

A proposito della diversità: essere alunni sud-asiatici nella società italiana

ZORAN LAPOV

Docente a contratto - Università di Firenze

Corresponding author: zoran.lapov@unifi.it

Abstract. Placed at the intersection between pedagogy, anthropology and migration studies, the paper is a part of a broader research work on diversity in school and society: delving into the transcontinental experience of South Asian communities, it sheds light on some aspects characterising the sociocultural baggage of the South Asian pupils attending Italian school. In the assortment of situations that can be met in a present-day multicultural classroom, it was chosen to focus a particular attention on linguistic plurality being it one of main dimensions describing the sociocultural diversity of South Asian pupils both in their sending and receiving contexts. Thereby, the paper is interested in promoting the debate on diversity in school and society in an intercultural perspective, as well as in contributing to the research on South Asian communities in Italy.

Keywords. diversity, school, intercultural perspective, South Asian migrations, linguistic plurality

Introduzione

Sarebbe incoerente inquadrare, nel 2017, il fenomeno dell'immigrazione dal Sud Asia come "nuovo" – possibile riconoscerlo come recente se paragonato, in termini quantitativi, a certe altre realtà immigrate, ma non di sicuro recentissimo: piuttosto che un luogo di transito o di sosta temporanea per i migranti sud-asiatici, l'Italia si è convertita viepiù in una loro residenza stabile. In concomitanza con il radicamento dei collettivi sud-asiatici sul territorio nazionale, è stata osservata – in una seconda fase – la presenza dei loro figli che si trovano in Italia come soggetti sia ricongiunti dai paesi d'origine, sia nati in emigrazione. Di conseguenza, il mosaico plurinazionale della scuola italiana si è visto integrare da alunni di origine srilankese, indiana, pakistana e bangladesi.

Dedicato a questi ultimi, il testo raccoglie i risultati di uno studio, condotto nell'area metropolitana della città di Firenze in diversi ambiti che spaziano tra i contesti di formazione (scuole, corsi extrascolastici di lingua italiana, mediazione, università) e le relazioni informali con individui e comunità provenienti dal Sud Asia. I contenuti, quali frutto di una ricerca empirica basata sull'osservazione, sono proposti in forma di una fotografia che ritrae frammenti della realtà esaminata nell'intento di fornire uno sguardo pedagogico-antropologico sulla diversità sorretto da approcci interculturali.

Ubicato all'incrocio tra la pedagogia, l'antropologia e gli studi sulle migrazioni, questo contributo si iscrive in un lavoro di ricerca più ampio sulla diversità nella scuola e

nella società che postula metodi interculturali alla didattica e alla gestione del gruppo classe. E tra varie situazioni possibili in un'aula scolastica multiculturale, si è scelto di focalizzare l'attenzione sulla pluralità linguistica in quanto una delle principali dimensioni socioculturali che descrive la diversità degli alunni sud-asiatici sia nei contesti d'origine, sia in quelli d'approdo. La rivendicazione chiama in causa un altro protagonista, il corpo insegnante, al quale i contenuti dell'articolo si prestano, da un lato, come un insieme di strumenti atti ad allargare le proprie conoscenze (dimensione conoscitiva) e, dall'altro, come dispositivo didattico-relazionale da spendere in classi corredate della diversità di carattere linguistico, sociale o culturale (dimensione operativa).

Interessato a concorrere alla promozione della diversità nella scuola, e quindi nella società, il testo ha l'ambizione di colmare alcune lacune che si aprono e chiudono ciclicamente nella conoscenza che un insegnante, specie se convinto che le circostanze cambino così rapidamente da non credersi capace di realizzare adattamenti necessari, possa avere circa l'esperienza del proprio contesto scolastico in relazione alla presenza degli alunni di origine immigrata, sud-asiatici in questa sede. Si vuole, al contempo, contribuire al campo di studi sull'immigrazione sud-asiatica in Italia, nonché sulla sua porzione minorile, offrendo spunti sul capitale sociale, culturale e linguistico degli alunni sud-asiatici nella scuola italiana che determina le loro conoscenze pregresse e future. Unendo le due sponde, quella pedagogica con quella antropologica, il presente lavoro si riallaccia al dibattito più ampio sulla diversità in prospettiva interculturale.

1. Quale diversità? – Spunti per un quadro teorico-metodologico

Ispirato all'impegno di chi coglie la *diversità* nella sua qualità di esperienza conoscitiva, nonché al disorientamento di chi non riesce ad andare di pari passo con questa incognita in continuo rinnovamento, il testo è dedicato alla realtà dei soggetti coinvolti nei processi formativi (alunni e insegnanti) che si misurano quotidianamente con il fenomeno nelle sue plurime sfaccettature. Senz'altro più massicci rispetto a qualche decennio addietro, ma soprattutto più rapidi, i movimenti migratori cooperano alla produzione delle diversità, specie nelle aree a forte flusso immigratorio, ivi compresa l'Italia. Ed è questa rapidità del fenomeno che sconvolge diversi insegnanti, laddove molti altri si spingono oltre cercando di aggiornare e accrescere le proprie conoscenze attingendo alla medesima fonte: la diversità. Quindi, in parte allibito, in parte affascinato, il corpo insegnante – alla luce di tali congiunture – necessita (e in parte richiede) di aggiornamenti in merito alla diversità che caratterizza oggi le loro classi, ovvero la scuola e la società italiana.

Si è deciso, in questa sede, di non lavorare sulle questioni tipicamente scolastiche, quali programmi, curricoli, italiano L2, difficoltà di apprendimento, rilevamento di conoscenze (o lacune) pregresse, ecc.; ma nemmeno sui temi di taglio prettamente socio-culturale, come potrebbe essere l'appartenenza a ceti, culture e/o religioni diverse. Sono paesaggi che, nel loro insieme, fanno da sfondo della tematica affrontata.

Nell'assortimento di siffatte situazioni meno "scolastiche" (ad es. abitudini alimentari, abbigliamento, esperienze migratorie, contesti di inserimento nell'emigrazione, reti) si è optato di mettere a fuoco un segmento che determina la diversità: la pluralità linguistica vissuta dagli alunni sud-asiatici sia nei contesti d'origine, sia in quelli d'approdo.

Si arriva in un paese sconosciuto con tanto di lingua diversa, quindi non ci si capisce, fatto che – almeno inizialmente – erige barriere e implica un certo impegno per poter dare seguito tanto agli studi, quanto a una proficua interazione con la società circostante a partire dal gruppo classe. Da tener presente che un alunno non italofono raggiunge la scuola italiana attrezzato di un proprio bagaglio conoscitivo che va contemplato come elemento funzionale al suo inserimento nel nuovo contesto socioculturale e linguistico (Pinto Minerva 2002, Demetrio & Favaro 2002, Balboni 2003, 2015, Balboni & Caon 2015). Oltre alla diversità linguistica, subentrano altre esperienze sinora inesplorate: giunti alla mensa, ad esempio, ci si accorge che vi regnano abitudini e pratiche alimentari distinte rispetto a quanto sperimentato sino a quel momento. Senza intraprenderne un'analisi qualitativa, si tratta degli episodi che destano la curiosità di quanti vi si affacciano: da un lato, gli attori sociali che rappresentano la sponda maggioritaria, come potrebbe essere il gruppo classe; dall'altro, i neo arrivati che si ingegnano a mettere in atto le proprie risorse per familiarizzare al meglio con i nuovi scenari.

Domanda: sono variabili che inducono nelle pratiche di differenziazione o in un confronto reciproco, oppure ci troviamo di fronte a entrambe le possibilità? Quale che sia la risposta, risulta vitale porsi un altro quesito: in che modo si articolano i processi ivi trattati e come si fa a convogliare eventuali risposte verso il traguardo della pedagogia del ventunesimo secolo che si prefigge l'obiettivo di far fruttare al meglio l'esperienza dei più piccoli varati nell'avventura della diversità?

Una chiave di lettura è quella suggerita dai metodi generati nell'ambito della pedagogia interculturale (Pinto Minerva 2002, Cambi 2001, 2006, Campani 2002, Campani & Lapov 2001, Gundara 2000, Fiorucci 2011, Fiorucci & Catarci 2015, Onorati & Bednarz & Comi 2011, Silva, 2008, 2015, Portera 2006, 2013) e dell'antropologia culturale (Fabiatti 2004, Diamond 2014, Kilani 1997, Gallissot & Kilani & Rivera 1997) che cercano di scoprire il *diverso* per rendersi capaci di interagire con la sua *diversità*. E se la società, ovvero alcuni dei suoi segmenti continuano a stentare ad abbracciare siffatti approcci alla diversità, la scuola può e deve fare molto: e non soltanto perché ciò viene raccomandato dagli enti incaricati di elaborare disposizioni operative e indicazioni politiche in materia di istruzione, ma perché la scuola – per salvaguardare il proprio ruolo di ente formatrice per eccellenza – dovrebbe impegnarsi a promuovere l'idea che essere uniti nella diversità offre il modo per mantenersi in un mondo globalizzato (Portera 2006, 2013, Pinto Minerva 2002). Subentra, spontanea, la questione di professionalità, o meglio di una specifica abilità, delineata come competenza interculturale (cfr. Onorati & Bednarz & Comi 2011, Pinto Minerva 2002, De Angelis 2011, Portera 2006, 2013, Demetrio & Favaro 2002), la cui accezione nella glottodidattica (e non solo) viene ampliata in competenza comunicativa interculturale (Balboni 2003, 2015, Balboni & Caon 2015), che rende capaci di misurarsi con sempre nuovi scenari socioculturali e linguistici.

È proprio in questo senso che il capitale conoscitivo di un alunno *diverso* per origine, lingua, cultura, relazioni sociali e quant'altro, si presta quale una risorsa benefica per tutti i partecipanti a un percorso fondato sul perpetuo scambio di esperienze che introduce la dimensione trasformativa dell'apprendimento: si conta cioè sulle capacità riflessive e trasformative dei coinvolti in un processo formativo, sia esso istituzionale (formale) o esperienziale (informale) (cfr. Mezirow 1991). Impostazione che, implicando plurime sfide pedagogiche, dovrebbe convertirsi in un atteggiamento diffuso per garantire un continuo

e ciclico alternarsi di trasformazioni dell'individuo quale membro attivo di una società che, in tal modo, diverrebbe una realtà effettivamente interculturale (Pinto Minerva 2002). Parafrasando, gli alunni sud-asiatici non provengono da un cumulo socioculturale monolitico né si inseriscono in una situazione monolitica nella società italiana – con ciò non ci riferiamo alla diversità come una variabile importata dagli immigrati, bensì alla diversità sociale, culturale, linguistica e altra interna alla nazione italiana stessa (Campani 2008). In ultima analisi significa che la presenza di un nuovo alunno in classe genera opportunità di scambio di esperienze e conoscenze per tutti gli attori coinvolti.

Orbene, la domanda da porsi è la seguente: è sufficiente conoscere e comprendere? Le due operazioni possono assumere pieghe di carattere simmetrico e/o asimmetrico a seconda della quantità di potere che – nel proprio realizzarsi – acquisiscano e della direzione in cui quest'ultimo venga indirizzato: lo stadio di conoscenza e comprensione andrebbe, quindi, assorbito al punto di farlo confluire nella tappa successiva, quella data dal trinomio relazione-interazione-scambio quale ponte verso un'azione interculturale palpabile. Restando nel campo di conoscenza e comprensione meramente riproduttive nel senso bourdieusiano (Bourdieu & Passeron 1972), svincolate cioè da ulteriori sviluppi funzionali al raggiungimento dell'obiettivo di un agire interculturale, si rischia di prendere fin troppe distanze dalla destinazione, nonché di scatenare meccanismi socio-relazionali che facilmente generano ruoli e posizioni ideologizzate, determinate da quel connubio – a doppio taglio – di potere e conoscenza, suggerito da Michel Foucault (cfr. Foucault 1980, 2005, Franzosi 2012) e da Pierre Bourdieu (Bourdieu 2002), ripreso e rielaborato in seguito da Arundhati Roy, nonché tarato su determinati contesti indiani (Roy 2007), che può influire negativamente anche sulla produzione e sulle politiche della diversità (Sangari 1995). Con la teoria del potere e della pratica (*theory of power and practice*), Bourdieu introduce il concetto di potere simbolico che, servitosi della conoscenza per raggiungere la propria materializzazione, può mutare in altre forme di supremazia con la violenza simbolica in cima (Boschetti 2003). E per insinuarsi nella mente umana, questo potere e questa violenza simbolici – in quanto manifestazioni di dominio – ricorrono a diversi canali di comunicazione, quali la parola/la lingua, l'immaginario collettivo, le rappresentazioni sociali, le identità, e via discorrendo (Bourdieu 1991).

Al fine di investire la conoscenza e la comprensione in un capitale sociale e culturale empirico, operativo e quindi fruibile, gli attori coinvolti – insegnanti, ricercatori, studenti, alunni ecc. – dovrebbero esplorare ed esperire nuovi orizzonti del sapere, azione che si coniuga nelle pratiche interculturali di relazione-interazione-scambio.

Siamo tenuti a fare qualche passo indietro per ridefinire la diversità avvalendoci del gioco di specchi: l'idea è quella di invertire i processi che si innescano nel percepire e interpretare l'*altro* (Kapuściński 2007, Aime 2009), o meglio la sua alterità (Fabietti 2004: 135-170, Rivera 2005), e che hanno portato alla sua invenzione (Kilani 1997). Prendendo spunto dal classico insegnamento affidatoci da Ryszard Kapuściński, apprendiamo come “per conoscere se stessi bisogna conoscere gli altri: gli altri sono lo specchio nel quale ci vediamo riflessi. [...] Pertanto] per capire meglio se stessi bisogna comprendere meglio gli altri” (Kapuściński 2007: 14). Specchio che ci dice come siamo, giacché senza questo dono di rispecchiamento non ci saremmo né *noi* né *loro*, non ci sarebbero né *identici* né *diversi*. Il precetto di Kapuściński non si sofferma, però, sulla mera arte di conoscere e comprendere: attraverso l'esempio della sua illuminante esperienza con gli *altri*,

come quella africana (Kapuściński 2007: 36), l'autore invita a confrontarsi con l'alterità del *diverso*, a cercare sé stessi nello specchio della cultura *altrui*, per arrivare a realizzare scambi reciproci dei connotati socioculturali. E così che *noi* diventiamo *altri* e *diversi* e, viceversa, raccontando e costruendo l'*altro* raccontiamo e costruiamo sé stessi (Fabietti 2004: 135-170). L'invito, sempre in ottica interculturale, è quello di contemplare ciascun caso di diversità come riflesso di un'altra, di ribaltare la realtà mettendosi nei panni dell'*altro*, del *diverso*, gioco che ci permette di cogliere i suggerimenti forniti dall'educazione interculturale nella loro capacità di strumenti funzionali all'agire pedagogico (Pinto Minerva 2002): brandelli di informazioni che – come in un processo di elicitazione – dovrebbero trovare una loro collocazione nel collage delle conoscenze sulla propria classe, scuola, compagni di banco, contesto sociale, società... (Lapov, Campani 2017: 141).

Subentra la scommessa di infondere nei propri alunni l'interessamento per il diverso, nonché la capacità di interrogarsi su *chi* è diverso, che ci riporta alla competenza interculturale (cfr. Onorati & Bednarz & Comi 2011, De Angelis 2011), integrata a tal proposito con altri due suggerimenti operativi maturati nel campo antropologico: la competenza relativista e l'esperienza diretta che dovrebbero aiutare ad aggiustare ulteriormente la mira. Imperniato sul relativismo culturale, il primo approccio – che si presta come un cannocchiale metodologico atto a produrre uno sguardo poliedrico sulle culture nella loro diversità e al contempo unicità fenomenologica – lo dobbiamo all'antropologo Franz Boas che, nel lontano 1896, denunciava i limiti del metodo comparativo in antropologia a favore di ricerca fondata sui principi relativisti (Boas 1896; cfr. anche Boas 1940); il secondo, teorizzato da Bronislaw Malinowski, fu coniato a sostegno della ricerca empirica che induce a vagliare la visione dell'*altro* da una compresenza sul luogo di studio: a tal punto, l'obiettivo di afferrare il punto di vista dei soggetti osservati per comprendere la loro visione del mondo (Malinowski 2004, orig. 1922) si impone da solo. Questi spunti metodologici ci “costringono”, quindi, a sfidare le interpretazioni prodotte da chi fa parte di una società maggioritaria, più potente, convinta di essere detentrica della conoscenza. Ci preparano ad essere sempre più attrezzati per un'ennesima interazione sociale, nonché per uscirne come cittadini interculturali (cfr. Pinto Minerva 2002, Silva 2015), costituiti cioè di elementi identitari che siamo stati capaci di cogliere nell'interagire con gli *altri* (cfr. Maalouf 2005).

2. I contesti di partenza: terre, storie, culture subcontinentali

Al fine di comprendere meglio l'esperienza degli alunni sud-asiatici presenti in Italia, è doveroso definire dapprima i loro contesti d'origine. L'Asia meridionale (Asia del Sud o Sud Asia) sarebbe, in termini geografici, la regione che copre la fascia meridionale del Continente asiatico. In pratica, però, il termine viene impiegato per delineare la parte centrale di questa vasta zona, considerata quindi separatamente dalla parte più a ovest (Asia sudoccidentale, comprensiva del Vicino-Medio Oriente) e da quella collocata più a est (Asia sudorientale). Si tratta, cioè, della macroregione che storicamente e geograficamente coincide con lo spazio noto come “Subcontinente indiano” nella sua estensione più larga, abbracciando cioè gli odierni Stati di India, Pakistan, Bangladesh e Sri Lanka.¹

¹ Sebbene compresi tra i Paesi del l'Asia meridionale, il Nepal, il Bhutan e le Maldive non sono stati inclusi

Infine, l'omonima definizione di Subcontinente indiano è stata adottata per indicare la relativa area culturale (Thapar 2002: 37-53, Torri 2007: 13-24, Fabietti 2004: 51-53).

Nel denominare i cittadini di diversi stati sud-asiatici vengono adoperati i termini corrispondenti alle loro nazionalità, i quali però non sempre riflettono le specificità socioculturali e linguistiche interne. Questo aspetto riguarda soprattutto gli immigrati originari dell'India, meno quelli dello Sri Lanka e del Pakistan, e ancor meno quelli del Bangladesh, una realtà culturale più compatta rispetto alle altre: difatti, tra gli "indiani" (termine usato talvolta per i sud-asiatici nella loro totalità) è possibile distinguere persone originarie di diversi Stati o regioni dell'India, parlanti diverse lingue, affiliati con diversi sistemi religiosi e rispettivi modelli socioculturali, appartenenti a comunità minoritarie, ecc. Per accostarci alla realtà tangibile, il presente lavoro sarà accompagnato da una nomenclatura alquanto più dettagliata al fine di prevenire fastidiosi e inutili slittamenti di codici nella descrizione delle realtà studiate. Un tale approccio è altrettanto importante per un'azione pedagogica sia sul piano di correttezza antropologica, sia sul piano del progetto pedagogico stesso a partire dalla motivazione da infondere in un apprendente, specie se neo arrivato, tanto necessaria per il compimento di un percorso formativo.

Data la sua estensione, la macromerogione dell'Asia meridionale è caratterizzata da grandi differenze geografiche, sociali e culturali, nonché da una ricca biodiversità (cfr. Sofri & Sofri 2011). Vediamo, pertanto, alcuni degli aspetti più salienti della realtà che i futuri alunni "italiani" si lasciano dietro, nel Sud Asia, per raggiungere assieme ai loro familiari nuove mete.

Per prima cosa preme la necessità di rilevare l'alta densità demografica che si registra in molte zone, soprattutto nelle metropoli: sono Paesi densamente popolati, con poche eccezioni costituite dal Deserto di Thar tra Pakistan e India e dalla catena montuosa dell'Himalaya che segna i confini settentrionali del Sud Asia. Una buona parte del Subcontinente è segnata da un clima di tipo tropicale monsonico, contraddistinto da stagioni piovose e asciutte (con una media di 6 stagioni); anche il quadro climatico risulta frammezzato da eccezioni in forma di sistemi climatici differenti che in parte coincidono con le zone meno popolate, ovvero: nel Thar regna un arido clima desertico, nelle regioni nord-occidentali disposte intorno al Deserto di Thar e nella parte centrale dell'India meridionale si osservano condizioni semi-aride, mentre il clima alpino definisce la catena himalayana.

La biodiversità, espressa nei connotati climatici, geografici e biologici, ha avuto un forte impatto sulla cultura subcontinentale (Thapar 2002: 37-53, Torri 2007: 13-24), plasmata in base agli spostamenti umani (migrazioni) e alla diffusione dei sistemi socioculturali (interazione e scambio) (cfr. Diamond 2014). Data la loro importanza dal punto di vista culturale e sociale, i sistemi socio-religiosi forniscono parametri funzionali alla demarcazione dei modelli culturali (cfr. Benedict 1934) coesistenti nel Sud Asia. L'intera Regione (e oltre) risente dell'impronta induista percettibile a diversi livelli: i modelli culturali, la società, l'architettura, la pittura, la musica e la danza, l'estetica, il vestiario, ecc. sono intrisi di elementi riconducibili alle fonti socioculturali indù che rientrano nel-

nel presente lavoro dato che le presenze di immigrati provenienti da questi Stati sono rare in Italia. Un'altra realtà di "confine" è quella dell'Afghanistan: situato all'incrocio tra le regioni asiatiche, si trova inserito ora nelle mappe del Sud Asia, ora in quelle del Medio Oriente; per le ragioni geopolitiche e linguistiche, nonché in riferimento alla presenza di alunni stranieri nella scuola italiana, anche l'Afghanistan è stato omesso dalla presente trattazione.

la sfera dell'eredità socioculturale e artistica del Sud Asia (Kossak & Watts 2001, Havell 1918, Fabietti 2004: 51-53). Questa vasta base data dall'induismo è cosparsa di apporti generati in altri ambiti sociali, culturali e religiosi, tra i quali si distinguono il buddhismo e il jainismo. Più recente è l'influenza dell'islam, altrettanto percepita – spesso in una simbiosi di innumerevoli sincretismi con le culture preesistenti – in tutta la Regione dell'Asia meridionale, seppur con maggiore forza nelle sue parti settentrionali e centrali, per poi attenuarsi gradualmente man mano che si va verso quelle meridionali. Vi è inoltre una certa presenza del cristianesimo, piuttosto importato che storico, soprattutto in alcune parti dell'India e dello Sri Lanka. Da non dimenticare la presenza delle comunità sikh dal momento che segnano – se non quantitativamente, di sicuro qualitativamente – i paesaggi culturali dell'India, collocandosi inoltre tra i collettivi più espansivi sul piano delle migrazioni transnazionali e transcontinentali.

I suddetti sistemi hanno lasciato, a seconda della regione, ma in maniera piuttosto trasversale, delle vestigia sul piano della cultura (intesa anzitutto in termini di arte, estetica e modi di fare; Kossak & Watts 2001, Havell 1918) e di particolari articolazioni sociali (Dumont 1991, Thapar 2002: 53-68, Torri 2007: 142-143, Fabietti 2004: 51-53). E come spesso accade, un aspetto rivendicato da una comunità o da un'area geografica si può ritrovare in un'altra. Sono esiti che affondano le loro radici nei secoli di migrazioni, stratificazioni, nonché interazioni e scambi tra popoli e culture, ovvero quei processi che in antropologia vengono riuniti sotto il nome di diffusionismo: secondo le teorie della corrente diffusionista, sviluppatasi verso la fine dell'Ottocento, la diffusione culturale (e transculturale) – praticabile grazie ai meccanismi di espansione, trasmissione e interscambio tra le culture – sta alla base della crescita culturale. Pensiero che si sposava in diversi punti teorici e operativi con l'eredità relativista di Franz Boas (Boas 1896: 906, Boas 1940). È stato altresì un itinerario storico che aveva comportato, a causa delle dinamiche di vario genere, quel fenomeno – tanto universale – che si concretizza nei processi di riduzione, assimilazione, persino estinzione di alcune culture mostratesi meno potenti (da vari punti di vista) di fronte ad altre, emerse come dominanti (cfr. Lévi-Strauss 2002): è il caso delle popolazioni indigene, preesistenti all'arrivo degli arya, che non hanno avuto la fortuna di collocarsi tra i modelli culturali (cfr. Benedict 1934) insiti nei sistemi socioculturali del Subcontinente dal momento che le loro comunità eredi sono state assimilate o respinte per secoli, nonché private al contempo del potere politico e socioculturale (Roy 2012; cfr. anche Bourdieu 1991, 2002, Foucault 1980). Sono culture definite, altresì, dalla loro appartenenza al ramo linguistico *munda* (pre-dravidico) che oggi sopravvive in forma delle collettività, demograficamente esigue, in alcune aree dell'India nordorientale. A differenza di queste, le comunità dravidiche si sono preservate, soprattutto nell'ampio Sud dell'India e nello Sri Lanka, mentre il grosso del Subcontinente è stato colonizzato dalla popolazione (o popolazioni) nota come *arya*, antenata degli odierni popoli indiani di lingue indo-arie (cfr. Thapar 1988, 1996, 2002, Torri 2007, Havell 1918).

3. L'esperienza migratoria e l'inserimento lavorativo dei sud-asiatici in Italia

Al fine di meglio comprendere i movimenti migratori provenienti dal Sud Asia è fondamentale affacciarsi sui fattori di spinta e attrazione, ovvero sulle dinamiche che li governano, materializzate nelle condizioni politiche, economiche e sociali nei contesti di partenza e di arrivo.

Senza entrare nei dettagli dell'emigrazione sud-asiatica, riportiamo alcune tappe più salienti del fenomeno. A partire dalla metà dell'Ottocento, si avviarono flussi migratori più corposi muovendosi dal Subcontinente, quale un possedimento imperiale britannico d'oltremare, verso l'Europa, ovvero la Gran Bretagna, e verso i domini britannici, specie quelli collocati nell'Africa orientale e nel Sud-est asiatico. I primi decenni dell'epoca postcoloniale (1950-70) videro migliaia di emigrati provenienti (anzitutto) dall'India e dal Pakistan indipendenti in movimento verso l'Europa, in particolare la Gran Bretagna, nell'ambito dello spazio del Commonwealth britannico. Infine, a partire dagli anni Settanta, e con maggiore intensità nei successivi Ottanta, i movimenti preesistenti vissero un'ulteriore diversificazione con sempre più numerosi migranti srilankesi e bangladesi, mentre si aprivano e consolidavano nuove destinazioni dei migranti sud-asiatici nel loro complesso, quali i Paesi del Golfo Persico, gli Stati Uniti d'America, il Canada e l'Australia (Shah 1994, Rahman & Yong 2015, Sahoo & Kadekar 2012).

Quanto all'Italia, è doveroso integrare il quadro constatando che gli immigrati sud-asiatici hanno seguito itinerari alquanto differenti. Se si vuole dare al fenomeno un ordine cronologico, si evince come i primi a raggiungere l'Italia – già negli anni Settanta del XX secolo – sono stati gli immigrati srilankesi (IDOS 2014d: 1)², seguiti da indiani (collettivi sikh e keralesi per primi) a partire dalla metà degli anni Settanta (Bertolani 2007: 112) e soprattutto dai primi Ottanta, mentre l'immigrazione bangladesi si consolida negli anni Ottanta (Della Puppa 2014: 12) e quella pakistana nei successivi Novanta (Cologna 2007b: 157). Una maggiore incidenza dei flussi sud-asiatici verso l'Italia si registra dai primi anni Novanta in avanti. Una buona parte degli immigrati sud-asiatici in Italia è composta da ex migranti irregolari, partiti dall'India, Bangladesh, Pakistan e Sri Lanka come migranti forzati, spesso confrontati con i rischi e le tragedie che siffatti tragitti comportano, per essere successivamente regolarizzati nei loro contesti d'arrivo (cfr. Naujoks 2009, Baweja 1997, Rahman & Kabir 2012a, 2012b, 2015).

Storicamente, le file degli emigrati sud-asiatici erano popolate da migranti economici: avendo mantenuto il proprio primato, questa tipologia migratoria costituisce il grosso delle comunità sud-asiatiche residenti attualmente in Europa e Italia (Ricci 2012: 42, Rahman & Kabir 2012a, Chugh 2014). Nonostante enormi contrasti verificabili all'interno di ciascuna nazione, la Regione del Sud Asia è segnata da numerosi risvolti sul piano socioeconomico, fatto che ci permette di parlare dei paesi (o aree) emergenti (cfr. Appadurai 2014, Sen 2005, Torri 2007). Dall'altro lato, conflitti armati e altre situazioni a rischio dell'uomo e dei diritti umani si rilevano in diverse zone della Regione, sebbene affrontati dal discorso ufficiale dei singoli Stati con diverse dosi di attenzione (Roy 2006, 2012, 2015): come conseguenza, negli ultimi anni – seppur in misura alquanto limitata – si osservano flussi di richiedenti asilo, provenienti dal Pakistan, dal Bangladesh e dallo Sri Lanka, che rientrano nella categoria di migranti forzati (Ricci 2012: 42). Vi è, infine, la categoria (piuttosto circoscritta) degli immigrati giunti per motivi religiosi, ivi compreso il segmento che riunisce le suore appartenenti a diversi ordini cristiani, originarie da alcuni Stati indiani meridionali (soprattutto Kerala; Gallo 2003, 2005) e dallo Sri Lanka. Se si prende in esame il fattore genere, risulta che i flussi migratori sud-asiatici diretti verso l'Italia vengono – il più delle volte – avviati come maschili o misti, prassi

² Sulla comunità tamil srilankese in Italia cfr. i lavori di Natali (2013, 2015) e Burgio (2007, 2016).

che prevede la partenza degli uomini, ricongiunti progressivamente dai rispettivi familiari, ovvero mogli e figli (cfr. Tognetti Bordogna 2011). In alcuni casi, ad es. nel settore del lavoro domestico, si registra la presenza di donne sole (usualmente srilankesi o sud-indiane), anche se spesso accompagnate da membri maschi della famiglia, come pure nell'esperienza migratoria delle religiose (Gallo 2003, 2005).

Il discorso sull'inserimento lavorativo degli immigrati sud-asiatici in Italia si apre con una constatazione che vede alcuni dei loro segmenti inseriti in particolari nicchie occupazionali, in parte divise per comunità, ovvero nazionalità. Gli srilankesi, in tal senso, si trovano impiegati nel settore del lavoro domestico (cura e assistenza alla persona, babysitteraggio, assistenza familiare), in parallelo a individui o famiglie dedicate alla gestione di centri chiamate (*call centres*), punti internet (*internet points*) o negozi alimentari.

Quanto agli immigrati indiani, è essenziale precisare che la maggior parte ne proviene da due aree del Paese: molti vengono dall'India settentrionale, specie dal Panjab – circa l'80% degli indiani presenti in Italia, professanti per lo più il sikhismo (IDOS 2014b: 1, cfr. anche Naujoks 2009, Gallo 2012, Sahai & Lum 2013, Denti & Ferrari & Perocco 2005, Bertolani & Ferraris & Perocco 2011, Boschetti 2008, Migrantes Vicenza 2016), seguiti dagli immigrati del Kerala, dove i cristiani rappresentano la terza comunità religiosa più ampia (IDOS 2014b: 1; Gallo 2003, 2005). In questo scenario, flussi dei cittadini indiani cominciarono a raggiungere l'Italia “a partire dalla metà degli anni Settanta” (Bertolani 2007: 112), mentre “I primi sikh arrivarono nell'agro pontino, area a forte vocazione agricola, nei primi anni Ottanta” (In Migrazione 2013: 2). Oltre agli immigrati oriundi di questi due Stati indiani, si contano sparse presenze di cittadini giunti da altre regioni, ovvero Stati indiani, quali il Maharashtra, il Gujarat, il Rajasthan e l'Uttar Pradesh (India settentrionale e occidentale), come ad esempio nella città di Firenze. I cittadini indiani sono meno definiti dal punto di vista occupazionale: si rileva una loro presenza nei vari settori industriali, nell'ambito della ristorazione (sia come gestori, sia come cuochi o camerieri) e nel commercio (negozi alimentari o di oggettistica varia), nonché nell'agricoltura, nell'edilizia e nei servizi (cfr. Cataldi 2002, Lum 2012), ad es. trasporti, servizi alla persona, alberghi ecc. Spiccano in questo panorama alcuni collettivi sikh del Panjab che danno preferenza all'insediamento rurale, affiancato dal lavoro nel settore agricolo e nell'industria lattiero-casearia (cfr. Naujoks 2009, Sahai & Lum 2013, Bertolani 2003, Migrantes Vicenza 2016).

La maggioranza dei bangladesi (bengalesi o bangladeshi) presenti in Italia proviene dal centro-sud e sud-est del Paese, molti dalla città di Dacca e dintorni (ad es. il distretto di Dhaka Faridpur), o da altre regioni collocate a sud-est di Dacca (ad es. i distretti di Comilla e Noakhali). Gli immigrati bangladesi sono prevalentemente occupati nei servizi e nell'industria, laddove una parte ne confluisce nel settore del commercio come gestori o dipendenti assunti presso i negozi o altri esercizi pubblici dedicati alla vendita di svariata merce (alimentari, spezie, vestiti, ornamenti, pelletteria, ecc.), più la vendita ambulante di ombrelli e oggettistica varia³.

³ Sulla comunità bangladesa in Italia cfr. i lavori di Rahman & Kabir (2012a, 2012b, 2015), Della Puppa (2014) e Priori (2012).

I pakistani, di frequente originari del Panjab occidentale (ossia pakistano), sono parimenti impiegati in diversi settori (industria, negozi, *call centres*, ristorazione, ecc.), con alcune nicchie occupazionali, tra le quali spicca l'industria tessile (ad es. a Prato) (cfr. Cologna 2007a, b, IDOS 2014c).

Superfluo ribadire che molti tra i cittadini sud-asiatici si trovano impegnati in altri ambiti economici senza essere legati a particolari settori occupazionali. Sintomatico, invece, rilevare come l'Italia, dopo la Gran Bretagna, ospita la seconda più grande comunità dei bangladesi in Europa (cfr. Chugh 2014, lavori di Rahman & Kabir), il cui apporto economico esercita un forte impatto sull'economia italiana (cfr. Von Rohr & Delaney 2016). Analoga la constatazione concernente la presenza dei cittadini indiani in Italia che costituirebbero (secondo vari rapporti) la seconda più grande comunità degli indiani in Europa dopo il Regno Unito (Government of India 2016).

Per offrire uno sguardo sull'entità demografica dei sud-asiatici in Italia, presentiamo concisamente le ultime statistiche concernenti la popolazione residente proveniente dall'Asia meridionale al 1 gennaio 2016 (in ordine decrescente di presenze): indiani - 150.456; bangladesi - 118.790; srilankesi (cingalesi) - 102.316; pakistani - 101.784. Due di queste si collocano tra le dieci nazionalità straniere più rappresentate in Italia, ovvero: l'India al 7 posto e il Bangladesh al 9 (Fonte: cfr. tuttitalia.it, elaborazioni su dati Istat - ultimo accesso: 29/01/2017).

4. Gli alunni sud-asiatici: quale diversità e quale bagaglio conoscitivo?⁴

Prima di volgere l'attenzione ai più piccoli, ricongiunti o nati in Italia dai genitori sud-asiatici, occorre aprire qualche parentesi: stiamo parlando - ricordiamo - di una vasta zona di provenienza; si tratta, pertanto, di un territorio tracciato da ampi contorni sociali, culturali, religiosi e linguistici, oltre alla diversità geografica, climatica e biologica; infine, una volta in Italia, ci si trova di fronte a nuove circostanze socio-relazionali che coinvolgono la famiglia, la scuola, la società circostante, l'amicizia, e altre variabili. Per giunta, lanciati in un tragitto, quale progetto migratorio pianificato dagli adulti, i minori hanno a che fare con questi ultimi in termini di interazioni e differenze intergenerazionali, che si tratti dei propri genitori o familiari, insegnanti, genitori degli amici e compagni di classe, eccetera.

Se nel frattempo è stata maturata un'idea su come sono configurati - nel senso socioculturale - gli immigrati pakistani, bangladesi, srilankesi, oppure indiani, questa cognizione ha comportato una certa diversificazione delle opinioni nei confronti delle persone, e quindi anche dei minori, di tali origini. Si sono create, cioè, percezioni, idee, pareri, completate inevitabilmente da qualche stereotipo.

Tenuta questa premessa come sfondo che circonda il tuffo di un minore in un contesto socioculturale sinora inesplorato, vediamo adesso quali sono i particolari che potrebbero attirare l'attenzione degli insegnanti e dei compagni di classe di un alunno sud-asiatico.

L'insieme di esperienze socioculturali incline a creare scogli nell'interazione alunno-alunno o alunno-insegnante, ovvero nell'ambito di un progetto pedagogico, è rappresen-

⁴ Il presente paragrafo è basato su un'osservazione etnografica, realizzata (principalmente) nell'area metropolitana della città di Firenze.

tato da quel intreccio di abitudini socioculturali che un soggetto *in movimento* si porta appresso. Sono solo alcuni dei tratti identitari dell'immigrato che incuriosiscono o turbano lo sguardo dell'autoctono, italiano in questo caso. Tra questi, qualche modo di fare, qualche gesto, indumento, pratica socioculturale, altre volte – la lingua, altre ancora – le abitudini alimentari... Sono conoscenze pregresse, nonché risorse che fanno da ponte tra le culture in gioco (Fabietti 2004: 77-109); talvolta, però, si prestano come ostacolo, anche nella comunicazione più quotidiana tra un autoctono e un immigrato, tra un docente e un alunno di origine non italiana, tra quest'ultimo e i suoi compagni di classe, tra i vicini di casa di diverse origini (Balboni 2003). L'essere umano continua a tastare il terreno, intrigato e prudente al contempo, cauto nell'affrontare un "estraneo": atteggiamento questo che si profila anche tra i banchi della scuola, oramai multiculturale, e che difficilmente si stacca dall'insieme degli approcci che molti cittadini autoctoni si riservano nei confronti dello *straniero*, persino laddove si tratta di un minorenne (cfr. Restelli 2009, 2010, Romano 2012).

Una primissima suggestione è data da alcuni tratti somatici, attribuibili (con dovute eccezioni) a molti tra gli alunni – e adulti – di origine sud-asiatica: capelli marcatamente neri, spesso piuttosto folti, pelle scura con una vasta gamma di sfumature, statura media-bassa... Ma, sono connotati che oramai sembrano non suscitare particolari sentimenti, che sia grazia a pura educazione civica di non additare una persona diversa per tratti somatici, o perché la tipologia somatica, riconosciuta come "indiana", non ridesta (di regola) associazioni negative.

Si evince che l'aspetto fisico non crea "problemi" di – fatto che ci interessa in questa sede – comunicazione ed interazione, per di più in aula. Sarà anche perché badanti e servitori srilankesi sono presenti in Italia oramai da decenni? Oppure perché i negozi gestiti da sud-asiatici sono diventati, nel corso degli anni, un'immagine quotidiana in diverse città italiane? Benché la presenza degli immigrati sud-asiatici, nella sua svariatazza, non porti di solito a situazioni conflittuali, un tale stato di cose è indubbiamente dovuto alla conoscenza dell'*altro* e della sua *diversità*.

Dal momento che provengono da un retroterra estremamente eterogeneo, gli alunni sud-asiatici che s'incontrano nella scuola italiana d'oggi sono, quindi, portatori di plurimi bagagli culturali e conoscitivi. E senza essere digiuni della diversità, questi "piccoli" protagonisti sono indotti ad inserirsi in un altro contesto altrettanto composito, dato da una quotidianità caratterizzata da diversi continuum socioculturali tra quelli lasciati nel paese d'origine, quelli ritrovati nell'ambito familiare e quelli incontrati in Italia.

Il contesto in cui si trovano a vivere i bambini sud-asiatici in emigrazione è spesso diviso tra il mondo scuola e il contesto familiare fortemente influenzato dal mondo del lavoro, o meglio dalla tipologia di inserimento lavorativo dei membri adulti della famiglia (Della Puppa 2014, Von Rohr & Delaney 2016, Bertolani 2003). Questi aspetti costituiscono una serie di importanti variabili sia in termini di frequenza e rendimento scolastico, sia in termini di socializzazione e di posizionamento nella società ospitante.

Prendiamo, a titolo d'esempio, il caso della città di Firenze che accoglie i collettivi di tutte le comunità citate. Assumendo come contorno sociale la dimensione lavorativa, è possibile constatare come i membri delle comunità sud-asiatiche sono diversamente distribuite nel mercato del lavoro. In questo panorama, molti tra gli alunni sud-asiatici che frequentano le scuole fiorentine sono figli dei commercianti. Si impone spontanea-

mente la necessità di smascherare un mito a doppio taglio che non di rado fa da cornice delle persone oriunde dell'Asia meridionale, in particolare gli indiani (pur nella loro immane diversità): non si tratta dei soggetti né spirituali né poveri, per non dire “poverini” – quando si pensa a un commerciante indiano, pakistano, bangladese o srilankese in termini di “poverino” si commette un errore fondato su una serie di stereotipi multilivello dal momento che ci troviamo, in sostanza, di fronte a una realtà di imprenditoria sud-asiatica. Non è così in tutti i casi, ma diversi tra gli esercizi pubblici (negozi, bancarelle, ristoranti ecc.) sono di proprietà o in gestione delle persone, cittadini degli Stati sud-asiatici, che disponevano degli strumenti necessari per poter aprire un'attività in proprio in un paese così lontano e con uno standard di vita più alto, Italia in questo caso.

Detto ciò, è possibile evincere come una buona parte dei più piccoli non rientra dopo scuola in una quotidianità familiare marchiata dai bisogni socio-economici di base. Si tratta, in effetti, di una vasta gamma di casi con tanto di bambini agiati e talora viziosi, oppure condizionati da certe abitudini religiose e/o culturali, o altri ancora che si trovano collocati in contesti definiti da dinamiche dettate dal settore occupazionale in cui sono impiegati i membri adulti delle loro famiglie, fatto che potrebbe precludere ad alcuni alunni di predisporre di uno spazio idoneo per lo studio (ad es. negozi, bancarelle, lavoro domestico).

Dall'altro canto, seppur “piccolo”, alunno sud-asiatico andrebbe colto nella ricchezza delle sue conoscenze pregresse in combinazione con quelle attuali che si stanno intessendo come nuovi apporti al suo bagaglio conoscitivo. Un processo interculturale che dovrebbe svilupparsi per vie naturali (per così dire) e che dovrebbe essere sostenuto dal mondo della scuola al fine di garantire una fuoriuscita in positivo, sì per l'alunno indiano, pakistano, bangladese, srilankese, ma anche per il gruppo classe e per altri soggetti che ci ruotano intorno, a partire dal corpo docente (Pinto Minerva 2002, Demetrio & Favaro 2002).

5. Le realtà linguistiche subcontinentali

Alle lingue dedichiamo un paragrafo a parte per diverse ragioni: sono un ingrediente essenziale della comunicazione interpersonale e interculturale (Balboni 2003, 2015, Balboni & Caon 2015), fatto che gli aggiudica enorme rilevanza nel percorso formativo di un individuo; inoltre, come spesso avviene, le lingue procurano indicatori identitari in base ai quali si definiscono affiliazioni linguistiche, intanto che le stesse vengono assunte come emblema distintivo dei segmenti sociali e culturali (Fabietti 2004: 49-51); come tali, le lingue predispongono la base della diversità percepita e riconosciuta come bagaglio conoscitivo dell'individuo.

Riallacciandoci alla presenza dei cittadini sud-asiatici in Italia, preme la necessità di riferire uno sviluppo circa la conoscenza della loro diversità linguistica. Col passar degli anni, diversi tra i cittadini italiani, nonché membri di diverse comunità immigrate, hanno imparato che tra gli “indiani” (leggi: *sud-asiatici*) si profilano svariate appartenenze nazionali, culturali e linguistiche. Tra i più aggiornati si trovano gli insegnanti delle scuole primarie e medie inferiori che hanno a che fare più comunemente con i minori oriundi dell'Asia meridionale: molti di loro hanno appreso che le lingue parlate dagli immigrati, ossia alunni sud-asiatici, portano nomi che non (sempre) corrispondono a quelli calcati sui confini delle mappe politiche: si è passato così dall'idea di una lingua

“indiana”, “srilankese” o “pakistana” alle denominazioni concrete delle lingue, quali hindi, urdu, panjabi, singalese, bengalese... Per meglio colmare questa lacuna, offriamo nelle pagine a seguire una panoramica sulle lingue parlate nella Regione del Sud Asia, nonché tra i cittadini sud-asiatici in Italia.

Nello spazio subcontinentale è possibile distinguere tre grossi blocchi linguistico-culturali. In ordine cronologico, le più antiche sarebbero le popolazioni parlanti lingue munda del ceppo austroasiatico, preservatesi in aree circoscritte dell’odierna India (meno in altri paesi limitrofi), specie nella parte nordorientale del Paese. Seguono le comunità dravidiche (*dravidi*), alle quali si devono (secondo diversi storici) le più antiche civiltà urbane nel Sud Asia, tra le quali spicca la civiltà dell’Indo risalente a c. 3300-1500 a.C. (cfr. Torri 2007: 29-34). Infine, subentrano in scena gli arya (o indo-arya), ovvero i portatori delle lingue indo-arie del ceppo indoeuropeo, penetrati nel Subcontinente a metà del secondo millennio (c. 1500) a. C. dall’altopiano iranico: dopo aver colonizzato l’alto Panjab, scesero progressivamente nella pianura gangetica per poi raggiungere l’altopiano del Deccan (India centrale) fino alle porte dell’India meridionale – si calcola che la loro espansione nel Subcontinente fosse durata per più di un millennio (cfr. Torri 2007: 34-44, nonché i lavori di Thapar).

In questa sede ci interessa fundamentalmente la famiglia linguistica indo-aria dal momento che gli immigrati sud-asiatici presenti in Italia parlano maggiormente le lingue che fanno parte di questo ceppo. Sono più rari in Italia gli immigrati che si servono di altre lingue, ad esempio indiani di madrelingua malayalam o indiani e srilankesi di madrelingua tamil, entrambe della famiglia dravidica. Le lingue indo-arie, usate tra gli immigrati sud-asiatici in Italia, sono praticamente le stesse che si riscontrano nella maggior parte delle comunità provenienti dal Sud Asia in Europa, ovvero: l’hindi/l’urdu, il panjabi, il bengalese e il singalese (o cingalese)⁵.

Il gruppo delle lingue indo-arie si configura quale ramo della famiglia linguistica indoeuropea – questo vuol dire che sono lontanamente imparentate con l’italiano, un’altra lingua indoeuropea del sottogruppo latino-falisco (o veneto-latino) del ramo italico. Dal loro canto, le lingue indo-arie formano un sottogruppo del ramo indoiranico, insieme alle lingue iraniche (ad es. farsi o persiano, dari, tagico, balochi, curdo, ecc.), diffuse nel Medio Oriente, ovvero in Kurdistan, Caucaso, Iran, Afghanistan, Pakistan occidentale, Tagikistan e Uzbekistan. Le lingue indo-arie sono parlate in una buona parte del Pakistan (specie la parte orientale) e dell’India (la parte settentrionale e centrale), nonché in Bangladesh, Sri Lanka e Nepal, dove costituiscono anche le lingue nazionali o alcune delle lingue riconosciute al livello nazionale o regionale. Oggigiorno, la famiglia delle lingue indo-arie conta oltre 200 varietà linguistiche e oltre 900 milioni di parlanti.

Le lingue indo-arie vantano una lunga tradizione scritta, le cui origini, attraverso gli antichi testi vedici, si fanno risalire al secondo millennio a. C. Dalla fase vedica emerse la lingua sanscrita, forma letteraria delle lingue indo-arie dell’epoca, considerata pertanto la lingua madre della famiglia. Confrontando la situazione con quella italiana, è possibile desumere che la linea ancestrale di diverse lingue indo-arie non è così retta come potrebbe essere quella che ricollega l’italiano al latino (contemplata la possibilità di

⁵ Per correttezza scientifica, rammentiamo che l’Europa, l’Italia compresa, conosce un’altra lingua indo-aria che è quella dei Rom, il *romané*, che per le ragioni storiche e quindi per la sua presenza secolare (e non immigrata!) sul suolo europeo non rientra nella presente trattazione.

deviazioni, variazioni regionali e fasi intermedie). Le lingue indo-arie si trovano disposte su tre stadi evolutivi: trattandosi dei tempi assai prolungati, la fase sanscrita (antico indo-ario) attraversò – nell'ordine diacronico – una fase intermedia, rappresentata da varietà linguistiche del medio indo-ario (o pracrite), per sfociare nelle lingue indo-arie “moderne” (o neo-indiane), raggruppate sotto il denominatore comune di neo-indo-ario.

Un tratto che accomuna una buona parte delle lingue indo-arie nella loro condizione attuale è la realtà dei codici paralleli – uno parlato e uno formale-letterario con notevoli differenze tra i due, integrati da varietà regionali e (spesso) da uno standard che cerca di mediare tra le varianti in gioco. Quanto alle lingue indo-arie adoperate in India, nel caso delle loro forme letterarie si rileva un influsso del sanscrito, soprattutto al livello lessicale, mentre la lingua parlata, e quindi anche lo standard, manifestano variazioni morfosintattiche e fonetiche, nonché un patrimonio lessicale munito di prestiti, che sono di estrazione arabo-persiana nel caso dell'hindi, del panjabi, del bengalese, e di varie altre lingue. Infine, tutte sono influenzate dall'inglese, che si tratti del registro parlato, formale-letterario, regionale o standard.

Le realtà linguistiche, come è ben noto, non sempre rispecchiano quelle culturali e sociali, ovvero: lingue sono di frequente un elemento trasversale che accomuna persone di diversa estrazione sociale e di diversa affiliazione culturale e/o religiosa, o viceversa: le persone che condividono la medesima appartenenza sociale, religiosa e/o culturale non necessariamente adoperano la stessa lingua (cfr. Fabietti 2004: 49-51). Questa situazione fa sì che le lingue in questione, nonostante la detta diversità, non possano essere rivendicate come lingue nazionali o etniche di una sola nazione o comunità. Esempi ne sono *in primis* le lingue molto diffuse, quali l'hindi, l'urdu, il panjabi, il bengalese, ecc. Queste si prestano come lingue tetto impiegate in parallelo ad altri registri linguistici (dialetti, varietà regionali/locali, o forme linguistiche di altro tipo). È per questa ragione che in India (per esempio) si è preferito parlare delle lingue ufficiali, piuttosto che nazionali.

La situazione linguistica dell'Unione Indiana offre un quadro assai variegato nel panorama subcontinentale. Risulta arduo stabilire il numero delle lingue in uso nell'India del ventunesimo secolo: la difficoltà deriva anzitutto dalla differenziazione tra lingua e dialetto, dialetto e varietà regionale, lingua materna dichiarata e non, ecc. In assenza di studi specifici su numerose varietà, ci avvaliamo di quanto rilevato dalle statistiche: secondo i dati del censimento del 2001, il novero delle lingue materne (dichiarate) arriva a 1.635 varietà, con tanto di 234 lingue materne identificabili, 122 delle quali usate da oltre 10.000 parlanti e 22 lingue principali (o ufficiali) (Censimento, Government of India 2001).

Il risultato è che, anziché favorire una lingua nazionale, la Costituzione dell'Unione Indiana riconosce un certo numero di lingue ufficiali: 2 del Governo dell'India (amministrazione centrale), più altre 21 al livello degli Stati o delle Regioni indiane. La Costituzione nomina l'hindi e l'inglese lingue ufficiali del Governo: entrambe impiegate ai fini ufficiali, quali le procedure parlamentari e giudiziarie, nonché comunicazioni tra il Governo Centrale e i Governi regionali, ossia i Governi dei singoli Stati dell'Unione. Ciascuno Stato indiano, invece, ha la libertà e il potere di specificare le proprie lingue ufficiali (una o più di una) (Government of India, Constitution, 1950). Ne consegue che l'hindi si configura quale la lingua ufficiale del Governo, mentre da una a tre lingue sono in uso come lingue ufficiali nei singoli Stati.

Dato il suo ampio utilizzo in diversi settori formali e quotidiani (economia, istruzione, giurisprudenza, scienze, tecnologia, arte, cinema ecc.), l'inglese ha lo status di "lingua ufficiale sussidiaria" (o supplementare), non compresa quindi tra le 22 lingue indiane ufficiali. Esso rappresenta una sorta di koinè che attraversa l'assortimento linguistico subcontinentale: non è rara, pertanto, una commistione – specie al livello lessicale – di vocaboli "indiani" (a seconda della lingua) e inglesi a diversa dose che dipende praticamente da ogni singolo parlante; si registrano, inoltre, numerosi vocaboli inglesi oramai entrati nelle lingue "indiane" senza più possibilità di risalire alle voci originali.

La diversità linguistica del Paese ha portato a un riconoscimento costituzionale di 22 lingue ufficiali (artt. 344(1) e 351; Allegato VIII alla Costituzione dell'India – Government of India, Constitution, 1950), ovvero (in ordine alfabetico): assamese, bengalese, bodo (India e Nepal), dogri, gujarati, hindi, kannada, kashmiri, konkani, maithili, malayalam, manipuri, marathi, nepalese, oriya, panjabi, sanscrito, santali, sindhi, tamil, telugu e urdu (*urdū*). Tra queste, 15 appartengono alla famiglia delle lingue indo-arie, 4 (kannada, malayalam, tamil e telugu) costituiscono i principali esponenti della famiglia dravidica, 2 (bodo e manipuri) sono lingue tibeto-birmane e 1 (santali) è lingua munda (famiglia austroasiatica).

Alcune tra le lingue ufficiali sono lingue dei singoli Stati indiani (ad es. l'assamese dell'Assam, il bengalese del Bengala Occidentale, il panjabi del Panjab, Haryana e Delhi, ecc.). Alcune altre sono diffuse oltre i confini dell'India, ad es. l'hindi (Nepal, Bangladesh, Mauritius, Sudafrica, ecc.), il panjabi e l'urdu (Pakistan), il bengalese (Bangladesh), il nepalese (Nepal), senza contare le mete dove queste sono state esportate in tempi più recenti con i movimenti migratori.

Hindi-urdu. Nel ventaglio indo-ario, l'hindi (*hindī*) si afferma quale la lingua più diffusa: è usata da oltre 380.000.000 parlanti, di cui c. 258.000.000 parlanti in India che lo considerano lingua materna; calcolate le varietà regionali e l'hindi come seconda lingua, il numero dei parlanti sale a c. 422.000.000 in India (Censimento, Government of India 2001). Oltre allo standard, l'hindi comprende varietà regionali e si associa all'urdu, di cui sarebbe sorella (quasi)gemella. L'urdu (*urdū*) percorse un lungo processo evolutivo ai tempi del Sultanato di Delhi e dell'Impero Moghul (c. 1200-1800): si potrebbe definire come variante "islamizzata" (nel senso linguistico-culturale) dell'hindi, connotata da influenze linguistiche persiane, turche e arabe. E se l'hindi si colloca tra le lingue ufficiali dell'Unione Indiana, l'urdu è la lingua nazionale e lingua franca del Pakistan, nonché una delle 22 lingue ufficiali riconosciute dalla Costituzione indiana (1950), oltre a esservi un'espressione di letteratura, poesia e musica. I due sistemi si distinguono anche per la scrittura: l'alfabeto *devanāgarī* è adoperato per l'hindi, laddove l'urdu viene reso in caratteri arabi. Le due varietà sono spesso riunite nel binomio hindi-urdu, ricavate dall'*hindustānī* (indostano) quale la designazione più antica.

Panjabi. Tra le lingue parlate dagli immigrati sud-asiatici si colloca il panjabi (*pañjābī*, *pañjābī*), rappresentante del gruppo neo-indo-ario del Nord-ovest: è la lingua del Panjab, una vasta area del Subcontinente che si estende oggigiorno da ambo i lati del confine tra India e Pakistan. Il panjabi occidentale, invece, comunemente noto come *lahndā* e parlato in una buona parte del Pakistan orientale, dà forma alla comunità linguistica più numerosa dello Stato. Il panjabi rientra tra le espressioni linguistiche delle rispettive comunità sud-asiatiche, tanto in Europa, quanto in Italia: questo è dovuto al fatto che molti di loro provengono dalla Regione di Panjab, sia dalla parte indiana che pakistana.

Bengali. Un'altra espressione di frontiera è il bengali (*banglā, bangālī, bengālī*), detto in italiano bengalese (nonché bengalico), lingua parlata nel delta gangetico nell'estremo Nord-est del Subcontinente, tra Bangladesh e India (Stato di Bengala Occidentale). È la lingua nazionale del primo e una delle lingue ufficiali del secondo Stato, caratterizzata da una letteratura, poesia e teatro bengali.

Singalese. Il singalese (o cingalese - *sinhala*) chiude il gruppo delle lingue indo-arie che si trovano in uso tra gli immigrati sud-asiatici in Italia. È parlata dai singalesi, ovvero comunità predominante in Sri Lanka (ex Ceylon), donde risulta essere una delle lingue ufficiali dello Stato.

Essendo comunemente conosciuta in un vasto territorio tra India e Pakistan, nonché oltre, la lingua hindustani (comprensiva di elementi hindi e urdu) riveste un ruolo di lingua franca: è parlata da molti migranti sud-asiatici di madrelingua diversa da essa, anzitutto dagli indiani, perlopiù quelli originari del Nord del Paese, ivi compresi i migranti oriundi del Panjab; la conoscono i cittadini pakistani, ma anche una buona parte dei cittadini bangladesi. Tra i migranti di origine srilankese si riscontrano invece parlanti tamil, lingua non indo-aria, ma dravidica.

Da concludere che la pluralità e l'interazione linguistica non sono realtà che rimangono relegate ai contesti d'origine, bensì elementi identificativi che integrano i paesaggi socioculturali oltre i confini delle terre natie, vissuti cioè nelle nuove realtà di insediamento. Possibile supporre, infine, che molti tra alunni sud-asiatici siano almeno bilingui, fatto che dovrebbe essere colto come una risorsa, come un potenziale e una fonte ricche di spunti per le future conquiste conoscitive.

Conclusione

Guidato dall'impegno di contribuire al dibattito sulla diversità in prospettiva interculturale e al campo di studi sulle comunità sud-asiatiche in Italia, il testo ha cercato di far luce su alcuni aspetti che, nella loro capacità diversificativa, connotano una parte del bagaglio socioculturale e conoscitivo degli alunni sud-asiatici in Italia. La trama si srotola lungo le implicazioni introdotte dalla domanda che s'interroga su cosa e chi è *diverso*, lasciando – al contempo – molti quesiti aperti, inesauditi dal momento che non incontrano una risposta appagante né definitiva. E non la trovano per il semplice motivo che il fenomeno di cui nel presente lavoro si riflette in un infinito di possibilità in continuo mutamento. Ed ecco perché è plausibile offrire una fotografia della realtà, o meglio di un suo frammento, quando si tratta di delineare individui, comunità, società: risulta, cioè, impossibile esaurire le potenzialità identitarie delle persone (cfr. Maalouf 2005), tanto meno in una età in cui ancora stanno scoprendo i “segreti” del mondo.

Osservata attraverso il prisma dello scambio di esperienze e conoscenze, la diversità – nelle sue plurime forme fenomenologiche – sussiste laddove si hanno più di una realtà in coesistenza: bastano, quindi, due soggetti, due fenomeni, due processi per potersi distinguere, rispecchiare, ovvero confrontare l'uno con l'altro. E ve ne sono altro che due... La miriade delle società umane hanno viaggiato sin da sempre sui binari della diversità multilivello e continuano a ripercorrere tali stessi sentieri del fenomeno nell'attualità. Vicende ripercorse questa volta assieme agli alunni di origine sud-asiatica in Italia.

Pertanto, non è affatto superfluo rievocare la diversità nella sua dimensione universale, caratterizzante cioè l'essere umano come tale. Parafrasando, la diversità rappresenta un elemento inscindibile dell'esperienza umana, fatto che le attribuisce il ruolo di strumento conoscitivo, al quale bisogna formarsi ed educarsi sin dalla prima infanzia. La scuola, quale agenzia formativa per eccellenza, viene così chiamata in causa per l'ennesima volta: studiando la diversità dell'*altro* si diventa più preparati a conoscere sé stessi; occorre, pertanto, imparare a sentirsi liberi di toccare la diversità, di interagire con essa al fine di affinare il proprio essere interculturali. Ne consegue, ribadiamo, che la scuola può e deve fare molto nella promozione della diversità quale fondamento conoscitivo e unificatore dell'umanità.

Riferimenti bibliografici:

- Aime M., 2009, *Una bella differenza. Alla scoperta della diversità del mondo*, Einaudi, Torino.
- Ali A., 2000, "Case for Multiculturalism in India", *Economic and Political Weekly* 35(28-29): 2503-2505.
- Appadurai A., 2014, *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Balboni P. E., 2003, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balboni P. E., 2015, "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento", *EL.LE* 4(1), Marzo 2015.
- Balboni P. E., Caon F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Baweja H., 1997, *Back from hell*, "India Today", February 15, 1997.
- Benedict R., 1934, *Patterns of Culture*, Houghton Mifflin Company, Boston & New York.
- Bertolani B., 2003, "Capitale sociale e intermediazione etnica: il caso degli indiani punjabi inseriti in agricoltura in provincia di Reggio Emilia", *Sociologia del Lavoro* III, 91: 92-102.
- Bertolani B., 2007, *India*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Quaderno delle Culture*, Provincia di Reggio Emilia, pp. 107-130.
- Bertolani B., Ferraris F., Perocco F., 2011, *Mirror Games: A Fresco of Sikh Settlements among Italian Local Societies*, in K. A. Jacobsen, K. Myrvold (a cura di), *Sikhs in Europe. Migration, Identities and Representations*, Ashgate, Farnham, pp. 133-161.
- Boas F., 1896, "The Limitations of the Comparative Method of Anthropology", *Science*, New Series IV(103): 901-908.
- Boas F., 1940, *Race, Language and Culture*, The Macmillan Company, New York.
- Boschetti A., 2003, *La rivoluzione simbolica di Pierre Bourdieu con un inedito e altri scritti*, Marsilio, Venezia.
- Boschetti L., 2008, *Indiani a Bergamo*, Settore Politiche Sociali, Provincia di Bergamo.
- Bourdieu P., Passeron J. C., 1972, *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi, Rimini.
- Bourdieu P., 1991, *Language and Symbolic Power*, Polity Press, Cambridge.
- Bourdieu P., 2002, *Campo del potere e campo intellettuale* (a cura di M. d'Eramo), Manifestolibri, Roma.

- Burgio G., 2007, *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*, ETS, Pisa.
- Burgio G., 2016, "When Interculturality faces a Diaspora. The Transnational Tamil Identity", *Encyclopaideia* XX (44): 106-128.
- Cambi F., 2001, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- Cambi F., 2004, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F., 2006, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Campani G., 2002, *I saperi dell'interculturalità*, Liguori, Napoli.
- Campani G., 2008, *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*, Unicopli, Milano.
- Campani G., 2014, "Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe", *Studi sulla Formazione* 1: 77-97.
- Campani G., Lapov Z. (a cura di), 2001, *Dinamiche identitarie: multilinguismo ed educazione interculturale*, L'Harmattan Italia, Torino.
- Cataldi B., 2002, *Italian Indians: the other side of migration*, BBC News, August 14, 2002.
- Chugh N., 2014, *Bangladeshi migrants eke out a living in Rome*, "Aljazeera", Politics, November 6, 2014.
- Cologna D., 2007a, *Giovani immigrati asiatici in Italia. Il caso dei minori cinesi, indiani e pakistani a Milano*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 236-269.
- Cologna D., 2007b, *Pakistan*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Quaderno delle Culture*, Provincia di Reggio Emilia, pp. 153-173.
- Consiglio d'Europa, 2008, *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»*, Strasburgo.
- De Angelis S., 2011, *Competenze interculturali in ambienti di apprendimento. Modelli teorici e percorsi informali*, Aracne, Roma.
- Della Puppa F., 2014, *Uomini in movimento. Il lavoro della maschilità tra Bangladesh e Italia*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Demetrio D., Favaro G., 2002, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Denti D., Ferrari M., Perocco F. (a cura di), 2005, *I Sikh: storia e immigrazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Diamond J., 2014, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, Torino.
- Dumont L., 1991, *Homo hierarchicus. Il sistema delle caste e le sue implicazioni*, Adelphi, Milano.
- Fabietti U., 2004, *Elementi di antropologia culturale*, Mondadori, Milano.
- Fiorucci M., 2011, *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando editore, Roma.
- Fiorucci M., Catarci M. (a cura di), 2015, *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando editore, Roma.
- Foucault M., 1980, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (ed. C. Gordon), Pantheon Books, New York.
- Foucault M., 2005, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino.

- Franzosi P., 2012, “Una riflessione su potere e conoscenza in Michel Foucault”, *Il Politico* (Univ. Pavia) 1: 135-151.
- Gallissot R., Kilani M., Rivera A., 1997, *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Dedalo, Bari.
- Gallo E., 2003, *Unorthodox Sisters: Gender Relations and Transnational Marriages among Malayali Migrants in Italy*, Sussex Migration Working Paper N° 17, Sussex Centre for Migration Research (SCMR).
- Gallo E., 2005, “Unorthodox Sisters: Gender Relations and Generational Change among Malayali Migrants in Italy”, Sage Publications, New Delhi-Thousand Oaks-London, *Indian Journal of Gender Studies* 12(2&3): 217-251.
- Gallo E., 2012, “Creating Gurdwaras, Narrating Histories: Perspectives on the Sikh Diaspora in Italy”, *Samaj - South Asia Multidisciplinary Academic Journal* [online] 6/2012.
- Gandolfi F., 2007, *Dove vado e con chi sto. Il caso dei sikh*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 283-290.
- Government of India, 1950, *Constitution of India*, sp. Part XVII – Languages; Schedules – Eighth Schedule (Articles 344(1) and 351) – *The official languages*.
- Government of India, 2001, *Census of India – Scheduled Languages – STATEMENT 4*, Ministry of Home Affairs, The Registrar General & Census Commissioner, Government of India, New Delhi.
- Government of India, 2011, *Census of India*, Ministry of Home Affairs, The Registrar General & Census Commissioner, Government of India, New Delhi.
- Government of India, 2016, *India – Italy Relations*, Ministry of External Affairs, Government of India, January 2016.
- Gundara J. S., 2000, *Interculturalism, education and inclusion*, Paul Chapman, London.
- Havell E. B., 1918, *The History of Aryan Rule in India from The Earliest Times to the Death of Akbar*, Harrap, London.
- Helliwell J. F., Putnam R. D., 2007, “Education and Social Capital”, *Eastern Economic Journal* 33: 1-191.
- IDOS, 2012, *Asia-Italia: scenari migratori*, Atti del Convegno: *Fourth Intercontinental Study Tour on Immigration*, Manila, 14-20 gennaio 2012, Gruppo di ricerca Caritas e Migrantes in coll. con Scalabrini Migration Center di Manila, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma.
- IDOS, 2014a *La collettività bangladesese in Italia (Scheda)*, Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico, Roma.
- IDOS, 2014b, *La collettività indiana in Italia (Scheda)*, Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico, Roma.
- IDOS, 2014c, *La collettività pakistana in Italia (Scheda)*, Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico, Roma.
- IDOS, 2014d, *La collettività srilankese in Italia (Scheda)*, Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico, Roma.
- In Migrazione, 2013, *Punjab. Fotografia delle quotidiane difficoltà di una comunità migrante invisibile*, In Migrazione Onlus.
- Istat, 2015, *Cittadini non comunitari: presenza, nuovi ingressi e acquisizioni di cittadinanza. Anni 2014-2015*, 22 ottobre 2015.

- Istat, 2016, *Indicatori demografici - Stime per l'anno 2015*, 19 febbraio 2016.
- Kapuściński R., 2007, *L'altro*, Feltrinelli, Milano.
- Kilani M., 1997, *L'invenzione dell'altro. Saggi sul discorso antropologico*, Dedalo, Bari.
- Kossak S. M., Watts E. W., 2001, *The Art of South and Southeast Asia*, A Resource for Educators, The Metropolitan Museum of Art, New York.
- Lapov Z., 2013, *Intertwining Patterns of Social Positioning in Indo-Muslim Communities*, in M. Angelillo (a cura di), *Lo spazio dell'India. Luoghi, collocazioni, orientamenti e trasposizioni*, Quaderni Asiatici, Centro di Cultura Italia-Asia, Milano, pp. 165-214.
- Lapov Z., 2015, *Lingue materne, lingue migranti, lingue adottive: diversità linguistica e non solo*, in T. Chiappelli, C. Manetti, A. Pona (a cura di), *La valorizzazione dell'intercultura e del plurilinguismo a scuola*, Saperi Aperti, Pistoia, pp. 53-62.
- Lapov Z., Campani G., 2017, *Donne africane oltre le frontiere. Percorsi partecipativi in prospettiva di genere*, Nerbini, Firenze.
- Lévi-Strauss C., 2002, *Razza e storia. Razza e cultura*, Einaudi, Torino.
- Lum K., 2012, *Indian Diversities in Italy: Italian Case Study*, CARIM-India RR 2012/02, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, European University Institute (EUI), San Domenico di Fiesole (FI).
- Maalouf A., 2004, *Origini*, Bompiani, Milano.
- Maalouf A., 2005, *L'identità*, Bompiani, Milano.
- Malinowski B., 2004, *Argonauti del Pacifico occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*, Bollati Boringhieri, Torino [orig. Londra 1922].
- Metcalf B. D., Metcalf T. R., 2004, *Storia dell'India*, Mondadori, Milano.
- Mezirow J., 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Wiley, New Jersey.
- Migrantes Vicenza, 2016, *Dall'India alla Valle del Chiampo: Immigrati indiani di religione Sikh*, Migrantes Vicenza e Centro Scalabrini di Bassano del Grappa, Prove di Futuro 7, Vicenza.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2014, *La comunità bengalese in Italia*, Abstract del Rapporto annuale sulla presenza degli immigrati, Roma.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2014, *La comunità indiana in Italia*, Abstract del Rapporto annuale sulla presenza degli immigrati, Roma.
- Natali C., 2013, *Una realtà religiosa sommersa: l'induismo tamil srilankese in Emilia-Romagna*, in E. Pace ed., *Le religioni dell'Italia che cambia*, Roma, Carocci, pp. 201-207.
- Natali C., 2015, «La religione non è solo la religione»: pratiche culturali e appartenenze culturali dei Tamil srilankesi in Italia», *Ricerche di storia sociale e religiosa* 87: 131-143.
- Naujoks D., 2009, *Emigration, Immigration, and Diaspora Relations in India*, MPI Migration Policy Institute, PROFILE, October 15, 2009.
- Onorati M. G., Bednarz F., Comi G., 2011, *Il professionista interculturale. Nuove competenze nella società del cambiamento*, Carocci, Roma.
- Orefice P., 2011, *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Bruno Mondadori, Milano.
- Pinto Minerva F., 2002, *L'intercultura*, Laterza, Roma & Bari.
- Portera A., 2006, *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento.

- Portera A., 2013, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma & Bari.
- Priori A., 2012, *Romer probashira. Reti sociali e itinerari transnazionali bangladesi a Roma*, Meti Edizioni, Roma.
- Rahman M. M., Kabir M. A., 2012a, *Moving to Europe: Bangladeshi Migration to Italy*, ISAS Working Paper N° 142, Institute of South Asian Studies (ISAS), National University of Singapore (NUS).
- Rahman M. M., Kabir M. A., 2012b, "Bangladeshi Migration to Italy: the Family Perspective", *Asia Europe Journal* 10(4): 251-265.
- Rahman M. M., Kabir M. A., 2015, 7. *Bangladeshi migration to Southern Europe: implications on migrant families*, in M. M. Rahman, T. T. Yong (a cura di), *International Migration and Development in South Asia*, op. cit., pp. 118-133.
- Rahman M. M., Yong T. T. (a cura di), 2015, *International Migration and Development in South Asia*, Routledge, London & New York.
- Restelli M., 2009, *Una "sezione Indiana" alla scuola materna. Un caso di discriminazione nella "civile" Emilia*, MilleOrienti, 27/09/2009.
- Restelli M., 2010, *Così vengono sfruttati i Sikh nelle campagne laziali*, MilleOrienti, 29/11/2010.
- Restelli M., 2012, "Nuovi italiani": chi sono i Sikh che lavorano nelle nostre campagne, MilleOrienti, 29/04/2012.
- Ricci A., 2012, *La presenza asiatica in Europa e in Italia*, in IDOS, *Asia-Italia: scenari migratori*, op. cit., pp. 39-42.
- Rivera A., 2005, *La guerra dei simboli. Veli postcoloniali e retoriche sull'alterità*, Dedalo, Bari.
- Romano S., 2012, "Bidesh, il patrimonio culturale che vi portiamo dal Bangladesh" e Shodesh, "Ecco come viviamo noi bangladesi in Italia", *Frontierenews*, 2012/07.
- Roy A., 2006, *Guida all'impero per la gente comune*, Tea, Milano.
- Roy A., 2007, *L'impero e il vuoto - Conversazioni con David Barsamian*, Tea, Milano.
- Roy A., 2012, *In marcia con i ribelli*, Guanda, Parma.
- Roy A., 2015, *I fantasmi del capitale*, Guanda, Milano.
- Sahai P., Lum K. D., 2013, *Migration from Punjab to Italy in the Dairy Sector: The Quiet Indian Revolution*, CARIM-India RR 2013/10, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, European University Institute (EUI), San Domenico di Fiesole (FI).
- Sahoo A. K., Kadekar L. N. (a cura di), 2012, *Global Indian Diaspora. History, Culture and Identity*, Rawat, Jaipur.
- Sangari K., 1995, "Politics of Diversity: Religious Communities and Multiple Patriarchies", *Economic and Political Weekly*, 30, 52: 3381-3389.
- Sen A., 2003, *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano.
- Sen A., 2005, *L'altra India*, Mondadori, Milano.
- Sen A., 2007, *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Shah N. M., 1994, "An Overview of Present and Future Emigration Dynamics in South Asia", *International Migration* 32(2): 217-268.
- Sikand Y., 2004, "Hindu Followers of Muslim Imam", *The Milli Gazette*, New Delhi.
- Silva C., 2008, *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Carocci, Roma.
- Silva C., 2015, *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, FrancoAngeli,

Milano.

- Sofri G., Sofri F., 2011, *Il mondo indiano*, Corsi di geografia, Zanichelli, Bologna.
- Thapar R., 1988, *Medieval India*, History Textbook for Class VII, National Council of Educational Research and Training, New Delhi.
- Thapar R., 1996, "The Theory of Aryan Race and India: History and Politics", *Social Scientist* 24(1/3): 3-29.
- Thapar R., 2002, *Early India: From the Origins to AD 1300*, Penguin Books, London.
- Thapar R., 2012, *Reporting History: Early India*, Lawrence Dana Pinkham Memorial Lecture, Asian College of Journalism, Chennai.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di), 2011, *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India*, Torino, UTET.
- Torri M., 2007, *Storia dell'India*, Laterza, Roma-Bari.
- Tuttitalia.it (<http://www.tuttitalia.it/>, <http://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2016/>) [ultimo accesso: 29/01/2017].
- UNESCO, 2009, *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*, Rapporto mondiale dell'UNESCO (Riassunto), Parigi.
- Villar F., 1997, *Gli indoeuropei e le origini dell'Europa. Lingua e storia*, il Mulino, Bologna.
- Von Rohr D., Delaney R., 2016, *Italy's Second Economy: The Impact of Bangladeshi Migration*, IPS – Inter Press Service, September 2016.
- Wikeley J. M., 1915, *Punjabi Musalmans*, The Book House, Lahore.