



PROGRAMA DE DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO EN ESTUDIOS MIGRATORIOS
INSTITUTO DE MIGRACIONES
UNIVERSIDAD DE GRANADA, UNIVERSIDAD DE JAÉN Y
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

TESIS DOCTORAL

**Lenguas en Situación de Contacto: una Mirada
Transecalar a los Usos Lingüísticos de los
Inmigrantes Filipinos de Mesina**

AUTORA

MARIA CAMA

DIRECTORES

F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO
MARÍA RUBIO GÓMEZ

GRANADA, 2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: María Cama

ISBN: 978-84-1306-864-0

URI: <http://hdl.handle.net/10481/68577>

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	7
RESUMEN.....	11
ABSTRACT.....	13
I. PRESENTACIÓN.....	15
I.1 PREGUNTAS PRINCIPALES Y OBJETIVOS DE LA TESIS.....	22
I.1.1 Preguntas de investigación.....	22
I.1.2 Objetivo principal.....	22
I.1.3 Objetivos específicos.....	22
I.2 TEXTOS PUBLICADOS Y ARTICULACIÓN CON LOS OBJETIVOS.....	23
I.3 ANTECEDENTES E INTERESES INICIALES: DELIMITANDO EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	24
I.3.1 Ubicando esta investigación.....	29
I.3.2 Cómo se ha ido construyendo el objeto teórico de estudio.....	33
II. CONCEPTOS CLAVE Y PUNTOS DE REFERENCIA/PARTIDA.....	37
II.1 ¿QUÉ ES Y PARA QUÉ SIRVE LA LENGUA?.....	40
II.1.1 La lengua vehículo de pensamiento y medio de comunicación.....	41
II.1.2 La lengua y la cultura.....	43
II.1.3 Lengua/s e identidad/es.....	45
II.2 LENGUAS EN CONTEXTOS MIGRATORIOS.....	47
II.2.1 El bilingüismo/multilingüismo de los hijos e hijas de personas inmigrantes.....	50
II.3 ENTRE EL PLURILINGÜISMO ESPERADO Y EL MONOLINGÜISMO ACTUADO. EL CASO ITALIANO.....	53
III. CUESTIONES METODOLÓGICAS.....	57
III.1 PROCEDIMIENTOS ETNOGRÁFICOS.....	61
III.1.1 Entre la necesidad y la dificultad de ir más allá del campo.....	63
III.2 UNA MIRADA AL FENÓMENO MIGRATORIO EN EL CONTEXTO ITALIANO.....	66
III.2.1 La comunidad filipina en Italia.....	69
III.2.1.1 El contexto de salida: <i>push factors</i>	70
III.2.1.2 El contexto italiano de llegada: <i>pull factors</i>	74
III.2.1.3 Características socio–demográficas de la población filipina en Mesina.....	77
III.2.1.4 Los/as hijos/as de personas filipinas.....	78
III.3 LOS CASOS.....	82
III.3.1 Los menores–adolescentes.....	83
III.3.2 Las mujeres.....	85
III.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	86
III.4.1 La observación.....	88
III.4.2 Las entrevistas.....	90
III.4.3 El cuestionario.....	92
III.4.4 Materiales adicionales.....	95

IV. TEXTO 1.....	97
Cama, M. (2017). El conocimiento del italiano: requisito para obtener el Permiso de Residencia de larga duración CE. El caso de la comunidad filipina en Mesina (Italia). <i>RIEM. Revista Internacional de Estudios Migratorios</i> , 7(4), 303–327.	
Resumen	99
Palabras clave	99
Abstract.....	99
Key words.....	100
1. INTRODUCCIÓN.....	100
2. METODOLOGÍA.....	102
2.1 Sujetos.....	103
3. LA LEGISLACIÓN ITALIANA Y SU APLICACIÓN EN MATERIA LINGÜÍSTICA PARA PERSONAS EXTRANJERAS.....	105
3.1 El permiso CE para residentes de larga duración y la obligación de conocer la lengua	107
3.2 El Acuerdo de Integración (AI) y el permiso por puntos	107
3.3 Estándar de examen	108
3.4 Organismos encargados, asuntos objeto de examen y atestación.....	109
3.5 Posiciones críticas sobre estas normativas	111
4. LAS INTERPRETACIONES DE LA COMUNIDAD FILIPINA SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS Y LAS NORMAS	116
5. CONCLUSIONES.....	120
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
V. TEXTO 2	125
Cama M., Rubio Gómez M. y, García Castaño F. J. (2020) Entre soberanía lingüística y protección migratoria: la lengua como salvoconducto a Italia para migrar desde Filipinas. <i>Revista Deusto Journal of Human Rights</i> , 6,1–26.	
Resumen	127
Palabra claves	127
Summary.....	127
Key words.....	128
1. INTRODUCCIÓN.....	128
2. RAZONES DE UN PLAN PARA FORMAR A MIGRANTES FILIPINOS ITALOHABLANTES.....	131
2.1 Las relaciones entre Italia y Filipinas	135
2.2 El acuerdo de cooperación bilateral entre el gobierno filipino y gobierno italiano	137
3. TRAINING OF TRAINERS ON ITALIAN LANGUAGE AND CULTURE: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA	138
3.1 Etapa 1: Filipinas.....	139
3.2 Etapa 2: Italia.....	140
4. LA EXPERIENCIA VISTA POR SUS PROTAGONISTAS.....	143
5. CONCLUSIONES.....	146
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

VI. TEXTO 3.....	153
Cama, M. (2019). Las lenguas de la comunicación de las trabajadoras domésticas filipinas de Mesina. En M. Maroto Blanco y R. Fernández López (coords). <i>Migraciones y comunicación intercultural: una mirada interdisciplinar</i> (pp. 221–242). Cuadernos Artesanos de Comunicación–CAC/167, Sociedad Latina de Comunicación Social.	
Resumen	155
Palabras clave	155
1. INTRODUCCIÓN.....	156
2. LA INMIGRACIÓN FILIPINA.....	159
2.1 Las mujeres filipinas y las lenguas	160
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	161
3.1 Contexto.....	162
3.2 Las entrevistas	163
3.3 Las experiencias lingüísticas de las mujeres filipinas que viven en Mesina.....	164
4. EVIDENCIAS	169
5. CONCLUSIONES.....	170
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
VII TEXTO 4	175
Cama M. (2018). Lenguas en uso y procesos de identificación. El caso de los hijos y las hijas de personas filipinas de Mesina. <i>Glocalism Journal of Culture, Politics and Innovation</i> ,1, 1–27	
Abstract.....	177
Key words.....	177
1. INTRODUCCIÓN.....	177
2. DIVERSAS HISTORIAS, DIVERSAS LENGUAS Y DIVERSOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN.....	182
3. LENGUAS E IDENTIFICACIONES EN LOS ADOLESCENTES FILIPINOS EN MESINA.....	187
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	190
4.1 Las entrevistas	191
4.2 El cuestionario	192
5. LOS JÓVENES SUJETOS DE ESTUDIO	193
5.1 Análisis de las entrevistas.....	193
5.2 Resultados del cuestionario	198
6. CONCLUSIONES.....	199
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
VIII. TEXTO 5	205
Cama, M. (2019). Los idiomas de los menores filipinos: ¿La lengua perjudica y/o facilita su integración? En F. J. Durán Ruiz y R. Martínez Chicón (Dir.). <i>Migrantes menores y juventud migrante en España y en Italia</i> (pp. 276–292). Comares.	
1. PRESENTACIÓN	207
2. LA INTEGRACIÓN DE LOS HIJOS DE PERSONAS INMIGRANTES.....	209
2.1 Integración: un concepto muy debatido.....	209

2.2 La integración sociolingüística	212
2.3 Crecer hablando más de una lengua	213
3. LA PRESENCIA DE MENORES DE ORIGEN INMIGRANTE EN ITALIA	216
3.1 Mesina.....	219
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	220
4.1 Metodología.....	220
4.2 Participantes.....	221
4.3 Evidencias.....	221
5. CONCLUSIONES	224
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	225
 IX. REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES	 229
IX.1 LENGUA DE ACOGIDA Y POLÍTICAS MIGRATORIAS.....	232
IX. 2 RELACIONES ENTRE LENGUA/S E INTEGRACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	236
IX. 3 LENGUA/S Y PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN.....	241
IX.4 CODA.....	245
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 247
 ANEXOS.....	 263

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral es fruto de un trabajo de investigación realizado en el Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada, bajo la dirección del profesor F. Javier García Castaño y de la profesora María Rubio Gómez durante un periodo de licencia por estudios concedida por el Ministerio de Educación italiano a quien se agradece la oportunidad ofrecida. Sin estas fundamentales condiciones, es decir la concesión de la exención de mi actividad docente en la escuela pública (donde trabajo desde el año escolar 1996–97) y la supervisión por parte de mis directores de tesis, nunca hubiera podido escribir las páginas que siguen.

Al profesor Javier García Castaño van mis más sinceros agradecimientos y toda mi gratitud. Muchísimas gracias por los estímulos constantes y la confianza en mi trabajo desde el comienzo de mi experiencia como investigadora, por compartir conmigo sus conocimientos y sus valores personales y por disipar mis dudas y mis inquietudes de estos años.

En cuanto a la profesora María Rubio Gómez, no tengo palabras para agradecerle la intensa tutoría y la codirección de la que se ha hecho cargo con absoluta dedicación. Muchas gracias por haberme ayudado a estructurar este trabajo durante el cual se ha convertido en un importantísimo punto de referencia. Sin su disponibilidad incondicional me hubiera desanimado mucho.

Tengo que reconocer la importante contribución de muchas otras personas a las que deseo agradecer por el apoyo:

Al profesor E. Delgado López–Cózar, por su máxima profesionalidad y paciencia: sin sus seminarios de formación y divulgación no hubiera sido capaz de publicar.

Al profesor Antonio Robles por sus valiosos consejos y comentarios a una de las publicaciones que forman parte de esta tesis.

Al profesor Antonio Sánchez Medina por su sonrisa, su positividad y su disposición a compartir conmigo su experiencia.

Al profesor José Francisco Ruiz Ruiz por coordinar con destreza el Proyecto MENA del que deriva el libro de la Editorial Comares en el que se encuentra una de mis publicaciones. Gracias por sus apreciaciones y por la importante oportunidad que me ha brindado.

Al profesorado del Programa que, durante los seminarios doctorales y de investigación en los que he participado como ponente, me han hecho observaciones constructivas y comentarios muy útiles: Alberto Luis Capote Lama, Antonia Olmos Alcaraz, J. Antonio Fernández Avilés, Esther Márquez Lepe, Eva María Gonzales, María García-Cano Torrico, Nieves Ortega Pérez, Susana Puertas Valdeiglesias, María Dolores García Valverde, Mónica Ortiz Cobo, Raquel Martínez Chicón, Rosa Rodríguez Izquierdo. Muchísimas gracias a todos y a todas por sus consejos y apreciaciones y también por sus críticas que han representado un importantísimo estímulo para aprender y seguir mejorando.

Mis sinceros agradecimientos a Luca Sebastiani, por su apoyo durante la redacción del Proyecto de tesis y por leer y comentar, junto con Juan de Dios López López, la primera versión de uno de mis artículos que forman parte de este volumen.

Gracias a mis compañeros y compañeras más próximos/as del Instituto de Migraciones de los/las cuales he recibido simpatía y aliento.

Agradezco muy sinceramente a Rosalía López Fernández y a Manuel Maroto Blanco, por todo su cariño y por incluirme en su proyecto de publicación del libro con los trabajos presentados en el Congreso de Tenerife de 2017.

A mi hermana Alessandra, compañera en esta aventura, un agradecimiento más por su apoyo personal, por leer mis escritos y ayudarme a mejorar mi español.

Un agradecimiento especial a Vincenza Maria Indelicato, compañera y amiga extraordinaria, que me ha abierto las puertas de su casa en Palermo y de su corazón.

Muchas gracias también a Adelaida Megías Megías, Lucia Chovankova, Paula Martin Godoy, Ariet Castillo Fernández, Pierluigi Soddu, Clara Bravo Torres, Vincenza Cavaleri, Caterina Buccheri, Rosella Bianco y a todos aquellos/as compañeros/as de

mi curso que me han ofrecido sus conocimientos y su amistad. Juntos hemos conseguido construir una relación, a menudo a distancia, de colaboración e intercambio. El ánimo y el apoyo mutuo han sido fundamentales.

Gracias a Maria Teresa Loch, la principal persona de contacto con la comunidad filipina de Mesina y a todos los protagonistas de la investigación y a sus familias, por la confianza que han depositado en mí y por sus contribuciones desinteresadas.

Igualmente quiero darle las gracias a Giuseppe Montalto, sindicalista del Patronato CISAL por concederme su tiempo compartiendo conmigo su experiencia en relación con las personas procedentes de Filipinas y con la gestión de los trámites burocráticos de las personas inmigrantes en general.

Estoy especialmente agradecida a la doctora Graziella Lobello, Project manager del Programa de Movilidad Internacional del Trabajo de Anpal Servizi SpA, a la doctora Giuseppina Interdonato, vicejefa de gabinete de la Cuestura de Mesina y a la doctora Giuseppa Di Bella, jefe de la Oficina de Extranjeros del Ayuntamiento de Mesina, por sus propias contribuciones.

Asimismo, quiero expresar mis agradecimientos a mi prima Francesca Pellegrino, profesora titular de Derecho de la U E, Derecho Internacional y Transportes en la Universidad de Mesina y a mi amiga Annamaria Anselmo, profesora de Historia de la Filosofía en el Departamento de Ciencias Cognitivas, Psicológicas, Pedagógicas y de los Estudios Culturales de la Universidad de Mesina. Ambas me han apoyado muchísimo con sus consejos y comentarios.

Gracias desde el fondo de mi corazón al gran maestro Giuseppe Succi y a Laura Gadducci así como a mis increíbles compañeras de la Escuela de Reequilibrio Emocional: Bárbara Mintz, Brunella Righetti, Federica Neri, Marina Geneletti, Marina Pagano, Patrizia Briigliadori, Vesna Pavlovic, con quien he compartido importantísimas experiencias de crecimiento humano y profesional y que siempre me han apoyado y han creído en mí.

Un enorme agradecimiento a las personas que forman parte de mi familia que han soportado mis momentos más difíciles. A mi marido Riccardo, a mis hijos Valeria y

Manuele y a mi anciana madre Graziella, gracias por permitirme dedicarme a la investigación con serenidad, prescindiendo a menudo de mi presencia y de mi ayuda.

Finalmente, no puedo no agradecer a la Asociación Mnemosine–Asuniver que se ha encargado de todos los trámites necesarios para obtener del Ministerio italiano de la Educación la licencia por estudio, así como de todos los aspectos burocráticos relativos a mi doctorado en la Universidad de Granada.

A todas las personas que han contribuido directa o indirectamente a la realización de esta tesis ¡muchísimas gracias!

RESUMEN

Esta tesis doctoral, –que se centra en la cuestión de las lenguas en contextos migratorios–, enfrenta un conjunto de desafíos en el ámbito de las políticas públicas vinculadas al aprendizaje de la lengua de acogida por parte de las personas inmigrantes y de sus hijos e hijas residentes en el país de destino. A partir de un estudio de tipo etnográfico, la investigación se orienta sobre todo a comprender las condiciones de integración sociolingüística de la comunidad filipina de Mesina y los procesos de construcción identitaria de un conjunto de jóvenes adolescentes pertenecientes a esta misma comunidad. El intento es aclarar si –y cómo– la lengua de acogida y/o la lengua de origen afectan a la esperada integración social de las personas inmigrantes adultas, así como a la integración escolar y al sentido de pertenencia e identidad de las jóvenes generaciones. Para ello, se han llevado a cabo análisis críticos de las medidas legislativas y las posiciones institucionales relativas a las cuestiones lingüísticas, y también una serie de interacciones con las personas a las que estas medidas se dirigen. Los resultados, contruidos desde las interpretaciones subjetivas de los sujetos protagonistas y del propio proceso reflexivo de la autora, se presentan bajo la forma de compendio de publicaciones a partir de la inclusión de tres artículos científicos y dos capítulos de libro publicados por distintas revistas y editoriales:

Texto 1. Cama, M. (2017). El conocimiento del italiano: requisito para obtener el Permiso de Residencia de larga duración CE. El caso de la comunidad filipina en Mesina (Italia). *RIEM. Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7(4), 303–327.

Texto 2. Cama, M., Rubio Gómez, M., y García Castaño, F. J. (2020). Between linguistic sovereignty and protected migration: language as safe–conduct in migration from the Philippines to Italy. *Deusto Journal of Human Rights*. <https://doi.org/10.18543/djhr.1871>

Texto 3. Cama, M. (2019). Las lenguas de la comunicación de las trabajadoras domésticas filipinas de Mesina. En M. Maroto Blanco y R. Fernández López (coords). *Migraciones y comunicación intercultural: una mirada interdisciplinar* (pp. 221–242). Cuadernos Artesanos de Comunicación–CAC/167, Sociedad Latina de Comunicación Social.

Texto 4. Cama, M. (2018). Lenguas en uso y procesos de identificación: el caso de los descendientes de personas filipinas de Mesina. *Glocalism: Journal of Culture, Politics and Innovation*, 1. DOI:10.12893/gjcpi.2018.1.3

Texto 5. Cama, M. (2019). Los idiomas de los menores filipinos: ¿La lengua perjudica y/o facilita su integración? En F. J. Durán Ruiz y R. Martínez Chicón (Dir.). *Migrantes menores y juventud migrante en España y en Italia* (pp. 276–292). Comares.

El orden en el que se presentan los textos compilados permite identificar y comprender mejor las inquietudes lingüísticas de las personas filipinas involucradas en la investigación así como el proceso de transición hacia la edad adulta de sus hijos e hijas, en relación a la manera de vivir entre dos o más lenguas en un contexto que subordina y problematiza la lengua y la cultura familiar considerándolas un obstáculo al aprendizaje de la lengua nacional y un impedimento a la inclusión social y escolar. A través del conjunto de textos se identifican y desvelan, desde una perspectiva crítica, las estrategias cotidianas desarrolladas por un grupo de mujeres y un grupo de adolescentes que describen sus hábitos y expresan sus inquietudes y a través de sus experiencias confrontan las ideas actuales de integración e identificación que reflejan concepciones asimilacionistas. Todo lo emergido ha permitido generar un mayor conocimiento sobre la situación y necesidades lingüísticas de las personas pertenecientes y/o descendientes de este tipo de flujos migratorios y al mismo tiempo ofrecer pistas de reflexión que puedan estimular el mundo político e institucional (incluido el mundo escolar) a dar respuestas concretas a cuestiones que necesitan esfuerzos urgentes y un diálogo constante y constructivo con el mundo de la investigación socio antropológica.

ABSTRACT

This doctoral thesis, –focused on the topic of languages in migratory contexts–, faces a unique set of challenges in the field of public policies related to the host country language learning by immigrants and their sons and daughters residing in it. Starting from an ethnographic study, the research aims at understanding the conditions of sociolinguistic integration of the Philippine community of Messina and the identity building processes of a group of adolescents belonging to the same community. The objective is to clarify whether and how the host language and the native language affect the expected integration of adult migrants, as well as the school integration and the sense of belonging and identity of young generations. A critical analysis has been carried out about legislative measures and institutional initiatives concerning language questions, together with a number of interactions with persons affected by these measures. The results, achieved from the perspectives of the same actors and the author’s considerations, appear under the form of a compendium of publications including three scientific articles and two book chapters, published by different journals and editorials:

Text 1. Cama, M. (2017). El conocimiento del italiano: requisito para obtener el Permiso de Residencia de larga duración CE. El caso de la comunidad filipina en Mesina (Italia). *RIEM. Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7(4), 303–327.

Text 2. Cama, M., Rubio Gómez, M., y García Castaño, F. J. (2020). Between linguistic sovereignty and protected migration: language as safe–conduct in migration from the Philippines to Italy. *Deusto Journal of Human Rights*. <https://doi.org/10.18543/djhr.1871>

Text 3. Cama, M. (2019). Las lenguas de la comunicación de las trabajadoras domésticas filipinas de Mesina. En M. Maroto Blanco y R. Fernández López (coords). *Migraciones y comunicación intercultural: una mirada interdisciplinar* (pp. 221–242). Cuadernos Artesanos de Comunicación–CAC/167, Sociedad Latina de Comunicación Social.

Text 4. Cama, M. (2018). Lenguas en uso y procesos de identificación: el caso de los descendientes de personas filipinas de Mesina. *Glocalism: Journal of Culture, Politics and Innovation*, 1. DOI:10.12893/gjcpi.2018.1.3

Text 5. Cama, M. (2019). Los idiomas de los menores filipinos: ¿La lengua perjudica y/o facilita su integración? En F. J. Durán Ruiz y R. Martínez Chicón (Dir.). *Migrantes menores y juventud migrante en España y en Italia* (pp. 276–292). Comares.

The order, in which the compiled texts are, makes it possible to identify and better understand the linguistic concerns of the Filipinos involved in this research. At the same time, it provides insights into their sons and daughters transition process to adulthood, in relation to their living between two or more languages, in a context that overtakes and problematizes language and family culture, both considered as obstacles to the national language learning and impediments to social and school inclusion.

From a critical perspective, this set of texts identifies and reveals the daily strategies developed by a group of women and a group of teenagers describing their habits, expressing their anxieties and reflecting, –through their own experience–, the assimilationist current ideas of integration and identification. What has emerged leads to a better understanding of the linguistics needs of the persons belonging to, or descendants from, these migratory flows. At the same time, it offers points for reflections to encourage the political and institutional world (including schools) to give concrete answers to issues requiring urgent efforts and a constructive dialogue with the world of sociological–anthropological research.

I. PRESENTACIÓN

Esta tesis doctoral se presenta bajo la forma de compendio de publicaciones, a partir de la inclusión de cinco textos científicos escritos y publicados en distintos periodos del proceso de investigación (tres artículos de revista y dos capítulos de libro). Esta producción representa el resultado de un estudio cualitativo que abarca la compleja cuestión lingüística en contextos migratorios y aborda principalmente dos aspectos: 1) la “gestión” de las lenguas por parte de las personas inmigrantes en su vida cotidiana, –en aquellos contextos de inmigración que exigen el dominio de la lengua “nacional” como requisito para poder residir “legalmente”– y 2) la importancia de la valoración de lengua de origen, especialmente en las llamadas “segundas generaciones”, teniendo en cuenta las relaciones con su sentimiento de pertenencia y su inclusión en la sociedad de acogida de sus familias.

Sin embargo, el **objeto de estudio** consiste en un mismo fenómeno social: los procesos de asimilación lingüística de los individuos que se plantea en muchas ocasiones como condición indispensable para la integración. Puesto que en los países receptores se ha desarrollado el convencimiento de que sin dominar la lengua oficial no es posible “integrarse”, y que en Italia, al igual que en otros países europeos, se ha impuesto la obligación de demostrar el dominio de la lengua para las personas inmigrantes que quieren seguir residiendo en ellos, profundizar en las normativas y valorar sus repercusiones en la vida de las personas afectadas se ha considerado imprescindible para poder llevar a cabo un estudio sobre la gestión de las lenguas en la vida cotidiana de las comunidades inmigrantes. Al mismo tiempo, el intento ha sido comprender cómo estas personas y sus hijos e hijas viven la diversidad lingüística en su vida cotidiana, qué estrategias desarrollan y qué relaciones se establecen entre las distintas lenguas que pertenecen a su repertorio, su sentido de pertenencia y su integración. Por ello, a partir de un estudio de orientación etnográfica, por una parte, he analizado

críticamente las medidas legislativas, adoptadas recientemente en Italia, que obligan a quien quiere establecerse en este país a demostrar el dominio del italiano y algunas acciones desarrolladas en cooperación entre diversos gobiernos para la formación lingüística previa a la salida del país de origen. Por otra parte, me he centrado en cómo las lenguas afectan en concreto a la vida cotidiana de las personas, analizando, al mismo tiempo, el proceso de crecimiento de un conjunto de adolescentes de origen inmigrante, en un lugar donde sus relaciones se establecen en más lenguas.

La **estructura** de esta tesis se articula en tres partes: un primer capítulo que incluye los objetivos de la tesis, la fundamentación teórica y epistemológica general y en el que se narra el acceso al campo, el contacto con los sujetos de la investigación y se presentan reflexiones autobiográficas y cuestiones metodológicas relacionadas con el análisis y las interpretaciones de los datos producidos. Un segundo capítulo que recopila los textos científicos publicados, y finalmente un tercer apartado conclusivo que reúne consideraciones críticas sobre el conjunto de la investigación.

En el primer capítulo se explica el planteamiento general, la temática de la tesis, su importancia y relevancia y cómo se ha estructurado. Además, se explicitan los objetivos del trabajo, cómo se ha ido construyendo y situando el objeto teórico de estudio y se introducen algunas reflexiones de carácter terminológico, situando el trabajo en el marco de los debates epistemológicos sobre las vinculaciones entre lengua, pensamiento, comunicación, cultura y sobre las relaciones entre lenguas, procesos de identificación e “integración” en las situaciones de bilingüismo/multilingüismo típicas de contextos migratorios. En esta misma sección, junto con los procedimientos metodológicos, se describen también los dilemas, las dificultades encontradas y las técnicas de análisis aplicadas.

La segunda parte reúne los cinco trabajos publicados y empieza con el texto titulado “El conocimiento del italiano: requisito para obtener el Permiso de Residencia de larga duración CE. El caso de la comunidad filipina de Mesina (Italia)”, escrito antes de completar el trabajo de campo y publicado en 2017 en la *RIEM. Revista Internacional de Estudios Migratorios*.

Los demás textos han sido incluidos no siguiendo un orden meramente cronológico, ligado al tiempo de su escritura y publicación. Y ello debido al hecho de que se ha considerado necesario empezar con aquella parte del trabajo de investigación que ha abordado los aspectos legislativos en materia de lengua e integración sociolingüística.

A este respecto, el primer texto es importante para poner de manifiesto la centralidad de la lengua en la considerada “integración”. El mismo ofrece una instantánea de la normativa italiana sobre inmigración y, a través del análisis de las medidas legislativas en tema de lengua, quiere destacar los puntos débiles de una política que, en nombre de la integración de las personas procedentes de otros países, introduce “barreras” para controlar los flujos migratorios y frenar la inmigración “ilegal”.

El segundo texto, titulado “Entre soberanía lingüística y protección migratoria: la lengua como salvoconducto a Italia para migrar desde Filipinas”, cuya primera versión fue presentada en abril de 2018 en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Granada, durante el Congreso Internacional “Hacia una nueva protección del trabajador emigrante”, ha sido publicado en 2020 en la revista *Deusto Journal of Human Rights*. El artículo, que pretende llamar la atención sobre una medida legislativa en materia de movilidad internacional por razones de trabajo, –el Acuerdo Bilateral del 4 de noviembre de 2016 entre la República Italiana y la República de Filipinas–, analiza un reciente Plan de formación lingüística previa a la salida del país que involucró a un grupo de docentes filipinos de lengua italiana para sus conciudadanos. El proyecto, fruto de la aplicación de dicho Acuerdo, tiene cierta relevancia en mi investigación, por convertirse la lengua en el punto central de una acción de cooperación interinstitucional dirigida a facilitar la inserción laboral de los trabajadores y trabajadoras que llegan a Italia desde Filipinas.

El tercer texto, “La lengua de la comunicación de las trabajadoras domésticas filipinas de Mesina”, es la segunda de dos distintas versiones, la primera de las cuales fue presentada en diciembre de 2017 en el IX Congreso Internacional Latina de Comunicación Social “El fin de un modelo de política”, que tuvo lugar en Tenerife (Canarias). La versión que forma parte de esta compilación se ha publicado en 2019, en la obra colectiva *Migraciones y comunicación intercultural: una mirada interdisciplinar*, coordinada por Manuel Maroto Blanco y Rosalía Fernández López

formando parte de la colección Cuadernos Artesanos de Comunicación. El texto aborda la cuestión de las lenguas de las trabajadoras extranjeras inmigrantes con el fin de comprender las prácticas lingüísticas de un conjunto de mujeres filipinas en la ciudad de Mesina (Italia). Este trabajo es significativo por tres razones sumamente importantes: en primer lugar, por ofrecer una reseña del fenómeno migratorio en Italia, donde por la considerable presencia de mujeres desde finales de los años setenta, principios de los ochenta, se ha llegado a hablar de “feminización” del fenómeno migratorio; en segundo lugar, por centrarse en la inmigración filipina en Italia y en Mesina, y en las características de una comunidad que, por las necesidades de mano de obra en un ámbito históricamente “feminizado”, se caracteriza por un número considerable de mujeres; en tercer lugar, por ser estas mujeres en muchos casos madres de chicos y chicas nacidos/as en Italia.

Los últimos dos textos se centran específicamente en dos cuestiones relacionadas con las lenguas de los/as adolescentes de origen filipino: el sentido de identidad y la “esperada” integración sociolingüística.

El primero de ellos, titulado “Lenguas en uso y procesos de identificación: el caso de los descendientes de personas filipinas de Mesina” y publicado en 2018 en la revista *Glocalism Journal of Culture, Politics and Innovation* –a partir de investigaciones previas que examinan cuestiones ligadas a las posibles relaciones entre uso de las lenguas y sentido de pertenencia a un determinado grupo–, hace hincapié en la comunicación de un grupo de descendientes de personas filipinas y se propone comprender, a través de las explicaciones que ellos mismos dan de sus prácticas lingüísticas, por qué la lengua se considera a menudo vinculada a la idea que cada uno tiene de sí mismo y de los “otros” y si las lenguas habladas influyen en la construcción de la identidad de estos chicos y chicas con “background migratorio”.

El quinto y último texto, titulado “Los idiomas de los menores filipinos: ¿La lengua perjudica y/o facilita su integración?”, que ha sido publicado por la editorial Comares en 2019, en el libro *Migrantes menores y juventud migrante en España y en Italia*, dirigido por Francisco Javier Durán Ruiz y Rachel Martínez Chicón, intenta analizar el sentido de inclusión de un conjunto de adolescentes de nacionalidad filipina que residen en Mesina en relación con su dominio de la lengua vehicular y examina el

proceso de crecimiento de estos jóvenes, para comprender si las lenguas que conocen y hablan están facilitando o dificultando su integración en la sociedad en que viven.

Todos los textos que forman parte de esta compilación se estructuran siguiendo un mismo esquema de trabajo y tienen una parte que explica el marco teórico, un apartado dedicado a la metodología, el trabajo sobre el terreno, los resultados, las conclusiones y las referencias bibliográficas. Por lo tanto, el capítulo conclusivo de esta tesis expone un resumen global de estas conclusiones y unas reflexiones sobre el conjunto de la investigación.

Ciertamente, antes de formar parte de la tesis, cada texto ha tenido su propia vida e historia: fue escrito en distintos momentos del proceso de investigación, fue presentado en seminarios y congresos internacionales que lo dotaron de significados diversos y sometido a limitaciones debidas al respecto del número de palabras impuesto por los diferentes editores. No siempre fue posible ser exhaustiva tal y como hubiera deseado. Por esta razón los cinco capítulos se acompañan de dos apartados que profundizan en aquellos asuntos que no se pudieron abordar más detalladamente en las publicaciones, es decir, una parte dedicada a la delimitación del problema de estudio y al desarrollo del proceso de investigación y otra parte conclusiva donde se expone un resumen global y algunos comentarios sobre el conjunto del trabajo de investigación que nunca ha avanzado por la formulación de hipótesis, sino por el planteamiento de interrogantes sobre aquellos aspectos no suficientemente explorados hasta encontrar respuestas.

Con los textos que se encuentran en este compendio se quiere contribuir a la producción de un mayor conocimiento sobre la cuestión de las lenguas en contextos migratorios y de las dinámicas lingüísticas de las personas inmigrantes y de sus descendientes. Al mismo tiempo, llamando la atención sobre aspectos que en algunos países, Italia incluida, en la práctica aún no han sido objeto de la atención que merecen, pretende proporcionar nuevos impulsos para seguir investigando y debatiendo de forma constructiva en este campo de estudio.

Los **resultados** finales, que no se consideran definitivos ni absolutos, son el producto de un diálogo entre las interpretaciones subjetivas de los sujetos involucrados y las consideraciones críticas de la investigadora que no desaparece ni tiene la pretensión

de la objetividad, como bien explica Ander-Egg cuando afirma que “nunca se tiene la certeza de haber captado/encontrado la verdad de las cosas de un determinado ámbito de la realidad” y que “la descripción del objeto observado y conceptuado no es independiente del sujeto que observa y conceptúa” (2011:164).

I.1 PREGUNTAS PRINCIPALES Y OBJETIVOS DE LA TESIS

El diseño de la investigación que se presenta parte de tres inquietudes iniciales surgidas durante las distintas fases del proyecto de tesis a las que, a medida que avanzaba en el trabajo, se adjuntó una cuarta.

I.1.1 Preguntas de investigación

- ¿Cómo una comunidad inmigrante en situación de contacto de lenguas vive y gestiona la pluralidad lingüística?
- ¿Cómo interpretan y explican la pluralidad lingüística?
- ¿Cómo esa gestión incide en la integración/exclusión de sus miembros en la sociedad de destino?
- ¿Qué papel tienen las lenguas, tanto la lengua de acogida como la lengua de origen, en los procesos de identificación de los hijos e hijas de poblaciones inmigrantes?

I.1.2 Objetivo principal

En el intento de dar respuestas a estos interrogantes, se ha fijado como objetivo general analizar cómo se gestionan las lenguas en un pequeño grupo social con una historia de migración compartida, para comprender no solo hasta qué punto el dominio de la lengua italiana tiene repercusiones en la integración de sus miembros, sino también si y cómo las distintas lenguas que conocen y hablan influyen en el sentido de identidad y en el sentimiento de pertenencia de sus descendientes.

I.1.3 Objetivos específicos

Para alcanzar el objetivo principal anteriormente expuesto se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- **Objetivo 1.** Identificar una comunidad inmigrante, en un lugar dado en el cual se gestionan dos o más lenguas distintas en las interacciones sociales y efectuar una descripción de la situación de dicha población en su realidad y de los aspectos relacionados con sus necesidades y sus demandas lingüísticas específicas.
- **Objetivo 2.** Comprender cómo circulan las lenguas en este grupo: cuántas lenguas se utilizan, con quién, dónde y por qué se hablan. Identificar las redes de apoyo, tanto las redes informales (la familia, los amigos, los compatriotas), como las institucionales con que cuentan estas personas inmigrantes.
- **Objetivo 3.** Describir cómo estos hablantes gestionan las lenguas que conocen en las prácticas cotidianas: las interacciones, las rutinas que reproducen cada día y que exigen normas y contenidos que se conciben necesarios y legítimos (Martin Rojo y Mijares, 2007). Es decir explicitar de qué manera las personas usan las lenguas en el lugar donde viven: qué estrategias de adaptación utilizan, que usos hacen, tanto de la lengua vehicular como de la lengua materna y otros recursos lingüísticos (los dialectos u otros registros) en la comunicación social.
- **Objetivo 4.** Reconstruir las estrategias lingüísticas de los adolescentes para comprender si y como las lenguas que conocen y hablan influyen en su identidad y en el sentido de pertenencia a una determinada comunidad o comunidades.
- **Objetivo 5.** Comprender cómo la comunidad elegida interpreta lo que pasa en relación a las lenguas y cómo sus miembros sienten, explican y viven la pluralidad lingüística en sus prácticas cotidianas, si como un obstáculo o como una oportunidad para disfrutar de su potencial creativo, una ocasión para un enriquecimiento de su propia persona y de los demás (Alsina y Alsina., 2007).

I.2 TEXTOS PUBLICADOS Y ARTICULACIÓN CON LOS OBJETIVOS

A fin de resaltar la correlación entre los objetivos de investigación y los textos publicados (ya anteriormente enumerados) se indican de nuevo a continuación junto con una tabla explicativa (Tabla 1) que muestra su articulación:

Texto 1. Cama, M. (2017). El conocimiento del italiano: requisito para obtener el Permiso de Residencia de larga duración CE. El caso de la comunidad filipina en Mesina (Italia). *RIEM. Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7(4), 303–327.

Texto 2. Cama, M., Rubio Gómez, M., y García Castaño, F. J. (2020). Between linguistic sovereignty and protected migration: language as safe-conduct in migration from the Philippines to Italy. *Deusto Journal of Human Rights*. <https://doi.org/10.18543/djhr.1871>

Texto 3. Cama, M. (2019). Las lenguas de la comunicación de las trabajadoras domésticas filipinas de Mesina. En M. Maroto Blanco y R. Fernández López (coords). *Migraciones y comunicación intercultural: una mirada interdisciplinar* (pp. 221–242). Cuadernos Artesanos de Comunicación–CAC/167, Sociedad Latina de Comunicación Social.

Texto 4. Cama, M. (2018). Lenguas en uso y procesos de identificación: el caso de los descendientes de personas filipinas de Mesina. *Glocalism: Journal of Culture, Politics and Innovation*, 1. DOI:10.12893/gjcpi.2018.1.3

Texto 5. Cama, M. (2019). Los idiomas de los menores filipinos: ¿La lengua perjudica y/o facilita su integración? En F. J. Durán Ruiz y R. Martínez Chicón (Dir.). *Migrantes menores y juventud migrante en España y en Italia* (pp. 276–292). Comares.

La articulación de estos textos con los objetivos de nuestra investigación se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Articulación de los objetivos de investigación con los textos que forman parte de la compilación de la tesis doctoral

Objetivos	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5
	Lengua de acogida, requisito de residencia “legal”.	Lengua y movilidad internacional por razones de trabajo	Lenguas/as e integración sociolingüística	Lenguas en uso, identificación y pertenencia	Lengua/s procesos de crecimiento, inclusión/exclusión
Objetivo 1	X	X			
Objetivo 2		X	X	X	
Objetivo 3			X	X	X
Objetivo 4				X	X
Objetivo 5	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia

I.3 ANTECEDENTES E INTERESES INICIALES: DELIMITANDO EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Los textos que forman parte de esta tesis doctoral responden a un profundo interés personal por el estudio de asuntos lingüísticos surgido varios años atrás cuando,

empezando mi actividad laboral como profesora de lengua extranjera inglesa en la Escuela Primaria italiana, experimenté la exigencia de profundizar el papel de las lenguas en la complejidad de las diversas estructuras lingüísticas de la sociedad globalizada actual. Mucho antes de que reconociera que era este un tema sobre el que quería investigar, al presentarse la urgencia de dar respuestas a las nuevas necesidades ocasionadas por la presencia en las aulas de estudiantes identificados como extranjeros, empecé a observar sus experiencias escolares y a interesarme por sus trayectorias, caracterizadas por la coexistencia de más de una lengua en sus interacciones cotidianas. Mi trabajo en el mundo escolar, en contacto con niños y niñas autóctonos/as y de origen inmigrante, fue crucial para tomar conciencia de la necesidad de modificar las formas de comunicación con los que se consideran “los otros”, aunque cercanos, y para percibir la inadecuación de ciertas prácticas docentes (y no solo) en lo relativo a la “integración” y al éxito escolar de aquellos alumnos y alumnas clasificados/as como “estudiantes con background migratorio”¹, en particular porque lo que a menudo pasaba era que este alumnado llamado en el mundo escolar italiano, de un modo genérico, “extranjero” solía obtener resultados escasos o apenas suficientes en muchas asignaturas de los planes de estudio.

Emprender un camino de investigación en el Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada me ofreció la oportunidad de profundizar más en ciertas cuestiones lingüísticas relacionadas con la presencia de poblaciones inmigrantes y de acercarme a los principales debates sobre políticas de integración (como aquellos vinculados al aprendizaje de las lenguas vehiculares de los países receptores), a la importancia de la lengua de origen, al difícil proceso de transición hacia la vida adulta tanto de los/as chicos y chicas nacidos/as en la sociedad de acogida de sus progenitores, como de los niños y niñas llegados después de haber asistido a la escuela de enseñanza primaria en su tierra de origen. Si la actividad docente en la escuela estatal me llevaba a reflexionar sobre la problemática del éxito y de la “integración escolar” de un alumnado tratado como difícil, problemático y

¹ En la última reforma escolar italiana, llamada “Buona Scuola” (Ley107/2015), y precisamente en el capítulo elaborado por el Observatorio Nacional para la integración del alumnado extranjero y para la Interculturalidad, para identificar al alumnado descendiente de personas inmigrantes se utiliza la expresión de estudiantes con background migratorio, es decir “niños y chicos que tienen una historia directa o familiar de migración” (Ministero della Pubblica Istruzione, 2015:1).

“desfavorecido” por parte de las instituciones escolares y del profesorado (colectivo al que yo misma representaba), la incorporación en el Programa de Doctorado me acercó a la etnografía y a la oportunidad de adquirir experiencia en un campo que permite escuchar las interpretaciones subjetivas de los “actores” y conocer su punto de vista sobre las cuestiones en las que están directamente involucrados.

Integrada como estaba en el mundo escolar, quizás lo más lógico hubiera sido plantear un proyecto de tesis sobre lenguas, migraciones y contextos escolares. Sin embargo, sentía un fuerte impulso en llevar a cabo mi estudio sobre el tema de las lenguas en contextos migratorios, que tanto me apasionaba, fuera del escenario que conocía, sobre todo para evitar que mi experiencia personal pudiera constituir una limitación. Por esta razón, la investigación no se planteó como una etnografía escolar y no quise acceder al campo a través de un colegio, –mucho menos en la escuela en la que trabajo–, aunque de verdad, considerando la importancia de la lengua de origen en el proceso de crecimiento hacia la edad adulta, no pude no incluir a un grupo de adolescentes, estudiantes de diferentes escuelas del contexto de estudio elegido.

Las lecturas hechas para construir el marco teórico me permitieron por un lado abordar el tema de la importancia de la lengua de origen a través de una serie de estudios que, examinando cómo se gestionan las lenguas en las aulas españolas, señalan finalidades políticas y educativas homogeneizadoras y prácticas habituales excluyentes (Broeder y Mijares, 2003; Martín Rojo, 2003; Martín Rojo y Mijares, 2007; Rubio, 2015; Vila Mendiburu, 1999); y por otro me dieron la oportunidad de acercarme a un cierto tipo de investigaciones que en Italia evidencian la importancia de la diversidad lingüística y de la valoración del bilingüismo/multilingüismo para favorecer el desarrollo armónico de la persona y al mismo tiempo una integración eficaz (Bindi, 2005; Favaro, 2012; Favaro 2013; Luatti, 2015; Ronci, 2010).

En Europa, el interés por los asuntos lingüísticos relacionados con las migraciones nace ya a partir del año 1995 cuando la Comisión Europea empieza a promocionar el pluralismo cultural. Años después, el Consejo de Europa (2007) destaca la importancia de la diversidad lingüística y cultural como fuente de riqueza común, recomendando el reconocimiento de todas las lenguas, incluidas las lenguas de las poblaciones inmigrantes. La innovación en este sentido es que se deja de tratar las lenguas de forma

aislada y subalterna y se empiezan a ver como una competencia única de la persona. Se reconoce que lenguas y culturas conviven e interactúan y que los registros lingüísticos y las estrategias utilizadas constituyen un capital colectivo; se insiste en la necesidad de valorar el plurilingüismo, definido como la capacidad de los individuos de usar más lenguas en la comunicación social, independientemente de su dominio, un plurilingüismo que reconozca “valor” a todas las lenguas habladas, incluida las lenguas de las poblaciones inmigrantes (Beacco et al., 2007). Al mismo tiempo, si por un lado aumenta la atención dirigida a la cuestión lingüística, por otro permanece la idea que las lenguas de las personas inmigrantes son lenguas patrimoniales de los países de origen y que son sus comunidades quienes deben hacerse cargo de su continuidad (Cama, 2018).

Microcosmos de la sociedad en la que aparece representada toda su pluralidad, incluida la lingüística, la escuela tiene una responsabilidad importante, ya que no solo reproduce la configuración lingüística del conjunto del país sino que, actuando como institución representante del Estado, de sus políticas e ideologías, contribuye al abandono de las lenguas maternas, obligando a la infancia de origen inmigrante a escolarizarse sólo en la lengua de acogida, sin la opción de hacerlo en su propia lengua e ignorando los numerosos estudios que destacan las razones personales, sociales e incluso cognitivas de la importancia del desarrollo del plurilingüismo (Martín Rojo, 2003; Broeder y Mijares, 2004; Martín y Mijares, 2007; García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra, 2008; García Castaño y Rubio Gómez, 2011; Bindi, 2005; Favaro, 2012; Favaro, 2013, Ronci, 2010). Las lenguas de origen, por el desarrollo de las cuales nadie se preocupa, se ven como un obstáculo a la asimilación de la lengua “mayoritaria”, tal y como señala amargamente Moreno–Fernández cuando afirma que:

[...] la escuela es un agente de singular relevancia, no solo por ser el medio de aprendizaje de la lengua residente y base para el inicio de su uso social, sino por tener la capacidad de difundir un patrón sociolingüístico que recluye la lengua inmigrante a los registros más familiares y promueve el uso exclusivo de la lengua mayoritaria en los dominios públicos (Moreno–Fernández, 2009:145).

Refiriéndose al enfoque adoptado en los centros escolares en Italia, también Bindi (2005) destaca las consecuencias negativas de la tendencia común a ignorar las lenguas del alumnado de origen inmigrante:

En lo relativo a la presencia “inmigrante” existe una tendencia a ignorar –si no en las planificaciones escolares más avanzadas– la conservación y valoración de la lengua materna en favor de un rápido aprendizaje de la lengua italiana, con el resultado que a menudo los niños y los adolescentes aprenden el italiano de manera muy sumaria, perpetuando algunas faltas y limitaciones lingüísticas (área llamada de la “interlengua”) y al mismo tiempo “congelando” u olvidando progresivamente la lengua de origen. Se debe al mismo tiempo tener en cuenta que el bilingüismo representa para los niños una formidable oportunidad formativa y que los estudios realizados sobre este fenómeno ponen de relieve como los individuos bilingües tienen en general, en la educación y no solo, carreras más brillantes y excelentes capacidades de aprendizaje (Bindi, 2005:112)².

Y lo que es más importante, los individuos, sobre todo los niños y las niñas, tienen necesidad de sentir que su lengua tiene valor y que no se les pide que la olviden. Valorar las lenguas maternas es un importante mensaje no solo de acogida sino especialmente de reconocimiento de su valor cultural (Ronci, 2010).

En España Martín y Mijares (2007), examinando cómo se gestiona el multilingüismo en las aulas y el papel que ocupan las lenguas de origen en ellas, señalan prácticas habituales excluyentes para el alumnado extranjero cuyos conocimientos previos son ignorados; a pesar de una situación de notable diversidad lingüística en la escuela, las distintas lenguas no se valoran ni se pueden utilizar de la misma manera y la valoración desigual, reforzada por la creencia que para integrarse no se puede hablar una lengua diferente, conlleva el peligro de la pérdida de estas lenguas. Según las mismas autoras los bajos índices de vitalidad que se encuentran – que indican que muchos hablantes no conocen bien estas lenguas, ni la utilizan habitualmente, ni manifiestan preferencia por ellas– evidencian la tendencia a la pérdida de las mismas y que, de no tomar medidas que favorezcan el plurilingüismo, las jóvenes generaciones perderán su lengua de origen. La tendencia al abandono de las lenguas maternas demuestra que todavía no están claros los criterios y los procedimientos para gestionar la diversidad lingüística, ni las estrategias para valorarla y aprovecharla, si bien hay lenguas en expansión en el ámbito internacional y se debería dar la posibilidad a quien las habla de mantenerlas y a quien quiere aprenderlas de hacerlo (Martín y Mijares, 2007).

Otro estudio sobre la realidad multilingüe de las escuelas primarias en Madrid (Broeder y Mijares, 2003) destaca como los idiomas de origen del alumnado no son valorados ni usados como recursos y que, a pesar de una amplia variedad de lenguas,

² Original en italiano, traducción propia.

las mismas no parecen tener un papel fundamental en la vida de los chicos y chicas que dicen hablarlas sólo en casa con sus padres, ya que, con sus hermanos, compañeros de escuela y amigos hablan español. De ahí se denuncia el peligro de la pérdida de esas lenguas si no se estimula su uso y si no se educa en ellas.

Las personas inmigrantes adultas, por su parte, siguen utilizando la lengua materna y también otras lenguas, alternándolas y utilizándolas en las relaciones sociales en función de los interlocutores, de las redes que construyen y de las estrategias personales aunque en estas relaciones se pueden registrar tensiones: “el multilingüismo puede ser visto como un problema o como un enriquecimiento” (Alsina y Alsina, 2007: 258) por parte de las mismas personas que pueden considerarlo un estímulo o vivirlo como una complicación en sus prácticas comunicativas cotidianas.

Si por un lado los resultados de varias investigaciones subrayan la urgencia de adoptar nuevas formas de entender la diversidad y de abordar las diferencias lingüísticas, – formas que expresen el equilibrio entre el aprendizaje de la lengua del país de acogida y el mantenimiento de las lenguas maternas y que sepan valorar todas las lenguas sin considerar ninguna subalterna (Beacco et al., 2014)–, por otro lado, no se toman medidas adecuadas para que esto se haga realidad.

Los estudios antes citados en este apartado, junto con mi interés personal por estos asuntos, han ofrecido un input decisivo a este trabajo de tesis, contribuyendo notablemente a mi decisión de investigar este tema desde el punto de vista de los sujetos afectados, para comprender qué piensan las personas que tienen una historia de migración compartida con respecto a las cuestiones lingüísticas que les comprometen.

I.3.1 Ubicando esta investigación

Si a la hora de empezar la investigación, la idea fue comprender cómo una población inmigrante concreta vive y maneja la pluralidad lingüística en el país de destino, cómo la explica y cómo su organización incide en su “integración”, por cierta deformación profesional, acabé por abordar las dinámicas lingüísticas de un conjunto de adolescentes de origen inmigrante, centrándome en su comunicación en relación a las

redes de apoyo formales (profesorado, educadores, figuras institucionales, etc.) e informales (familiares, amigos, conocidos,...). Me interesé también por las dinámicas lingüísticas de un grupo de mujeres procedentes de Filipinas, –muchas de las cuales son madres de los adolescentes con los que he llevado a cabo una parte importante de mi investigación–, debido al convencimiento de que su “integración” en la sociedad de acogida influye positivamente en la integración de todo el núcleo familiar (Ambrosini, Bonizzoni y Pozzi, 2013) y por considerar que las madres no solo ejercen una influencia significativa en el mantenimiento del idioma de origen sino también que ellas desarrollan un papel importante en el camino de socialización y construcción de la identidad de la prole (Pozzi, 2014).

Desde el principio decidí desarrollar la investigación con la comunidad filipina de Mesina, con la que ya tenía una serie de contactos y seguir procedimientos etnográficos, a sabiendas de que el trabajo de campo es una “[...] tarea que supone contacto, comunicación, interacción y relaciones con otras personas” y que “[...] puede darse de manera que favorezca lo que se pretende lograr en el trabajo de campo y, en la situación opuesta, que lo obstaculice o lo impida” (Ander-Egg, 2011:151).

Para empezar a entrar en relación con algunas personas busqué la colaboración de la mujer que trabaja hace años en mi hogar como trabajadora doméstica. Ella constituyó un importante punto de enlace con sus compatriotas y juntamente con algunas figuras institucionales, como un sindicalista que desde hace tiempo se ocupa de ayudar a estas personas con los trámites burocráticos o una funcionaria de la Oficina de Extranjeros e Inmigración del Ayuntamiento de Mesina. La misma mujer, teniendo dos hijos y una hija adolescentes, de edades comprendidas entre los trece y los diecinueve años, me ayudó a establecer un primer contacto con ellos: les convenció para que concertaran una primera cita conmigo y estos chicos a su vez me invitaron a participar a unas reuniones que tienen con un grupo de jóvenes el sábado por la tarde permitiéndome entrar en contacto con un grupo de amigos/as y compañeros/as suyos/as. Contar con el apoyo de “informantes clave”, ha sido imprescindible ya que ellos/as han sido fuentes primarias de producción de información y al mismo tiempo una importante ayuda para superar las dificultades que he encontrado sobre todo en la fase inicial del

trabajo; sin su apoyo no habría podido comprender ni el escenario o el punto de vista de los protagonistas ni tampoco acceder al campo.

La elección del contexto se ha realizado en base a una estrategia de oportunidad ya que ha respondido a un interés personal, al considerar que la ciudad donde vivo podía constituir un campo de estudio tangible, significativo y representativo de las sociedades actuales, multiétnicas y multiculturales. Sin duda establecer un campo concreto fue una necesidad, pero ello no ha representado el lugar por excelencia en el que está contenido el fenómeno sociocultural a investigar sino simplemente un posicionamiento geográfico estratégico (Sebastiani, 2014). Tal posicionamiento ha constituido ciertamente una localización privilegiada, útil para analizar procesos más amplios, pero no la única: el lugar ha sido simplemente un espacio desde el que se ha intentado construir conexiones con otros espacios, sin la ambición de cubrirlos todos, con el fin de comprender las relaciones relevantes que se inscriben en fenómenos socioculturales multisituados o multilocados, teniendo en cuenta la perspectiva transescalar propuesta por García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio Gómez (2011):

Localizar el trabajo de campo es más que comparar lo que ocurre en diferentes lugares, es trascender la tradición disciplinar y pensar el contexto más allá de los lugares concretos, observando que sólo cobran significado los acontecimientos socioculturales cuando los tradicionales lugares del trabajo de campo se ensanchan y toman como territorio la globalidad en la que dichos actores sociales interactúan (206).

En lo que respecta específicamente al contexto de investigación (una pequeña provincia de Sicilia), habría podido investigar el mismo fenómeno en otro lugar físico y con otros actores; simplemente he elegido un espacio que pudiera ser “representativo” de un conjunto de relaciones, producidas en diferentes niveles, a través de interacciones significativas entre los sujetos ya que:

“Al final, lo que se trata es de, a través de los individuos, decir cosas sobre las situaciones y hablar de las situaciones es ‘hablar de las relaciones’ que se generan y (re)producen en diferentes contextos” (García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio Gómez, 2011: 207).

Con ello, no quiero quitar importancia a la contextualización que, por supuesto, en un trabajo de campo es necesaria, sino destacar que fue la formulación del objeto de estudio que influyó en la localización geográfica y en la dimensión del campo y que el “donde” de la investigación (la ciudad de Mesina) ha dejado de ser un “lugar” entendido en términos estrictamente geográficos (una de las ciudades de Sicilia

donde hay un cierto porcentaje de personas inmigrantes extranjeras), en el cual viven e interactúan los actores sociales implicados (las personas de nacionalidad Filipina residentes en Mesina), para convertirse en un contexto representativo de aquellas situaciones relacionales en las cuales se inscribe el fenómeno socio-cultural que se ha pretendido interpretar (García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio Gómez, 2011). El lugar no ha constituido “un/el campo por sí mismo, geográficamente separado de otros y en el que se producen procesos aislados” y no ha representado “ninguna totalidad a contener y aprehender de una manera holística, mediante observaciones y entrevistas, sino un espacio relacional antes que un lugar geográfico” (Sebastiani, 2014:7). Mi tarea, entonces, no ha sido estudiar un único lugar sino *en y con lugares junto con y a través de* los protagonistas.

Ciertamente, –a pesar de que no se pretendía hacer una reconstrucción histórica–, la descripción situacional del contexto, del “como, donde y cuando tiene lugar el proceso, en que consiste y quienes están involucrados” (Sautu et al.,2005: 24) se ha considerado imprescindible para el desarrollo del trabajo de investigación. En efecto, a fin de disponer de una adecuada preparación al trabajo de campo propiamente dicho, ha resultado indispensable tener una visión general del contexto migratorio italiano y al mismo tiempo conocer las características del contexto de salida y los factores que determinaron la llamada “diáspora filipina” y por consiguiente la trayectoria migratoria de esta población.

La ventaja del posicionamiento elegido, en lo que respecta a los sujetos de la investigación propiamente dichos, ha sido que fueron ellos/as los/as que han demarcado la particular geografía variable de su campo, que han definido los sentidos de sus prácticas y ordenado sus propios conceptos y sus mapas de relaciones (Arribas Lozano, 2014). Por mi parte he intentado proceder desde una lógica de cooperación, una colaboración entendida “como una producción conjunta” que se tradujo en “un proceso continuo de diálogo, ensayo y (re)negociación de una agenda compartida y de los objetivos no siempre coincidentes de los diferentes actores” (Arribas Lozano, 2014: 7). La teorización ha sido el fruto de la elaboración de unas consideraciones críticas conclusivas sobre el fenómeno investigado, es decir mi comprensión y explicación realizada junto con las personas involucradas desde una perspectiva conjuntamente

etic (desde afuera) y *emic* (desde adentro): una teoría profesional si bien “personal”, elaborada a través de la visión de los sujetos de la investigación. Al final los resultados han sido interpretados de manera reflexiva, formulando conclusiones ciertamente no definitivas sino modificables en relación con nuevos datos o a diferentes aproximaciones futuras al mismo fenómeno (Sautu et al., 2005).

I.3.2 Cómo se ha ido construyendo el objeto teórico de estudio

Las dificultades y obstáculos de las personas inmigrantes y de sus descendientes para “integrarse” en el grupo mayoritario es un tema recurrente tanto en el ámbito de las políticas migratorias como en la investigación social donde se han sucedido diferentes teorías sobre la supuesta necesidad de integración en las sociedades receptoras (Alba e Nee 1997; Perlmann e Waldinger 1997; Portes y Rumbaut 2001; Portes, Fernández–Kelly y Halley, 2009, 2004; Ambrosini, 2014).

La experiencia colonial ha originado una idea inmutable de alteridad e identidad de las poblaciones no europeas y la imagen más recurrente de la persona inmigrante ha sido, por un largo tiempo, la de un individuo que emigra de un mundo con una cultura y una identidad definida e impermeable, a otro mundo y otra cultura igualmente impermeables que solo puede rechazar o aceptar en su totalidad (Pagnotta, 2005). Después del fracaso del modelo estadounidense del *melting pot*, convencido de la posibilidad de que surgiera una cultura caracterizada por una fuerte homogeneización, capaz de anular las diferencias y de favorecer la coexistencia pacífica de toda la población de una determinada nación (Berti, 2000), en los estudios migratorios volvió a difundirse una cierta lógica asimilacionista, gracias a un *revival* de orientaciones que afirmaban la inevitabilidad de la asimilación de las segundas generaciones (Alba e Nee 1997; Perlmann e Waldinger 1997; Portes y Rumbaut 2001; Portes, Fernández–Kelly y Halley, 2009). Una de estas fue la perspectiva universalista, según la cual las diferencias remiten inevitablemente a la única estructura humana y cada individuo avanza paso a paso por el camino hacia la adhesión al modelo cultural dominante; así que la asimilación es un proceso inevitable, orgánico, unívoco y lineal, cuyo peso incumbe a las personas inmigrantes que, para ser aceptadas, deben asimilarse en todo a la población autóctona, asumiendo hábitos y estilos de vida de la sociedad huésped que no pongan en peligro su equilibrio (Ambrosini, 2014). En esta forma de entender

la integración, en cierto momento, se destacan aspectos críticos y se observa que, en vez de promover una verdadera participación en la vida social y en el patrón cultural dominante, lo que esta visión consigue es abrir el camino a la exclusión de las consideradas “minorías”. Se empieza, entonces, a criticar al modelo asimilacionista, acusado de etnocentrismo, y a finales de los años ochenta, nace el modelo multiculturalista que condena el ideal igualitario que no reconoce valor y dignidad a todas las “culturas” y combate la idea de que la integración consiste en el aprendizaje de la lengua y de las reglas sociales y en la eliminación de los vínculos culturales con la comunidad de origen (Colombo, 2007). El multiculturalismo, en efecto, destaca el concepto de la inevitabilidad de las diversidades y la idea de que los distintos grupos étnicos, a pesar de tener intercambios, conservan cada uno sus peculiaridades, manteniendo el derecho a existir sin homologarse a la cultura dominante. Desde este enfoque surge una cierta desconfianza hacia la misma noción de “integración” y se empieza a hablar de “inclusión” e “incorporación”, términos que trasladan la responsabilidad del proceso a la sociedad receptora: ya no son las personas inmigrantes que deben uniformarse sino la sociedad huésped la que debe crear las condiciones para que las personas con sus diferencias culturales puedan convivir pacíficamente en el respeto recíproco. Desafortunadamente, en este concepto la cultura y la identidad aparecen como algo definido de antemano, estático e inmutable y no como elementos que se construyen en el tiempo y se modifican en base a las experiencias de vida. Es decir, la importancia que el planteamiento multicultural le da a la diversidad cultural que las personas inmigrantes representan hace que las “culturas” se conviertan en referencias abstractas, desconectadas de la dimensión de vida de las personas y del análisis de sus condiciones socioeconómicas; cuando en realidad son sistemas simbólicos móviles, comparables entre sí, entrelazados, interrelacionados, fruto de una síntesis dinámica entre elementos de la vida pasada, experiencias de la vida cotidiana presente y proyectos futuros (Colombo, 2007).

Además, nociones como “culturas”, “comunidades”, “etnia”, “tribu”, “nación”, no pueden considerarse entidades reales sino construcciones simbólicas, “constructos artificiales” (Brubaker y Cooper: 2000) a través de los cuales un grupo produce una definición de sí mismo y de los otros, atribuyéndose al mismo tiempo una homogeneidad interna y una diversidad respecto a otros colectivos. No obstante, en la

práctica de la investigación sigue prevaleciendo lo que Brubaker (2002) llama “common sense groupism”, es decir se continúa usando categorías y sigue la tendencia a creer que a los términos “etnias”, “razas”, “naciones”, “minorías lingüísticas”, corresponden grupos realmente existentes (Brubaker, 2002). Actuando de este modo, se selecciona lo que divide los grupos sociales y lo que es peor eso se considera natural, objetivo e inmutable: los individuos se ven como portavoces de una “cultura”, cada “cultura” se identifica con un pueblo y cada pueblo pretende un reconocimiento en base a su propia unívoca identidad.

El debate entre los defensores del multiculturalismo y los neo–asimilacionistas, abre el camino a nuevos planteamientos entre los cuales tienen especial relevancia la perspectiva transnacional (Levitt, DeWind y Vertovec, 2003) y la ideología intercultural (Cesareo, 2004). Esta última, sobrepasando el reconocimiento de las diferencias y considerando la importancia de la apertura recíproca y del diálogo entre personas con distintos patrimonios culturales, intenta superar los límites no sólo del enfoque asimilacionista sino también del multiculturalismo. La noción de interculturalidad, de hecho, se basa en el principio del intercambio mutuo que permite aprender elementos culturales ajenos, en el respeto de la propia identidad y de la identidad de los otros; es decir, en la idea de la importancia de un diálogo entre las partes que conduzca a un enriquecimiento recíproco y a la promoción de una nueva cultura, resultado de una auténtica inclusión de todos los individuos que viven en un territorio en condiciones de efectiva paridad y libertad de expresión (Ambrosini, 2007). Esta nueva perspectiva, dando importancia a la necesidad del encuentro, se basa en la idea que los distintos individuos abriéndose recíprocamente, pueden aprender los unos de los otros en una interacción dinámica, en un intercambio creativo, sin perder su propia identidad (Cesareo, 2004). La perspectiva transnacional, por su cuenta, considerando a las personas inmigrantes actores sociales que se mueven en los distintos contextos de referencia, –tanto el de salida como el de llegada–, en un juego de interacciones entre motivaciones subjetivas, expectativas familiares y relaciones sociales, considera un error plantear las migraciones como acontecimientos bipolares (Grillo, 2008): en una situación de creciente globalización, las personas inmigrantes están *aquí* y *allí* al mismo tiempo, forman comunidades que superan las fronteras de cada estado–nación, representan colectividades globales de individuos que favorecen

el tránsito de personas, informaciones, capitales, ideas, relaciones (Colombo, 2007; García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio Gómez, 2011). Desde este punto de vista, los descendientes de personas inmigrantes no heredan automáticamente las “características culturales” de sus progenitores ni se adaptan automáticamente a los modelos del grupo dominante, al contrario, como destaca Colombo, “[...] cada vez más negocian y definen identidades colectivas desvinculadas de la ciudadanía étnica y cultural, pero sin tomar como modelo directo aquellas predominantes en el país de inmigración de sus padres”³ (2007:72). Dicha ampliación de perspectiva muestra el carácter inadecuado del enfoque nacionalista y la necesidad de dirigir la atención a la creciente movilidad de las personas que pueden desplazarse más veces a lo largo de la vida y en consecuencia no necesariamente se “integran” en un único contexto, más bien establecen conexiones entre el país de origen y destinos que se basan en modelos relacionales y de vida.

En este sentido en las trayectorias de vida y en los discursos de los hijos de las personas inmigrantes se pueden reconocer elementos típicos de un cosmopolitismo que, de hecho, termina cuestionando el propio concepto de segunda generación que se refiere a un proceso típico de estabilización de un lugar a otro⁴ (Ceravolo y Molina, 2013:28).

A partir de las consideraciones arriba expuestas se plantea esta investigación que pretende describir, analizar y comprender las relaciones entre lengua/s, integración y procesos de identificación en contextos migratorios, desde una perspectiva de análisis transnacional, intercultural y, como hemos explicado en el apartado anterior, transescalar a la vez.

³ Original en italiano. Traducción propia.

⁴ Original en italiano. Traducción propia.

II. CONCEPTOS CLAVE Y PUNTOS DE REFERENCIA/PARTIDA

El estudio de “cuestiones lingüísticas” y de “relaciones culturales”, –entendiendo por estas aquellas relaciones que se establecen entre lengua/as, identidad e integración en contextos migratorios–, requiere el manejo de una serie de conceptos clave y, por consiguiente, la aportación de unas aclaraciones terminológicas orientadas a evitar el uso de una terminología “confusa y ambigua” (Baker y Wright, 2017: 20).

El de la “lengua” es sin duda un tema amplio y complejo que puede tratarse desde diferentes enfoques y perspectivas. Como Abelló Contesse y Ehlers (2010) destacan, –denunciando la falta de precisión y de rigor en este campo–, si bien cualquiera persona es capaz de hablar de cuestiones lingüísticas que vive o experimenta personalmente, el especialista “tiene la obligación de informar de manera fundamentada, es decir, con datos fidedignos, objetividad contrastada y claridad” (Abelló Contesse y Ehlers, 2010: 24).

Teniendo en cuenta eso, a lo largo de esta sección intentaré aclarar términos y conceptos que resultan básicos para una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio. Por eso, sin pretender abarcarlos todos, he seleccionado aquellos planteamientos que considero más adecuados, tratando de definir el concepto de “lengua” en términos culturales, es decir como expresión de la *diversidad cultural* o más bien de “las muy diferentes maneras humanas de adaptarse y de construir el entorno, de vivir y de sobrevivir” (Velasco, 2003:15).

Puesto que mi trabajo de investigación aborda las relaciones entre integración, identidad y lengua/as en contextos migratorios, centraré la reflexión no solo en el concepto de “lengua” sino también en las *diferentes formas* que las personas tienen de

“adaptarse” en situaciones de “bilingüismo/multilingüismo”, tomando en consideración conceptos como “lengua”, “repertorio lingüístico”, “competencia comunicativa”, “comunidad de habla”, “contextos comunicativos” y “estrategias de comunicación”. No se trata de reunir definiciones sino de tener presentes términos y conceptos clave, presentando un marco teórico sobre unos temas principales que faciliten la comprensión del fenómeno objeto de la presente investigación.

II.1 ¿QUÉ ES Y PARA QUÉ SIRVE LA LENGUA?

Establecer un concepto o diseñar algún tipo de planteamiento no es una tarea sencilla ni neutral ya que implica tomar decisiones y a veces llegar a conclusiones que pueden resultar personales y, como hemos dicho antes, no exhaustivas. Remitiéndonos a las palabras de Brown (2000):

Una definición es una descripción que captura las características clave de un concepto. Esas características pueden variar, dependiendo de la comprensión propia del constructo (o del lexicógrafo). Y lo más importante, aquella comprensión es fundamentalmente una ‘teoría’ que explica el constructo. Así que una definición de un término puede pensarse como una versión condensada de una teoría. En cambio, una teoría es simplemente – o no tan simplemente– una definición ampliada. Buscar definiciones, entonces, es algo serio: requiere tomar decisiones (Brown, 2000:16)⁵.

Así, cuando describimos una noción o un concepto nos referimos a cómo entendemos nosotros aquel concepto, es decir, tomamos decisiones, elegimos nuestro enfoque, el planteamiento específico que queremos adoptar.

Como bien destaca Zappettini (2016), no se puede estudiar la lengua como si fuera una entidad en sí misma, aislada e independiente porque ella está “expuesta y sujeta” a dinámicas históricas, políticas y económicas y, por ello, “en continua transformación”. El enfoque estrictamente lingüístico que tiende a clasificar las lenguas en base a similitudes y diferenciación debe, entonces, necesariamente complementarse con distintos enfoques geográficos, sociales e históricos, indispensables para explicar sus cambios y su función en la sociedad. No obstante, podemos decidir estudiar la “lengua” desde diferentes puntos de vista: como sistema convencional de signos compartidos para comunicar, como lengua originaria, como lengua materna de un individuo, como comportamiento lingüístico de un hablante, como idioma de una

⁵ Traducción del inglés propia.

particular comunidad y/o su literatura, como lengua estándar de una “nación” o idioma que la gente comúnmente habla (Cashmore, 1996; Velasco 2003). Podemos también hacer referencia a la lengua como herramienta de comunicación, expresión de “cultura” o “signo identificador” (Carpani, Sanfelici y Ariolfo, 2011).

Una vez dicho esto, voy a explicar a qué me refiero cuando hablo de lengua/s, intentando aclarar aquellos aspectos y/o conceptos que he tomado en consideración para desarrollar mi trabajo de investigación.

No cabe duda de que la lengua es la más importante habilidad que los seres humanos son capaces de desarrollar para comunicar con los demás: todos poseen habilidades lingüísticas similares y son capaces de utilizar el lenguaje verbal para comunicarse. Pinker (1994) la define como:

[...] un complejo de habilidades especializadas, que se desarrollan espontáneamente en el niño, sin esfuerzo consciente ni instrucción formal [...] desplegadas sin conocimiento de su lógica subyacente, [...] cualitativamente iguales en cada individuo y [...] distintas de las capacidades más generales para procesar información o comportarse inteligentemente (Pinker, 1994:18)⁶.

Sin embargo, la lengua no es solo un conjunto de habilidades que el género humano posee naturalmente sino, como destaca Webster (2003), representa una *manera sistemática* de comunicar ideas o sentimientos a través de signos convencionales compartidos. Estos sistemas de signos convencionales, que de común acuerdo los individuos utilizan para comunicar, expresa al mismo tiempo la diversidad y la creatividad que los caracteriza, no sólo porque cada persona puede hablar varias lenguas y con niveles de dominio diferentes sino también porque a través de la lengua puede vehicular su pensamiento, manifestar sus características culturales y expresar sus sentimientos de pertenencia e identidad.

II.1.1 La lengua vehículo de pensamiento y medio de comunicación

La lengua, como destaca Brown (2000) está directamente interrelacionada con el pensamiento, en cuanto vehículo principal de transmisión y característica distintiva del ser humano que, por esto, ha sido llamado *homo cogitans*, *homo loquens*, *homo sapiens*, en contraposición con el mundo animal. Pensamiento y lengua, dice este

⁶ Traducción del inglés propia.

autor, son dos operaciones cognitivas que crecen juntas y que son interdependientes ya que la lengua interactúa simultáneamente con pensamientos y sentimientos (Brown, 2000).

El *lenguaje verbal*, articulado en las distintas lenguas habladas en el mundo, es el código más complejo que las personas inventaron para comunicarse, puesto que el sistema de sonidos y símbolos que constituyen una lengua, es decir las palabras (escritas y orales), siguiendo un orden lógico, permiten no solo articular conceptos complejos sino al mismo tiempo exponerlos y comunicarlos en las interacciones sociales. La exigencia de comunicar constituye una respuesta a la necesidad natural de relacionarse típica del género humano. Del latín *comunico*, “comparto”, comunicar significa intercambiar informaciones y experiencias a través de un lenguaje que puede ser verbal o no verbal (icónico–visivo, mímico–gestual, sonoro, etc.). La lengua, por tanto, tiene al mismo tiempo:

[...] funciones cognitivas y comunicativas que le permiten, por una parte, ordenar la realidad cultural en categorías y contribuir a la constitución de conceptos y símbolos, y, por otra, abrirse a la intersubjetividad del conocimiento y al intercambio de la información sobre estados internos y situaciones externas (Aguirre Baztán, 1993: 406).

Moreno Fernández, refiriéndose a la *utilidad* de la lengua, habla de un sistema usado por los miembros de una misma comunidad para transmitir “voluntariamente” pensamientos, sentimientos y deseos, que como tal se caracteriza por la *intencionalidad* (Moreno Fernández, 2009). En cada actividad lingüística, por supuesto, está presente la voluntad de expresar una idea, una opinión o una emoción, por lo que hay un objetivo comunicativo que nunca se pierde de vista. Hablar una misma lengua equivale a compartir un mismo acuerdo asignando a un signo, o a un conjunto de signos, un mismo significado (De Saussure, 1992). Asimismo, la lengua representa la tensión entre la unidad de la especie humana, –representada por interlocutores con una misma capacidad de pensamiento racional–, y la diversidad, –expresión de la creatividad de los individuos y de sus “culturas”–, por lo que no siempre se está dispuesto a comprenderse.

II.1.2 La lengua y la cultura

La idea de que la lengua es uno de los elementos representativos de la cultura de un pueblo y uno de los fundamentales instrumentos para perpetuar tradiciones culturales es compartida por varios estudiosos que se han ocupado de cuestiones lingüísticas (Zappettini, 2016). Según Jiang (2000), la lengua en un sentido amplio es la *representación simbólica* de un pueblo, puesto que incluye sus antecedentes culturales e históricos, así como sus estrategias frente a la vida y su manera de vivir y pensar:

Los referentes del lenguaje son las entidades, los eventos, los estados, los procesos, las características y las relaciones que existen en la cultura, tanto si se hace referencia a ellos con una sola palabra como con frases. Entre lengua y cultura, siempre hay una influencia interactiva: las dos no pueden existir la una sin la otra. Se combinan para formar un organismo viviente (Jiang, 2000:332)⁷.

Para Levi–Strauss (1958) ya la lengua es parte, producto y condición de la cultura, puesto que cualquier individuo adquiere la “cultura” de un grupo sobre todo por medio de la lengua; asimismo lengua y cultura son dos manifestaciones paralelas del espíritu humano.

Moran (2001) llega incluso a hablar de “fusión” entre lengua y cultura:

En la cultura, la lengua está literalmente en todas partes [...] lengua y cultura se funden; la una refleja la otra [...] Los miembros de la cultura han creado la lengua para llevar a cabo todas sus prácticas culturales, para identificar y organizar todos sus productos culturales y para nombrar las perspectivas culturales subyacentes en todas las comunidades que componen su cultura (Moran, 2001: 35)⁸.

Lengua y cultura, según Serragiotto (2011), están entrelazadas de manera indisoluble por la naturaleza de su misma relación y se influyen recíprocamente, ya que las lenguas son herramientas utilizadas por los pueblos para representarse a sí mismos y las culturas son soportes para estas herramientas.

Mariani (2015) afirma que la cultura, –como la lengua–, nos rodea e influye en nuestra manera de pensar y actuar (aunque su existencia la percibimos solamente cuando nos enfrentamos a algo diferente) y subraya que a pesar de que se supone que la gente puede libremente decidir de hablar o callarse, elegir asuntos de conversación,

⁷ Traducción del inglés propia.

⁸ Traducción del inglés propia.

preguntar, aceptar o rechazar, en realidad la cultura afecta a la aparente libertad de expresión de las personas en la medida en que las interacciones sociales, verbales y no verbales, se rigen por normas compartidas casi siempre implícitas. Asimismo, estas normas, que están vinculadas por las necesidades de las mismas personas que a través de ellas comunican, reflejan y pueden fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia a un grupo determinado (Mariani, 2015).

Todas las afirmaciones citadas, que vinculan la lengua a la cultura, llevan a cuestionarnos sobre el concepto de cultura, a preguntarnos qué se entiende por ella. En un sentido más generalizado la cultura engloba las instituciones sociales, políticas y económicas, las actividades artísticas y científicas y las manifestaciones espirituales y religiosas que caracterizan una determinada sociedad en un dado momento histórico (Treccani, 1936) y se considera un “capital” que se acumula y se hereda:

un *corpus* de conocimientos, [...] un conjunto ordenado, o al menos enlazado, de [...] esquemas, pautas, modos de razonamiento, normas, valores, actitudes [...] que se puede generar y copiar, imitar, [...] clasificar, transmitir y adquirir, enseñar y aprender (Díaz de Rada y Velasco Maíllo, 1996:6).

Pero este concepto *material* de cultura como objeto, o más bien, conjunto de objetos, lleva consigo el peligro de considerar cultura “lo que hacen o saben sólo las elites, [...] un grupo de personas, [...], una nación, [...] un cuerpo social (Díaz de Rada, 2010: 18–19). La cultura, en realidad es la historia “que la gente cuenta de sí; porque la cultura, al fin, sirve para situarse y reconstruirse en el mundo” (Díaz Viana, 2011: 382). Además, la cultura está en todas partes, “en medio de las relaciones que los seres humanos mantienen con otros seres humanos y con los objetos de su mundo vital” (Díaz de Rada, 2010: 94). Por ello, la cultura son las personas que se interrelacionan entre ellas, los sujetos con sus actos cotidianos, sus intereses y objetivos, –juntos con las acciones necesarias para lograrlos–, si bien los intereses pueden no sólo ser diferentes sino también estar contrapuestos y entrar en conflicto (García Castaño, 2014). Observando la vida cotidiana de las personas, es evidente que la cultura es algo en constante cambio que tiene que ver con el *actuar* en determinados contextos específicos y es imprescindible de la negociación y de la comunicación (Díaz de Rada y Velasco Maíllo, 1996). Si es verdad que la cultura no es propiedad de los sujetos, es también verdad que son ellos los protagonistas de la acción social “con sus cuerpos,

sus gestos, sus voces” (Díaz de Rada, 2010: 241). Esto significa considerar la cultura como diversidad y la diversidad como condición normal de la sociedad (García Castaño, Olmos Alcaraz, Contini y Rubio Gómez, 2011). Al mismo tiempo, implica un concepto de cultura incluyente que abra el camino al reconocimiento del derecho de cada persona a ser ella misma, sin deber reconocerse en una determinada cultura y en la lengua que la representa: “el camino de la complementariedad entre mi derecho a ser yo y mi derecho a ser nosotros; que es también, naturalmente, mi derecho a no ser cualquiera de estas dos cosas” (Díaz de Rada, 2010: 122).

II.1.3 Lengua/s e identidad/es

El tema de las relaciones entre lenguas e identidades ha fascinado a diversos investigadores (Le Page y Tabouret-Keller, 1985; Norton, 1997 o Zappettini, 2016 entre otros) que, a partir de la idea de que las acciones lingüísticas son acciones identitarias, han reconocido fundamental el papel que desempeñan los espacios lingüísticos en el sentido de unicidad de un determinado grupo,— con características duraderas o permanentes que lo diferencian de los otros—, y para la identidad étnico-cultural, es decir aquella parte íntimamente vinculada al origen que permite identificarse con la comunidad de pertenencia y crear cohesión en su interior también en contextos migratorios (Pozzi, 2014).

Esta teoría está subrayada por Cashmore (1996) que, en el *Dictionary of Race and Ethnic Relations*, afirma que:

Un aspecto central de la relación entre el idioma y la etnicidad es la percepción de que el comportamiento lingüístico del individuo está estrechamente relacionado con la percepción que éste tiene de sí mismo y de su propia identidad. Esta visión se ha expresado de la manera más coherente y poderosa en el trabajo del sociólogo británico Robert Le Page, que ha presentado una teoría del uso del lenguaje en términos de ‘actos de identidad’. Según esta teoría, el individuo crea su propio comportamiento lingüístico para que se asemeje a la del grupo o grupos con los que desea identificarse (Cashmore, 1996:200)⁹.

Como destaca también Colombo (2007):

Desde el principio de su existencia, a través de los procesos de socialización primaria, los individuos adquieren un sentido de pertenencia, de semejanza y de vinculación con los demás que constituye la base de referencia indispensable para la acción social y se manifiesta con la

⁹ Traducción del inglés propia.

solidaridad hacia quien se percibe como parte de su propio grupo y hostilidad hacia quien se percibe como *outsider* (Colombo, 2007:14).

El caso de los antiguos griegos que identificaban a los que no eran griegos a través de su habla, cuyo sonido consideraban “bárbaro”, es un claro ejemplo de lengua entendida como “comportamiento externo” que permite la identificación de algunos hablantes como miembros de un determinado grupo y de otros hablantes como “extranjeros”. Identificar a los otros como “bárbaros” es mucho más que ponerles una etiqueta: implica considerarles extraños y diferentes, considerando que ellos aplican esta misma lógica hacia los otros (Tabouret-Keller, 1997).

Según Tylor (1993), por el hecho de que el individuo se interpreta a sí mismo a partir del universo cultural en el que se encuentra, la comprensión de quien él es y las herramientas para representar su identidad dependen del contexto cultural de pertenencia. Tal como especifica Cardullo (2010):

Precisamente porque la identidad es el resultado de un proceso relacional en el cual múltiples sujetos están en juego, la propia evaluación se ve afectada por la imagen que la sociedad tiene de ellos: si la comunidad de acogida te considera “diferente”, tú acabas por sentirte así en comparación con los otros”. (Cardullo, 2010: 10)¹⁰.

En consecuencia, debido a su relación con la otredad, por estar ligada al reconocimiento de “los otros” y ser el resultado de las interacciones sociales, la construcción de la imagen personal es “algo provisorio, un proceso sin posible conclusión, una imparable experimentación” (Colombo, 2007: 18).

En el complejo escenario actual, investigaciones que se han ocupado de la condición de los hablantes que utilizan recursos comunicativos definidos como “híbridos”, haciendo referencia a enfoques teóricos orientados a la consideración de la identidad como múltiple, fluida, abstracta, fragmentada, representada, heterogénea o dinámica (Bauman 2002; De Fina 2011; Bamberg 2011, Martínez Sauquillo, 2006) y al análisis

¹⁰ Traducción del italiano propia.

de las “superdiversidades”¹¹ (Vertovec, 2006), consideran la lengua como una de las herramientas más flexibles en la producción del sentido de identidad.

Esto es aún más importante si lo relacionamos a los hijos e hijas de personas inmigrantes en los cuales se han detectado dos distintas maneras de identificarse, que fundamentalmente son: la tendencia a tener un único punto de referencia social, -o sea la comunidad de acogida (en el caso de quien busca seguridad en una completa asimilación) o la comunidad de origen (que se considera como mítica, única, distinta de todas las otras)-, o la capacidad de jugar constantemente entre diversas identificaciones, en un continuo proceso de construcción identitaria.

II.2 LENGUAS EN CONTEXTOS MIGRATORIOS

En el ámbito de la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua en contextos migratorios, hay varios autores que, en efecto, destacan la “multidimensionalidad” del factor edad como elemento importante, al que se suman la dimensión afectiva relacionada a las experiencias vividas y a las competencias adquiridas por aquellos individuos que llegan al nuevo país con una “identidad lingüístico-cultural” aún en vías de desarrollo, frente a quien ya tiene una identidad lingüístico-cultural más sólida/configurada (Ambrosini, 2009; Bindi, 2005; Cardullo, 2010; Favaro y Napoli, 2004; Favaro, 2013; Malta, 2010). Todo un filón de estudio ha observado que los niños y niñas que nacen en el país de acogida de sus familias o que emigran antes de cumplir 11 o 12 años llegan a sustituir la lengua de origen por la lengua del país de acogida, mientras que es más fácil que aquellos que llegan después de dicha edad la mantengan (Bindi, 2005; Cardullo, 2010; Favaro y Napoli, 2004, Malta, 2010). En cambio, en las personas adultas entran en juego factores que pueden no deberse exclusivamente a la madurez, sino más bien a “efectos relacionados” con ella, como la vitalidad lingüística de la comunidad de origen o el sentido de pertenencia a esta (Ariolfo y Carpani, 2017).

¹¹ La noción de superdiversidad introducida por Vertovec (2006), se entiende no solo con respecto al aumento de etnias y países de origen, sino sobre todo en lo que a la multiplicación de variables que provocan múltiples diferenciaciones en la manera en que los individuos de origen inmigrante organizan su vida en la sociedad receptora, y en la que se ha integrado inevitablemente también al aspecto lingüístico.

Lo que parece cierto es que el aprendizaje de otra lengua no consiste en una acumulación de lenguas sino en un proceso que afecta a todo el sistema lingüístico y a la red asociativa que une los significados; en consecuencia, ello implica el cuestionamiento de aquellos aspectos emocionales del lenguaje que, junto con otros, pueden estructurar o reestructurar la “identidad”: una nueva palabra modifica todo el contexto de las relaciones con los objetos que rodean el individuo porque distinto es su valor o su significado afectivo en una o en otra lengua. El proceso de aprendizaje de la lengua de acogida, por lo tanto, puede llevar a una distancia emocional de la lengua materna y esta distancia puede causar un sentimiento de alejamiento de la propia identidad y ser vivido como una pérdida (Ceracchi, 2009). Una nueva lengua puede contribuir a redefinir el propio mundo interior y a dar un nuevo significado a la lengua familiar al igual que a todo el mundo que la misma significa. Precisamente por lo que representan, -sobre todo para aquellos chicos y chicas que dejan su tierra natal tras haber emprendido la trayectoria escolar-, las lenguas maternas, entonces, no pueden ser ignoradas y cuando llegan a ser marginales, o ya no se utilizan para comunicar incluso en el ámbito familiar, producen una ruptura, una fractura dolorosa con la historia personal precedente (Favaro, 2012). Esta fractura puede convertirse en regresión, también por lo que concierne el aspecto lingüístico porque a los niños se les transmite el mensaje erróneo e injusto que si no saben la lengua de acogida no saben “en general”.

La literatura psicoanalítica ha identificado en el uso de una segunda lengua el aspecto de *resistencia* que puede desarrollarse en dos formas: como *defensa* contra conflictos y traumas del pasado (una protección frente lo que la lengua de origen representa) o como *oposición* al aprendizaje de la nueva lengua, que es la dificultad para aceptar y hacer suyos nuevos objetos y a reestructurar la propia identidad (Stengel, 1939; Buxbaum, 1949; Greenson, 1950).

Tal como precisa Ceracchi (2009), a veces hablar una nueva lengua puede constituir una estrategia para olvidar el pasado, así como una ocasión para renacer en una nueva vida.

Empezar a vivir una nueva vida a través de una nueva lengua es el tema de la obra autobiográfica de Eva Hoffman, *Lost in translation. A life in a new language* (1991),

donde la autora describe el drama, experimentado personalmente, del abandono de la lengua materna y de lo que considera propio de *su mundo* y de *su cultura*. Polaca de origen judío, Hoffman, que se ve obligada a emigrar a Canadá con su familia, centra el relato de su emigración en la pérdida de su propia lengua, vivida durante la infancia como privación de la expresión y negación de su identidad, pero al mismo tiempo en la posibilidad de recobrar, en los años, el sentido de pertenencia a sí misma y recuperar una identidad enriquecida, precisamente empezando por la lengua:

Al igual que todos, yo soy la suma de todos mis lenguajes– el lenguaje de mi familia y de mi infancia, del colegio, de las amistades y del amor, y del mundo que cambia – si bien, quizás, yo tengo tendencia a ser más consciente con respecto a la mayoría de otras personas, de las fracturas y de las construcciones (Hoffman, 1991:273)¹².

El desarrollo de una nueva lengua, así como el mantenimiento de la propia, están siempre ligados a las relaciones afectivas. Las lenguas tienen una fuerte carga emocional sobre todo en la infancia durante la cual el código de la lengua materna constituye un “involucro sonoro” una especie de piel (Anzieu, 1987). Tal como lo indica Favaro (2016):

A través de las primeras relaciones con el entorno que lo rodea, el niño adquiere no solo una herramienta para expresarse sino también las reglas y las representaciones compartidas, los significados y su propio lugar en el mundo. Interioriza una lógica y un orden conceptual que lo estructura y lo modela. Construye día tras día su identidad a través de la lengua (Favaro, 2016: 56)¹³.

Hacer espacio a otra lengua significa al mismo tiempo perder en parte o totalmente la propia, con todo el peso y la confusión que esta experiencia conlleva, y llegar a compromisos. Norton (1997), evidencia el importante aspecto de continua construcción de la identidad y de “constante negociación” cuando afirma que:

[...] Cada vez que los estudiantes de idiomas hablan, no sólo intercambian informaciones con sus interlocutores sino también están constantemente organizando y reorganizando el sentido de lo que ellos son y de cómo se relacionan con la sociedad. En otras palabras, están comprometidos con la construcción y la negociación de su identidad (Norton, 1997: 410)¹⁴.

Una nueva lengua puede, entonces, contribuir a redefinir el propio mundo interior y a dar un nuevo significado a la lengua familiar, al igual que a todo el universo que la misma representa (Ceracchi, 2009). Valorar las lenguas maternas es, por lo tanto, un

¹² Traducción del inglés propia

¹³ Traducción del inglés propia

¹⁴ Traducción del inglés propia

importante mensaje no solo de acogida sino de estímulo y de reconocimiento cultural (Ronci, 2010) así como de reconocimiento de igualdad (Luatti, 2015). Al respecto, Martín y Mijares (2007) que han analizado las situaciones de la escuela española, cuya “política lingüística”, en la mayor parte del territorio, se rige por el lema “solo en español”, denuncian la falta de procedimientos eficaces para gestionar la diversidad lingüística así como de estrategias para mantenerla y valorarla. El importante concepto que estas autoras promueven es que deberíamos dejar de pensar que quienes hablan estas lenguas son extranjeros y que la propiedad de éstas les corresponde sólo a ellos, más bien se debería tener en cuenta que las lenguas son patrimonio de todos y en el futuro podrían representar un recurso disponible para una economía cada vez más globalizada que necesita un alto nivel de competencia en una amplia variedad de lenguas.

II.2.1 El bilingüismo/multilingüismo de los hijos e hijas de personas inmigrantes

Otro importante concepto es que el repertorio lingüístico¹⁵ y las competencias lingüísticas de las personas no son estáticas a lo largo del tiempo y además reflejan sus historias (Díaz, 2004). Si es cierto que esto se aplica a todos, es particularmente significativo para los hijos e hijas de personas inmigrantes, cuyos repertorios son enormemente diversificados, por depender, tanto el dominio de la lengua de origen como el nivel de la lengua de acogida, de distintos factores entre los que se encuentra el lugar de nacimiento, la edad, las elecciones lingüísticas de sus familias o las tipologías de lenguas que entran en contacto. Refiriéndonos a lo que indica un estudio de Favaro (2012), entre los niños y niñas nacidos/as en Italia, están: aquellos/as que cuando empiezan la educación preescolar hablan solamente la L1 y llegan a ser bilingües en un segundo momento; aquellos/as que adquieren la capacidad de expresarse en las dos lenguas a una edad temprana, hablando una lengua en la guardería infantil y otra en casa; aquellos/as que aprenden a hablar solo en la lengua de acogida por decisión de la familia o por sugerencia de la escuela. En cambio, entre

¹⁵ Por repertorio lingüístico se entiende el conjunto de variedades lingüísticas conocidas y/o utilizadas por un hablante (en grados diversos de dominio) en distintas situaciones con diferentes fines comunicativos.

los niños/as nacidos/as en el país de origen y llegados en un segundo momento está quien usa la lengua materna para comunicarse de forma oral porque no ha sido escolarizado/a en el país de origen; quien ha desarrollado en la lengua materna competencias tanto orales como escritas o quien habla la lengua familiar en casa e inglés en la escuela por estudiar en colegios privados. Como la autora subraya, desde sus primeros años de vida, estos/as niños/as son conscientes de que en su entorno se hablan lenguas diversas y que las cosas tienen nombres diferentes. Sus actitudes lingüísticas se ven afectadas en gran medida, -ya sea de manera positiva o negativa-, por la planificación lingüística familiar o las estrategias comunicativas que adoptan los padres, que influyen en los comportamientos lingüísticos de sus hijos e hijas impulsándolos a adoptar o no la lengua de origen. Por supuesto, tal y como expresan Baker y Wright (2017), existen otros factores que tienen influencia en la actitud hacia el bilingüismo como la comunidad, la escuela, los medios de comunicación y las redes sociales:

El enfoque de la lengua monoparental (OPOL), [...] se considera comúnmente como una estrategia muy eficaz [...]. Sin embargo, tiende erróneamente a considerar que sólo los padres influyen en la adquisición del idioma. Las influencias comunitarias también son importantes (p.ej. preescolar, familia extensa, medios de comunicación) (2017:91)¹⁶.

A esto se suma la presión de amigos y compañeros a cuya influencia debe reconocerse un papel importante en el desarrollo de las actitudes lingüísticas, sobre todo de los/as (pre)adolescentes:

Por supuesto, no sorprende que los niños vean la escuela como un lugar en el que se domina el idioma dominante de la comunidad. Es más fácil para los niños hablar sobre temas escolares en el idioma de la escuela. Sin embargo, también existe cierta presión por parte del grupo. Los niños no quieren parecer diferentes de sus amigos (Romaine, 1995: 238)¹⁷.

El bilingüismo, por consiguiente, puede considerarse un fenómeno *de naturaleza social*, no solo porque afecta a la comunicación entre las generaciones sino sobre todo porque es el contexto social que impone adquisición, mantenimiento o pérdida de la condición bilingüe (Favaro, 2012).

¹⁶ Traducción del inglés propia.

¹⁷ Traducción del inglés propia.

¿Qué ocurre cuando, aunque en épocas distintas de su vida, una nueva lengua entra a formar parte del patrimonio lingüístico de los/as niños/as?; ¿Qué relaciones se establecen entre los distintos idiomas?; ¿Qué pasa si la lengua de origen se hace silenciosa y se sustituye por otra nueva? (Favaro, 2012). Son inquietudes importantes que se suelen pasar por alto porque las preocupaciones principales son educativas y dirigidas mayormente a la enseñanza–aprendizaje del “idioma de la escuela”, es decir la lengua mayoritaria del país de destino. Por esta razón, desde el punto de vista lingüístico, pronto se produce un intercambio de papeles entre familias e hijos/as, quienes se convierten en traductores/mediadores de las necesidades familiares, consiguiendo el *poder lingüístico*, debido al hecho de dominar la lengua, de entenderla bien y de saberse relacionar en el contexto social del país de acogida (Favaro, 2012).

¿Y la función de la lengua de origen? En muchos hogares, el padre y la madre hablan su lengua materna entre ellos y la lengua de acogida o una variedad de esta con sus hijos/as. Cuando en casa se habla la lengua familiar, los/as hijos/as nacidos/as en Italia contestan en italiano porque de otra forma no encuentran fácilmente las palabras para dar significado a objetos, acontecimientos o experiencias vividas. La lengua familiar así se reduce en los usos, se hace débil, se limita a la comunicación en el hogar o en el seno de la comunidad y a un número limitado de asuntos. Ciertamente, los chicos/as que han aprendido la lengua de origen desde pequeños/as, y la practican hasta los once/doce años, tienen buenas posibilidades de mantenerla en el tiempo (Favaro, 2012). En su comunicación se pueden apreciar mezcla (*code mixing*) y/o alternancia de códigos (*code switching*) que como, destaca Bautista Cabello (2017), no son índices de incompetencia o confusión lingüística, sino fruto de estrategias comunicativas que, por varias razones, la mayoría de las personas bilingües adoptan para comunicarse con otros hablantes que utilizan sus mismas lenguas. Además, como señalan Baker y Wright (2017), estas estrategias individuales pueden variar en función del interlocutor, del asunto y de la situación en la que se desarrolla la conversación y esto, como los mismos autores dicen, es uno de los asuntos que más preocupan a las familias y a la escuela. Ello sobre todo se debe a que la alternancia de código, o peor la mezcla, son incorrectamente interpretadas como desarrollo incompleto del lenguaje y en consecuencia como un déficit (Genesee, 2002). Sin embargo, como defiende Ehlers (2010) “[...] la consideración de la mezcla como algo positivo (‘creación’) o negativo

(‘contaminación’) depende de nuestras concepciones previas” (237) así que la interferencia debe considerarse “una estrategia de procesamiento y comunicación más.” (261). No obstante, la enseñanza monolingüe puede provocar un desnivel en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y en la fluidez en las lenguas habladas.

De toda manera, estos chicos y chicas, en su vida diaria, se enfrentan con más códigos lingüísticos, aun cuando la lengua “de acogida” llega a ser dominante, como pone de relieve el trabajo de campo con el grupo de adolescentes, hijos e hijas de familias filipinas, con los/as que he llevado a cabo la investigación en Mesina.

II.3 ENTRE EL PLURILINGÜISMO ESPERADO Y EL MONOLINGÜISMO ACTUADO. EL CASO ITALIANO

La situación lingüística del contexto italiano del que me he ocupado, así como aquella de muchos otros países europeos, está marcada por el fenómeno que De Mauro (2006) llama “crisis del monolitismo lingüístico” y ello porque, por la convivencia de múltiples culturas y lenguas, los estados naciones contemporáneas se han convertido en realidades multiculturales y plurilingües:

La idea de que un hablante debe incorporarse a una lengua entendida como un monolito ha empezado a dejar el camino a una visión más realística de hablantes que viven o, si lo quieren, pueden vivir muy libremente utilizando los recursos que las lenguas que conocen les ofrecen para expresarse (De Mauro, 2006: 18–19)¹⁸.

Esta visión es subrayada por otros autores (Díaz, 2004; Jacquemet, 2005) que comparten la idea de que en la era de la globalización, la lengua debe entenderse como un conjunto de recursos disponibles, para comunidades e individuos, como prácticas locales, transnacionales y como mezclas. Díaz (2004), en su trabajo “Y así nos entendemos”, describiendo la realidad multilingüe del barrio de San Francisco en Bilbao, se fija en cómo quien vive en este lugar logra desenvolverse a lo largo del día en varias lenguas. Las personas suelen mezclar y/o alternar las lenguas que conocen según la situación y el interlocutor con quien hayan de entenderse. Independientemente de las estrategias comunicativas individuales (a veces la gente se expresa en una lengua que habla con dificultad para que las otras personas presentes comprendan, a veces, en

¹⁸ La traducción del italiano es propia.

cambio, escoge la lengua materna para comunicar algo íntimo o mantener la discreción), allí:

[...] las lenguas se usan de cualquier forma, mal que bien, con tal de que sirvan para lograr comunicarse. Que la variedad lingüística casi nunca supone una traba en la comunicación [...] más bien da la sensación de que esta diversidad es un verdadero estímulo para la conversación y el acercamiento entre la gente (Díaz, 2004: 12).

Lamentablemente, aunque se reconoce a nivel general que la ideología monolingüe ha perdido su sentido, lo que hoy en día se observa es más bien su refuerzo y ello como respuesta a una diversidad que se quiere exorcizar porque da miedo. Por esta razón, la regulación de los flujos migratorios ha llevado el mundo político a pensar en nuevos instrumentos para establecer quién puede entrar y permanecer en un determinado territorio de los Estados–naciones y quién no: instrumentos restrictivos, entre los que la lengua ha llegado a ocupar una posición central (Cama, 2017).

Con el Decreto del 4 de junio de 2010, Italia se ha ajustado a las políticas de muchos países de Europa y, a partir del 11 de diciembre de 2010, las personas que quieren residir “legalmente” en este país se ven obligadas a demostrar su conocimiento de la lengua italiana a través de diversas pruebas entre las que prevalece la aprobación de un examen.

La introducción de un “test” ministerial de lengua ha suscitado un amplio debate entre estudiosos y especialistas que han criticado el uso de la lengua como filtro, medio de exclusión, “barrera” de acceso, en lugar de oportunidad y estímulo para el desarrollo de las capacidades comunicativas destinadas a una verdadera inclusión social (Baratta, 2014; Bettinelli, 2013; Codini, 2010; Loy, 2012; Negarville, 2010; Sergio, 2011; Barni y Vedovelli, 2011). Las pruebas y los resultados alcanzados se han convertido así en una señal de “integración”, una forma de garantía social a través de la cual la sociedad de acogida puede estar segura de que las personas que llegan, por saber comunicarse en la lengua oficial, no van a desencadenar conflictos (Barni y Vedovelli, 2011).

La presencia de personas, con lenguas y culturas diversas debería constituir una oportunidad para reflexionar sobre el papel real de las lenguas y para promover políticas orientadas a la creación de ocasiones, no solo de aprendizaje de lengua y “cultura” de destino para las personas que llegan de otros países, sino también de

formación y desarrollo de competencias lingüísticas comunicativas en otras lenguas para toda la sociedad, sobre todo en Italia, donde la “emergencia lingüística” respecto al uso de la lengua nacional y a la crónica falta de competencia en las lenguas extranjeras, como destacan Barni y Vedovelli (2011), pone a este país en los niveles más bajos de las clasificaciones europeas. Además, como estos mismos autores observan, el Decreto refleja la falta de conocimiento por parte del legislador de las complejas implicaciones de la evaluación de las competencias lingüístico–comunicativas. Las modalidades elegidas se revelan discriminantes, –tanto en relación con el nivel de dificultad como en lo que respecta a la evaluación asignada a los distintos Centros territoriales Permanentes (CTP)¹⁹ repartidos en el territorio italiano–, ya que no permiten producir pruebas iguales para todos y un sistema de evaluación homogéneo.

A nivel ético, los exámenes no respetan el principio de igualdad y científicamente no cumplen una función de responsabilidad, ni para las personas inmigrantes ni tampoco para el país receptor. Para ajustarse a los estándares europeos e internacionales, un sistema de evaluación tiene que respetar los requisitos necesarios de fiabilidad y equidad, debe ser transparente, utilizar metodologías y procedimientos rigurosos y además facilitar una descripción detallada de su científicidad y validez (Barni y Vedovelli, 2011). Todo ello no se contempla, ni tampoco se prevén programas de formación fácilmente accesibles. Si bien las políticas públicas se están ocupando de esbozar planes de formación lingüística y hay una cierta difusión de cursos públicos o promovidos por organizaciones privadas y asociaciones de voluntariado, no existe un verdadero “sistema”, continuo en el tiempo, con propósitos claros y definidos en cuanto a destinatarios, tiempos, recursos económicos para su consecución y

¹⁹ Los Centros Territoriales Permanentes (CTP), creados tras la *Ordenanza Ministerial 455* de 1997, son centros de formación y educación para personas adultas italianas y extranjeras. La formación que ofrecen se articula en torno a los siguientes tres ámbitos:

1. Trayectorias educativas destinadas a la adquisición del primer ciclo de estudios (secundaria de primer grado);
2. Cursos de lengua italiana para personas inmigrantes extranjeras;
3. Cursos de alfabetización funcional (principalmente clases de lenguas extranjeras y cursos básicos de informática).

modalidades de fácil acceso, que puedan asegurar a todos el derecho al aprendizaje de una lengua para comunicarse.

Otra medida en materia de lengua e migración que se analiza con detalle en esta tesis (en el artículo titulado “Entre soberanía lingüística y protección migratoria: la lengua como salvoconducto a Italia para migrar desde Filipinas”), el Acuerdo bilateral del 4 noviembre de 2016, - celebrado entre Italia y Filipinas para favorecer la formación lingüística previa a la salida del país de los trabajadores filipinos que quieren establecerse en el territorio italiano-, si por un lado demuestra que, con voluntad política, la cooperación interinstitucional es posible, por otro, debido a sus objetivos y modalidades, deja entrever intereses económicos y de control que tienen muy pocas relaciones con el reconocimiento de los derechos y con la protección de las personas (Cama, Rubio Gómez y García Castaño, 2020).

Así pues, faltan iniciativas que se comprometan para fomentar el plurilingüismo y garanticen el pleno respeto de todas las lenguas. Lamentablemente la diversidad lingüística sigue constituyendo un problema que resolver más que un estímulo para el acercamiento entre las personas. Y ello a pesar del hecho de que, también en el ámbito de las políticas educativas, la indiscutible coexistencia de más lenguas y su potencial permeabilidad representan el pilar de recientes documentos europeos que promueven la diversidad lingüística como un medio para el desarrollo cultural y económico (Unesco, 2003; Beacco et al., 2016).

III. CUESTIONES METODOLÓGICAS

Considerando que mi interés estuvo desde el comienzo, dirigido a comprender los comportamientos humanos, los contextos de vida y los procesos sociales, culturales y educativos a ellos asociados, el trabajo de investigación no podía sino adoptar procedimientos etnográficos, es decir, procedimientos y enfoques específicos de investigación empírica que tuvieran por objeto describir las experiencias de las personas con las que investigaba como estas me las mostraban, interpretándolas a través de las explicaciones y de los significados que los mismos sujetos les atribuyen. Coincidiendo con la idea de Velasco (2003) que la estrategia mejor para analizar los grupos humanos es establecer relaciones sociales con las personas que forman parte de ellos, desde el principio mi experiencia ha sido observar las maneras de vivir y de hablar, acompañando la observación con una práctica de interacción que pudiera permitirme comprender los significados asignados a determinadas acciones y conductas por los mismos sujetos–protagonistas. Así que, través del trabajo de campo he tratado de registrar sus mensajes y adquirir cierta habilidad de expresarlos desde su punto de vista, aun sabiendo que es imposible que el etnógrafo pueda efectivamente percibir lo que sus interlocutores perciben (Velasco Maíllo y Díaz de Rada, 1997). Para ello, por su connotación dialógica y colaborativa, la metodología cualitativa ha resultado más adecuada, puesto que:

[...] la investigación cualitativa, llamada también fenomenológica, se caracteriza, entre otras cosas, por la obtención de información de manera inmediata y personal, utilizando técnicas y procedimientos basados en el contacto directo con la gente o realidad que se investiga (Ander-Egg, 2011:47).

Las técnicas y los procedimientos típicos de este tipo de metodología me han ofrecido también la ventaja de llevar a cabo una investigación de tipo cíclico (Sáez, 2010), es decir, de entablar una relación de ida y vuelta entre los datos y al mismo tiempo la

posibilidad de transferir los conceptos que iban emergiendo del trabajo de campo a los sujetos involucrados que, al explicarme sus significados, han llegado a ser ellos mismos más consciente de sus propios procesos de atribución de sentido (Bove, 2009). Por tanto, el trabajo de investigación se ha realizado junto con y a través de los protagonistas, desde una perspectiva conjuntamente *etic* (desde fuera) y *emic* (desde dentro). Por supuesto, ya que es tarea del investigador elaborar “los contenidos *etic*, frente a los participantes, quienes enuncian los contenidos *emic*” (García Soto, 2018: 4), las informaciones producidas han determinado la elaboración de consideraciones críticas, que han generado conclusiones personales y ciertamente no definitivas sino modificables en relación con nuevos datos o diferentes aproximaciones futuras al mismo fenómeno (Sautu et al., 2005).

A partir de lo que Ander-Egg (2011) afirma cuando se refiere a la investigación de tipo cualitativo, -o sea que en este tipo de investigación existe un riesgo mayor de subjetividad y alteración de los datos-, para limitarlo (como explicaré en detalle en los siguientes apartados) he recurrido al procedimiento de la triangulación, comparando los datos producidos a través de diferentes técnicas y distintas fuentes, teniendo en cuenta “los planteamientos teóricos, es decir, el grado de representatividad de los casos estudiados respecto a proposiciones teóricas, la opinión de investigadores e informantes clave sobre las cuestiones puntuales” (2011:48).

También me parece importante subrayar que elegir una metodología de este tipo no ha comportado un camino simple, no solo debido a la dificultad de combinar la perspectiva interna de los protagonistas con la perspectiva externa (García Soto, 2018), sino también por el doble desafío de manejar los datos con precisión y de explicar cómo se ha llegado a determinadas interpretaciones. Lo que es cierto es que el objeto de una investigación cualitativa nunca se cierra, más bien se va completando durante la ejecución y eso permite modificar las intervenciones en función de las especificidades que se encuentran. Sin embargo, no existe una receta única ni perfecta: múltiples son las estrategias, las técnicas y los instrumentos para enfrentar un objeto de estudio y para captar, organizar e interpretar las informaciones necesarias. Como dicen Morin, Ciudara y Motta (2003), el método es obra de un ser inteligente que ensaya estrategias para responder a las incertidumbres y no existe una forma a priori

para eliminar la incertidumbre. La estrategia adoptada, por lo tanto, debe ser capaz de hacer frente a acontecimientos imprevistos, de improvisar e innovar, de utilizar los obstáculos para alcanzar sus fines (Morin, Ciurana y Motta, 2003) y ello es lo que he intentado aplicar.

III.1 PROCEDIMIENTOS ETNOGRÁFICOS

Como consecuencia tanto de la entrada al campo como de la revisión de los antecedentes y de la gradual profundización en el marco teórico, la estrategia metodológica inicial, establecida durante la fase de la elaboración del proyecto de tesis, ha experimentado modificaciones. Dichos cambios se han debido a la necesidad de adaptarme tanto a las dificultades encontradas como a las realidades emergentes por los materiales producidos a medida que avanzaba en el trabajo de investigación. Lo que tenía claro desde el primer momento era que, aunque mi objeto de estudio consistía en un fenómeno de tipo “macro” (teniendo que ver con tendencias generales de la sociedad), al centrarme en un pequeño grupo, la perspectiva analítica debía ser de tipo “micro” ya que esta me permitía analizar las interacciones, las interpretaciones y las experiencias subjetivas de los “actores” (Sautu et al., 2005). Dicha perspectiva, de hecho, respondía tanto a la necesidad propia de interactuar con los sujetos en sus contextos cotidianos como a la posibilidad de utilizar varias técnicas y más instrumentos, sin fijar inicialmente las categorías de interpretación de los datos que han surgido como consecuencia del análisis del material producido.

En concreto he tratado de adecuar los métodos de estudio a la realidad observada, sin olvidar que estaba enfrentándome con personas con creencias, miedos y sentimientos y no con datos numéricos. Así una decisión metodológica relevante fue centrarme en un número reducido de casos y de producir explicaciones e interpretaciones subjetivas de mayor profundidad, considerando las cuantificaciones y análisis estadísticos de los datos, únicamente como informaciones secundarias. Eso ha implicado una mayor atención a los protagonistas y a la profundidad de sus contribuciones, así como a la posibilidad de establecer relaciones entre las partes y entre ellas y la totalidad y de explorar las conductas o las variables que los datos existentes no registraban (Sáez, 2010).

He realizado la producción y el análisis de las informaciones de forma reflexiva, utilizando el instrumento del diario de campo, que me ha permitido registrar las dinámicas que se creaban durante los encuentros con los protagonistas, los posibles prejuicios o los involuntarios condicionamientos, pudiendo así plantear eventuales cambios de estrategias. Además, he intentado acceder al mayor número de fuentes de datos posibles: tanto a aquellos lugares de encuentro que podían ser significativos para las personas protagonistas de la investigación, como a textos escritos y documentos administrativos de importancia en el asunto que me ocupa.

En lo que respecta específicamente al contexto de mi investigación, aunque he elegido una pequeña provincia de Sicilia, habría podido investigar el mismo fenómeno en otro lugar físico y con otros actores con características similares. La mía ha representado simplemente la elección de un espacio “representativo” del conjunto de relaciones, producidas en diferentes niveles, a través de interacciones significativas entre los actores²⁰. Con ello no pretendo quitar importancia a la localización sino destacar que fue la formulación del objeto de estudio lo que ha influido en la localización geográfica y en la dimensión del campo. En realidad, como ya se ha hecho referencia, el “donde” de la investigación (la ciudad de Mesina) ha dejado de ser “el lugar” entendido en términos estrictamente geográficos (una de las ciudades de Sicilia donde hay un porcentaje bastante alto de población inmigrante extranjera), en el cual viven e interactúan los actores sociales implicados en esta investigación (las personas de nacionalidad Filipina residentes en Mesina), para convertirse en un contexto representativo de aquellas situaciones relacionales en las cuales se inscribe el fenómeno socio-cultural que he intentado interpretar (García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio Gómez (2011). Mi tarea, entonces, no ha sido estudiar un único lugar sino en y con lugares porque lo que ocurre dentro de un contexto específico no puede entenderse sin conocer y comprender lo que pasa fuera de él, en los otros lugares que se encuentran interrelacionados entre ellos (García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio Gómez, 2014).

²⁰ En la línea de lo ya planteado anteriormente por García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio Gómez (2011) sobre la importancia de las situaciones y de las relaciones que se dan entre las personas involucradas en la investigación.

A fin de disponer de una adecuada preparación al trabajo de campo propiamente dicho, ha resultado indispensable tener una visión general del contexto migratorio italiano y al mismo tiempo conocer las características del contexto de salida y los factores que determinaron la llamada “diáspora filipina” y por consiguiente la trayectoria migratoria de esta población.

III.1.1 Entre la necesidad y la dificultad de ir más allá del campo

Todas las técnicas necesitan práctica, esfuerzos, compromisos, ajustes y reajustes para que puedan ser aplicadas adecuadamente y mi caso no ha sido una excepción. Durante el periodo de estudio teórico que ha acompañado la parte práctica de mi trabajo, desde el momento de la concepción inicial del proyecto de tesis, no podía esperar para centrarme en el trabajo de campo. La idea de trabajar sobre el terreno en contacto con las personas, de relacionarme con ellas y ser receptora de sus inquietudes y de sus solicitudes, me hacía sentir cierta frenética impaciencia junto con la imprudente suposición de que no sería tan difícil por entender, dado que ya disponía de un cierto conocimiento. En efecto, había leído mucho (artículos de revistas, libros, actos de congresos, informes, manuales de metodología, etc.), había recopilado bastantes datos estadísticos, participado en seminarios de formación y de investigación y conocía, después de todo, a varias personas (sindicalistas, empleados de la Comisaría, funcionarios correspondientes de la Oficina de Extranjeros, etc.) que podían darme informaciones útiles y ayudarme a buscar a otros interlocutores. Todo eso me había llevado al convencimiento de que el trabajo de campo no iba a ser una empresa tan ardua, sin considerar las competencias adquiridas durante mi profesión docente (en continuo contacto con alumnado y familias) que podían representar una flecha más en el carcaj para conseguir establecer la necesaria empatía con los sujetos–protagonistas de mi investigación.

Finalmente, el espíritu optimista que me desbordaba fue destinado a dejar paso a cierta desconfianza. Todo lo proyectado no era exactamente tan fácil de alcanzar y por varias razones. La primera barrera fue que los jóvenes no estaban muy disponibles para reunirse conmigo, “oficialmente” por falta de tiempo libre: por la mañana todos tenían clase en la escuela o en la Universidad y por la tarde tenían actividades extracurriculares o problemas de estudio. Tampoco sus progenitores estaban

disponibles por falta de tiempo: por trabajar todo el día, por tener también compromisos familiares (sobre todo las mujeres), o por tener reservas debido a la falta de dominio del italiano o a la preocupación de tener que contestar a preguntas sobre cuestiones personales (sobre todo los hombres). Muchos se encontraban bastante cerrados a explicar sus experiencias y yo, por consiguiente, me sentía bastante desanimada e incómoda. Los jóvenes se mostraron más predispuestos a colaborar que las personas adultas y con ellos fue más fácil entablar relaciones sobre todo con aquellos que viven en Mesina desde que nacieron. Desde el primer momento sus propias contribuciones salieron más espontáneas: el dominio de la lengua y el sentirse “más italianos”, por compartir más valores de la cultura italiana que de la cultura de origen, pareció favorecer una cierta confianza. Un escollo ha sido superar sus reticencias, no solo a hablar sino también a aceptar la grabación de sus discursos, no obstante les expliqué claramente la importancia de sus contribuciones personales, las razones de la grabación (poder hacer una fiel transcripción) y que el análisis y la publicación de las informaciones serían de forma totalmente anónima, utilizando nombres ficticios y sin difundir informaciones de carácter personal.

Estas no fueron las únicas dificultades ni las más importantes. Surgieron otras cuestiones, típicas de cualquier estudio etnográfico. Una de las más importantes tuvo que ver con la bastante problemática noción *malinowskiana* de empatía. ¿Cómo podía yo, (investigadora no perteneciente a la comunidad filipina, docente de colegios públicos y además empleadora de una de las mujeres participantes en el estudio, con una grabadora y un papel para tomar notas, preocupada por tener en mente cada detalle), establecer un adecuado nivel de confianza con mis interlocutores manteniendo al mismo tiempo la necesaria distancia?

En principio no había tenido en cuenta el filtro representado por mi propia presencia, no solo por no pertenecer al grupo sino también por el “poder” que mi figura podía representar, dado que mi contacto principal con la comunidad filipina era la mujer que desde hacía años trabajaba en mi hogar como empleada doméstica. Pronto me di cuenta de que este aspecto tenía una importancia relevante ya que podía conllevar un sesgo de falta de libertad de elección de esa mujer, por sentirse de alguna forma obligada a colaborar para complacerme, debido a nuestra relación asimétrica

(empleadora/trabajadora). Además, por la dificultad para encontrar el equilibrio adecuado entre la empatía y el “extrañamiento” que una investigación científica necesita, surgieron muchísimas otras inquietudes:

- ¿Mis interlocutores tenían bastante confianza en mí?
- ¿Querían ellos/as efectivamente contestar a mis preguntas?
- ¿El tema propuesto les resultaba interesante/pertinente/motivador?
- ¿Sus respuestas eran sinceras?
- ¿Tenía yo suficiente habilidad para preguntar?
- ¿Se sentían libres o yo estaba presionándoles de cualquier manera?
- ¿Estaba condicionando sus respuestas con mi manera de formular las preguntas?

A todo ello se añadía el sentimiento de responsabilidad que tenía no solo durante el trabajo de campo en contacto con las personas sino incluso en el momento de escribir, al deber expresar sus puntos de vista. Me acompañaba a menudo la preocupación de proponer interpretaciones selectivas, parciales y arbitrarias; me preocupaba igualmente la pertinencia de las informaciones producidas y la fiabilidad de los procedimientos para lograrlas:

- ¿Los datos se podían considerar suficientes, relevantes y científicamente válidos?
- ¿Los procedimientos empleados para lograr las informaciones eran apropiados a los objetivos de mi investigación?

Por no hablar del sentimiento de inadecuación debido a la dificultad de escribir la experiencia etnográfica de manera científica. Así, además ser consciente de lo que mi figura representaba y del colectivo con el que estaba llevando a cabo la investigación, debía tener en cuenta la diversidad de público, tanto académico (profesores, revisores de revistas, responsables institucionales) como no estrictamente académico (compañeros de trabajo, estudiantes, otros protagonistas de la investigación, etc.), que leería los resultados de mi trabajo.

Salir de todas estas incertidumbres me pareció algo imposible hasta cuando nuevas lecturas me ayudaron a aceptar las limitaciones de mi rol. En cierto momento, me di cuenta que para desarrollar la intuición tenía que modificar mi esquema de pensamiento, dejar mi pretensión de perfecto equilibrio, aceptar que el acceso al campo

solo podía ser posicionado y empezar a ver, lo que representaba un límite, como una oportunidad. Por lo demás, como Ander-Egg (2011) bien explica, estudiar la sociedad implica inevitablemente valorarla, por consiguiente:

El investigador social no observa ni investiga de manera neutra. El sujeto investigador no desaparece, como si pudiese ser neutro frente a lo que estudia, de modo que pueda considerar que realiza una investigación objetiva. [...] Quien investiga es un sujeto/observador/conceptuador de la realidad que estudia y que observa desde supuestos ontológicos, gnoseológicos, lógicos y/o epistemológicos; [...] Si bien la realidad existe independientemente de nosotros, cuando hablamos de algún aspecto de la realidad lo que hacemos es expresar nuestra idea de ese aspecto de la misma (Ander-Egg, 2011: 63).

Un importante estímulo fue el concepto de *resonancia* de Piasere (2002), entendiendo por este lo que les ocurre a los investigadores cuando vuelven a leer al cabo de un cierto tiempo todo lo que han grabado y transcrito. Con la distancia que da el tiempo, explica Piasere (2002), cuando el compromiso emocional del principio llega a diluirse, la relectura, –desviando la atención de las preocupaciones de la interpretación y de la escritura–, empieza a dejar espacio a una “resaca” de ideas y surgen informaciones nuevas fruto de un verdadero diálogo con los protagonistas. Esta idea ha sido de gran ayuda para mi trabajo de investigación porque, dejando que el tiempo decantara las impresiones y las emociones instintivas emergidas en un primer momento y releendo a posteriori las transcripciones, he podido descubrir aspectos y matices que en principio no había tenido en cuenta, o que había infravalorado, que al final se convirtieron en las ideas centrales de los textos científicos que forman parte de este compendio.

III.2 UNA MIRADA AL FENÓMENO MIGRATORIO EN EL CONTEXTO ITALIANO

En Italia la inmigración procedente de otros países es un fenómeno consolidado desde hace casi cincuenta años. El contexto migratorio italiano se caracteriza por la heterogeneidad de orígenes de las personas migrantes, así como por la contemporánea significativa concentración, en términos numéricos, de algunas poblaciones en determinadas regiones de la península. En las últimas décadas las cifras no presentan cambios significativos.

Según los datos del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, el 1 de enero de 2019, la presencia de personas procedentes de otros países resultaba bastante estable:

los ciudadanos con ciudadanía no europea residentes en el territorio eran 3.717.406, 2.472 más del año anterior (con un 51,5% constituido por hombres y el resto 48,5% por mujeres). Había una ligera prevalencia de personas procedentes del continente africano (32%) mientras que el 30 % llegaba de Asia y una cuota correspondiente al 28% estaba compuesta por ciudadanos europeos no comunitarios. Las primeras quince comunidades representaban más del 75% del total de la población extranjera. Alrededor del 48% de estas personas llegaron de seis países: Marruecos (11,9%), Albania (11,6%), China (8,3%), Ucrania (6,3%), India (4,4%) y Filipinas (4,3%). A pesar de dicha estabilidad, por primera vez en años, se registraban modificaciones en las primeras cinco posiciones de la lista de las procedencias: la comunidad de filipinas perdía su histórica quinta posición, sobrepasada por la comunidad de India que registraba un crecimiento del 3,5%, al mismo tiempo la comunidad de Bangladesh aumentaba, pasando de ocupar la octava a la séptima posición y la comunidad paquistaní subía de la décima a la novena posición (Ministero del Lavoro e delle Poliche Sociali, 2019).

Los nuevos permisos de residencia y las nuevas adquisiciones de la ciudadanía (dado que quien obtiene la nacionalidad italiana ya no se incluye en el recuento de ciudadanos “extranjeros”²¹) son los principales factores que inciden en esta evolución. Ello debido al hecho de que los flujos de entrada han experimentado en los últimos tiempos una transformación caracterizada por una progresiva disminución de los permisos concedidos por razones de empleo, un aumento de permisos por razones familiares (+8,2%) y un aumento aún mayor de permisos de residencia debidos a solicitudes de alguna forma de protección²² (+26,8).

²¹ Siendo considerados como tal las personas con ciudadanía no italiana que viven de forma estable en Italia.

²² Si se cumplen determinadas condiciones, quien llega a Italia puede solicitar protección internacional. El sistema jurídico italiano reconoce diferentes formas de protección: (1) el Estatuto de refugiado, según se define en el artículo 1 de la Convención de Ginebra de 1951, incorporada al ordenamiento italiano por la Ley nº 722 de 1954, como forma de defensa para las personas que en su país de origen pueden ser perseguidas por su raza, religión, pertenencia a un determinado grupo social o por sus convicciones políticas. (2) La Protección Subsidiaria, reconocida a las personas extranjeras que no cumplen las condiciones para obtener el estatuto de refugiado pero que, si regresan al país de origen, corren el riesgo de sufrir un daño grave (apátridas, por ejemplo); y (3) la Protección Humanitaria, que se encuentra en el texto único 286/98 (reconocida hasta 2018 a las personas que no podían ser expulsadas por objetivas *(continuación de la nota al pie)*

Dos importantes elementos a tener en cuenta en el análisis de los flujos migratorios consisten en el cierre de los canales de entrada por razones de trabajo (debido a la no emisión de decretos de flujos²³) y en los llamados “flujos no programados” (las llegadas de migrantes por mar) entre los cuales hay una elevada proporción de solicitantes protección. Por lo tanto, el escenario italiano ha ido cambiando, por ejemplo, la población procedente de Nigeria en 2017 se ha incorporado en las primeras quince comunidades más numerosas (se encuentra hoy en la undécima posición) y las personas procedentes de Gambia y Guinea, a partir de 2016, han aumentado más del 50%.

Si por un lado los flujos de entrada se caracterizan hoy en día por una incidencia importante de solicitantes protección y por una disminución de permisos por razones de empleo, por otro lado, en los últimos años se registra un progresivo crecimiento de titulares de permisos de residencia de larga duración no sujetos a renovación (si en 2012 eran el 52% en 2018 han alcanzado el 61,7%), clara señal de la progresiva estabilización de los grupos que tienen una historia migratoria más antigua. Las comunidades con una mayor proporción de residentes de larga duración son la comunidad procedente de Moldavia (75,6%), la comunidad tunecina (73,1%), la ucraniana (72,3%), la albanesa (71,6%), la marroquí (70,3%), la comunidad de Sri Lanka (64,1%) y la filipina (62,2%). Además, no es casualidad que estas comunidades, que residen en Italia desde hace más tiempo, sean precisamente aquellas más representativas de la nueva situación de obtención de la ciudadanía (factor que explica la reducción de la concesión de permisos de residencia). Así, entre las características

razones personales y abolida por el Decreto Sicurezza, (D.L. 113/2018) que ha establecido una protección especial por razones de catástrofes, por actos de particular valor civil y para asistencia médica.

²³ Los llamados “decreti flussi” (Decreto-Flujo) son una medida con la que el Gobierno italiano, –sobre la base de los criterios establecidos en el documento de orientación trienal que cada tres años planea los flujos migratorios de entrada–, establece la cuota de los ciudadanos extranjeros no comunitarios que periódicamente pueden entrar en el país por razones de trabajo por cuenta ajena (incluso de temporada) o por cuenta propia. “Italia gestiona el fenómeno de los flujos migratorios procedentes de países que no pertenecen a la Unión Europea a través de políticas que combinan la acogida y la integración con una acción de contraste contra la inmigración irregular. La entrada en el territorio del Estado se les permite en los pasos fronterizos a las personas en posesión de un pasaporte o de un documento equivalente, y del visado. El Estado periódicamente programa, con Decreto del presidente del Consejo de Ministros, el llamado “Decreto-Flujo” introducido por la ley no 40/1998, la cuota máxima de extranjeros que se admitirá en el territorio italiano por razones de trabajo por cuenta ajena y por cuenta propia” (Traducción propia. Articolo 27 del Testo Unico sull’Immigrazione).

socio–demográficas de las comunidades más antiguas, encontramos que sus miembros, decidieron establecerse en el país de acogida de una manera permanente, lo que ha supuesto la creación de las condiciones necesarias para construir o reconstruir su núcleo familiar. Ello ha implicado la presencia de descendientes, nacidos en Italia o llegados antes de empezar la educación obligatoria, que después de haber cumplido 18 años han podido solicitar y obtener la nacionalidad italiana.

III.2.1 La comunidad filipina en Italia

Los aspectos introducidos afectan a las principales comunidades presentes en el territorio italiano, incluida la población filipina con la cual se ha llevado a cabo la investigación. De hecho, los datos relativos a este colectivo están relacionados con los dos fenómenos concomitantes mencionados anteriormente, es decir la reducción en el número de llegadas y de titulares de nuevos permisos de residencia y el aumento de procedimientos para la adquisición de la ciudadanía italiana.

En 2019, con sus 161.829 titulares de un permiso de residencia (cifra bastante estable con respecto al año anterior), como consecuencia del crecimiento de la población procedente de la India, la comunidad filipina en Italia, como ya hemos visto, pierde la quinta posición mantenida durante muchos años, pero quedando sexta entre las comunidades numéricamente más significativas (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019).

Desde el principio de su estabilización, la comunidad en cuestión se caracteriza por una más marcada presencia de población femenina que hoy constituye el 57,1%, en contraposición a los hombres, que representan el 42,9% (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019).

Analizando las tipologías de permisos poseídos por las personas con ciudadanía filipina que residen en Italia, se distingue entre permisos de residencia comunitaria europea de larga duración (con duración ilimitada) y permisos sujetos a renovación (previa comprobación de los requisitos) por razones familiares, de empleo, de estudio, etc. Los datos estadísticos de los últimos tres años muestran una progresiva estabilización de esta población que a 1 de enero de 2019 cuenta con un aumento

constante de la cuota de titulares de permisos de residencia de larga duración, igual al 64,7% (el 35,3% dispone de un permiso temporal).

Si queremos comprender las razones que han llevado a la estabilización de la comunidad filipina en Italia, para abarcar el fenómeno migratorio objeto de estudio, debemos enmarcarlo en las dos principales realidades implicadas (el país de origen y el país de destino) tomando en cuenta aquellos aspectos de las situaciones económicas, políticas y sociales que determinan las estrategias oficiales de gestión de los flujos migratorios. Es decir, las condiciones que en el país de origen fomentan la emigración (los llamados *push factors*, motores de impulso o factores de empuje) y también las condiciones que atraen a los individuos o al grupo a Italia, impulsándolos a establecerse en este país (los llamados *pull factors* o factores de arrastre).

III.2.1.1 El contexto de salida: *push factors*

La República de Filipinas, tierra históricamente caracterizada por una fuerte emigración, representa aun hoy uno de los principales países exportadores de mano de obra en el mundo. Los datos más recientes disponibles producidos por la *Commission on Filipinos Overseas* (2013)²⁴ indican que alrededor de 10,24 millones de personas de origen filipino viven en más de doscientos países en condición de inmigrantes, residentes permanentes, cónyuges de ciudadanos extranjeros o ciudadanos nacionalizados: los llamados *Overseas Filipino Workers* (OFW), concretamente personas que trabajan en otros países, con contratos de duración limitada o variable, mientras que sus familiares siguen viviendo en Filipinas.

Si se considera que la población actual del país apenas supera los cien millones de personas, se puede entender cómo el fenómeno migratorio está profundamente radicado en la sociedad y en la mentalidad filipina. En efecto, como destacan Martin, Abella y Midgley:

Más de la mitad de la población filipina ha estado en el extranjero o tiene algún miembro de su familia que está o estuvo en el extranjero. Las experiencias de la gente migrante se publican

²⁴ La *Commission on Filipinos Overseas* (Comisión de Filipinos en el extranjero) es una agencia gubernamental, –dependiente de la Oficina del Presidente de Filipinas–, encargada de promover los intereses, los derechos y el bienestar de los ciudadanos filipinos que emigran al extranjero para trabajar y de ayudarlos a mantener vínculos con su tierra de origen.

diariamente en la prensa, y los regresos a su tierra de origen son representados en novelas y dramatizados en películas. Las empresas relacionadas con el negocio de la migración son una parte clave de la economía filipina: hay muchos reclutadores, agentes de viajes, servicios de remesas y seguros, empresas que ayudan a los migrantes a convertir sus ahorros en remesas, incluso en las zonas rurales remotas, cuyo principal vínculo con la economía mundial es la migración (2004: 1544-45)²⁵.

La convicción de que emigrar es la única opción para obtener mejores condiciones de vida, ha hecho que la emigración filipina se convirtiera en algo muy común. Asimismo, la presencia de personas con experiencias migratorias en casi todos los núcleos familiares ha aumentado las posibilidades de que otros miembros decidan emprender el mismo camino que sus parientes y amigos.

La emigración filipina cobró impulso a comienzo de los años setenta, periodo en el que el país sufría ya un clima de represión política y corrupción además de una colosal deuda externa y un alto índice de desempleo. El gobierno del presidente Ferdinand Marcos, iniciado en 1965 con la promesa de poner fin a la corrupción generalizada y de convertir el país en una gran nación fue, en realidad, caracterizado por aquella misma corrupción que pretendía eliminar y por un modelo de progreso económico basado fundamentalmente en el uso de préstamos extranjeros y marcado por enormes deudas. La reelección presidencial de Marcos, cuatro años más tarde, en 1969, hizo que el país entrara en una grave crisis económica, con un elevado déficit público, un fuerte aumento de la inflación y un generalizado descontento. El 23 de septiembre de 1972 el presidente, con el apoyo de los Estados Unidos, ordenó un estado de emergencia e impuso la ley marcial, haciendo todo lo posible para lograr arrestar a sus opositores. La ley marcial, acogida por la población general como una posible solución a la crisis económica, se convirtió en un instrumento utilizado por el gobierno para crear una fuerte centralización del poder político, a fin de facilitar una mayor concentración y acumulación del poder económico. En estos años la economía nacional alcanzó mejores resultados pero, de hecho, esta permaneció esencialmente agrícola y dependiente de cultivos destinados a las exportaciones (cañas de azúcar o cáscaras de coco). Asimismo, los beneficios del crecimiento económico estaban repartidos de manera muy desproporcionada, a favor de las personas cercanas al régimen, que tenían el monopolio de determinados mercados y sectores de producción.

²⁵ Traducción propia, original en inglés.

Por otro lado, la costumbre de financiar el gasto público a través de considerables préstamos por parte de agencias internacionales llevó a un fuerte incremento de la deuda pública, hasta el punto de que, en 1983, Filipinas figuraba entre los diez países en vías de desarrollo más endeudados del mundo. Se trataba de un sistema económico muy injusto y al mismo tiempo ineficiente, dado que muchas empresas, contando con el apoyo del gobierno y con el consiguiente control monopolístico de los asuntos, no se comprometían lo suficiente para mejorar sus beneficios, llegando así al fracaso y dejando a miles de personas desempleadas (Abinales y Amoroso, 2005). A esto se añadía un general exceso de mano de obra debido a un elevado crecimiento de la población y un difuso nivel medio–alto de educación (estudios secundarios y universitarios completos) que el mercado laboral no era capaz de absorber (Krasma, 1997).

En 1973, el aumento de los precios del petróleo agravó aún más la difícil situación económica y representó para la población el principal impulso hacia la búsqueda de un empleo en el mercado laboral internacional. En este periodo los países del Golfo, productores de petróleo, necesitando mano de obra, empezaron a reclutar trabajadores y trabajadoras en los países asiáticos, incluida Filipinas. Fue entonces cuando Marcos empezó a poner en marcha un programa nacional de emigración para contrastar el fuerte desempleo local. Con el Código laboral de 1974, el gobierno estableció un sistema para regular los contratos laborales en el exterior, predisponiendo canales para su celebración, definiendo las condiciones mínimas para los acuerdos salariales y también un mecanismo para asegurar el regreso obligatorio de una parte de los salarios ganados por los trabajadores/as emigrados/as. (Favaro y Tognetti, 1991).

Debido al incremento de la emigración por razones económicas, el gobierno filipino ha aumentado las iniciativas a fin de asegurar la protección de sus conciudadanos en el exterior y, en 1982 creó la *Philippine Overseas Employment Administration* (POEA), una agencia gubernamental con el objetivo de promover programas para facilitar el acceso de las personas filipinas al mundo laboral en otros países y para proteger sus derechos (IOM y SMC, 2013). En el curso de los años el gobierno filipino siguió llevando a cabo una política dirigida a impulsar la exportación de mano de obra que con el tiempo ha dejado de ser una medida de carácter temporal para convertirse

en una acción central de las políticas públicas de este país. A esto se debe principalmente la consideración de Filipinas como un país de vanguardia en la elaboración de políticas dirigidas a la protección de las personas migrantes (Martin, Abella y Midgley, 2004).

*The Philippine Statistics Authority (PSA)*²⁶ en 2017 estimaba el número de OFW en 2,3 millones de personas, con una prevalencia de mujeres (53,7%), dos terceras partes de las cuales tenían edades comprendidas entre 25 y 39 años, cuyo destino preferido lo representaba Oriente Medio, con Arabia Saudí a la cabeza (25,4%) seguida por Emiratos Árabes Unidos (15,3%), Kuwait (6,7%), Hong Kong (6,5%) y Katari (5,5%) (PSA, 2018). Desde el principio, el éxodo filipino ha involucrado a trabajadores y trabajadoras altamente calificados/as, provocando la llamada “fuga de cerebros” o éxodo intelectual, sobre todo en el sector de la salud y de la educación. Este fenómeno, a su vez, ha generado otro: un generalizado subempleo, es decir la aceptación de empleos humildes y poco especializados pero que les garantizaran ganar bastante como para mantener también sus familiares en su país. Actualmente, Canadá es el hogar de la mayoría de la población filipina inmigrante del mundo, mientras que Italia acoge a la comunidad filipina más importante en Europa. Aquí estas personas, aunque ocupan trabajos considerados de “baja categoría”, consiguen ahorrar y enviar dinero para sustentar a sus familias en Filipinas.

Filipinas es el cuarto principal destino de remesas a nivel mundial después de China, India y México. La cantidad de remesas enviadas al país de origen, en efectivo o en especie, a través de canales formales o informales, es decir a través de sociedades de *money transfer* (*Western Union, MoneyGram, etc.*), bancos o cooperativas de crédito, amigos y familiares, es un aspecto muy importante del fenómeno migratorio en cuestión (Yang, 2011). Estimaciones del Banco Mundial del 2017 sitúan el país en la tercera posición en el mundo por remesas recibidas detrás de India y China, con la cifra record de 32,8 billones de dólares (World Bank Group, 2017). Los flujos de remesas que, siempre según el Banco Mundial (2017), representan el 9,9% del producto interior bruto (PIB) del país (cuota más alta en absoluto con respecto a los

²⁶ La PSA es la autoridad estadística nacional del gobierno filipino que recopila, analiza y publica datos estadísticos sobre asuntos económicos, sociales, demográficos, políticos, etc., de la población filipina.

otros países), sirven al conjunto de la economía de Filipinas ya que contribuyen a aumentar la cantidad de monedas extranjeras que el Estado utiliza para comprar petróleo crudo y para saldar las deudas externas (World Bank Group, 2017). A su vez, alimentando el consumo, el dinero recibido del exterior promueve el desarrollo de la economía del país y la creación de nuevos puestos de trabajos.

La familia representa un valor central en la sociedad filipina. Esto es uno de los motivos principales por los que un gran número de personas que viven en el exterior se preocupan por enviar a sus familiares los ahorros de su trabajo. El sustento de muchas personas depende del dinero recibido, gracias al cual pueden satisfacer sus necesidades cotidianas, pagar los costes de la educación de los hijos e hijas, mejorar sus viviendas o emprender pequeños negocios. Por todas estas razones, el gobierno filipino ha elogiado siempre el sacrificio y la contribución de los OFW, definiéndolos como *bagong bayani*, es decir “nuevos héroes y heroínas”, y celebrando cada 7 de junio el *Migrant Workers Day* (Odino, 2018).

III.2.1.2 El contexto italiano de llegada: *pull factors*

Los primeros flujos hacia Italia de la inmigración filipina empezaron en la segunda mitad de los años setenta, alentados por aquellas políticas del gobierno del presidente Marcos ya descritas.

Desde el comienzo de su experiencia migratoria podemos detectar, entre las numerosas islas que componen el Estado de Filipinas, un área específica de salida, identificable sobre todo en la capital, Manila, y en la isla de Luzón, zona de intensa aglomeración urbana y productiva, sede de las instituciones gubernamentales y centro neurálgico del transporte internacional (Cominelli, 2002). Característico de esta primera fase, como destacan varias investigaciones (Cominelli, 2002; Dioli, 2009; Muscarà, 2017), fue el protagonismo de las mujeres y su exclusiva inserción en el ámbito doméstico. Roma y Milán representaban los principales puntos de llegada, sobre todo cuando los principales canales de entradas los constituían las instituciones religiosas y las familias más ricas que viajaban a Filipinas por turismo o negocios y regresaban trayendo personal de servicio reclutado allí (Cominelli, 2002).

La primera experiencia migratoria fue prevalentemente compuesta por mujeres núbiles (pero también casadas), con un permiso de residencia “regular” y una vivienda y un trabajo seguro. Estas mujeres, –que casi siempre tomaron la decisión de salir por la necesidad de encontrar una alternativa a una situación económica y laboral insatisfactoria, estaban dispuestas a aceptar un trabajo de nivel más bajo con respecto a sus competencias, al considerar que les ofrecieran buenas perspectivas de ingresos. Como confirman estimaciones de la POEA (2015), los empleos más comunes entre los OFW son ocupaciones que no necesitan cualificaciones profesionales específicas pero que les permiten mejorar sus condiciones económicas y aquellas de todo el grupo familiar.

En la primera fase, los hombres (padres, maridos y hermanos mayores) seguían viviendo y trabajando en Filipinas, así como los hijos que, gracias al mejor estatus económico adquirido, podían estudiar en colegios privados y obtener un nivel de educación que les permitieran competir por mejores oportunidades en su país.

La inserción de estas mujeres en el sector doméstico y de asistencia a las personas mayores, respondió, desde el principio, a la demanda del mercado laboral italiano, sometido cada vez más por factores demográficos y socioeconómicos que obligaron a muchas familias italianas a recurrir a formas de asistencia externa de naturaleza privada. El envejecimiento de la población, la pérdida de la familia extensa con la consiguiente disminución de la posibilidad de hacerse cargo de las personas mayores y menores, la creciente emancipación de la mujeres, menos limitaciones económicas en el seno de los núcleos familiares y al mismo tiempo la falta de adecuados servicios públicos a la familia, así como una oferta de mano de obra barata, fueron todos factores atractivos (*pull factors*) para la inmigración filipina que no solo ha mantenido su presencia en Italia a lo largo de cuatro décadas, sino que ha pasado en el tiempo de ser una inmigración prevalentemente femenina a una de tipo familiar.

A mediados de los años ochenta, cuando las condiciones laborales y la disponibilidad de alojamiento lo permitieron, gracias también a las leyes previstas para la reagrupación familiar, empezaron a llegar los hombres (IDOS, 2014). Y fue a principio de los años noventa que este tipo de inmigración se convirtió en un fenómeno más consistente, gracias a una extensa red creada por las primeras mujeres que llegaron a

Italia que empezaron a guiar los flujos de familiares, amigos y conciudadanos (Banfi, 2008; Malfone, 2006; Favaro y Tognetti 1991). En la década de los noventa se asistió a un aumento más consistente del número de los hombres (maridos, hijos, hermanos, etc.), se estructuraron verdaderas cadenas familiares y las personas filipinas empezaron a considerar Italia en términos de destino permanente o duradero. La segunda mitad de los años noventa se caracterizó por un mayor equilibrio entre las mujeres y los hombres llegados por razones de reunificación (Tognetti, 2004). A partir de 2010, el mayor número de permisos se expidieron por razones de reunificación familiar (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2018). Incluso hoy, a pesar de que la proporción de género resulta más equilibrada que en el pasado, el número de mujeres (que suponen el 57,1% del total de la población migrante filipina en Italia) sobrepasa al de los hombres.

La llegada de los hombres conllevó cambios importantes en el seno de las parejas modificando los tradicionales papeles de los cónyuges. Una restricción jurídica en particular ha originado problemas de poder, tensiones y conflictos (Malfone, 2006): la imposibilidad, para los recién llegados por razones de reunificación familiar, de acceder al mercado laboral antes de obtener el permiso de residencia con fines de empleo. Por ello, los hombres recién llegados se han visto obligados a depender económica y jurídicamente de las mujeres o a trabajar ilegalmente (Malfone, 2006). A este hecho se le unen las largas esperas vinculadas a la ejecución de los tramites de por lo menos noventa días, para que lo Sportello Unico per l'Immigrazione (la Ventanilla Única para la Inmigración) verifique los requisitos, a las que se añade otro período de espera de entre cuatro y seis meses para conseguir una cita en la Prefectura, durante el cual las personas llegadas para reunirse con el grupo familiar no tienen acceso a algún servicio o prestación (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2018).

Por lo que respecta a la distribución territorial actual, el norte de Italia representa el primer destino para el 52% de las personas filipinas que dejan su tierra de origen para establecerse en este país (Istat, 2019). En el norte y en el centro de la península se encuentran las tres regiones en las que se registra el número mayor de personas pertenecientes a esta comunidad: Lombardía, (34,3%), Lazio (28,2%) y Emilia Romagna (8,3%) (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019).

III.2.1.3 Características sociodemográficas de la población filipina en Mesina

Por lo que se refiere al sur de Italia, el 31 de diciembre de 2019, en Sicilia se contabilizaan 5.228 personas filipinas residentes (Istat, 2019). La particularidad de esta región consiste en una mayor concentración de personas filipinas en Mesina, que no solo se encuentra en el primer lugar por número de presencias de personas de esta nacionalidad, sino que en su provincia vive casi la mitad (el 46,9%), de toda población filipina presente en la isla, es decir 1.136 hombres y 1.318 mujeres, como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución de población filipina en las provincias sicilianas

Provincia	Personas filipinas			% sobre todas la población extranjera		Variación % año precedente
	Varones	Mujeres	Total	%		
1. Messina (ME)	1.136	1.318	2.454	46,9%	8,32%	-1,6%
2. Palermo (PA)	726	1.036	1.762	33,7%	4,95%	-3,0%
3. Catania (CT)	248	360	608	11,6%	1,61%	+1,3%
4. Siracusa (SR)	65	106	171	3,3%	1,03%	+0,6%
5. Enna (EN)	44	56	100	1,9%	2,37%	-1,0%
6. Agrigento (AG)	21	34	55	1,1%	0,35%	-6,8%
7. Ragusa (RG)	8	35	43	0,8%	0,14%	-12,2%
8. Trapani (TP)	3	26	29	0,6%	0,13%	+26,1%
9. Caltanissetta (CL)		6	6	0,1%	0,07%	+50,0%
Total Región	2.251	2.977	5.228		2,6%	-1,7%

Fuente: Elaboración propia sobre datos de Istat 2019

En principio, la emigración de Filipinas a Sicilia involucró a pequeños grupos de personas que, alcanzando las costas del Estrecho de Mesina en 1979, abrieron la cadena migratoria oriental gracias al apoyo de organizaciones italianas y a la creación de puentes creados por el factor religioso y por el *Philippine Overseas Labour Office (POLO)*²⁷. La prevalencia femenina se debe a la historia migratoria de esta comunidad, empleada sobre todo en el sector del hogar, considerado tradicionalmente competencia de las mujeres. Los datos del Instituto Italiano de Estadísticas demográficas (Istat) ponen de manifiesto que, hasta finales de los años ochenta, la inmigración procedente de países no comunitarios fue en Sicilia, al igual que en el resto de Italia, un fenómeno bastante circunscrito, compuesto por pequeños grupos establecidos sobre todo en las regiones urbanas, donde había una mayor demanda en el sector de los servicios y de

²⁷ El “Philippine Overseas Labour Office” es un organismo que actúa como agente del Departamento filipino del trabajo y de la ocupación (DOLE) para la aplicación de sus políticas y programas en favor de las personas filipinas que trabajan en el extranjero.

atención a las personas y una mayor disponibilidad de servicios públicos (transporte, educación o asistencia sanitaria).

En la ciudad de Mesina, la población filipina llegó a ser más visible a principio de los noventa, gracias a las primeras mujeres que llegaron las cuales, una vez conseguidos los permisos de residencia por razones de trabajo para sí mismas, fueron capaces de organizarse para obtener permisos por razones de reunificación para sus familiares. Hoy la comunidad filipina de Mesina es bastante implantada en el territorio y especializada en el sector de los servicios domésticos, aunque en los últimos años algunos/as están empezando a trabajar también en otros sectores de empleo. Entre las personas procedentes de Asia, la comunidad filipina (18,50%) ocupa en Mesina el segundo lugar después de la comunidad originaria de Sri Lanka (32,0%) (Istat, 2019). En toda su provincia las personas con ciudadanía filipina suponen actualmente 2.454, con un número mayor de mujeres con respecto a los varones (1.136 hombres y 1.318 mujeres respectivamente) y, como ya hemos señalado antes (véase la Tabla 1.2), casi la mitad de las 5.228 personas filipinas instaladas en Sicilia, viven y trabajan en Mesina que con el paso del tiempo se ha convertido para muchas de ellas en un lugar de residencia permanente. El proceso de estabilización que se ha registrado en los últimos años en esta ciudad ha conllevado inevitablemente, –así como en el resto de Italia–, la presencia de menores y de jóvenes ítalo–filipinos que han experimentado toda su escolarización en el sistema educativo italiano.

III.2.1.4 Los/as hijos/as de personas filipinas

Según datos del Miur, en 2019, los menores filipinos en Italia eran 32.343, representando el 4% del total de los menores con ciudadanía no comunitaria y el 20,9% del total de la comunidad filipina residente en la península. Los menores con ciudadanía filipina matriculados en el curso escolar 2018/19 en las escuelas italianas eran 26.792, es decir el 4 % de la toda población escolar no comunitaria (842.000) que, a su vez, representaba el 9,7% de toda la población escolar nacional (Miur–Ufficio Statistica e Studi, 2019). En comparación con el año anterior, el número de alumnado filipino se había reducido un 1%. La cifra ha disminuido sobre todo en la escuela primaria (–4,4%) y en la secundaria de primer grado (–2,2%), mientras que se ha podido observar un aumento del 3,2% en la secundaria de segundo grado, que resultaba

acoger a un tercio del alumnado de origen filipino. Seguían la escuela primaria, con una incidencia aproximadamente del 30%, y la escuela secundaria de primer grado con el 23,2%. Se ha registrado una disminución también en la educación infantil (-0,7%) cuya incidencia en el total del alumnado no comunitario es igual al 3%. Con referencia a la educación universitaria, en el curso académico 2018/19, los estudiantes de grado con nacionalidad filipina, matriculados en cursos bienales o trienales en Italia habían aumentado en un 5,6% con respecto al curso anterior.

En Sicilia los alumnos con ciudadanía no italiana matriculados en las escuelas de todo tipo y grado, en el año escolar 2016/17, resultaban 26.432 (el 3,5% del total del alumnado siciliano), el 67% de los cuales nacidos en Italia. Entre sus provincias, Mesina, que ocupa el cuarto lugar después de Palermo (5.462), Catania (4.937) y Ragusa (4509), cuenta con 3.554 (27,7%) escolares sin ciudadanía italiana incluidos en su circuito escolar, 2.467 de los cuales con ciudadanía no europea (Miur-Ufficio Statistica e Studi, 2019). Entre estos últimos, el mayor número está compuesto por estudiantes de origen filipino, seguidos por escolares procedentes de Europa Centro-Oriental y de Sri Lanka.

En los últimos años, el número de menores filipinos ha aumentado de manera significativa, con la consiguiente presencia de chicos y chicas que nacieron en Mesina o que vivieron casi toda su infancia y adolescencia aquí y que por ello llegan a sentirse ciudadanos/as italianos/as a todos los efectos, pero sin serlo desde el punto de vista jurídico²⁸. Se trata de adolescentes y jóvenes que se encuentran atravesando el difícil proceso de crecimiento en un contexto en el cual a menudo entran en conflicto tanto

²⁸ En el 2015, la Camera dei Deputati aprobó un Proyecto de Ley que preveía una reforma del acceso a la ciudadanía italiana para los menores nacidos en Italia. La normativa, todavía en vigor, atribuye el derecho a la ciudadanía solo a aquellos menores que siguen residiendo en Italia sin interrupción hasta que hayan alcanzado la mayoría de edad y si presentan una solicitud antes de cumplir los diecinueve años. El Proyecto de reforma de esta ley introduce una forma suavizada de *ius soli*, reconociendo el derecho a obtener la ciudadanía a los descendientes de padres “extranjeros”, nacidos en el territorio de la República italiana, si al menos uno de los dos tiene un permiso de residencia CE de larga duración. Actualmente, según la Ley italiana, puede adquirir la ciudadanía también el menor que ha llegado a Italia antes de alcanzar el duodécimo año de edad, si puede demostrar que ha realizado una formación de la duración de al menos cinco años en escuelas pertenecientes al sistema de educación nacional. Cuando se cumplan todos los requisitos, los padres pueden presentar una solicitud de ciudadanía para sus hijos; en caso contrario, permanece la posibilidad de que la persona interesada presente la solicitud por su cuenta después de haber alcanzado la mayoría de edad.

con su origen como con la realidad en la que viven y que sienten más suya²⁹. Además, son chicos y chicas que tienen historias personales y trayectorias distintas a las de sus familiares y que por ello difieren en varios aspectos: el nivel de conocimiento de la lengua de origen, el dominio de la lengua italiana, las relaciones con el modelo mayoritario y con la comunidad de origen, el sentido de pertenencia e identidad, etc. (Ambrosini, 2009; Bindi, 2005; Cardullo, 2010; Favaro y Napoli, 2004; Malta, 2010).

Aquellos adolescentes llamados de segunda generación o *con background migratorio* (como los define el Ministerio de la Instrucción Pública italiano), que nacieron en el país de inmigración de sus padres o llegaron antes de empezar la educación obligatoria son *de facto* italianos y *de jure* extranjeros en cuanto, a pesar de vivir en Italia y de sentirse ciudadanos italianos, legalmente no lo son. En cambio, aquellos que llegaron después de asistir a la educación primaria, poseen un bagaje de valores, tradiciones y normas ya aprendidas que deben utilizar en un nuevo contexto. Estos últimos no solo tienen una idea de pertenencia más clara sino que esta idea se refuerza en el contexto de acogida porque lo que ocurre es que:

[...] toman conciencia de su propia identidad cuando salen de su país y, reconstruyendo en el país de acogida una red de fuertes vínculos con las otras personas filipinas, se sienten incluidos en la comunidad así constituida y se reconocen en ella” (Cardullo, 2010: 9)³⁰.

Enfrentándose al reto de mediar entre el mundo representado por la familia de origen y la sociedad donde viven, –que algunos sienten más cercanos–, se sienten a menudo inseguros y confundidos. Si en el momento en que dejan el país de origen para llegar a otro diferente por lengua, valores y estilos de vida, las personas adultas poseen un sentimiento de identidad bien definido, –aunque, en el intento de ser aceptadas en el lugar donde llegan, desarrollen más o menos conscientemente estrategias identitarias adaptables–, más complejo es el proceso de adaptación de sus hijos e hijas que tienen

²⁹ El aumento en Mesina de menores considerados extranjeros, con problemáticas psicológicas específicas, dio lugar a la necesidad de adecuar los servicios territoriales a las nuevas exigencias. Un importante papel lo desempeñan actualmente algunos centros de agregación de jóvenes como los GAG (constituidos por el Ayuntamiento de Mesina en una óptica de prevención de comportamientos de riesgo) junto con algunas asociaciones de protección de los derechos de las personas migrantes, comunidades religiosas y el Centro Territorial de Educación Permanente. Se trata de servicios presentes en la zona central de la ciudad donde se concentran más los núcleos familiares por razones de trabajo y donde se necesitan respuestas a las dificultades cotidianas de muchas familias.

³⁰ La traducción es mía.

que compartir aspectos del nuevo grupo de pertenencia y aspectos relacionados con el pasado, propio o de sus padres (Cardullo, 2010). En este proceso, los progenitores pueden facilitar o dificultar la construcción positiva de la identidad de su prole y poner en peligro sus relaciones tanto con el mundo exterior como en su interior, influyendo directamente en su malestar o generando un verdadero conflicto (Malta, 2010). Asimismo, los padres que viven relaciones negativas, que se sienten víctimas de exclusión o discriminación, pueden transmitir la idea de que el contexto en el que viven sea un lugar hostil, cuyos mensajes y reglas no se pueden compartir (Favaro, 2004). Como afirma Bindi (2005), el conflicto puede ser más pronunciado cuando estos chicos y chicas son abandonados a su suerte a la hora de enfrentarse con sus coetáneos; por ello es importante que la función de puente cultural (*bridging*) que a menudo cumplen sea acompañada por el mantenimiento de firmes vínculos con la familia y la comunidad de origen (*bonding*). Cabe también tener en cuenta la deuda de gratitud que la mayoría tiene frente a sus padres que emigraron de su tierra natal para mejorar las condiciones de vida de toda la familia y también el malestar de aquellos niños y niñas que vivieron en primera persona el proceso migratorio, con la consiguiente reunificación con sus padres y la simultánea separación de otros familiares (abuelos, tíos, etc.) que durante un largo periodo de su vida se encargaron de ellos. Estos últimos son menores a los que:

[...] se les pide que reconstruyan la relación con padres que conocen poco, y a menudo con hermanos y hermanas nacidos/as en el país de acogida que nunca han visto antes. Se les pide que comiencen una nueva vida, en un nuevo país, con una nueva familia, teniendo que resolver, en el mismo tiempo, el problema de la lengua y la difícil inserción escolar. Una complicación, esta de la inserción en la escuela, que afecta sobre todo a aquellos que no nacieron en la sociedad de acogida y que por el escaso conocimiento tanto de la lengua como del sistema educativo y didáctico, sufren notables dificultades en la asistencia escolar (Malta,2010:5)³¹.

Una buena parte de ellos/as experimenta un doble sentimiento: por un lado, buscan el afecto de sus padres cuando viven lejos y desean el momento de la reunificación esperando con ansiedad el viaje a Italia y, por otro lado, terminan resintiéndose por el abandono, ocurrido cuando eran muy pequeños, y por lo que viven una especie de “segundo abandono”, cuando al llegar al nuevo país no pueden pasar mucho tiempo con los padres que trabajan casi todo el día. Este sufrimiento se suma a las dificultades

³¹ La traducción es mía, original en italiano.

lingüísticas y culturales que encuentran, factor intensificado por el escaso conocimiento o la total falta de conocimiento de la lengua italiana, que los lleva a rodearse de personas de su mismo origen, a hablar tagalo y a sentirse fuertemente filipinos y filipinas. Muchos/as encuentran dificultades sobre todo en la fase inicial de la inserción escolar, por vivir relaciones personales negativas con compañeros y profesores y sufrir situaciones de discriminación o de prejuicios culturales, como consecuencia de sus rasgos físicos o de sus dificultades lingüísticas (Cardullo, 2010).

Para los hijos/as nacidos/as aquí la situación es distinta, porque aprendiendo la lengua italiana desde pequeños, no tienen problemas de comunicación ni encuentran dificultades relacionadas con las lenguas en el contexto escolar (Cardullo, 2010) y además, no habiendo vivido nunca lejos de sus padres, no sufren por las cuestiones descritas antes y sus dificultades específicas son aquellas típicas de la fase adolescente. Si bien no se pueden desestimar las experiencias de “híper-responsabilidad” que muchos de estos menores deben asumir, por dominar el idioma de acogida y por todo lo que aprenden en la escuela, desempeñando a menudo el papel de mediadores-traductores entre la familia y el mundo exterior, (Fondazione Andolfi, 2011).

III.3 LOS CASOS

El trabajo de campo propiamente dicho ha tenido como objetivo principal interactuar con un grupo de estos/as adolescentes que viven en Mesina y con un conjunto de mujeres de nacionalidad filipina, algunas de las cuales son madres de los chicos/as involucrados/as en la investigación. En una primera fase se entrevistó también a unos hombres de nacionalidad filipina que plantearon su experiencia en relación con el examen obligatorio de italiano que todas las personas que quieren obtener el permiso de residencia de larga duración en Italia tienen que aprobar. Una contribución significativa la hizo también otra tipología de informantes, constituida por cuatro figuras que podríamos genéricamente denominar “institucionales”, un hombre y tres mujeres no pertenecientes a la comunidad filipina que, por estar vinculadas/os en cuestiones burocráticas y/o administrativas conectadas a las personas inmigrantes, se convirtieron en “expertos” y me proporcionaron documentación e informaciones fundamentales para el desarrollo de mi trabajo de investigación. Específicamente estos informantes fueron un sindicalista del Patronato CISAL, concededor de los trámites

burocráticos para las personas inmigrantes y también persona cercana a la comunidad filipina de Mesina; la funcionaria competente de la Oficina de Extranjeros del Ayuntamiento de Mesina; la subdirectora de gabinete de la Cuestura de Mesina y la Project mánager del Programa de Movilidad Internacional del Trabajo de Italia Anpal Servizi SpA. Involucrar a estas figuras me ha permitido conseguir datos útiles y aclaraciones importantes para comprender mejor el fenómeno objeto de estudio.

Con respecto a las mujeres filipinas y a los adolescentes, como ya he explicado antes, el intento ha sido comprender, a través de las explicaciones que los mismos sujetos–protagonistas han dado de sus prácticas lingüísticas cotidianas, no sólo la importancia que conceden a la lengua de origen sino también la manera en que las distintas lenguas que hablan afectan a sus procesos de integración en la considerada sociedad receptora. Además, a través de las interpretaciones de los adolescentes, he tratado de comprender el posible influjo de las lenguas habladas en sus procesos de identificación y en su sentido de pertenencia.

III.3.1 Los/as menores–adolescentes

La unidad de observación relativa al grupo de adolescentes la forman quince estudiantes (siete chicos y ocho chicas de entre 13 y 20 años). Son hijos e hijas de mujeres empleadas como trabajadoras de servicios domésticos en el hogar de personas de clase media alta: algunos/as de ellos/as nacidos/as en Italia y escolarizados/as en el municipio seleccionado, otros/as nacidos/as en Filipinas y parcialmente escolarizados/as allí. En el momento en el que tomé contacto con los y las jóvenes en cuestión, trece estaban estudiando estudios obligatorios (escuela secundaria) y dos estudios postobligatorios (estudios de licenciatura). Para poder empezar a interactuar con ellos/as, utilicé un método de selección intencionada, por ser miembros de una red social y por tener determinadas características: –hijos/as de personas filipinas que desde hace años viven y estudian en Mesina– (Silva–Corvalán, 2001). Decidí utilizar principalmente el sondeo tipo “bola de nieve”, –que consiste en identificar a los sujetos a partir de los propios entrevistados (Corbetta, 1999). En efecto, casi todos mis jóvenes informantes tenían amigos/as en común o familias que se conocían y normalmente se juntaban en el tiempo libre.

Antes de las primeras dificultades para contar con adolescentes que quisieran participar en la investigación, una idea fue entrevistar a dos hermanos, una chica y un chico (E1 y E2) que conocía muy bien y con los que fue más fácil la coordinación para encontrarnos, no sólo con el objetivo de realizar entrevistas con ellos sino también de obtener su apoyo para conseguir que más adolescentes quisieran participar en mi investigación a través de su círculo de amistades. En un primer momento, en efecto, los dos me ayudaron a ponerme en contacto con otros dos adolescentes, una chica (E3) y un chico (E4) pertenecientes a su grupo familiar (ver perfiles en Tabla 3).

Tabla 3. Perfil de los jóvenes participantes. Principales datos

	Género	Edad ³²	País de nacimiento	Etapa educativa
E1	f	18	Italia	Universidad
E2	m	19	Italia	Universidad
E3	f	18	Italia	Secundaria
E4	m	16	Filipinas	Secundaria
E5	m	17	Italia	Secundaria
E6	f	15	Italia	Secundaria
E7	f	17	Italia	Secundaria
E8	m	13	Italia	Secundaria
E9	f	15	Filipinas	Secundaria
E10	f	13	Italia	Secundaria
E11	f	15	Filipinas	Secundaria
E12	f	15	Italia	Secundaria
E13	m	20	Filipinas	Secundaria
E14	m	16	Filipinas	Secundaria
E15	m	14	Filipinas	Secundaria

Fuente: elaboración propia

Lamentablemente, esta estrategia no dio a corto plazo el resultado que esperaba, sobre todo porque, como es comprensible, inicialmente los chicos/as no estaban dispuestos/as a dedicar su tiempo libre a la investigación. Por ello, para “romper el hielo”, pensé en administrar un pequeño cuestionario en línea, que luego comentaré, al cual podían responder de forma anónima y sobre todo a distancia y en poco tiempo. En un segundo momento, al insistir en la importancia de su colaboración en mi trabajo, pude ampliar la muestra, gracias sobre todo a una invitación para asistir a unas reuniones en un lugar donde un grupo de chicos y chicas de origen filipino se reunía las tardes de los fines de semana. Allí pude entablar varias relaciones, hacer

³² La edad se refiere a la que tenían durante el periodo de mi trabajo de campo.

observación y establecer citas para las entrevistas con algunos/as, obteniendo finalmente una muestra de conveniencia de 15 adolescentes, –casi todos estudiantes de secundaria (en el momento en el que me puse en contacto con ellos/as)–.

III.3.2 Las mujeres

La unidad de observación relativa al conjunto de mujeres la forman 15 mujeres, 14 de las cuales están casadas y con hijos e/o hijas que viven en Mesina y una mujer soltera que no tiene hijos pero que vive en casa con sus hermanos y los hijos de ellos. Me parece importante precisar que no he buscado un número preestablecido de casos, sino que he considerado las entrevistas realizadas bastante representativas de aquella parte del universo concreto (trabajadoras filipinas con chicos/as adolescentes presentes en su núcleo familiar) en el que se centra mi investigación. El hecho de que una de las entrevistadas sea una mujer “single”, como ella misma se define, ha sido casual pero, precisamente gracias a las características de su estilo de vida, su participación en la investigación ha tenido cierta relevancia demostrando que las diferencias que estas mujeres experimentan en su vida personal afectan a varios aspectos, incluidas las cuestiones lingüísticas. Además, cabe destacar que ella es la única entre nuestras informantes que se encuentra trabajando a tiempo completo ya que no tiene compromisos familiares.

Mi informante clave fue una mujer que se encuentra desde hace 15 años trabajando en mi hogar que, por la confianza que tenemos, ha representado no sólo una importante fuente de información sino también el punto de contacto principal con las otras mujeres, la mayoría de las cuales pertenecen a su familia o a su círculo de amigas y conocidas. Fue gracias a su disposición y a su apoyo que pude finalizar las entrevistas, ya que fue ella misma quien me puso en contacto con las otras mujeres, arreglando los encuentros y muchas veces también ayudándome a que estas mujeres superaran sus reservas y falta de confianza hacia mí.

Me parece importante puntualizar, como se puede observar en la Tabla 4, que casi todas las mujeres que forman parte de la muestra viven y trabajan en Mesina, en el servicio doméstico, desde hace más de diez años. Además, 10 de las 15 mujeres

proceden de Batangas y 3 de Manila, que como hemos destacado anteriormente son las principales áreas de salida de la emigración filipina hacia el exterior.

Tabla 4. Perfil de las mujeres participantes. Principales datos sociodemográficos

Identificador	Edad ³³	Procedencia	Titulación	Año de llegada	Situación familiar
M1	54	Batangas	Universitaria	1993	Casada y con 3 hijos
M2	56	Manila	Universitaria	1992	Casada y con 2 hijos
M3	43	Mindoro	Diploma de secundaria	1994	Casada y con 3 hijos
M4	54	Batangas	Diploma de secundaria	1997	Casada y con 3 hijos
M5	34	Batangas	Diploma de secundaria	2007	Casada y con 2 hijos
M6	29	Manila	Universitaria	2013	Casada y con 2 hijos
M7	41	Batangas	Universitaria	2001	Casada y con 2 hijos
M8	35	Batangas	Diploma de secundaria	2003	Casada y con 2 hijos
M9	49	Batangas	Diploma de secundaria	1993	Casada y con hijos
M10	40	Batangas	Universitaria	2007	Casada y con 2 hijos
M11	51	Batangas	Diploma de secundaria	1992	Casada y con 1 hijo
M12	56	Mindoro	Universitaria	1990	Soltera sin hijos
M13	35	Batangas	Diploma de secundaria	2008	Casada y con 2 hijos
M14	31	Batangas	Diploma de secundaria	1997	Casada con 2 hijos
M15	50	Manila	Universitaria	1992	Casada con 2 hijos

Fuente: elaboración propia.

III.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

En la primera etapa de esta investigación, realicé una exhaustiva revisión bibliográfica de la producción científica sobre cuestiones vinculadas a situaciones de contactos lingüísticos en contextos migratorios, desde un punto de vista general. Igualmente, – al considerar que conocer las normativas era imprescindible para poder llevar a cabo

³³ La edad de las mujeres se refiere a la que tenían durante el periodo de mi trabajo de campo

un estudio sobre la gestión de las lenguas por parte del Estado en contextos migratorios—, realicé una revisión de la legislación italiana sobre inmigración, con particular atención a las medidas relativas a asuntos lingüísticos. La bibliografía específica que he tenido en cuenta ha sido amplia y variada en los enfoques y ha incluido diferentes aspectos y líneas de estudio (tanto italianas como españolas).

Una parte importante la ha ocupado la investigación que examina el uso de las lenguas en las aulas en España y en Italia, al considerar que la escuela supone un espacio representativo de convivencia de lenguas asociado a las migraciones. En efecto, en cuanto microcosmos de la sociedad en la que aparece representada toda su pluralidad (incluida la lingüística), los contextos escolares no solo reproducen la configuración lingüística del conjunto del país sino también actúan como “instituciones” representantes del Estado, de sus políticas e ideologías (Martín y Mijares, 2007).

Otra parte de la revisión bibliográfica se ha centrado en estudios sobre la tan esperada “integración” sociolingüística en las sociedades receptoras. En este sentido he prestado especial atención a los trabajos que destacan la necesidad de valorar la diversidad y garantizar el derecho de todas las personas a aprender y utilizar distintas lenguas (Bindi, 2005; Broeder y Mijares, 2004; De Mauro, 2006; Díaz, 2004; Favaro, 2012; Favaro, 2016; Gal, 2006; Jacquemet, 2005; Luatti, 2015; Martín Rojo, 2003; Martín Rojo y Mijares, 2007). Una parte significativa la han representado aquellos estudios sobre lengua/s e identidad/es que ponen de relieve la importancia del mantenimiento y del desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua de origen en las jóvenes generaciones para la construcción de la identidad étnico-cultural y el desarrollo armónico de la persona (Cashmore, 1996; Ceracchi, 2009; Colombo, 2007; Favaro y Napoli, 2004; Luatti, 2015; Ronci, 2010). Este tipo de literatura ha sido de gran utilidad no sólo para elaborar el marco teórico de mi investigación y decidir las estrategias metodológicas a adoptar, sino también para el análisis de todo el material producido.

Tras la primera revisión bibliográfica, inicié el trabajo de campo intentando contactar con las personas directamente vinculadas al tema de mi investigación que creía que podían ayudarme con su conocimiento, por lo que realicé entrevistas con ellas.

Las entrevistas han jugado un papel fundamental, aunque fue necesario contrastar lo que surgió de los discursos de las personas entrevistadas con los resultados de las otras técnicas e instrumentos. Las dificultades encontradas en las primeras entrevistas con los adolescentes, sobre todo los obstáculos para encontrar chicos y chicas dispuestos a ofrecer su propia contribución, me sirvieron para comprender que necesitaba adoptar diferentes estrategias. Fue por ello que empecé a elaborar un cuestionario electrónico que, por sus características (brevedad, fácil acceso, absoluto anonimato y posibilidad de extrapolar y comparar inmediatamente las respuestas), se reveló muy útil, por darme también la posibilidad de comparar los datos producidos a través de este instrumento con las otras técnicas utilizadas sobre el terreno, es decir, la entrevista y la observación.

III.4.1 La observación

Como afirma Ander-Egg (2011:120): “La observación puede servir a objetivos muy diversos en el campo de la investigación social: se puede utilizar en la fase exploratoria y como procedimiento para la recogida de datos”. Precisamente por estas razones, la observación (en mi caso ocasional y no sistematizada) se ha revelado muy útil tanto en la fase inicial (exploratoria) del trabajo de campo como durante todas las etapas siguientes.

A pesar de que he decidido hacer una exposición diferenciada de las características de la observación con respecto a las entrevistas desarrolladas (que describiré inmediatamente después), es necesario precisar que las entrevistas y la observación nunca han constituido dos momentos distintos y diferenciados durante el proceso de investigación. Si es verdad que en algunas circunstancias he desarrollado exclusivamente actividades de observación, es también verdad que durante las entrevistas siempre he registrado, junto al discurso verbal, datos producidos a través de la observación del contexto, de la disposición, de la forma de interactuar y de los comportamientos no verbales (prosémica y paralingüística) de los y las informantes. Al mismo tiempo no he dejado de considerar importantes las interacciones verbales que tuvieron lugar durante las actividades de observación propiamente dicha entre las personas “observadas” y entre ellas y yo misma.

En particular estuve presente, en más de una ocasión, en un lugar donde muchas de las personas entrevistadas (incluidos algunos/as de los/as adolescentes) se reúnen durante su tiempo libre, el sábado por la tarde: la iglesia protestante Valdés, cuyo uso se concede para que los miembros del movimiento New Born Christian y sus familias puedan desarrollar actividades tanto religiosas como lúdicas y recreativas. Observar y tomar nota de lo observado me permitió comprender mejor a este grupo, tanto a los chicos y chicas como a sus familias, analizar sus hábitos lingüísticos, su forma de relacionarse entre ellos y conmigo al mismo tiempo que podía participar en sus actividades³⁴.

En una ocasión visité la “Chiesa dell'Istituto Collereale” de Mesina (situada en la zona centro-sur de la ciudad), indicada por uno de mis contactos como uno de los espacios de encuentro más representativo en los hábitos de la comunidad filipina católica durante su tiempo libre. Allí se reúnen habitualmente – los domingos por la tarde, el fin de semana y los días festivos–, los miembros de la Filipino Catholic Community (FCCM) para asistir a la misa y organizar reuniones, eventos, fiestas o celebraciones³⁵. A través del contacto con una de las líderes de este movimiento, tuve la posibilidad de participar en una misa dominical e inmediatamente después pude interactuar con esta mujer y un pequeño grupo de sus amigos/as. El hecho de que la iglesia estuviera llena de personas filipinas de todas las edades (en total superaban las doscientas personas) supuso una magnífica oportunidad para observar sus dinámicas grupales, no solo lingüísticas, y conocer las numerosas iniciativas, dirigidas a las familias filipinas y a la infancia, de las que esta asociación se ocupa³⁶.

Es necesario explicitar que la elección de esta tipología de lugares (contextos religiosos), que aparentemente podría parecer rara y/o limitativa, se debió a las características consustanciales de la comunidad filipina en Italia cuya historia

³⁴ Aunque en este sentido me parece oportuno reconocer las limitaciones debidas a mi presencia ocasional y la dificultades ligadas a mi sentido de “incomodidad”, originadas por mis sensaciones de vergüenza e inadecuación y por mi percepción de la parcial aceptación por parte del grupo.

³⁵ Filipino Chaplaincy – “Chiesa dell'Istituto Collereale” Arcidiocesi di Messina Lipari S. Lucia del Mela. Via del Santo, 21. 98124 Messina, Italy. Correo: 2014fccm@gmail.com.

³⁶ Las numerosas actividades en favor de las familias católicas filipinas desarrolladas por esta asociación aparecen también el grupo de Facebook Filipino Catholic Community of Messina FCCM que de momento tiene 960 miembros.

migratoria, como se ha podido ver en la literatura consultada, está fuertemente ligada al factor religioso. Además, de los discursos de las mismas personas pertenecientes a la comunidad de Mesina se ha podido comprobar que la gran mayoría de sus miembros son cristianos y atribuyen una importancia determinante en su vida a la religión, no solo desde el punto de vista propiamente “espiritual” de relación íntima con Dios, sino también por la oportunidad que el credo religioso les ofrece de reunirse durante el tiempo libre con familiares, amigos y conocidos, en un contexto cómodo, acogedor y sin ningún coste. Conocer estos lugares de encuentro y tener la posibilidad de participar en sus reuniones, ha sido muy importante para conocer mejor a este grupo que tiene determinadas rutinas y que aparentemente mantiene una cohesión muy fuerte en su interior.

III.4.2 Las entrevistas

Las entrevistas se llevaron a cabo bajo la forma de conversación semidirigida, lo que me permitió introducir los temas favorables para la producción de datos útiles para la investigación. En este sentido, utilicé un guion para evitar desviarme hacia asuntos no directamente relacionados con el objetivo establecido.

A partir de un modelo de protocolo utilizado por el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, para cada colectivo elaboré un guion de entrevista que no siempre pude seguir fielmente ya que a veces surgieron preguntas sobre aspectos que no había contemplado antes.

Por lo que concierne a los jóvenes el guion ha sido enfocado en las siguientes temáticas:

- Lenguas habladas en familia.
- Lenguas habladas en la escuela y con los amigos.
- Frecuencia en el uso de diversas lenguas.
- Preferencia por un idioma u otro.
- Importancia de la lengua de origen.
- Eventual incidencia de las lenguas en el desarrollo de sentimientos de pertenencia e identidad.

Por lo que concierne a las mujeres adultas, estructuré el protocolo de entrevista también a través de los temas relevantes abarcados por la literatura específica, considerando los siguientes aspectos:

- Años de permanencia en el país de acogida.
- Repertorio lingüístico.
- Preferencia por un idioma.
- Dificultades en la lengua de acogida y preocupaciones relacionadas con ella.
- Papel de la lengua de acogida en sus vidas.
- Presencia de hijos/as y lenguas habladas con ellos.
- Importancia de que sus hijos/as aprendieran la lengua de origen.

El protocolo de cada entrevista se compone de tres partes:

1. La “cabeza”, que comprende fecha, hora, duración de la entrevista, lugar y contexto, herramienta audiovisual y forma de protocolar;
2. Los datos personales de la persona a la que se entrevista, es decir, sexo, edad, lugar de nacimiento y formación (su trayectoria educativa, etc.);
3. El “cuerpo”, que incluye la fiel transcripción de la conversación, el desarrollo de la entrevista y la evaluación general de la relación con el contacto.

Cabe destacar que las conversaciones fueron principalmente individuales, excepto aquellas desarrolladas con los adolescentes, algunos de los cuales prefirieron participar juntos, como en el caso de dos hermanos (un chico y una chica) o en el caso de una chica recién llegada que, por sus dificultades lingüísticas, quiso hacer su entrevista en presencia de su hermana y de una amiga. Todas las personas entrevistadas, a excepción de una de las mujeres, dieron el consentimiento para ser grabadas posibilitando el poder transcribir fielmente las conversaciones, aunque esto ha supuesto el inconveniente (del que era consciente) de la posible falta de espontaneidad al saber que se les estaba grabando (Silva–Corvalán, 2001).

He realizado las entrevistas en forma de conversación informal y nunca sin explicar antes el proyecto de investigación y sus objetivos. En otras palabras, me aseguré de que el grupo conociera los propósitos de la investigación que se iba a desarrollar para que todos los participantes tuvieran conocimiento de qué se iba a hacer y para qué.

Además, para obtener una mejor disposición, les informé sobre el carácter confidencial de la investigación y sobre el absoluto anonimato de sus declaraciones, aparte de que podían detener la grabación si lo consideraban oportuno. Casi todas las conversaciones se desarrollaron totalmente en italiano. Solo con tres personas, dos mujeres y una chica que no entendían bien las preguntas y a veces no podían explicarse bien en italiano, la entrevista se desarrolló alternando italiano e inglés. A pesar de que les compartí que podríamos hacer la entrevista en inglés si en esta lengua se sentían más cómodos/as, casi todos/as prefirieron contestar en italiano. La situación de cada entrevista, es decir, como se obtuvieron las citas, la descripción de la situación y del contexto en el que se desarrollaron e incluso el estado emocional de las partes implicadas, se describieron detalladamente en el diario de campo inmediatamente después, para evitar olvidar detalles importantes, así como se transcribió fielmente todo el dialogo, prestando atención a cada detalle o aspecto relevante que pudiera favorecer el análisis y la interpretación de los datos. En el caso de una de las mujeres, se realizaron más entrevistas en el intento de aclarar algunas cuestiones, añadir informaciones y experimentar una interpretación conjunta de las respuestas para una mejor comprensión de la información facilitada.

III.4.3 El cuestionario

Como ya he comentado anteriormente, decidí administrar a un grupo de chicos y chicas de origen filipino un cuestionario electrónico sobre el uso de las lenguas en su comunicación cotidiana. La finalidad de usar un instrumento de trabajo de este tipo, no ha sido cuantificar el fenómeno que me interesaba estudiar para describirlo en términos numéricos o de porcentajes, sino utilizarlo como complemento de las otras técnicas elegidas para la investigación de tipo cualitativo. Aunque el cuestionario se emplea prevalentemente en estudios de tipo cuantitativo, he considerado la posibilidad de utilizarlo para obtener, –siguiendo un procedimiento más estructurado–, posibles ulteriores datos que pudiera comparar con aquellos resultantes de las entrevistas y de las actividades de observación. Las ventajas han sido la rapidez con que he obtenido los resultados, una mayor capacidad de extrapolar las respuestas y la posibilidad de una inmediata comparación de las informaciones. Además, he considerado muy útil la posibilidad que el cuestionario proporciona de analizar posteriormente los datos con

facilidad y también la ventaja de comparar las informaciones así producidas con aquellas obtenidas con las otras técnicas de producción de datos.

El cuestionario en cuestión ha sido formulado “ad hoc”, a partir de un modelo utilizado por la Universidad de Pavía en estudios de situaciones sociolingüísticas. Las dimensiones que forman el cuestionario son: los hábitos, la competencia y el dominio, la preferencia lingüística y las opiniones personales. En efecto, el texto se compone de tres partes principales. La primera parte comprende preguntas de identificación relativas a edad, sexo, nacionalidad, lugar y país de nacimiento, así como nivel de estudios. La segunda parte se refiere a las lenguas habladas en casa y fuera de ella, a la competencia lingüística en las distintas lenguas, así como a las lenguas habladas por sus familiares, para saber qué lengua utilizan habitualmente al relacionarse con ellos, con sus amigos y con el profesorado. La tercera se refiere a posibles dificultades en el uso de una lengua u otra y requiere un juicio personal sobre las dos principales lenguas habladas (tagalo e italiano) y sobre sus prácticas comunicativas. Finalmente, la última parte, más discursiva, solicita opiniones sobre el multilingüismo, la importancia de la lengua de origen y la eventual incidencia de las lenguas en la identidad.

Para su distribución se utilizó la aplicación Drive para Android de Google. La muestra fue elegida a través de una selección directa de jóvenes: doce adolescentes, hijos e hijas de familias filipinas de entre 16 y 20 años. El uso de esta aplicación de Google ha permitido enviar el cuestionario directamente por correo electrónico³⁷ a los sujetos elegidos. Además, se han podido incluir preguntas con respuestas tanto cerradas (opciones de respuesta ya establecidas) como abiertas (a consideración libre del encuestado), así como elegir la gráfica, el color y la imagen para la configuración de la página de portada, procurando escoger un formato que fuera atractivo y cómodo de responder para todos los destinatarios.

³⁷ Por supuesto, administrar el cuestionario por correo electrónico no solo hizo posible minimizar los costes, evitando imprimir varias copias, sino también permitió reducir los riesgos de condicionamiento y obtener una mayor disposición a la compilación. Asimismo, la posibilidad de imprimirlo en papel me permitió administrarlo a algunos de ellos (para ser exactos dos) a los cuales no pude enviarlo y de registrar las respuestas en un segundo momento en el formulario recopilatorio. En ambos casos se trató de un auto cumplimentación por las partes interesadas.

En el encabezamiento se añadió una breve frase introductoria, idéntica para todos los participantes, que explicaba que se trataba de una investigación sobre el uso de las lenguas en la comunicación cotidiana. A continuación, se enunció el tema del cuestionario (Estudio sobre los comportamientos lingüísticos de los jóvenes de la comunidad filipina en la ciudad de Mesina). Para no desanimar de antemano a los/as participantes se limitó el número de las preguntas (en total 35), situando las más exigentes al final.

Al redactar el cuestionario tuve en cuenta las propias características de las personas a involucrar, sobre todo su edad y su nivel cultural. La prueba preliminar o pretest, administrada a dos hermanos (un chico y una chica respectivamente de 19 y 18 años) bajo forma de cuestionario auto administrado, recibido por correo electrónico, me sirvió para evaluar su adecuación, la duración del mismo y para ver si su administración podía dar lugar a dificultades imprevistas (amplitud del cuestionario, comprensión de las preguntas, pertinencia de las preguntas, etc.).

Las respuestas abiertas han ofrecido a los adolescentes la posibilidad de expresarse con sus propias palabras, aunque con el riesgo de respuestas “desordenadas” o “estereotipadas”, en cambio, las respuestas cerradas, –por encontrarse expresadas en los mismos términos y por centrarse en las opciones consideradas relevantes–, me han permitido comparar más fácilmente las informaciones obtenidas. La ventaja del cálculo automático de las respuestas cerradas y su representación en gráficos elaborados por Drive se ha revelado de gran ayuda en términos de tiempo, porque las respuestas fueron comparadas y valoradas informáticamente a través de la misma aplicación, lo que me permitió analizar de forma simultánea las informaciones producidas.

Otro aspecto que es importante destacar es que, por sus características, se trata de un cuestionario apropiado para ser aplicado entre población joven y para ser utilizado en un estudio cualitativo. Y ello fundamentalmente por dos razones: la primera porque es lo suficientemente corto como para ser cumplimentado en un tiempo no muy largo (unos diez minutos); la segunda porque al estar escrito en un lenguaje sencillo y claro no necesita de la ayuda del investigador/a.

El uso mixto de preguntas de tipo abierto y de tipo cerrado, posible gracias al número limitado de jóvenes (de lo contrario habríamos encontrado dificultades en la valoración de las diferentes respuestas), tuvo una doble ventaja: por un lado (en el caso de las respuestas abiertas) obtener respuestas subjetivas y posibles distintas interpretaciones, por otro, (en el caso de las preguntas cerradas), estimular la reflexión y al mismo tiempo excluir alternativas no previstas y entonces no pertinentes.

III.4.4 Materiales adicionales

A los datos producidos con las actividades de observación, las entrevistas y el cuestionario electrónico, se sumó la contribución ofrecida por el estudio del contenido de los documentos legislativos vinculados a las cuestiones lingüísticas abordadas, así como del análisis de otras importantes fuentes de información complementarias.

En el primer caso me refiero a los textos de las medidas gubernamentales que he considerado importante profundizar, en el segundo, a los otros documentos oficiales, aunque no públicos, proporcionados por algunas personas que fueron contactadas por cubrir tareas institucionales en el ámbito que me interesaba. En otras palabras, todas las informaciones obtenidas investigando con los principales sujetos protagonistas (la comunidad filipina de Mesina) fue complementada con el estudio de informes estadísticos y otros documentos encontrados en Internet o facilitados por figuras externas a la comunidad filipina que, por la posición que ocupaban en el periodo de mi trabajo de campo, pudieron estar involucrados en la investigación en calidad de informantes expertos. Se trata en particular de: un sindicalista del Patronato CISAL de la zona central de Mesina que se ocupa de apoyar a las personas extranjeras en todos los tramites que les puedan servir desde el momento de su llegada, la vicejefe de gabinete de la Cuestura de Mesina, la directora de la Oficina de Extranjeros del Ayuntamiento de Mesina y la Project manager del Programa de Movilidad Internacional del Trabajo de Anpal Servizi SpA.

La actividad de control cruzado (triangulación) del contenido de los actos y de los otros textos arriba mencionados con los datos producidos a través de las técnicas de investigación explicadas antes, ha permitido analizar las informaciones combinando el enfoque *emic* de los sujetos implicados con la perspectiva *etic* (aportada por mi propia

interpretación) y, al mismo tiempo, reducir el riesgo de que una excesiva subjetividad pudiera afectar a la calidad científica de los resultados de la investigación (Ander-Egg, 2011).

Alguien podría argumentar que un trabajo de investigación que no culmina en la redacción de una tesis doctoral tradicional puede considerarse restrictivo y/o poco exhaustivo. En verdad, este compendio de publicaciones es fruto de esfuerzos encaminados no sólo a redactar la actividad de investigación de una manera más profesional posible sino también a divulgar los resultados hasta el momento producidos para que quien quiera pueda aprovecharse de ellos. Después de todo, como bien escribe Ander-Egg en su manual titulado *Aprender a investigar*

Si nadie puede aprovecharse o utilizar una investigación, no sirve para nada, salvo como papers para aumentar el 'peso' del curriculum del investigador, como sucede con más frecuencia de lo deseado, según una nefasta y lamentable tradición académica. (2011:169)

IV. TEXTO 1

Cama, M. (2017). El conocimiento del italiano: requisito para obtener el Permiso de Residencia de larga duración CE. El caso de la comunidad filipina en Mesina (Italia). *RIEM. Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7(4), 303–327.

Criterios de calidad (Fuente MIAR)

Revista del ámbito de las humanidades y las Ciencias Sociales en General y Sociología
Indizada en: Emerging Sources Citation Index, DOAJ, DIALNET
Evaluada en DOAJ, ERIHPlus, Latindex (36 en 2017)
ICDS 2017:7.3

RESUMEN¹

La finalidad principal de este texto es profundizar en la legislación italiana que ha subordinado la expedición de los permisos de residencia de larga duración a la superación de pruebas lingüísticas obligatorias para personas con nacionalidad extranjera. El tema es sin duda crucial por su influencia en la vida de muchas personas inmigrantes que han visto añadir una condición adicional para poder residir en Italia: *el permiso por créditos*. Para ello se consideran los dos más recientes avances legislativos: el Decreto Ministerial (DM) del 4 de junio de 2010 y el Acuerdo de Integración (AI), establecido por el Decreto de Presidente de la Republica (DPR) no179 de 14 de septiembre de 2011. El propósito es: – describir el contenido de los textos legislativos que introducen estas obligaciones y algunos aspectos relacionados con las mismas, como la organización del examen y el requisito de asistir a cursos de formación cívica; – comparar opiniones de autores contrarios y favorables a las medidas; – dar voz a los mismos actores involucrados al fin de entender sus dificultades y sus propias impresiones. El análisis de los textos y las informaciones producidas, a través de entrevistas a personas que han hecho el examen de lengua, ponen de manifiesto los límites de una reforma a través de la cual el gobierno italiano pretende actuar su *política pública de inmigración e integración*.

PALABRAS CLAVE

Pruebas obligatorias, lengua, inmigrantes, legislación, Italia

ABSTRACT

The main purpose of this essay is to know more about Italian legislation that strongly subordinates the issue of long-term residence permits to mandatory language testing for people with foreign nationality. That is a crucial issue because of its influence in the daily life of many newcomers, which are subject to an additional condition, if they want to live in Italy: *the residence permit connected to credits*. The focus will primarily

¹ Quiero agradecer al Ministerio de la Instrucción Pública italiano la licencia por estudios concedida para la elaboración de mi tesis doctoral y al Dr. F. Javier García Castaño los primeros comentarios a este texto.

be on the two most recent legislative measures: the Ministerial Decree (DM) of 4 June 2010 and the Integration Agreement (AI), introduced by Presidential Decree (DPR) no179 of 14 September 2011. The text is intended: to consider the introduction of these obligations and certain related issues, –such as the organisation of the examination and the obligation for the newcomers to attend civic integration courses; to present favorable and contrary opinions; to voice, the involved parties in order to understand their troubles and impressions. The analysis of the texts and the information produced by some interviews with people obliged to do the language tests, show the limit of the migration and integration public policy of Italian government.

KEY WORDS

Compulsory tests, language, immigrants, legislation, Italy

1. INTRODUCCIÓN

La cuestión de las lenguas en contextos migratorios ha despertado interés por la importancia que reviste tanto en el campo de la integración como para el mantenimiento de la identidad étnico-cultural de las personas inmigrantes. Las diferentes trayectorias personales y los lugares de trabajo en los cuales estas personas se sitúan influyen en su camino de acercamiento a la lengua. Además, viviendo y trabajando en contacto con las variedades regionales de la lengua del país de acogida, deben conocer usos y funciones diferentes para comprender y expresarse de forma coherente y no permanecer al margen del contexto comunicativo real (Sobrero y Miglietta, 2011). Muchas de ellas, a veces hablan lenguas “lejanas”, a veces tienen un bajo nivel de escolarización, a veces viven aisladas. A eso se debe añadir la incidencia que tienen la edad, la motivación, la experiencia previa y la tasa de alfabetización en su lengua materna –igual que las situaciones en que la usan y las formas de interacción que viven (Minuz, 2014) –. Todos esos factores, condicionando el proceso de acercamiento a la lengua, inciden en la integración ya que las personas inmigrantes mismas viven el hecho de dominar la lengua del país que los acoge como un requisito para integrarse.

Hoy en día, si por un lado, frente a los complejos comportamientos lingüísticos de los inmigrantes, ha aumentado la atención dirigida a la cuestión lingüística, por otro, como evidencian investigaciones sobre los contextos escolares (Broeder y Mijares 2003; Martín Rojo y Mijares, 2007; Rubio, 2015; Vila, 1999) y estudios sobre situaciones de contacto lingüístico (Enriquez, 2015; Hipperdinger, 2015; Pozzi, 2014), no parece que se tomen adecuadas medidas que puedan favorecer y valorar todas las lenguas para una real integración. Permanece la idea de que las lenguas de los inmigrantes son lenguas patrimoniales de los países de origen y que son sus comunidades que se deben hacer cargo de su continuidad. Todo ello hace que sean necesarias nuevas miradas al fenómeno.

A fin de comprender la cuestión lingüística desde una perspectiva nueva, todavía poco considerada, sobre todo en Italia, me parece interesante una mirada *transescalar* al fenómeno a través de los usos lingüísticos de la comunidad filipina de Mesina. La finalidad es, a través de una población que tiene una historia de migración, describir “una situación”, hablando de “las relaciones que se generan y (re)producen en diferentes contextos” (García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio Gómez, 2011: 207). En concreto, se tratará de observar y describir como esta comunidad gestiona las lenguas que pertenecen a su repertorio, incorporando en nuestro análisis *las relaciones transescalares*, es decir usando estas relaciones “como claves para comprender y contextualizar en coordenadas espaciotemporales” (García et al., 2011: 213) el fenómeno “lengua e inmigración” en el contexto de la globalización.

Pero si ese es el marco más amplio en el que se mueve mi investigación, en este caso se concretará en lo relativo a las regulaciones normativas a las que se ven sometidas las poblaciones de inmigrantes respecto al conocimiento y al uso de las “lenguas de acogida”.

En muchas sociedades receptoras se ha desarrollado el convencimiento de que sin el conocimiento de la lengua oficial no es posible la integración y en algunos países se ha impuesto la necesidad de demostrar el conocimiento de estas, si se quiere seguir residiendo en ellos. Conocer estas normativas se hace imprescindible para poder llevar a cabo un estudio sobre la gestión de las lenguas en contextos migratorios y es lo que se pretende hacer para el caso italiano. Se describirá la norma que regula las pruebas

que deben hacer todas las personas de nacionalidad extranjera, que residen en Italia, que desean o necesitan disponer de un permiso de larga duración Comunitaria Europea. Una vez descrito el contenido de la norma que lo regula y el proceso burocrático que se debe seguir para la realización del llamado “test di lengua”, se presentarán algunas de las críticas que ha recibido la medida desde el punto de vista académico para, a continuación, exponer algunas de las valoraciones producidas a través del trabajo de campo con la comunidad filipina.

2. METODOLOGÍA

Para realizar este trabajo se ha tratado de elaborar una reflexión a partir de la legislación italiana y de unas posiciones críticas que justifican y otras que condenan las obligaciones introducidas, considerando los significados asignados por los filipinos residentes en Mesina, que se han visto afectados por esas, y por un sindicalista que los ayuda. Se ha efectuado un estudio de los textos legislativos vigentes en materia lingüística para personas extranjeras y de unos artículos de autores favorables y contrarios a las medidas y se han desarrollado entrevistas de tipo abierto a cuatro personas de nacionalidad filipina, dos hombres y dos mujeres, de entre los 40 y los 50 años, que han hecho el examen. Todos ellos han obtenido el permiso de residencia de larga duración CE tras haber finalizado con éxito las pruebas obligatorias de lengua italiana. También se ha entrevistado a un hombre, que trabaja en el Patronato CISAL², con muchas décadas de experiencia en relación con la gestión de los trámites burocráticos de los inmigrantes –incluidos los filipinos–, por haberlos ayudado a cumplir las obligaciones necesarias para poder residir legítimamente en Italia. Las personas han sido elegidas a través del sondeo tipo “bola de nieve” y las entrevistas, realizadas de forma individual, han sido grabadas y transcritas en un segundo momento.

² El patronato es una institución que ejerza funciones de atención especial y protección a favor de los trabajadores y de las personas jubiladas, italianas y extranjeras, presentes en territorio del Estado; es la expresión directa de una organización sindical de trabajadores/as por cuenta ajena, por cuenta propia o de ambas categorías.

2.1 Sujetos

Después de la entrada en vigor, a partir del 9 de diciembre de 2010, del DM del 4 de junio de 2010, las personas inmigrantes extranjeras se han visto obligados a hacer el llamado “test” de lengua, incluidos los que, viviendo y trabajando en Italia desde hace años, habían conseguido un buen nivel de integración social y laboral: entre ellos las personas pertenecientes a la comunidad filipina de Mesina, a pesar de su larga permanencia en nuestro país. La presencia de personas extranjeras originarias de Filipinas, en Italia y en Sicilia en particular, empieza a registrarse a finales de los años setenta. Precisamente en 1979 es cuando llegan las primeras mujeres destinadas a ser empleadas como trabajadoras domésticas. La demanda creciente en el campo del trabajo doméstico y de asistencia a las personas con necesidades específicas, ha hecho que la región se volviera atractiva para esa comunidad. Lo que llama la atención es que el 50% del total de filipinos y filipinas que, según los datos de Estadísticas Demográficas (ISTAT, 2015), resultan actualmente residentes en Sicilia, se concentra en la ciudad de Mesina.

Hasta el momento existe una prevalencia de mujeres en comparación con los varones y eso como consecuencia de la historia migratoria de la misma comunidad, empleada sobre todo en un sector de trabajo históricamente feminizado. Los datos disponibles nos muestran que su presencia se registra ya a finales de los años setenta, aunque hasta finales de 1980 la inmigración filipina es todavía bastante circunscrita: se encuentran pequeños grupos, instalados sobre todo en las áreas urbanas, donde hay una demanda mayor de trabajo especialmente en el sector doméstico. Es en los primeros años noventa cuando el fenómeno se convierte en algo más consistente, por la presencia de grupos organizados, capaces de guiar los flujos de sus conciudadanos.

Se puede decir que hoy es una comunidad asentada en el territorio de Mesina, que, entre las personas inmigrantes provenientes de Asia, ocupa el segundo lugar después de los cingaleses (de Sri Lanka) y el cuarto lugar del total de aquellas procedentes de los cinco continentes, con un porcentaje del 9,5%. En toda la provincia de Mesina, según los datos de ISTAT (2015), los filipinos son 2.665 (1.234 hombres y 1.431 mujeres), 2.506 de los cuales residen sólo en la Municipalidad. El arraigo de esta comunidad está confirmado por las reunificaciones familiares que, a partir de 2010, se

han convertido en las principales razones de ingreso. En este momento se registra una cierta estabilización, comprobada por la presencia de descendientes de las primeras personas que llegaron de Filipinas.

La zona central de la ciudad es donde se concentran más los núcleos familiares por razones de trabajo y servicios públicos. Se puede afirmar que se trata de personas apreciadas por su profesionalidad y activas en el ámbito asociativo y organizador, como confirma una investigación realizada por el Filipino Women's Council (2004). El estudio evidencia como la opinión de los empleadores entrevistados sobre los trabajadores y trabajadoras de origen filipina es muy positiva:

Nel momento in cui si è chiesto agli intervistati se i lavoratori immigrati filippini hanno un ruolo positivo nella società italiana, ciò che è emerso è nuovamente un elenco simbolico di sane virtù da domestica: attaccamento alla famiglia, rispetto per gli anziani, particolare attitudine ad accudire i bambini, onestà³ (Basa y De la Rosa, 2004:40).

A pesar de eso, para poder seguir viviendo y trabajando en Italia estas personas han tenido que demostrar su nivel de competencia en italiano, haciendo frente también a las dificultades burocráticas conexas. En efecto, tras la entrada en vigor de la DM del 4 de junio de 2010 y el Acuerdo de Integración de 2011, esa comunidad tuvo que ponerse manos a la obra y resolver el papeleo necesario para comprobar su nivel de competencia lingüística y poder mantener su derecho a permanecer. De esta obligación no ha podido eximirse ni siquiera quien residía en Italia desde hacía décadas ininterrumpidamente y contaba con un arraigo laboral y social. A partir de la fecha del 9 de diciembre de 2010, hacer el test o asistir a uno de los cursos de lengua previstos son las únicas dos posibles formas de conseguir el permiso de residencia de larga duración CE (Comunitaria Europea) con validez ilimitada, sin tener una certificación previa, como especificaremos a continuación.

³ “En el momento en que se preguntó a los entrevistados si los trabajadores inmigrantes filipinos tenían un papel positivo en la sociedad italiana, lo que salió a la luz fue un listado simbólico de buenas virtudes como domésticos: amor de familia, respeto por los mayores, particular disposición para ocuparse de los niños, honestidad” (La traducción es mía).

3. LA LEGISLACIÓN ITALIANA Y SU APLICACIÓN EN MATERIA LINGÜÍSTICA PARA PERSONAS EXTRANJERAS

Italia ha tardado en considerarse un país de inmigración. La primera Ley se introdujo en el ordenamiento italiano en 1986 (Ley no 943 del 30 de diciembre de 1986) y fue casi ignorada por la opinión pública

[...] in quanto diretta più a recepire nella legislazione italiana la Convenzione ILO n.173 del 1975 sui diritti dei lavoratori migranti, fortemente sostenuta dal nostro paese per proteggere i propri connazionali lavoratori all'estero, che a fronteggiare un fenomeno oramai sempre più emergente⁴ (Caponi, 2013: 47).

De hecho, antes de que la inmigración se considerara como un *fenómeno de masas* y un *problema de seguridad pública*, la legislación italiana no preveía la obligación para el inmigrado de conocer la lengua. Quien venía de otro país podía obtener un permiso de residencia, siempre que no se tratara de un sujeto peligroso para el orden público y para la seguridad del Estado y que contara con un contrato de empleo regular.

Es con la Ley no 39 del 28 de febrero de 1990 (Ley Martelli) cuando se acepta oficialmente la presencia estable de las personas extranjeras que viven y trabajan en Italia y se les dan obligaciones. Igualmente, se le otorgan derechos no solo vinculados al empleo, sino que, obviamente, se le reconocen sus derechos humanos.

La cuestión del “conocimiento de la lengua” es abordada por primera vez por la Ley Turco–Napolitano, promulgada el 6 de marzo de 1998 (Ley no. 40/98), cuyo enfoque pone en evidencia un diseño de reglamentación de la inmigración para favorecer la inmigración “legal” y poner freno a la “ilegal”. Esta Ley introduce importantes innovaciones como la *Carta de residencia*, un documento que permite que las personas inmigrantes se establezcan sin límite de tiempo después de cinco años de residencia con permiso regular. La misma prevé la expulsión por graves razones de orden público y extiende la condición de titularidad de la *Carta de residencia* al cónyuge y a los hijos e hijas menores que cohabitan. Se trata de un camino que culmina en el Decreto Legislativo no 286 del 25 de julio de 1998, llamado *Testo Unico delle disposizioni*

⁴ “Ya que dirigida más a incorporar en la legislación italiana la Convención ILO no 173 de 1975 sobre los derechos de los trabajadores inmigrantes, firmemente apoyada por nuestro país para proteger nuestros connacionales que trabajaban en el extranjero, que a hacer frente al fenómeno emergente” (La traducción es mía)

concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero (Decreto Legislativo no. 286/1998) que, en el artículo 36, dispone cursos públicos de lengua italiana, sin establecer recursos económicos ni la obligación para el inmigrado de asistir.

La Ley no 189 de 2002 Bossi–Fini modifica la Ley Turco–Napolitano perjudicando a las personas extranjeras: la entrada en Italia se plantea más difícil, así como la permanencia “regular”. Se agilizan y simplifican los procedimientos para la expulsión de los llamados “clandestinos”, se limitan las posibilidades de reunificación familiar y se reduce el derecho de asilo. Las Autoridades Consulares italianas, a las cuales se requiere la expedición del visado para entrar a nuestro país, pueden negarlo también con un acto “sin expresión de causa”, para razones de seguridad. Además, el periodo de residencia regular en Italia necesario para obtener la *Carta de residenza* aumenta a seis en vez de cinco años.

En el 2009 con la Ley no 94 de 15 de julio (*Disposiciones en materia de seguridad pública*), –cuyo reglamento de aplicación ve la luz dos años después, en el julio de 2011, y es operativo solo desde 2012–, el gobierno italiano introduce el Acuerdo de Integración (AI) y las obligaciones relativas al conocimiento de la lengua y de la cultura italiana con vistas a la expedición o la revalidación de algunas tipologías de permiso como el permiso de residencia CE para residentes de larga duración (anterior *Carta de residenza*), el permiso de residencia para fines de trabajo o el permiso de residencia familiar.

En los últimos años las principales novedades introducidas consisten en la subordinación de la concesión del permiso de residencia CE a los extranjeros que llevan cinco años viviendo y trabajando “legalmente” en Italia, a la superación de un examen de competencia lingüística en italiano equivalente al nivel A2 del Marco Común Europeo de referencia (Decreto Ministerial promulgado el 4 de junio de 2010) y a la introducción del anteriormente citado Acuerdo de Integración (AI).

3.1 El permiso CE para residentes de larga duración y la obligación de conocer la lengua

El “Permiso de residencia CE para residentes de larga duración” ha sido introducido en el ordenamiento jurídico italiano con el Decreto Legislativo no 3 del 8 de enero de 2007, sustituyendo la *Carta de residencia*, y se le emite a quien ya tiene un permiso de al menos cinco años y puede demostrar que dispone de un nivel de renta mínima y de un alojamiento idóneo. A partir del 9 de diciembre de 2010 es cuando entra en vigor el Decreto Ministerial promulgado el 4 de junio de 2010 por el Ministro del Interior Roberto Maroni, en concertación con el Ministerio de Educación, Universidades e Investigación, que permite cambiar la naturaleza del permiso de residencia y reemplazar el permiso ordinario para trabajo subordinado por el Permiso CE de larga duración con validez ilimitada. Al fin de lograr este tipo de permiso, además de los requisitos arriba indicados, las personas inmigrantes deben cumplir la obligación del conocimiento de la lengua italiana (art. 2, apartados 1 y 2), demostrando un nivel mínimo de competencia A2, aprobando, –después de hacer una solicitud telemática en el sitio web <http://www.testitaliano.interno.it>–, las pruebas obligatorias administradas por la Prefectura.

3.2 El Acuerdo de Integración (AI) y el permiso por puntos

El Acuerdo de Integración (ley no 94 del 15 de julio de 2009) es otra importante medida introducida por el gobierno italiano: un contrato entre el Estado y el individuo que todas las personas extranjeras de entre 16 y 65 años, que llegan a Italia después del 10 de marzo de 2012 (Decreto del Presidente de la Republica no 179 del 2011) y quieren pedir un permiso de residencia de duración no inferior a un año, tienen que suscribir presentándose a la Ventanilla Única o en la Comisaría. El AI con el Estado tiene una duración de dos años, prorrogable en unos casos hasta un máximo de uno más. Firmándolo, la persona se compromete a:

[...] conseguir un adecuado nivel de conocimiento de la lengua italiana (A2); adquirir conocimientos necesarios de la cultura y de la vida cívica italiana, con particular referencia al sector de la salud, de la escuela y de los servicios sociales y a los ámbitos del trabajo y de las obligaciones fiscales; cumplir con la obligación de la educación de los hijos menores; conocer y respetar los principios básicos de la Carta de los Valores de la Ciudadanía y de la Integración (art.2, apartado 5, Decreto del Presidente de la Republica no 179 del 2011).

El mismo Acuerdo se basa en un sistema de asignación de créditos que al cabo de dos años tienen que ser treinta. Se establece que en el momento de la suscripción a cada persona se le atribuyen dieciséis puntos, quince de los cuales se le quitarán en el caso de que no haya seguido ningún curso de formación cívica. Los créditos pueden también ser retirados en el caso de condena penal y medidas de seguridad, aunque no definitivas, o graves faltas administrativas y fiscales. Además, se pueden acumular créditos a través del “test de lengua” (de 20 a 24 créditos) o con la asistencia a cursos de instrucción secundaria superior para adultos y de formación profesional, a cursos universitarios, o si se poseen títulos de estudio, obtenidos tanto en la Unión Europea como en un tercer país reconocidos como válidos en Italia.

La persona extranjera es obligada a asistir a cursos de formación cívica e información sobre la vida civil, de una duración de entre cinco a diez horas, en un plazo de tres meses a partir de la suscripción del AI. Un mes antes de que se cumpla el plazo, la Ventanilla Única para la Inmigración (S U I) procederá a la comprobación, invitando al interesado a presentar la documentación necesaria para obtener el reconocimiento de los créditos. Sin esta documentación el solicitante tendrá que hacer el test para comprobar su nivel de competencia lingüística y su conocimiento de la cultura cívica en Italia. Si se alcanza el umbral establecido de treinta créditos, se decreta la extinción del Acuerdo y la autoridad entregará el documento acreditativo, en caso contrario se podrá obtener una prórroga de un año, siempre y cuando los créditos no sean iguales o inferiores a cero. En este caso se decretará el incumplimiento del Acuerdo y la falta o la denegación de renovación del permiso con consiguiente expediente de expulsión.

3.3 Estándar de examen

La forma en que debe desarrollarse el examen se establece en el artículo 9 – párrafo 22 – letra i, de la Ley no 94/2009. El mismo tiene una duración de sesenta minutos y se compone de cinco pruebas: dos de comprensión oral (escuchar y entender), dos de comprensión escrita (lectura y comprensión) y una de interacción escrita (escritura). La comprensión oral (duración: veinticinco minutos) consiste en escuchar dos veces dos breves textos de 250–350 palabras (mensajes entre nativos, anuncios, instrucciones) y en comprobar la comprensión de este a través de preguntas de verdadero/falso, elección múltiple y reconocimiento de imágenes. La puntuación que

se puede obtener es de treinta puntos (tres puntos para cada ítem correcto y la falta de respuesta o la respuesta incorrecta implica la atribución de cero puntos). La comprensión escrita (duración: veinticinco minutos) consiste en la lectura de un breve cuento, instrucciones o mensajes personales para pedir o dar informaciones (250–350 palabras), cuya valoración se realiza a través de preguntas con elección múltiple, verdadero/falso y combinación texto/imágenes. La puntuación que se puede obtener es de treinta y cinco puntos (tres puntos y medio para cada ítem correcto). La prueba de interacción escrita (duración: diez minutos) es una breve producción de, por ejemplo, una lista de la compra, unas notas, un formulario con datos personales. La puntuación que se puede obtener es de treinta y cinco puntos (hasta treinta y cinco puntos si es completa y correcta, hasta veintiocho si es efectuada de manera parcial y ningún punto si se considera no valorable, es decir en ausencia de respuestas). La persona extranjera debe demostrar a través de esas pruebas el nivel A2 de dominio de la lengua solicitado por la Ley, es decir que:

Comprende frases y expresiones frecuentemente utilizadas, relativas a áreas de relevancia inmediata (información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, trabajo, etc.). Se comunica en tareas sencillas que requieren un intercambio de información simple y directo sobre asuntos corrientes y rutinarios. Describe en términos sencillos aspectos de su origen cultural y de su entorno (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).

A pesar de los requisitos antes mencionados, no se prevén pruebas de interacción oral que puedan comprobar aquella competencia lingüístico–comunicativa que debería entenderse como prioritaria sobre todo para las personas adultas. El examen se considera superado con éxito si el resultado no es inferior a ochenta de cien puntos. A efectos de la expedición del permiso de residencia CE de larga duración, la Cuestura (artículo 5 del DM del 4 de junio de 2010) verifica la existencia del nivel A2 de conocimiento de la lengua italiana a través del éxito positivo del test, comunicado por la Comisión examinadora por medio del sistema informático del Departamento de las Libertades Civiles y de la Inmigración del Ministerio del Interior.

3.4 Organismos encargados, asuntos objeto de examen y atestación

Los CTP/CPIA (Centros Territoriales Permanentes o Centros Permanentes de Educación de Adultos) de cada Provincia son los organismos encargados de desarrollar las pruebas según las recomendaciones del Ministerio de Interior. La ley de facto se

limita a facilitar orientaciones, a través de un Vademécum de conformidad (nota no 8571 del 16 de diciembre de 2010 del Ministerio del Interior), para permitir a las Comisiones –con arreglo al art. 5 del Acuerdo Cuadro del 11 de noviembre de 2010–, proporcionar las pruebas según criterios homogéneos. Le corresponderá entonces a una Comisión examinadora, designada por los Centros, elaborar, administrar, valorar las pruebas y comunicar los resultados a la Prefectura. El artículo 5, párrafo 4, del Acuerdo Cuadro en cuestión, establece que "le Commissioni definiscono il contenuto delle prove che compongono il test, i criteri di assegnazione del punteggio e la durata del test sulla base delle linee guida adottate dagli Enti di certificazione, di cui all'art. 4, comma 1, lettera a) del DM 4 giugno 2010"⁵.

Por lo tanto, no existe un test único nacional, igual para todos, aunque se garantizan unas mismas condiciones y mismos tiempos de administración y desarrollo de las pruebas a través de sistemas informáticos.

Quién no aprueba el examen o quién no se presenta en la fecha de la convocatoria no puede volver a presentar su solicitud antes de noventa días a partir de la fecha del primer examen. En el caso de que el extranjero suspenda, si ya ha presentado solicitud para obtener el permiso, verá rechazada su petición por falta del requisito de la lengua (por lo tanto, sería conveniente presentar las solicitudes sólo tras haber finalizado con éxito las pruebas).

No se recibirá ninguna certificación. La acreditación del éxito y sus resultados serán enviados por vía telemática directamente por la Comisión a la Prefectura competente y estarán disponibles para ser consultados en el sitio correspondiente de Internet. Está exento de hacer las pruebas sólo quien ya posee una certificación A2 emitida por una de las cuatro autoridades certificadoras reconocidas por el Ministerio de Asuntos Exteriores y por el Ministerio de Educación, Universidades e Investigación⁶, quien posee un título italiano de educación formal de primer o segundo grado, quien sufre

⁵ "las Comisiones definen el contenido de las pruebas que componen el examen, los criterios de asignación de la puntuación y la duración del mismo, de acuerdo con las directrices adoptadas por los Organismos de certificación a que se refiere el artículo 4, párrafo 1, letra a) del DM 4 de junio de 2010." (La traducción es mía)

⁶ Università degli Studi Roma Tre, Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena e Società Dante Alighieri

graves enfermedades, discapacidad o serias dificultades de aprendizaje por edad, los menores no acompañados y las víctimas de trata, de violencia o de graves formas de explotación (Testo Único sobre la Inmigración de 1998, art. 18).

3.5 Posiciones críticas sobre estas normativas

Las modificaciones legislativas mencionadas han introducido un cambio radical en la estrategia que tiene que desarrollar en su ruta migratoria el migrante que quiere permanecer en Italia. Como afirma Luca Bettinelli, responsable de Rete Caritas:

Alcuni recenti provvedimenti normativi hanno introdotto nella vigente disciplina concernente l'immigrazione e la condizione giuridica dello straniero un legame particolarmente stretto tra conoscenza della lingua e della cultura italiana e la possibilità di vedersi rilasciare o rinnovare alcune tipologie di titoli di soggiorno legati a permanenze in Italia di lungo periodo (ad esempio il permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo, il permesso di soggiorno per motivi di lavoro, il permesso di soggiorno per motivi familiari). Queste modifiche hanno introdotto una radicale modifica nell'approccio con cui il migrante, che intende soggiornare in Italia, deve affrontare il suo percorso migratorio, non preoccupandosi più, ai fini del rilascio o del rinnovo del suo permesso di soggiorno, esclusivamente di 'avere un lavoro e una casa', ma anche di conoscere la lingua e la cultura del paese dove intende soggiornare.⁷ (Bettinelli, 2013: 55).

La ley ha encontrado apoyos y críticas. Algunos la han criticado porque, con la necesidad de establecer un marco de obligaciones y reglas que los inmigrantes deben respetar, se favorece un proceso de tipo neo-asimilacionista que considera prioritaria la adhesión a los valores, a la cultura y a la lengua del país de acogida más que un proceso de integración (Caponio y Zincone, 2011).

Negarville (2010) ha argumentado que a las personas extranjeras se les piden deberes antes de darles derechos y que se les habría podido proponer un plan para aprender la lengua en vez de un camino punitivo en el cual la única cosa determinada de manera puntual es la organización de los controles:

⁷ “Algunas recientes medidas normativas han introducido, en la actual disciplina que concierne la inmigración y la condición jurídica de las personas extranjeras, un estrecho vínculo entre el conocimiento de la lengua y de la cultura italiana y la posibilidad de la expedición o renovación de algunas tipologías de permisos de residencia vinculados a estancias en Italia de larga duración (por ejemplo permisos de residencia CE para residentes de larga duración, permisos de residencia por fines de trabajo, permisos de residencia por razones familiares). Estas modificaciones han introducido un cambio radical en el enfoque con el cual el migrante, que quiere residir en Italia, tiene que abordar su ruta de emigración, no preocupándose más, con vistas a la expedición o la renovación de su permiso de residencia, solo de “tener un trabajo y una casa”, sino también de conocer la lengua y la cultura del país donde quiere permanecer”. (La traducción es mía)

La logica delle misure governative è la seguente: la conoscenza della lingua italiana è un dovere; lo Stato verifica il livello di conoscenza posseduto; chi non ha raggiunto un determinato livello viene sanzionato; come acquisire questa conoscenza non è oggetto di politica pubblica, è un fatto privato cui ciascun migrante deve provveder come meglio crede. Questa logica trasforma l'apprendimento dell'italiano da occasione di socialità, di sapere e di integrazione in un percorso punitivo in cui l'unica cosa puntualmente definita è l'organizzazione delle verifiche: il mancato superamento delle quali si riflette in modo assai concreto sulla vita dei cittadini stranieri⁸ (Negarville, 2010: 2).

Otros han valorado la Ley en cuestión como una medida de rechazo, definiéndola una distorsión del *paquete seguridad* que se inserta en las políticas de restricciones hacia las personas inmigradas. Es decir, una dificultad más para complicar la vida a quien quiere establecerse en Italia. Guglielmo Loy, Secretario Confederal del Sindicato UIL, es uno de los que considera injusta la introducción del *permiso por puntos*, llamándolo *dispositivo complicado y desordenado*. Él define la ley como claramente hostil hacia las personas inmigrantes, pensada para dificultar injustamente la vida de los nuevos ciudadanos que quieren vivir y trabajar en nuestro país:

E' un dispositivo [...] che ci appare in netto contrasto con la logica dell'Esecutivo volta alla semplificazione delle norme che regolano la convivenza tra tutti i cittadini, italiani e non. [...] in effetti, appare studiato per complicare inutilmente la vita ed il lavoro dei nuovi cittadini stranieri che entrano in Italia. [...] E' anche un contratto a carattere unilaterale che impone obblighi e costi agli stranieri senza offrire né mezzi né benefici⁹ (Loy, 2012: 2).

El argumento es que este *contrato unilateral*, que *da obligaciones a las personas extranjeras sin prever recursos* financieros, con la pretensión de deber llegar a treinta créditos en el plazo de tres años, parece una *acción punitiva*, así como parece ilógica la intención de expulsar a personas que han llegado a Italia respetando la ley y que tienen empleos regulares. Aunque considerando justa la necesidad de que los extranjeros tengan que conocer la lengua y las normas que regulan la convivencia civil,

⁸ “La lógica de las medidas gubernativas es la siguiente: el conocimiento de la lengua italiana es un deber; el estado verifica el nivel de conocimiento alcanzado; quien no ha conseguido un determinado nivel se sanciona; como alcanzar eso conocimiento no es objeto de política pública, es un hecho privado que cada migrante debe solucionar como le plazca. Esta lógica transforma el aprendizaje del italiano de ocasión de interacción, de saber, de integración en un camino punitivo en el cual la sola cosa definida de forma puntual es la organización de los controles: cuyo fracaso afecta de manera muy concreta la vida de los ciudadanos extranjeros.” (La traducción es mía)

⁹ “Es un dispositivo [...] que nos parece en neto contraste con la lógica del Ejecutivo dirigida a simplificar las normas que regulan la convivencia entre todos los ciudadanos, italianos y no. [...] en efecto, parece estudiado para complicar inútilmente la vida de los nuevos ciudadanos que llegan a Italia. [...] Es también un contrato unilateral que impone obligaciones y costes a los extranjeros sin ofrecer recursos ni ventajas.” (La traducción es mía)

Loy (2012) subraya que eso debería tener *carácter gratificante y de estímulo más que el valor de exclusión* que el permiso por puntos parece tener.

En este sentido resulta interesante, con respecto a las diez horas obligatorias de formación cívica prevista por el AI, una entrevista realizada a Maria Teresa Mauri, coordinadora de los cursos de un CTP de Milano, que se encuentra en un artículo de Lidia Baratta. Mauri explica que la proyección de cinco horas de video así organizadas, es decir todas seguidas, es tan pesada que “non resisteresti nemmeno se fosse il miglior film del mondo” (Baratta, 2014). La misma opina que:

La modalità di gestione delle 10 ore di formazione civica previste dalla normativa dovrebbe avvenire all'interno di un percorso di alfabetizzazione in lingua italiana che permetta una reale integrazione linguistica e sociale. Avrebbe senso l'impiego dei video in lingua originale dilazionato nel tempo e non in un'unica soluzione della durata di cinque ore. Il punto è: davvero con questi corsi e questi test facilitati si persegue l'integrazione degli immigrati o sono solo una 'copertura di facciata' che dovrebbe invece essere valorizzata?¹⁰ (Baratta, 2014: 8).

Baratta, por su parte, también critica la *modalidad de gestión* de las lecciones de educación cívica, si se piensa que están dirigidas a personas a menudo sin escolarización, que necesitarían más tiempo para descubrir de que se trata:

Per ogni ora c'è un argomento, dall'abitare alla scuola, fino alla sanità. Nelle altre cinque ore vengono presentate delle slide in diverse lingue con l'aiuto di una mediatrice culturale. Due soli blocchi di lezioni da cinque ore l'una, indirizzati spesso a persone non scolari e che invece avrebbero bisogno di più tempo per capire quello di cui si parla (l'accordo quadro prevede che le lezioni si svolgano 'nella lingua indicata dallo straniero o se ciò non è possibile, inglese, francese, spagnola, araba, cinese, albanese, russa o filippina, secondo la preferenza indicata dall'interessato').¹¹ (Baratta, 2014: 8)

¹⁰ “La modalidad de gestión de las diez horas de formación cívica previstas por la normativa debería realizarse dentro de un camino de alfabetización en lengua italiana que permita una real integración lingüística y social. Tendría sentido un uso de videos en lengua original separados en el tiempo y no de una sola vez de la duración de cinco horas. La cuestión es: ¿En serio con estos cursos y estos exámenes facilitados se persigue la integración de las personas inmigrantes o aquellos son solamente “retoques cosméticos” que en cambio deberían ser valorados?” (La traducción es mía)

¹¹ “Por cada hora hay un tema, del vivir a la escuela, hasta la salud. Durante las otras cinco horas se presentan diapositivas en lenguas diferentes con la ayuda de una mediadora cultural. Solo dos bloques de lecciones de cinco horas cada uno, dirigidos a personas muchas veces no escolarizadas que necesitarían más tiempo para entender de qué se está hablando (el acuerdo cuadro prevé que se enseñe exclusivamente «en la lengua indicada por el extranjero y si eso no es posible en inglés, francés, español, árabe, chino, albanés, ruso o filipino según la preferencia expresada por el interesado»).(La traducción es mía)

Todo esto, añade la autora, para resultar útil debería realizarse dentro de un itinerario de alfabetización a través de la escuela pública, que pueda desarrollar efectivas estrategias de integración (Baratta, 2014).

Pero existen también posiciones de apoyo a estas normativas, como aquellas de Codini y de Sergio. El primero define esas medidas *tímidas*, puesto que el nivel A2 solicitado a las personas extranjeras es demasiado básico para conducir una existencia digna y no tiene nada que ver con el conocimiento necesario para integrarse en el país de acogida puesto que solo se exige

[...] quel livello di comprensione linguistica caratterizzato dalla possibilità di capire e utilizzare solo alcune formule brevi che qualunque immigrato raggiunge spontaneamente poco dopo il suo arrivo in Italia e non ha nulla a che vedere con la conoscenza della lingua necessaria per integrarsi nel paese”¹² (Codini, 2010: 66).

Una actitud poco exigente, vejatoria solo desde el punto de vista burocrático, fruto de la idea de una integración del inmigrado destinada a papeles sociales subalternos (Codini, 2010).

Por su parte, Sergio considera fundamental que las personas inmigrantes adquieran habilidades lingüísticas, siendo la lengua esencial para obtener un trabajo o acceder a un curso de formación profesional:

“L’obbligatorietà di un test che valuti la conoscenza dell’italiano da parte dello straniero intenzionato a stabilirsi nel nostro paese, e che ad esso subordini la sua possibilità di permanenza, mostra di reputare la lingua come fattore necessario di coesione e integrazione. Presuppone che chi non conosce la lingua non può essere considerato italiano. Non va inoltre trascurato che la competenza nella lingua del Paese ospitante rappresenta per gli immigranti un *plus* in ambiente professionale, essendo fondamentale per ottenere un lavoro o anche solo per accedere a un corso di formazione. Il rilascio dell’attestato può dunque funzionare come nuova, ulteriore motivazione allo studio, spingendo gli immigrati a migliorare la propria conoscenza dell’italiano e quindi a ottenere maggiori e migliori opportunità lavorative”¹³ (Sergio, 2011: 56).

¹² “aquel nivel de comprensión lingüística caracterizado por la posibilidad de entender y utilizar solo algunas fórmulas breves que cualquier inmigrado espontáneamente alcanza poco después de su llegada a Italia y que no tiene nada a que ver con el conocimiento de la lengua necesario para integrarse en el país.” (La traducción es mía)

¹³ “La obligación de un test que valore el conocimiento del italiano por parte del extranjero dispuesto a establecerse en nuestro país, y que subordine a este su posibilidad de permanecer, demuestra que la lengua se considera un necesario factor de cohesión e integración. Presupone que quien no sabe la lengua no puede ser considerado italiano. No se debe olvidar asimismo que la competencia en la lengua del País de acogida representa para los inmigrantes un *plus* en campo profesional, del momento que esa es fundamental para obtener un trabajo o aunque solo sea para acceder a un curso de formación. La (continuación de la nota al pie)

Para él, sirviendo de estímulo para mejorar el dominio del idioma, la expedición del certificado incrementaría *la motivación* de los inmigrados impulsándolos a obtener *mayores y mejores* oportunidades de empleo (Sergio, 2011).

En esta misma dirección, no sorprenden las posiciones al respecto del Ministro del Interior Roberto Maroni y del Ministro de Trabajo Maurizio Sacconi, según unas intervenciones de estos en la prensa. De hecho, Maroni afirma que se trata de

[...] una iniziativa importante che va nel senso della responsabilizzazione e della integrazione dello straniero e di un'innovazione molto rilevante sul tema della gestione dei flussi di cittadini stranieri¹⁴ (La Stampa, 29-7-2011).

Sacconi alega que, a su juicio, “non è affatto uno strumento punitivo, ma consente alla persona immigrata di far valere positivamente ciò che realizza. Non è un percorso ad ostacoli, sollecita i minimi requisiti di volontà di integrazione¹⁵ (La Stampa, 29-7-2011).

Según estos principios, la integración de los nuevos ciudadanos dependería únicamente de su voluntad y de su sentido de responsabilidad frente al Estado. Amabile, en el mismo artículo de La Stampa en cual se encuentran las afirmaciones de los dos ministros, escribe que es

[...] una notizia buona a metà. Il metodo scelto è completamente sbagliato. I crediti finiscono solo per far sentire gli stranieri sempre sotto esame, sempre di passaggio. Non si raggiungerà mai l'integrazione in questo modo¹⁶ (Amabile, 2011).

Desde nuestro punto de vista y en la actual situación de la inmigración en Italia, más bien nos parece necesario que el gobierno reconozca como preocupación central la organización de una oferta formativa pública que, respetando y valorando las distintas identidades, lenguas y culturas, asegure a todas las personas extranjeras el derecho a

expedición de la atestación puede entonces funcionar como nuevo, ulterior incentivo para estudiar, presionando los inmigrantes para que mejoren su conocimiento del italiano y por tanto obtengan mayores y mejores oportunidades laborales”. (La traducción es mía)

¹⁴ “una iniciativa importante que constituye un buen paso en la dirección de la intensificación de la responsabilidad y de la integración del extranjero y también de una innovación muy considerable sobre el tema de la gestión de los flujos de ciudadanos extranjeros”. (La traducción es mía)

¹⁵ “No es una medida de castigo, sino permite a la persona inmigrada demostrar favorablemente lo que realiza. No es una pista de obstáculos, incita a las personas inmigradas a mostrar los requisitos mínimos de voluntad de integración”. (La traducción es mía)

¹⁶ “Es una buena noticia a mitad. El método elegido es completamente equivocado. Los créditos solo acaban por hacer que los extranjeros se sientan siempre examinados, siempre de paso. Nunca podremos conseguir la integración de esta forma.” (La traducción es mía)

la educación y al aprendizaje de *una lengua para comunicarse*, convirtiendo en oportunidades lo que para ellos solamente representa una inquietud.

4. LAS INTERPRETACIONES DE LA COMUNIDAD FILIPINA SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS Y LAS NORMAS

A pesar de la aparente voluntad del gobierno italiano de favorecer la integración de los inmigrantes, al establecer las *reglas*, el legislador no parece tener en cuenta lo que los protagonistas piensan y sufren. Puesto que la perspectiva de los sujetos involucrados, en nuestro juicio, tiene suma importancia, creemos no sólo útil, sino imprescindible considerar sus opiniones y tener en cuenta sus puntos de vista.

Un sindicalista entrevistado nos explica que un primer impedimento vinculado al test está representado por la solicitud que las personas inmigrantes tienen que hacer registrándose con el servicio de la Prefectura, a través del sitio de Internet, insertando sus datos personales y un documento de identidad válido. El detalle del proceso, según sus declaraciones, es el siguiente:

Una volta fatta l'iscrizione si genera automaticamente una ricevuta elettronica di accettazione della pratica che ha un codice. Questo è il numero identificativo della domanda che corrisponde al singolo individuo: non sono riportati i nominativi nel rispetto della privacy delle persone. Inoltre, lo straniero deve avere la possibilità di stampare la ricevuta con il numero della sua registrazione, che dovrà presentare il giorno dell'esame insieme al documento d'identità. Sulla base delle iscrizioni verranno pubblicati degli elenchi di partecipazione, sempre attraverso i codici identificativi, con un calendario dei giorni, del luogo e dell'orario di inizio dell'esame. Il calendario si può consultare sulla Home page: Prefettura Messina – Immigrazione – test lingua immigrati. Il richiedente riceverà attraverso il suo indirizzo di posta elettronica, sempre che ne abbia uno, o attraverso il Patronato o per chiamata telefonica, l'invito a presentarsi nel giorno fissato, all'ora stabilita per fare le prove¹⁷.

Las dificultades que las personas extranjeras encuentran se pueden desprender también de las siguientes sus afirmaciones:

¹⁷ “Una vez hecha la solicitud se genera automáticamente un recibo electrónico de aceptación de la práctica que lleva un código. Ese representa el número identificativo de la demanda que corresponde al individuo: no se encuentran los nombres por respeto a la privacidad de las personas. Además, el extranjero debe tener la posibilidad de imprimir el recibo con su número de registro que tendrá que presentar el día del examen junto con el documento de identidad. Sobre la base de las inscripciones se publicarán unos listados de participación, siempre a través de los códigos de identificación, con un calendario de los días, el lugar donde presentarse y la hora del examen. El calendario se puede consultar en la Home page: Prefettura Messina – Immigrazione – test lingua immigrati. El solicitante recibirá por correo personal, siempre que lo tenga, o a través del Patronato o por llamada telefónica, la invitación a presentarse en el día fijado y a la hora establecida para hacer las pruebas.” (la traducción es mía)

In generale è complicato per loro fare la richiesta senza commettere errori: molti non sanno come fare per registrarsi sul sito on line, soprattutto le persone anziane o quelle che possiedono un livello culturale basso oppure che hanno poca esperienza nell'uso dei nuovi strumenti tecnologici. Inoltre, se non si presentano nel giorno prefissato all'ora stabilita, e questo è accaduto e accade, è un altro problema, perché devono registrarsi nuovamente e per poterlo fare devono aspettare, in quanto non possono farlo prima dei novanta giorni previsti dalla legge¹⁸.

Se registra sólo un porcentaje del 10–12% de fracaso, pero a pesar de eso las preocupaciones son importantes. Con respecto a las pruebas propiamente dichas, las personas filipinas entrevistadas han coincidido en que no han sido difíciles, sobre todo porque en el texto se encontraba ya la respuesta correcta que tenían que señalar con una cruz. De hecho, a mi pregunta sobre si puede decirme algo sobre el examen, una de las mujeres contesta:

Ascoltare con cuffie e poi segnare risposte, poi leggere qualcosa e sempre segnare risposte giuste e poi rispondere domande su lavoro che io faccio, scritto, no parlare con maestra, non c'è parlare con qualcuno. No difficile quello facile¹⁹. Bastante similar la breve descripción de uno de los hombres: “Io ascoltare qualche storia e poi scrivere, c'è qualche domanda e poi io scrivere così, no parlare, però facile²⁰”

Sin embargo, todas las personas entrevistadas, han expresado su preocupación por la posibilidad de no aprobar el examen. Tanto las mujeres como los hombres han dicho haberse encontrado ansiosos/as, considerando su importancia para la expedición del permiso, por conocer a unos/unas sus compatriotas que habían tenido que repetirlo más veces. Asimismo, al preguntarle si le preocupaba suspender, una de las mujeres contesta:

¹⁸ “En general es complicado para ellos hacer la solicitud sin equivocarse: de hecho, muchos no saben cómo hacer el registro en línea, sobre todo las personas mayores o las que tienen un nivel cultural bajo o poca experiencia en el uso de las nuevas tecnologías. Además, si no se presentan el día fijado a la hora establecida, es otra complicación porque tienen que volver a registrarse y para poder hacerlo tienen que esperar porque no pueden hacerlo antes de los noventa días previstos por la ley.” (La traducción es mía)

¹⁹ “Escuchar con auriculares y después apuntar respuestas, después leer algo y siempre dar las respuestas correctas y después contestar a preguntas sobre el trabajo que hago... escrito... no hay hablar con profesora...no hay hablar con alguien. No difícil aquello...aquello fácil” (La traducción, que es mía, aspira a reproducir en castellano los errores gramaticales y de ortografía de la lengua hablada por la protagonista)

²⁰ “Yo escuchar unas historias y después escribir... hay unas preguntas...y después yo escribir...así...no hablar pero fácil” (La traducción es mía)

Si, signora, pure, servire quello per permesso soggiorno, però signore Patronato dice tranquilla, tu non passi fai altra volta, no spaventare. Quello signore bravo, lui aiutare, lui è sposato con una filippina, loro amici, però io molto spaventata per miei figli²¹.

Por su parte, uno de los hombres describe así sus temores:

Io...un po'..., signora si, preoccupato...certo è sono straniero e un po' sono imbranato...non so...magari non passa questo esame...però è facile...noi tanti lì...no solo filippini... un po' prima tutti preoccupati, dopo no...Preoccupato è devo rifare...Io superato ottanta per cento penso...patronato ha mandato un messaggio dice passato questo esame... è così dice per fare esame devo dire al patronato, poi lei comunica dove fare esame è così poi patronato mi deve dire quando e dove andare lì per fare esame...è così...dire chiedere patronato loro...qualcuno mio paesano non...sempre bocciato, tre volte, ho visto e questo momento è già tre volte ha detto²².

El otro pone de manifiesto su irritación por haber tenido que dejar su trabajo y haber corrido el riesgo de perder el salario de aquella media jornada: “Io no lavorare, permesso, loro buoni, no arrabbiare, pagare lo stesso”²³.

Asimismo, aparece significativo lo que recuerda una de las mujeres entrevistadas: “Io, spaventata, mio figlio J. lasciato a casa solo con altri due miei figli S. e G., loro tutti piccoli ancora e noi lasciati soli, mio marito pure esame quel giorno insieme.”²⁴ A las inquietudes por la posibilidad de no aprobar, se añaden entonces aquellas por la organización de las actividades laborales y por la gestión con los niños, sobre todo cuando son pequeños.

A veces ocurre que el día del test el extranjero no tiene el recibo o el mismo documento de identidad con el cual se ha registrado. En estos casos no se le admite a hacer las

²¹ “Si señora también, aquello me servía para el permiso de residencia, pero el señor del patronato me dijo de estar tranquila: si no lo apruebas lo intentará otra vez, no te preocupes. Aquel señor es bueno, está casado con una mujer filipina, ellos son amigos míos...pero yo tenía mucho miedo por mis hijos” (traducción libre)

²² “Yo... un poco... señora si... preocupado...cierto es que soy extranjero y un poco soy tonto...non se...quizás no pase el examen...pero es fácil...nosotros muchísimos allí...no solo filipinos... un poco antes todos preocupados, después no...Preocupado es deber hacer otra vez...Yo aprobado ochenta por ciento pienso...patronato ha enviado un mensaje dice aprobado este examen... y así dicen que para hacer el examen tengo que decirlo al patronato, después él comunica donde hacer examen y así el patronato tiene que decirme cuando y donde ir para hacer el examen...y así decir ellos preguntar al patronato...alguien conciudadanos míos no...siempre rechazado...tres veces, he visto y eso momento es ya tres veces ha dicho.” (La traducción mía es libre e intenta respetar las faltas gramaticales, ortográfica y de estructura del discurso original)

²³ “Yo no trabajar...permiso... ellos (se refiere a sus empleadores) no malos...buenos...no enfadarse conmigo...pagarme lo mismo.” (La traducción es mía)

²⁴ “Yo tenía miedo, había dejado mi hijo J. en casa solo con los otros dos S. y G., los tres eran pequeños y nosotros tuviéramos que dejarlos solos: mi marido tenía que hacer el examen el mismo día conmigo.” (la traducción es mía)

pruebas y tiene que hacer otra vez la solicitud para la admisión, con toda la pérdida de tiempo (noventa días para poder volver a registrarse) y la ansiedad que eso implica. El sindicalista, a propósito de esto afirma que ha pasado que

[...] qualcuno si sia registrato con il passaporto ma che il giorno dell'esame si sia presentato con la carta d'identità e in questo caso non si può essere ammessi a sostenere l'esame²⁵ y añade que: "Il test di per se è facile, infatti solo una minoranza non lo passa, però è inutile perché certe cose si imparano usando la lingua e con l'esperienza, e in più è una complicazione soprattutto perché le indicazioni non sono semplici²⁶.

Otro dato importante es que ninguna de las personas entrevistadas haya sabido decir qué resultado había obtenido, aun pudiendo consultarlo en el sitio Internet. Tres de cuatro se conformaron con recibir la comunicación de aprobación y nunca tuvieron curiosidad por conocer sus notas, uno solo de los tres se acordaba del resultado (ochenta de cien), pero añadió que no estaba "seguro" de dicho resultado. Haber obtenido el requisito para la expedición del permiso de larga duración era todo lo que les interesaba y eso merece una reflexión.

Respecto a la utilidad de ese examen para poder encontrar un trabajo, uno de los entrevistados expresa así su punto de vista:

Per me non serve perché stesso anche senza questa cosa...io posso trovare lavoro...io guardare televisione, parlare con mia figlia, perché lei parla bene perché va a scuola qua, solo così imparare, parla poi studia un poco con loro...italiano...mio collega qua²⁷.

Significativo también, para comprender el malestar generalizado, el comentario de una mujer al artículo "Carta di soggiorno: così si prenota il test d'italiano" publicado en el sitio <http://www.stranieriinitalia.it> el 21 de diciembre de 2010 y mencionado en el artículo científico de Sergio (2011):

²⁵ "Ha pasado que alguien se haya registrado con el pasaporte pero que el día del examen se haya presentado con la tarjeta de identidad: en ese caso no se puede ser admitidos a hacer el examen." (La traducción es mía)

²⁶ "El test en si es fácil, de hecho solo una minoría no aprueba, pero es inútil porque algunas cosas se aprenden usando la lengua y con la experiencia, además es una complicación sobre todo porque los procedimientos no son simples." (La traducción es mía)

²⁷ "Para mí no sirve porque lo mismo yo puedo encontrar trabajo...yo mirar la televisión, hablar con mi hija porque ella habla bien, porque va al colegio aquí, solo así aprender...habla después estudia un poco con ellos...italiano...mis compañeros aquí." (La traducción mía es libre y se propone el respeto de las faltas de las expresiones originales)

Salve con tutto il rispetto, purtroppo una fatica per gli immigrati fare questo il test italiano. siamo semplice lavoratori è non anche a tempo per studiare la lingua vostra. pieno sempre di lavorare basta capisca e capire e lavorare bene. è fare bene per tutti!²⁸.

5. CONCLUSIONES

Parece claro que las iniciativas que se han introducido en los últimos años en materia de política migratoria, en Italia como en el resto de Europa, aunque intentan aparentemente mejorar la integración de los inmigrantes, lo que pretenden hacer es controlar y regular los flujos y reforzar la seguridad del territorio. En ese contexto se ha querido llamar la atención sobre el contenido del Decreto Ministerial del 4 de junio de 2010, denominado “Ley Maroni” por el nombre del Ministro, que ha introducido la obligación del test de lengua italiana para las personas extranjeras que quieren residir en Italia y del Acuerdo de Integración de 2011. Se ha considerado útil contrastar diferentes posiciones críticas suscitadas por las novedades recientemente introducidas por el gobierno en el tema de la inmigración y sobre todo escuchar a los filipinos de Mesina que han sufrido esos cambios, al haber tenido que cumplir con los requisitos previstos por la Ley. De las palabras de las personas entrevistadas se ha podido constatar que ellas consideran el test como una inevitable complicación para poder obtener el permiso más que como una oportunidad para mejorar el dominio de la lengua y evitar la marginalización o la exclusión social. Ciertamente es que ellas tienen la obligación de aprender la lengua para integrarse, mientras no se vislumbran obligaciones por parte de quien debería garantizar las condiciones para que un aprendizaje finalizado a la integración se pueda efectivamente realizar.

Por lo que se ha podido observar, las normas aprobadas carecen de una verdadera política pública de integración, es decir de objetivos democráticos claros y accesibles, de recursos económicos y personales para su consecución, de programas públicos para la enseñanza a personas inmigrantes a menudo no escolarizadas. Urgen intervenciones concretas y eficaces que, tomando en cuenta las características de cada persona, en el respeto y valoración de las distintas lenguas y culturas, aseguren el derecho de todos

²⁸ “Hola con el debido respeto, por desgracia una fatiga para los inmigrantes hacer ese test italiano. somos simples trabajadores es no también tiempo para estudiar vuestra lengua. lleno siempre de trabajar suficiente que entienda y entender y trabajar bien. ¡es hacer bien para todos!” (La traducción es mía y en esa, como en el comentario original, he mantenido los errores de gramática y de forma de la autora)

al aprendizaje de una lengua para comunicarse. Por eso se necesita alimentar el debate sobre la real utilidad de esas medidas y sobre su influencia en la vida de las personas inmigrantes, con respecto al aparente intento del legislador de favorecer la integración mientras impone nuevas obligaciones bajo pena de expulsión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amabile, F. (2011). Stranieri, test d'italiano obbligatorio. Recuperado el 5 de diciembre de 2016, de: <http://www.lastampa.it/2011/07/29/blogs/diritto-di-cronaca/stranieri-test-d-italiano-obbligatorio-NvacXZPQ5An3fJP9ZTCORK/pagina.html>
- Baratta, L. (2014). La beffa dei test di italiano per stranieri. Recuperado el 5 de diciembre de 2016 de: <http://www.linkiesta.it/it/article/2014/04/18/la-beffa-dei-test-di-italiano-per-stranieri/20784/>
- Basa, C. y De la Rosa R.J. (2004). Io, noi e loro: realtà ed illusioni delle collaboratrici familiari filippine. Un progetto di ricerca comunitaria del Filipino Women's Council. Recuperado el 15 de enero de 2017 de: <http://docplayer.it/11854288-Io-noi-e-loro-realta-e-illusioni-delle-collaboratrici-familiari-filippine-un-progetto-di-ricerca-comunitaria-del-filipino-women-s-council.html>
- Bettinelli, L. (2013). Appunti sui fondamenti giuridici della lingua italiana quale presupposto per il soggiorno regolare in Italia. En Favaro, G. (Ed.), *L'Italiano di prossimità. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendimenti di livello iniziale*, (pp. 54-65). Regione Lombardia
- Broeder, P. & Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE.
- Caponio, T. (2013). Italia una transizione incompiuta? En Caponio, T (Ed.) *Dall'ammissione all'inclusione: verso un approccio integrato? Un percorso di approfondimento comparativo a partire da alcune recenti esperienze europee Rapporto FIERI per CNEL, a cura di Tiziana Caponio con la supervisione scientifica di Ferruccio Pastore e una postfazione di Giovanna Zincone* (pp. 47-54). Recuperado el 8 de enero de 2017 de: http://fieri.it/wp-content/uploads/2013/09/rapporto-CNEL_definitivo_sett2013.pdf

- Caponio, T. y Zincone, G. (2011). WP2 – The National policy frame for the integration Of Newcomers in Italy. Viena: Prosint– Promoting Sustainable Policies for Integration. Recuperado el 8 de enero de 2017 de: http://research.icmpd.org/fileadmin/ResearchWebsite/Project_material/PROSINT/Reports/IT_WP2_Final.pdf
- Codini, E. (2010). Gli aspetti normativi. En Fondazione Ismu, *Sedicesimo Rapporto sulle Migrazioni*, (pp. 65–76). Milán: FrancoAngeli.
- Enríquez, M.C. (2015). Migrantes cubanos en Montreal: una adaptación vista desde el habla *Revista Lengua y Migración*, 7(2), 29–48.
- García Castaño, F.J.; Álvarez Veinguer, A. y Rubio Gómez, M. (2011). Prismas transescalares en el estudio de las migraciones. *Revista de Antropología Social*, 20, 203–228.
- Hipperdinger, Y. (2015) Ethnic revival: actitudes, políticas y usos lingüísticos de los alemanes del Volga en Argentina. *Revista Lengua y Migración*, (7)2, 7–27.
- Loy, G. (2012). Permesso di soggiorno a punti, una misura estranea ad ogni logica di semplificazione. *Focus Immigrazione. Newsletter Periodica d'Informazione*, X, 9, 2–3.
- Minuz, F. (2014). La didattica dell'italiano in contesti migratori. *Gentes*, (1)1, 107–112.
- Negarville, M. (2010). I migranti e l'apprendimento della lingua italiana: questione pubblica o fatto privato? *Percorsi, Rivista di educazione degli adulti*, XXIII, 1, 2.
- Pozzi, S. (2014). Trasmissione delle lingue, integrazione e identità nelle famiglie immigrate. En Calvi M.V.; Bajini I.; Bonomi M. *Lingue migranti e nuovi paesaggi*. Milano: Led edizioni, (pp. 37–50).
- Rojo, L. M. & Mijares, L. (2007). "Sólo en español": Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, (343), 93–112.
- Rubio, R. R. Reseña de (2015). Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración. *Revista Lengua y Migración*, 7(2), 109–115.
- Sergio, G. (2011). Un lasciapassare per l'Italia. La legge Moroni e l'obbligo del test d'italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue*, 1, 53–64.

- Sobrero, A. & Miglietta, A. (2011). Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 233.
- Vila Mendiburu, I. (1999). Inmigración, educación y lengua propia. En Aja, E.; Carbonell, F.; Colectivo Ioé; Funes, J.; Vila, I. (Ed.). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 145–165). Barcelona: Fundación “la Caixa”.

V. TEXTO 2

Cama M., Rubio Gómez M. y, García Castaño F. J. (2020) Entre soberanía lingüística y protección migratoria: la lengua como salvoconducto a Italia para migrar desde Filipinas. *Revista Deusto Journal of Human Rights*, 6,1–26.

Criterios de calidad (Fuente MIAR)
Ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades en General, Derecho
Indizada en DOAJ y DIALNET
Evaluada en DOAJ, ERIHPlus, Latindex (36 en 2018)
ICDS: 4,2

RESUMEN

El artículo introduce el caso de la migración filipina en Italia poniendo el acento particularmente en el uso que el país de acogida hace de determinados procesos de enseñanza–aprendizaje de la lengua propia como garantes de la integración socio laboral de las personas migrantes procedentes de aquel país. A partir de la descripción y análisis de un acuerdo intergubernamental planteado por los gobiernos filipino e italiano en materia de migración y trabajo, y desde el que la adquisición de la lengua de “acogida” se traduce en mejores oportunidades migratorias y laborales, abordamos el estudio de iniciativas de este tipo en las que se evidencia el rol que en la actualidad juegan políticas migratorias que convergen en proyectos de integración orientados a modelos asimilacionistas. Finalmente, destacamos los límites de una legislación que aún no reconoce explícitamente otro derecho fundamental de las personas migrantes: el derecho a mantener sus propios patrimonios lingüísticos y culturales.

PALABRA CLAVES

Movilidad internacional, derechos lingüísticos, formación lingüística, cooperación interinstitucional, Italia, Filipinas.

SUMMARY

The article presents the case of Philippine migration in Italy, with particular emphasis on the host country’s use of certain teaching–learning processes of one’s own language as guarantors of the socio–labour integration of migrants from that country. By the description and analysis of an intergovernmental agreement between Philippine and Italian Governments on migration and labour, where the acquisition of the “host” language leads to better migration and employment opportunities, we approach the study of such initiatives in which the role of migration policies, converging in integration projects oriented towards assimilation models, is evident. Finally, we stress the limits of a legislation that does not yet explicitly recognize to migrants another fundamental right: the right to maintain their own linguistic and cultural heritage.

KEY WORDS

International mobility, linguistic rights, language training, intergovernmental cooperation, Italy, Philippines.

1. INTRODUCCIÓN

El tema del aprendizaje de las lenguas propias de los lugares de destino en contextos migratorios despierta un enorme interés por su centralidad en los discursos políticos y educativos sobre la integración de poblaciones inmigrantes (Gutiérrez et al. 2010). El hecho de dominar dichas lenguas se percibe como un factor determinante para la integración, ya que, si las personas procedentes de otros países conocen los diferentes usos y funciones del lenguaje, para comprender, expresarse de forma coherente y no permanecer al margen del contexto comunicativo real (Sobrero y Miglietta 2011), sus posibilidades en el acceso a recursos, derechos, empleo, educación, etc., se multiplican. Es por ello por lo que ha aumentado la atención dirigida a la “lengua de acogida”, considerada imprescindible para la comprensión interpersonal y, por consiguiente, se entiende que facilita una “integración eficaz”. Las lenguas de las poblaciones migrantes, en cambio, aún no han recibido una adecuada atención en términos de recursos y reconocimiento por parte de las instituciones, cuyas iniciativas se caracterizan por una orientación hacia la asimilación (García Castaño et al. 1993). Y es que la polémica surge en torno a si las poblaciones migrantes, cuyas lenguas son distintas a la lengua mayoritaria del país de acogida, tienen derecho a usar y mantener sus conocimientos lingüísticos en espacios públicos, sobre todo en contextos educativos (May 2010).

Los fenómenos migratorios conllevan importantes cuestiones ligadas a los derechos lingüísticos de estas poblaciones, como el derecho a la protección de las minorías, el derecho a la defensa y valorización de las lenguas y las culturas de origen y el vínculo de las lenguas con la historia y la identidad de los pueblos (Biondi Dal Monte 2017). Rainer (1995a) subraya que los derechos lingüísticos (entre los cuales está el uso de su propio idioma en contextos públicos y privados) y el derecho a no sufrir discriminación debido a sus propias opciones lingüísticas, son derechos humanos fundamentales que pertenecen a todos los seres humanos, tanto a nivel individual como

a nivel colectivo, es decir, a cada persona y a su comunidad. El mismo autor, a este respecto, escribe:

El hecho evidente de que un sujeto sólo pueda ejercer sus derechos individuales de comunicarse en su lengua en la medida en que exista y sobreviva su comunidad de habla demuestra que todo derecho lingüístico se basa en última instancia en la comunidad y tiene, por lo tanto, un carácter colectivo (Rainer 1995a, 16).

Desafortunadamente, dicho derecho se reconoce como natural solamente para los miembros de la comunidad lingüística dominante y las lenguas de las personas inmigrantes son difícilmente reconocidas como válidas, a nivel colectivo, en los contextos de acogida. Como evidencian algunas investigaciones en este sentido sobre contextos escolares (Broeder y Mijares 2003; Carpani, Sanfelici y Ariolfo 2011; Martín y Mijares 2007; Rubio 2015; Vila 1999) y otros estudios sobre situaciones de contacto lingüístico (Enríquez 2015; Firpo y Sanfelici 2016; Hipperdinger 2015; Pozzi 2014), para una adecuada “integración” sería necesario el reconocimiento y puesta en valor del derecho a las lenguas propias¹ (las llamadas “maternas”), aspecto bastante descuidado en las políticas de gestión de la diversidad a nivel general (educativas, sociales, laborales, etc.).

En efecto, si por una parte, la creciente atención en Europa por los asuntos lingüísticos relacionados con las migraciones ha llevado al reconocimiento de gran parte de las lenguas y de las estrategias comunicativas utilizadas como capital cultural colectivo (Beacco et al. 2005), por otra, en Italia como en otros países, en nombre de una supuesta integración, se exige que las personas aprendan –o más bien dominen– la lengua de los lugares a los que llegan² (incluso en el caso que nos ocupa, antes de haber

¹ Derechos lingüísticos vinculados a los principios de igualdad y dignidad humana, al derecho a la diversidad y en concreto a la expresión de la propia identidad (Rainer, 1995b). No es asunto de este trabajo recuperar argumentos que ligan las nociones de identidad y derechos y que han sustituido, cuando no invisibilizado, en diversos foros, el debate relativo a la defensa de los derechos sociales de diversas comunidades minoritarias (Joppke 2007) entre las que se sitúan las poblaciones migrantes. Pero sí queremos dejar constancia de la importancia de dichos debates para entender en profundidad las relaciones entre ciudadanía, derechos e identidades.

² En la evolución de las relaciones entre el idioma de acogida y las políticas migratorias de los países en los que se establecen las personas inmigrantes “con fines de residencia más o menos permanente” se centra un interesante estudio de Bermejo (2008) que lleva a cabo un análisis comparativo de dos de los principales instrumentos de políticas públicas de diferentes países (Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Europa) que “incorporan, abordan y configuran con diferentes fines los requisitos idiomáticos relativos a los no nacionales del país receptor” (Bermejo, 2008: 2). Así describe y analiza (continuación de la nota al pie)

llegado) sin tener en cuenta sus lenguas de origen, subestimando el aspecto de la identificación y presionándolas para que, en lugar de compatibilizar los diferentes idiomas, abandonen una lengua en favor de otra (Cama 2017). Así pues, el endurecimiento de los requisitos lingüísticos exigidos a las poblaciones migrantes en diversos países de acogida ha sido, por un lado, considerado xenófobo y contrario al reconocimiento de los derechos de las personas inmigrantes (Olmos 2016; Morales 2017), y, por otro, criticado por ser discriminatorio según la línea de trabajos como los de Martín Rojo (2010), que denuncian la “descapitalización cultural” que están sufriendo poblaciones migrantes cuyas lenguas y experiencias no se están teniendo en cuenta en estos procesos de supuesta “integración”.

Desde estas premisas surge el presente texto fruto de una investigación más amplia³, llevada a cabo a través de una metodología cualitativa con el objetivo general de analizar los hábitos lingüísticos de la comunidad migrante filipina en la ciudad de Mesina (Sicilia).

En este contexto, y apoyándonos en fuentes secundarias, pretendemos centrarnos en lo relativo a una medida legislativa en materia de movilidad internacional por razones de trabajo que resulta esencial para entender los patrones migratorios que nos ocupan: el Acuerdo bilateral del 4 de noviembre de 2016 entre la República Italiana y la República de Filipinas, en el que la lengua, vista como vehículo fundamental para la integración, es el centro de una acción de cooperación internacional e interinstitucional, cuyo objetivo es facilitar la inserción laboral de las personas trabajadoras de nacionalidad filipina que migran a Italia.

el sistema de puntos, antes de la llegada, a fin de valorar que el conocimiento de la lengua alcance el nivel requerido para cubrir las necesidades laborales del país; y las pruebas de idioma planteadas para seleccionar a la población y que implican la obligación de alcanzar un determinado nivel de dominio lingüístico para la obtención de la ciudadanía (Bermejo: 2008).

³ El texto pertenece a un trabajo de tesis doctoral, en fase de finalización, que se está realizando en el Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada. Dicha tesis representa el resultado de un estudio cualitativo, llevado a cabo a través de observaciones, entrevistas y un cuestionario sobre el uso de las lenguas, desarrollado con jóvenes y adultos (sobre todo mujeres) de la comunidad filipina de Mesina, que abarca la compleja cuestión lingüística en contextos migratorios y aborda varios aspectos de un mismo fenómeno social: la asimilación lingüística de los individuos que se plantea en muchas ocasiones como condición indispensable para su supuesta integración en los países receptores.

Así, después de considerar las razones que llevaron a la cooperación entre Estados, se describe y analiza críticamente el Acuerdo que incluye la realización de un proyecto de formación lingüística intensiva dirigido a un grupo de personas filipinas, seleccionadas para enseñar italiano a sus conciudadanos antes de la salida del país para llegar a Italia. En la primera parte describimos las características de la inmigración filipina en Italia y las razones que llevaron a los dos países a las negociaciones y a la promoción de una acción conjunta en materia de formación y empleo. En la segunda parte presentamos el proyecto analizado incorporando valoraciones y análisis de parte de la experiencia formativa en Italia. Por último, concluimos con unas reflexiones sobre algunos aspectos problemáticos de las estrategias adoptadas por Italia y Filipinas en este sentido y de los mecanismos de gestión de la movilidad internacional por razones de trabajo, destacando la necesidad de un replanteamiento de las posiciones institucionales, que coartan el uso y reconocimiento de las lenguas propias de poblaciones inmigradas, hacia una política que sobrepase la limitada noción de integración vehiculada hasta el momento.

2. RAZONES DE UN PLAN PARA FORMAR A MIGRANTES FILIPINOS ITALOHABLANTES

La comunidad filipina en Italia, cuyo asentamiento empieza en los años setenta del pasado siglo, es una de las comunidades más antiguas de inmigrantes en el sur de Europa. Con 168.292 presencias registradas por el *Istituto di Statistica demográfica* (ISTAT 2019) esta fuente gubernamental coloca a la población de origen filipino en quinta posición en la lista de la ciudadanía no comunitaria “regularmente” residente. La primera inmigración filipina en Italia se caracterizó por estar altamente feminizada, como consecuencia de las necesidades de mano de obra en un sector (el de la asistencia doméstica) históricamente atribuido a las mujeres. Con el tiempo, se ha mantenido una mayor presencia de mujeres que, según los datos de ISTAT a 1 de enero de 2019 resultan 95.346. Aunque en el país la distribución actual entre varones (72.946) y mujeres (95.346) no es tan desigual como en el caso de la migración ucraniana (que se caracteriza por un 70% de presencia femenina), desde el principio la inmigración filipina en Italia ha estado formada en su mayoría por mujeres. Gracias a las reunificaciones familiares, durante la considerada segunda fase de la inmigración

filipina en Italia, a mediados de los años ochenta se observó un relativo crecimiento de la presencia de los varones (IDOS/*Immigrazione Dossier Statistico* 2014). En este periodo los flujos aumentaron y se estructuraron las cadenas familiares. Gracias a las mujeres que actuaron como intermediarias, también los varones encontraron trabajo como empleados domésticos. En estos años, las personas filipinas empezaron a considerar Italia en términos de destino permanente o duradero desde el que poder mantener una actividad económica que les permitiera enviar dinero para respaldar económicamente a los familiares que se quedaron en Filipinas (de cara a la compra o la construcción de una vivienda, la puesta en marcha de una empresa, etc.). La segunda mitad de los años noventa se caracterizó por un mayor equilibrio entre las mujeres y los hombres que llegaron por razones de reunificación familiar (Tognetti 2004). El nacimiento y la presencia de hijas e hijos –junto con la progresiva inserción laboral, social y económica que estamos exponiendo– son hoy uno de los indicadores de la estabilización de esta comunidad (Cardullo 2010), y tanto las reunificaciones familiares como la constitución de nuevas familias son el resultado de una mejora económica y social necesaria para acoger y mantener el núcleo familiar –factores que han incrementado la cuota de permisos de larga duración del 47,4% en 2012 al 62,2% en 2018 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2018, 5)⁴–.

Aunque no son muchos los datos oficiales que comparan la evolución, año por año, de la presencia por sexo de esta migración en Italia, existe un informe de 2010 del *Dipartimento programmazione settore statistica*⁵ de Bolonia (capital de una de las tres regiones de atracción de la comunidad en cuestión), que evidencia cómo ha ido cambiando la composición de la población filipina, según la variable del sexo, desde 1986 hasta 2009 en dicha ciudad, y muestra que la marcada diferencia de los primeros años entre hombres y mujeres, aunque se mantiene, poco a poco se reduce. Si, en efecto, a finales de los años ochenta, entre las 93 personas procedentes de Filipinas, el número de las mujeres resultaba en esta ciudad más del 70% (67 mujeres y 26 varones),

⁴ Los informes anuales sobre la presencia en Italia de las dieciséis comunidades migrantes extranjeras numéricamente más relevantes los realiza, a partir de 2012, ANPAL Servizi, en relación con el proyecto *La Mobilità Internazionale del Lavoro*. La relación completa de dichos informes, ediciones 2012–2018, puede consultarse en las secciones “Paesi di origine e comunità” y “Rapporti di ricerca sull’immigrazione” del portal institucional: www.integrazionemigranti.gov.it.

⁵ Departamento programación sector estadística (traducción propia).

a finales de los noventa la diferencia entre los dos sexos, en cuanto al número de presencias en el territorio, ha ido disminuyendo (1.036 mujeres y 712 hombres) hasta alcanzar un mayor equilibrio a finales de 2009 con 2.423 mujeres y 1.993 hombres (Comune di Bologna 2010).

Haciendo referencia a la distribución territorial, y siguiendo los datos de ISTAT (2019), el norte de Italia representa el primer destino para el 52% de las personas filipinas que dejan su tierra de origen para establecerse en este país. En el norte se encuentran precisamente dos de las primeras tres regiones por número de presencia filipina: Lombardía –que está en primera posición por acoger a un tercio de esta población (34,7%)– y Emilia–Romaña –tercera por número de ciudadanos/as filipinos/as residentes (con un porcentaje del 8,6%)–. Una cifra considerable se registra en el centro del país, concretamente en el Lacio, región que está en segunda posición, con una concentración particular en la ciudad de Roma donde se encuentran más de cuarenta y seis mil personas de origen filipino registradas, lo que supone el 27,6% del total. Así, reside en las regiones del centro el 38,5% de la comunidad en cuestión, con importantes presencias también en Toscana, que acoge el 7,9% del total de la población filipina en Italia (ISTAT 2019).

En cuanto al sur de Italia, Sicilia es la región meridional donde se encuentra el porcentaje más alto (3,2%), seguida por Campania (2,3%) y Calabria (1,7%). Centrándonos en la primera ubicación, la comunidad filipina fue una de las primeras comunidades de origen no europeo en llegar a Sicilia, tierra que, hace algunas décadas, pasó de ser zona de tránsito de millares de personas procedentes de otros países, a lugar definitivo de residencia para muchas de ellas. Entre las provincias sicilianas, Mesina se ha mostrado la más atractiva para las personas procedentes de Filipinas, gracias a la demanda creciente en el sector doméstico y asistencial, a la creación de puentes ligados al factor religioso y por el *Philippine Overseas Labour Office* (POLO)⁶. Entre las personas procedentes del continente asiático, la comunidad filipina (19,2%) ocupa en Mesina el segundo lugar después de la comunidad originaria de Sri Lanka (32,4%) y

⁶ El “*Philippine Overseas Labour Office*” es un organismo que actúa como agente del *Department of Labor and Employment* (DOLE) para la aplicación de sus políticas y programas hacia las personas trabajadoras en el extranjero.

el cuarto lugar entre las personas originarias de los cinco continentes. En toda su provincia las personas de origen filipino son 2.494, con un número mayor de mujeres con respecto a los varones (1.162 varones y 1.332 mujeres). Casi la mitad de las 5.317 personas filipinas (2.292 varones y 3.025 mujeres) instaladas en Sicilia, viven y trabajan en Mesina, 1.817 en Palermo, 600 en Catania, 170 en Siracusa, 101 en Enna, 59 en Agrigento, 49 en Ragusa, 23 en Trapani, 4 en Caltanissetta (ISTAT 2019).

Si hasta finales de los años ochenta este tipo de inmigración estuvo bastante circunscrita, a principio de los noventa se convirtió en un fenómeno más consistente que se consolidó con la presencia de una extensa red parental/amistosa capaz de guiar los flujos de familiares y conciudadanos (Banfi 2008; Malfone 2006; Favaro y Tognetti 1991). La inserción de las mujeres filipinas, principalmente en el sector doméstico y de asistencia a las personas, responde, desde el principio, a la demanda del mercado laboral italiano, determinada por factores demográficos y socioeconómicos que obligan a las familias a recurrir a formas de asistencia externa de naturaleza privada. Debido, entre otros factores, al envejecimiento de la población autóctona, la pérdida de la familia extensa, la falta de adecuados servicios públicos de atención a las familias, la emancipación de las mujeres con la disminución de la posibilidad de hacerse cargo de las personas mayores y de las niñas y niños y las consiguientes menores limitaciones económicas en el seno de los núcleos familiares, se crea en el mercado italiano una oferta de mano de obra en el sector de los servicios sociales y de asistencia que constituye un importante factor de atracción de la inmigración filipina la cual, como ya hemos explicitado, se convierte con el tiempo en una inmigración de tipo familiar –prueba de ello es que a partir de 2010 el mayor número de permisos de residencia se expiden por razones de reunificación familiar (*Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali* 2018)–. Desafortunadamente, la movilidad de las personas filipinas hacia otros ámbitos laborales es difícil⁷. A pesar del alto nivel de educación conseguido en el país de origen de los miembros de la comunidad filipina en Mesina (el 51% posee una titulación de segundo grado y el 12% un nivel de instrucción

⁷ En realidad, la limitada movilidad laboral ascendente no afecta exclusivamente a la comunidad filipina. De hecho, Fellini, Guetto y Reineri (2018) detectan las problemáticas relacionadas en este sentido entre las personas inmigrantes en Italia procedentes de países no occidentales: personas que a pesar de tener niveles de educación superior a la secundaria obligatoria en el país de origen, ocupan en el mercado laboral de los países de “acogida” nichos laborales para los que no se precisa cualificación.

universitario), su inserción laboral en otros campos se ve fuertemente obstaculizada por la falta de reconocimiento de sus titulaciones y por el escaso conocimiento de la lengua italiana cuyo aprendizaje, casi siempre espontáneo, está condicionado por el tipo de trabajo que desempeñan. Así, las estadísticas muestran que ocupan exclusivamente posiciones laborales no cualificadas: colaboradores domésticos, personal de servicio, personal de limpieza de oficinas, tiendas, restaurantes, hoteles, depósitos, embarcaciones (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2018)⁸. Aun así, en la mentalidad de la población autóctona, ser filipino/a es ser considerado/a como “perfecto/a colaborador/a doméstico”, atribuyendo a esta población características muy bien valoradas por la población italiana en este sentido, como la fiabilidad o la laboriosidad (Basa y De la Rosa 2004).

Si por un lado, la especialización profesional ha mantenido a esta población en una posición de subordinación y “segregación” ocupacional, por otro –como destaca también el último análisis publicado por el *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali* (2018)– la ha protegido de las graves repercusiones de la crisis que ha caracterizado la economía italiana en los últimos años. De este modo, cabe destacar que, entre las poblaciones migrantes no comunitarias, la comunidad filipina mantiene la tasa de empleo más alta (79,3%), y concretamente entre las mujeres filipinas se encuentra la tasa más baja de desempleo (5,3%) e inactividad (17,7%) con respecto a los valores medios de las personas no comunitarias, que alcanzan un 18% y un 44% respectivamente (*Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali* 2018).

2.1 Las relaciones entre Italia y Filipinas

Con estos datos de movilidad y empleo, se explica que el Gobierno de Filipinas haya promocionado la emigración desde los años setenta cuando empezó a adoptar una política dirigida a contrarrestar el masivo desempleo local y a incrementar la economía del país gracias a las remesas (Bea 2012). Para comprender el alcance de este fenómeno, debemos tener en cuenta la falta de despegue económico del país, la

⁸ Datos elaborados por la Dirección de transición de grupos vulnerables – ANPAL Servizi en datos del *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali* – Sistema informativo de las Comunicaciones Obligatorias.

inestabilidad política, las catástrofes naturales y todo ello sumado a uno de los crecimientos demográficos más elevados del mundo. Por estas razones, los distintos Gobiernos filipinos, a través de agencias gubernamentales dependientes del Ministerio del Trabajo, han fomentado la emigración y, en el imaginario colectivo, la persona que emigra se ha representado como un héroe y/o heroína nacional (*bayano* en tagalo). La “exportación” de mano de obra se ha convertido con el tiempo en una acción central de las políticas públicas, hasta el punto de que se creó una agencia gubernamental, la POEA (*Philippine Overseas Employment Administration*), con la misión de facilitar el acceso al empleo de las personas migrantes en el exterior. En Europa, Italia es la segunda fuente de remesas para la población filipina inmediatamente después del Reino Unido. Estas/os trabajadoras/es inmigrantes son a menudo la principal fuente de ingresos para la familia y la comunidad en general en Filipinas. El de las remesas sigue siendo un mercado en continua expansión, con ocho personas inmigrantes de cada diez que envían sus ahorros al país de origen y una multiplicación evidente de agencias de *money transfer* (Colaiacomo 2012).

Por la amplitud de los flujos migratorios de Filipinas hacia Italia y “para asegurar una gestión más eficaz de los grandes flujos migratorios entre los dos países”⁹ (TESDA 2015, 2)¹⁰, las relaciones bilaterales entre el Gobierno italiano y el Gobierno filipino, que se basan desde el 17 de junio de 1988 en una estrecha cooperación cultural, culminaron en un Acuerdo bilateral en materia de movilidad internacional.

Siguiendo diferentes etapas, las negociaciones iniciadas en 2012 dieron lugar a la concreción del texto del Acuerdo que nos ocupa durante una reunión celebrada en Manila (27 de junio de 2014) entre los representantes del *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali* y del *Department of Labor and Employment* (DOLE). Dicho texto incluye la regulación de diversos aspectos como reforzar la cooperación en la gestión de las migraciones por razones de trabajo, mejorar las modalidades de selección de

⁹ Traducción propia.

¹⁰ TESDA, *Technical Education and Skills Development Authority* (Filipino: *Pangasiwaan sa Edukasyong Teknikal at Pagpapaunlad ng Kasanayan*), es una agencia gubernamental filipina que actúa como organismo competente en materia de formación profesional y de enseñanza superior. En calidad de agencia gubernamental, está encargada de gestionar y supervisar la enseñanza técnica y profesional dirigida a los trabajadores filipinos, proporcionando políticas y actuando programas de calidad, con el objetivo de desarrollar capacidades y habilidades que puedan facilitar la inserción laboral.

mano de obra para responder efectivamente a las “exigencias” del mercado laboral italiano, o aportar e intercambiar herramientas técnicas (fichas de datos, listados de personas trabajadoras, estándares de formación, etc.) para una programación compartida de los flujos migratorios hacia Italia.

2.2 El acuerdo de cooperación bilateral entre el gobierno filipino y gobierno italiano

El Acuerdo de Cooperación entre Italia y Filipinas, –cuyo texto oficial está publicado en la *Gaceta Oficial* italiana nº 54 del 14 de noviembre de 2017–, forma parte de una serie de Acuerdos bilaterales¹¹ celebrados por la Administración italiana para la reglamentación de los flujos migratorios en cooperación con las autoridades competentes de los países de origen de las personas trabajadoras inmigrantes. Los objetivos son diversos y van desde favorecer el intercambio recíproco de informaciones sobre las necesidades deducibles del mercado del trabajo italiano y de las personas profesionales disponibles en el país de origen, a elaborar y regular listados de personas interesadas en trabajar en Italia, o poner en marcha iniciativas de formación profesional vinculadas a las necesidades del mercado laboral italiano. Así, la puesta en marcha de programas de aprendizaje de “lengua y cultura italiana” antes de la salida del país, se hacen imprescindibles para la adquisición de derechos de prelación de cara a la entrada a Italia¹².

El citado Acuerdo prevé, entre otras cuestiones, que ambas partes faciliten la formación lingüística y profesional de las personas que, desde Filipinas, pretenden trabajar en Italia. En este sentido, se especifica que el Gobierno italiano costeará los cursos de formación en Filipinas –dentro de los límites de los recursos humanos, materiales y económicos establecidos por la legislación nacional italiana vigente– y

¹¹ Italia ha firmado acuerdos bilaterales también con Marruecos (2005), Egipto (2005), Albania (2008), Moldavia (2011), Sri Lanka (2011) y Mauricio (2012).

¹² A efecto de la aplicación del artículo 23 del Decreto Legislativo nº 286 del 25 de julio de 1998, llamado “*Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*”. El Texto Único es un articulado conjunto de normas que regula la inmigración en Italia, que se compone de 49 artículos. En el artículo 23 se prevén actividades de educación y formación profesional en los países de origen que tendrían como finalidad la incorporación en el sistema laboral italiano y daría facilidades para aquellas personas que hayan asistido a estas actividades.

que las personas que hayan finalizado con éxito dichos cursos de formación lingüística tendrán prioridad para la entrada en Italia (Capítulo IV, artículo 12, apartados 1, 2 y artículo 13). Es decir que, aunque para iniciar un proyecto migratorio no es obligatorio que cumplan la formación antes de salir, quienes asisten a estos cursos adquieren derechos de preferencia, una especie de salvoconducto a Italia (artículo 13). Por su parte, el Gobierno filipino facilita los listados de personas que han completado la formación de donde las empresas italianas y las entidades autorizadas podrán seleccionar los candidatos (artículo 8). Todo ello con una clara orientación de gestión de flujos migratorios entre ambos países.

Respaldando las negociaciones entre los dos países, se ha diseñado y organizado un plan orientado a la formación de formadores/as financiado en su totalidad por el Gobierno italiano y dirigido a docentes en Filipinas. Se pretende que estos docentes puedan impartir cursos de 150 horas de “lengua y cultura italiana” de nivel A2 en las áreas de mayor emigración hacia Italia (como Batangas, al sur de Manila), de los que podrán beneficiarse las personas que quieren establecerse en Italia por razones de trabajo o de reunificación familiar.

3. TRAINING OF TRAINERS ON ITALIAN LANGUAGE AND CULTURE: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

El plan titulado *Training of Trainers on Italian Language and Culture*, elaborado en Manila por el *National Language Skills Institute* de la *Technical Education and Skills Development Authority* (TESDA), en el marco del proyecto *La Mobilità Internazionale del Lavoro* –que como indica su título, tiene el objetivo de formar a docentes filipinos expertos en “lengua y cultura italiana”–, se inserta en una intervención previamente diseñada con una finalidad más amplia (favorecer la movilidad por razones de trabajo) y que, por lo que respecta a Italia, es competencia del *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*. Este se vale de la colaboración de *Italia Lavoro Spa* (*Anpal servizi Spa* desde el 1 de enero de 2017) y de organismos de formación acreditados, que tienen la tarea de proporcionar materiales, supervisar los resultados de las personas participantes, evaluar el dominio del idioma y presentar informes sobre el logro de dichos/as profesionales. En cuanto a la parte filipina, la autoridad competente es el *Department of Labor and Employment* (DOLE) que

valiéndose del apoyo de sus agencias gubernamentales: la *Philippine Overseas Employment Administration* (POEA), el *Philippine Overseas Labour Office* (POLO) y el *Overseas Workers Welfare Office* (OWWO) se ocupa de asistir a las personas filipinas que trabajan en el exterior y asegurar el respeto de sus derechos fundamentales. Por otro lado, encontramos la *Technical Education and Skill Development Authority* (TESDA) que, en este caso, es responsable de reclutar desde las principales áreas filipinas de emigración a las personas participantes en las actividades de formación, proporcionar la primera parte de la formación en Filipinas y ocuparse de la asistencia administrativa, de la supervisión y de la evaluación de la formación (monitorización y evaluación). Y, por último, la *Professional Regulation Commission* (PRC) cuya tarea es supervisar el funcionamiento general del programa.

El plan concreto de formación para docentes que describimos en este trabajo se organizó en dos fases distintas: la llamada “Etapa 1”, desarrollada en Filipinas entre noviembre y diciembre de 2015 y la “Etapa 2”, llevada a cabo en Italia y terminada en noviembre de 2016.

3.1 Etapa 1: Filipinas

La experiencia filipina se desarrolló en Manila, en las aulas del *National Language Skills Institute* de TESDA, y se articuló en dos periodos de formación lingüística, denominados Fase I y Fase II. Los/as participantes, seleccionados por TESDA, tenían que cumplir determinados requisitos: poseer un título universitario de tres años, tener una edad inferior a 45 años y al menos un año de experiencia previa en la enseñanza de una lengua extranjera, así como, además de completar con éxito todas las fases del programa de formación, comprometerse a trabajar con TESDA durante un periodo mínimo de tres años. La Fase I consistió en un primer curso intensivo de lengua de 300 horas organizadas en un mínimo de 30 horas semanales durante seis días por semana. Las actividades formativas se realizaron, utilizando medios de enseñanza y aprendizaje interactivos, a través de material didáctico e instrumentos técnicos audiovisuales. Las clases fueron impartidas por docentes italianos nativos con al menos dos años de experiencia y con la presencia en el aula de dos tutores. Los estudiantes tuvieron que asistir al 70% de las clases para ser admitidos a un primer examen destinado a verificar su adquisición del nivel B1 del Marco Común Europeo. Una vez aprobado el examen

fue posible pasar a la llamada Fase II, la segunda parte de la formación en el país, cuyo objetivo era ofrecer a los/as participantes la oportunidad de lograr una certificación de nivel B2 del Marco Común Europeo por uno de los entes acreditados y reconocidos por el *Ministero degli Affari esteri e della Cooperazione Internazionale* italiano. Esta parte consistió en un curso intensivo de 150 horas de clases de lengua y metodología, desarrolladas (como en la Fase I) con técnicas de aprendizaje interactivo por docentes con lengua materna italiana, con vistas a mejorar las capacidades de comprensión oral, comprensión escrita, producción escrita y producción oral de cara a adquirir las habilidades necesarias para enseñar italiano a personas filipinas que quisieran establecerse en Italia por razones familiares o de trabajo. El pago de la inscripción al examen, así como todos los gastos relativos a la expedición de las certificaciones y los costes de los libros de texto, del material educativo, del desplazamiento, del alojamiento y de la cobertura de seguro, hasta la conclusión de cada fase de las actividades, correspondieron al Estado italiano (más bien a la empresa adjudicataria de una licitación pública¹³). Al mismo tiempo, se aseguró un servicio de tutoría y la presencia de al menos un responsable de la coordinación de las acciones formativas. Además, el servicio incluía una beca diaria para cada estudiante de 700 pesos filipinos (correspondientes aproximadamente a 12 euros) para sufragar los costes de las comidas. Los estudiantes que superaron esta primera parte del entrenamiento se incluyeron en la Etapa 2, el segundo paso formativo que tuvo lugar en Italia, llamado *Rafforzamento in bagno linguistico delle competenze linguistiche, culturali e didattiche di 12 docenti di lingua italiana della Tesda– Repubblica delle Filippine*¹⁴.

3.2 Etapa 2: Italia

La etapa italiana, constituida por una fase de inmersión lingüística en Roma, estaba dirigida a mejorar las competencias lingüísticas, metodológicas y “culturales” adquiridas en la Etapa 1 para que las personas participantes pudieran ser contratadas por TESDA como formadoras lingüísticas para sus conciudadanos/as en Filipinas.

¹³ Fue la *International Language School Srl* que, tras una licitación pública, se adjudicó el contrato para proporcionar el servicio.

¹⁴ “Fortalecimiento de las competencias lingüísticas, culturales y didácticas de 12 docentes de lengua italiana de Tesda– Republica de Filipinas mediante curso de inmersión lingüísticas” (Traducción propia).

Aunque no se explicitaron las razones en las que se basó la decisión de elegir Roma como lugar, podemos suponer que dicha elección se debió a razones de tipo práctico, considerando que en esta ciudad se encuentran las sedes del Gobierno italiano y de la Embajada Filipina en Italia y que aquí reside una numerosa comunidad filipina con larga historia de inmigración compartida. Los estudiantes que participaron en la formación impartida en Roma realizaron un curso de 155 horas (135 de actividades realizadas en clase y 20 de excursiones a diversos lugares), gestionado por *ItaliaLavoro Spa* y la *International Language School srl*, con el –oficialmente– doble objetivo de ampliar las oportunidades de aprendizaje de la lengua y de conocer el contexto social del país de destino para poder adaptar los programas de enseñanza de lengua y “cultura italiana” previos a la salida del país “(...) a las exigencias reales de las personas incluyendo contenidos indispensables para poder superar las dificultades de una primera inserción laboral y social en Italia” (*Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali* 2016, 3). Con el fin de completar el conocimiento sobre el contexto italiano, el servicio estableció una alternancia de lecciones de lengua y glotodidáctica en el aula con visitas guiadas a entidades e instituciones competentes en materia de migraciones e integración¹⁵. Dichas visitas se complementaron con seminarios sobre la normativa italiana en materia de migración y trabajo y sobre herramientas de orientación, como el *Portale integrazione migranti*¹⁶, para poder facilitar todo tipo de información útil “para el éxito de los procesos de integración de las personas extranjeras en la primera entrada” y “una progresiva y rápida capacitación de sus conciudadanos ya incluidos en el país de destino” (*ItaliaLavoro* 2015, 1). Al final, cada uno de los participantes tuvo que hacer dos pruebas sobre competencias metodológicas y socioculturales y llevar a cabo un *Project Work* individual, dirigido a las/os conciudadanos/as que quieren emigrar a Italia. En lo relativo a las competencias

¹⁵ La formación contaba con 155 horas en total, 135 de las cuales se desarrollaban en el aula, distribuidas en 90 horas dirigidas a fortalecer las habilidades lingüísticas con vistas a obtener la certificación C1; 35 horas destinadas a mejorar la capacidad de diseño de programas de lengua y cultura italiana previos a la salida del país y a su adaptación a las necesidades de los usuarios y 10 horas centradas en la preparación y la consiguiente valoración de las visitas guiadas. Para las restantes 20 horas se planificaron visitas en el territorio en un máximo de cuatro jornadas de cinco horas. El acceso a estas informaciones fue posible gracias a la colaboración de la Project manager responsable de coordinar el proyecto que nos envió explicaciones al respecto, actas y un documento multicopiado en el que se describe en detalle el servicio proporcionado por *Italia Lavoro SpA* (hoy *ANPAL servizi SpA*).

¹⁶ El Portal tiene el objetivo de facilitar el acceso a los servicios para la integración, asegurando a toda la población una correcta información.

socioculturales, cabe destacar que se hacía expresamente referencia al conocimiento de cuatro ámbitos distintos:

1. Entrada a Italia, Permisos de residencia, instituciones y modalidades de acceso a los servicios públicos (*Sportello Unico per l'Immigrazione*¹⁷, Ayuntamiento, Registro, servicios socio-sanitarios, servicios educativos, Patronatos, INPS¹⁸); 2. Trabajo en Italia y formación profesional (Centros de empleo, Centros de formación profesional, CPIA, Centros de educación para adultos, trabajo autónomo); 3. Vida cotidiana (transportes, comercios, lugares de culto, espacios públicos, etc.); 4. Características de la comunidad filipina en Italia (*ItaliaLavoro* 2015, 3)¹⁹.

Durante todo el periodo de su estancia en Roma a las/os participantes se les garantizó la asistencia necesaria en términos de recursos económicos (desplazamientos, comida, alojamiento, cobertura de seguro, material didáctico), y humanos, es decir, docentes con al menos tres años de experiencia en enseñanza de lengua italiana a personas extranjeras, presencia de al menos un tutor en clase y de un mediador cultural durante las visitas guiadas en el territorio. En este sentido, cabe destacar que fue una iniciativa única, un esfuerzo sin precedentes desde el punto de vista de la participación tanto práctica como económica del Gobierno italiano.

Las actividades se concluyeron con la presentación de los objetivos de la formación lingüística previa a la salida del país a un grupo de representantes de comunidad filipina residente en Italia durante una reunión dedicada al papel de esta comunidad en Italia, en colaboración con la Embajada de Filipinas. En dicha reunión, que se realizó el 14 de noviembre de 2016 en la sede de *Italia Lavoro Spa*, participaron todos los representantes de las instituciones involucradas de los dos países: la directora general de inmigración del *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali* italiano, los representantes de la *International Language School* –adjudicataria del contrato de formación–, el cónsul general de Filipinas, el *Executive Director Qualifications and Standards Office* de la agencia TESDA y el *Labour attaché* del *Philippine Overseas Labour Office* (POLO). Participaron también, como representantes de *Italia Lavoro*,

¹⁷ La Ventanilla Única para la Inmigración se encuentra en cada Prefectura y se ocupa de expedir, tras haber verificado los requisitos, las autorizaciones necesarias para las contrataciones de los ciudadanos extranjeros no comunitarios y los permisos de residencia por razones de reunificación familiar.

¹⁸ El “*Istituto Nazionale della Previdenza Sociale*” (INPS) es la principal entidad del servicio público italiano de pensiones en el que deben obligatoriamente inscribirse todos los trabajadores empleados públicos y privados y la mayor parte de los trabajadores autónomos. Se encuentra bajo la supervisión del *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*.

¹⁹ Traducción propia original del italiano.

el coordinador del área inmigración y la gestora de proyectos (*Project manager*). El compromiso con la formación para la integración de la población migrante filipina en Italia parecía evidente ante el apoyo institucional directo que dicho programa recibió.

4. LA EXPERIENCIA VISTA POR SUS PROTAGONISTAS

Cuando tuvimos noticias de esta medida, la formación acababa de concluirse en todas sus fases, incluida la experiencia italiana. Por ello, no pudimos interactuar personalmente con las personas filipinas que se beneficiaron de ella, que ya habían regresado a su país para empezar su experiencia como formadores/as de “lengua y cultura italiana”²⁰. Pero, indagando sobre dicho evento, logramos relacionarnos con *Anpal Servizi Spa* (antes de 2017 *Italia Lavoro*), en particular con la *Project Manager*, la directora responsable de gestionar este proyecto, quien nos facilitó datos relevantes, opiniones centrales y documentos básicos para poder entender el programa desde un punto de vista que iba más allá de la mera normativa. Ella misma acogió con agrado nuestro “interés y atención” por las medidas de *Anpal Servizi*, en particular en lo relativo a la formación de lengua italiana que nos ocupa, precisando que esta actividad de formación fue:

Una medida de apoyo al Acuerdo entre Italia y Filipinas sobre la gestión conjunta de la migración por razones de trabajo que *Anpal Servizi*, en calidad de agencia técnica del Ministerio del Trabajo y titular de los recursos económicos del proyecto *La Mobilità Internazionale del lavoro*, ha proyectado, organizado y financiado y que se inserta en una intervención planificada más amplia, –financiada enteramente por recursos italianos–, para apoyar los acuerdos y las negociaciones que la Dirección General para la inmigración entabla con los terceros países para la gestión de los flujos migratorios (*Project Manager Anpal Servizi Spa*)²¹

La directora nos comentó que el proyecto *la Mobilità Internazionale del Lavoro*:

Tiene una línea específica de desarrollo de las relaciones institucionales con las Misiones Diplomáticas, los Ministerios análogos y con los sujetos técnicos y las comunidades extranjeras presentes en Italia. En este caso, el objetivo del Gobierno italiano fue respaldar a la TESDA a la hora de estructurar y desarrollar cursos de italiano previos a la salida del país, dirigidos a

²⁰ En este sentido queremos destacar que el hecho de que ésta haya sido la primera experiencia de formación así organizada nos ha impedido interactuar directamente con personas migrantes que se hayan beneficiado de dicha formación en origen para migrar a Italia y poder interpretar y valorar la repercusión de dicha medida en nuevas/os migrantes filipinas/os en Italia.

²¹ Todos los discursos que se presentan a partir de ahora son originales en italiano, las traducciones son propias. La entrevista a la *Project Manager Anpal Servizi Spa* forma parte del trabajo de campo propio, las entrevistas a los profesionales filipinos fueron realizadas y distribuidas por la institución organizadora de los cursos.

ciudadanos filipinos que habían presentado una solicitud de visado para entrar a Italia (*Project Manager Anpal Servizi Spa*).

Los docentes seleccionados para la inmersión lingüística en Roma resultaron, en efecto, doce: siete mujeres y cinco varones (menores de 45 años y con dos años de experiencia docente en lengua extranjera como ya anunciamos al detallar los requisitos del programa), originarios de distintas zonas de Filipinas (Batangas, Laguna, Oriental Mindoro, Cavite, Bulacan, Rizal, Tarlac City, Quezon City y Taguig City). Aunque al final no todos lograron plenamente el nivel de competencia exigido, la valoración general del programa fue muy positiva, tal como se desprende de sus declaraciones personales disponibles en la web en el *Portale Integrazione Migranti*²². Un docente originario de Batangas, por ejemplo, contaba cómo se enteró del proyecto de formación, logrando ser incluido en el mismo en un periodo de su vida difícil en lo relativo al ámbito laboral:

En un periodo durante el cual no tenía trabajo, haciendo una búsqueda en el sitio web de TESDA, noté que estaban contratando a docentes de lengua. Me puse en contacto con ellos y me mandaron a la Oficina Regional de Batangas. El director me propuso ir a la sede central de TESDA, en Manila, donde empezó mi participación en este proyecto. Para mí es una importante oportunidad: familiares, a vivir y a trabajar en Italia. La lengua italiana es difícil, un verdadero desafío. Participar en este proyecto es motivador y apasionante (Christian Montealto de Batangas).

También aquellos profesionales que fueron elegidos directamente por sus centros de trabajo, –para los que la decisión inicial de participar en el programa no había sido propia– valoraron positivamente la experiencia de formación, como en el caso de una de las docentes que comentaba:

La escuela donde daba clase de inglés me eligió para participar en este proyecto. Para mí es una experiencia muy útil, porque estoy aprendiendo muchas cosas, estoy enriqueciendo mi experiencia profesional en el ámbito educativo y podré transmitir mis conocimientos a nuevos estudiantes en Filipinas. Esta experiencia es interesante y estimulante y, con ánimo y paciencia, todos lo haremos bien (Mary Jomen Dayrit, de Tarlac City).

Otra mujer participante dijo que estaba enseñando inglés a personas extranjeras en Filipinas cuando la responsable de la escuela de TESDA, en la que ya trabajaba, la

²² El *Portale Integrazione Migranti* nació en 2012, bajo la coordinación de la *Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*. Las entrevistas a los profesionales filipinos se registraron el 14 de noviembre de 2016 y se recuperaron para su análisis el 10 de diciembre de 2017 de la web: <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/Notizie/Pagine/Saremo-docenti-di-italiano-nel-nostro-Paese-e-potremo-preparare-le-persone-che-vogliono-ricongiungersi-ai-propri-cari.aspx>.

eligió como posible candidata para participar en el proyecto, lo que supuso para ella una importante ocasión de cara a mejorar sus competencias profesionales, al mismo tiempo que podía ayudar a otras personas:

Antes de salir estaba muy entusiasmada. La experiencia que estoy viviendo es apasionante y divertida. Estoy muy agradecida por haber tenido esta oportunidad, porque es útil para mí y también lo será para otras personas. He podido aprender muchas estrategias y técnicas de glotodidáctica que podré utilizar cuando enseñaré italiano en Filipinas. Vivir aquí en Italia me ha ofrecido la posibilidad de aprender muchísimas cosas también sobre la cultura italiana que transmitiré a mis estudiantes (Flora Grace B. Ángeles, de Tarlac City).

Algo similar comentaba otro participante que fue contactado directamente por TESDA:

Yo ya estaba trabajando como docente de inglés e informática, cuando TESDA me seleccionó para participar en este proyecto gracias a mi formación en el ámbito lingüístico. La experiencia que estoy viviendo es magnífica, Roma es la mejor ciudad del mundo y los profesores están muy preparados. La lengua es el instrumento de comunicación y participación más importante y conocer varias lenguas significa poder ser un eficaz comunicador. Además, en mi caso podré utilizar mis competencias para una adecuada preparación de las personas que quieren estudiar, trabajar o reunirse con su familia en Italia (Renan Gonzales de Laguna).

Las declaraciones de las personas entrevistadas, nos muestran la visión “positiva” y la satisfacción de los profesionales filipinos, que aparecen orgullosos de poder formar parte de un proyecto que pretende “ayudar” a conciudadanos que quieren trabajar o reunirse con sus familias en Italia y resaltan las bondades de un programa de capacitación que, desde nuestro punto de vista, no pretende sino controlar los flujos migratorios situando el dominio de la lengua italiana como requisito fundamental para la supuesta integración de la población filipina. Igualmente, desde la entidad organizadora, también se nos muestra satisfacción hacia lo que consideran el buen éxito de un programa que, como se deduce de los certificados y los documentos que hemos podido consultar a través de la responsable del proyecto, ha sido planeado detalladamente, en cuanto a organización, financiación y formación con el objetivo de mejorar la movilidad internacional por razones de empleo.

Pero con los datos con los que contamos, podríamos también interpretar que detrás de este tipo de programas se esconde la idea de que estos flujos migratorios inevitables (por las duras condiciones económicas del país de origen) necesitan ser controlados, moldeados y –en parte– asimilados por el país de destino. Así, el gobierno filipino, lejos de fortalecerse para retener a sus ciudadanas/os, posibilita, impulsa y apoya

medidas para habilitarles para la migración, reconociendo a la lengua de acogida una función “facilitadora” para la inserción laboral y social. Al mismo tiempo, el gobierno italiano financia estos programas con la intención de gestionar la migración filipina cuya percepción social se construye desde la idea de la “minoría modelo”, es decir, desde la lógica de considerarse como una población minoritaria bien adaptada, que pasa desapercibida, de la que se tiene una imagen social positiva (Basa y De la Rosa 2004) y que no supone una amenaza para la población autóctona dado el encasillamiento social y laboral en el que se les ubica.

5. CONCLUSIONES

Tras conocer en profundidad el plan que hemos descrito, nos gustaría haber podido integrar en el análisis de este el punto de vista de los docentes que se vieron inmersos en esta iniciativa, ¿realmente lograron, con 20 horas de visitas programadas en Roma conocer “la cultura italiana”? ¿Qué imagen se llevaron de esta realidad? ¿Es la que habitan la mayoría de las/os migrantes filipinos en Italia? ¿Qué lugar ocupa la lengua propia en todo este despliegue de herramientas para “facilitar la integración”? Son cuestiones en las que pretendemos avanzar en investigaciones futuras, pero desde los datos con los que ahora contamos podemos subrayar algunos aspectos que consideramos significativos.

Sin duda, la cuestión del aprendizaje de la lengua de acogida llega a ser considerada en los discursos gubernamentales tan importante para la “integración” de las personas migrantes que los Gobiernos se comprometen hasta el punto de realizar acuerdos para que los/as trabajadores/as lleguen al país de destino ya con formación en términos de competencias lingüísticas. Lo que se busca en esa mencionada “integración” es contar con trabajadores y trabajadoras que no tengan –ni causen– problemas por el desconocimiento de la lengua en los centros de trabajo y, en el caso específico del Acuerdo entre Italia y Filipinas, Italia no solo se compromete económicamente para obtener mano de obra que sepa hablar la lengua a su llegada sino también da prioridad y asegura el derecho a la migración a las personas que hayan participado en cursos de formación antes de salir. Por supuesto, las acciones conjuntas para la formación lingüística y profesional (aunque resultantes de fuertes intereses económicos y de control de los flujos migratorios) pueden considerarse una medida que garantiza, al

menos en teoría, unos derechos humanos básicos a muchas personas que deciden emprender un proyecto migratorio. Los pasos dados, sin embargo, no nos parecen suficientes y –si tenemos que referirnos a los resultados esperados–, opinamos que, pese al trabajo hasta el momento realizado, el modelo de integración que los Gobiernos persiguen se asemeja más a la asimilación (García Castaño et al. 1993) que a una verdadera medida de integración que suponga el reconocimiento de las personas migrantes y sus circunstancias.

Como hemos mostrado, se han puesto en marcha iniciativas relevantes de cara a que estas personas migrantes adquieran la lengua de acogida, pero no se han tomado medidas –al menos que estén documentadas– basadas en “aprovechar” las competencias lingüísticas, culturales y educativas que estas ya poseen. Entre otras cuestiones relevantes, como ya hemos apuntado, esta falta de reconocimiento estaría, por ejemplo, impidiendo la movilidad laboral ascendente hacia profesiones más cualificadas (Fellini et al. 2018) e infravalorando el capital humano que esta población posee y puede aportar a la sociedad de acogida. Promover planes gubernamentales en este sentido, no solo sería un justo reconocimiento de los derechos de estas personas, sino que podría ser un importante recurso, en términos tanto culturales como económicos, para las mismas sociedades a las que llegan en las cuales la diversidad se está interpretando como diferencia que genera desigualdad (García Castaño et al. 2018).

Según estos principios, consideramos necesario un replanteamiento de las posiciones de partida hacia una política integral que permita a las sociedades pensar de manera diferente y actuar apoyando verdaderos procesos de inclusión que se basen en el reconocimiento de los propios capitales lingüísticos y culturales de las personas que se establecen en ellas²³. Solamente así se podría contribuir a hacer efectiva la lucha contra las discriminaciones y la promoción de iguales oportunidades entre las personas inmigrantes de diversos orígenes y las poblaciones autóctonas (aunque tenemos serias dudas de que este sea el deseo de los gobiernos de los países de acogida). Sin duda, las

²³ Consideramos que se hace imprescindible el reconocimiento de los derechos lingüísticos, orientados –como apuntaba Kloss (1977)– tanto a la tolerancia (desde el respeto del uso de las lenguas en ámbitos privados y sociales) como a la promoción (desde un reconocimiento, promoción y puesta en valor a nivel gubernamental de dichos capitales lingüísticos).

iniciativas llevadas a cabo demuestran que con voluntad política la cooperación es posible, si bien ahora deberíamos ver si esta podría materializarse en otros aspectos importantes como el reconocimiento de los títulos académicos, las competencias profesionales y por supuesto la valoración de las lenguas de origen.

Visibilizar las necesidades de la población migrante a través de iniciativas que le aseguren, entre otros, también el derecho a ver reconocido su patrimonio lingüístico y cultural de origen es un reto urgente para una sociedad que quiera ser realmente inclusiva y que pretenda garantizar a todos/as sus ciudadanos/as el reconocimiento de los derechos humanos fundamentales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banfi, Ludovica. 2008. “Lavoro domestico, politiche migratorie e immigrazione filippina. Un confronto tra Canada e Italia”. *POLIS*, XXII, 1. 5–34.

Basa, Charito y De la Rosa, Rosalud. 2004. *Io, noi e loro: realtà ed illusioni delle collaboratrici familiari filippine. Un progetto di ricerca comunitaria del Filipino Women's Council*. Recuperado el 15 de febrero de 2017 de: <http://docplayer.it/11854288-Io-noi-e-loro-realta-e-illusioni-delle-collaboratrici-familiari-filippine-un-progetto-di-ricerca-comunitaria-del-filipino-women-s-council.html>.

Bea, Giuseppe. 2012. “L’impreditoria degli immigrati asiatici in Italia come ponte per lo sviluppo, Sede Nazionale della Confederazione Nazionale dell’Artigianato e della Piccola e Media Impresa e del Patronato Epsa-Cna”. En Fourth Intercontinental Study Tour on Immigration del gruppo di ricercatori di Caritas y Migrantes in collaborazione con Scalabrini Migration Center di Manila. Actas del Congreso “Asia-Italia: scenari migratori”, Centro Studi e Ricerche Idos, 14–20 de enero de 2012, Manila. Recuperado el 2 de marzo de 2018 en http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2012_Asia_Italia_Relazioni%20brevi.pdf.

Beacco, Jean Claude, Little, David y Chris Hedges. 2005. “L’integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l’elaborazione di strategie e la loro attuazione”. *Italiano Lingua Due*, 6(2).

- Bermejo, Rut. 2008. “Idioma e inmigración: un análisis de la evolución de los requisitos idiomáticos en las políticas de inmigración”. *Documento de Trabajo*, 17, 04.
- Biondi Dal Monte, Francesca. 2017. “La lingua come strumento di integrazione scolastica delle nuove minoranze tra prospettive internazionali e diritto interno”. *Osservatoriosullefonti. it*, 1–29.
- Broeder, Peter y Laura Mijares. 2003. *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE.
- Cama, Maria. 2017. “El conocimiento del italiano: requisito para obtener el Permiso de Residencia de larga duración CE. El caso de la comunidad filipina de Mesina (Italia)”. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7(3), 303–327.
- Cardullo, Stefania. 2010. “Le nuove generazioni di immigrati: i ragazzi filippini a Messina”. *Quaderni di Intercultura*, 17, 1–18.
- Carpani, Daniela, Sanfelici, Laura y Ariolfo, Rosana. 2011. “La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés”. *Lengua y migración*, 3(1), 53–72.
- Colaiacono, Alberto. 2012. “Le rimesse e il loro utilizzo sociale e produttivo, Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes”. En Fourth Intercontinental Study Tour on Immigration del gruppo di ricercatori di Caritas y Migrantes in collaborazione con Scalabrini Migration Center di Manila. Actas del Congreso “Asia–Italia: scenari migratori”, Centro Studi e Ricerche Idos, 14–20 de enero de 2012, Manila. Recuperado el 2 de marzo de 2018 en http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2012_Asia_Italia_Relazioni%20brevi.pdf
- Comune di Bologna. 2010. *Cittadini stranieri a Bologna. Schede tematiche sulle nazionalità più diffuse. 2. Filippine*. Recuperado el 1 de marzo de 2018 en http://www.comune.bologna.it/iperbole/piancont/Stranieri/StudiStranieri/Stranieri_aBo/2010/pdf/Filippine.pdf
- Enríquez, Maura Cruz. 2015. “Migrantes cubanos en Montreal: una adaptación vista desde el habla”. *Revista Lengua y migración*, 7(2), 29–48.
- Favaro, Graziella y Mara, Tognetti Bordogna. 1991. *Donne dal mondo. Strategie migratorie al femminile*. Milano: Guerini Associati.

- Fellini, Ivana, Guetto, Raffaele y Reyneri, Emilio. 2018. “Poor returns to origin–country education for non–Western immigrants in Italy: An analysis of occupational status on arrival and mobility”. *Social Inclusion*, 6(3), 34–47.
- Firpo, Elena y Sanfelici, Laura. 2016. *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua d’origine e Italstudio. Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l’Italia*. Milano: LED Edizioni.
- García Castaño, Francisco Javier, Pulido Moyano, Rafael. Á. y Montes del Castillo, Ángel. 1993. “La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural”. *Revista de Educación*, (302), 83–110.
- García Castaño, Francisco Javier, Rubio Gómez, María y Echeverría, José Fernández. 2018. “Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela”. *Gazeta de Antropología*, (34), artículo1.
- Gutiérrez, Rodolfo, Mato, Javier y María Miyar. 2010. “Lengua e inmigración: conocimiento del español e integración de los inmigrantes”. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración, Migraciones internacionales*, 85, 47–64.
- Hamel, Rainer Enrique. 1995a. “Presentación”. *Alteridades*, 5(10), 3–9. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711345001>.
- Hamel, Rainer Enrique. 1995b. “Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas”. *Alteridades*, 5(10), 11–23.
- Hipperdinger, Yolanda. 2015. “Ethnic revival: actitudes, políticas y usos lingüísticos de los alemanes del Volga en Argentina”. *Revista Lengua y migración*, 7(2), 7–27.
- IDOS/Immigrazione Dossier Statistico. 2014. *La collettività filippina in Italia*. Recuperado el 1 de marzo de 2018 en http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2014_La%20collettivit%C3%A0%20filippina_Scheda.pdf.
- ISTAT. 2019. *Stranieri residenti – Cittadinanza*. Recuperado el 10 de abril de 2020 en http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRCIT1.
- ISTAT. 2017. *Migrazioni internazionali e interne della popolazione residente – 2016*. Recuperado el 10 de enero de 2018 de https://www.istat.it/it/files/2017/11/Report_Migrazioni_Anno_2016.pdf.

- Italiavoro. 2015. “Servizio di rafforzamento in bagno linguistico delle competenze linguistiche, culturali e didattiche di 12 docenti di lingua italiana della TESDA – Repubblica delle Filippine. Italia”. Documento multicopiato.
- Joppke, Christian. 2007. “Transformation of Citizenship: Status, Rights, Identity”. *Citizenship Studies*, 11:1, 37–48.
- Kloss, Heinz. 1977 *The American Bilingual Tradition*. Rowley: Newbury House.
- Malfone, Carlotta. 2006. “Immigrazione al femminile. Modelli femminili, valori, identità”. *Pedagogia Interculturale, Sociale e della Cooperazione*, 1, 1–22.
- Martín Rojo, Luisa. 2010. *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlín: Walter de Gruyter.
- Martín Rojo, Luisa y Laura Mijares. 2007. “‘Sólo en español’: Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares”. *Revista de Educación*, (343), 93–112.
- May, Steven. 2010. “Derechos lingüísticos como derechos humanos”. *Revista de Antropología Social*, 19, 131–159
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, (Direzione Generale dell’Immigrazione e delle Politiche di Integrazione). 2016. *La Mobilità Internazionale del Lavoro. FILIPPINE. Scheda paese*. Documento multicopiato.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (Direzione Generale dell’Immigrazione e delle Politiche di Integrazione). 2018. “La Comunità Filippina in Italia”. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti. Recuperado el 5 de abril de 2020 en <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Aree tematiche/PaesiComunitari-e associazioniMigranti/paesi/Pagine/Filippine.aspx>
- Morales Sánchez, Julieta. (2017). “Derechos humanos y migraciones: Paradojas y reformulaciones en 2017”. *Ciencia Jurídica*, 11, 91–118.
- Olmos Alcaraz, Antonia (2016). “Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: Un análisis de políticas educativas”. *RELIEVE*, 22 (2), art. 7. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.683>
- Pozzi, Sonia. 2014. “Trasmissione delle lingue, integrazione e identità nelle famiglie immigrate”. En *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, Calvi Maria Vittoria, Bajini Irina y Bonomi Milin (Eds.), vol. 1, 37–50. Milano: LED Edizioni Universitarie.

- Sobrero, Alberto y Miglietta, Annarita. 2011. “Per un approccio varietistico all’insegnamento dell’italiano a stranieri”. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 233–260.
- TESDA (Technical Education and Skill Development Authority). 2015. *Training of Trainers on Italian Language and Culture*. República de Filipinas: Manila. Documento multicopiado.
- Tognetti Bordogna, Mara. 2004. “Lavoro e immigrazione femminile in Italia: una realtà in mutamento”. En *Immigrazione in Europa. Strategie di inclusione–esclusione*, Delle Donne, Marcella y Melotti Umberto (Eds.), 153–182. Roma: Ediesse Editore.
- Tuttitalia. 2019. Statistiche demografiche. Cittadini stranieri. Filippini in Italia. Classifica per regione. Recuperado el 11 de abril de 2020 en <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri/filippine/>
- Vila, Ignasi. 1999. “Inmigración, educación y lengua propia”. En *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Aja, Eliseo et al (Eds.), 145–166. Barcelona: Fundación La Caixa.

VI. TEXTO 3

Cama, M. (2019). Las lenguas de la comunicación de las trabajadoras domésticas filipinas de Mesina. En M. Maroto Blanco y R. Fernández López (coords). *Migraciones y comunicación intercultural: una mirada interdisciplinar* (pp. 221–242). Cuadernos Artesanos de Comunicación–CAC/167, Sociedad Latina de Comunicación Social.

Criterios de calidad

ISBN–978-84-17314-28-6

DL: TF–1060-2019

DOI: 10.4185/cac167

Url: <http://www.cuadernosartesanos.org/2019/cac167.pdf>

Edita: Sociedad Latina de Comunicación Social – edición no venal - La Laguna (Tenerife), 2019 –
Creative Commons. <http://www.revistalatinacs.org/14SLCS/portada2014.html>

*El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión de doble ciego por pares, semejante al sistema de revisión de un artículo científico para un journal.

RESUMEN¹

Desde finales de los años setenta, el fenómeno migratorio en Italia tuvo como protagonistas a las mujeres. Actualmente, este carácter “femenino” de la inmigración persiste: más de la mitad de las personas inmigrantes extranjeras residentes hoy en día en este país son mujeres. Entre este colectivo se puede encontrar a un número considerable de mujeres procedentes de la República de Filipinas para la mayor parte de las cuales si la experiencia migratoria conlleva la mejora de sus condiciones económicas, al mismo tiempo supone la dificultad de mejorar su prestigio social. En este sentido juegan un papel importante tanto la lengua italiana como la lengua de origen, que lamentablemente no es ni reconocida ni debidamente valorada en la sociedad receptora.

El texto pretende abordar la cuestión de las lenguas de las trabajadoras “extranjeras inmigrantes” a través de un estudio sobre las prácticas lingüísticas de un grupo de mujeres filipinas que viven en una ciudad de Sicilia: Mesina.

La atención a las explicaciones que las mismas protagonistas dan sobre las relaciones entre dominio de la lengua oficial, condiciones de vida y nivel de integración, permite no solo comprender sus dificultades sino también destacar cómo la naturaleza dinámica de la comunicación puede, a lo largo tiempo, producir cambios positivos en la vida de muchas de ellas.

PALABRAS CLAVE

Lenguas, filipinas, Italia, relaciones, trabajadoras domésticas

¹ Este trabajo, una primera versión fue presentada en el IX Congreso Internacional Latina de Comunicación Social, La Laguna (Tenerife) en diciembre de 2017, pertenece a una investigación en fase de elaboración ligada a mi tesis doctoral sobre los usos lingüísticos de la comunidad inmigrante filipina de Mesina. Dicha tesis se está realizando en el Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada, bajo la dirección del Dr. F. Javier García Castaño, a quien quiero dar las gracias. También quiero agradecer al Ministerio de Educación italiano la licencia por estudios concedida para la elaboración de mi tesis doctoral.

1. INTRODUCCIÓN

Por la considerable presencia de mujeres inmigrantes en Italia, desde finales de los años setenta, principio de los ochenta, se ha llegado a hablar de “feminización” del fenómeno migratorio que, según muchos expertos, resulta significativa tanto en términos de cifras como por su carácter estructural. Según los datos de ISTAT (2017), en algunas comunidades, el colectivo femenino sobrepasa el setenta por ciento, como en el caso de la comunidad ucraniana local. Como distintos autores destacan (Bonora, 2011; Decimo, 2005; Muscarà, 2017; Solcia, 2011; Tognetti Bordogna, 2004), desde el comienzo de los años setenta hasta hoy, en la llegada a Italia de las mujeres se pueden distinguir tres fases que se diferencian no solo por procedencia sino también por tipo de proyecto migratorio.

La primera fase se caracteriza por la llegada de las precursoras, las llamadas “pioneras”, obligadas a salir de su país principalmente por razones económicas y ayudadas por organizaciones católicas especializadas en el empleo de mujeres extranjeras en el ámbito de los servicios domésticos y de la asistencia a las personas. Se trata de mujeres caboverdianas, eritreas, latinoamericanas y, a finales de los setenta, filipinas que abren la cadena migratoria oriental. Estas mujeres, residiendo en las casas de sus empleadores, con escasas posibilidades de establecer relaciones con otras personas, son particularmente vulnerables ya que viven en un estado de *segregación ocupacional, aislamiento e invisibilidad* (Tognetti Bordogna, 2004).

En los años ochenta la “pioneras” construyen redes de apoyo para las recién llegadas, organizando su viaje, ofreciéndoles hospitalidad, ayudándolas a encontrar un trabajo y en algunos casos sufragando sus gastos de viaje (Tognetti Bordogna, 2004). Dichas mujeres preparan la acogida de amigas y conciudadanas que van a ocupar los lugares de trabajo que ellas dejan libres, según una sucesión que prevé el cambio de una situación laboral a tiempo total a otra como trabajadoras en régimen de contrato diario o por horas (Solcia, 2011). Durante esta década, muchas de ellas salen de la “segregación ocupacional” conectada con su papel de “criada de todo servicio” y comienzan a tener más tiempo libre, a ir de compras, a coger los medios públicos, a relacionarse con la gente autóctona. En estos años empiezan también a llegar aquellas mujeres que en su país de origen sufren situaciones de vulnerabilidad (viudas,

divorciadas, repudiadas) impulsadas no solo por razones económicas sino también por la voluntad de escapar de situaciones de subyugación, violencia, pérdidas, separaciones o desempleo y por el deseo de reconstruir su vida (Decimo, 2005).

Los años noventa se caracterizan por un mayor equilibrio femenino–masculino desde el momento que empiezan a llegar maridos e hijos por razones de reunificación familiar. Este periodo ve una ulterior reducción de la “segregación ocupacional” del trabajo doméstico además del hecho de que algunas mujeres empiezan a trabajar también en otros sectores, aunque sea en casos excepcionales (ISFOL, 2009).

A diferencia de otros países donde la llegada de mujeres está vinculada a procesos de estabilización familiar (Decimo, 2005), en los flujos hacia Italia, ellas son las primeras en salir de su país de origen para trabajar aquí en el ámbito del hogar a cambio de remuneración. Y eso debido a una creciente demanda en el sector doméstico, relacionada con el envejecimiento de la población autóctona, con una más alta inserción de las mujeres italianas en el mundo laboral y con la falta de adecuados servicios públicos a las familias. Entre este colectivo podemos encontrar a numerosas mujeres procedentes de Filipinas, que pueden considerarse las protagonistas de aquella repartición de las actividades de reproducción social que ve a las mujeres occidentales delegar cada vez más el peso de los trabajos domésticos y la responsabilidad de la asistencia a los niños y a las personas mayores a las mujeres inmigrantes procedentes de los países del sur o del este del mundo (Banfi, 2008).

Para la mayor parte de ellas, la migración se caracteriza, sin duda, por una mejora de sus condiciones económicas, pero también por la dificultad de adquirir prestigio social. Ninguna puede hacer un trabajo equivalente a su cualificación profesional o a sus títulos de estudio que en Italia no son reconocidos. La migración, por consiguiente, las lleva, como afirma Muscarà, “a la reescritura de su historia de vida y a una reelaboración de sus raíces culturales, a partir de un sí mismo proyectado hacia una nueva realidad” (Muscarà, 2017: 105)². En el compromiso de “reescribir”, a menudo arduamente, su propia historia, se inserta el esfuerzo del aprendizaje de la lengua del país de acogida y el parcial abandono de la lengua materna, considerada un verdadero

² La traducción es mía.

obstáculo para la integración social. Las mismas personas inmigrantes perciben el hecho de dominar la lengua vehicular como un factor de integración, ya que viviendo y trabajando en contacto con la lengua del país de acogida, deben conocer usos y funciones diferentes para comprender y expresarse de forma coherente y no permanecer al margen del contexto comunicativo real (Sobrero y Miglietta, 2011).

La cuestión del aprendizaje de la lengua de acogida afecta tanto a las personas inmigrantes como a muchos países receptores (incluida Italia) que además de obligar a las personas que quieren establecerse y trabajar en ellos a demostrar sus competencias lingüísticas tampoco se preocupan de tener en cuenta sus lenguas de origen, subestiman el aspecto de la identificación y presionan para que, en lugar de compatibilizar los diferentes idiomas, abandonen una lengua en favor de otra (Cama, 2017).

Por esta razón hemos considerado importante abordar la cuestión de las lenguas de las mujeres “extranjeras inmigrantes”, estudiando el conjunto de prácticas que un grupo de mujeres filipinas que viven en Mesina (Sicilia) desarrollan en la cotidianidad para comunicar, teniendo en cuenta que estas responden a necesidades distintas.

Si el objetivo general de nuestro trabajo de investigación consiste en analizar la comunicación en una comunidad que tiene una larga historia de migración, –la comunidad filipina de Mesina–, en este caso nos centramos en los hábitos lingüísticos de un conjunto de mujeres para comprender las dinámicas, los principios que los explican y sus consecuencias en la vida y en la organización cotidiana (Martín y Mijares, 2007). El texto pretende comprender las relaciones entre sus prácticas lingüísticas cotidianas y su nivel de integración y registrar cómo las mismas protagonistas viven la pluralidad lingüística y cómo explican e interpretan lo que pasa en relación con las lenguas que hablan. Al final, lo que vamos a hacer es, a través de los individuos, "decir cosas sobre las situaciones", considerando que hablar de las situaciones es "hablar de las relaciones" que se generan y (re)producen en diferentes contextos” (García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio Gómez, 2011: 207).

2. LA INMIGRACIÓN FILIPINA

El Informe anual sobre la presencia de las personas inmigrantes del Ministerio del Trabajo y de las Políticas Sociales (2017) coloca la comunidad filipina en la quinta posición en la lista de los ciudadanos no comunitarios “regularmente” residentes y destaca en ella una “polarización de género”. De hecho, la inmigración filipina se caracteriza por ser una inmigración prevalentemente femenina, como consecuencia de las necesidades de mano de obra en el sector de la asistencia doméstica, históricamente para ellas. Resulta que las mujeres son 93.094 sobre un total de 162.469 representando aproximadamente el 57,3% (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017)³.

En este caso, más que en otros, el modelo migratorio ve como protagonistas a las mujeres, que desempeñan una función crucial con respecto a las rutas de emigración, a la decisión de salir de su país de origen y a las modalidades de inserción. Ellas son protagonistas activas en el mercado laboral y también en el proceso decisional, ya que casi siempre son titulares de un proyecto autónomo (aunque compartido con sus familiares), emprendido por la necesidad de mejorar las condiciones de vida propia y de su familia. Las primeras que emigran de Filipinas al final de los años setenta, comienzo de los años ochenta, están solas, son jóvenes y núbiles, casi siempre con un contrato laboral ya existente como trabajadoras de servicios domésticos obtenido gracias al apoyo de organizaciones católicas o de amigas (Dioli, 2009). Las que llegan en un segundo momento, siguiendo un patrón migratorio más peligroso, se encuentran en una posición jurídica de “irregularidad” (Malfone, 2006). A éstas últimas las apoya una extensa red femenina parental/amistosa, constituida por las más “expertas”, que organizan la fase de la introducción de las recién llegadas (trabajo, alojamiento, documentación) y desarrollan papeles de guía y tutela (Banfi, 2008; Malfone, 2006; Favaro y Tognetti Bordogna, 1991). Los hombres (hermanos, maridos e hijos) llegan posteriormente, cuando las condiciones laborales y la disponibilidad de alojamiento lo

³ En el caso de la comunidad filipina, se constata una disminución de las presencias con respecto al año 2015, el descenso registrado es igual a más de cuatro mil presencias (-2,8%), consistente en pasar de los 167.176 del 1 de enero de 2016, a los 162.469 del 1 de enero de 2017. Este dato es vinculado a dos fenómenos concomitantes: el descenso de las nuevas entradas y el considerable incremento de adquisiciones de las ciudadanía italianas.

permiten (en 1996 el porcentaje de mujeres en la comunidad filipina era en torno al 70%).

Un análisis sobre el mundo del trabajo (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017) destaca que aún hoy la canalización de esta comunidad hacia este ámbito laboral se mantiene fuerte (el 70% de los/as trabajadores/as filipinos/as se concentra en este sector). La especialización profesional ha protegido a la comunidad filipina de las graves repercusiones de la crisis económica a la que se enfrenta el país, siendo el sector de los servicios domésticos el menos afectado: la tasa de empleo, que es igual al 81,3%, representa el porcentaje más alto entre las principales comunidades no europeas.

Sin embargo, su concentración en el sector doméstico tiene aspectos negativos: las personas italianas con las que entran en contacto son casi exclusivamente sus empleadores, por lo que están potencialmente expuestas a relaciones instrumentales y asimétricas.

Por otra parte, si el pasar de una ocupación a tiempo completo en casa de una sola familia al trabajo doméstico por horas representa por un lado una conquista para estas mujeres, abriendo espacios de autonomía y posibilidad de ganar más, por otro implica una sobrecarga de trabajo, debida también al hecho de tener una casa propia, marido e hijos, con todos los problemas asociados (Solcia, 2011).

Se debe añadir otro elemento relevante: un cierto nivel de formación conseguido por las mujeres filipinas en el país de origen. En comparación con otras comunidades con prevalencia femenina, son mujeres con niveles de instrucción elevados, no obstante, la única movilidad social significativa posible para ellas en Italia sea la transición de una situación de trabajo doméstico con dedicación exclusiva al trabajo doméstico por horas.

2.1 Las mujeres filipinas y las lenguas

La mujer filipina continúa hoy en día representando en el imaginario colectivo el estereotipo de la “perfecta criada”, solo por el hecho de que las primeras mujeres que encontraron este tipo de ocupación llegaron de Filipinas. Su inserción laboral en otros sectores resulta difícil sobre todo por el escaso conocimiento de la lengua italiana cuyo

aprendizaje es casi siempre espontáneo. El trabajo doméstico no les permite mejorar sus competencias lingüísticas porque no tienen tiempo para asistir a cursos de lengua y tienen escasas ocasiones de comunicar en italiano ya que a menudo se encuentran trabajando solas. El dominio de una lengua se puede fortalecer solamente a través de las relaciones interpersonales, dentro las cuales el intercambio comunicativo depende del saber dominar también la entonación y el lenguaje corporal. Al mismo tiempo “hacer suyo otro idioma facilita la construcción de las relaciones sociales y satisface las necesidades de aceptación y reconocimiento como persona en un nuevo contexto” (Muscarà, 2017:105)⁴.

De los datos emergidos por un estudio llevado a cabo en Italia con mujeres inmigrantes (Pozzi, 2014), resulta que las mismas reconocen sus escasas competencias en la lengua italiana y tienen conciencia de que no saber hablarla es un gran obstáculo sobre todo en las relaciones con las instituciones. A la vez muestran orgullo por la “lengua propia” y se declaran a favor de transmitirla dado que poder hablar su lengua de origen y enseñarla a sus hijos significa darles la posibilidad de mantener sus raíces, el vínculo con su origen.

Su necesidad de aprender la lengua italiana está también ligada, en presencia de hijos, a la voluntad de desempeñar su papel de madres y a la exigencia de educarlos y seguirlos durante la trayectoria escolar, de supervisar su educación, de comunicar con los profesores y con las instituciones e incluso de mejorar la comunicación y la comprensión entre las generaciones en el seno de la misma familia. Ellas no necesitan solamente aprender una lengua “instrumental” que pueden utilizar en los espacios públicos, fuera de su casa, sino una lengua a través de la que expresar sentimientos y emociones, que les permita comunicar con sus hijos (Solcia, 2011).

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nuestro trabajo de campo ha tenido como objetivo interactuar con un conjunto de mujeres pertenecientes a la comunidad filipina de Mesina para comprender, a través de las explicaciones que ellas mismas dan de sus prácticas lingüísticas cotidianas, si y

⁴ Traducción libre.

cómo el dominio y el uso de estas influyen en sus procesos de integración. Con este fin, elegimos una metodología de carácter cualitativo en una perspectiva microsocial. Si bien nuestro objeto de estudio (la gestión de las lenguas en contextos migratorios) se puede considerar un fenómeno de tipo “macro”, porque tiene que ver con tendencias generales de la sociedad, al centrarnos en un pequeño grupo con historia de inmigración, nuestra perspectiva analítica será de tipo “micro”, ya que nos permite analizar las interacciones, las interpretaciones y las experiencias subjetivas de los “actores” (Sautu y otros, 2005: 140).

3.1 Contexto

La presencia de mujeres originarias de Filipinas en Sicilia empieza a registrarse a finales de los años setenta. Precisamente en 1979 es cuando llegan las primeras mujeres destinadas a ser empleadas como trabajadoras domésticas. La demanda creciente en el campo del trabajo doméstico y de asistencia a las personas con necesidades específicas hizo que la región se volviera atractiva para ellas. Hoy en día, la comunidad filipina, que ha sido una de las primeras en instalarse en Mesina (donde resultan 1.156 hombres y 1.257 mujeres), solo está por detrás de la comunidad cingalesa (3.996 personas) (Servizio Statistica Dipartimento Servizi al Cittadino Comune di Messina, 2016). Lo que llama la atención es que el 50% de las personas filipinas que resultan actualmente residentes en Sicilia se concentra en Mesina donde existe una prevalencia de mujeres y eso como consecuencia de la historia migratoria de una comunidad, empleada sobre todo en un sector de trabajo históricamente feminizado. Los datos disponibles nos muestran que hasta finales de 1980 la inmigración filipina es bastante circunscrita: se encuentran pequeños grupos, instalados sobre todo en las áreas urbanas, donde hay una demanda mayor de trabajo especialmente en el sector doméstico. Es en los primeros años noventa cuando el fenómeno se convierte en algo más consistente, por la presencia de grupos organizados, capaces de guiar los flujos de sus conciudadanos. El arraigo de esta comunidad está confirmado por las reunificaciones familiares que, a partir de 2010, se han convertido en las principales razones de ingreso. En este momento se registra una cierta estabilización, comprobada por la presencia de descendientes nacidos en Mesina. El crecimiento de los hijos ha implicado unas modificaciones en las relaciones

en el seno de las familias, en el sentido de que estos últimos se convierten en verdaderos puntos de referencia en lo que respecta a la lengua italiana y proporcionan un fuerte apoyo en lo relativo a las relaciones con las instituciones (Cardullo, 2010), además de representar un poderoso estímulo al aprendizaje lingüístico.

3.2 Las entrevistas

Para la producción de datos útiles para nuestra investigación empleamos la técnica de la entrevista etnográfica guiada por un breve listado de preguntas abiertas, a las que las mujeres involucradas pudieron responder en total libertad, sin límites de tiempo ni opciones de respuesta establecidas. Como la entrevista es una técnica comunicativa que reduce la distancia entre el entrevistador y el sujeto entrevistado, nos dio la posibilidad de entablar una relación directa y personal. Las participantes son cinco mujeres elegidas a través del sondeo tipo “bola de nieve” que consiste en identificar a los sujetos a partir de los propios entrevistados (Corbetta, 2007), teniendo en cuenta en general las siguientes características: – años de permanencia en Mesina; – trabajo con contrato regular como trabajadoras de servicios domésticos; – familiares que viven aquí.

Las entrevistas se desarrollaron de forma individual y se transcribieron en un diario de campo siguiendo un mismo protocolo enfocado en:

- Lenguas habladas;
- Conocimiento previo de la lengua italiana, preocupaciones o dificultades iniciales y no solo;
- Lugares de uso de la lengua italiana (cuándo, dónde, cómo, con quién);
- Grado de satisfacción personal sobre de su nivel de comprensión y producción;
- Lugares de uso de la lengua filipina (cuándo, dónde, cómo, con quién);
- Las lenguas y los hijos (qué lenguas hablan con sus hijos y qué lenguas hablan sus hijos con ellas);
- Importancia para ellas de que los hijos aprendan su lengua de origen.

En todos los casos obtuvimos el consenso para grabar, con la importante ventaja de poder transcribir fielmente las conversaciones, pero también con el inconveniente de

la posible falta de espontaneidad al saber que se les estaba grabando (Silva–Corvalán, 2001). Los nombres de las participantes son ficticios, respetando la privacidad individual.

3.3 Las experiencias lingüísticas de las mujeres filipinas que viven en Mesina

Las mujeres entrevistadas tienen necesidades lingüísticas específicas relacionadas con el tipo de proyecto migratorio, la experiencia previa, la tasa de alfabetización en la lengua materna, el deseo de integración y el tipo de vida que llevan en la nueva sociedad (Solcia, 2011). Además, como se puede desprender de sus discursos, las situaciones en que usan las lenguas y las formas de interacción que viven inciden en las relaciones que establecen entre las lenguas que hablan (Minuz, 2014).

Linda es una mujer de 56 años que cuando llegó a Italia, en 1990, estaba pensando en quedarse no más de cinco años, y en cambio ha pasado ya aquí la mitad de su vida. Está soltera y vive en casa con su hermano y su cuñada. Intentó llegar a Italia dos veces: una primera vez en avión, pasando por Hong Kong hasta Budapest, de donde, tras haberla encarcelado, la devolvieron a su país; y la segunda vez en un barco, desde Rumania hasta Mestre (Venecia) y de allí en tren hacia Roma, donde vivía uno de sus hermanos que la ayudó a buscar un trabajo. Al comienzo la preocupación más grande era no conocer la lengua ya que “antes de salir sabía que venía a hacer de criada, estaba mentalmente preparada al cambio, de un tipo de trabajo intelectual a uno que requiere mucha energía física”. Cuando tenía que salir de compras por cuenta de sus empleadores para ella era un problema: “Tenía una gran confusión en la cabeza y siempre les pedía el favor que me escribieran una lista de lo que necesitaban”. Por esto, A pesar de que el trabajo en casa no requiere una alta competencia lingüística, decidió hacer lo posible para aprender, leyendo artículos de prensa y estudiando durante todo su poco tiempo libre un libro de gramática en italiano y en inglés que alguien había tirado a la basura. Ahora está bastante satisfecha, aunque quiere seguir mejorando, a pesar de que para la vida que hace considera su nivel adecuado. Trabaja por la mañana y por la tarde en casa de una mujer con la que se encuentra justo el tiempo suficiente para despedirse, dado que al comienzo de su jornada laboral la señora sale de prisa para ir a trabajar. Lo bueno es que en la casa viven niños. Cuando los niños están en

el colegio, ella solo puede interactuar con los “productos de limpieza” pero por la tarde, cuando regresan a casa de la escuela, la involucran en sus conversaciones y en sus actividades (juegos, películas en la tele), le enseñan un montón de palabras y la corrigen (“Linda, pero qué dices, no se dice así...”), ayudándola a mejorar su italiano. A ella le gusta mucho eso: los niños pueden ser maravillosos profesores, así que, a pesar de no tener hijos propios, los hijos de su empleadora le ofrecen una importante oportunidad. Por supuesto, la lengua que habla mejor es el tagalo, pero habla también inglés y algo de español. Aunque con sus conciudadanos habla más tagalo, –sobre todo con los recién llegados–, y a veces mezcla, porque “así nosotros nos entendemos mejor” dice, a menudo alterna las distintas lenguas que conoce, dependiendo de las circunstancias y de las lenguas que hablan sus interlocutores. Aunque el italiano sea la lengua que esta mujer habla más durante el día por razones de trabajo y sea también la lengua de los jóvenes hijos de personas filipinas que nacieron en Italia, ella piensa que es muy importante transmitir la lengua de origen a las nuevas generaciones “porque siguen siendo filipinos/as y no deben renunciar al vínculo con su origen”. Además, le gustaría que otras personas que no sean de origen filipino aprendieran el tagalo porque “es realmente un idioma precioso” y puede ser útil a muchos.

Tessie es una mujer de 50 años y trabaja como cuidadora doméstica en mi casa. Tiene marido y tres hijos nacidos en Mesina que asisten a la escuela y van a la universidad y vive aquí desde 1993. Obtuvo el permiso de residencia de larga duración en 2011, seis meses después de haber finalizado las pruebas obligatorias de lengua prevista por la ley italiana (Cama, 2017). El título de estudio de Educación Superior obtenido en Filipinas nunca lo pudo disfrutar, ni en Italia ni tampoco en su país de origen. Su opinión sobre el trabajo que hace en casa no es aparentemente ni buena ni mala: lo concibe como un medio para hacer una vida digna con su familia en Italia donde sus hijos estudian, pero representa también la posibilidad para ahorrar y construir una casa grande y bonita en su país, donde disfrutar de vacaciones y vivir después de jubilarse. “Es mi trabajo”, dice con aceptación, pero también con gratitud, “Cierto es que estoy harta de todo eso. Me gustaría hacer algo diferente, pero ¿cómo puedo?, es difícil...no soy joven y no hablo bien”⁵. Nos cuenta que la falta de conocimiento previo de la

⁵ La traducción es mía

lengua italiana era fuente de preocupación antes de salir y que su preocupación inicial se reveló como tal ya que sus dificultades lingüísticas le crearon problemas en el lugar de trabajo (sus primeros empleadores la despidieron por esa razón). Ahora dice que no tiene problemas, pero su nivel de competencia lingüística la satisface solo en parte y le cuesta entender todo, por eso habla poco con las personas que hablan italiano. A pesar de eso, no hace nada para mejorar: ni lee, ni estudia, ni va a cursos, solo intenta aprender a través de los programas televisivos. Le gustaría mejorar, pero dice que no tiene tiempo y además que tiene “una edad”. El italiano se limita al lugar de trabajo, al mundo de la escuela de los hijos (profesores y padres de los compañeros de sus hijos), a las tiendas y las oficinas: lo habla por razones prácticas y porque es la lengua de sus hijos. Cuando viaja habla inglés en el exterior, pero también en Italia (en los aeropuertos, por ejemplo). En italiano habla muy poco por no tener pleno dominio de la lengua, aunque añade que es también por su carácter reservado. Habla casi siempre tagalo: con sus amigas, con su marido y muchas veces con sus hijos a pesar de que esos últimos contestan en italiano. Habla también inglés, sobre todo en la iglesia, donde hace un uso alternado de inglés y tagalo. Cuando se refiere a su lengua de origen usa el verbo gustar: “Me gusta hablar filipino con mis amigos y familiares”. En el periodo escolar tuvo clases de español que ahora entiende, pero no sabe hablar. Sus hijos no hablan tagalo no obstante ella les hable en esta lengua para que no la olviden; los tres entienden bien pero casi nunca hablan y en las raras ocasiones en que dicen algo en tagalo tienen un acento “extraño”. Para ella es muy importante que sus hijos aprendan la lengua de origen para poder comunicar con sus familiares que se han quedado en Filipinas (razones afectivas) y también quizás un día quieran volver allí para vivir. Le gustaría que ellos pudieran asistir a clases de tagalo que desafortunadamente no hay en ningún sitio en Mesina.

Rosemary, que tiene 43 años, llegó a Italia en 1993, cuando tenía 19. Estaba estudiando en el colegio y no había terminado su formación cuando maduró la idea de salir de su país en busca de trabajo. Trabajó durante unos años en Pisa como trabajadora doméstica a tiempo completo en la casa de una persona mayor antes de trasladarse a Mesina donde ahora vive con su marido y sus tres hijos. La lengua fue fuente de gran preocupación al momento de salir por el hecho de no poder entender a la gente y hacerse comprender. Tuvo que aprender todo, no solo cómo comunicar sino también

cómo trabajar y lo consiguió con el apoyo de una red de familiares y amigas que la precedieron. Ciertamente es que por lo que concierne a la lengua italiana aprendió lo básico ya que tiene muchos problemas para expresarse de manera clara a pesar de que vive aquí desde hace muchos años: “más de la mitad de su vida” como ella misma afirma. Ella reconoce sus dificultades lingüísticas, nos cuenta su preocupación por ser rechazada cuando tuvo que hacer el examen obligatorio de lengua para obtener el permiso de residencia y nos dice que le gustaría mejorar su italiano pero que, considerada su edad, su nivel puede ser suficiente para seguir viviendo y trabajando aquí. Sus tres hijos, nacidos aquí, hablan italiano perfectamente y ella se esfuerza en hablar italiano con ellos. Lo mismo pasa en el lugar de trabajo, en el mundo de la escuela de los hijos y en todo lo relacionado con los trámites administrativos, solicitudes o demanda de asistencia médica. En general habla más tagalo, siempre que puede, porque “es más rápido”. El tagalo es su lengua, la lengua que le gusta hablar, en la que comunica con su marido, amigos filipinos y familiares, la que le permite expresarse fluida y fácilmente (además del inglés que sabe hablar bastante bien), la lengua de su tierra, Filipinas, donde todas las veces en que ella vuelve se siente incómoda, “doblemente extranjera”.

Ludy es una mujer de 54 años y trabaja aquí como asistente doméstica en varios hogares. Su marido y sus dos hijos viven y trabajan aquí y tiene también un nieto de tres años nacido en Mesina. Llegó a Milán en 1996 sin documentación, a través de un camino largo y peligroso que pasaba por Budapest y las montañas y se trasladó pronto a Mesina donde gracias a una red de conocidos encontró trabajo en una casa donde se hablaba inglés. No conocía ni una palabra de italiano y esto era motivo de inquietud y de malentendidos. Ahora habla bien tres lenguas (italiano, tagalo e inglés), que usa alternativamente en función de sus necesidades. Dice que ahora habla más en italiano. A pesar de afirmar que no comprende bien todo lo que la gente dice, habla con fluidez y contesta a todas las preguntas sin problema. Habla tagalo con sus familiares, sus amigos y sus hijos que nacieron en Filipinas y viven aquí, pero sobre todo tiene la costumbre de mezclar las lenguas y a veces tiene dificultad en recordar expresiones o palabras en su lengua de origen. Ella hablaba perfectamente inglés antes de llegar a Italia, cuando trabajaba en Kuwait (antes en casa y después en un hotel) mientras hoy solo lo habla durante las conversaciones telefónicas con su hermana que vive en

Inglaterra y con su cuñado que es británico y además intenta enseñárselo a su nieto porque quiere que el niño lo aprenda. Aunque reconoce que es todo lo que ofrece el mercado, su grado de satisfacción frente al trabajo es bueno, así como bastante bueno su nivel de italiano: actualmente tiene un buen dominio del idioma, gracias a unos niños que cuidaba años atrás y puede mantener una conversación en italiano sobre diversos temas. Su vida social y afectiva está marcada por un uso alterno de las lenguas, pero la lengua italiana está plenamente integrada en su repertorio lingüístico ocupando una parte predominante de sus intercambios comunicativos, no solo con los autóctonos sino también con las personas de su mismo origen: le sirve para hablar con sus empleadores, para hacer las compras, pedir y dar información, pero también para comunicar con sus familiares y amigos y busca mejorar competencia y exactitud formal. Habla tagalo en los lugares públicos “por privacidad”, cuando no quiere que la gente entienda sus discursos.

Nora, que tiene 51 años, vive en Mesina desde 1993 cuando salió de su ciudad, Luzón, para buscar trabajo aquí en los servicios domésticos. Trabaja mucho y en el poco tiempo libre que tiene se reúne con otros filipinos con los que habla tagalo y un poco inglés. Cuando ella llegó conocía solo algunas palabras italianas, aprendidas a través de un diccionario comprado para aprender simples fórmulas para pedir informaciones, saludar, dar las gracias. A pesar de su buena voluntad tuvo que cambiar lugar de trabajo muchas veces porque no hablando italiano sus empleadores la despedían. Afortunadamente una mujer que hablaba inglés para la que empezó a trabajar le ayudó a aprender, hablando mucho con ella y dándole clase de italiano. Hoy en día está bastante satisfecha porque su nivel, aunque no sea muy bueno, le permite comunicarse bien. Se expresa en italiano de manera adecuada para poder comunicar con sus empleadores, con los profesores de sus hijos y las madres de los compañeros de sus hijos aunque dice que a veces necesita aclaraciones durante las comunicaciones escuela-familia. En todos los otros momentos de su día habla sobre todo tagalo, también en los lugares públicos, si se encuentra en compañía de otros filipinos. En casa alterna tagalo e italiano porque sus hijos no entienden bien su lengua de origen y también porque ella piensa que escuchándola pueden aprenderla para poder comunicar con sus familiares.

4. EVIDENCIAS

De las entrevistas se desprende que la lengua materna tiene un importante papel en la comunicación cotidiana de las mujeres, pero, al mismo tiempo, que la lengua italiana entra cada vez más en sus espacios comunicativos fuera y dentro de sus mismos hogares. Comprender y hablar italiano es para ellas fundamental para sentirse parte del nuevo contexto de vida y para poder acceder a los servicios públicos y a las oportunidades ofrecidas por el país de acogida. La lengua italiana representa la posibilidad de orientarse en la sociedad, de conocer los servicios que ofrece, de tomar decisiones, de conocer sus derechos para poderlos reclamar, la posibilidad de comunicar en el lugar de trabajo y con los vecinos y también de expresar su mundo interior a sus hijos. El tagalo representa en cambio el lenguaje del corazón, de las raíces, de los recuerdos de infancia, de los vínculos con los familiares que se quedaron en el país de origen y de las relaciones con amigos y conciudadanos. Un importante espacio lo ocupa la lengua inglesa que, aprendida desde pequeñas en Filipinas y practicada durante todo el periodo previo a la inmigración, es la lengua que hablan cuando viajan y comunican con los familiares que viven en Inglaterra o en Estados Unidos, el idioma de Internet, de las redes sociales, de las lecturas en el tiempo libre, de las canciones y de las oraciones, así como la lengua que impregna de términos sus intercambios en la lengua de origen.

Sin embargo, casi todas las entrevistadas reconocen que su dominio del italiano no es bueno y su capacidad de expresión limitada y que eso es un problema ya que, siendo el idioma una base fundamental para la comunicación, un mayor control de la lengua les daría la posibilidad de interactuar mejor con la gente que la habla, incluso sus hijos. Al mismo tiempo, no tienen la posibilidad de hacer mucho para mejorar porque el tipo de trabajo en las casas no facilita el intercambio con otras personas ni la posibilidad de estudiar por falta de tiempo. Asimismo, la costumbre de reunirse a menudo con sus conciudadanos limita las ocasiones de contacto con la gente autóctona procurando el mantenimiento de su lengua de origen en la comunicación intergrupala no solamente en ámbito familiar sino también en algunos ámbitos públicos. La presencia de hijos o nietos nacidos aquí modifica los hábitos lingüísticos porque hace que las mujeres empiecen a hablar con sus hijos sobre todo en italiano o en más lenguas y menos

frecuentemente en la lengua de origen. En cualquier caso, las lenguas que constituyen su repertorio lingüístico, aunque con distintas funciones, entran todas en juego en la comunicación cotidiana y en el tiempo acaban por entrelazarse, superponerse, mezclarse y ocupar espacios nuevos en un proceso de reconfiguración que modifica los equilibrios y produce cambios inevitablemente ligados a su inclusión social.

5. CONCLUSIONES

Considerando la notable presencia en Italia de mujeres extranjeras inmigrantes, después de ocuparnos brevemente de los flujos femeninos que han caracterizado las últimas décadas, intentamos comprender el papel de las lenguas habladas por un grupo de mujeres filipinas que viven y trabajan en Mesina desde hace muchos años, registrando sus valoraciones personales.

Las mujeres con las que hemos llevado a cabo la investigación hablan por lo menos tres lenguas: tagalo, italiano e inglés. Cada una tiene diferentes niveles de competencia en las distintas lenguas y también distintas habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) para una misma lengua. Las lenguas no solo conviven sino también interactúan constantemente, ya que las emplean alternativamente en su comunicación cotidiana, dependiendo de la situación, de los propósitos, de los interlocutores y del contenido de la comunicación. El italiano no es solo la lengua del trabajo, de las instituciones y de las relaciones con las personas autóctonas y el idioma que deben certificar si quieren obtener un permiso para residir regularmente en Italia (Cama, 2017), sino también de los afectos porque es la lengua de sus hijos nacidos aquí. El tagalo es el idioma de sus raíces, el código de la continuidad afectiva y de la pertenencia, a través del cual transmitir a los hijos tradiciones culturales y valores. El inglés es la segunda lengua oficial de su país de origen cuyos términos a menudo se incorporan con su lengua materna.

Ciertamente, como afirma Favaro (2015) cada lengua adquiere con el paso del tiempo un peso y una importancia diferentes para las jóvenes y las más ancianas, para las solteras y aquellas que tienen familia. No obstante, todas pasan de una primera fase denominada “integración pasiva”, en la que sus competencias lingüísticas no son suficientes para expresarse eficazmente durante una conversación, a una segunda fase

llamada “funcional” donde su nivel lingüístico, aunque con errores, tiene características de eficacia comunicativa tanto en situaciones de carácter personal como en contextos profesionales. Considerando su larga permanencia en Italia, muchas de estas mujeres consiguen alcanzar una “integración lingüística proactiva” (Beacco y otros, 2014) es decir, se comprometen a mejorar su dominio de la lengua tanto para una mayor integración como por razones personales. Algunas incluso llegan a hablar prevalentemente italiano también en la vida privada, “convirtiéndose así la lengua de acogida en lengua adoptiva “co-identitaria” (Beacco y otros, 2014).

De sus discursos resulta que las situaciones son diversas y que los aspectos individuales y las motivaciones personales influyen en sus prácticas lingüísticas. Las variables que intervienen son muchas: la edad, el tiempo de permanencia en Italia, el tipo de trabajo, la formación previa, la predisposición individual, la presencia de hijos, las actividades y las relaciones en el tiempo libre, son factores determinantes, considerando además que el aprendizaje de la lengua es para muchas de ellas espontáneo. Si bien las políticas públicas en Italia se están ocupando de esbozar planes de formación lingüística en el territorio y de difundir cursos públicos, –como aquellos llevados a cabo en los CPIA (Centros de educación para adultos)–, o a través de proyectos subvencionados por el FEI (Fondo Europeo para la Integración), o promovidos por organizaciones de voluntariado–, no se trata aún de un verdadero “sistema”, accesible a todos/as, continuo en el tiempo, con objetivos y propósitos claros y definidos en cuanto a destinatarios, tiempos y modalidades.

Sin embargo, como afirman las mismas mujeres, las dificultades lingüísticas no constituyen un verdadero impedimento para la actuación de su proyecto migratorio, si bien el escaso conocimiento o la total la falta de conocimiento de la lengua, provocando perjuicio y malentendidos, es un obstáculo sobre todo en la fase inicial. Al mismo tiempo sus experiencias personales demuestran que la comunicación es un proceso dinámico que evoluciona, produce cambios y puede dar resultados positivos a lo largo del tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beacco, J. C.; Little, D. y Hedges, C. (2014). L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione. Council of Europe. *Italiano LinguaDue*, 1. Recuperado el 20 de junio de 2017 de <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4244/4337>.
- Bonora, N. (2011). Donne migranti, protagoniste attive nei processi di trasformazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6, 1 – *Pedagogia di Genere*, 1–13.
- Banfi, L (2008). Lavoro domestico, politiche migratorie e immigrazione filippina. Un Confronto tra Canada e Italia. *POLIS XXII*, 1, 5–34.
- Cama, M. (2017). El conocimiento del italiano: requisito para obtener el Permiso de Residencia de larga duración CE. El caso de la comunidad filipina de Mesina (Italia). *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7(3), 303–327.
- Cardullo, S. (2010). Le nuove generazioni di immigrati: i ragazzi filippini a Messina. *Quaderni di Intercultura*, n.17, 1–18.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (2016): *Dossier Statistico Immigrazione 2016*.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Decimo, F. (2005). *Quando emigrano le donne*. Bologna: Il Mulino.
- Dioli, I. (2009). Donne in viaggio: migrazione al femminile come fattore di cambiamento sociale. *Osservatorio provinciale delle Politiche Sociali, Il volto femminile dell'immigrazione. Un ponte fra due rive*. Rapporto di ricerca – intervento nella provincia di Piacenza, 25–43.
- Favaro, G. y Tognetti Bordogna, M. (1991). *Donne dal mondo. Strategie migratorie al femminile*. Milano: Guerini Associati.
- Favaro, G. (2015), L'italiano è la libertà, l'italiano è una montagna. Desideri, bisogni e rappresentazioni della nuova lingua nei corsi per le donne immigrate. *Italiano LinguaDue*, 1, 50–59.
- García Castaño, F.J.; Álvarez Veinguer, A. y Rubio Gómez, M. (2011), Prismas transescalares en el estudio de las migraciones. *Revista de Antropología Social*, 20, 203–228.
- ISFOL (2009), *Analisi degli interventi d'integrazione rivolti alle donne immigrate*.

- ISTAT (2017). *Migrazioni internazionali e interne della popolazione residente – 2016*. Recuperado el 10 de enero de 2018 de https://www.istat.it/it/files/2017/11/Report_Migrazioni_Anno_2016.pdf
- Malfone, C. (2006). Immigrazione al femminile. Modelli femminili, valori, identità. *Pedagogia Interculturale, Sociale e della Cooperazione*, 1, 1–22.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione (2017). La Comunità Filippina in Italia. *Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*. Recuperado el 08 de marzo de 2018 de: http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/PaesiComunitari-associazioniMigranti/Documents/RAPPORTI_COMUNITA_2017/RC_FILIPPIN E_DEF.pdf
- Minuz, F. (2014). La didattica dell'italiano in contesti migratori. *Gentes*, 1 (1), 107–112.
- Muscarà, M. (2017). Donne, linguaggio e relazionalità. Dimensione interculturale e plurilinguismo. Women, language and relationality. Intercultural dimension and plurilingualism. *Pedagogia Oggi/Rivista SIPED*, XV (1) 103–115.
- Pozzi, S. (2014): Trasmissione delle lingue, integrazione e identità nelle famiglie immigrate. En M.V. Calvi, I. Bajini y M. Bonomi, *Lingue migranti e nuovi paesaggi*. Milano: Led edizioni, 37–50.
- Rojo, L.M. y Mijares, L. (2007). “Sólo en español”: Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93–112.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (p. 173). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Servizio Statistica Dipartimento Servizi al Cittadino di Messina (2016). Recuperado el 07 de enero de 2018 de: <http://www.comunemessina.gov.it/statistica/bilancio-demografico-comunale-anno-2016/>
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington D.C., Georgetown: University Press.
- Sobrero, A. & Miglietta, A. (2011). Per un approccio varietistico all'insegnamento

dell'italiano a stranieri. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 233.

Solcia, V. (2011). Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione. *Italiano LinguaDue*, 2, 129–200.

Tognetti Bordogna, M. (2004). Lavoro e immigrazione femminile in Italia: una realtà in mutamento. En M. Delle Donne y U. Melotti (Eds.), *Immigrazione in Europa. Strategie di inclusione–esclusione*. Roma: Ediesse.

VII. TEXTO 4

Cama M. (2018). Lenguas en uso y procesos de identificación. El caso de los hijos y las hijas de personas filipinas de Mesina. *Glocalism Journal of Culture, Politics and Innovation*, 1, 1–27.

Criterios de calidad (Fuente MIAR)

Revista del ámbito de las humanidades y las Ciencias Sociales en General
Indizada en DOAJ
Evaluada en DOAJ
ICDS 2018:3, 7

ABSTRACT¹

The main purpose of this work is to understand how young people of immigrant origin use different languages for communication in the reception community. These pages consider the linguistic habits of Philippine immigrant people's descendants, living in Messina, who despite the fact they were born *here* or even though they have lived *here* most of their life, they still have the status of "foreigners". Considering both some data submitted by national reports, – which reveal a considerable increase in the number of immigrant people's sons and daughters in Italy –, we carry out a short analysis of the main characteristics of these minors from migratory background. With reference to previous research activities, which examine important issues about the use of languages and sense of belonging to a certain community, we consider to stress the way in which the same young people from the Philippines communicate. Our aim is to know *what* languages do most of them speak, *when*, *why* and *with whom* and, above all, the explications which the same actors are able to give about their own actions. The main purpose is to study sociolinguistic integration trying to understand for which reasons the spoken languages are considered to be linked with the idea that one person can have regarding him/herself and about "the others" and if the dominance of a language can indeed affect people's sense of identity.

KEY WORDS

Identity, immigrants, Italy, languages, minors, Philippines.

1. INTRODUCCIÓN

En Europa el interés por los asuntos lingüísticos relacionados con las migraciones aumenta en la década de los noventa cuando se empieza a considerar la diversidad lingüística y cultural como fuente de riqueza común. A partir de 1995, la Comisión Europea promociona el pluralismo cultural, y años después, el Consejo de Europa

¹ El presente trabajo pertenece a una investigación en fase de elaboración ligada a mi tesis doctoral sobre los usos lingüísticos de la comunidad inmigrante filipina de Mesina. Dicha tesis se está realizando en el Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada, bajo la dirección del Dr. F. Javier García Castaño, a quien quiero agradecer sus comentarios a una primera versión de este texto. También quiero agradecer al Ministerio de la Instrucción Pública italiano la licencia por estudios concedida para la elaboración de mi tesis doctoral.

(2007) recomienda el “reconocimiento” de todas las lenguas habladas como “riqueza colectiva”. La innovación reside en que las lenguas de un repertorio empiezan a no tratarse de forma aislada y subalterna, sino a considerarse como una competencia única, disponible al actor social interesado (Council of Europe, 2007). Se admite que lenguas y culturas conviven e interactúan y que los registros lingüísticos y las estrategias utilizadas constituyen un capital colectivo. Se insiste en la necesidad de valorar el “plurilingüismo”, definido como la capacidad de los individuos de usar más lenguas en la comunicación social, independientemente de su dominio: un plurilingüismo que reconozca “valor” a todas las lenguas habladas, incluidas las de las poblaciones inmigrantes (Beacco y otros, 2005). Al mismo tiempo, en nombre de la integración, se exige que las personas inmigrantes aprendan la lengua de los lugares a los que llegan y la dominen sin tener en cuenta sus lenguas de origen, subestimando el aspecto de la identificación y presionándolas para que, en lugar de compatibilizar los diferentes idiomas, abandonen una lengua en favor de otra. La lengua “estándar”, la que se enseña en la escuela, que todos “tienen que aprender”, – si quieren un buen éxito escolar, encontrar un empleo e incluso obtener un permiso de residencia –, es decir, para integrarse en la sociedad de acogida, sigue siendo la lengua “nacional”.

Al respecto, varios estudios que examinan el uso de las lenguas en las aulas españolas señalan prácticas habituales que resultan excluyentes para el alumnado de origen inmigrante, cuya lengua familiar no es ni valorada ni usada como recurso (Broeder y Mijares, 2003; Martín Rojo y Mijares, 2007; Rubio, 2015; Vila, 1999). En Italia, al igual que en España, la escuela sigue siendo un contexto monolingüe que favorece la pérdida progresiva del idioma de origen, –a veces incluso en el ámbito intergrupalo y familiar–, y es responsable de difundir un patrón sociolingüístico que recluye la lengua inmigrante a los registros más familiares promoviendo el uso exclusivo de la lengua mayoritaria en todos los dominios públicos. El bilingüismo de los hijos de personas inmigrantes sigue considerándose un *déficit* y aquellos que hablan una lengua “minoritaria” se evalúan en términos de deficiencias en relación con la lengua hablada en el contexto escolar (Moreno–Fernández, 2009; Favaro, 2012). Eso se debe, como afirman García Castaño y Gómez (2011), al convencimiento de que existe una estrecha relación de causa–efecto entre dominio de la lengua–integración–éxito escolar, a pesar de que hay un número consistente de investigaciones que indican que “para dominar

una segunda lengua lo mejor es afianzar el conocimiento y manejo de la lengua materna” (García Castaño y Gómez, 2011: 288). El resultado es que a menudo los hijos de personas inmigrantes aprenden el italiano de manera sumaria y al mismo tiempo “congelan” u “olvidan” la lengua de origen, aunque está demostrado que el bilingüismo representa una formidable oportunidad formativa y que los individuos bilingües tienen en general excelentes capacidades de aprendizaje y mayores oportunidades de éxito (Bindi, 2005).

Por supuesto, el incremento de alumnos de origen inmigrante en las aulas italianas plantea cuestiones relacionadas con el papel de las lenguas. Para atender a las nuevas exigencias, el Ministerio de la Instrucción Pública, cada año, lleva a cabo análisis sobre las características de los escolares “con background migratorio”. Los informes evidencian la presencia de 191 ciudadanías distintas en las aulas y de 78 lenguas utilizadas. Lamentablemente, la preocupación principal sigue siendo la cuantificación y clasificación del alumnado respecto a nacionalidad, procedencia y lengua “familiar”. Las cifras del Instituto Nacional de Estadísticas Demográficas (ISTAT), los datos de la Fundación de Iniciativas y Estudios sobre la Multietnicidad (ISMU) y del Ministerio del Trabajo y de las Políticas Sociales muestran que los esfuerzos se centran en actualizar los datos y los porcentajes. Desde luego, si bien no es fácil encontrar investigaciones que profundicen los retos que deben encarar los descendientes de personas inmigrantes, hay autores que evidencian los puntos débiles de una visión todavía monocultural, incapaz de abordar la diversidad cultural y lingüística. Nosotros coincidimos con estas posiciones al encontrar que hablar de comunicación en contextos migratorios es hablar también de cómo viven las lenguas los hijos e hijas de personas inmigrantes y conocer sus historias, sus culturas de origen que existen y son el fundamento de su presente (Díaz, 2004).

Desde tiempos remotos las lenguas se han vinculado fuertemente a la identidad de las personas que las hablan. A partir de la idea de que las acciones lingüísticas son acciones identitarias, numerosos estudios han considerado y siguen considerando fundamental su papel tanto para la identidad colectiva (unicidad de un determinado grupo, con características, duraderas o permanentes, que lo diferencian de otros grupos), como para la identidad étnico-cultural, es decir aquella parte en estrecha

relación con el origen, que permite identificarse con la comunidad de pertenencia y crear cohesión en su interior también en el país de acogida (Pozzi, 2014). En este sentido la lengua, vista no sólo como instrumento de comunicación, sino también como vehículo de transmisión de la cultura, se considera uno de los elementos que caracterizan la identidad, ya que identifica a un hablante como perteneciente a un determinado grupo y al mismo tiempo contribuye a la identidad colectiva de un grupo como elemento que lo diferencia de los otros (Zappettini, 2016).

Ahora se empieza a reconocer que la compleja realidad global ya no permite el uso de términos que pretenden describir de manera unívoca algo que es múltiple y contradictorio y se admite que la idea que un individuo tiene de sí mismo, así como la lengua que habla, no son factores estrictamente mentales, internos y estables, sino algo público, externo y visible, que puede modificarse en el tiempo y ser cuestionado. Se habla de identidad en continua transformación, “flexible”, “fluida”, “abstracta”, “fragmentada”, “negociada” y “representada” (De Fina, 2011; Bamberg, 2011). Se pone el acento en la necesidad de “buscar las similitudes, también allí, donde se reconocen solamente diferencias” (Bonandini, 2013: 38). No obstante, sigue prevaleciendo lo que Brubaker (2002) llama “common sense groupism” y en la práctica de la investigación se insiste en categorías ligadas a etnias, religiones, naciones, lenguas. Aun admitiendo la existencia de una interdependencia de diferentes realidades y de un intercambio cultural que produce “identidades híbridas”, el uso del concepto de identidad en la interpretación de los fenómenos sociales permanece, por tanto, vinculado a las mismas categorías que en la teoría se critican. Es decir, la identidad continúa entendiéndose como un conjunto (que incluye etnia, nación, género, religión, lengua, etc.) que el estudioso utiliza para comprender las conductas de los individuos, vistas como consecuencias de su identidad (Canaglia, 2013). Además, al asignar identidades, los estudiosos acaban por “construir el mundo” y no por “contribuir a su descripción y conocimiento”, puesto que las categorías no son denominaciones neutrales de fenómenos sino “categorías de evaluación que producen consecuencias en el mundo [...] una elección u otra produce consecuencias para aquellas personas” (Canaglia, 2013: 214–215).

A la luz de lo anterior, coincidiendo con que las identidades no se deberían usar como “grupos realmente existentes”, sino como un discurso utilizado para fines prácticos, es decir como prácticas clasificatorias socialmente compartidas con vistas a comprender las conductas de los individuos (Brubaker y Cooper, 2000), abordaremos la cuestión “lengua e identidad” sin pretender decidir qué tipo de identidad – única, múltiple, fragmentada o híbrida – poseen los individuos con los cuales estamos llevando a cabo la investigación, sino para indagar un fenómeno determinado: la relación entre el uso de las lenguas y sus múltiples procesos de identificación.

Pues bien, lo que pretendemos es realizar un estudio sociolingüístico con un grupo de jóvenes de origen filipino que, habiendo nacido y/o habiendo vivido en Mesina gran parte de su vida, siguen siendo considerados “extranjeros”. El objetivo general de nuestra investigación consiste en analizar la comunicación en un determinado grupo que tiene una historia de migración (la comunidad filipina de Mesina), para describir y comprender una “situación” representativa a través de “las relaciones que se generan y (re)producen en diferentes contextos” (García Castaño y otros, 2011: 207). No se trata de estudiar una comunidad y un lugar sino en una comunidad y en un lugar, para analizar el fenómeno dentro, fuera, con y a través del contexto del paisaje lingüístico elegido y describir las dinámicas, o sea, interpretar los múltiples significados de las acciones humanas, considerando que “muchas de esas acciones no se sitúan en un solo lugar y que ellas mismas se interconectan entre lugares a veces nada cercanos” (García Castaño y otros, 2011: 215). A partir del objetivo de estudio y del planteamiento teórico elaborados, en este momento nuestro interés es comprender cómo comunican los hijos de personas originarias de Filipinas, hasta qué punto sus trayectorias personales influyen en el dominio y uso de las lenguas en los diferentes contextos (escolares, familiares, de amistad) y la función desempeñada por las lenguas en el desarrollo de sentimientos de pertenencia, así como en su construcción identitaria.

Los resultados que presentamos en este trabajo son parciales, fruto de un primer estudio realizado con un grupo de adolescentes de origen filipino que viven en Mesina (Sicilia), en el marco del método autobiográfico que toma en cuenta los años de permanencia (nacidos en Italia/nacidos en Filipinas) y pone el acento en factores como la visión que los entrevistados tienen de sí mismos y la actitud de la sociedad hacia

ellos. Este enfoque permite que los sujetos se interroguen sobre sus prácticas lingüísticas cotidianas y su propia identidad y elaboren su propia historia.

2. DIVERSAS HISTORIAS, DIVERSAS LENGUAS Y DIVERSOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN

Distintos estudios sobre la relación entre historias individuales y extrategias identitarias han relevado la incidencia de las diferentes trayectorias personales de los menores de origen inmigrante en sus modalidades de acercamiento a la lengua italiana, en el mantenimiento del uso del idioma de origen, en la gestión de las diferentes lenguas y en el desarrollo de sentimientos de identidad y de pertinencia (Bindi, 2005; Cardullo, 2010; Malta, 2010; Favaro y Napoli, 2004; Favaro, 2012; Fondazione Andolfi, 2011). En el complejo camino que a menudo los descendientes de personas inmigrantes cumplen para la construcción de su identidad, en efecto, se insertan el factor lingüístico, las relaciones con sus familiares, el entorno escolar y de amistades y el momento de su vida en el que llegan a Italia.

Los menores llamados de segunda generación, o “menores con background migratorio”, como los define el Ministerio de la Instrucción Pública en Italia, que nacen en el país de inmigración o que llegan antes de empezar la educación obligatoria, son *de facto* italianos y *de jure* extranjeros en cuanto que, a pesar de vivir en Italia y de sentirse ciudadanos italianos, por ley no lo son². En cambio, aquellos que asisten a la escuela primaria en el país de origen y llegan a Italia en un segundo momento poseen un bagaje de valores, tradiciones, normas ya aprendidas, que tienen que utilizar en un contexto diferente. Estos últimos, cuando emigran del país de origen ya tienen una idea

² La normativa actualmente vigente atribuye el derecho a la ciudadanía a los menores nacidos en Italia sólo cuando hayan seguido residiendo en el país, sin interrupción, hasta cumplir la mayoría de edad y si han presentado solicitud antes de cumplir el decimonoveno año. En 2015, la Cámara de Diputados aprobó un Proyecto de Ley que introduce una forma suavizada de *ius solis*, reconociendo el derecho a obtener la ciudadanía italiana al menor nacido en el territorio de la República con padres extranjeros, si al menos uno de los dos tiene un permiso de residencia CE (Comunitaria Europea) de larga duración. Según el DDL, puede conseguir la ciudadanía también el menor que ha llegado a Italia antes de alcanzar el duodécimo año y haya realizado un camino escolar o formativo de la duración de cinco años en colegios pertenecientes al Sistema de Instrucción Nacional. Si se han cumplido los requisitos para que el hijo obtenga la ciudadanía, la solicitud tiene que ser presentada por uno de los padres; a falta de esta solicitud permanece la posibilidad para el interesado de presentarla por sí mismo cuando alcance los 18 años.

muy clara de pertenencia, factor acentuado por el escaso conocimiento o la total falta de conocimiento de la lengua italiana que los lleva a no sentirse italianos, a rodearse casi exclusivamente de conciudadanos y a hablar el idioma de origen cada vez que sea posible. Toman conciencia de su propia identidad cuando salen de su país natal y, construyendo en la sociedad de acogida una red de vínculos con otras personas inmigrantes de su mismo país, se sienten incluidos en la comunidad así constituida y se reconocen en ella (Cardullo, 2010). Asimismo, cabe destacar que los hijos de inmigrantes afrontan el difícil reto de “vivir entre dos mundos”: el país de origen y la sociedad de acogida, uno representado por la familia y otro por la sociedad en la cual se incorporaron y que a menudo sienten suya. En esa ambigüedad el sentimiento de pertenencia que prevalece es el que los otros les atribuyen, ya que la identidad es el resultado de un proceso relacional en el cual múltiples sujetos están en juego y la autoevaluación de uno mismo se ve afectada por la imagen que la sociedad tiene de él (Cardullo, 2010).

En el momento en que una persona adulta sale de su país de origen para llegar a otro diferente por lengua, cultura, valores, estilos de vida, ya posee un sentimiento de identidad definido, aunque desarrolle, más o menos conscientemente, estrategias identitarias adaptables en el intento de ser aceptada, reconocida y valorada en la sociedad adonde llega. Más compleja es la construcción de la identidad de los adolescentes de origen inmigrante que, aunque en grados diferentes, tienen que compartir tanto aspectos del nuevo grupo de pertenencia como aspectos relacionados con el pasado propio o de sus padres. En este proceso la familia puede facilitar o dificultar la construcción positiva de la identidad de los hijos y afectar a sus relaciones tanto con el mundo exterior como con sus familiares mismos. Como destaca Malta:

In molti casi questi ultimi sono, allo stesso tempo, animati da desideri contrastanti nei confronti dei figli: possono, ad esempio, desiderare un'integrazione di successo nella società di cui fanno parte, ma temere che passano in questo modo allontanarsi troppo dalla cultura originaria. Ciò determina nei loro ragazzi un profondo stato di disagio che li porta a scontrarsi con uno dei due mondi di appartenenza, se non, nel peggiore dei casi, con entrambi (Malta, 2010:6)³.

³ “En muchos casos esos últimos experimentan, al mismo tiempo, deseos opuestos hacia los hijos: por ejemplo, pueden desear una integración exitosa en la sociedad a la que pertenecen, pero tener miedo de poder alejarse demasiado de su cultura de origen. Esto provoca en sus chicos un profundo malestar que los lleva a enfrentarse a uno de los dos mundos de pertenencia o bien, en el peor de los casos, a los dos” (La traducción es mía).

En aquellos casos en que los padres no viven relaciones externas positivas, se sienten víctimas de exclusión o discriminación, pueden transmitir una idea negativa del entorno y del lugar de residencia, como de un lugar hostil, cuyos mensajes y reglas no se pueden compartir (Favaro y Napoli, 2004). Para que no se dé lo que Favaro (2012) llama “ambivalencia identitaria”, o sea un verdadero conflicto entre los orígenes (el pasado) y el contexto italiano (el presente), se requiere una especie de consentimiento mutuo:

È necessaria una sorta di “doppia autorizzazione”: cioè che i genitori autorizzino i figli a vivere a pieno la nuova realtà, la cultura, la lingua italiana, i suoi valori e che i figli autorizzino i genitori ad appartenere alla loro cultura d’origine senza doverla rinnegare e mostrino interesse e stima per i loro saperi (Fondazione Silvano Andolfi, 2011:8)⁴.

Bindi (2005) afirma que el conflicto puede ser más pronunciado cuando los chicos son dejados solos en la confrontación con sus coetáneos y que la función de puente cultural (*bridging*) que ellos cumplen, debe ir acompañada del mantenimiento de vínculos con la familia y la comunidad de origen (*bonding*). Además, hace falta considerar la deuda de gratitud que a menudo tienen hacia sus padres, emigrados para mejorar sus condiciones de vida y ofrecerles mejores oportunidades y al mismo tiempo la doble pertenencia cultural con la que se enfrentan, que puede hacerles sentir culpabilidad.

L’entrare in contatto con la cultura del paese ospitante, può far vivere ai ragazzi una esperienza di iper-responsabilizzazione, quella di incarnare il ruolo di mediatori-traduttori tra la famiglia e il mondo esterno. Sono i figli infatti che guidano i genitori nel conoscere meglio l’Italia, non solo grazie al miglior dominio della lingua, ma anche grazie a tutte le acquisizioni scolastiche e relazionali che il minore immigrato porta a casa, generando a volte contraddizioni e sofferenza (Fondazione Andolfi, 2011:9)⁵.

Hay también que tener en cuenta que aquellos jóvenes que viven en primera persona el proceso migratorio y la reunificación con sus padres, después de haber sufrido por

⁴ “Se necesita una especie de “doble autorización”: o sea que los padres autoricen a los hijos para que puedan vivir plenamente la nueva realidad, la cultura, la lengua italiana, sus valores y que los hijos autoricen a sus padres a pertenecer a su cultura de origen sin deber renunciar a ella, mostrando tener interés por sus saberes y estimarlos” (La traducción es mía).

⁵ “El hecho de entrar en contacto con la cultura del país de acogida puede hacerles vivir a los chicos una experiencia de híper-responsabilización, o sea, desempeñar el papel de mediadores-traductores entre la familia y el mundo exterior. De hecho, son los hijos los que ayudan a sus padres a conocer mejor Italia, y no sólo por dominar la lengua, sino también gracias a todos los aprendizajes escolares y a las relaciones que el menor de origen inmigrado lleva a su casa, generando a veces contradicciones y sufrimiento” (La traducción es mía).

la distancia de estos, viven una segunda separación de los otros familiares (abuelos, tíos) que se han encargado de ellos.

Sono giovani ai quali viene chiesto di ricostruire un rapporto con genitori che conoscono poco, e spesso con fratelli e sorelle nati nel paese ospite, che non hanno mai visto prima. Si chiede loro di progettare una nuova vita, in un nuovo paese e con una nuova famiglia, dovendo in molti casi affrontare, allo stesso tempo, il problema della lingua e il difficile inserimento scolastico. Una complicazione, questa dell'inserimento a scuola, che riguarda soprattutto coloro che non nascono nella società ospite e che, per la scarsa conoscenza della lingua e del sistema educativo e didattico, riscontrano notevoli difficoltà nella riuscita scolastica (Malta, 2010: 5)⁶.

Un estudio recién llevado a cabo en Mesina con un grupo de jóvenes de origen filipino señala que muchos experimentan un doble sentimiento hacia sus padres, a los que quieren y odian al mismo tiempo: por una parte buscan su afecto cuando están lejos y sueñan con el momento de la reunificación, esperando con ilusión el viaje a Italia y, por otra parte, terminan resintiéndose por el abandono ocurrido cuando eran muy pequeños y también por lo que viven como un segundo abandono cuando, al llegar al nuevo país, no pueden pasar mucho tiempo con ellos, porque trabajan casi todo el día (Cardullo, 2010).

Distinta es la situación de los nacidos en Italia que, al aprender desde pequeños la lengua italiana, no tienen problemas de comunicación ni particulares dificultades de aprendizaje. Además, los nacidos aquí, que nunca vivieron lejos de sus padres, no sufren las problemáticas arriba indicadas y “los conflictos que pueden eventualmente experimentar en familia son los que cualquier adolescente, sea cual sea su nacionalidad, encuentra en su vida respecto al estudio, a los horarios, a las amistades” (Cardullo, 2010: 7)⁷.

Junto con la familia, el mundo de la escuela desempeña un papel fundamental. En el entorno escolar estos chicos pueden sufrir situaciones de discriminación o ser injustamente objetos de prejuicios e ideas preconcebidas. En su carrera escolar,

⁶ “Se trata de jóvenes a quienes se pide que reconstruyan una relación con unos padres que conocen poco, y a menudo con hermanos, nacidos en el país de acogida, que nunca han visto antes. Se les pide que diseñen una nueva vida, en un nuevo país, con una nueva familia, enfrentándose, al mismo tiempo, al problema de la lengua y a la difícil inserción escolar. Una complicación, ésta última, que afecta sobre todo a aquellos que no nacieron en la sociedad de acogida y que por el escaso conocimiento de la lengua y del sistema educativo y didáctico, tienen grandes dificultades para alcanzar el éxito escolar” (La traducción es mía).

⁷ Traducción libre.

muchos viven negativamente las relaciones con compañeros y profesores, debido a prejuicios culturales o actitudes racistas, que consideran a los otros como “diferentes” por el color de la piel o por los distintos rasgos físicos (Cardullo, 2010). Dificulta aún más la vida de este alumnado la inadecuada organización del sistema escolar, así como una falta de formación específica del profesorado que, a pesar de su buena voluntad, no tiene los instrumentos necesarios ni conoce las estrategias más adecuadas para hacer frente a las dificultades prácticas y psicológicas. Como destaca Malta:

Accade, infatti, che i giovani di seconda generazione si confrontano con insegnanti e operatori che, pur essendo validi professionisti, in molti casi conoscono poco i percorsi migratori e le implicazioni psicologiche che comportano⁸ (Malta, 2010:5).

Según el Informe del Instituto de Estadística demográfica del 15 de marzo de 2016, titulado “L’integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni”⁹, si bien en opinión del profesorado italiano los procesos de integración del alumnado de origen extranjero no resultan difíciles (el 20,6% piensa que el nivel de integración en su colegio es óptimo, el 70,7 % que es bueno) y el aumento de las presencias de alumnos extranjeros en las aulas es considerado positivo por el 74,4% de ellos, la mayoría (el 89,2% de la escuela secundaria de primer grado y el 78,6% de la escuela secundaria de segundo grado) coincide en afirmar que esos alumnos tienen problemas sobre todo porque desconocen la lengua. La presencia de alumnos extranjeros en el aula es percibida generalmente como problemática, ya que genera inevitablemente todo tipo de dificultades y adaptación frecuente de la didáctica. Además, casi el 84% de los profesores lamenta un apoyo insuficiente en su trabajo, en lo relativo a las actividades de integración del alumnado extranjero, por parte de las instituciones escolares (Ministerio, Oficinas escolares provinciales y regionales) y las instituciones locales (Municipalidad y Provincia). En cambio, el 73,1% de los responsables de los centros educativos manifiestan una mayor conciencia, con respecto al pasado, de la urgencia de programar estrategias adecuadas para una “integración positiva” del alumnado de origen extranjero (ISTAT, 2016).

⁸ “En efecto, ocurre que los jóvenes de segunda generación se enfrentan a profesores y operadores que, aun siendo buenos profesionales, en muchos casos conocen poco los itinerarios migratorios y las implicaciones psicológicas que implican.” (La traducción es mía).

⁹ “La integración escolar y social de las segundas generaciones.” (La traducción es mía).

Una fase importante la representa el ingreso en el mundo de la educación, donde estos chicos se enfrentan a nuevos coetáneos o educadores que pueden etiquetarlos como “diferentes”, “problemáticos” o “discapacitados”, debido a la lengua y a la cultura de origen, y donde pueden vivir experiencias que, en lugar de favorecer la inclusión, construyen diferencias y provocan sentimientos de vergüenza frente a origen, apariencia y dominio de la lengua vehicular. Esto implica que muchos acaben por reconocerse como desfavorecidos, desarrollando sentimientos de discriminación y exclusión (García Castaño y otros, 2008). En cambio, en las mejores circunstancias, la escuela puede estimular a todos los alumnos a reconocer, respetar y valorar las diferencias como fuente de enriquecimiento mutuo, actuando prácticas incluyentes y contribuyendo a la formación de esos ciudadanos abiertos, responsables y capaces de respetar y valorar todo tipo de diversidad, que nuestras sociedades actuales necesitan.

3. LENGUAS E IDENTIFICACIONES EN LOS ADOLESCENTES FILIPINOS EN MESINA

La realidad de Mesina, por la presencia de un número significativo de menores de origen inmigrante, sobre todo de origen filipino, representa un ejemplo evidente de las transformaciones que se dan en las sociedades contemporáneas, multiétnicas y multiculturales, en las cuales es imposible encontrar fronteras rígidas, y donde valores, hábitos, tradiciones diferentes se integran y el mismo sentimiento de identidad se confunde.

Según los datos producidos por un informe de Miur–Ismu en lo relativo al año escolar 2014–15, en Mesina el número de estudiantes “extranjeros” equivale a 3560 y el porcentaje de nacidos en Italia resulta el 39,4 % del total (Fondazione Ismu, 2016). Además, el mayor número de alumnos con padres extranjeros resulta de origen filipino, seguidos por escolares provenientes de Europa centro–oriental y de los países del Magreb y de Sri Lanka (Cammarota y Tarsia, 2007).

La comunidad filipina, que en Italia es numerosa, ha sido una de las primeras en instalarse en Sicilia, sobre todo en la ciudad de Mesina donde se concentra el 50% del total de presencias de toda la isla. Según los datos de Estadística Demográfica, 2.665 de los 5.597 filipinos presentes en toda Sicilia viven y trabajan en Mesina (ISTAT,

2015). Si, como los mismos datos registran, el flujo más consistente se da alrededor de los años noventa, han sido los años setenta el punto de partida de las migraciones de esos ciudadanos provenientes del continente asiático, que han llegado a ocupar en Mesina el segundo lugar, después de los cingaleses (entre los ciudadanos provenientes de Asia) y el cuarto lugar del total de inmigrantes procedentes de los cinco continentes, con un porcentaje del 9,5%. Los primeros grupos que llegaron de Filipinas a las costas del Estrecho en 1979, fueron pequeños núcleos que abrieron la cadena migratoria oriental, ayudados por organizaciones especializadas en empleo de mujeres extranjeras como trabajadoras del servicio doméstico. La prevalencia de mujeres se debe a la historia migratoria de dicha comunidad, empleada sobre todo en un sector históricamente feminizado, el ámbito doméstico. Basándonos en los datos (ISTAT), se puede afirmar que hasta finales de los años ochenta la inmigración de Filipinas fue un fenómeno circunscrito, compuesto por grupos instalados en las áreas urbanas, mientras que en los primeros años noventa llega a ser un fenómeno más consistente por la presencia de comunidades capaces de guiar los flujos de familiares y connacionales. En este momento, su permanencia estable se confirma, junto con el nacimiento de descendientes de las primeras personas llegadas para trabajar en la ciudad, por la presencia en las escuelas de todo tipo y grado, de hijos e hijas nacidos en la mayor parte de los casos en Mesina (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016).

Si, por un lado, el nacimiento y la presencia de menores es un claro indicador del arraigo de esa comunidad en el territorio de la ciudad, – siendo las reunificaciones familiares o la constitución *ex novo* de una nueva familia el resultado de una adquisición económica y social necesaria para acoger y mantener el núcleo familiar–, por otro lado, no se puede no tener en consideración la no homogeneidad del fenómeno en relación con las jóvenes generaciones.

Por lo que concierne la lengua, se pueden distinguir distintos perfiles que reflejan la diferenciación detectada por Favaro entre los hijos nacidos en el país de origen, llegados como consecuencia de reunificación familiar, y los hijos nacidos en Italia. Entre los nacidos en Italia, están: – los que cuando empiezan la educación preescolar hablan solamente tagalo como L1, y llegan a ser bilingües en un segundo momento; – los que adquieren la capacidad de expresarse en las dos lenguas desde una edad

temprana, hablando italiano en la guardería y tagalo en casa; – los que aprenden a hablar sólo italiano por decisión de la familia o por una “cuestionable” sugerencia de los profesionales de la escuela. Entre los niños nacidos en Filipinas y llegados en un segundo momento, están: – los que usan el tagalo solo verbalmente con fines de comunicación, porque no escolarizados en el país de origen; – los que han desarrollado competencias tanto orales como escritas en tagalo; – los que hablan la lengua familiar en casa pero están escolarizados en la lengua extranjera inglesa, porque estudiaron en colegios privados. Una lengua en casa y otra/s para el mundo exterior, una para hablar y otra/s para estudiar, una para comunicar con algunos, otra reservada para otros hablantes.

Por consiguiente, junto al crecimiento cuantitativo, se registra en la ciudad una transformación cualitativa del fenómeno que afecta sobre todo a los nacidos en Italia, ya que en la mayoría de los casos las relaciones entre padres e hijos se han dado la vuelta, en el sentido de que estos últimos se han convertido en modelos para los primeros, sobre todo en cuanto a la lengua italiana. Al aprenderla desde pequeños, de hecho, ellos no encuentran las dificultades que encuentran sus padres, por eso les proporcionan un fuerte apoyo sobre todo en lo relativo a las relaciones con las instituciones (Cardullo, 2010). En este sentido, la imposibilidad por parte de los padres de representar un modelo para sus hijos puede provocar malestar en los primeros y desorientación en estos últimos.

Para poder hacer frente precisamente a todas aquellas situaciones de dificultad vinculadas a la fuerte presencia de menores de origen inmigrante en Mesina, hace años surgieron distintos servicios públicos y privados con el fin de prevenir el malestar y luchar contra los trastornos de menores cuyas dificultades son varias y están relacionadas con el aspecto lingüístico, la esfera relacional, las relaciones con la familia y la comunidad de origen, así como con el ámbito jurídico, las perspectivas futuras y el sentido de pertenencia. Una importante función la desempeñan los Centros de Agregación de Jóvenes (CAG)¹⁰ constituidos por la municipalidad y también unas

¹⁰ Se trata de lugares de reunión social en los cuales se organizan y desarrollan diferentes actividades extraescolares, como actividades lúdicas y recreativas, talleres de teatro, programas de música, baile, *(continuación de la nota al pie)*

asociaciones y comunidades religiosas que trabajan para la sensibilización, la defensa y la promoción de los derechos de las personas inmigrantes, llevando a cabo actividades de apoyo al aprendizaje, de mediación cultural escuela/familia, de asistencia durante la matriculación, de enseñanza de la lengua italiana, de apoyo psicológico y psiquiátrico y también de asesoramiento legal.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La presencia de una comunidad filipina numerosa en Mesina donde, como registran los datos del Instituto Nacional de Estadísticas demográficas, hay un aumento de hijos nacidos en la ciudad, ha representado el principal impulso a la hora de emprender este estudio. En esta fase de nuestra investigación, el trabajo de campo ha tenido como objetivo registrar las impresiones de primera mano de un grupo de adolescentes, centrándose en qué lenguas ellos afirman utilizar, para comprender, a través de las explicaciones que ellos mismos dan de sus prácticas lingüísticas cotidianas, si el dominio y el uso de estas influyen en sus procesos de identificación. Con este fin, elegimos una metodología de carácter cualitativo en una perspectiva micro social. Si bien nuestro objeto de estudio (la gestión de las lenguas en contextos migratorios) se puede considerar un fenómeno de tipo “macro”, porque tiene que ver con tendencias generales de la sociedad, al centrarnos en un pequeño grupo con historia de inmigración, nuestra perspectiva analítica será de tipo “micro”, ya que nos permite analizar las interacciones, las interpretaciones y las experiencias subjetivas de los “actores” (Sautu y otros, 2005: 140).

Realizamos un primer estudio empleando, para la producción de datos, la técnica de la entrevista etnográfica guiada por un breve listado de preguntas abiertas, a las que los entrevistados pudieron responder en total libertad, sin límites de tiempo ni opciones de respuesta establecidas. Siendo la entrevista una técnica comunicativa que reduce la

pintura y deporte, con el objetivo de promover iniciativas en favor de las personas más débiles de la sociedad para darles apoyo en las dificultades que puedan encontrar en la vida cotidiana, sobre todo en lo que concierne a los problemas relacionados con los resultados escolares o la gestión del tiempo libre. Los CAG, organismos públicos, están gestionados por distintas cooperativas sociales activas en el territorio de Mesina.

distancia entre el entrevistador y el sujeto entrevistado, nos dio la posibilidad de entablar una relación directa y personal.

Sucesivamente, debido a las dificultades para encontrar a jóvenes dispuestos a colaborar, administramos un breve cuestionario, enviado por correo electrónico, sobre las lenguas habladas en la comunicación cotidiana. La finalidad del empleo de un cuestionario en este caso no fue cuantificar el fenómeno que nos interesa estudiar para describirlo en términos de porcentajes, sino utilizarlo como instrumento complementario a la entrevista. Algunas ventajas han sido la rapidez, una mayor disposición a la compilación y una mayor capacidad de extrapolar las respuestas y de compararlas. Los resultados obtenidos no pretenden ser en algún modo ni exhaustivos, ni representativos: solo tienen el objetivo de conocer y describir las características de un grupo de jóvenes, cuyas dinámicas comunicativas nos interesa comprender.

4.1 Las entrevistas

Los entrevistados son ocho estudiantes (cuatro chicos y cuatro chicas de entre 15 y 19 años) elegidos a través del sondeo tipo “bola de nieve” que consiste en identificar a los sujetos a partir de los propios entrevistados (Corbetta, 2007). Todos tienen relaciones de amistad entre ellos, por lo tanto, empleamos un método de selección intencionada por ser miembros de una red social y tener determinadas características (adolescentes con padres filipinos); en este caso, teniendo amigos en común, el azar no ha jugado ningún papel en la selección (Silva–Corvalán, 2001). Decidimos buscar a participantes que, habiendo vivido en Filipinas durante algunos años, al llegar aquí hablaban bien la lengua tagala, para destacar posibles variaciones en las trayectorias personales como producto de diferentes caminos de vida. Las entrevistas se llevaron a cabo bajo la forma de conversación semidirigida, lo que permitió introducir los temas favorables para la producción de datos útiles para nuestra investigación. En este sentido, utilizamos un guion para evitar desviarnos hacia asuntos no directamente relacionados con el objetivo establecido. A partir de un modelo utilizado por el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, se ha elaborado un protocolo de entrevista enfocado en: – lenguas habladas en familia, – lenguas habladas en la escuela y con los amigos, – frecuencia, – preferencia por un idioma, – eventual incidencia de las lenguas en el desarrollo de sentimientos de pertenencia e identidad.

El protocolo se compone de tres partes: 1. La “cabeza”, que comprende fecha, hora, duración de la entrevista, lugar y contexto, herramienta audiovisual y forma de protocolar; 2. Los datos personales del usuario, es decir, sexo, edad, lugar de nacimiento, formación (su trayectoria educativa); 3. El “cuerpo”, que incluye la fiel transcripción de la conversación, el desarrollo de la entrevista y la evaluación general de la relación con el contacto.

Las conversaciones fueron individuales, excepto el caso de dos hermanos (un chico y una chica), que prefirieron participar juntos. En todos los casos obtuvimos el consenso para grabar, con la importante ventaja de poder transcribir fielmente las conversaciones, pero también con el inconveniente de la posible falta de espontaneidad al saber que se les estaba grabando (Silva–Corvalán, 2001). El perfil de los distintos informantes se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Perfil de los jóvenes filipinos entrevistados

Entrevista	Sexo	Edad	País de Nacimiento	Educación
E1	f	18	Italia	Estudiante (Universidad)
E2	m	19	Italia	Estudiante (Universidad)
E3	f	18	Italia	Estudiante (Secundaria)
E4	m	16	Filipinas	Estudiante (Secundaria)
E5	m	17	Italia	Estudiante (Secundaria)
E6	f	15	Italia	Estudiante (Secundaria)
E7	f	17	Italia	Estudiante (Secundaria)
E8	m	15	Italia	Estudiante (Secundaria)

Fuente: elaboración propia

4.2 El cuestionario

Se trata de un cuestionario anónimo, apropiado para ser utilizado en un estudio cualitativo, suficientemente corto para ser cumplimentado en unos diez minutos (35 preguntas), y escrito en un lenguaje sencillo y claro que, por ello, no necesita la ayuda del investigador. Formulado “ad hoc” a través de la aplicación Drive para Android de Google, a partir de un modelo usado por la Universidad de Pavía en estudios de situaciones sociolingüísticas, fue enviado por correo electrónico a un grupo de doce jóvenes de origen filipino de entre los 16 y los 20 años, dos de los cuales no contestaron. Google Drive nos permitió elaborar libremente las preguntas, elegir un formato atractivo y cómodo de responder e incluir preguntas con respuestas tanto cerradas como abiertas. Las preguntas con respuestas abiertas ofrecieron a los

participantes la posibilidad de expresarse con sus propias palabras, aunque con el riesgo de respuestas “desordenadas” o “estereotipadas”, mientras las respuestas cerradas nos permitieron comparar más fácilmente las informaciones.

Las dimensiones que forman el cuestionario son: los hábitos, la competencia y el dominio, la preferencia lingüística y opiniones.

La primera parte comprende preguntas de identificación relativas a edad, sexo, nacionalidad, lugar y país de nacimiento, clase de estudios. La segunda parte se refiere a las lenguas habladas, en casa y fuera de ella, a la competencia lingüística, así como a las lenguas habladas por sus padres, para saber qué lengua utilizan habitualmente al relacionarse con ellos, con sus amigos y con los profesores. La tercera se refiere a posibles dificultades en una lengua o en otra y requiere un juicio personal sobre las dos principales lenguas habladas (tagalo e italiano) y sobre sus prácticas comunicativas. Finalmente, una última parte solicita opiniones sobre el multilingüismo, la importancia de la lengua de origen y la eventual incidencia de las lenguas en la identidad.

5. LOS JÓVENES SUJETOS DE ESTUDIO

5.1 Análisis de las entrevistas

Para las entrevistas examinamos las siguientes variables: 1) repertorio lingüístico (número de lenguas habladas y preferencia); 2) grado de conocimiento y dominio de la lengua italiana; 3) valoración de la lengua de origen y deseo individual y familiar de mantenerla viva; 4) posible influencia del dominio de las lenguas en la identidad.

Hasta el momento, los datos producidos parecen confirmar cuanto destacado por varios estudios llevados a cabo en Italia sobre las consideradas segundas generaciones (Favaro y Napoli, 2004; Favaro, 2012; Malta, 2010; Cardullo, 2010). En efecto, pudimos observar que, como señalan sobre todo Favaro (2012) y Cardullo (2010), las experiencias personales relacionadas con el tiempo de residencia en Filipinas o en Italia, la competencia lograda en la lengua italiana y el sentido de pertenencia a la cultura filipina o a la cultura italiana influyen en sus relaciones sociales, así como en el mantenimiento o en la pérdida progresiva de la lengua de origen.

En lo que respecta la lengua italiana, en los nacidos en Mesina que viven aquí desde que nacieron, comprobamos lo que destaca Favaro (2012) acerca de la tendencia general a la asimilación lingüística, –ya que el italiano desplaza la lengua “familiar”–, aunque pudimos detectar indicios de una reactivación parcial de las competencias en tagalo: muchos afirmaron entenderlo bien y comunicar en tagalo con familiares que viven en Filipinas o leer cosas y ver videos en Internet. Bien explican esto Sarah y Geremia, dos hermanos que viven en Mesina desde que nacieron y tienen respectivamente 19 y 18 años. Los dos afirman que hablan italiano, que consideran su lengua materna, no solo en la escuela sino también en casa. Sarah, en efecto, dice:

La lingua che parlo principalmente è l'italiano, poi c'è il Tagalog, sarebbe il filippino, che capisco bene ma non sono abituata a parlarlo, anche se qualche cosa la dico, poi l'inglese, abbastanza. Con gli amici filippini, lo integro un po' con l'italiano, qualche parola in italiano, un po' in filippino, così per esempio con i miei. Loro invece più spesso il filippino. Con i parenti forse capita più spesso che parli in tagalog...però non parlo a lungo perché non lo so, non so bene la lingua. L'inglese lo capisco bene e lo parlo, soprattutto leggo in inglese (E1).¹¹

Su hermano afirma algo similar:

La lingua che parlo più spesso è l'italiano. Il tagalog, cioè il filippino non sempre lo parlo; quando sono nel mio paese principalmente, poi qua, quando sono in Italia, qualche volta con gli amici ma non spesso; mischio tagalog, italiano e inglese. Non riesco a fare dei dialoghi molto lunghi. E poi la pronuncia alcune volte è italianizzata, però dipende anche da..., perché serve molta pratica, infatti io e mia sorella non parliamo molto bene perché non siamo abituati a parlarlo sempre. L'inglese invece lo parlo con amici americani oppure tedeschi e poi leggo in inglese, mi capita di leggere quasi ogni giorno articoli su Internet o guardare video in inglese per abituarli a capirlo bene come l'italiano (E2).¹²

Ellos no hablan la lengua de origen ni siquiera para comunicarse con los padres ya que contestan en italiano incluso cuando sus padres les hablan tagalo:

¹¹ “El idioma que más hablo es el italiano, luego el tagalo, que sería el filipino, que entiendo bien, pero no estoy acostumbrada a hablarlo; pero digamos, algo lo digo, después, el inglés, bastante. Con mis amigos filipinos mezclo un poco: unas palabras en italiano, unas en filipino. Lo mismo por ejemplo con mis padres. Ellos, en cambio, hablan con mayor frecuencia filipino. Con mis familiares quizá hablo más a menudo tagalo, pero no hablo mucho porque no lo sé, no domino el idioma. El inglés lo entiendo bastante bien y también lo hablo, sobre todo leo en inglés” (La traducción es mía).

¹² “La lengua que hablo más a menudo es el italiano. El tagalo, es decir el filipino, no lo hablo siempre; en mi país principalmente, aquí, en Italia, algunas veces lo hablo con mis amigos, pero no a menudo; mezclo tagalo, italiano e inglés. No consigo hacer discursos largos. Luego mi pronunciación algunas veces es “italianizada”, pero depende también de..., porque se necesita mucha práctica. De hecho, mi hermana y yo no hablamos muy bien porque no estamos acostumbrados a hablarlo siempre. Pero hablo inglés con amigos americanos o alemanes y además leo en inglés. Leo casi cada día artículos en Internet o miro y escucho videos en inglés para llegar a entenderlo tan bien como el italiano” (La traducción es mía).

Con i miei genitori parlo in italiano mentre loro con me filippino, anche se a volte parlano anche in italiano ma più spesso in tagalog. Quando loro mi parlano in filippino io comunque rispondo in italiano(E1)¹³.

Y es así “porque nacimos aquí y entonces estamos acostumbrados a hablar esta lengua (E2)”. En efecto, hablan correctamente, con la misma entonación y pronunciación que las personas autóctonas.

En relación con la lengua de origen, todos los adolescentes involucrados tienen interés por no olvidarla y la falta de su dominio es causa de pena. El no saber “hablar bien” tagalo les crea problemas, como se desprende de lo que nos cuenta Carol (E6), que está a punto de ir de vacaciones a Filipinas y no sabe cómo podrá comunicar con sus parientes. Lo cierto es que muchos intentan mejorar, leyendo o viendo películas en lengua original pero no hablan tagalo porque les da vergüenza sobre todo su pronunciación italianizada:

Diciamo che il fatto che non sappia bene il tagalo è un problema quando per esempio parlo con i miei parenti. Non riesco a fare discorsi lunghi o raccontare le cose che vorrei raccontare perché non riesco a parlarlo bene [...] Per impararlo bene dovrei parlarlo anche con i miei genitori ma non lo faccio perché mi vergogno del mio accento italianizzato (E1).¹⁴

La falta de vocabulario les resulta perjudicial porque no consiguen comunicar como quisieran con sus familiares:

Il filippino? Bene bene no, però si, riesco a parlarlo anche se non riesco a fare proprio dei dialoghi molto lunghi parlando in filippino. Però qualche parola la riesco a dire anche se la pronuncia alcune volte è italianizzata. Questo dipende dal fatto che serve molta pratica ed io e mia sorella non parliamo molto bene perché non siamo abituati a parlarlo sempre (E2).¹⁵

En cuanto al sentido de pertenencia, los nacidos en Mesina que viven aquí desde que nacieron (E1, E2, E5, E6 y E8) declaran que se sienten “más italianos que filipinos” o “italianos y filipinos al mismo tiempo”, “independientemente del dominio de las

¹³ “Con mis padres hablo más en italiano mientras que ellos conmigo hablan filipino, aunque a veces hablan también italiano, pero más a menudo tagalo. Cuando ellos me hablan en filipino yo siempre contesto en italiano” (La traducción es mía).

¹⁴ “Digamos que no saber hablar bien tagalo es un problema para mí cuando, por ejemplo, tengo que hablar con mis parientes. No sé hacer discursos largos o contar las cosas que me gustaría contarles porque no sé hablarlo bien [...] Para aprenderlo debería hablarlo también con mis padres, pero no lo hago porque me avergüenzo de mi acento italianizado” (La traducción es mía).

¹⁵ “¿El filipino? Muy bien no, pero sí lo puedo hablar, aunque no puedo hacer diálogos muy largos hablando en filipino. Pero, algunas palabras sé decirlas, no obstante, mi pronunciación a veces sea italianizada. Eso depende del hecho de que sirve mucha práctica y mi hermana y yo no hablamos bien porque no estamos acostumbrados a hablarlo siempre” (La traducción es mía).

lenguas”. A la pregunta de si se siente más italiana o filipina, por ejemplo, Sarah (E1) contesta “mitad y mitad” y precisa que en algunos aspectos se siente más italiana, en otros filipina. Por la lengua se siente italiana, aunque ella dice que para reconocerse en una cultura no se debe necesariamente hablar bien la lengua. Jeremía (E2) dice que se siente “más italiano”, sobre todo en los comportamientos, que considera diferentes respecto a sus coetáneos o a sus primos que viven en Filipinas:

Mi sento sia italiano che filippino, se dovessi scegliere la mia identità, non saprei quale far prevalere proprio tra una delle due. Secondo me ci si può anche sentire filippini anche non parlando, però io mi sento più italiano forse perché sono nato qua e ho assorbito questa cultura diversa. Rispetto ad esempio ai miei cugini si vede che c'è una differenza, come dire, nei comportamenti. E quindi mi sento più italiano. Sì! Mi sento più italiano che filippino (E2)¹⁶.

Distinto es el caso de los adolescentes que asistieron a la escuela primaria en Filipinas (E3 y E4) cuyos discursos reflejan lo argumentado por Cardullo (2010): el escaso conocimiento de la lengua italiana en algunos casos parece acentuar su sentido de pertenencia a la cultura filipina ya que los lleva a tener relaciones sobre todo con sus conciudadanos y a hablar tagalo cada vez que es posible. Estos chicos, de hecho, informan que tienen problemas con la lengua italiana, que se comunican con más facilidad en la lengua de origen y que, aunque son capaces de utilizar ambos códigos, prefieren rodearse de personas que hablan tagalo. En su habla se produce habitualmente una alternancia (code switching) que se convierte en una mezcla (code mixing) de lenguas (Siguan, 2001), sobre todo en la comunicación con sus conciudadanos.

Interesante a este respecto lo que dicen Kimberly, una estudiante de 18 años, en el segundo año del “Liceo Lingüístico” y Angelo, un chico de 16 años. Kimberly, que estudió en Filipinas y llegó a Mesina a los 12 años, considera su lengua el tagalo. Ella se expresa alternativamente en italiano con sus compañeros italianos y en tagalo con sus padres y sus amigos de origen filipino pero esta alternancia a menudo le provoca confusión. Hablando de su italiano, en efecto, dice: “Il mio italiano è confusionario, cioè qualche volta mi confondo tra le due lingue. A volte mi capita di rispondere in

¹⁶ “Me siento tanto italiano como filipino. Si tuviera que elegir mi identidad no sabría cuál de las dos hacer prevalecer. Creo que uno puede sentirse filipino sin saber hablar, pero yo me siento más italiano quizás porque naciendo aquí he absorbido esta cultura diferente. En comparación con mis primos, por ejemplo, se ve que hay una diferencia, como puedo decir, en los comportamientos. Por tanto, me siento más italiano, sí, me siento más italiano que filipino” (La traducción es mía).

tagalog ai miei amici che mi parlano in italiano o di rispondere mischiato. I miei compagni mi aiutano” (E3)¹⁷. También Angelo, que nació en Filipinas y vivió allí durante sus primeros seis años de vida con su madre y su hermanito para reunirse hace diez años con el padre en Mesina, dice que habla siempre tagalo (que considera su lengua materna) en familia y con los amigos que son todos filipinos e italiano “exclusivamente durante las horas de clase con los compañeros y los profesores” (E4).

Acerca de sus sentimientos de pertenencia, los que vivieron un periodo de su vida en Filipinas manifiestan que se sienten “más filipinos” porque, al haber nacido allí, su “cultura” es “diferente”. Dicen que se sienten filipinos porque, habiendo vivido en el otro país, se sienten más cercanos a aquella cultura: “Sentirsi filippino non credo sia una questione di lingua ma di cultura. Visto che io sono cresciuto un po’ nelle Filippine prima di venire qua, penso di aver imparato più cose nelle Filippine” (E4)¹⁸. Reconocen que hay chicos que se sienten más “italianos” sobre todo porque habiendo nacido y vivido siempre aquí esta es su cultura (E2, E3, E6). También Kimberly (E4) dice que se siente filipina porque nació allí y su cultura es “diferente”, pero añade que es también porque los otros la hacen sentir filipina, sobre todo por no dominar el idioma. Por eso prefiere salir sobre todo con gente filipina y tiene más amigos de origen filipino que italianos.

Hay también casos, aún más raros, que parecen reflejar aquel conflicto entre los dos mundos de pertenencia que destaca Malta (2010). Lo expresa claramente Kym (E7), cuando al contarnos que a pesar de haber estudiado en Filipinas habla sobre todo italiano y tiene exclusivamente amigos italianos, aclara que se siente “ajena a las dos culturas”: respecto a la cultura filipina, por no tener relaciones con personas de su mismo origen, respecto a la cultura italiana, como consecuencia del cierre de la

¹⁷ “Mi italiano es confuso, es decir, algunas veces me confundo con las dos lenguas. A veces contesto en tagalo a mis amigos que hablan italiano o contesto mezclando las dos lenguas. Mis compañeros me ayudan” (Traducción libre).

¹⁸ “Sentirse filipino no creo que sea una cuestión de lengua, sino de cultura. Ya que yo crecí un poco en Filipinas, antes de llegar aquí, pienso que aprendí más cosas en Filipinas.” (La traducción es mía).

sociedad, “poichè è la società che costruisce l’identità di una persona e se la società fa in modo che una persona si senta estranea è colpa della società”¹⁹

En cualquier caso, tanto en los chicos que vivieron un periodo de su infancia en Filipinas cuanto en los nacidos aquí, permanecen rasgos, más o menos acentuados, de la lengua tagalo que hablan no solo cuando regresan a Filipinas, durante las vacaciones, sino también en Mesina, aunque en distintos niveles, con adultos y coetáneos. Esto se hace evidente en los discursos de todos los entrevistados que coinciden en contar su costumbre de alternar y mezclar italiano, tagalo e inglés cuando hablan con personas de su mismo origen, una práctica habitual que consideran natural.

5.2 Resultados del cuestionario

La comparación entre las respuestas dadas al cuestionario en la parte correspondiente a los hábitos lingüísticos (las lenguas más habladas en familia y fuera de casa), puso de manifiesto que todos, los diez jóvenes, hablan como mínimo tres idiomas (italiano, tagalo e inglés) y que los que nacieron en Filipinas hablan siempre tagalo en casa. Al contrario, la mayoría de los que nacieron en Mesina (cuatro de los seis) hablan principalmente italiano, incluso cuando los padres se relacionan con ellos en la lengua de origen. Independientemente de conocer otras lenguas (inglés, español y francés), contestan que hablan sólo italiano con profesores y compañeros y que están acostumbrados a alternar las lenguas y mezclarlas en una misma conversación.

Con respecto a sus niveles de competencias en italiano, tanto los nacidos en Italia como los nacidos en Filipinas valoran positivamente su dominio de la lengua considerándolo entre bueno y perfecto, si bien los que nacieron en Italia piensan que sus competencias en tagalo son inferiores a las que tienen en italiano. Además, los nacidos aquí tienen raramente o no tienen problemas en entender palabras en italiano, mientras esto les pasa, a menudo o a veces, con el tagalo. Por el contrario, los nacidos en Filipinas tienen a veces dificultades en entender algunas palabras en italiano y nunca o raramente esto les ocurre con el tagalo. Asimismo, todos juzgan positivamente el hecho de hablar

¹⁹ “Ya que es la sociedad que construye la identidad de una persona y se la sociedad hace que una persona se sienta ajena es también culpa de la sociedad” (La traducción es mía).

distintas lenguas: afirman que hablar más de una lengua no es un problema y a la pregunta sobre la importancia que tiene para ellos la lengua de origen y sus eventuales preocupaciones por mantenerla, todos, incluso aquellos que no la dominan, contestan que les importa mucho conservarla.

En la parte que se refiere a las posibles relaciones entre lengua e identidad, la mayoría contesta que la lengua no puede afectar a la identidad de una persona. Al tener que explicar su respuesta, tres escriben que “la lengua es una parte importante de la identidad de un individuo”, que “hablar bien una lengua te hace sentir más seguro de lo que tú eres”, y que “a pesar de ser filipino te puedes sentir más italiano por dominar la lengua”. Los otros sostienen que “el hecho de dominar una lengua es independiente de la identidad”, que “la identidad es una cuestión de sentirse más cercanos a una determinada cultura”, que “uno es sí mismo independientemente de la lengua que habla”, que “se pueden hablar más lenguas sin que ello condicione la propia identidad” o que “la lengua es solamente un medio para llegar a los otros” aunque “el hecho de no saber hablar bien la lengua puede hacerte sentir un extranjero”.

6. CONCLUSIONES

La comparación de los datos de las entrevistas con aquellos del cuestionario muestra grandes similitudes. Tal como se desprende de las respuestas, muchos reconocen que el idioma es fundamental para la comunicación dentro de una comunidad y, por lo tanto, cuanto mayor sea el dominio de una lengua mayor será la posibilidad de interactuar con la gente que la habla. Al mismo tiempo, coinciden en que no es la lengua la que determina la identidad o el sentido de pertenencia a un determinado grupo, sino que se trata de identificarse más con una determinada cultura. En cuanto a los chicos que nacieron en Italia y viven aquí desde su nacimiento, no todos se sienten plenamente italianos. Aunque los vínculos emocionales con la lengua de origen de sus familiares son palpables, la lengua italiana prevalece en su comunicación y la consideran su lengua materna. En cambio, los jóvenes que vivieron durante un periodo de su infancia en el país de origen sienten más fuertes los vínculos con la cultura filipina. Estos últimos no solo afirman que se sienten filipinos y que consideran su lengua el tagalo, sino también que hablan casi siempre la lengua de origen y que prefieren salir con personas con las que poder comunicarse en este idioma.

Por supuesto, los hábitos lingüísticos de estos jóvenes presentan rasgos típicos de cualquier situación de contacto de lenguas: asimilación y/o alternancia y mezcla de dos o más idiomas, pero también peculiaridades debidas a características individuales y a trayectorias personales (estancia o no en la sociedad de origen), distintas situaciones familiares (actitud de cierre o apertura a la sociedad de acogida), experiencias escolares y amistosas (positivas o negativas). Sus sentimientos no se basan en los criterios tradicionales de identificación y pertenencia. Aun cuando consideran el lugar donde viven como su comunidad en términos sociales, culturales y en algunos casos afectivos, no elaboran un patrón identitario único y optan por el mantenimiento o el abandono, por distintos grados, de su identidad y lengua de origen o por la adopción, en diferentes grados, de la identidad de la comunidad de acogida. Algunos se expresan con más convencimiento cuando están fuera de su país de origen (Cardullo, 2010), otros se adaptan a la cultura de acogida, reconociéndose como expresiones de pertenencia múltiple, pero preservando determinadas características culturales de origen (Favaro, 2012). A pesar del sentido de identidad que expresan, en la práctica se desenvuelven en varias lenguas, según sus competencias, las circunstancias y las personas con que necesiten comunicarse. En sus hogares, si los dominan, pueden escoger el idioma de origen o el italiano. Con sus profesores y compañeros siempre hablan italiano para que todos comprendan. Con sus familiares que viven en otros países de Europa hablan inglés. Con sus familiares que viven en Filipinas hablan inglés o tagalo. Con sus coetáneos de origen filipino mezclan italiano, inglés y tagalo. No obstante, el contexto social e institucional no reconozca sus competencias lingüísticas y la importancia de su vinculación con recuerdos, trayectorias o emociones, ellos logran desenvolverse a lo largo del día en varias lenguas según la situación y el interlocutor con quien hayan de entenderse y eso para ellos es “normal”. Independientemente de que usen una lengua que hablan con más dificultad para que los otros comprendan o que posiblemente escojan la lengua propia para comunicar un sentimiento o mantener la discreción, ellos mezclan, alternan, cambian lenguas. Nos enseñan que “vivir con más lenguas”, independientemente de su dominio, es posible, que las múltiples diferencias lingüísticas y culturales existentes pueden servir de estímulo en la comunicación y que se pueden encontrar muchos

puntos en común, no sólo entre los jóvenes, a partir de los cuales entenderse y vivir juntos sin la necesidad de anularse o fundirse, perdiendo la propia individualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- M. Bamberg (2011), *Who am I? Narration and its contribution to self and identity*, in “Theory and Psychology”, 21 (1), pp. 3–24.
- J. C. Beacco, D. Little & C. Hedges (2005), *L’integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l’elaborazione di strategie e la loro attuazione*, in “Italiano LinguaDue”, 6(2).
- L. Bindi (2005), *Bambini, adolescenti e giovani stranieri. L’indagine qualitativa*, in “Uscire dall’invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia”, Unicef.
- F. B. Bonandini (2013), *Construcción identitaria de los inmigrantes en los lugares de fronteras de Europa*, in F. J. García Castaño & N. Kressova (eds.). *Diversidad cultural y migraciones*, pp. 34–39 (Granada: Comares).
- R. Brubaker & F. Cooper (2000), *Beyond the identity*, in “Theory and Society”, 29, pp. 1–47.
- R. Brubaker (2002), *Ethnicity without groups*, in “European Journal of Sociology”, 43, pp. 163–189.
- P. Broeder. & L. Mijares (eds.) (2003), *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria* (Madrid: CIDE).
- A. Cammarota & T. Tarsia (2007), *Le migrazioni straniere: una sfida per i servizi sociali. Una ricerca condotta a Messina*, in “Comunicazione Sociale”, pp. 89–93.
- E. Canaglia (2013). *Abbiamo veramente bisogno dell’identità? Alcune precauzioni per l’uso di un concetto ambiguo*, in “SOCIETÀ MUTAMENTOPOLITICA”, 4, pp. 201–217.
- S. Cardullo (2010), *Le nuove generazioni di immigrati: i ragazzi filippini a Messina*, in “Quaderni di Intercultura”, n. 17, pp. 1–18.
- P. Corbetta (1999), *Metodologie e tecniche della ricerca sociale* (Bologna: Il Mulino).
- COUNCIL, O.E. (2007), *From Linguistic diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education policies in Europe*.

- A. De Fina (2011), *Discourse and identity*, in A. Teun van Dick (ed.), *Discourse Studies: a multidisciplinary introduction*, (London: SAGE Publication), pp. 263–282.
- B. Díaz (2004), “*Y así nos entendemos*”. *Lenguas y comunicación en la emigración. El barrio de San Francisco en Bilbao* (Bilbao: Likiniano Elkartea. Traficantes de Sueños).
- G. Favaro & M. Napoli (2004), *Ragazzi e ragazze nella migrazione. Adolescenti stranieri. Identità, racconti, progetti* (Milano: Guerini).
- G. Favaro (2012), *Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale*, in “Italiano LinguaDue”, 1, pp. 251–262.
- Fondazione S. Andolfi (2011), *Le seconde generazioni e il problema dell’identità culturale: conflitto culturale o generazionale? Organismo Nazionale di Coordinamento per le Politiche di Integrazione Sociale degli Stranieri*, CNEL.
- Fondazione ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*. Rapporto Nazionale A.S: 2014/2015 in Quaderni Ismu 1/2016. Recuperado el 08 de abril de 2017 del sitio web del Ministerio de la Instrucción Pública: en: http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf.
- F.J. García Castaño, M.R. Gómez & O. Bouachra (2008), *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación*, in “Revista de educación”, 345, pp. 23–60.
- F. J. García Castaño, A. Álvarez Veinguer & M. Rubio Gómez (2011), *Prismas transescalares en el estudio de las migraciones*, in “Revista de Antropología Social”, 20, pp. 203–228.
- F. J. García Castaño & M. Rubio Gómez (2011), *¿Misma cultura, misma religión, misma lengua? ... y también fracasan. El llamado «alumnado latinoamericano» en la escuela*. Universidad de Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, en Barbolla Camarero D. (eds.). *Migraciones latinoamericanas en la Nueva Civilización. Conformando identidad*. (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva S. L.).
- Istat (2016), *L’integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*. Statistiche Report. Recuperado de <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf>

- A. Malta (2010), *Seconda generazione: una categoria per le future linee di ricerca in pedagogia interculturale?* in “Quaderni di Intercultura”, II, 15, pp. 1–10.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale dell’Immigrazione e delle Politiche di Integrazione (2016), *La Comunità Filippina in Italia*, in Rapporto annuale sulla presenza dei migranti, Recuperado el 08 de marzo de 2017 de: http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/PaesiComunitari-e-associazioniMigranti/Documents/RAPPORTI_COMUNITA_2016/RC_FILIPPINE_DEF.pdf
- F. Minuz (2014), *La didattica dell’italiano in contesti migratori*, in “Gentes”, anno 1, 1, pp. 107–112.
- F. Moreno Fernández (2009), *Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España*, in “Lengua y migración”, 1:1, pp. 121–156.
- S. Pozzi, (2014), *Trasmissione delle lingue, integrazione e identità nelle famiglie immigrate*, in M.V. Calvi, I. Bajini & M. Bonomi (eds.), in *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, (pp. 37–50). Milano.
- L. M. Rojo & L. Mijares (2007), “*Sólo en español*”: *Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares*, in “Revista de Educación”, 343, pp. 93–112.
- R. R. Reseña de Rubio (2015), *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*, in “Lengua y migración” , 7:2, pp. 109–115.
- R. Sautu, P. Boniolo, P. Dalle y R. Elbert (2005), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. (Buenos Aires, Argentina: CLACSO).
- M. Siguán (2001), *Bilingüismo y lenguas en contacto* (Madrid: Alianza Editorial).
- C. Silva–Corvalán (2001), *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington D.C., (Georgetown: University Press).
- I. Vila (1999), *Inmigración, educación y lengua propia*, in “*La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*”, pp. 145–166 (Barcelona: Fundación “La Caixa”).
- F. Zappettini (2016), *Lingua e identità sociale*, in N. Varani, F. De Boni (eds.), “*Geografia Interculturale*” Mac Graw Hill Education.

VIII. TEXTO 5

Cama, M. (2019). Los idiomas de los menores filipinos: ¿La lengua perjudica y/o facilita su integración? En F.J. Durán Ruiz y R. Martínez Chicón (Dir.). *Migrantes menores y juventud migrante en España y en Italia* (pp. 276–292). Granada: Comares.

Criterios de calidad (Fuente Scholarly Publishers Indicators–SPI)

Ámbito General (504 editoriales): ICEE 25,58, Posición 12 de 272
Ámbito Derecho (95 editoriales) ICEE 9,6. Posición 5 de 61

1. PRESENTACIÓN¹

La presencia cada vez mayor de los considerados “hijos de la inmigración” en las sociedades contemporáneas constituye un reto social real y complejo, puesto que pone fin a la idea del carácter temporal de la inmigración, confirmando su existencia como fenómeno a largo plazo.

In tutti i paesi riceventi ci si chiede se e come questa componente della popolazione giovanile, talvolta riconosciuta agevolmente come concittadina (come in Francia, in Gran Bretagna o negli Stati Uniti), talvolta invece, come in Italia, considerata giuridicamente “straniera”, possa diventare una parte attiva, accettata, ben inserita, della comunità nazionale² (Ambrosini, 2009b:20).

Una de las cuestiones en el centro del debate socio–pedagógico y también político de los últimos años es la estrecha relación entre dominio de la lengua e integración social. La “incorporación social” de los descendientes de personas inmigrantes se considera necesaria e inevitable y la integración sociolingüística se reconoce que forma inevitablemente parte de la integración social y que condiciona todo el proceso en sus diferentes niveles. Como dice Moreno–Fernández:

Su vinculación se hace palpable desde la decisión inicial sobre un posible movimiento migratorio, porque el migrante somete a la consideración de su entorno la posibilidad de éxito de su migración en unas condiciones lingüísticas determinadas (Moreno–Fernández, 2009:139).

Y esto, no solo se aplica a las personas inmigrantes recién llegadas, sino también a sus hijos/as. Llegados para reunirse con sus padres, adoptados o nacidos en Italia, estos “italiani col trattino”³, como les llama Ambrosini, (2009a), reflejan al mismo tiempo la imagen de sus familias –para las cuales son instrumentos de rescate económico y social– y la imagen de la sociedad de acogida que los considera verdaderos indicadores del proceso de inclusión.

¹ El trabajo pertenece a mi tesis doctoral, en fase de elaboración, que me encuentro realizando en el Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada y bajo la dirección del Dr. F. Javier García Castaño y de la Dra. María Rubio Gómez, a quienes agradezco sus comentarios a una primera versión de este texto. También quiero agradecer al Ministerio de la Instrucción Pública italiano la licencia por estudios concedida para la elaboración de mi tesis doctoral.

² “En todos los países receptores cabe preguntarse si y cómo esta parte de la población juvenil, a veces reconocida como conciudadana (como en Francia, en Gran Bretaña o en los Estados Unidos), a veces, como en Italia, considerada jurídicamente “extranjera”, puede llegar a participar activamente y sentirse aceptada y perfectamente incluida en la comunidad nacional. (La traducción es mía).

³ “Italianos con los guiones” (La traducción es mía).

Las nuevas generaciones son más desafiantes y ponen a prueba los dispositivos integradores de las sociedades receptoras, aún ligadas a la idea de una presupuesta homogeneidad y cohesión ‘natural’ de las sociedades nacionales ya que no pueden ser mantenidas en cierto modo “extrañas”, titulares de derechos relacionados exclusivamente al trabajo y a la residencia como sus padres, pero no ciudadanos de pleno derecho (Ambrosini, 2014). Construyendo vínculos sociales y desarrollando experiencias y orientaciones culturales en el contexto dentro del cual se educan, de hecho, los hijos y las hijas de personas inmigrantes preocupan más a los *países desarrollados* que, aún vinculados al mantenimiento de una cierta cohesión natural en su interior:

[...] buscan fórmulas más o menos idóneas –en cualquier caso, de control restrictivo– para ‘defenderse’ de una amenaza potencial para el bienestar social de sus ciudadanos y para la supuesta homogeneidad etnocultural que les identifica como nación (García Castaño, Granados Martínez y Diez, 1999: 11).

Por esta idea de que las personas inmigrantes, especialmente sus descendientes, comprometerían la homogeneidad social y cultural, con el tiempo se ha ido consolidando cierta tendencia a percibir las llamadas segundas generaciones como la encarnación de una alteridad que amenaza aquellos valores que sustentan el sentimiento de pertenencia, “proyectándose sobre ese colectivo todos los miedos e inquietudes que suele suscitar la otredad” (Tejedor Aragón, 2010:70). El miedo por la diversidad ha supuesto el convencimiento de la necesidad de una progresiva y rápida homologación lingüística y cultural, al considerar que si los hijos de personas inmigrantes representan un problema social es por un *déficit* de socialización, debido a que no aprenden la lengua, los valores y las reglas de la sociedad de acogida, –déficit que los lleva a formar un mundo distinto, ajeno al entorno (Ambrosini, 2009a). Pero ¿cuánto es importante la lengua en su proceso de integración?

Para entender cómo el proceso de crecimiento de los jóvenes que viven en un lugar en el que sus relaciones se establecen en varias lenguas está condicionando su integración en la sociedad receptora, se ha decidido analizar dicho proceso investigando con un grupo de jóvenes de origen filipino, cuyas relaciones se establecen en más lenguas –al menos dos–. Lo que pretendemos es entender “las relaciones que se generan y (re)producen en los diferentes contextos” (García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio

Gómez, 2011: 207) centrándonos en aspectos que tengan que ver con las relaciones entre lenguas e integración y en cómo los mismos actores explican sus prácticas lingüísticas. El trabajo trata de comprender en qué medida la lengua italiana es de ayuda para su integración y/o en qué medida la lengua de origen la perjudica, además de comprobar si a pesar de manejar la lengua italiana hay quien no persigue la integración. El texto se articula en las siguientes tres partes:

1. En la primera, después de una reflexión sobre el concepto de “integración” en contextos migratorios y una breve referencia a los principales modelos que se han sucedido en los últimos años, la atención se centra en estudios llevados a cabo en Italia y en España que evidencian cómo las realidades escolares monolingües en lugar de favorecer la integración del alumnado considerado “extranjero”, en efecto, la obstaculizan.
2. La segunda parte ofrece un breve cuadro de la situación italiana vigente por lo que concierne la presencia de menores de origen extranjero, europeo y no europeo, según los datos actuales del Ministerio de la Instrucción Pública, del Ministerio del Trabajo y de las Políticas Sociales y de Cáritas y Migrantes. Además, introduce una breve descripción de la inmigración filipina en Mesina (Sicilia).
3. La tercera explica la metodología adoptada y comprende las informaciones producidas a través de la interacción con un grupo de jóvenes filipinos que viven en Mesina (Sicilia) acerca del posible influjo de las lenguas en su nivel de integración.

2. LA INTEGRACIÓN DE LOS HIJOS DE PERSONAS INMIGRANTES

2.1 Integración: un concepto muy debatido

Históricamente se asiste a la sucesión de diferentes teorías sobre la integración de las personas inmigrantes y se debate mucho sobre esta noción. En el ámbito de la Unión Europea, la integración se entiende hoy en día como un “proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de los inmigrantes y los residentes de los Estados miembros” (Comisión Europea, 2012: 11), un proceso en el cual diferentes individuos coordinan eficazmente sus acciones en los diferentes niveles de la estructura social y diferentes grupos étnicos, manteniendo sus “boundaries and uniqueness” llegan a ser

miembros que participan en los procesos de producción, de distribución y de gobierno, con los mismos derechos y las mismas oportunidades (Cashmore, 1996). Ciertamente un proceso que necesita tiempo y que se desarrolla en términos económicos, culturales y políticos de manera no unidireccional, ya que no solo afecta a los inmigrantes sino a todos los ciudadanos del país receptor.

Después del fracaso del modelo estadounidense de fusión (*melting pot*), basado en la idea de ver surgir una cultura caracterizada por una fuerte homogeneización de toda la población de una determinada nación (capaz de anular las diferencias y favorecer la convivencia pacífica), vuelve a ponerse una cierta lógica asimilacionista, gracias a un *revival* de orientaciones que reafirman la inevitabilidad de la asimilación de las segundas generaciones (Portes, Fernández –Kelly y Halley, 2009). Desde la perspectiva universalista, según la cual todas las diferencias pueden asimilarse a una única estructura humana y el encuentro con el diferente se soluciona progresivamente e inevitablemente con la adhesión al modelo cultural dominante (Ambrosini, 2014), la asimilación se considera un proceso orgánico, unívoco y linear, cuyo peso incumbe exclusivamente a las personas inmigrantes: son ellas que, para ser aceptadas en el nuevo contexto, deben asimilarse a la población autóctona, asumiendo hábitos y estilos de vida conformes, que no pongan en peligro el equilibrio de la sociedad receptora.

Tras las críticas al modelo asimilacionista, acusado de etnocentrismo, nace el modelo multiculturalista cuyo enfoque condena el ideal igualitario que, anulando las diferencias, no reconoce valor y dignidad a las culturas consideradas minoritarias. El multiculturalismo combate la idea de que la integración consiste en el aprendizaje de la lengua y de las reglas sociales y en la eliminación de los vínculos culturales con la comunidad de origen y subraya la inevitabilidad de las diversidades (Colombo, 2007). Desde esta perspectiva surge una cierta desconfianza hacia la misma noción de *integración* y se empieza a hablar de *inclusión e incorporación*, términos que trasladan la responsabilidad del proceso de integración a la sociedad receptora: ya no son las personas inmigrantes que deben uniformarse sino la sociedad huésped que debe crear las condiciones para una convivencia pacífica entre diferentes culturas.

El debate entre los defensores del multiculturalismo y los neo–asimilacionistas abre el camino a nuevos planteamientos, entre los cuales tienen especial relevancia la

perspectiva transnacional (Levitt, DeWind y Vertovec, 2003) y la ideología intercultural. La primera considera a las personas inmigrantes actores sociales que se mueven en los distintos contextos de referencia (tanto el de salida como el de llegada), en un juego de interacciones entre motivaciones subjetivas, expectativas familiares y relaciones sociales. En consecuencia, es un error pensar en las migraciones como acontecimientos bipolares ya que, en una situación de creciente globalización, las personas inmigrantes están *aquí* y *allí* al mismo tiempo, forman comunidades que superan las fronteras de cada estado-nación, representan colectividades globales de individuos que favorecen el tránsito de personas, informaciones, capitales, ideas, relaciones (Colombo, 2017; García Castaño y otros, 2011). Desde esta perspectiva, los descendientes de personas inmigrantes no heredan automáticamente las “características culturales” de sus padres ni se adaptan sin resistencias a los modelos de los grupos dominantes. Más bien, “sempre più negoziano e definiscono identità collettive che sono dissociate dalla cittadinanza etnica e culturale senza però assumere come modello diretto quelle dominanti nel paese di migrazione dei loro genitori”⁴ (Colombo, 2007: 72).

La teoría de la interculturalidad, sobrepasando el reconocimiento de las diferencias y considerando la importancia de la apertura recíproca y del diálogo entre distintas culturas, intenta superar los límites no solo del enfoque asimilacionista sino también del multiculturalismo. La noción de interculturalidad se basa en el principio del intercambio mutuo que permite aprender elementos culturales ajenos en el respeto de la propia identidad y de la identidad de los otros: un diálogo entre las partes que conduce al enriquecimiento y a la promoción de una nueva cultura, resultado de una auténtica integración de todos los individuos que viven en un territorio, en condiciones de efectiva paridad y libertad de expresión (Ambrosini, 2007).

⁴ “Al contrario, cada vez más negocian y definen identidades colectivas desvinculadas de la ciudadanía étnica y cultural pero sin tomar como modelo directo aquellas predominantes en el país de inmigración de sus padres.” (La traducción es mía).

2.2 La integración sociolingüística

A pesar de los encomiables esfuerzos de los defensores de las nuevas teorías, en la práctica prevalecen orientaciones que consideran la asimilación cultural determinante para una rápida y plena integración de los hijos de personas inmigrantes. En general, una de las preocupaciones más frecuentes es la integración sociolingüística, muchas veces representada a través del aprendizaje de la lengua de la escuela, cuyo desconocimiento es visto como un elemento perjudicial, un problema que resolver lo antes posible. Al considerar que sin dominar perfectamente la lengua no es posible la integración y que hablando la lengua de origen no se puede aprender bien la lengua oficial, en Italia como en España, se favorece el progresivo abandono de la primera en favor de un rápido aprendizaje de la segunda. En consonancia con esto, en España, Martín Rojo (2003), Broeder y Mijares (2004) y Martín Rojo y Mijares (2007) señalan en la escuela prácticas habituales que resultan excluyentes para el alumnado de origen inmigrante y que tienen consecuencias negativas en su proceso de integración. Concretamente, estos autores sostienen que la inclusión de las lenguas de origen en el currículo escolar es fundamental porque su reconocimiento y su valoración positiva favorecerían la integración.

Una situación similar se observa en las aulas italianas donde, como destaca Bindi (2005):

Rispetto alla presenza “migrante” si tende piuttosto a trascurare – se non all’interno di programmazioni scolastiche particolarmente avanzate – la conservazione e valorizzazione della lingua madre in favore di un veloce apprendimento della lingua italiana, con il risultato che spesso i bambini e gli adolescenti apprendono l’italiano in una forma estremamente sommaria, cronicizzando alcuni errori e limiti linguistici (area cosiddetta dell’”interlingua”) e al tempo stesso “congelando” o obliando progressivamente la lingua d’origine⁵ (Bindi, 2005:112).

Por el convencimiento de la estrecha relación de causa–efecto entre dominio de la lengua–integración–éxito escolar, la escuela constituye aún hoy una realidad monolingüe preocupada por enseñar la lengua vehicular con *rapidez y prontitud*. Y

⁵ “En lo relativo a la presencia “inmigrante” existe una tendencia a ignorar –si no en las planificaciones escolares más avanzadas– la conservación y la valoración de la lengua materna en favor de un rápido aprendizaje de la lengua italiana, con el resultado de que a menudo los niños y los adolescentes aprenden el italiano de manera sumaria, perpetuando algunas faltas y limitaciones lingüísticas (área llamada de la “inter lengua”) y al mismo tiempo “congelando” u olvidando progresivamente la lengua de origen”(La traducción es mía).

eso, a pesar de que hay un número consistente de investigaciones que demuestran cómo “para dominar una segunda lengua lo mejor es afianzar el conocimiento y manejo de la lengua materna” (García Castaño y Rubio Gómez, 2011: 288). El error radica en no tener en cuenta, excepto en un planteamiento meramente teórico, los estudios sobre este fenómeno que destacan como el bilingüismo representa para los niños una formidable oportunidad formativa y que los individuos bilingües tienen en general excelentes capacidades de aprendizaje y mayores probabilidades de éxito (Bindi, 2005).

La lengua de origen puede representar un factor fuertemente discriminante sobre todo en la fase del ingreso en el mundo de la educación, donde los/as chicos/as se pueden sentir etiquetados como “problemáticos” o considerados “discapacitados” por sus dificultades lingüísticas, no solo por sus coetáneos sino también por los mismos educadores:

Una complicazione, questa dell’inserimento a scuola, che riguarda soprattutto coloro che non nascono nella società ospite e che, per la scarsa conoscenza della lingua e del sistema educativo e didattico, riscontrano notevoli difficoltà nella riuscita scolastica.⁶ (Malta, 2010: 5).

Ello hace que muchos acaben por reconocerse como desfavorecidos, desarrollando sentimientos de discriminación y exclusión que, en lugar de favorecer la integración, construyen la diferencia y provocan sentimientos de vergüenza frente a origen, apariencia, condiciones económicas y dominio de la lengua considerada vehicular (García Castaño y otros, 2008). Por lo tanto, se crea una barrera entre las personas deseosas de mantener su lengua y su cultura de origen y el mundo escolar espejo de la sociedad receptora, que “no solo no considera dichas circunstancias, sino que además suele eximirse de toda culpa y aludir a causas externas como la automarginación de las propias comunidades inmigrantes” (Rodríguez Salgado, 2012: 81).

2.3 Crecer hablando más de una lengua

¿Qué significa crecer estableciendo relaciones en más lenguas? ¿Cómo condiciona el repertorio lingüístico de los hijos e hijas de personas inmigrantes su vida cotidiana y

⁶ “Una complicación, esta de la inserción en la escuela, que afecta sobre todo a aquellos que no nacieron en la sociedad de acogida y que por el escaso conocimiento de la lengua y del sistema educativo y didáctico, sufren notables dificultades para el éxito escolar.” (La traducción es mía).

sus procesos de integración? Hay estudios según los cuales la integración exitosa de las llamadas “segundas generaciones” depende de la edad en que llegan: la idea común es que la dificultad que tienen los *nacidos allí* de comunicar en la lengua de acogida y de mediar entre los dos mundos de referencia les llevaría a mantener fuertes vínculos con la comunidad de origen y con sus padres, a diferencia de los *nacidos aquí* que, relacionándose desde su nacimiento con el modelo mayoritario, terminarían por desarrollar comportamientos oposicionistas hacia sus familiares y a veces también hacia el nuevo contexto (Ambrosini, 2009a; Bindi, 2005; Cardullo, 2010; Favaro y Napoli, 2004; Malta, 2010). Bosisio, Colombo, Leonini e Rebughini (2005) identifican, por ejemplo, cuatro estrategias desarrolladas por los adolescentes de origen inmigrante:

- El *cosmopolitismo*: típico de los jóvenes que adoptan estilos de vida iguales a los de sus coetáneos italianos, con los cuales comparten gustos y preferencias de tipo internacional o global.
- El *regreso al origen*: característico de los recién llegados que, desorientados por la diferente cultura, prefieren buscar refugio en los estilos de vida de su país de origen, escuchando música étnica, hablando la lengua de origen, saliendo exclusivamente con sus conciudadanos, comiendo platos tradicionales y no entablando relaciones de amistad con personas autóctonas.
- El *aislamiento*: vivido por aquellos que, no reconociéndose en ninguna de las dos culturas, no tienen intereses y deciden aislarse, no tener amigos y no hacer actividades en el tiempo libre.
- El *mimetismo*: típico de los jóvenes nacidos en Italia, o llegados desde hace tiempo, que se sienten bien aceptados en el grupo de sus compañeros italianos y se identifican con ellos. Estos chicos hablan perfectamente la lengua italiana, adoptan estilos de vida más conformes a aquellos de sus coetáneos italianos, a menudo no conocen la lengua de sus padres y consideran su tierra de origen como destino de vacaciones.

En cuanto al nivel de la lengua de origen, ello dependería también de la edad que los chicos tienen cuando llegan, junto con otros factores, como las elecciones lingüísticas de sus familias (Favaro, 2012) y las tipologías de lenguas que entran en contacto

(Pozzi, 2014). Un estudio de Favaro (2013), entre los niños y niñas nacidos en Italia, distingue:

- Aquellos que cuando empiezan la educación preescolar hablan solamente la L1 y llegan a ser bilingües en un segundo momento.
- Aquellos que adquieren la capacidad de expresarse en las dos lenguas de pequeños, hablando italiano en la guardería y la lengua de origen en casa.
- Aquellos/as que aprenden a hablar solo en italiano por decisión de la familia o por “cuestionables” sugerencias de los profesionales de la escuela infantil.

El mismo estudio (Favaro, 2013), entre los niños nacidos en el país de origen y llegados cuando tienen más edad, establece una distinción entre:

- Aquellos que usan la lengua de origen solo verbalmente con fines de comunicación porque no escolarizados en el país de origen.
- Aquellos que han desarrollado competencias tanto orales como escritas en la lengua familiar.
- Aquellos que hablan la lengua familiar en casa, pero están escolarizados en la lengua extranjera inglesa, porque estudiaron en colegios privados.

Dos lenguas distintas: una para hablar en familia, otra para estudiar, una para comunicar en casa, otra reservada al mundo exterior. La familia influye en los comportamientos lingüísticos de los hijos, presionándolos para que adopten o no la lengua de origen, pero con el tiempo, dominando la lengua italiana, ellos serán los que tendrán una fuerte influencia lingüística sobre sus padres, modificando el sistema de comunicación del núcleo familiar. Como afirma Cardullo:

In più, nella maggior parte dei casi, il rapporto genitori–figli, relativamente ai nati in Italia, si ribalta, nel senso che sono questi ultimi a fungere da punto di riferimento per i primi, e non viceversa. Ciò è vero soprattutto in merito alla lingua: imparando l'italiano sin da piccoli, che diviene per loro la prima lingua, essi non incontrano difficoltà comunicative, cosa che invece avviene per i loro genitori; ecco che così diventano per loro dei veri e propri supporti, soprattutto per quanto attiene il rapporto con le istituzioni ⁷(Cardullo, 2010:7).

⁷ “En la mayoría de los casos, la relación padres–hijos [...] se invierte, en el sentido de que son esos últimos a servir de referencia para los primeros y nunca al revés. Esto es cierto sobre todo en lo que respecta a la lengua: aprendiendo desde pequeños el italiano, que llega a ser su primera lengua, ellos no encuentran las dificultades que encuentran sus padres; por eso ellos son un fuerte apoyo sobre todo en lo relativo a las relaciones con las instituciones” (La traducción es mía).

Los hijos entonces se convierten en traductores/mediadores de las necesidades familiares, consiguiendo *el poder lingüístico* debido al hecho de dominar la lengua italiana, de entenderla bien y de saberse relacionar en la sociedad (Favaro, 2012).

¿Qué pasa con la lengua de origen? Los adultos hablan la lengua materna entre ellos e italiano, o una variedad de este, con sus hijos crecidos en Italia. Las veces en que los padres hablan su lengua de origen con los hijos, estos últimos contestan en italiano porque en la lengua de sus padres no encuentran fácilmente las palabras para dar significado a objetos, acontecimientos o experiencias vividas. Se crea así una distancia entre el mundo interior de los adultos y el de los hijos. Al mismo tiempo la lengua de origen se hace débil y se limita a la comunicación en casa y a un número restringido de asuntos. El caso de los chicos/as que han aprendido el idioma de origen desde pequeños y lo practican hasta los once/doce años es diferente: a ellos las palabras les salen naturalmente y por eso tienen buenas posibilidades de mantener la lengua en el tiempo (Favaro, 2012). Este bilingüismo, definido por Favaro (2012) *un fenómeno de naturaleza social* (porque afecta la comunicación entre las generaciones y porque es el contexto de acogida que impone adquisición, mantenimiento o pérdida de la condición bilingüe), difícilmente es *autorizado* cuando, en realidad, merecería apoyo ya que

[...] le competenze linguistiche già acquisite qualunque sia la lingua d'origine rappresentano saperi, punti di forza, una *chance* da valorizzare e non ostacoli che si frappongono all'apprendimento del nuovo codice⁸ (Favaro, 2012:254).

3. LA PRESENCIA DE MENORES DE ORIGEN INMIGRANTE EN ITALIA

Para hacer frente a los nuevos retos ligados al aumento de escolares considerados extranjeros en Italia, en los últimos años el Ministerio de la Instrucción Pública (MIUR) se ha ocupado de llevar a cabo análisis sobre las características del alumnado “con background migratorio”⁹. Los datos evidencian la presencia en las escuelas italianas de 191 ciudadanías distintas y de 78 lenguas utilizadas cotidianamente.

⁸ “En cualquier caso las competencias lingüísticas ya adquiridas, –independientemente de la lengua de origen–, representan saberes, puntos fuertes, ventajas que explotar y no precisamente obstáculos que impiden el aprendizaje del nuevo código” (La traducción es mía).

⁹ Definición utilizada por el Ministerio de la Instrucción Pública en Italia para indicar el alumnado con nacionalidad no italiana.

Lamentablemente, a pesar de los esfuerzos para actualizar las cifras y los porcentajes, aún falta un verdadero conocimiento de las dinámicas relacionadas con las cuestiones lingüísticas de este alumnado, conocimiento que pueda traducirse en acciones concretas y efectivas.

El 1 de enero de 2016, los “menores con ciudadanía no europea” en Italia, según el Ministerio del Trabajo y de las Políticas Sociales¹⁰, son 952.446 es decir el 24,2% del total de las personas extranjeras “regularmente” residentes, con un aumento respecto al año pasado de 8.711 unidades (0,9 por ciento). En el “XXVI Rapporto Immigrazione” de Cáritas y Migrantes (2016), titulado “Nuove generazioni a confronto”¹¹, se puede leer que “en el año escolar 2015/2016, los escolares con ciudadanía no italiana en las escuelas italianas son 814.851, el 9,2% del total de la población escolar” y que “en comparación con el 2013/2014, se produjo un incremento de 664 unidades (+0,1%)”¹²

En efecto, los escolares con ciudadanía no italiana nacidos/as en Italia, que en el año escolar 2007/2008 eran el 34,7%, representan hoy el 58,7% del total del alumnado considerado extranjero. La presencia de estudiantes de origen europeo y no europeo afecta a todos los niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la secundaria superior y la universidad. Analizando específicamente la presencia de escolares de origen no europeo incluidos/as en el sistema escolar italiano, a lo largo del año 2015/2016, se observan más de 624mil presencias (+7.411 frente al año anterior), igual al 7,8 % del total del alumnado, aunque no todos los niveles de educación se han visto afectados por el mismo crecimiento. Las escuelas secundarias de primer y segundo grado, efectivamente, han registrado una ligera disminución, respectivamente del orden del 0,5% y del 0,3%. La escuela primaria es la que recibe la cuota más elevada de estudiantes no europeos (228.099, equivalente al 8,5% del total de los estudiantes), seguida de la secundaria de segundo grado, con 140.530 alumnos, igual al 5,4% del total de los escolares de las escuelas superiores. Dentro de dicho número, se calcula que los menores de origen filipino, cuya distribución por género evidencia una presencia masculina igual al 52% y una femenina del 48%, son 36.418, y representan

¹⁰ Informe Anual del Ministerio del Trabajo y de las Políticas Sociales sobre la presencia de personas inmigrantes en el año 2016.

¹¹ “Nuevas generaciones en comparación” (La traducción es mía).

¹² Cifras del Miur de 31 de diciembre de 2016.

el 3,8% del total¹³ (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016). Los primeros quince países de origen de los estudiantes “extranjeros” en Italia son, en el orden: Rumanía, Albania, Marruecos, China, Filipinas, India, Moldavia, Ucrania, Pakistán, Túnez, Perú, Egipto, Ecuador, Macedonia, Bangladesh. En este escenario, los estudiantes filipinos matriculados en el año escolar 2015/16 resultan 26.533 y representan el 4,3% de la población escolar no europea, aumentando, con respecto al año anterior, del 1,5% (con una tasa media de crecimiento ligeramente superior a lo que se destaca sobre el total del alumnado no europeo). Pero, el aumento se registra entre los alumnos matriculados en las escuelas secundarias de segundo grado (+7,3%) y en menor medida entre los estudiantes de las escuelas secundarias de primer grado (+0,6%) mientras que en las escuelas infantiles y en las escuelas primarias hay una reducción de las presencias filipinas respectivamente del -0,3% y -1,4% (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016; Miur, 2017).

Como pone de relieve el informe de ISTAT titulado “L’integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni”¹⁴ (2016), la diversidad lingüística preocupa al mundo escolar. En efecto, si bien, según este mismo informe, en opinión del profesorado italiano los procesos de integración del alumnado de origen extranjero no resultan difíciles (el 20,6% piensa que el nivel de integración en su colegio sea óptimo, el 70,7 % que sea bueno) y el incremento de las presencias de alumnos extranjeros en la escuela es considerado positivo por el 74,4% de ellos, la mayoría (el 89,2% de la escuela secundaria de primer grado y el 78,6% de la escuela secundaria de segundo grado) lamenta que estos estudiantes tienen dificultades relativas sobre todo con la lengua. La presencia de escolares “extranjeros” en la clase es generalmente percibida como problemática, inevitable causa de dificultades y de adaptaciones frecuentes de la didáctica. Además, casi el 84% del profesorado lamenta un insuficiente apoyo en su trabajo, en lo relativo a las actividades de integración del alumnado extranjero, por las instituciones escolares (Ministerio, Oficinas Escolares Provinciales y Regionales) y las instituciones locales (Municipalidad y Provincia). En cambio, el 73,1% de los responsables de los centros escolares manifiestan una mayor conciencia, respecto al

¹³ Los datos no comprenden el alumnado de las escuelas de la Provincia Autónoma de Bolzano, en cuanto no detectados por el MIUR.

¹⁴ “La integración escolar y social de las segundas generaciones” (La traducción es mía).

pasado, de la urgencia de programar estrategias adecuadas para una integración positiva de los alumnos y alumnas de origen extranjero (ISTAT, 2016).

3.1 Mesina

Sicilia acoge a 24.319 estudiantes con nacionalidad no italiana sobre un total de 793.724, el 39,2 % de los cuales nacidos en Italia (Cáritas y Migrantes, 2016). En la ciudad de Mesina, según los datos producidos por un informe de Miur–Ismu en lo relativo al año escolar 2014–15, el número de estudiantes “extranjeros” equivale a 3560 unidades y el porcentaje de los nacidos en Italia de padres no italianos es del 39,4 % del total (Fondazione Ismu, 2016). El mayor número se compone de chicos/as de origen filipino, seguidos por chicos/as procedentes de Europa Centro–oriental y de los países del Magreb y de Sri Lanka.

La comunidad filipina, que en Italia es numerosa, ha sido una de las primeras en instalarse en Sicilia, sobre todo en la ciudad de Mesina donde se concentra el 50% del total de presencias de toda la isla. Según los datos demográficos municipales (Servizio Statistica Dipartimento Servizi al Cittadino Comune di Messina, 2016) las personas extranjeras residentes son en total 11.977, el ligero aumento en comparación con el año anterior (+0,3%), igual al 5,06% de la población total. La proveniencia prevalente es del continente asiático (59%): la comunidad filipina (2.443 unidades) es segunda después de la comunidad cingalesa (3.996 unidades). Basándonos en los datos (ISTAT), podemos afirmar que hasta finales de los años ochenta la inmigración de Filipinas es un fenómeno circunscrito, compuesto por pequeños grupos instalados en las áreas urbanas, mientras que en los primeros años noventa llega a ser un fenómeno más consistente por la presencia de grupos capaces de guiar los flujos de familiares y conciudadanos. Se trata hoy de una comunidad instalada en el territorio y especializada en el sector del trabajo doméstico, aunque en los últimos años las personas pertenecientes a esta comunidad están empezando a trabajar en otros sectores. En este momento, su presencia estable es confirmada por la presencia en las escuelas de todo tipo y grado, de descendientes nacidos/as en la mayor parte de los casos en Mesina (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016). El nacimiento y la presencia de descendientes es, de hecho, un claro indicador del arraigo de esa comunidad en el territorio de la ciudad, – siendo las reunificaciones familiares o la constitución *ex novo*

de una nueva familia el resultado de una adquisición económica y social necesaria para acoger y mantener el núcleo familiar. El crecimiento de hijos/as nacidos/as en Mesina ha implicado unas modificaciones en las relaciones en el seno de las familias, en el sentido de que los hijos constituyen un punto de referencia para los padres, sobre todo en lo que respecta a la lengua italiana y les proporcionan un fuerte apoyo en lo relativo a las relaciones con las instituciones, aunque esta imposibilidad por parte de los padres de representar un modelo para sus hijos, a menudo determina malestar en los primeros y desorientación en estos últimos (Cardullo, 2010).

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Metodología

La presencia de una comunidad filipina numerosa en Mesina donde, como hemos destacado antes, se registra un aumento de hijos e hijas nacidos/as en la ciudad, ha representado el principal impulso a la hora de emprender este estudio. En esta fase de nuestra investigación, el trabajo de campo ha tenido como objetivo registrar las impresiones de un grupo de adolescentes para detectar las explicaciones que ellos mismos pueden dar de sus prácticas lingüísticas cotidianas y de sus inquietudes.

Para llevar a cabo este trabajo, se ha optado por una metodología cualitativa y, más concretamente, por la técnica de la entrevista etnográfica guiada por un breve listado de preguntas abiertas. Sin duda, esta elección nos ha dejado una cierta libertad de acción y nos ha ofrecido la posibilidad de obtener una cierta heterogeneidad de respuestas. Además, nos ha permitido entablar una relación directa y personal con los jóvenes sujetos de nuestra investigación. Tratamos de implicar a chicos/as que, habiendo vivido en Filipinas durante algunos años, al llegar aquí hablaban bien tagalo, para destacar posibles variaciones en sus trayectorias personales como resultados de diferentes experiencias vividas. Las conversaciones han sido individuales, excepto en los casos de dos hermanos (un chico y una chica) y de un grupo de tres amigas, que prefirieron participar juntos/as. Para las entrevistas se han considerado las siguientes variables: 1) lugar de nacimiento y de asistencia a la escuela primaria; 2) repertorio lingüístico (número de lenguas habladas y preferencia); 3) nivel de conocimiento de la lengua italiana y de la lengua tagalo; 4) valoración de su lengua de origen y el deseo

individual y familiar de mantenerla viva; 5) posible influencia del dominio de las lenguas en el sentido de pertenencia.

4.2 Participantes

Los participantes son quince estudiantes (siete chicos y ocho chicas de entre 13 y 20 años) elegidos a través del sondeo tipo “bola de nieve” que consiste en identificar a los sujetos a partir de los propios entrevistados (Corbetta, 2007). Todos tienen relaciones de amistad entre ellos/as, por lo tanto, empleamos un método de selección intencionada por ser miembros de una red social y tener determinadas características (adolescentes con padres filipinos). El perfil de los distintos informantes se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Perfil de los participantes

Entrevista	Sexo	Edad	País de nacimiento	Educación
E1	f	18	Italia	Estudiante (Universidad)
E2	m	19	Italia	Estudiante (Universidad)
E3	f	18	Italia	Estudiante (Secundaria)
E4	m	16	Filipinas	Estudiante (Secundaria)
E5	m	17	Italia	Estudiante (Secundaria)
E6	f	15	Italia	Estudiante (Secundaria)
E7	f	17	Italia	Estudiante (Secundaria)
E8	m	13	Italia	Estudiante (Secundaria)
E9	f	15	Filipinas	Estudiante (Secundaria)
E10	f	13	Italia	Estudiante (Secundaria)
E11	f	15	Filipinas	Estudiante (Secundaria)
E12	f	15	Italia	Estudiante (Secundaria)
E13	m	20	Filipinas	Estudiante (Secundaria)
E14	m	16	Filipinas	Estudiante (Secundaria)
E15	m	14	Filipinas	Estudiante (Secundaria)

Fuente: elaboración propia

4.3 Evidencias

De las entrevistas realizadas resulta que el tiempo de residencia en Italia y/o en Filipinas afecta tanto a las competencias lingüísticas como a las relaciones sociales y el sentido de pertenencia a la cultura filipina o a la cultura italiana de los adolescentes involucrados.

Los/as chicos/as que llegaron después de asistir a la escuela primaria tuvieron, sobre todo en una fase inicial, dificultades con la lengua italiana que influyeron en su rendimiento escolar, algo que no pasó a los/as que viven en Italia desde que nacieron.

A estos últimos, el dominio de la lengua italiana, que consideran su lengua materna, los favorece en su carrera escolar y en sus relaciones con los profesores y los compañeros que ellos mismos definen buenas. Por contra, la mayoría de los/as que vivieron en Filipinas, si bien son cada vez más capaces de utilizar ambos códigos, se comunican con más dificultad en italiano, como afirman Ángelo (E4), Kimberly (E3), Kaila (E10) y Martina (E12). En su habla se produce habitualmente una alternancia (code switching) que se convierte en una mezcla (code mixing) de lenguas (Siguán, 2001), sobre todo en la comunicación con personas de su mismo origen, práctica que consideran normal pero que a veces puede provocar incertidumbre o confusión, como en el caso de Kimberly (E3) que define su italiano “confuso, es decir que a menudo confundo las dos lenguas”¹⁵.

El tiempo de residencia en el país de origen parece influir también en su comportamiento social. El preferir rodearse de personas con las cuales poder hablar tagalo, de hecho, afecta a sus relaciones públicas, en el sentido que entablan relaciones sobre todo con personas filipinas, mientras que los contactos con los “italianos” se limitan a lo estrictamente necesario (el mundo escolar). En general, se destaca que aquellos/as que estudiaron durante unos años en Filipinas, no dejando de hablar tagalo, suelen tener amigos prevalentemente de su mismo origen. Esto es el caso de Ángelo (E4) y de Kimberly (E3), uno nacido en Filipinas y llegado a la edad de seis años, otra nacida en Mesina, regresada a Filipinas cuando tenía seis años y llegada otra vez a Mesina cuando tenía doce. Los dos dicen tener solo amigos filipinos y salir exclusivamente con coetáneos de su mismo origen. Aquellos/as que viven en Mesina desde que nacieron, en cambio, afirman tener amigos tanto italianos como filipinos, como en el caso de Bonfrancis (E5) o de Carol (E6) la cual nos explica que no sabe hablar tagalo por no tener muchas relaciones con personas pertenecientes a la comunidad filipina. Pero, hay también casos, aún más raros, de adolescentes como Kim (E7) que, a pesar de haber estudiado durante muchos años en Filipinas, dicen tener solo amigos italianos y hablar sobre todo italiano.

¹⁵ La traducción del italiano al español de las valoraciones de los jóvenes entrevistados es mía e intenta respetar la forma y el estilo de los discursos originales.

Acerca del sentido de pertenencia, los chicos y las chicas que nacieron en Mesina se sienten “más italianos que filipinos” o “italianos y filipinos al mismo tiempo” porque, como afirma Jeremía (E2), “habiendo vivido siempre aquí esta es su cultura”. Sin embargo, haber vivido por un número determinado de años en su tierra de origen, los lleva a sentirse fuertemente filipinos o “más filipinos que italianos” porque, “al haber nacido y vivido allí”, su cultura “es diferente”.

Por otra parte, el tiempo de permanencia influye en el nivel de mantenimiento o en la pérdida progresiva de la lengua de origen. Con respecto al habla, en aquellos/as que viven en Mesina desde que nacieron, se registra una tendencia general a la asimilación lingüística, es decir, que el italiano desplaza la lengua “familiar”, aunque hay indicios de reactivación parcial de las competencias en tagalo: afirman entender y comunicar, aunque no perfectamente, en tagalo con familiares que viven en Filipinas y leer cosas o ver videos en Internet (E1, E2, E5, E6, E8). Si bien expresan interés por no perder sus competencias en la lengua de origen,– todos dicen que para ellos/as es importante no olvidarla y algunos que la falta de su dominio les provoca sufrimiento,– la mayoría de los nacidos en Mesina que viven aquí desde que nacieron no la utilizan ni siquiera para comunicarse en casa: responden en italiano, incluso cuando sus padres les hablan tagalo. Esto es lo que dicen Sara y Jeremía (E1 y E2), que afirman que no hablan tagalo porque, por su vocabulario limitado, no encuentran fácilmente las palabras, además de que se avergüenzan de su pronunciación “italianizada” o también Carol (E6) que está a punto de ir de vacaciones a Filipinas y nos dice que no sabe cómo podrá comunicar con sus parientes.

Sin embargo, existen ejemplos de adolescentes que están en conflicto con los dos mundos de referencia, como en el caso de Kim (E7), que a pesar de haber estudiado en un colegio privado inglés en Filipinas desde que tenía seis años, no solo habla prevalentemente italiano y tiene más amigos italianos que filipinos sino que dice sentirse “ajena” a las dos culturas. Eso, ella explica, tanto respecto a la cultura filipina, por no tener muchas relaciones con personas de su mismo origen, como respecto a la cultura italiana, “debido a la sociedad ya que es la sociedad que construye la identidad de una persona y si la sociedad hace que una persona se sienta ajena es también culpa de esta”.

Por supuesto, las experiencias son individuales y no todas presentan las mismas características. Por esta razón, ha resultado útil conocer el papel de las distintas lenguas que hablan y los factores que más comúnmente influyen en cada una de ellas. La importancia que los mismos jóvenes entrevistados confieren a cada idioma resulta importante no solo porque proporciona información acerca del nivel de mantenimiento lingüístico y de su nivel de integración sino también acerca de su propio interés hacia los dos fenómenos.

5. CONCLUSIONES

Las experiencias vividas parecen influir en la manera en que los jóvenes con los que hemos interactuado responden a las diferentes posibilidades que se les presentan en cuanto a mantenimiento lingüístico y cultural y a integración en la sociedad receptora.

Sin embargo, los/as hijos/as de personas inmigrantes viven situaciones en las que el país de origen no es solamente un recuerdo o el destino de sus vacaciones. En el caso de los filipinos, los padres mantienen fuertes relaciones con su comunidad de origen, recreando en muchos casos verdaderas redes comunitarias. La exposición a este tipo de prácticas produce efectos positivos, favorece el bilingüismo, la aceptación de las diferencias, la apertura hacia posiciones menos rígidas y la capacidad de adaptación. Aun así, en algunos casos, el mantenimiento se consigue a expensas de la integración sociolingüística. Y eso porque, no obstante las mismas personas inmigrantes reconocen y aceptan con naturalidad la necesidad de hablar la lengua oficial, hay ocasiones en las que, como dice Rodríguez Salgado, se crean sus propias barreras (Rodríguez Salgado, 2012).

Muchos de los chicos/as con los cuales estamos llevando a cabo la investigación se sienten tanto italianos/as como filipinos/as o “mitad y mitad”, pero esta ambivalencia, en la mayoría de los casos, no es causa de marginación, ni es vivida como una separación o una fractura, ya que es el resultado de un compromiso individual entre diferentes elementos culturales que hacen parte de ellos y que en ellos conviven naturalmente. Cada uno, de manera personal, encuentra sus compromisos también lingüísticos, y se siente en cierto modo integrado en la realidad de la ciudad, manteniendo al mismo tiempo relaciones constantes con personas de su mismo origen.

El deseo de mantener la lengua y la cultura de origen, que es un elemento común entre todos los participantes, no perjudica la calidad del proceso de integración, puesto que las evaluaciones que ellos/as mismos/as hacen de su integración sociolingüística son bastante positivas. En general, los chicos y las chicas que conocimos, no nos parecieron muy diferentes de sus coetáneos italianos, en el habla, en los gestos, en los modelos de consumo (ropa, zapatos, móvil, corte de pelo), en sus orientaciones (aficiones, relaciones) e incluso en sus planes para el futuro.

Atendiendo a los aspectos estrictamente lingüísticos, existen casos en los que el hecho de haber vivido durante un periodo de su infancia en Filipinas y haber estudiado allí parece obstaculizar su integración, pero también casos, aún más raros, que a pesar de haber vivido siempre aquí y de dominar perfectamente la lengua, no se sienten bien integrados en el contexto italiano o se sienten extraños a los dos mundos de referencia. El problema es que el contexto social e institucional les deja sin apoyo, *in primis* la escuela, que debería adoptar estrategias para ayudarles a abordar aquellas posiciones de cierre que los jóvenes (como ellos mismos afirman) a veces sienten suyas, a veces de la sociedad y hacer todo lo posible para compatibilizar las diferencias, única vía para poder lograr una real inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrosini, M. (2007). Integrazione e multiculturalismo: una falsa alternativa. *Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 1, 213–237.
- Ambrosini, M. (2009a). Italiani col trattino. *Educazione Interculturale*, (7)1, 17–3.
- Ambrosini, M. (2009b). Nuovi concittadini? I giovani di origine immigrata, vettore di cambiamento della società italiana. *Altre Modernità*, (2), 20–28.
- Ambrosini, M. (2014). Il loro futuro è anche nostro. I giovani di origine immigrata fra attese familiari e società ricevente. *L'economia dell'immigrazione*, (3)5, 2–6.
- Aragón, R. T. (2010). A caballo entre dos mundos: la construcción identitaria de las segundas generaciones en Alcalá de Henares. *Lengua y migración*, 2(1), 67–95.
- Bindi, L. (2005). La Scuola. *Uscire dall'invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia*, Caritas Italiana–Unicef, 109–125.
- Bosisio, R.; Colombo, E.; Leonini, L. y Rebughini, P. (2005) *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Roma: Donzelli.

- Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*, Madrid: CIDE.
- Cardullo, S. (2010). Le nuove generazioni di immigrati: i ragazzi filippini a Messina. *Quaderni di Intercultura*, 17, 1–18.
- Caritas e Migrantes (2015), *Immigrazione. Dossier statistico 2015, XXV Rapporto sull'immigrazione*, Edizioni Idos, Roma.
- Cashmore, E. (1996). *Dictionary of Race and Ethnic Relations*, London: Kindle Edition, pp.412.
- Colombo, E.(2007). Molto più che stranieri, molto più che italiani. Modi diversi di guardare ai destini dei figli di immigrati in un contesto di crescente immigrazione, en *Mondi migranti, Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*,1, 63–85.
- Comisión Europea, Red Europea de Migración (2012). *Glosario sobre migración y asilo 2.0. Un instrumento para una mayor comparabilidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, pp.217.
- Corbetta, P. (1999), *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Favaro, G. y Napoli, M. (2004). Ragazzi e ragazze nella migrazione. Adolescenti stranieri. Identità, racconti, progetti. Guerini, Milano.
- Favaro, G. (2012). Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale. *Italiano LinguaDue*, 1, 251–262.
- Favaro, G. (2013). Il bilinguismo disegnato. *Italiano LinguaDue*, 1, 114–127.
- Fondazione Andolfi, S. (2011). Le seconde generazioni e il problema dell'identità culturale: conflitto culturale o generazionale? Organismo Nazionale di Coordinamento per le Politiche di Integrazione Sociale degli Stranieri, CNEL.
- Fondazione Ismu (2016). Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto Nazionale A.S: 2014/2015. *Quaderni Ismu 1/2016*. Recuperado el 08 de abril de 2017 del sitio web del Ministerio de la Instrucción Pública: http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf
- García Castaño, F. J.; Granados Martínez A. y Díez G. (1999). Inmigración, exclusión e integración social. *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social*, (3)4, 9–30.

- García Castaño, F. J.; Gómez, M. R. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de educación*, 345, 23–60.
- García Castaño, F.J.; Álvarez Veinguer, A. y Rubio Gómez, M. (2011). Prismas transescalares en el estudio de las migraciones. *Revista de Antropología Social*, 20, 203–228.
- García Castaño, F. J. y Rubio Gómez, M. (2011). ¿Misma cultura, misma religión, misma lengua?... y también fracasan. El llamado «alumnado latinoamericano» en la escuela. Universidad de Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, en Barbolla Camarero D. (eds.). *Migraciones latinoamericanas en la Nueva Civilización. Conformando identidad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva S. L.
- ISTAT (2016). L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni. Statistiche Report. Recuperado el 06 de abril de 2017 de <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf>
- Levitt, P.; DeWind, J. y Vertovec, S. (2003). International perspectives on transnational migration: an introduction, *International Migration Review*, 37, 565–75.
- Malta, A. (2010). Segunda generación: una categoría per le future linee di ricerca in pedagogia interculturale? *Quaderni di Intercultura*, (2)15, 1–10.
- Martin Rojo, L. (2003). ¿Asimilar o Integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, pp.256.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione (2016): “La Comunità Filippina in Italia”. En *Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*. Recuperado el 08 de marzo de 2017 de: http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/PaesiComunitari-associazioniMigranti/Documents/RAPPORTI_COMUNITA_2016/RC_FILIPPINE_DEF.pdf
- Miur, Statistica e Studi. (2017). Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A. S. 2015/16. Recuperado el 08 de enero de 2018 de http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf

- Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración*, (1)1, 121–156
- Portes, A.; Fernández –Kelly P. y Halley W. (2009). The Adaptation of the Immigrant Second Generation in America: Theoretical Overview and Recent Evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1077–1104. Recuperado el 03 de enero de 2018 de: <http://doi.org/10.1080/13691830903006127>
- Pozzi, S. (2014). Trasmissione delle lingue, integrazione e identità nelle famiglie immigrate. En Calvi M.V.; Bajini I. y Bonomi M. *Lingue migranti e nuovi paesaggi*. Milano Led edizioni, 37–50.
- Rodríguez Salgado, L. (2012). Mantenimiento lingüístico y cultural de las comunidades inmigrantes: una visión desde Vigo. *Lengua y migración*, (4)1, 77–98.
- Rojo, L. M. y Mijares, L. (2007). "Sólo en español": Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93–112.
- Servizio Statistica Dipartimento Servizi al Cittadino di Messina (2016). Recuperado el 07 de enero de 2018 de: <http://www.comunemessina.gov.it/statistica/bilancio-demografico-comunale-anno-2016/>
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.

IX. REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

Las cuestiones lingüísticas en contextos migratorios que se han planteado en la parte introductoria son el hilo conductor de esta tesis por compendio de publicaciones que, siguiendo procedimientos etnográficos, ha abordado el tema de la “gestión” de las lenguas por parte de las personas inmigrantes y su vinculación con los derechos lingüísticos, con el intento de llamar la atención sobre un conjunto de desafíos en el ámbito de las políticas migratorias y en la esfera íntima y personal de las personas a las que estas políticas se dirigen.

A partir de la investigación que se ha realizado cuyos resultados, –como ya se ha explicado en el capítulo introductorio–, han ido apareciendo en los tres artículos de revista y los dos capítulos de libro que forman parte del cuerpo central de este volumen–, se pretende en esta última sección dar cierta homogeneidad a los datos producidos a través del trabajo de campo con la comunidad inmigrante filipina de Mesina. Se presenta así una síntesis conclusiva y un conjunto de reflexiones que puedan proporcionar nuevos impulsos para seguir investigando en este mismo campo de estudio.

En concreto, en este capítulo final se formularán unas conclusiones conjuntas que, agrupando los principales temas tratados y los desafíos planteados en los distintos textos compilados, pretenden dar respuestas a los interrogantes iniciales de los que han surgido los principales objetivos de investigación¹.

¹ Véase la Tabla 1 titulada “Articulación de los objetivos de investigación con los textos que forman parte de la compilación de la tesis doctoral”.

En primer lugar se comentarán las medidas legislativas dirigidas al aprendizaje de la lengua de acogida orientadas a la integración, a la luz del impacto que dichas medidas han tenido y/o pueden tener en la vida de las personas que han decidido emprender un proyecto migratorio. Después, se presentarán unas reflexiones sobre el asunto de la relación entre el dominio de la lengua/s y la efectiva integración sociolingüística, con respecto a las problemáticas vividas por las mujeres filipinas, trabajadoras y madres, y también por sus hijos e hijas estudiantes en el país de acogida. Por último, se hará hincapié en el tema de las lenguas y sus relaciones con los procesos de crecimiento y el sentido de pertenencia e identificación de los adolescentes que pertenecen a las llamadas segundas generaciones.

IX.1 LENGUA DE ACOGIDA Y POLÍTICAS MIGRATORIAS

Un aspecto significativo que ha surgido investigando tiene que ver con cierta contradicción existente entre la exaltación teórica de la diversidad lingüística y cultural como patrimonio colectivo y la falta de garantía práctica del derecho a hablar una lengua diferente de aquella considerada oficial. En palabras de Agresti:

Podemos decir que a pesar de un mensaje positivo, inspirador, que reconoce la diversidad como una riqueza, en concreto, este mensaje resulta ser una garantía discursiva–ideológica para, de hecho, deslegitimar el derecho a la diferencia y a la democracia lingüística² (2012: 74).

Esta “deslegitimación”, consecuencia de una interpretación negativa de la diversidad lingüística, –vista como obstáculo a la comunicación, al desarrollo, a la integración laboral y escolar, etc.–, ha dado origen en muchos países europeos “al mito de la exclusividad de la lengua oficial”³ (Agresti, 2012: 74) y a las consiguientes crecientes presiones políticas e institucionales para su aprendizaje. García Castaño, Granados Martínez y Dietz bien lo explican cuando hablan de:

[...] exacerbación del pánico social frente a la migración que se traduce en actitudes de prevención administrativo–política frente al inmigrante y da lugar a concepciones y planteamientos de actuación tales como: la determinación y la fijación del “umbral de tolerancia” migratoria, la definición de la migración como amenaza a la estabilidad social del Estado, el planteamiento fronterizo como salvaguardia de la fortaleza nacional y la exaltación de la homogeneidad cultural como condición ideal de convivencia social (1999:12).

² La traducción del italiano es mía.

³ Traducción propia, original italiano.

Precisamente, en Italia, como en otros países de Europa, estas “actitudes de prevención administrativo–política” frente a las personas inmigrantes, debidas al miedo hacia la migración vista como amenaza a la seguridad y estabilidad social, han desembocado en políticas migratorias que han introducido condición *sine qua non* para poder residir “legalmente” en el país: la obligación de demostrar el conocimiento del italiano a través de un *test* ministerial (Decreto del 4 de junio de 2010). De esta manera, la lengua se ha convertido en una herramienta para regular y controlar los flujos de personas procedentes de terceros países y para establecer quién tiene los “requisitos” para entrar y permanecer y quién no. La aprobación de las pruebas, interpretada por sus partidarios como oportunidad de demostrar voluntad integradora, constituye en realidad para el Estado la garantía que las personas inmigrantes, por saber hablar la lengua oficial, no tendrán dificultades para “integrarse” y, por consiguiente, no irán a causar problemas de orden social.

Si el debate entre defensores (Bettinelli, 2013; Codini, 2010; Sergio, 2011) y detractores (Baratta, 2014; Caponio y Zincone, 2011; Loy, 2012; Negarville, 2010), de la idea de que la población inmigrante en Italia deba conocer la lengua como requisito básico para su integración es intenso, la cuestión se complica cuando se profundiza en los documentos legislativos y se combinan las posiciones teóricas con las experiencias de las personas directamente afectadas por estas cuestiones. Así, desde la relación con un conjunto de personas filipinas que viven en Mesina surgieron todos los límites de una acción gubernamental que, pretendiendo ofrecer oportunidades de integración, ha conseguido fundamentalmente complicar la vida de las personas inmigrantes que quieren vivir de manera estable en Italia. A través del trabajo de campo realizado se hicieron evidentes los puntos débiles de una política migratoria que ha establecido objetivos no accesibles para todos, ha adoptado modalidades de acceso complejas, introducido un método cuestionable con pruebas que requieren competencias lingüísticas escritas que muchas de estas personas no necesitan y generado mucha ansiedad y preocupación. Por consiguiente, se ha subrayado la urgencia de aunar esfuerzos organizativos y económicos para llevar a cabo medidas de apoyo dirigidas a facilitar la inserción social y laboral de las personas inmigrantes, desarrollando planes gubernamentales que sean verdaderamente inclusivos y que, en lugar de crear obstáculos, favorezcan un aprendizaje de la lengua que tenga en cuenta

las necesidades comunicativas reales de estas poblaciones. Se ha destacado la necesidad de simplificar los trámites burocráticos, de momento desordenados y complicados para las personas que llegan de otros países, y también la oportunidad de ofrecer una formación lingüística debidamente organizada, fácilmente accesible que, en vez de preocuparse por la seguridad nacional o las demandas del mercado, privilegie las exigencias de estas personas, asegurándoles el derecho a aprender la lengua para poder comunicarse de manera adecuada en el contexto en el cual han decidido vivir y trabajar.

Asimismo, a lo largo del camino de investigación, se ha podido observar que en los últimos años esta idea de la lengua como vehículo de integración se encuentra tan arraigada que los gobiernos han llegado a hacer acuerdos intergubernamentales para que las personas trabajadoras de otros países lleguen al país de destino con competencias lingüísticas adquiridas antes de salir de su país de origen. En el caso específico que se ha profundizado, –el Acuerdo del 4 de noviembre de 2016 entre la República Italiana y la República de Filipinas–, se ha mostrado que los dos gobiernos (Italia y Filipinas) han logrado organizar, de forma conjunta y coordinada, cursos de formación para docentes filipinos de lengua italiana cuya misión sería formar lingüísticamente, en su país, a conciudadanas/os que quieren llegar a Italia por razones de trabajo o de reunificación familiar. Son esta serie de acuerdos y medidas las que nos dejan ver la importancia que se le da al aprendizaje de la lengua de acogida. Pensemos que Italia ha llegado al punto de destinar recursos humanos y económicos para formar a personas (entendidas como mano de obra) en el dominio del italiano, bajo el supuesto de que tener determinadas competencias lingüísticas reduce posibles “problemas de integración” y, además, se ha comprometido a garantizar la entrada prioritaria a aquellas personas que hayan participado en cursos antes de llegar, convirtiéndose así estos cursos en un filtro de selección.

A la luz de lo anterior, –reconociendo que la formación lingüística previa a la salida del país puede considerarse una medida dirigida a ofrecer apoyo a las personas que deciden emprender un proyecto migratorio–, se han aplaudido los esfuerzos cumplidos para facilitar la entrada y la inserción laboral estas personas. Al mismo tiempo, del análisis de esta iniciativa en cierto modo innovadora, ha resultado necesario señalar

una vez más el discutible modelo de integración de corte asimilacionista que los gobiernos de acogida persiguen, que exige una formación lingüística, “cultural” y profesional adaptada a las necesidades del propio mercado laboral y que, al mismo tiempo, pretende controlar los flujos migratorios a través de la selección “a la carta”. Si a esto se añade la falta de planes institucionales y de compromisos concretos encaminados a posibilitar la transición de las ocupaciones de baja cualificación, a las que las personas inmigrantes actualmente pueden aspirar, a empleos más cualificados, se comprende la importancia de iniciativas de las que el mundo político e institucional deben encargarse, entre las que está el reconocimiento de los títulos académicos y profesionales adquiridos antes de salir del país de origen y la valoración de las competencias lingüísticas y culturales que estas personas ya poseen.

El tema pertenece a la cuestión más amplia e imprescindible del reconocimiento de los derechos lingüísticos como derechos humanos (Rainer, 1995a; Rainer, 1995b; Joppke 2007; Kloss, 1977) y de la igualdad de oportunidades, que deben conducir a los gobiernos a hacer esfuerzos concretos para asegurar a la ciudadanía residente en sus territorios, independientemente de su procedencia, el derecho a no ser discriminada por razones lingüísticas o culturales vinculadas al origen. Dichas cuestiones plantean asimismo la necesidad de la inevitable reestructuración de los sistemas jurídicos actuales con el fin de asegurar aquel plurilingüismo y aquella multiculturalidad tan debatidos y auspiciados, preservando y promoviendo los valores comunes básicos que constituyen la base de la convivencia democrática (Bindi, 2005; Díaz de Rada, 2010; Favaro, 2012; García Castaño, 2014; García Castaño, Olmos Alcaraz, Contini y Rubio Gómez, 2011; Luatti, 2015, García Castaño, Rubio Gómez y Fernández Echeverría, 2018).

En resumen, las cuestiones fundamentales que se han trabajado sobre la importancia de la lengua de acogida y las políticas migratorias han sido:

- La atribución de incapacidades de integración a aquellas personas inmigrantes que no dominan la lengua mayoritaria del país de acogida.
- El mantenimiento de concepciones asimilacionistas ligadas al aprendizaje de la lengua de acogida para la supuesta idea de integración.

- La consecuente introducción de medidas legislativas restrictivas que se sirven de la lengua como filtro o como salvoconducto para migrar.
- La falta de medidas de apoyo que puedan efectivamente facilitar el aprendizaje lingüístico en destino para una mejor inserción social y laboral de las personas que llegan de terceros países.
- El desconocimiento de las competencias profesionales anteriores y la falta de valoración de los capitales migratorios, lingüísticos y culturales.
- La necesidad de reconsiderar los sistemas jurídicos actuales a fin de fomentar el respeto de los derechos lingüísticos, considerándolos como derechos humanos, y promover los valores comunes que están en la base de la democracia (Medda–Windischer, 2010).

IX. 2 RELACIONES ENTRE LENGUA/S E INTEGRACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

El estudio de las relaciones entre el dominio de determinadas lenguas y la integración sociolingüística ha supuesto abordar la cuestión de la gestión de la diversidad lingüística en contextos migratorios desde el punto de vista de las mismas personas inmigrantes y de sus descendientes, intentando comprender el espacio que ocupan en su vida cotidiana tanto la lengua de acogida como la lengua de origen (y también las otras lenguas que conocen y/o hablan) así como las inquietudes vinculadas a la necesidad de dominar la primera y a la voluntad de mantener la segunda. Interactuando con el conjunto de mujeres filipinas involucradas en la investigación, se ha podido comprobar que ellas se preocupan por aprender la lengua de acogida ya antes de salir, confirmando lo que destacaba Moreno Fernández (2009) explicando que cualquier persona que decida emigrar, desde el momento de la decisión inicial de salir de su país, es consciente de que el factor lingüístico puede condicionar fuertemente su proceso de integración en la sociedad receptora. Se ha podido también registrar que esta preocupación se acompaña de otras, no menos importantes, ligadas al deseo de transmitir su propia lengua a sus hijos e hijas que viven en el país de acogida. En lo relativo a la lengua italiana, se ha observado que esta ocupa un espacio importantísimo en la vida diaria de estas personas, no sólo por representar la lengua del trabajo y de las instituciones o el idioma que están obligadas a certificar para poder solicitar y

conseguir el permiso de residencia de larga duración (Cama, 2017), sino también porque es la lengua de sus hijos/as, muchos de los/as cuales nacieron en Italia. Por lo tanto, se ha registrado una preocupación generalizada, debida al hecho de que no saber hablar bien esta lengua puede no sólo provocar perjuicio y malentendidos en las relaciones sociales y laborales sino también dificultar la comunicación en sus hogares con sus mismos hijos/as (Pozzi, 2014). Por estas razones, las mujeres han expresado el deseo de mejorar sus habilidades lingüísticas en italiano y la esperanza de lograrlo con el tiempo, aunque hayan lamentado al mismo tiempo que esto, por falta de oportunidades de formación lingüística compatibles con los compromisos familiares y los horarios laborales, sólo puede realizarse con un considerable esfuerzo. Por otro lado, se ha comprobado el fuerte valor emocional y afectivo de la lengua de origen (el tagalo en este caso), que les permite mantener relaciones con su comunidad de origen también en lugar de destino. Como estas mujeres han explicado, es en tagalo que hablan con sus amistades y conciudadanos, y es siempre en esta lengua que se esfuerzan por compartir los valores y los patrimonios culturales de origen a sus descendientes para que estos/as no pierdan el vínculo con sus raíces y puedan mantener relaciones con los familiares que se han quedado en Filipinas. Habida cuenta de sus valoraciones personales, en lo que concierne la cuestión de la lengua de acogida se ha considerado importante reiterar una vez más que la presión por parte de las instituciones para obtener un rápido aprendizaje vinculado a una supuesta mejor integración, debe acompañarse de recursos e iniciativas de apoyo a estas personas que no pueden seguir buscando por sí mismas ocasiones para desarrollar las competencias lingüísticas que la sociedad les requiere y que ellas mismas necesitan. Por supuesto, por lo que concierne a la atención de las políticas públicas italianas hacia la lengua de acogida –aunque se reconoce que se han empezado a esbozar iniciativas dirigidas al aprendizaje del italiano–, se debe denunciar la falta de programas accesibles, sistemáticos y organizados a nivel nacional, con objetivos claros y bien definidos, en cuanto a recursos y modalidades, y que tengan en cuenta las circunstancias laborales y familiares de estas personas.

Si luego pensamos en los idiomas de origen, es inevitable subrayar que el interés que desde el país de acogida se visibiliza hacia estas lenguas tan importantes en la vida de las personas brilla por su ausencia, ya que nada se hace ni para valorarlas ni para

aprovecharse de ellas. Esta actitud institucional, contrasta con la necesidad y el deseo de no olvidarlas que son comunes no sólo entre las personas inmigrantes adultas sino también entre sus hijos e hijas cuya considerable presencia en todos los niveles educativos ha llevado el mundo escolar a preocuparse por su rápida integración lingüística sin valorar sus competencias en otras lenguas. Consecuentemente, este tema ha generado un animado debate socio-pedagógico que ha visto a los defensores de las nuevas teorías denunciar las consecuencias negativas de los modelos asimilacionistas que consideran el desconocimiento de la lengua de escuela como un problema que resolver lo antes posible. Lamentablemente, y a pesar de los esfuerzos hechos por varios autores para subrayar la importancia de una formación plurilingüe y multicultural para la integración (Bindi, 2005; Broeder y Mijares, 2004; Malta, 2010; Martín Rojo, 2003; Martín Rojo y Mijares, 2007), así como por autores que reivindican la necesidad de seguir investigando las relaciones entre dominio de la lengua escolar y rendimiento académico, al no estar estos factores indubitadamente ligados (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2020), en los centros educativos persiste aún la errónea creencia de que si se hablan lenguas diferentes no puede aprenderse bien la lengua oficial y que sin dominar perfectamente la lengua de la escuela no es posible integrarse bien (García Castaño y Rubio Gómez, 2011).

La misma Comisión Europea en el texto *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'unità dell'Europa* (Commissione Europea, 2008), había puesto mucho énfasis en las motivaciones personales, sociales, cognitivas y meta-cognitivas en favor de una educación plurilingüe. Pero, si es verdad que en Italia el tema de la enseñanza/aprendizaje de la lengua de acogida como segunda lengua (L2) se ha abordado concretamente en muchos colegios donde se han realizado proyectos y cursos para el aprendizaje de la lengua italiana (L2), dirigidos sobre todo a estudiantes “extranjeros” que acababan de llegar, también es cierto que apenas se ha mostrado atención a las lenguas de origen, erróneamente consideradas como un obstáculo para el aprendizaje (Ronci, 2010). Y ello, a pesar de que la mayor parte del alumnado considerado “de origen migratorio” se compone de chicos/as nacidos/as en Italia, donde han estado rodeados/as desde sus primeros años de los sonidos de más de una lengua, y que pueden vivir su bilingüismo como un problema o como una oportunidad,

dependiendo del tipo de mensaje que el contexto en el que viven les trasmite (Cardullo, 2010; Favaro, 2012).

Que la atención a las lenguas de origen representa una realidad poco extendida en la didáctica, –aunque desde la década de los noventa se encuentran indicaciones en las circulares ministeriales–, es algo difícil de entender, considerado que está ampliamente demostrado que quien empieza a aprender una segunda lengua utiliza las competencias meta cognitivas del lenguaje desarrolladas en la primera lengua y que, –como bien explica Luatti (2015)–, si el desarrollo lingüístico–cognitivo en la lengua materna se bloquea, ello puede influir negativamente en el desarrollo cognitivo general. Además, como ha surgido del trabajo de campo, dominar la lengua materna, –representando el vínculo con las raíces y permitiendo el mantenimiento de relaciones con la familia y la comunidad de origen–, constituye una importante ventaja y un recurso tanto en el proceso de crecimiento como en el ámbito social. Por todo ello, entonces, se ha considerado importante insistir en el deber de las instituciones (sobre todo escolares) de sensibilizar sobre la pluralidad de culturas, lenguas, experiencias y de valorar las lenguas maternas y comunitarias en una perspectiva plurilingüe e intercultural –algo ampliamente reivindicado en trabajos que se aproximan a la situación de poblaciones extranjeras en la escuela, revisando críticamente, –entre otras cuestiones–, la situación de las lenguas de origen en diversas investigaciones (García Castaño, Olmos Alcaraz y Boouachra Outmani, 2015; García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra Outmani, 2015). Valorar las lenguas de origen es necesario y al mismo tiempo posible sin perder de vista la necesidad de trabajar para garantizar un adecuado nivel de uso y de dominio de la lengua italiana, a la luz de las Indicaciones Nacionales para el currículo de la escuela de la infancia y del primer ciclo de educación en Italia que subrayan la importancia de un aprendizaje de la lengua del país huésped a partir de las competencias lingüísticas y comunicativas que el alumnado ya posee en el idioma nativo (MIUR, 2012). En la misma dirección hallamos también otros documentos como aquello elaborado por las principales asociaciones lingüísticas italianas, como el titulado *Conoscere e usare più lingue è fattore di ricchezza* (Accademia della Crusca, 2013), en el que se destaca la importancia de una educación plurilingüe en las escuelas de todo tipo y grado y del plurilingüismo como factor de crecimiento psico–cognitivo,

social y cultural, así como una condición primaria para el ejercicio de los derechos de ciudadanía.

La importancia de valorar el plurilingüismo se expone además en las *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014) cuya dirección sigue la experimentación ministerial denominada “Lingua di Scolarizzazione e Curricolo Plurilingue e Interculturale” (LSCPI), que involucra a las primeras clases de las escuelas primarias y secundarias de primer grado que han decidido asumir el proyecto que supone la participación de los responsables de los centros escolares y del personal educativo en un plan de formación dirigido a la experimentación de nuevos enfoques didácticos dirigidos a promover una educación multilingüe e intercultural en las clases.

A pesar de este marco normativo, lo que se observa es un acusado retraso en poner en marcha las directrices de las normativas a través de acciones concretas de valoración y mantenimiento de los repertorios lingüísticos presentes en las aulas. Sin duda, la elaboración y la actuación de programas de educación plurilingüe e intercultural que valoren las lenguas y las culturas de origen comporta un proceso muy articulado que requiere un diseño sistemático y recursos económicos y profesionales que no siempre están disponibles. Además, muchas veces, como en el caso de España, estos esfuerzos se traducen en la activación de “aulas especiales” orientadas únicamente al alumnado extranjero, –como muestran en detalle Fernández Echeverría y García Castaño (2015)–, exigiendo al mismo tiempo una no siempre fácil colaboración entre escuela y familia (Luatti, 2005). Sin embargo, como destaca Bettinelli (2013), quien trabaja en el ámbito educativo no puede esperar pasivamente un diseño eficaz de políticas lingüísticas y debe reconocer su responsabilidad ética de meterse en el juego en primera persona proporcionando a los/as estudiantes las herramientas adecuadas para poder ser ciudadanos de Europa y del mundo.

Resumiendo, los ejes temáticos trabajados en lo relativo a la relación entre lengua (s) e integración sociolingüística en la investigación han sido:

- La proyección de la idea de integración subordinada al dominio de la lengua de acogida entre las personas inmigrantes.

- El contraste entre las expectativas sobre las posibilidades de mejorar las competencias lingüísticas por parte de la población inmigrante y la falta de atención por parte de la Administración hacia las reales necesidades lingüísticas de estas personas.
- La lengua materna entendida como parte importante en la educación de la prole y en la transmisión a los hijos/as de valores y vínculos con la familia y la cultura de origen.
- La vinculación del dominio de las lenguas por parte de los descendientes a sus experiencias y trayectorias personales.
- El mantenimiento de estereotipos negativos ligados a las dificultades lingüísticas del alumnado identificado como “de origen migratorio”.
- La condición bilingüe vivida más como un problema que como una oportunidad, por el mensaje negativo que el contexto escolar y familiar transmiten.
- La importancia de una educación multicultural y del plurilingüismo como factor de crecimiento psicológico, cognitivo, social y cultural, así como condición primaria para el ejercicio de los derechos de ciudadanía.
- La urgencia de actuar a través de programas de educación plurilingüe e intercultural dirigidos a todo el alumnado.

IX. 3 LENGUA/S Y PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN

En relación con lo expuesto en el apartado anterior, precisamente por la importancia que las lenguas de origen revisten no sólo para las personas adultas sino también para sus descendientes, en esta investigación se ha tratado de comprender las relaciones entre el uso de las diversas lenguas y la construcción de sentimientos de identidad y pertenencia por parte de los hijos e hijas de personas inmigrantes.

A partir de diversos trabajos sobre la relación entre historias individuales y estrategias de construcción identitaria, -que han revelado la incidencia de las diversas trayectorias personales de los/as menores inmigrantes en sus modalidades de acercamiento a la lengua de acogida, en el mantenimiento de la lengua de origen y en el desarrollo de sentimientos de pertenencia e identidad (Bindi, 2005; Cardullo, 2010; Malta, 2010; Favaro y Napoli, 2004; Favaro, 2012)-, el análisis de las informaciones producidas

durante el trabajo sobre el terreno con los/as adolescentes filipinos de Mesina, ha permitido comprobar que su recorrido vital condiciona el dominio de diversas lenguas, y que sus sentimientos de pertenencia presentan características diversas, según el tipo de trayectoria migratoria, el tipo de relación con la sociedad de origen de los progenitores, o en razón de condicionantes familiares y/o escolares que, sin embargo, no están estrictamente relacionados con la lengua que prefieren hablar o que hablan con mayor frecuencia.

Se ha podido además observar que sus hábitos lingüísticos se caracterizan por la alternancia o mezcla de las diversas lenguas que dominan. Es decir, se ha visto que estos jóvenes están acostumbrados a utilizar alternativamente dos o más idiomas dependiendo del interlocutor y de las circunstancias, del mismo modo que tienden a mezclar las lenguas que conocen en una misma conversación cuando hablan con personas de su mismo origen. No todos los/as chicos/as de origen filipino que nacieron en Mesina y que viven aquí desde que nacieron, han afirmado sentirse plenamente italianos, aún si nunca vivieron en Filipinas y no saben hablar tagalo. En la mayoría de estos/as chicos/as se ha podido desprender que los vínculos emocionales con la lengua de sus familiares son fuertes –ya que expresan que no quieren olvidarla, que sienten pena por no saber hablarla bien e que intentan dominarla mejor–. Ciertamente la lengua italiana prevalece en su comunicación habitual y es natural para ellos/as hablar italiano y contestar en esta lengua también cuando otros les hablan en tagalo. En cambio, los chicos/as que han vivido durante un periodo de su infancia en el país de origen han declarado que se sienten más filipinos/as y que consideran el tagalo como su lengua materna, la cual hablan siempre que pueden. Asimismo, todos tienen la costumbre de mezclar las lenguas que conocen (italiano, filipino e inglés principalmente) cuando hablan con familiares o amigos de su mismo origen y lo que se ha considerado importante destacar es que eso lo consideran “normal”, confirmando lo que dice Moreno Fernández, es decir que “las mezclas o la alternancia de lenguas [...] se explican como fenómenos naturales y no como aberraciones en rebeldía contra el orden idiomático establecido” (2020: 55).

El trabajo de campo ha permitido asimismo comprender que estos/as adolescentes han desarrollado (o están desarrollando) sentimientos de identificación y pertenencia que

se basan en criterios diversos, individuales y personales, que no hay una identidad única para nadie, y que la percepción de la propia identidad es el resultado de una, a menudo difícil, negociación entre las diversas influencias que ejercen sus experiencias. Como confirman los mismos chicos y chicas a través sus discursos, sus procesos de formación identitaria están caracterizados ciertamente por dudas e incertidumbres, pero también por experimentación, exploración entre diferentes posibilidades o alternativas y consiguientes elecciones y compromisos que los/as llevan a una constante redefinición de sí mismos/as (Erickson, 1994; Marcia, 1980; Colombo, 2007). Aun cuando dicen que consideran la lengua italiana como su lengua materna y la ciudad donde viven y estudian como su comunidad a todos los efectos, no elaboran un patrón identitario único (o cerrado a estas pertenencias) ya que algunos/as deciden mantener o abandonar la “identidad” y la lengua de origen, mientras que otros/as eligen adoptar, aunque en diferentes grados, la “identidad” de la comunidad de acogida; y ello como resultado de la combinación de las múltiples influencias recibidas en el contexto familiar, escolar y en el entorno de amistades, que, –como también destaca Terrén (2007)–, en los años de la adolescencia actúan con mayor impacto⁴.

Ciertamente para la mayoría de estos/as chicos/as, el vínculo con el país de origen es fuerte porque sus padres mantienen relaciones sólidas con la familia de origen y construyen verdaderas redes comunitarias en destino. Y ello, (como se ha puesto de relieve en el capítulo de libro titulado “Los idiomas de los menores filipinos. ¿La lengua perjudica y/o facilita su integración?” parte de esta tesis) aun cuando ha podido provocar aislamiento o desconfianza, en general ha tenido efectos positivos como el desarrollo del multilingüismo y del sentido crítico, la apertura hacia maneras de pensar, valores y costumbres que divergen de los propios, capacidades de adaptación y reconocimiento de las diversidades. En cualquier caso, como se ha subrayado antes, sus sentimientos son diversos y personales y no se basan en un criterio de identificación único. Algunos/as se sienten más filipinas/os, otros/as se sienten más italianos/as, otros/as se sienten “mitad y mitad”, es decir, se adaptan a la cultura italiana

⁴ Por estar ligada al reconocimiento y a la evaluación de “los otros” y ser el resultado de las interacciones sociales, la construcción de la identidad, sobre todo en los/as adolescentes, depende fuertemente del entorno en el que se encuentran y de las relaciones con los múltiples sujetos que hacen parte de ello (Colombo, 2007; Cardullo, 2010).

manteniendo al mismo tiempo características de origen a pesar de que la lengua que prefieren hablar. Además, la voluntad de preservar la lengua y la cultura filipina es común y esta voluntad no parece perjudicar su integración, puesto que sus autoevaluaciones al respecto son positivas. Como se ha destacado en el mismo capítulo arriba citado, el problema es que a menudo se enfrentan solos/as a buscar sus equilibrios identitarios, también lingüísticos, no pudiendo contar con el apoyo ni de la familia ni tampoco de la escuela. Esto, por supuesto, no es aceptable sobre todo en los centros escolares donde urgen compromisos para facilitar el reconocimiento y la puesta en valor de las diversidades, el dialogo, la apertura hacia los grupos minoritarios, para que todos/as los/las estudiantes comprendan la importancia de identificarse con intereses y valores más que en el hecho de compartir una misma lengua o cultura. Se trata de una verdadera emergencia educativa a la que la escuela debe responder cuanto antes comprometiéndose con iniciativas creativas que permitan dejar espacio a las lenguas y culturas de origen en las aulas (Luatti, 2015).

En una sociedad que se considera multicultural, la escuela tiene el deber de garantizar a todo el alumnado el derecho a integrarse manteniendo la lengua y la cultura de origen, considerando que la integración es el resultado de un camino bidireccional a través del cual se llega a un intercambio de valores, inspirado por el respeto de los otros y orientado hacia el conocimiento y el enriquecimiento recíproco. Solo a través de una formación que estimule a pensar de manera diferente y a superar opiniones discriminatorias será posible finalmente convertirse en ciudadanos/as y personas mejores.

En resumen, los asuntos centrales que vinculan la lengua con los procesos de identificación y que se han trabajado en esta tesis son:

- La presencia de sentimientos de pertenencia e identificación relacionados con experiencias estrictamente personales.
- La falta de una estricta relación entre sentidos de pertenencia y dominio de la/s lengua/s.
- El mantenimiento, en este grupo de jóvenes, de vínculos con el país de origen de sus padres y de aspiraciones ligadas a un mejor dominio de la lengua de origen.

- El avance incuestionado de un modelo de integración escolar de corte asimilacionista que se basa en la homogeneización del alumnado y no considera las diversidades como recursos colectivos.
- La consecuente falta de iniciativas, en la escuela de todo tipo y grado, dirigidas a valorar la importancia de las diversidades lingüísticas y culturales y a garantizar a toda la población escolar el derecho de integrarse manteniendo la lengua y la cultura de origen.

IX.4 CODA

Decidir cómo escribir estas páginas conclusivas no ha sido nada fácil; y ello debido sobre todo a la tipología de esta tesis. Como se ha podido ver, para dar más relieve a los ejes temáticos trabajados y a los principales asuntos, se ha considerado conveniente agrupar las cuestiones suscitadas, –tanto al principio como a lo largo del camino–, en los tres temas centrales abordados. Sin duda, muy desafiantes fueron los compromisos para dar respuestas a los interrogantes iniciales, así como a aquellos que se han añadido sobre la marcha. La experiencia de investigación ha sido ciertamente rica y enriquecedora: el estudio personal de cuestiones ligadas al objeto de estudio, la relación y conocimiento del trabajo de otros investigadores comprometidos en el mismo campo de los estudios migratorios, el trabajo sobre el terreno en contacto directo con las personas inmigrantes y sus descendientes...todo ello me ha enseñado a observar, escuchar, interactuar de manera diferente, permitiéndome ampliar conocimientos y competencias.

Los resultados de la investigación, que me han dado la posibilidad de subrayar la importancia de las lenguas en los contextos migratorios también en las escuelas, me han marcado de manera significativa y han producido inevitables cambios en mi pensamiento y en mi manera de acercarme a las problemáticas lingüísticas de los estudiantes considerados extranjeros con las que, por mi profesión docente, me enfrento cotidianamente. Y, en consecuencia, por lo que concierne mi ámbito laboral, he llegado al propósito de poner mi experiencia de investigación a disposición de los otros profesionales de la escuela; posibilitando que puedan abrirse a la idea de que la diversidad cultural es inherente a los contextos educativos y a la condición humana en

general y que esta debe reconocerse, valorarse y no llegar a convertirse en una “trampa” que permita significar diferencias insalvables, base de sistemas de clasificación en las que se sustenta la construcción de desigualdades (García Castaño y Rubio Gómez, 2019). Sólo ayudando a los demás docentes, –convencidos de la importancia del aprendizaje de la lengua de la escuela y fuertemente condicionados por la presión de cumplir los objetivos de aprendizaje requeridos por los programas ministeriales–, a desarrollar una percepción más crítica y menos rígida de su rol es posible superar los estereotipos y los prejuicios, también lingüísticos, que lamentablemente siguen existiendo en los centros educativos.

Por lo que concierne el trabajo de tesis en sí, se confía en que se haya alcanzado a enfocar de manera clara los resultados fundamentales de una investigación que, aunque de momento se considera terminada, no puede decirse definitivamente concluida. A pesar de los límites que pueden encontrarse, debido a aspectos que merecen análisis adicionales y que se pretende profundizar en un futuro próximo, se espera puedan apreciarse los esfuerzos realizados para ofrecer una contribución que pueda servir de estímulo para el avance de la investigación en el amplio ámbito de estudio al que pertenecen las complejas cuestiones lingüísticas ligadas a los contextos migratorios que han sido objeto de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelló Contesse, C. y Ehlers, C. (2010). Escenarios bilingües: una visión global. En C. Abelló Contesse, C. Ehlers y L. Quintana Hernández (Eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad* (pp. 7–42). Berna: Peter Lang.
- Abinales, P.N. y Amoroso D.J. (2005). *State and society in the Philippines*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers.
- Accademia della Crusca (2013). Conoscere e usare più lingue è fattore di ricchezza. Recuperado el 10 de abril de 2018 de <http://www.accademiadellacrusca.it/it/laccademia/avvisi/conoscere-usare-pi-lingue-fattore-ricchezza>.
- Agresti, G. (2012). Tra disagio linguistico e diritti umani: il modello europeo dei diritti linguistici alla prova della crisi globale. En *La dimensione sociale dell'Unione Europea alla prova della crisi globale. Prima Conferenza della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Teramo* (pp. 67–77). FrancoAngeli.
- Aguirre Baztán, A. (1993). *Diccionario temático de antropología*. Barcelona: Editorial Boixarem Universitaria.
- Alba R. y Nee V. (1997), Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31 (4), 826–874.
- Alsina, M. R. y Alsina, A. E. (2007). Multilingüismo. Barañano, A. et ali (coords.). *Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización*, 258–259. Editorial Complutense.
- Álvarez–Sotomayor, A. y G. Martínez–Cousinou. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional de Sociología*, 78(3):160.
- Ambrosini, M. (2007). Integrazione e multiculturalismo: una falsa alternativa. *Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 1, 213–237.
- Ambrosini, M. (2009). Italiani col trattino. *Educazione Interculturale*, (7)1, 17–3.
- Ambrosini, M.; Bonizzoni, P. y Pozzi, S. (2013). Donne ricongiunte. I dilemmi dell'integrazione. En Undicesimo rapporto sugli immigrati in Lombardia, Anno 2012. Regione Lombardia, Eùpolis Lombardia, Fondazione Ismu e Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, 261–295. Milano: Fondazione Ismu.

- Ambrosini, M. (2014). Il loro futuro è anche nostro. I giovani di origine immigrata fra attese familiari e società ricevente. *L'economia dell'immigrazione*, (3)5, 2–6.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Editorial Brujas.
- Anzieu, D. (1987) *L'io-pelle*. Borla Edizioni, Roma.
- Ariolfo, R. y Carpani, D. (2017). Language, Identity and Migration. Voices from transnational speakers and communities Vera Regan, Chloé Diskin y Jennifer Martyn (eds.). *Lengua y migración. Language and migration*, 9(1), 113–119.
- Arribas Lozano, A. (2014). Lógicas emergentes de acción colectiva y prácticas colaborativas de investigación. Apuntes para una Antropología junto y con los movimientos sociales. *Gazeta de Antropología*, 30 (1), artículo 07.
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity, en *Theory and Psychology*, 21 (1), 3–24.
- Banfi, L (2008). Lavoro domestico, politiche migratorie e immigrazione filippina. Un Confronto tra Canada e Italia. *POLIS XXII*, 1, 5–34.
- Baker, C. y Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baratta L. (2014). La beffa dei test di italiano per stranieri. Recuperado el 5 de diciembre de 2016 de: <http://www.linkiesta.it/it/article/2014/04/18/la-beffa-dei-test-di-italiano-per-stranieri/20784/>
- Barni, M. y Vedovelli, M. (2011). Gli Studi linguistici migratori: un quadro di sintesi. *Fondazione Migrantes. ServizioMigranti*, 4/11.
- Basa, C. y De la Rosa R.J. (2004). Io, noi e loro: realtà ed illusioni delle collaboratrici familiari filippine. Un progetto di ricerca comunitaria del Filipino Women's Council. Recuperado el 15 de octubre de 2016 de: <http://docplayer.it/11854288-Io-noi-e-loro-realta-e-illusioni-delle-collaboratrici-familiari-filippine-un-progetto-di-ricerca-comunitaria-del-filipino-women-s-council.html>
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2002). In the lowly nowherevilles of liquid modernity: Comments on and around Agier. *Ethnography*, 3(3), 343–349.

- Bautista Cabello, M. (2017). Estudio de caso de tipo etnográfico sobre la actitud lingüística de una niña bilingüe y bicultural en desarrollo. Facultad de Filología. Sevilla.
- Bea, G.(2012). L’imprenditoria degli immigrati asiatici in Italia come ponte per lo sviluppo, Sede Nazionale della Confederazione Nazionale dell’Artigianato e della Piccola e Media Impresa e del Patronato Epasa–Cna. En Caritas y Migrantes en colaboración con Scalabrini Migration Center de Manila, *Fourth Intercontinental Study Tour on Immigration*, Actas del Congreso “Asia–Italia: scenari migratori”, 14–20 de enero de 2012, Manila.
- Beacco, J. C. y Hedge, C. (2007) From Linguistic diversity to Plurilingual Education: *Guide for the Development of Language Education policies in Europe*.
- Beacco, J. C.; Little, D. y Hedges, C. (2014). L’integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l’elaborazione di strategie e la loro attuazione. *Italiano LinguaDue*, 6(2).
- Beacco, J. C.; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Cuenat M. E.; Goullier, F. y Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. *Strasbourg: Council of Europe*.
- Berger, P.L.; Berger, B.; Kellner, H. y García–Abril, J. (1979). *Un mundo sin hogar:(modernización y conciencia)*. Sal Terrae.
- Bettinelli G. (2013). Il plurilinguismo: Ragioni e modi per non disperdere, in tempi di crisi, risorse per il futuro. *Educazione Interculturale*, 11, 2, 173–179.
- Bettinelli, L. (2013). Appunti sui fondamenti giuridici della lingua italiana quale presupposto per il soggiorno regolare in Italia. En Favaro, G. (Ed.), *L’Italiano di prossimità. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendimenti di livello iniziale*, (pp. 54–65). Regione Lombardia
- Bindi, L. (2005). Uscire dall’invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia. Caritas Italiana–Unicef, 109–125.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Franco Angeli.
- Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. CIDE, Madrid.

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brubaker, R. (2002), Ethnicity without groups, *European Journal of Sociology*, 43, 163–189.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000), Beyond the identity, *Theory and Society*, 29, 1–47.
- Buxbaum, E. (1949). The role of a second language in the formation of ego and superego. *The Psychoanalytic Quarterly*, 18(3), 279–289.
- Cama, M. (2017). El conocimiento del italiano: requisito para obtener el Permiso de Residencia de larga duración CE. El caso de la comunidad filipina en Mesina (Italia). *RIEM. Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7(4), 303–327.
- Cama M., Rubio Gómez M. y, García Castaño F. J. (2020) Entre soberanía lingüística y protección migratoria: la lengua como salvoconducto a Italia para migrar desde Filipinas. *Revista Deusto Journal of Human Rights*, 6,1–26.
- Cardullo, S. (2010). Le nuove generazioni di immigrati: i ragazzi filippini a Messina. *Quaderni di Intercultura*, 17, 1–18.
- Cashmore, E. (1996). *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. London: Psychology Press.
- Ceracchi, M. (2009). Lingua madre e lingua straniera: le implicazioni psicoaffettive dell'apprendimento. *Studi di Glottodidattica*, 1(1), 19–34.
- Ceravolo, F. A. y Molina S. (2013). Dieci anni di seconde generazioni in Italia. *Quaderni di Sociologia*, (63), 9–34.
- Cesareo, V. (Ed.). (2004). *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*. Vita e Pensiero.
- Codini, E. (2010). Gli aspetti normativi. En Fondazione Ismu, *Sedicesimo Rapporto sulle Migrazioni*, 65–76. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo, E.(2007). Molto più che stranieri, molto più che italiani. Modi diversi di guardare ai destini dei figli di immigrati in un contesto di crescente immigrazione, en *Mondi migranti, Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*,1, 63–85.
- Cominelli, C. (2002). Immigrati e lavoro. I filippini a Brescia e Milano. *Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.)*, n. 9.

- Commissione Europea (2008). *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'unità dell'Europa*, Bruxelles, Proposta del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione Europea. Recuperado el 3 de abril de 2018 de <http://www.creifos.org/materialididattici/Malalouf-Plurilinguismo.pdf>.
- Commission on Filipinos Overseas (2013). Stock Estimates of Overseas Filipinos. Recuperado el 17 de enero de 2018 de <http://www.cfo.gov.ph/downloads/statistics/stock-estimates.html>.
- Darwin, C. (1982). *El origen del hombre* (No. 2). Edaf.
- De Fina, A. (2011), Discourse and identity, en A. Teun van Dick (ed.), *Discourse Studies: a multidisciplinary introduction*, London: SAGE Publication, 263–282.
- De Mauro, T. (2006) Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse. *LIDI. Lingue e idiomi d'Italiano*, 1(1), 11–37.
- De Saussure, F. (1992). Corso di linguistica generale. Roma–Bari: la Terza.
- Díaz, B. (2004). “Y así nos entendemos”. *Lenguas y comunicación en la emigración. El barrio de San Francisco en Bilbao*. Bilbao: Likiniano Elkarte. Traficantes de Sueños.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, Á. y Velasco Maíllo, H. (1996). La cultura como objeto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 6–12.
- Díaz Viana, L. (2011) Reseña de "Cultura, antropología y otras tonterías" de Díaz de Rada, Ángel. *Revista de Antropología Social*, 20, 377–384.
- Dioli, I. (2009). Donne in viaggio: migrazione al femminile come fattore di cambiamento sociale. *Osservatorio provinciale delle Politiche Sociali, Il volto femminile dell'immigrazione. Un ponte fra due rive*. Rapporto di ricerca – intervento nella provincia di Piacenza, 25–43.
- Ehlers, C. (2010). Las influencias interlingüísticas ¿Creación o contaminación? En C. Abelló Contesse, C. Ehlers y L. Quintana Hernández (Eds.), *Escenarios bilingües: El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad* (pp. 237–265). Berna: Peter Lang.
- Erickson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company.

- Favaro, G. (2012). Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale. *Italiano LinguaDue*, 1, 251–262.
- Favaro, G. y Napoli, M. (2004). Ragazzi e ragazze nella migrazione. Adolescenti stranieri. Identità, racconti, progetti. Guerini, Milano.
- Favaro, G. (2013). Il bilinguismo disegnato. *Italiano LinguaDue*, 1, 114–127.
- Favaro, G. (2016). Crescere con due lingue. En Amodio G. y Ruggiero M. (eds.). *Madri Lingue Lingue Madri. Pluralismo linguistico e identità nei processi migratori* (pp. 41–60).
- Favaro, G. y Tognetti Bordogna, M. (1991). *Donne dal mondo. Strategie migratorie al femminile*. Milano: Guerini Associati.
- Fernández Echeverría, J., y García Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas de escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 468–495.
- Gal, S. (2006). Migration, minorities and multilingualism: language ideologies in Europe. En: C. Mar–Molinero, P. Stevenson (eds), *Language Ideologies, Policies and Practices* (pp.13–27). Palgrave Macmillan, London.
- García Castaño, F.J. (2014). La cultura como organización de la diversidad. En M. Cátedra Tomas y M. J. Devillard (Eds.), *Saberes culturales. Homenaje a José Luis García García* (pp.107–143). Barcelona: Bellaterra. Disponible en <http://ldei.ugr.es/javiergarcia/wpcontent/uploads/2014/07/GarciaCastano2014.pdf>.
- García Castaño, F.J.; Álvarez Veinguer, A. y Rubio Gómez, M. (2011). Prismas transescalares en el estudio de las migraciones. *Revista de Antropología Social*, 20, 203–228.
- García Castaño, F.J; Granados Martínez, A. y Dietz, G. (1999). Inmigración, exclusión e integración social. *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social*, n. 4, 9–30.
- García Castaño, F.J., Olmos Alcaraz, A., y Bouachra Outmani, O. (2015). Inmigración, crisis y escuela. *Migraciones*, 37, 239–263.
- García Castaño, F.J., Olmos Alcaraz, A., Contini, P. y Rubio Gómez, M. (2011). Sobre multiculturalismos, críticas y superaciones conceptuales en la gestión de la diversidad cultural. En E. Gualda Caballero (Ed.), *Inmigración, ciudadanía y gestión de la diversidad* (pp.31–65). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

- García Castaño, F.J. y Rubio Gómez, M. (2011). ¿Misma cultura, misma religión, misma lengua?... y también fracasan. El llamado «alumnado latinoamericano» en la escuela. Universidad de Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, en Barbolla Camarero D. (eds.). *Migraciones latinoamericanas en la Nueva Civilización. Conformando identidad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva S. L.
- García Castaño, F. J., y Rubio Gómez, M. (2019). La trampa de la diversidad: (des)igualdades en la escuela. En Á. Solanes Corella (Ed.), *Discriminación, racismo y relaciones interculturales* (pp. 25–49). Madrid: Aranzadi Thomson Reuters.
- García Castaño, F. J.; Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de educación*, 345, 23–60.
- García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M., y Bouachra, O. (2015). Immigrant Students at School in Spain: Constructing a Subject of Study. *Dve Domovini. Two Homelands*, (41), 35–46.
- García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M., y Fernández Echeverría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, (34), Artículo 1. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54679/G34-1-01.FJGarciaCastano-MRubio-JFernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Soto, R. (2018). Las explicaciones antropológicas emic/etic para comprender la confrontación en investigación y escuela en el tratamiento de la diversidad cultural (segregación versus integración). *Gazeta de Antropología*, 33 (2), artículo 08, 1–16.
- Genesee, F. (2002). Portrait of the bilingual child. En V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user*, 167–196. Clevedon: Multilingual Matters.
- Greenson, R. R. (1950). The mother tongue and the mother. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 31, 18.
- Grillo, R. (2008). *The family in question: Immigrant and ethnic minorities in multicultural Europe* (p. 314). Amsterdam University Press.
- Hoffmann, E. (1991) *Lost in translation. A life in a new language*. London: Random House.

- IDOS/Immigrazione Dossier Statistico (2014). La collettività filippina in Italia. Recuperado el 1 de marzo de 2018 en http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2014_La%20collettivit%C3%A0%20filippina_Scheda.pdf.
- IOM y MSC (International Organization for Migration e Scalabrini Migration Center) (2013), *Country Migration Report – The Philippines 2013*, Makati City; Quezon City.
- ISTAT (2017). *Migrazioni internazionali e interne della popolazione residente – 2016*. Recuperado el 10 de enero de 2018 de https://www.istat.it/it/files/2017/11/Report_Migrazioni_Anno_2016.pdf.
- ISTAT (2019). Statistiche demografiche. Cittadini stranieri. Recuperado el 18 de mayo de 2020 de <https://www.tuttitalia.it/sicilia/statistiche/cittadini-stranieri/filippine/>.
- Jacquemet, M. (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, 25(3), 257–277.
- Jernigan, C. (2015). *Family language learning. Learn another language, raise bilingual children*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT journal*, 54(4), 328–334.
- Joppke, C., (2007). “Transformation of Citizenship: Status, Rights, Identity”. *Citizenship Studies*, 11:1, 37–48.
- Kloss, H., (1977). *The American Bilingual Tradition*. Rowley: Newbury House.
- Krasma, F. (1997). *Le comunità ghanese, peruviana e filippina nel Friuli–Venezia Giulia*, En Brusa, C. *Immigrazione e multicultura nell’Italia di oggi*. Milano: Franco Angeli, 319–337.
- Le Page, R.B. y Tabouret–Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole–based approaches to ethnicity and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levi–Strauss, C. (1958). *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Eudeba
- Levitt, P.; DeWind, J. y Vertovec, S. (2003). International perspectives on transnational migration: an introduction, *International Migration Review*, 37, 565–75.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

- Loy, G. (2012). Permesso di soggiorno a punti, una misura estranea ad ogni logica di semplificazione. *Focus Immigrazione. Newsletter Periodica d'Informazione*, X, 9, 2–3.
- Luatti, L. (2015). Un posto in classe per le altre lingue. Motivazioni pedagogiche e proposte didattiche. *Educazione Interculturale*, Vol.13, n3.
- Malfone, C. (2006). Immigrazione al femminile. Modelli femminili, valori, identità. *Ricerche di pedagogia e didattica, Journal of Theories and Research in Education*, 1(1), 217–238.
- Malta, A. (2010). Seconda generazione: una categoria per le future linee di ricerca in pedagogia interculturale? *Quaderni di Intercultura*, II, n.15, 1–10.
- Mariani, L. (2015), Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale. *Italiano LinguaDue*, 1, 111–130.
- Martin, P., Abella M. y Midgley E. (2004). Best Practices to Manage Migration: The Philippines, *The International Migration Review*, 38, 4, 1544–1560.
- Martin Rojo, L. (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.
- Martin Rojo, L. y Mijares, L. (2007). "Sólo en español": Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, (343), 93–112.
- Martinez Sahuquillo, I. (2006). La identidad como problema social y sociológico. *Arbor*, 182(722), 811–824.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159–187.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). University of Chicago Press: Chicago.
- Medda–Windischer, R. (2010). Nuove minoranze. *Immigrazione tra diversità culturale e coesione sociale*, 33–66. Casa Editrice Dott. Antonio Milani (Cedam).
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione (2017): "La Comunità Filippina in Italia". En *Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*. Recuperado el 10 de abril de 2018 de: <http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e->

statistiche/Documents/Rapporti%20annuali%20sulle%20comunit%C3%A0%20migranti%20in%20Italia%20-%20anno%202017/Filippine-Report-2017.pdf.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2018). La presenza dei migranti nelle città metropolitane. *Sintesi Rapporti*. Recuperado el 10 de marzo de 2019 de: <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-estatiche/Documents/La%20presenza%20dei%20migranti%20nelle%20aree%20metropolitane,%20anno%202018/Quaderno-Sintesi-RAM-2018.pdf>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2018). Vivere e lavorare in Italia. Recuperado el 4 de febrero de 2019 de: <http://www.integrazionemigranti.gov.it/normativa/procedureitalia/Pagine/Ricongiungimento-familiare.aspx>.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione (2019): "La Comunità Filipina in Italia". En *Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*. Recuperado el 08 de marzo de 2020 de: http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/PaesiComunitari-e-associazioniMigranti/Documents/Rapporti%20Comunit%C3%A0%202019/RC%20Filippine_2019.pdf

Miur (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*, Roma.

Miur (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.

Miur – Ufficio Statistica e Studi (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A. S. 2017/18*. Recuperado el 12 de octubre de 2019 en <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>

Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston: Heinle.

Moreno Fernández, F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de las lenguas. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 1, 107–135.

Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración*, 1:1, 121–156.

- Moreno Fernández, F. (2020). *La lengua y el sueño de la identidad*. Roma: Aracne editrice.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2003). *Educare en la era planetaria* (p. 144). Editorial Gedisa.
- Muscarà, M. (2017). Donne, linguaggio e relazionalità. Dimensione interculturale e plurilinguismo. Women, language and relationality. Intercultural dimension and plurilingualism. *Pedagogia Oggi/Rivista SIPED*, XV (1) 103–115.
- Negarville, M. (2010). I migranti e l'apprendimento della lingua italiana: questione pubblica o fatto privato? *Percorsi, Rivista di educazione degli adulti*, XXIII, 1, 2.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL quarterly*, 31(3), 409–429.
- Odino, V. (2018). *La comunità filippina in Giappone: un esempio di superdiversità* (Bachelor's thesis, Università Ca'Foscari Venezia).
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur (2015) *Diversi da chi?* Recuperado el 11 de noviembre de 2017 en <http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2015/09/Diversidachi.pdf>.
- Pagnotta, C. (2005). Ni aquí, ni allá. L'immigrazione femminile dall'Ecuador. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 229–244.
- Perlmann, J. y Waldinger, R. (1997). Second-generation decline? Children of immigrants, Past and Present—A reconsideration. *IMR International Migration Review*, 31(4), 893–922.
- Piasere, L.(2002), *L'etnografo imperfetto: esperienza e cognizione in antropologia*. Roma: Laterza.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. William Morrowand Company.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P., y Haller, W. (2009). The adaptation of the immigrant second generation in America: A theoretical overview and recent evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1077–1104.
- Portes A. y Rumbaut R.G. (2001), *Legacies. The story of the migrant second generation*, Berkeley–New York, University of California Press–Russel Sage Foundation.

- Pozzi, S. (2014). Trasmissione delle lingue, integrazione e identità nelle famiglie immigrate. En Calvi M.V.; Bajini I.; Bonomi M. (eds) *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, 37–50. Milano: LED Edizioni.
- POEA (Philippine Overseas Employment Administration) Statistics. (2015). Recuperado el 2 de septiembre de 2018 de <http://www.poea.gov.ph/ofwstat/compendium/2015.pdf>.
- PSA (Philippine Statistics Authority) (2018). *2017 Survey on Overseas Filipinos*. Recuperado el 12 de septiembre de 2018 de <http://www.psa.gov.ph/content/2017-survey-overseas-filipinos-results-2017-survey-overseas-filipinos>.
- Rainer, E. H., (1995a) “Presentación”. *Alteridades*, 5(10), 3–9. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711345001>.
- Rainer, E.H., (1995b) “Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas”. *Alteridades*, 5(10), 11–23.
- Rodríguez Rubio, R. R. (2015). Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración. Eva Bravo–García, Emilio Gallardo–Saborido, Inmaculada Santos de la Rosa y Antonio Gutiérrez (eds.). 2014. Helsinki / Sevilla: Universidad de Helsinki / Universidad de Sevilla, 514 pp. *Lengua y migración/Language and Migration*, 7(2), 109–115.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Ronci, C. M. (2010). Scuola–familia tra continuità e cambiamenti: riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio–relazionale. Milano: Franco Angeli.
- Rousseau, J. J. (1781). Essai sur l’origine des langues: ou il est parlé de la mélodie et de l’imitation musicale (Essay on the origin of languages: Where is melody and music imitation discussed?). *Bordeaux: Guy Ducros*.
- Sáez A., H. E. (2010). *Cómo investigar y escribir en ciencias sociales*. México DF: Universidad Autónoma de Metropolitana.
- Sahuquillo, I. M. (2006). La identidad como problema social y sociológico. *Arbor*, 182 (722), 811–824.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (p. 173). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Sebastiani, L. (2014). Elementos externos e internos en un cambio de enfoque etnográfico. El caso de una investigación sobre antropología política. *Gazeta de Antropología*, 30 (1), artículo 04.
- Sergio, G. (2011). Un lasciapassare per l'Italia. La legge Moroni e l'obbligo del test d'italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue*, 1, 53–64.
- Serragiotto, G. (2011), Il binomio lingua–cultura. Recuperado el 7 de enero de 2018 de <http://www.grazianoserragiotto.it/wp-content/uploads/2011/08/Il-binomio-lingua-cultura.pdf>.
- Solcia, V. (2011). Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione. *Italiano LinguaDue*, 2, 129–200.
- Stengel, E. (1939). On learning a new language. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 20, 471.
- Strivens, J. (1992). «The Morally Educated Person in a Multicultural Society» (211–232) *Cultural Diversity and the Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*. J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds). Vol. 1. The Falmer Press London. Washington, D.C.
- Summer Institute of Linguistics (2017). *Ethnologue, language of the world*. Recuperado el 8 de febrero de 2018 de <https://www.ethnologue.com/statistics>.
- Tabouret-Keller, A. (1997). Language and identity. Florian Coulmans (eds) *The handbook of sociolinguistics*, Blackwell: Oxford, 315–326.
- Terrén, E. (2007). Adolescencia, inmigración e identidad. En L. Cachón, y A. López, (Eds.), *Juventud e Inmigración. Desafíos para la participación y la integración* (186–203). Las Palmas de Gran Canaria: Dirección General de Juventud. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de Canarias.
- Tognetti Bordogna, M. (2004). Lavoro e immigrazione femminile in Italia: una realtà in mutamento”. En M Delle Donne y U Melotti (Eds.), *Immigrazione in Europa. Strategie di inclusione–esclusione*. Roma: Ediesse.
- Tylor, C. (1993), *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Milano: Feltrinelli.
- Treccani, G. (1936). *Enciclopedia italiana*. Roma.

- Unesco, P. (2003). Education in a multilingual world. *Guidelines in Language and Education*. Recuperado el 31 de octubre de 2017 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997). *El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Ed. Trotta.
- Velasco, H. M. (2003), *Hablar y pensar, tareas culturales. Temas de antropología lingüística antropología cognitiva*. Editorial UNED.
- Vertovec, S. (2006). *The emergence of super-diversity in Britain*. Centre of Migration, Policy and Society, University of Oxford.
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En AA.VV. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, (pp.145–166). Fundación La Caixa: Barcelona.
- Webster, M. (2003). Merriam–Webster's collegiate dictionary. Springfield, MA: Merriam–Webster.
- World Bank Group (2017). *Migration and development brief 28. Migration and Remittances—recent developments and outlook. Special Topics: Return Migration*. Recuperado el 10 octubre de 2018 de <https://www.knomad.org/sites/default/files/2017-12/Migration%20and%20Development%20Report%202012-14-17%20web.pdf>.
- Yang, D. (2011). Migrant remittances. *Journal of Economic Perspectives*, 25(3), 129–52.
- Zappettini, F. (2016) *Lingua e identità sociale*. En Varani, N., De Boni F. (Eds.) *Geografia Inteculturale*, Milano: McGraw Hill Education.

ANEXOS

ANEXO 1. PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

CABEZA DEL PROTOCOLO

Nombre del investigador:

Fecha de la observación:

Hora de comienzo:

Duración aproximada:

Personas presentes:

Formas de protocolar (durante/después de la observación, con/sin instrumentos audiovisuales):

Lugar y contexto de la observación:

DESARROLLO DEL PROTOCOLO

Acciones previas (antecedentes de la observación):

Descripción y contextualización la observación:

Breve descripción de las personas:

Resumen de conversaciones:

Valoraciones personales de la observación:

Comparación con otros datos:

ANEXO 2. PROTOCOLO DE ENTREVISTAS A PERSONAS ADULTAS

CABEZA DE PROTOCOLO

- Fecha:
- Nombre del investigador:
- Hora de comienzo:
- Duración:
- Personas presentes:
- Formas de protocolar:
- Instrumentos audiovisuales:
- Antecedentes de la actividad de investigación:

Datos personales del informante:

- Nombre:
- Edad:
- Sexo:
- Estado civil:
- Año de llegada:
- Permiso de residencia de larga duración:
- Obtenido en:

Perfil socio laboral:

- Estudios realizados
 - Títulos de estudio:
 - Aspectos positivos y negativos de su experiencia educativa:
 - Situación laboral:
- Trayectoria laboral
 - Primero trabajo:
 - Otros trabajos:
 - Principales problemas:
 - Opiniones ante el trabajo:

GUION DE ENTREVISTA

- Lenguas habladas (dónde, cuándo, con quién)
- Conocimiento previo de la lengua italiana/ preocupaciones y/o dificultades iniciales (y no sólo)
- Superación o meno de las dificultad iniciales
- La lengua y el trabajo
- Percepciones sobre la lengua italiana (satisfacción de su grado de comprensión y producción)
- Lugar de utilizo de la lengua italiana /Modalidad e interlocutores
- La lengua filipina (lugares, modalidad e interlocutores)
- La lengua filipina y los hijos (Qué lengua/s hablan con sus hijos/as)
- Importancia de la lengua filipina para las nuevas generaciones: si la hablan, cuándo y cómo/ si quieren aprenderla o no y por qué, etc.)
- Importancia para ellos/as que los/as hijos/as aprendan a hablar tagalo (y también otras lenguas)

OTROS ASPECTOS DEL PROTOCOLO

- Transcripción de la entrevista:
- Desarrollo de la entrevista:
- Informaciones relevantes producidas:
- Evaluación general de la relación con el contacto:
- Comparación con otros datos:

ANEXO 3. PROTOCOLO DE ENTREVISTAS A PERSONAS ADOLESCENTES

CABEZA DE PROTOCOLO

- Fecha:
- Nombre del investigador:
- Hora de comienzo:
- Duración:
- Personas presentes:
- Formas de protocolar:
- Instrumentos audiovisuales:
- Antecedentes de la actividad de investigación:

Datos personales del informante

- Nombre:
- Edad:
- Sexo:
- Estado civil:
- Lugar de nacimiento:
- Ciudadanía italiana:
- Obtenida en:

Perfil escolar

- País en que asistieron a la escuela primaria:
- Estudios realizados:
- Título/s de estudio:
- Opiniones acerca de la escuela:

GUION DE ENTREVISTA

Educación y lengua/s

- Asistencia a la escuela /educación formal (dónde, por cuanto tiempo...)
- Valoración de su trayectoria escolar (elección/dificultades/relaciones con los profesores y compañeros)
- Principal/es lengua/s hablada/s (Italiano: dónde, cuándo, cómo, porqué, con quién; Tagalo: dónde, cuándo, cómo, porqué, con quién)
- Otras lenguas (inglés, otras)
- Idioma/s de preferencia
- Lengua/s hablada/s en casa

Identificación y sentido de pertenencia y lengua/s

- Auto– evaluación de sus propios sentidos de identificación
- Opiniones personales sobre relaciones entre lengua/s habladas y sentido de pertenencia (¿La lengua tiene que ver con la identidad? ¿Puede una persona sentirse filipino/a sin hablar la lengua?)
- Consideraciones sobre su propio nivel de dominio de la/s lengua/s (Si la/s habla/n bien o si le gustaría hablarla/s mejor, ¿por qué?)
- ¿Hablar bien tagalo es un deseo/ un problema/ una necesidad?
- Eventuales acciones para mejorar (Si la ha estudiado o pensado estudiar la lengua de origen/ si ha frecuentado un curso...)

Sus padres y la/s lengua/s

- ¿Qué lenguas hablan los padres, dónde, cuándo, porqué, con quién?
- Valoraciones personales sobre su nivel de dominio lingüístico de la lengua italiana.
- Valoraciones sobre las razones de su eventual dificultades lingüísticas (¿Son causa de incomodidad?)
- Consideraciones personales

Lengua/as e integración

- Relaciones entre dominio de la lengua italiana e integración
- Valoraciones personales sobre su sentido de integración/inclusión (¿las lengua/s pueden facilitar o dificultar la integración?)

OTROS ASPECTOS DEL PROTOCOLO

- Transcripción de la entrevista:
- Desarrollo de la entrevista:
- Información relevante:
- Evaluación general de la relación con el contacto:
- Comparación con otros datos:

ANEXO 4. QUESTIONARIO SULL'USO DELLE LINGUE

Indagine di tipo qualitativo sull'uso di più lingue nella comunicazione quotidiana

*Campo obbligatorio

Studio sui comportamenti linguistici dei giovani della comunità filippina nella città di Messina

Ti saremmo grati se volessi rispondere sinceramente a questo questionario sapendo che è anonimo

1. Età*
2. Sesso*
3. Nazionalità*
4. Città e Paese di nascita*
5. Corso di Studi*
6. Indica qui in basso quali lingue parli*
Specifica la padronanza delle lingue segnando uno dei seguenti giudizi:
0. Nulla, 1. Scarsa, 2. Sufficiente, 3. Discreta, 4. Buona, 5. Molto buona, 6. Perfetta
Contrassegna solo un ovale per riga.
Italiano
Tagalog
Inglese
Spagnolo
Francese
Tedesc
7. Che lingue parla tuo padre? *
8. Che lingue parla tua madre? *
9. A casa, in famiglia che lingua o lingue utilizzate abitualmente *
10. Con i tuoi genitori che lingua prevale? *
11. Tra di loro che lingua parlano di più? *
12. Con te che lingue parlano? *
13. Quando esci con gli amici che lingua o lingue parli di solito? *
14. Con i tuoi compagni di scuola in che lingua o lingue parli? *
15. A scuola con i professori quale lingua o lingue utilizzi abitualmente? *
16. In che lingua parli con i tuoi parenti che vivono nelle Filippine? *
Contrassegna solo un ovale per riga.
Mai Qualche volta Spesso Sempre
Tagalog
Inglese
Italiano
17. Hai parenti che vivono in altri paesi? *
Contrassegna solo un ovale.
SI
No
18. In caso affermativo che lingue parli con loro?
19. Hai molti amici che parlano il tagalog? *
20. Ti capita di mescolare le lingue quando parli con i tuoi connazionali? *
Contrassegna solo un ovale.
Si, sempre

- Si, spesso
 Si, a volte
 No, mai
21. Se sì, specifica quali *
22. Mescolare più lingue pensi sia normale o da evitare? *
Seleziona tutte le voci applicabili.
 Normale
 Da evitare
23. Ti succede di non capire delle parole in tagalog o di non trovare le parole giuste per esprimerti? *
Seleziona tutte le voci applicabili.
 Mai
 Raramente
 A volte
 Spesso
 Sempre
24. Ti succede di non capire delle parole in italiano o di non trovare le parole giuste per esprimerti? *
Seleziona tutte le voci applicabili.
 Mai
 Raramente
 A volte
 Spesso
 Sempre
25. Come parlano gli italiani con te? Usano solo l'italiano o anche il dialetto? *
26. Ti è mai successo di aver commesso un errore e di essere stato corretto? *
Seleziona tutte le voci applicabili.
27. Come definiresti la lingua tagalog? *
Contrassegna solo un ovale
 Facile
 Difficile
 Gradevole
 Aspra
 Musicale
 Utile
 Secondaria
28. Come definiresti la lingua italiana? *
Contrassegna solo un ovale
 Facile
 Difficile
 Gradevole
 Aspra
 Musicale
 Utile
 Secondaria
29. Il fatto di parlare più lingue come lo giudichi? *
Seleziona tutte le voci applicabili.
 Positivo

Negativo

Né positivo, né negativo

30. Ci tieni a conservare la tua lingua d'origine? *

Contrassegna solo un ovale.

Si, molto

Si, abbastanza

Non molto

Per niente

31. Che lingue vorresti che i tuoi figli imparassero bene? *

32. Il fatto di parlare più lingue può essere un problema? *

Contrassegna solo un ovale.

No

Si

33. La lingua può influenzare l'identità di una persona? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

Si

No

In parte

34. Perché? Spiega la tua risposta *