

**ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA**  
SCUOLA DI LINGUE E LETTERATURE, TRADUZIONE E INTERPRETAZIONE  
Laurea Magistrale in Lingua, Società e Comunicazione

**Spagnolo, inglese e *spanglish* a New York.  
Analisi sociolinguistica della comunità portoricana**

**Tesi in Linguistica Spagnola**

**Relatore:**

**Prof. Ana Pano Alamán**

**Correlatore:**

**Prof. Fabio Foresti**

**Presentata da:**

**Marianna Lavecchia**

**Sessione II**

**Anno accademico 2012/2013**

<b>Indice</b>	
<b>Introduzione</b> .....	3
<b>CAPITOLO 1. Lo spagnolo negli Stati Uniti</b> .....	6
1.1. Panorama storico: l'immigrazione dei <i>latinos</i> .....	6
1.2. Conseguenze dell'ondata migratoria negli Stati Uniti: integrazione .....	10
1.3. Politiche di accoglienza .....	15
1.4. Presenza dello spagnolo: uso, media, insegnamento .....	21
<b>CAPITOLO 2. Spanglish: incrocio e contaminazione tra due lingue</b> .....	27
2.1. Lo Spanglish come fenomeno culturale e identitario .....	27
2.2. Nascita di una lingua o minaccia per la vitalità linguistica .....	39
2.3. Lo Spanglish e la sociolinguistica .....	46
2.4. Inglese e spagnolo a contatto: cambio di codice, prestiti e calchi .....	51
<b>CAPITOLO 3. Educazione bilingue spagnolo-inglese</b> .....	62
3.1. Bilinguismo a New York .....	62
3.2. Situazione diglossica .....	68
3.3. L'istruzione: aspetti del bilinguismo scolastico .....	72
3.4. Competenze linguistiche degli alunni bilingue .....	79
<b>CAPITOLO 4. Spagnolo-inglese a contatto a New York: il caso dei portoricani</b> ..	86
4.1. Contesto sociale della città di New York e domini linguistici .....	86
4.2. Diaspora portoricana .....	93
4.3. Presenza dello spagnolo e dell'inglese negli usi linguistici dei portoricani .....	99
4.4. Presenza dello spanglish negli usi linguistici dei portoricani .....	104
<b>CAPITOLO 5. Analisi sociolinguistica di una comunità portoricana a New York</b> .....	108
5.1. Metodologia di ricerca e raccolta del materiale .....	108
5.2.1. Dati socio-grafici .....	111
5.2.2. La lingua materna .....	114
5.2.3. Usi linguistici dei portoricani .....	116
5.2.4. Motivazioni d'uso .....	125
5.2.5. Valutazione delle competenze .....	130
5.2.6. Cambio di codice: Spanglish .....	134
5.2.7. Giudizi linguistici .....	138
<b>Conclusioni</b> .....	141
<b>Bibliografia</b> .....	144
<b>Sitografia</b> .....	150
<b>APPENDICE</b> .....	152

## Introduzione

Prendere coscienza delle reciproche implicazioni della società e della lingua significa capire il concreto funzionamento del comportamento linguistico presso le comunità sociali. È questo il principio cardine della Sociolinguistica, che studia fenomeni di natura eterogenea, che possono essere pertinenti alla sfera del linguaggio e a quella della società. Tale assunto costituisce la base del presente studio, che si occupa di uno dei fenomeni di contatto linguistico tra i più appassionanti dei nostri tempi, lo Spanglish. Esso rappresenta l'uso commisto dell'inglese e dello spagnolo, nonché un fenomeno dotato di una grande carica identitaria e ideologica. L'esistenza di tale fenomeno ci permette di capire che i confini tra i repertori linguistici non sono ben definiti e, di conseguenza, anche le lingue sono in continua trasformazione ed evoluzione. La naturalezza con cui si verifica questa interconnessione è riscontrabile in città come New York, in cui il dinamismo linguistico è sempre stato una costante della società multietnica per eccellenza. In questo panorama, che è la conseguenza di una *mezcla* linguistica e culturale, è presente una particolare comunità, quella portoricana, la cui storia migratoria, politica e linguistica è sempre stata molto discussa e verrà presa in esame anche in questa sede. Precisamente, il presente studio intende proporre un'analisi sociolinguistica della comunità portoricana, attraverso la quale individuare una tendenza generale nel comportamento linguistico dei portoricani di prima e seconda generazione. L'interesse verso il comportamento linguistico della comunità oggetto di studio si è concretizzato in un'indagine sul campo, condotta presso il *Centro de Estudios Puertorriqueños* dell'*Hunter College* di New York (CUNY). Si tratta di un istituto di ricerca universitaria, attraverso cui è stato possibile rintracciare alcuni membri della comunità a cui sottoporre i questionari, somministrati anche ad un gruppo di conoscenti che hanno contribuito allo studio. Così si è proceduto con il reperimento dei dati, seguendo il metodo dell'intervista strutturata, sviluppata sulla base di due questionari, costituiti da domande a risposta chiusa e da voci alternative, quali "altro" e "perché", fondamentali per ottenere un quadro completo circa l'uso concreto dei codici linguistici di cui la comunità si serve. Il presente lavoro, perciò, ha lo scopo di fornire una prospettiva, il più ampia possibile, sull'uso dell'inglese e dello spagnolo e delle pratiche linguistiche riconducibili allo Spanglish da parte di questa specifica comunità ispanofona, sulla quale ci sono pochi studi sociolinguistici aggiornati. Il più completo

risale al 1997 ad opera di Ana Celia Zentella, la quale ha analizzato il comportamento linguistico dei bambini de *El Barrio*, una delle principali zone di insediamento della comunità portoricana a New York. Molte delle informazioni in nostro possesso si rifanno proprio all'analisi del 1997, in quanto pietra miliare del settore d'indagine su cui verte il nostro studio. Compatibilmente con quanto riscontrato da Zentella, in questa sede presenteremo un'analisi circa gli usi linguistici dei portoricani, che vanno analizzati in relazione al contesto sociale di riferimento. Perciò lo studio si articola in 5 capitoli, contenenti specifiche tematiche che costituiscono la base di quella che sarà la nostra indagine.

Nel primo capitolo presenteremo un quadro generale dell'emigrazione dei *latinos* negli Stati Uniti d'America, soffermandoci sulla storia dell'emigrazione dei cubani, dei messicani e, brevemente, dei portoricani, il cui trascorso migratorio verrà meglio analizzato nel prosieguo della trattazione. Successivamente ci focalizzeremo sulle conseguenze delle ondate migratorie, introducendo e mettendo in discussione la teoria del *Melting Pot*, vale a dire il calderone di gruppi etnici diversi, la cui fusione avrebbe dovuto dar vita ad una nuova e migliore identità americana. Inoltre, ci concentreremo sulle principali politiche di accoglienza che hanno caratterizzato la storia degli Stati Uniti, per poi passare alla descrizione della sempre più evidente presenza dei *latinos*, in ambito politico e soprattutto in ambito linguistico. Nelle pagine conclusive del capitolo si fornirà un quadro generale circa la presenza dello spagnolo negli usi linguistici dei *latinos*, nei media e nell'insegnamento.

Nel secondo capitolo, a seguito della presentazione della realtà linguistica e sociale nordamericana, verranno tracciate le linee generali riguardanti il momento in cui si è verificato il contatto linguistico tra le due lingue oggetto di studio, introducendo il tema principale del presente lavoro, lo Spanglish. Il capitolo verterà sulla descrizione del fenomeno dal punto di vista sociale, culturale e identitario e, in queste pagine, si inizierà a restringere il campo d'indagine alla città di New York, famosa per ospitare la più grande comunità portoricana di tutta l'America e per essere il terreno fertile dei *Newyoricani Poets*. Nella conclusione del capitolo si farà riferimento allo Spanglish dal punto di vista sociolinguistico, riportando le considerazioni di importanti studiosi. Rifacendoci ad essi, cercheremo di fare chiarezza sulla natura del fenomeno, inteso dal

presente studio come un insieme di pratiche linguistiche, quali: code-switching, code-mixing, calchi e prestiti.

Nel terzo capitolo, cercando di definire la situazione sociolinguistica newyorchese, verranno analizzate le definizioni di bilinguismo e diglossia e si esporrà il concetto di *translanguaging*, che, seconda la studiosa García (2012), è adatto per descrivere la dinamicità di città come New York. Il fenomeno dello Spanglish, inoltre, chiama in causa il tema dell'educazione bilingue, sulla cui efficienza si discuterà sempre nel terzo capitolo, che si concluderà con una descrizione delle competenze linguistiche degli alunni bilingue.

Nel quarto capitolo, grazie ai dati del *U.S. Census*, si presenterà un quadro della conformazione multietnica di New York, dando dimostrazione di come essa si stia trasformando in una metropoli *latina*. Verrà inoltre presentata una mappatura del territorio newyorchese, con lo scopo di delineare le principali aree di insediamento dei *latinos* ed in modo particolare della comunità portoricana. A seguire si riporteranno delle informazioni riguardanti la diaspora degli isolani, e, avvalendoci dello studio di Zentella, presenteremo una dettagliata descrizione del loro comportamento linguistico.

Nel quinto ed ultimo capitolo, sulla base delle teorie esposte in precedenza, proporremo l'analisi sociolinguistica della comunità oggetto di studio. Tramite il materiale raccolto a New York verificheremo l'effettivo impiego dello spagnolo, dell'inglese e dello Spanglish negli usi linguistici dei portoricani e identificheremo i principali fattori extralinguistici in rapporto ai quali essi elaborano la propria organizzazione del repertorio.

## CAPITOLO 1. Lo spagnolo negli Stati Uniti

### 1.1. Panorama storico: l'immigrazione dei *latinos*

L'umanità da sempre è stata impegnata in importanti spostamenti per scoprire nuovi territori di caccia, per seguire le prede di cui si cibava, per sottrarsi a carestie e a calamità naturali. Anche diaspore, invasioni e colonizzazioni hanno segnato la storia dell'uomo tanto da generare negli individui una propensione alla mobilità geografica, quasi sempre spinta dal desiderio di voler migliorare le proprie condizioni di vita e le prospettive per il futuro. Gli stessi fattori di spinta hanno determinato, negli ultimi decenni, un aumento su scala globale del fenomeno migratorio, provocando una netta trasformazione sociale, culturale, demografica e linguistica delle società riceventi.

Caso emblematico sono gli Stati Uniti d'America, investiti nel corso della storia da numerosi flussi migratori. Tra i vari popoli, che hanno contribuito a dare un'impronta multietnica all'America, emerge quello latino-americano, la cui terra è stata per secoli l'approdo di migliaia di migranti europei,<sup>1</sup> quali italiani, spagnoli e portoghesi. Negli ultimi decenni, però, l'America Latina ha conosciuto un'inversione di tendenza dei flussi, trasformandosi da paese d'immigrazione in paese di emigrazione. Il motivo principale dell'aumento dell'emigrazione è stato il disastro economico che ha colpito questo territorio negli anni Ottanta, definiti da molti studiosi il "decennio perduto" (Castles e Miller, 2012: 204). Altri motivi sono stati: il peggioramento delle condizioni di vita dei paesi latinoamericani, la fuoriuscita da contesti opprimenti e il desiderio di avanzare socialmente<sup>2</sup>. Tali cause spinsero molti abitanti del Sudamerica, principalmente messicani, cubani e portoricani, a dirigersi verso gli Stati Uniti. La storia migratoria di questi popoli è particolarmente interessante e i seguenti avvenimenti storici ci aiuteranno a capire le ragioni per cui gli stessi decisero di abbandonare la propria terra.

Per quanto riguarda la comunità portoricana, oggetto di studio del presente lavoro, nel corso della trattazione avremo modo di capire come non sia semplice definire la sua

---

<sup>1</sup> L'immigrazione di massa dall'Europa diminuì negli anni Trenta (Castles e Miller, 2012: 200).

<sup>2</sup> L'America Latina ha subito anche la perdita di numerosi intellettuali, i quali per scappare dai sistemi dittatoriali, come quello di Trujillo nella Repubblica Dominicana, scelsero gli Stati Uniti come la loro seconda madre patria.

storia. Perciò, per il momento, ci limiteremo a menzionare due importanti avvenimenti che hanno segnato le sorti di questo popolo. Il primo si riferisce alla guerra ispano-americana del 1898, con la quale l'isola caraibica divenne territorio degli Stati Uniti, il secondo riguarda la promulgazione del *Jones Act* nel 1917, che ha conferito ai portoricani la cittadinanza statunitense (Lipski, 2008: 116), permettendo loro di emigrare liberamente verso il continente.

Come per Puerto Rico, anche nel caso di Cuba la guerra ispano-americana ha sancito un importante legame tra la ex colonia spagnola e gli Stati Uniti.<sup>3</sup> Estremamente significativo nella storia cubana è stato il 1959, anno della Rivoluzione. La notte di capodanno dello stesso anno, il dittatore cubano Batista si diede alla fuga e l'esercito popolare, guidato da Fidel Castro ed Ernesto "Che" Guevara, entrò trionfante all'Havana. A partire da questo momento, con lo scopo di impedire lo sviluppo economico e sociale di Cuba, le autorità statunitensi incentivarono le partenze di professori e tecnici qualificati e accolsero l'alta borghesia colpita dalle misure nazionaliste del governo rivoluzionario (Ibid.: 104). Gli Stati Uniti, però, per screditare la rivoluzione del 1959, attribuirono ai cubani lo status di rifugiati. Inoltre, la legge approvata dal presidente Kennedy, nota come "Atto di Assistenza alla Emigrazione e ai Rifugiati dell'Emisfero Occidentale", li fece apparire come dei perseguitati per le loro idee politiche, contrarie al regime, e definì la loro emigrazione verso gli Stati Uniti un problema di sicurezza nazionale.

La seconda ondata migratoria, che coinvolse migliaia di cubani diretti verso la Florida, risale al 1980. Questa volta l'emigrazione fu causata dalla crisi economia che investì l'isola e che provocò un esodo di massa, meglio conosciuto come Esodo di Mariel.

Un'altra grande comunità latino-americana, diventata parte integrante della società statunitense e presente prevalentemente in California e nel Texas, è quella messicana. La prima ondata migratoria messicana risale al 1910,<sup>4</sup> anno della Rivoluzione. Inizialmente, i flussi migratori non ebbero delle restrizioni, poichè gli Stati Uniti

---

<sup>3</sup> Verso la fine dell'800 la Spagna aveva perso le sue colonie in sfortunate campagne militari, le erano rimaste solo Cuba, Puerto Rico e le Filippine che divennero territorio statunitense con la guerra del 1898.

<sup>4</sup> La Rivoluzione messicana iniziò nel 1910 per porre fine alla dittatura del generale Porfirio Díaz e terminò ufficialmente con la nuova Costituzione del 1917 (Plana, 1993 :17)

vedevano di buon occhio l'immigrazione temporanea<sup>5</sup> dei messicani, in quanto funzionale all'economia del paese (Queirolo Palmas e Ambrosini, 2005: 49).

Con la Seconda Guerra Mondiale ebbe inizio il boom economico statunitense, che causò un esodo dalle campagne. Gli agricoltori, stanchi di orari massacrati e salari poco remunerativi, approfittarono dell'industrializzazione del paese e cercarono lavoro altrove. Così, gli Stati Uniti diedero vita al programma *bracero*,<sup>6</sup> il cui scopo era sopperire alla mancanza di manodopera agricola. Il programma consentì l'ingresso temporaneo di migliaia di messicani dotati di un regolare contratto di lavoro, causando però, indirettamente, l'ingresso di messicani illegali, in quanto non firmatari di nessun contratto. Il programma, inoltre, produsse degli scandali per le condizioni lavorative e per gli scarsi servizi sanitari, perciò nel 1964 venne chiuso (Ibid.: 50). Nonostante la sua chiusura, migliaia di illegali continuarono a varcare i confini, determinando un inasprimento dei controlli. Per questo motivo, vennero emanate delle leggi volte a punire i datori di lavoro per l'assunzione illegale<sup>7</sup> di clandestini e venne creata la Polizia di frontiera (*Border Patrol*) (Castles e Miller, 2012: 213). L'esempio più evidente di tali politiche restrittive è la situazione lungo il confine tra il Messico e gli Stati Uniti, dove è stato eretto il Muro di Tijuana, definito il "muro della vergogna". Si tratta di una barriera di sicurezza, costruita dagli Stati Uniti, il cui obiettivo è impedire ai messicani di oltrepassare il confine statunitense. La *Frontera*, che si estende per duemila chilometri, è stata definita da Davis "il confine più militarizzato e caldo del presente globale" (Davis, 2001: 7). Da semplice linea di demarcazione geografica è diventato, sempre secondo Davis "[...] il luogo di *desaparición* e di morte, di territori controllati dai nuovi cartelli del traffico internazionale della droga, con polizie statali e federali colluse [...]" (Ibid.: 11).

---

<sup>5</sup> I circuiti migratori stagionali hanno determinato il passaggio da un sistema di assunzione su base annua ad uno su base stagionale producendo, così, l'incremento dei flussi migratori dei messicani, disposti a lavorare per brevi periodi di tempo.

<sup>6</sup> Il termine deriva dalle parola spagnola *brazo* e può essere tradotto come bracciante.





Fig. 1 Confini tra Messico e Stati Uniti. Fonte: <http://www.google.it>

Eventi migratori di tale portata hanno un'importanza capitale sulle dinamiche sociali, economiche, politiche e linguistiche dell'America settentrionale. I continui flussi migratori, provenienti dai territori sopra citati, stanno modificando l'assetto urbano di intere città statunitensi e la loro presenza è attestata dall'*U.S Census*, censimento dettagliato della popolazione statunitense che si svolge ogni 10 anni. Il *Census* del 2000 parlava di un totale della popolazione degli Stati Uniti pari a 281,4 milioni di abitanti, di cui 35,3 milioni di *hispanics*, pari al 12,5% della popolazione totale, percentuale che è stata suddivisa nel seguente modo: 7,3% messicani, 1,2% portoricani, 0,4% cubani e 3,6 altri ispanici.

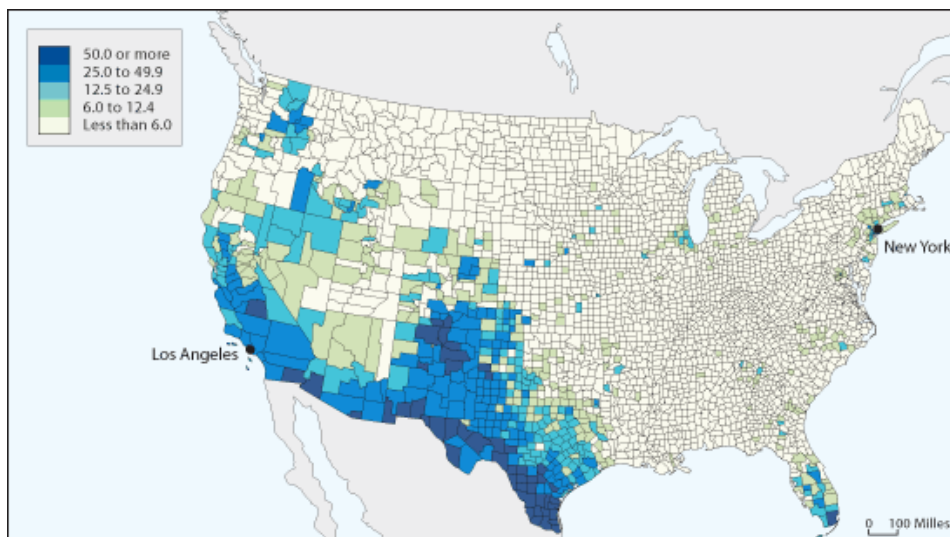


Fig. 2. La figura indica la percentuale degli ispanici, presenti negli Stati Uniti, in base alla popolazione totale. Fonte: [http://nexoscapital.com/us\\_hispanic.htm#top](http://nexoscapital.com/us_hispanic.htm#top)

Nel corso di 10 anni, attenendoci all'ultimo censimento effettuato nel 2010, la popolazione *latina* è cresciuta esponenzialmente. Gli ispanici presenti sul territorio statunitense sono 50,5 milioni, pari al 16% della popolazione totale, incremento che ha contribuito all'ampliamento dell'intera popolazione statunitense, che, sempre in quest'arco di tempo, è aumentata del 9.7%. Le tre comunità ispaniche maggiormente evidenti sono sempre la portoricana, la messicana e la cubana, la cui distribuzione è rappresentata nella seguente tabella:

ORIGINE	POPOLAZIONE TOTALE	POPOLAZIONE PER STATO	
<b>Messicani</b>			
Area	Usa	California	Texas
Popolazione	31,798,258	11,423,146	7,951,193
<b>Portoricani</b>			
Area	Usa	New York	
Popolazione	4,623,716	1,070,558	
<b>Cubani</b>			
Area	Usa	Florida	
Popolazione	1,785,547	1,213,438	

Tab. 1. Presenza totale delle tre comunità di *latinos* su tutto il territorio USA e distribuzione nelle principali zone di insediamento. Fonte: <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>

Come illustrato nella tabella, la presenza di questi popoli è tuttora evidente in molte città americane, che sono il campo di una rivoluzione linguistica, demografica e sociale. Le conseguenze dei flussi migratori possono essere di varia natura e possono provocare squilibri sociali all'interno dei paesi riceventi. Ad ogni modo, è importante che le società ospitanti adottino adeguate politiche di accoglienza e facilitino l'insediamento dei nuovi arrivati.

## 1.2. Conseguenze dell'ondata migratoria negli Stati Uniti: integrazione

L'aspetto che è di interesse per questo studio è chiaramente inerente alle conseguenze linguistiche causate dal contatto tra lo spagnolo e l'inglese. Ciò nonostante, risulta importante analizzare anche le conseguenze sociali dell'immigrazione dei *latinos*, vale a dire il processo di integrazione, intesa come:

un'interazione positiva [Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati 2000] basata sulla parità di trattamento e sull'apertura reciproca, tra società ricevente e

cittadini immigrati. Ancora più semplicemente l'integrazione può essere definita come il processo del divenire una parte accettata della società [Pennix e Martiniello 2007]: una definizione che sottolinea il carattere processuale dell'integrazione [...] (Ambrosini, 2005: 11).

Il contario di integrazione può essere l'assimilazione, che prevede una sorta di appiattimento delle nuove culture su quella d'accoglienza; direzione verso cui si sono mossi gli Stati Uniti per molti anni. Il concetto di assimilazione si è diffuso grazie alla rappresentazione teatrale di Israel Zangwill, *The Melting Pot* (1908), in cui l'America viene definita come un crogiuolo nel quale le razze europee si mescolano e creano un'unica popolazione. La commedia, comparsa in un momento in cui nel paese milioni di immigrati erano direttamente coinvolti nel processo di assimilazione, era diventata molto popolare. Con l'aumento del fenomeno migratorio, però, ci si rese conto che gli immigrati non tendevano ad assimilarsi completamente nella società ricevente, al contrario ridefinivano i loro confini. È così che negli ultimi decenni la metafora del *Melting Pot*, intesa come un processo che determina la fusione tra gruppi etnici diversi all'interno di un gigantesco "pentolone", creando una nuova cultura e ad una superiore identità americana, è stata messa in discussione dai sociologi (Martellone, 2009: 78). L'idea ottimista che il "pentolone" potesse produrre un nordamericano nuovo e migliore scomparso e guadagnò terreno la necessità di evidenziare la diversità culturale, nonché il bisogno di avvalersi di altri termini per definire la società americana. Perciò, i sociologi hanno deciso di adottare l'espressione *Salad Bowl* (Luconi e Pretelli, 2008: 18-25), vale a dire una "insalatiera" contenente diversi ingredienti che potevano mescolarsi tra di loro, pur rimanendo riconoscibili. Come dimostrato nel precedente paragrafo, l'ingrediente principale risulta essere quello *latino*, il cui processo di inserimento verrà descritto nelle seguenti pagine.

L'integrazione dei *latinos* nella società statunitense è supportata dalle reti migratorie, meglio conosciute come reti etniche.<sup>8</sup> Il mutuo-aiuto che esse offrono è importante per rendere più semplice il processo di integrazione ed è fondamentale per l'inserimento dei nuovi arrivati nel mondo del lavoro. Il desiderio di migliorare le condizioni di vita e la ricerca di lavoro sono i principali motivi che, ancora oggi, spingono molti latino-americani ad abbandonare la loro terra. Il continuo aumento della popolazione ispanica

---

<sup>8</sup> Si tratta di persone che condividono una comune origine nazionale e che fungono da ponti sociali tra contesti d'origine e di destinazione.

dipende, inoltre, dal legame che si stabilisce tra le opportunità offerte dai mercati e l'imprenditorialità degli stessi immigrati che, mantenendo i contatti con i loro connazionali rimasti nei paesi d'origine, li incoraggiano a migliorare le condizioni di vita e li aiutano a trovare, nel paese ricevente, un lavoro. In questa prospettiva si colloca la teoria dell'*embeddedness*,<sup>9</sup> che si basa sulla diretta interazione tra i lavoratori e i datori di lavoro e contribuisce a fortificare le reti sociali (Ambrosini, 2005: 61).

Secondo Ambrosini:

capita spesso di osservare che in un luogo di lavoro, e magari in seguito in un settore, entra dapprima una persona di una determinata nazionalità; poi, se questo inserimento ha successo, ne vengono assunte altre, legate alla prima da vincoli di parentela, amicizia, o anche soltanto comune nazionalità. Il primo assunto fa da garante, gli altri riescono ad entrare perché hanno dei legami con questo precursore. Il datore di lavoro, in assenza di altri criteri affidabili di selezione, tende a fare affidamento sulle reti di relazioni tra gli immigrati per approvvigionarsi della manodopera di cui necessita, avendo constatato che – mediamente- queste gli procurano lavoratori affidabili e volenterosi (Ibidem).

Inoltre, l'integrazione nella società ricevente è supportata da una sorta di associazionismo che si viene a creare tra i membri della stessa comunità. È così che i *latinos* hanno creato delle vere e proprie realtà alternative, in cui la dimensione spazio-temporale subisce delle alterazioni. Per facilitare il loro percorso di inserimento o semplicemente per non perdere le proprie tradizioni, che siano culinarie, culturali o linguistiche, essi hanno ricreato scenari simili a quelli d'origine in cui preservare il proprio capitale culturale, che li distingue dal resto della società e fa di loro una presenza importante in un ampio contesto multietnico. Sono questi i presupposti che entrano in gioco nella formazione di quartieri connotati etnicamente che, in alcuni casi, tendono a concentrarsi nelle zone semicentrali delle grandi città. La formazione di questi comparti urbani è particolarmente evidente nella città di New York, in cui la più grande comunità è quella portoricana, presente nello Spanish Harlem, conosciuto anche come *El Barrio*. Oltre alla comunità portoricana, dimostrazioni di come la popolazione immigrata abbia occupato intere zone della "Grande Mela", sono Little Italy, che si trova nella parte meridionale di Manhattan<sup>10</sup> e Little Russia, grande comunità Russa stanziata a Coney Island.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Il termine *embeddedness* significa incorporamento.

<sup>10</sup> Una delle cinque circoscrizioni (borough) che compongono la città di New York.

<sup>11</sup> È un quartiere di New York situato nella zona meridionale della circoscrizione di Brooklyn.

Il sostegno delle reti sociali e la conseguente ridefinizione dello spazio pubblico potrebbero essere delle soluzioni efficaci, in termini di supporto morale, ma inefficienti dal punto di vista giuridico, per risolvere il problema connesso all'irregolarità di molti immigrati ispanici. Nel paragrafo precedente è stato analizzato il caso dei messicani e delle misure protezionistiche attuate nei loro confronti in America. Secondo un'indagine effettuata dall'*Immigration and Naturalization Service* (INS) il 54% dei messicani, presenti nella società americana, si trova ancora in una condizione di irregolarità. Il problema principale circa gli scarsi ed inefficienti controlli, nonostante le numerose misure preventive attuate dagli Stati Uniti, dipendono dalla continua domanda di mano d'opera del paese di accoglienza. Tra il 2006 e il 2007 sono state avanzate nuove proposte per affrontare il problema dell'irregolarità e permettere ai clandestini di intraprendere un cammino legale verso la cittadinanza, come dimostrare un'ottima competenza nella lingua inglese, pagare delle imposte e non aver commesso nessun genere di reato, proposta che è stata sostenuta da Bush ma che venne respinta (Castels e Miller, 2012: 216).

L'integrazione è un processo tortuoso non solo per i messicani sprovvisti di documenti, ma anche per chi è pienamente in regola, come nel caso dei portoricani. In *The Puerto Rican Diaspora: Historical Perspective* (Whalen e Vásquez-Hernández, 2005) si mette in evidenza come la comunità portoricana sia stata quella che ha affrontato maggiori difficoltà di inserimento a causa dall'elevato tasso di povertà, criminalità e disoccupazione che pervade questa comunità. Gli ostacoli ad un'integrazione efficace non sono di tipo culturale, in quanto i portoricani, come i messicani, hanno in comune con la società d'accoglienza le stesse tradizioni occidentali e cristiane, come ad esempio l'importanza della famiglia e le aspirazioni per il futuro, perciò il problema potrebbe essere legato alla loro flessibilità in termini di paga e di condizioni lavorative. Ad ogni modo, queste due popolazioni hanno riscontrato gravi problemi nella società americana<sup>12</sup>. Ad esempio, il tasso di povertà relativo alla comunità portoricana è elevatissimo (De Genova e Ramos-Zayas, 2003: 11) e, anche i messicani, secondo Francisco Moreno Fernández “han ofrecido históricamente un perfil sociocultural bajo

---

<sup>12</sup> Per quanto riguarda i cubani, la situazione risulta essere differente. Essi sono accolti benevolmente dal governo statunitense, godono di ottime condizioni economiche e hanno creato una potente lobby di imprenditori, particolarmente evidente in Florida.

o medio-bajo, circunstancia que ha repercutido negativamente tanto en su prestigio social como en las actitudes hacia su modalidad lingüística” (Moreno Fernández, 2008: 201).

Il mancato processo di inserimento di alcuni membri della comunità portoricana e messicana potrebbero avere delle ripercussioni sull'integrazione dei loro figli. Perciò, a pagarne le conseguenze potrebbero essere proprio i figli di seconda generazione.<sup>13</sup> Questa tendenza è stata riscontrata da un gruppo di ricercatori del Dipartimento di Scienze Antropologiche dell'Università di Genova, che nel 2002 ha svolto un lavoro di ricerca sociologico, durato quattro anni e condotto a Genova, Milano, Barcellona, Quito e New York. La ricerca è nata dalla volontà di “esplorare un mondo subalterno figlio dell'immigrazione” (Queirolo Palmas, 2009: 7) e intende analizzare la presenza delle organizzazioni di strada costituite dai *latinos*. Dal percorso di ricerca sono emersi diversi motivi che spingono i figli di seconda generazione ad entrare nelle *pandillas*,<sup>14</sup> quali ottenere prestigio e rispetto, dando vita ad atteggiamenti di devianza che spesso sfociano in atti di violenza, considerata uno strumento comunicativo immediato (Ibid.:107). In relazione alla città di New York, l'organizzazione di strada la cui presenza diventa ogni anno sempre più evidente è quella dei *Latin Kings*, i cui membri provengono principalmente da Puerto Rico. Come forma di ribellione, essi ricorrono ad atti di violenza, svolgono attività illegali e rivendicano la propria identità attraverso una serie di rituali legati all'estetica, alla gestualità, alla musica, alle danze e anche alle droghe.

Ad ogni modo, indipendentemente dalle epoche storiche o dalle particolari situazioni in cui i giovani sono coinvolti, come nel caso delle organizzazioni di strada, essi tendono a definire la propria identità, che si allontana di solito dalle famiglie e si rifa a quella del gruppo di amici. Questo accade perché durante la giovinezza, i giovani sono accomunati da una “explosión de rebeldía y afirmación juvenil que ha ido teniendo lugar desde los años sesenta hasta la actualidad”(Llorca, Pérez, 2001: 6). L'affermazione dell'identità giovanile è rappresentata dalla creazione di un linguaggio particolarmente cambiante, che si avvale di termini innovativi, da loro stessi conati, di prestiti e calchi linguistici,

---

<sup>13</sup> Per figli di seconda generazione si intende i figli degli immigrati. Fanno parte di questa categoria, primariamente, i minori nati e cresciuti nel territorio ricevente ma anche gli adolescenti ricongiunti (Ambrosini, 2005: 171).

<sup>14</sup> Organizzazioni costituite da giovani criminali ribelli.

tipici del linguaggio colloquiale. Sono sempre Llorca e Pérez a dire che “uno de los sectores sociales con mayor capacidad de innovación y creación lingüística, especialmente léxica, es el de los jóvenes, hasta el punto de que sus usos lingüísticos se convierten en señal de identidad generacional frente a otros grupos” (Ibidem).

In relazione ai giovani di seconda generazione, attraversare questa fase particolare della loro vita in una città come New York e con un *background* diverso da quello dei loro coetanei autoctoni potrebbe comportare diversi problemi, come appunto entrare nelle organizzazioni di strada. Ciò non significa che tutti i figli dei migranti siano necessariamente devianti o problematici. Ci sarà comunque una porzione della popolazione dei *latinos* e dei giovani di seconda generazione che riuscirà a trovare una collocazione positiva nella società ricevente e rappresenterà la propria identità bi-culturale semplicemente avvalendosi di particolari pratiche linguistiche.

### 1.3. Politiche di accoglienza

A fronte delle descrizioni presentate nel precedente paragrafo, si può comprendere come sia impossibile parlare di un comune percorso di integrazione e che il cammino verso una totale assimilazione di alcune comunità di *latinos* non sia del tutto semplice. Adeguate politiche di accoglienza dovrebbero essere il primo passo per facilitare l'effettivo inserimento dei *latinos* nella società. Il contesto in cui queste politiche dovrebbero operare è piuttosto complesso, perciò è necessario fare un salto nel passato per capire quali sono state le cause che attualmente ostacolano il processo di inserimento degli immigrati.

Gli insediamenti che hanno dato vita alle tredici colonie britanniche, dalle quali sorsero gli Stati Uniti, con la Dichiarazione d'Indipendenza del 1776, erano costituiti da immigrati, per lo più inglesi. I valori imposti dai gruppi coloniali di più antico insediamento erano quelli anglosassoni, ciò spiega perchè la glorificazione delle origini inglesi sia stata da sempre il principale elemento di forza per il popolo nordamericano. Preservare la tradizione inglese<sup>15</sup> dalla presunta minaccia causata dal consolidamento di presenze culturalmente diverse era l'obiettivo principale dei nordamericani, ed è proprio

---

<sup>15</sup> La tradizione inglese si basa sui valori specifici della società Wasp (White Anglo-Saxon Protestant), termine che implica una caratterizzazione etnica, razziale e religiosa.

questo il principio da cui dipesero le sorti di tutte le popolazioni provenienti da zone del mondo diverse da quelle dei popoli di primo insediamento (Luconi e Pretelli, 2008: 9). Queste nuove comunità, soprattutto quella ispanica, rappresentavano un pericolo per il mantenimento della natura della società statunitense, come si era configurata fino a quel momento, ed è per questo che nel corso degli anni sorse la preoccupazione per la ispanizzazione della società.

Il presidente Theodore Roosevelt (1901-1909) dichiarò che gli immigrati, per poter vivere negli Stati Uniti, dovevano americanizzarsi ed è proprio lui a dare una definizione di “americanizzazione”, intesa come: “parte di un’imprescindibile missione umanitaria e sociale rivolta al miglioramento dei reietti” (Cit. in Martellone, 1980: 77). Roosevelt fu infatti il primo sostenitore dell’*anglo-conformity*, ossia una assimilazione degli immigrati da parte dei nordamericani, che dovevano assorbire tutte le razze inferiori (Ibid.: 71). I cittadini stranieri erano visti come una minaccia interna, perciò era necessario uno sradicamento delle loro culture ed un livellamento delle diversità. Sempre secondo Roosevelt, per non essere discriminati e per essere trattati come i cittadini statunitensi, gli immigrati dovevano accettare lo stile di vita americano e capire che nella società non c’era spazio per altre lingue e culture. L’adattamento ai nuovi costumi era una condizione necessaria per poter vivere nel paese, conseguentemente gli immigrati dovevano fare di tutto per ambientarsi eliminando ogni traccia della propria cultura. L’immigrazione, però, continuava ad essere indispensabile per l’economia del paese, per cui era controproducente essere eccessivamente ostili nei confronti degli immigrati o addirittura negare loro la possibilità di varcare i confini. Inoltre si cercò di non esprimere un totale dissenso nei confronti della presenza degli stranieri, in quanto l’America voleva dimostrare di essere libero, con una propria tradizione ed una propria lingua, la quale doveva essere necessariamente rispettata ed accettata da tutti. Significativo è stato il discorso del presidente Roosevelt, secondo cui chi voleva stabilirsi negli Stati Uniti doveva adeguarsi alle tradizioni del gruppo dominante di ascendenza anglosassone:

In the first place, we should insist that if the immigrant who comes here in good faith becomes an American and assimilates himself to us, he shall be treated on an exact equality with everyone else, for it is an outrage to discriminate against any such man because of creed, or birthplace, or origin.  
But this is predicated upon the person’s becoming in every facet an American, and nothing but an American.



There can be no divided allegiance here. Any man who says he is an American, but something else also, isn't an American at all.

We have room for but one flag, the American flag [...]

We have room for but one language here, and that is the English language [...] and we have room for but one sole loyalty and that is a loyalty to the American people (Cit. in Jackson, Perkins, 2008: 90).

L'idea delle varie etnie che si fondono, principio su cui si basava l'ormai conosciuto fenomeno del *Melting Pot*, fu introdotta per la prima volta dal francese Hector St. John Crèvecoeur<sup>16</sup> nell'opera del 1782, *Letters from an American Farmer*.<sup>17</sup> Nella *Letter III*, intitolata *What is an American?*, vengono descritti i caratteri generali del popolo americano e della sua identità:

What then is the American, this new man?... He is neither a European, nor the descendent of a European: hence that strange mixture of blood, which you will find in no other country. [...]

He is an American, who, leaving behind him all his ancient prejudices and manners, receives new ones from the new mode of life he has embraced, the new government obeys, and the new rank he holds. [...] Here individuals of all races are melted into a new race of men, whose labours and posterity will one day cause great changes in the world [...].

La spinta forzata all'americanizzazione non risolse il problema dell'assimilazione degli immigrati. Presto si prese atto che l'*anglo-conformity* non era una condizione sufficiente per attuare una totale integrazione. Ciò avvenne quando si comprese che gli immigrati potevano giocare un ruolo importante nel cambiamento delle istituzioni americane, ad esempio attraverso il diritto di voto. Questa preoccupazione spinse varie scuole, sindacati ed associazioni a darsi da fare, ancora di più, per evitare una maggioranza di forze da parte degli immigrati.

Una prerogativa necessaria era innanzitutto l'assimilazione linguistica, ossia l'apprendimento della lingua inglese e la sua adozione come lingua materna da parte degli stranieri. La "questione" linguistica è stata da sempre un tema molto discusso negli Stati Uniti dove, in effetti, non esiste nessuna lingua ufficiale a livello federale, anche se sono state presentate numerose proposte per rendere l'inglese la lingua nazionale, che attualmente lo è *de facto*. Effettivamente, nella Costituzione non viene

---

<sup>16</sup> Si tratta di un aristocratico francese che, emigrato nel nuovo mondo, era diventato un contadino. Nella sua opera, *Letters from an American Farmer*, ammira il lavoro dei suoi connazionali che hanno reso l'America un territorio produttivo.

<sup>17</sup> American Studies at the University of Virginia: <http://xroads.virginia.edu>

presa in considerazione la situazione linguistica. Solo il Primo Emendamento,<sup>18</sup> che con i primi dieci costituisce la Carta dei Diritti, garantisce la libertà di parola:

Congress shall make no law respecting an establishment of religion, or prohibiting the free exercise thereof; or abridging the freedom of speech, or the press; or the right of the people peaceably to assemble, and to petition the Government for a redress of grievances.

Il desiderio di imporre la lingua inglese agli immigrati era in continua crescita e tali spinte provenivano sia dal mondo politico che dalla società civile. Ad esempio, esistevano numerose scuole ed associazioni patriottiche che diedero vita a corsi di inglese per stranieri, come la *General Federation of Women's Clubs*, organizzazione che esortava le madri immigrate a frequentare corsi di inglese ed occuparsi della casa e dei figli secondo standard americani (Luconi e Petrelli, 2008: 112). In *Force to Care: Coercion and Caregiving in America* (2010) vengono elencati alcuni principi su cui si basava l'organizzazione:

Make immigrant women good citizenship. Help make the homes they care for into American homes. Give their children American ideals at home, as well as in school. Make American standards of living prevail throughout the community, not merely in the 'American sections' [...]. The foreign women who are the members of large families and who are shut away from American life by a wall of language - women who because of tradition and timidity will never in this generation be reached by the schools or through industrial organizations - must be reached in their own groups (Nakano, 2010: 75).

Vennero adottate anche una serie di misure che puntavano a cambiare i comportamenti sociali dei lavoratori immigrati. Ad esempio, la *Ford Motor Company* di Detroit inviò dei sociologi nelle case dei dipendenti per controllare la pulizia ed il grado di coesione delle famiglie. L'obiettivo principale era, dunque, rimodellare la vita degli immigrati e trasformarli in veri cittadini americani (Ibidem).

Facendo un salto nel tempo e catapultandoci direttamente nei nostri giorni, possiamo notare come la "questione dell'immigrazione" sia un tema molto discusso dai politici statunitensi, in modo particolare da quando i *latinos* hanno dimostrato di essere una minoranza che partecipa attivamente alla vita politica del paese, segnandone le sue sorti. Il voto dei *latinos* è stato decisivo per le ultime elezioni presidenziali, in quanto ha determinato la vittoria del quaranta-quattresimo ed attuale presidente degli Stati Uniti

---

<sup>18</sup> Legal Information Institute. Cornell University Law school:  
[http://www.law.cornell.edu/constitution/first\\_amendment](http://www.law.cornell.edu/constitution/first_amendment)

d’America, Barack Obama. Come segno di riconoscenza a tutti i *latinos*, Obama ha dichiarato di voler realizzare una riforma dell’immigrazione, come aveva già promesso nel 2009. Nel discorso tenuto la notte della sua rielezione ha definito la “questione latina” una priorità per la nazione, visto il prezioso sostegno degli ispanici.<sup>19</sup> Con il suo secondo mandato si dichiara pronto a volersi occupare concretamente della situazione dei *latinos*, proponendo una legge capace di sanare il problema dovuto ad oltre 11 milioni di immigrati illegali dentro i confini degli Stati Uniti, ipotizzando anche un percorso verso la cittadinanza. Il timore di Obama è che, proprio come accadde durante il suo primo mandato e ancor prima con George W. Bush, alcuni repubblicani, provenienti da distretti dove le comunità ispaniche sono esigue, non diano via libera alla riforma. Nel discorso tenuto il 29 gennaio 2013 a Las Vegas (Nevada),<sup>20</sup> il presidente ha chiarito quelli che dovrebbero essere i principali punti della riforma sull’immigrazione. Essi riguardano il rafforzamento della sicurezza dei confini, la legalizzazione della presenza dei *latinos*, che si trovano negli Stati Uniti solo per lavorare e che non sono coinvolti in attività criminali. Anche gli immigrati stessi, però, dovrebbero rispettare alcune condizioni necessarie per perfezionare il percorso verso la cittadinanza. La prima condizione fondamentale riguarda la “questione” linguistica; perciò è importante che gli immigrati imparino la lingua inglese. Inoltre è necessario che paghino le tasse ed una multa per il loro precedente soggiorno illegale, e solo una volta legalizzata la loro posizione potranno godere di tutti quei diritti e doveri di cui beneficiano i cittadini americani.

Obama ha anche dichiarato di volersi occupare dei figli degli irregolari, che secondo il presidente non dovrebbero essere espulsi. Fortemente voluto e difeso da Obama è il *Dream Act*. Si tratta di una misura legislativa, riavviata dall’amministrazione Obama, secondo cui ai figli di genitori irregolari, dopo aver soddisfatto alcuni requisiti, è concesso restare negli Stati Uniti in modo legale e intraprendere anche un percorso verso la cittadinanza. Obama si è messo nei panni di questi giovani che, dopo aver studiato e lavorato duramente, non possono essere improvvisamente rimpatriati in un paese che non hanno mai visto e di cui non conoscono assolutamente nulla. Sempre nel discorso del 29 gennaio, Obama sostiene che gli immigrati continuano ad essere una

---

<sup>19</sup> Organizing for action: <http://www.barackobama.com/immigration>

<sup>20</sup> Organizing for action: <http://www.barackobama.com/immigration>

presenza importante e questa riforma rappresenta, ancora una volta, un modo per dare un contributo significativo per lo sviluppo dell'economia del paese. Ad ogni modo, la situazione linguistica ancora una volta non è stata presa in considerazione o meglio, è stata sottolineata solo la necessità, da parte degli immigrati, di apprendere la lingua inglese senza pensare a quelle che potrebbero essere le sorti della lingua spagnola.

Un ultimo aspetto su cui è necessario soffermarsi, in relazione all'integrazione dei *latinos*, riguarda il sostegno di una serie di organizzazioni che combattono contro la discriminazione, si occupano della tutela legale e dei diritti civili, della salvaguardia della cultura dell'America Latina, cercano di migliorare le condizioni di vita degli stessi occupandosi dell'alloggio, dell'istruzione e dell'assistenza sanitaria.

Importantissima è la *League of United Latin American Citizens* (LULAC). Dal momento della sua creazione, l'organizzazione è cresciuta notevolmente, anche se negli ultimi decenni ha perso molta forza a causa della diminuzione dei fondi. Istituita nel 1929 in Texas, è la più antica e rispettata organizzazione per la difesa dei diritti civili della comunità latinoamericana.<sup>21</sup> Nel 1945, ha vinto una causa che riguardava l'integrazione nel sistema scolastico di *Orange County* dei bambini messicani, separati dagli altri alunni, perché considerati intellettualmente inferiori. Da quel momento in poi l'organizzazione ha combattuto per concedere a tutti i *latinos* pari opportunità educative, sensibilizzando la società, raccogliendo fondi per stanziare borse di studio nazionali e lottando contro la xenofobia. Ha organizzato seminari e convegni pubblici in cui le tematiche affrontate riguardavano l'immigrazione, l'importanza ed il mantenimento della lingua spagnola. Ha utilizzato i programmi radio e televisivi per protestare contro tutti quei movimenti che limitano l'uso delle lingue minoritarie ed auspicano alla formazione di una società monolingue in cui prevalga solo l'inglese.

Un'altra importante organizzazione, nata in Arizona, è la *National Council of la Raza* il cui nome inizialmente era *Southwest Council of La Raza* (SWCLR). Si tratta di un'organizzazione no-profit che venne istituita nel 1968 con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo della comunità messicana.<sup>22</sup> Nel 1972, oltre ad essere l'anno in cui venne cambiato il nome, la sede principale fu spostata a Washington D.C., trasferimento che rappresenta il passaggio da una dimensione regionale ad una nazionale.

---

<sup>21</sup> League of United Latin American Citizens (LULAC): <http://lulac.org/>

<sup>22</sup> National Council of la Raza : <http://www.nclr.org>

Anche in questo caso, l'organizzazione si occupa della difesa dei diritti civili di tutti i *latinos* presenti negli Stati Uniti. Essa si pone diversi obiettivi volti a sostenere le famiglie ispaniche come: trovare lavoro, migliorare l'immagine dei *latinos* avvalendosi dei mezzi di comunicazione, tutelare i diritti civili, occuparsi dell'assistenza sanitaria e dell'educazione. La nascita di queste organizzazioni ha segnato un momento importante nella storia del popolo ispanico, poiché rappresentano il desiderio di una comunità così eterogenea di abbattere le disuguaglianze, sconfiggere la discriminazione e rivendicare i loro diritti.

#### 1.4. Presenza dello spagnolo: uso, media, insegnamento

I precedenti paragrafi ci hanno offerto un quadro generale circa i motivi d'emigrazione delle popolazioni latino-americane ed il loro inserimento nella società. Un altro aspetto oggetto di riflessione è stato il modo in cui si è formata la società americana, vale a dire dalla convivenza di popoli dalle origini diverse. Però, nonostante l'America nasca dalla multietnicità degli immigrati, in molte occasioni dimentica le sue origini ed accoglie in modo ostile i nuovi arrivati. In uno scenario simile è difficile pensare che un gruppo etnico possa predominare sugli altri, eppure è quello che sta accadendo con i *latinos*. Essi sono la più grande minoranza presente sul territorio americano e secondo l'ultimo censimento nel 2050 saranno 132,8, pari al 30% della popolazione totale, gli ispanici presenti negli USA. Naturalmente si tratta di dati non certi, ma se non ci saranno grandi stravolgimenti politici, economici ed in ambito migratorio queste previsioni potrebbero diventare una realtà concreta. Allo stato attuale delle cose, i *latinos* sono riusciti a mantenere vivo lo spagnolo che, in un contesto così multiforme, sta manifestando un'insolita resistenza ai processi integrativi linguistici, dando dimostrazione di essere particolarmente forte (Lago, 2008). Inoltre, diversamente da altre lingue di immigrati, si sta mantenendo sempre più accanto all'acquisizione dell'inglese. Tale resistenza linguistica può sembrare insolita, in quanto l'inglese, da sempre, ha avuto la meglio su tutte le altre lingue con cui è entrato in contatto.

La storia ci insegna che fin dai tempi dei popoli mesopotamici, passando per l'impero romano ed il colonialismo, fino ad arrivare ai nostri tempi, le lingue delle popolazioni economicamente e militarmente più forti sono state quelle che si sono imposte e diffuse,

determinando una distinzione tra lingue periferiche e lingue metropolitane (Nettle e Romaine, 2001). Oggi, in un sistema economico capitalista, le lingue metropolitane provocano l'eliminazione di quelle periferiche, tant'è che si parla di lingue *killer*. La lingua *killer* per eccellenza è l'inglese, che, dal colonialismo in avanti, ha provocato diverse vittime linguistiche. Le prime sono state le lingue celtiche, le quali dominavano l'Irlanda, l'Inghilterra occidentale e la Francia nordoccidentale. Successivamente, sono state scalzate dall'avanzata dell'inglese che ha causato il loro spostamento verso le zone costiere, allontanandole dai centri economici. Così, le classi dominanti inglesi si impadronirono della sfera sociale ed economica con la forza e indebolirono, mediante alcune politiche, le lingue celtiche. In tale contesto, la popolazione è stata in un certo senso forzata ad acquisire la lingua metropolitana, in quanto associata ad una classe economica e sociale dominante<sup>23</sup> (Nettle e Romaine, 2001).

L'esempio delle lingue celtiche è importante per dimostrare come l'inglese abbia segnato negativamente le sorti di molte lingue e come, contrariamente agli esempi della storia, lo spagnolo resista e si mantenga accanto alla lingua *killer*. Ovviamente non sono solo i *latinos* a difendere consapevolmente la loro lingua; effettivamente, molti fattori concorrono al mantenimento dell'idioma, come l'influenza esercitata dai network televisivi e radiofonici, su cui breve ci soffermeremo. Inoltre, va ricordato che gli Stati Uniti si trovano geograficamente in un continente a maggioranza ispanofona e gli scambi commerciali, l'immigrazione e la diplomazia, danno forza alla lingua spagnola, permettendone la sua sopravvivenza. Il flusso continuo di nuovi arrivati che parlano spagnolo spesso porta le terze generazioni, che non lo padroneggiano più o che possiedono una competenza limitata, ad apprenderlo grazie al contatto con i nuovi arrivati. Questa, però, è solo una prerogativa della lingua spagnola negli Stati Uniti, e non delle altre lingue la cui presenza è legata a flussi migratori inferiori o di diversa natura.

Per quanto riguarda l'uso della lingua spagnola da parte dei suoi parlanti, le principali circostanze in cui essi la impiegano sono legate alla famiglia. La considerazione che i *latinos* hanno dello spagnolo è piuttosto paradossale, poiché è una lingua che è fonte di

---

<sup>23</sup> Attualmente solo il gaelico irlandese non è del tutto svanito, grazie allo Stato e alle scuole che hanno contribuito al mantenimento della lingua. Tuttavia esso non viene utilizzato nella vita quotidiana perché non è sostenuto dai parlanti, che hanno scelto di acquisire la lingua inglese in quanto chiave per il successo economico e sociale (Ibidem).

orgoglio, ma anche uno strumento di emarginazione. Essi considerano la lingua materna come l'idioma del *hogar*, ossia la lingua del focolare e delle situazioni informali (Betti, 2008: 98). Al contrario l'inglese, impiegato nelle situazioni di carattere formale, è fondamentale non solo per l'integrazione, ma per avanzare socialmente e per liberarsi dai pregiudizi. Generalmente è proprio questa la situazione legata all'uso dello spagnolo e dell'inglese negli Stati Uniti, anche se bisogna sottolineare il fatto che lo spagnolo si stia estendendo oltre i confini della famiglia e delle comunità ispaniche rappresentando, in effetti, la prima ed unica lingua straniera che si sta consolidando e mantenendo negli Stati Uniti.

Un esempio tangibile della presenza dello spagnolo in contesti diversi da quello familiare sono i mass-media. I mezzi di comunicazione che giocano un ruolo importante nella diffusione della lingua spagnola sono la radio e la televisione.

Per quel che riguarda la radio, le stazioni radiofoniche<sup>24</sup> in lingua spagnola sono più diffuse rispetto a quelle televisive probabilmente perché, grazie alla sua facilità di ricezione, è il mezzo di comunicazione più utilizzato.

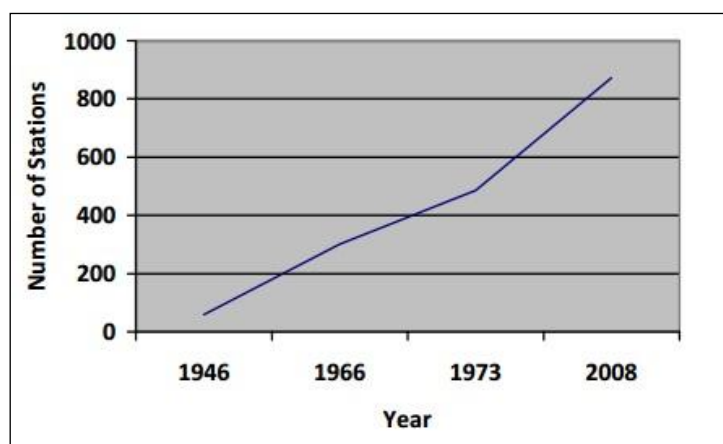


Fig. 3. Aumento delle stazioni radiofoniche in spagnolo dal 1946 al 2008. Fonte: [http://www.arbitron.com/downloads/mcl\\_unt\\_history\\_spanish\\_radio.pdf](http://www.arbitron.com/downloads/mcl_unt_history_spanish_radio.pdf)

In *The Handbook of Spanish language media* (Albarran, 2009) si parla di circa 872 radio che trasmettono programmi in spagnolo negli Stati Uniti e l'11% degli ascoltatori radio ascoltano stazioni radiofoniche in spagnolo, ciò significa che probabilmente la maggior parte degli ascoltatori di questo 11% sono *latinos*. Di conseguenza, si può

<sup>24</sup> Il *Telecommunication Act* del 1996 ha permesso alle grandi *corporation* di impadronirsi di un numero consistente di stazioni radio. Così molti *network* ispanici, come la *Univisión Radio*, possiedono diverse stazioni radiofoniche.

dedurre che ascoltare la radio sia una pratica particolarmente diffusa tra gli ispanici e che può avere dei risvolti positivi in chiave di mantenimento linguistico.

Al contrario, nel panorama televisivo la presenza dello spagnolo è più carente (però probabilmente più influente perché tutte le persone guardano la televisione), probabilmente perché, in questo settore la nascita di nuovi canali è sempre legata ai grandi *network*, mentre in quello radiofonico è presente un maggior numero di programmi locali indipendenti. Secondo il *Pew Hispanic Center* (Cit. in Albarran, 2009: 231): “the vast majority of Latinos, including those who only get news in English, view the Spanish language media as an important institution for the economic and political development of the Hispanic population”. Le due grandi reti televisive statunitensi che trasmettono programmi in lingua spagnola sono *Univisión* e *Telemundo*. La prima è la rete spagnola con il più grande bacino d’utenza, mentre *Telemundo* è il secondo produttore di contenuti in lingua spagnola nel mondo e la seconda rete in lingua spagnola negli Stati Uniti. Attualmente è l’unica rete che produce *telenovelas* e, a differenza di *Univisión*, trasmette molti programmi con sottotitoli in entrambe le lingue. Ogni aspetto indagato fino ad ora ci permette di fare delle previsioni ottimiste circa il mantenimento della lingua spagnola, che favorisce la creazione di un panorama linguistico da cui emerge un’incessante contaminazione tra l’inglese e lo spagnolo. La situazione, però, inizia a complicarsi in ambito educativo, in quanto la presenza dello spagnolo nelle scuole implica una serie di problematiche.

A lungo si è preservata l’idea di una scuola pubblica (*common school*) in grado di assimilare ogni immigrato, in modo da ottenere perfetti cittadini statunitensi (Luconi e Pretelli, 2008: 101).. È per questo che il compito degli insegnanti, a partire dal 1830, era quello di tenere le lezioni in un inglese privo di accenti, diffondere i valori anglosassoni e non fare nessun genere di riferimento alle lingue e culture degli immigrati. Ad esempio, si celebravano solo le festività americane e i libri di testo descrivevano i flussi migratori come se fossero un problema sociale (Ibidem). Dalla nascita delle scuole pubbliche fino alla fine dell’Ottocento, se i figli degli immigrati dimostravano di possedere una scarsa competenza nella lingua inglese, indipendentemente dall’età e dal livello scolastico corrispondente, venivano inseriti nelle classi di livello inferiore (Ibidem). Solo all’inizio del Novecento, furono istituite delle classi speciali (*streamer classes*) in cui, per sei mesi, i bambini stranieri avevano il



dovere di imparare l'inglese. Trascorsi i sei mesi, chi dimostrava di avere acquisito ottime competenze nella lingua inglese poteva essere reinserito nelle rispettive classi, al contrario, chi aveva dei problemi di apprendimento doveva ripetere l'anno (Ibidem). Questa situazione ci fa capire che, da sempre, per le scuole statunitensi l'uso della lingua spagnola, o di una qualsiasi altra lingua diversa dall'inglese, è stato un elemento negativo. Come vedremo dettagliatamente nel capitolo 3, le problematiche relative all'inefficienza dell'istruzione bilingue riguardano una serie di fattori quali, ad esempio, la mancanza di adeguati programmi didattici bilingue che è la causa principale dell'elevato tasso di mortalità scolastica (Davis, 2001: 109). La situazione è disastrosa anche per chi tenta di riprendere gli studi in età adulta a causa degli orari di lavoro, dell'assenza di corsi di formazione professionale in spagnolo e la carenza di corsi di alfabetizzazione per la lingua inglese. La presenza dello spagnolo nelle scuole ha assunto una posizione ancora più svataggiosa, precisamente da quando vennero emanati i primi emendamenti statali che promossero l'opzione solo inglese, *English only*, come quello del Nebraska nel 1920, il cui principale bersaglio era la comunità bilingue tedesco-americana (Ibid.:116). L'*English only* è un movimento politico volto all'affermazione dell'inglese come lingua ufficiale degli Stati Uniti ed unica lingua degli atti governativi, il cui obiettivo è lottare contro la diffusione dello spagnolo e contro il bilinguismo in generale. L'opzione *English only* venne riformulata anche a Miami nel 1980, per contrastare l'uso dello spagnolo parlato dai cubani. L'anno successivo il senatore repubblicano della California, Samuel Hayakawa, introdusse un emendamento in difesa della lingua inglese che divenne la lingua ufficiale della California (Ibidem). Lo stesso accadde nel 1988 in Florida, South Dakota ed in altri otto stati del Sud. Il movimento è riuscito a creare una situazione di discriminazione linguistica che ha avuto delle ripercussioni soprattutto nell'ambito dell'istruzione. Le parole della studiosa Rodríguez sembrano alquanto significative e forniscono una spiegazione esauriente circa gli effetti che *l'English only* ha avuto sull'educazione bilingue:

I sostenitori dell'English-Only sono riusciti a fare credere alla gente che l'educazione bilingue, in ogni sua forma, danneggia gli scolari con limitata conoscenza dell'inglese, che sia mal organizzata e fondamentalmente antiamericana. Ma la maggior parte dei problemi incontrati dall'educazione bilingue non proviene tanto dalla praticabilità della forma, quanto piuttosto dalla sua scarsa implementazione. Molte scuole che offrono una didattica bilingue ancora non dispongono di uno staff sufficientemente abilitato, formato e competente per poter erogare un servizio davvero di qualità. Numerosi distretti scolastici

sono dovuti ricorrere all'assunzione temporanea di insegnanti di supporto privi della minima preparazione nella didattica bilingue e, nella maggior parte dei casi, sprovvisti addirittura di un diploma specifico al di là di quello di scuola superiore. Docenti di supporto di questo tipo insegnano ai tre quinti dei bambini non anglofoni nelle scuole più povere (Cit. in Ibid.: 120).

Nonostante l'*English only* stia cercando di far approvare un emendamento che renda l'inglese la lingua ufficiale degli Stati Uniti e stia ostacolando il mantenimento di qualsiasi altra lingua, lo spagnolo continua a ricevere un grande sostegno dai suoi parlanti, dalle associazioni, dai mass-media e soprattutto si mantiene grazie ai continui flussi migratori. Eppure, gli oppositori del bilinguismo propongono una gran numero di ragioni per le quali lo ritengono un elemento di divisione, ad esempio credono che l'ufficializzazione della lingua inglese possa rendere la nazione più unificata. In realtà, dietro la preoccupazione per le differenze linguistiche si nasconde il timore di "molti bianchi della classe media" (Ibid.: 241) di perdere le loro prerogative di maggioranza. Ecco perché nell'ambito dell'istruzione la situazione per lo spagnolo è più complicata. Accoglierlo benevolmente nelle scuole, significherebbe accettare la sua presenza e dare la possibilità a questa lingua di eguagliare quella nazionale e di ottenere lo stesso prestigio all'interno della società americana. In vista delle previsioni fatte dal *Census*, che prevede nel 2050 un aumento esponenziale della popolazione ispanica ed un aumento del numero dei bambini non bianchi che frequenteranno la scuola, dare via libera all'educazione bilingue significherebbe concedere la possibilità alle future generazioni, non americane, di diventare la maggioranza e di comunicare, anche in situazioni formali, con una lingua diversa dall'inglese. Naturalmente si tratta solo di semplici congetture che potrebbero corrispondere alla realtà, sta di fatto che lo spagnolo sta ottenendo un successo senza precedenti.

## CAPITOLO 2. Spanglish: incrocio e contaminazione tra due lingue

### 2.1. Lo Spanglish come fenomeno culturale e identitario

La Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale dell'Unesco afferma il seguente principio:

Culture takes diverse forms across time and space. This diversity is embodied in the uniqueness and plurality of the identities of the groups and societies making up humankind. As a source of exchange, innovation and creativity, cultural diversity is as necessary for humankind as biodiversity is for nature. In this sense, it is the common heritage of humanity that should be recognized and affirmed for the benefit of present and future generations (Article I, 2001).

Il presente articolo mette in evidenza l'importanza della diversità culturale che, essendo la manifestazione dell'identità di ogni popolo, deve essere necessariamente tutelata. In una società sempre più multietnica e ad alta mobilità sociale, la rappresentazione dell'identità, che sia essa collettiva o individuale, sta diventando un tema particolarmente rilevante. Per Sifuentes-Jáuregui il termine identità è una “valorización del sujeto (de un yo) relacionado mediante un proceso interminable de reconocimiento, diferenciación o negación del otro” (2002: 147).

Secondo una prospettiva sociologica, l'identità è strettamente collegata al concetto psicoanalitico di identificazione (Ashmore e Jussim, 1997: 8) che viene definito da Fuss come:

La internalización del otro, que reemplaza un objeto perdido desde adentro. La identificación es el mecanismo psíquico que produce el autorreconocimiento. La identificación habita, organiza y hace que la identidad se vuelva algo concreto. La identificación pone en movimiento una dinámica compleja de reconocimiento [...] (cit. in Sifuentes-Jáuregui, 2002: 148).

Sempre Fuss sostiene che:

la capacidad asombrosa de las identificaciones de poder invertirse y esconderse, de multiplicarse y oponerse una a otra, de aparecer y reaparecer años más tarde, hace de la identidad algo profundamente inestable y perpetuamente susceptible de cambio radical. Lo que es importante recordar es que las identidades nunca son estables y que el proceso de identificación no tiene fin (*Ibidem*).

Sulla base di queste definizioni si può facilmente intuire come l'identità dei latino-americani abbia un carattere multiforme e complesso e come di conseguenza sia difficile individuare una denominazione da attribuire ad un gruppo così eterogeneo.

Negli Stati Uniti, per molto tempo si è cercato di creare una categoria che fosse in grado di rappresentare in tutti i suoi aspetti l'identità latinoamericana, privilegiando l'utilizzo dei termini *hispanics* e *latinos*, concetti considerati dal *Census* del 2010 come:<sup>25</sup>

la herencia cultural, nacionalidad, linaje o país de nacimiento de la persona o de los padres o ancestros de esta persona antes de su llegada a los Estados Unidos. Las personas que identifican su origen como hispano, latino o español pueden ser de cualquier raza.

Il termine *hispanic* è stato introdotto negli anni Settanta dall'amministrazione Nixon e venne utilizzato per la prima volta in occasione del censimento del 1980, che doveva definire il carattere identitario di una fetta di popolazione la cui appartenenza razziale non era ben delineata, ma che aveva chiaramente degli elementi in comune (Davis, 2001: 26). Si tratta di una categoria difficile da definire e sulla quale gli studiosi si trovano in disaccordo. Flores condanna la superficialità e l'implicito significato denigratorio proprio del termine *hispanic* e del suo utilizzo burocratico (Cit. in Davis, 2001: 27). Come Flores, anche Obeler e Acuña sostengono che *hispanic* sia preferito soprattutto dalle élites eurocentriche con cognome spagnolo in opposizione all'identificazione popolare come *latinos*. Anche secondo Foley:

Oggi identificarsi come *hispanic* significa in un certo senso riconoscere la propria provenienza culturale senza rinunciare al proprio 'essere bianco'. L'identità *hispanic* implica così un particolare, nel senso di contemporaneamente separato ed uguale, modo di essere bianchi, con una vena di salsa sufficiente a rendere qualcuno etnicamente e culturalmente esotico, senza comunque compromettere i privilegi razziali proprio del suo essere bianco (Cit. in Ibidem).

Contrariamente, Fox sostiene che:

*Hispanic*, con l'enfasi posta sull'elemento della comune appartenenza all'universo linguistico spagnolo [...], non chiami in causa nessuna implicazione razziale o di classe e venga semplicemente preferito dalla maggioranza dei migranti provenienti dall'America latina (Cit. in Ibidem).

Secondo il sociologo Massey:

Il termine *hispanic* è di per sé problematico. Di fatto, non esiste una popolazione ispanica, proprio come non esiste una popolazione nera. Gli ispanici non costituiscono una comunità omogenea, rappresentano piuttosto un insieme eterogeneo di gruppi nazionali, con alle spalle esperienze di immigrazione, stanzialità, partecipazione politica e inclusione nel sistema economico molto diverse (Cit. in Ambrosini e Queirolo Palmas, 2005: 34).

Effettivamente esistono grandi differenze all'interno della popolazione latinoamericana, per paese di provenienza, generazione, capitale culturale e modalità di

---

<sup>25</sup> Il *Census* considera le persone che parlano spagnolo come un gruppo etnico e non come una razza.

inserimento. Nonostante tali differenze tutti i latino-americani sono accomunati da tre fattori. I due più importanti sono la lingua e la religione:

Contrariamente ai gruppi classificati come Asiatici che spesso non si comprendono tra di loro, i latino-americani parlano la stessa lingua, lo spagnolo. Anche se un numero consistente di immigrati si è convertito al protestantesimo, tutti hanno in comune parenti o antenati cattolici (Ambrosini e Queirolo Palmas, 2005: 35).

A questi fattori i sociologi associano un terzo elemento di convergenza, lo Stato, che contribuisce al processo di costruzione dei latino-americani come minoranza etnica. Lo Stato ha la facoltà di creare gruppi etnici o razze, semplicemente per trattare in egual modo persone diverse, ma appartenenti alla stessa comunità. È questo lo stratagemma di cui lo Stato si sta avvalendo per “classificare” gli ispanici. Essi, che lo vogliono o vengono, sono identificati con delle etichette, che indicano la loro appartenenza alla stessa minoranza (Ibidem).

Per quanto riguarda il termine *latinos*,<sup>26</sup> come dimostrato da Oboler, esso è nato come risposta all’etichetta *hispanics* imposta dalle istituzioni e non è altro che il modo con cui gli stessi latino-americani si definiscono (Oboler, 1995: 4). Secondo Comas-Díaz:

It’s used to refer to people originating from or having a heritage related to Latin America. Acting as a superset of many nationalities, Latino is preferred by many over the term Hispanic because it excludes Europeans such as Spaniards from being identified as ethnic minorities in the United States while it includes Brazilians, who do not qualify as Hispanics because their mother tongue is Portuguese. Many politically correct people prefer Latino because it reaffirms their native pre-Hispanic identity (2001: 117).

Secondo Stavans i conservatori preferiscono il termine *hispanic* ed i liberali quello di *latinos* da lui stesso definiti “words that, para bien o para mal, symbolized a sum of parts” (2003: 12).

È evidente come il dibattito sull’attribuzione di una specifica denominazione, che rappresenti l’intera popolazione latinoamericana, sia altamente complesso e come sia altrettanto difficile trovare una soluzione che possa mettere a tacere tutte le opinioni contrastanti. Per questo motivo non possiamo che essere d’accordo con Lago, il quale afferma che:

En los Estados Unidos de hoy está surgiendo una segunda *latinidad* de signo integrador. Se está forjando en aquel país una nueva nacionalidad hispanoamericana. La comunidad

---

<sup>26</sup> Nel presente lavoro si fa riferimento ai latino-americani con i termini *latinos* e *hispanics* (o ispanici) indifferentemente, senza voler etichettarli in senso razzista o discriminatorio.

hispana de los Estados Unidos es un conglomerado resultante de la fusión de los que llevan tiempo instalados en el país (algunos más de siglo y medio) con los emigrantes que siguen llegando sin cesar de las más diversas regiones del Caribe, América Central y Sudamérica. Las distintas culturas nacionales tienden a relacionarse entre sí de manera espontánea, y están creando una entidad híbrida de signo panhispánico, claramente diferenciada de la de los países originarios. Se está dando de manera incipiente un movimiento transversal de acercamiento lingüístico y cultural.

Se puede considerar que estas regiones son zonas de fricción donde está en marcha, junto a los procesos de unificación lingüística, un proceso de uniformización cultural (Lago, 2008: 26).

Lago parla di una *latinidad de signo integrador* il cui “spazio”, all’interno della società statunitense, non è ben delineato. A questo proposito è opportuno porre nuovamente l’attenzione sul termine *latinos*, precisamente sulla definizione fornita da Davis che lo considera “una continua accumulazione di differenze continuamente ricomposte, tutte giocate sulla possibilità di uno spazio, precario quanto si vuole ma in ogni caso reale, di frattura: essere metà tra due mondi e farne intravedere un terzo” (Davis, 2001: 14). Lo spazio precario di cui parla Davis, basato su una continua inclusione ed esclusione tra passato e presente, tra differenze ed identità, ci ricorda i luoghi intermedi (*in-between*) di Bhabha che:

costituiscono il terreno per l’elaborazione delle strategie del sé - come singoli o gruppo - che danno il via a nuovi segni d’identità e luoghi innovativi in cui sviluppare la collaborazione [...]. È negli interstizi - emersi dal sovrapporsi e dal succedersi delle differenze - che vengono negoziate le differenze intersoggettive e collettive di appartenenza ad una nazione, di interesse della comunità o di valore culturale (1994: 12).

L’*in-between* è una delle figure offerte dalle scienze sociali per descrivere questa situazione instabile che è prima di tutto un processo, un movimento continuo e che può essere definito un *mestizaje* (meticcio), ossia una ibridazione culturale. È proprio in questo spazio, costituito dalla contaminazione di diversi linguaggi e stili di vita che si colloca l’oggetto di studio di questo lavoro, lo Spanglish, definito da Morales:

a displacement from one place, home, to another place, home, in which one feels at home in both places, yet at home in neither place [...]. It’s the active state of cultural mixing, the endless pursuit of resolving contradictions in politics and art [...] (2002: 6-7).

Nonostante l’obiettivo principale del presente lavoro sia analizzare la natura linguistica e sociolinguistica dello Spanglish, è bene ricordare che esso comprende anche altre dimensioni che trascendono quelle discipline. Pertanto per capire in toto questa *jerga loca* (Stavans: 2003) è importante, innanzitutto, tracciare le linee generali riguardanti gli

eventi storici che hanno portato al contatto tra le due lingue più globalizzate al mondo, ed analizzare il fenomeno anche dal punto di vista culturale ed identitario.

I flussi migratori descritti nel precedente capitolo sono una dimostrazione dell'attuale convivenza tra l'inglese e lo spagnolo, anche se la contaminazione tra le due lingue ha origini ben più lontane, ossia quando i primi coloni britannici arrivarono nel Nuovo Mondo nel XVI secolo.

Il contatto tra le due popolazioni ha inizio essenzialmente tra il 1810 ed il 1848, considerato da Morales “a prehistorical spanglish phase in which North and Latin American’s boundaries were still being drawn” ed è sempre secondo lo studioso che “the people of the Southwest are engaged in a proto-Spanglish project that is closely related to today’s phenomenon” (2002: 33-34). Nel 1846, scoppiò la guerra tra Messico e Stati Uniti che si concluse con la vittoria degli ultimi nel 1848 e con il trattato di Guadalupe-Hidalgo, firmato dal dittatore messicano Antonio López. Ciò per il Messico significò la perdita degli attuali stati dell'Arizona, della California, del Colorado, della Florida, del New Mexico e del Texas, dove la lingua ufficiale era appunto quella spagnola (Ramírez, 1992: 17-18). A partire dal 1848, la compenetrazione tra le due lingue e civiltà divenne sempre più intensa, in quanto gli abitanti dei nuovi territori americani furono costretti ad imparare l'inglese. Essi si sentivano estranei nella propria terra e decisero di mantenere allo stesso tempo lo spagnolo, tanto da dare gradualmente vita allo Spanglish inteso come “símbolos de identidad y de resistencia ante los nuevos dueños de sus tierras” (Osorno, 2004).

Nonostante siano trascorsi diversi anni dalla sua “nascita”, è ancora possibile scovare in ogni angolo degli Stati Uniti varie forme di espressione identitarie e linguistiche legate all'utilizzo dello Spanglish che ha iniziato ad essere una pratica diffusa anche in ambito artistico-letterario. Come riporta Osorno, nell'articolo “Spanglish: una patria, una identidad” (2004), l'uso alternato dell'inglese e dello spagnolo, da parte degli intellettuali *latinos*, rappresenta una forma di ribellione nei confronti della società anglosassone dominante e dà vita ad un linguaggio quasi segreto e mitico “que los diferencia de los latinoamericanos y de los demás estadounidenses, y les confiere identidad y unidad como nueva cultura híbrida”.

Particolarmente interessanti sono le parole dello scrittore messicano Guillermo Gómez-Peña, secondo cui “sólo el spanglish y su cultura híbrida me han otorgado la plena

ciudadanía que ambos países me negaban. El spanglish es nuestra única patria” (Cit. in Osorno, 2004). Le peculiari espressioni linguistiche che caratterizzano il nostro fenomeno assumono una grande importanza in ambito letterario dal momento che, come si evince dalle parole dello scrittore messicano, sono un chiaro simbolo di identità e di resistenza sia linguistica che culturale. Lo Spanglish, però, ha iniziato ad essere un fenomeno riconosciuto anche in ambito letterario grazie ad un gruppo di poeti e drammaturghi portoricani, i *nuyoricans* (fusione di New York e Puerto Rico) i quali, a partire dal 1970, hanno incanalato la loro rabbia e frustrazione per la propria situazione di marginalità nell’arte e “dieron una nueva posición al spanglish, que era visto y despreciado como lenguaje callejero y marginal de gentes pobres, y lo convirtieron en símbolo de identidad de sus propuestas ideológicas y estéticas”.

Nel 1973 fondano a Manhattan, nel Lower East Side, il *Nuyorican Poets Cafè*, locale che a partire da allora è il principale luogo di ritrovo dell’intellettualità portoricana. Il Cafè, il più importante centro di aggregazione per poesia, musica, hip-hop, arti visive e teatro, offre uno spazio ad artisti portoricani che disprezzano le convenzioni, difendono l’anticonformismo e la creatività e mettono in discussione la cultura WASP. Si tratta di temi che sono una costante in tutte le loro opere, nelle quali descrivono una New York brutale in cui i portoricani sono circondati da povertà e sconforto. I più importanti promotori del Cafè sono stati Pedro Algarín e Miguel Piñero, curatori del *Nuyorican Language*, introduzione del *Nuyorican poetry* che può essere considerato il manifesto linguistico dei portoricani di seconda generazione e di quello che gli stessi definiscono il bilinguismo di strada. Il tema del bilinguismo di strada,<sup>27</sup> insieme alla necessità di creare un “alternative behavioral habit”, che si riferisce alla responsabilità del poeta di ideare un nuovo modo di esprimersi, in contrapposizione all’inglese standard, sono una costante in tutta la prefazione del libro:

The power of Nuyorican talk is that it is street rooted. It is the way people talk in the raw before the spirit is modeled into “standard” [...]. It is here that the responsibilities of the poet stars, for there are no “alternatives” without a vocabulary in which to express them. The poet is responsible for inventing the newness. The newness needs words, words never heard before or used before. The poet has to invent a new language, a new tradition of communication [...]. Poetry is the full act of naming [...]. Language and action are

---

<sup>27</sup> In “NY- LON. New York e Londra, due metropoli a confronto” (2007), viene esaminato il tema del bilinguismo di strada introdotto da Piñero e Algarín. Esso “assume una speciale coloritura antagonista (convoglia “complaints”, cioè “rivendicazioni”), legandosi da un lato al rifiuto della costrizione costituita dall’inglese standard (“before the spirit is molded into “standard”) e dall’altro all’improvvisazione individuale di strada” (Di Michele, Scannavini, Villa 2007: 144).



simultaneous realities. Actions create the need for verbal expression. If the action is new so must be the words that express it come through as new. Newness in language grows as people do and learn things never done or learn before. The experience of Puerto Ricans on the streets of New York has caused a new language to grow [...]. Everything is in English in the U.S.A., yet there is also a lot of Spanish, and Spanish is now gaining. The interchange between both yields new verbal possibilities, new images to deal with the stresses of living on tar and cement (Piñero e Algarín, 1975: 9-10; 15-16).

Il particolare modo di scrivere di questi poeti, caratterizzato da un'interazione costante tra le due lingue e culture, permette di fare giochi di parole, di coniare neologismi e soprattutto di trasmettere importanti messaggi culturali ed identitari, tipici della condizione di ibridità degli stessi scrittori. Come esempio di arte spanglish si riporta di seguito la poesia *Not Neither* di una della scrittrici che era solita frequentare il *Nuyorican Poets Cafè*, Sandra-María Esteves:

Being Puertorriqueña dominicana  
Borriqueña quisqueyana  
Taíno africana  
Born in Bronx, not really jíbara  
Not really hablando bien  
But yet, not Gringa either  
Pero ni portorra, pero si portorra too  
Pero ni que what am I?  
Y que soy, pero con what voice do my lips move?  
[...]  
Yet not being, pero soy, and no really  
Y somos, y como somos  
[...]  
We defy translation  
Ni tengo nombre.

La poesia *Not Either* rappresenta la condizione di marginalità e di disagio della scrittrice che, come il resto dei *nuyoricans*, ricorre allo Spanglish per descrivere nel modo più naturale possibile la sua identità.

Altro importante esempio di arte spanglish è *El Puerto Rican Embassy* (1994), progetto realizzato dall'artista Maldonado e da Pedro Pietri<sup>28</sup> (Laó-Montes e Dávila, 2001: 195), secondo cui tutti i territori che si trovano nella stessa situazione politica dell'isola di Porto Rico dovrebbero avere un'ambasciata. I due descrivono in modo provocatorio, ed allo stesso tempo ironico, la condizione di Porto Rico che, in qualità di territorio non incorporato degli Stati Uniti, è dotato di una propria autonomia di governo, ma non è né

---

<sup>28</sup> Pietri, il più eccentrico dei Nuyorican Poets, contribuì alla fondazione del Cafè.

completamente indipendente né il cinquantunesimo stato degli USA. I due artisti, durante l'esibizione, distribuivano tra il pubblico passaporti finti in quanto:

the passport is the official document which defines an individual's nationality, an important sign of identity which you need in order to travel outside of the country and in some cases within. Its color and text tell the country of origin while the photograph and related data identify the individual's characteristics. Puerto Ricans, however, given our condition as North American citizens, have been without a symbol which affirms our cultural identity. To this end, we have created *El Puerto Rican Passport*.<sup>29</sup>

e descrivevano la storia comune a tutti i portoricani che vivono nel *Barrio*, attraverso lo *Spanglish National Anthem*, l'inno nazionale Spanglish, scritto e cantato da Pietri:

En my Viejo San Juan  
They raise the price of pan  
So I fly to Manhattan.  
It was there that I swear  
Everyone took welfare  
Especially Latins!

To el Barrio I went  
In pursuit of low rent  
In a five room apartment  
Whereby neighbors will be  
Puerto Ricans like me  
Dressed in tropical garments.

I know,  
I know, I know  
I'll miss Puerto Rico  
(Land of the Palm trees)  
And so,  
And so, and so  
I'll live in El Barrio's  
(Latin Community)

And when  
I hit the numbers  
I'll return to San Juan  
Afford the price of pan  
Until my life is done  
(Island blessed by the sun  
Here I come. Here I come  
Donde my roots are from)

Many years came and went  
Fell behind on my rent  
Cursed Christopher Columbus.  
Worked luck was no good  
Never once hit the numbers

Now every day I pray  
Before passing away

---

<sup>29</sup> *El Puerto Rican Embassy*: <http://www.elpuertoricanembassy.org/elpassport.html>

And going six foot under  
That again I will see  
People who look like me  
In my island of wonders [...]

De hard times were plenty  
De pockets stayed empty  
But the soul nunca dyyyyyed  
And junto we survived  
And danced after we cried  
Defenfing nuestro pride [...]  
I know  
I know I know  
I'll always play dominoes  
(Wherever I may be)  
And go  
And go And go  
To local bodegas  
(For Bustelo coffee)  
Be-cosssss  
I'm still in Puerto Rico  
Only my body came  
My strong spirit remains  
Everything's still de same  
(I truly do believe  
You can leave and still be  
Where Mami met Papi)  
Some did assimilate  
In de United States  
They got rid of de accent  
Tho whenever they spoke  
That will always unmask them!  
But de majority  
Kept their identity  
Never did lose their accent!  
They were proud not ashamed  
Of their Boricua names  
If you don't believe ask them [...]  
And with my family  
We'll struggle and believe  
That one day we'll be free.<sup>30</sup>

L'esistenza di opere poetiche-letterarie sono una dimostrazione di come ciò che è un fenomeno naturale nato dal contagio tra due lingue, in questi casi va oltre la spontanea manifestazione linguistica. Il particolare modo di scrivere degli scrittori è il frutto di una elaborazione cosciente, in quanto essi si servono di questo particolare modo di scrivere per rivendicare la propria identità. Così, grazie alle manifestazioni artistiche dei *nuyoricans*, l'arte e la musica continuano ad essere lo specchio di questo mondo *in-between*:

---

<sup>30</sup> *El Puerto Rican Embassy*: <http://www.elpuertoricanembassy.org/anthem.html>

Así como se puede hablar de cine español, literatura chilena o teatro argentino, se puede hablar de arte, cine, teatro, música y literatura específicamente hispano-norteamericanos. En general, en todas las áreas de expresión artística y cultural, se están creando movimientos autóctonos, que llevan el sello de lo hispano. Se puede considerar que en los Estados Unidos constituyen una nación dentro de una nación, una unidad con una entidad cultural propia (Lago, 2008: 26).

Inoltre la diffusione dello Spanglish non si è limitata a quel determinato periodo storico, ma sta cavalcando l'onda del successo grazie ai mezzi di comunicazione che determinano, in parte, una standardizzazione dei comportamenti linguistici, in modo particolare tra i giovani. Stavans sostiene che "it's in the media, though, where spanglish travels faster and the creation of a 'common ground' becomes tangible.[...] It's not spoken only por los pobres. Spanglish is democratic: de todos y para todos" (2003: 14-20).

Per quanto riguarda la televisione sono molte le emittenti televisive che trasmettono programmi in cui prevale l'uso dello Spanglish, come *El show de Cristina e Sábado Gigante*, in cui gli ospiti sono persone comuni, di età media, invitati a raccontare storie riguardanti la propria vita. Riportando le parole di Stavans:

Their expressions are full of spanglishismos. Every time one of these is repeated, the potential impact of the word is enormous. Terms like *parquear*, *grincar*, and *la migrá* which stand for to park, green card, and the staff of the Immigration and Naturalization Service respectively, have already become part of the lore (Ibid.: 14).

La continua comparsa di programmi televisivi in cui è possibile individuare pratiche linguistiche legate allo Spanglish può essere intesa come una sorta di strategia di mercato. Ciò accade perché, come è stato già accennato, i mezzi di comunicazione svolgono un ruolo fondamentale nella diffusione di particolari comportamenti linguistici che, in relazione al contesto americano, coincidono con le abitudini linguistiche delle giovani generazioni di *latinos*. Perciò, data l'importanza che il segmento più giovane della popolazione degli ispanici riveste a livello di mercato, stanno aumentando i canali televisivi destinati ad un pubblico di giovani in cui prevale l'utilizzo dello spagnolo e dell'inglese. Un esempio è il canale televisivo *Mun2* (Mundos)<sup>31</sup> che trasmette programmi in cui è possibile individuare l'utilizzo di entrambe le lingue. Ad esempio, *Reventón* è un programma musicale in cui la conduttrice Yarel Ramos ed i suoi ospiti, cantanti latino-americani, ricorrono frequentemente allo Spanglish, e *We love Jenni*, programma televisivo trasmesso per la prima volta nel 2011, ripercorre la vita della

---

<sup>31</sup> Mund2 official website: <http://www.mun2.tv>

cantante messicana Jenni Dolores Rivera Saavedra. Tuttavia le nuove generazioni non sono gli unici sostenitori dello Spanglish, dal momento che anche la classe media si rifà ad esso considerandolo una forma moderna e divertente di comunicare, “the middle class has embraced it as a chic way of speech” (Stavans, 2003: 20).

Anche la radio contribuisce al processo di diffusione dello Spanglish che penetra nella mente degli ascoltatori in modo sorprendente, in quanto le emittenti radiofoniche trasmettono canzoni di gruppi hip-hop come Ganga Spanglish, Latin Lingo, KMX Assault, Latin Alianza, Chicano 2 Da Bone o di cantanti famosi come Jennifer López, Ricky Martin e Gloria Estefan, in cui è possibile individuare fenomeni di Spanglish. Tuttavia esistono anche stazioni *spanish* come *La Mega 97.9 FM*<sup>32</sup> che trasmette musica latino-americana e show di intrattenimento, famosi per l’utilizzo di entrambe le lingue, come *El show gigante con Dj Aneudy* e *The sound of New York with JI Starr* nei quali le tematiche affrontate favoriscono l’uso di forme linguistiche colloquiali, registri informali, tipici dell’oralità.

È facile individuare, inoltre, esempi di Spanglish in forma scritta come in *Latina*, rivista destinata ad un pubblico di sole donne latino-americane, ideata da Christy Haubegger, in cui si affrontano temi che riguardano cucina, moda, cultura e attualità. Come scrive Betti:

*Latina* simboliza el rescate de la mujer latinoamericana, de su cultura y de su lengua, de una mujer que puede tener éxito también en un país anglosajón [...]. Los periodistas que trabajan en esta publicación periódica desean que las mujeres latinas manifiesten su propia identidad cultural, comunicando sus ideas y contando sus historias [...]. Los redactores de *Latina* utilizan ambas lenguas comparando al mismo tiempo ambas culturas, dando a sus lectoras un sentimiento de pertenencia a la sociedad estadounidense, pero sin que olviden ni su lengua, ni sus propias tradiciones y, naturalmente, sus orígenes (2008: 54-56).

La rivista comprende testi prevalentemente in inglese contenenti alcune parole in spagnolo. Si tratta di vocaboli che rappresentano la cultura latina e che sono diventati di uso comune anche nel mondo anglosassone: “The *viejo* in your *familia* are the keepers of the stories, the pioneers with the maps to guide us to buried treasures [...]. We’re not talking only about *Nochebuena*, Three Kings Day, *Cinco de Mayo*, or similar celebrations that are now standard reasons for a *fiesta*” (cit. in Betti, 2008: 62-63).

Ricordiamo inoltre che anche in ambito pubblicitario lo Spanglish viene utilizzato da grandi ditte come McDonald’s. La presenza ascendente di immigrati ispanici negli USA

---

<sup>32</sup> La Mega 97.9 FM New York: <http://lamega.com/>

è la spiegazione più ovvia, ma anche in questo caso c'è di mezzo una strategia economica, poiché il mercato, per attirare l'attenzione dei nuovi consumatori, le nuove generazioni di cui si è già parlato, adotta delle strategie linguistiche. Ne è un esempio il nome del panino *Chico Wrap*, dimostrazione di come anche a livello commerciale lo Spanglish si stia imponendo all'attenzione delle masse, lanciando un messaggio del tutto nuovo.

Oggi lo Spanglish sembra essere presente anche nel mondo dell'informatica. Secondo Pi Llorens, grazie allo sviluppo delle nuove tecnologie e di internet, sono state coniate nuove espressioni, che provengono per lo più dall'inglese, in quanto lingua dell'informatica. La creazione di tali termini innovativi dipende dalla mancanza di termini troppo specifici che le nostre lingue non possiedono. (In Betti, 2008: 34).

Contrariamente Collazo, membro dell'Accademia Norteamericana, sostiene che nella lingua spagnola esistono delle parole adatte a tradurre termini tecnici come quelli che riguardano l'informatica:

Una de las ideas que airen los defensores del espanglish es la de ser totalmente imprescindible en Internet el uso de espanglicismos, como chatear (to chat) [...]. A este contesto yo que en los más de cien mil artículos y subartículos de mi diccionario inglés-español de informática, no existe una sola palabra del espanglish, lo que no ha impedido traducir y explicar millares de términos ingleses, incluso la gran mayoría de los de la Internet (In Ibidem).

Se da un lato c'è chi discute sulla possibilità di utilizzare lo spagnolo o l'inglese nel mondo dell'informatica, dall'altro c'è chi propone una alternativa, il *CyberSpanglish*, definito da Rivas, docente della facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Austin, “no sólo un signo de la evolución del lenguaje, sino de su gente que se enlaza a través de un nuevo medio: la computadora” (Cit. in Ibidem). La stessa ha creato il *Cyber Spanglish Website*, “dizionario” online che contiene parole in Spanglish usate nel ciberspazio. Nell'articolo “Surfea en el cyberspanglish” (1998) Rivas riporta alcuni esempi come *deletar* dall'inglese *delet* al posto di *borrar*, *savear* da *to save* invece di *guardar*, *zipear* da *zip*, *comprimir un archivo*. Tuttavia l'uniformità linguistica che i media, e probabilmente Internet con il *Cyberspanglish*, stanno iniziando a dare non è segno di una evoluzione linguistica che vede come protagonista lo Spanglish. In questo studio non si concepisce lo Spanglish come una lingua capace di soddisfare tutte le funzioni richieste dalla società, in particolare gli scritti formali e tecnologici e quindi valere come mezzo di espressione di tutti gli aspetti della cultura. Per questi motivi

risulta difficile accettare che un fenomeno di contatto, caratterizzato da prestiti e calchi linguistici, possa apparire in contesti a cui probabilmente non appartiene, come il ciberspazio. Ciò di cui siamo sicuri è che negli Stati Uniti stiamo assistendo ad una rivoluzione culturale che ha come protagonista lo Spanglish, il cui compito è rappresentare la particolare situazione dei *latinos*, costruendo un nuovo spazio, virtuale o non, in cui ricreare la propria identità.

## 2.2. Nascita di una lingua o minaccia per la vitalità linguistica

Abbiamo visto fino ad ora come lingua, cultura ed identità possano portare alla nascita ed allo sviluppo di un nuovo fenomeno linguistico, di uno stile di vita, di una nuova cultura, di una forma ibrida che possono essere compresi solo da chi ha vissuto in prima persona l'emigrazione e la condizione di doppia identità. Nonostante lo Spanglish sia stato l'oggetto di studio di esperti linguisti, studiosi e traduttori risulta difficile, se non impossibile, trovare una semplice definizione in grado di descrivere in modo esauriente un fenomeno di così vasta natura. È possibile però individuare diverse scuole di pensiero. C'è chi pensa che essa possa diventare una lingua a tutti gli effetti, chi lo definisce un dialetto e chi, lontano dal considerare lo Spanglish come una possibile nuova lingua, teme che esso possa costituire una minaccia per lo spagnolo.

Tra i sostenitori dello Spanglish si colloca la professoressa Ana Celia Zentella, autrice del libro *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York* (1997), in cui analizza il linguaggio dei bambini portoricani che vivono nel *Barrio* e definisce lo Spanglish un "signo de destreza lingüística" (cit. in Betti, 2009: 111). Nel capitolo 6 del suo libro parla dell'esistenza di una grammatica Spanglish e di come il *code-switching* dei bilingui sia diverso da quello di chi apprende una seconda lingua (Zentella, 1997: 116). Secondo Zentella i bilingui non favoriscono commutazioni tra pronomi e ausiliari, tra ausiliare e infinito, ed omettono la *a* personale o oggetti indiretti. Le seguenti frasi ne sono una dimostrazione:

- a) Yo have been able *enseñar María leer* (costruzione tipica di chi apprende una seconda lingua).
- b) (Yo) he podido enseñarle a leer a María (costruzione fedele allo standard).

Un altro studioso che riconosce l'importanza che sta assumendo lo Spanglish è Ardila, secondo cui:

from the American perspective, it represents the most important contemporary linguistic phenomenon in the United States. From the Spanish language perspective, Spanglish represents a dialect barely recognized in the Spanish speaking world. It is probably the most extended Spanish dialect (2005: 62).

Ardila continua la sua analisi definendolo “a blend between English and Spanish” e lo considera in via definitiva “an anglicized spanish dialect” (2005) nato dall'incontro tra due lingue perfettamente discernibili tra loro e utilizzato da uno specifico gruppo etnico come simbolo di distinzione dalla massa.

Tra i vari studiosi che si sono occupati dell'oggetto di studio di questa trattazione spicca anche un altro nome, Ilan Stavans secondo il quale lo Spanglish ha le carte in regola per poter diventare una lingua e lo definisce:

The verbal encounter between Anglo and Hispano civilizations. I was tempted to write *clash* instead of *encounter*, and *language* instead of *civilization*. But then again, by doing so I would have reduced Spanglish to a purely linguistic phenomenon, which it isn't. Para nada... (2003: 6).

Stavans ha anche innalzato lo Spanglish ad un livello poetico-letterario e di conseguenza dotato di valore sociale, attraverso la traduzione<sup>33</sup> del primo capitolo del *Don Quijote*, fatta in risposta alla provocazione di chi sostiene che esso non potrà mai essere una lingua dignitosa (2003: 251):

First Parte, Chapter Uno

In un placete de la Mancha of which nombre no quiero remembrearme, vivía, not so long ago, uno de esos gentlemen who always tienen una lanza in the rack, una bucale antigua, a skinny caballo y un greyhound para el chase. A cazuela with más beef than mutón, carne choppeada para la dinner, un omelet pa' los Domingos, consumían tres cuarers de su income [...] (2003: 253).

Per spiegare tale fenomeno Stavans utilizza anche il termine ebreo *Mishmash* (2003) che significa fusione, in questo caso tra inglese e spagnolo. Precisamente lo Spanglish, chiamato anche *casteyanqui*, *argot sajón*, *caló pachuco*, *ingañol*, *espanglés*, *papiamento gringo* (forme che però non hanno avuto lo stesso successo) nasce dal processo di alternanza di codice in modo particolare tra i parlanti messicani, portoricani

---

<sup>33</sup> Dal momento che l'oggetto di studio di questa trattazione non può essere considerato una lingua, più che di traduzione si potrebbe parlare di adattamento linguistico.



e cubani negli Stati Uniti. Nell'introduzione del libro *Spanglish: the making of a New American Language* (2003), Stavans scrive:

Spanglish is often described as the trap, la trampa Hispanics fall into on the road to assimilation - el obstáculo en el camino. Alas, the growing lower class uses it, thus procrastinating the possibility of un futuro mejor, a better future. Still, I've learned to admire Spanglish over time. Yes, it is the tongue of the uneducated. Yes, it's a hodgepodge... But its creativity astonished me. In many ways, I see in it the beauties and achievements of jazz, a musical style that sprung up among African-Americans as a result of improvisation and lack of education. Eventually, though, it became a major force in America, a state of mind breaching out of the ghetto into the middle class and beyond. Will Spanglish follow a similar route?

Stavans paragona la spontaneità del parlare Spanglish al jazz, genere musicale che per eccellenza punta all'improvvisazione e che nasce nelle classi povere e dall'unione tra due culture, quella africana e quella americana. Il desiderio del professore è che lo Spanglish possa ottenere lo stesso successo della musica jazz. Effettivamente esso è diventato un fenomeno popolare, la popolarità dello Spanglish però non implica la sua evoluzione in un sistema linguistico, a partire dal 1999, anno in cui Stavans ha tenuto un corso dal titolo *The Sound of Spanglish*, presso l'Amherst College in Massachusetts, il cui tema principale era lo sviluppo dello Spanglish come nuovo mezzo di comunicazione. La notizia di questo corso, definito dal giornale *El País* "la primera cátedra de Spanglish en el mundo" (2003: 48), arrivò in Brasile, Italia, Germania e suscitò l'interesse di molti giornalisti del *New York Times*, *New (London) Times* e *La Vanguardia*. Non tutte le reazioni, però, furono positive. Il professore ha dichiarato di aver ricevuto centinaia di e-mail dai toni polemici, come la seguente:

Me da asco saber que hay personas como usted que se siguen empeñando en tratar de acabar un idioma tan hermoso como lo es el español. No puedo creer que haya en el mundo personas que quieran seguir protegiendo el supuesto espanglish que buen daño le hace al idioma. ¿A usted le gustaría que sus hijos hablaran espanglish en lugar de hablar un correcto español? Creo que no, pero ya me quedan mis dudas de qué tan brillante puede ser una persona que defiende semejante atentado al idioma. No sé de dónde salió semejante monstruo, pero lo que sí sé y lo tengo seguro es que es un anti-hispano como lo sono muchos americanos, y no es porque odie a los hispanos, sino que está atentando contra nuestro idioma. Qué desgracia tener personas como usted dentro de la comunidad hispana (Stavans, 2003: 48).

Stavans inoltre puntualizza che, a dimostrazione di come il fenomeno dello Spanglish sia diventato un'ossessione nazionale nella Penisola Iberica, circa il 95% degli attacchi ricevuti via e-mail sono stati scritti in spagnolo. Perciò secondo Stavans nella Penisola Iberica, il fenomeno dello Spanglish non è considerato benevolmente. Egli inoltre

menziona l'Accademia Nordamericana della lingua spagnola (ANLE), il cui timore è che lo Spanglish possa minacciare la vitalità dello spagnolo. In "Is Spanglish the third language of the South? Truth and fantasy about U.S. Spanish" (2004), Lipski riporta le parole di Betanzos Palacios, l'ex presidente dell'Accademia Nordamericana della lingua spagnola, secondo cui "el espanglish y el engliñol han sido dos problemas en comunidades donde conviven los de lengua española y los estadounidenses [...]. El espanglish es, sólo, medio de comunicacion temporal [...] el espanglish es [...] pasajero" [...]. Sulla stessa lunghezza d'onda si colloca González-Echevarría, professore di letterature ispaniche e comparate all'Università di Yale, che in "Hablar spanglish es devaluar el español" (1997) afferma che:

El spanglish [...] plantea un *grave peligro* a la cultura hispánica. [...] El spanglish es una invasión del español por el inglés. [...] Si [...] el spanglish hubiera de extenderse a América latina, constituiría la última toma del poder imperialista, la imposición final de un modo de vida que es económicamente dominante pero *no culturalmente superior* en ningún sentido.

Inoltre, nello stesso articolo, Echevarría sostiene che lo Spanglish "trata el español como si la lengua de Cervantes, Lorca, García Márquez, Borges y Paz no tuviera una esencia y dignidad propia". Tra i detrattori dello Spanglish si collocano anche Lipski che lo considera una "enfermedad lingüística de consecuencias mortales para la vitalidad de la lengua española, no sólo en los Estados Unidos sino a través del mundo" (cit. in Betti, 2009: 106), Gonzalo Sobejano secondo cui lo Spanglish non è altro che una "corrupción del español" (cit. in Betti, 2008: 22) e Morales che considera la parola spanglish una "ugly word, bastardized, orphan, hybrid" (2004: 4). La principale paura di chi valuta negativamente questo fenomeno, come la ANLE, è che esso possa causare la diminuzione del numero di ispanofoni e che soprattutto possa contaminare la purezza della lingua di Cervantes. Il timore della Academia Norteamericana è più che legittimo in quanto, essendo una delle corrispondenti della Real Academia Española (RAE), il suo compito è quello di lavorare al servizio della lingua della nazione, monitorandone i cambiamenti e garantendo la purezza e l'eleganza della lingua spagnola essendo, così, fedele a quello che da sempre è stato il motto della RAE, *limpia fija y da esplendor*. Nonostante la vastità del fenomeno, è inopportuno pensare che la lingua spagnola possa addirittura scomparire e dare spazio allo Spanglish, perché come è stato sottolineato nel precedente capitolo lo spagnolo sta dimostrato un'insolita resistenza linguistica.

Ad esempio, secondo Marcos-Marín “el español es una lengua abierta. Falta todavía mucho para que los préstamos del inglés iguallen el número de los arabismos” (2005). Lo stesso Marín addirittura sostiene che anche se un giorno lo Spanglish dovesse imporsi come lingua standardizzata, la vittima principale non sarebbe lo spagnolo, ma l’inglese ed aggiunge: “dígase rápidamente que este hipotético caso parece muy poco probable y menos deseable; pero en lingüística histórica lo más extraño es posible” (2005). Piuttosto che una minaccia, lo Spanglish rappresenta per lo spagnolo un’occasione di riscatto e l’utilizzo della parola Spanglish, al posto della forma spagnola *espanglés* ne è la dimostrazione: “La elección de la grafía inglesa [...] quiere resaltar que el *spanglish* es un problema del inglés y no del español [...]. Éste y sus hablantes no son problemas del español, sino del inglés de los Estados Unidos, su incidencia será sobre éste” (2005: 331).

Continuando con la nostra descrizione del fenomeno è importante ricordare che c’è chi non lo descrive negativamente, ma ne critica solo la denominazione. Si tratta del professore Otheguy che lo considera un termine “desafortunado y que más contribuye a que se desconozca, en amplias franjas del mundo hispano hablante, la situación real del español en los Estados Unidos” (2009: 1). Otheguy propone come alternativa il termine *español popular de los Estados Unidos* (2009) perché la parola *Spanglish* esprime una eccessiva carica ideologica e soprattutto rimanda erroneamente ad una forma di ibridismo linguistico che non si verifica in questo specifico caso. Nonostante questa precisazione terminologica, Otheguy può essere considerato uno dei sostenitori del *llamado espanglish* (2009), in quanto con i suoi accurati studi analizza minuziosamente il contatto linguistico tra inglese e spagnolo negli Stati Uniti. Il professore sostiene inoltre che “no cabe duda de que cuando se habla de espanglish, la referencia, aunque sea de forma implícita, es siempre el español popular de los Estados Unidos, no a sus manifestaciones cultas” (Ibid.). Secondo Otheguy risulta inopportuno impiegare il termine Spanglish in quanto esso non implica la conoscenza e l’utilizzo dello spagnolo standard che si insegna nelle scuole o nelle università o che si adopera in situazioni formali, ma si riferisce:

Al español que hablamos todos en Norteamérica, pero en sus vertientes más informales y populares, al habla del hogar, la tienda, la iglesia, el pasillo y la calle, sobre todo cuando es usado por hispanohablantes que normalmente leen y escriben en español con poca frecuencia, pero que lo utilizan con regularidad y fluidez en sus formas orales (2009: 2).

Lo stesso studioso continua ad avvalorare la sua posizione critica nei confronti del termine Spanglish, spiegando dettagliatamente perché preferisce l'espressione *Español popular*:

El español popular se caracteriza en todas partes del mundo por un rasgo fundamental: el localismo. La lengua popular se distingue, precisamente, porque añade a lo que comparte con la lengua general un léxico abundantísimo y de uso constante, pero de distribución geográfica restringida, y unos giros sintácticos de gran sistematicidad, muy utilizados en su zona, pero desconocido más allá de sus fronteras (2009: 4).

Senza entrare in profondità nella dimensione linguistica del tema che sarà trattato più avanti, occorre solo sottolineare come la critica del professore Otheguy ci permetta di capire che lo Spanglish è prevalentemente un fenomeno legato all'oralità e che le varietà della lingua spagnola si riconoscono nella sincronia particolarmente lungo l'asse di variazione diatopica, dimensione che si riferisce alla diversa origine e distribuzione geografica dei parlanti (Berruto: 1995). L'affermazione di Otheguy ci offre lo spunto per ricordare che lo spagnolo peninsulare e quello ispanoamericano sono il risultato di eventi storici e sociali differenti. Lo spagnolo approdò in America Latina con i *conquistadores* che, provenendo da diverse zone della Spagna quali Andalusia, Galizia e Le Canarie, portarono con sé le loro varietà linguistiche che hanno subito l'influsso delle lingue indigene presenti nel nuovo continente. Sulla base di questi eventi storici è possibile dedurre come in America Latina non esista una uniformità linguistica. Di conseguenza è impossibile parlare di una sola forma di Spanglish perché i latino-americani trasferitisi in America hanno portato con sé differenti tratti linguistici. Per questo motivo è importante sottolineare che lo Spanglish nasce dal contatto tra l'inglese e le varietà dello spagnolo parlato dai latino-americani.

Marcos-Marín (2005) sostiene che “no hay un *spanglish*, sino múltiples manifestaciones de interferencias dialectales del español con el inglés. Ni existe un *spanglish* general” (2005: 334). Anche Stavans è del parere che esistano diverse forme di Spanglish, “the Spanglish spoken by Mexican-Americans in Istlots has its own characteristics that differentiate it from the Spanglish spoken by Cubans in Calle Ocho, on the other side of the country” (2003: 13). Grazie ad un esperimento e alla collaborazione dei suoi studenti è riuscito a dimostrare l'esistenza di diverse “varianti” del fenomeno. L'esperimento consisteva nel riunire nella stessa stanza cinque latino-americani provenienti da diverse zone: un cubano da Miami, un messicano da San Antonio, un

portoricano dal Bronx, un dominicano da Washington ed un ecuadoriano da Chicago. Dall'esperimento è emerso che non tutti i partecipanti conoscevano le parole utilizzate durante la loro conversazione, come *washatería*, ed è stato necessario puntualizzare che la *washatería* non era altro che un *laundry store*.<sup>34</sup> Stavans sostiene inoltre che lo Spanglish sia un fenomeno esistente non solo negli Stati Uniti, ma anche nei paesi latino americani. Dello stesso parere è Nash (2003) che ha studiato il contatto tra lo spagnolo e l'inglese sull'isola di Porto Rico, e Betti, la quale, però, puntualizza che “actualmente, esta estrategia de comunicación se refiere sobre todo a la experiencia lingüística y cultural de hispanos emigrados a los Estados Unidos de América” (2009: 104). Sempre secondo Betti “el spanglish, de span- (spanish) más -glish (English), es el fruto, pues del encuentro (o del choque) entre dos mundos, dos sensibilidades, dos culturas e idiomas: el hispánico y el anglosajón” (2009: 104) ed aggiunge che:

el término spanglish da una precisa idea sobre la conducta verbal que caracteriza a muchas de las comunidades de origen hispano que residen en los Estados Unidos. Su comportamiento lingüístico resulta, como veremos, de la fusión de la lengua española y de la lengua inglesa, dando lugar a la denominada conmutación de códigos o cambio de código (Betti, 2008: 3).

Come Betti anche altri studiosi si sono occupati dello Spanglish in termini di *conmutación de códigos o cambio de código*. Ad esempio Lipski sostiene che “fluent code-switching provides the best possible definition of U.S.” (2008: 240), Zentella asserisce che “NYPR’s are referring to Spanglish as a positive way of identifying their switching [...]. English-Spanish code-switching is a creative style of bilingual communication that accomplishes important cultural and conversational work” (1997: 82-113), Moreno Fernández considera lo Spanglish:

*una variedad de mezcla bilingüe*. Desde un punto de vista socio-histórico, surge en el seno de un grupo étnico que se resiste de algún modo a la completa asimilación al grupo dominante. Desde un punto de vista lingüístico, el *espanglish* está tan diversificado, al menos, como el origen de los hispanos que lo utilizan (mexicano, cubano, puertorriqueño) y a esta diversidad hay que añadir la del modo, variadísimo, en que se producen los calcos, los préstamos, las transferencias gramaticales o las alternancias de lenguas (Moreno Fernández, 2004).

e Villegas, secondo cui:

Es evidente que el espanglés procede de una mezcla heterogénea del español y el inglés: mezcla fonética, sintáctica y léxica —y quién sabe cuántas otras, precisamente porque es algo poco definido, muy variable—, junto con irregularidades diversas. Hay varios

---

<sup>34</sup> Lavandería automática.

fenómenos que forman parte indudable del espanglés y que se presentan ocasionalmente en el habla de quienes se comunican en español sin que ello convierta al español en espanglés. Por ejemplo, existe el fenómeno de cambio de código, en el cual el hablante pasa rápidamente de un idioma a otro pero conserva las características propias de cada uno de ellos (2006).

Queste definizioni sono importanti perché introducono uno dei temi fondamentali di questa trattazione, il cambio di codice dovuto a situazioni di contatto tra lingue diverse e le conseguenze linguistiche che questo contatto comporta. Occorre precisare, però, che il contatto linguistico rappresenta prima di tutto un contatto tra società e culture. Perciò, dal momento che gli elementi in gioco sono il linguaggio da un lato e la società dall'altro, l'analisi dei fenomeni derivanti dall'incontro tra diverse lingue e culture necessita un approccio sociolinguistico.

### 2.3. Lo Spanglish e la sociolinguistica

È giunto il momento di fare luce, da un punto di vista sociolinguistico, sulla natura dello Spanglish e cercare di chiarire alcuni principi base della disciplina. Nel precedente paragrafo sono stati accennati i termini lingua e dialetto che, secondo questo studio, non è opportuno associare allo Spanglish, ma che meritano una particolare attenzione.

Innanzitutto è importante interrogarsi su cosa sia una lingua,<sup>35</sup> definita in sociolinguistica come:

ogni sistema linguistico socialmente sviluppato, che sia lingua ufficiale o nazionale in qualche paese, che svolga un'ampia gamma di funzioni nella società, che sia standardizzato e sia sovraordinato ad altri sistemi linguistici subordinati eventualmente presenti nell'uso della comunità (Berruto, 1995: 215).

Lo Spanglish non soddisfa nessuno di questi criteri e di conseguenza non può essere considerato una lingua. Esso non presenta proprietà strutturali altamente differenziate rispetto allo spagnolo o all'inglese e non soddisfa un'ampia gamma di funzioni richieste dalla società, in particolare gli usi scritti formali. Non può essere considerato né una lingua nazionale perchè non è connesso con il carattere di identificazione nazionale della comunità che lo adotta, – effettivamente, secondo Ardila, la lingua nazionale “represents the national identity of a nation or country” (2007: 6) –, né una lingua

---

<sup>35</sup> È possibile individuare altre due nozioni di lingua. Una nozione linguistica, secondo cui la lingua è un sistema linguistico (insieme di forme, paradigmi, regole, ecc., organizzato in numerosi sottosistemi a diversi livelli di analisi) con una sua peculiarità in termini di caratteristiche strutturali ed una variazionistica che considera la lingua come una somma di varietà (Berruto, 1995: 215).

ufficiale, che sempre secondo Ardila “it’s designated by a country’s government”, dal momento che non è legislativamente riconosciuto.

Non è un sistema linguistico standardizzato perché, nonostante alcuni studiosi ipotizzino l’esistenza di una grammatica spanglish (Zentella: 1997) o trattino lo Spanglish come una lingua con un valore poetico-letterario (Stavans: 2003), non esiste un codice linguistico di riferimento, che sia un dizionario, una grammatica o un manuale di ortografia, su cui sono basate le norme circa l’uso corretto della lingua. L’ultimo principio preso in considerazione da Berruto vede la lingua come “un sistema sovraordinato ad altri sistemi linguistici subordinati eventualmente presenti nell’uso della comunità”, condizione che non si verifica nel caso dello Spanglish. A tal proposito entrano in gioco altri concetti che riguardano non solo il rapporto di un sistema linguistico con i suoi parlanti ed il posto che essi occupano nella società, ma anche con l’organizzazione della vita sociale e politica. Le dimensioni a cui ci stiamo riferendo sono la funzione<sup>36</sup> di un sistema linguistico che è “ciò che effettivamente con un certo sistema linguistico viene fatto” (1995: 201) e lo status di un sistema linguistico che “è determinato da ciò che con esso si può fare, dal punto di vista pratico, legale, culturale, economico, politico, sociale, ecc., all’interno di una certa entità di riferimento” (Ibidem). La funzione e lo status delle lingue e varietà di lingua sono strettamente connesse con il prestigio di cui esse godono e che:

viene inteso in maniera polisemica, oscillando tra due estremi. Da un lato, si impiega il termine in senso molto generico, per indicare la buona valutazione sociale complessiva di una (varietà di) lingua, una forma, un tipo di comportamento linguistico, ecc.; dall’altro vi si assegna, seguendo Weinreich (1974: 114), il valore specifico di importanza “per l’individuo [...] come mezzo di avanzamento sociale” (Berruto, 1995: 107).

Generalmente le varietà standard godono di alto prestigio e di conseguenza forniscono prestigio anche a chi le utilizza. Perciò un sistema linguistico, per svolgere una certa funzione e per godere di un determinato status, deve possedere degli attributi. Ad esempio, una lingua per svolgere una funzione ufficiale ed avere lo status di lingua ufficiale deve avere tra i suoi attributi un alto grado di standardizzazione. Lo Spanglish,

---

<sup>36</sup> In questo caso il termine *funzione* non si riferisce alle funzioni del linguaggio, ma a quelle di singoli determinati sistemi linguistici, intesi nella loro globalità, come si realizzano nella cornice di una determinata entità socio-politica di riferimento. Ne sono un esempio la funzione educativa, educativa o scolastica (relativa all’impiego nella scuola), tecnica (nel caso in cui la lingua serve per accedere alle conoscenze tecniche e scientifiche), internazionale (quando la lingua viene usata per i rapporti tra Stati e nazioni) (Berruto, 1995: 202).

non essendo una lingua standardizzata e non godendo di un alto prestigio, non può essere considerato un sistema sovraordinato ad altri. Ad ogni modo risulta molto difficile individuare dei criteri oggettivi sulla base dei quali delineare dei confini all'interno del *continuum* linguistico delle varietà. Concetti quali lingua standard, ufficiale e nazionale non sono gli unici criteri per stabilire quando si è di fronte a lingue diverse o a varietà di una stessa lingua. Esistono altri modi per individuare due lingue autonome.

Secondo Kloss, una lingua può essere diversa da un'altra per distanziamento,<sup>37</sup> quando essa è riconosciuta come lingua a sé, sulla base di caratteristiche strutturali che la caratterizzano e la differenziano a tutti i livelli, come le parlate zingare in Italia, o per elaborazione, cioè quando da una lingua comune si sviluppa un sistema capace di soddisfare tutte le funzioni della società, come ad esempio il gallego (Berruto, 1995: 215-216). Lo Spanglish non può essere definito né una lingua per distanziamento perché non possiede una struttura peculiare, né per elaborazione<sup>38</sup> in quanto, come è stato già spiegato, non è un sistema socialmente evoluto. Spesso alla nozione di lingua si contrappone quella di dialetto, considerato: “una varietà linguistica definita nella dimensione diatopica (geografica), tipica e tradizionale di una certa regione, area o località. In quanto tale, i dialetti non sono mai varietà standard [...], ma sono subordinati ad una lingua standard” (Berruto, 1995: 223).

Tra lingua e dialetto non esiste alcuna differenza linguistica, pertinente alla struttura del sistema, poiché la distinzione si basa su criteri puramente sociolinguistici. Vi è infatti una differenza sociale, funzionale e comunicativa, in quanto il dialetto ha uno scarso, o nullo, grado di elaborazione ed è sempre sociolinguisticamente subordinato ad una lingua. Dal momento che le lingue ed i dialetti condividono in ugual misura le proprietà costitutive di un sistema linguistico, e avendo stabilito che lo Spanglish non può essere considerato una lingua, di conseguenza esso non può essere concepito come un dialetto. Le uniche caratteristiche che lo Spanglish ed il dialetto hanno in comune, ma che non sono sufficienti per poterli definire come due fenomeni aventi la stessa natura, sono il

---

<sup>37</sup> Ulteriori criteri chiamati in causa per quantificare la distanziamento sono: la parentela genealogica, cioè l'appartenenza alla stessa famiglia di lingue, che nel caso dei dialetti non aiuta a risolvere il problema, la reciproca comprensibilità e la coscienza linguistica dei parlanti che riconoscono, in quanto membri di una comunità, un certo sistema linguistico al quale attribuiscono un nome, la lessicostatistica che consiste nel determinare l'uguaglianza lessicale tra due lingue e la differenza strutturale, stabilita attraverso l'analisi di tutti i livelli del sistema linguistico (Berruto, 1995: 217).

<sup>38</sup> La nozione di lingua per elaborazione ha molto in comune con quella di lingua standard.



carattere prevalentemente orale ed i gruppi socialmente subordinati che ne fanno uso. Tuttavia, quest'ultimo principio non può essere considerato un criterio assoluto perché, nonostante lo Spanglish nasca come forma di comunicazione di strada ed in relazione alla comunità portoricana è riscontrabile anche in contesti in cui prevale povertà e criminalità, esso è una pratica che oggi stanno adottando anche le classi più "educate". Lo stesso accade ad esempio per i dialetti in Italia che, a causa di particolari condizioni storiche e sociali venivano utilizzati prevalentemente dalle classi medio-basse che, nell'Italia contemporanea, non sono le uniche ad adoperarli.

Continuiamo ora a distanziare il nostro oggetto di studio da altre categorie sociolinguistiche che, secondo questo studio, non dovrebbero essere associate allo spanglish. Per farlo è necessario introdurre un tema molto dibattuto, quello della semplificazione linguistica, definita da Berruto:

un rapporto fra due forme o strutture linguistiche, che si può definire come il processo secondo cui a una forma o struttura X di una lingua si contrappone o si sostituisce una corrispondente forma o struttura Y della stessa lingua o di un'altra lingua più semplice; dove più semplice significa di immediata processabilità, vale a dire più facile, più agevole, meno complesso, meno impegnativo a qualche livello per l'utente (Berruto, 2010: 43).

Esempi di semplificazione, che non è da intendere come un impoverimento, sono il *baby talk*, il *foreign talk* e anche varietà di registro particolari come il linguaggio telegrafico, il linguaggio degli appunti, delle chat e il linguaggio delle applicazioni di messaggistica istantanea come whatsapp, recente applicazione mobile, in cui la semplificazione è operata volutamente da parte di parlanti nativi. Una seconda fascia di semplificazione, non voluta espressamente dall'utente, ma tipica dei parlanti nativi, comprende le lingue in via di decadenza che sono parlate dalle ultime generazioni che hanno una competenza ridotta della lingua, ne sono un esempio le comunità alloglotte. La terza fascia, che più ci interessa, riguarda i parlanti non nativi che costruiscono un nuovo sistema e comprende le interlingue ed i *pidgin*. Per interlingua si intende un sistema transitorio tipico di chi apprende una seconda lingua (L2). Secondo Berruto (2010) le interlingue, chiamate anche varietà di apprendimento, non si configurano come varietà intermedie tra la lingua materna ed una L2, ma come grammatiche semplificate e rielaborate che si basano su tendenze che vanno da un minimo ad un massimo di avvicinamento alla varietà obiettivo. Ciò significa che anche nel caso delle interlingue è possibile parlare di un *continuum* che va dalle varietà più semplificate a

quelle più elaborate e più vicine alla lingua straniera che si sta apprendendo. Lo Spanglish non può essere associato ad una interlingua perché innanzitutto non si basa su processi di semplificazione ed inoltre diventerebbe una varietà in evoluzione, a metà tra la fase iniziale del processo di acquisizione ed una completa padronanza della lingua inglese.

Per quanto riguarda i pidgin, essi hanno avuto origine nei Paesi ex-coloniali e si sono sviluppati dal contatto tra una lingua europea<sup>39</sup> coloniale ed una o più lingue indigene. Si tratta di lingue semplificate (o meglio varietà di lingua), nate dall'esigenza di assicurare una comprensione rudimentale tra parlanti di diverse lingue materne. La loro formazione avviene in condizioni di *input* molto ridotto e si verifica in modo autonomo, secondo meccanismi propri. I pidgin vengono impiegati come strumento per la comunicazione essenziale ed hanno un ambito ristretto di funzioni; ne risultano, quindi, dei codici linguistici semplificati:

lessico ridotto, mancanza di subordinate, ordine fisso delle parole, assenza di copula e pronomi e mancanza di flessione (Jenkins: 2009). Date simili premesse, non possiamo definire lo Spanglish un pidgin perché esso non è un "codice" semplificato, al contrario richiede una buona competenza in entrambe le lingue ed è in grado di sviluppare delle costruzioni particolari (nel caso dello Spanglish si verifica una notevole espansione lessicale), perciò anche dal punto di vista strutturale non potrebbe essere paragonato ad un pidgin. Le considerazioni fatte fino ad ora escludono anche la possibilità che esso possa essere considerato una lingua creola, in quanto essa non è altro che uno stadio avanzato di un pidgin. Il processo che determina la trasformazione di un pidgin in lingua creola prende il nome di creolizzazione ed avviene nel momento in cui un pidgin, dopo un lungo periodo di tempo, incrementa la sua grammatica, amplia le proprie funzioni, diventa la lingua madre di una comunità linguistica e viene trasmessa di generazione in generazione. I pidgin, e di conseguenza le lingue creole, sono una dimostrazione di come il trasferimento dei popoli verso altri territori determini lo spostamento delle rispettive lingue e culture. È proprio questo l'unico punto in comune che è possibile individuare tra le tre entità anche se, differentemente dallo Spanglish, le lingue creole ed i pidgin non si sono formati in una situazione di bilinguismo:

---

<sup>39</sup> La lingua europea dominante serve da base per classificare i pidgin, ad esempio si parla di pidgin a base inglese, portoghese e francese.

por lo tanto, si el llamado espanglish fuera una nueva lengua, o un conjunto de rasgos que hacia eso se encaminara, o sea, sin fuera un criollo, o al menos un proto-criollo fraguado en estos ambientes bilingües, representaría todo un pasmoso descubrimiento para la teoría criollística, y rompería con todo el precedente de lo que ha sucedido en el pasado [...]. El *espanglish* es el nombre, no de las lenguas, ni de la una ni de la otra, ni de una híbrida tercera, como sugiere el término, sino de las prácticas en sí que despliega el hablante al usarlas (Otheguy, 2009).

Le parole di Otheguy sembrano molto realistiche e ci fanno capire ulteriormente che, allo stato attuale delle cose, lo Spanglish non può essere considerato né una lingua, né un pidgin né una lingua creola. In via definitiva lo Spanglish non è altro che uno stadio di fenomeni correlati con il contatto tra lingue:

el *Spanglish* constituye un fenómeno natural que ha surgido, como tantas otras variedades de contacto, por el encuentro de dos culturas. Es una realidad innegable y, como tal, no debería ser objeto de tantas polémicas. Habrá que ver si desarrolla un proceso de gramaticalización y de expansión en sus dominios de uso que lo lleve a convertirse propiamente en una lengua, pero ese futuro debe corresponder sobre todo a quienes lo hablan (Torres: 2004).

#### 2.4. Inglese e spagnolo a contatto: cambio di codice, prestiti e calchi

I confini tra i repertori linguistici non sono ben definiti e di conseguenza anche le lingue sono sempre in costante movimento e trasformazione. Ad esempio in passato con la conquista di nuovi territori la potenza vincitrice incorporava una o più comunità linguistiche all'interno della stessa unità politica. In alcuni casi si lasciava che la popolazione sottomessa conservasse la propria lingua, ma nella maggior parte dei casi i popoli sottomessi, accanto alla lingua d'origine, dovevano obbligatoriamente utilizzare la lingua dei vincitori. In altre circostanze veniva imposto l'uso esclusivo della lingua dei conquistatori ed il conseguente abbandono della lingua materna che, alcune volte, veniva mantenuta segretamente dal popolo sottomesso (Nettle e Romaine: 2001). Si tratta di dinamiche che è possibile riscontrare in parte anche nelle società moderne in cui i fenomeni migratori comportano un processo di continua ridefinizione delle comunità, determinando la perdita o il mantenimento delle lingue (o varietà di lingue) ed il contatto tra due o più lingue diverse. Gli studiosi dediti all'analisi delle trasformazioni indotte dal contatto hanno constatato che la compresenza a lungo termine nel repertorio di sistemi linguistici diversi determina una serie di fenomeni, come l'alternanza di codice.

La capacità da parte dei parlanti bilingue di origine ispanica di passare frequentemente da una lingua ad un'altra è uno dei punti principali su cui gli studiosi dello Spanglish sembrano essere concordi, anche se una semplice coesistenza di due o più lingue nello stesso repertorio non è sufficiente. Effettivamente per alternare frequentemente due lingue è necessario possedere un certo grado di competenza in entrambi i codici (Moreno Fernández: 2006). Ciò significa che “lo que caracteriza a los Estados Unidos no es ser un país hispanohablante, ni siquiera un país dividido entre anglo e hispanohablantes, sino un país con una comunidad de bilingües de español e inglés” (Garrido: 2010). Anche Betti è del parere che:

La alternancia de códigos representa un fenómeno común entre bilingües, y no se puede considerar un signo de deterioro. En un ambiente bilingüe cualquier oyente atento puede darse cuenta de que los protagonistas de una interacción dialógica pasan de un idioma a otro, y dan vida, así, a una forma rentable de comunicación (2009).

Avendo stabilito che l'alternanza di codice, considerata la scelta tra due diversi codici linguistici in una data situazione comunicativa, non è segno di una scarsa competenza linguistica, ma un comportamento linguistico particolarmente diffuso tra i parlanti bilingui, sorge ora la necessità di fornire delle spiegazioni tecniche riguardanti il passaggio da una lingua ad un'altra.

Non esiste un'opinione comune circa la terminologia impiegata per definire tali fenomeni di passaggio, nè tanto meno una definizione assoluta. In questo studio si prenderanno in considerazione le definizioni offerte da Berruto che propone una distinzione, non sempre tenuta in considerazione negli studi sull'alternanza, tra la “commutazione di codice” (*code-switching*) che è “il passaggio da una lingua all'altra all'interno del medesimo discorso da parte di un parlante bilingue” e la “enunciazione mistilingue” (*code-mixing*) che si verifica “quando il passaggio avviene all'interno di un singolo atto linguistico e una singola frase, e consiste nella formulazione di uno o più costituenti della frase in una lingua diversa da quella in cui la frase è stata iniziata, talchè il risultato è una frase i cui costituenti appartengono a diversi sistemi linguistici (1995: 261).

Le seguenti frasi sono degli esempi di commutazione di codice ed enunciazione mistilingue (Ardila: 2005):

- *Code-switching*: *Yo no estoy de acuerdo con eso*. But, anyhow, I think I will try again to get it. (SG); *Yo no estoy de acuerdo con eso. Pero de todas maneras creo que trataré de lograrlo* (S); I disagree with that. But, anyhow, I think I will try again to get it.
- *Code-mixing*: *¿Piensas que mañana we could go to the beach after returning from la casa de mi abuelita?* (SG); *¿Piensas que mañana podríamos ir a la playa luego de regresar de la casa de mi abuelita?* (S); Do you think that tomorrow we could go to the beach after returning from my grandmother's house?

Il comportamento linguistico dei parlanti che si trovano nella condizione di dover fare delle scelte di codice non è assolutamente caotico. Le preferenze che i parlanti esprimono nel momento in cui decidono di utilizzare una lingua, piuttosto che un'altra, non avviene in modo accidentale, anzi è un meccanismo guidato da regole. A tale proposito Gumperz spiega per quali ragioni si verifica il *code-switching*:

1. Citazione: il parlante riporta il discorso diretto nella lingua in cui questo è stato prodotto;
2. Specificazione del destinatario: cambio di codice in base alla persona a cui ci si rivolge;
3. Interiezione: esclamazione o riempitivo del discorso;
4. Ripetizione: il parlante ripete il messaggio nell'altra lingua per chiarificazione o enfasi;
5. Qualificazione del messaggio: viene riprodotto nell'altra lingua un segmento che qualifica o specifica o commenta quanto detto in una lingua;
6. Personalizzazione vs. oggettivizzazione: i passaggi commutati valgono come coinvolgimento o distanziamento, del parlante o rispetto a quanto detto o rispetto ai gruppi e valori sociali di riferimento (1995: 258).

Secondo l'analisi di Zentella (1997) condotta tra i bambini del *Barrio* nella città di New York, il *code-switching* è un'importante strategia discorsiva che può essere individuata mediante il *footing*, termine introdotto da Goffman per denotare come cambiano le relazioni ed i ruoli tra i parlanti durante l'interazione (1997: 97), ed è una strategia che ha molte caratteristiche in comune con le funzioni comunicative proposte da Gumperz:

The difference he [Goffman] draws between his own theory of footing and Gumperz's and others' description of code-switching is a formal one. Whereas code switching (at least for Goffman) necessarily includes a shift from one language to another, footing

shifts may also be indicated by changes in prosody, pitch, body alignment, etc. (Nilep, 2006: 14-15).

Il *Footing* indica un cambiamento che i parlanti assumono non solo nei loro confronti, ma nei confronti dei loro interlocutori e dipende dal modo in cui i parlanti stessi affrontano la produzione e la ricezione di un enunciato, attraverso due approcci: il *realignment* ed il *control/appeal*. Il primo si riferisce alla volontà di sottolineare il cambiamento del ruolo di chi parla, il secondo invece avviene quando si vuole controllare il comportamento dell'interlocutore (Zentella, 1997: 93). Esempi delle due strategie di conversazione sono:

#### *Realignment*

- cambio d'argomento, "the speaker marks a shift in topic with a shift in language, with no consistent link between topic and language": *Vamo/h/ a preguntarle*. It's raining.
- ricerca d'approvazione, "the shift seeks the listeners' opinion or approval, usually in a form of a tag: ¿*Porque estamos en huelga de gasolina, right?*"

#### *Control/Appeal*

- mitigare un comando: Victoria Jenine go over there! *Jenine vete pa(-ra) (a-)llá*.

Zentella inoltre sostiene che il cambio di codice avviene soprattutto in base al comportamento linguistico degli interlocutori, riconducibile al punto 2 dei casi forniti da Gumperz, ovvero "the most important of the spot observables that guided children's language choices were the linguistic proficiency of the person to whom they were speaking" [...] (1997: 83). Ad esempio, i bambini tendono a parlare in inglese con gli uomini (di qualsiasi età), con le persone che non conoscono, con chi svolge delle attività nel mondo del *business* e con i fratelli e le sorelle. Al contrario essi utilizzano lo spagnolo con chi ha poca conoscenza dell'inglese, con persone che li salutano in spagnolo, con le donne che hanno la stessa età delle loro madri e con le persone anziane. Come prima considerazione in merito, è logico supporre che essi sono capaci di comprendere la preferenza linguistica dei loro interlocutori e di attribuire alle due lingue un significato simbolico, in termini di potere e prestigio, associando la lingua inglese

agli uomini e al mondo del lavoro e la lingua spagnola alle donne, in particolar modo alle madri.<sup>40</sup>

Approfondendo l'analisi sulla commutazione, è opportuno sottolineare il carattere sociale del cambio di codice e considerarlo anche da un punto di vista socio-culturale. A tal proposito un importante modello, sviluppato per spiegare la ricorrenza del *code-switching*, è quello delle "arene sociali", "secondo cui grosso modo ogni varietà linguistica o codice in una comunità plurilingue è legato ad una certa configurazione di rapporti sociali caratterizzati da distanze diverse fra i partecipanti all'interazione e fra questi e le cose di cui si parla" (Scotton-Ury, cit. in Berruto 1995: 260). Proprio per questo i parlanti sono consapevoli dei valori sociali che contraddistinguono i codici e di conseguenza sono in grado di fare le loro scelte linguistiche.

Naturalmente l'uso di uno o di un altro codice linguistico dipende esclusivamente dalla continua esposizione a stimoli linguistici in diverse circostanze comunicative. Ne consegue che i comportamenti linguistici dei bambini dipendono dal loro grado di conoscenza delle lingue che può variare in base alle abitudini comunicative dei genitori, all'educazione scolastica e alle lingue utilizzate durante eventuali attività extra-scolastiche; condizioni che possono generare "individual differences in code-switching styles that constituted each child's unique way of being bilingual" (1997: 83).

Un esempio significativo è una conversazione in spagnolo tra Zentella e due ragazze del *Barrio*, Lolita e Blanca, il cui comportamento linguistico varia in base al grado di competenza nelle due lingue. Lolita sostiene di essere orgogliosa della sua conoscenza dello spagnolo ma, nonostante Zentella rientri in quella categoria di donne che i bambini associano alle loro madri e con le quali parlano lo spagnolo, si rivolge a lei in inglese perché effettivamente è la lingua che conosce meglio e perché si rende conto che il cambio del codice linguistico non potrà comportare nessuna difficoltà nella comunicazione, la ragazza riconosce lo status sociale del suo interlocutore e di conseguenza lo associa alla lingua inglese. Blanca invece mantiene lo spagnolo per tutta la durata della conversazione dimostrando di sentirsi a suo agio comunicando in entrambe le lingue. Nel caso di Lolita la sua inadeguatezza nel parlare in spagnolo

---

<sup>40</sup> La scelta dello spagnolo è intesa come una volontà di onorare la *intimate language*, mentre dire la stessa frase in inglese può essere interpretato come una scarsa conoscenza dello spagnolo o, addirittura, parlare in inglese con persone adulte che conoscono lo spagnolo può essere considerata una mancanza di rispetto (Zentella, 1997: 87-88).

dipende dalle abitudini comunicative dei suoi fratelli con cui è maggiormente a contatto e con i quali impiega l'inglese e dalla mancata educazione bilingue. Nel caso di Blanca invece la sua tranquillità nell'utilizzare lo spagnolo deriva dall'educazione bilingue, dall'uso quotidiano dello spagnolo in situazioni formali e dai contatti con i suoi parenti rimasti a Portorico.

Altre strategie discorsive legate al cambio di codice, riscontrate tra i ragazzi del *Barrio*, sono la *clarification* che prevede la ripetizione di una frase detta in precedenza dal parlante. Di seguito alcuni esempi:

- traduzione, “[that] may be exact or slightly the same”: ¿*No me crees?* You don't believe me?
- Spiegazione di una richiesta, “the switch moves into or out a direct request, with a supporting explanation or account”: *Vete Eddie vete*, so you could see.

ed il *crutch-like code mixing* che avviene quando il parlante non conosce una parola nell'altra lingua a causa di:

- lacune lessicali: You shouldn't take that out because you're gonna stay *mellá*. (“toothless”)
- ripetizioni della commutazione del parlante precedente: I to L: “you sleep with *los ojos abiertos?*”; L to I: “So, people DIE with *ojos abiertos!*”
- omofoni linguistici: My name *es Paca*.
- tabù: They should blow an ash can [firecracker] up his *huevos* (“balls”).

Il *crutch-like code mixing*, diversamente dalle altre strategie, prevede il cambio di codice all'interno di una singola frase. Generalmente è difficile attribuire un valore discorsivo a passaggi di questo genere che “paiono dovuti semplicemente all'equiparabilità funzionale dei due diversi codici e all'interpenetrabilità delle loro grammatiche” (Berruto, 1995: 261). Tuttavia anche il *code-mixing*, fenomeno apparentemente inconsapevole, richiede una buona competenza in entrambe le lingue ed il passaggio da una lingua ad un'altra può avvenire nei punti in cui la struttura delle frasi è la stessa.<sup>41</sup> Si tratta di una condizione necessaria per la realizzazione del *code-mixing* che viene messa in evidenza da Zentella (1997) ed anche da Poplack: “the order

---

<sup>41</sup> È importante precisare che la commutazione di codice si può verificare non solo tra due lingue strutturalmente vicine o lingue di media distanza (come lo spagnolo e l'inglese), ma anche tra lingue che non appartengono alla stessa famiglia linguistica.



of the sentence constituents immediately adjacent to and on both sides of the switch point must be grammatical with respect to both languages involved simultaneously (cit. in Zentella 1997: 122).

Per quel che riguarda lo spagnolo e l'inglese, si tratta di lingue tipologicamente correlate in quanto manifestano una caratteristica comune, la combinazione sintattica SVO (soggetto, verbo, oggetto); anche se una differenza sostanziale è che, in inglese, contariamente dallo spagnolo, sono rare o del tutto inesistenti le flessioni grammaticali di nomi, aggettivi e verbi. Nonostante tutto, lo stesso ordine dei costituenti dei due sistemi linguistici permette di stabilire dei vincoli grammaticali secondo i quali il cambio di codice può manifestarsi all'interno di una singola frase:

both languages often place them in analogous syntactic slots, making it possible to switch from one language to the other “without introducing complicated grammatical concordance” (Lipski 1985: 19). The Spanish-English bilingual is like a conductor of two trains on parallel tracks whose cars are linked at similar places; she switches one car of the train on the Spanish track for a car of the English track or vice versa at the appropriate coupling points (Zentella, 1997: 123).

Zentella anche in questa definizione mette in risalto che, chi fa da “mediatore” tra le due lingue, il “conductor of two trains on parallel tracks”, è una persona bilingue. Perciò in particolari situazioni di contatto linguistico, come nel caso dello spagnolo e dell'inglese, è possibile individuare un *continuo de proficiencia bilingüe* “que [nel contesto americano] va desde un español estándar o completo a uno emblemático y, viceversa, desde un inglés estándar o completo a uno emblemático, dependiendo del mayor o menor conocimiento que el bilingüe tiene de las dos lenguas “(Silva-Corvalán, 2001: 2).

Analogamente a quanto rilevato da Silva-Corvalán, anche Moreno Fernández parla di *continuo español-inglés*:

cuando español e inglés entran en contacto, puede crearse un continuo de variedades que van desde el español más castizo (pongamos, de los hispanos recién inmigrados) hasta el inglés más característico de una zona. Entre uno y otro, hallamos estadios como estos: “español con préstamos nuevos || español con préstamos y calcos || inglés con préstamos y calcos || inglés con préstamos nuevos.” En el centro de la escala aparecería la alternancia de lenguas, cuando existe dominio de ambas lenguas, o la mezcla más errática, si no hay tal dominio (2006: 17-18).

Ne consegue che il cambio di codice non è l'unico fenomeno riscontrabile in situazioni di contatti linguistici. Lo Spanglish infatti è riconducibile anche ad altre manifestazioni linguistiche come: calchi e prestiti.

Per prestito si intende una parola o una struttura sintattica appartenente ad un sistema linguistico, che viene integrata in una nuova lingua. Per quanto questa possa sembrare una semplice manifestazione linguistica, in realtà ci troviamo nuovamente di fronte ad un fenomeno complesso le cui diverse definizioni rischiano di disorientarci. Per cercare di fare luce su questo fenomeno innanzitutto è importante capire la distinzione esistente tra prestito e cambio di codice. Abbiamo appena dimostrato che più le lingue sono tipologicamente simili più è frequente il cambio di codice che dipende da due importanti vincoli grammaticali: il “vincolo del morfema libero” ed “il vincolo dell’equivalenza”. Il primo ammette la commutazione dopo ogni costituente, a meno che l’elemento commutato non sia una forma composta di più morfemi (ad esempio non è possibile la commutazione di una forma composta dalla radice di un verbo e dalla desinenza), il secondo permette il manifestarsi della commutazione senza violare le regole sintattiche (Poplack, cit. in Levi: 1996). Nel momento in cui questi due vincoli non vengono rispettati non si parlerà di cambio di codice, ma di prestito. Myers-Scotton (cit. in Levi: 1996) individua dei criteri in base ai quali è possibile delineare dei confini, non del tutto netti, tra prestito e cambio di codice, ossia la frequenza d’uso ed il grado d’integrazione: assimilazione fonologica, morfologica e sintattica. La distinzione proposta dalla studiosa permette di affermare che la frequenza dei prestiti nel lessico degli ispanofoni è più elevata in quanto, grazie alla capacità di adattarsi morfologicamente e fonologicamente, entrano a far parte a tutti gli effetti nel “nuovo” sistema linguistico.

Ardila ha raggruppato i fenomeni derivanti dal contatto prolungato tra l’inglese e lo spagnolo in due categorie: *superficial phenomena* e *deep phenomena of Spanglish* (2005). Quest’ultima distinzione aiuta a classificare con maggiore precisione le manifestazioni linguistiche riconducibili allo Spanglish. La prima categoria racchiude due fenomeni di cui si è appena discusso, il *code-switching* ed il prestito, mentre la seconda riguarda i livelli più interni della lingua. Secondo Ardila (2005) il prestito si verifica nei casi in cui:

1. non esiste un termine equivalente nella lingua spagnola (es. *driveway*);
2. un solo significante può avere diversi significati nella lingua inglese ed uno solo di questi significati nella lingua spagnola (es. *suit*);

3. esiste un termine equivalente nella lingua spagnola, ma si preferisce utilizzare il referente inglese in quanto fortemente connotato al contesto statunitense (es. *mall*);
4. esiste una somiglianza a livello fonologico tra una parola inglese ed una spagnola (ad esempio un ispanofono non prenderebbe mai in prestito una parola estremamente difficile da pronunciare, come *girl*);
5. una parola inglese entra nell'uso comune spagnolo (es. *brake*);
6. le parole utilizzate appartengono al linguaggio informatico (es. *software*);
7. si apprende una nuova parola in inglese il cui significato sembra più accessibile in inglese che in spagnolo (es. *randomized*)

Per quanto riguarda la seconda categoria proposta da Ardila, il livello in cui i prestiti sono maggiormente evidenti è quello lessico-semantic. Una delle pratiche che di più caratterizza lo Spanglish è l'utilizzo di termini la cui forma è adottata dalla lingua originaria, ma con significato differente. In questa tipologia rientrano i vocaboli simili dal punto di vista fonologico e lessicale, ad esempio:

- *actually* → *actualmente* (Inglese = *in reality*; Spagnolo = *currently*).
- *pretend* → *pretender* (Inglese = *to intend, to claim or profess*; Spagnolo = *to want to be, o to get something*).

Ardila propone inoltre una serie di esempi in cui è evidente l'influenza che l'inglese esercita sullo spagnolo:

1. *Hybrid words*: creazione di nuove parole (neologismi) che gli ispanofoni considerano deformate: *escortar* (SG), *escoltar* (S), *to escort*.
2. *Anglization*: i termini spagnoli vengono pronunciati in conformità alle le regole inglesi: *bilingualismo* (SG), *bilingüismo* (S), *bilingualism*.
3. *Literal translation*: si effettua una traduzione letterale dei termini in inglese: *oficinas de los doctores* (SG), *consultorios médicos* (S), *doctors' offices*.
4. *Synonym*: il parlante ha la possibilità di scegliere tra due sinonimi, ma seleziona una forma più vicina all'espressione inglese: *emergencia* (S), *sala de urgencias* (S) *sala de emergencias* (SG), *emergency room*.
5. *Borrowing*: i termini inglesi vengono pronunciati in conformità alle regole fonetiche spagnole: *aberaxe* (SG), *promedio*, (S) *average*.

6. *Spanishation*: parole che presentano una forma adottata dalla lingua originaria, ma con significato differente: ganga<sup>42</sup> (SG), pandilla (S), gang.
7. *Substitutions by phonological similarity and semantic closeness*: librería (SG), biblioteca (S), library.

Sebbene i prestiti interessino principalmente il livello lessicale e semantico, non bisogna dimenticare che anche all'interno della grammatica è possibile individuare gli stessi fenomeni, "Spanglish may have a mixed grammar, partially maintaining the original Spanish grammar but also partially changed to become closer to the English one" (Poplack, cit. in Ardila, 2005). Sempre secondo Ardila, i prestiti implicano a livello grammaticale:

- cambio di genere e/o numero: la data (SG), los datos (S), the data.
- sostituzione della preposizione spagnola: esperar por mi esposa (SG), esperar a mi esposa (S), to wait for my wife.
- variazione dell'ordine delle parole spagnole (in particolare nome/aggettivo): dispersas lluvias (SG), lluvias dispersas (S), scattered showers.
- uso della preposizione alla fine della frase: para comenar con (SG), para comenar (S), to begin with.
- utilizzo improprio delle forme verbali: ese avión esta supuesto a llegar a las 3 PM; (SG), ese avión se supone que llega a las 3 PM (S); that plane is supposed to arrive at 3 PM.

Per completare l'analisi del fenomeno è importante evidenziare un'altra tendenza che caratterizza lo Spanglish, ossia la creazione di una nuova parola o costrutto adattando elementi della lingua spagnola alle strutture del sistema inglese. Questa categoria, che prende il nome di calco, è suddivisa in calchi semantici, in cui una parola già esistente assume un significato nuovo per influsso della lingua straniera e calchi morfologici, in cui parole o intere strutture vengono copiate da una lingua straniera, per creare forme che non esistevano nella lingua in cui si inserisce la parola nuova. A questo punto sorge una domanda importante. Quando si parla di prestito invece che di calco? Anche in

---

<sup>42</sup> Ganga è una parola che esiste nella lingua spagnola e si usa per indicare un'occasione vantaggiosa.

questo ambito gli studiosi si trovano in disaccordo. Interessanti sono le considerazioni del professore Otheguy il quale sostiene che parole come *carpeta*, *yarda*, *rufo*, *marketa* non siano dei prestiti, ma una *morphological adaptation* in quanto i prestiti presentano forma e significato immutati rispetto alla lingua d'origine. Di conseguenza nella frase *quiere run para alcalde*, la parola *run* viene considerata da Otheguy un prestito perché in questo caso viene presa in prestito sia la forma che il significato della parola. Inoltre, parole come *máquina lavadora* e *máquina de contestar*, generalmente considerati calchi complessi (Betti: 2008), vengono definiti da Otheguy calchi concettuali, poichè sono delle parole modificate in base alla realtà della cultura che li riceve.

Dal quadro appena delineato si percepisce chiaramente che grazie alle pratiche linguistiche che caratterizzano lo Spanglish, “los hablantes ayudan a crear y transmitir una serie de significados sociales cuyo análisis permite identificar muchos de los rasgos de la identidad de los interlocutores mediante su comportamiento verbal” (León Jiménez, cit. in Betti, 2009: 109).

Lo Spanglish è un fenomeno costituito da due componenti, una linguistica ed un'altra di natura culturale, antropologica, sociale ed identitaria. Tali dimensioni, che si intersecano tra di loro, sono fondamentali per capire al meglio questo fenomeno e per esprimere in modo diretto l'intero bagaglio culturale ed identitario che ciascun *latino* porta con sé.

## CAPITOLO 3. Educazione bilingue spagnolo-inglese

### 3.1. Bilinguismo a New York

I capitoli precedenti sono una dimostrazione di come le comunità siano sempre state in contatto con altri gruppi e collegati ad essi dal punto di vista economico e sociale, e di come la lingua svolga un ruolo di identificazione che è fondamentale per i parlanti. Tuttavia molti sono ancora prigionieri dell'idea, assolutamente errata, secondo cui i popoli hanno una sola identità ed utilizzano una sola lingua, senza rendersi conto che un vasto numero di comunità possiede un repertorio complesso. La diversità linguistica è una componente fondamentale per la sopravvivenza delle nostre culture, eppure la paura del bilinguismo o del multilinguismo è stata spesso una costante nella storia umana. L'idea che il pluralismo linguistico abbia delle conseguenze negative risale al mito della Torre di Babele e continua ad essere evidente in epoca moderna, in cui, in alcuni casi, l'apparente tentativo di gestire i contatti tra i popoli è in realtà un modo celato per attuare politiche linguistiche mirate al raggiungimento del monolinguisimo. Oggi, l'omologazione linguistica è un obiettivo quasi impossibile da raggiungere, ma una condizione a cui auspicano in molti nella società statunitense. Eppure, secondo quanto riportato da *Ethnologue*, una delle migliori fonti di informazione sulle lingue del mondo, negli Stati Uniti si parlano 226 lingue ed i dati del Censimento del 2010 indicano che il 48,5% della popolazione newyorchese, al di sopra dei cinque anni, parla una lingua diversa dall'inglese. I dati sopra indicati ci aiutano a comprendere come l'etnicizzazione degli Stati Uniti, ed in particolare della città di New York, sia una realtà che non può essere ignorata e che il monolinguisimo non è un obiettivo realistico. La conformazione multi-etnica di New York è una realtà tangibile in ogni angolo della città e non sono solo le statistiche a dimostrarlo. È sufficiente trascorrere una giornata per le strade della "Grande Mela" per avvertire la sensazione di essere al centro del mondo, per sentirsi parte del *mainstream* statunitense. Ciò è possibile perché le diverse componenti etniche della città hanno conservato le proprie tradizioni, che sono entrate a far parte anche della vita dello statunitense moderno. Però, nonostante cortei, feste tradizionali e celebrazioni di carattere patriottico accomunino in manifestazioni uguali individui etnicamente diversi, New York non è una città idilliaca in cui tutte le etnie convivono senza difficoltà. È sufficiente interpellare direttamente chi ha vissuto in

prima persona l'esperienza della migrazione per capire che molti immigrati sono stati costretti ad abbandonare le loro lingue, poiché considerate inferiori. Non apprendere l'inglese significava rischiare di non essere accettati o ancora peggio, poteva pregiudicare ogni possibilità di successo in ambito lavorativo.<sup>43</sup>

Ancora oggi le cose continuano a complicarsi soprattutto quando c'è di mezzo la "questione della lingua". Il trionfo dell'inglese, in quanto lingua delle relazioni internazionali, della scienza, della tecnologia e del commercio ha avuto dei risvolti negativi nel mantenimento delle lingue minoritarie. Gli americani si trovano in una condizione che può essere da un lato privilegiata, perché non rischiano di essere esclusi dai vantaggi dell'economia globale e dall'altro sconveniente, perché non hanno la necessità di apprendere le lingue straniere (Nettle e Romaine, 2001). Ne consegue che essi si trovano in una posizione di potere perché maggiore è il profitto che si può ricavare dalla conoscenza di una lingua, maggiore è il valore che questa lingua rappresenta. Perciò, in città come New York, il controllo di particolari risorse linguistiche<sup>44</sup> ha permesso che l'inglese avesse la meglio sulle lingue degli immigrati come il francese, l'italiano ed il tedesco. Lo stesso non si può dire per lo spagnolo. Effettivamente tracce di bilinguismo inglese-spagnolo sono presenti ovunque e la televisione, la radio, i giornali, i cartelli pubblicitari sono un esempio lampante. Un osservatore più attento, però, si renderebbe sicuramente conto che è possibile individuare dimostrazioni del bilinguismo inglese-spagnolo anche allo sportello del bancomat, al distributore di biglietti della metropolitana, sulle indicazioni stradali, sulle guide telefoniche, nei negozi, sui treni e in aeroporto. Ogni genere di servizio informativo è scritto in inglese e in spagnolo ed è possibile sostenere in spagnolo anche il test per la patente di guida. Dagli esempi riportati si può facilmente intuire come il bilinguismo sia un fenomeno molto più diffuso di quanto si creda.

Fatte queste premesse si può passare ad un'analisi più tecnica del bilinguismo inglese-spagnolo nella *Multilingual Apple* (García, Fishman, 1997). Per bilinguismo si intende la compresenza in un repertorio di due lingue diverse (Berruto, 1997). Il rapporto che le

---

<sup>43</sup> Hanno vissuto la stessa situazione di emarginazione anche molti attori e ballerini latino-americani, che per ottenere successo sono stati costretti a nascondere le loro origini. Uno dei tanti esempi è la storia dell'attrice Margarita Carmen Cansino, meglio conosciuta come Rita Hayworth. La stessa in un'intervista affermò che: "after I changed my name the quality of roles offered to me improved greatly" (cit. in Rodríguez, 2008: 77).

<sup>44</sup> Parlando di risorse linguistiche facciamo riferimento ai vantaggi che possiede l'inglese (in quanto lingua della globalizzazione) rispetto alle altre lingue.

due lingue hanno può essere di vario tipo e nel caso del bilinguismo le due lingue hanno una relazione paritaria, cioè hanno pari prestigio ed uguali funzioni. La nozione di bilinguismo si può applicare sia ad individui che a società, anche se ciò che interessa alla sociolinguistica non è tanto il bilinguismo individuale, riferito ad un singolo parlante, quanto quello sociale. Si parla di bilinguismo sociale (o comunitario) quando “due lingue chiaramente diverse ed entrambe elaborate, potremmo dire due lingue di cultura, sono compresenti presso la comunità sociale ed entrambe vengono usate, o possono venire usate, senza subordinazione funzionale, sia negli impieghi scritti formali che nella conversazione informale, ed i cui domini sono dunque in sovrapposizione” (*Ibid.*: 244). Poste queste basi possiamo proporre un’ulteriore distinzione tra bilinguismo additivo e bilinguismo sottrattivo, concetti sviluppati da Lambert, nel 1975, in relazione alla convivenza tra inglese e francese in Canada (García, 2009a). Si parla di bilinguismo sottrattivo quando si verifica un rallentamento nell’acquisizione della L2 – perché la L1 viene svalutata e quindi poco utilizzata – il che si ripercuoterà anche sulla L1. Se invece la L1 viene mantenuta e si sviluppa insieme alla L2 saremo di fronte a un bilinguismo additivo (*Ibidem*). Sempre secondo Lambert un tipico caso di bilinguismo sottrattivo è quello relativo ai bambini immigrati, la cui istruzione nella lingua nativa è ostacolata dai programmi educativi che si concentrano solo sull’apprendimento della lingua maggioritaria. Al contrario, il bilinguismo additivo è tipico delle lingue di maggioranza che si mantengono accanto all’acquisizione di quelle materne. García (2009a) è del parere che tali configurazioni di repertorio non siano applicabili alla società del XXI secolo perché le realtà in cui vivono i bilingue, come nel caso della città di New York, sono ancora più complesse. La studiosa inoltre motiva questa sua affermazione sostenendo che i parlanti, coinvolti nel bilinguismo additivo o sottrattivo, sono costretti ad attraversare delle fasi di monolinguisimo. Il bilinguismo additivo dà vita ad un doppio monolinguisimo, mentre lo scopo di quello sottrattivo è formare parlanti monolingue; perciò, “if monolingualism is like a unicycle, bilingualism, in this view, is having two fully balanced wheels of a bicycle” (Cummins, cit. in García, 2009a: 142). Continuando a paragonare il bilinguismo alle ruote di un bicicletta, García afferma che, vista la complessità della società contemporanea, due ruote non sono sufficienti e soprattutto “we need to develop wheels that turn, extend and contract, that make up for each other, which are able to turn in different directions” (*Ibid.*: 143).



Perciò la studiosa propone altri due tipi di bilinguismo che rispecchiano perfettamente la realtà newyorchese e che vanno ben oltre le definizioni di bilinguismo additivo e sottrattivo, in quanto rappresentano la continua interconnessione delle pratiche linguistiche dei bilingue e ci fanno capire come il bilinguismo non sia qualcosa di lineare.

In città come New York, le lingue delle minoranze lottano continuamente per mantenersi in vita. Le lingue che hanno delle caratteristiche ottimali e riescono ad adattarsi alla società circostante sopravvivono, le altre sono destinate a morire. Inevitabilmente l'inglese, essendo la lingua dominante, è quella che si mantiene integra, mentre le lingue minoritarie decadono gradualmente. La morte graduale di tali lingue può essere impedita dai sistemi educativi che possono attuare un processo di revitalizzazione. Questo recupero linguistico è ciò che García chiama *recursive bilingualism* (García, 2009b). Precisamente il *recursive bilingualism* si riferisce al processo di riacquisizione delle competenze linguistiche dei bilingue. Si parla di riacquisizione e non di acquisizione per mettere in evidenza il concetto cardine della teoria proposta da García; la quale precisa che, differentemente dal bilinguismo additivo e sottrattivo, in questo caso i parlanti non attraversano nessuna fase di monolinguisimo. Perciò questo tipo di bilinguismo è da intendere come una riattivazione delle competenze linguistiche che giacevano passivamente nel cervello dei bilingue. Il parlante ha la possibilità di recuperare dei "pezzi" della lingua nativa e di sviluppare un bilinguismo basato sul continuo riemergere delle pratiche linguistiche già in possesso. Un approccio simile è stato adottato anche da Silva-Corvalán (2001) la quale parla di *bilingüismo cíclico*, che implica la perdita momentanea della lingua materna. Anche in questo caso il bilingue possiede una conoscenza latente della lingua nativa che può riaffiorare in qualsiasi momento. Ad esempio, un bambino bilingue inglese-spagnolo, come risultato di un processo di scolarizzazione avvenuto in un contesto prettamente monolingue, può dimenticare temporaneamente la lingua materna. Successivamente sarà il bambino a decidere se recuperare la propria lingua che potrà riaffiorare con facilità. Il secondo tipo di bilinguismo proposto da García è il *dynamic bilingualism*. Esso si riferisce allo sviluppo di diverse pratiche linguistiche, indipendentemente dal livello di competenza, che permettono ai bilingue di adattarsi alla dinamicità della società contemporanea. In questo senso i bilingue, in base alle circostanze comunicative

in cui sono coinvolti, hanno la possibilità di scegliere quali pratiche linguistiche adottare (García, 2009b). Il parlante bilingue, però, non riesce a discernere le due lingue. Ciò accade perché esso si avvale di strategie comunicative che nascono dalla interconnessione tra i due sistemi linguistici, perciò i parlanti percepiscono le pratiche linguistiche come se facessero parte di un unico sistema (Skutnabb-Kangas, cit. in García, Flores, Woodley, 2012: 49). Inoltre il *dynamic bilingualism* non concepisce le lingue come dei sistemi autonomi, perciò “language practices are not unidirectional but polydirectional” (García, 2009b: 5).

Riassumendo possiamo dire che questi due modelli di bilinguismo si basano su una continua interconnessione tra le due lingue ed è proprio questa incessante contaminazione il motore dell’attività linguistica dei bilingue. Continuando su questa linea García introduce un concetto che trova terreno fertile in una realtà come New York. La studiosa si avvale del termine *translanguaging*, introdotto da Cen Williams per descrivere le pratiche linguistiche di una classe bilingue del Galles (García, Flores, Haiwen, 2011: 5), che definisce in via preliminare come: “the normal mode of communication that, with some exceptions in some monolingual enclaves, characterizes communities throughout the world” (García, 2009b: 50). In modo più specifico il *translanguaging* non interessa i semplici parlanti, né tanto meno coloro che studiano le lingue straniere. Esso si riferisce esattamente ai parlanti bilingue che, al fine di facilitare la conversazione, adottano delle pratiche discorsive che nascono dalla propria flessibilità linguistica (García, 2012: 2). Il *translanguaging* è una pratica che ricorre in qualsiasi contesto in cui sono presenti dei bilingue. È assolutamente comune all’interno di tutte le famiglie, i cui componenti utilizzano entrambi i codici linguistici, ed è evidente anche nelle scuole. Ad esempio, García riporta il caso di una scuola elementare newyorchese in cui i bambini leggono in inglese e scrivono in spagnolo (2009a: 154), perciò potremmo dire che si può parlare di *translanguaging* in tutti quei casi in cui l’input viene fornito in una lingua e l’output in un’altra. In tale scenario il *translanguaging* considera la lingua non solo come un semplice sistema linguistico con una peculiarità in termini di caratteristiche strutturali, ma come *action and practice*. Ecco spiegato il perché della *-ing form*; per enfatizzare l’azione e la messa in pratica delle continue attività linguistiche dei bilingue.

Inoltre, il concetto di *translanguaging* può essere facilmente associato al *code-switching*, ma è bene non confondere i due fenomeni. Il *translanguaging* in realtà è un insieme di strategie linguistiche, tra le quali è presente anche il *code-switching*. Ad ogni modo, García puntualizza la distinzione esistente tra i due concetti:

Translanguaging is not simply going from one language code to another. The notion of code-switching assumes that the two languages of bilinguals are two separate monolingual codes that could be used without reference to each other. Instead, translanguaging posits that bilinguals have *one linguistic repertoire* from which they select features *strategically* to communicate effectively. That is, translanguaging takes as its starting point the *language practices of bilingual people as the norm*, and not the language of monolinguals, as described by traditional usage books and grammars (*Ibidem*).

Dal momento che il *translanguaging* chiama in causa non solo il *code-switching*, ma anche altre *language practices*, ci verrebbe da pensare che parlare di *translanguaging* e parlare di Spanglish, nel caso del contatto tra inglese e spagnolo negli Stati Uniti, sia la stessa cosa. Per quanto questi due concetti abbiano degli aspetti in comune, come alcune pratiche discorsive che emergono grazie al contatto linguistico e tutte le implicazioni identitarie di cui si è già ampiamente discusso, in realtà sarebbe errato attribuire ai due termini lo stesso significato. Lo Spanglish, come abbiamo specificato nel precedente capitolo, è un modo di usare l'inglese e lo spagnolo, fatto di particolari pratiche linguistiche. Il *translanguaging*, invece, va ben oltre la semplice attuazione delle strategie comunicative. Ad esempio, in un'altra scuola elementare di New York è stato riscontrato che gli studenti che avevano difficoltà nel comunicare in inglese, perché ne avevano una conoscenza "limitata", ricevevano l'aiuto dei loro coetanei che avevano una buona competenza nella lingua maggioritaria (García, 2009a). Ne consegue che la socializzazione tra parlanti bilingue, che possiedono diverse competenze nella lingua minoritaria e in quella maggioritaria, è un altro punto di forza del *traslanguaging*. L'interazione costante tra gli alunni ed il supporto degli insegnanti fanno del *translanguaging* una valida "pedagogical strategy" (García, 2012), perciò l'aiuto reciproco tra parlanti bilingue e la possibilità di usare nelle scuole le peculiari strategie comunicative acquisite prevalentemente in famiglia potrebbero dare agli studenti bilingue la possibilità di apprendere correttamente entrambe le lingue.

Concludendo possiamo dire che la natura dinamica e volubile della società del XXI secolo ed il continuo mutamento dei sistemi linguistici influiscono sull'uso effettivo che i parlanti fanno delle lingue. In tale scenario non è possibile stabilire con certezza il

rapporto esistente tra l'inglese e lo spagnolo. Perciò è quasi impossibile prevedere, perlomeno in tempi brevi, la nascita di un "bilinguismo sociale", in cui le due lingue vengono usate negli stessi domini. Tuttavia, il bilinguismo dinamico proposto da García ci permette di osservare la compresenza tra lo spagnolo e l'inglese a New York sotto un'altra prospettiva. Non tanto in termini di rapporti di forza tra le lingue, quanto dal punto di vista delle abilità linguistiche dei bilingue. La presenza di un bilinguismo dinamico a New York è senza dubbio evidente e tale bilinguismo può essere considerato potenziale. In altri termini esso dà ai parlanti la possibilità di utilizzare come meglio credono le lingue che hanno a disposizione. Conseguentemente le pratiche linguistiche a cui essi ricorrono possono essere considerate l'attuazione, cioè la messa in pratica del bilinguismo dinamico. Ad ogni modo il mutamento ed il continuo evolversi di questa realtà non ci permette di descrivere in modo chiaro la relazione tra le due lingue. Certamente se il *translanguaging* venisse adoperato in tutti gli istituti scolastici e se gli alunni acquisissero adeguate competenze sia in inglese che in spagnolo si potrebbe verificare un uso equo delle due lingue in tutti i contesti, che avrebbe come conseguenza la nascita di un bilinguismo sociale o addirittura un capovolgimento dei rapporti di forza tra l'inglese e lo spagnolo.

### 3.2. Situazione diglossica

Nelle situazioni di contatto due o più lingue presenti nello stesso repertorio possono avere *status* e funzioni differenti. Questa configurazione del repertorio prende il nome di diglossia, termine introdotto in linguistica da Ferguson, che nel 1959 pubblicò l'omonimo saggio. Per diglossia Ferguson intende "la compresenza di più lingue o varietà socio-geografiche diverse di lingua socio-funzionalmente ben differenziate" (cit. in Berruto, 1997: 227). In una situazione diglossica le due varietà non sono riconosciute come equivalenti, non sono sentite dagli stessi parlanti come di pari rango e non godono dello stesso prestigio. Una delle due varietà è una lingua standard l'altra, invece, è una variante locale della lingua standard. Quest'ultima, riservata ai domini formali, è detta varietà alta (A) mentre la seconda, impiegata in situazioni informali, è la varietà bassa (B). La varietà alta è appresa a scuola, è veicolo di una prestigiosa tradizione letteraria e, differentemente dalla varietà bassa, non è usata per la conversazione quotidiana. La

definizione di diglossia proposta da Ferguson ha avuto molto successo, ma grazie agli studi sulla natura dei repertori linguistici è stata successivamente perfezionata. Fishman (1967), ad esempio, ha riadattato il concetto fergusoniano di diglossia, applicandolo a situazioni che prevedono un repertorio composto da due lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche.

Per quel che riguarda la convivenza tra spagnolo ed inglese e l'uso che i parlanti fanno di entrambe le lingue, in base alle differenti funzioni, è possibile individuare nella società statunitense una serie di caratteristiche che trovano riscontro sia nella definizione fergusoniana di diglossia che in quella di Fishman. Nel nostro caso lo spagnolo e l'inglese sono chiaramente due sistemi linguistici a sé stanti, ma hanno status e funzioni differenti. L'inglese è la varietà che gode di maggiore prestigio ed è usato nelle situazioni formali, in tutte le sfere della vita pubblica, è la lingua della comunicazione scritta, della politica e dell'economia, mentre lo spagnolo è impiegato negli ambiti familiari e domestici. A questo proposito è importante introdurre la distinzione proposta da Kloss (1966) tra *in-diglossia*, quando i due codici appartengono allo stesso sistema, ed *out-diglossia*, quando i due codici sono due lingue diverse (cit. in Berruto, 1995: 230). Il primo tipo di diglossia è tipica di quei repertori in cui la varietà alta (A) è rappresentata dallo spagnolo standard e quella bassa (B) dalle varietà dello spagnolo, mentre il secondo caso si riferisce alla situazione dello spagnolo e dell'inglese negli Stati Uniti, in cui lo spagnolo è la lingua (B) e l'inglese la lingua "de las funciones sociales preeminentes" (Blas Arroyo, 2005: 404). Secondo Ornstein, tale configurazione di dominanza<sup>45</sup> spiega la scarsa attenzione attribuita allo studio dello spagnolo negli Stati Uniti:

Ornstein (1982) ha recordado que la escasa atención que se había dispensado tradicionalmente al estudio de las actitudes hacia el español hablado en Estados Unidos era un reflejo del estatus marginal de esta línea de investigación en la lingüística norteamericana, probablemente como consecuencia de la naturaleza no estándar de aquél, así como el estatus social bajo con el que, por lo general, se asocia a la mayoría de los hablantes hispanos (cit. in Blas Arroyo, 2005: 404).

Solo a partire dal 1960, come conseguenza diretta dei movimenti in difesa dei diritti civili e della creazione dei primi programmi bilingue nelle scuole, la situazione sociolinguistica delle comunità ispaniche degli Stati Uniti ha suscitato l'interesse degli

---

<sup>45</sup> Weinreich parla di configurazione di dominanza quando il parlante è indotto a considerare una lingua come dominante sull'altra (cit. in Berruto, 1997: 254).

studiosi (*Ibid.*: 357). Adorno è stato uno dei primi linguisti a delineare il profilo diglossico degli ispanofoni, che considerano l'inglese la lingua del lavoro e lo spagnolo quella della famiglia. Anche Carranza e Bouchard Ryan, in uno studio sulla comunità bilingue spagnolo-inglese di Chicago (1975), hanno riscontrato che l'inglese era considerata la lingua più prestigiosa e la chiave per il successo economico e sociale, mentre lo spagnolo era la lingua del *hogar*. Galindo (1955) ha individuato la stessa configurazione nella comunità bilingue inglese-spagnolo della città texana di Laredo, in cui i genitori dei bambini bilingue ritenevano che l'inglese fosse la lingua più importante per il futuro dei propri figli. Anche dalle indagini condotte da Gumperz e Hernández Chávez (1976) è emerso che i *latinos* del sudest degli Stati Uniti attribuivano allo spagnolo e all'inglese diverse funzioni. In questo caso, però, si è constatato che gli atteggiamenti dei parlanti nei confronti delle due lingue non erano uniformi. Le prime generazioni erano pervase da un sentimento di inferiorità per la situazione diglossica presente in quelle zone, al contrario i giovani apprezzavano le proprie caratteristiche linguistiche e manifestavano il loro orgoglio etnico attraverso il cambio di codice. Un altro linguista che ci offre un quadro più recente del rapporto tra spagnolo ed inglese è Moreno Fernández (2006), il quale propone tre ipotetiche circostanze che potrebbero condizionare la situazione sociolinguistica dello spagnolo negli USA:

a) *Hipótesis de asimilación*:

Moreno Fernández ha riscontrato un aumento del tasso di transizione linguistica verso l'inglese che si verifica nel giro di tre generazioni, solo i *chicanos* di quarta generazione mantengono lo spagnolo. Il classico schema trigerazionale della transizione linguistica prevede la generazione I monolingue in spagnolo, la generazione II bilingue e la generazione III monolingue in inglese. Il processo ovviamente può estendere la sua durata in base a diversi fattori extra-linguistici, come il continuo aumento dei flussi migratori. Secondo il sociolinguista spagnolo, l'assimilazione dipende proprio dal loro andamento, condizione che può determinare la morte o il mantenimento della lingua spagnola. Se si dovesse verificare una diminuzione dei flussi, lo spagnolo non solo scomparirebbe, ma aumenterebbe l'assimilazione linguistica e culturale degli ispanici. A questo proposito Moreno Fernández chiama in causa due limitazioni: l'aumento

esponenziale della popolazione ispanica e l'equivoco del *Melting Pot*, che rendono tale prospettiva di difficile realizzazione.

*b) Hipótesis de diglosia:*

Anche in questo caso la situazione proposta da Moreno Fernández si basa su supposizioni. Se si dovesse realizzare il piano programmato di *English-only*, che determinerebbe una diminuzione del prestigio sociale dello spagnolo, una sua graduale scomparsa da scuole, università ed emittenti televisive e radiofoniche, diventando la lingua esclusiva delle relazioni domestiche e perdendo ogni genere di valutazione sociale positiva, l'inglese otterrebbe ancora più prestigio. In questo senso Moreno Fernández adotta un concetto di diglossia meno rigoroso e lo applica alla realtà delle comunità ispaniche negli Stati Uniti:

Una situación de ese tipo, podría caer dentro del concepto de “diglosia”, en su interpretación más amplia y sociológica. El concepto se aplica a aquellas comunidades en las que hay una lengua A de estatus alto y otra lengua B de estatus bajo. En el caso que nos ocupa habría una lengua A para las funciones sociales elevadas y de prestigio (el inglés), a disposición de todos los miembros de la sociedad capaces de utilizarla, y una lengua B para las funciones comunicativas más informales y menos prestigiosas (el español) a disposición de la comunidad hispana que lo mantuviera. La población anglosajona y los grupos asimilados a ella utilizarían el inglés en todos los ámbitos y para todas las funciones sociales; la población hispana haría uso de la lengua A para ámbitos y funciones formales y de la lengua B en ámbitos orales familiares, de forma semejante a lo que Guillermo Rojo (1985) denominó “diglosia de adscripción (*Ibidem*).

*c) Hipótesis de la biculturalidad:*

Gli elementi che entrano in gioco in questa terza ipotetica situazione sono l'elevato tasso di natalità della popolazione ispanica, la vicinanza geografica tra paese d'origine e paese d'accoglienza, i continui flussi migratori che probabilmente determineranno un aumento della popolazione ispanica,<sup>46</sup> l'espansione dei *latinos* in piccole città, come Seattle, Washington, Atlanta, quindi al di fuori dei classici centri di insediamento, lo sviluppo sociale dello spagnolo ed un conseguente miglioramento delle possibilità economiche, come nel caso di alcuni gruppi a Miami. Tali condizioni potrebbero diffondere lo spagnolo nelle scuole, il che garantirebbe un uso corretto sia nella forma orale che nella forma scritta, un aumento del numero dei bilingui e la nascita di una variante dello spagnolo tipico degli USA, lo spagnolo nordamericano. Questo, in quanto

---

<sup>46</sup> Secondo il censimento nel 2050 gli ispanici saranno più di 98, 2 milioni, mentre nel 2100 saranno 190 milioni.

strumento qualificato per la comunicazione sociale, permetterebbe ai suoi parlanti di ottenere maggiore prestigio sociale ed economico e di mantenere le pratiche linguistiche legate allo Spanglish, in quanto l'alternanza è inevitabile in situazioni di contatto.

Non è possibile dire con certezza quale delle tre ipotesi proposte da Moreno Fernández sarà quella che si configurerà nel corso degli anni, anche se lo studioso esclude quasi categoricamente la prima. Allo stato attuale delle cose l'inglese rimane la lingua dotata di maggiore prestigio, anche se in futuro potrebbe non godere di prestigio assoluto. Tutto ciò perché la progressiva diffusione della lingua spagnola potrebbe determinare una sovrapposizione delle due lingue nei domini d'uso. Così lo spagnolo può seguire due direzioni opposte. Potrà essere equiparato in termini di prestigio all'inglese ed ottenere la dignità che, in quanto lingua standardizzata e codificata, gli spetta di diritto, o si potrebbe creare una *diglosia sociológica* che: “iría en detrimento del prestigio social de la lengua y que favorecería soluciones lingüísticas regionales, más permeables a las transferencias desde el inglés” (2006: 27). Per il momento lo spagnolo continua ad essere la lingua della comunicazione orale, della famiglia, la lingua di Univisión e Telemundo e la “maggiore” lingua minoritaria. Per questo è del tutto legittimo pensare che possa diventare un valido strumento di comunicazione perfino nel contesto statunitense. Tuttavia il futuro dello spagnolo dipende in modo particolare dalla sua legittimazione in ambito educativo, poiché l'istruzione scolastica è di importanza cruciale per il mantenimento delle lingue di minoranza che sono sottoposte alla pressione della lingua maggioritaria e che potrebbero scomparire a causa del prestigio della lingua dominante.

### 3.3. L'istruzione: aspetti del bilinguismo scolastico

Nel vivace panorama linguistico statunitense il dibattito sull'istruzione bilingue è molto complesso. Le prime iniziative di educazione bilingue<sup>47</sup> risalgono al XIX secolo, quando i figli degli immigrati europei frequentavano scuole in cui vigevano dei percorsi

---

<sup>47</sup> Bisogna tenere presente che l'espressione “educazione bilingue” viene impiegata per indicare l'utilizzo di due lingue come veicolo di insegnamento di tutte le materie del sistema scolastico, mentre l'espressione “istruzione bilingue” indica la formazione bilingue di un individuo che sviluppa il bilinguismo come competenza. Nel presente lavoro verranno utilizzate indistintamente entrambe le espressioni, per indicare sia l'insegnamento delle due lingue come materia scolastica che come due lingue d'istruzione.



educativi che prevedevano lo studio delle lingue native e dell'inglese.<sup>48</sup> Con la Prima Guerra Mondiale aumenta la xenofobia, si afferma l'importanza dell'unicità culturale americana che ha come conseguenza l'imposizione assoluta dell'inglese, e le classi dirigenti si rendono conto che l'insegnamento delle lingue native non avrebbe permesso un rafforzamento dell'unità nazionale, perciò l'educazione bilingue assume una posizione sfavorevole (Acuña, 2003: 59).

Nel 1964 ha inizio l'era dei diritti civili e l'appello per l'educazione bilingue riprende vigore. L'anno successivo viene emanato il *Voting Rights Act*, traguardo significativo per la popolazione di colore, per le minoranze etniche e per i portoricani, in quanto concede il diritto di voto ai *black* residenti negli Stati Uniti, "provides non-English speaking residents with the right to bilingual ballot" (Ruiz, 1989) e dichiara illegale la discriminazione dei portoricani:

More specifically, Sec 4(e) may be viewed as a measure to secure for the Puerto Rican community in New York non-discriminatory treatment by government, both in the imposition of voting qualifications and the provision or administration of governmental services, such as public schools, public housing, law enforcement (Cartagena, cit. in Zentella, 1999: 158).

L'educazione bilingue viene ufficialmente introdotta nel 1968 con il *Bilingual Education Act* (BEA), settimo emendamento dell'*Elementary and Secondary Schools Education Act* (Duignan, Grann, 1998: 235). Lo scopo dell'educazione bilingue è dare supporto agli studenti LEP (*Limited English Proficiency*) e, in modo particolare, agli alunni che hanno come lingua materna lo spagnolo<sup>49</sup> (Ravitch, Viteritti, 2000: 195). Inoltre, il BEA prevede finanziamenti federali destinati alla creazione di validi programmi educativi che coinvolgono lo studio di due lingue, segue gli stessi curricula dei programmi non bilingue, cerca di evitare che si verifichino casi di segregazione sociale ed indica gli stati in cui il sistema scolastico ha maggiormente bisogno di un'istruzione bilingue, come New York, New Jersey, Florida, Illinois, Texas, California e Massachusetts (Acosta-Belén, Edan, 2000: 121).

Nel corso degli anni la legge ha subito delle rivisitazioni, ha ampliato i programmi educativi ed ha stabilito diversi metodi d'insegnamento. La *Coral Way School* di Miami

---

<sup>48</sup> Alcuni esempi sono i programmi bilingue tedesco-inglese delle scuole pubbliche dell'Ohio ed i corsi spagnolo-inglese nel New Mexico (Acuña, 2003: 57).

<sup>49</sup> Ad esempio, uno studio effettuato tra il 1994 ed il 1998, dimostra che il 90% degli studenti coinvolti in programmi bilingue era di origine ispanica, mentre il restante 10% includeva studenti che avevano come lingua materna il russo, il coreano, il cinese e l'haitiano (Ibidem).

è la prima scuola statunitense ad avviare il *Two-way bilingual program*, l'unico programma d'insegnamento bilingue inglese-spagnolo attivato in classi composte da alunni di madrelingua spagnola ed alunni anglofoni che studiano lo spagnolo come L2 (*Ibid.*: 122).

Il programma prevede due metodi d'insegnamento, il 50:50 ed il 90:10, la cui differenza dipende dal tempo di esposizione ad entrambe le lingue. Nel primo caso esso è bilanciato, ossia non varia a tutti i livelli scolastici. Nel secondo caso, invece, il tempo impiegato per l'apprendimento di entrambe le lingue cambia in base al livello ed aumenta di anno in anno; ad esempio, in prima elementare il 10% del tempo a disposizione per l'apprendimento è riservato alla lingua inglese, mentre il 90% allo spagnolo o a qualsiasi altra lingua nativa coinvolta nell'apprendimento. Lo scopo di questo modello è il raggiungimento di pari competenze in entrambe le lingue, attraverso la valorizzazione dell'uso della lingua materna (Palmer, 2009: 181). Si tratta però di una prerogativa tipica di questo specifico modello e non sempre tenuta in considerazione in tutti i *dual program*.<sup>50</sup> Quanto agli altri programmi, questi si basano su una forte presenza dell'inglese che crea una serie di difficoltà ai bambini non anglofoni. Un esempio è il sistema scolastico di San Francisco che nel 1974 non forniva nessun tipo di educazione speciale agli alunni cinesi e li inseriva in classi in cui vigeva l'uso esclusivo dell'inglese, ossia il *sink or swim program* o *immersion method* (Acuña, 2003: 60). Il mancato rispetto della legge sull'educazione bilingue portò i genitori degli studenti ad intraprendere un'azione legale, dalla quale si ottenne una revisione del BEA. Durante il processo la Corte dichiarò che "education should be equally available to all students. [The lawsuit] required schools to take 'affirmative steps' to overcome language barriers hampering children's access to the curriculum" (*Ibidem*). Il caso, meglio conosciuto come *Lau vs. Nichols*, ha determinato una ridefinizione del ruolo della lingua nativa, che viene concepita come uno strumento transitorio, usato per garantire una totale acquisizione della lingua inglese (García, Baker, 2007: 108). Questo tipo di programma prende il nome di *transitional bilingual program* e stabilisce come lingue di insegnamento sia la maggioritaria che la minoritaria, nonostante il suo obiettivo sia la formazione di studenti monolingue in inglese.

---

<sup>50</sup> Sinonimo di *Two-way bilingual program*.

Un altro esempio di protesta contro la discriminazione linguistica è un'azione legale che ha come protagonista la *Aspira*<sup>51</sup> che, assistita dalla *Puerto Rican Legal Defense and Education Fund* (PRLDEF), ha citato in giudizio la *New York City Board of Education* per non aver fornito “equal educational opportunity for children with limited English proficiency (LEP)” (Santiago, 1986). L'azione legale si è conclusa con l'approvazione dell'*Aspira consent decree* che richiede “the implementation of a transitional bilingual educational program” e che fornisce agli studenti portoricani l'opportunità di accedere all'istruzione bilingue. Con l'*Aspira consent decree* si stabilisce inoltre l'introduzione del *Language Assessment Battery* (LAB), test di valutazione delle competenze linguistiche che deve essere sostenuto annulamente e in entrambe le lingue:

In 1972 a group of Puerto Rican parents sued the New York City Board of Education to force it to provide their Spanish-dominant children with a linguistically and culturally appropriate education. The suit was headed by ASPIRA of New York but reflected the needs of a community that was beginning to find its voices and its political power. Prior to the lawsuit, many Puerto Rican children who didn't speak English were placed in classes taught only in English and could not achieve academically; they were also often misclassified as needing special education. As a result of the suit, in 1974 the Board agreed to provide transitional bilingual education programs to Spanish-dominant students in New York City. Because of the ASPIRA Consent Decree there are bilingual education programs available to students who speak languages other than English [...]. Once they have tested above the 20th percent in the English LAB and their score is higher than their score on the Spanish LAB, they may be referred to English only classes and they no longer need to receive bilingual education or ESL classes (Centro de Estudios Puertorriqueños. Records of the Puerto Rican Legal Defense and Education Fund (PRLDEF)/ Brochure - Bilingual Education in New York City).

Sorge però un problema, ossia stabilire dei criteri per individuare gli studenti LEP, ai quali sottoporre i test. Secondo quanto riportato in un articolo del *City Journal*, nonostante si utilizzi come criterio la valutazione delle abitudini linguistiche della famiglia di ogni singolo alunno, in realtà solo quelli con cognome spagnolo sostengono il LAB:

All children who seem likely to have a “home or ancestry where languages other than English are spoken” are supposed to be screened to determine whether they need to take the English Language Assessment Battery (LAB) test, an oral English reading exam. Of course, if we use this broad definition in the polyglot United States, schools would have to test nearly every child, as most children have at least an “ancestry” that speaks a language other than English. But in practice, according to parents, teachers, and administrators, Spanish-surnamed children are practically always tested (Gutmann, 1992: 32).

---

<sup>51</sup> Una delle più importanti organizzazioni che tutelano i diritti dei portoricani a New York.

La valutazione della competenza accademica e delle abilità nel parlare l'inglese sembrava essere l'unico problema che gli addetti ai lavori dovevano affrontare. Invece, nel 1976 il *General Accounting Office* accusa lo *U.S. Office of Education* di non aver provveduto alla preparazione degli insegnanti, di non aver specificato i principali obiettivi dell'educazione bilingue e di non aver fornito validi materiali didattici. In realtà quest'accusa, che ha avuto come conseguenza un'ulteriore modifica del BEA nel 1978 (Duignan, Grann, 1998: 239), non ha recato dei danni all'istruzione bilingue e non può essere annoverata tra le critiche mosse dai detrattori del bilinguismo. Al contrario, l'emendamento prevede una riformulazione dei programmi, evidenzia l'importanza di tutte le competenze linguistiche quali lettura, scrittura, comprensione ed espressione orale ed estende ad un massimo del 40% il numero degli studenti madrelingua inglesi ai quali viene concessa la partecipazione ai programmi bilingue (*Ibidem*).

Un altro traguardo significativo in materia d'istruzione bilingue risale al 1981, quando la *New York State Commissioner of Education* promulga il *Part 154*, secondo cui:

All students who score at or below the 40th percentile on the English LAB (they are not required to take the Spanish LAB) will receive bilingual education services [...]. Part 154 establishes standards for school districts with ELLs [*English Language Learners*] to assure that they are provided with an opportunity to achieve the same educational goals and standards as the general student population. It applies to any language group in the State of New York. For example, if there are 20 students in a school in Westchester County whose primary language is Russian, then the school must provide these children with bilingual education in Russian (Centro de Estudios Puertorriqueños. Records of the Puerto Rican Legal Defense and Education Fund (PRLDEF)/ Brochure - Bilingual Education in New York City).

Il *Part 154* può essere considerato un'estensione del *Consent Decree*, in quanto le loro linee guida si basano sugli stessi principi. Il primo criterio in comune riguarda l'adeguata preparazione degli insegnanti che, per poter fornire agli studenti istruzioni nella loro lingua nativa, devono possedere un'adeguata competenza nella lingua inglese e nella lingua minoritaria. Inoltre gli ELL hanno il diritto di studiare la loro cultura, di utilizzare libri di testo aggiornati e che forniscono un'immagine positiva delle proprie tradizioni e dei gruppi etnici di appartenenza, di frequentare corsi che riguardano l'arte, la musica, l'educazione fisica ed ogni genere di attività extracurricolare e di essere inseriti in *English as second language programs*, in cui "children are taught English [...]. Children who receive only ESL do not receive instruction in their native language, they take their other classes with English-dominant

students” (Centro de Estudios Puertorriqueños. Recods of the Puerto Rican Legal Defense and Education Fund (PRLDEF)/ Brochure - Bilingual Education in New York City).

Con l’elezione del Presidente Ronald Reagan nel 1980 l’istruzione bilingue “came under heavy fire” (Duignan, Grann, 1998: 240). Il primo tentativo per ostacolare l’educazione bilingue si verifica quando il senatore californiano, Hayakawa, cerca di introdurre una legge che rendesse l’inglese la lingua ufficiale degli Stati Uniti, legge che non è entrata mai in vigore. Questo avvenimento ha dato il via ad una serie di eventi che hanno ostacolato la presenza delle lingue minoritarie nelle scuole, come l’emendamento del BEA del 1982, con il quale si proibisce l’uso di lingue diverse dall’inglese negli istituti scolastici. Tutto ciò provoca una battuta d’arresto dell’istruzione bilingue (Rotatori, Obiakor, Bakken, 2011: 355) che sembra ritornare sotto un’aurea positiva nel 1984, anno in cui viene reintrodotta il BEA.

Nuove sfide, comunque, continuano ad emergere. Un esempio è la nomina del nuovo segretario all’istruzione, William Bennet, il quale dichiara la sua opposizione all’educazione bilingue e sostiene che i programmi monolingue siano validi sia per gli ELL che per gli studenti anglofoni.<sup>52</sup> Successivamente, con l’elezione di Clinton (1993) l’istruzione bilingue riceve un supporto concreto. Con l’*Improving America’s Schools Act* si garantiscono maggiori finanziamenti per i programmi bilingue e “[it] provide[s] children with an enriched educational program, improving instructional strategies and making the curriculum more challenging” (Rotatori, Obiakor, Bakken, 2011: 357). Nonostante tutto l’educazione bilingue continua ad essere ostacolata: “the Title VII appropriations were reduced by 38% between 1994 and 1996 leading to cuts in bilingual programs, in teacher training and reducing the budgets for research, evaluation and support of bilingual education in the United States” (*Ibidem*). L’abolizione del bilinguismo diventa un impegno che accomuna molti dei suoi oppositori che lo ritengono un ostacolo per l’unità nazionale. L’unico modo per affermare il patriottismo americano, minacciato dalla presenza di lingue e culture diverse, è ottenere la supremazia linguistica, perciò la propensione ad una educazione monolingue è il principio guida di organizzazioni come *English-only* (Capitolo 1, Paragrafo, 4) e la *Preposition CA 227*, conosciuta anche con il nome *English for the Children*. L’obiettivo della *Preposition*, diventata legge in California nel 1997, è ricondurre i bambini

---

<sup>52</sup> Contrariamente, le ricerche effettuate nel 1987 dal *General Accounting Office* dimostrano l’efficacia dell’istruzione bilingue (Rotatori, Obiakor, Bakken, 2011).

immigrati alla cultura egemone (Acuña, 2003). Con soli sessanta giorni di preavviso obbliga le scuole ad organizzare un nuovo percorso didattico ed impone il trasferimento degli studenti immigrati in corsi intensivi di inglese della durata massima di un anno e, senza preoccuparsi del livello da loro acquisito, li reinserisce nelle classi English-only. La legge non fa altro che negare il diritto ad una educazione nella propria lingua madre e fomenta gli oppositori del bilinguismo che lo considerano un problema di sicurezza nazionale (Zentella, 1988: 40). Ad esempio, il promotore della *Preposition*, durante una conferenza tenuta qualche settimana dopo l'attentato terroristico dell'11 Settembre, pronuncia le seguenti parole:

A few weeks ago, Americans witnessed the enormous devastation that a small handful of fanatically committed individuals can wreak upon society. Perhaps it is now time for ordinary Americans to be willing to take a stand against those similarly tiny groups of educational terrorists in our midst [i.e., advocates of bilingual education], whose disastrous policies are enforced upon us not by bombs or even by knives, but simply by their high-pitched voices (Unz, cit. in Acuña, 2003: 57).

Questo *excursus* storico sull'educazione bilingue ci fa capire come essa abbia incontrato numerosi ostacoli, che non hanno permesso la sua concreta attuazione. L'ultimo esempio risale al 2002, quando l'amministrazione Bush elimina il BEA ed introduce il *No Child Left Behind*, riforma volta a supportare gli studenti la cui madrelingua non è l'inglese. Gli obiettivi del NCLB sono migliorare l'educazione bilingue promuovendo una programmazione uniforme in tutti gli Stati, il cui fine è il raggiungimento degli stessi standard accademici da parte di tutti gli studenti, combinando i fondi per l'educazione bilingue e per gli immigrati (di cui prima beneficiavano solo pochi studenti LEP), migliorare la qualità degli insegnanti, che devono essere in possesso della laurea e di certificazioni speciali, e facendo un resoconto dettagliato da parte di ogni sistema scolastico come dimostrazione del progresso nell'insegnamento (Rotatori, Obiakor, Bakken, 2011: 357-358).

Inoltre, secondo quanto riportato in *Fact Sheet: No Child Left Behind Act* (2002), la nuova legge federale obbliga tutti gli Stati ad esaminare gli studenti LEP, a partire dal terzo anno della scuola primaria, nelle abilità linguistiche in inglese.<sup>53</sup> Ad esempio, il *New York State English as a Second Language Achievement Test* (NYSESLAT) è il metodo di valutazione che viene impiegato annualmente nella città di New York.

---

<sup>53</sup> Inoltre la legge stabilisce che "every child should know and learn in reading and math in grade 3-8. Student progress and achievement will be measured for every child, every year".

Attraverso i risultati del test, comprendente delle prove che riguardano lettura, scrittura, ascolto ed espressione orale, vengono valutate le competenze acquisite dagli studenti LEP che, se ottengono un punteggio positivo, possono essere inseriti nelle classi English-only. In caso contrario, se il punteggio non rispetta gli standard stabiliti dal Dipartimento dell'Educazione, gli studenti devono continuare a frequentare i programmi bilingue.

Questo sistema di valutazione è ancora una componente importante nelle scuole statali americane, che però continuano a dare poca importanza all'istruzione bilingue. Nell'era del *No Child Left Behind*, come ha messo in luce Crawford (2002), il bilinguismo non è considerato una risorsa, al contrario assume una posizione sempre più sfavorevole (Crawford, cit. in García, Flores, Chu, 2011: 7). Dello stesso parere sono Baker e Wright, secondo cui “there is no mention of aiming at bilingualism or biliteracy development in this piece of legislation” (cit. in *Ibid.*: 359), che rappresenta ancora una volta un modo per promuovere il solo uso della lingua inglese, scoraggiando l'utilizzo delle lingue native.

#### 3.4. Competenze linguistiche degli alunni bilingue

Negli Stati Uniti vige un sistema scolastico di tipo federalista, secondo cui ogni Stato ha la possibilità di organizzare il proprio sistema come meglio crede. È così che le scuole stabiliscono in modo autonomo gli obiettivi di apprendimento e di insegnamento, avendo inoltre la possibilità di scegliere quale programma didattico utilizzare. Attualmente i programmi educativi più diffusi in tutto il sistema scolastico statunitense, in relazione all'istruzione bilingue, sono il *Two-way bilingual program*, il *Transitional bilingual program* e l'*English as second language program (ESL)* che è il più utilizzato nelle scuole newyorchesi (Taylor, Francis, 2011: 124).

Una delle più recenti analisi effettuate per individuare quale dei tre programmi in vigore nelle scuole di New York viene maggiormente adoperato, dimostra come dal 2002 al 2008 sia aumentato il numero degli studenti coinvolti nell'*ESL*. Nell'anno scolastico 2002-2003 è risultato che il 53,4% degli studenti frequentava il programma che prevedeva il solo utilizzo della lingua inglese, contro il 39,7% che comprendeva gli studenti che erano coinvolti negli altri due programmi. Nell'anno 2008-2009 la percentuale degli iscritti all'*ESL* è aumentata del 17,3%, mentre quella inerente gli altri

due programmi è diminuita del 16,7%.<sup>54</sup> Questi dati dimostrano come l'istruzione bilingue, in realtà, venga tenuta poco in considerazione e come le scuole newyorchesi preferiscano come metodo d'insegnamento l'*ESL*. Altresì, se si chiedesse ad un qualsiasi americano un parere circa l'uso dell'*English-only* nelle scuole, si denoterebbe la propensione a promuoverlo come una buona azione, anziché come una violazione del diritto all'istruzione nella propria lingua.

Secondo gli studiosi Thomas e Collier, un numero crescente di ricerche, basate su risultati di lungo periodo, dimostra come l'*ESL* sia il modello educativo meno adatto (cit. in Davis, 2001: 122) e come l'educazione bilingue sia la causa del fallimento scolastico di molti alunni. Come riporta Davis (2001), la metà degli ispanici della città di New York non ha un diploma di scuola superiore ed un altissimo numero di *latinos* abbandona molto presto i college. Per avere un'idea più precisa del numero degli studenti iscritti nelle scuole pubbliche americane, riporteremo di seguito alcuni dati emersi da due indagini effettuate dal *Pew Hispanic Center*. Da un'analisi risalente al 2008 si evince che, dal 1990 al 2006, il numero degli studenti ispanici iscritti a scuola è quasi raddoppiato, passando dal 5,07% al 9,82%. Secondo uno studio ancora più recente, i 10 milioni di studenti ispanici iscritti nel 2006 sono diventati nel 2011 quasi 15 milioni, di cui il 76% possiede un diploma di scuola superiore o un *General Education Development* (GED).<sup>55</sup> Bisogna però precisare che chi è in possesso di un GED ha una preparazione inferiore rispetto a chi è riuscito ad ottenere un normale diploma e, stando sempre ai dati riportati dal *Pew Hispanic Center*, di quel 76% solo il 46% ha completato regolarmente gli studi ed ha ricevuto un *High School Diploma*. Per quanto riguarda i college è stato registrato un aumento degli iscritti in tutti gli Stati Uniti, ma il numero di chi riesce ad ottenere un *Bachelor's Degree*<sup>56</sup> o un *Associate's Degree* resta comunque basso. In base ad un altro studio effettuato nel 2010 dal *Pew Hispanic Center* è stato registrato tra i *latinos* un elevato tasso di abbandoni scolastici: il 52% degli ispanici *foreign-born* ed il 25% dei *native-born*.

---

<sup>54</sup> Nonostante non sia una percentuale rilevante, è importante riportare che dal 2003 al 2009, gli studenti coinvolti nel *two-way bilingual program* sono aumentati dal 2,3% al 3,7% (Taylor, Francis, 2011: 124).

<sup>55</sup> Per completare gli *undergraduate studies*, gli studenti devono ricevere un *High School Diploma*. Chi non lo ha ottenuto può sostenere il test *General Education Development* che non equivale al normale diploma ma rappresenta una semplice attestazione delle competenze accademiche e permette comunque agli studenti di frequentare un college o un'università.

<sup>56</sup> Il *Bachelor's degree* (BD) ha una durata di quattro anni, mentre l'*Associate degree* (AD) dura solo due. Il 9% degli ispanici è in possesso del BD, invece il 13% possiede un AD.



Andiamo ora ad analizzare le cause scatenanti le problematiche di cui sopra. Una ricerca relativa ai motivi di abbandono scolastico dei *latinos*, effettuata a San Antonio, in Texas, ha dimostrato che tutti gli intervistati attribuivano la colpa, per il loro insuccesso scolastico, alla mancanza di adatti programmi bilingue, alle disagiate strutture scolastiche in cui erano costretti a seguire le lezioni e all'inadeguata preparazione degli insegnanti (Davis, 2001: 109). Alle problematiche appena indicate si aggiunge un altro fattore, ossia il basso livello di istruzione delle famiglie che non motivano i loro figli, anzi li incentivano a collaborare economicamente al sostentamento della famiglia. Anche Duignagn e Grann (1998) indicano le medesime motivazioni che determinano questa ferita nel sistema scolastico. Essi però, facendo riferimento soprattutto ai portoricani ed alcune volte ai messicani, forniscono anche altre spiegazioni. Secondo i due studiosi l'uso esclusivo dello spagnolo in famiglia pregiudica il successo scolastico di molti studenti, i quali, vivendo in *barrios* in cui sia i familiari che il resto della comunità non si esprime in inglese, non hanno la possibilità di apprendere la lingua maggioritaria. Di conseguenza, essendo costretti a seguire corsi in cui si utilizza solo l'inglese, "[spanish-speaking students] fell behind" (*Ibid.*: 234). Così, esclusi dalla possibilità di acquisire fondamentali competenze in inglese, finiscono per demotivarsi ed abbandonano gli studi.

Inoltre, il diffuso concubinaggio, il numero sempre crescente di figli illegittimi e di madri abbandonate, e la condizione di povertà che è evidente in alcune zone della città di New York, come lo Spanish Harlem, dove anche solo camminando per le strade si percepisce lo stato di rassegnazione dei portoricani, non facilitano il successo scolastico dei giovani. C'è anche chi pensa che l'abbandono scolastico e la scarsa conoscenza della lingua maggioritaria e dello spagnolo dipenda dall'uso che i portoricani fanno del cosiddetto *welfare check*, con il quale le famiglie dovrebbero garantire un'adeguata istruzione ai loro figli. In realtà, i sussidi che il governo fornisce alle famiglie disagiate, come nel caso dei portoricani dell'Harlem, non vengono utilizzati per provvedere all'istruzione dei giovani, ma incentivano i genitori a non trovare un lavoro, ad utilizzare quel denaro per sopravvivere e a non concedere ai propri figli l'opportunità di ricevere un'istruzione:

Consequently, living on welfare was viewed by many [...] Puerto Rican citizens who went to the U.S. as [a way from which] they could "take advantage" [...]. It was this perspective that became the norm and has been perpetuated onto the Hispanic culture

along with the negative stereotypes that have been assigned to other Hispanic groups in the United States (Herrick, Stuart, 2005: 162-163).

Ne consegue che gli ispanici, o meglio chi vive in condizioni precarie come i portoricani dello Spanish Harlem, non hanno lo stesso atteggiamento di altri gruppi etnici nei confronti dell'istruzione. Ciò può dipendere non solo dalla scarsa conoscenza dell'inglese o dalla demotivazione degli alunni ma, come sostengono Duignan e Grann (1998), dal colore della pelle.<sup>57</sup> Nelle classi spesso si enfatizzano le differenze etniche che tendono a creare stereotipi che accentuano il divario tra i bambini anglo e quelli appartenenti alle minoranze, situazione che gli insegnanti molte volte non riescono a gestire (*Ibid.*: 244). Evidenziare le differenze razziali risulta essere controproducente per l'apprendimento degli studenti bilingue e può influenzare negativamente il rapporto con i docenti, con i compagni e la percezione che essi hanno della loro lingua e di conseguenza della loro identità. Ancor di più può influire negativamente sulla percezione che gli studenti hanno delle proprie capacità di apprendimento (Davis, 2001). Come sostengono Thomas e Collier, le scuole statunitensi valutano gli studenti LEP in base ad una prospettiva di deficit cognitivo, come se a questi studenti mancasse qualcosa solo perché non conoscono l'inglese. Al contrario gli alunni bilingue possiedono una capacità cognitiva tipica della loro età e “trovano uno straordinario terreno espressivo nella lingua madre [...]. [Ma] quando scopriamo che gli studenti parlano male l'inglese o non lo parlano affatto, li mandiamo da uno specialista perché li ‘sistemi’” (Thomas, Collier, cit. in Davis, 2001: 122). Perciò, trattarli come se fossero “diversi”, solo perché parlano una lingua “diversa” dall'inglese, significa scoraggiarli e sottovalutare il ruolo attivo che i bambini hanno nel processo di apprendimento.

Molti studi indicano come i bambini bilingue abbiano la stessa capacità cognitiva di chi padroneggia solo una lingua e che le abilità linguistiche acquisite nella lingua materna possono essere trasferibili nella seconda. A tal proposito è importante introdurre le teorie proposte dallo studioso canadese Cummins (1979), che sono perfettamente applicabili ai nostri tempi. La dinamicità del mondo contemporaneo, una maggiore esposizione alle tecnologie e ad Internet, soprattutto da parte delle nuove generazioni, l'opportunità di distinguere stimoli ed informazioni diverse, la possibilità di vivere “vite parallele” grazie ai social network, hanno reso le lingue e le pratiche linguistiche ad esse

---

<sup>57</sup> Secondo un'analisi effettuata nel 2007 dal *Pew Hispanic Center*, l'84% degli ispanici era vittima di discriminazione nelle scuole.

connesse più fluide e dinamiche rispetto al passato. Perciò gli studenti bilingue non assumono un atteggiamento remissivo nei confronti dell'acquisizione di altre lingue, ma sta addirittura aumentando il numero di chi accetta il proprio bilinguismo (García, Flores, Haiwen, 2011: 5). Al contrario, sono le famiglie in cui si parlano due lingue diverse ad avere maggiori preoccupazioni; il timore è che i bambini possano confondere le due lingue e che finiscano per non apprendere bene nessuna delle due. Questa eccessiva apprensione non ha ragione di esistere e le teorie di Cummins ne danno una dimostrazione.

La prima è la *Linguistic Interdependence*, secondo cui le due lingue si sostengono a vicenda: "To the extent that instruction in Lx [one language] is effective in promoting proficiency in Lx [that language], transfer of this proficiency to Ly [the additional language] will occur provided there is adequate exposure to Ly" (Cummins, 1979: 222). La seconda è la *Common Underlying Proficiency* secondo cui la conoscenza e le abilità linguistiche, che uno studente bilingue ha sviluppato in relazione alla lingua materna, sono potenzialmente disponibili per lo sviluppo della lingua maggioritaria (Ibidem). Nel XX secolo molti studiosi hanno mal interpretato questi due concetti, sostenendo fortemente che l'acquisizione della lingua materna dovesse precedere quella della lingua di maggioranza. Secondo Cummins una perfetta conoscenza della lingua minoritaria facilita lo studio della lingua maggioritaria, ma una non precede l'altra. Il punto di forza delle due teorie non riguarda l'acquisizione separata delle due lingue, ma uno studio simultaneo:

Cummins's theories [...] are still very relevant today, pointing to the greater interdependence and dynamic interrelationships that exist in the languaging of bilinguals. [...] because of their interdependence and the reality of many schooling situations, it is often desirable to introduce and use both languages simultaneously in instruction (García, Flores, Haiwen, 2011: 5).

Perciò, gli studenti che mantengono la lingua madre, servendosene per acquisire di pari passo più competenze nella lingua di maggioranza, sono in grado di ottenere dei risultati soddisfacenti in ambito accademico. Uno studio effettuato in sei scuole superiori della California e dell'Arizona ha dimostrato che, grazie a rigorosi programmi bilingue inglese-spagnolo, alla preparazione degli insegnanti che avevano imparato o che già conoscevano lo spagnolo, all'organizzazione di corsi preparatori al college ed al "reclutamento" del personale che doveva essere rigorosamente bilingue, gli alunni hanno ottenuto ottimi risultati. Questo studio, che ha puntato sulla valorizzazione dello

spagnolo, ha dimostrato che grazie alla conoscenza della lingua minoritaria e grazie alle potenzialità cognitive degli studenti, essi hanno appreso senza difficoltà l'inglese, sviluppando un autentico bilinguismo (Davis, 2001: 121-122). Purtroppo, però, non in tutte le scuole si registrano dei risultati positivi. In relazione alla città di New York, una motivazione potrebbe essere l'uso del *Transitional program*, secondo programma più utilizzato dopo l'*ESL*, che concepisce la lingua nativa come un ponte verso una totale acquisizione dell'inglese e che non valorizza le lingue minoritarie. Il programma che invece potrebbe fornire delle istruzioni valide per studiare entrambe le lingue è, secondo García, Flores e Haiwen (2011) il *Dual program*. Gli studiosi sostengono che “[it’s] a step in the right direction in that [it] include[s] more than one language group and varying linguistic proficiencies, but [it doesn’t] go far enough in acknowledging the linguistic complexity of students” (Ibid.: 7). Le scuole che prevedono questo tipo di programma possono impiegare diversi metodi per ottenere i risultati previsti dal *Dual program*, ossia lo sviluppo del bilinguismo. Non tutti i metodi, però, sono efficienti.

Negli istituti in cui vige il *Dual program*, come è stato già spiegato, le classi dovrebbero essere composte da alunni anglofoni che studiano lo spagnolo come L2 ed alunni che hanno come lingua materna lo spagnolo. Alcuni istituti, però, come puntualizzano García, Flores e Haiwen, pur applicando questo programma, formano delle classi Spanish-only e mantengono le due lingue rigorosamente separate. Questo metodo va contro i principi stabiliti dalla teoria di Cummins che garantirebbero, invece, pari competenze in entrambi i sistemi linguistici. In questo modo le scuole non danno la possibilità agli studenti bilingue di confrontare le due lingue e di conseguenza non vengono stimolate le capacità metalinguistiche e cognitive degli alunni, che avranno delle difficoltà nello sviluppare strategie di apprendimento più flessibili, caratteristiche tipiche dei bilingui (Ibid.: 8).

Riassumendo possiamo dire che il programma maggiormente utilizzato nelle scuole è l'*ESL*, che non permette un miglioramento delle competenze in spagnolo, di cui gli alunni hanno una conoscenza che è legata solo ed esclusivamente all'ambito orale. Anche gli altri programmi, però, non permettono sempre lo sviluppo di competenze riguardanti scrittura e lettura, per la cui acquisizione è necessario un percorso di studi programmato. Perciò la maggior parte delle scuole non dà la possibilità di migliorare la conoscenza della lingua materna e di sviluppare in egual misura le competenze

linguistiche in inglese. Conseguentemente, la mancata scolarizzazione nella lingua materna sarà un ostacolo per il successo accademico degli alunni, che continuano a dimostrare una maggiore attitudine nelle abilità orali. A questo proposito è importante riportare la distinzione, operata da Cummins, tra due tipi di competenze: le *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), abilità comunicative di base che si apprendono principalmente mediante l'interazione con altri individui durante la vita quotidiana; e la *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), per la quale è necessario un lungo percorso di studi. Al fine di creare un terreno fertile che permetta di sfruttare al massimo le attività cognitive coinvolte nel bilinguismo è necessario un percorso formativo che stimoli le conoscenze innate degli studenti bilingue e che permetta di sviluppare la *Cognitive Academic Language Proficiency* (Cummins, 2000). Considerando quanto esposto finora possiamo affermare che, salvo in pochi casi, l'educazione bilingue non ha funzionato e che le parole di Acuña sono perfette per definire l'attuale situazione in materia di istruzione bilingue: "Bilingual education is an experiment that went wrong. The mission of public school is to make student good citizens, and bilingual mission frustrates that mission [...]. LEP speaking would benefit from bilingual education just as most Americans would benefit from knowing two languages" (1998: 63-65).

## CAPITOLO 4. Spagnolo-inglese a contatto a New York: il caso dei portoricani

### 4.1. Contesto sociale della città di New York e domini linguistici

In questa sezione presenteremo un quadro aggiornato della conformazione etnica di New York, in cui l'intensificarsi dei contatti tra individui provenienti da contesti culturali e linguistici differenti comporta una continua negoziazione dell'identità ed una costante commistione linguistica. In una società così multietnica, la cui fisionomia la rende una metropoli unica al mondo, è presente una particolare comunità minoritaria, la cui storia migratoria e linguistica verrà analizzata nel presente capitolo. Per il momento ci limiteremo ad illustrare il contesto sociale e linguistico newyorchese, partendo dalla descrizione della conformazione etnica dell'intero Stato e concludendo con l'introduzione del concetto di dominio linguistico, importante per delineare le classi di situazione in cui è possibile individuare lo spagnolo, l'inglese e le pratiche linguistiche ad esse connesse.

La prova dell'eterogeneità etnica, linguistica e culturale dello Stato di New York, che racchiude 19.570.261 abitanti, è fornita dai dati dell'ultimo *U.S. Census*, secondo cui: il 7,3% della popolazione totale è di origine asiatica, il 15,9% comprende la popolazione di colore, il 17,6% è di origine ispanica e la popolazione bianca equivale al 65,7%.<sup>58</sup> Tale composizione etnica ha contribuito allo sviluppo di un panorama sociale senza eguali, caratteristica ancora più in evidenza nei *five boroughs*,<sup>59</sup> che ospitano 8.336.697 abitanti. È proprio nei cinque distretti newyorchesi che si riscontra una particolare architettura linguistica e le seguenti percentuali ne sono una dimostrazione: il 12,7% della popolazione è di origine asiatica, il 25,5% comprende la popolazione di colore, il 28,6% è di origine ispanica e il 44% equivale alla popolazione bianca, di cui il 10,7% sono i bianchi di origine ispanica ed il 33,3% di origine non ispanica.<sup>60</sup> A questo punto è importante fare una precisazione circa il gruppo dei bianchi, in quanto appartenere a questa specifica categoria non significa essere necessariamente nativi americani, dal

---

<sup>58</sup> People Quick Facts: <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/36/3651000.html>

<sup>59</sup> Manhattan, Bronx, Brooklyn, Queens e Staten Island.

<sup>60</sup> People Quick Facts: <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/36/3651000.html>

momento che i bianchi sono un insieme dei primi coloni, perlopiù britannici, e dei successivi immigrati provenienti dall'Europa.<sup>61</sup>

New York però non ospita solo immigrati europei e l'attuale esistenza di diverse entità etniche ne è una dimostrazione. Il cambiamento della sua composizione sociale è dipeso sostanzialmente dall'*Immigration and Nationality Act* del 1965, legge concepita per frenare i flussi migratori che provenivano da paesi europei economicamente più svantaggiati ed incentivare gli ingressi di cinesi, indiani e latino-americani, soprattutto messicani (Luconi, Pretelli, 2008). Perciò la legge ha cambiato l'equilibrio demografico newyorchese, senza però cancellare le tracce degli altri gruppi etnici ancora presenti nella città, quali irlandesi, tedeschi, russi, italiani, arabi, polacchi, ucraini e francesi. In questo vasto panorama cosmopolita gli ispanici rimangono comunque la più grande minoranza, primato che mantengono oramai da anni. L'aumento della popolazione *latina* si è particolarmente registrato proprio negli ultimi dieci anni e i dati del *Census* lo dimostrano. Il *Census*<sup>62</sup> del 2000 riportava la presenza di 2,1 milioni di ispanici, che nel 2010 sono diventati 2,3 milioni circa, così suddivisi:<sup>63</sup>

- Portoricani → 761.720
- Dominicani → 622.374
- Messicani → 320.791
- Salvadoregni → 50.095
- Honduregni → 47.774
- Cubani → 38.331
- Guatemaltechini → 33.945
- Nicaraguensi → 10.686

Questi dati sono una prova lampante di come la città si stia trasformando in una metropoli prettamente *ispanica*, popolata non solo dai principali protagonisti della storia migratoria latino-americana, come i braccianti messicani, gli esuli cubani e i portoricani poveri, ma anche da altri gruppi ispanici che contribuiscono a dare alla città un'impronta *latina*. Questi numeri inoltre ci permettono di definire la fisionomia della

---

<sup>61</sup> Secondo i dati del censimento i discendenti degli indiani d'America equivalgono allo 0,6% della popolazione totale.

<sup>62</sup> *The Hispanic Population. Census 2000 Brief*. <http://www.census.gov/prod/2001pubs/c2kbr01-3.pdf>

<sup>63</sup> New York City and Boroughs, *2011 American Community Survey 1 Year Estimates*: [http://www.nyc.gov/html/dcp/pdf/census/nyc\\_boros\\_2011\\_hispanic.pdf](http://www.nyc.gov/html/dcp/pdf/census/nyc_boros_2011_hispanic.pdf)

comunità ispanica e di capire qual è la nazionalità che predomina all'interno della città, ovvero la portoricana. Per quanto riguarda la distribuzione geografica della popolazione ispanica, essa si estende su tutto il territorio della città di New York, anche se i dati del *Census* dimostrano una maggiore concentrazione nel Bronx. A seguire si riportano le percentuali relative la presenza degli ispanici in diverse zone della città.<sup>64</sup>

- Bronx → 53,5%
- Queens → 27,5%
- Manhattan → 25,4%
- Brooklyn → 19,8%
- Staten Island → 17,3%

Il numero sempre crescente delle minoranze, ed in modo particolare l'aumento incessante della comunità ispanica, ha indubbiamente delle ripercussioni sulla conformazione linguistica e sociolinguistica della città, che verranno di seguito analizzate. Una dimostrazione della diversificazione linguistica ci viene data dal *Census*, che ha monitorato le competenze linguistiche di tutta la popolazione degli Stati Uniti. In relazione alla città di New York è stato riscontrato che il 50,9% della popolazione totale, con più di cinque anni d'età, parla in casa *English-only* ed il 49,1% una *Language other than English* (LOTE), di cui il 47,4% parla l'inglese *less than very well* ed il 52,6% *very well*.<sup>65</sup> La stessa indagine riporta anche i seguenti dati relativi lo spagnolo ed altre lingue presenti a New York e la percentuale dei rispettivi parlanti :

- lingue indo-europee → 13,4 %
  - parla l'inglese *less than very well* il 41,8%
  - parla l'inglese *very well* il 58,2%
- lingue delle isole del pacifico e lingue asiatiche → 8,4%
  - parla l'inglese *less than very well* il 61,1%
  - parla l'inglese *very well* il 38,9%
- spagnolo → 24,6%
  - parla l'inglese *less than very well* il 47,4%

---

<sup>64</sup> *Demographic Profile – New York City and Boroughs*, 2000 and 2010:  
[http://www.nyc.gov/html/dcp/pdf/census/census2010/t\\_sf1\\_dp\\_nyc\\_demo.pdf](http://www.nyc.gov/html/dcp/pdf/census/census2010/t_sf1_dp_nyc_demo.pdf)

<sup>65</sup> *Language Spoken at Home: 2011 American Community Survey 1-Year Estimates*:  
[http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS\\_11\\_1YR\\_S1601&prodType=table](http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_11_1YR_S1601&prodType=table)



- parla l'inglese *very well* il 52,6%

Dai dati riportati è possibile intuire come la particolarità della società newyorchese non dipenda solo dalla presenza di differenti realtà linguistiche, ma da un diverso grado di conoscenza della lingua maggioritaria. Ciò significa che chi possiede differenti livelli di competenza in inglese rientra nella categoria *english language learner* e può essere considerato un *emergent bilingual*, ovvero un potenziale bilingue (García, Zakharia, Octu, 2012). I dati inoltre indicano come il numero degli ispanofoni sia superiore rispetto ai parlanti delle altre lingue e come lo spagnolo rimanga la principale lingua minoritaria della città. Quest'ultima è anche quella più diffusa nelle scuole, insieme a: bengali, arabo, cinese, francese, creolo haitiano, hindi, karen, coreano e russo (Funk, 2012). Effettivamente, un'indagine condotta in alcune scuole newyorchesi durante l'anno accademico 2010/2011, conferma il suo primato anche in questo ambito, in quanto è emerso che il 41%<sup>66</sup> degli studenti parlava una lingua diversa dall'inglese ed il 50% aveva come lingua materna lo spagnolo (García, Zakharia, Octu, 2012: 17).

Come si può notare da quanto sopra esposto, non sempre il principio secondo cui ad ogni nazione corrisponde una lingua è valido. Le lingue sono numericamente superiori alle nazioni e non sono parlate necessariamente entro i confini di uno specifico stato-nazione (Nettle, Romaine, 2001). L'eterogeneità linguistica di New York funge da esempio e ci fa capire che le lingue non devono essere inevitabilmente associate ad uno specifico territorio. Inoltre, in contesti come quello newyorchese bisognerebbe far fronte alle esigenze degli individui che appartengono alle comunità minoritarie, supportandole dal punto di vista linguistico (García, Zakharia, Octu, 2012: 16). La città di New York ha cercato di adeguarsi alla sua conformazione multi-etnica, garantendo una serie di servizi sociali in lingue diverse dall'inglese. Nel 2008 il sindaco Bloomberg ha emanato l'*Executive Order 210*, che garantisce la nascita di specifiche agenzie il cui compito è svolgere attività di supporto linguistico rivolto a tutti i cittadini che hanno una conoscenza limitata dell'inglese e che necessitano di assistenza medica e legale.<sup>67</sup> Un'altra importante iniziativa, promossa dal *Mayor's Office of Immigrant Affairs*, è il *We are New York Project*, i cui obiettivi sono: aiutare gli immigrati nello studio della

---

<sup>66</sup> Secondo García (2012), questa percentuale non rappresenta la realtà, ma dovrebbe essere molto più alta. Ciò accade perché i parlanti, per paura di essere discriminati, alterano le risposte.

<sup>67</sup> *We Are New York Project*: [http://www.nyc.gov/html/om/pdf/2008/pr282-08\\_eo\\_120.pdf](http://www.nyc.gov/html/om/pdf/2008/pr282-08_eo_120.pdf)

lingua inglese, fornire informazioni circa le offerte di lavoro della città e facilitare il processo d'integrazione, attraverso video e riviste reperibili on-line e disponibili in inglese, spagnolo, russo, arabo, cinese e bengali. Tuttavia, per rispondere alle esigenze della più vasta minoranza, la maggior parte dei servizi è disponibile solo in spagnolo, ed ovviamente in inglese; un esempio è il *Mustard Seed Books*,<sup>68</sup> biblioteca digitale nata per permettere agli immigrati di accedere ad una vasta collezione di libri, scritti in inglese e spagnolo, da consultare gratuitamente in rete.

Tale panorama sociale è la conseguenza di una *mezcla* culturale e linguistica, tipica di città multietniche come New York. All'interno di un contesto talmente variegato, l'uso che i parlanti fanno delle lingue diventa una caratteristica particolarmente importante, proprio come i fenomeni di difficile delimitazione come lo Spanglish. Grazie a queste particolari manifestazioni linguistiche possiamo renderci conto che le lingue non sono dei sistemi a sé stanti, al contrario si evolvono in base alla società che le circonda e, in relazione all'influsso di norme e valori assegnati dai parlanti, possono acquisire uno specifico *status* e prestigio. Il valore positivo che i parlanti assegnano a determinate lingue, che di conseguenza acquisiscono prestigio sociale, non si basa però su proprietà oggettive. Guidati dagli stessi criteri non oggettivi, i parlanti possono attribuire ad una lingua anche un valore negativo. Tale connotazione negativa prende il nome di stigma (Berruto, 1995: 106).

Ad esempio, quando estendiamo una valutazione dal comportamento linguistico di una persona alla persona stessa, agiamo in base al pregiudizio, in altre parole assumiamo che l'uso di una lingua, o varietà di lingua, ci permetta di esprimere una valutazione su altri aspetti della personalità del nostro interlocutore; proprio come accade nel caso dei dialetti in Italia, il cui marchio sociale negativo si ripercuote sui propri parlanti. Per quanto riguarda i condizionamenti sociali che subiscono le lingue, è importante introdurre la variabile extralinguistica dello strato sociale, ovvero l'ordinamento gerarchico degli individui all'interno della società. Si tratta di una ripartizione stabilita da una serie di criteri quali: istruzione, reddito e occupazione (Ibid.: 124). Essa inoltre costituisce uno dei cardini nella ricerca sociolinguistica, in quanto può fungere da indicatore sociale e fornire informazioni circa il comportamento linguistico. Applicando questi concetti alle lingue oggetto della trattazione possiamo dire che l'inglese è un

---

<sup>68</sup> *Mustard Seed Books*: <http://mustardseedbooks.org/aera/>

modello di imitazione e gode di un prestigio aperto, ossia riconosciuto da tutti i membri della società newyorchese. Per quanto riguarda lo spagnolo, la situazione è emblematica. Attualmente lo spagnolo viene considerato una risorsa economica, grazie all'introduzione dell'accordo NAFTA, un trattato economico firmato nel 1992 da Messico, Canada e Stati Uniti (Galgano, Marrella, 2010: 110), il cui scopo è facilitare il libero scambio tra i paesi aderenti, eliminando i dazi doganali e grazie ai grandi network televisivi che, dirigendosi e coinvolgendo sempre più consumatori ispanofoni, possono trarre vantaggi economici. La diffusione dello spagnolo in ambiti non informali è attestata anche dal suo ingresso nella politica; ad esempio durante l'ultima campagna elettorale, Bloomberg, il sindaco di New York, rispondeva alle domande dei giornalisti sia in inglese che in spagnolo. Tuttavia, a causa della posizione sociale di alcuni suoi parlanti, esso, se paragonato all'inglese, potrebbe essere considerato meno prestigioso. Ovviamente, dal momento in cui esso è diventato una risorsa economica per i manager statunitensi, non è più corretto definirlo una lingua stigmatizzata, come lo poteva essere un tempo. Questa condizione negativa, però, non è del tutto scomparsa, in quanto emerge nei casi in cui i suoi parlanti appartengono a classi sociali subalterne e vivono in stato di povertà. Tali condizioni di vita provocano la creazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di chi ne è protagonista e, di conseguenza, connotano negativamente anche la loro lingua. Perciò, l'articolazione sociale della società e i valori positivi o negativi attribuiti alle lingue sono importanti per comprendere il comportamento linguistico dei parlanti. Tale discorso serve per capire che è possibile individuare delle regolarità che permettono di formare delle classi di situazioni che permettono ai parlanti di scegliere quale codice utilizzare. A questo punto è importante volgere la nostra attenzione sulla nozione di situazione comunicativa, intesa come "l'insieme di circostanze in cui avviene un evento di comunicazione linguistica" (Ibid.: 86). Questo concetto è stato successivamente ampliato da Fishman, il quale ha introdotto un costrutto di livello superiore, il dominio, inteso come: "un'entità data dalla somma e dall'integrazione di sfere situazionali sociali e rapporti comunicativi, di *status* e ruoli, di valori e norme socio-culturali" (Fishman, cit. in Ibid.: 93). Il dominio perciò può essere considerato come l'ambito in cui ha luogo un'interazione, o meglio i contesti in cui i parlanti sono coinvolti quotidianamente e in cui operano delle scelte linguistiche. Secondo Fishman è possibile individuare sei domini principali: la famiglia, il lavoro, la religione, l'amicizia

ed il vicinato. All'interno della società newyorchese, l'inglese e lo spagnolo sono associati a particolari domini, sui quali ritorneremo nel prosieguo della trattazione con uno specifico riferimento agli usi della comunità oggetto di questo studio. Comunque, per dare una visione più generale, è possibile affermare che lo spagnolo è per eccellenza la lingua impiegata nelle situazioni informali come in famiglia e con gli amici, domini che conferiscono all'idioma un forte carattere identitario ed unificante, che permette ai suoi parlanti di rimanere legati alle proprie origini. L'inglese, al contrario, è richiesto nelle comunicazioni formali quindi è legato al mondo del lavoro. Per quanto riguarda la religione ed il vicinato si tratta di due domini caratterizzati da una presenza costante di entrambe le lingue, interconnessione che oramai è evidente anche nei domini più formali, quali casa e famiglia.

Per concludere possiamo dire che il rapporto tra la lingua e la società, da qualunque lato lo si guardi, è fondamentale per capire i meccanismi che regolano i comportamenti linguistici dei parlanti. Il contesto sociale descritto nelle precedenti pagine ci fa capire come la società newyorchese non sia caratterizzata solo dalla convivenza tra comunità dalle origini disparate, ma da una eterogeneità linguistica e culturale che è evidente persino all'interno di una singola comunità. Effettivamente i *latinos*, provenendo da diverse zone dell'America Latina e dell'America Centrale, hanno una storia ed un passato migratorio non sempre comune. Particolarmente interessante è la situazione del popolo portoricano, che, dal momento in cui è diventato il bottino di guerra degli Stati Uniti, è stato travolto da una serie di eventi problematici. Attualmente si configura come la più grande minoranza della città, la cui presenza ha trasformato l'assetto urbano di interi quartieri newyorkesi in cui è visibile una particolare realtà linguistica. L'incessante contaminazione tra la lingua nativa e quella maggioritaria diventa, così, una componente essenziale della quotidianità di ogni portoricano e sarà compito dei parlanti, in base agli ambiti situazionali in cui sono coinvolti, decidere di quale codice avvalersi. L'obiettivo del presente studio è proprio analizzare gli usi linguistici dei portoricani e comprendere cosa si cela dietro il loro comportamento linguistico. Però, prima di procedere in questa direzione, è necessario illustrare alcuni episodi che hanno caratterizzato la storia di questo popolo e che hanno avuto delle ripercussioni significative in chiave linguistica.

#### 4.2. Diaspora portoricana

Puerto Rico, dipendenza degli Stati Uniti, ai quali era stata ceduta dopo quattrocento anni di dominio spagnolo con la guerra ispano-americana del 1898, è dal 1952 un *Estado Libre Asociado* (in inglese, *Commonwealth*), ovvero un *non-incorporated territory* (Bergard, Klein, 2010: 29). Le condizioni stabilite dal referendum del 1952, conferiscono all'isola questo ambiguo status giuridico, in quanto non può essere considerata una colonia, ma allo stesso tempo non è né uno Stato indipendente, né il cinquantunesimo Stato Americano.<sup>69</sup> In qualità di territorio non incorporato, l'isola possiede una propria autonomia di governo, è rappresentata nel Congresso Statunitense da un commissario, al quale però non è concesso il diritto di voto, ed i suoi abitanti sono cittadini statunitensi, i quali però non possono partecipare alle elezioni presidenziali, a meno che non risiedano negli Stati Uniti (Rodríguez, 1989). Puerto Rico inoltre possiede una propria Costituzione ed i suoi abitanti possono eleggere il loro Governatore. Nonostante tutto, resta un territorio soggetto ai pieni poteri del Governo americano.

Dal momento in cui Puerto Rico è entrato nell'orbita degli Stati Uniti, questi si sono impegnati a dimostrare ai portoricani come il loro sistema di vita avrebbe potuto risolvere i problemi del sottosviluppo dell'isola, la cui economia si basava prevalentemente sull'agricoltura (Bergard, Klein, 2010). Tre giorni dopo l'invasione, il Maggiore Nelson A. Miles rassicurò i portoricani pronunciando le seguenti parole:

It is not our purpose to interfere with any existing laws and customs that are wholesome and beneficial to your people so long as they conform to the rules of military administration, of order and justice. This is not a war of devastation, but one to give to all within the control of its military and naval forces the advantages and blessings of enlightened civilization (cit. in Zentella, 1999: 156).

In realtà, gli Stati Uniti avevano ben altri obiettivi e questo tacito accordo non è stato rispettato. Effettivamente, il controllo di Puerto Rico non rappresenta una semplice estensione territoriale oltre i confini americani, ma una strategia politica volta ad assicurare un collegamento permanente tra l'isola e gli Stati Uniti (Rodríguez, 1989). Infatti l'obiettivo americano era la realizzazione di un governo militare che si è

---

<sup>69</sup> Puerto Rico possiede un grado di indipendenza addirittura inferiore rispetto a quello di una colonia e rispetto a quello che possedeva quando era sotto il dominio spagnolo (Acuña, 2003).

concretizzato con l'installazione di una base militare, con le restrizioni del commercio a vantaggio degli USA e con il reclutamento per riempire le file dell'esercito americano (Zentella, 1999). Puerto Rico è anche il deposito di armi nucleari e una parte consistente del suo territorio viene utilizzato per gli addestramenti militari (Ibidem).

Persino l'attività economica è sotto il controllo degli Stati Uniti, che hanno imposto agli abitanti dell'isola una produzione basata sulla monocultura della canna da zucchero, con immense piantagioni che hanno modificato l'assetto territoriale ed hanno reso il suolo più vulnerabile ai disastri naturali (Acuña, 1997: 172). L'unica preoccupazione che affliggeva gli Stati Uniti era trarre vantaggi economici dall'esportazione dello zucchero, senza preoccuparsi che gli effetti causati da una simile manovra economica avrebbero ulteriormente peggiorato la delicata situazione dell'isola. La strategia adottata dagli USA ha aggravato le condizioni economiche delle famiglie che si occupavano della lavorazione di altre materie prime, come tabacco e caffè, le quali sono state costrette ad abbandonare le proprie attività e a lavorare al servizio delle imprese nordamericane, che sottopagavano i lavoratori. L'isola così si trasformò in una riserva di manodopera a buon mercato e le strategie americane provocarono tragici effetti sull'economia locale, aumentando anche il tasso di povertà dell'intera popolazione, famiglie benestanti incluse (Ibidem).

Il controllo assoluto statunitense ha provocato delle difficoltà nel definire i rapporti tra Puerto Rico e Stati Uniti, che ad oggi non sono ancora ben chiari. Il compromesso sociale, economico e politico ha favorito una consistente emigrazione<sup>70</sup> verso il continente, che può essere suddivisa in tre fasi (Rodríguez, 1989). La prima (1900-1945) è stata divisa in altri due periodi: dal 1900 al 1917 e dal 1917 al 1945. Le principali cause che spinsero i portoricani ad abbandonare l'isola nel periodo compreso tra il 1910 ed il 1917 sono: la trasformazione economica dell'isola, l'elevato tasso di natalità, gli effetti devastanti dell'uragano San Ciriaco ed un conseguente aumento della povertà<sup>71</sup> (Acosta-Belén, Edna, 2000: 19). Per quanto concerne il periodo che va dal 1917 al 1945, è necessario ricordare che gli Stati Uniti hanno attuato un'altra strategia

---

<sup>70</sup> La studiosa Rodríguez, nel libro *Puerto Ricans: Born in the USA* (1998), ribadisce innumerevoli volte che non è opportuno definire i portoricani degli immigrati, poiché sono a tutti gli effetti dei cittadini americani. Per questo motivo, Rodríguez adotta la seguente formula (*im*)migration, per indicare il trasferimento dei portoricani in un paese diverso da quello di origine.

<sup>71</sup> I coltivatori guadagnavano 6 centesimi ogni ora, gli operai edili 22 centesimi (Duignan, Grann, 1998: 71).

politica volta ad assicurare un collegamento permanente tra i due territori (Bergard, Klein, 2010). Si tratta del *Jones Act*, legge varata nel 1917, che concesse ai portoricani la cittadinanza statunitense e permise il loro arruolamento nell'esercito americano. Intanto, lo sviluppo dell'economia americana, il declino di quella isolana e soprattutto la possibilità di viaggiare senza passaporto sono stati i principali fattori di spinta che hanno caratterizzato questa fase. Inoltre il nuovo status giuridico dei portoricani ha dato la possibilità ad una organizzazione lavorativa portoricana, la *Federación Libre de Trabajadores*, di prendere degli accordi con le imprese statunitensi che avevano bisogno di manodopera, incentivando ulteriormente le partenze verso il continente (Ibid.: 21). In realtà, i datori di lavoro statunitensi approfittarono delle precarie condizioni dei portoricani, disposti a sopportare ritmi lavorativi estenuanti, e iniziarono a sfruttarli. Perciò, a causa delle pessime condizioni lavorative, ai salari bassi e ai massacranti orari di lavoro, essi continuarono a vivere anche a New York in condizioni di povertà (Dugnan, Grann, 1988).

Per quanto riguarda le principali zone di insediamento della prima fase della *diaspora*, termine adottato dalla maggior parte degli studiosi che si sono occupati dei flussi migratori dei portoricani, probabilmente per indicare uno spostamento forzato di questo popolo e la conseguente dispersione in diverse città statunitensi, questa può essere suddivisa in altre due categorie. Le prime destinazioni, relative ai flussi compresi tra il 1900 ed il 1917,<sup>72</sup> sono state Cuba, Venezuela, Repubblica Dominicana, Panama,<sup>73</sup> New Orleans e San Francisco, dove nel 1912 fu fondato il *Club Puertorriqueño de San Francisco*, volto alla conservazione della cultura e delle tradizioni portoricane (Acosta-Belén, Edna, 2000: 19-20). Dal 1917 le mete cambiarono e la volontà di cercare lavoro spinse i portoricani verso New Orleans, Wilmington, North Carolina, Charleston, Georgia, South Carolina e naturalmente New York (Ibid.: 21). I flussi migratori continuarono per tutto il decennio successivo e la destinazione principale era sempre New York; precisamente le zone con una maggiore concentrazione di portoricani sono state: Chelsea; il Lower East Side, pronunciato dai portoricani *Loisaida*, Brooklyn, chiamato *los sures* e lo Spanish Harlem. Alla fine degli anni Venti, la migrazione subì

---

<sup>72</sup> I portoricani che emigrarono in questi anni vengono chiamati *Marine Tigers*, dal nome di una delle più importanti navi a vapore che gli stessi utilizzarono per attraversare l'oceano (Acosta-Belén, Edna, 2000: 19)

<sup>73</sup> *The Puerto Rican Diaspora to the United States: A Postcolonial Migration* (2012):

[http://centropr.hunter.cuny.edu/sites/default/files/past\\_events/Jorge\\_Duany\\_Puerto\\_Rican\\_Diaspora.pdf](http://centropr.hunter.cuny.edu/sites/default/files/past_events/Jorge_Duany_Puerto_Rican_Diaspora.pdf)

una battuta d'arresto a causa della Grande Depressione, che determinò per pochissimi anni una migrazione di ritorno.<sup>74</sup> La crisi del 1929 ebbe delle ripercussioni a livello mondiale ed in particolar modo in quei paesi in cui le condizioni economiche erano già precarie, proprio come nel caso di Puerto Rico. A questi squilibri si aggiunse il programma di industrializzazione dell'isola, lanciato nel 1940 da Luís Muñoz Marín, leader del *Partido Popular Democrático*, il cui intento era cercare di indebolire l'economia ancora legata alla produzione dello zucchero (Duignan, Grann, 1998: 71). In realtà, questo tentativo di ripresa si rivelò un fallimento e produsse un'altra ondata migratoria. Durante gli anni Quaranta arrivarono a New York circa 151.000 portoricani, che continuarono a popolare i principali centri della città, costruendo le fondamenta per la realizzazione della più grande comunità portoricana degli Stati Uniti (Bergard, Klein, 2010: 29).

Nel 1945 gli Stati Uniti avevano ulteriormente bisogno di manodopera a basso costo e così ha inizio la seconda fase della diaspora, che durerà fino al 1965. In questi anni, l'arrivo incessante dei portoricani è stato incentivato dal Governo Americano, che adottò diverse tattiche per attirare gli *islanders* nella *mainland*, quali la riduzione dei prezzi dei biglietti aerei e la trasmissione di spot pubblicitari come: *En el Jet 55 a Nueva York en un brinco*<sup>75</sup> (Ibid.: 27). Inoltre, nel 1947 venne attuato un piano di modernizzazione dell'economia dell'isola, con la *Operation Bootstrap (Manos a la obra)*, che proponeva di cambiare le basi dell'economia, da agricola a manifatturiera (Duignan, Grann, 1998: 73). In realtà l'economia subì un collasso causando un'altra ondata migratoria, che vide coinvolti 470.000 portoricani negli anni Cinquanta e 214.000 negli anni Sessanta, conosciuti come gli anni della *Great Migration* (Bergard, Klein, 2010: 29). I portoricani si diressero verso Chicago, New Jersey, Connecticut ed ovviamente continuarono a popolare la *colonia hispania*<sup>76</sup> ed in modo particolare lo Spanish Harlem, il South Bronx e il Lower East Side (Rodríguez, 1989: 3). Intanto, il governo isolano stava cercando di facilitare l'inserimento dei portoricani nella società

---

<sup>74</sup> *Díaspóra puertorriqueñas: ciclos migratorios y comunidades a distancia* (2011):

<http://www.encyclopediapr.org/esp/article.cfm?ref=08100301&page=3>

<sup>75</sup> Lo spot pubblicitario incita i portoricani a *brincar el charco* (saltare al di là della pozzanghera, ossia attraversare l'oceano) a soli 55\$. Inoltre, lo scrittore Luis Rafael Sánchez, che descrive Puerto Rico come un'isola "floteante entre dos puertos de contrabandear esperanza", ha creato la metafora della *guaga aérea* per rappresentare la facilità con cui i portoricani potevano raggiungere la città di New York (Acosta-Belén, Edna, 2000: 25).

<sup>76</sup> Nome usato dai portoricani per indicare Manhattan e Brooklyn (Thomas, 2010: 1).



newyorchese grazie ad una serie di organi preposti ad aiutare gli immigrati a trovare un lavoro ed una casa, come la *Oficina de Puerto Rico en Nueva York*. Nascono anche una serie di organizzazioni volte a mantenere le tradizioni portoricane, come la *Porto Rican Brotherhood of America*, la *Liga Puertorriqueña*, ed organizzazioni lavorative come *Alianza Obrera* o *Ateneo Obrero* (Acosta-Belén, Edna, 2000: 27).

Inoltre, gli stessi portoricani hanno cercato di ricreare l'atmosfera dell'isola, trasformando le strade dell'East Harlem, quartiere precedentemente abitato da immigrati italiani, costruendo le *casitas*, piccole case in legno tipiche di Puerto Rico (Ibid.: 30). Nonostante tutto, l'integrazione nella società ospitante diventava sempre più difficile e la povertà era una costante anche al di fuori dell'isola.

Per quanto riguarda la terza fase della diaspora, che ha inizio nel 1965 e si estende fino ai giorni nostri, essa viene chiamata *revolving door* o *commuter migration* (Ibid.: 30), espressioni utilizzate per indicare un continuo *vaivén* (Duany, 2012) tra Puerto Rico e Stati Uniti. La possibilità di mantenere dei legami con i connazionali rimasti sull'isola ha fatto sì che i portoricani della *mainland* continuassero a mantenere vive le proprie tradizioni e proseguissero con la creazione di altre associazioni e centri culturali ed istituissero il giorno del *Desfile Puertorriqueño*, parata portoricana che si tiene ogni anno e che ancora oggi, nel mese di giugno, raccoglie tutti i portoricani per le strade più importanti di New York. Nel corso degli anni, in particolare in piena era dei diritti civili (1964), il popolo portoricano è diventato sempre più attivo nella società newyorchese, tanto da fondare il *Museo del Barrio*, massima espressione dell'arte e della cultura portoricana ed il *Taller Boricua*, importante associazione artistica e culturale. In quegli anni nascono anche i *Puerto Rican Studies* e vari istituti di ricerca universitaria che ancora oggi preservano e trasmettono la storia della diaspora portoricana, come il *Center for Puerto Rican Studies* della City University of New York (CUNY). Si moltiplicano le *bodegas* e le *marquetas* che vendono frutta tropicale e le *botánicas*, specializzate nella vendita di erbe medicinali.

Negli anni Settanta, però, le cose si complicano. L'economia statunitense va a fondo e con essa anche i portoricani, che, incentivati dall'industrializzazione dell'isola e dalla possibilità di trovare lavoro nella madrepatria danno vita ad una seconda migrazione di ritorno (Ibidem). Dopo qualche anno l'economia dell'isola subisce un altro duro colpo<sup>77</sup>

---

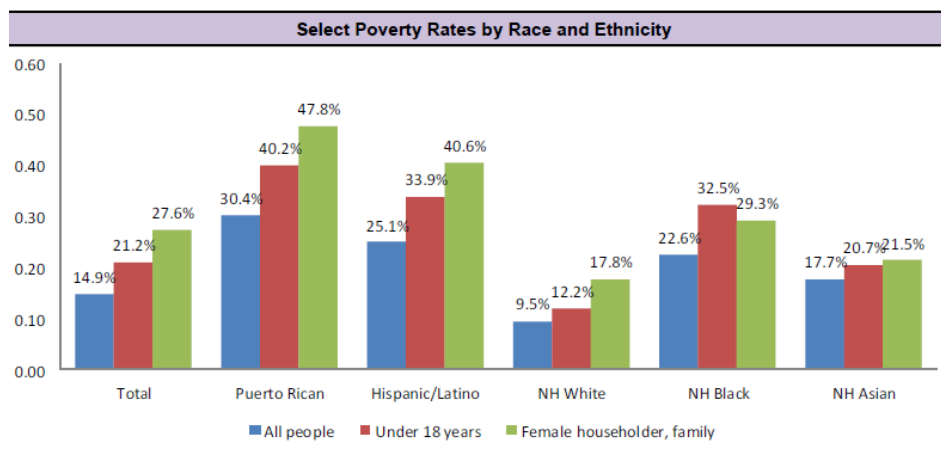
<sup>77</sup> Il 60% delle famiglie viveva in condizioni di povertà (Duignan, Grann, 1998: 77).

e si verifica un'ulteriore ondata migratoria, che coinvolse non solo i *jíbaros*, tipici contadini portoricani, ma anche insegnanti, avvocati, medici, professori universitari, politici, artisti e musicisti (Bergard, Klein, 2010: 28). Per tutti gli anni Ottanta continuarono ad arrivare a New York orde di immigrati; addirittura nel 1983 il numero dei portoricani dello Stato di New York era superiore a quello di San Juan, una delle città più densamente popolate dell'isola caraibica (Duignan, Grann, 1998: 76). Anche in questi anni i portoricani svilupparono un forte sentimento di *puertorriqueñidad*, alimentato dai contatti mantenuti con parenti e amici rimasti sull'isola e dai continui flussi migratori, che continuano a mantenere viva la lingua e la cultura della comunità anche nei nostri giorni (Bergard, Klein, 2010). Attualmente la principale zona in cui si nota la loro presenza è sempre lo Spanish Harlem o l'East Harlem, meglio conosciuto come *El Barrio*, con 303.093 portoricani. Gli altri quartieri sono: Brooklyn con 190.868, Manhattan con 107.379 ed il Queens con 116.052.<sup>78</sup>

I fattori di spinta e di attrazione che regolano gli attuali flussi migratori non sono cambiati nel corso degli anni. La ricerca di un lavoro stabile e la volontà di accedere al “sogno americano” sono una costante nel popolo portoricano. Non tutti però riescono a migliorare le proprie condizioni di vita, perché le realtà che li circondano, come nel caso dello Spanish Harlem, non dà loro la possibilità di avanzare socialmente. È così che in molti rimangono intrappolati in contesti in cui prevale la povertà e la criminalità. Una considerazione che a questo punto occorre fare riguarda l'eterogeneità socioeconomica della popolazione portoricana. Secondo una recente analisi effettuata dal Center for Puerto Rican Studies, dell'Hunter College di New York, i portoricani continuano ad avere, anche nel 2010, il reddito più basso rispetto agli altri gruppi minoritari. Dalla stessa analisi è emerso che, in relazione alla popolazione totale, la comunità portoricana possiede il più alto tasso di povertà, ancora più elevato in quei nuclei familiari in cui le donne sono l'unica fonte di sostentamento economico.

---

<sup>78</sup> Hispanic or Latino Origin by Specific Origin Universe: Total population 2011 American Community Survey 1-Year Estimates. New York City and Boroughs, 2011 American Community Survey 1-Year Estimates: [http://www.nyc.gov/html/dcp/pdf/census/nyc\\_boros\\_2011\\_hispanic.pdf](http://www.nyc.gov/html/dcp/pdf/census/nyc_boros_2011_hispanic.pdf)



Tab. 3 Percentuali relative il tasso di povertà della popolazione portoricana e delle altre minoranze etniche. Fonte: [http://centopr.hunter.cuny.edu/sites/default/files/data\\_sheets/NYSocioEco2-27-12\(singlepg\).pdf](http://centopr.hunter.cuny.edu/sites/default/files/data_sheets/NYSocioEco2-27-12(singlepg).pdf)

Ad ogni modo è importante sottolineare che non tutti i membri della comunità portoricana vivono in condizioni svantaggiate, anche se quasi tutti sono accomunati dallo stesso passato di povertà. In ogni caso, a fronte degli avvenimenti storici e dei dati riportati, possiamo non essere che d'accordo con la studiosa Rodríguez, la quale sostiene che la diaspora portoricana è stata un accumulo di svantaggi (Rodríguez, 1989).

#### 4.3. Presenza dello spagnolo e dell'inglese negli usi linguistici dei portoricani

Le relazioni politiche tra Puerto Rico e Stati Uniti si ripercuotono negativamente anche sulla situazione linguistica dell'isola. Molte volte gli USA hanno cercato di dichiarare l'inglese la lingua ufficiale, suscitando ovviamente il malcontento della popolazione ispanofona. Secondo Zentella: "The U.S. was *not* motivated by a desire to sustain Spanish in Puerto Rico [...]. From my point of view, Puerto Rico has had an English-Only policy, and the island is still paying a high price for the educational, economic, and social damage it caused" (1999: 158).

Per oltre cinquant'anni sono state varate leggi che hanno reso ufficiale o solo l'inglese, o solo lo spagnolo, intervallate da altre leggi che hanno dichiarato la co-ufficialità di entrambe le lingue. Ad ogni modo, *l'English-Only* è stata l'opzione che il governo statunitense ha cercato di imporre, accentuando il divario socio-economico tra gli abitanti e creando dei seri problemi all'interno del sistema scolastico (Ibid.: 166). Attualmente sia l'inglese che lo spagnolo sono le lingue ufficiali, anche se la situazione

linguistica altalenante, iniziata con l'acquisizione dell'isola da parte degli Stati Uniti, si è protratta fino ai giorni nostri, determinando una scarsa, o inesistente, padronanza dell'inglese e non migliorando le competenze linguistiche in spagnolo, di cui la maggior parte degli isolani ha una conoscenza legata all'ambito orale. Fatta questa premessa, necessaria per capire che il patrimonio linguistico che gli immigrati hanno portato con sé a New York è stato influenzato dalla realtà linguistica dell'isola, possiamo analizzare l'uso che i portoricani fanno dell'inglese e dello spagnolo. La maggior parte degli studi di natura socio-culturale e sociolinguistica si sono concentrati proprio sulla minoranza oggetto di studio, visto che è da un secolo la più numerosa della città. Sfortunatamente, non esistono studi sociolinguistici aggiornati ed il più completo risale al 1997 ad opera della professoressa Zentella, che ha analizzato il comportamento linguistico dei ragazzi portoricani del *Barrio*. Da questo studio è emerso che i portoricani impiegano costantemente entrambe le lingue e ricorrono frequentemente alle pratiche linguistiche nate dal loro contatto. Ovviamente le scelte che spingono i parlanti ad utilizzare una lingua piuttosto che un'altra, in base alle situazioni comunicative in cui sono coinvolti, sono molteplici. Ad esempio, l'età dei parlanti è una delle variabili demografiche che possiede un ruolo eminente nella differenziazione sociolinguistica. Come sostiene Zentella, i portoricani di prima generazione che hanno trascorso la maggior parte della loro vita a Puerto Rico ed hanno come lingua materna lo spagnolo, che sia la sua forma standard o il *Puerto Rican Spanish* (Zentella, 1997: 39), varietà dello spagnolo tipica dell'isola caraibica ed utilizzata da chi ha un'estrazione sociale più umile, mantiene fortemente l'uso dello spagnolo come lingua abituale, da impiegare con gli amici e con i parenti. Al contrario, nelle seconde e nelle terze generazioni l'uso della lingua nativa diminuisce e varia anche il modo in cui i parlanti la utilizzano. Lo spagnolo parlato dalle seconde e dalle terze generazioni, nate a New York, sarà diverso da quello delle prime generazioni, che definiscono il modo di esprimersi dei loro figli e nipoti "mata'o" (*killed*) (Ibid.: 179). Tuttavia, le seconde generazioni dimostrano una maggiore propensione verso lo spagnolo quando comunicano con i nonni o in generale con le persone adulte, che però appartengono alla loro famiglia o ai loro amici più stretti.

Un altro fattore che determina la scelta di codice è il tipo di rapporto che si ha con l'interlocutore. Per spiegare questo concetto Zentella riporta l'esempio di Isabel, una bambina che entra in una *bodega* e chiede al commerciante il prezzo delle caramelle in

inglese. La bambina sa perfettamente che il negoziante parla lo spagnolo, ma decide di rivolgersi a lui in inglese perché è la lingua che i bambini usano per comunicare con le persone che non conoscono. Il *bodeguero* non risponde perché è impegnato e la bambina percepisce la mancata risposta come una richiesta di cambio di codice e riformula la stessa domanda in spagnolo (1997: 89). In questo caso la bambina si rende conto che lo spagnolo è la lingua dominante del suo interlocutore e si adegua alla preferenza linguistica da lui manifestata. Questa situazione dimostra come l'interazione verbale si adatti alle esigenze dei parlanti e all'interazione stessa. La bambina inoltre dà prova che le aspettative degli interlocutori costituiscono la base per l'interpretazione dell'interazione verbale che è in corso. In altre parole, i parlanti hanno delle aspettative che riguardano le pratiche linguistiche che i membri coinvolti nell'interazione possono usare. Ne consegue che i ruoli ricoperti dai parlanti emergono durante la conversazione e si elaborano nella conversazione stessa, in cui il passaggio da un codice ad un altro raffigura l'identità biculturale dello stesso parlante. Conseguentemente, una comunità linguistica non può essere intesa come qualcosa di unitario, poiché, in base al ruolo sociale che si assume, ci si può identificare in più gruppi. A questo punto è importante porre la nostra attenzione sul concetto di *comunità linguistica* proposto da Romaine, il quale la intende come un insieme di reti sociali in cui i parlanti assumono diversi atteggiamenti linguistici, ragion per cui “the connection between linguistic and social factors in a particular speech community is a matter of investigation and cannot be taken as given” (Romaine, cit. in Berruto, 1995: 70). La definizione di comunità linguistica in termini di reti sociali è adatta per descrivere le società in cui due o più lingue sono a contatto, perciò risulta essere appropriata per definire la comunità portoricana. A questo proposito, è necessario soffermarsi sul concetto sociologico di rete sociale (*social network*), definito in sociolinguistica come “un insieme di persone che si conoscono e che hanno contatti” (Ibid.: 101). Si tratta di un approccio che si concentra sulle strategie di interazione ed è importante per spiegare l'uso che i portoricani fanno di entrambe le lingue. Esistono diverse definizioni di rete sociale, anche se, in relazione alla comunità portoricana, la più appropriata potrebbe essere quella proposta da Klein, secondo cui “una rete sociale è un gruppo effettivamente interagente di parlanti [...] legati tra di loro da vincoli di diversa qualità: amicizia, parentela, vicinato [...]” (Klein, cit. in Ibidem). Una rete sociale è formata inoltre da una struttura a cipolla, ossia più zone o strati. La

prima zona, che costituisce il centro del *network*, ovvero la cella personale (Boissevain, cit. in *Ibidem*) è formata da parenti stretti ed amici intimi; la seconda è composta sempre da amici e parenti a cui si è legati emozionalmente; la terza è definita utilitaristica, perché è costituita da persone che possono essere utili; la quarta, detta nominale, è formata dai conoscenti e la quinta, la zona allargata, comprende le persone parzialmente conosciute (*Ibid.*: 103). Avremo pertanto zone di primo ordine in cui il parlante conosce direttamente tutte le persone e zone di secondo ordine rappresentate da persone conosciute dai membri della rete di primo ordine, ossia gli amici degli amici.

Applicando questa struttura alla comunità portoricana possiamo dire che nelle zone più centrali prevale l'uso esclusivo dello spagnolo, che diminuisce allontanandosi dal centro. Perciò le prime due zone sono costituite da tutti quei domini in cui lo spagnolo è la lingua dominante, come la famiglia e gli amici, mentre le ultime zone comprendono le situazioni in cui il parlante si trova nella condizione di adattarsi alla lingua dell'interlocutore, quindi nei domini in cui l'uso dello spagnolo non è più esclusivo. Per capire meglio in quali ambiti non è necessariamente richiesto l'uso dello spagnolo, riproponiamo l'esempio dell'interazione tra Isabel ed il negoziante. La conversazione avviene all'interno di una *bodega*, vale a dire un negozio che si trova nel *Barrio*, quindi in un contesto prettamente ispanofono. La bambina impiega l'inglese all'inizio della conversazione non solo perché il negoziante è una persona che non conosce, quindi come forma di rispetto, ma perché l'interazione si svolge in un luogo di lavoro, in cui è necessario un registro più formale. Perciò Isabel, come il resto dei suoi coetanei, tende ad impiegare la lingua della maggioranza in circostanze più ufficiali, nonostante queste avvengano sempre in un contesto ispanofono. Ciò significa che nelle zone esterne alla rete lo spagnolo può assumere un ruolo non primario nell'interazione tra i parlanti. Un'altra tendenza emersa dall'analisi di Zentella è che i bambini impiegano l'inglese con i fratelli o con i coetanei, perché li associano alla scuola e di conseguenza alla lingua dominante (Zentella, 1997: 83). Perciò l'ambiente scolastico può essere considerato un altro dominio in cui l'inglese è la lingua maggiormente impiegata. I bambini tendono ad associare l'inglese alla scuola e di conseguenza ai loro compagni e fratelli, probabilmente perché la maggior parte dei programmi educativi delle scuole newyorchesi prevede il solo uso della lingua dominante. Così i bambini associano l'inglese al prestigio e al potere. Effettivamente i portoricani considerano l'inglese la

lingua più prestigiosa, una lingua che rappresenta il benessere dell'America e lo spagnolo, un idioma legato alla povertà, alla miseria della loro terra natia e allo status socio-economico delle famiglie portoricane che continuano ad abbandonare l'isola per mancanza di lavoro (Ibid.: 108).

Riassumendo possiamo dire che all'interno del *Barrio* è impossibile non parlare spagnolo o non sentire parlare spagnolo. Al contrario, ogni genere di attività svolta al di là dei confini del *Barrio* richiede l'uso della lingua dominante. Ad esempio, durante l'adolescenza capita che i giovani portoricani escano dal proprio quartiere per andare a scuola o per trascorrere del tempo libero con gli amici. Trovandosi in una realtà diversa da quella del proprio vicinato sono più esposti alla lingua inglese, alla quale attribuiscono maggiore prestigio, in quanto è il principale codice linguistico adoperato da persone socio-economicamente più influenti (Zentella, 1997: 109).

Un'altra importante analisi, che ha fornito una dettagliata descrizione degli usi linguistici dei portoricani del *Barrio*, risale al 1971, ad opera di Fishman. Nel libro *Bilingualism in the Barrio* (1971), lo studioso propone una classificazione circa l'uso che i portoricani fanno delle due lingue in specifici domini linguistici, che saranno presi in esame nell'analisi che presenteremo nel successivo capitolo. Per il momento ci limitiamo a descrivere il comportamento linguistico tipico dei portoricani negli anni Settanta. Il dominio in cui prevale la lingua spagnola è la famiglia, che include anche gli amici più stretti. In questo contesto parlare spagnolo, il cui uso alcune volte è esplicitamente richiesto dai genitori, è un atto naturale, in quanto considerato come un *intimate language* (Zentella, 1997: 87). Il secondo dominio è il vicinato, che include persone monolingue in inglese, in spagnolo e bilingue. In questo caso le relazioni che legano gli individui possono essere le più disparate e di conseguenza le lingue impiegate variano in base al legame tra i parlanti. Il terzo dominio, totalmente differente dai primi due, è l'educazione. In questo ambito la lingua maggiormente impiegata è quella inglese, non solo durante l'interazione tra gli alunni e gli insegnanti, ma anche negli incontri scuola-famiglia. I genitori si rivolgono agli insegnanti in inglese perché associano questo contesto, in cui l'attenzione dei partecipanti è posta sull'accuratezza del comportamento linguistico, alla *Bureaucracy* o *Officialdom*, che è il quarto dominio analizzato da Fishman (1971: 29). Si tratta di un dominio che include ogni genere di servizio sociale disponibile nella città e richiede l'uso esclusivo della lingua

maggioritaria, quindi un registro formale basato sul rispetto delle norme comunicative. Situazione simile è quella legata al lavoro, che viene associato dai portoricani all'inglese. L'ultimo dominio analizzato da Fishman è la religione, che rientra in quei servizi che appartengono alla *Bureaucracy*, perciò l'unica lingua che dovrebbe utilizzarsi in questo dominio è l'inglese (1971: 30). Nonostante ciò, la lingua spagnola è evidente anche in questo ambito, che può essere collocato a metà tra la formalità e l'informalità.

Certamente ad ogni dominio corrisponde una tipica situazione, ma associare l'uso specifico di una lingua ad una determinata classe di situazioni non vuol dire automaticamente escludere dalla stessa situazione l'altro codice linguistico. Come dimostrato da Zentella, i parlanti tendenzialmente associano un codice ad una specifica situazione, che deve essere congrua in termini di modo, luogo, ruolo ed argomento. Nelle stesse situazioni, però, i parlanti si possono avvalere di entrambi i codici di cui dispongono, che si intrecciano tra di loro, dando vita ai fenomeni riconducibili allo Spanglish. A fronte di questa descrizione sugli usi linguistici dei portoricani possiamo dire che il parlante non è un'entità fissa, ma un elemento dinamico inserito in una rete di rapporti, che possono essere considerati validi indicatori del comportamento linguistico.

#### 4.4. Presenza dello spanglish negli usi linguistici dei portoricani

La struttura e la composizione della comunità portoricana permettono non solo di individuare le procedure attraverso cui i parlanti impiegano lo spagnolo e l'inglese, ma di scoprire l'uso che essi fanno delle pratiche discorsive nate dal contatto tra le due lingue. Anche in questo caso lo studio sociolinguistico di riferimento è quello di Zentella (1997), la quale ha notato che chi ricorre alle strategie linguistiche riconducibili allo Spanglish possiede una buona competenza in entrambe le lingue. Nell'ambito che si riferisce alla produzione linguistica dello Spanglish ricordiamo che esso comprende una serie di manifestazioni linguistiche come prestiti e calchi, anche se la forma più frequente ed evidente del fenomeno è rappresentata dal cambio di codice. In effetti, Zentella, per individuare la presenza dello Spanglish negli usi linguistici dei portoricani, si focalizza sullo studio del cambio di codice, direzione che seguirà anche il presente studio.



L'uso dello Spanglish rientra nel comportamento linguistico dei bambini del *Barrio* che non parlano mai in una sola lingua a lungo, ma incorporano sempre l'altra, specialmente nelle situazioni informali (1997: 86). Ne risulta che lo Spanglish è un fenomeno che si manifesta all'interno di comunità continuamente esposte al contatto tra i due codici. Il sistema di relazioni introdotto nel precedente paragrafo è esemplificativo, in quanto ci permette di capire come i bambini portoricani siano continuamente esposti ad entrambe le lingue, e come la capacità di adattarsi alle esigenze dei parlanti dia loro la possibilità di migliorare le competenze linguistiche e di imparare ad alternare i due codici (Zentella, 1981: 327). In questo modo il *Barrio* diventa il principale luogo dell'interazione che coinvolge l'uso dello spagnolo e dell'inglese e che dà spazio alla creatività linguistica dei suoi componenti.

Durante la comunicazione quotidiana i bambini diventano dei piccoli etnografi, in quanto osservano attentamente l'atteggiamento linguistico delle persone con cui si relazionano e, in base all'età, al sesso e all'etnia, interpretano le loro attività verbali. Attuata questa categorizzazione e definito il ruolo sociale dei parlanti, i bambini attribuiscono ad ognuno una lingua. Associano lo spagnolo ai loro coetanei, agli anziani, alle donne e ai *Latinos*; mentre l'inglese agli *Anglos*, agli uomini e al resto della società (Ibid.: 329). Queste distinzioni però non sono sufficienti per permettere ai bambini di manifestare un determinato comportamento linguistico, perciò l'effettiva realizzazione delle pratiche legate allo Spanglish dipende anche da altri fattori, che hanno una funzione importante nello svolgimento dell'interazione. In questa direzione si collocano le seguenti azioni: adattarsi alla lingua dominante dell'interlocutore, ricercare un'approvazione, mitigare un comando, cambiare argomento, ripetere la commutazione del parlante precedente e cambiare i ruoli e le relazioni tra i parlanti. A questa classificazione, presa già in esame nel Capitolo 2, si aggiungono altri principi che guidano il comportamento linguistico di chi si trova nella condizione di fare delle scelte di codice.<sup>79</sup>

Un tipico caso di cambio linguistico da una lingua a un'altra si verifica quando i parlanti stabiliscono una distanza tra sé stessi e l'interlocutore e quando non escludono chi non conosce una delle due lingue impiegate nell'interazione. Un esempio significativo è una conversazione tra Zentella e due ragazze del *Barrio*, Barbara e Dylcia (Zentella, 1997:

---

<sup>79</sup> Non sempre si può stabilire con precisione perché un parlante assume un particolare comportamento nei riguardi del codice impiegato (Zentella, 1997: 101).

89). Barbara padroneggia entrambi i codici, al contrario della *newcomer* Dylcia, che parla solo spagnolo. La conversazione tra Barbara e Zentella è costituita da una serie di passaggi commutati, che valgono come distanziamento del parlante rispetto ai valori sociali della comunità. La ricercatrice utilizza lo spagnolo per tutta l'interazione, Barbara usa l'inglese per rispondere alle sue domande e sceglie lo spagnolo come lingua da impiegare con Dylcia (Ibid.: 90). Nell'esempio presentato, Barbara parla in spagnolo con Dylcia per non escluderla dalla conversazione, mentre la commutazione di codice viene utilizzata per marcare la distinzione tra la lingua della comunità e la lingua esterna alla comunità, quindi per distanziare la ricercatrice. È nota a questo proposito la distinzione tra *we-code* e *they-code* (Gumperz, cit. in Berruto, 1995: 258). Il *we-code* si riferisce al codice con cui un parlante si identifica per solidarietà, in questo caso l'*intimate language*, ovvero lo spagnolo (Zentella, 1997: 88). Il *they-code* invece è il codice esterno al gruppo di riferimento, il *language of the outsider*, ossia l'inglese. A questo proposito è importante soffermarsi sul carattere identitario del cambio di codice e introdurre la teoria di Heller, secondo cui la commutazione di codice è un modo per superare i conflitti tra le due lingue e di conseguenza le due identità, poiché l'uso di questa particolare strategia discorsiva "permetterebbe di non scegliere e di regolare continuamente la negoziazione e lo sviluppo dell'interazione" (Heller, cit. in Berruto, 1995: 260). Questa teoria si ricollega al pensiero di Zentella, secondo cui "their code switching was a way of saying that they belonged to both worlds, and should not be forced to give up one for the other" (Zentella, 1997: 114). I bambini del *Barrio* adattano la conoscenza che hanno dei due codici alla loro realtà e danno vita ad un linguaggio che rappresenta la propria identità biculturale, tanto da creare "dos personas en una" (Ibid.: 66).

La commutazione di codice è utilizzata non solo per rivendicare l'appartenenza a due mondi, ma per assecondare altre strategie di conversazione (Ibid.: 94-98). Alcuni esempi sono:

- Citazione del discorso di qualcun altro: *Él me dijo, 'Call the police!' pero yo dije: "No voy a llamar la policía na(-da)"*
- Interruzione narrativa e valutazione: *Chalie tried to push Gina in and, bendito, Kitty fell on her head. Y e/h/ lo que pasa a lo/h/ presenta(-d)o(-s) como tú.*
- Attirare l'attenzione di chi ascolta: *E/h/te se está llenando, lookit, Ana.*

- Momentanea mancanza di una parola: Give me some *piña o deso – o cómo-se-llama*.

Questi esempi rinforzano la tesi secondo cui la commutazione di codice non sia un fenomeno accidentale, ma una strategia dotata di significato. Tuttavia, i parlanti molte volte sembrano non accorgersi del cambio di codice, che è diventato un modo naturale di parlare. In 103 ore di registrazione, Zentella ha individuato 1.685 casi di *code-switching* prodotti da cinque bambini del *Barrio*. Dalle conversazioni è emerso che la frequenza con cui si verifica il cambio di codice è la stessa sia per i passaggi commutati in inglese (837/1.685) che per quelli in spagnolo (848/1.685) (Ibid.: 107); una chiara dimostrazione dell'uso frequente di entrambe le lingue. Zentella, però, nella sua analisi si sofferma su alcuni dati da non sottovalutare, che potrebbero essere la causa della morte dello spagnolo. Per cercare di capire a cosa si riferisce facciamo riferimento al seguente esempio. Durante il periodo di ricerca nel *Barrio*, ha delineato un profilo linguistico delle 20 famiglie che vivevano nel *bloque* da lei analizzato, individuando tre famiglie tipo. In 12 famiglie i genitori parlano ai loro figli solo in spagnolo, in 6 famiglie prevale l'uso alternato di entrambi i codici ed in 2 famiglie l'inglese è la lingua dominante. Questo schema conferma ancora una volta che nell'ambito domestico la lingua che si predilige è quella spagnola. Però, la preferenza linguistica manifestata dalle famiglie che impiegano lo spagnolo non garantisce la vitalità dell'idioma. D'altro canto l'uso sempre più frequente dell'inglese tra i bambini e la pressione nelle scuole a conformarsi alla lingua maggioritaria possono essere la causa della morte graduale della lingua spagnola. Perciò, il cambio di codice e gli altri fenomeni riconducibili allo Spanglish rappresentano l'unico modo per mantenere in vita la lingua minoritaria e “contrary to the attitude of those who label Puerto Rican code switching ‘Spanglish’ in the belief that a chaotic mixture is being invented, English-Spanish switching is a creative style of bilingual communication that accomplishes important cultural and conversational work” (Ibid.: 113).

## **CAPITOLO 5. Analisi sociolinguistica di una comunità portoricana a New York**

### 5.1. Metodologia di ricerca e raccolta del materiale

L'interesse verso gli usi linguistici della comunità portoricana ha costituito la base per il presente studio, che si è concretizzato in un'indagine sul campo, condotta nella città di New York. Lo studio dello stato sociolinguistico della comunità oggetto di ricerca pone come presupposto la necessità di individuare le relazioni tra gli elementi della società e la comunicazione linguistica, che è anche un tratto importante della società stessa. L'analisi che presenteremo in questo capitolo si prefigge l'obiettivo di individuare una tendenza generale nel comportamento linguistico dei portoricani di prima e seconda generazione, identificando i principali fattori extralinguistici in rapporto ai quali i portoricani elaborano la propria organizzazione del repertorio. Nasce da qui l'esigenza di reperire dei dati reali, vale a dire informazioni inerenti l'uso concreto dei codici linguistici di cui la comunità portoricana si serve. Di conseguenza si è deciso di reperire i dati da analizzare seguendo il metodo dell'intervista strutturata, sviluppata sulla base di un questionario costituito da domande e risposte prefissate e distribuite sequenzialmente (Bichi, 2007). Si tratta di una serie di domande a risposta chiusa, con l'aggiunta di voci alternative come "perché" o "altro", che danno la possibilità agli informatori di fornire delle precisazioni sugli argomenti.

L'intercettazione dei dati è avvenuta tramite la somministrazione di due questionari, visibili in Appendice, entrambi composti da sette sezioni che corrispondono a specifiche tematiche oggetto di studio e disponibili sia in inglese che in spagnolo. L'ordine degli atti di interrogazione è lo stesso per entrambi i questionari, le cui domande variano solo nella sezione dati sociografici. Un simile accorgimento è stato necessario ai fini dell'indagine, in quanto le differenti esperienze vissute dalle due generazioni possono condizionare in misura diversa i loro usi linguistici. Le successive sezioni riguardano le fasi di apprendimento delle due lingue e le prime situazioni di impiego (sezione 2 e 3). Successivamente si entra nella parte più importante della ricerca attraverso le domande sulla frequenza degli usi linguistici adoperati in differenti domini e sulle motivazioni che spingono i parlanti ad utilizzare un codice piuttosto che un altro (sezione 4 e 5). Inoltre in queste sezioni, come nella successiva (sezione 6), si è cercato di ricavare delle informazioni circa l'alternanza di codice, l'uso delle pratiche linguistiche legate allo

Spanglish in relazione agli amici, ai familiari, ai colleghi e al personale degli uffici pubblici, e altre notizie sulla percezione del livello di competenza dei due codici. Nell'ultima sezione si esortano gli informatori a fornire dei giudizi circa il valore attribuito dai parlanti alle due lingue ed una domanda finale riguardante l'opinione relativa al fenomeno dello Spanglish. Però, invitando l'informatore a fornire una autovalutazione del proprio comportamento linguistico possono sorgere dei problemi circa l'affidabilità delle risposte, che potrebbero essere alterate, in quanto il soggetto è cosciente che le informazioni da lui fornite sono oggetto di studio. Ad ogni modo, dare conto della percezione del grado di competenza linguistica è una consuetudine fondamentale se si vogliono ricavare dei dati significativi anche dal punto di vista statistico.

Dopo aver stabilito la metodologia di ricerca e gli argomenti su cui indagare, il passo successivo è stato reperire i soggetti a cui sottoporre i questionari. Come spesso accade, in questa fase sono state riscontrate alcune difficoltà che derivano dall'impossibilità di raggiungere la comunità di riferimento. Effettivamente, l'accesso alla comunità portoricana non è stato né semplice né immediato. Precedenti studi (Zentella, 1997) hanno dimostrato come la componente etnica sia un fattore che può ostacolare le ricerche condotte da chi ha origini differenti. Non appartenere allo stesso gruppo etnico, non avere lo spagnolo come lingua materna e soprattutto non condividere lo stesso passato migratorio sono elementi che spiegano la diffidenza di molti portoricani. La causa dell'atteggiamento di sfiducia che possono assumere i membri della comunità riguarda anche lo status giuridico dell'isola, sul quale si fa riferimento, implicitamente, nella prima parte dei questionari. Pertanto, il tema che la ricerca vuole affrontare include un argomento che può essere particolarmente sgradito e che quindi può comportare dei rifiuti di collaborazione. Tali insidie sono state superate grazie all'aiuto del *Centro de Estudios Puertorriqueños*, che ha reperito alcuni membri della comunità a cui sottoporre i questionari, e grazie ad un gruppo di conoscenti che hanno gentilmente partecipato allo studio. Come in ogni lavoro di ricerca, però, ottenere la disponibilità dei soggetti da intervistare non è risultato semplice ed ha determinato l'uso di due modalità di rilevazione dei dati: la classica intervista *face-to-face* e un'intervista di facile e quotidiano accesso, la *web-based*, che prevede la distribuzione dei questionari tramite posta elettronica (Bichi, 2007).

## 5.2. Analisi del campione

L'indagine sul campo ci ha permesso di rilevare informazioni riguardanti 13 soggetti di prima generazione e 13 di seconda. Tra le due generazioni esistono delle differenze che riguardano la scolarizzazione, le scelte professionali, l'acquisizione di differenti stili di vita e lo sviluppo di aspettative, ritmi ed abitudini diverse. Perciò, il processo di socializzazione e scolarizzazione, avvenuto in due contesti differenti, comporta esperienze dissimili che hanno chiaramente delle ripercussioni sul piano linguistico. A questo proposito, è necessario fornire brevemente delle spiegazioni sul concetto di seconda generazione, che può essere soggetto ad interpretazioni ambigue. Secondo la sociologia delle migrazioni, in questa categoria confluiscono principalmente i bambini nati nella società ricevente e anche gli adolescenti ricongiunti. Tuttavia, questa definizione comporta delle difficoltà di interpretazione. Per tale motivo Rumbaut ha introdotto una visione "graduata" della seconda generazione, proponendo diverse categorie: la generazione 1,5, che include i minori tra i 6 e i 12 anni; la generazione 1,25, che è quella che si trasferisce tra i 13 e i 17 anni e la generazione 1,75 che include i bambini da 0 a 5 anni (Rumbaut, cit. in Ambrosini, 2005: 172). Nel nostro caso la seconda generazione comprende i giovani che rientrano nella categoria 1,75, più precisamente gli informatori sono tutti nati a New York, mentre la prima generazione include i portoricani che hanno abbandonato l'isola dopo il compimento della maggiore età.<sup>80</sup> Ciò ha permesso di attuare una netta distinzione tra chi ha vissuto una parte consistente della propria vita in un contesto ispanofono e chi, al contrario, fin dai primi anni di vita si è trovato immerso in un contesto anglofono, subendo l'influenza della lingua inglese dall'età prescolare.

---

<sup>80</sup> Ricordiamo che i portoricani non possono essere considerati degli immigrati, in quanto Puerto Rico è un territorio statunitense. Il presente studio contiene termini quali immigrazione, emigrazione ed immigrati non in senso discriminatorio, ma per una maggiore linearità nella scrittura. Anche prima della compilazione dei questionari, ciascun informatore è stato avvertito della presenza di tali termini proprio per evitare ogni genere di fraintendimento.

### 5.2.1. Dati socio-grafici

In questa sezione presenteremo le caratteristiche socio-grafiche degli informatori, individuando le principali variabili sociali in rapporto alle quali ognuno elabora la propria organizzazione del repertorio. Una variabile da tenere in considerazione per studiare la variazione della lingua all'interno della società è il genere. La relazione tra il genere e la lingua ci permetterà di osservare come le donne giochino un ruolo eminente nella trasmissione del proprio idioma, in quanto principale codice impiegato per allevare i figli. Sia nella prima che nella seconda generazione, il numero delle donne intervistate (77%) è superiore rispetto a quello degli uomini (23%).

Al pari del genere, anche l'età è una variabile da tenere in considerazione per poter analizzare gli usi linguistici dei portoricani. Nel nostro caso, una simile distinzione è stata implicitamente effettuata procedendo con la distribuzione del campione in due classi generazionali. Ad ogni modo, gli informatori sono stati suddivisi in diverse fasce d'età in modo tale da procedere, laddove le informazioni fornite dai parlanti lo permettano, con un'ulteriore distinzione, utile per spiegare il loro comportamento linguistico. Le fasce d'età sono state così ripartite:

- Prima generazione
  - Prima fascia: dai 33 ai 52 anni
  - Seconda fascia: dai 53 ai 73 anni
- Seconda generazione
  - Prima fascia: dai 18 ai 33
  - Seconda fascia: dai 43 ai 53

Un'altra variabile importante è la classe sociale, che viene generalmente definita in base alla distribuzione delle risorse sociali che i parlanti hanno a disposizione. Il parametro impiegato per operare la suddivisione del campione riguarda il livello di scolarizzazione. Procedendo con l'analisi dei dati è emerso che l'intero campione possiede un elevato grado di istruzione, perciò tutti gli informatori possono essere considerati dei "parlanti colti" (Berruto, 1995: 130).

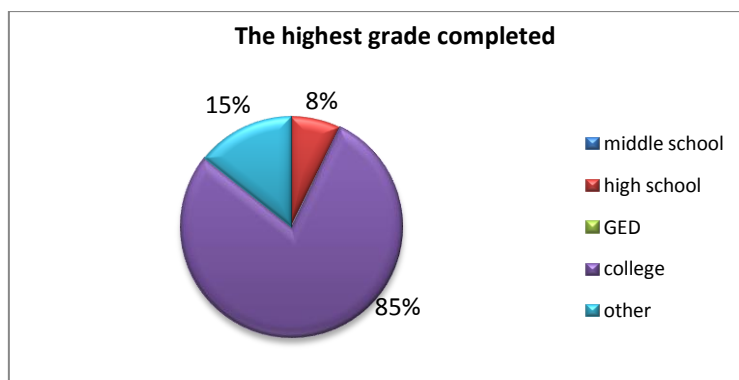


Fig. 1. Distribuzione prima generazione

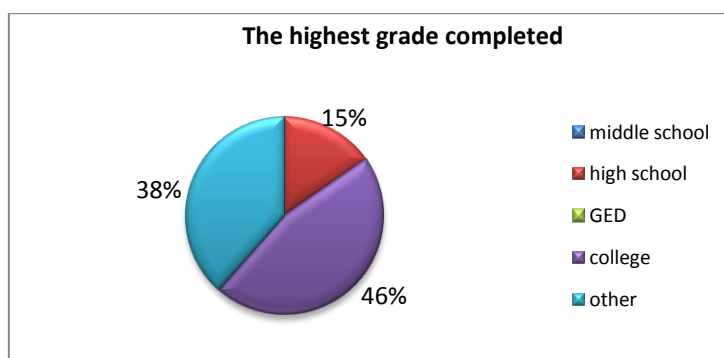


Fig. 2. Distribuzione seconda generazione

In entrambi i casi nessuno ha un diploma di scuola media o una *General Education* ed il 15% della seconda generazione, che ha dichiarato di avere come grado d'istruzione più elevato il diploma di scuola superiore, in realtà sta frequentando l'Università. Per quanto riguarda le categorie *other* il 15% della prima generazione possiede un master, mentre il 38% della seconda generazione ha conseguito un dottorato.

Un altro fattore che può stabilire la posizione sociale dei parlanti è l'occupazione. Ciò che risulta importante ai fini della presente indagine non è individuare con esattezza il cetto sociale di appartenenza, ma analizzare gli usi linguistici dei portoricani in relazione alla professione, poiché essa induce ad un certo comportamento linguistico. Nel caso della seconda generazione, il 31% lavora nel campo dell'istruzione, il 23% in quello amministrativo ed il restante 45% svolge lavori diversi tra cui il bibliotecario, il musicista, lo studente. Per quanto riguarda la prima generazione, è stata effettuata una distinzione tra il lavoro svolto prima e dopo l'emigrazione. Prima dell'emigrazione il



31% era insegnante, il 31% studente, il 30% non lavorava e l'8% svolgeva lavori d'ufficio.

Queste informazioni confermano l'eterogeneità socioeconomica dei protagonisti della diaspora portoricana, che come è stato già messo in evidenza, non ha coinvolto solo i *jíbaros*. Attualmente il 23% degli stessi informatori lavora nel campo dell'insegnamento, il 23% nella pubblica amministrazione, il 31% per il Governo e il 24% svolge lavori d'ufficio. Come dimostra il seguente grafico, gli stessi hanno dichiarato di avere abbandonato l'isola principalmente per cercare lavoro.

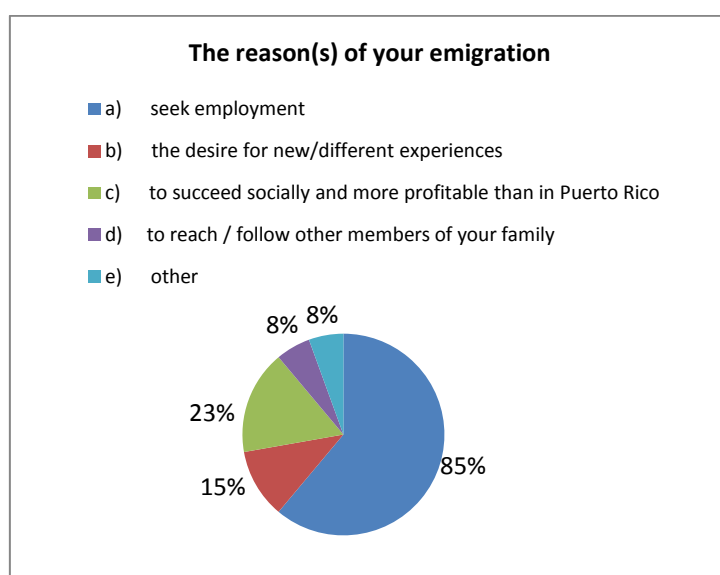


Fig. 3. Cause dell'immigrazione

Un dato interessante riguarda i periodi d'emigrazione, in quanto sono perfettamente in linea con lo schema presentato nel Capitolo 4. Il 46% è emigrato tra il 1948 ed il 1990, precisamente durante gli anni della *Great Migration*, il 54% ha abbandonato l'isola tra il 1991 ed il 2008, avvalorando la tesi secondo cui l'ultima fase della diaspora, la *commuter migration*, continua ad essere alimentata da nuovi arrivi. L'analisi ha confermato l'incessante *vaivén* tra Puerto Rico e New York ed ha evidenziato l'esistenza di forti legami sia tra i connazionali della *mainland* che con chi è rimasto sull'isola. Il 92% dei soggetti di prima generazione ritorna a Puerto Rico ogni anno per trascorrere le vacanze estive ed il 69% degli stessi fa parte di organizzazioni civili, sociali e culturali, volte a rafforzare il sentimento di *puertorriqueñidad*. Un'altra caratteristica emersa dai questionari, riguarda la solidarietà e la coesione della comunità

portoricana, che accomuna sia la prima che la seconda generazione. Entrambe socializzano con i connazionali in diverse occasioni, quali manifestazioni culturali e religiose o semplicemente per celebrare le feste tradizionali. Inoltre, i dati hanno dimostrato che anche i rapporti tra la seconda generazione ed il paese d'origine sono molto frequenti. Tutti hanno dichiarato di essere stati a Puerto Rico, il 38% meno di nove volte ed il 62% da nove a venti volte, e di trascorrere ogni anno le vacanze estive. Gli stessi mantengono saldamente le relazioni anche con i portoricani della *mainland* ed il 46% fa parte di organizzazioni culturali e civili. Inoltre, il 38% dei soggetti di seconda generazione ha espresso il desiderio di voler tornare definitivamente a Puerto Rico, mentre solo il 23% della prima generazione ha manifestato la stessa volontà. Le risposte negative sono state motivate dagli informatori, i quali si sono particolarmente soffermati su questa domanda. Tutti hanno evidenziato con orgoglio l'importanza della loro cultura e la bellezza della *isla del encanto* ed hanno dichiarato di non voler trascorrere il resto della loro vita sull'isola semplicemente per la mancanza di lavoro.

### 5.2.2. La lingua materna

Le informazioni presentate nel precedente paragrafo sono una dimostrazione del forte senso di appartenenza etnica che accomuna tutti i portoricani, ma allo stesso tempo evidenziano la diversità dei tragitti delle due generazioni. Di conseguenza, tale diversità caratterizza e connota il loro comportamento linguistico, fin dai primissimi anni di vita. A tal proposito gli informatori hanno fornito dei dati riguardanti la propria lingua materna, attraverso cui è possibile iniziare a comprendere il loro comportamento linguistico.

La famiglia è il dominio in cui ogni individuo apprende nella prima infanzia la lingua materna. La sua acquisizione avviene attraverso un processo spontaneo e graduale e senza una esplicita spiegazione da parte dei familiari, in quanto ogni uomo è dotato di una facoltà innata, vale a dire la facoltà del linguaggio. Questa capacità, unita agli stimoli esterni a cui si è sottoposti, permette di sviluppare un sistema linguistico; perciò possiamo dire che fin dalla nascita ognuno di noi è condizionato dalla società che ci circonda. Tale meccanismo spiega il motivo per cui le due generazioni prese in esame dimostrano già dai primi anni di vita di prediligere una lingua piuttosto che un'altra, distinzione confermata dai seguenti dati:



Fig. 4. Lingua Materna "prima generazione"



Fig. 5. Lingua Materna "seconda generazione"

I grafici illustrano una netta distinzione tra i due gruppi, in quanto i soggetti di seconda generazione che hanno solo lo spagnolo come lingua materna diminuiscono notevolmente. Un'altra percentuale che balza subito agli occhi è quella relativa all'uso dell'inglese alternato con lo spagnolo, inesistente nella prima generazione e presente con il 62% nella seconda. Tale differenza generazionale dipende dal contesto in cui i portoricani hanno appreso la lingua materna. Nel caso della prima generazione, l'apprendimento della lingua materna è avvenuto in un contesto prevalentemente ispanofono, in cui le possibilità di entrare in contatto con persone anglofone erano ridotte. Crescere in una società anglofona implica una maggiore esposizione alla lingua inglese, anche se ciò non comporta un suo uso esclusivo. Ad ogni modo, non è esclusivamente il contesto a condizionare gli usi linguistici dei portoricani nei loro primi anni di vita, in quanto, durante l'età prescolare, i bambini non hanno modo di

avere dei contatti duraturi con il mondo esterno, se non con i parenti o con altre persone che sono a stretto contatto con la propria famiglia. Ciò significa che gli usi linguistici dei bambini sono condizionati anche da quelli dei genitori e delle persone a loro più vicine. Ad esempio, l'uso dell'inglese alternato con lo spagnolo da parte del 62% degli informatori non dipende esclusivamente da semplici contatti che essi possono avere al di fuori del nucleo familiare, ma dalle abitudini linguistiche della famiglia stessa. Effettivamente i genitori di questo 62% sono sia portoricani che newyorchesi:

	<b>PUERTO RICO</b>	<b>NEW YORK</b>
<b>PADRE</b>	37,5 %	62,5 %
<b>MADRE</b>	87,5 %	12,5 %

Al contrario, il 15% che ha dichiarato di usare lo spagnolo alternato con l'inglese non subisce un'influenza diretta da parte dei genitori, i quali sono tutti portoricani, ma dai contatti con il mondo esterno. Come conseguenza di queste osservazioni, è possibile intuire che una maggiore o minore esposizione alle due lingue, influenzata da fattori interni ed esterni al nucleo familiare, comporta importanti conseguenze linguistiche. La famiglia quindi rappresenta un importante strumento di formazione linguistica che si basa su un processo di acquisizione spontanea, al quale si affianca l'apprendimento guidato, vale a dire l'istruzione scolastica. Questi elementi, insieme alle reti sociali, contribuiranno alla formazione del repertorio dei portoricani, le cui scelte linguistiche cambieranno in base alle situazioni in cui sono coinvolti.

### 5.2.3. Usi linguistici dei portoricani

Il primo passo per analizzare concretamente il panorama sociolinguistico nel quale vivono i portoricani consiste nell'osservare i loro usi linguistici. Dall'analisi dei dati è emerso che le scelte linguistiche da loro operate variano in base al contesto in cui si verifica l'interazione e in relazione ai reticoli sociali. Apparentemente, il comportamento linguistico dei portoricani può risultare caotico, in realtà esistono delle significative costanze che permettono di attribuire alle loro scelte una certa prevedibilità. Ciò significa che esiste un insieme di situazioni tipo, in cui i parlanti tendenzialmente impiegano un codice piuttosto che un altro. In questo senso, è

importante analizzare la presenza di particolari domini linguistici, in base ai quali i portoricani operano le loro scelte di codice. Procedendo in questa direzione, i questionari sono stati ripartiti in modo tale da ottenere delle informazioni sulle loro abitudini linguistiche e la prima domanda con cui si apre questa sezione riguarda l'uso della lingua abituale.

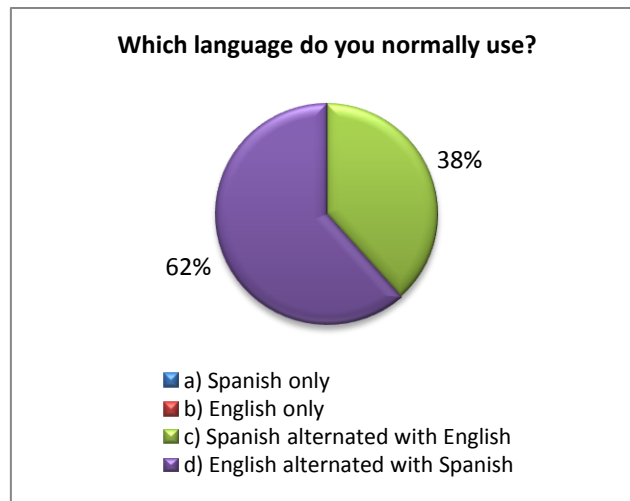


Fig. 6. Lingua abituale "prima generazione"

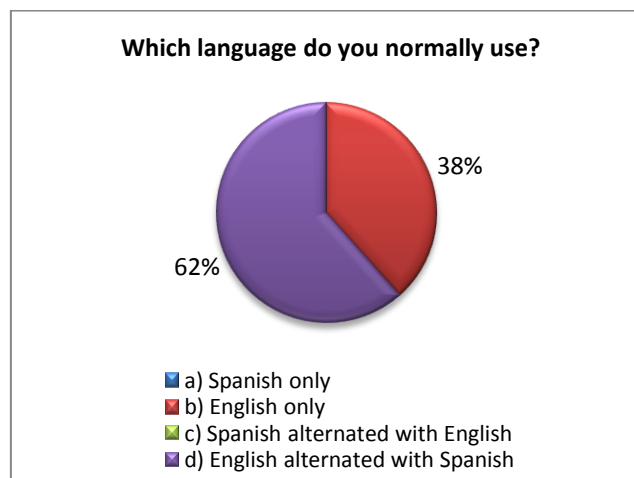


Fig. 7. Lingua abituale "seconda generazione"

Mettendo a confronto questi dati con quelli della lingua materna, è possibile notare una netta differenza. La lingua impiegata abitualmente da entrambe le generazioni non è esclusivamente lo spagnolo, ma è l'uso alternato delle due lingue ad essere rappresentativo della maggior parte dei portoricani. Nella prima generazione notiamo una maggiore predilezione per l'inglese come lingua base del cambio di codice (62%), ed una minore inclinazione verso l'uso dello spagnolo come principale lingua di

fruizione da impiegare sempre nei casi di alternanza (38%). In relazione alla seconda generazione, i passaggi commutati avvengono solo su base inglese e non su base spagnola, dimostrando l'influenza che il contesto anglofono esercita sul comportamento linguistico dei parlanti. Tuttavia, procedendo con l'analisi dei dati sono emerse alcune informazioni incongruenti, che riguardano il 38% dei parlanti di seconda generazione, i quali hanno dichiarato di impiegare abitualmente solo l'inglese. In realtà, analizzando le informazioni successive, gli stessi hanno affermato di utilizzare entrambi i codici e di alternarli con gli amici e in famiglia. Menzionare questa apparente anomalia è importante, in quanto si presta a diverse interpretazioni. La risposta fornita dal 38% dei parlanti può essere intesa come una aspirazione del comportamento linguistico, che non sempre corrisponde all'uso effettivo dei codici impiegati in situazioni reali e, inoltre, può essere un chiaro esempio della naturalezza con cui i parlanti alternano i due codici, che è una costante nel loro comportamento.

Proseguendo con l'analisi degli usi linguistici, sono state presentate una serie di domande riguardanti le abitudini linguistiche dei portoricani in particolari domini. A tal proposito forniamo un quadro circa la distribuzione dei codici in famiglia, dominio predisposto a specifiche consuetudini linguistiche.

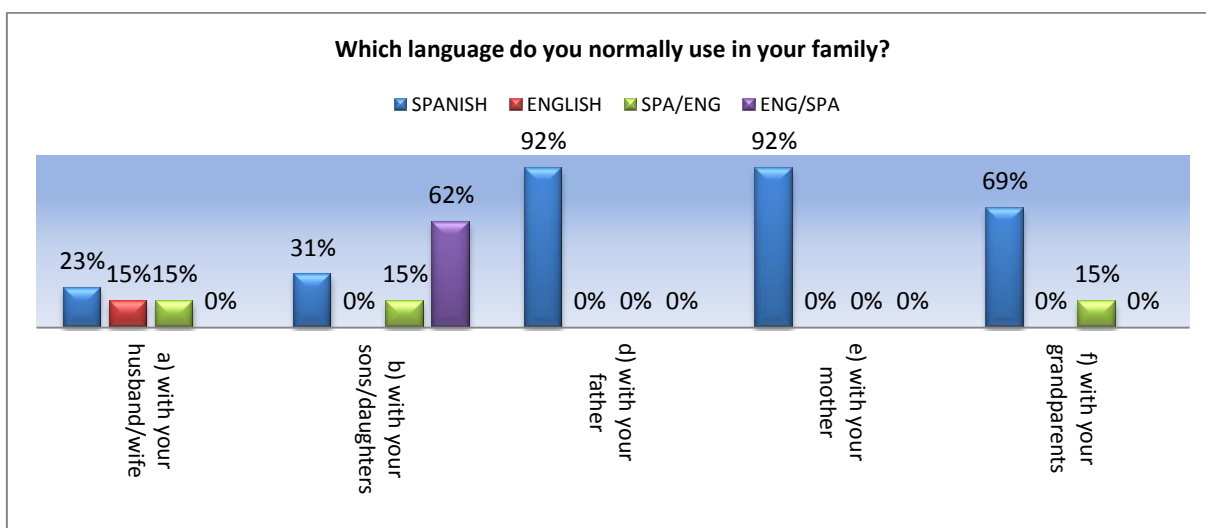


Fig. 8. Distribuzione dei codici nel dominio familiare “prima generazione”

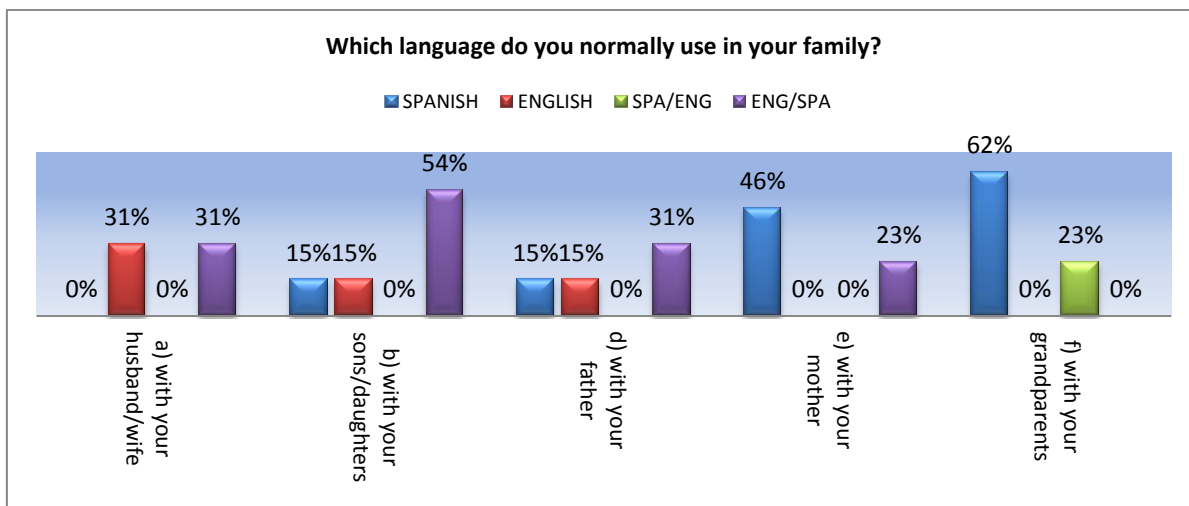


Fig. 9. Distribuzione dei codici nel dominio familiare “seconda generazione”

Come prima considerazione generale possiamo dire che i grafici dimostrano un cambio generazionale, caratterizzato da una netta diminuzione dell'uso esclusivo dello spagnolo. Per una migliore comprensione dei dati riportati, tentiamo di approfondire i casi che ci sembrano più interessanti e che ci aiuteranno a capire il rapporto tra usi linguistici e relazioni di ruolo. Come si può notare, un tipo di interazione importante per il mantenimento dello spagnolo è quella tra genitori e figli. Il 92% degli informatori di prima generazione impiega solo lo spagnolo con entrambi i genitori, percentuale che diminuisce in modo esponenziale nella seconda generazione. Soffermandoci sul grafico relativo a questa generazione, vediamo un 46% che si avvale esclusivamente dello spagnolo per comunicare con la madre ed un 15% che lo utilizza solo con il padre. Per quanto riguarda l'uso esclusivo dell'inglese, sempre da parte della seconda generazione, notiamo un 31% che lo parla con il coniuge ed un 15% con il padre, semplicemente perché, in questi casi, sia i padri che i coniugi sono monolingue in inglese. Anche un altro 15% ha dichiarato di impiegare solo l'inglese con i figli, in quanto il nucleo familiare è composto da un genitore ispanofono ed uno anglofono. In queste circostanze la lingua che viene adoperata è l'inglese, in quanto lingua materna delle madri, le quali, come vedremo, svolgono un ruolo importante nel mantenimento del proprio idioma. In relazione all'uso alternato di entrambe le lingue, i portoricani si avvalgono di questa pratica linguistica con i figli (38%), garantendo la vitalità della lingua materna, pur non impiegandola come principale lingua di fruizione. Salvo casi isolati di monolinguisimo inglese, il sistema di relazioni che lega le famiglie dei portoricani di seconda

generazione coinvolge solo ispanofoni, di conseguenza la lingua maggiormente usata dovrebbe essere sempre lo spagnolo. Eppure i grafici non lo dimostrano. A questo punto, risulta opportuno soffermarsi su due dati significativi: l'uso alternato delle due lingue con i padri (31%) e l'uso esclusivo dello spagnolo con le madri (46%). In merito a queste percentuali, le motivazioni che spingono i portoricani a prediligere una lingua piuttosto che un'altra sono decisamente interessanti e chiamano in causa la relazione esistente tra la lingua ed il genere. Il 31% ha una maggiore predilezione per il cambio di codice con i padri, mantenendo comunque l'inglese come la lingua di prima fruizione, probabilmente perché l'uomo è associato al lavoro, quindi ad un contesto in cui l'inglese è la lingua più richiesta. Inoltre, la relazione tra il genere e la lingua è strettamente collegata con il concetto di *language loyalty*, ovvero "l'attaccamento dei parlanti, grazie a sentimenti di appartenenza e di identificazione culturale ed emotiva, alla loro lingua tradizionale e materna" (Fishman, cit. in Berruto, 1995: 255). Le donne, perciò, sono più conservative rispetto agli uomini e tendono a trasmettere la lingua nativa ai propri figli, i quali, attenendoci ai dati (46%), dimostrano a loro volta di impiegare prevalentemente lo spagnolo proprio con le madri. Tutto ciò spiegherebbe anche il forte senso di appartenenza etnica tipico delle donne, le quali considerano lo spagnolo la massima espressione dell'identità portoricana (Zentella, 1999: 168). Concludendo, si nota una diminuzione dell'uso esclusivo dello spagnolo dalla prima alla seconda generazione, che comunque non implica la perdita dell'idioma. La presenza dello spagnolo nella seconda generazione si deve al cambio di codice, pratica rappresentativa della comunicazione tra genitori e figli e tra coniugi, e all'uso privilegiato dello spagnolo con i nonni, i quali sono i custodi della lingua materna in entrambe le generazioni. Il carattere informale degli eventi comunicativi, che caratterizzano il dominio domestico, permette il mantenimento della lingua materna ed il ricorrere all'uso alternato di entrambe le lingue. Differentemente, le dinamiche inerenti la comunicazione nei domini extra-familiari variano in base al grado di formalità della situazione comunicativa, che si stabilisce in relazione al tipo di legame che esiste tra gli interlocutori. Di seguito proponiamo dei grafici che spiegano l'uso dei due codici in domini extra-familiari.



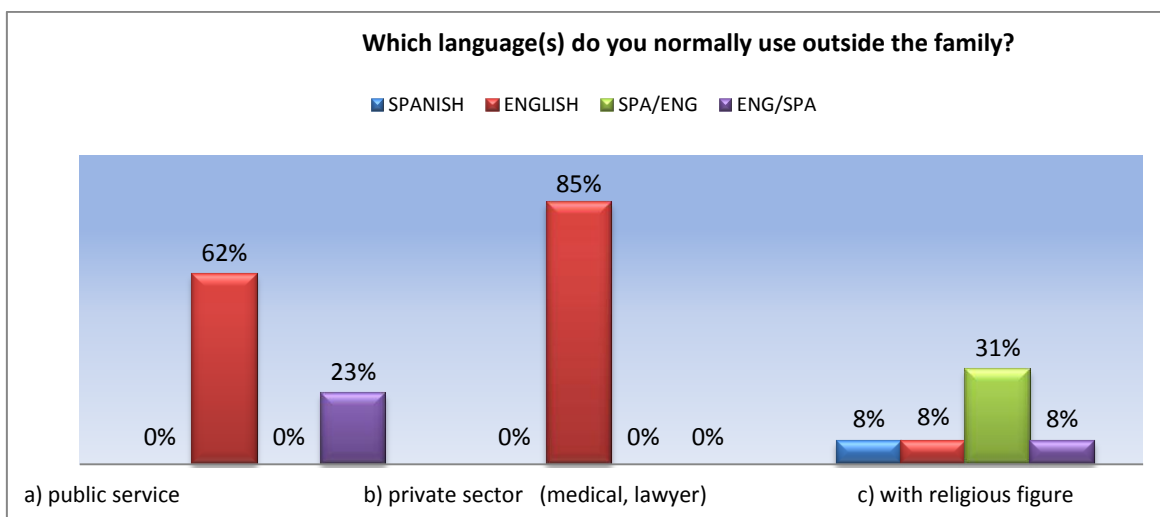


Fig. 10. Distribuzione dei codici nei domini extra-familiari “prima generazione”

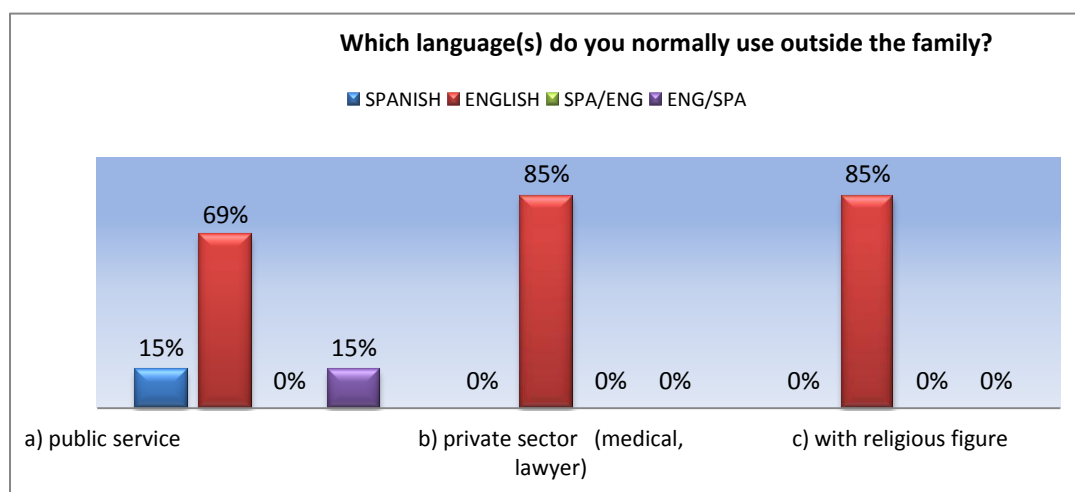


Fig. 11. Distribuzione dei codici nei domini extra-familiari “seconda generazione”

In questi ambiti è possibile notare una predilezione differente dalle precedenti circa l'uso delle due lingue. La scelta linguistica può essere intesa come un'affermazione del proprio ruolo in una rete di relazioni in cui, rispetto al dominio domestico, il grado di formalità è elevato. Il carattere formale della situazione comporta il rispetto delle norme comunicative vigenti nella società e determina, di conseguenza, l'uso esclusivo della lingua inglese. In effetti, in entrambe le generazioni l'inglese è evidente in tutti i domini, in modo particolare durante le interazioni con figure dotate di un prestigioso status sociale, quali medici e avvocati. Al contrario, nel settore pubblico la presenza dell'inglese non è esclusiva, poiché entrambe le generazioni impiegano anche lo spagnolo. Si nota quindi una distinzione del comportamento linguistico nel settore

pubblico e in quello privato. A tal proposito, è necessario soffermarsi sul concetto di ruolo. Esso non è altro che un aspetto dinamico dello status sociale, che indica la posizione del parlante all'interno della società e dalla quale dipende il grado di formalità della situazione comunicativa. Durante l'interazione con medici e avvocati, i parlanti prendono atto delle relazioni di ruolo valide in quella specifica circostanza e si adattano al comportamento verbale dell'interlocutore. Perciò nel settore privato il rispetto e la messa in opera delle norme linguistiche implicano una esclusiva presenza dell'inglese. Tuttavia, l'esistenza dello spagnolo nel settore pubblico, ci fa capire che le relazioni di ruolo non sono poi così rigide. In queste situazioni, nonostante si mantenga l'inglese come principale lingua di fruizione, si è meno subordinati allo status e al ruolo e non si è rigidamente collegati ai doveri d'ufficio, perciò il carattere meno formale comporta una diversificazione linguistica. Inoltre, la propensione verso la lingua materna in questo settore è maggiormente evidente nella seconda generazione, in modo particolare da parte dei portoricani che hanno dai 18 ai 33 anni. Gli stessi, durante l'infanzia comunicavano prevalentemente in spagnolo, perciò potremmo dire che esiste una correlazione tra l'uso della lingua spagnola durante l'infanzia ed il suo impiego in età adulta.

Per quanto riguarda la religione, essa si colloca a metà tra la formalità e l'informalità. Di conseguenza la scelta linguistica dipende anche in questo caso dal rapporto con l'interlocutore. La prima generazione ha dichiarato di ricorrere a entrambe le lingue e al cambio di codice, mentre la seconda impiega esclusivamente l'inglese. Un fattore che potrebbe spiegare questo netto divario riguarda la frequenza con cui le due generazioni partecipano alle attività religiose organizzate dalle parrocchie. Nel caso della prima generazione la partecipazione è più attiva, di conseguenza i parlanti possono stabilire un certo tipo di rapporto con le figure religiose, che permette loro di non impiegare necessariamente la lingua di maggioranza. Al contrario, lo scarso coinvolgimento in attività religiose da parte della seconda generazione, non permette di instaurare un legame confidenziale con le figure religiose, perciò le poco assidue interazioni sono caratterizzate dall'uso dell'inglese.

Un altro punto su cui si è cercato di indagare tramite i questionari riguarda gli usi linguistici delle due generazioni nell'ambito lavorativo e in quello scolastico. Analizzando le relazioni più comuni che si stabiliscono in questi domini, quali collega-

collega, alunno-insegnante, cliente-esercente, dipendente-superiore, è possibile affermare che la relazione tra gli interlocutori definisce nuovamente il carattere della comunicazione e di conseguenza determina uno specifico uso linguistico.

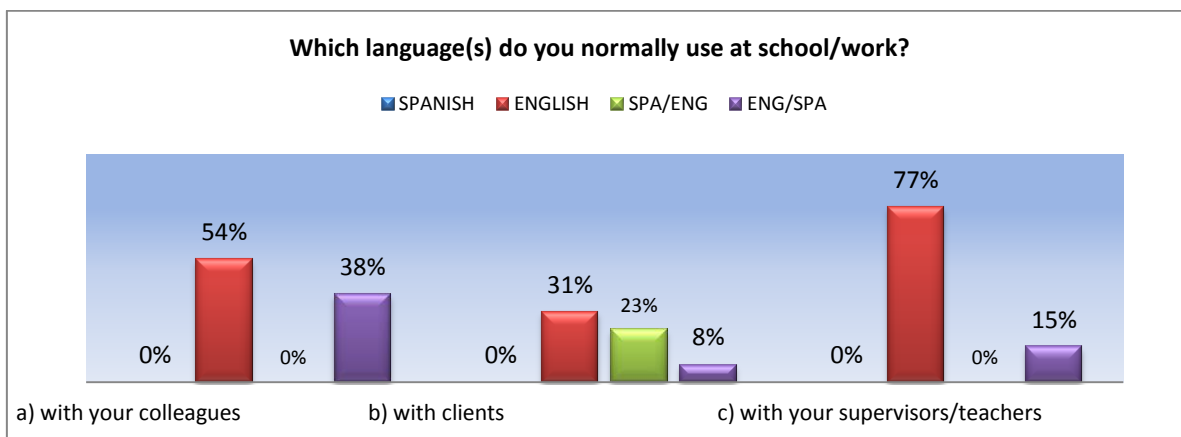


Fig. 12. Distribuzione dei codici in ambito lavorativo e scolastico “prima generazione”

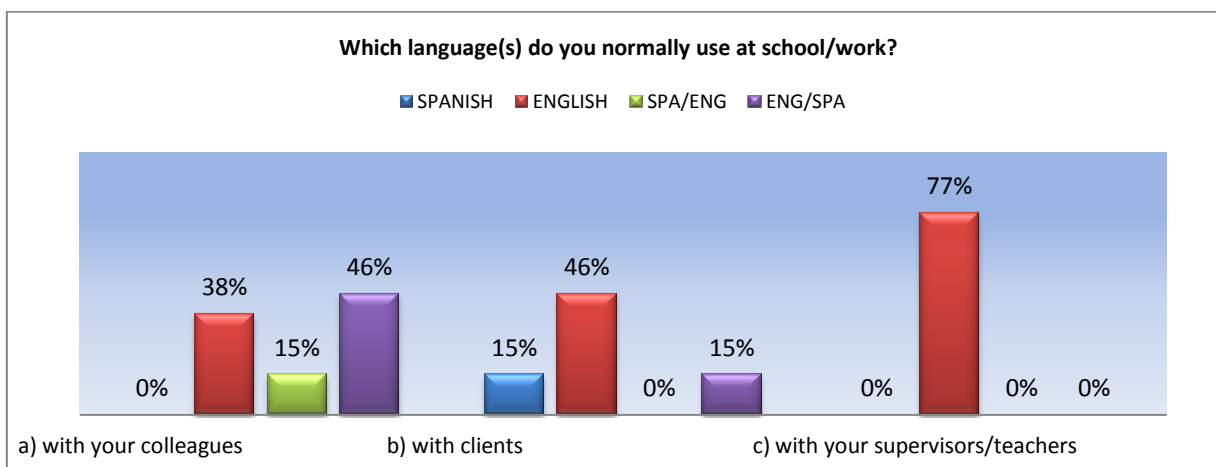


Fig. 13. Distribuzione dei codici in ambito lavorativo e scolastico “seconda generazione”

In relazione alla prima generazione, la presenza dello spagnolo si presenta con una percentuale bassa, che però aumenta nella seconda. Soffermandoci sul rapporto tra i colleghi, è possibile notare una netta distinzione tra le due generazioni, in quanto nella prima la lingua dominante è l’inglese, mentre l’alternanza di codice è quasi assente. Nella seconda si verifica una inversione di tendenza, in quanto l’uso alternato dei due codici si configura come il principale modo di comunicare. Anche nell’interazione con i clienti la situazione è pressoché la stessa, anzi nella seconda generazione lo spagnolo è più evidente. All’interno di questa generazione è stato riscontrato un continuo ricorrere

allo spagnolo da parte di chi ha dichiarato di impiegarlo in modalità esclusiva durante l'infanzia. Ciò conferma il principio secondo cui chi adoperava nei primi anni di vita la lingua materna continua ad impiegarla assiduamente in età adulta, anche se non in modalità esclusiva. Inoltre, nelle due relazioni tipo appena presentate è possibile individuare un diverso grado di formalità, che dipende dal rapporto che lega gli interlocutori. Esse si collocano a metà strada tra la formalità delle situazioni extra-familiari e l'informalità tipica della famiglia. Effettivamente, il parlante è coinvolto in un processo di continua negoziazione dell'evento comunicativo, che varia da situazione a situazione. Di conseguenza, l'interazione verbale si adatta alle esigenze dei parlanti e alla situazione stessa dalla quale emergono e si elaborano i ruoli dei partecipanti.

La possibilità di scegliere di quale codice avvalersi è del tutto assente nell'interazione alunno-insegnante, dipendente-superiore, in quanto il livello di formalità richiesto è elevato. L'inglese è considerato da tutti la lingua adatta per la comunicazione con i superiori sul luogo di lavoro ed il codice da impiegare con gli insegnanti. Perciò, ancora una volta l'interazione verbale è governata dal ruolo che assume una figura importante, come il datore di lavoro o l'insegnante. Per quanto riguarda la categoria "insegnanti" è interessante notare come da una generazione all'altra la lingua esclusiva del sistema scolastico sia sempre l'inglese. Perciò nella realtà linguistica delle scuole sono del tutto assenti i principi che l'educazione bilingue dovrebbe rispettare per garantire un'adeguata istruzione. Di conseguenza, l'effettivo mantenimento dello spagnolo dipende soprattutto dal suo uso da parte dei parlanti nella vita quotidiana. Restando sempre sul *continuum* che prevede ad un estremo la formalità e al suo opposto l'informalità, è possibile collocare da un lato la relazione tra due amici e dall'alto quella tra due sconosciuti.

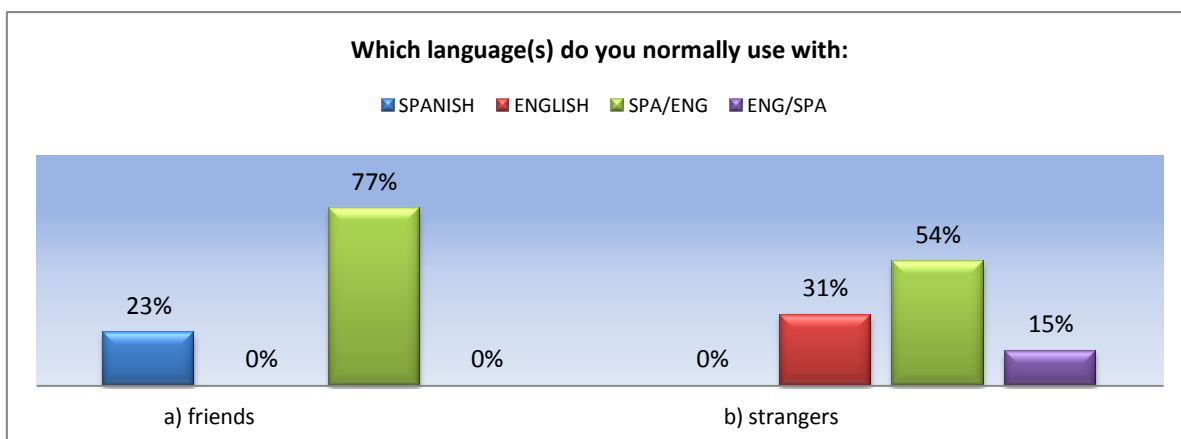


Fig. 14. Distribuzione dei codici con amici e sconosciuti “prima generazione”

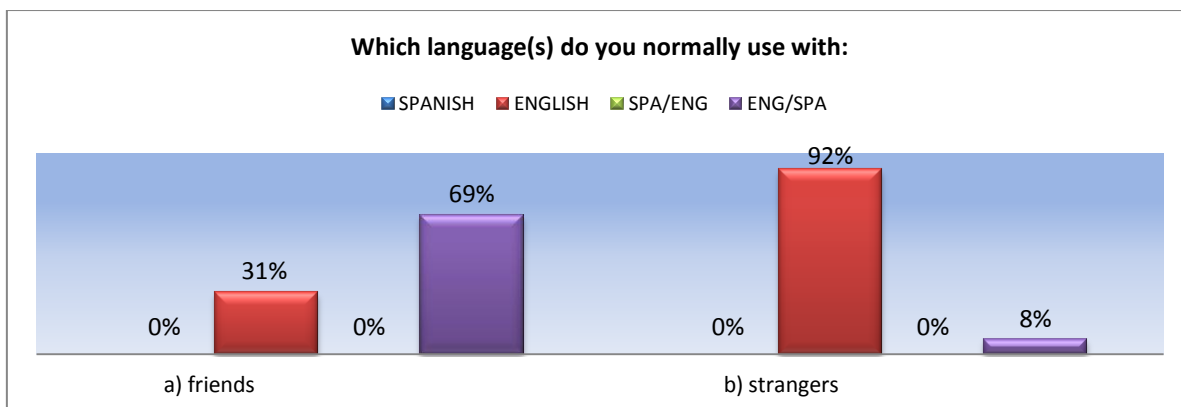


Fig. 15. Distribuzione dei codici con amici e sconosciuti “seconda generazione”

L’interazione tra gli amici è confidenziale e prevede un rilassamento dal punto di vista linguistico, quella tra due sconosciuti richiede un’accuratezza del comportamento. Gli usi linguistici della seconda generazione rispecchiano questa descrizione, in quanto l’inglese è il codice che si adopera con gli sconosciuti, mentre con gli amici si ricorre all’idioma di maggioranza alternato con lo spagnolo. Inoltre, anche in questo caso sono le donne a tendere verso un utilizzo congiunto di entrambi i codici, mentre gli uomini preferiscono l’uso esclusivo dell’inglese. Al contrario, nella prima generazione, il monolinguismo in inglese è assente con gli amici ed è presente solo nell’interazione con gli sconosciuti ed il cambio di codice è impiegato in entrambe le relazioni.

#### 5.2.4. Motivazioni d’uso

Le domande presenti in questa sezione ci permettono di comprendere quali sono i motivi che spingono i parlanti a compiere le loro scelte linguistiche, che non dipendono necessariamente da loro livello di competenza, ma da fattori extralinguistici.

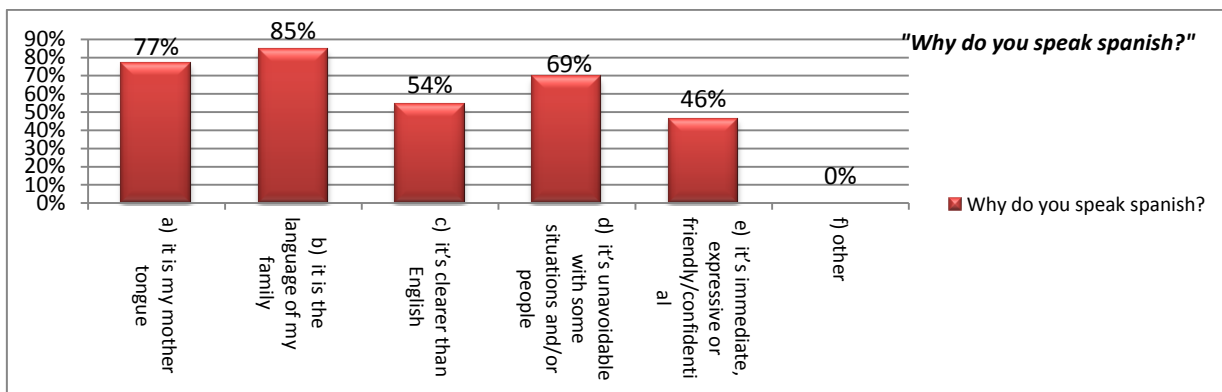


Fig. 16. Motivazioni d'uso "prima generazione"

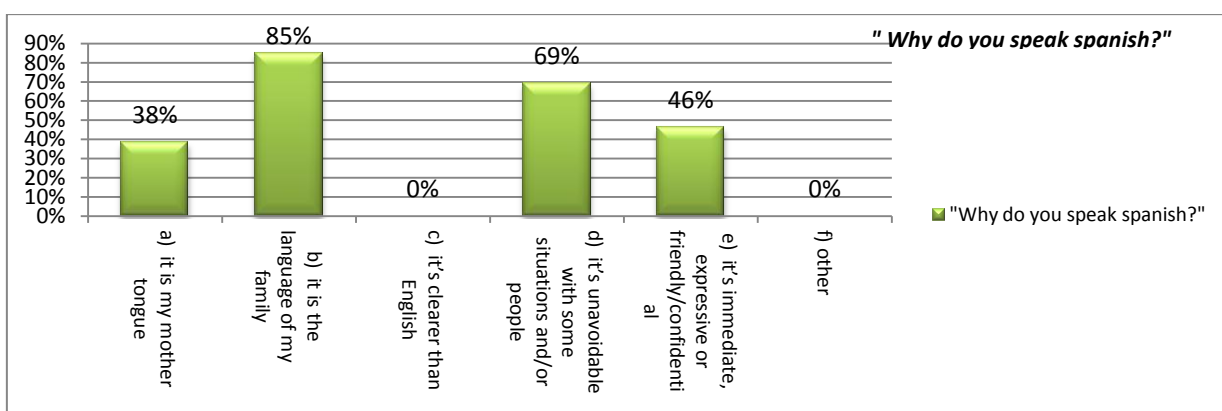


Fig. 17. Motivazioni d'uso "seconda generazione"

Dal raffronto dei dati risulta lampante una maggiore propensione, da parte della prima generazione, a considerare lo spagnolo la lingua madre, in quanto il contesto sociale in cui i suoi appartenenti sono nati e cresciuti era prevalentemente ispanofono. Nonostante ciò, entrambe le generazioni hanno dichiarato di adoperare lo spagnolo perché lo considerano la lingua della loro famiglia. A questo proposito è interessante notare come tale percentuale rimanga invariata da un generazione all'altra, dando dimostrazione del forte senso di appartenenza etnica che accomuna tutti gli informatori. Gli unici a non aver fornito risposte positive a riguardo sono stati gli uomini, confermando, così, il principio secondo cui le donne tendono a considerare la lingua materna la massima espressione dell'essere portoricano. Si tratta di una tendenza che chiama nuovamente in causa il concetto di *lealtà linguistica*, riscontrato anche nella seguente risposta. L'85% degli informatori di seconda generazione, che predilige servirsi dello spagnolo, poiché lingua della famiglia, comprende anche i giovani nati a New York da madre portoricana

e padre statunitense. Ciò significa che le donne esercitano un ruolo fondamentale nella trasmissione dell'idioma e nel consolidamento dell'identità etnica dei propri figli, i quali considerano lo spagnolo, piuttosto che l'inglese, la lingua della propria famiglia. Inoltre, il 69% di entrambe le generazioni definisce lo spagnolo indispensabile con alcune persone e in determinati ambienti; probabilmente con chi ha una scarsa competenza nella lingua inglese, come ad esempio i nuovi arrivati. Considerare lo spagnolo una lingua espressiva è un'altra tendenza che accomuna entrambe le generazioni, le quali si trovano in disaccordo su un'unica risposta. Il 54% dei nati a Puerto Rico definisce lo spagnolo più chiaro dell'inglese, parere che non trova riscontri positivi nella seconda generazione. Ciò accade perché le diverse esperienze di vita e la crescita in due contesti linguistici differenti hanno fatto sì che le due generazioni sviluppassero una dissimile considerazione dell'effetto esplicativo che lo spagnolo conferisce alle interazioni. Perciò, il 54% della prima generazione considera lo spagnolo più chiaro dell'inglese, probabilmente perché è la lingua con cui si sente maggiormente a suo agio.

In seguito gli informatori hanno specificato quali sono le cause che li portano a escludere l'uso della lingua materna

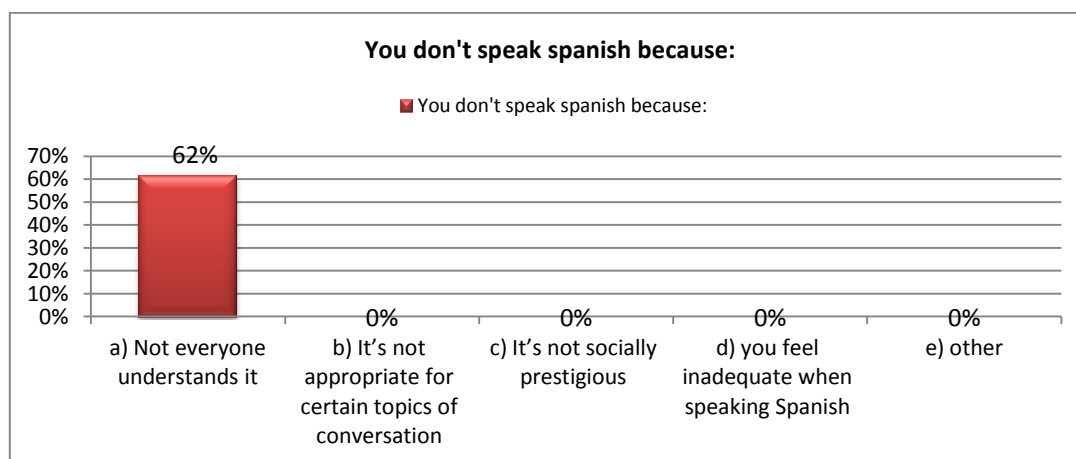


Fig. 18. Motivazioni d'uso "prima generazione"

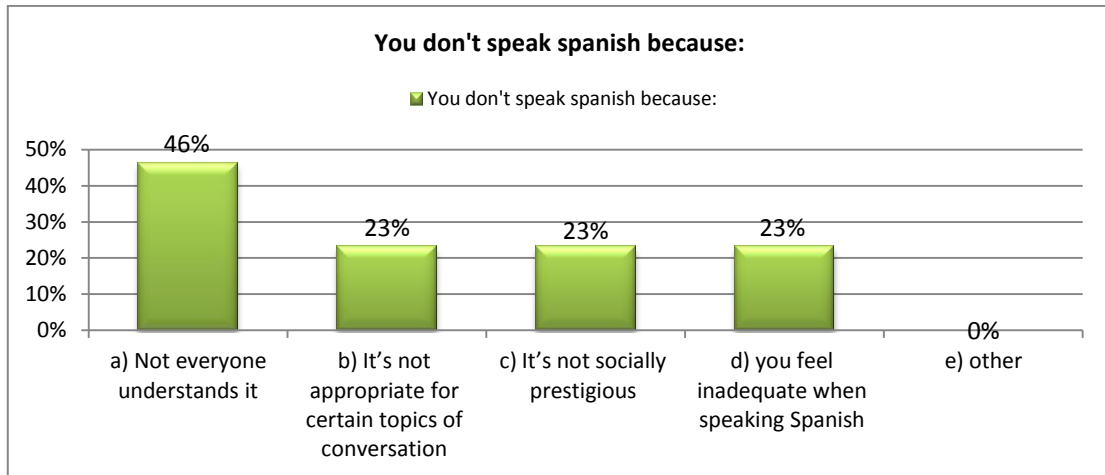


Fig. 19. Motivazioni d'uso "seconda generazione

Come illustrato dai grafici, entrambe le generazioni evitano lo spagnolo perché non permette di stabilire la comunicazione con tutti i membri della società. Sacrificare la sua adozione non dipende dall'impossibilità di impiegarlo per esprimere in modo adeguato ogni pensiero o qualsiasi genere di argomento, ma solo perché, vivendo in una società anglofona, non è compreso da tutti. Un altro aspetto che emerge dalle risposte riguarda il prestigio che viene attribuito alla lingua materna. Tutti gli informatori la considerano socialmente prestigiosa e la ritengono una lingua adatta per qualsiasi genere di conversazione. Tale atteggiamento, però, non è confermato dagli uomini di seconda generazione, che valutano positivamente solo la lingua inglese, probabilmente perché è la lingua che gli stessi adoperano sul luogo di lavoro e che associano al potere economico e sociale. Effettivamente, nell'ultima parte di questa sezione, questi uomini sono stati gli unici ad attribuire alla lingua inglese maggiore prestigio.

Per quanto riguarda le motivazioni che spingono le due generazioni ad impiegare l'inglese, la soluzione che si presenta con una percentuale più elevata si riferisce alla sua adozione in quanto lingua nazionale.



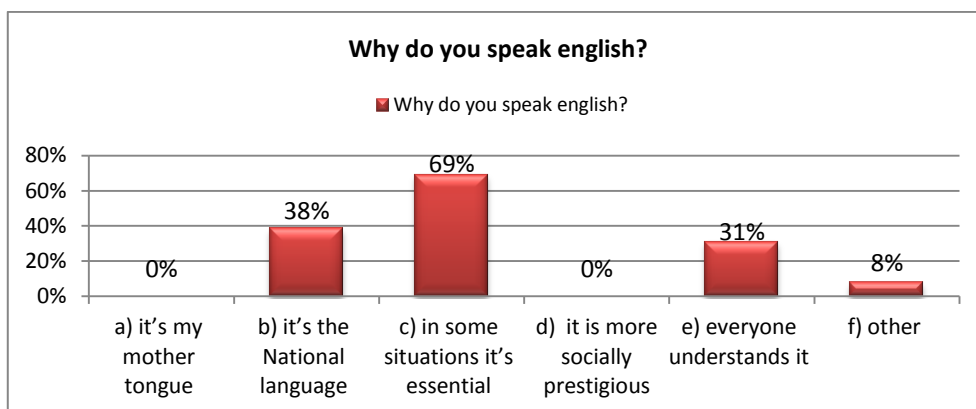


Fig. 20. Motivazioni d'uso "prima generazione"

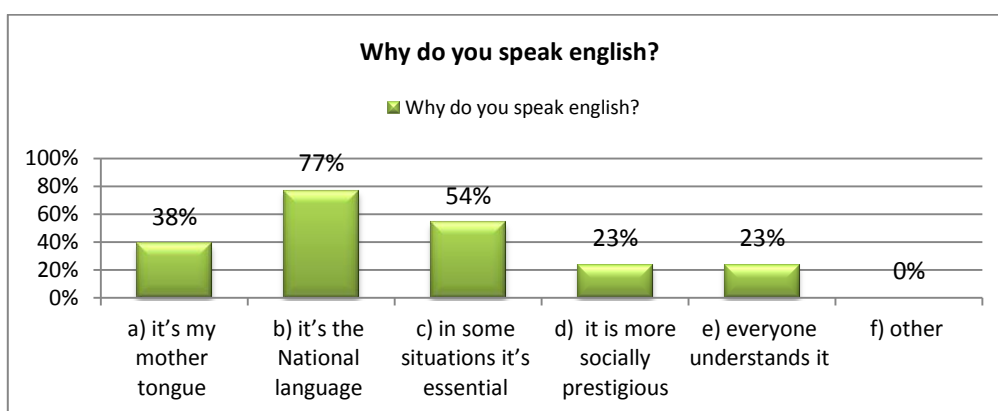


Fig. 21. Motivazioni d'uso "seconda generazione"

Entrambe le generazioni considerano l'inglese una lingua dal cui uso non si può prescindere, proprio perché, seppure *de facto*, è la lingua degli Stati Uniti. Il 77% dei portoricani di seconda generazione ha optato per questa risposta, dimostrando un maggiore senso di appartenenza alla società newyorchese rispetto alla prima generazione. Ciò però non significa che la seconda generazione rinneghi le proprie origini, al contrario, questa risposta conferma la creazione di un'identità bi-nazionale. Entrambe le generazioni vivono in un *in-between*, condizione però maggiormente evidente tra i portoricani nati a New York, poiché hanno aspirazioni, stili di vita ed esigenze diverse dai loro genitori e simili a quelle dei coetanei autoctoni. Perciò vivere la realtà della propria famiglia e quella della società newyorchese dà loro la possibilità di rispecchiarsi in due mondi totalmente diversi e di sviluppare un forte senso di appartenenza ad entrambe le società, che riconoscono come proprie.

### 5.2.5. Valutazione delle competenze

In questa sezione presenteremo una valutazione delle competenze degli informatori, basate sulla percezione che gli stessi hanno delle proprie abilità linguistiche, perciò, essendo dati auto-percettivi, vanno considerati per il loro aspetto soggettivo. La prima parte di questa sezione contiene una serie di domande volte ad indagare il legame esistente tra le proprie introspezioni e le interazioni quotidiane.

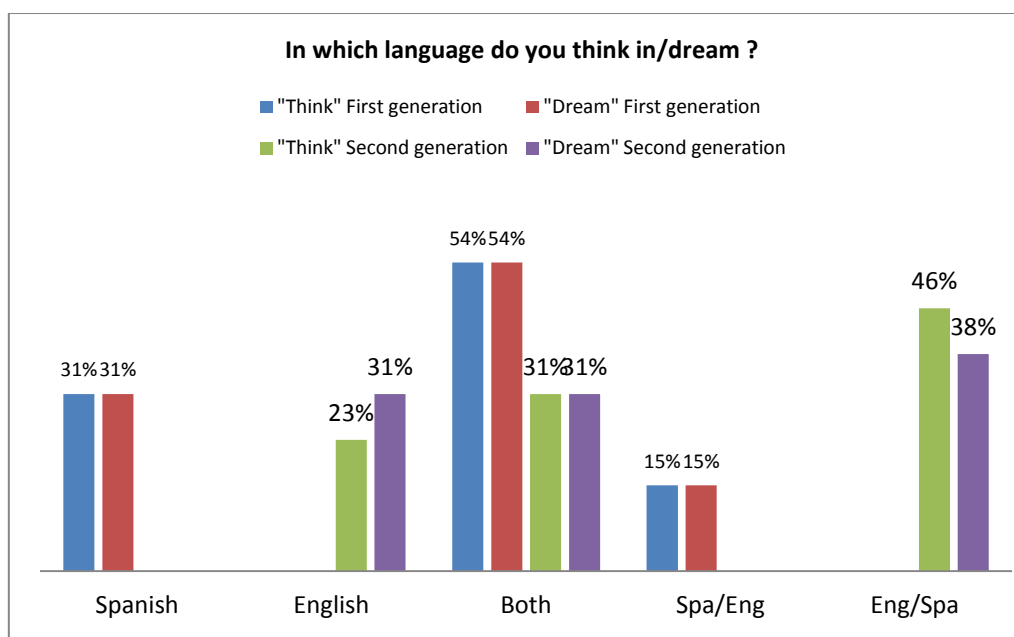


Fig. 21. In which language do you think in/dream ?

Pensare e sognare sono attività non governate dalle norme sociali e danno vita a produzioni linguistiche inconscie. Sulla base dei dati riportati, si può stabilire una interconnessione esistente tra la spontanea produzione linguistica di queste attività e l'uso della lingua abituale, probabilmente perché in entrambi i casi l'uso delle lingue non è soggetto a nessun genere di condizionamento sociale. Per quanto riguarda la prima generazione, le percentuali relative la “lingua del pensiero” e la “lingua dei sogni” sono le stesse e mostrano una maggiore presenza della lingua minoritaria. Nel caso della seconda generazione, la lingua che si predilige è l'inglese. Tuttavia, il ricorrere alla modalità mista, con l'inglese come lingua base, risulta essere una pratica fondamentale anche in questi in casi in cui vige una rilassatezza linguistica.

Successivamente, gli informatori sono stati invitati a fornire dei giudizi circa la loro competenza linguistica nei due codici.

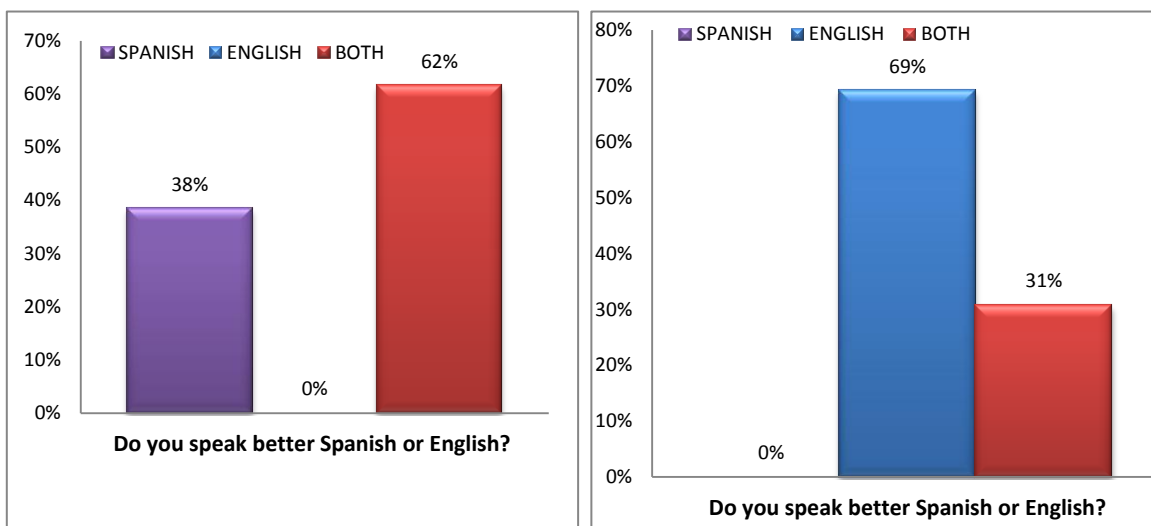


Fig. 22. Valutazione comparata delle competenze “prima generazione”/“seconda generazione”

Inoltre, è stato chiesto di valutare le proprie competenze nei due codici, mettendoli a confronto con quelli parlati in televisione. Con questa domanda si vuole capire se gli informatori si riconoscono o meno nel linguaggio delle emittenti televisive, vale a dire se notano delle disuguaglianze a livello lessicale, sintattico o di pronuncia nel modo di parlare persone che non appartengono alla loro comunità. In relazione alla lingua spagnola, quasi tutti i componenti di entrambe le generazioni comprendono perfettamente quello che ascoltano in televisione. Le relative percentuali sono: 100% per la prima generazione e 77% per la seconda. Essi, inoltre, riescono ad individuare delle differenze tra il loro modo di parlare in spagnolo e quello dei personaggi televisivi, distinzione identificata nel lessico e nella pronuncia. Per quanto riguarda la lingua inglese, entrambe le generazioni dimostrano una notevole dimestichezza con la lingua parlata nel piccolo schermo: il 92% per la prima ed il 100% per la seconda. La prima generazione ha anche dichiarato di non avere nessuna difficoltà con il linguaggio impiegato nei telegiornali e una porzione molto ampia di informatori di tutte e due le generazioni sostiene di riconoscere delle distinzioni nella pronuncia e nel lessico. Solo una piccola parte della prima generazione presenta maggiori problemi nel comprendere costrutti linguistici più complessi in spagnolo (38%).

Procedendo con la autovalutazione delle competenze, gli informatori hanno fornito dei dati circa la loro capacità di parlare e comprendere i due codici in situazioni formali (con medici e avvocati) e di leggere e capire i documenti ufficiali. Per quanto riguarda la competenza in spagnolo, la prima generazione ha dichiarato di non incontrare particolari difficoltà nel comprendere e nel parlare in spagnolo nelle situazioni formali. Il 77% comprende ogni cosa, il 92% adotta un linguaggio consono all'interazione e poco più della metà (54%) di entrambi i gruppi sostiene di essere in grado di leggere e capire un documento ufficiale. Coloro che lamentano maggiori difficoltà hanno precisato che i problemi riscontrati dipendono dalla mancata conoscenza del linguaggio settoriale, caratterizzato da un lessico specialistico, come quello medico o giuridico. Al contrario, l'85% della seconda generazione comprende lo spagnolo con facilità ed il 77% lo parla senza problemi. Come dimostrato dai dati, potremmo dire che la prima generazione ha un dominio attivo della lingua spagnola, mentre la seconda un dominio passivo, in quanto essa è in grado di capire lo spagnolo, ma trova difficoltà a parlarlo in queste specifiche situazioni. Nel caso delle competenze linguistiche in inglese, è stata riscontrata un'inversione di tendenza, in quanto la prima generazione ha più difficoltà nell'espressione orale che nella comprensione, la seconda, al contrario, non incontra nessun genere di difficoltà in contesti in cui l'interlocutore è linguisticamente e socialmente referenziato. In merito a tale distinzione, un importante aspetto che richiama la nostra attenzione riguarda i diversi contesti in cui è avvenuto il processo di scolarizzazione, in quanto esso influisce sulla formazione linguistica dei parlanti. I *native-born* hanno sviluppato maggiori competenze nella lingua inglese, mentre i *foreign-born* mostrano una maggiore attitudine verso lo spagnolo. Tuttavia, la prima generazione è soddisfatta del suo modo di parlare lo spagnolo, percentuale che diminuisce nella seconda.

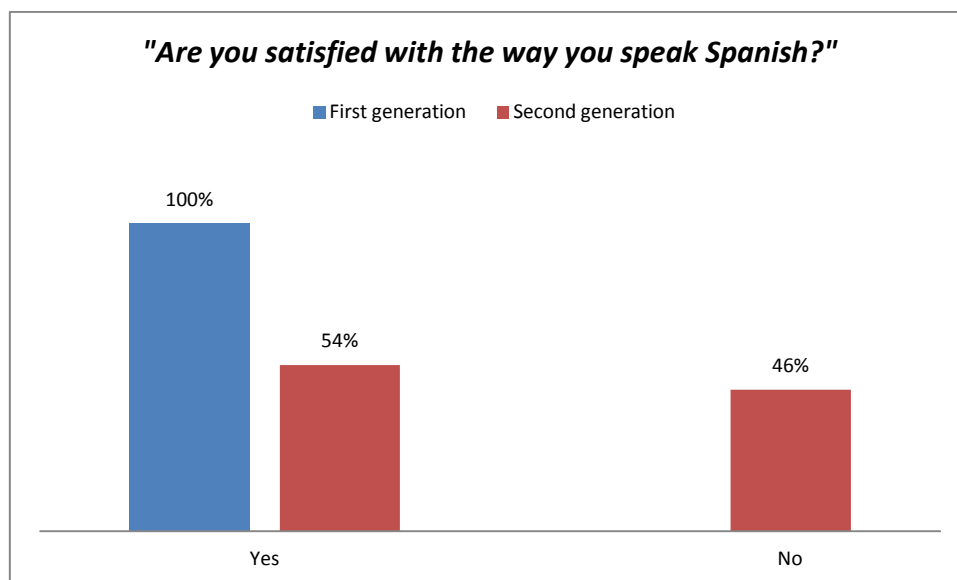


Fig. 23. Giudizio competenza in spagnolo

Il 54% di risposte positive, registrate da chi non è nato sull'isola, è un dato che non ci lascia indifferenti. Probabilmente la percezione che i parlanti hanno della propria competenza, e che permette loro di dichiarare di essere soddisfatti del modo in cui comunicano in spagnolo, dipende dalla possibilità che gli stessi hanno di praticare il proprio idioma con i connazionali. Ciò indica una forte presenza dello spagnolo in una società in cui esso non è uno strumento di comunicazione impiegato abitualmente da tutti. Perciò, indipendentemente dal reale livello di competenza dei parlanti, e dalla sua adozione in modalità mista o in modalità esclusiva, la vitalità dello spagnolo dipende dall'uso quotidiano da parte dei portoricani, reso possibile grazie ai continui flussi migratori e ai rapporti che gli stessi mantengono sia con i connazionali che vivono a New York che con quelli rimasti sull'isola. Nonostante tutto, tra gli informatori di seconda generazione, che hanno risposto positivamente a questo quesito, il 69% ha dichiarato di commettere degli errori nel lessico, nella pronuncia e nel formulare costrutti complessi, mentre solo il 38% dei nati sull'isola lamenta lo stesso problema. A questo proposito sembra opportuno chiamare in causa l'educazione bilingue, in quanto le difficoltà mostrate dalla seconda generazione probabilmente dipendono da una mancata o inefficiente scolarizzazione nella lingua spagnola. Nel caso della competenza in inglese, una grande porzione della prima generazione è soddisfatta delle sue competenze linguistiche, e sostiene di avere migliorato la conoscenza della lingua di

maggioranza da quando ha abbandonato l'isola, a differenza della seconda generazione che riconosce di avere ottime competenze.

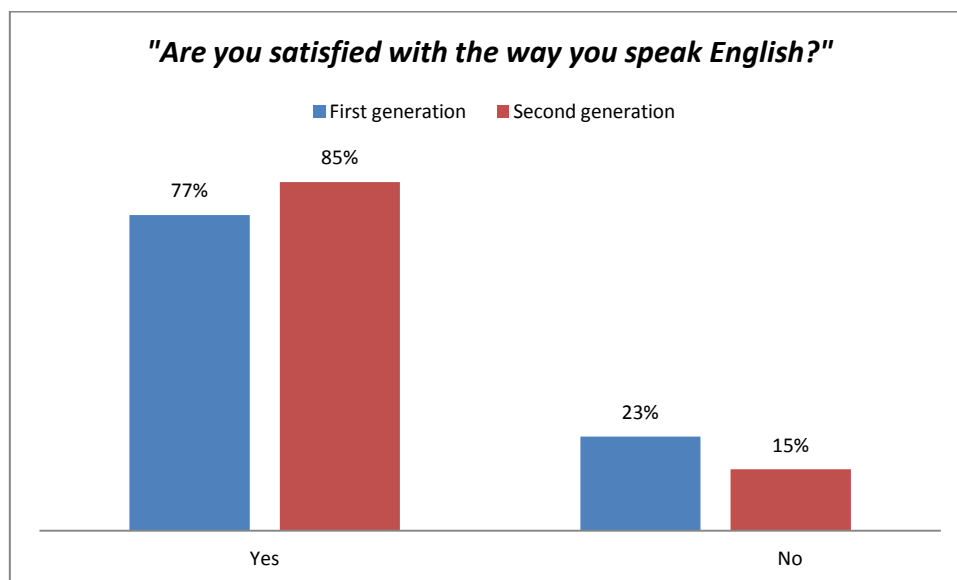


Fig. 24. Giudizio competenza in inglese

#### 5.2.6. Cambio di codice: Spanglish

Una parte importante dei questionari, correlata in modo particolare con questo studio, è quella che riguarda il cambio di codice, forma più evidente e frequente del fenomeno dello Spanglish. Per questo motivo, l'analisi di tale manifestazione linguistica è fondamentale per individuare la presenza dello Spanglish negli usi linguistici dei portoricani.

Si tratta di una pratica che molte volte viene stigmatizzata dai parlanti comuni, i quali la considerano come un'incapacità di adoperare adeguatamente sia l'una che l'altra lingua. In realtà, il cambio di codice non è sinonimo di ignoranza, ma un modo peculiare di utilizzare le lingue esistenti nel proprio repertorio linguistico. Effettivamente tutti gli informatori possiedono un elevato grado di istruzione e quasi tutti hanno dichiarato di alternare "spesso" e "a volte" i due codici.

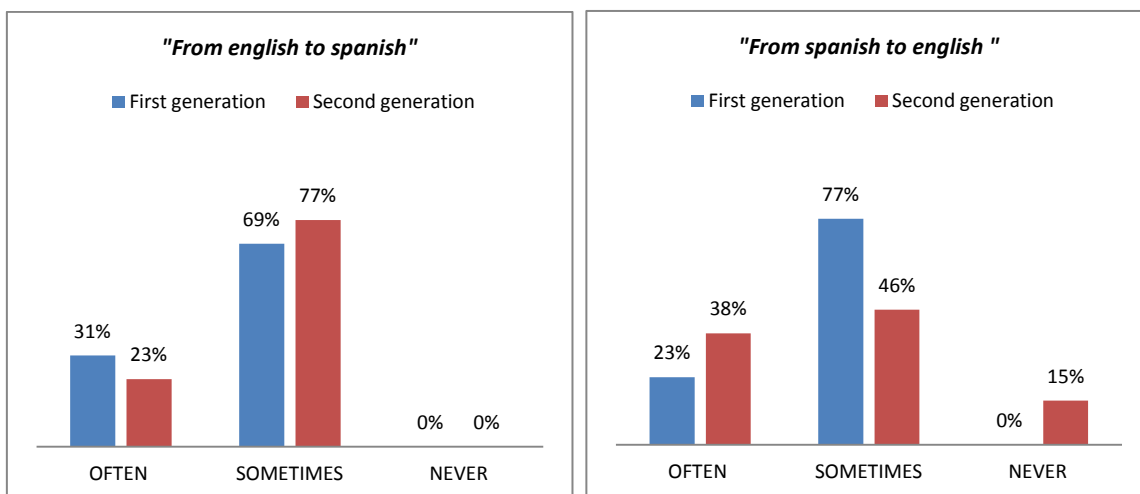


Fig. 25. Cambio di codice

Per quanto riguarda la prima generazione, è possibile notare che la frequenza con cui si verifica il cambio è pressoché la stessa sia per i passaggi commutati in inglese che per quelli in spagnolo. Per questo motivo gli informatori non mostrano una particolare predilezione nei confronti di una specifica lingua. Il cambio di codice rientra anche nel comportamento linguistico della seconda generazione; solo il 15% non impiega come lingua di prima fruizione lo spagnolo, ma l'inglese. Perciò entrambe le generazioni ricorrono quasi in modo equo al cambio, che, essendo regolato da una serie di norme, ha una funzione nello svolgimento dell'interazione. In effetti, esistono diverse funzioni attribuibili al discorso commutato e quelle riscontrate tramite i questionari corrispondono, in gran parte, alle finalità individuate da Zentella (1997).

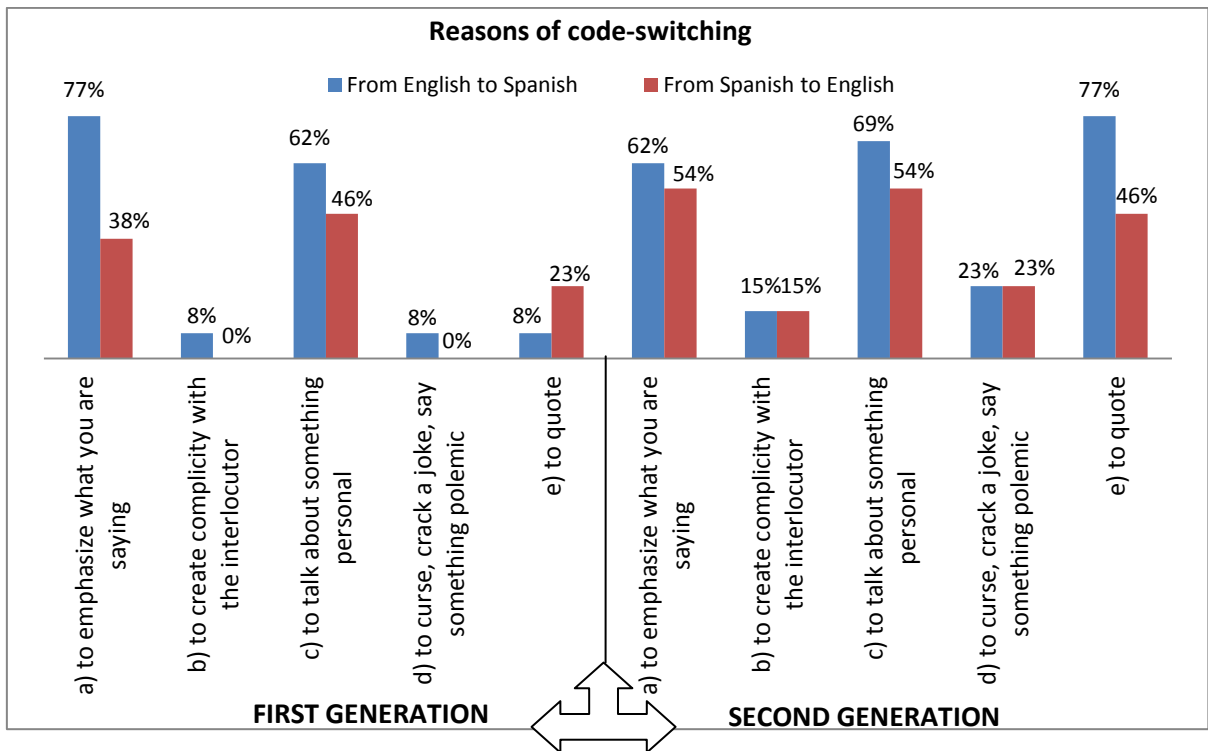


Fig. 26. Funzioni del cambio di codice

In entrambe le generazioni il passaggio da una lingua all'altra viene associato a due particolari funzioni: parlare di qualcosa di personale ed enfatizzare un enunciato. Il primo caso implica un certo grado di confidenza tra i due interlocutori, che garantisce l'informalità della situazione comunicativa. I passaggi commutati rappresentano un coinvolgimento emotivo, particolarmente nei casi in cui si verifica il cambio dall'inglese allo spagnolo, in quanto introdurre lo spagnolo in una conversazione in inglese ed impiegarlo per raccontare qualcosa di personale, significa attribuire alla lingua materna un forte carattere identitario. Pertanto lo spagnolo rappresenta per i portoricani la lingua dei sentimenti, adatta per raccontare vicende legate alla loro vita privata. Il secondo caso riguarda l'uso del cambio di codice per elaborare o ripetere un messaggio a scopo di enfasi, quindi il cambio di codice viene impiegato per creare un particolare effetto comunicativo. Un'altra funzione individuata è la citazione, finalità attribuita al cambio di codice soprattutto dalla seconda generazione. Riproducendo sotto forma di discorso diretto le parole altrui e nella lingua originale con cui il messaggio era stato precedentemente prodotto si conferisce al cambio di codice la funzione di



sottolineatura dell'identità culturale e linguistica di chi produce il messaggio che è stato citato e si mette in risalto il potenziale evocativo della lingua.

Procedendo con l'analisi del cambio di codice, abbiamo cercato di capire quali sono i domini in cui si verifica il passaggio.

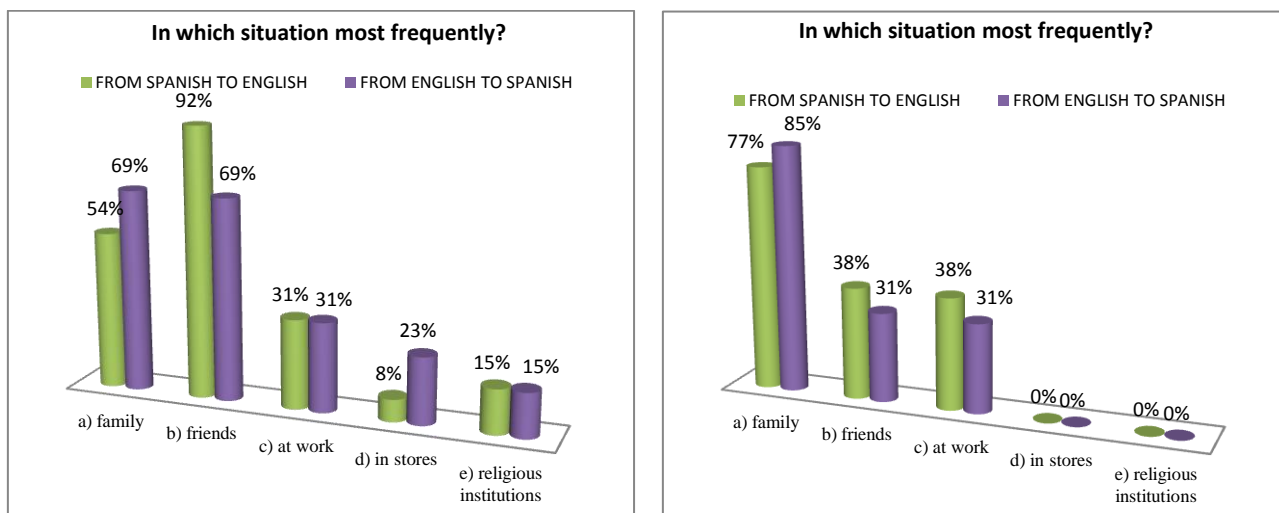


Fig. 27. Domini del cambio di codice

In base ai dati riportati, la commutazione di codice risulta essere tipica dei domini informali. Ciò significa che il cambio di codice viene percepito come un aspetto identificante, in quanto è maggiormente evidente proprio negli ambiti in cui i parlanti non sono influenzati dai condizionamenti sociali e sono liberi di esprimere la propria identità. Entrambe le generazioni hanno dichiarato di ricorrere al cambio in famiglia, con gli amici e al lavoro, anche se il dominio famiglia si presenta con la percentuale più elevata, particolarmente nella seconda generazione. Per quanto riguarda i domini più formali, l'assenza del cambio di codice o la sua presenza esigua dipendono dal sistema di relazioni che lega i portoricani con gli altri membri della società. L'alternanza di codice non è particolarmente adoperata nei domini formali, probabilmente perché le interazioni in cui sono coinvolti quotidianamente i portoricani non comprendono persone con le quali hanno un particolare rapporto di amicizia. Questa tendenza trova riscontro nei dati relativi i codici impiegati con amici e sconosciuti, secondo cui la seconda generazione tende a parlare in inglese con gli sconosciuti ed in modalità mista con gli amici, mentre la prima generazione predilige in entrambi i casi l'uso alternato delle due lingue, ricorrendo maggiormente allo spagnolo come principale lingua di fruizione con gli amici. Ancora una volta l'uso della modalità mista dipenderà dai

legami esistenti tra gli interlocutori che permettono di ricorrere ad una lingua piuttosto che ad un'altra o a particolari pratiche linguistiche.

#### 5.2.7. Giudizi linguistici

In quest'ultima sezione gli informatori sono stati invitati a fornire dei giudizi di natura ideologica circa le lingue facenti parte del loro repertorio. Il parere espresso da entrambi i gruppi in relazione alla possibilità di tramandare lo spagnolo alle prossime generazioni ha confermato il forte senso di appartenenza etnica che accomuna tutti i portoricani e che trova la sua massima espressione nella lingua spagnola. La volontà di non disperdere le proprie abitudini linguistiche si potrebbe concretizzare tramite un'adeguata educazione bilingue e con il conseguente consolidamento dello spagnolo come la seconda lingua delle generazioni future. È proprio questo l'auspicio di tutti gli informatori, i quali hanno anche dichiarato che l'inglese dovrebbe essere la prima lingua delle prossime generazioni di portoricani: la prima generazione ha fornito il 62% di risposte positive, la seconda il 77%. Queste opinioni denotano la centralità che l'inglese assume come strumento per avanzare nel mondo del lavoro e per "sopravvivere" in una società anglofona, anche se ciò non significa che i portoricani preferiscano la lingua di maggioranza. Tutto ciò è confermato dalle seguenti parole, fornite da uno degli intervistati, che rappresentano il pensiero di tutti gli informatori: "Si estás en Estados Unidos de América debes de aprender inglés, pero no olvidar tu idioma natal. El español es importante para mantener nuestra identidad cultural" (15/03/2013).

Per quanto riguarda le risposte negative in merito all'acquisizione dell'inglese come prima lingua, pari al 38% e al 23%, gli informatori hanno giustificato la loro scelta sostenendo che in realtà non dovrebbe esistere nessuna distinzione funzionale tra le due lingue e che le future generazioni dovrebbero adoperare indistintamente entrambi gli idiomi.

I successivi quesiti posti ai portoricani riguardano la percezione che essi hanno delle due lingue e dimostrano che l'uso dello spagnolo non viene inteso in modo negativo. Ad esempio, secondo entrambi i gruppi lo spagnolo soddisfa i loro bisogni comunicativi ed è dotato della stessa chiarezza espressiva che possiede l'inglese. Per quanto riguarda il condizionamento linguistico negativo, che può essere correlato all'uso dello spagnolo, le opinioni sono diverse. La prima generazione riconosce lo spagnolo come una lingua

prestigiosa, tendenza che segue il 77% della seconda generazione, mentre il restante 23%, composto da uomini, attribuisce un potere maggiore all'inglese; propensione che è in linea con il loro comportamento linguistico emerso nel corso dell'analisi.

La sezione si conclude con una domanda fondamentale, inerente la percezione che gli informatori hanno dello Spanglish. Non impiegare il termine Spanglish all'interno dei questionari, e menzionare esplicitamente il nome del fenomeno solo alla fine, è stata una scelta premeditata, in quanto il nostro intento è stato quello di distogliere il più possibile l'attenzione degli informatori dall'oggetto di studio, in modo tale da raccogliere dei dati reali circa le loro effettive abitudini linguistiche. Il ricorrere a tali pratiche linguistiche, e in modo particolare al cambio di codice, come dimostrato attraverso la presente analisi, è una fondamentale caratteristica del comportamento linguistico dei portoricani. Dalle risposte degli informatori è emerso che, secondo l'opinione maggioritaria, lo Spanglish è una divertente e creativa pratica linguistica a cui fanno ricorso tutti i rispondenti. Essi hanno una perfetta idea di cosa sia lo Spanglish, del quale hanno fornito delle dettagliate descrizioni. Il seguente esempio rappresenta l'opinione di quasi tutti gli informatori: "Spanglish is when you switch from both language in the same sentence or conversation. It's also 'converting a new word from English to Spanish or vice versa'".

È interessante ascoltare le opinioni di chi ricorre in prima persona a queste pratiche e notare la loro capacità nel definire esattamente la natura del fenomeno. Le voci degli intervistati hanno inoltre confermato il principio secondo cui non sono solo le persone poco istruite a ricorrere allo Spanglish, anzi esso viene considerato un fenomeno presente anche negli usi linguistici dei parlanti più istruiti. Per di più, in molti lo considerano una strategia impiegata prevalentemente in famiglia e con gli amici, quindi tipica delle situazioni informali. Perciò i parlanti sono consapevoli del fatto che l'uso dello Spanglish sia legato all'oralità e le seguenti parole fungono da esempio: "es el uso de palabras que originalmente existen en inglés pero algunas personas las modifican para que 'suenen' a español. Ejemplos: yarda, marketa, rufo... Las considero incorrectas por no ser necesarias teniendo palabras como patio, colmado, techo, pero no corrijo a quienes las usan hablando, pero sí las corrijo en lo escrito". Si tratta di una risposta fornita da un'insegnante la quale è stata l'unica a considerare "incorrectas" le pratiche

legate allo Spanglish. Inoltre, essa ha specificato che lo Spanglish non è una lingua e quindi l'uso in forma scritta di queste pratiche non è consentito.

## Conclusioni

La città di New York si configura come il centro nevralgico dell'interconnessione linguistica tra le due lingue più globalizzate al mondo, in cui la naturalezza con la quale si verifica il contatto e il forte senso di appartenenza etnica dei portoricani sono messi in risalto dalle loro scelte linguistiche. Il presente studio si è concentrato prevalentemente sull'analisi del loro comportamento linguistico, che varia in relazione a specifici parametri riscontrati all'interno dell'organizzazione sociale. È in rapporto a quest'ultima, e alle relazioni esistenti tra i partecipanti delle interazioni, che sono stati esaminati gli usi linguistici delle due generazioni, le quali mostrano alcune differenze. Le informazioni a nostra disposizione ci hanno permesso di individuare una stretta connessione tra le abitudini linguistiche relative ai primi anni di vita dei parlanti e gli usi linguistici tipici dell'età adulta. Confrontando il comportamento delle due generazioni è stato possibile notare che chi si avvaleva dello spagnolo per comunicare durante l'infanzia, continua tuttora ad adoperarlo. Naturalmente i diversi contesti sociali, in cui ha avuto inizio il processo di socializzazione dei portoricani, hanno svolto un ruolo importante nella loro formazione linguistica e hanno fatto sì che i *native-born* sviluppassero una predilezione verso la lingua inglese, mentre i *foreign-born* mostrassero una maggiore attitudine verso lo spagnolo. Nonostante tutto, il trasferimento della prima generazione in un contesto anglofono e l'esposizione alla lingua spagnola da parte della seconda generazione, resa possibile grazie alle abitudini linguistiche della famiglia, hanno permesso una continua compresenza delle due lingue nel repertorio dei portoricani. Analizzando le scelte di codice effettuate abitualmente in famiglia, è stato possibile riscontrare una riduzione dell'uso esclusivo dello spagnolo dalla prima alla seconda generazione. La prima è caratterizzata da un rigoroso ricorrere al monolinguisma ispanofono e da una esigua presenza del cambio di codice. Nella seconda si verifica il consolidamento del cambio, aumentano i casi di monolinguisma in inglese e l'uso esclusivo dello spagnolo si deve ai nonni e alle madri. Tali esempi di rilassatezza linguistica, che connotano il dominio familiare, diminuiscono negli ambiti in cui vige una comunicazione basata sull'accuratezza del comportamento linguistico, riduzione visibile in entrambe le generazioni. In questi casi la scelta linguistica dipende dal tipo di rapporto che si ha con l'interlocutore, perciò le abitudini dei portoricani di entrambe le generazioni cambiano al variare dei reticoli situazionali in cui sono

coinvolti. Nelle interazioni con gli amici si verifica una diminuzione dell'uso esclusivo dello spagnolo dalla prima alla seconda generazione, in cui la presenza della lingua minoritaria si deve ancora una volta al cambio di codice. Nel caso delle conversazioni con gli sconosciuti è stata registrata, da parte dei *native-born*, un netta diminuzione dello spagnolo, il cui uso in entrambe le modalità è quasi inesistente, in quanto il codice utilizzato è esclusivamente l'inglese. Perciò l'analisi ci ha permesso di accertare che, all'interno delle reti sociali, l'interazione tra i portoricani e i loro interlocutori dipende da vincoli di diversa qualità, quali amicizia, parentela, lavoro e religione. Ne consegue che la cornice sociale in cui sono racchiusi i portoricani è fondamentale per comprendere i motivi che li spingono ad operare le loro scelte di codice. Queste dipendono da una serie di proprietà interne alla rete sociale, quali: la densità, che riguarda il grado in cui i membri della rete sono in contatto con l'individuo di riferimento; la molteplicità, la quale si riferisce alla quantità di relazioni esistenti tra i membri della rete sociale; la frequenza e la durata dell'interazione (Boissevan, cit in Berruto, 102: 1995). Nel caso delle relazioni con amici e familiari, i parlanti conoscono direttamente tutte le persone, con le quali hanno un rapporto confidenziale che permette il mantenimento dello spagnolo. Negli altri domini, la situazione varia in base al verificarsi delle proprietà che caratterizzano la rete sociale. Per cui, nei casi in cui il rapporto non è confidenziale e la durata dell'interazione è breve, la formalità della situazione comunicativa richiede l'uso della lingua inglese. Perciò, i dati in nostro possesso ci permettono di affermare che lo spagnolo, che può essere definito la lingua dei sentimenti, è maggiormente presente nelle situazioni di carattere informale che coinvolgono entrambe le generazioni.

La presente analisi ha anche messo in risalto l'identità bi-culturale dei portoricani, che emerge nei casi in cui i parlanti ricorrono al cambio, considerato un modo per evidenziare l'appartenenza a due mondi. Ricordiamo che esso è uno dei fenomeni più evidenti dello Spanglish e che il presente lavoro di ricerca ha seguito la direzione dello studio effettuato da Zentella (1997), la quale, per individuare la presenza dello Spanglish negli usi linguistici dei portoricani si è focalizzata proprio sul cambio di codice. Inoltre la ricerca ha permesso di accertare che, sempre in linea con lo studio condotto da Zentella, chi ricorre alle strategie linguistiche riconducibili allo Spanglish possiede una buona competenza in entrambe le lingue. Effettivamente esso non può

essere considerato la “lingua degli ineducati” per i seguenti motivi. Come dimostrato nel Capitolo 2, si tratta di un naturale fenomeno linguistico nato dal contatto tra lo spagnolo e l’inglese, principio confermato anche dagli informatori i quali non lo considerano una lingua. Esso inoltre non rientra nelle abitudini linguistiche degli “ineducati”, in quanto l’analisi ha dimostrato che si tratta di una pratica frequente negli usi dei nostri informatori, i quali possiedono un ottimo grado di istruzione e non svolgono lavori subalterni.

Alla luce dei risultati emersi da questo studio, possiamo dire che esiste uno squilibrio generazionale che implica una riduzione dell’uso esclusivo dello spagnolo, il cui mantenimento si deve prevalentemente al cambio di codice, quindi alla pratiche linguistiche riconducibili allo Spanglish. Ad ogni modo, tali consuetudini linguistiche non garantiscono la vitalità dell’idioma, la cui perdita può essere causata dalla pressione nelle scuole a conformarsi alla lingua maggioritaria. L’ottica con cui si è mosso il presente lavoro, però, prende le distanze da visioni eccessivamente negative che prevedono la perdita totale dell’idioma. La sua vitalità, per il momento, è garantita dai continui flussi migratori, dai grandi network televisivi e radiofonici, i cui palinsesti sono sempre più ricchi di programmi in lingua spagnola, e anche dai politici, che si rivolgono ai propri elettori in spagnolo. Perciò, se non ci dovessero essere grandi stravolgimenti politici ed economici lo spagnolo e lo Spanglish continueranno a vivere e a pulsare in ogni angolo di New York.

## Bibliografía

- ACOSTA, BELÉN EDNA, ed. (2000). *Adiós, Borinquen Querida: The Puerto Rican Diaspora, It's History, and Contributions*. Caracas: Celac.
- ACUÑA, RODOLFO F., ed. (2003). *U.S. Latino Issues*. London: Greenwood Press.
- ALAN B., ALBARRAN, ed. (2009). *The Handbook of Spanish language media*. New York: Routledge.
- ALONSO, MANUEL ANTONIO (2005). "Diáspora puertorriqueña: ciclos migratorios y comunidades a distancia". *Centro journal*, 8: 171-190.
- AMBROSINI, MAURIZIO / QUEIROLO PALMAS, LUCA, ed. (2005). *I latinos alla scoperta dell'europa: nuove migrazioni e spazi della cittadinanza*. Milano: Franco Angeli.
- AMBROSINI, MAURIZIO, ed. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino
- ARDILA, ALFREDO (2005). "Spanglish: An Anglicized Spanish Dialect". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27, 1: 60-81.
- ARROYO BLAS, JOSÉ LUIS, ed. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollo y perspectivas en el estudio de la lengua española en el contexto social*. Madrid: Cátedra.
- ASHMORE, RICHARD D. / JUSSIM, LEE J., ed. (1997). *Self and Identity. Fundamental issues*. New York: Oxford University Press.
- BERGARD, LAIRD W. / HERBERT, S. KLEIN, ed. (2010). *Hispanics in the United States: A Demographic, Social, and Economic History, 1980-2005*. Cambridge: Cambridge University Press
- BERRUTO, GAETANO, ed. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari: Laterza.
- BERRUTO, GAETANO, ed. (2012). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci Editore.
- BETTI, SILVIA (2004). "Spanglish escrito en USA. Un ejemplo, la revista LATINA". *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 49/X: 36-41.
- BETTI, SILVIA (2009). "Spanglish en los Estados Unidos. Apuntes sobre lengua, cultura e identidad". *Confluenze. Rivista di studi Iberoamericani*, 1 (2): 101-121.



- BETTI, SILVIA, ed. (2008). *El Spanglish medio eficaz de comunicación*. Bologna: Pitagora.
- BICHI, RITA, ed. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci Editore.
- CARLI, AUGUSTO, ed. (1996). "Il fenomeno della commutazione di codice". *Miscellanea*, 3: 127-146.
- CASTLES, STEPHEN / MILLER, MARK J., ed. (2012). *L'era delle migrazioni: popoli in movimento nel mondo contemporaneo*. Bologna: Odoja.
- CENTRO DE ESTUDIOS PUERTORRIQUEÑOS. *Records of the Puerto Rican Legal Defense and Education Fund (PRLDEF)/ Brochure - Bilingual Education in New York City*.
- COMAS-DÍAZ, LILLIAN (2001). "Hispanics, Latinos, or Americanos: The Evolution of Identity". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 7:115-120.
- CRAWFORD, J. (2002). "The Bilingual Education Act 1968-2002".  
[http://www.rethinkingschools.org/special\\_reports/bilingual/bil164.shtml](http://www.rethinkingschools.org/special_reports/bilingual/bil164.shtml)
- CUMMINS, J. (1979). "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". *Review of Educational Research*, 49, 2: 222-251.
- DÁVILA, ARLENE / LAÓ-MONTES, AUGUSTÍN, ed. (2001). *Mambo Montage: The Latinization of New York*. New York: Columbia University Press.
- DAVIS, MIKE, ed. (2001). *I latinos alla conquista degli Usa*. Milano: Feltrinelli.
- DE GENOVA, NICHOLAS / RAMOS-ZAYAS, ANA Y., ed. (2003). *Latino crossings: Mexican, Puerto Ricans, and the Politics of Race*. New-York and London: Routledge.
- DI MICHELE, LAURA / SCANNAVINI, ANNA / VILLA, VITTORIANA, ed. (2007). *NY- LON. New York e Londra, due metropoli a confronto*. Napoli: Liguori.
- DUANY, JORGE (2009). "The Puerto Rican Diaspora to the United States: A Postcolonial Migration?".  
[http://centropr.hunter.cuny.edu/sites/default/files/past\\_events/Jorge\\_Duany\\_Puerto\\_Rican\\_Diaspora.pdf](http://centropr.hunter.cuny.edu/sites/default/files/past_events/Jorge_Duany_Puerto_Rican_Diaspora.pdf) [12/06/2013]
- DUIGNAN, PETER J. / GRANN, L.H., ed. (1998). *The spanish speakers in the United States: A history*. New York: University Press of America.

- FISHMAN, JOSHUA A., ed. (1967). "Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism". *Journal of Social Issues*, 23: 29-38.
- FISHMAN, JOSHUA A., (1971). *Bilingualism in the Barrio*. Indiana University: Bloomington
- GALGANO, FRANCESCO / MARRELLA, FABRIZIO, ed. (2010). *Diritto e prassi del commercio internazionale*. Padova: Cedam.
- GARCÍA, OFELIA (2009a). "Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century". *Journal of Language, Identity and Education*, 8 (5): 376-380.
- GARCÍA, OFELIA, ed. (2009b) . *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Basil: Malden, MA and Oxford.
- GARCÍA, OFELIA (2012). "Theorizing translanguaging for educators". *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*: 1-6.
- GARCÍA, OFELIA / ZEENA ZAKHARIA / BAHAR OCTU (2012). *Bilingual community education: Beyond heritage language education and bilingual education in New York. Bilingual community education and multilingualism: Beyond heritage languages in a global city*. Multilingual Matters: Bristol; Buffalo.
- GARCÍA, OFELIA / FLORES, N. / WOODLEY, H. (2012). "Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies". *Harnessing linguistic variation to improve education*: 45-75.
- GARCÍA, OFELIA / FISHMAN, JOSHUA A., ed. (1997). *The Multilingua Apple: languages in New York city*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- GARCÍA, OFELIA / BAKER, COLIN, ed. (2007). *Bilingual education: an introductory reading*. New York: Multilingual Matters.
- GARCÍA, OFELIA / NELSON FLORES / HAIWEN CHU (2011). "Extending Bilingualism in U.S. Secondary Education: New Variations". *International Multilingual Research Journal*, 5, 1: 1-18.
- GARRIDO, JOAQUÍN, ed. (2010). *Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- GLEN, EVELYN NAKANO, ed. (2010). *Force to Care: Coercion and Caregiving in America*. Boston: Harvard University Press.

- GONZÁLEZ-ECHEVARRIA, ROBERTO, (1997). “Hablar spanglish es devaluar el español”. <http://www.elcastellano.org/clarin.html> [02/02/2013].
- JACKSON JR., HARRY R. / PERKINS, TONY, ed. (2008). *Personal faith, public policy*. Lake Mary, Florida: FrontLine.
- JENKINS, JENNIFER, ed. (2009). *World Englishes: a resource book for students*. London: Routledge.
- LIPSKI, JOHN M., ed. (2008). *Variety of Spanish in the United States*. Washington: Georgetown University Press.
- LIPSKI, JOHN, ed. (2004). *Is Spanglish the third language of the South? Truth and fantasy about U.S. Spanish*. Tuscaloosa: LAVIS-III.
- LORRIN, THOMAS, ed. (2010). *Puerto Rican Citizen: History and Political Identity in Twentieth-Century New York City (Historical Studies of Urban America)*. Chicago: The University of Chicago.
- LUCONI, STEFANO / PRETELLI, MATTEO, ed. (2008). *L’immigrazione negli stati uniti*. Bologna: Il Mulino.
- MARCOS-MARÍN, FRANCISCO A. (2005). “Pluralidad del español en los estados unidos”. <http://www.lluf.uam.es/~fmarcos/articulo/05AnCervantes.pdf> [03/05/2013].
- MARIMÓN LLORCA, CARMEN / SANTAMARÍA PÉREZ, MARÍA ISABEL (2001). “Procedimientos de creación léxica en el lenguaje juvenil universitario”. ELUA. *Estudios de Lingüística*. N. 15: 87-114.
- MORALES, ED, ed. (2002). *Living in spanglish. The Search for Latino Identity in America*. New York: St. Martin’s Griffin.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO, ed. (2008). *Dialectología Hispánica de los Estados Unidos*.  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_08/pdf/espanol02.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/espanol02.pdf)  
[22/04/2013]
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO, ed. (2004). “Migraciones, lengua e identidad”.  
[http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/moreno\\_f.htm](http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/moreno_f.htm)  
[20/04/2013].

- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO, ed. (2006). *Sociolingüística del español en los EE.UU.* Madrid: Liceus.
- NILEP, CHAD, ed. (2006). *Code-switching in sociocultural linguistics.* Boulder: University of Colorado.
- ORTIZ LÓPEZ, LUIS / LACORTE, MANEL, ed. (2005). *Contactos y contextos lingüísticos: El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas.* Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- OSORNO, PIETRO A. (2004). Spanglish una patria, una identidad. *Centro virtual Cervantes.* Instituto Cervantes.  
[http://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/mayo\\_04/25052004\\_01.htm](http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/mayo_04/25052004_01.htm)
- OTHEGUY, RICARDO (2009). “El llamado espanglish”.  
<http://web.gc.cuny.edu/dept/lingu/doc/Otheguy%202009%20%20El%20llamado%20espanglish.pdf> [03/02/2013].
- OTHEGUY, RICARDO / LAPIDUS, NAOMI, ed. (2005). *Matización de la teoría de la simplificación en las lenguas en contacto: El concepto de la adaptación en el español de Nueva York.* Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- PALMER, DEBORAH K., ed. (2009). “Middle-Class English speakers in a Two-Way Immersion Bilingual Classroom: “Everybody Should Be Listening to Jonathan Right Now...””. *Tesol Quarterly*, 43, 2: 177-202.
- PIÑERO, MIGUEL / ALGARÍN, MIGUEL, ed. (1975). *Nuyorican Poetry: An Anthology of Puerto Rican Words and Feelings.* New York: Morrow.
- PLANA, MANUELE, ed. (1993). *Pancho Villa e la Rivoluzione Messicana.* Firenze: Giunti gruppo editoriale.
- QUEIROLO PALMAS, LUCA, ed. (2009). *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici.* Verona: Ombre corte.
- RAMIREZ A.G., ed. (1992). “*El español en los Estados Unidos: el lenguaje de los hispanos*”. Madrid: Mapfre.
- RAMOS, ELIANE / ARDILA, ALFREDO, ed. (2007). *Speech and language disorders in bilinguals.* New York: Nova Science Publishers.
- RAVITCH, DIANE / VITERITTI, JOSEPH P., ed. (2000). *Lessons from New York City Schools.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press

- RIVAS, YOLANDA (1998). “Surfea en el cyberspanGLISH”.  
<http://www.elmundo.es/navegante/98/junio/19/cyberspanGLISH.html> [03/03/2013].
- RODRÍGUEZ, ALICIA (1999). “Latino Education, Latino Movement”. *Educational Theory*, 49, 3: 381-400.
- RODRÍGUEZ, CLARA E., ed. (1989). *Puerto Ricans: born in the U.S.A.*. Boston: Unwin Hyman.
- RODRÍGUEZ, CLARA E., ed. (2008). *Heroes, lovers, and others. The story of Latinos in Hollywood*. New York: Oxford University Press.
- ROMAINE, SUZANNE / NETTLE, DANIEL, ed. (2001). *Voci del silenzio: sulle tracce delle lingue in via d'estinzione*. Roma: Carocci Editore.
- ROTATORI, ANTHONY F. / OBIAKOR, FESTUS E. / BAKKEN, JEFFREY P. (2011). “History of special education”. *Advances in Special Education*, 21: 181-212
- RUIZ, ELAINE (1989). “The English only movement and the language rights of Puerto Ricans”. *Addendum to the status report. National Puerto Rican Convention, NCPRR, VI*.
- SIFUENTES-JÁUREGUI, BEN, ed. (2002). *Epílogo. Apuntes sobre la identidad y lo latino*. New Jersey: Palgrave.
- SILVA-CORVALÁN, CARMEN, ed. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- STAVANS, ILAN, ed. (2003). *Spanglish. The making of a new American language*. New York: Rayo:
- TORRES, ANTONIO, ed. (2004). *El Spanglish, un proceso especial de contacto de lenguas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- VILLEGAS, ÁLVARO (2006). “El espanglés y la utilidad del español neutro”. *Panace@*, VII, 24: 318-321. <http://www.medtrad.org/panacea>. [05/03/2013]
- ZENTELLA, ANA CELIA (1988). “Language politics in the U.S.A.: The English-Only movement”. *Literature, Language, and Politics*: 39-53.
- ZENTELLA, ANA CELIA (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell Publishers.

ZENTELLA, ANA CELIA (1999). "Language Planning/Policy and US Colonialism: The Puerto Rican Thorn in English-Only's Side". *Language policy and planning: Sociopolitical perspectives*: 155-171.

ZENTELLA, ANA CELIA, ed. (1981). *Hablamos los dos. We speak both: growing up bilingual in el barrio*. University of Pennsylvania.

### Sitografía

- ◆ Nexos Capital partners, linking Hispanic business and institutional capital: [http://nexoscapital.com/us\\_hispanic.htm#top](http://nexoscapital.com/us_hispanic.htm#top)>
- ◆ Census Bureau Home page: <http://www.census.gov>>
- ◆ Arbitron radio ratings and media research: [http://www.arbitron.com/downloads/mcl\\_unt\\_history\\_spanish\\_radio.pdf](http://www.arbitron.com/downloads/mcl_unt_history_spanish_radio.pdf)>
- ◆ American Studies at the University of Virginia: <http://xroads.virginia.edu/>
- ◆ Legal Information Institute. Cornell University Law school: [http://www.law.cornell.edu/constitution/first\\_amendment](http://www.law.cornell.edu/constitution/first_amendment)
- ◆ Organizing for action: <http://www.barackobama.com/immigration>
- ◆ League of United Latin American Citizens (LULAC): <http://lulac.org/> >
- ◆ National Council of la Raza: <http://www.nclr.org>
- ◆ El Puerto Rican Embassy: <http://www.elpuertoricanembassy.org/>
- ◆ Mund2 official website: <http://www.mun2.tv>
- ◆ La Mega 97.9 FM New York: <http://lamega.com/>
- ◆ We Are New York Project: <http://www.nyc.gov/>
- ◆ Mustard Seed Books: <http://mustardseedbooks.org/>
- ◆ Centro de Estudios Puertorriqueños: <http://centropr.hunter.cuny.edu>
- ◆ La página del idioma español: <http://www.elcastellano.org>
- ◆ Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es>
- ◆ U. S. Citizenship and Immigration Services: <http://www.uscis.gov/>
- ◆ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization: <http://portal.unesco.org/>
- ◆ State & County QuickFacts: <http://quickfacts.census.gov/>

- ◆ United States Census Bureau: <http://www.census.gov/>
- ◆ American Fact Finder: <http://factfinder2.census.gov/>

# APPENDICE



## FIRST GENERATION

### PART I

- 1) Genderm/f
- 2) Birthplace: Date of birth:
- 3) Place of residence in the United States:
- 4) Place of residence before the emigration:
- 5) Date of emigration:
- 6) Date of emigration of immediate family:
- 7) The reason(s) of your emigration
  - a) seek employment
  - b) the desire for new/different experiences
  - c) to succeed socially and more profitable than in Puerto Rico
  - d) to reach / follow other members of your family
  - e) other
- 8) Have you ever returned to Puerto Rico?
  - Yes
  - No
  - 8.1) If yes, how many times?
  - 8.2) How long did you stay?
- 9) Do you occasionally return to Puerto Rico?
  - Yes
  - No
  - 9.1) If yes, how often do you return?
  - 9.2) What occasions?
- 10) Is there a desire to live permanently to Puerto Rico?
  - Yes
  - No
  - 10.1) Why?
- 11) Do you socialize with Puerto Ricans in the United States?
  - Yes
  - No
  - 11.1) If yes, what occasions?
- 12) What kind of relationships do you have with them?
  - friendship
  - business relationship
  - both
  - other
- 13) Are you involved in any Latino organizations ?
  - Yes
  - No
  - 13.1) If yes, which kind?

- 14) Marital Status:singlemarrieddivorcedother
- 15) Numbers of children:\_\_\_\_sons\_\_\_\_daughters
- 16) Birthplace of:  
 your father  
 your mother  
 your husband/significant other  
 your wife/significant other  
 your children
- 17) What was the last country where your fatherlived?  
 your mother  
 your husband  
 yourwife  
 your children
- 18) How many years did you attend school in Puerto Rico?
- 19) How many years did you attend school in the United States?
- 20) The highest grade completed: middle school  
 high school  
 GED  
 college  
 other
- 21) Jobs before the emigration:  
 business  
 law officer  
 teacher  
 laborer  
 clerk  
 artisan  
 housewife  
 retired  
 student  
 unemployed  
 other:
- 22) Current job:  
 business  
 law officer  
 teacher  
 laborer  
 clerk  
 artisan  
 housewife  
 retired  
 student  
 unemployed  
 other:

## PART II

- 23) During your childhood what language did you speak?
- a) Spanish only
  - b) English only
  - c) Spanish alternated with English
  - d) English alternated with Spanish
- 24) If you had Spanish as a mother tongue, how old were you when you began speaking English?
- 24.1) In which communicative situations? school  
friends  
family
- 25) If you had English as a second language, how old were you when you began speaking English?
- 25.1) In which communicative situations?  
school  
friends  
family
- 26) If you switch from English to Spanish or vice versa, in which communicative situations?  
school  
friends  
job  
family

## PART III

- 27) Which language do you normally use?
- a) Spanish only
  - b) English only
  - c) Spanish alternated with English
  - d) English alternated with Spanish
- 28) Which language do you normally use in your family?
- |                           |         |        |         |         |
|---------------------------|---------|--------|---------|---------|
| a) with your husband/wife | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| b) with your sons         | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| c) with your daughters    | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| d) with your father       | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| e) with your mother       | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| f) with your grandparents | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
- 29) Which language(s) do you normally use outside the family?
- |  |         |        |         |         |
|--|---------|--------|---------|---------|
| a) in public service                         | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| b) private sector (medical, lawyer)          | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| c) with religious figure, (e.g. priest etc.) | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
- 30) Which language(s) do you normally use at school/work?
- |                                   |         |         |         |         |
|-----------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| a) with your colleagues           | Spanish | English | Spa/Eng | Eng/Spa |
| b) with clients                   | Spanish | English | Spa/Eng | Eng/Sp  |
| c) with your supervisors/teachers | Spanish | English | Spa/Eng | Eng/Spa |

31) Which language(s) do you normally use with:

- |                 |         |         |         |         |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|
| a) your friends | Spanish | English | Spa/Eng | Eng/Spa |
| b) strangers    | Spanish | English | Spa/Eng | Eng/Spa |

#### **PART IV**

(It's possible to choose more than one answer)

32) Why do you speak Spanish?

- a) it is my mother tongue
- b) it is the language of my family
- c) it's clearer than English
- d) it's unavoidable with some situations and/or people
- e) it's immediate, expressive or friendly/confidential
- f) other

33) You don't speak Spanish because:

- a) Not everyone understands it
- b) It's not appropriate for certain topics of conversation
- c) It's not socially prestigious
- d) you feel inadequate when speaking Spanish
- e) other

34) Why do you speak English?

- a) it's my mother tongue
- b) it's the National language
- c) in some situations it's essential
- d) it is more socially prestigious
- e) everyone understands it
- f) other

#### **PART V**

35) Do you speak better Spanish or English?

Spanish English Both

36) In which language do you think in?

Spanish English Both Span/Eng Eng/Span

37) In which language do you dream?

Spanish English Both Span/Eng Eng/Span

Evaluation of Spanish proficiency

- 38) When you watch Spanish TV do you understand:  
everything  
something  
little or nothing
- 39) Does your Spanish at home differ from TV?  
Yes  
No
- 39.1) If yes, how is it different?:  
pronunciation  
vocabulary  
sentence structure  
other
- 40) In formal contexts (doctor, lawyer), can you speak Spanish fluently?  
Yes  
with difficulty  
No
- 41) In formal contexts (doctor, lawyer), do you understand Spanish fluently?  
Yes  
with difficulty  
No
- 42) Are you satisfied with the way you speak Spanish?  
Yes  
No
- 43) Are errors noted when speaking Spanish?  
Yes  
No
- 43.1) If yes, what type of errors?  
pronunciation  
vocabulary  
sentence structure  
other
- 44) Do you have difficulty reading and understanding an official Spanish document?  
Yes  
No
- 45) Are you less fluent in Spanish living in the United States?  
Yes  
No
- 45.1) If yes:  
pronunciation  
vocabulary  
sentence structure  
all  
other
- 45.2) Why?

- 46) Have you ever been in a situation in which Spanish was mandatory and you had difficulty expressing yourself?  
often sometimes never

Evaluation of English proficiency

- 47) Does your English spoken at home differ from that spoken on TV? Yes No  
47.1) If yes, how is it different? pronunciation vocabulary sentence structure  
other
- 48) When you watch the newscast do you understand:  
everything something little or nothing
- 49) When you watch English TV do you understand:  
everything something little or nothing
- 50) In formal situations (doctor, lawyer), can you speak English fluently?  
Yes  
with some difficulty  
No
- 51) In formal situations (doctor, lawyer) do you understand English?  
Yes  
with some difficulty  
No
- 52) Are you satisfied with the way you speak English?  
Yes  
No
- 53) When you speak English are there any errors?  
Yes  
No  
53.1) If yes, what type of errors?  
pronunciation  
vocabulary  
sentence structure  
other
- 54) Have you ever been out of your element in a communicative situation that required the exclusive use of English?  
Yes  
No  
54.1) If yes, why?
- 55) When you read an official English document do you understand:  
everything almost everything only something little or nothing
- 56) Are you more fluent in English since you arrived in the United States?  
Yes  
No  
56.1) If yes, in what?  
pronunciation  
vocabulary  
sentence structure  
all

- 57) For what reasons are you becoming more fluent in English?
- 58) Have you ever been out of your element in a communicative situation that required the exclusive use of English?
- Yes
  - No
  - often
  - sometimes
  - never

## **PART VI**

### From English to Spanish

- 59) Do you switch from English to Spanish when speaking or using a sentence?
- often
  - sometimes
  - never
- 59.1) If yes, when?
- a) to emphasize what you are saying
  - b) to create complicity with the interlocutor
  - c) to talk about something personal
  - d) to curse, crack a joke, say something polemic
  - e) to quote
- 60) In which situation most frequently?
- a) family
  - b) friends
  - c) at work
  - d) in stores
  - e) religious institutions

### From Spanish to English

- 61) Vice versa, do you switch from Spanish to English while speaking ?
- often
  - sometimes
  - never
- 61.1) If yes, when?
- a) to emphasize what you are saying
  - b) to create complicity with the interlocutor
  - c) to discuss something personal
  - d) to curse, crack a joke, say something polemic
  - e) to quote
- 62) In which situation most frequently?
- a) family
  - b) friends
  - c) at work
  - d) in stores
  - e) religious institutions

## PART VII

- 63) Should Spanish be encouraged as a second language for the next Spanish generation?  
Yes  
No
- 64) Should English be encouraged as a primary language for the next Spanish generation?  
Yes  
No
- 65) Does your Spanish allow you to express ideas coherently as well as in English?  
Yes  
No
- 66) Is your Spanish an obstacle for communicating correctly?  
Yes  
No
- 67) Is Spanish less prestigious than English?  
Yes  
No
- 68) Should educated people communicate only in Spanish rather than in English?  
Yes  
No
- 69) Should educated people communicate only in English rather than in Spanish?  
Yes  
No
- 70) Speaking English and Spanish are equally important to use in every kind of topic or communicative situations?  
Yes  
No
- 71) Both are equally important in expressing what one has to say?  
Yes  
No
- 72) Is there a difference when the younger generation speaks Spanish as opposed to the older one?  
Yes  
No
- 73) If you remain longer in the USA does the pattern change the way you speak?  
Yes  
No
- 74) Are you familiar with the word Spanglish?  
Explain in few words



## SECOND GENERATION

### PART I

- 1) Gender m/f
- 2) Birthplace: Date of birth:
- 3) Place of residence in the United States:
- 4) Marital Status: single married divorced other
- 5) Numbers of children: \_\_\_\_ sons \_\_\_\_ daughters
- 6) Birthplace of:
  - your father
  - your mother
  - your husband/significant other
  - your wife/significant other
  - your children
- 7) What was the last country where your father lived?
  - your mother
  - your husband
  - your wife
  - your children
- 8) Have you ever lived in Puerto Rico?
  - Yes
  - No
  - 8.1) If yes, how long did you stay there?
- 9) Have you ever been in Puerto Rico?
  - Yes
  - No
  - 9.1) If yes, how many times?
  - 9.2) How long did you stay?
- 10) Do you occasionally return to Puerto Rico?
  - Yes
  - No
  - 10.1) If yes, how often do you return?
  - 10.2) What occasions?
- 11) Is there a desire to live permanently to Puerto Rico?
  - Yes
  - No
  - 11.1) Why?
- 12) Do you socialize with Puertoricans in the United States?
  - Yes
  - No
  - 12.1) If yes, what occasions?
- 13) What kind of relationships do you have with them?
  - friendship
  - business relationship
  - both
  - other

- 14) Are you involved in any Latino organizations ?  
 Yes  
 No  
 14.1) If yes, which kind?
- 15) How many years did you attend school in Puerto Rico?
- 16) How many years did you attend school in the United States?
- 17) The highest grade completed: middle school  
 high school  
 GED  
 college  
 other
- 18) Current job:  
 business  
 law officer  
 teacher  
 laborer  
 clerk  
 artisan  
 housewife  
 retired  
 student  
 unemployed  
 other:

## **PART II**

- 19) During your childhood what language did you speak?  
 a) Spanish only  
 b) English only  
 c) Spanish alternated with English  
 d) English alternated with Spanish
- 20) If you had Spanish as a mother tongue, how old were you when you began speaking English?  
 20.1) In which communicative situations?  
 school  
 friends  
 family
- 21) If you had English as a second language, how old were you when you began speaking English?  
 21.1) In which communicative situations?  
 school  
 friends  
 family
- 22) If you switch from English to Spanish or vice versa, in which communicative situations?  
 school  
 friends

job  
family

### PART III

- 23) Which language do you normally use?  
a) Spanish only  
b) English only  
c) Spanish alternated with English  
d) English alternated with Spanish
- 24) Which language do you normally use in your family?  
a) with your husband/wife                      Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Spa  
b) with your sons                                    Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Spa  
c) with your daughters                          Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Spa  
d) with your father                                Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Spa  
e) with your mother                               Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Spa  
f) with your grandparents                      Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Spa
- 25) Which language(s) do you normally use outside the family?  
a) in public service                               Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Spa  
b) private sector (medical, lawyer)           Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Spa  
c) with religious figure, ( priest etc.)        Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Spa
- 26) Which language(s) do you normally use at school/work?  
a) with your colleagues                         Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Spa  
b) with clients                                      Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Sp  
c) with your supervisors/teachers           Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Spa
- 27) Which language(s) do you normally use with:  
a) your friends                                      Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Spa  
b) strangers                                         Spanish    English    Spa/Eng    Eng/Spa

### PART IV

(It's possible to choose more than one answer)

- 28) Why do you speak Spanish?  
a) it is my mother tongue  
b) it is the language of my family  
c) it's clearer than English  
d) it's unavoidable with some situations and/or people  
e) it's immediate, expressive or friendly/confidential  
f) other
- 29) You don't speak Spanish because:  
a) Not everyone understands it  
b) It's not appropriate for certain topics of conversation  
c) It's not socially prestigious  
d) you feel inadequate when speaking Spanish  
e) other
- 30) Why do you speak English?

- a) it's my mother tongue
- b) it's the National language
- c) in some situations it's essential
- d) it is more socially prestigious
- e) everyone understands it
- f) other

## **PART V**

- 31) Do you speak better Spanish or English?  
 Spanish English Both
- 32) In which language do you think in?  
 Spanish English Both Span/Eng Eng/Span
- 33) In which language do you dream?  
 Spanish English Both Span/Eng Eng/Span

### Evaluation of Spanish proficiency

- 34) When you watch Spanish TV do you understand:  
 everything something little or nothing
- 35) Does your Spanish at home differ from TV?  
 Yes  
 No  
 35.1) If yes, how is it different?:  
 pronunciation  
 vocabulary  
 sentence structure  
 other
- 36) In formal contexts (doctor, lawyer), can you speak Spanish fluently?  
 Yes  
 with difficulty  
 No
- 37) Informal contexts (doctor, lawyer), do you understand Spanish fluently?  
 Yes  
 with difficulty  
 No
- 38) Are you satisfied with the way you speak Spanish?  
 Yes  
 No
- 39) Are errors noted when speaking Spanish?  
 Yes  
 No  
 40.1) If yes, what type of errors?  
 pronunciation  
 vocabulary  
 sentence structure  
 other

- 41) Do you have difficulty reading and understanding an official Spanish document?  
Yes  
No

42) Have you ever been in a situation in which Spanish was mandatory and you had difficulty expressing yourself?

Often

sometimesnever

Evaluation of English proficiency

43) Does your English spoken at home differ from that spoken on TV?

Yes

No

43.1) If yes, how is it different?

pronunciation

vocabulary

sentence structure

other

44) When you watch the newscast do you understand:

everything something little or nothing

45) When you watch English TV do you understand:

everything something little or nothing

46) In formal situations (doctor, lawyer), can you speak English fluently?

Yes

with some difficulty

No

47) In formal situations (doctor, lawyer) do you understand English?

Yes

with some difficulty

No

48) Are you satisfied in the way you speak English?

Yes

No

49) When you speak English are there any errors?

Yes

No

If yes, what type of errors?

pronunciation

vocabulary

sentence structure

other

50) Have you ever been out of your element in a communicative situation that required the exclusive use of English?

Yes

No

50.1) If yes, why?

51) When you read an official English document do you understand:

everything almost everything only something little or nothing

- 52) Have you ever been out of your element in a communicative situation that required the exclusive use of English?  
Yes  
No  
often  
sometimes  
never

## **PART VI**

### From English to Spanish

- 53) Do you switch from English to Spanish when speaking or using a sentence?  
often  
sometimes  
never  
53.1) If yes, when?  
a) to emphasize what you are saying  
b) to create complicity with the interlocutor  
c) to talk about something personal  
d) to curse, crack a joke, say something polemic  
e) to quote
- 54) In which situation most frequently?  
a) family  
b) friends  
c) at work  
d) in stores  
e) religious institutions

### From Spanish to English

- 55) Vice versa, do you switch from Spanish to English while speaking ?  
often  
sometimes  
never  
55.1) If yes, when?  
a) to emphasize what you are saying  
b) to create complicity with the interlocutor  
c) to discuss something personal  
d) to curse, crack a joke, say something polemic  
e) to quote
- 56) In which situation most frequently?  
a) family  
b) friends  
c) at work  
d) in stores  
e) religious institutions

## PART VII

- 57) Should Spanish be encouraged as a second language for the next Spanish generation?  
Yes  
No
- 58) Should English be encouraged as a primary language for the next Spanish generation?  
Yes  
No
- 59) Does your Spanish allow you to express ideas coherently as well as in English?  
Yes  
No
- 60) Is your Spanish an obstacle for communicating correctly?  
Yes  
No
- 61) Is Spanish less prestigious than English?  
Yes  
No
- 62) Should educated people communicate only in Spanish rather than in English?  
Yes  
No
- 63) Should educated people communicate only in English rather than in Spanish?  
Yes  
No
- 64) Speaking English and Spanish are equally important to use in every kind of topic or communicative situations?  
Yes  
No
- 65) Both are equally important in expressing what one has to say?  
Yes  
No
- 66) Is there a difference when the younger generations speak Spanish as opposed to the older one?  
Yes  
No
- 67) If you remain longer in the USA does the pattern change the way you speak?  
Yes  
No
- 70) Are you familiar with the word Spanglish?  
Explain in few words



**PRIMERA GENERACIÓN**  
**PARTE I**

- 1) Sexo H/M
- 2) Lugar de nacimiento: Fecha de nacimiento:
- 3) Lugar de residencia en los Estados Unidos:
- 4) Lugar de origen:
- 5) Fecha de emigración:
- 6) Fecha de emigración del resto de la familia:
- 7) Motivaciones de su emigración:
  - a) falta de trabajo en el país natal
  - b) llevar a cabo nuevas/diferentes experiencias
  - c) mejorar su posición económica y tener un mayor éxito que en Puerto Rico
  - d) reunirse con otros miembros de su familia
  - e) otro
- 8) Ha vuelto alguna vez a Puerto Rico?
  - Sí
  - No
  - 8.1) ¿Cuántas veces?
  - 8.2) ¿En qué ocasión?
  - 8.3) ¿Durante cuánto tiempo ha permanecido allí?
- 9) ¿Volvería a establecerse definitivamente a Puerto Rico?
  - Sí
  - No
  - 9.1) ¿Por qué?
- 10) ¿Está en contacto con otros puertorriqueños en los Estados Unidos?
  - Sí
  - No
  - 10.1) ¿En qué ocasión?
- 11) ¿Qué tipo de relación tiene con ellos?
  - Amistad
  - Trabajo
  - Ambas
  - Otro
- 12) ¿Pertenece a organizaciones o asociaciones latinas?
  - Sí
  - No
  - 12.1) ¿Qué tipo?
- 13) Estado civil: soltero casado divorciado otro
- 14) Número de hijos: \_\_\_ hijos \_\_\_ hijas
- 15) Lugar de nacimiento de:
  - su padre
  - su madre
  - su marido/pareja
  - su mujer/pareja

- sus hijos
- 16) ¿Dónde vivió su padre?  
su madre  
su marido  
su mujer  
su hijos
- 17) ¿Cuántos años fue a la escuela en Puerto Rico?
- 18) ¿Cuántos años fue a la escuela en los Estados Unidos?
- 19) Nivel académico más alto:  
escuela primaria  
escuela intermedia o secundaria  
escuela superior o universitaria  
otro
- 20) Trabajo antes de la emigración:  
empresario  
funcionario  
autónomo  
obrero  
comerciante  
artesano  
empleado del hogar  
jubilado  
estudiante  
desempleado  
otro:
- 21) Trabajo actual:  
empresario  
funcionario  
autónomo  
obrero  
vendedor  
artesano  
empleado del hogar  
jubilado  
estudiante  
desempleado  
otro

## **PARTE II**

- 22) ¿Durante su niñez qué idioma hablaba?  
a) sólo Español  
b) sólo Inglés  
c) Español alternado con inglés  
d) Inglés alternado con español
- 23) Si el español es su lengua materna, ¿cuántos años tenía cuando aprendió el inglés?  
23.1) ¿Dónde lo aprendió?

escuela  
amigos  
familia

24) Si el inglés es su lengua materna, ¿cuántos años tenía cuando aprendió el español?

24.1) ¿En qué ocasión?

escuela  
amigos  
familia

25) Alternaba el inglés con el español o viceversa, ¿en qué ocasión?

25.1) escuela amigos trabajo familia

### PARTE III

26) ¿Qué idioma habla normalmente?

- a) sólo español
- b) sólo inglés
- c) español alternado con inglés
- d) inglés alternado con español

27) ¿Qué idioma habla en familia?

- |                        |         |        |         |         |
|------------------------|---------|--------|---------|---------|
| a) con su marido/mujer | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| b) con sus hijos       | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| c) con sus hijas       | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| d) con su padre        | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| e) con su madre        | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| f) con sus abuelos     | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |

28) ¿Qué idioma habla fuera de su familia?

- |   |         |        |         |         |
|---|---------|--------|---------|---------|
| a) en los servicios públicos                | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| b) en el sector privado (médicos, abogados) | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| c) con los religiosos (curas ect.)          | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |

29) ¿Qué idioma habla en la escuela/trabajo?

- |                             |         |        |         |         |
|-----------------------------|---------|--------|---------|---------|
| a) con sus compañeros       | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| b) con sus clientes         | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| c) con sus jefes/profesores | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |

30) ¿Qué idioma habla con:

- |                  |         |        |         |         |
|------------------|---------|--------|---------|---------|
| a) sus amigos    | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| b) sus conocidos | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |

### PARTE IV

(Es posible elegir más de una solución)

31) ¿Por qué habla Español?

- a) es mi lengua materna
- b) es la lengua que se habla en mi familia y es importante para mantener mi identidad cultural
- c) es más simple que el inglés
- d) es indispensable en algunas situaciones y con algunas personas
- e) es directo y expresivo

- f) otro
- 32) ¿Por qué no habla Español?
  - a) no todo el mundo lo entiende
  - b) no es adecuado para hablar de algunas instancias
  - c) no es socialmente prestigioso
  - d) no me siento cómodo cuando lo hablo
  - e) otro
- 33) ¿Por qué habla inglés?
  - a) es mi lengua materna
  - b) es la Lengua Nacional
  - c) es fundamental en algunas situaciones
  - d) es socialmente prestigioso
  - e) todo el mundo lo entiende
  - f) otro

## PARTE V

- 34) ¿Habla mejor español o inglés?  
Español Inglés Ambas
- 35) ¿En qué idioma piensa?  
Español Inglés Ambas Esp/Ing Ing/Esp
- 36) ¿En qué idioma sueña?  
Español Inglés Ambas Esp/Ing Ing/Esp

### Evaluación de la competencia en español

- 37) ¿Cuando ve la televisión en español lo entiende?  
todo  
algo  
poco o nada
- 38) ¿El español que se habla en su casa es diferente del que se habla en la televisión?  
Sí  
No  
38.1) Si ha contestado sí, ¿en qué se diferencia?  
pronunciación  
léxico  
estructura de la oración  
otro
- 39) ¿En situaciones formales (médicos, abogados) se desenvuelve bien con el español?  
Sí  
con dificultad  
No
- 40) ¿En situaciones formales (médicos, abogados) entiende el español con facilidad?  
Sí  
con dificultad  
No

- 41) ¿Está satisfecho de su manera de hablar en español?  
 Sí  
 No  
 41.1) ¿Comete errores cuando habla en español?  
 Sí  
 No  
 41.2) Si ha contestado sí, ¿qué tipo de errores?  
 pronunciación  
 léxico  
 estructura de la oración  
 todos los anteriores  
 otro
- 42) ¿Es capaz de leer y comprender un documento oficial escrito en español?  
 Sí  
 No
- 43) ¿Piensa que viviendo en los Estados Unidos está disminuyendo su capacidad de hablar español?  
 Sí  
 No
- 44) Si ha contestado sí, ¿en qué le afecta?  
 pronunciación  
 léxico  
 estructura de la oración  
 todos los anteriores  
 otro  
 44.1) ¿Por qué?
- 45) ¿Ha estado algunas veces en una situación donde era necesario hablar español pero no se sentía cómodo hablándolo?  
 Sí  
 No  
 45.1) Si ha contestado sí, ¿por qué?

#### Evaluación de la competencia en inglés

- 46) ¿El inglés que se habla en su casa es diferente del que se habla en la televisión? Sí  
 No  
 46.1) Si ha contestado sí, ¿en qué se diferencia?  
 pronunciación  
 léxico  
 estructura de la oración  
 otro
- 47) ¿Cuando ve los telediarios en inglés los entiende?  
 todo  
 algo  
 poco o nada
- 61) ¿Cuando ve otros programas en inglés los entiende?  
 Todo  
 algo

- poco o nada
- 48) ¿En situaciones formales (médicos, abogados) se desenvuelve en inglés con facilidad?
- Sí  
con dificultad  
No
- 63) ¿En situaciones formales (médicos, abogados) comprende el inglés con facilidad?
- Sí  
con dificultad  
No
- 49) ¿Está satisfecho de su manera de hablar en inglés?
- Sí  
No
- 50) ¿Comete errores cuando habla en inglés?
- Sí  
No
- 51.1) Si ha contestado sí, ¿qué tipo de errores?
- pronunciación  
léxico  
estructura de la oración  
todos los anteriores  
otro
- 52) ¿Ha estado algunas veces en una situación donde era necesario hablar inglés pero no se sentía cómodo hablándolo?
- Sí  
No
- 52.1) Si ha contestado sí, ¿por qué?
- 53) ¿Es capaz de leer y entender un documento oficial escrito en inglés?
- Sí  
No
- 53.1) Si ha contestado sí, ¿lo entiende?
- todo  
casi todo  
algo  
poco o nada
- 54) ¿Piensa que viviendo en los Estados Unidos está mejorando su capacidad de hablar inglés?
- Sí  
No
- 54.1) Si ha contestado sí, ¿qué está mejorando?
- pronunciación  
léxico  
estructura de la oración  
todos los anteriores  
otro
- 54.2) ¿Por qué está mejorando su capacidad de hablar inglés?
- 55) ¿Ha estado algunas veces en una situación donde sabía lo que quería decir pero no encontraba las palabras para expresarse correctamente en inglés?

frecuentemente a veces nunca

## PARTE VI

### Del inglés al español

56) ¿Pasa del inglés al español en un mismo discurso o en una misma oración?

frecuentemente

a veces

nunca

56.1) ¿Si ha contestado sí, ¿cuándo le ocurre esto?

a) para enfatizar algo

b) para crear complicidad con el interlocutor

c) para hablar de algo personal

d) para increpar, bromear y polemizar

e) para reproducir palabras de otros

56.2) ¿En qué ocasiones?

a) familia

b) amigos

c) trabajo

d) en los almacenes

e) con los religiosos

### Del español al inglés

57) ¿Usted pasa del español al inglés en el mismo discurso o en la misma oración?

frecuentemente a veces nunca

57.1) ¿Si ha contestado sí, ¿cuándo le ocurre esto?

a) para enfatizar algo

b) para crear complicidad con el interlocutor

c) para hablar de algo personal

d) para increpar, bromear y polemizar

e) para reproducir palabras de otros

58) ¿En qué ocasiones?

a) familia

b) amigos

c) trabajo

d) en los almacenes

e) con los religiosos

## PARTE VII

59) ¿El español tendría que ser promovido como segunda lengua entre las nuevas generaciones de latinos?

Sí

No

60) ¿El inglés tendría que ser promovido como lengua materna entre las nuevas generaciones de latinos? Sí No

- 61) ¿El español permite expresar ideas de igual manera que el inglés?  
Sí  
No
- 62) ¿El español constituye un obstaculo para comunicar correctamente?  
Sí  
No
- 63) ¿El español es menos prestigioso que el inglés?  
Sí  
No
- 64) ¿Las personas instruidas tendrían que comunicar en español más que en inglés?  
Sí  
No
- 65) ¿Las personas instruidas tendrían que comunicar en inglés más que en español?  
Sí  
No
- 66) ¿Ambos idiomas pueden ser empleados en cada situación comunicativa?  
Sí  
No
- 67) ¿Ambos idiomas pueden expresar lo que un hablante quiere decir?  
Sí  
No
- 68) ¿Existe alguna diferencia entre el español hablado por los jovenes y el hablado por los mayores?  
Sí  
No
- 69) ¿La permanencia en los Estados Unidos ha afectado su manera de hablar?  
Sí  
No
- 70) ¿Conoce el término Spanglish?  
Explíquelo con algunas palabras



**SEGUNDA GENERACIÓN**  
**PARTE I**

- 1) Sexo H/M
- 2) Lugar de nacimiento: Fecha de nacimiento:
- 3) Lugar de residencia en los Estados Unidos:
- 4) Estado civil: soltero casado divorciado otro
- 5) Número de hijos: \_\_\_\_ hijos \_\_\_\_ hijas
- 6) Lugar de nacimiento de:  
su padre  
su madre  
su marido/pareja  
su mujer/pareja  
sus hijos
- 7) ¿Dónde vivió su padre?  
su madre  
su marido  
su mujer  
sus hijos
- 8) ¿Ha vivido a Puerto Rico?  
Sí  
No  
8.1) ¿Por cuánto tiempo?
- 9) ¿Ha estado alguna vez a Puerto Rico?  
Sí  
No  
9.1) ¿Cuántas veces?  
9.2) ¿En qué ocasión?
- 10) ¿Durante cuánto tiempo ha permanecido allí?
- 11) ¿Volvería a establecerse definitivamente a Puerto Rico?  
Sí  
No  
11.1) ¿Por qué?
- 12) ¿Está en contacto con otros puertorriqueños en los Estados Unidos?  
Sí  
No  
12.1) ¿En qué ocasión?
- 13) ¿Qué tipo de relación tiene con ellos?  
amistad  
trabajo  
ambas  
otro
- 14) ¿Pertenece a organizaciones o asociaciones latinas?  
Sí  
No

¿Qué tipo?

14.1) ¿Cuántos años fue a la escuela en Puerto Rico?

15) ¿Cuántos años fue a la escuela en los Estados Unidos?

16) Nivel académico más alto:

escuela primaria

escuela intermedia o secundaria

escuela superior o universitaria

otro

17) Trabajo actual:

empresario

funcionario

autónomo

obrero

vendedor

artesano

empleado del hogar

jubilado

estudiante

desempleado

otro:

## PARTE II

18) ¿Durante su niñez qué idioma hablaba?

a) sólo español

b) sólo inglés

c) español alternado con inglés

d) inglés alternado con español

19) Si el español es su lengua materna, ¿cuántos años tenía cuando aprendió el inglés?

19.1) ¿Dónde lo aprendió?

escuela

amigos

familia

20) Si el inglés es su lengua materna, ¿cuántos años tenía cuando aprendió el español?

20.1) ¿En qué ocasión?

escuela

amigos

familia

21) Alternaba el inglés con el español o viceversa, ¿en qué ocasión?

21.1) escuela amigos trabajo familia

## PARTE III

22) ¿Qué idioma habla normalmente?

a) sólo español

b) sólo inglés

c) español alternado con inglés

- d) inglés alternado con español
- 23) ¿Qué idioma habla en familia?
- |                        |         |        |         |         |
|------------------------|---------|--------|---------|---------|
| a) con su marido/mujer | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| b) con sus hijos       | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| c) con sus hijas       | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| d) con su padre        | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| e) con su madre        | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| f) con sus abuelos     | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
- 24) ¿Qué idioma habla fuera de su familia?
- |   |         |        |         |         |
|---|---------|--------|---------|---------|
| a) en los servicios públicos                | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| b) en el sector privado (médicos, abogados) | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| c) con los religiosos (curas ect.)          | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
- 25) ¿Qué idioma habla en la escuela/trabajo?
- |                             |         |        |         |         |
|-----------------------------|---------|--------|---------|---------|
| a) con sus compañeros       | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| b) con sus clientes         | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| c) con sus jefes/profesores | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
- 26) ¿Qué idioma habla con:
- |                  |         |        |         |         |
|------------------|---------|--------|---------|---------|
| a) sus amigos    | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |
| b) sus conocidos | Español | Inglés | Esp/Ing | Ing/Esp |

#### PARTE IV

(Es posible elegir más de una solución)

- 27) ¿Por qué habla español?
- es mi lengua materna
  - es la lengua que se habla en mi familia y es importante para mantener mi identidad cultural
  - es más simple que el inglés
  - es indispensable en algunas situaciones y con algunas personas
  - es directo y expresivo
  - otro
- 28) ¿Por qué no habla español?
- no todo el mundo lo entiende
  - no es adecuado para hablar de algunas instancias
  - no es socialmente prestigioso
  - no me siento cómodo cuando lo hablo
  - otro
- 29) ¿Por qué habla inglés?
- es mi lengua materna
  - es la Lengua Nacional
  - es fundamental en algunas situaciones
  - es socialmente prestigioso
  - todo el mundo lo entiende
  - otro

## PARTE V

- 30) ¿Habla mejor español o inglés?  
Español Inglés Ambas
- 31) ¿En qué idioma piensa?  
Español Inglés Ambas Esp/Ing Ing/Esp
- 32) ¿En qué idioma sueña?  
Español Inglés Ambas Esp/Ing Ing/Esp

### Evaluación de la competencia en español

- 33) ¿Cuando ve la televisión en español lo entiende?  
todo  
algo  
poco o nada
- 34) ¿El español que se habla en su casa es diferente del que se habla en la televisión?  
Sí  
No  
34.1) Si ha contestado sí, ¿en qué se diferencia?  
pronunciación  
léxico  
estructura de la oración  
otro
- 35) ¿En situaciones formales (médicos, abogados) se desenvuelve bien con el español?  
Sí  
con dificultad  
No
- 36) ¿En situaciones formales (médicos, abogados) entiende el español con facilidad?  
Sí  
con dificultad  
No
- 37) ¿Está satisfecho de su manera de hablar en español?  
Sí  
No
- 38) ¿Comete errores cuando habla en español?  
Sí  
No  
38.1) Si ha contestado sí, ¿qué tipo de errores?  
pronunciación  
léxico  
estructura de la oración  
todos los anteriores  
otro
- 39) ¿Ha estado algunas veces en una situación donde era necesario hablar español pero no se sentía cómodo hablándolo?  
Sí

No

39.1) Si ha contestado sí, ¿por qué?

40) ¿Es capaz de leer y comprender un documento oficial escrito en español?

Sí

No

41) ¿Ha estado algunas veces en una situación donde era necesario hablar español pero no se sentía cómodo hablandolo?

Sí

No

41.1) Si ha contestado sí, ¿por qué?

#### Evaluación de la competencia en inglés

42) ¿El inglés que se habla en su casa es diferente del que se habla en la televisión?

Sí

No

Si ha contestado sí, ¿en qué se diferencia?

pronunciación

léxico

estructura de la oración

otro

43) ¿Cuando ve los telediarios en inglés los entiende?

todo

algo

poco o nada

44) ¿Cuando ve otros programas en inglés los entiende?

todo

algo

poco o nada

45) ¿En situaciones formales (médicos, abogados) se desenvuelve en inglés con facilidad

Sí

con dificultad

No

46) ¿En situaciones formales (médicos, abogados) comprende el inglés con facilidad?

Sí

con dificultad

No

47) ¿Está satisfecho de su manera de hablar en inglés?

Sí

No

- 48) ¿Comete errores cuando habla en inglés?  
 Sí  
 No  
 48.1) Si ha contestado sí, ¿qué tipo de errores?  
 pronunciación  
 léxico  
 estructura de la oración  
 todos los anteriores  
 otro
- 49) ¿Ha estado algunas veces en una situación donde era necesario hablar inglés pero no se sentía cómodo hablandolo?  
 Sí  
 No  
 49.1) Si ha contestado sí, ¿por qué?
- 50) ¿Es capaz de leer y entender un documento oficial escrito en inglés? Sí No  
 50.1) Si ha contestado sí, ¿lo entiende?  
 todo  
 casi todo  
 algo  
 poco o nada
- 52) ¿Piensa que viviendo en los Estados Unidos está mejorando su capacidad de hablar inglés?  
 Sí  
 No  
 52.1) Si ha contestado sí, ¿qué esta mejorando?  
 pronunciación  
 léxico  
 estructura de la oración  
 todos los anteriores  
 otro  
 52.2) ¿Por qué está mejorando su capacidad de hablar inglés?
- 53) ¿Ha estado algunas veces en una situación donde sabía lo que queria decir pero no encontraba las palabras para expresarse correctamente en inglés?  
 frecuentemente a veces nunca

## PARTE VI

### Del inglés al español

- 54) ¿Pasa del inglés al español en un mismo discurso o en una misma oración?  
 frecuentemente  
 a veces  
 nunca  
 54.1) ¿Si ha contestado sí, ¿cuándo le ocurre esto?  
 a) para enfatizar algo  
 b) para crear complicidad con el interlocutor  
 c) para hablar de algo personal  
 d) para increpar, bromear y polemizar

- e) para reproducir palabras de otros
- 54.2) ¿En qué ocasiones?
  - a) familia
  - b) amigos
  - c) trabajo
  - d) en los almacenes
  - e) con los religiosos

### Del español al inglés

- 55) ¿Usted pasa del español al inglés en el mismo discurso o en la misma oración?
  - frecuentemente
  - a veces
  - nunca
- 55.1) ¿Si ha contestado sí, ¿cuándo le ocurre esto?
  - a) para enfatizar algo
  - b) para crear complicidad con el interlocutor
  - c) para hablar de algo personal
  - d) para increpar, bromear y polemizar
  - e) para reproducir palabras de otros
- 55.2) ¿En qué ocasiones?
  - a) familia
  - b) amigos
  - c) trabajo
  - d) en los almacenes
  - e) con los religiosos

### **PARTE VII**

- 56) ¿El español tendría que ser promovido como segunda lengua entre las nuevas generaciones de latinos?
  - Sí
  - No
- 57) ¿El inglés tendría que ser promovido como lengua materna entre las nuevas generaciones de latinos?
  - Sí
  - No
- 58) ¿El español permite expresar ideas de igual manera que el inglés?
  - Sí
  - No
- 59) ¿El español constituye un obstaculo para comunicar correctamente?
  - Sí
  - No
- 60) ¿El español es menos prestigioso que el inglés?
  - Sí
  - No
- 61) ¿Las personas instruidas tendrían que comunicar en español más que en inglés?
  - Sí

No

62) ¿Las personas instruídas tendrían que comunicar en inglés más que en español?

Sí

No

63) ¿Ambos idiomas pueden ser empleados en cada situación comunicativa?

Sí

No

64) ¿Ambos idiomas pueden expresar lo que un hablante quiere decir?

Sí

No

65) ¿Existe alguna diferencia entre el español hablado por los jóvenes y el hablado por los mayores?

Sí

No

66) ¿La permanencia en los Estados Unidos ha afectado su manera de hablar?

Sí

No

67) ¿Conoce el término Spanglish?

Explíquelo con algunas palabras