

Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici

Atti del LI Congresso Internazionale di Studi
della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017)

a cura di

ALBERTO MANCO



S L I | Società di Linguistica Italiana

Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici

Atti del LI Congresso Internazionale di Studi
della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017)

a cura di

ALBERTO MANCO

Milano 2018

La Società di Linguistica Italiana (SLI), costituitasi a Roma nel 1967, ha lo scopo di promuovere studi e ricerche nel campo della linguistica, attraverso la creazione di una comunità di studiosi nel cui ambito trovi pieno riconoscimento e appoggio ogni prospettiva di ricerca linguistica teorica e applicata. La SLI tiene ogni anno un congresso internazionale di studi, e pubblica in volume alcuni dei contributi presentati al congresso. I manoscritti vengono valutati tramite un processo di revisione tra pari. Dal 2018 i volumi sono pubblicati con accesso libero a tutti gli interessati.

Volume pubblicato con il contributo dell'Università degli studi di Napoli "L'Orientale"

© 2018 SLI | Società di Linguistica Italiana
Roma
sito: www.societadilinguisticaitaliana.net



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 21
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-25-5
ISBN edizione digitale: 978-88-97657-24-8

Indice

<i>Presentazione</i>	5
----------------------	---

PARTE I

Relazioni su invito

GIULIANO BERNINI

Da lingue extraeuropee verso l'italiano. Tra linguistica acquisizionale e tipologia linguistica	11
--	----

ILARIA MICHELI

Dal viaggio alla terra promessa: l'uso della lingua italiana nella costruzione di sé e nella negoziazione dell'identità dei migranti tra desiderio, contesto e <i>materialità</i>	33
---	----

DIEGO POLI

La "ars grammatica" fra fonografia, <i>accidentalìa</i> ed <i>essentialìa</i> nella speculazione sulle lingue nella Compagnia di Gesù di tardo Cinquecento e Seicento	53
---	----

PARTE II

Comunicazioni

SIMONA ANASTASIO, PATRIZIA GIULIANO, ROSA RUSSO

I verbi di movimento in italiano lingua seconda: le interlingue dei bambini immigrati nell'area di Napoli	85
--	----

ELENA BALLARIN, PAOLO NITTI

Essere al nero e a luci gialle? Un caso di studio sull'acquisizione di polirematiche e collocazioni fisse in italiano L2 da parte di apprendenti arabofoni	103
--	-----

BIANCA BASCIANO, MARTA DONAZZAN, CHIARA MELLONI

La delimitazione aspettuale in italiano e cinese mandarino: uno studio comparativo	131
---	-----

VALENTINA BENIGNI, ELENA NUZZO L'insegnamento dei segnali funzionali in russo come lingua seconda	151
FEDERICA COMINETTI, PAN YI Sviluppo di abilità pragmatiche in italiano LS: un'esperienza didattica in apprendenti sinofoni	167
EMANUELA CRESTI, ITSUKO FUJIMURA The information structure of spontaneous spoken Japanese and Italian in comparison: a pilot study	187
BARBARA GILI FIVELA L'intonazione nelle varietà di italiano e nell'arabo marocchino: alcune riflessioni sull'apprendimento della prosodia della seconda lingua	211
MARIA G. GOTTARDO, ADA VALENTINI L'espressione della definitezza nell'italiano L2 di sinofoni	233
EDOARDO LOMBARDI VALLAURI Difficoltà dei giapponesi con la pronuncia di parole italiane ed inglesi: i risultati di un esperimento	249
FERDINANDO LONGOBARDI, ROSANNA TRAMUTOLI Non essere come il serpente dell'albero di limoni. Confronto di aspetti idiomatici e metaforici in un <i>corpus</i> italiano-swahili	275
YAHIS MARTARI Persistenza e oscillazione di fenomeni di interferenza nell'italiano L2 di sinofoni	291
CHIARA ROMAGNOLI Rana, dove sei? L'espressione degli eventi di moto in italiano e in cinese	307
TANYA ROY, MIRKO TAVOSANIS Il focalizzatore <i>anche</i> nei testi scritti di studenti con lingue indoarie come L1	323
RAYMOND SIEBETCHEU Le lingue bamiléké in Italia: repertori e atteggiamenti linguistici nella comunità camerunense	339
<i>Autrici e autori</i>	355

Appendice 1

Lingue prime extraeuropee di apprendenti italiano L2

Africa

Afroasiatico: (amarico, arabo (algerino, egiziano, libico, marocchino, moderno standard, tunisino), berbero, somalo, tigrino).

Creolo: capoverdiano, morisyen, pidgin nigeriano, seselwa.

Nigerocongolese: akan, bambara, bamiléké, basaa, bissa, chichewa, ciluba, edo, eton, ewe, fante, ful, ga, igbo, ishan, kikongo, kinyarwanda, kirundi, kiswahili, lingala, malinké, mandingo, morè, pular, serer, soninké, susu, tem, toutcouleur, twi, wolof, yemba, yoruba.

Nilosahariano: dendi, masalit, zaghawa.

America

Creolo: giamaicano, guadalupense, martinicano.

Quechuanico: quechua.

Asia

Afroasiatico: arabo (iracheno, libanese, siro-palestinese), ebraico.

Austroasiatico: cebuano, ilocano, indonesiano, malese, tagalog, vietnamita.

Coreano-giapponese: coreano, giapponese.

Dravidico: tamil, telugu.

Indoeuropeo: bengalese, curdo, farsi, hindi, panjabi, pashto, urdu.

Sinotibetano: cinese (cantonese, gàn, pǔtōnghuà, wú).

Tai-kadai: thai.

Tur(c)ico: azero, tataro, turco, uzbeko.

Europa

Indoeuropeo: romani.

ILARIA MICHELI

Dal viaggio alla terra promessa: l'uso della lingua italiana nella costruzione di sé e nella negoziazione dell'identità dei migranti tra desiderio, contesto e *materialità*

Come nella storia del mondo i continui cambiamenti delle lingue rappresentano un punto d'osservazione interessante per comprendere l'evoluzione e i contatti dei popoli, così ogni cambiamento nella storia contestuata e personale di ogni essere umano lascia tracce significative nella sua lingua. Analizzando i cambiamenti nelle abitudini linguistiche di alcuni migranti di origine africana, giunti in Italia in momenti, per ragioni e con obiettivi diversi, avvenuti nel passaggio dal *micro-mondo* (Crevatin 2016) originario alla *nicchia* di arrivo, si vedrà come la lingua rappresenti lo strumento privilegiato attraverso il quale ciascuno, se motivato, cerca di adattarsi funzionalmente al nuovo contesto, in modo da giocare al meglio la propria partita per la vita (Burke 2009, Goffman 1961, Tajfel 1974).

Parole chiave: etnolinguistica, nicchia, micro-mondo, identità, Africa.

1. *Introduzione*

La lingua, insomma, è parte di un essere storicamente specifici in un ambiente altrettanto specifico

Crevatin 2016: 36

Troppo spesso noi linguisti adottiamo verso le lingue un atteggiamento simile a quello che i luminari della medicina assumono verso le malattie di cui si occupano: le analizziamo chirurgicamente in ogni piccolo dettaglio, concentrandoci sulle produzioni linguistiche delle persone, proprio come un medico si concentrerebbe sui sintomi del male, ma dimenticando la realtà complessa dei "portatori" di quelle lingue o di quei sintomi.

Nel tentativo di riflettere su questa complessità, il focus di questo contributo sarà posto sulle persone e sul *micro-mondo* (Crevatin 2016) nel quale la loro esperienza di parlanti nasce e si proietta; sulle persone-parlanti, intese come portatrici di sistemi cognitivi differenti, consciamente o inconsciamente legate al proprio modo di *essere-nel-mondo* e sulle loro scelte linguistiche, fatte nel tentativo di adeguarsi (o meno) a situazioni inedite e contingenti, come fanno per esempio i migranti nel loro percorso verso una vita in un altrove che sperano migliore.

2. *Del nascere in un micro-mondo e del fattore lingua*

Il fatto empirico che ciascuno di noi, nonostante nel corso della propria vita sia in grado di apprendere e padroneggiare con assoluta disinvoltura diverse lingue, senta di poter esprimere le proprie emozioni, i propri sogni e le proprie angosce nel modo più preciso possibile (quasi) sempre (quasi) solo nella propria madrelingua dimostra a mio avviso quanto Lacan¹ avesse visto giusto nell'identificare nella struttura simbolica del linguaggio l'unico modo in cui il bambino può prendere coscienza di sé, prima, e del mondo intorno a sé, poi².

Prendendo spunto dagli studi antropologici di Lévy-Strauss e dalla linguistica strutturale di De Saussure, Lacan arriva a vedere la lingua come primo motore dei meccanismi costitutivi dell'inconscio e delle sue capacità di agire, conoscere ed immaginare il mondo reale e il mondo simbolico. Ognuno di noi, prima ancora di nascere in un mondo, nasce in una lingua, e all'interno delle possibilità offerte da quella lingua, è formato in modo tale da considerare *normali* ed *accettabili* alcune possibilità piuttosto che altre. Il "nome del padre" condiziona il figlio, nel senso che l'apprendimento naturale del linguaggio "di casa" rappresenta per forza di cose la costituzione inconscia di una griglia di riferimenti valoriali che è destinata a fungere da bussola per ogni sua esperienza di vita.

¹ Per un quadro complessivo e semplice sulla figura di Jacques Lacan e del suo pensiero, si veda Recalcati 2012.

² J. Lacan (1953-54: 74) "(...) in the case of this young subject, real, imaginary and symbolic are here tangible, are flush with one another. I have taught you to identify the symbolic with language – now, isn't it in so far as, say (...) that something happens?".

Quanto indicato dal pensiero di Lacan costituisce il punto di partenza delle mie riflessioni sulle scelte contestuate dell'uso di vari codici lingua da parte dei migranti nelle varie fasi del loro viaggio da un *altrove* lontano ad un *qui* spesso incomprensibile.

L'incontro tra persone parlanti lingue diverse non può in alcun caso essere ridotto ad un mero fatto di traduzione di un messaggio da una lingua A ad una lingua B.

Difatti, come insegna Alessandro Duranti (Duranti 2002: 326), sebbene le lingue *in abstracto* siano equipollenti, esse "si realizzano *de facto* solo attraverso concreti atti linguistici nei quali molti altri fattori non segmentali (gesti, ambiente, pubblico, prossemica, ecc.) svolgono un ruolo altrettanto importante, visto che il significato è sempre esito di una costruzione pragmatica ed inferenziale".

Per comprendere meglio il significato profondo dell'equipollenza delle lingue, che nell'incontro interculturale troppo spesso si traduce in una enorme difficoltà comunicativa, è bene riflettere su alcuni altri concetti che considero illuminanti: quello di *micro-mondo*, quello di *materialità* e quello di *nicchia*.

Secondo Franco Crevatin il *micro-mondo* "è un poderoso elemento identitario; è il contesto nel quale si forma e si perfeziona la cognizione, si costituiscono e si trasmettono i saperi. Per questi motivi esso è l'unità di misura sulla quale si giudicano somiglianze, anche apparenti, e alterità" (Crevatin 2016: 41).

Il *micro-mondo* cui Crevatin fa riferimento non è riconducibile semplicemente al *contesto* inteso come *setting*, ovvero come la dimensione spaziale e temporale in cui avviene la comunicazione, o come *situationality*, concetto che ha il pregio di aggiunge al *setting* anche aspetti che si rifanno alla relatività e alla soggettività dell'evento comunicativo, ma è qualcosa di molto più ampio, complesso e profondo. È qualcosa che riguarda la persona non solo nell'atto comunicativo, ma anche e soprattutto nell'atto della costituzione di un *framework* cognitivo, entro il quale essa impara a guardare e considerare il mondo secondo modelli di riferimento che darà per scontati per tutta la vita e davanti ai quali tenderà a non porsi domande, sui quali costruirà abitudini, aspettative e modi di fare, e sulla base dei quali imparerà a decodificare percezioni fisiche ed emozioni, che saranno comprensibili pienamente soltanto a chi condividerà quel medesimo *micro-mondo* fin dai primi attimi di vita.

Il *micro-mondo* è vivo, come vivi sono coloro che lo abitano, e allo stesso modo è viva la lingua che di esso è espressione verbale. Così come il *micro-mondo* è mutabile e mutante, così è mutabile e mutante la lingua.

Ciò che avviene all'interno del *micro-mondo* si esprime attraverso molti codici diversi e co-presenti, i quali, tutti insieme, costituiscono ciò che è riassumibile con il concetto di *materialità*, che è il luogo nel quale, sempre secondo Crevatin, le azioni e le relazioni delle persone trovano la loro referenza fondamentale in un contesto che “non è un semplice sfondo spazio-temporale rispetto al quale si svolgono gli eventi, ma condizione di eventi ed evento esso stesso” (Crevatin 2016: 18).

Anche la lingua è parte di questa *materialità*, che non esiste *in abstracto*, ma si reifica nella concretezza dell'incontro e del tentativo di comunicazione che in esso si genera. Si veda, a questo proposito, quanto scrivevo qualche tempo fa (Micheli 2016b: 59): “the concept of *materiality* derives from the idea that everything “*material*” is “*material*” in its own way and that there is no *materiality* in an abstract sense [...] things which are “*bearers*” of “*materiality*” are also “*bearers*” of the meaning these things have in their own system of reference”.

Nemmeno le parole, dunque, sono semplici portatrici di significato, essendo allo stesso tempo portatrici della materialità intrinseca a quel significato.

Un approccio che consideri primariamente la *materialità* nella trasmissione del sapere e, più nello specifico, nell'apprendimento di una L2 da parte di persone provenienti da *micro-mondi* in cui vige un'abitudine alla scuola molto diversa rispetto a quella alla quale siamo abituati nel mondo occidentale è centrale per la comprensione delle problematiche quotidiane dei migranti alle prese con l'apprendimento della nostra lingua.

Se si pensa per esempio all'Africa subsahariana, è persino superfluo ricordare che il tasso di alfabetizzazione di quella regione è tra i più bassi registrati al mondo. Secondo il rapporto UIS UNESCO 2014, in Africa vive il 23% degli analfabeti del pianeta, mentre il tasso di alfabetizzazione medio va dal 29% del Burkina Faso al 93% del Sud Africa, che rappresenta un'assoluta eccezione. Inoltre va ricordato che l'educazione formale anche nei primissimi anni di scuola il più delle volte non viene impartita nella LM dei parlanti, bensì nella lingua

ufficiale ereditata dal periodo coloniale, che per i bambini e le loro famiglie può facilmente rappresentare una L3 o una L4 usata in realtà in rarissime occasioni al di fuori del contesto scolastico o istituzionale e il più delle volte in situazioni percepite come rischiose o comunque politicamente marcate.

Nell'Africa subsahariana la conoscenza viene tramandata di norma per via orale ed esperienziale, e ciò ha conseguenze evidenti sul modo che le persone hanno di apprendere e imparare nuove cose o abilità, rendendo in esse prioritario il *saper fare*, rispetto al *saper definire*.

Tanto più un soggetto nel suo *micro-mondo* sarà stato esposto ad una modalità di trasmissione del sapere che predilige l'ostensione, la mimesi e la partecipazione rispetto all'astrazione e alla definizione, tanto meno dunque egli si sentirà a suo agio in un contesto educativo formale come, per esempio, quello proposto dai CPIA o dai vari corsi di lingua offerti da enti istituzionali regionali, comunali o da semplici associazioni di volontari che sul nostro territorio cercano di occuparsi dell'integrazione dei migranti anche dal punto di vista linguistico.

Nell'esperienza migratoria, la lingua dello stato ospite rappresenterà per il migrante, specie se africano, qualcosa di molto simile a ciò che per lui rappresentava la lingua ufficiale del suo paese d'origine, ovvero un codice nel quale non è importante saper comunicare *tutto e bene*, bensì uno *strumento* efficace, che consenta al parlante di destreggiarsi in specifici contesti formali, senza che questo si traduca nella ricerca di un'adesione ad un modello di lingua raffinato ed elegante.

In un contesto in cui le lingue di uso quotidiano (la LM e, poniamo, la lingua veicolare del mercato informale) sono lingue a trasmissione orale per le quali non esistono una forma scritta e una grammatica normativa di riferimento, i parlanti non si sentono spinti ad adeguarsi ad una variante sentita come "superiore" e sono di conseguenza più facilmente propensi a tollerare, senza particolari pregiudizi, esiti stentati o sgrammaticati da parte di chi in quella lingua muove i primi passi. Questo atteggiamento liberale nei confronti di cadute di stile o di veri e propri strafalcioni anche nell'uso dei codici lingua del repertorio d'origine del migrante, fa sì che egli, in territorio di migrazione, continui a non dare troppo peso agli errori grammaticali, di stile o di registro che gli capita di commettere, e che spesso non riesca a comprendere il perché dell'insistenza degli insegnanti su aspetti delle dinamiche comunicative che nel suo sentire sono molto meno che de-

terminanti. Va sottolineato come questo atteggiamento in realtà non sia applicabile solamente alla popolazione migrante di bassa scolarizzazione, ma sia caratteristica comune anche a individui provenienti da quel tipo di *micro-mondo*, formatisi fino a raggiungere i livelli più alti di educazione istituzionale. Basta infatti, per esempio, navigare in internet su siti delle testate giornalistiche nazionali di un paese come la Costa d'Avorio per trovare numerosi esempi di errori e strafalcioni grammaticali in francese, così come l'uso di numerose espressioni comuni nelle *pastiche* delle lingue di strada (ad esempio il *nouchi* di Abidjan), ad opera di giornalisti qualificati, senza che questo generi imbarazzo tra i rappresentanti delle *élites* politiche o culturali del paese. Tutto ciò va letto e compreso non secondo *la nostra* percezione del fatto in sé, bensì *per entro* i riferimenti valoriali del *micro-mondo* di provenienza.

3. *Lasciare il micro-mondo per entrare in una nicchia "altra"*

Quando un migrante lascia il proprio paese per cercare fortuna altrove, esce di fatto dal suo *micro-mondo* e si trova catapultato in un universo *altro* che spesso non riesce a comprendere fino in fondo.

Questo universo *altro* è rappresentato da ciò che qui definiremo *nicchia*, ovvero un ambiente sociale, spaziale e culturale, che per un migrante non potrà mai diventare un *micro-mondo* a tutti gli effetti, sostitutivo di quello originario, perché non avrà quelle caratteristiche di "innatezza cognitiva" che resteranno invece proprie unicamente del contesto di partenza.

Vivere l'alterità quotidianamente sulla propria pelle è qualcosa di estremamente faticoso e, di conseguenza, il desiderio di elaborare strategie funzionali a ridurre quel gap di comunicazione-comprensione nel più breve tempo possibile in teoria dovrebbe essere una delle preoccupazioni centrali di ogni migrante. Spesso, tuttavia, si ha l'impressione che non sia così, soprattutto per i migranti di nuova generazione, quelli che le televisioni ci raccontano come moltitudini indistinte che *invadono* i nostri territori costringendoci a vivere in uno stato di perenne *emergenza*, nel quale pianificare e organizzare azioni e interventi di accoglienza, assistenza e integrazione diventa tragicamente difficile.

In effetti, un profondo cambiamento nel mondo della migrazione negli ultimi anni c'è stato ed è stato evidente. Quello che fino agli inizi del millennio ci era familiare era infatti un tipo di migrazione mosso da un progetto di vita preciso, che mirava all'integrazione in un paese di destinazione specifico e si muoveva secondo tragitti disegnati negli anni da generazioni di conoscenti che avevano già fatto la medesima scelta ed erano pronti a dare il primo appoggio ai nuovi arrivati. I legami con la terra d'origine non venivano rescissi in modo traumatico e spesso l'esperienza migratoria veniva vissuta, o almeno pianificata, come una fase nella vita, possibilmente reversibile. Oggi invece il popolo migrante sembra non avere altro progetto che quello di scappare da una situazione divenuta insostenibile, senza però avere quella progettualità e quella rete di relazioni primarie senza le quali un tempo non sarebbe mai partito.

Oltre a tutto questo, l'Italia, da paese di destinazione, si è trasformata in un paese di passaggio, sul quale i migranti non intendono investire, poiché la loro intenzione, solitamente, è quella di raggiungere i paesi più ricchi del nord Europa.

Questo discorso, apparentemente fuorviante, è invece importantissimo, perché sta alla base di uno dei punti fondamentali su cui si innestano non solo la motivazione del migrante per l'apprendimento della lingua ma anche, e soprattutto, il suo desiderio di adoperarsi per raggiungere l'integrazione in quello che dovrebbe essere il suo paese d'adozione.

I fattori che stanno alla base delle strategie per entrare in una nuova *nicchia*, differente dal *micro-mondo* originario sono sostanzialmente due: la negoziazione dell'*identità* e la *motivazione*.

Entrambi i fattori possono avere un aspetto duplice in quanto coinvolgono il soggetto sia a livello individuale, sia a livello sociale e per questo motivo si riflettono sia sul suo benessere psico-fisico individuale, sia sulle sue relazioni interpersonali.

Tanto più alta e radicata sarà la motivazione all'integrazione, tanto più naturale sarà per il soggetto agire in modo strategico ed efficace per raggiungere il proprio obiettivo.

Chi intraprende il percorso migratorio contro la propria volontà e senza sviluppare una reale motivazione spesso tende ad evitare qualsiasi occasione o forma di integrazione; si chiude in casa o si limita a pochi contatti con persone provenienti possibilmente dallo stesso

contesto d'origine, evitando l'immersione nella nuova nicchia nell'attesa di un ritorno a casa, che si augura possa verificarsi nel più breve tempo possibile, e di conseguenza "vive l'esperienza della migrazione come un tempo sospeso, un tempo fuori dal tempo" (Micheli 2011: 35-36).

In questi casi anche l'apprendimento della lingua del posto non rientra nelle priorità del soggetto. Se in un primo momento questo rifiuto può sembrare accettabile, soprattutto per chi, come le donne marocchine descritte in Micheli 2011, di cui si parlerà più avanti, vive la migrazione come qualcosa di forzato e solo all'interno del proprio nucleo familiare, esso si trasforma in un macigno pesante con il trascorrere del tempo, e può arrivare a rappresentare un problema enorme nel momento in cui i figli cominciano a confrontarsi con il nuovo contesto, apprendendone non solo i modi, ma anche la lingua.

Infatti: "(...) la L2 (...) se prima era tendenzialmente snobbata, ora entra prepotentemente nel quadro familiare e crea una dicotomia che, se mal gestita, può risultare ancora più dolorosa. A questo punto si ha una frattura fra l'esperienza del mondo esterno e quella del mondo interno alla famiglia e la lingua del paese ospitante (L2) diventa sinonimo di questi rapporti forzati, la lingua delle istituzioni e delle conoscenze superficiali e strumentali (...) mentre la LM sempre di più conserva il valore della lingua del cuore, delle emozioni e dei rapporti veri." (Micheli 2011: 37). Anche Beneduce (Beneduce 2004: 314) afferma che "Nei bambini che vivono una particolare distanza fra modelli di apprendimento, di relazione o di potere, come è tipicamente il caso dei bambini immigrati, la dissonanza può – quando non opportunamente gestita – risultare rilevante, e l'apprendimento di una seconda lingua farsi strada al prezzo di una cancellazione o 'messa fra parentesi' di quella materna...". Forzatamente si generano tensioni ed attriti che devono essere affrontati e superati per poter trovare un nuovo equilibrio domestico.

In altre parole va attivato un processo che avrebbe dovuto cominciare molto prima: quello della negoziazione della propria identità.

Due teorie sociologiche, elaborate tra gli anni '60 e '70 dello scorso secolo, ci possono aiutare a comprendere i meccanismi soggiacenti alla negoziazione dell'identità del singolo all'interno di una relazione almeno diadica: quella della *Game-like Strategic Interaction* di Erving

Goffman (1961) e quella della *Situated Identity* di Henri Tajfel (1974)³.

Sebbene i due sociologi non avessero posto l'accento sull'elemento *lingua*, occupandosi di comunità omogenee dal punto di vista etnico, va qui sottolineato che invece nel percorso dei migranti la scelta linguistica diviene parte costitutiva del gioco identitario. Se infatti, al momento della partenza, la questione "lingua" viene di norma lasciata in sospeso e considerata secondaria, essa si fa via via più importante durante il viaggio, fino a rivelarsi fondamentale quando si raggiunge la meta. Molti migranti infatti, lasciando il proprio paese, hanno solo un'idea vaga di quale sarà la destinazione finale e di quale sarà il nuovo codice al quale dovranno abituarsi. Di conseguenza si concedono di rimandare al futuro la fatica di studiare la nuova lingua. Già durante il viaggio però sono inevitabili i primi cambiamenti e le prime negoziazioni e i repertori linguistici originari cominciano a modificarsi, allargandosi fino a contenere almeno la lingua veicolare comune a quelli che incontrano lungo il percorso, e spesso una lingua di strada creata sul momento durante una delle fermate più lunghe in un territorio di passaggio, un campo profughi, la periferia di una grande città, un centro di accoglienza. Una docente di un CPIA di Firenze qualche tempo fa mi ha riferito un dato significativo da questo punto di vista. La dott.ssa S.A. lavorava infatti con una classe di principianti assoluti, di provenienza diversa, molti dei quali africani. Uno solo di essi era un Baka⁴ del Camerun che però, con i suoi colleghi di corso, usava parlare il Wolof, che è una lingua atlantica del Senegal, oggi divenuta lingua veicolare in un territorio molto vasto dell'Africa Occidentale e molto usata nelle rotte più praticate, che collegano la fascia subsahariana e la Libia, passando per il Niger. Certamente il Wolof non è lingua veicolare in Camerun, eppure lo è divenuta per quel particolare Baka camerunese, nel corso del suo personalissimo viaggio verso un futuro distante.

La parola chiave diventa *contatto*. Un *contatto* di persone, che comporta un *contatto* di lingue, il quale talvolta sfocia in un *contatto* di

³ La teoria di Goffman vede la negoziazione identitaria, in sostanza, come un vero e proprio gioco di ruolo, mentre Tajfel descrive la negoziazione come un processo di adeguamento al contesto.

⁴ Il Baka è una lingua Nilo-Sahariana, Satellite Core, Central Sudanic.

progetti. *Contatti* diversi, stratificati, imprevisi, logoranti, miracolosi, vitali.

Per comprendere il gioco della negoziazione dell'identità in contesti così complicati e mutevoli è utile rifarsi anche alla teoria delle *multiple identities* di Burke (2009), secondo il quale ogni individuo è costituito da diverse identità, che può attivare singolarmente o contemporaneamente. L'individuo ha infinite possibilità di reale trasformazione in base al contesto e al momento storico preciso in cui si trova. L'attivazione di una specifica identità piuttosto che un'altra non è solo frutto di una strategia, come quella del profugo etiope che, parlando tigrino, si dichiara eritreo quando arriva a Lampedusa per esser certo di ottenere il riconoscimento del diritto di asilo, ma è anche risposta naturale agli stimoli che vengono dall'esterno e l'atteggiamento diverso del singolo nelle diverse situazioni non è, per così dire, finzione drammatica, bensì realtà.

Anche in questo caso la teoria sociologica può essere facilmente applicata con profitto alla (socio)linguistica ed è possibile leggere il comportamento apparentemente disordinato dei migranti nell'uso di lingue padroneggiate più o meno bene e nella creativa invenzione di nuovi codici, laddove quelli già acquisiti non consentano la relazione, proprio alla luce della teoria delle *multiple identities*.

Maneggiare e rimaneggiare il proprio repertorio linguistico, per un migrante, è chiaramente un processo che va di pari passo con la negoziazione e la ricerca della propria identità, vecchia, nuova e futura. La ricerca dell'apprendimento di una nuova lingua da parte del migrante non è indipendente dalla ricerca (o meno) dell'inclusione nella nuova *nicchia*.

Sulla base di quanto sopra esposto dunque, si sbaglia quando si riduce la questione dell'insegnamento dell'italiano L2 ai migranti ad un mero fatto di modelli normativi.

4. *La parola all'esperienza di campo.*

Per dare evidenza dei meccanismi descritti nei paragrafi precedenti, proverò qui a tracciare in breve le caratteristiche di due esperienze specifiche.

La prima riguarda 25 donne marocchine, immigrate regolarmente, residenti sul territorio italiano da diversi anni, alcune addirittura

dagli anni '90. Quando ci siamo incontrate, nel corso di una ricerca nell'autunno del 2010⁵, tutte queste donne avevano una vita relativamente stabile, con almeno uno stipendio in famiglia e in molti casi figli, talvolta già grandi, nati in Italia. L'obbiettivo primario della migrazione, ovvero il raggiungimento della destinazione finale del viaggio, il trovare un lavoro e il costruirsi una vita serena con la propria famiglia, si sarebbe dunque potuto ritenere già ottenuto, ma la loro conoscenza dell'italiano restava limitato.

Molte di esse si dimostravano disinteressate a frequentare i corsi di alfabetizzazione offerti da diversi stakeholder sul territorio (comune, ONG, associazioni di volontariato ecc.). In 11 casi, che non corrispondevano a quelli di più recente immigrazione⁶, il livello di lingua non permetteva nemmeno gli scambi dialogici basilari con le operatrici – i saluti, le banali richieste di informazioni. In altri 4 casi le donne riuscivano ad esprimersi in maniera appena sufficiente in scambi molto semplici (livello A1?), ma non sarebbero state in grado di sostenere una conversazione su temi che andassero al di là delle occupazioni quotidiane, mentre le restanti 10 avevano un livello di lingua che si attestava tra il B2 e il C1. Inoltre, una sola delle donne con un livello di lingua insufficiente, entrata in Italia nel 2002, era analfabeta. Il grado di scolarizzazione pareva non avere alcuna influenza diretta sulle abilità in italiano. Anche K., di cui parleremo tra breve, l'unica donna del gruppo laureata in Marocco ed entrata in Italia nel 2006, infatti, risultava non conoscere i minimi rudimenti della nostra lingua, saluti compresi. Nemmeno il fatto di avere un lavoro sembrava essere indicativo della padronanza dell'italiano: delle 18 donne occupate, molte delle quali come colf o donne delle pulizie, 9 avevano un italiano insufficiente (inferiore all'A1), mentre, per contro, 3 delle 6 donne disoccupate avevano un livello pari al C1. Che cosa significavano, dunque, questi dati? Il quadro che ne usciva dimostrava chiaramente che a molte delle donne che avevano scelto di restare (quasi)

⁵ La ricerca, pubblicata in Micheli 2011 *Dialoghi: Neomamme e Culture a Confronto* (v. bibliografia) aveva come obbiettivo primario la comprensione delle dinamiche che spingevano le donne marocchine residenti nelle valli Imagna e Brembana della bergamasca a non usufruire dei servizi offerti da progetti loro destinati per la salute delle neomamme e dei loro bambini.

⁶ Solo 1 donna era entrata nel 2009, 2 nel 2008, 2 nel 2007, 1 nel 2006, 1 nel 2004, 1 nel 2002, 2 nel 2000 e 1 nel 1999 (cf tabella in Micheli, a cura di, 2011: 94-95).

completamente arabofone non sarebbero in realtà mancati né i mezzi, né le occasioni per imparare l'italiano, anche eventualmente in un contesto informale, dai figli o dalle colleghe e dai colleghi di lavoro, o ancora dai vicini e dalle vicine di casa; ciò che mancava loro era, invece, qualcos'altro, qualcosa di molto più rilevante, ovvero la *motivazione* all'integrazione.

Questo, e non altri, era il fattore che le portava a rimanere ostinatamente ancorate al proprio *micro-mondo* d'origine senza *desiderare* di creare nuovi legami al di fuori della propria famiglia.

Quasi tutte le donne incontrate erano infatti arrivate in Italia tramite il ricongiungimento familiare richiesto dai mariti (16 donne sulle 25 intervistate) o dai padri (altre 5 sulle 25 totali)⁷ e la loro vita era caratterizzata dalla nostalgia per il paese d'origine, che, nei loro sogni, rimaneva la meta agognata, la destinazione finale dell'esperienza migratoria. Per questo, la LM rappresentava per loro la lingua del cuore, un codice che ricercavano senza sosta, guardando le trasmissioni televisive marocchine via satellite ed evitando *tour court* un'integrazione indesiderata.

Avendo subito, piuttosto che desiderato, la migrazione e il progetto di vita all'estero, esse non provavano alcuna spinta alla negoziazione della propria identità individuale e familiare per garantirsi un nuovo ruolo nel nuovo contesto. Nonostante le difficoltà pratiche delle interazioni quotidiane, demandate ai mariti o, con l'andar del tempo, sempre più spesso, ai figli, la mancanza di interesse per l'apprendimento della lingua italiana era semplicemente una conseguenza logica della concatenazione di eventi.

Di conseguenza non devono stupire le due esperienze contrastanti di F. e K.

F., una giovane donna berbera di 23 anni, con un solo anno di *Bac* frequentato in Marocco dopo le scuole medie, residente nel comune montano di Berbenno dal 2008, con un figlio, disoccupata, ma completamente coinvolta nel progetto migratorio del marito, aveva infatti un livello di italiano buono, attestabile indicativamente al B2, nonostante non avesse mai frequentato un corso istituzionale. Della sua esperienza con la nostra lingua diceva gioiosa: "Siamo tre o quattro,

⁷ Delle altre 4, 2 erano entrate con permesso di lavoro, una con visto turistico e l'ultima con permesso per studio, poi riconvertiti in permessi permanenti.

quindi non possiamo pagare una signora⁸ o il Comune paga una signora solo per tre donne, o quattro... siamo poche qua in montagna... Io vado sabato e anche domenica a girare qua a Berbenno. Io non sono sempre a casa, io faccio tanti giri qua a Berbenno. Sì, se trovo qualcuno parlo... anche loro parlano la “bergamasca” ed è un po’ difficile da capire (...)”⁹.

K. invece, una giovane madre marocchina araba di 33 anni, laureatasi in geografia in patria, residente a San Giovanni Bianco dal 2006, con 3 figli, disoccupata anch’essa, non aveva alcun desiderio di apprendere l’italiano e viveva nell’attesa di un improbabile rientro *a casa*, non avendo per nulla condiviso il progetto migratorio del marito.

Quando ci recammo a casa sua, K. ci ricevette senza una parola o una stretta di mano, rimanendo seduta sul divano, di fronte alla televisione, sintonizzata su un’emittente marocchina. Non dimostrò alcun interesse ad interagire con noi, nemmeno per interposta persona, appoggiandosi, per esempio, ad A., il marito, che avrebbe potuto farle da interprete, e che di fatto fu l’interlocutore col quale ci confrontammo per la nostra intervista. Anche A. si era laureato in Marocco e prima di giungere in Italia nel 2000, aveva vissuto una breve esperienza in Francia. L’uomo aveva un livello di italiano molto buono e di fronte a domande dirette relative a come (e dove) vedesse il proprio futuro, risultò chiaro che un rientro in Marocco non faceva parte del suo immaginario:

“Intervistatrice: *In Marocco le hanno offerto un lavoro inerente al suo percorso di studi?*

A.: Sì, all’interno di un Comune.

Intervistatrice: *Però?*

A: Però come guadagno non era all’altezza del mio titolo di studio sinceramente. Per questo non ho voluto ritornare, perché con quel guadagno lì...

Intervistatrice: *Non si è pentito della scelta?*

A: No, adesso ho una famiglia, ho tre bambini, lavoro bene. Ho comprato una casa in Marocco, sono a posto sinceramente.

Intervistatrice: *Quindi è soddisfatto?*

A.: Sì, sì”.

⁸ Insegnante – ndr.

⁹ Dall’intervista (inedita) a F., Berbenno, 29/11/2010.

K., la moglie, aveva invece tutt'altra idea. Riguardo a lei e alle sue proiezioni sul futuro A. diceva infatti:

“Mah, lei ogni volta mi dice che vuole tornare al suo Paese, hai capito? Vuole tornare al suo Paese, perché è un altro ambiente, conosce la gente, va di qua, va di là, esce... il problema qua è che se eravamo dieci famiglie¹⁰, magari questo giorno va da quella, viene l'altra... è come se fosse un circolo, allora non si sente da sola... non si sente da sola come adesso. Adesso sono rimaste solo due donne marocchine qua a S. Giovanni Bianco...”¹¹.

Il secondo caso di studio, basato su una breve ricerca condotta da due studenti¹² nell'ambito del corso di Lingue e Culture dell'Africa¹³ dell'anno 2016/17, riguarda un Centro di Seconda Accoglienza gestito da Caritas nel trevigiano. Obiettivo della ricerca era la documentazione, da un punto di vista antropologico e sociolinguistico, delle dinamiche di negoziazione identitaria e dei giochi di potere interni al gruppo messi in atto dagli ospiti, anche attraverso l'uso dei diversi codici lingua.

Il Centro era una struttura piccola, che all'epoca dell'analisi (novembre 2016) ospitava solo 17 ragazzi, tutti di origine africana, provenienti da 7 paesi diversi (Ghana, Gambia, Senegal, Nigeria, Mali, Costa d'Avorio e Guinea Bissau). All'interno del centro, le lingue parlate, oltre all'italiano, che tutti i residenti stavano imparando, erano 12: le tre ufficiali dei paesi di provenienza, ovvero, inglese (Gambia, Ghana, Nigeria), francese (Senegal, Costa d'Avorio e Mali) e portoghese (Guinea Bissau), 7 lingue africane (Wolof¹⁴, Edo, Yoruba¹⁵,

¹⁰ Marocchine – *ndr.*

¹¹ Dall'intervista (inedita) ad A., marito di K., 22 novembre 2010.

¹² Ringrazio i miei studenti Caterina Zanatta Pivato e Alberto Scaggiante per i dati grezzi.

¹³ LM ACEL in Antropologia Culturale, Etnologia ed Etnolinguistica.

¹⁴ Lingua Niger-Congo, Atlantic-Congo, Senegambian, parlata in Senegal, Mali, Guinea Bissau e Gambia, ma anche in molta altra parte dell'Africa Occidentale come lingua veicolare.

¹⁵ Entrambe lingue Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, parlate in Nigeria. Lo Yoruba è anche lingua veicolare tra Nigeria, Benin e, parzialmente Togo.

Creolo¹⁶, Bambara, Mandinka, Serahulé¹⁷ e Dagbani¹⁸), delle quali almeno tre fungevano parzialmente da lingue veicolari (Wolof, Yoruba e Bambara) e infine il dialetto trevigiano. I residenti avevano un livello di italiano che variava da A1 a B1 o B2.

All'interno del centro, gli ospiti parlavano generalmente wolof, la lingua veicolare padroneggiata dalla maggior parte di loro, o una delle lingue africane in base ai codici effettivamente condivisi da chi era coinvolto nell'interazione comunicativa specifica, con una preferenza per la LM sempre qualora possibile, come codice dell'intimità e della comunicazione amicale, affiancata all'uso della lingua veicolare come *passé-par-tout* negli scambi funzionali tra pari. L'italiano (o un *pastiche* italo-trevigiano) era riservato quasi esclusivamente agli scambi tra gli ospiti e gli operatori del centro, oppure a quelli tra gli ospiti in presenza degli operatori e nell'intento evidente di coinvolgere questi ultimi nell'interazione.

La scelta del codice (LM, lingua veicolare, italiano) implicava un posizionamento degli interlocutori in termini di esercizio e percezione del potere nelle dinamiche relazionali.

Se il ruolo dell'italiano come lingua dell'istituzione e dunque del potere per eccellenza, nelle interazioni operatori-ospiti poteva essere cosa ovvia, lo stesso in teoria non avrebbe dovuto esser del tutto vero nelle interazioni tra ospiti, cosa che invece si è verificata, almeno nel caso trattato qui di seguito e che vede coinvolti in prima persona Z., proveniente dal Ghana, e B., originario del Gambia.

Pur trovandosi entrambi in Italia da circa sei mesi al momento dell'osservazione ed avendo un pregresso simile nei paesi d'origine, dove avevano completato gli studi superiori, Z. e B. stavano muovendo i loro primi passi nella nuova *nicchia*, l'Italia, che entrambi avevano scelto, a differenza di molti compagni, come destinazione finale del viaggio, in due modi completamente differenti.

¹⁶ Della Guinea Bissau, su base portoghese.

¹⁷ Tutte e tre lingue Niger-Congo, Mande, Western. Il Bambara è parlato in Mali, Costa d'Avorio, Burkina Faso, Gambia, Guinea e Mauritania; il Mandinka in Senegal, Gambia e Guinea Bissau, mentre il Serahulé si trova in Gambia, Senegal, Guinea Bissau e Mauritania.

¹⁸ Lingua Niger-Congo, Volta-Congo, Gur parlata in nel nord est della Costa d'Avorio e nel nord-ovest del Ghana.

Arrivati in Italia senza conoscenze pregresse della lingua italiana, entrambi erano iscritti ai corsi di italiano L2 offerti dal sistema di accoglienza, ma, mentre B. si applicava moltissimo ed aveva già raggiunto un livello piuttosto buono, essendo quasi pronto per sostenere la prova per la certificazione del livello B2, Z. in realtà non si stava applicando molto e il suo livello di lingua lasciava a desiderare, non avendo ancora raggiunto nemmeno il B1.

Z. aveva trovato lavoro all'esterno della struttura come raccoglitore di frutta insieme a colleghi italiani e migranti regolari provenienti dall'Europa dell'Est. Dalle sue frequentazioni lavorative derivava il fatto che il suo italiano fosse molto corrotto, infarcito di elementi lessicali dialettali ed espressioni idiomatiche usate spesso volte a sproposito. L'alternanza di codice tra italiano e trevigiano da parte di Z. era costante e Z. non faceva alcuno sforzo per correggere se stesso. Erano ad esempio comunissimi nel suo idioletto, periodi in cui una delle frasi era in italiano, mentre un'altra era in dialetto, come in: "*Para via, mona, che son stanco!*", "*Vieni qua, B., magna questo!*", così come frasi in cui comparivano bestemmie usate semplicemente per il loro valore enfatico e rafforzativo, perdendo, nell'intento comunicativo del ragazzo, qualsiasi valenza dispregiativa: "*Dio caro, ciao Signora, come xè?*". Quando gli operatori cercavano di far notare a Z. questi suoi "errori", Z. rispondeva semplicemente scrollando le spalle e sottolineava che quello era il modo in cui parlavano *gli italiani veri*, quelli che lavoravano con lui e che vivevano fuori dalla realtà sospesa del centro di accoglienza. Anche molti degli altri residenti si dicevano d'accordo, infatti, se interpellati su questo punto, dichiaravano quasi tutti che Z. era in grado di parlare un italiano molto *concreto*. La lingua di Z. derivava dall'esperienza materiale, vissuta spalla a spalla con gli abitanti della zona per otto ore al giorno, mentre insieme raccoglievano frutta o riempivano cassette di mele o di uva nei grandi campi degli agricoltori aderenti alla cooperativa locale e dunque il suo italiano non poteva che avere un sapore più *vero* e appunto *concreto*, rispetto a quello astratto che gli altri ospiti del CSA imparavano dagli insegnanti, dai libri di testo o dalla televisione.

B., al contrario, nonostante il suo impegno nell'apprendimento corretto dell'italiano, che gli consentiva di leggere facilmente i quotidiani portati nel centro dagli operatori, con i quali era in grado di

dialogare senza alternanze di codice, non aveva ancora trovato un'occupazione.

I rapporti tra Z. e B. erano piuttosto tesi, in quanto entrambi si erano creati un'immagine di sé come leader ed erano intenzionati a farsi riconoscere come tali anche dagli altri ospiti, nel tentativo evidente di conquistarsi una posizione di prestigio.

Osservando le dinamiche dei vari incontri-scontri tra i due, si registrava per prima cosa il fatto che essi avvenivano sempre in italiano, per segnalare la distanza di entrambi dal resto degli ospiti e la loro proiezione verso il "fuori", verso la costruzione di una vita futura stabile in Italia. In secondo luogo, il "vincitore" risultava essere quasi sempre Z. Nonostante B. potesse spiegarsi facilmente in italiano, coinvolgendo meglio gli operatori del centro nelle sue discussioni, egli sembrava infatti non avere alcun peso specifico all'interno del gruppo, poiché di fatto era disoccupato, e veniva percepito come un fallito, uno come tutti gli altri, che non avevano né arte né parte nel nuovo contesto, che non erano stati in grado di inserirsi nel mondo esterno al centro, e ciò gli causava un profondo sentimento di frustrazione.

Per contro, Z., meglio integrato nella società esterna, veniva rispettato ed ammirato da tutti.

Questo secondo caso di studio non solo dà la misura della differenza di percezione dei migranti (quelli del CSA trevigiano, ma lo stesso potrebbe valere in generale) rispetto a ciò che essi considerano il *modello* di lingua auspicabile e al quale adeguarsi -non quello normativo, bensì la lingua di strada-, ma restituisce anche il senso del valore relativo che la lingua assume nella loro percezione di ciò che è necessario all'integrazione: non il *parlar corretto*, bensì l'aspetto *materiale* del saper fare, inserendosi concretamente nella nuova *nicchia* condividendone finalità e pratiche.

In questa visione la lingua diviene strumento, lo spazio linguistico diviene spazio creativo, in cui ciò che è *giusto* è qualsiasi cosa consenta al messaggio di essere veicolato, senza che il creare *pastiche* di codici diversi venga considerato inadeguato o svilente.

5. Conclusioni

Cercando di tirare le somme di quanto discusso, vorrei mettere in fila alcuni concetti chiave.

Prima di tutto, ogni migrante proviene non soltanto da un paese differente, ma soprattutto da un *micro-mondo* peculiare, uno spazio onnicomprensivo in cui egli si forma assorbendo in modo contestuato, non solo la propria LM, ma anche un modo proprio di *saper fare* e *saper costruire* dialogo e relazioni attraverso un processo di immersione e mimesi. Lasciare il *micro-mondo* rappresenta un'esperienza lacerante, non solo e non in primo luogo dal punto di vista linguistico, ma soprattutto da un punto di vista identitario generale.

Come si è visto nel primo caso di studio riportato, l'ingresso nel nuovo mondo, o meglio nella nuova *nicchia*, può avvenire in modo più o meno semplice e con o senza traumi, in base alla *motivazione* e alla *volontà* del singolo individuo di negoziare la propria identità, in un gioco strategico (Goffman) e contestuato (Tajfel).

In questo processo, la lingua non è che uno strumento (Micheli 2014 e 2015a).

Come dimostra il secondo caso di studio proposto, provenendo da *micro-mondi* in cui le LM sono codici trasmessi per via orale, senza un modello normativo codificato di riferimento, il *target* di apprendimento linguistico dei migranti ha il sapore concreto della lingua più familiare al loro universo cognitivo di partenza, non tanto l'italiano standard quindi, quanto quello parlato concretamente dalle persone con le quali si trovano ad interagire al lavoro, per strada, nei centri di accoglienza ecc.

In questo senso la lingua, nella visione dei migranti, da modello astratto si fa concreta, ed entra con pieno diritto nell'ambito complesso della *materialità*.

Riferimenti bibliografici

- Bajini, Irina & Bonomi, Milin & Calvi Maria Vittoria. 2015. *Lingue migranti e nuovi paesaggi*. Milano, LED.
- Balboni, Paolo Emilio. 2000. Per una didattica affettivo-umanistica dell'italiano. In Dolci, Roberto & Celentin, Paola (a cura di). *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci Editore: 13-19.
- Beneduce Roberto. 1998 / 2004. *Frontiere della identità e della memoria: etnopsichiatria e migrazioni in un mondo creolo*. Milano: Franco Angeli.
- Bourdieu, Pierre. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Burke, Peter G. & Stets, Jan E. 2009 *Identity Theory*. New York: OUP.

- Crevatin, Franco. 2016. "Micromondi". In Micheli, Ilaria (a cura di), *ATRA 1 Materiality and Identity. Selected papers from the proceedings of the ATrA Conferences of Naples and Turin 2015*. Trieste: EUT - Edizioni Università di Trieste, 17-56.
- Duranti, Alessandro. 2002. *Culture e discorso: un lessico per le scienze umane*. Roma: Meltemi Editore.
- Goffman, Erving. 1961. *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Company.
- Lacan, Jacques. 24/02/1954-2013. VII The topic of the imaginary. In Miller, Jacques Alain & Forrester John (eds.), *The seminar of Jacques Lacan Book I Freud's Papers on Technique 1953-54*, 73-88. New York/London: W.W. Norton.
- Micheli, Ilaria. 2011. II. Lingua e Immigrazione. In Micheli Ilaria (a cura di), *Dialoghi. Neomamme e culture a confronto*, 27-38. Selino Basso (BG): Edizioni Centro Studi Valle Imagna.
- Micheli, Ilaria. 2013. *Il Miraggio della Prosperità. Immigrati e Movimenti religiosi alternativi a Bergamo* (a cura di M. Rizzi e C. Visconti). Genova: Il Melangolo.
- Micheli, Ilaria. 2014. The ogiek of the Mau Forest: Reasoning between Identity and Survival. *La Ricerca Folklorica*, vol. 69, 189-204
- Micheli, Ilaria. 2016a. Identity "Matters" Chasing Identity. Looking for coherence among a sense of the self, the group, the outsiders and a proper lifestyle in one's microcosm and in areas of transition. In Micheli, Ilaria (a cura di), *ATRA 1 Materiality and Identity. Selected papers from the proceedings of the ATrA Conferences of Naples and Turin 2015*, 7-16. Trieste: EUT – Edizioni Università di Trieste.
- Micheli, Ilaria. 2016b. Materiality and Hunt among the Ogiek of Mariashoni (Kenya). In Micheli, Ilaria (a cura di) *ATRA 1 Materiality and Identity. Selected papers from the proceedings of the ATrA Conferences of Naples and Turin 2015*, 57-92. Trieste: EUT – Edizioni Università di Trieste.
- Recalcati, Massimo. 2012. *Jacques Lacan*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Tajfel, Henri. 1974. Social identity and intergroup behaviour. *Social science information*, XIII, 2, 65-93.
- Taylor, Charles. 2006. An issue about language. In Jourdan, Christine & Tuite, Kevin (eds.), *Language, culture and society*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-46.