



Sviluppo, prospettive e problemi delle scuole ereditarie cinesi in Italia

Daniele Brigadoi Cologna

Dipartimento di Scienze Umane e dell'Innovazione per il Territorio,
Università degli Studi dell'Insubria
Contatto: daniele.cologna@uninsubria.it

Le scuole in cui figli e nipoti degli immigrati cinesi stabilitisi in Italia nel corso degli ultimi trent'anni acquisiscono o mantengono la propria competenza nella lingua cinese moderna standard (che nella Rpc prende il nome di "lingua comune" o 普通话 *pǔtōnghuà*, mentre in molte lingue europee è spesso impropriamente chiamato "cinese mandarino"¹) sono nate originariamente come forme più o meno informali di doposcuola, spesso appoggiandosi logisticamente a scuole, oratori e associazioni culturali. Nella letteratura di riferimento anglosassone², in cui il fenomeno dello sviluppo di questa "pedagogia parallela", prevalentemente esito di forme di auto-organizzazione comunitaria, risulta studiato da più tempo e con maggior ampiezza che in Italia, tali scuole sono generalmente definite *supplementary schools* ("scuole supplementari"), *complementary schools* ("scuole complementari") o *heritage schools* ("scuole ereditarie")³. Come in altri contesti di immigrazione, questo genere di istituzioni educative informali si è sviluppato in Italia per ovviare agli effetti indesiderati dell'implicito approccio assimilazionista che predomina nelle nostre scuole, dove la didattica è orientata in modo pressoché esclusivo all'insegnamento della lingua italiana e su quello dell'inglese come lingua straniera. Anche sul piano della didattica della letteratura e della storia, l'enfasi è sul retaggio italiano ed europeo. Per le famiglie cinesi immigrate in Italia negli anni Ottanta, Novanta e Duemila (decennio in cui questo fenomeno migratorio ha raggiunto il suo massimo sviluppo)⁴, la priorità iniziale è sempre stata la rapida assimilazione linguistico-culturale dei figli, essenziali "mediatori informali" per lo sviluppo socioeconomico del nucleo domestico in emigrazione. Pertanto, l'esigenza di compendiare tale processo di acculturazione accelerata con un parallelo impegno a garantire l'acquisizione e il

1 L'espressione "lingua mandarina" traduce infatti l'espressione cinese "lingua dei funzionari" (官话 *guānhuà*) e originariamente si riferiva alla particolare parlata cinese impiegata dai funzionari della corte imperiale, che non divenne mai lingua vernacolare di ampia circolazione. Cfr. David Moser, *A Billion Voices. China's Search for a Common Language* (London: Penguin, 2016).

2 Cfr. Olga E. Kagan, Maria M. Carreira, Claire Hitchens Chik (a cura di), *The Routledge Handbook of Heritage Language Education. From Innovation to Program Building* (London: Routledge, 2017).

3 Cfr. Julia Steenwegen, Noel Clycq e Jan Vanhoof, "How and why minoritized communities self-organise education: a review study", *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 53 (2022) 7: 1281-1299; Paola Bocale, "L'apprendimento delle lingue delle comunità migranti nelle scuole ereditarie", *Lend. Lingua e nuova didattica* 52 (2023) 1: 41-49.

4 Cfr. Daniele Brigadoi Cologna e Renzo Cavalieri, *I nuovi cinesi d'Italia - Mondo Cinese n. 163* (Milano: Brioschi, 2017).

mantenimento della lingua cinese si è manifestato solo gradualmente, acuendosi di norma durante la prima adolescenza dei figli, quando la distanza tra l'esperienza e la cultura dei genitori e quella dei figli tende ad ampliarsi rapidamente⁵.

Spesso le prime esperienze di “doposcuola cinese” si sono sviluppate a cura di istituzioni non cinesi, tipicamente parrocchie e oratori frequentate dalle famiglie cinesi, come nel caso della parrocchia della Santissima Trinità nel quartiere Canonica-Sarpi di Milano, la storica *Chinatown* meneghina. Ma già dalla seconda metà degli anni Novanta, quando cominciarono a intensificarsi i ricongiungimenti famigliari, finalmente tutelati anche da una apposita normativa (il decreto-legge 18 novembre 1995, n. 489 o “decreto Dini”, nonché la legge 6 marzo 1998, n. 40, o “legge Turco-Napolitano” del 1998), l'offerta di scuole informali di lingua cinese si moltiplica come risposta “dal basso” a una vera e propria urgenza sociale. Molti genitori scoprono allora di non essere più in grado di dialogare efficacemente con i propri figli: al gap esperienziale che contrappone giovani genitori, che hanno dovuto spesso lasciare i figli piccoli alle cure di nonni e suoceri in Cina fino al raggiungimento dell'età scolare, a figli neo-ricongiunti che si “italianizzano” rapidamente, si aggiunge infatti quello linguistico. I genitori avvertono così la mancanza di una *gongtong yuyan* (共同语言 *gòngtóng yǔyán*, ovvero una “lingua in comune”) che possa ridurre le distanze tra il “codice ristretto” della lingua cinese parlata in famiglia – tipicamente un dialetto della lingua sinitica Wu prevalente in questa migrazione⁶ – e il “codice ampio” che la lingua italiana acquisita dai figli fornisce a questi ultimi per interpretare e descrivere una gamma sempre più ampia di esperienze, emozioni e relazioni complesse con il loro ambiente di vita italiano. È in questa fase storica che cominciano a svilupparsi forme auto-organizzate comunitarie di scuole di lingua cinese, che vedono coinvolto anche l'associazionismo comunitario (che nel caso cinese è soprattutto associazionismo di imprenditori, spesso demarcato dall'appartenenza a specifici territori di origine) e le rappresentanze diplomatiche della Rpc, che in alcuni casi offrono forme di assistenza, per esempio materiale didattico, ma soprattutto una sorta di legittimazione ufficiale. È in questo contesto che si rinsalda l'idea che tali scuole debbano concentrarsi sulla salvaguardia di un retaggio (*heritage*, appunto) molto specifico, quello sancito dall'idea di lingua, cultura e nazione promossa dalla politica educativa della Rpc. Non vi è spazio per riflessioni sulla opportunità di tutelare altri retaggi⁷, nello specifico quello della particolare varietà di lingua Wu parlata in famiglia, come pure quello storico-culturale del contesto di partenza, la cui memoria e trasmissione intergenerazionale è implicitamente affidata ai nonni, che a partire dagli anni Duemila, man mano che si consolida il ricambio generazionale in seno alla popolazione cinese residente in Italia, diventano figure di riferimento importanti non soltanto nelle famiglie transnazionali (genitori in Italia, nonni in Cina), ma anche in quelle famiglie in cui ormai tutti, o quasi, i membri del gruppo familiare sono emigrati in Italia. Questo orientamento è dettato

5 Cfr. Daniele Brigadoi Cologna, “Giovani cinesi d'Italia: una scommessa che non dobbiamo perdere”, in *Cross Generation Marketing* a cura di Luca Massimiliano Visconti ed Enzo Mario Napolitano (Milano: Egea, 2009), 259-282. Antonella Ceccagno, *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato* (Milano: Franco Angeli, 2004).

6 Cfr. Daniele Brigadoi Cologna, “Aspetti sociali e linguistico-culturali dell'esperienza sinoitaliana in Lombardia”, in Paola Bocale, Daniele Brigadoi Cologna e Lino Panzeri, *Quaderni del Cerm n. 1 - Le nuove minoranze in Lombardia* (Pavia: Ledizioni, 2020), 47-56.

7 Una riflessione molto interessante sulla selettività del retaggio salvaguardato da queste scuole l'ha proposta Giuseppe Rizzuto nella relazione: “Migrazioni e apprendimento del cinese: uno sguardo a partire dai *mobilities studies*” presentata al XIX Convegno dell'Associazione di Studi Cinesi presso Sapienza – Università di Roma, 21-23 settembre 2023.

in primo luogo da considerazioni di carattere pragmatico, secondo cui il *fangyan* (方言 *fāngyán*, “lingua locale” o topoletto) non servirebbe a nulla, mentre il cinese moderno standard aprirebbe ai figli la possibilità di un eventuale proseguimento degli studi o il perseguimento di una carriera lavorativa in Cina, ma ad esse si aggiunge un sentimento di orgoglio etnico che, proprio negli anni dell’ascesa della Cina a seconda potenza economica mondiale, si rafforza in seno a tutta la diaspora cinese. Ne consegue che, in seno a queste famiglie ricostituitesi progressivamente nell’emigrazione, la poliglossia originaria tenda gradualmente a smussarsi, mentre si amplia parallelamente l’adozione del cinese moderno standard anche da parte delle generazioni più anziane. La lingua madre dei genitori e dei nonni diventa così ancora di più un codice intimo, riservato soltanto a coloro che sono cresciuti parlandolo, mentre nelle situazioni famigliari intergenerazionali o aperte all’interazione con altre famiglie sempre più spesso si adotta il . Il cinese moderno standard è anche la lingua dei mass media fruiti in casa dalle famiglie cinesi in emigrazione: la tv ufficiale, il cinema e le serie televisive in *streaming*, la musica e la radio, le notizie che si leggono su WeChat, ecc.

Dunque, qui non siamo in presenza di una mera forma di resistenza all’assimilazione a senso unico, volta a imporre l’italiano e l’italianità come sfera culturale dominante da parte delle istituzioni italiane e delle agenzie di socializzazione che esse esprimono. Questa è, tuttora, la chiave di lettura dominante con cui si analizza lo sviluppo delle scuole ereditarie nelle società anglosassoni, ma pare inadeguata a cogliere appieno le implicazioni di quanto avviene in seno alla diaspora cinese in Italia, dove le spinte assimilative sono duplici e parallele: da un lato, quella espressa dalla scuola italiana, che è ancora in ampia misura totalizzante, ovvero raramente ammette l’importanza del mantenimento della poliglossia negli alunni con *background* migratorio e ne implementa attivamente la salvaguardia; dall’altro, quella espressa dalle scuole ereditarie cinesi, che impongono un retaggio linguistico-culturale concepito esclusivamente in termini di standard nazionale: una nazione, un popolo, una cultura, una lingua. Se le scuole ereditarie cinesi adempiono con successo il loro mandato, è realmente possibile sostenere che il rafforzamento di questa matrice nazionale cinese controbilanci l’asimmetria e la gerarchia linguistico-culturale imposta dalla scuola italiana, e che tale riassetto si possa quindi tradurre in una forma di empowerment e di emancipazione per la comunità cinese in emigrazione, come sembrano suggerire gli studi anglosassoni in materia⁸? In realtà, le questioni inevitabilmente sottese alla contrapposizione di quelle che sono, a tutti gli effetti, due opposte politiche identitarie – l’una, quella italiana, implicitamente normativa ma poco articolata nel delineare nuove appartenenze possibili; l’altra, quella cinese, esplicitamente normativa e chiaramente espressa nei termini dell’appartenenza irrinunciabile alla nazione cinese – sono emerse anche in ambito angloamericano⁹. Né l’una né l’altra di queste due politiche assimilazioniste contempla esplicitamente e si pone come obiettivo la formazione di identità e di appartenenze plurime, duttili e in grado di conciliare le diverse anime di un retaggio linguistico-culturale complesso. La dimensione del *becoming*, del “divenire” quel che si sente di essere o di voler essere, e quella del *belonging*, dell’appartenere (in primo luogo al contesto in cui si vive e in cui si è nati e/o cresciuti), sono sostanzialmente ricondotte

8 Cfr. Sally Tomlinson, *Home and School in Multicultural Britain* (London: Batsford Academic and Educational Ltd., 1984).

9 Si veda per esempio Jennifer Y. Fang, “‘To Cultivate Our Children to Be of East and West’: Contesting Ethnic Heritage Language in Suburban Chinese Schools”, *Journal of American Ethnic History*, 34 (2015) 2: 54-82.

alle categorie “statiche” dell’identità e dell’appartenenza di chi non vive che la dimensione dell’immobilità, ovvero quella considerata come “normale” (e normante!), maggioritaria, auspicata e regolamentata dagli Stati-nazione¹⁰. Sono poche le scuole ereditarie che osano sfidare questa polarizzazione identitaria, per proporre percorsi pedagogici aperti al naturale fiorire delle affinità e delle appartenenze proprio delle cosiddette “seconde generazioni”. Nell’ambito di uno dei suoi filoni di ricerca di lungo periodo, il Centro di ricerca sulle minoranze (Cerm) dell’Università dell’Insubria sta realizzando un osservatorio sulle scuole ereditarie italiane, il cui primo obiettivo è di pervenire a una mappatura di questa composita realtà. Un censimento preliminare delle scuole ereditarie cinesi operanti a livello nazionale ne ha individuate circa un centinaio, di cui 37 affiliate alla Unione delle scuole di cinese in Italia (意大利中文学校联合总会 *Yidàli Zhōngwén xuéxiào liánhé zǒnghuì*), che promuove l’adozione di curricula e materiali didattici comuni modellati su quelli in vigore nella Repubblica popolare cinese. In modo più o meno consapevole, questa realtà associativa tende, dunque, a farsi tramite di narrazioni e modelli pedagogici che di fatto costituiscono una delle forme d’influenza politica cinese nel contesto italiano, perché propagandano una visione della lingua, della cultura, della storia e della identità cinesi in linea con quelle definite dal Partito comunista cinese (Pcc)¹¹. Delle 37 scuole in questione, soltanto una, quella promossa dall’Associazione socio-culturale italo-cinese Zhisong di Torino (智松华意文化协会 *Zhisōng Huá-Yì wénhuà xiéhuì*) ha optato per l’impiego di materiali didattici propri e di un approccio pedagogico originale, attento ai processi di “acculturazione selettiva”¹² degli alunni sinoitaliani. Principi guida simili orientano anche il lavoro dell’Associazione culturale MIX Italy di Milano, che eroga corsi di lingua cinese e di lingua inglese per gli alunni dell’Istituto Leone XIII (una scuola paritaria milanese che comprende la scuola dell’infanzia, la primaria e la secondaria di primo grado, oltre a tre diversi licei) ed è stata fondata da persone cinesi o di origine cinese che hanno costituito coppie miste. Esistono anche scuole che permettono di accedere a curricula che riproducono fedelmente l’intero iter scolastico della scuola primaria e secondaria cinese, idealmente permettendo così a chi le frequenta di prepararsi a sostenere l’esame di ammissione alle università cinesi (高考 *gāokǎo*), come la Scuola internazionale italo-cinese (Siic) di Padova o la Scuola Zhonghua di Roma. Ma nella maggior parte dei casi, le scuole ereditarie cinesi faticano ancora a emulare appieno questo esempio, né si tratta necessariamente della direzione verso la quale tutte vorrebbero evolvere, limitandosi a fornire un utile rinforzo linguistico e culturale alle famiglie che ne avvertono il bisogno. Si tratta in ogni caso di una realtà in rapida evoluzione, che va rafforzando le proprie dinamiche organizzative e che merita di essere studiata con attenzione, sia per il ruolo propulsivo che può esprimere nell’accogliere processi di formazione della propria identità ancora in fieri per le decine di migliaia di minori cinesi nati e/o cresciuti in Italia, sia per la capacità crescente di plasmare identità cinesi in linea con le contemporanee politiche di diaspora governance promosse dal governo della Rpc.

10 Rispetto agli specifici “regimi di tolleranza” delle minoranze istituiti da diverse forme di Stato, e in particolare quello degli Stati-nazioni, si veda l’analisi proposta da Walzer: Michael Walzer, *On Toleration* (New Haven and London: Yale University Press, 1997).

11 Daniele Brigadói Cologna, “L’influenza della Rpc in Italia e il ‘dilemma narrativo’ della minoranza sinoitaliana”, *OrizzonteCina*, 12 (2021) 2-3: 121-133.

12 Si fa qui riferimento al concetto di selective acculturation proposto da Rumbaut e Portes, cfr. Rubén G. Rumbaut e Alejandro Portes, *Ethnicities. Children of Immigrants in America* (Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 2001)

Bibliografia

- Bocale, Paola. “L'apprendimento delle lingue delle comunità migranti nelle scuole ereditarie”. *Lend. Lingua e nuova didattica* 52 (2023) 1: 41-49.
- Ceccagno, Antonella. *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*. Milano: Franco Angeli, 2004.
- Cologna, Daniele. “Giovani cinesi d'Italia: una scommessa che non dobbiamo perdere”. In Luca Massimiliano Visconti ed Enzo Mario Napolitano (a cura di). *Cross Generation Marketing*, 259-282. Milano: Egea, 2009.
- Kagan, Olga E., Maria M. Carreira e Claire Hitchens Chik (a cura di). *The Routledge Handbook of Heritage Language Education. From Innovation to Program Building*. London: Routledge, 2017.
- Brigadoi Cologna, Daniele. “Aspetti sociali e linguistico-culturali dell'esperienza sinoitaliana in Lombardia”. In Bocale, Paola, Daniele Brigadoi Cologna e Lino Panzeri, *Quaderni del Cerm n. 1 - Le nuove minoranze in Lombardia*, 47-56. Pavia: Ledizioni, 2020.
- Brigadoi Cologna, Daniele. “L'influenza della Rpc in Italia e il 'dilemma narrativo' della minoranza sinoitaliana”. *OrizzonteCina* 12 (2021) 2-3: 121-133.
- Brigadoi Cologna, Daniele. “Il ruolo della minoranza cinese in Italia nelle relazioni italo-cinesi”. In *Cina. Prospettive di un paese in trasformazione*, a cura di Giovanni B. Andornino, 231-245. Bologna: Il Mulino, 2021.
- Brigadoi Cologna, Daniele e Renzo Cavalieri. *I nuovi cinesi d'Italia - Mondo Cinese n. 163*. Milano: Brioschi, 2017.
- Fang, Jennifer Y. “‘To Cultivate Our Children to Be of East and West’: Contesting Ethnic Heritage Language in Suburban Chinese Schools”. *Journal of American Ethnic History* 34 (2015) 2: 54-82.
- Moser, David. *A Billion Voices. China's Search for a Common Language*. London: Penguin, 2016.
- Rizzuto, Giuseppe. “Migrazioni e apprendimento del cinese: uno sguardo a partire dai mobilities studies”. Relazione presentata in occasione del *XIX Convegno AISC*, Dipartimento Istituto Italiano di Studi Orientali (ISO), Sapienza – Università di Roma, 21-23 settembre 2023.
- Steenwegen, Julia, Noel Clycq e Jan Vanhoof. “How and why minoritized communities self-organise education: a review study”. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 53 (2022) 7: 1281-1299.
- Tomlinson, Sally. *Home and school in multicultural Britain*. London: Batsford Academic and Educational Ltd., 1984.
- Walzer, Michael. *On Toleration*. New Haven and London: Yale University Press, 1997.