

## MIGRACIONES, JUVENTUD Y LENGUA/AS

### Resumen:

Nuestro interés de investigación se centra en comprender cómo los jóvenes filipinos vinculados a procesos migratorios utilizan distintas lenguas para comunicar en la sociedad de “acogida”. El intento de analizar su proceso de crecimiento en un lugar en el que sus relaciones se establecen en al menos dos lenguas tiene como objetivo ver de qué forma dicho crecimiento está influyendo en su integración. Para ello hemos desarrollado un conjunto de relaciones sociales e interacciones con un grupo de descendientes de personas filipinas que viven en Mesina (Sicilia). Las explicaciones que los mismos actores dan sobre sus prácticas lingüísticas cotidianas permiten entender qué significa crecer hablando más de una lengua y cómo las relaciones que se establecen entre las lenguas utilizadas por los mismos afectan a la construcción de su identidad y a su integración sociolingüística. Los resultados de nuestro trabajo muestran que las experiencias vividas en el ámbito familiar y en el entorno escolar influyen en la manera en que estos jóvenes responden a las diferentes posibilidades que se les presentan en cuanto al mantenimiento lingüístico y cultural, al sentido de pertenencia y a la integración en la sociedad receptora. Todo ello nos está permitiendo organizar un conjunto de reflexiones sobre la interdependencia entre lengua/as, identidad e integración social.

### Palabras claves:

Jóvenes filipinos, integración, italiano, lenguas, migraciones, sociolingüística

## MIGRATIONS, YOUNG PEOPLE AND LANGUAGES

### Abstract:

Our research interest focuses primarily on understanding how the young Filipinos, involved in migratory processes, speak different languages to communicate in the “receiving” society. The intent to analyse their growth process in a place where they establish relationships in various languages (at least more than one) aims at observing the way their growth process is affecting their integration. To this end, we developed a number of social relations and interactions with a group of descendants of people of Philippine nationality who live in Mesina (Sicily). The points that the same actors clarify about their linguistic daily practices allow comprehending what growing up speaking different languages means and how the relations between the languages they speak, affect the construction of their identity and their sociolinguistic inclusion. The results of this work show that their experiences within the family and in the school environment have an impact on the way these young people react in terms of preservation of their language and culture and in terms of sense of belonging and integration in the receiving society. All this is giving us the possibility to organize an entire series of reflections about the interdependence of languages, identity and social integration.

### Keywords:

Integration, Italian, languages, migrations, sociolinguistic, Filipino young people

## *Agradecimientos*

Nada de esto habría sido posible sin el apoyo inestimable de mi director de tesis Dr. F.J. García Castaño, director del instituto de Migraciones de la UGR, así como de mi codirectora Dr. María Rubio Gómez a los que expreso mis más sinceros agradecimientos.

## *Introducción*

Entre los temas subyacentes al debate socio-pedagógico, y también político, de los últimos años vinculado al aumento en nuestras sociedades de personas inmigrantes está la cuestión de las lenguas y de su vinculación con la integración social. La “integración” de los inmigrantes se considera necesaria y la integración sociolingüística inseparable de esta. Por consiguiente, en Italia como en España se exige que éstos aprendan rápidamente la lengua de acogida, sin tomar en consideración su lengua materna, subestimando los aspectos identitarios de este proceso y presionando para que, en lugar de compatibilizar los diferentes idiomas, abandonen una lengua en favor de otra (Cama, 2017). Esto afecta también a los hijos, por el convencimiento de la estrecha relación de causa-efecto entre dominio de la lengua-integración-éxito escolar, a pesar de que un buen número de investigaciones 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).

Por ello, hemos llevado a cabo un estudio sociolingüístico con un conjunto de adolescentes, para comprender el papel de las lenguas que hablan en el proceso de integración escolar y en los procesos de identificación, ya que las lenguas no sólo pueden afectar la integración sociolingüística que el entorno requiere, sino que revisten una importancia fundamental en términos de reconocimiento de igualdad y de fortalecimiento de la identidad (Luatti, 2015).

El objetivo de nuestro trabajo es el de analizar los hábitos lingüísticos de un grupo de estudiantes adolescentes con una historia de migración compartida (la comunidad filipina de Mesina), para identificar “las relaciones que se generan y (re)producen en diferentes contextos” (García Castaño y otros, 2011: 207), no sólo el contexto de llegada sino también el de salida, teniendo en cuenta las redes sociales que se tejen entre personas que viven separadas espacialmente. A partir del objetivo de estudio y del planteamiento teórico elaborado, en este trabajo nos centramos en la comunicación de los hijos de personas filipinas y en la influencia de sus trayectorias personales en el dominio de las lenguas para comprender las relaciones entre ellas, su sentido de pertenencia y su inclusión en la sociedad receptora.

### *1. Lengua, integración, identidad*

#### *1.1 La integración*

En el ámbito de la Unión Europea, la integración se considera hoy un “proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de los inmigrantes y los residentes de los Estados miembros” (Comisión Europea,

2012: 11), en el que diferentes grupos étnicos participan en los procesos de producción, distribución y gobierno, con iguales derechos y que concierne a todos los ciudadanos del país receptor (Cashmore, 1996).

Después del fracaso del modelo estadounidense del *melting pot*, con la ideología universalista hay un *revival* de orientaciones teóricas que afirman la inevitabilidad de la asimilación de las segundas generaciones (Portes, Fernández -Kelly y Halley, 2009). Desde esta perspectiva, según la cual las diferencias pueden asimilarse a una única estructura humana y el encuentro con el diferente se soluciona progresivamente con la adhesión al modelo cultural dominante, la asimilación se considera un proceso orgánico y lineal, cuyo peso recae exclusivamente a las personas inmigrantes (Ambrosini, 2014).

Basado en las críticas al asimilacionismo, nace el modelo multiculturalista que cuestiona la idea de la eliminación de los vínculos culturales con la comunidad de origen y subraya la inevitabilidad de las diversidades (Colombo, 2007). Se empieza así a hablar de *inclusión*, término que traslada la responsabilidad del proceso de integración a la sociedad receptora a la que corresponde crear las condiciones para una convivencia pacífica.

El debate abre el camino a la ideología transnacional (Levitt, DeWind y Vertovec, 2003) y a la perspectiva intercultural. La primera considera a los inmigrantes actores sociales que se mueven en distintos contextos de referencia en un juego de interacciones entre motivaciones subjetivas, expectativas familiares y relaciones sociales: 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 y relaciones (Colombo, 2007; García Castaño y otros, 2011). Así que, las segundas generaciones no heredan automáticamente las “características culturales” de sus padres ni se adaptan sin resistencias. Más bien, “[...] 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”<sup>1</sup> (Colombo, 2007: 72). La teoría de la interculturalidad, sobrepasando el reconocimiento de las diferencias y considerando especialmente valiosa la apertura recíproca y el diálogo entre distintas culturas, intenta superar los límites no solo del enfoque asimilacionista sino también del multiculturalismo. En efecto, 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).

## 1.2 Lengua/as e integración

En la decisión de emigrar el factor lingüístico juega un importante papel: “[...] 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 es aplicable también a sus hijos/as que, llegados para reunirse con sus padres, adoptados o nacidos en Italia, reflejan la imagen de sus familias, -para las cuales son instrumentos de rescate económico y social-, y aquella de la sociedad que los considera indicadores del proceso de inclusión. Todo ello ha supuesto el

---

<sup>1</sup> La traducción es mía.

convencimiento de la inevitabilidad de una homologación lingüística y cultural. El resultado es que, a menudo, estos chicos aprenden la lengua vehicular sumariamente y al mismo tiempo “congelan” la lengua de origen. Y ello a pesar de las evidencias que muestran que el bilingüismo representa una formidable oportunidad formativa (Bindi, 2005; Favaro, 2012).

Varios estudios subrayan las razones no solo personales y sociales, sino también cognitivas, de la importancia del bilingüismo/plurilingüismo para favorecer el desarrollo intelectual armónico de la persona (Martín Rojo, 2003; Broeder y Mijares, 2004; Rojo y Mijares, 2007; García Castaño, Gómez y Bouachra, 2008; García Castaño y Rubio Gómez, 2011; Bindi, 2005; Favaro, 2012; Favaro 2013). Asimismo se ha destacado en los niños bilingües la precoz capacidad de individuar informaciones importantes e ignorar las menos importantes, de hacer comparaciones paralingüísticas y una mayor predisposición al aprendizaje de otras lenguas. Además, la lengua familiar, garantizando el mantenimiento de los vínculos con la comunidad de origen, tiene importancia en términos de reconocimiento de igualdad y de fortalecimiento de la identidad (Luatti, 2005).

### 1.3 Lenguas y procesos de identificación

Como afirma Mariani (2015), las interacciones se rigen por normas compartidas casi siempre implícitas. Estas normas están vinculadas a las necesidades de las personas que a través de ellas comunican, reflejan y pueden fortalecer su sentido de pertenencia. La lengua identifica a un hablante como perteneciente a un determinado grupo y al mismo tiempo contribuye a la identidad étnico-cultural del mismo como elemento que lo diferencia de los otros (Zappettini, 2016). Es decir, la lengua es un instrumento en estrecha relación con la cultura de origen que permite identificarse con la comunidad de pertenencia también en el país de acogida (Pozzi, 2014).

Actualmente, se reconoce que la compleja realidad global ya no permite el uso de términos que pretenden describir de manera unívoca algo que es múltiple y se admite que la identidad no es un factor estrictamente *mental*, interno y estable, sino algo *público*, visible, que puede modificarse y ser cuestionado. Al respecto, Norton destaca el aspecto de continua negociación y compromiso de la identidad:

[...] every time language learners speak, they are not only exchanging information with their interlocutors; they are also constantly organizing and reorganizing a sense of whom they are and how they relate to the social world. They are, in other words, engaged in identity construction and negotiation (Norton, 1997:410).

Se habla, por consiguiente, de identidad “negociada” y “representada”, “flexible”, “fluida”, “abstracta”, “fragmentada” (De Fina, 2011; Bamberg, 2011). Pero, en el caso de los hijos de personas inmigrantes, cabe preguntarse no solo si las identidades que están construyendo se caracterizan por su flexibilidad o son rígidas y excluyentes, sino también sobre cómo están integrando el contenido de sus diversas interacciones lingüísticas (en el ámbito familiar, en el contexto escolar, con las sociedades de origen) con su experiencia diaria en las sociedades receptoras (Aragón, 2010).

En este sentido, varios estudios destacan la importancia del momento en el que éstas se producen (Bindi, 2005; Cardullo, 2010; Malta, 2010; Favaro y Napoli, 2004; Favaro, 2012; Fondazione Andolfi, 2011). Los “menores con *background* migratorio”, como los define el Ministerio de Educación italiano, que llegan a Italia antes de empezar la educación obligatoria, son *de facto* italianos y *de jure* extranjeros ya que, a pesar de vivir

en Italia y sentirse ciudadanos italianos, estrictos términos legales no lo son<sup>2</sup>. En cambio, aquellos que llegan en un momento vital posterior poseen un bagaje de valores y tradiciones ya aprendidas y tienen una idea clara de pertenencia, acentuada por la falta de conocimiento de la lengua. Asimismo, abordando el reto de vivir *entre dos mundos*, -uno representado por la familia y otro por la sociedad en la cual se incorporan-, la familia influye en la construcción de la identidad de los hijos. Los padres que se sientan víctimas de discriminación, pueden transmitir una idea negativa del lugar de residencia cuyos mensajes no se pueden compartir (Favaro y Napoli, 2004; Malta, 2010). Para que no se dé lo que Favaro (2012) llama “ambivalencia identitaria” se necesita una “doble autorización”, o sea, que los padres permitan que los hijos vivan la nueva realidad, la lengua, la cultura, sus valores y que los hijos respeten la cultura de sus padres (Fondazione Andolfi, 2011). Si es cierto que los padres influyen en su conducta, impulsándolos a adoptar o no la lengua de origen, con el tiempo son los hijos los que modifican el sistema de comunicación familiar. Como afirma Favaro (2012), antes o después, los hijos consiguen “*el poder lingüístico*”. Y ¿qué pasa con la lengua de origen? Entre los nacidos en Italia tiende a debilitarse, se restringe a la comunicación en casa y a un número limitado de asuntos. En cambio, los chicos que la aprendieron desde pequeños y la practican hasta los once/doce años, tienen buenas posibilidades de mantenerla. Un estudio de Favaro (2012) subraya diferencias importantes entre los nacidos en Italia y los nacidos en el país de origen. Entre los primeros distingue: - aquellos que cuando empiezan la educación hablan solamente la L1 y llegan a ser bilingües en un segundo momento; - aquellos que adquieren la capacidad de hablar ambas lenguas a una edad temprana (una en casa y otra en la guardería); - aquellos que hablan solo italiano por decisión de la familia o por sugerencia de la escuela. Entre los segundos, a su vez, encontramos diferentes grupos: - aquellos que usan la lengua de origen solo para comunicarse, porque no están escolarizados; - aquellos/as que han desarrollado tanto competencia oral como escrita; - aquellos que la hablan en casa pero están escolarizados en inglés porque estudiaron en colegios privados. Desde sus primeros años de vida se enteran que en su entorno se hablan lenguas distintas, y que las cosas tienen nombres diferentes: un bilingüismo, definido por Favaro (2012) *fenómeno de naturaleza social* (porque afecta la comunicación entre las generaciones y es el contexto de acogida que impone mantenimiento o pérdida de la condición bilingüe), que desafortunadamente no es debidamente valorado. De todas formas, aun cuando la lengua de acogida llegue a ser dominante, estos chicos siguen enfrentándose a ambas lenguas tal y como muestra nuestro trabajo de campo en Mesina.

## 2. Aspectos metodológicos

Mesina representa un ejemplo significativo de las transformaciones que se producen en las sociedades multiétnicas y multiculturales, en las cuales encontrar fronteras rígidas es imposible: valores y tradiciones se integran y el mismo sentimiento de identidad puede confundirse. La existencia de una comunidad filipina asentada en el territorio, con un número significativo de hijos nacidos en Italia ha representado el principal impulso a la hora de emprender esta investigación. La gestión de las lenguas en situaciones de contacto se

---

<sup>2</sup> La normativa vigente atribuye a los menores nacidos en Italia el derecho a la ciudadanía 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 introdujo una forma suavizada de *ius solis*, reconociendo el derecho a 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 de larga duración. Puede conseguir la ciudadanía también el menor que haya llegado antes de alcanzar el duodécimo año de edad y haya realizado un camino escolar de la duración de al menos cinco años. Si se han cumplido los requisitos, la solicitud tiene que ser presentada por uno de los padres; a falta de esta, permanece la posibilidad que la presente el interesado cuando alcance los 18 años.

podría estudiar en otro lugar físico y con otros actores: la nuestra es simplemente la elección de un espacio representativo.

En este texto, después de hacer referencia a los datos sobre la presencia de estudiantes de origen inmigrante en Italia, Sicilia y Mesina, nos centramos en un estudio cualitativo llevado a cabo con un conjunto de jóvenes a través de entrevistas etnográficas, actividades de observación y la administración de un breve cuestionario.

## *2.1 Cifras en Italia, Sicilia y Mesina*

Debido al aumento de alumnos considerados “extranjeros” en las aulas italianas, el Ministerio de Educación (Miur) se preocupa de llevar a cabo análisis anuales. Las cifras (Miur, Statistica e Studi, 2018) indican que en el curso 2016/2017 los estudiantes de origen migratorio en las escuelas italianas fueron 826.091, aumentando respecto al año anterior de más de once mil escolares (+1,38%). Analizando específicamente la presencia de alumnos de origen no europeo en el año 2016/2017, se observa que estos alcanzan el número de 636.614<sup>3</sup>. Se registra en los últimos tres años un incremento del 3,6%, lo que hace que se pase de los 614.000 del año escolar 2014/15 a los actuales 636.614. No todos los niveles educativos están afectados por el mismo crecimiento: el número de los alumnos de infantil resulta estable, en la educación secundaria de primer y segundo grado se registra un aumento del 3%, mientras que la educación primaria es la que cuenta con la cuota más elevada (233.762, igual al 36% del alumnado no europeo). Las aulas cuentan con estudiantes de 200 distintas nacionalidades “no italianas”, con la particularidad de que el 70% procede de un reducido grupo de países: Rumanía<sup>4</sup>, Albania, Marruecos, China, Filipinas, India, Moldavia, Ucrania, Egipto (Miur, Statistica e Studi 2018). En cuanto a las lenguas maternas de los alumnos de la escuela italiana, los datos de Istat (2014) se refieren a las primeras diez (rumano, árabe, albanés, español, italiano<sup>5</sup>, chino, ruso, ucraniano, francés, serbo) agrupando las restantes bajo un único epígrafe de “Otras lenguas”. A pesar de los esfuerzos por actualizar cifras y porcentajes, aún se presta escasa atención a los idiomas usados en la vida cotidiana por los alumnos y, por tanto, contamos con un limitado conocimiento de las dinámicas lingüísticas que pueda traducirse en acciones de intervención concreta y efectiva.

En lo que se refiere al sur de Italia, en Sicilia los alumnos con ciudadanía no italiana en las escuelas de todo tipo y grado son 25.536 sobre un total de 826.091, el 61% de los de los cuales son nacidos en Italia (Miur, Statistica e Studi, 2018). Entre sus provincias, Mesina cuenta con 3611 escolares con ciudadanía no italiana, ocupando el cuarto lugar después de Palermo (5.241), Catania (4.882) y Ragusa (4158). En Mesina, según un informe de 2016 sobre el curso 2014/15, los estudiantes “extranjeros”<sup>6</sup> son 3.560, el 39,4 % de los cuales son nacidos en Italia (Fondazione Ismu, 2016). Por nacionalidades, el mayor número es el de filipinos, seguidos por niños y niñas procedentes de Europa Centro-Oriental y de Sri Lanka. La comunidad filipina (2.443), que ha sido una de las primeras en instalarse en Sicilia y en Mesina (donde se concentra el 50% del

---

<sup>3</sup> Estos datos no incluyen el alumnado de los centros escolares de la Provincia Autónoma de Bolzano, no detectados por el MIUR.

<sup>4</sup> El Miur incluye en esta estadística todos los escolares con nacionalidad no italiana (extranjeros e inmigrantes), por eso Rumanía ocupa el primer lugar, aunque pertenece a la Unión Europea y las personas procedentes de este país no pueden definirse inmigrantes.

<sup>5</sup> El informe habla de alumnos extranjeros con el italiano como lengua materna, destacando que son más de 160 mil, igual al 4,5% de la “población extranjera” a partir de seis años. El 16,8% son albaneses, el 12,1% marroquíes y el 11,1% rumanos.

<sup>6</sup> El término extranjeros entre comillas es lo que aparece en el informe de Miur-Ismu refiriéndose a todos aquellos alumnos que no tienen la ciudadanía italiana.

total de toda la isla), solo está por detrás de la comunidad cingalesa (3.996 personas) (Servizio Statistica Dipartimento Servizi al Cittadino Comune di Messina, 2016). Se trata de personas especializadas en el sector del hogar, cuyo arraigo está confirmado por la presencia de descendientes nacidos en la ciudad (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016). Junto al crecimiento cuantitativo, se registra en Mesina una transformación cualitativa del fenómeno migratorio que afecta a la población juvenil. Los jóvenes nacidos en Mesina tienen un buen dominio de la lengua oficial y hablan poco o nada la lengua de origen, por eso, como observa Cardullo (2010), las relaciones entre padres e hijos se invirtieron, en el sentido de que estos últimos llegan a ser puntos de referencia para los primeros, sobre todo en lo que respecta a la lengua italiana.

## 2.2 Las entrevistas

Para nuestro estudio seleccionamos un grupo de jóvenes para registrar las explicaciones que ellos mismos dan sobre sus prácticas lingüísticas cotidianas, sobre sus inquietudes en relación a los usos de diferentes lenguas y sobre su sentido de pertenencia y de inclusión. Con este fin, utilizamos la técnica de la entrevista etnográfica, guiada por un breve listado de preguntas abiertas, que nos permitió entablar una relación directa y personal y obtener cierta heterogeneidad de respuestas. Se consideraron las siguientes variables: 1) lugar de nacimiento y de asistencia a la escuela primaria; 2) número de lenguas habladas y preferencia; 3) dominio; 4) valoración de su lengua de origen y deseo de mantenerla; 5) influencia de las lenguas en el sentido de pertenencia y en su proceso de integración.

Los participantes, cuyo perfil se puede observar en la Tabla 1, son siete chicos y ocho chicas de entre 13 y 20 años, elegidos a través de un sondeo tipo "bola de nieve" (Corbetta, 2007). Empleamos un método de selección intencionada por ser miembros de una red social y tener determinadas características (adolescentes con padres filipinos).

TABLA 1. PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

| <b>Entrevista</b> | <b>Sexo</b> | <b>Edad</b> | <b>País de nacimiento</b> | <b>Educación</b>         |
|-------------------|-------------|-------------|---------------------------|--------------------------|
| 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

### 2.3 La técnica de la observación

Resultó interesante para nuestra investigación combinar las entrevistas con técnicas de observación individual ocasional (no sistematizada). Las observaciones se realizaron en un lugar donde muchos de los entrevistados 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 religiosas y también lúdicas y recreativas. Observar y tomar nota de lo observado nos permitió conocer a este grupo de jóvenes, observar sus hábitos y su forma de relacionarse, participar en sus actividades, aunque con las limitaciones debidas no solo a la dificultad de la imparcialidad, sino también a nuestra presencia ocasional y también a la parcial aceptación del grupo.

### 2.4 El cuestionario

En una primera fase, administramos un breve cuestionario por correo electrónico a un grupo de doce adolescentes de origen filipino de entre los 16 y los 20 años. La finalidad del empleo de este cuestionario 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 colaboración y una mayor capacidad de extrapolar las respuestas y de compararlas. Los resultados obtenidos, sin pretensión de ser en algún modo ni exhaustivo ni representativos, fueron utilizados para una comparación con los otros datos y así comprender mejor las dinámicas comunicativas de nuestros sujetos de estudio.

### 3. Resultados

Una primera comparación de los datos confirma lo destacado por estudios previos sobre las llamadas segundas generaciones. En efecto, como señalan Favaro (2012) y Cardullo (2010), la permanencia en Filipinas afecta no solo el dominio del italiano y el mantenimiento de la lengua de origen sino también el sentido de pertenencia y las relaciones sociales. En general, a los chicos que viven aquí desde que nacieron (E1, E2, E5, E6, E8) el dominio de la lengua italiana les favorece en su escolarización y en sus relaciones con compañeros y profesores, aunque entre ellos hay también quien fue penalizado, debido a prejuicios:

En la secundaria de primer grado tuve una mala experiencia con mi profesora de italiano: ella me puso un suficiente justificándolo con "No tiene el pleno dominio de la lengua". Mis compañeros me defendieron diciendo que yo en realidad nací aquí y hablo la lengua italiana quizás mejor que unos cuantos de ellos (E11).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> En todo el párrafo, la traducción del italiano, que es mía, intenta respetar la forma y el estilo de los discursos originales de los jóvenes entrevistados.



Entre los nacidos en Italia comprobamos la tendencia general a la asimilación lingüística que destaca Favaro (2012), -ya que el italiano desplaza la lengua “familiar”-, aunque detectamos indicios de reactivación parcial de las competencias en tagalo: muchos afirman entenderlo y hablarlo con sus familiares que viven en Filipinas. Así lo explican S. (E1) y J. (E2), dos hermanos que viven en Mesina desde que nacieron:

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. Con mis amigos filipinos mezclo un poco: unas palabras en italiano, unas en filipino. Lo mismo por ejemplo hago con mis padres. Ellos, en cambio, hablan más filipino pero también italiano. 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 (E1).

Los dos dicen que contestan en italiano cuando sus padres hablan tagalo y es así “porque nacimos aquí y entonces estamos acostumbrados a hablar esta lengua” (E2).

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 (E1).

Aquellos que llegaron después de asistir a la escuela primaria (E4, E3, E10, E12), en la fase inicial tuvieron dificultades lingüísticas que influyeron en sus resultados académicos. 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 y además útil “sobre todo para nosotros que estamos obligados a hablar más de una lengua para comunicarnos” (E13). Aunque a veces les crea incertidumbre, como afirma una chica (E3) que define su italiano como “confuso en el sentido que a menudo confundo las dos lenguas”.

El tiempo de permanencia parece influir también en el nivel de mantenimiento o en la pérdida progresiva de la lengua de origen. En aquellos que viven en Italia desde que nacieron, se registra una tendencia a la asimilación lingüística, aunque muchos afirman entender y comunicar de alguna manera en tagalo con sus familiares, leer cosas o ver videos en internet y mezclar las lenguas con sus amigos. Si bien expresan interés por el mantenimiento de su lengua de origen, la mayoría de los nacidos en Mesina no la utilizan ni siquiera en casa por su vocabulario limitado y porque se avergüenzan de su pronunciación “italianizada”. La costumbre de mezclar es común a todos, ya que “algunas veces las palabras en otra lengua facilitan entender mejor el significado de la frase” (E9); sin embargo, como explica E 10:

Hay pros y contras. Por ejemplo mezclar puede hacer más claro el discurso porque hay palabras que no se pueden traducir de una lengua a otra, pero si hay gente que no sabe hablar todas las lenguas que hablo, mezclar puede ser un problema.

Si bien expresan interés por no perder sus competencias en la lengua de origen y la falta de su dominio les causa sufrimiento, la mayoría de los que viven en Italia desde que nacieron no la utiliza ni siquiera para comunicarse en casa y responden en italiano cuando sus padres les hablan tagalo. Y esto es una pena, porque como dice siempre E10:

Las lenguas son un enriquecimiento cultural y además son muy útiles, nos dan más posibilidades de encontrar un trabajo y de comunicarnos con la gente. La lengua tagala es importante, es importante no solo no olvidarla, sino también hablarla bien porque es la lengua nacional de nuestro país. En primer lugar me hace sentir más filipina, eso es, y luego sirve para comunicar con la gente de las otras regiones de mi país.

El haber vivido en Filipinas influye también en su comportamiento social. En general, las relaciones de aquellos que vivieron allí con coetáneos no filipinos se limitan al contexto escolar. En cambio, aquellos que viven en Mesina desde que nacieron, afirman tener amigos tanto italianos como filipinos, y en algunos casos

(E5 y E6) declaran que no saben hablar bien tagalo por no tener relaciones con muchas personas filipinas. Pero, hay también casos, aún más raros, de chicos (E7) que, a pesar de haber estudiado en Filipinas, dicen tener solo amigos autóctonos y hablar solo italiano.

Acerca del sentido de pertenencia, los nacidos en Mesina, cuyos discursos reflejan lo argumentado por Cardullo (2010), se sienten “más italianos que filipinos” o “italianos y filipinos al mismo tiempo”, porque “habiendo vivido siempre aquí, ésta es su cultura” (E2), mientras que haber vivido en Filipinas los lleva a sentirse “fuertemente” filipinos o “más filipinos que italianos”: “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” (E2). Hay también chicos que reflejan el conflicto con los dos mundos de referencia que destaca Malta (2010), como en el caso de E7, que a pesar de haber estudiado en un colegio privado inglés en Filipinas, no solo habla prevalentemente italiano y tiene más amigos italianos, sino que dice sentirse “ajena” a las dos culturas, respecto a la cultura filipina, por no tener muchas relaciones con personas de su mismo origen, 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 ésta”.

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 el sentido de pertenencia a un determinado grupo, sino que se trata de identificarse más con una determinada cultura aunque hay quien afirma que la lengua tagala representa mucho de su cultura y de su identidad. Evidentemente, las experiencias son individuales y no todas presentan las mismas características. Por esta razón, ha resultado útil conocer el papel de cada una de las lenguas que hablan y los factores que más comúnmente influyen en cada una de ellas. El uso específico que se le otorga a cada una de estas lenguas resulta importante no solo porque proporciona información acerca del nivel de mantenimiento lingüístico y de su nivel de integración, sino también acerca del propio interés hacia estos dos fenómenos por parte de los jóvenes entrevistados.

#### *4. Conclusiones*

Las experiencias individuales configuran la manera en que estos jóvenes 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, para los hijos de personas filipinas el país de origen no es solamente el destino de sus vacaciones, ya que sus padres mantienen fuertes vínculos con su origen, recreando 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. Sus hábitos lingüísticos tienen rasgos diversos: asimilación, mantenimiento, alternancia y/o mezcla, debido a sus trayectorias, situaciones familiares (actitud de cierre o apertura a la sociedad de acogida), experiencias escolares (positivas o negativas). Sus sentimientos no se basan en los criterios tradicionales de identificación y pertenencia y no elaboran un patrón identitario único. Algunos se sienten fuertemente filipinos, otros italianos, otros se adaptan a la cultura de acogida, reconociéndose como expresiones de pertenencia múltiple, pero preservando determinadas características culturales de origen (mitad y mitad, más italiano pero siempre filipinos). Cada uno, de manera personal, encuentra sus equilibrios también lingüísticos, y se siente bien incluido en la sociedad, 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 bastante común, no parece perjudicar su integración, puesto que las evaluaciones que ellos mismos hacen son bastante positivas. El problema es que el contexto institucional los deja sin apoyo y que en la escuela aún no se tiene en cuenta un elemento tan significativo como la lengua de la vida cotidiana de los alumnos. Hacer espacio a las lenguas de origen en las aulas es importante, ya que como afirma Luatti (2015), representa una oportunidad para todos los alumnos, estimulando su curiosidad, favoreciendo la comparación, superando opiniones discriminatorias, promoviendo el respeto de la diversidad y ayudándoles a encarar aquellas posiciones de cierre que los mismos chicos a veces perciben como suyas, a veces de la sociedad.

### *Bibliografía*

Ambrosini, M.(2007). Integrazione e multiculturalismo: una falsa alternativa. *Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 1, 213-237.

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.

Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity, *Theory and Psychology*, 21 (1), pp. 3-24.

Bindi, L. (2005). La Scuola. *Uscire dall'invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia*, Caritas Italiana-Unicef, 109-125

Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*, Madrid: CIDE.

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*, Vol. 7(4), 303-327.

Caritas e Migrantes (2016), *Immigrazione. Dossier statistico 2016, XXVI Rapporto sull'immigrazione*, Edizioni Idos, Roma.

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: 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.

De Fina, A. (2011). Discourse and identity. En A. Teun van Dick (ed.), *Discourse Studies: a multidisciplinary introduction*, pp. 263-282. London: SAGE Publication.

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](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf)

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 (2014). Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri. Anno 2011-12.

Levitt, P.; DeWind, J. y Vertovec, S. (2003). International perspectives on transnational migration: an introduction, *International Migration Review*, 37, 565-75.

Luatti, L. (2015). Un posto in classe per le altre lingue. Motivazioni pedagogiche e proposte didattiche. *Educazione Interculturale*, Vol.13, (3).

Malta, A. (2010). Seconda generazione: una categoria per le future linee di ricerca in pedagogia interculturale? *Quaderni di Intercultura*, (2)15, 1-10.

Mariani, L. (2015), Tra lingua e cultura: la competenza pragmática interculturale. *Italiano LinguaDue*, 1, 111-130.

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](http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/PaesiComunitari-associazioniMigranti/Documents/RAPPORTI_COMUNITA_2016/RC_FILIPPINE_DEF.pdf)

Miur, Statistica e Studi (2018). Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2016/17. Recuperado el 08 de enero de 2018 de [http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario\\_alunni\\_Stranieri\\_nel%20sistema\\_scolastico\\_italiano\\_16\\_17.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_16_17.pdf)

Moreno Fernandez, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración*, 1:1, 121-156.

Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL quarterly*, 31(3), 409-429.

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.

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*, (pp. 37-50). Milano: LED Edizioni.

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.

Zappettini, F. (2016) Lingua e identità sociale. En Varani, N. y De Boni F. *Geografia Inteculturale*, Milano: McGraw Hill.