

Elena Firpo
Laura Sanfelici

La visione eteroglossica
del bilinguismo:
spagnolo lingua d'origine e *Italstudio*
Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia



*Dipartimento di Scienze della Mediazione linguistica e di Studi interculturali
Università degli Studi di Milano*

DIRETTORE RESPONSABILE / EDITOR-IN-CHIEF

Giuliana Garzone

COMITATO DI DIREZIONE / EDITORS

Luigi Bruti Liberati - Maria Vittoria Calvi - Gabriella Cartago
Lidia De Michelis - Donatella Dolcini - Marie Christine Jullion
Alessandra Lavagnino - Giovanni Turchetta

COMITATO DI REDAZIONE / SUB-EDITORS

Maria Matilde Benzoni - Paola Catenaccio - Paola Cotta Ramusino
Mario De Benedittis - Dino Gavinelli - Giovanna Mapelli
Chiara Molinari - Bettina Marta Mottura - Mauro Giacomo Novelli
Letizia Osti - Virginia Sica - Nicoletta Vallorani

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD

James Archibald (*Translation Studies*) - Hugo de Burgh (*Chinese Media Studies*)
Kristen Brustad (*Arabic Linguistics*) - Daniel Coste (*French Language*)
Luciano Curreli (*Italian Literature*) - Denis Ferraris (*Italian Literature*)
Lawrence Grossberg (*Cultural Studies*) - Stephen Gundle (*Film and Television Studies*)
Tsuchiya Junji (*Sociology*) - John McLeod (*Post-colonial Studies*)
Estrella Montolio Durán (*Spanish Language*) - Silvia Morgana (*Italian Linguistics*)
Samir Marzouki (*Translation, Cultural Relations*) - Mbare Ngom (*Post-Colonial Literatures*)
Christiane Nord (*Translation Studies*) - Roberto Perin (*History*)
Giovanni Rovere (*Italian Linguistics*) - Lara Ryazanova-Clarke (*Russian Studies*)
Shi-Xu (*Discourse and Cultural Studies*) - Srikant Sarangi (*Discourse analysis*)
Françoise Sabban (*Centre d'études sur la Chine moderne et contemporaine, Chinese Studies*)
Itala Vivan (*Cultural Studies, Museum Studies*)

All works published in this series have undergone external peer review.

Tutti i lavori pubblicati nella presente Collana sono stati sottoposti a peer review
da parte di revisori esterni.

ISSN 2283-5628
ISBN 978-88-7916-805-2

Copyright © 2016

LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

Via Cervignano 4 - 20137 Milano

www.lededizioni.com - www.ledonline.it - E-mail: led@lededizioni.com

I diritti di riproduzione, memorizzazione e archiviazione elettronica, pubblicazione con qualsiasi mezzo analogico o digitale (comprese le copie fotostatiche, i supporti digitali e l'inserimento in banche dati) e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale sono riservati per tutti i paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da: AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108 - 20122 Milano
E-mail segreteria@aidro.org <<mailto:segreteria@aidro.org>>
sito web www.aidro.org <<http://www.aidro.org>>

Pubblicazione finanziata con fondi F.R.A. (Fondi di Ricerca di Ateneo) 2016
del Dipartimento di Lingue e Culture Moderne dell'Università degli Studi di Genova.

Stampa: Digital Print Service

SOMMARIO

<i>Introduzione</i>	11
---------------------	----

PARTE I

1. <i>La scuola italiana e le generazioni 2.0</i>	17
1.1. Premessa: L'educazione linguistica democratica (p. 17) – 1.2. Minoranze linguistiche, lingua etnica e dello studio. Alcune definizioni (p. 22) – 1.3. Le generazioni frazionarie (p. 24) – 1.4. Lingua dello studio (p. 25).	
2. <i>Bilinguismo</i>	31
2.1. Definizione di bilinguismo (p. 31) – 2.2. Abilità e uso (p. 32) – 2.3. Termini relativi ai caratteri dei soggetti bilingui (p. 34) – 2.4. Il soggetto bilingue (p. 36) – 2.5. Il bilinguismo in prospettiva neurolinguistica (p. 39) – 2.6. Neurolinguistica e bilinguismo (p. 40) – 2.7. I sistemi di controllo e inibizione: <i>switching</i> e <i>mixing</i> (p. 42) – 2.8. Lingua, idioletto e <i>translanguaging</i> (p. 43) – 2.9. Vantaggi del bilinguismo (p. 45).	
3. <i>L'educazione bilingue</i>	49
3.1. Definizione di educazione bilingue (p. 49) – 3.2. Quadri di riferimento teorici dell'educazione bilingue (p. 52) – 3.3. Il modello monoglossico (p. 52) – 3.3.1. Quadri di riferimento teorici dell'educazione bilingue (p. 53) – 3.4. Il modello eteroglossico (p. 54) – 3.5. Fattori e variabili (p. 56) – 3.5.1. Il fattore situazionale (p. 57) – 3.5.2. Il fattore operativo (p. 58).	
4. <i>Le politiche di educazione bilingue di tipo eteroglossico: il panorama europeo</i>	61
4. Le politiche di educazione bilingue di tipo eteroglossico: il panorama europeo (p. 61) – 4.1. La politica linguistica dell'Unione Euro-	

pea (p. 61) – 4.1.1. Politiche di rivitalizzazione e di sviluppo: le lingue di Stato e le lingue minoritarie (p. 63) – 4.1.2. Politiche di sviluppo bilingue e plurilingue: il modello CLIL (p. 66) – 4.2. Politiche per il sostegno linguistico ai bambini di lingua materna diversa da quella del paese di accoglienza. (p. 69).

PARTE II

5. *Dagli USA all'Italia* 75
- 5.1. Dagli USA all'Italia (p. 75) – 5.1. Gli USA: un modello percorribile? (p. 75) – 5.2. Verso un'assimilazione linguistica al mainstream (p. 76) – 5.3. *Policy-makers* e *mainstream* (p. 80) – 5.4 Dalla visione monoglossica a quella eteroglossica: gli *Heritage Language Speakers* (p. 84) – 5.5. Verso un'identità transglossica (p. 88) – 5.6. *El espectro bilingüe* e gli *Spanish Speakers* (p. 91) – 5.7. Nuove implicazioni pedagogiche (p. 92) – 5.8. Il *Translanguaging* (p. 94) – 5.9. Conclusione: per avvicinarci all'Italia (p. 96).
6. *Lo Spagnolo nel sistema scolastico italiano* 99
- 6.1. *Spanish as a heritage language* e sistema scolastico italiano a confronto (p. 103).
7. *Genova e la visione eteroglossica* 113
- 7.1. Dagli USA alla scuola primaria italiana (p. 115) – 7.2. Dagli USA alla scuola secondaria di primo grado italiana (p. 118).

PARTE III

8. *Il Progetto LI.LO* 125
- 8.1. Presentazione del Progetto (p. 125) – 8.2. Fasi della ricerca (p. 126) – 8.3. Obiettivi e metodologia (p. 126) – 8.4. LI.LO e CLIL: convergenze e divergenze (p. 132) – 8.5. I risultati del Progetto LI.LO (p. 134) – 8.5.1. Premessa: La raccolta dei dati (p. 134) – 8.6. Strumenti di ricerca e risultati (p. 134) – 8.6.1. L'analisi statistica: ANOVA e MANOVA (p. 137) – 8.6.2. Fase 2 (a.s. 2014/2015). Confronto tra il gruppo degli studenti italofoni, il gruppo di studenti HHE che hanno svolto il corso LI.LO e il gruppo degli studenti HHE che non hanno svolto il corso LI.LO (p. 138) – 8.6.3. MANOVA MISTA per il confronto della prove in lingua italiana e spagnola del gruppo di HHE (gruppo che ha fatto il corso o meno) (p. 140) – 8.6.4. Fase 3 (a.s. 2015/2016). ANOVA MISTA per il con-

fronto della prova in lingua italiana (p. 142) – 8.6.5. MANOVA MISTA per il confronto della prove in lingua italiana e spagnola del gruppo di HHE (gruppo che ha fatto il corso o meno) (p. 143) – 8.7. L'analisi esplorativa (p. 145).

<i>Conclusioni</i>	147
<i>Riferimenti bibliografici</i>	149

Benché il lavoro sia frutto di una stretta collaborazione tra le autrici, della stesura della prima parte si è occupata Elena Firpo, della seconda Laura Sanfelici. Alla terza parte hanno lavorato entrambe.

A Carmela, un angelo interculturale

INTRODUZIONE

Maitte (María Teresa) Sánchez

The Graduate Center, City University of New York

Il presente saggio offre al lettore un approfondito studio teorico, inquadrato in un dettagliato contesto storico e educativo, sul bilinguismo del crescente numero di studenti delle scuole italiane la cui *heritage language* è lo spagnolo. La parte conclusiva del libro riporta le fasi della ricerca-azione “Lingua Italiana-Lingua d’Origine” (LI.LO), progettato e realizzato dalle autrici in tre anni scolastici, dal 2013/14, in un Istituto Comprensivo di una scuola di un quartiere di Genova ad alta densità di popolazione di origine ispanofona. Finalità del progetto, spingere gli studenti di origine *hispanohablante* a usare tutto il loro repertorio linguistico per migliorare la loro *performance* scolastica (in italiano) e allo stesso tempo lavorare sullo spagnolo nel suo uso accademico. Lo scopo della nostra collaborazione è la stessa di questo saggio, in cui le autrici si domandano se dagli USA, in cui la presenza *latina* è ormai plurigenerazionale, si possano trarre spunti utili di ricerca, ricerca-azione e modelli di insegnamento bilingue, tenendo conto delle diverse realtà sociolinguistiche.

Alla risposta le autrici arrivano dopo aver fornito, nella prima parte del saggio (a cura di Elena Firpo), un quadro generale sul bilinguismo e sull’educazione bilingue. La seconda parte (a cura di Laura Sanfelici) si sofferma invece sui modelli di educazione bilingue presenti negli Stati Uniti e su come siano stati applicati in alcune realtà scolastiche italiane. Tutto questo dopo aver inquadrato lo spagnolo negli (o degli) Stati Uniti e in Italia. Solo un’analisi approfondita che metta in luce le convergenze e le divergenze tra le due realtà può permettere infatti di dare risposta alla domanda di ricerca. La terza parte del saggio è interamente dedicata alla ricerca-azione LI.LO, alle fasi della ricerca, alla metodologia adottata e ai risultati scaturiti dal-

l'analisi dei dati raccolti prima, durante e alla fine di ogni fase del progetto.

Ho conosciuto le autrici nella primavera del 2015 al Graduate Center della City University di New York. Si trovavano negli Stati Uniti per partecipare a un convegno alla Columbia University (TESOL), incontrare studiosi di bilinguismo e educazione bilingue e visitare scuole con progetti bilingui per condividere con loro i risultati delle loro ricerche. Il loro scopo era trasferire il *know-how* statunitense nella loro realtà sociolinguistica e socioculturale. Come *Project Director* di un programma innovativo chiamato CUNY-NYSIEB¹ (City University of New York-New York State Initiative on Emergent Bilinguals) collaboro con dirigenti scolastici e docenti delle scuole di New York e con professori della CUNY per insegnare il funzionamento delle pratiche dinamiche degli studenti bilingui e degli *emergent bilinguals*, per far sì che le usino nel percorso di scolarizzazione. Abbiamo discusso a lungo sulle convergenze e divergenze nelle esperienze educative degli studenti *latinos* negli Stati Uniti e in Italia e, più nello specifico, a New York e a Genova. Abbiamo poi condiviso il lavoro di L.L.O. e quello del CUNY-NYSIEB e riscontrato similitudini nella visione eteroglossica del bilinguismo, attraverso l'interazione linguistica che avviene su diversi livelli che comprendono la multimodalità e altre interrelazioni linguistiche (cfr. cap. 3 e 6) e nell'uso del *translanguaging* nei diversi progetti. La collaborazione è continuata a Genova, con l'invito delle autrici a un simposio da loro organizzato e a partecipare attivamente al progetto L.L.O. in aula.

Il *translanguaging* è il perno attorno al quale ruota tutto il lavoro del CUNY-NYSIEB, come base teorica per la piena comprensione del bilinguismo e come approccio per l'insegnamento nel XXI secolo. La teoria del *translanguaging* considera il soggetto bilingue nella sua competenza linguistica unitaria, opposta alla "*dual or bifurcated one*" (Otheguy² 2016).

Il *translanguaging* prevede inoltre lo sviluppo di tutto il repertorio linguistico del soggetto bilingue, che non corrisponde a quelle

¹ Per maggiori informazioni sul CUNY-NYSIEB, un riferimento utile è il sito www.cuny.nysieb.org, che raccoglie link a libri, articoli e lavori sul lavoro del gruppo.

² Ricardo Otheguy, con Ofelia García e Kate Menken sono gli studiosi del bilinguismo e dell'educazione bilingue che hanno concettualizzato i principi fondativi del CUNY-NYSIEB. Il CUNY-NYSIEB è finanziato dal *New York State Department of Education*.

che, da un punto di vista politico e sociale, sono definite “*named languages*” (García and Klein 2016, 14). A scuola ciò significa, per gli insegnanti, mettere al centro i loro studenti e ideare strategie affinché possano usare il loro repertorio linguistico completo, insegnando loro quando, con chi, dove e perché attingere ad una parte di esso piuttosto che ad un'altra e al tempo stesso fornendo loro gli strumenti per comunicare nelle varie lingue in ambito accademico (García and Klein 2016, 15). Nel corso del saggio, il lettore troverà riferimenti teorici sul *translanguaging* e sulle sue applicazioni in ambito educativo (cfr. cap. 2, 5 e 6).

Come le autrici sottolineano nel loro lavoro, vi è uno scollamento tra i più recenti studi sul bilinguismo, inteso come insieme di pratiche complesse e dinamiche, e come invece il sistema scolastico italiano (fatta eccezione di alcune realtà scolastiche) ma anche statunitense e di altri paesi, affrontino l'educazione degli studenti la cui lingua d'origine non è quella dominante.

Negli USA i *policy-makers* hanno cominciato a occuparsi dell'educazione linguistica delle minoranze linguistiche negli anni '60, quando i risultati scolastici delle minoranze hanno messo in luce quello che genitori, studenti e educatori conoscevano già, cioè che questi stessi studenti non stessero ricevendo un servizio educativo adeguato da un sistema che imponeva solo l'inglese, senza tener conto del loro bi-plurilinguismo.

Negli USA alle scuole di tutti gli Stati è richiesto di rispondere alle esigenze educative delle minoranze linguistiche, tuttavia, anche laddove il bilinguismo compare nell'offerta formativa, la tipologia di educazione bilingue compartimenta ognuna delle lingue. New York è uno dei pochi Stati che al momento sta cercando di offrire, attraverso il CUNY-NYSIEB, un'educazione bilingue che segue il modello eteroglossico. Anche nel contesto italiano, che solo recentemente ha conosciuto l'immigrazione, la scolarizzazione è stata pianificata per studenti monolingui e l'arrivo di studenti provenienti da altre realtà linguistiche raramente è stata considerata un'opportunità per tutti. Ai nuovi arrivati viene richiesto un rapido apprendimento dell'italiano e un altrettanto rapido oblio della lingua d'origine. I progetti presentati nel saggio nascono invece da una visione eteroglossica del bilinguismo, tema ampiamente trattato nella prima parte del saggio, e possono essere il punto di partenza per un'educazione linguistica nuova, in linea con le ricerche del CUNY-NYSIEB e le necessità degli studenti del mondo globalizzato.

PARTE I

1.

LA SCUOLA ITALIANA E LE GENERAZIONI 2.0

1.1. PREMESSA: L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA

I principi di educazione linguistica democratica e di libertà dell'insegnamento della scuola italiana sono basati sugli articoli 3, 6, 33 e 34 della Costituzione della Repubblica Italiana (Giscler 2007).

L'articolo 3 riconosce l'uguaglianza di tutti i cittadini “*senza distinzioni di lingua*” e propone tale uguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono, come traguardo dell'azione della Repubblica, intesa come l'intero complesso degli organi centrali e periferici, amministrativi, legislativi ed esecutivi dello Stato e degli enti pubblici. Tra questi rientra la scuola che, secondo l'articolo 34, “*è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita*”. La normativa attualmente in vigore stabilisce l'obbligo scolastico fino all'età di sedici anni. Inoltre “*L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento*” (art. 33). La Costituzione Italiana anticipa la Dichiarazione dei Diritti Umani delle Nazioni Unite del 1948 che, con l'articolo 26, garantisce il diritto all'istruzione e, per renderlo effettivo, consiglia la gratuità e obbligatorietà dei livelli fondamentali e l'accesso su base di merito ai livelli superiori. Lo stesso articolo continua insistendo anche sulla qualità e il fine dell'istruzione quale rispetto dei diritti umani e pieno sviluppo della personalità di tutti gli allievi.

Fra i molteplici compiti fondamentali della scuola, che per economia di discorso non saranno elencati, vi sono quelli che hanno come traguardo il rispetto e la tutela delle minoranze linguistiche (art.

6). L'articolo 6 riconosce la valenza identitaria dell'uso della propria lingua, consente l'emanazione di apposite norme per tutelare le minoranze linguistiche e si ricollega, in questo, all'articolo 3, comma 2. Tale comma prevede "discriminazioni positive", ossia l'emanazione di norme e leggi volte a rimuovere gli ostacoli che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, ne impediscono la piena partecipazione alla vita della Repubblica. La realtà del nostro tempo, con il fenomeno dell'immigrazione e la presenza di nuove minoranze etnico-linguistiche diffuse su tutto il nostro territorio nazionale, pone nuovi interrogativi al dibattito politico ed anche a quello legislativo. Quale modello di integrazione e quale tutela per le nuove minoranze? L'articolo 6 potrà applicarsi anche a questi nuovi soggetti? Appare comunque chiaro che qualunque soluzione all'auspicabile integrazione degli immigrati nella nostra società dovrebbe avvenire nella cornice della democrazia costituzionale pluralista e, quindi, non dovrebbe prevedere l'assimilazione ad una cultura dominante, la rinuncia alla propria identità linguistica ed etnico culturale, la conversione ad una presunta "Italianità", ma sarebbe auspicabile che partisse dal riconoscimento e dalla valorizzazione delle differenze culturali ed etniche come patrimonio di tutta la società. Tale valore, quindi, dovrebbe essere tutelato e difeso in quanto portatore di ricchezza per tutta la società, democratica e plurale.

Così come la società italiana attuale, la scuola di oggi è multiculturale: la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana¹, tuttavia, è un dato strutturale nel sistema educativo solo dall'inizio del nuovo millennio. L'obbligo scolastico per i minori presenti sul nostro territorio, in ogni caso, sussiste per legge indipendentemente dalla loro nazionalità.

In base alle ultime elaborazioni pubblicate a ottobre 2015 dal Servizio Statistico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR Ottobre 2015) per l'anno scolastico 2014/2015 si registra un aumento più contenuto rispetto al passato del numero di alunni stranieri (cfr. *Tab. 1*).

¹ Generalmente la dicitura *alunni con cittadinanza non italiana* è usata in documenti ufficiali, mentre in glottodidattica si tende ad usare *alunni stranieri*. Consapevoli del dibattito terminologico sulla definizione, si premette che in questo scritto verrà usata la dicitura *alunni stranieri*.

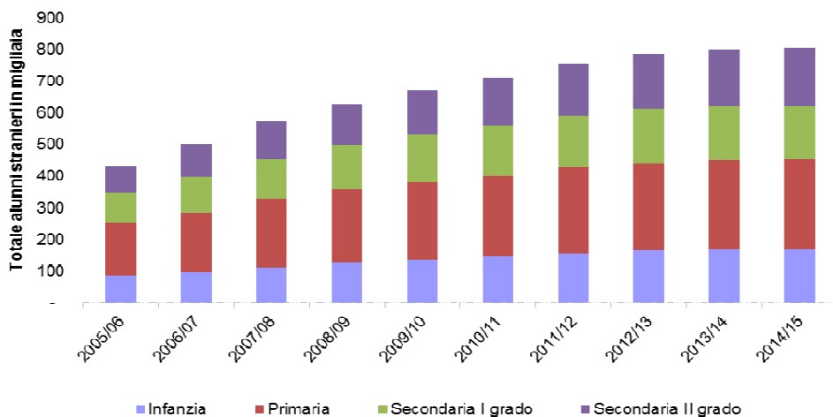


Tabella 1. Alunni stranieri per ordine di scuola (valori assoluti e percentuali) a.s. 2014/2015. Fonte MIUR, Ufficio Statistico, Ottobre 2015, 5.

Dopo anni di continua crescita, il numero degli studenti stranieri sembra essersi stabilizzato proprio lo scorso anno scolastico. A giugno, alla chiusura dell'anno scolastico 2014/15, erano presenti nelle scuole italiane di ogni ordine e grado 805.800 alunni figli di migranti, soltanto 3.000 in più rispetto al 2013/2014. Nonostante ciò, la percentuale degli alunni stranieri rimane pressoché costante: sono il 9,2% della popolazione scolastica.

In particolare diminuiscono gli alunni stranieri nella scuola d'infanzia e nella secondaria di primo grado, mentre aumentano quelli frequentanti la scuola primaria e la scuola secondaria di secondo grado. Continua ad essere in forte crescita, invece, la quota degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia: si va consolidando "il sorpasso" delle seconde generazioni, già avvenuto nello scorso anno scolastico, seppur con minore incidenza rispetto ad un anno fa. Gli alunni stranieri nati in Italia rappresentano il 51,7% del totale. Dalla lettura emerge che il sorpasso non riguarda ancora la scuola secondaria di secondo grado (18,7%) (cfr. Tab. 2).

In altre parole, mentre negli anni precedenti l'incremento della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole italia-

ne era dovuto principalmente all'immigrazione, più di recente l'evoluzione del fenomeno vede un incremento degli stranieri di seconda generazione (generazione 2.0, v. oltre) e un arresto degli alunni NAI (Neo Arrivati in Italia).

Ordine di scuola	valori assoluti	per 100 studenti	per 100 studenti con cittadinanza non italiana
Totale	445.534	55,3	51,7
Infanzia	140.684	84,8	84,0
Primaria	197.557	68,4	64,4
Secondaria I grado	72.505	43,8	37,9
Secondaria II grado	34.788	18,7	15,3

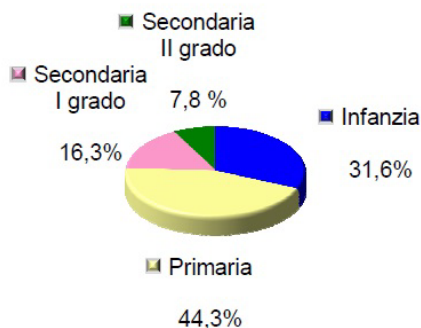


Tabella 2. Alunni stranieri nati in Italia per ordine di scuola (valori assoluti e percentuali) a.s. 2014/2015. Fonte MIUR, Ufficio Statistico, Ottobre 2015, 8.

I dati sui risultati scolastici degli alunni stranieri e sulla scelta dell'indirizzo di scuola secondaria di secondo grado, tuttavia, non sono incoraggianti: da un lato evidenziano risultati inferiori a quelli degli studenti italiani, dall'altro mostrano, alla fine del ciclo di scuola secondaria di primo grado, una scarsa propensione verso gli studi a lungo termine.

Per quanto riguarda il ritardo scolastico e l'orientamento le tabelle 3 e 4 mostrano che gli alunni stranieri hanno una percentuale di ritardo scolastico tre volte maggiore rispetto a quello degli studenti italiani (cfr. Tab. 3).

Osservando la Tabella 4, si può notare che l'orientamento degli alunni stranieri dopo la scuola secondaria di primo grado predilige indirizzi di tipo tecnico o professionale.

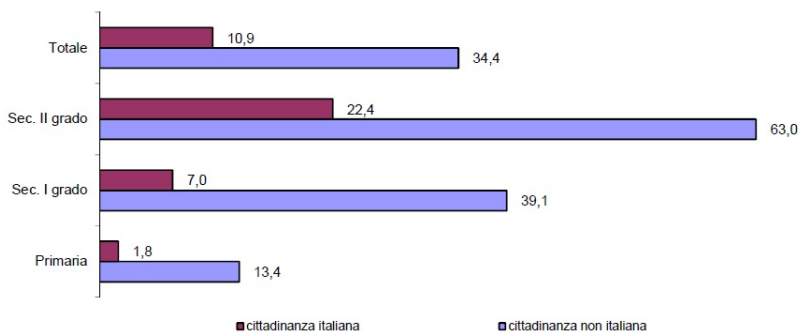


Tabella 3. Alunni italiani e stranieri in ritardo per ordine di scuola (valori percentuali su 100 alunni) a.s. 2014/2015. Fonte MIUR, Ufficio Statistico, Ottobre 2015, 19.

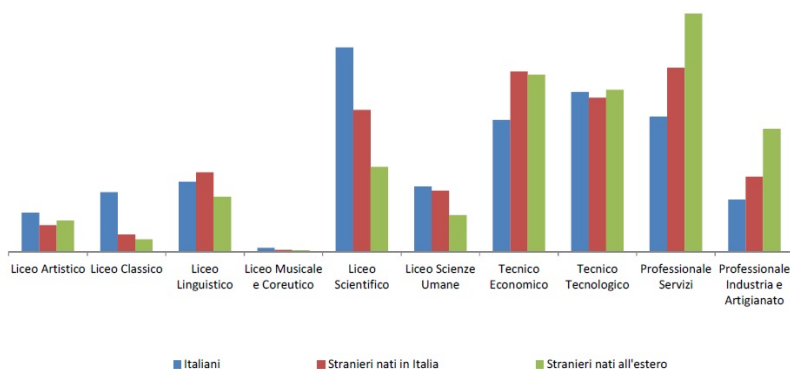


Tabella 4. Distribuzione degli alunni di scuola secondaria di II grado per settore (composizione percentuale) a.s. 2014/2015. Fonte MIUR, Ufficio Statistico, Ottobre 2015, 11.

Nell'anno scolastico di riferimento, si osserva un deciso sorpasso dell'istruzione tecnica rispetto a quella professionale dovuto essenzialmente alle iscrizioni degli alunni stranieri nati in Italia. Nello specifico dei nati in Italia, il 36,3% sceglie l'istruzione tecnica e il 28,2% l'istruzione professionale; degli stranieri nati all'estero, invece, il 36,8% sceglie l'istruzione tecnica e il 39,3% quella professionale.

I dati sopra esposti hanno lo scopo di fornire al lettore un quadro generale di alcuni aspetti importanti della situazione del sistema scolastico italiano per quanto riguarda gli alunni stranieri, quali la quantità e la qualità delle generazioni frazionarie presenti nelle classi, la performance e l'orientamento.

1.2. MINORANZE LINGUISTICHE, LINGUA ETNICA E DELLO STUDIO. ALCUNE DEFINIZIONI

Per prima cosa si ritiene utile precisare che per *minoranze linguistiche* si intendono gruppi di popolazione che parlano una lingua materna diversa da quella di una maggioranza: quest'ultima si identifica normalmente coi parlanti che hanno come lingua materna la lingua ufficiale dello Stato di cui sono cittadini².

In secondo luogo è opportuno chiarire alcuni acronimi relativi alle varie definizioni sull'uso e sulla conoscenza di una lingua. Si definisce (Balboni 2012) con Lingua Uno (L1) la prima lingua, cioè la lingua materna, la Lingua Straniera (LS) una lingua che viene studiata in una zona in cui essa non è presente se non nella scuola; la Lingua Seconda (L2) è quella che lo studente può trovare anche fuori della scuola; la Lingua Etnica (LE) è la lingua della comunità di origine di una persona quando essa non è la sua lingua materna. Il termine usato in questo saggio come Lingua d'origine (LO) è tradotto letteralmente dall'inglese *heritage language* (Potowski 2005) e identifica una lingua imparata in famiglia, poiché è la lingua di origine dei genitori generalmente immigrati e, probabilmente anche la prima lingua imparata dallo studente, sebbene mai studiata a scuola. Spesso la LO è acquisita nelle abilità orali (ascolto e parlato) ma non in quelle scritte (lettura e scrittura). La lingua dominante (LD) è la lingua ufficiale e nazionale comune dell'entità politico-amministrativa di cui l'area in

² Cfr. Enciclopedia Treccani http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_%28Enciclopedia_dell'Italiano%29/

questione fa parte (Berruto 2009). Da questo punto in poi verranno usati gli acronimi sopra descritti.

Tornando all'oggetto principale del paragrafo, prima di procedere all'individuazione del problema *sic et nunc* è opportuno soffermarsi su una prima macro definizione di una delle parole chiave del presente studio, ovvero la definizione di *bilinguismo*. Tale riflessione introduttiva è utile anche per anticipare la trattazione del prossimo capitolo in cui sarà approfondito il tema (cfr. cap. 2).

Secondo Baker (2001), il bilinguismo consiste nell'abilità di usare più di una lingua. Secondo alcuni neurolinguisti, tra i quali Paradis (1994), si considerano bilingui coloro che conoscono, comprendono e parlano a) due lingue, oppure b) due dialetti, oppure c) una lingua e un dialetto.

I primi studiosi di bilinguismo, in particolare Bloomsfield (1933), consideravano bilingui solo coloro i quali avevano un perfetto controllo, a livello di lingua madre, su due lingue. Secondo Myers-Scotton (2006) la conoscenza perfetta di una lingua, però, riferita sia alla quantità di parole che alle strutture, è una visione monolingvistica del linguaggio, che non tiene conto dei fattori sociali e relazionali da cui emerge il plurilinguismo. Le diverse lingue, infatti, vengono apprese in contesti e per scopi diversi (Baker 2011).

Una prima macro definizione, che sarà approfondita più avanti, individua nel *bilinguismo primario* una condizione che avviene quando le due lingue sono apprese contemporaneamente prima dei tre anni. Si definisce il *bilinguismo secondario* quando le due lingue sono apprese dopo i tre anni, in particolare in un contesto scolastico. Si identifica il *bilinguismo dominante o asimmetrico* quando una lingua prevale sull'altra, al contrario si parla di *bilinguismo bilanciato*. Non è possibile, pertanto, generalizzare un termine così complesso come quello di bilinguismo e neanche cercare di valutare il livello di bilinguismo avendo come punto di riferimento la competenza in L1. Questa visione ha portato negli anni a grossi equivoci, come quello legato all'idea di *semilinguismo* (Skutnabb-Kangas and Toukoma 1976)³. Deficit linguistici, come si vedrà più avanti, sono possibili in

³ L'espressione è stata coniata da due psicologi scandinavi, Skutnabb-Kangas e Toukoma, negli anni '70 nell'ambito di una ricerca su ragazzi di madrelingua finlandese in territorio svedese. I due studiosi scoprirono una correlazione positiva fra lo sviluppo della madrelingua prima del contatto con la L2 e la competenza raggiunta successivamente in L2. Viceversa i ragazzi che avevano

particolare laddove, come nella scuola italiana, lo sviluppo della L1 non viene perseguito e quello della L2 non viene correttamente sostenuto.

1.3. LE GENERAZIONI FRAZIONARIE

Altro concetto importante del presente saggio è quello di generazione frazionaria, termine con il quale si identificano le diverse fasce di età nelle quali un individuo, figlio di immigrati, è entrato a far parte di una società.

Secondo la definizione di Rumbaut:

Per Generazione 2.0 (G2) si intende i figli di immigrati nati nel paese di accoglienza, per Generazione 1,75 (G1.75) i figli di immigrati giunti nel paese di accoglienza in età prescolare (0-5 anni), per Generazione 1,5 (G1.5) i figli di immigrati che hanno iniziato il percorso di scuola primaria nel paese di origine e hanno completato l'obbligo scolastico nel paese di accoglienza (anni 6-12) per Generazione 1,25 (G1.25) i figli di immigrati che si sono trasferiti dopo i 13 anni (1997, 29).

Prima dell'inizio del nuovo millennio, periodo che ha visto un progressivo aumento di alunni stranieri, la scuola, a tutti i livelli, era abituata a rapportarsi con allievi italiani, che arrivavano già con una competenza comunicativa di base che permetteva loro di comprendere e usare la lingua nelle normali situazioni quotidiane; da questa base gli insegnanti partivano per introdurre gradualmente la lingua dello studio, usata per parlare di argomenti astratti, i lessici disciplinari, la terminologia, i testi argomentativi, espositivi, ecc. Con l'inizio del nuovo millennio, gli insegnanti hanno dovuto integrare nelle loro aule alunni di recente immigrazione, che sviluppavano rapidamente le abilità comunicative di superficie e iniziavano a maturare la lingua dello studio. Oggi sono sempre di più gli studenti appartenenti a generazioni frazionarie (Rumbaut 1997), mentre il numero degli alunni di recente immigrazione è in diminuzione.

abbandonato troppo presto la lingua materna rivelavano una competenza linguistica sia in L1 che in L2 inferiore ai coetanei monolingui. Tale condizione di sviluppo incompleto del bilinguismo fu definita *semilinguismo*.

1.4. LINGUA DELLO STUDIO

Come accennato nel paragrafo introduttivo, i dati del Ministero e la realtà della scuola vista dalla prospettiva del docente, hanno portato a fare alcune riflessioni supportate da ricerche. È necessario, a questo punto, introdurre il terzo concetto chiave della presente ricerca, ovvero la *lingua dello studio*, argomento che verrà approfondito più avanti nel saggio.

Una definizione di lingua dello studio può essere mutuata, come già in Mezzadri (2011), da quella di area anglosassone di *English for Academic Purposes* (Inglese per Scopi Accademici, d'ora in avanti EAP). Dudley-Evans e St John (1998, 34) definiscono EAP “any English teaching that relates to a study purpose”, una posizione non dissimile da quella di Peacock e Flowerdew (2001, 8), “the teaching of English with the specific aim of helping learners to study, conduct research or teach in that language”.

Secondo Mezzadri (2011) in precedenza, altri autori (Robinson 1980, 1991; Beard and Hartley 1984) avevano fatto coincidere il concetto di EAP con quello di abilità di studio, altra parola chiave legata al contesto dell'EAP, mentre in anni più recenti è prevalso un modello di acculturazione (Lea and Street 2000), nel quale:

Gli studenti entrano a far parte di una comunità con un processo che li porta ad accedere ai diversi modi in cui la lingua e le strategie operano all'interno di un determinato ambito disciplinare, al fine di costruire e rappresentare la conoscenza (Mezzadri 2011, 36).

Già in studi precedenti, Lea e Street avevano citato le abilità di studio: “The study skills approach has assumed that literacy is a set of atomised skills which students have to learn and which are then transferable to other contexts”. (Lea and Street 1998, 158).

Riguardo al tema dell'EAP, tornando indietro di qualche anno, alla fine degli anni Settanta, Cummins (1979) aveva introdotto il concetto di CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*)⁴. In un saggio del 2002 egli osservò che i bambini immigrati hanno bisogno di diversi periodi di tempo per diventare fluenti nella seconda lingua

⁴ La distinzione tra *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) fu introdotta da Jim Cummins nel 1979 in un articolo uscito su “Working papers on Bilingualism”.

sul piano della conversazione (BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*) e per acquisire livelli di *proficiency* scolastica (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*). La competenza conversazionale viene spesso acquisita a un livello funzionale entro due anni dal momento della prima esposizione alla seconda lingua, mentre, solitamente sono necessari almeno sette anni per raggiungere i parlanti nativi per quanto riguarda gli aspetti scolastici della seconda lingua (Cummins 2002).

Cummins rappresenta la teoria della CALP e della BICS immaginando un iceberg che ha due punte che emergono: esse rappresentano la competenza conversazionale nelle due lingue, mentre la competenza accademica della lingua, quella che permette di studiare e di raggiungere un'elevata performance, è alla base dell'iceberg ed è la parte sommersa che comprende la maggior parte del dominio cognitivo e linguistico⁵. Diventa così essenziale, per le istituzioni scolastiche, prepararsi a lavorare con apprendenti bilingui.

Mentre nelle scuole dei paesi anglosassoni il problema dell'accoglienza e dell'immigrazione degli alunni stranieri è presente da molto tempo, in Italia, come visto in precedenza, soltanto nell'ultimo ventennio il fenomeno dell'aumento della popolazione scolastica con cittadinanza non italiana è in aumento. Così come accade oramai da decenni nelle scuole dei paesi di antica tradizione immigratoria, quindi, anche in Italia la questione della lingua dello studio è, oggi, un fenomeno di grande importanza anche nel sistema scolastico italiano.

Nella normativa italiana la distinzione tra l'italiano della comunicazione (*Italbase*) e l'italiano per lo studio (*Italstudio*), che riprende quella tra BICS e CALP, è apparsa ufficialmente per la prima volta in Italia nella circolare del Ministero della Pubblica Istruzione dell'ottobre 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, a cura dell'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Educazione Interculturale. A un livello più operativo si assiste a un panorama piuttosto complesso.

Una prima domanda che sorge a questo proposito è la seguente: "Cosa succede nel contesto della scuola italiana quando si parla di *Italbase* e di *Italstudio*?"

⁵ Questi concetti verranno trattati in maniera più ampia nel capitolo 4.

L'accoglienza linguistica degli alunni stranieri è indirizzata, in genere, a corsi di alfabetizzazione volti a dare le prime nozioni di base della lingua italiana agli alunni di recente immigrazione⁶. Contemporaneamente questi alunni vengono inseriti nelle classi, dove assistono alle lezioni curricolari in lingua italiana, nonostante il *gap* linguistico. Inoltre, appena l'alunno straniero acquista un sufficiente livello di BICS, gli insegnanti tendono a ritenerlo pronto per poter affrontare il carico della programmazione disciplinare in toto o in parte. Questo atteggiamento dipende spesso anche dalla lingua di provenienza dell'alunno straniero. Infatti, i docenti propendono a pensare che, tanto più la lingua di origine è vicina all'italiano, minore sarà il tempo impiegato dall'alunno per acquisire un'apparente competenza comunicativa (*Italbase*). Se anche questo fosse vero, si tratterebbe in ogni caso di BICS e non di CALP, quindi di lingua per la comunicazione (*Italbase*) e non di lingua per lo studio (*Italstudio*). Ancora diverso è l'atteggiamento dei docenti nei confronti di un alunno straniero di generazione frazionaria, in particolare di generazione 2.0 o 1.75. Proprio perché lo studente è nato o completamente scolarizzato in Italia, generalmente si ritiene che non avrà difficoltà linguistiche e si procede a valutarlo non sulla base dei suoi bisogni effettivi, ma sul risultato della sua prestazione scolastica.

La seconda domanda sorta dall'osservazione del contesto scolastico attuale e dai dati del Ministero è la seguente: "Se ormai gli alunni stranieri sono in maggioranza nati e scolarizzati in Italia perché, in media, hanno un rendimento scolastico inferiore agli alunni italiani?"

In relazione alla domanda sopra esposta, è curioso notare come contesti apparentemente molto lontani geograficamente e che rappresentano una diversa realtà sociolinguistica riscontrino problematiche comuni. Infatti, come affermano Arteagoitia e Howard (2015):

Despite the fact that the vast majority of the Latino K-12 students are US born, Spanish speaking ELs lag behind native English speakers of the same age in text-level reading skills, and this puts them at risk of academic failure [...]. As shown by results by from the 2009 National Assessment of Educational Progress (NAEP), 39% of eighth grade (ages 13-14) Latino students scored below the basic level in reading.

⁶ Per quanto riguarda la formazione docenti, nonostante da anni siano stati avviati corsi di formazione attraverso Master e Corsi di Perfezionamento universitari, solo recentemente è stata creata una classe di concorso per l'insegnamento dell'italiano LS/L2 (A23).

Raising the educational attainment of the fastest growing segment of population will be vital to the overall economic future and prosperity of the United States and as such should be a priority for education policy makers. (2015, 61).

Oltre alla considerazione che si può azzardare circa un interessante parallelismo tra i dati statunitensi e quelli italiani che esamineremo più avanti, appare evidente come i *policy makers* non possano sottrarsi da dati inconfutabili e da una realtà educativa che ha bisogno di superare il binomio *languages a problem*, che è il modo in cui è stata vissuta all'inizio l'educazione degli *Heritage Language Speakers*, come afferma Martínez (2012).

Le condizioni attuali della scuola italiana e la richiesta da parte del Ministero di ricercare nuovi modelli di didattica individualizzata sulla lingua dello studio hanno fatto scaturire il presente volume e tutto il percorso ad esso connesso. Ci si è chiesti se, a partire da modelli ormai consolidati in altri paesi europei e negli Stati Uniti, si potessero trarre spunti di ricerca-azione per creare nuovi modelli di educazione bilingue⁷ applicabili alla realtà scolastica attuale.

Quanto sopra affermato ha portato ad alcune riflessioni supportate da studi di settore che verranno esposti nei primi capitoli del saggio. In questa prima parte si è voluto dare un quadro generale riguardo al bilinguismo e all'educazione bilingue, percorrendo studi scientifici di neurolinguistica che supportano lo sviluppo del bilinguismo e modelli legati a politiche linguistiche di educazione bilingue adottate in diversi paesi.

Nella seconda parte del libro si illustrano modelli di educazione bilingue che da parecchi anni sono stati sviluppati negli Stati Uniti. Osservando le esperienze di altri paesi in merito all'educazione bilingue e ai risultati che queste politiche linguistiche hanno avuto (e stanno avendo) in termini di inclusione e di integrazione, ci si è chiesti se lavorare nelle due lingue, in ambito linguistico e disciplinare, potesse produrre risultati significativi nel contesto sociolinguistico e scolastico italiano. Tali domande hanno trovato una risposta attraverso

⁷ Bilinguismo e plurilinguismo, seppure abbiano significati semantici diversi, in questa sede sono trattati spesso analogamente. Bilingue è un individuo che parla due lingue. Plurilingue è colui che parla più di due lingue. Nella definizione di un individuo bilingue, oltre alle lingue, sono inclusi anche i dialetti (Paradis, 1994). Per facilità di espressione e di stesura, nel saggio, si parla principalmente di bilinguismo.

so esperienze di ricerca-azione che verranno illustrati nell'ultima parte del saggio. Particolare attenzione verrà dedicata al progetto L.I.L.O. (acronimo di Lingua Italiana e Lingua di Origine), una ricerca-azione di un corso bilingue svoltosi nell'Istituto Comprensivo Sampierdarena di Genova. Il progetto è durato tre anni: è iniziato nell'anno scolastico 2013/14 e si è concluso nell'anno scolastico 2015/16. La ricerca è stata considerata originale poiché si è svolta in un settore ancora poco esplorato a livello nazionale, a causa della relativa novità del bisogno formativo. Nel corso dei tre anni sono stati sottoposti a *screening* di tipo linguistico e sociolinguistico 203 alunni, di cui 99 italofofoni e 104 ispanofoni. Il gruppo degli studenti di lingua di origine italiana è stato ritenuto il campione di riferimento. Il gruppo di lingua di origine spagnola è stato suddiviso in due sottogruppi: gruppo che ha partecipato alle edizioni del corso L.I.L.O. e gruppo che non ha partecipato al corso. I risultati sul gruppo trattato sono stati significativi ed interessanti ed hanno portato ad ipotizzare che sia corretto pensare che alunni stranieri immigrati o figli di immigrati, nati o scolarizzati in Italia, abbiano bisogno di percorsi individualizzati e politiche linguistiche più attente ai loro bisogni.

Alla parte conclusiva verrà lasciato il compito di riflettere sull'efficacia dei percorsi realizzati.

2.

BILINGUISMO

L'obiettivo di questo capitolo è quello di introdurre brevemente il tema del bilinguismo. Poste le basi, il capitolo successivo si concentrerà sull'educazione bilingue. Poiché l'argomento in questione è molto vasto, si è scelto di toccare alcuni temi, i quali sono sembrati fra i più pertinenti riguardo all'approfondimento dei processi cognitivi legati al bilinguismo. Nei paragrafi successivi si cercherà di dare un quadro generale e di definire i principali aspetti del bilinguismo. Successivamente si tenterà di chiarire alcuni aspetti generali degli studi di neurolinguistica legati al bilinguismo e, in ultimo, si valuteranno i vantaggi del bilinguismo.

2.1. DEFINIZIONE DI BILINGUISMO

Oltre alle definizioni fornite nel capitolo introduttivo, è possibile aggiungere altre definizioni di bilinguismo. Secondo Ellis (2008), per esempio, il bilinguismo indica l'uso di due lingue da parte di un individuo o di una comunità. Nel caso di bilinguismo legato a contesti migratori, come quello del presente studio, si distingue inoltre tra bilinguismo additivo, nel quale la L2 si aggiunge al sistema L1, e bilinguismo sottrattivo (Lambert 1974), nel quale invece, la L2 erode la L1.

Una caratteristica dell'individuo bilingue è che, se lo desidera, egli è in grado di operare una netta separazione fra i due sistemi linguistici nella propria espressione verbale. Secondo Fabbro:

Molti linguisti hanno ritenuto utile distinguere diversi tipi di bilinguismo. Si parla di bilinguismo compatto quando un individuo ha appreso le due lingue contemporaneamente prima dei sei anni, poiché parlate indifferentemente dal papà o dalla mamma. Nel bilinguismo coordinato, invece, la seconda lingua è stata appresa perfettamente prima della pubertà, ma comunque in un ambiente che non è la famiglia, per esempio perché il bambino si è trasferito con la famiglia in un altro paese. Nel bilinguismo subordinato una delle due lingue rimane la lingua base e la seconda viene adoperata utilizzando sempre come intermediaria la prima lingua. In questo tipo di bilinguismo il soggetto prima pensa quello che vuole esprimere nella prima lingua, quindi lo traduce nella sua seconda lingua (Fabbro 1996, 119).

Sono state proposte altre classificazioni di bilinguismo, tra le quali in questa sede ci sembra opportuno menzionare quelle che hanno descritto il grado di competenza nelle due lingue: viene considerato *bilingue bilanciato* un soggetto che conosce le due lingue allo stesso livello, mentre se un individuo è più fluente in una lingua rispetto all'altra viene definito *bilingue dominante* (Salmon and Mariani, 2008).

2.2. ABILITÀ E USO

Secondo Baker (2011, 3-6) quando si parla di bilinguismo è essenziale distinguere tra abilità e uso (*language ability* e *language use*)¹. Soggetti bilingui e multilingui possono essere analizzati attraverso varie dimensioni che si sovrappongono e si intersecano:

Abilità. Alcuni bilingui scrivono e parlano attivamente entrambe le lingue (competenza produttiva), altri sono bilingui più passivi e hanno maggiormente sviluppate le abilità ricettive (comprendere o leggere). Le abilità di base sono quattro.

Le quattro abilità (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) non sono, tuttavia, mai nettamente separate tra di loro, ma, al contrario, sono in stretta relazione (Gower *et al.* 2004). Inoltre, le quattro abilità possono essere suddivise in sotto-livelli e dimensioni. La quantità e il tipo delle sotto-abilità che possono essere usate sono molto vaste e fonte di dibattito. In questa sede, pertanto, consapevoli dell'ampiezza del discorso, ci si limiterà a fornire qualche esempio. A questo proposito ci sono sotto-abilità quali: pronuncia, estensione del vocabolario,

¹ Abilità linguistiche e uso della lingua (nostra traduzione).

correttezza grammaticale, abilità di far coincidere significati esatti in diverse situazioni e variazioni di stile.

Ciò che è importante sottolineare in questa ricerca è il fatto che una specifica abilità di una persona in due lingue riguarda molteplici dimensioni e aspetti e, come detto sopra, non può essere rinchiusa in semplici categorizzazioni, come quelle rappresentate nella *tabella 5*.

Tabella 5. Le quattro abilità.

	ORALE	SCRITTO
Abilità ricettive	Ascoltare	Leggere
Abilità produttive	Parlare	Scrivere

Tabella 6. Esempi di destinatari linguistici e domini linguistici.

Fonte Baker 2011, 5.

ESEMPI DI DESTINATARI DELLA LINGUA	ESEMPI DI CONTESTI LINGUISTICI (DOMINI)
Nucleo familiare	1. Shopping
Famiglia estesa	2. Media audio e video (es. Tv, radio, DVD)
Collegli di lavoro	3. Media stampati (es. giornali, libri)
Amici	4. Cinema, discoteche, teatri ecc.
Vicini	5. Lavoro
Leader religiosi	6. Corrispondenza, telefono, e-mail ecc.
Insegnanti	7. Club, società, organizzazioni, attività sportive
Presidenti, presidi, altri leader	8. Svago e passatempi
Burocrati	9. Incontri religiosi
Comunità locale	10. TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, es. internet, telefoni)

Secondo García (2009) alcuni bilingui si muovono nei primi livelli di acquisizione di una seconda lingua e sono bilingui emergenti. L'abilità, pertanto, è un *continuum* con dominanza e sviluppo che varia a seconda dei parlanti (Valdés *et al.* 2003).

Uso. I domini (contesti) di acquisizione di una lingua sono mutevoli (es. casa, scuola, strada, telefono ecc.). Diversi contesti richiedono registri appropriati (per esempio il registro del contesto familiare è ben diverso da quello scolastico).

L'uso dell'abilità bilingue (bilinguismo funzionale) si muove tra la produzione linguistica attraverso una larga gamma di contesti ed eventi quotidiani. Il bilinguismo funzionale riguarda il dove, quando e con chi le persone usano le loro due lingue. La *tabella 6* fornisce alcuni esempi di destinatari e contesti diversi, dove il bilinguismo funzionale richiede un cambio di registro.

2.3. TERMINI RELATIVI AI CARATTERI DEI SOGGETTI BILINGUI

Oltre ai concetti sopra citati di abilità e uso della lingua, in questo paragrafo si introducono altre parole chiave strettamente connesse con l'argomento del presente capitolo, al fine di aiutare il lettore ad inquadrare concetti che possono aiutare a definire meglio la variegata realtà del bilinguismo.

1. *Equilibrio delle due lingue:* i bilingui e i monolingui raramente hanno la stessa competenza in due o più lingue. Spesso una lingua è *dominante*. Questo fattore, però, può cambiare nel tempo.
2. *Età:* quando i bambini imparano due lingue dalla nascita, spesso questo tipo di bilinguismo è detto *simultaneo* o *infantile* o "acquisizione bilingue della prima lingua" (De Houwer 2009). Se un bambino impara una lingua dopo i tre anni, si tende ad usare il termine di bilinguismo *consecutivo* o *sequenziale*.
3. *Sviluppo:* i bilingui *incipienti* posseggono una lingua ben sviluppata, mentre l'altra è ai primi livelli di sviluppo. Quando si sviluppa una seconda lingua, si parla di bilinguismo *ascendente*, in confronto al bilinguismo *recessivo*, ovvero quando una lingua sta diminuendo e risulta in attrito linguistico temporaneo o permanente.
4. *Cultura:* i bilingue diventano più o meno *biculturali* o *multiculturali*. Alcuni possono avere un alto grado di competenza in entrambe le lingue ma essere relativamente *monoculturali*. Un pro-

cesso di *acculturazione* accompagna l'apprendimento della lingua quando, ad esempio, gli immigrati imparano la lingua della maggioranza del paese ospitante. La *competenza biculturale* tende a relazionarsi con la conoscenza delle culture delle lingue, come per esempio sentimenti e atteggiamenti riguardo a quelle culture, comportarsi in maniera culturalmente corretta, provare consapevolezza ed empatia.

5. *Contesti*: alcuni bilingui vivono in comunità *endogene* bilingui o multilingui che usano quotidianamente una o più lingue. Altri bilingui vivono in contesti maggiormente monolingui e monoculturali. Quando c'è un'assenza della comunità della seconda lingua, si parla di contesto *esogeno* (es. i russi bilingui negli USA). Alcuni contesti possono essere *sottrattivi*, laddove le politiche di un paese favoriscono la sostituzione della lingua di origine con la lingua maggioritaria (es. lo spagnolo è sostituito dall'inglese negli USA). Ciò avviene principalmente tra i bilingui immigranti. In altri contesti, al contrario, possono essere *additivi*, ovvero la persona impara una seconda lingua senza sacrificare la prima, come succede per esempio nei bilingui di *élite* o prestigio.
6. *Bilinguismo elettivo*: è una caratteristica di individui che hanno scelto di imparare una lingua, per esempio in classe (Valdés *et al.* 2003). I bilingui elettivi provengono tipicamente da gruppi di lingua maggioritaria (es. nord americani parlanti inglesi che imparano il francese o l'arabo). Costoro aggiungono una seconda lingua senza perdere la loro prima lingua. I *bilingui circostanziali* imparano un'altra lingua per funzionare effettivamente in virtù delle loro circostanze (es. gli immigrati). La loro prima lingua non è sufficiente per adempiere alle loro richieste educative, politiche e lavorative e ai bisogni comunicativi della società in cui vivono. Di conseguenza, la loro prima lingua è in pericolo di essere sostituita con la seconda lingua, quindi in un contesto *sottrattivo*. La differenza tra il bilinguismo elettivo e circostanziale è importante, poiché delinea differenze di prestigio e di status, politiche e potere tra i bilingui.

2.4. IL SOGGETTO BILINGUE

In questo paragrafo si approfondiranno alcuni aspetti fondamentali del bilinguismo già introdotti precedentemente: l'età di apprendimento, la situazione familiare, il contesto scolastico e i fattori affettivi. Ogni soggetto bilingue porta con sé un *bagaglio* linguistico e sociale estremamente personale. Premesso questo, si cercherà di delineare le principali linee guida utili per capire chi è bilingue e qual è il suo tipo di bilinguismo.

Il parametro tradizionale di classificazione del bilinguismo è l'età in cui viene acquisita o imparata una L2. Si parla di bilinguismo *precoce* quando il bambino apprende la lingua in età prescolare, quindi prima di studiarne la grammatica; è il caso, per esempio, di figli nati da coppie di lingua di origine diversa tra loro, che parlano entrambe le lingue in casa e che trasmettono le due lingue al bambino fin dalla nascita. Il bilinguismo *simultaneo* prende questa denominazione dal momento in cui l'acquisizione della L1 e della L2 avviene in modo simultaneo, sin dalla nascita del bambino. Si parla invece di bilinguismo *consecutivo* o *tardivo* quando il bambino acquisisce prima la lingua madre e solo successivamente la seconda lingua. Se la L2 è introdotta nell'ambiente del bambino dopo i tre anni il bilinguismo è di tipo *consecutivo*, se avviene dopo i sei anni si parla di bilinguismo *tardivo*. È il caso, per esempio, di figli di famiglie immigrate o di bambini adottati provenienti da paesi esteri che apprendono una L2 a scuola. Infine si parla di bilinguismo *passivo* quando una delle due lingue viene solo compresa e il parlante non è in grado di riprodurla e di bilinguismo *subordinato* quando l'accesso alla seconda lingua (L2) avviene mediante il sistema linguistico della prima lingua (L1). Secondo Salmon e Mariani:

Un bilinguismo precoce è statisticamente un bilinguismo coordinato e bilanciato, in quanto il soggetto tende ad attivare lo stesso circuito cerebrale per usare le due lingue. Un bilinguismo tardivo, invece, è generalmente definito subordinato, una lingua cioè è dominante sull'altra. (Salmon e Mariani 2008, 53).

Alcuni studi hanno messo in luce che nei *bilingui precoci* le lingue sono rappresentate nelle stesse aree cerebrali (Hernández *et al.* 2000; Hernández *et al.* 2001; Paradis 2000; Fabbro 2001b; Peraniand Abutalebi 2005; Reiterer *at al.* 2005). In pratica il parlante utilizza due sistemi di segni linguistici in un unico sistema di significati; i bambini

bilingui simultanei tendono a mostrare questo tipo di bilinguismo. Il parlante, infatti, impara due lingue nello stesso contesto e le usa simultaneamente, in modo che nel cervello ci sia un'unica rappresentazione nelle stesse aree cerebrali; le lingue, pertanto, sono interdipendenti.

Nei *bilingui tardivi* con *alto livello di competenza nella L2* i sistemi neuronali responsabili per la computazione linguistica della L1 e della L2 tendono a sovrapporsi (Green 2005; Kim *et al.* 1997; Mechelli *et al.* 2004; Opitz and Friederici 2004; Perani *et al.* 1998). In questi casi il soggetto bilingue è in possesso di due sistemi linguistici appresi in modo indipendente tra di loro e che permettono al parlante di controllarli in modo distinto, quindi l'individuo ha accesso a due schemi linguistici. Le lingue sono apprese prima della pubertà ma non contemporaneamente e in un ambiente diverso da quello familiare.

Dal punto di vista strettamente linguistico, la componente temporale sembra influenzare soprattutto l'apprendimento fonologico: fino a sei mesi d'età i bambini sono in grado di discriminare i suoni di tutte le lingue umane. Tale capacità si riduce progressivamente tra i sei e i dodici mesi. A un anno di età i bambini riescono a discriminare solo i suoni della lingua cui sono esposti (Fabbro 2004, 29-30). L'acquisizione di una pronuncia perfetta in L2 è tanto più possibile quanto l'acquisizione fonologica nelle due lingue è vicina sul piano temporale. Secondo Fabbro (Fabbro *et al.* 2002) dopo gli otto anni questa capacità di acquisizione fonologica diminuisce, benché rimangano competenze fonologiche marcatamente individuali.

L'età di otto anni costituirebbero una soglia anche per quanto riguarda la formazione di un'importante abilità linguistica detta *giudizio di grammaticalità*, ovvero la capacità di individuare se quanto enunciato è corretto grammaticalmente, senza operare una riflessione esplicita, metalinguistica (Fabbro 2004, 87).

Per quanto riguarda l'assimilazione delle strutture grammaticali di una L2, essa generalmente avviene dopo che il processo di formazione della competenza grammaticale in L1 è completato. Il livello di apprendimento delle strutture grammaticali nella L2, quindi è facilitato se il grado di scolarizzazione e di competenza grammaticale in L1 è elevato e, inoltre, più le due lingue sono affini per struttura linguistica e sintattica, minore è lo sforzo di apprendimento.

Quanto sopra riportato aiuta a capire quanto sia difficile definire un perfetto bilinguismo. La conoscenza perfetta di una lingua, rife-

rita sia alla quantità di parole che a tutte le strutture, è praticamente impossibile ed è una visione monolingvistica del linguaggio, che non tiene conto dei fattori sociali e relazionali da cui emerge il plurilinguismo (Myers-Scotton 2006, 25-34). Le diverse lingue, infatti, vengono apprese in contesti e per scopi diversi. Si tratterà più avanti, nel capitolo dedicato all'educazione bilingue, la differenza tra bilinguismo *sottrattivo* e bilinguismo *additivo*. Questi due aspetti riguardano più il campo affettivo e sociale del bambino piuttosto che le facoltà cognitive. Essi infatti dipendono sia dalle rappresentazioni sociali e dalle condizioni socioculturali ed educative che riguardano le comunità parlanti in contatto sia dal grado di valorizzazione linguistica fornita dal paese ospitante. In generale si può dire che il bilinguismo sottrattivo non offre possibilità di sviluppo linguistico del bambino, anzi lo mette in svantaggio, poiché la L1 e la L2 non sono viste o dalla famiglia o dalla scuola o da entrambi come complementari, ma sono addirittura in concorrenza. La lingua "più prestigiosa" sostituisce la lingua materna, quindi il bilinguismo del bambino non viene valorizzato. La conseguenza, come vedremo più avanti, è la perdita della L1 con effetti negativi sullo sviluppo psicologico e sociale del bambino. Il bilinguismo *additivo*, al contrario, promuove lo sviluppo complementare di entrambe le lingue e le culture; sia la famiglia che la scuola attribuiscono un valore positivo a entrambe le lingue, favorendo così uno sviluppo linguistico e sociale positivo nel bambino.

Il rapporto tra L1 e L2 è un tema sul quale la scuola e, in generale, la società dovrebbero interrogarsi e chiedersi se le nozioni di *plurilinguismo* e *intercultura*, di cui si parla tanto al giorno d'oggi, sono solo slogan per fare politica e demagogia, oppure fatti e progetti concreti supportati da linee metodologiche, quadri di riferimento, formazione dei docenti e investimenti in termini economici. Come si vedrà più avanti, negli studenti stranieri cresciuti in Italia e oggetto dello studio del presente volume, la lingua di origine è parlata solo in famiglia e in forma orale. Nella scuola media Sampierdarena, sede del progetto, lo spagnolo non viene insegnato come seconda lingua, poiché oltre all'inglese si insegna solo il francese. Secondo la presente ricerca la mancanza di studio della lingua di origine crea un divario di competenza *bilanciata* tra essa e la lingua italiana.

Si desidera concludere questa breve riflessione sul concetto di bilinguismo ricordando gli studi di Paradis (2004), il quale propone un modello dinamico della rappresentazione cerebrale del bilinguismo, in cui le lingue sono viste come 'sottoinsiemi' del 'sistema

del linguaggio'. Egli sostiene esplicitamente (ivi, 225) che non c'è nessun meccanismo in un cervello bilingue che non sia disponibile anche in un cervello monolingue. Le differenze neuroanatomiche tra monolingui e bilingui consistono nel grado di utilizzo che ciascun parlante fa di sistemi cerebrali che sono a disposizione di ogni individuo che abbia l'occasione di attivarli e consolidarli con l'uso (Paradis 2000; Fabbro 2001b). Questa affermazione fa scaturire un'ulteriore osservazione che risponde al tema sorto poche righe sopra: essere bilingui non è uno svantaggio, come si è pensato in passato e come, purtroppo, si tende ancora oggi a pensare, sebbene in misura minore. Un individuo bilingue, al contrario, utilizza maggiormente parti del cervello che un monolingue non usa, spesso ha una visione interculturale più ampia del mondo (Fabbro 2001b) e, grazie alla conoscenza di più lingue, può trarre maggiori vantaggi nella vita e trovare maggiori possibilità di impiego nel settore lavorativo.

2.5. IL BILINGUISMO IN PROSPETTIVA NEUROLINGUISTICA

Attualmente chi si affaccia al panorama pedagogico e didattico dell'insegnamento delle lingue straniere non può prescindere dalle ricerche delle neuroscienze. Secondo Lamb: "A successful theory has to be compatible with what is known about the brain from neurology and from cognitive science" (Lamb 1999, 294).

Le ricerche sulle neuroscienze hanno subito importanti innovazioni grazie agli studi di Kandel, di Howard Gardner (Kandel *at al.* 2000; Kandel 2007a, 2007b; Gardner 1993a, 1993b) e, nel settore del bilinguismo, di Michel Paradis (1989, 1993, 2000, 2004). Questi sono solo alcuni tra i molti nomi di eminenti neuroscienziati e alcuni dei più importanti saggi che si citano in questa sede per rinviare il lettore ad eventuali approfondimenti. Infatti, poiché l'argomento è estremamente vasto, complesso e controverso, si è deciso in questa sede di fare un breve accenno ad alcuni concetti incontrati durante il percorso di ricerca e che sono sembrati pertinenti con il presente studio.

Innanzitutto è possibile affermare che la scienza che studia il rapporto tra il linguaggio umano e il funzionamento cerebrale è stata denominata *neurolinguistica*. È importante che chi si occupa di educazione e di didattica, in particolare di educazione linguistica, entri in contatto con questa disciplina, non tanto, naturalmente, per diventare neurolinguisti, quanto piuttosto per sfruttare importanti spunti

di riflessione, che rendono la ricerca neuroscientifica e neurolinguistica di aiuto all'intervento didattico-educativo. Il presente lavoro non ha la pretesa di risolvere i problemi didattici ed educativi di una classe plurilingue, ma piuttosto di individuare spazi e sentieri percorribili dalla ricerca didattica. Nella consapevolezza della complessità del tema, in questo paragrafo si affronteranno soltanto alcuni aspetti della neurolinguistica, in particolare quelli relativi al funzionamento clinico del cervello legato sia alla sfera del linguaggio che a quella del bilinguismo. Tali argomenti, seppur delineati sommariamente per le ragioni sopra esposte, possono risultare utili al lettore per conoscere alcuni aspetti importanti del funzionamento del cervello bilingue.

2.6. NEUROLINGUISTICA E BILINGUISMO

La neurolinguistica si è occupata, tra gli altri temi, anche del bilinguismo: Ellis (2008) offre una panoramica accurata dello sviluppo storico delle posizioni al riguardo.

Gli studi sull'organizzazione e il funzionamento del cervello sono per la maggior parte frutto di studi scientifici su pazienti affetti da afasia e disturbi del linguaggio. Sono stati studiati pazienti affetti da afasia con recupero della prima lingua, della seconda lingua e casi di recupero parallelo. Per esempio, lo studio di Albert e Obler (1978), che fu criticato dal punto di vista metodologico (Genesee 1980), ipotizzò, sulla base di studi su pazienti afasici, che l'emisfero sinistro è dominante nei pazienti monolingue, mentre nei pazienti bilingue anche l'emisfero destro ha un ruolo importante.

Già nel 1895 Pitres avanzò l'ipotesi, condivisa da quasi tutti i neurologi del passato tra i quali S. Freud, A. Pick, O. Pötzl, M. Minkowski, che prevedeva che tutte le lingue che un bilingue o un poliglotta conosceva fossero localizzate in aree del linguaggio comuni. Riguardo ai casi di recupero parallelo delle lingue, Paradis (1989), sostiene che questi ultimi sono una valida conferma dell'ipotesi che le due lingue siano organizzate nelle stesse aree corticali. Il 40% dei pazienti da lui studiati aveva un recupero parallelo, il 32% recuperava meglio la prima lingua, il 28% la seconda lingua.

Il recupero della seconda lingua negli afasici poliglotti, tuttavia, è in contraddizione con la teoria di Pitres. Nella prima metà del secolo scorso il neurologo svizzero M. Minkowski studiò alcuni pazienti

poliglotti afasici ed evidenziò che alcuni pazienti recuperavano meglio la seconda lingua soprattutto se questa era stata studiata per scopi accademici e/o lavorativi, quindi una lingua ad alto processo cognitivo ed altamente automatizzata. Inoltre, secondo lo studioso, i fattori coinvolti nel recupero delle lingue potevano essere molteplici. Minkowski, come Pitres, partiva dal presupposto che non era necessario ipotizzare l'esistenza di centri speciali per ogni lingua conosciuta dal soggetto. La spiegazione risiedeva nello squilibrio tra le relazioni di attivazione e di inibizione che normalmente si instaurano tra le lingue, la maggior difficoltà a passare da una lingua all'altra (*switching*). Inoltre, il recupero di una lingua piuttosto che di un'altra poteva dipendere da diversi fattori critici. Innanzitutto la familiarità della lingua. Egli riteneva che più una lingua veniva adoperata, più forte erano le connessioni funzionali tra gli elementi nervosi che la sostenevano. In secondo luogo lo studioso riteneva un fattore critico la tipologia della lingua e i processi cognitivi legati all'uso della lingua, in alcuni casi strutturalmente e cognitivamente più influenti (Fabbro 1996). In terzo luogo vi erano i fattori psicologici ed affettivi. Un altro fattore critico legato al recupero riguarda la lingua per argomenti specifici e per lo studio. Alcuni pazienti esaminati recuperavano meglio la lingua usata in passato per motivi legati studio e/o a contesti lavorativi, evidenziando specifici automatismi di apprendimento e produzione in queste ultime aree. È interessante notare che Minkowski ha sottolineato che fra due lingue vicine, o fra dialetti e la lingua standard, esistono delle relazioni antagonistiche particolari, più consistenti di quelle che si riscontrano tra coppie di lingue distanti. Sembra che il cervello investa una maggiore energia per sostenere e mantenere due lingue vicine tra di loro (ad esempio l'italiano e lo spagnolo) che non due lingue distanti (ad esempio l'italiano e l'inglese o il russo).

In conclusione si può dire che la ricerca in questo settore è in grande fermento, non fosse per i noti studi di Paradis (2004). Come in tutti i settori nei quali il dibattito è aperto, sono poche le certezze. Green, Crimion e Price (2006), come molti altri, concludono che le rappresentazioni di L1 e L2 coincidono, anche se non ci sono prove definitive in grado di smentire l'ipotesi di aree cerebrali diverse, una posizione, va notato, diversa rispetto a quella di Paradis (2004), per il quale la mancanza di prove che L1 e L2 siano rappresentate in aree differenti è, in pratica, una prova che non esistono aree diverse deputate a L1 e L2.

2.7. I SISTEMI DI CONTROLLO E INIBIZIONE: SWITCHING E MIXING

Come accennato sopra, il sistema di controllo e di inibizione nella gestione della competenza linguistica ha un'importanza fondamentale per la produzione bilingue. I fenomeni patologici di commutazione (*switching*) e di mescolamento (*mixing*), studiati in soggetti bilingui afasici sono presenti, seppur non in forma patologica, anche nei soggetti bilingui sani. Si parla di *switching* o commutazione quando un individuo passa da una lingua all'altra e viceversa, mentre il *mixing* o mescolamento consiste nel mescolare gli elementi di più lingue all'interno di una frase.

L'incapacità patologica di commutazione consiste nella perdita, da parte di un paziente afasico poliglotta, della capacità di passare distintamente da una lingua all'altra. Il fenomeno del *mixing* e del *switching* può capitare anche in pazienti sani ma, in questi casi, non viene imputato ad una patologia, bensì a una condizione temporanea o permanente del soggetto bilingue. Tale condizione dipende da diverse variabili, tra le quali il grado di bilinguismo, la tipologia delle due lingue, l'aspetto sociolinguistico del soggetto. Fu il neurologo O. Pötzl che nel 1925 descrisse due pazienti afasici che evidenziavano fenomeni patologici di commutazione. Entrambi i pazienti avevano subito una forte lesione delle strutture nervose del giro sopramarginale dell'emisfero sinistro. Altri studiosi nel tempo concordarono con le teorie di Pötzl, ad esempio Leischner (1943), mentre per E. Stengel, J. Zelmanovicz (1933) e R. Zatorre (1989) il centro anatomico che regola la commutazione delle lingue sarebbe localizzato in strutture anteriori dell'emisfero sinistro.

Paradis, in accordo con gli orientamenti dell'ultimo ventennio, sostiene che i meccanismi di commutazione facciano riferimento ad un sistema più ampio legato alle attività decisionali e che sia indipendente dal linguaggio (Paradis 1993). Questo sistema di commutazione non sarebbe specifico solo dei poliglotti ma anche dei monolingui. Paradis propone un'ipotesi generale, non rivolta in maniera specifica alla lingua, denominata *Ipotesi della Soglia di Attivazione* (Activation Threshold Hypothesis). Questa teoria può essere utilizzata anche per spiegare il fenomeno di *switching* interlinguistico. Secondo questa ipotesi, un parametro si attiva quando un numero sufficiente di impulsi raggiunge uno specifico sostrato neuronale.

Un interessante corollario di questa ipotesi è che tanto maggiore

è l'attivazione del parametro, tanto minore è il livello della sua soglia di attivazione. Al contrario, se non viene attivato frequentemente, diventa sempre più difficile da attivare. In altre parole l'efficacia e la velocità dello *switching* interlinguistico migliorano con la frequenza dell'uso. Migliorando lo *switching* automaticamente migliora la capacità di evitare il *mixing*, che dal punto di vista linguistico è un errore di interferenza. Ellen Perelman (1984) ha analizzato e classificato diversi fenomeni di *mixing*: 1) *mescolamento di una parola in un'altra lingua*, 2) *mescolamento tra le radici e i suffissi delle parole*, 3) *mescolamento delle sillabe di differenti lingue all'interno della stessa parola*, 4) *intonazione* in una lingua mentre si usano parole dell'altra lingua, 5) uso della *sintassi* di una lingua con il lessico di un'altra, 6) produzione di una parola in una lingua con una *pronuncia dei fonemi* di un'altra lingua, 7) sistematica tendenza a rispondere in una lingua diversa da quella dell'interlocutore. I fenomeni di *switching* e *mixing* potrebbero, dunque, collocarsi lungo una scala di maggiore o minore controllo sulla selezione di una lingua, sia per frequenza del parametro (attivo / non attivo) che per tipologia di errore.

Allo stato attuale gli ultimi studi sul sistema neurofunzionale di scelta e di controllo non permettono di convalidare nessuna teoria.

Se, come espresso sopra, l'efficacia e la velocità dello *switching* interlinguistico migliorano con la frequenza dell'uso e migliorando lo *switching* automaticamente migliora la capacità di evitare il *mixing*, l'analisi dei bisogni alla base del progetto L.I.L.O ha evidenziato una necessità di sistematizzare il *switching* da una lingua (italiana) all'altra (spagnolo). L'obiettivo di una parte delle attività del corso, pertanto, prevederà esercizi di rinforzo lessicale nelle due lingue. Esercitando la lingua dello studio in due lingue (italiano e spagnolo), si espongono gli studenti prima a una lingua, poi all'altra e, alla fine, si parlano tutte e due.

2.8. LINGUA, IDIOLETTO E TRANSLANGUAGING

Prima di affrontare ulteriori temi è opportuno fornire alcune definizioni che completano il paragrafo precedente e ampliano lo sguardo verso nuovi orizzonti di ricerca. Il presente paragrafo, inoltre, serve come premessa e supporto teorico ai progetti di ricerca-azione che saranno discussi oltre.

Secondo García e Kleyn (2016) a cui le prossime righe faranno riferimento, la concezione di *code-switching* nella linguistica tradizionale è associata a una visione separata della competenza linguistica. Infatti fino a pochi anni fa si è parlato esclusivamente di *named languages*. Secondo gli autori:

The phrase “construction of named language” is used to emphasize the fact that the terms “English”, “Spanish”, “Arabic”, “Chinese”, “Swahili”, “Russian”, “Haitian Creole” etc. name *socially invented* categories. These categories are *not imaginary* [...] But these terms for named languages do not necessarily overlap with the linguistic system of individual speakers. (2016, p. 10)

È importante tener presente che una cosa è la *named language*, mentre altra cosa è il sistema linguistico di parole, suoni, costruzioni ecc. che permettono al parlante di compiere atti comunicativi in generale (parlare, scrivere, capire ecc.). I bilingui possiedono due *named languages* ma solo dal punto di vista esterno. Al contrario, tenendo in considerazione l’aspetto interno del proprio sistema linguistico, è decisamente più appropriato parlare in termini unitari e riconoscere che esiste un solo sistema linguistico, come già in parte affermato da Cummins.

The term translanguaging should be taken in the sense of *transcending* “going beyond”, the two named languages of bilinguals [...] and to think of bilinguals/multilinguals as individuals with a single linguistic system (the inside view) that society (the outside view) calls two or more named languages. (García and Kleyn 2016, 10).

Inoltre l’idea dell’uso del *code-switching* si è spostata a una concezione che riguarda non più la lingua ma l’idioletto: “An idiolect is for us a person’s own unique, personal language, the person’s mental grammar that emerges in interaction with other speakers and enables the person’s use of language (Otheguy *et al.* 2015, 289).

L’idioletto è, in sintesi, il sistema che soggiace al vero modo di parlare di una persona, nella diverse situazioni linguistiche e sociali. Supporta la conoscenza di categorie lessicali e di aspetti grammaticali che hanno un bagaglio comune nel soggetto bilingue.

In contrast, for us, translanguaging refers to the development of a speaker’s full linguistic repertoire, which does no in any way corre-

spond to the socially and politically defined boundaries of named languages. That is why we annotate the features (F) of the speaker's linguistic repertoire with a nominal number (n) and we do not designate L1 or L2 (García & Kleyn, 2016, 14).

Pertanto il sistema linguistico non sarà né separato, secondo la visione monoglossica, né comune, secondo la visione eteroglossica, ma seguirà un *continuum* di alternanze di repertorio linguistico e di caratteristiche (F) secondo un ordine: FnFnFnFnFnFnFnFnFnFnFnFnFnFnFnFnFnFn.

In conclusione è possibile affermare che attualmente la ricerca di nuove prospettive all'interno dell'educazione bilingue stia seguendo un sentiero ancora relativamente inesplorato che è quello del *translanguaging*. Si affronteranno oltre nel saggio ulteriori approfondimenti sul tema e si forniranno esempi di buone pratiche dal punto di vista educativo e didattico.

2.9. VANTAGGI DEL BILINGUISMO

Essere bilingui può presentare notevoli vantaggi, sia dal punto di vista cognitivo, sia dal punto di vista linguistico che sociale. Peal e Lambert (1962), così come altri studiosi ai quali fa riferimento un'ampia letteratura sul tema (tra i quali vedi Hamers and Blanc, 1989; Hakuta, 1986 cap. 2; Hakuta and Diaz, 1985), hanno mostrato che il bilinguismo è un fattore importante nello sviluppo cognitivo. I bambini bilingui di dieci anni che hanno partecipato agli studi di Peal e Lambert svolti a Montreal hanno ottenuto punteggi maggiori rispetto ai bambini monolingui nei test di intelligenza verbale e non verbale, portando gli autori a concludere che i bambini bilingui sono più propensi "alla formazione dei concetti e hanno maggiore flessibilità mentale" (Peal e Lambert 1962, p. 22). Peal e Lambert, però, hanno sottolineato che al momento dei loro studi non era possibile affermare se un bambino più intelligente era diventato bilingue o se il bilinguismo aveva aiutato il suo sviluppo intellettuale (Peal and Lambert 1962).

Bialystok (2004) ha sottolineato che trent'anni prima degli studi di Peal e Lambert, Vygotsky in *Pensiero e Linguaggio* (1934, traduzione 1962) aveva notato che nei bambini che conoscevano due lingue vi era maggiore consapevolezza e flessibilità linguistica. Vygotsky (1962)

spiega che essere capaci di esprimere lo stesso pensiero in lingue diverse permette al bambino di “vedere la sua lingua come un sistema particolare in mezzo ad altri, di vedere i fenomeni sotto categorie più generali, e questo spinge alla consapevolezza delle sue operazioni linguistiche”. L’abilità dei bambini bilingui di usare due lingue rende le strutture linguistiche più visibili, nel momento in cui i bambini devono organizzare i loro due sistemi linguistici. Secondo Bialystok (2004) il bilinguismo consente ai bambini di concettualizzare le strutture soggiacenti e di incorporarle in un sistema comunicativo funzionante. Pertanto i bambini bilingui sviluppano un orientamento più analitico alla lingua, in altre parole, una maggiore *consapevolezza metalinguistica*, ovvero l’abilità di trattare la lingua come oggetto di pensiero².

Baker (2001) sostiene che, invece di guardare che cosa sono capaci di fare i bambini che hanno ricevuto un’educazione bilingue, è meglio guardare come funziona la loro logica nel momento in cui imparano due o più lingue. Il funzionamento cognitivo dei bambini bilingui sembra avere un esito non soltanto sulla conoscenza linguistica, ma anche sul pensiero critico e sullo sviluppo sociolinguistico in molti aspetti della loro educazione e, in generale, della loro vita. Per esempio, Bialystok (2001) sostiene che la consapevolezza metalinguistica è un fattore importante nello sviluppo della lettura nei bambini: poiché i bambini bilingui vedono le parole stampate in due modi diversi, essi sono capaci di capire più velocemente la rappresentazione simbolica delle parole stampate. Bialystok conclude che:

A volte i bambini bilingui eccellono in compiti specifici che misurano il loro progresso nel giungere a capire la struttura della lingua e nell’imparare come leggere ma ci sono poche prove che il risultato globale in queste capacità sia significativamente diverso da quello dei monolingui. Al contrario, i loro vantaggi facilitano la possibilità di padroneggiare queste abilità dando loro un raffinato processo cognitivo e la possibilità di trasferire il faticoso apprendimento di queste abilità da una lingua all’altra.³ (Bialystok 2004, 597-598).

La conclusione di Bialystok è importante perché supporta l’idea che il bilinguismo di per sé non è determinante per un risultato superiore.

² Bialystok (2001, 2004) divide la consapevolezza metalinguistica in consapevolezza lessicale, fonologica (consapevolezza del sistema dei suoni) e sintattica (consapevolezza dell’ordine delle parole).

³ Nostra traduzione.

Comunque Bialystok ricorda che i vantaggi che ha un bambino bilingue nel comprendere le strutture di una lingua devono essere sviluppati in modo che questi possano avere esito nei risultati scolastici. Questo concetto dà l'idea di come l'educazione bilingue debba essere promossa nelle scuole e di come si debba sviluppare nei bambini la consapevolezza metalinguistica.

Dal punto di vista neurolinguistico, invece, recenti ricerche condotte su 608 pazienti colpiti da ictus (Alladi *et al.* 2015) svolta principalmente da neurologi del *National Institute of Mental Health and Neurosciences* di Bangalore, in India, hanno suggerito che i bilingui recuperano meglio le funzioni cerebrali rispetto ai monolingui. Degli oltre seicento pazienti seguiti per oltre due anni, 255 erano monolingui, 353 parlavano almeno due lingue. Questi ultimi avevano performance di recupero nettamente migliori e, nel complesso, quelli che avevano funzioni cognitive normali dopo l'ictus erano circa il doppio. Come se il bilinguismo avesse protetto il cervello dal danno, rendendolo più plastico e in qualche modo più forte.

Il recupero dell'ictus è l'ultima scoperta dei neurologi che indagano sui "vantaggi del bilinguismo" che, oltre al recupero e all'affetto ritardante sull'insorgere dell'ictus, può rallentare anche l'Alzheimer e la demenza senile (Alladi *et al.* 2013; Alladi and Bak 2015).

Per chiudere questo paragrafo si è ritenuto opportuno fare un accenno all'aspetto identitario del soggetto bilingue. Krashen (1981b, 1982) sostiene che il filtro affettivo che comprende la motivazione dell'apprendente, l'autostima e l'ansia, sono tra i fattori più importanti nell'acquisizione della seconda lingua. Norton (2000, 120-3), tuttavia, suggerisce l'idea che il filtro affettivo di Krashen può essere compreso solo in relazione con le strutture sociali di potere che sono costruite dalle "esperienze vissute degli apprendenti". L'identità dell'apprendente convive con la lotta condotta nei diversi contesti sociali, la casa, la scuola, la comunità e pertanto è diversa e mutevole. Quando le identità linguistiche dei bambini convergono nelle pratiche che intraprendono a casa, a scuola e nella comunità, il bilinguismo si sviluppa in modo additivo, ricorsivo o dinamico, e fornisce ai bambini migliori opportunità di ottenere i vantaggi cognitivi e sociali del bilinguismo. Ciò è stato dimostrato nello studio rivolto agli adolescenti delle scuole che sviluppavano il multilinguismo all'interno della rete delle Scuole Europee (Housen and Beatens Beardsmore, 1987). Purtroppo nella maggior parte dei casi, le identità linguistiche dei bilingui sono complesse, conflittuali, contraddittorie. In

situazioni di potere linguistico disuguale, il bilinguismo si sviluppa in modo povero, o addirittura in modo nullo, e non vi sono vantaggi né cognitivi né sociali. In quest'ultimo caso si vuole citare Don Milani il quale affermava che: "Non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali" (Don Milani 1976, 37). L'educazione bilingue rivolta al bilanciamento del bilinguismo negli studenti di seconda generazione, pertanto, può essere un'opportunità per la scuola italiana di sviluppare competenze e risorse che, attualmente, possono essere distribuite in modo più equo.

In conclusione, partendo da queste considerazioni e da altre che verranno esposte in seguito si è proceduto prima ad individuare le domande di ricerca e, successivamente, a cercare di fornire risposte basate su ricerca, azione e dati.

3.

L'EDUCAZIONE BILINGUE

Dopo aver fornito un quadro generale del bilinguismo dal punto di vista neurolinguistico, sebbene la letteratura del settore sia ampia e non univoca, nei prossimi paragrafi ci si soffermerà sull'educazione bilingue. In questo paragrafo si tenterà di definire contenuti e caratteristiche, successivamente si affronteranno i principali quadri teorici di riferimento dell'educazione bilingue, le variabili e i fattori in gioco.

3.1. DEFINIZIONE DI EDUCAZIONE BILINGUE

Come si è visto nel capitolo 2, definire il fenomeno del bilinguismo è un tema complesso, ma altrettanto complicato è spiegare cos'è l'educazione bilingue. Cazden e Snow (1990) sottolineano che l'educazione bilingue è una "semplice etichetta di un fenomeno complesso". Colin Baker (1995, 9), uno dei maggiori studiosi nel campo dell'educazione bilingue, suggerisce che a volte il termine educazione bilingue è usato per riferirsi a studenti che sono già parlanti di due lingue, altre volte all'educazione di coloro che stanno studiando una lingua supplementare. Alcuni studenti che imparano una lingua supplementare sono già parlanti della lingua (o delle lingue) maggioritarie usate nella loro società, mentre a volte sono immigrati, rifugiati, membri di gruppi minoritari¹ o forse anche membri del gruppo maggioritario² che imparano a scuola una lingua diversa, la lingua dominante. Per educazione bilingue si intende l'educazione in più di una

¹ Il termine "minoritario" in questo saggio è usato per indicare che lo status minoritario è stato conferito al gruppo a seguito di una forma di oppressione.

² Questa può essere, ad esempio, la situazione di alcuni paesi dell'Africa dove i bambini sono scolarizzati nella lingua di colonizzazione.

lingua, spesso comprende più di due lingue (Baker 2001). A causa della complessità che circonda l'educazione bilingue, possono sussistere fraintendimenti. Negli Stati Uniti, per esempio, molte persone credono che insegnare agli immigrati usando solo l'inglese sia un'educazione bilingue. Secondo García:

L'educazione bilingue è diversa dai tradizionali programmi educativi linguistici che insegnano una seconda lingua o una lingua straniera. La maggior parte questi programmi tradizionali insegna la lingua come una *materia*, mentre i programmi bilingui usano la lingua come un *mezzo di istruzione*. Ciò significa che i programmi educativi bilingui insegnano i contenuti attraverso una lingua supplementare diversa dalla lingua materna del bambino. Più di ogni altra cosa l'educazione bilingue è un modo per fornire un'*educazione significativa ed equa*, oltre a dare un'educazione che costruisce tolleranza verso altri gruppi linguistici e culturali. In questo modo i programmi bilingui forniscono un'educazione generale, insegnano in due o più lingue, sviluppano molteplici comprensioni riguardo alle lingue e alle culture e favoriscono l'apprezzamento per la diversità umana (2009, 6)

L'educazione bilingue, quindi, utilizza due o più lingue come mezzo di istruzione. Secondo Balboni (1998) la differenza tra *educazione bilingue* ed *istruzione bilingue* è insita nell'opposizione tra i due sostantivi: nel caso dell'educazione c'è una finalità, mentre nell'istruzione ci sono una serie di obiettivi legati più al mondo del *fare* che a quello dell'*essere*. Spesso, pertanto, si confondono programmi di *educazione bilingue* da quelli di *istruzione* di una L2 o di una LS. Ciò è dovuto anche al fatto che attualmente, come vedremo più avanti, molti programmi linguistici hanno sentito l'esigenza di integrare la lingua ai contenuti, somigliando sempre più a programmi bilingui. Quello che separa questi due tipi di programmi (bilingui e seconda lingua) riguarda un obiettivo più ampio dell'educazione bilingue, ovvero l'uso delle due lingue per educare globalmente, equamente e con senso di tolleranza e apprezzamento nei confronti della diversità. Nei programmi di insegnamento della lingua come LS o L2 si assiste ad un obiettivo meno ampio, ovvero l'acquisizione della lingua. L'educazione bilingue ha lo scopo non soltanto di acquisire un'altra lingua, ma aiuta anche gli studenti a diventare cittadini globali e responsabili, in quanto imparano come funzionano le culture nel mondo, al di là dei confini culturali entro i quali opera l'insegnamento tradizionale. La tabella 7 illustra le differenze tra i tipi di obiettivi dell'educazione bilingue rispetto all'educazione di una LS.

Tabella 7. Differenze tra l'educazione bilingue e l'educazione alla lingua
(Garcia, 2009, 7).

	<i>Educazione bilingue</i>	<i>Educazione alla lingua straniera o alla seconda lingua.</i>
<i>Obiettivo globale</i>	Educare in modo significativo e ad un certo tipo di bilinguismo	Competenza in un'altra lingua
<i>Obiettivo accademico</i>	Educare in modo bilingue ed essere in grado di funzionare in tutte le culture	Imparare un'altra lingua e familiarizzare con un'altra cultura
<i>Uso della lingua</i>	Le lingue sono usate come mezzo di istruzione	La lingua supplementare è insegnata come materia
<i>Uso didattico del linguaggio</i>	Uso di alcune forme in due o più lingue	Uso prevalentemente della lingua target
<i>Uso pedagogico del linguaggio</i>	Integrazione di lingua e contenuti non linguistici	Esplicita didattica linguistica

Come afferma Baker (2001, 4) “la padronanza di due lingue non è semplicemente come avere due ali o due occhi”. L'educazione bilingue non significa *una lingua più una seconda lingua è uguale a due lingue*. Ci sono molte vie (e tipi di programmi) che portano a livelli differenziati di pratica e di uso del bilinguismo. Nel ventesimo secolo, poiché i bisogni comunicativi degli studenti sono molteplici e molto diversi, l'educazione bilingue deve essere adattabile, deve essere in grado di contrarsi e di espandersi. Quello che è importante è che non ci devono essere intere parti della lingua isolate, ad esempio una stretta separazione delle lingue nel momento dell'insegnamento, ma si deve mirare alla qualità e all'efficacia di una somma integrata: *uno più uno non sempre è uguale a due*. L'ideologia *monoglossica* del bilinguismo (Bakhtin, 1981) tratta le due lingue separatamente, mentre l'ideologia *eteroglossica*, considera pratiche linguistiche multiple in interrelazione. A questo proposito nel prossimo paragrafo si affronte-

rà il tema dei principali quadri teorici di riferimento dell'educazione bilingue.

3.2. QUADRI DI RIFERIMENTO TEORICI DELL'EDUCAZIONE BILINGUE

Così come per gli argomenti trattati in precedenza anche per quanto riguarda l'educazione bilingue non c'è una visione unica e un solo quadro di riferimento. L'*Enciclopedia del bilinguismo e dell'educazione bilingue* (Baker and Prys Jones, 1998) elenca dieci tipi di educazione bilingue e novanta varietà nel mondo. La maggior parte dell'educazione bilingue incorpora obiettivi generali, caratteristiche contestuali e strutturali. Per quanto riguarda il panorama europeo, oltre al QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento) (Consiglio d'Europa 2001) si ritiene utile per il presente volume citare il CARAP (*Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*) (Candelier 2012). Per economia di discorso, tuttavia, non verranno presentate le linee guida dei quadri nel presente volume ma si invita il lettore ad un eventuale approfondimento attraverso la bibliografia di riferimento. Nel suo libro sull'educazione bilingue, García illustra i vari tipi di bilinguismo ciascuno rispettivamente legato ad un quadro teorico di riferimento. Ai fini del presente saggio si è scelto illustrare i quattro principali quadri di riferimento teorici (García 2009), basati su due modelli fondamentali: *monoglossico* ed *eteroglossico*.

3.3. IL MODELLO MONOGLOSSICO

I tipi di programmi di educazione bilingue che sono stati sviluppati nel ventesimo secolo miravano alla padronanza delle lingue secondo le norme monolingui per entrambe le lingue, o la conoscenza della lingua dominante secondo le norme monolingui. Da un lato in questi tipi di programmi le due lingue inizialmente sono usate senza nessuna compartimentazione funzionale. Si attribuisce un valore diverso alle due lingue, si tende a svalorizzare la lingua d'origine dei bambini. Questi programmi promuovono un tipo di bilinguismo *sottrattivo*, ovvero un bilinguismo monoglossico che ha come obiettivo l'acqui-

sizione della lingua dominante e la perdita della lingua materna. Dall'altro lato, coloro che si occupano dell'acquisizione, del mantenimento e dello sviluppo del bilinguismo dei bambini, sia della lingua di origine che della lingua maggioritaria, generalmente organizzano un tipo di educazione bilingue diglossico, dove ciascuna lingua è adeguatamente compartita. Questi tipi di programmi di educazione bilingue promuovono un'educazione bilingue di tipo *additivo*, che si focalizza sul mantenimento e sullo sviluppo di entrambe le lingue, sia quella materna che quella dominante.

3.3.1. *Quadri di riferimento teorici dell'educazione bilingue monoglossica.*

Sottrattivo

Questo modello di riferimento supporta il *language shift* (Spolsky 1986) alla lingua di *istruzione* predominante. Corrisponde al *modello di transizione* proposto da Fishman (1976) e Hornberger (1991). Questo quadro teorico ha un orientamento monoglossico, considera studenti appartenenti a minoranze come monolingui, vede il bilinguismo come un problema, propone come obiettivo l'assimilazione linguistica e culturale. In sostanza gli studenti imparano molto bene la lingua usata a scuola ma perdono la loro lingua di origine secondo un modello del tipo:

$$L1 + L2 - L1 \longrightarrow L2$$

Additivo

Il secondo tipo, il quadro di riferimento di educazione bilingue additiva, insiste sulla compartimentazione funzionale e sul mantenimento della diglossia. Riguardo al termine diglossia, García (2009) riprende Ferguson (1959) e afferma che:

The term diglossia was developed into a convincing conceptual model for the analysis of societal differentiation in the use of varieties of language. It refers to cases of society that the use of H (igh) variety of one language for certain prestigious functions, and a L (ow) variety of the same language in ordinary functions, such as those carried out in the home and informal sphere. Diglossia is usually annotated as follows: H/L with the H above the line indicating the high variety and functions, and the L below the line indicating the low variety. (García 2009, 75).

Il quadro di riferimento additivo sopra citato corrisponde a quelli che Fishman e Hornberger chiamano modelli di mantenimento e di arricchimento. Questo quadro ha un orientamento monoglossico che lavora allo sviluppo del bilinguismo secondo due standard monolinguitici, e vede il bilinguismo come una possibilità di arricchimento. Seguendo il modello di bilinguismo additivo, i bambini arrivano a scuola che parlano una lingua, la scuola aggiunge una seconda lingua e alla fine le parlano tutte e due:

$$L1 + L2 = L1 + L2$$

3.4. IL MODELLO ETEROGLOSSICO

Tabella 8. Politiche linguistiche a tipi di educazione bilingue: modello eteroglossico (García 2009, 246)

PROGRAMMAZIONE LINGUISTICA	TIPI DI EDUCAZIONE BILINGUE
<p><i>Quadro teorico di riferimento di tipo ricorsivo</i> Programmazione per la rivitalizzazione di lingue minoritarie in via di estinzione. Programmazione per lo sviluppo e il recupero di lingue minoritarie in via di espansione</p>	<p><i>Rivitalizzazione di tipo immersivo</i> <i>Sviluppo</i></p>
<p><i>Quadro teorico di riferimento di tipo dinamico</i> Programmazione per plurilinguismo tra i gruppi</p>	<p><i>Poli-direzionale, two way (dual language)</i></p>
<p>Programmazione per il plurilinguismo tra i gruppi per tutti</p>	<p><i>CLIL e tipo CLIL</i></p>
<p>Programmazione per lo sviluppo di molteplici lingue</p>	<p><i>Multilingue multiplo.</i></p>

Negli ultimi decenni del ventesimo secolo, la visione plurilingue delle istituzioni scolastiche è iniziata a diventare una risorsa per favorire la comprensione del mondo globale. L'approccio di pratiche lingu-

stiche eteroglossiche, ha iniziato a competere con quelle monoglossiche. Alcune scuole hanno iniziato ad adattarsi in modo da riconoscere il plurilinguismo e a usare il bilinguismo come un mezzo per insegnare effettivamente una lingua dominante e aggiungerne un'altra. I quadri di riferimento e i tipi di educazione bilingue monoglossici che si erano sviluppati nella seconda metà del diciannovesimo secolo hanno iniziato a interrogarsi sul concetto di diglossia. Si è sentita l'esigenza di combinare le caratteristiche di un tipo di quadro (monoglossico) con le caratteristiche di un altro (eteroglossico), al fine di adattare meglio gli studenti alla complessità del bilinguismo.

All'interno del modello eteroglossico troviamo diversi tipi di educazione bilingue. Oltre ai diversi tipi di programmi esposti nella tabella 8, che si concentrano sul *language shift*, sul mantenimento e l'aggiunta di una lingua, i programmi bilingui hanno esponenzialmente aumentato anche gli obiettivi sociolinguistici:

1. *Rivitalizzazione bilingue*: gruppi di minorità linguistiche che hanno sofferto la perdita linguistica possono avere la possibilità di recuperare la propria lingua, così come di sviluppare la competenza bilingue.
2. *Sviluppo bilingue* piuttosto che mantenimento della lingua. I bambini di lingua di minoranza, così come i bambini di lingua di maggioranza, hanno diversi livelli di competenza nella lingua parlata a casa e tutti devono sviluppare la competenza accademica in quella lingua, e non mantenerla soltanto nel parlato a casa.
3. *Interrelazioni linguistiche*: le relazioni tra due lingue non sono mai competitive ma strategiche e rispondono a bisogni funzionali. Tutti i bambini di tutti i gruppi, minoritari o maggioritari, devono sviluppare una competenza strategica multilingue, usando tutto lo *spectrum* delle loro capacità linguistiche.

Alla luce di quanto esposto sopra si può constatare che ci sono tipi di educazione bilingue che non possono essere inseriti nel tipo di quadro diglossico e che non sono né sottrattivi né additivi. È possibile, infine, identificare ancora due quadri di riferimento teorici riguardo ai programmi di educazione bilingue *ricorsivo* e *dinamico*.

Ricorsivo

Questo quadro di riferimento riconosce che perfino il bilinguismo di un singolo gruppo etnolinguistico è complesso, non è statico e dipende da circostanze personali e socio-storiche. Il bilinguismo può prendere diverse direzioni a seconda dei momenti, sia verso il *lingua-*

ge shift, l'aggiunta o il mantenimento (Cummins 2002; García, Morín and Rivera 2001).

Un quadro di riferimento teorico ricorsivo supporta la possibilità di una rivitalizzazione linguistica, esprime una la visione eteroglossica, si focalizza sulla valorizzazione del bilinguismo e dell'educazione interculturale.

Dinamico

Questo quadro di riferimento si concentra sul plurilinguismo o sul bilinguismo attraverso l'interazione linguistica che avviene su diversi livelli che comprendono la multimodalità e altre interrelazioni linguistiche. Il quadro dinamico prevede come punto finale un bilinguismo bilanciato. Supporta l'interazione linguistica fra gli studenti, vede il loro bilinguismo come una risorsa e promuove l'identità transculturale. Questo quadro permette la coesistenza simultanea di diverse lingue nell'atto comunicativo, accetta il passaggio da una lingua all'altra, supporta lo sviluppo di molteplici identità linguistiche, promuove l'educazione all'uso della lingua per interrelazioni funzionali, e non semplicemente per ripartizioni funzionali separate.

3.5. FATTORI E VARIABILI

Il presente paragrafo fa riferimento a un saggio di Hugo Baetens Beardsmore (2009), nel quale si raggruppano le molteplici variabili dell'educazione bilingue in tre fattori generali (Spolsky, Green e Read 1974): situazionale, operativo ed effettivo, ovvero che riguarda il risultato. Nei prossimi paragrafi verranno approfonditi i primi due.

Secondo William Mackey (1967), le variabili che potrebbero entrare in gioco in una classe bilingue sono più di tremila. Non è possibile tenerle tutte in considerazione ma, nel presente paragrafo, si cercherà di illustrare le macro-variabili che devono essere considerate dagli insegnanti e dal sistema educativo scolastico nel momento in cui si vuole affrontare la stesura di una programmazione bilingue. Per ulteriori approfondimenti si vedano ulteriori saggi sul tema (Baker 2001; Baker e Prys Jones 1998; Brisk 2006; CLIL/EMILE 2002; García 1997a; García, Skutnabb-Kangas and Torres-Guzmán 2006; Harley *et al.* 1990; Hornberger 1991).

3.5.1. Il fattore situazionale

Quando si parla di fattore situazionale ci si riferisce al contesto in cui opera la scuola bilingue e riguarda alcune macrovariabili. Innanzitutto bisogna considerare il tipo di studenti. Generalmente per scuola bilingue si intende una scuola in cui vengono iscritti i figli della classe sociale medio-alta che desidera far imparare loro lingue prestigiose (inglese, francese, tedesco ecc.). In realtà in alcuni stati, come ad esempio il Lussemburgo, Malta, il Libano, il Brunei Darussalam, le Filippine, l'educazione bilingue è impartita a tutta la popolazione. In altri paesi, come ad esempio la Germania, l'educazione bilingue è impartita a studenti auto-selezionati. In altri paesi, quali il Canada e la Nuova Zelanda, i bambini sono iscritti in scuole bilingui sotto richiesta dei genitori. In altri paesi, come negli Stati Uniti o in Belgio, i programmi bilingui sono spesso legati ai bisogni percepiti dagli immigranti (Baetens Beardsmore 2009).

Un altro fattore situazionale importante è lo *status* sociale. Esiste una sostanziale differenza tra l'educazione bilingue dell'élite e l'educazione bilingue rivolta ai figli degli immigrati. Nel primo caso si punta all'eccellenza e al successo, nel secondo alla sopravvivenza e all'integrazione. Ne consegue, quindi, che anche il livello linguistico della popolazione costituisce una variabile importante, così come il possesso di abilità linguistiche e la capacità di uso della lingua. Se nella classe bilingue tutti gli studenti partono da una lingua A e approdano a una lingua B, sarà più facile per l'insegnante usare un metodo contrastivo e puntare alla consapevolezza metalinguistica dei discenti. Viceversa in un classe plurilingue tale metodo può non apportare risultati altrettanto efficaci. Un altro fattore legato a quest'ultimo aspetto riguarda le caratteristiche linguistiche. Lingue che appartengono alla stessa famiglia tendono a condividere alcune caratteristiche, pertanto mettere relazione fra di esse può essere utile per l'apprendimento. È il caso dell'italiano e dello spagnolo, così come del tedesco, del danese e del fiammingo. Altri fattori, quali la politica linguistica, l'opportunità di usare la lingua dentro e fuori della scuola, lo *status* delle lingue (maggioritarie vs minoritarie), la religione e la cultura, l'aspetto economico, sono rilevanti dal punto di vista situazionale e devono essere tenuti in considerazione nella programmazione di un corso bilingue. In ultimo, ma non per questo di minore importanza, vi è il fattore della motivazione. Un esempio di motivazione allo studio di una lingua straniera può essere legato a fattori lavorativi. Una

delle maggiori motivazioni nell'introduzione dell'insegnamento integrato di lingua-contenuto non linguistico nell'insegnamento bilingue è proprio dovuto al fatto che apprendere il contenuto e la lingua e poterli utilizzare immediatamente aumenta la motivazione rispetto a un programma linguistico a lungo termine (CLIL/EMILE 2002; Krashen 1994, 1996, 1999).

3.5.2. *Il fattore operativo*

Le variabili relative al fattore situazionale riguardano condizioni all'esterno della scuola. Al contrario le variabili raggruppate nel fattore operativo riguardano variabili relative al sistema educativo stesso. Queste comprendono diversi aspetti, quali ad esempio il curriculum. Questo riguarda il momento e la tempistica di introduzione della lingua o delle lingue di istruzione. Beatens Beardsmore evidenzia che alcuni programmi introducono un'altra lingua come materia prima di usarla come mezzo. È il caso della Germania (Mäsch 1993). In altri paesi ciò non avviene, come per esempio nei programmi di immersione di all'inizio della scuola elementare che si svolgono in Canada (Swain and Lapkin 1982). Alcuni programmi, per esempio quelli delle scuole europee, hanno l'obiettivo di insegnare la lingua come una materia per tutto il curriculum (Beatens Beardsmore, 1995), altri di eliminare gradualmente la lingua supplementare come materia. Alcuni programmi fanno un cambiamento radicale da una lingua all'altra, come nel Brunei dove l'inglese subentra al malese per la maggior parte delle materie al quarto anno della scuola primaria (Jones 1993), mentre in Lussemburgo il passaggio dal lussemburghese al francese attraverso il tedesco è graduale ed è attuato nell'arco dell'intero ciclo scolastico.

Per quanto riguarda le materie insegnate attraverso la lingua supplementare, vi sono diverse possibilità che variano dalle scienze sociali, la geografia, la storia, l'arte e l'educazione fisica. Le materie scientifiche spesso sono predilette nei paesi dove le lingue indigene non hanno sviluppato registri accademici scientifici. In Europa, al contrario, non c'è una selezione specifica di materie, poiché ogni disciplina è considerata come un veicolo di lingua-contenuto in qualsiasi altra lingua in cui questa viene insegnata (vedi Content Language Integrated Learning [CLIL-AXIS] 2006). In alcuni programmi, che operano su una *base modulare*, certe parti del contenuto della disci-

plina possono essere insegnati nella seconda lingua, sebbene i discendenti debbano padroneggiare i contenuti disciplinari nella loro lingua materna. Il sistema modulare sviluppa la capacità di padroneggiare determinati contenuti in entrambe le lingue.

Per quanto riguarda la scelta nella selezione della lingua di *istruzione* legata al contenuto disciplinare, bisogna sempre considerare due fattori importanti, ovvero la *progressione* e la *continuità*. In una ricerca condotta negli Stati Uniti, è stato osservato che gli studenti che sono passati avanti e indietro all'interno di programmi in inglese e nella seconda lingua, hanno ottenuto scarsi risultati (Ramírez 1992; Thomas and Collier 1997, 2002). In sostanza la mancanza di progressione e continuità conduce a uno sviluppo infruttuoso del bilinguismo.

4.

LE POLITICHE DI EDUCAZIONE BILINGUE DI TIPO ETEROGLOSSICO: IL PANORAMA EUROPEO

4.1. LA POLITICA LINGUISTICA DELL'UNIONE EUROPEA

Prima di procedere nel dettaglio, si ritiene opportuno fornire alcune indicazioni di massima sulle linee guida della politica linguistica dell'Unione Europea. Nell'ambito dei suoi sforzi volti a promuovere la mobilità e la comprensione interculturale, l'UE ha inserito l'apprendimento delle lingue tra le sue priorità più urgenti erogando finanziamenti per numerosi programmi e progetti in materia. L'UE considera il multilinguismo un elemento importante della competitività europea. Uno degli obiettivi della politica linguistica dell'UE è che ogni cittadino europeo abbia la padronanza di altre due lingue oltre alla propria lingua madre (Györffi 2014).

Se si volta lo sguardo indietro nel tempo, già nel 1957 il Trattato di Roma sancisce la parità di diritti delle lingue. Tra gli anni cinquanta e gli anni sessanta, nonostante la presenza d'immigrati nell'Europa settentrionale fosse molto alta, in nessun documento sono prese in considerazione le lingue straniere parlate dai residenti non nativi. Soltanto nel 1977 viene emanata la Direttiva sull'Educazione dei Figli dei Lavoratori Immigrati nella quale è definito il diritto, per ogni bambino immigrato, a ricevere un adeguato insegnamento della lingua del paese ospitante e nella quale, allo stesso tempo, viene fatto obbligo agli stati membri di favorire il mantenimento della lingua e della cultura del paese d'origine dell'immigrato. In risposta a questa disposizione, gli stati membri promuovono quindici progetti pilota, tra il 1986 e il 1991, i quali non conducono però ad un cambiamento

sostanziale del sistema educativo. Bisognerà aspettare la *Risoluzione sulle lingue e le culture delle minoranze regionali ed etniche della Comunità europea* di Kuijpers del 1987 (Kuijpers 1987) e, soprattutto, con la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* del 1992¹, documenti nei quali si raccomandava agli Stati membri dimettere in atto una serie di misure che prevedessero, in particolare, l'insegnamento o una parte sostanziale di esso, nelle lingue regionali e l'inserimento di tali lingue nel curriculum. In ambito europeo l'istituzione apparsa più attenta nei confronti dell'alterità linguistica è stata senz'altro il Parlamento europeo, cui si devono, in successione, la pionieristica risoluzione Arfè (su una Carta comunitaria delle lingue e culture regionali e una Carta dei diritti delle minoranze etniche, 16 ottobre 1981, detta "Carta di Strasburgo"), la risoluzione Kuijpers, già citata sopra, che conteneva una serie di raccomandazioni a protezione e promozione delle lingue e delle culture "moins répandues", e la risoluzione Killilea sulle minoranze linguistiche e culturali nell'Unione europea (9 febbraio 1994). In questa sede non si intende entrare nei dettagli di tali normative, rimandando per ulteriori approfondimenti ai due progetti *Mercator* e *EBLUL* (*European Bureau for Lesser-Used Languages*)².

In sintesi, oggi, il rispetto per la diversità linguistica e culturale rappresenta uno degli elementi costitutivi dell'Unione Europea, tanto che tale principio è sancito dall'articolo 22 della Carta europea dei diritti fondamentali, secondo il quale "l'Unione rispetta la diversità culturale, religiosa e linguistica". Su iniziativa del Parlamento Europeo, che ha adottato una serie di risoluzioni in materia, l'Unione Europea è passata all'azione per salvaguardare e promuovere le lingue regionali e minoritarie. Di conseguenza si può dire che, in generale, vi sono tre tipi di approccio nell'insegnamento offerto agli alunni la cui lingua materna è la lingua minoritaria:

- *immersione totale*: la lingua regionale e minoritaria è l'unica lingua d'insegnamento. La lingua ufficiale viene insegnata come disciplina a sé stante. In genere questo approccio comporta una separazione fra i gruppi di alunni, anche all'interno della medesima istituzione scolastica;

¹ Consiglio d'Europa, *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*, Strasburgo, Collezione

Trattati Europei, 148. Strasburgo, 5. XI. 1992.

² <http://www.mercator-research.eu/home/>; <http://eblul.eurolang.net/>

- *immersione parziale*: sia la lingua regionale che quella ufficiale sono lingue di insegnamento;
- *varie misure di sostegno*: sono tutte quelle attività per le quali la lingua minoritaria non è utilizzata come lingua d'insegnamento. Si tratta principalmente dell'apprendimento della lingua come disciplina a sé stante. L'immersione totale è l'approccio più seguito nella maggioranza dei paesi europei e in particolare per il ciclo dell'obbligo. A livello secondario, invece, si assiste per lo più al sorpasso della lingua ufficiale come lingua di insegnamento.

Terminata la breve panoramica sulla politica linguistica europea, nei prossimi paragrafi si illustreranno politiche e modelli di mantenimento e sviluppo delle lingue di Stato e delle minoranze linguistiche in Europa. Si dedicherà un breve approfondimento sulla metodologia CLIL ed infine si farà un accenno alle politiche di sostegno linguistico fornito ai bambini di lingua materna diversa da quella del paese di accoglienza.

4.1.1. *Politiche di rivitalizzazione e di sviluppo: le lingue di Stato e le lingue minoritarie*

L'articolo 126 del trattato di Maastricht (1992) parla esplicitamente della diversità linguistica e culturale dei sistemi educativi europei come una delle ricchezze dell'Europa. Per fare qualche esempio circoscritto agli Stati dell'Unione Europea, il Belgio, l'Irlanda, il Lussemburgo, la Finlandia, la Spagna hanno più di una lingua ufficiale e ciascuna di queste ha lo *status* di lingua di Stato.

Secondo il rapporto dell'Indire (2001), in alcuni paesi esiste un certo numero di lingue minoritarie o regionali, che spesso assumono lo status di lingua ufficiale, anche se limitatamente al territorio in cui vive la minoranza in questione. In Finlandia, ad esempio, ci sono due lingue di Stato: il finnico e lo svedese; ciascuna delle due comunità linguistiche dispone di una propria rete scolastica (dal ciclo dell'infanzia a quello universitario) e, laddove coesistono le due lingue, devono essere presenti scuole diverse per ciascuna delle due comunità. Tutti gli alunni apprendono a scuola entrambe le lingue.

Con la Risoluzione sulle lingue e le culture delle minoranze regionali ed etniche della Comunità europea del 1987 e, soprattutto, con la Carta europea delle lingue regionali o minoritarie del 1992, si raccomandava agli Stati membri di mettere in atto una serie di misure

che prevedessero, in particolare, l'insegnamento, o una parte sostanziale di esso, nelle lingue regionali e l'inserimento di tali lingue nel curriculum. L'immersione totale è un approccio seguito in alcuni paesi europei, in particolare per il ciclo dell'obbligo. A livello secondario, invece, si assiste per lo più al sorpasso della lingua ufficiale come lingua di insegnamento. In altri paesi, invece, prevale l'insegnamento bilingue o immersione parziale. Spesso però questi due approcci coesistono in una stessa regione e per un medesimo livello di Istruzione, ma vengono realizzati in istituti distinti. Alcune lingue regionali non soltanto vengono insegnate nel territorio in cui vive la minoranza linguistica, ma beneficiano anche di misure di sostegno nel resto del paese. Questo è il caso della lingua lappone o sami, in Finlandia, in Norvegia e in Svezia, che può essere insegnata sia come lingua materna che come lingua straniera. In Norvegia, nei territori bilingui, i lapponi hanno il diritto di ricevere l'istruzione in sami nella scuola primaria, sebbene il norvegese sia considerata una materia obbligatoria. A livello universitario, all'Università di Tromsø e all'Università di Stavanger esistono insegnamenti in sami e centri di studio sulla lingua e la cultura sami. In Finlandia, nei territori lapponi, gli studenti di madrelingua sami hanno il diritto di ricevere la maggior parte dell'istruzione in sami. In Svezia la maggior parte degli studenti di madrelingua sami ha diritto ad una o due ore alla settimana dedicate all'insegnamento del sami³.

Il Belgio e la Spagna occupano una posizione molto particolare. In Spagna, il catalano, il galiziano e il basco affiancano il castigliano, prima lingua ufficiale spagnola, in sei delle 17 comunità spagnole. In Catalogna il catalano (lingua propria della comunità) è usato come lingua di istruzione in tutti i cicli scolastici a partire dal 1983 (Legge 7/1983 sulla normalizzazione linguistica, confermata e ampliata con la Legge 1 del 7 gennaio 1998)⁴ affiancato dallo spagnolo che è insegnato come materia ma rimane comunque una lingua parlata quotidianamente per scopi sociali, ovvero giustizia, amministrazione, economia, commercio ecc. La *Generalitat de Catalunya* ha il controllo su tutti i cicli scolastici, dall'istruzione primaria a quella universitaria (Generalitat de Catalunya 2015).

³ Per approfondimenti vedi Verril 2014; Niemi 2006.

⁴ <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/llengua-catalana-model-exit/llengua-catalana-model-exit-CAST.pdf>

Diversa è la situazione del galiziano. Nella regione della Galizia, l'educazione dei primi due anni di scuola primaria può essere sia in galiziano che in spagnolo, a seconda della lingua madre dello studente. Dall'età di otto anni fino ai quattordici l'educazione avviene in castigliano ma il galiziano è usato come lingua di insegnamento per almeno una disciplina scolastica. In Spagna esiste un'altra realtà sociolinguistica, molto diversa dalla catalana e dalla galiziana che sono annoverate tra le lingue romanze, ovvero la lingua basca (euskera), una lingua isolata proto-eurasiana. Secondo lo studioso Etxeberria (2006), nella regione basca esistono tre modelli di insegnamento bilingue: 1) l'euskera è insegnato per qualche ora alla settimana. 2) l'insegnamento avviene sia in euskera che in spagnolo in proporzioni uguali. 3) l'insegnamento è svolto in euskera e lo spagnolo è insegnato come materia.

In Belgio, la presenza di quattro regioni linguistiche è stabilita dalla legge federale: tutti gli alunni hanno diritto a seguire l'insegnamento nella lingua ufficiale della loro regione. A livello di scuola d'infanzia e primaria alcuni comuni sono tenuti a offrire a chi parla un'altra lingua ufficiale la possibilità di studiare nella propria lingua materna. È opportuno sottolineare che sia in Spagna che in Belgio, a livello politico, c'è stato il trasferimento di molte competenze dal livello centrale a quello regionale delle Comunità e ciò ha permesso a queste ultime di appoggiarsi alle lingue regionali o autoctone, per rinforzare la loro identità e le loro strutture sociali, culturali e politiche.

Spostando l'attenzione nel Regno Unito, in Galles, dopo più di un secolo di lotta per l'affermazione del gallese come lingua di insegnamento, nel 1988 con l'*Education Reform Act* tutti gli alunni in età di obbligo scolastico sono tenuti ad apprendere il gallese come prima o seconda lingua (García 2009). Nel 1993 il *Welsh Language Act* dichiarò che il gallese e l'inglese dovevano essere considerati "sulla stessa base e con la stessa uguaglianza". Si sono sviluppati centri di immersione linguistica gallese per bambini di età compresa tra i due e i cinque anni (Jones and Martin Jones 2004), sono state istituite scuole bilingui (*Ysgolion Cymraeg*) che offrono programmi di immersione in gallese soprattutto per studenti anglofoni (Jones and Martin Jones 2004). Soprattutto nelle campagne esistono anche scuole bilingui tradizionali per studenti gallesi. In queste scuole gli studenti iniziano a studiare in gallese e, dall'età di sette anni, passano gradualmente all'inglese. Entrambe le lingue sono usate come mezzo di istruzione per tutto il ciclo d'istruzione primario.

In Scozia esistono scuole con programmi di sviluppo bilingue nella zona delle isole occidentali (Na h-Eileanan) e della regione delle Highland dal 1985. Il gaelico beneficia di alcuni sostegni finanziari specifici. Nell'Irlanda del Nord si assiste ad un fenomeno molto singolare, poiché l'irlandese è la prima lingua ufficiale ma, allo stesso tempo, lingua minoritaria. Dal 2007, inoltre, l'irlandese è entrato a far parte delle lingue europee. Nel Gaeltacht, la regione con la più alta concentrazione di comunità native irlandesi, l'irlandese è usato come mezzo di istruzione in molte scuole primarie e secondarie (Parsons and Lyddy 2009). In tutte le scuole pubbliche del paese l'irlandese è materia obbligatoria, mentre il resto delle lezioni avvengono perlopiù in inglese. Ci sono tuttavia non poche scuole in cui altre materie a scelta possono essere studiate in irlandese.

Sono molte altre le realtà del panorama europeo che, per questioni di spazio, si rimandano ad approfondimenti in eventuali ulteriori scritti, ad esempio i casi del bretone, del corso e dell'occitano in Francia, del frisone nei Paesi Bassi, delle minoranze Rom sparse in giro per i paesi europei e non, della comunità dei non udenti, delle *Begegnungsschule* di Berlino, della Border School di Vienna.

4.1.2. Politiche di sviluppo bilingue e plurilingue: il modello CLIL

L'apprendimento integrato di lingua e contenuto (*Content and Language Integrated Learning* – CLIL in inglese ed EMILE in francese, *Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère*)⁵ è un approccio innovativo attualmente al centro di molte sperimentazioni in Europa. Nell'insegnamento CLIL, alcune materie del curriculum vengono insegnate, al di fuori dei corsi di lingua, in una lingua diversa da quella di insegnamento.

Le prime esperienze nell'ambito del CLIL erano generalmente associate a situazioni particolari, come l'esistenza di più lingue ufficiali di stato, regionali o minoritarie, o a lingue parlate in aree di frontiera. In Lussemburgo e a Malta questo tipo di insegnamento, che è normalmente praticato in tutte le scuole, è stato introdotto nel diciannovesimo secolo. Tuttavia, in Europa è stato adottato come parte integrante dell'insegnamento delle lingue straniere a partire dagli anni '90.

⁵ AICLE in spagnolo, Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

Nella maggior parte dei paesi europei, l'insegnamento CLIL fa parte dell'istruzione ordinaria dei livelli primario e secondario. A seconda delle diverse tradizioni pedagogiche e dei contesti linguistici, si sono sviluppati in Europa diversi modelli di insegnamento bilingue e plurilingue. Per ragioni di spazio è possibile affrontare in questa sede soltanto alcuni aspetti, tra i quali i sistemi di insegnamento delle lingue in atto nei 32 Paesi dell'Unione Europea e la diffusione dell'approccio *Content Based Instruction* (di cui il CLIL è il modello più accreditato). Tali aspetti sono sintetizzati nel documento "CLIL e insegnamento delle lingue: uno sguardo all'Europa" (2014) al quale questa parte di saggio fa riferimento e che, a sua volta, sintetizza documenti più ampi (Eurydice/Eurostat 2012; Eurydice 2006; Council of Europe 2003; ECML Research and Development 2007).

Per quanto riguarda il monte ore dedicato all'insegnamento delle lingue, nell'ultimo decennio la maggior parte dei paesi europei ha modificato solo lievemente il numero raccomandato di ore di insegnamento annuali per le lingue straniere nell'istruzione primaria e/o secondaria. In genere, è legato direttamente alle riforme che hanno prolungato l'insegnamento obbligatorio delle lingue straniere in questi Paesi, a variabili quali, ad esempio la variazione del numero di giorni di scuola (Repubblica Ceca, Lettonia, Ungheria e Malta) o a importanti cambiamenti strutturali dei sistemi educativi (Danimarca, Italia e Portogallo). In alcuni Paesi (Belgio - comunità francese, Estonia, Austria, Finlandia e Svezia) le ore di insegnamento raccomandate sono rimaste invariate per entrambi i livelli. Alcuni Paesi tuttavia hanno introdotto cambiamenti significativi, scaturiti da una modifica nell'organizzazione dell'insegnamento delle lingue straniere. La Polonia, il Liechtenstein e l'Islanda, ad esempio, hanno assegnato una maggiore quantità di ore di insegnamento sulle lingue straniere nell'istruzione primaria e secondaria.

In Europa, in generale, gli alunni cominciano a studiare una lingua straniera tra i 6 e i 9 anni d'età. In Belgio (Comunità tedesca) iniziano durante l'educazione prescolare, dai tre anni. Anche se l'insegnamento delle lingue straniere tende a generalizzarsi come materia obbligatoria nei curricula del ciclo primario, il numero di ore assegnate, in percentuale alle ore di lezione totali, nei paesi il cui monte ore è stabilito a livello centrale non supera in genere il 10%. Fanno eccezione il Belgio (Comunità tedesca) (14,3%), il Lussemburgo (40,5%), Malta (15,2%) e la Croazia (11,1%). Nella maggior parte dei Paesi europei a tutti gli alunni viene imposto l'apprendimento di

due lingue straniere per almeno un anno durante il ciclo di istruzione obbligatoria.

In gran parte dei Paesi il curriculum comincia a diversificarsi durante l'istruzione secondaria. Agli alunni viene chiesto di fare una scelta tra diverse discipline opzionali o percorsi scolastici che offrono differenti opportunità di apprendimento delle lingue straniere. In Lussemburgo, Islanda e Liechtenstein gli studenti, in base al percorso scelto, possono studiare fino a quattro lingue straniere, che è il numero massimo di lingue osservate in Europa.

In tutti i Paesi ad eccezione della Danimarca, Grecia, Islanda e Turchia alcune scuole danno agli alunni la possibilità di studiare alcune discipline non linguistiche in due lingue diverse (offerta CLIL). Le discipline non linguistiche possono, essere insegnate in una lingua di Stato e in una lingua straniera oppure in una lingua di Stato e in una lingua regionale/minoritaria. Le scuole che offrono questo tipo di insegnamento, però, sono pochissime, tranne in Belgio (Comunità tedesca), Lussemburgo e Malta, dove tutte le scuole funzionano in base al metodo CLIL. L'inglese è lingua obbligatoria in 14 Paesi o regioni. È di gran lunga la lingua straniera più insegnata in quasi tutti i Paesi a tutti i livelli di istruzione. Nella maggior parte dei casi la seconda lingua più studiata è il tedesco o il francese. Il tedesco è particolarmente diffuso in diversi Paesi dell'Europa centrale e orientale, mentre il francese è insegnato soprattutto nei Paesi dell'Europa del sud. Lo spagnolo occupa il terzo o il quarto posto in parecchi Paesi, soprattutto a livello secondario superiore. Lo stesso dicasi per l'italiano, ma in un numero più esiguo di Paesi. Il russo è la seconda lingua più insegnata in Lettonia e Lituania, dove vivono grosse comunità di russofoni, e anche in Bulgaria nell'istruzione secondaria inferiore.

Da quanto sopra esposto si evince che in un gran numero di Paesi esiste un'offerta del CLIL sia al livello di scuola primaria che a quello di scuola secondaria. In alcuni Paesi, per esempio in Belgio, Spagna, Finlandia, Gran Bretagna e Romania esistono già nella scuola elementare delle attività in un'altra lingua. Nei singoli Paesi esiste poi una offerta di lingue regionali ed anche di lingue minoritarie al livello di scuola primaria, per esempio in Spagna, Finlandia, Polonia e in Romania. Nella maggior parte dei Paesi il CLIL è un metodo che riguarda anche, e in alcune soprattutto, le scuole secondarie. Generalmente la durata dell'insegnamento CLIL arriva fino alla fine dell'obbligo scolastico. In realtà la durata è molto variabile. In Italia, per

esempio, l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera ha preso il via a partire dall'anno scolastico 2012/2013 nelle classi terze dei Licei linguistici. Attualmente è effettivo nelle quinte superiori di tutti i Licei e degli Istituti tecnici. L'insegnamento della disciplina non linguistica è valutato anche durante l'Esame di Stato nell'ambito della terza prova scritta e della prova orale sulla base della programmazione del Consiglio di classe.

Per concludere la panoramica sui paesi che insegnano il CLIL, Belgio (Comunità tedesca), Lussemburgo e Malta sono gli unici Paesi o regioni in cui l'insegnamento di tipo CLIL esiste in tutte le scuole dell'intero sistema educativo. Venti Paesi o regioni europee offrono il metodo CLIL quando le discipline non linguistiche vengono insegnate in una lingua regionale/minoritaria, mentre venticinque Paesi/regioni offrono l'insegnamento di tipo CLIL quando le discipline non linguistiche vengono insegnate in una lingua definita "straniera" nel curriculum o nella lingua (o in una delle lingue) di Stato del paese. In quattro Paesi (Spagna, Lettonia, Paesi Bassi e Austria) alcune scuole offrono un insegnamento di tipo CLIL in cui tre lingue vengono usate per insegnare discipline non linguistiche. Le lingue usate sono la lingua di Stato, una lingua indicata come straniera nel curriculum e una lingua regionale o minoritaria.

In conclusione, nell'Unione Europea, due terzi circa dei sistemi educativi hanno scuole in cui una lingua definita "straniera" nel curriculum viene utilizzata per insegnare discipline non linguistiche. Questo è un dato statisticamente significativo e che porta a riflettere sul valore e l'importanza della lingua dello studio nell'insegnamento bilingue e/o plurilingue.

4.2. POLITICHE PER IL SOSTEGNO LINGUISTICO AI BAMBINI DI LINGUA MATERNA DIVERSA DA QUELLA DEL PAESE DI ACCOGLIENZA

Per completare la visione d'insieme delle politiche linguistiche dell'Unione Europea sembra opportuno dare uno sguardo d'insieme su quanto è stato fatto riguardo al tema del sostegno linguistico ai bambini di lingua materna diversa da quella del paese di accoglienza.

Secondo i dati dell'Unione europea (Eurydice 2012), 8,3 milioni di giovani negli Stati membri dell'UE (3,1 milioni sotto i 15 anni e 5,2

milioni di età compresa tra i 15 e i 24 anni) sono nati all'estero, mentre il numero di seconda generazione dei giovani adulti (età 15-34) ammonta a più di 4 milioni.

Storicamente, la Direttiva del Consiglio del 25 luglio 1977 (GU 1977)⁶ fu la prima legislazione comunitaria focalizzata sui bisogni educativi dei figli dei lavoratori migranti. Il suo campo di applicazione si limitava ai bambini in età di scolarizzazione obbligatoria e ai figli dei cittadini residenti all'estero. La direttiva stabiliva che questi alunni potessero beneficiare di un insegnamento gratuito destinato a facilitare la loro integrazione, anche per mezzo dell'insegnamento della/e lingua/e ufficiale/i del paese di accoglienza e della promozione dell'insegnamento della lingua materna e della cultura del paese di origine. Uno studio del Parlamento europeo (GU 1998)⁷ ha messo in luce come le difficoltà incontrate nell'attuazione di questa direttiva siano da ricercare prevalentemente nei problemi di tipo economico e strutturale incontrati dagli Stati membri per far fronte al numero sempre crescente di immigrati. Nell'ultimo decennio la Comunità Europea ha optato quindi per un differente approccio, che non si rivolga solo ai ragazzi immigrati con lo scopo di una loro integrazione nella società ospitante, ma che coinvolga tutti gli studenti. Di conseguenza è stata adottata una nuova strategia basata sul concetto di educazione interculturale. Si è cercato di promuovere all'interno della scuola valori quali la tolleranza e il rispetto nei confronti di persone provenienti da differenti contesti linguistici e culturali, seguendo un progetto educativo di stampo interculturale. L'istruzione ha assunto così un ruolo fondamentale nel processo d'integrazione economica, politica e sociale degli stranieri.

Parallelamente all'insegnamento di almeno una lingua ufficiale del paese di accoglienza, oggi si persegue anche l'obiettivo volto alla preservazione e alla promozione della lingua materna di questi alunni, per aiutarli a conservare il loro patrimonio culturale, a restare in contatto con la loro cultura d'origine e a facilitare il rientro nel proprio paese. Questa concezione concorda con la convinzione che la scolarità, qualunque sia la lingua d'insegnamento, si sviluppa più facilmente quando il bambino è a suo agio con la propria identità etnica e la lingua fa parte integrante di questa identità.

Circa venti paesi hanno emesso normative o raccomandazioni

⁶ Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L.199 del 6.8.1977, p. 32.

⁷ Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, C.1 del 3.1.1998, p. 2.

sull'attivazione di corsi nella lingua materna rivolti ad alunni immigrati. Nei restanti paesi, l'offerta formativa nella lingua d'origine per gli alunni immigrati è legata principalmente a iniziative volontarie e private, talvolta sostenute da autorità educative centrali e/o locali.

Per quanto riguarda le politiche attuate in merito all'insegnamento della lingua materna per gli alunni immigrati, si possono dividere in due grandi tipologie, con qualche eccezione (ad esempio Spagna e Slovenia che mischiano entrambe le linee politiche sotto citate). Il primo approccio consiste nel predisporre l'offerta formativa sulla base di accordi bilaterali conclusi tra il paese ospitante e i paesi d'origine delle principali comunità immigrate presenti sul territorio. Il secondo approccio, che è più comune, consiste nell'adottare il principio secondo cui tutti gli alunni immigrati hanno diritto a un'offerta formativa nella loro lingua materna, a patto che un certo numero di alunni ne faccia richiesta e siano disponibili le risorse necessarie. Queste ultime sono allora messe a disposizione dal sistema scolastico nazionale, generalmente nelle scuole primarie e secondarie.

L'insegnamento della lingua materna all'interno degli stati dell'Unione Europea è offerto agli alunni immigrati in una varietà di forme. Generalmente i corsi di lingua materna per bambini immigrati sono previsti sia nella scuola dell'obbligo che a livello di istruzione secondaria superiore. Infine, in diversi paesi, i corsi di lingua materna possono essere organizzati al di fuori dell'ambito scolastico, a seguito di iniziative volontarie e private, spesso all'interno delle stesse comunità immigrate.

Ciascun paese adotta le proprie strategie. Belgio, Germania, Francia, Lussemburgo, Paesi Bassi e Regno Unito, per esempio, hanno adottato politiche diverse per quanto riguarda l'insegnamento della lingua materna (Eurydice 2004). I primi quattro paesi elencati hanno seguito la strada degli accordi bilaterali, accompagnati, nel caso della Francia, da una politica che prevede di sostituire gradualmente i corsi di lingua e cultura d'origine pensati per gli alunni immigrati con corsi di lingue straniere rivolti a tutti gli alunni. I Paesi Bassi, che in passato avevano a loro volta sviluppato corsi di lingue e culture d'origine destinati agli alunni immigrati, hanno deciso da qualche anno di dare la priorità all'insegnamento della lingua dell'istruzione rivolto a questi alunni. L'Inghilterra e Galles prevedono di aumentare l'offerta formativa di lingue straniere in ambito scolastico. Estonia, Lettonia e Lituania, che conoscono bassi livelli di immigrazione dalla conquista dell'indipendenza, hanno sviluppato strutture

di insegnamento bilingue per le minoranze nazionali stabilitesi sul territorio di cui possono beneficiare anche gli alunni immigrati.

Nel 2011, la Commissione europea ha lanciato SIRIUS⁸, un programma sulla formazione scolastica dei bambini e dei giovani provenienti da un contesto migratorio, che ha come obiettivi studiare e proporre modi in cui i paesi dell'UE possano rispondere alle esigenze delle categorie svantaggiate e raggiungere gli obiettivi delineati nella *Education and Trainig Strategy* (ET 2020).

Dal quadro sopra accennato si evince che le politiche strategiche nazionali atte a valorizzare la diversificazione linguistica e culturale nel sistema scolastico vengono attuate sia nei paesi dove l'immigrazione è un fenomeno relativamente recente sia in quelli in cui il fenomeno ha una lunga storia alle spalle nonché negli stati in cui si registrano percentuali variabili di alunni immigrati nelle scuole. Nel complesso, una grande maggioranza di paesi ha adottato misure per supportare l'insegnamento della lingua straniera per alunni immigrati, ma alcuni riferiscono che l'implementazione di tali misure può essere ostacolata dalla mancanza di risorse umane disponibili.

Dopo aver fornito, in questa prima parte, un quadro generale sul bilinguismo e sull'educazione bilingue, soffermandoci sul panorama europeo, passeremo, nella seconda parte, ad analizzare l'educazione bilingue negli Stati Uniti in cui, come vedremo, la popolazione *latina* ha superato i cinquanta milioni di persone. Si cercherà di comprendere se, solo in virtù di numeri tanto elevati, possano costituire un modello di riferimento per un'educazione bilingue in Italia, analizzando i diversi contesti in cui si verifica il contatto linguistico tra la lingua del *mainstream* e la lingua spagnola.

⁸ <http://www.sirius-migrationeducation.org/>

PARTE II

5.

DAGLI USA ALL'ITALIA

5.1. GLI USA: UN MODELLO PERCORRIBILE?

Gli Stati Uniti hanno vissuto prima dell'Italia l'ondata migratoria proveniente dall'America Latina. Può rivelarsi di interesse, di conseguenza, soffermarsi sull'esperienza d'oltreoceano per individuare eventuali modelli di educazione bilingue da prendere in considerazione, tenendo conto i molteplici fattori che differenziano USA e Italia. Un'attenta analisi degli USA permetterà infatti di conoscere meglio una realtà profondamente diversa dalla nostra, sia che si analizzi attraverso un approccio diacronico, sia attraverso un'istantanea che tenga in considerazione aspetti più propriamente sociologici e sociolinguistici dello stato attuale.

Dal punto di vista meramente numerico, secondo i dati del censimento che si realizza ogni dieci anni per fotografare la situazione demografica del paese, su un totale di circa 320 milioni di abitanti, la popolazione *hispanounidense*¹ degli USA è di 55,4 milioni di persone². Per ovvie ragioni storico-politiche e geografiche, i messicani si concentrano nel sud-ovest del paese, mentre i cubani in Florida³. A

¹ Il termine *hispanounidense* è un neologismo creato e adottato dalla Accademia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) per designare la totalità degli *hispanos* o *latinos* che vivono negli Stati Uniti e che parlano spagnolo. Nel presente saggio si usano i termini *latino*, *hispano* e *hispanounidense* senza che questo implichi un diverso significato.

² <http://www.pewhispanic.org>

³ Il Texas fa parte del Messico fino al 1836, anno in cui dichiara la sua indipendenza, per annettersi, nel 1845, agli Stati Uniti, provocando una guerra per il predominio sui territori della valle del Rio Grande che dura tre anni e ha per il Messico conseguenze nefaste. Il trattato di Guadalupe-Hidalgo del 1848 sancisce la perdita dei territori che oggi sono gli stati di: California, Arizona, Nevada,

New York vive una percentuale molto alta di portoricani e a Chicago è riscontrabile una massiccia presenza messicana e portoricana, che sta dando luogo a un ibrido linguistico interessante, il *mexi-rican*. Lo stato più *latino* è la California (15 milioni), seguita dal Texas (10 milioni), Florida (quasi 5 milioni) e New York (3,6 milioni). Sono per il 64% messicani, il 9% portoricani e il 3.7% cubani. Tre punti di partenza diversi, tre diversi percorsi migratori e altrettanti esiti. Considerare il contingente ispanofono come una realtà unica sarebbe quindi un errore dal punto di vista storico, politico, linguistico e culturale⁴.

5.2. VERSO UN'ASSIMILAZIONE LINGUISTICA AL MAINSTREAM

Nel 1790 (García 2009), il primo censimento rileva un 25% di popolazione non anglofona. Fin dall'inizio della colonizzazione, l'educazione impartita nella lingua d'origine da parte dei nuovi arrivati è la prassi. Nella Costituzione degli Stati Uniti non vi è nessun riferimento all'inglese come lingua ufficiale, poco a poco, però, l'atteggiamento positivo verso il multilinguismo lascia il posto a un sentimento che tende sempre più a difendere l'inglese come lingua dell'Unione.

Alcune date fondamentali. Come già accennato in nota, nel 1848 nel Sud-ovest termina la guerra tra Messico e Stati Uniti. Gli Stati Uniti, vincitori, in una notte anettono milioni di chilometri quadrati appartenenti al Messico. Il trattato di Guadalupe-Hidalgo stabilisce per i messicani la possibilità di continuare a vivere negli stessi territori diventando cittadini statunitensi o di rientrare all'interno dei nuovi limiti. Scelgono la prima opzione e diventeranno

Utah, Nuovo Messico e Wyoming, e parte degli attuali Colorado, Oklahoma e Kansas. Sono circa 100.000 i messicani che si ritrovano, da un giorno all'altro, in territori statunitensi. I contatti successivi si devono ai flussi migratori dei decenni seguenti come conseguenza della rivoluzione messicana prima e del *Bracero Agreement* dopo. La "questione" del muro tra Messico e Stati Uniti è più che mai di attualità. Completamente diversa è l'immigrazione cubana, di carattere politico e diretta principalmente verso la Florida e un altro caso ancora è quello portoricano. Porto Rico, Stato Libero Associato, vede, negli anni cinquanta, un grande esodo dalle campagne alla città e dall'isola a New York, che promette maggiori opportunità soprattutto nel settore tessile.

⁴ Per approfondire il tema delle varietà dialettali dello spagnolo presente negli USA cfr. Lipski (2008)

per sempre i *Mexican-American*, ovvero i cosiddetti “Hyphenated Americans”, gli americani con il trattino.

Los mexicanos que, en los territorios antedichos, no conserven el carácter de ciudadanos de la República mexicana, según lo estipulado en el artículo precedente, serán incorporados en la Unión de los Estados Unidos, y se admitirán en tiempo oportuno (a juicio del Congreso de los Estados Unidos) al goce de todos los derechos de ciudadanos de los Estados Unidos conforme a los principios de la constitución; y entretanto serán mantenidos y protegidos en el goce de su libertad y propiedad, y asegurados en el libre ejercicio de su religión sin restricción alguna.⁵

La costituzione della California è tradotta in spagnolo e vi si dichiara esplicitamente che così sarà anche per tutte le leggi. Nel 1855, tuttavia, lo Stato dichiara l'inglese l'unica lingua veicolare nell'insegnamento e sospende la pubblicazione delle leggi in spagnolo. Anche nei tribunali la lingua usata sarà solo quella inglese (Escobar and Potowski 2015). Il caso del Nuovo Messico è paradigmatico. Secondo i dati riportati da García (2009, p. 164), nel 1874 il 70% delle scuole adotta lo spagnolo come lingua veicolare. Questa percentuale scende al 30% in quindici anni, fino ad arrivare al 1891, anno in cui viene imposto l'inglese come lingua di insegnamento.

Nel 1906 è approvata la *Nationality Act*, che prevede, tra gli altri provvedimenti, l'apprendimento dell'inglese da parte degli immigrati e nel 1919 si stabilisce sarà l'inglese la lingua veicolare dell'insegnamento. I risultati scolastici di chi non ha ancora padronanza della lingua dominante sono deludenti ma devono passare decenni prima che si prenda piena coscienza del problema e siano presi i primi provvedimenti da parte del Governo Federale. Siamo già negli anni sessanta quando gli studi della *National Education Association* mettono in luce una realtà al limite del collasso: si denunciano strutture inadeguate, scarsa preparazione da parte del corpo docente e totale emarginazione degli studenti non in grado di dominare la lingua inglese. È il *Civil Rights Movement* ad accendere nuovamente i riflettori sulla necessità di un'educazione bilingue. Nel 1967 Ralph Yarborough, senatore del Texas, propone di fornire assistenza ai distretti scolastici formulando programmi specifici per gli studenti LESA (studenti con *Limited English Speaking Abilities*). Nella sua proposta

⁵ *Tratado de Guadalupe Hidalgo*, www.cervantesvirtual.com

di legge fa specifico riferimento all'insegnamento dello spagnolo come lingua materna e dell'inglese come seconda lingua, oltre a programmi creati allo scopo di dare agli studenti ispanofoni la possibilità di conoscere la loro cultura d'origine. La sua proposta di legge, limitata agli ispanofoni, porta alla presentazione di altre 37, che sono poi riunite in una singola misura conosciuta come *Title VII of the Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) o *Bilingual Education Act* (BEA), pubblicata nel 1968. ESEA è il primo provvedimento federale che preveda fondi e linee guida per l'educazione. Creato nel 1965, è dapprima destinato agli studenti con difficoltà economiche, mentre nel 1968 è riautorizzato e comprende anche gli studenti LESA, che in successive riautorizzazioni federali diventano LEP, *Limited English Proficient*. Il *Title VII* è visto come una prima vittoria contro le violazioni dei diritti civili, ma anche – visto da un'altra prospettiva – come un primo passo, da parte delle minoranze, per avanzare ulteriori richieste; gli emendamenti successivi al provvedimento specificano che i fondi debbano essere destinati quasi interamente a quelle scuole che attuino *transitional educational programs*, volti ad offrire i mezzi linguistici per far sì che i bambini LEP possano accedere al più presto ai regolari corsi di studio. Come afferma García (2014), fin dall'inizio il BEA non punta al mantenimento e allo sviluppo della lingua d'origine e vi è un disinteresse totale nei confronti dell'educazione bilingue - basti pensare che nel 1970 solo il 22% degli studenti studia una lingua che non è l'inglese. La riautorizzazione del 1984 parla di *Developmental Bilingual Education*, ma programmi di educazione bilingue sono raramente applicati. Le successive riautorizzazioni spingono in direzione dell'inglese. Scarsa attuazione e, conseguentemente, risultati deludenti, forniscono ai detrattori del BEA sufficienti argomentazioni a favore della loro abolizione. Succede in California nel 1998 attraverso un referendum in cui il 60 per cento dei votanti si dichiara contro l'insegnamento bilingue. Già dal 1986, comunque, con la *Proposition 63* l'inglese era stato dichiarato lingua ufficiale della California. Fino al 2014, 31 Stati hanno dichiarato l'inglese lingua ufficiale e molti altri hanno iniziato il percorso legislativo per farlo. Movimenti e associazioni a favore dell'inglese hanno avuto un ruolo fondamentale in questa battaglia, come l'*English Only Movement*, che nasce nel 1983 per promuovere l'impiego esclusivo dell'inglese nella vita politica, economica e intellettuale del paese. Il suo fondatore, un senatore nato in Canada da genitori immigrati dal Giappone, sostiene che il riconoscimento dell'inglese come lingua uf-

ficiale sia l'unica possibilità per gli immigrati di avere successo negli USA. Si diffonde inoltre l'idea che parlare inglese non sia sufficiente per essere americani: è necessario abbandonare la *heritage language* per non cadere nel sospetto di poca lealtà linguistica. La Lega Ispanica contro la discriminazione (SALAD), organizzazione per i diritti civili con sede a Miami, risponde all'*English Only* affermando che il pluralismo linguistico-culturale invece è alla base dell'Unione, e propone il termine *English Plus*, che riconosce il ruolo dell'inglese e supporta le lingue minoritarie attraverso la promozione dell'insegnamento bilingue. Nel frattempo, nel 2001 ESEA è riautorizzato e chiamato *No Child Left Behind* (NCLB è la sigla in inglese, in spagnolo il titolo della legge è *Que ningún niño se quede atrás*).

La nuova legge in materia educativa ha totalmente cancellato il termine "bilingue" e il *Bilingual Education Act* è stato trasformato in *English Language Acquisition Act*; l'*Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs* è diventato l'*Office of Language Acquisition, Language Enhancement and Academic Achievement for Limited English Proficient Students* (Escobar and Potowski 2015).

Nonostante il lavoro di tanti educatori e linguisti⁶, continua a prevalere una visione monoglossica del bilinguismo, che ha come unico obiettivo di sviluppare abilità nella lingua maggioritaria. La ricerca si muove in direzione dell'eteroglossia ma non si può non notare come la diglossia sia spesso la norma laddove programmi strutturati e sostenuti da fondi consistenti non vengono attuati. Come afferma Montrul:

En general, el término bilingüe en los Estados Unidos tiene connotaciones negativas en la medida en que se asocia con niñas y niños de origen hispano que tienden a exhibir un bajo rendimiento escolar a causa de su conocimiento limitado del inglés y su nivel socioeconómico. A pesar de que existe una serie de programas bilingües con distinto grado de incorporación de la otra lengua, la educación bilingüe no está generalizada. (2013: 313).

Negli ultimi anni questi studenti sono stati visti solo da una prospettiva di *deficit* e con un unico obiettivo: usare solo l'inglese come lingua veicolare. Il risultato non può che essere il fallimento scolastico.

⁶ Cfr. Cenoz e Gorter (2015) sulla necessità di un approccio olistico nell'educazione bi-plurilingue.

Nel dicembre del 2015, tuttavia, il Presidente Obama ha firmato il *Every Student Succeeds Act* (ESSA), in spagnolo *Ley Cada Estudiante Triunfa*. È di fatto una misura di rifinanziamento dell'ESEA, che risponde a critiche bipartisan alla NCLB, per la sua poca flessibilità e l'alto numero di prove standard e sanzioni troppo severe per le scuole i cui alunni non raggiungono i livelli richiesti. Sulla NCLB, King (2009) afferma infatti che “the overwhelming focus on preparing ELLs students to be tested in English has meant that Spanish language educational services for Spanish – speaking latino students have sharply declined in recent years” (King 2009, 305).

Esistono negli USA modelli di educazione bilingue, che esamineremo di seguito. Le scelte dei *policy makers* non sono solo il risultato di una mera preferenza pedagogica ma, come afferma Baker (1993), rappresentano lo specchio del pensiero su rapporti di potere, lingue minoritarie, culture minoritarie, immigrati, pari opportunità, assimilazione o integrazione, pluralità e plurilinguismo.

5.3. POLICY-MAKERS E MAINSTREAM

Non esiste un “modello perfetto” di educazione bilingue universalmente accettato ed esportabile in tutto il mondo. Il modello è scelto dai *policy-makers* del *mainstream* secondo le caratteristiche delle comunità linguistiche presenti sul territorio, ma soprattutto a seconda dell'obbiettivo che si vuole perseguire e dalla loro concezione della lingua come problema, risorsa o diritto (Ruiz 1988)⁷.

I principali modelli a cui chi si occupa di educazione linguistica si può ispirare comprendono, secondo Austin, Blume e Sánchez

⁷ Come afferma Martínez (2012, 65) i primi approcci all'educazione degli *Spanish Heritage Language Speakers* (SHLS) palesano un orientamento che vede la lingua come un problema. I libri di testo dipingono lo spagnolo da loro parlato come corrotto e risultato di ignoranza linguistica. Mentre liste di “Se dice/no se dice” riempiono le pagine dei libri di testo, un intenso lavoro di educatori e ricercatori cerca di contrastare questa posizione. Da lingua come problema a lingua come diritto si arriva soprattutto grazie ai movimenti per i diritti civili, e un ulteriore passo avanti, da lingua come diritto a lingua come risorsa si passa negli anni novanta. Un risultato raggiunto anche grazie all'inserimento delle *heritage languages* negli *Standards for Foreign Language Speaking*. Per avere una visione di insieme dell'insegnamento bilingue bisogna innanzitutto procedere a una seppure sommaria classificazione dei modelli prevalenti.

(2015, 12-13):

- *Submersion*: gli alunni sono inseriti nelle classi della lingua maggioritaria per tutta la durata della giornata scolastica. Non esiste un programma formale per lo sviluppo delle abilità linguistiche nella seconda lingua.
- *Sheltered (Pull-out)*: gli alunni della lingua minoritaria ricevono lezioni di L2 in classi separate per la maggior parte della giornata. Le ore possono variare da scuola a scuola. La lingua veicolare è la lingua maggioritaria e gli insegnanti non devono necessariamente parlare la lingua degli studenti.
- *Transitional Bilingual Education*: l'uso delle due lingue come mezzo di istruzione solo fino a quando l'alunno non ha sviluppato le abilità necessarie per passare alla lingua dominante come veicolare. La L1 è solo uno strumento per apprendere la lingua maggioritaria. Questo tipo di programma porta al monolinguisma nella lingua dominante e all'erosione della lingua minoritaria. La distinzione di Cummins tra BICS e CALP (cfr. cap. 1) è fondamentale per comprendere il fallimento scolastico di studenti stranieri che hanno raggiunto un buon livello nelle BICS. Si pensa infatti erroneamente che abbiano sviluppato pari abilità nelle CALP. Molto spesso gli insegnanti pensano che un allievo in grado di sostenere conversazioni faccia a faccia sia pronto per affrontare senza ulteriori sostegni compiti linguistici intellettualmente impegnativi, di tipo cognitivo-accademico.
- *TwoWay / Dual Language*: studenti della lingua minoritaria e maggioritaria sono nella stessa classe. Alcuni programmi hanno come obiettivo solo il mantenimento della prima lingua e lo sviluppo della seconda, altri quello dello sviluppo di entrambe le lingue.
- *Immersion*: questo modello è usato principalmente in Canada. Gli studenti della lingua dominante usano la lingua minoritaria come veicolare. Questo programma è inoltre utilizzato laddove si voglia perseguire una rivitalizzazione linguistica.
- *Content and Language Integrated Learning*: questo modello è adottato in Europa. Tutti gli studenti studiano nella lingua maggioritaria e in una lingua addizionale, che è usata come veicolare. Gli insegnanti non devono necessariamente essere madrelingua ma è necessaria da parte loro una padronanza molto alta della lingua veicolare.
- *Multiple Multilingual Education*: è comune in società multilingui come l'India, in cui le lingue veicolari sono almeno tre.

Una politica di incentivo all'assimilazione e non all'integrazione farà optare per il modello bilingue transitorio; l'insegnamento che ha come obiettivo il mantenimento rimarca invece un'apertura a una società multilingue e multiculturale. Ancora, l'insegnamento per il mantenimento volto a una piena integrazione sarà non solamente statico (per impedire l'erosione linguistica), ma evolutivo, volto all'accrecimento delle competenze bilingui e biculturali. Nelle scelte dei *policy-makers* fattori fondamentali da tenere in considerazione sono le comunità e il loro prestigio e contatto con il mondo della scuola.

Come afferma Baker (1993, 332), i fattori che possono influire sull'andamento scolastico degli alunni della lingua minoritaria sono principalmente quattro. Il primo riguarda la misura in cui la lingua e la cultura materna degli alunni della lingua minoritaria sono escluse o rapidamente ridotte nella scuola o invece incorporate e incoraggiate. Nel secondo caso le opportunità di successo aumentano. Vi sono effetti cognitivi positivi, ma si lavora soprattutto sulla personalità, l'autostima e il benessere emotivo e sociale. Il secondo fattore è legato al grado di partecipazione delle comunità minoritarie alle attività scolastiche dei loro figli. Quanto maggiore il coinvolgimento, migliori saranno i risultati. Lo sviluppo di programmi di lettura paralleli a casa e a scuola è una prova di collaborazione tra genitori e professori. Il terzo elemento è legato alla capacità della scuola di promuovere la partecipazione attiva dei bambini al processo di apprendimento. In un contesto collaborativo, l'impiego e lo sviluppo della lingua si integrano coscientemente in tutto il contenuto curricolare. Il quarto fattore riguarda la misura in cui la valutazione degli alunni della lingua minoritaria evita di collocare il problema nell'alunno e prova a ricondurlo al sistema sociale e educativo. I problemi potrebbero essere dovuti alla natura sottrattiva dell'insegnamento bilingue transitorio, al modello di trasmissione impiegato nel piano di studi, all'orientamento escludente del professore verso i genitori e la comunità. García (2009, 185) riduce a tre i modelli di educazione bilingue negli Stati Uniti: la *Transitional Bilingual Education*, la *Developmental Bilingual Education* e la *Two Way Bilingual Education (Dual Language)*.

- La *Transitional Bilingual Education (early exit)* prevede un inizio con un 90-50% nella lingua di casa. L'inglese viene introdotto gradualmente fino ad occupare il 90% della didattica. La durata è da uno a tre anni e gli studenti terminano non appena raggiungono una competenza in inglese tale da poter seguire un corso in inglese. Lo scopo è quello dell'assimilazione linguistica.

- La *Developmental Bilingual Education* ha una durata di 5-6 anni. La lingua dell'istruzione è dal 90 al 50% nella lingua di casa. Gradualmente diminuisce fino al 50% o meno dal 4° anno (9-10 anni). Può anche essere il 50% fin dal principio. Lo scopo è il raggiungimento del bilinguismo, ma soprattutto lo sviluppo dell'inglese accademico.
- La *TwoWay Bilingual Education (Inmersión Dual)*. Secondo questo modello, all'inizio l'istruzione si imparte per un 90-100% nella prima lingua acquisita per arrivare poi a un 50% alla fine del percorso. *Emergent Bilinguals*⁸ e *Native-English Speakers* ricevono l'insegnamento in entrambe le lingue per la durata di cinque-sei anni.

Secondo il censimento del 2010 (Escobar and Potowski 2015) negli USA un bambino su quattro in età scolare è di origine ispanofona. Nell'educazione primaria il modello di educazione bilingue più efficace sarebbe senza dubbio la *Inmersión Dual*⁹. Purtroppo, nella realtà, i programmi di educazione bilingue sono spesso oggetto di forti critiche perché ritenuti inefficaci nell'ottica di un proficuo apprendimento dell'inglese. Sottolinea King che:

While Spanish-speaking students have fewer possibilities to be schooled in their native language and to expand their competence in their native tongue, English monolingual students have growing opportunities to learn Spanish in formal education domains. Put another way, speakers of Spanish in the U. S. face an intensified version of the long-noted contradiction wherein bilingualism is treated as good for some (i. e., in this context, for native English speakers), but not for others (i. e., native speakers of Spanish). (King 2009, 306).

Le ricerche (cfr. Montrul 2013) dimostrano invece che i bambini non anglofoni inseriti in programmi educativi che usano la loro lingua materna ottengono risultati di lettura in inglese migliori in inglese rispetto a quelli che seguono programmi solo in inglese.

⁸ Per una definizione di *Emergent Bilingual*, cfr. García, Kleifgen e Falchi 2008. Per questi studiosi, tale definizione deve sostituire quelle precedenti (come la ELLs). Attraverso la scuola e l'acquisizione dell'inglese, infatti, questi studenti diventano bilingui, capaci di esprimersi nella loro lingua madre/prima lingua acquisita e in inglese, la loro nuova lingua e quella della scuola.

⁹ Cfr. Ariolfo, Carpani, Sanfelici (2011), in cui Sanfelici approfondisce questa tipologia di educazione bilingue prendendo come riferimento la *Inter-American Magnet School* di Chicago.

Siamo di fronte a un mantenimento dello spagnolo nel paese a livello sociale, dovuto in gran parte all'immigrazione, e al tempo stesso, a un passaggio rapido verso l'inglese a livello individuale.

Appare opportuno, a questo punto, differenziare la tipologia di insegnamento dello spagnolo, soprattutto nella sua concezione di "Lingua Straniera", di "*heritage language*", o come lingua materna degli studenti ispanofoni nei programmi per *Emergent Bilinguals* che utilizzano il *Translanguaging* come modello dinamico di pedagogia bilingue.

5.4. DALLA VISIONE MONOGLOSSICA A QUELLA ETEROGLOSSICA: GLI HERITAGE LANGUAGE SPEAKERS

García (2013) ricostruisce la storia dell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera negli USA, che ha come anno di inizio il 1835, quando ad Harvard viene istituita la prima cattedra di francese e spagnolo. Nella scuola secondaria lo spagnolo entra invece con la Prima Guerra Mondiale e nel 1917 nasce la *Asociación Americana de Profesores de Español*. Per quanto riguarda la scuola primaria, non vi è alcun interesse per l'introduzione dello spagnolo. È vero che esistono programmi di insegnamento conosciuti come FLES (*Foreign Languages in Elementary Schools*) che vantano una lunga storia negli USA, con una grande popolarità negli anni sessanta. Sono programmati per costruire un percorso che, dalla scuola primaria passi dalla secondaria di primo grado e arrivi anche all'istruzione superiore. Negli anni Ottanta vengono concepiti come *content-related programs* (corrispondono cioè ai nostri CLIL), 40 minuti ogni lezione per un numero massimo di 5 lezioni a settimana. Anche se la grande variabilità tra le ore offerte dalle diverse scuole rende difficile una valutazione della loro efficacia, possiamo tuttavia presumere che diano migliori risultati rispetto ai FLEX (*Foreign Language Exploration or Experience*), ovvero "esplorazione" o "esperienza" in lingua straniera. In questo caso si tratta infatti di programmi di breve durata che offrono agli studenti la possibilità di familiarizzare con una o più lingue. Trattandosi di programmi con obiettivi limitati e che usano l'inglese come lingua veicolare, le abilità linguistiche acquisite dagli studenti sono poche. È semplicemente un assaggio per motivare a un futuro studio delle lingue straniere. Nel 2008 il 93% delle scuole secondarie che propon-

gono ore di lingua offrono lo spagnolo. Solo nel 50% delle scuole primarie, invece, lo spagnolo si insegna con il metodo FLES. Come afferma la stessa García:

A pesar del interés de los estudiantes en aprender español, la enseñanza del español en los EE.UU., mayormente centrada en las escuelas secundarias, continúa una tradición elitista de estudio, con énfasis en el español como materia escolar, en vez de instrumento de comunicación con los muchos hispanohablantes en el mundo, incluyendo a los estadounidenses. Aun cuando la metodología comunicativa parece haber triunfado, y los estándares académicos exigen, además de leer y escribir, destrezas de comprensión y habla, el considerar el español únicamente como materia de estudio está abocado al fracaso, haciendo poca mella en lograr ciudadanos bilingües. Así se logra que el inglés continúe siendo la única lengua valorizada en los EE. UU. Al español se le relega a un estatus de lengua extranjera, lengua de los Otros, lengua que tiene que ser apartada y separada para mantenerla en un lugar inferior. (2013, 358).

L'insegnamento della lingua spagnola non può prescindere dal contesto sociolinguistico statunitense, e tantomeno dalle ricerche degli ultimi decenni sulla *language attrition* e sul *language shift* (Fishman 1991)¹⁰. La lingua spagnola deve essere inserita nell'offerta formativa anche come *heritage language* (HL). Si tratta di un termine che negli USA viene introdotto negli anni novanta, mentre in Canada si usa già vent'anni prima nell'ambito degli *Ontario Heritage Languages Programs*. La Alberta è la prima provincia ad approvare nel 1971 la legislazione che permette la didattica di lingue diverse dall'inglese e al

¹⁰ In situazioni di bilinguismo sottrattivo la perdita graduale della L1 può causare effetti dannosi al benessere sociale e psicologico del bambino, oltre ad avere effetti dannosi sul rendimento scolastico. Il bambino deve infatti superare una soglia di sviluppo nella L1 che gli permetta di avere un grado di abilità cognitiva e linguistica dal quale l'apprendimento di una seconda lingua implichi arricchimento (Cummins 1996). Vi è una relazione diretta tra l'età dell'acquisizione di certe strutture della L1 (Montrul 2013) e il processo di erosione e la perdita di una lingua è l'immagine speculare dell'acquisizione: le strutture acquisite più tardi sono le prime che si perdono nel processo di erosione, che equivale alla diminuzione di competenza in un parlante che non usa più una lingua o che ha meno contatto rispetto a prima. A questo proposito sono tuttavia necessarie due precisazioni: se il bambino non ha compiuto tutte le tappe dello sviluppo delle strutture della sua lingua, allora non avremo un'erosione, ma un'acquisizione incompleta della lingua.

francese nella scuola elementare. Nel 1994 il Governo dell'Ontario sostituisce il termine *Heritage* con *International Courses*, sostenendo che il primo si rifaccia più alle tradizioni passate che all'acquisizione di abilità linguistiche di fondamentale importanza per lo sviluppo personale degli studenti. Altri termini usati nelle altre province canadesi per far riferimento alle *International* o *Heritage Languages* sono *ethnic, minority, ancestral, third, modern e non-official languages*. Il termine usato ufficialmente in Quebec è *langue d'origine*, anche se nel 1993 è stato introdotto anche il termine *langues patrimoniales* quando il governo federale ha fondato il *Centre de Langues Patrimoniales in Montreal*. (Cummins 2005).

La Alliance for the Advancement of Heritage Languages¹¹ definisce così gli *Heritage Language Speakers*:

Gli Stati Uniti possiedono una grande ricchezza linguistica e culturale. Gli *Heritage Language Speakers*, che comprendono immigrati, rifugiati e gruppi indigeni contribuiscono a questa ricchezza. Gli *Heritage Language Speakers* sono coloro la cui lingua parlata a casa o la lingua dei loro avi non è l'inglese.¹²

La Alliance non solo sottolinea l'importanza del mantenimento della lingua d'origine a livello individuale, ma afferma con forza come il plurilinguismo sia un beneficio sia all'interno dei confini del paese, come società plurale, sia a livello internazionale. Traccia inoltre il modo in cui devono essere promossi gli interventi in ambito educativo, attraverso politiche efficaci, strategie e risorse. Come afferma Cummins (2005) ci si trova tuttavia di fronte ad uno scenario educativo paradossale, in cui i non anglofoni vengono trasformati in parlanti monolingui di inglese e allo stesso tempo agli studenti anglofoni si tenta, con scarso successo, di insegnare altre lingue.

Come abbiamo visto, possiamo definire un *Heritage Language Learner* (o *Speaker*) come una persona che ha legami personali o familiari con una lingua non maggioritaria. Come affermano Beaudrie e Fairclough (2012, 7), questa definizione mette in luce due elementi fondamentali: il legame con la lingua e lo status della lingua in rapporto alla lingua dominante. Gli *Heritage Language Speakers* – parlino essi la HL, la comprendano o la vedano semplicemente come par-

¹¹ www.cal.org

¹² La traduzione è nostra.

te della loro storia familiare, hanno caratteristiche simili, che risiedono proprio nei due elementi fondamentali che abbiamo appena menzionato. Si tratta di una definizione molto ampia che ingloba una popolazione eterogenea e che necessita di essere definita in modo più specifico per scopi di ricerca o educativi. Il quadro che si presenta è tutt'altro che statico e il profilo linguistico dipenderà da molteplici fattori, che vanno dal livello di scolarizzazione al momento d'arrivo nel nuovo paese, all'età nel momento della migrazione, al grado di contatto tra le due lingue, alla necessità di utilizzo delle due lingue nella vita quotidiana. Per Fishman (2001, 81) le *Heritage Languages* possono essere suddivise in tre categorie che si basano sul background storico-sociale: "indigenous, colonial and immigrant languages". Lo spagnolo rientra quindi nelle prime due categorie. Sempre seguendo Fishman (1991) e il modello intergenerazionale da lui proposto, la prima generazione di *HL speakers* impara l'inglese e raggiunge un livello funzionale di bilinguismo, la seconda generazione raggiunge alti livelli di bilinguismo mentre la terza è monolingue in inglese. Dal punto di vista accademico, alcuni studi (cfr. Arteagoitia and Howard, 2015), oltre ad aver perso la lingua d'origine gli HL ispanofoni palesano problemi anche con l'inglese come lingua dello studio, con rischi molto elevati di fallimento scolastico. Risultati analoghi, come vedremo, si riscontrano anche in Italia. Negli USA, per superare la concezione del bilinguismo come problema e considerarlo una risorsa, sono proposti nuovi curricula e nuovi approcci pedagogici per ampliare le abilità linguistiche degli *Spanish Heritage Language Speakers* (Valdés, 1997). Ciò comporta anche un cambio nel ruolo tradizionale del docente, con un nuovo tipo di preparazione e capacità di valutazione. Lynch (2003) elenca almeno nove principi per una teoria di acquisizione della *heritage language* riguardante lo spagnolo negli Stati Uniti. Ciò che accomuna i nove principi è la necessità di superare le pareti dell'aula per mantenere e migliorare la HL. Canali televisivi e radiofonici in spagnolo sono un mezzo accessibile e ameno. La lettura di riviste e l'uso della Rete, che aggiungiamo noi che scriviamo qualche anno dopo rispetto a Lynch, sono un altro strumento fondamentale. Questo primo principio (*Purposeful Acquisition Principle*) è in stretta relazione con gli altri. Lynch caldeggia l'uso dello spagnolo nei contesti più svariati per lavorare sulle varietà diastatiche e diafasiche (*Incidental Acquisition Principle*), senza dimenticare la necessità di contatto con le diverse varietà diatopiche (*Variability Principle*). Quanto ai docenti, dovranno sempre esse-

re consapevoli del principio di semplificazione (*Simplification Principle*) che caratterizza lo spagnolo degli HL ispanofoni, per i quali la lingua inglese è quella dominante sia come lingua di istruzione che di socializzazione. Lo spagnolo è utilizzato generalmente in contesti colloquiali, con un conseguente processo di erosione lessicale e sintattico. L'approccio comunicativo, secondo il *Discourse Principle*, ripreso da Potowski (2005), risulta essere il più efficace. Il *Social Identity Principle* suggerisce ai docenti di lavorare al fine di maturare negli studenti un orgoglio relativo al prestigio dello spagnolo, che non risiede solo ed esclusivamente nei numeri. Tra gli altri principi di Lynch, il *Language Recontact Principle*, che caldeggia la ripresa di contatto, laddove possibile, con le prime generazioni. Nel capitolo dedicato all'Italia vedremo come, nei corsi di spagnolo per ispanofoni realizzati a Genova dal 2006 al 2013 e poi modificati sulla base di nuovi bisogni educativi, questi principi siano stati adottati, così come le proposte pedagogiche di Valdés (1997), Potowski e Carreira (2004) e Potowski (2015).

5.5. VERSO UN'IDENTITÀ TRANSGLOSSICA

Difficile non cadere nell'errore di considerare gli ispanofoni come un gruppo monolitico nonostante le diverse provenienze e i diversi percorsi migratori. Purtroppo, però, il *mainstream* etichetta in modo superficiale la popolazione ispanica, usando *Hispanic* o *Latino* come sinonimi. È un modo per negoziare l'identità all'interno dei gruppi sociali, come afferma Barth (1994), parlando di compromesso tra auto-identità ed etero-identità. Una lingua comune, nella sua *unidad en la diversidad*, unisce chicani, cubani, dominicani e portoricani ma, come abbiamo accennato, storie diverse li dividono.

L'identità, come afferma Potowski (2012, 182), in nessun caso può essere considerata statica e monolitica, nemmeno in contesti di monolinguisimo. Infatti: "Monolingual individuals often make choices in register and dialect for different purposes, thus enacting different identity performances. In multilingual situations, identity is an even more active state of reevaluation and negotiation".

La scelta linguistica, aggiunge, non è mai neutrale; al contrario, ha sempre una connotazione ideologica ed è costantemente negoziata tra i parlanti di diverse lingue che condividono uno stesso spazio

geopolitico (ibidem). Possiamo aggiungere, a questo riguardo, che la stessa negoziazione si verifica tra i parlanti di diverse varianti di una stessa lingua e il caso dello spagnolo negli Stati Uniti ne è un chiaro esempio. Qui lo spagnolo è parlato da oltre 50 milioni di abitanti, che presentano situazioni eterogenee in quanto a padronanza dello spagnolo, dell'inglese, che hanno un diverso retroterra culturale e provengono da diverse realtà ispanofone. Se, come abbiamo visto, definirli dall'esterno è difficile, lo è ancor di più dall'interno. Nel 1970 il Census Bureau, nel questionario che censiva la popolazione statunitense, per la prima volta utilizzava il termine "*Hispanic*". Nel censimento del 2000 il termine "*Hispanic*" è affiancato da "*Spanish/Hispanic/Latino*", fino ad arrivare all'ultima versione, del 2010, in cui si chiedeva "Is this person Hispanic/Latino or Spanish origin?" In realtà, ognuno preferisce definire se stesso indicando il paese di origine, senza includere "-American" nella definizione. Purtroppo alla terminologia è spesso associato lo stereotipo, che associa i *latinos* a povertà, illegalità, scarse abilità linguistiche, ecc. Alla discriminazione esterna si unisce anche quella interna. Studi di Zentella (1990, in Escobar and Potowski 2015), ad esempio, hanno evidenziato una gerarchia dialettale a New York, con lo spagnolo parlato dai cubani e dai colombiani considerato di maggior prestigio rispetto a quello dei dominicani e portoricani.

La discriminazione, interna o esterna che sia, in alcuni casi si deve al ricorso al *code-switching* da parte degli ispanofoni, quando questo è considerato una strategia volta a colmare lacune lessicali.

Per altri, invece (Montrul 2013), se utilizzato in contesti sociali e pragmatici adeguati è invece da ricondurre a una manifestazione di competenza bilingue sofisticata. Non si tratta di una differenza da poco, tanto che potrebbe essere considerata la linea di demarcazione tra lo spagnolo *negli* Stati Uniti e un *translanguaging* bilingue dello spagnolo *degli* Stati Uniti, che esamineremo più avanti in questo capitolo.

Una doverosa parentesi. Senza addentrarci nella *querelle* sullo spagnolo negli/degli USA, che in questi ultimi anni anima il dibattito accademico, è necessario sottolineare che in questo saggio non viene usato il termine *Spanglish* in accordo con quanto affermato da Montrul:

La incorporación de préstamos, la interferencia estructural del inglés y la alternancia de códigos hacen que el español de los Estados Unidos se perciba como una variedad de Español llamada Spanglish, una mez-

cla indiscriminata de inglés y de español. Pero como hemos visto, la alternancia de código es una conducta normal y sofisticada en bilingües regida por reglas pragmáticas, sociales y gramaticales. No siempre es indicio de problemas de aprendizaje de la lengua en niños o de falta de conocimiento de las lenguas en adultos. (2013: 124)

Come afferma Otheguy (citato in García, 2014, 46):

The communicative practices used by U. S. Latino communities draw creatively on both their linguistic knowledge of the Spanish language system and their cultural knowledge of the United States. Reducing this to spanglish puts U. S. Spanish speakers in a position of deficiency, seen from a monolingual Spanish or English perspective, and denies their agency as speakers engaged in complex linguistic practices that express their new reality.

Per questa “*position of deficiency*”, molti giovani *latinos* affermano di vergognarsi del loro spagnolo, frustrati dal fatto che non soddisfino le loro necessità comunicative e convinti che non sia corretto. Quest’ultima affermazione rende i *latinos* degli Stati Uniti e residenti in Italia molto simili tra loro, nonostante le notevoli differenze dal punto di vista del panorama sociolinguistico. Potowski (2015, 193) afferma:

Assuming an intimate link between the development and maintenance of an HL and a core sense of identity is a kind of essentialization that runs the risk of homogenizing heritage speakers, who vary on this and a number of other primary constructs.

Studiare la HL significa non solo ereditare la HL e mantenere la propria identità culturale, ma trasformare la HL e ricreare l’identità culturale, secondo quanto abbiamo già affermato citando Ortiz (1978), che parla di *transculturación*, che prevede anche la lingua e che porta a un nuovo modo di definirsi *hispanounidense*. Si dovrà accettare, insieme alla tranglossia, un’identità multipla e ibrida, con un repertorio linguistico fluido libero da pregiudizi linguistici.

5.6. “EL ESPECTRO BILINGÜE” E GLI SPANISH SPEAKERS

Secondo Silva-Corvalán (2003) i bambini acquisiscono in casa le forme che si usano con maggior frequenza. Se il processo di acquisizione dello spagnolo si interrompe tra i 5 e i 6 anni, età in cui si inizia la scolarizzazione in inglese, i bambini non avranno l'opportunità di acquisire, per esempio, i tempi verbali del congiuntivo, poco frequenti nei loro temi di conversazione, né una gamma completa dei semi-ausiliari, né gli usi più astratti della copula *ser*. Il risultato è un sistema più ridotto che caratterizza gli adulti della seconda e terza generazione.

Un altro aspetto caratterizzante della competenza linguistica di queste persone è, come lo definisce Valdés (1997), “*el espectro bilingüe*”, ovvero il repertorio bilingue, quel *continuum* di abilità linguistiche e di strategie comunicative che un individuo possiede in ogni lingua e che varia a seconda dell'interlocutore, del tema e della situazione. Il concetto di *espectro bilingüe* comprende le competenze grammaticali, testuali e pragmatiche. Dalla seconda generazione in poi le competenze ricettive sono molto più sviluppate rispetto a quelle produttive e alcuni parlanti potranno essere in grado di coniugare perfettamente l'imperfetto del congiuntivo senza saperlo identificare come tale. Siamo lontani dalle competenze di un monolingue ispanofono, ma anche da uno studente che studia lo spagnolo come LS, che cerca di sviluppare una grammatica e abilità comunicative di base.

La confluenza di immigrati da diverse parti dell'America Latina, così come i diversi livelli di bilinguismo degli ispanofoni negli Stati Uniti, come ricorda Montrul (2013) fa sì che lo spagnolo che si parla negli USA si sia differenziato rispetto a quello parlato in Spagna o in America Latina, soprattutto a causa al contatto con l'inglese, che si manifesta a livello lessicale, morfologico, sintattico e con la commutazione di codice.

A livello lessicale, Silva-Corvalán (2001, 287-288), individua l'uso di parole già esistenti in spagnolo che acquisiscono un nuovo significato; si tratta di estensioni semantiche, come nell'esempio del verbo *aplicar*, nel suo uso di *aplicar por un trabajo* (invece di *solicitar*). Nei prestiti verbali nota una preferenza per il morfema derivazionale *-ar*, come nel caso del verbo inglese *to teach*, che diventa *tichar*, invece di *enseñar*.

Montrul (2013, 114-115) mette in luce i calchi morfosintattici. È facile sentire *está bien conmigo* piuttosto che *me parece bien*,

(dall'inglese *it's fine with me*). Sottolinea poi come il ricorso ai prestiti e ai calchi sia un fenomeno che interessa tutte le generazioni, indipendentemente dal livello di competenza in spagnolo. A livello morfologico sempre Montrul osserva una semplificazione dovuta alla morfologia flessiva spagnola più complessa di quella inglese, come del resto manifestano tutte le lingue neolatine (*el perro*, *la perra*, ad esempio). Scompare la preposizione dell'accusativo personale (llamo \emptyset José invece di *llamo a José*). Un'altra caratteristica è il ricorso alla commutazione di codice che per García (2014), come abbiamo visto, rappresenta una risorsa discorsiva che arricchisce l'espressività degli *hispanohablantes*, che costruiranno così poco a poco un nuovo repertorio da considerarsi una varietà degna all'interno del mondo bilingue ispanofono, la varietà *degli* Stati Uniti.

Alla luce di quanto detto, rimangono da stabilire quali mete debba porsi un corso per gli HL *Speakers*.

5.7. NUOVE IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE

Non potendo, nella realtà del sistema educativo, organizzare classi separate per studenti di lingua straniera e studenti HL, si può passare da un approccio generalizzato (*one-size-fits-all*) a un approccio centrato sullo studente (*learner-centered / differentiated approach*), che implichi flessibilità pedagogica ma anche di valutazione, con maggior efficacia nei risultati e soddisfazione per gli insegnanti. Come afferma Carreira (2015, 232):

A three-pronged approach – (1) offering classes that are responsive to different types of SHL learners, (2) designing placement tests that can direct students to such classes, and (3) applying the methods and strategies of differentiated teaching – constitutes the best approach to fully addressing the problem of learner diversity in SHL classes and mixed classes.

Valdés (1997) propone alcuni obiettivi che un corso di spagnolo per *Spanish Heritage Language Speakers* deve raggiungere. In primis, il mantenimento dello spagnolo attraverso il suo studio e l'espansione del repertorio bilingue (*espectro bilingüe*), ovvero il trasferimento delle abilità di lettura e scrittura apprese in inglese allo spagnolo. Un altro scopo, non meno importante, riguarda le altre necessità degli stu-

denti, soprattutto quelle affettive. Come abbiamo già sottolineato, molti HL ispanofoni si mostrano insicuri del loro spagnolo e sono timorosi all'idea di studiarlo formalmente (Potowski 2005). Una delle ragioni per cui abbandonano la lingua d'origine è la paura di essere criticati per il loro spagnolo che non è più riconducibile a quello della prima generazione. Abbiamo anche visto come la convinzione che un rapido abbandono dello spagnolo faciliti una più rapida assimilazione alla cultura dominante. L'attività pressante di organizzazioni quali *US English* e *English Only* ha un ruolo non marginale in tutto questo. Approfondire tematiche quali la politica linguistica del paese e il funzionamento del contatto linguistico aiuta gli studenti a comprendere meglio il loro bilinguismo.

Valdés (1981) e Potowski e Carrera (2004) insistono sul fatto che i corsi debbano essere strutturati come *language arts*, ovvero lezioni di inglese che ogni studente statunitense frequenta durante i suoi quattro anni di istruzione superiore. In questi corsi si sviluppano le abilità nella scrittura, lettura, grammatica ed espressione di studenti che hanno già padronanza della lingua. Lo spagnolo passa da “oggetto di studio” a “lingua dello studio”, con un netto miglioramento della *performance* in ambito accademico. È necessario dare agli studenti la possibilità di interagire con testi e interlocutori diversi e per diversi scopi comunicativi (Beaudrie 2009).

Uno degli obiettivi linguistici dei corsi è il trasferimento delle abilità di lettura e scrittura dall'inglese all'apprendimento formale dello spagnolo, che evidenzia la visione eteroglossica del bilinguismo.

Quanto all'aspetto culturale, il lavoro va svolto su tre livelli diversi (Escobar e Potowski 2015): un primo livello interno al gruppo etnico o “autoculturale”; un secondo rivolto agli altri gruppi ispanofoni negli Stati Uniti - “intraculturale” o *panlatino*- e un terzo livello “interculturale”, per esaminare i rapporti tra i latinos e le altre minoranze etniche e razziali degli USA.

Fino a qui abbiamo preso in considerazione il mantenimento evolutivo dello spagnolo da parte degli ispanofoni che appartengono alla seconda, terza generazione e oltre. Si possono considerare HL ispanofoni anche coloro che appartengono alla generazione 1. 5, arrivati negli Stati Uniti tra i 6 e i 12 anni. Cosa succede invece con i *recién llegados*, che, oltre alla necessità di mantenere la loro lingua d'origine, devono apprendere l'inglese? Come afferma Ballinger (2015, 37), negli ultimi anni si è sempre più sentita l'esigenza di sviluppare un modello di pedagogia bilingue:

that allows [...] students to cross freely between languages in accordance with their needs. This dynamic model would include methods that purposefully make cross-curricular links between material taught in both languages to reinforce and deepen students' understanding of contents as well as language.

Gli ispanofoni, come tutti i non anglofoni possono, attraverso le strategie del *translanguaging*, che prende in considerazione tutto il repertorio linguistico del parlante, che può muoversi “between systems, the transmission of information and the representation of values, identities and relationships” (Li Wei 2015, 179).

5.8. IL TRANSLANGUAGING

Il termine *translanguaging* (in gallese *Trawsieithbu*), viene coniato in ambito pedagogico da Cen Williams per riferirsi alla metodologia in cui l'inglese o il gallese si usano alternativamente come lingue di *input* o di *output*: “Within one space, children were encouraged to use the two languages in interrelationship, building a Welsh identity that did not conceive of the child as two monolinguals, but rather as one integrated bilingual” (García and Kleyn 2016, 12). García (2009) ha esteso il termine “ad ogni uso bilingue flessibile nell'insegnamento”.

Il *translanguaging* affonda le sue radici nel concetto di transculturazione creato nel 1940 dall'etnologo cubano Fernando Ortiz:

[...] el vocablo transculturación expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste simplemente en adquirir una cultura, que es lo que en rigor indica la voz anglo-americana aculturación, sino que el proceso indica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse neoculturación. (1978, 93)

García (2009) definisce il *translanguaging* sia come un insieme di pratiche discorsive complesse di tutti i bilingui, sia come strategie pedagogiche che adottano queste pratiche discorsive per stimolare l'espressività, l'identità e il processo di apprendimento delle comunità bilingui.

Non stiamo più parlando di un'alternanza o commutazione di codice, bensì di uso di pratiche discorsive che, se osservate da una prospettiva bilingue, non possono essere attribuite a una lingua o all'altra. Molti dei concetti che sono stati analizzati nell'ambito dello studio del bilinguismo e delle lingue a contatto – commutazione di codice, diglossia, concetto di prima e seconda lingua, parlante nativo, fossilizzazione e acquisizione incompleta- non hanno tenuto conto delle pratiche locali in tutta la loro complessità (Pennycook 2010). García e Kleyn sottolineano infatti come, se da un lato ci troviamo di fronte a una “named language”, ad esempio l'inglese o lo spagnolo, dall'altro abbiamo un sistema linguistico che permette al parlante di esprimersi:

One matter is the named language, quite another is the linguistic system of words, sounds, constructions and so forth that permits a speaker to speak, understand, read, write, communicate and do other linguistic work. Every human being's linguistic system is shaped by and evolves through social interaction (García and Kleyn, 2016, p. 10).

Si modifica costantemente un'identità socioculturale ibrida che contrasta fortemente con l'approccio “una sola lingua alla volta” tipico dell'ideologia monolingue ma anche del tradizionale insegnamento bilingue. Come afferma García (2014, 69): “Language practices are not separated into an L1 and an L2, or into home language and school language, instead transcending both”.

Cosa accade in aula? Larsen-Freeman e Cameron (2008) sostengono, ad esempio, che di grande utilità sia il ricorso alla “traduzione transglossica”, come strumento atto a favorire la fluidità translinguistica, in cui lo studente si appropria dei testi e li restituisce facendo ricorso a tutto il suo repertorio. La lettura transglossica, invece, lascia allo studente la libertà di annotare in una lingua al margine di ciò che si sta leggendo in un'altra, usando tutti i repertori linguistici posseduti. Per la scrittura il discorso è più complesso, ma anche in questo caso il ricorso al proprio repertorio ibrido è la strada per arrivare al registro accademico. Negli USA questa pedagogia trova una sua attuazione efficace nei corsi per *Emergent Bilinguals*.

Se questa pedagogia, insieme ad altri modelli di educazione bilingue che abbiamo esaminato, possa trovare applicazione in Italia è il tema della seconda parte del saggio, che introduciamo brevemente in chiusura di capitolo.

5.9. CONCLUSIONE: PER AVVICINARCI ALL'ITALIA

La super-diversità, termine coniato da Vertovec (2007) per rappresentare la diversificazione crescente interna ai flussi migratori e alle minoranze etniche, caratterizza molte città del nostro paese. Cambia lo scenario delle nostre città, e con esso la scuola. Quale didattica, dunque, per la valorizzazione delle differenti lingue e culture rappresentate all'interno dell'aula e per l'apprendimento della lingua italiana? Proprio su quest'ultima si è espresso recentemente l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità¹³, sottolineandone l'importanza in termini di valore, uso e contributo alla costruzione dell'identità. Nel documento si sottolinea come, tuttavia:

La dizione generale di “lingua seconda”, attribuita finora all'italiano è dunque ormai riduttiva, dal momento che, per una larga parte dei bambini nati nel nostro Paese, essa è diventata in realtà quasi una “seconda lingua madre”, acquisita e praticata accanto al codice materno fin dalla prima infanzia. L'italiano nelle situazioni di contatto multiculturale si presenta dunque oggi volti e aspetti diversi.¹⁴

Nel capitolo che segue verranno ripercorsi due decenni di inserimento degli alunni stranieri nelle nostre classi, attraverso un modello integrato. Dalle risposte alle domande più urgenti, legate all'apprendimento rapido dell'italiano, a quelle legate alla lingua dello studio, che richiede tempi lunghi e una programmazione a lungo termine. Il ritardo scolastico degli alunni stranieri mettono in risalto la necessità di lavorare in questa direzione, senza dimenticare la lingua d'origine. Come affermato nel documento:

Le lingue dei bambini e dei ragazzi stranieri sono oggi per lo più ignote, rimosse e considerate a volte un ostacolo all'apprendimento dell'italiano. Negli ultimi tempi, anche in seguito all'emanazione del documento europeo Guida per l'attuazione del curriculum plurilingue e interculturale, si osservano timidi passi avanti nella direzione del riconoscimento del plurilinguismo e nell'insegnamento, ancora in via sperimentale e limitata, di lingue non comunitarie. La diversità linguistica

¹³ Il Gruppo 1 dell'Osservatorio nazionale è coordinato da Graziella Favaro, Centro COME e Rete nazionale dei centri interculturali e da Loredana Leoni, dirigente scolastico, segreteria sottosegretario Davide Faraone.

¹⁴ www.istruzione.it/allegati/2015/10-Osservatoriiodoc.2.docx

deve essere conosciuta, riconosciuta e valorizzata, qualunque siano le lingue in contatto. Essa è positiva, sia per i parlanti più lingue, che per gli alunni monolingui poiché insegna in maniera concreta l'apertura al mondo, sollecita un atteggiamento di curiosità, promuove in tutti una competenza e una sensibilità metalinguistiche.¹⁵

Le proposte operative che ne conseguono tengono presente il sistema scolastico italiano, che presenta curricula molto centralizzati e lascia solo piccoli spazi di manovra ai singoli istituti scolastici, accompagnati da fondi che permettono piccoli interventi, senza continuità e spesso relegati in orario extra-curricolare.

Tra le proposte troviamo infatti:

- [...] corsi di insegnamento delle lingue d'origine organizzati in collaborazione con i consolati, le associazioni e le comunità o gruppi di genitori stranieri.
- Le lingue d'origine degli allievi non italofoni possono sostituire la seconda lingua straniera nella scuola secondaria. In ogni caso, deve essere riconosciuta la competenza in quella lingua che va a costituire un credito.
- L'insegnamento delle lingue non comunitarie ma di larga diffusione dovrebbe essere previsto nel curriculum comune ed essere rivolto a tutti gli alunni.

Nel capitolo che segue esamineremo quello che è stato fatto in alcune realtà con un'alta percentuale di alunni la cui lingua d'origine è lo spagnolo, cercando di trarre spunto da modelli di educazione bilingue degli Stati Uniti.

A Genova, città in cui lo spagnolo è la seconda lingua più parlata dopo l'italiano, in un Istituto Comprensivo di un quartiere con un'alta percentuale di ispanofoni, i corsi di spagnolo per *Spanish Heritage Language Speakers* sono iniziati nel 2006 e sono proseguiti per diversi anni scolastici. In un primo momento si è cercato di ampliare l'*input*, lavorando molto sul registro accademico poiché, come afferma Colombi (2000, 296):

El mantenimiento del español como lengua minoritaria depende del desarrollo de los registros y usos que van más allá del hogar y la comunidad, en otras palabras, si queremos mantener el español como una lengua viva dentro de los Estados Unidos es importante desarrollar

¹⁵ Ibidem

aspectos del discurso académico que les permitirán a sus hablantes desenvolverse en un ambiente público.

Nel frattempo, il quadro sociolinguistico è cambiato e con le seconde generazioni ci si è trovati di fronte a nuove esigenze educative. Come è successo negli Stati Uniti: “Se observa también que en el seno de muchas familias hispanas continúa inexorablemente el desplazamiento hacia el inglés, que se convierte en la lengua claramente dominante y deja al español relegado a un plano secundario”. Silva-Corvalán (2013, 49).

Alcune ricerche (Firpo e Sanfelici, 2015) hanno riscontrato una perdita dello spagnolo su base generazionale a cui non fa da contraltare un dominio orale e scritto del registro accademico dell'italiano. Da qui l'esigenza di lavorare su entrambe le lingue, attraverso la ricerca-azione LI.LO

Il *translanguaging* è stato usato come strategia pedagogica per progettare corsi di spagnolo per l'intero gruppo classe in aule multilingui (cfr. cap. 7).

Ciò che lega i corsi di spagnolo per gli HL ispanofoni, LI.LO e le sperimentazioni di plurilinguismo è la volontà di sviluppare un modello dinamico di pedagogia bilingue, che metta lo studente al centro dell'interazione.

6.

LO SPAGNOLO NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO

Ragionando in termini numerici, al 1° gennaio 2016 la popolazione in Italia conta 60 milioni 656 mila persone. Gli stranieri sono 5 milioni 54 mila e rappresentano l'8,3% della popolazione totale¹. Le *heritage languages* più presenti sono il rumeno e l'albanese² a cui seguono l'arabo, il cinese e lo spagnolo. Il contingente più numeroso che ha lo spagnolo come lingua materna o HL è quello peruviano (103.714), seguito dall'ecuadoriano (87.427) e dal dominicano (28.202)³. Osservando i numeri, risalta la netta prevalenza della presenza femminile⁴ che troviamo occupate perlopiù nei servizi alle persone, come vedremo approfondendo il caso genovese. Le regioni interessate all'immigrazione latinoamericana sono principalmente Lombardia, Piemonte e Liguria. Le città più interessate sono Milano, Torino e Genova e Roma.

In termini numerici, rispetto agli Stati Uniti, dove i latinos sono la minoranza più numerosa del paese, i numeri sono evidentemente molto più bassi ma in alcune città hanno contribuito a cambiare il quadro demografico in modo significativo.

¹ Dati ISTAT: <http://www.istat.it/it/archivio/180494>.

² Rispettivamente contano 1.151.395 e 467.687 presenze. Dati ISTAT al 31 dicembre 2015. <http://demo.istat.it/str2015/index.html>.

³ Dati ISTAT al 31 dicembre 2015: <http://demo.istat.it/str2015/index.html>.

⁴ La composizione di genere delle comunità *latinas* risulta fortemente polarizzata rispetto al complesso dei non comunitari. Le peruviane sono 60.831 e le ecuadoriane 50.438. DATI ISTAT al 31 dicembre 2015: <http://demo.istat.it/str2015/index.html>.

Come nel caso degli Stati Uniti il fenomeno migratorio e il conseguente contatto linguistico si può considerare, nella sua complessità, seguendo un approccio diacronico, osservando il processo in modo dinamico e storico (verticale), oppure attraverso immagini sincroniche e orizzontali.

Italiano e spagnolo hanno una lunga storia di contatto linguistico, basti ricordare la dominazione di alcune parti della penisola nel XVI e XVII secolo, in un'epoca preunitaria in cui il concetto di Italia è perlopiù un concetto geografico e culturale e quello di spagnolo comprende anche l'epoca aragonese che precede l'unione delle corone di Castiglia e Aragona (1474). Come afferma Krefeld (2013) il concetto di Italia spagnola va inteso come penisola appenninica e isole nel periodo della parziale appartenenza alla Corona d'Aragona e alla Spagna che va dal 1282 al 1734.

In un ipotetico viaggio linguistico *de ida y vuelta* (Cancellier 1999, Meo Zilio 1989, Sanfelici 2011) la destinazione privilegiata del viaggio di andata, ovvero dell'italiano in America Latina, è l'Argentina. La presenza di immigrati italiani, concentrata in un'area piuttosto ridotta, dà origine a mescolanze linguistiche ancora oggi oggetto di studio. È importante sottolineare che l'Italia che va in Argentina è l'Italia dei dialetti, e che l'immigrato ha una doppia necessità: comunicare con gli altri italiani che provengono da altre regioni e allo stesso tempo con la popolazione la cui lingua è lo spagnolo nella sua variante rioplatense: il *cocoliche* è la soluzione linguistica.

Ricorda Cancellier (2001, 73), come il termine *cocoliche* sia da ricondursi ad un personaggio aggiunto posteriormente al dramma gaucesco Juan Moreira (1886), di Eduardo Gutiérrez. Il personaggio si presenta al pubblico affermando “Me quíame Francisque Cocoliche e songo gregollo gasta lo güese de la taba e la canilla de lo caracuse, amigue, afficate la parada” (Podestà, 1930, citato in Cancellier, 2001, 74). *Cocoliche* deriva dal cognome calabrese Cocoliccio e verrà utilizzato, in un primo momento, per identificare l'immigrato italiano e la sua volontà di assimilazione, per poi passare ad indicare l'idioletto che mescola elementi dialettali del parlante con la varietà linguistica della lingua in cui si verifica il contatto linguistico. Se il *cocoliche* sopravvive – nell'oralità solamente- lo dobbiamo ai testi del teatro popolare, soprattutto al *sainete*. Già dalla seconda generazione si passa allo spagnolo.

Ricollegandoci a quanto sopra, uno studio realizzato da Calvi (2008) analizza, partendo dai primi dati raccolti sulla presenza ispa-

nofona in Italia, alcuni aspetti del loro italiano. La ricerca intende inoltre verificare se esistano le condizioni affinché la lingua di transizione possa poi portare a una situazione di plurilinguismo e all'integrazione multiculturale. Il nuovo contatto ci pone di fronte a un nuovo *cocoliche*? La risposta è parzialmente positiva. Così come in America Latina, anche tra gli ispanofoni residenti in Italia si osserva una marcata tendenza alla formazione di varietà di contatto sulla cui definizione Calvi concorda con Vietti (2005, 88) e interpreta come un "continuum di interlingue dell'italiano", dovuto a evidenti ragioni di somiglianza interlinguistica. Sono i diversi, tuttavia, i presupposti sociologici e sociolinguistici che non fanno prevedere analoghi risultati sulla persistenza del fenomeno e comportamento della seconda generazione. Una delle variabili è l'atteggiamento della comunità di accoglienza a la presenza degli alunni ispanofoni nella scuola italiana. Per il futuro Calvi (2008, 8) auspica un'integrazione di tipo dialogico che non presupponga però la perdita della lingua/cultura d'origine. Si riprendono quindi le linee guida del documento *La via italiana*, dell'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione, che vedremo più avanti, sottolineando la necessità, da parte degli ispanisti, di uno studio approfondito della situazione attuale adoperandosi per uno sviluppo di un plurilinguismo responsabile, in cui la competenza nella L2 non si accompagni alla perdita "no por involuntaria menos dolorosa" della L1 (Calvi 2008, 8).

Vietti (2005) analizza, in una ricerca che si articola su due livelli di analisi, sia gli elementi costitutivi del contatto tra spagnolo e italiano, sia il risultato linguistico che esso comporta, delle immigrate peruviane a Torino. A una rete sociale più integrata (più aperta e diversificata) corrisponde un avvicinamento alla lingua del *mainstream*, mentre a un maggior isolamento consegue una maggior interferenza della lingua d'origine.

Chini (2004 e 2007) sottolinea la tendenza da parte degli immigrati di origine ispanofona, sia a mantenere la LM sia ad apprendere l'italiano, con esiti di ibridazione linguistica.

Come afferma Calvi (2011), abbiamo già superato una prima contrapposizione tra "lingua immigrata" e "lingua degli immigrati". La prima è segnale della presenza stabile della lingua nel panorama linguistico del paese di accoglienza, soprattutto in quello scolastico. Di non minore importanza è il numero dei minori nati nel paese di accoglienza che tuttavia, secondo la Costituzione, continuano ad essere stranieri. Sono le cosiddette "seconde generazioni", la cui inte-

grazione, afferma Ambrosini (2004, 1): “rappresenta non solo un nodo cruciale dei fenomeni migratori, ma anche una sfida per la coesione sociale e un fattore di trasformazione delle società riceventi”. Sono i figli di un’immigrazione che “di lavoro” è diventata “di popolamento”, il cui mantenimento della lingua d’origine è affidato, come vedremo più avanti, alle famiglie o alle comunità. A volte all’interno delle stesse famiglie assistiamo a una *dilingual conversation* (Saville-Troike, 1987), in cui i genitori si rivolgono ai figli in spagnolo e i figli rispondono in italiano.

Queste seconde generazioni si inseriscono, linguisticamente, in un quadro che De Mauro definisce “Crisi del monolitismo linguistico” affermando che: “L’idea che un parlante debba aderire a una lingua intesa come un monolite [...] ha cominciato a cedere il passo a una più realistica visione di parlanti che vivono, o quanto meno se vogliono, possono vivere assai liberamente facendo ricorso ai mezzi che le lingue a loro note offrono per esprimersi (De Mauro 2006, 18-19).

Sottolinea Li Wei (2015) la necessità di spostarsi dal concetto di lingua intesa come un sostantivo ma di considerarla come un *on-going process*, che comprende “the full range of linguistic performances of multilingual language users for purposes” e che trascende la combinazione di strutture, l’alternanza tra sistemi, la trasmissione di informazioni e la rappresentazione di valori, identità e relazioni (Li Wei, 2015, 179).

Questa considerazione, a livello teorico, lega, fra gli altri, i lavori di Blommaert (2010) e Pennycook (2010) in cui si sottolinea come nell’era della globalizzazione occorra invece analizzare una lingua in quanto un complesso di risorse a disposizione e utilizzabili da comunità e individui, come pratiche locali e transnazionali (Barni e Vedovelli, 2011). Per Pennycook (2010, 2) alla nozione di lingua come sistema è preferibile quella di “language as doing”. Come afferma Blommaert (2013, 1) le trasformazioni sociali sono legate a trasformazioni sociolinguistiche complesse e difficili da prevedere, che portano con sé una nuova terminologia per descriverle: *linguaging*, *polylinguaging*, *transidiomatic practices*, *monolingualism*, *supervernacularization*, ecc.

In un processo di costruzione e decostruzione identitaria il *translinguaging*, che abbiamo visto come manifestazione dell’identità latinoamericana negli Stati Uniti, rappresenta in Italia una pratica sociale e linguistica quotidiana che fa parte dell’identità ibrida dei gio-

vani *latinos* in Italia. Lo dimostra uno studio realizzato da Bonomi (2016) che è partito dall'osservazione di nove giovani *latinos* residenti a Milano. La ricerca ha dimostrato inoltre come i processi di *translanguaging* rappresentino una strategia per collocarsi nel contesto sociale creando un terzo spazio, uno stato di *in-betweenness* (Bhabha 1994) e negoziare le loro identità transnazionali attraverso pratiche discorsive ibride. Le riflessioni metalinguistiche degli intervistati dimostrano atteggiamenti sia positivi che negativi nei confronti del *translanguaging*. Se, da un lato, per loro essere bilingui non è sinonimo di una perfetta padronanza linguistica delle due lingue e il *translanguaging* può essere considerato una risorsa comunicativa che deriva dal loro essere transnazionali e bilingui, dall'altro percepiscono il contesto monoglossico in cui si muovono, che considera l'ibridazione il risultato di una conoscenza incompleta in entrambe le lingue. È il risultato di politiche linguistiche che vedremo più avanti, portate avanti dai *policy-makers* italiani con volontà assimilazioniste alla cultura dominante. Il *translanguaging*, afferma Bonomi, è una forma di affermazione identitaria che permette loro di stare allo stesso tempo *acá* e *allá*, creare connessioni e significati condivisi con il loro *yo* italiano e latino considerato che “i flussi migratori costituiscono il terreno ideale per osservare i fenomeni di costruzione, ricostruzione e co-costruzione identitaria, tenuto conto delle trasformazioni profonde che imprimono sia agli individui sia alle collettività cui essi appartengono” (Calvi 2014, 124).

6.1. SPANISH AS A HERITAGE LANGUAGE E SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO A CONFRONTO

Il rapporto tra i processi migratori e l'istituzione scolastica è il tema di quest'ultima parte del saggio, con particolare attenzione al contingente latinoamericano, alla lingua spagnola e alle seconde generazioni. Il mondo scolastico è indicatore delle trasformazioni di tipo organizzativo della società di arrivo, del suo carattere inclusivo o esclusivo ma non solo. È il campo in cui si gioca la vera partita del mantenimento e dell'abbandono della lingua d'origine, delegato fino ad ora, come vedremo, alla sfera familiare, con il risultato di una lingua di cui i ragazzi mantengono le abilità di superficie e di un'inevitabile perdita generazionale. Se non si insiste nel mantenimento della lingua

madre, il bilinguismo non riuscirà ad aggiungere una lingua ma ne sottrarrà almeno una.

Le recenti immigrazioni dall'America Latina hanno portato nuovamente le due lingue ad uno stretto contatto, che ha prodotto nuovi risultati linguistici interessanti. Se da un lato riscontriamo, infatti, uno spagnolo LS molto studiata, dall'altro uno spagnolo "lingua immigrata", codice stigmatizzato (Calvi 2011).

Questo si ricollega a quanto affermato da Montrul riguardo allo spagnolo negli Stati Uniti:

La confluencia de inmigrantes de varias regiones de Hispanoamérica, los distintos grados de bilingüismo y la variedad de nivel de conocimiento del español de la población hispana han hecho que el español que se habla en los Estados Unidos sea diferente de la variedad dialectal estándar que se habla en España y de la que se habla en los distintos países de Hispanoamérica. Además, al ser el español una lengua minoritaria en los Estados Unidos principalmente asociada con la lengua de inmigrantes de clase obrera y baja-mucho de ellos ilegales –, no goza del mismo prestigio y estatus del que goza el español en Hispanoamérica o en España. (Montrul 2013, 113)

Le percentuali della presenza ispanofona a scuola è ovviamente proporzionale a quella della presenza ispanofona nel paese: concentrata soprattutto in alcune aree del nord e a Roma. Nel paese la percentuale di alunni senza cittadinanza italiana è del 9% rispetto al totale della popolazione studentesca, ma il dato che fa maggiormente riflettere è quello degli studenti nati in Italia ma che non godono di cittadinanza italiana che ha - seppur di poco- superato la percentuale di alunni stranieri non nati in Italia. Come già accennato all'inizio del saggio, l'abbandono scolastico e la scelta di proseguire principalmente in istituti professionali caratterizza la popolazione studentesca "con cittadinanza non italiana". La percentuale dei *latinos* a scuola è bassa rispetto a quella di altre nazionalità presenti sul territorio. Si concentrano maggiormente a Milano, Torino, Genova e Roma. Le nazionalità rumene, albanesi e marocchine hanno numeri decisamente più alti, mentre la peruviana, la più alta tra gli ispanofoni, è in nona posizione, con un 2,3% e quella ecuadoriana all'undicesima, con il 2,1%⁵. Genova conta, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria

⁵ http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf

di secondo grado, 11.647 alunni stranieri. Di questi, 3.807 provengono dal solo Ecuador che, sommati ai 545 provenienti dal Perù e ai 121 dalla Colombia, fanno salire a 4.473 studenti il contingente che ha lo spagnolo come HL⁶.

È interessante a questo punto riassumere i provvedimenti principali adottati dalla scuola italiana, per poi passare alle buone pratiche che riguardano il mantenimento evolutivo dello spagnolo e il plurilinguismo.

Il modello di inserimento degli studenti ispanofoni è quello adottato per tutti gli alunni stranieri, ossia il "modello integrato", secondo il quale lo studente segue già da subito le lezioni con gli altri studenti e riceve poi delle ore di italiano L2 a parte, laddove i fondi lo consentono.

Come afferma Besozzi (2006), nel corso degli anni ottanta del secolo scorso la preoccupazione europea e italiana si è centrata principalmente sui processi di inserimento nella scuola italiana, e solo alla fine del decennio si coglie una maggiore attenzione alla diversità culturale e linguistica. La C. M. (Circolare Ministeriale) 310 del 1989 "Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio"⁷, sottolinea alcuni concetti come "valorizzare le risorse provenienti dall'apporto di culture diverse nella prospettiva della cooperazione fra i popoli nel pieno rispetto delle etnie di provenienza" e ancora:

Si dovranno distinguere i soggetti di recente immigrazione da quelli il cui arrivo nel nostro paese è più remoto: i primi avranno non solo problemi di integrazione linguistica, ma manifesteranno problemi di adattamento alle nuove condizioni di vita. I secondi, di regola, dovrebbero in qualche misura possedere i rudimenti della nostra lingua e dovrebbero non più subire problemi acuti di adattamento ai nuovi costumi. [...] Ove si presentino più alunni immigrati da uno stesso paese e con analogo livello culturale, potrebbe essere didatticamente proficuo inserirli in una medesima classe, tenendo conto che sarà bene non superare le quattro-cinque unità [...].

Un anno dopo la CM 205 "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranie-

⁶ La scuola in Liguria a.s. 2014-2015, MIUR – Uff. scolastico regionale per la Liguria – Direzione Generale. http://www.istruzioneeliguria.it/images/stories/Comunicazioni/2014/Settembre/dati_scuola_liguria__as_2014-15.pdf

⁷ http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm301_89.html

ri. L'educazione interculturale⁸ ritorna sul problema dei numeri. Ancora una volta si sottolinea che "La presenza di alunni stranieri pone all'attenzione della scuola l'ulteriore tema della "valorizzazione della lingua e cultura d'origine" ma si sofferma anche sui numeri:

L'assegnazione alle classi è effettuata, ove possibile, raggruppando alunni dello stesso gruppo linguistico che, comunque, non devono superare il numero di cinque per ogni classe. Al riguardo sembra opportuno ripartire gli alunni stranieri in ragione di qualche unità soltanto per classe, al fine di agevolarne la naturale integrazione linguistica con gli alunni italiani, mentre può essere utile costituire gruppi anche superiori alle cinque unità nei momenti di specifiche attività linguistiche [...]

Altre misure degli anni successive fanno riferimento alla dimensione interculturale (C. M. 73/1994), "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola"⁹ e il Decreto Legislativo 286/1998, "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero" fanno riferimento sia all'italiano L2 sia alla lingua d'origine.

Siamo appena entrati nel nuovo millennio quando vengono resi disponibili i primi fondi per le province con scuole la cui percentuale scolastica straniera supera il 10%. Fondi impiegati quasi totalmente per l'insegnamento dell'italiano degli studenti stranieri. L'insegnamento dell'italiano e l'abbandono rapido della lingua d'origine sembra essere l'unica via percorribile.

Una svolta potrebbe rappresentarla la "Riforma Moratti", del 2004, che introduce l'Inglese come materia curriculare già dalla scuola primaria e una seconda lingua straniera obbligatoria nei tre anni di scuola secondaria di primo grado, da scegliere tra Spagnolo, Francese e Tedesco. Vedremo in seguito come, in alcune città, Genova ad esempio, l'opportunità non sia stata colta.

Del 2007 è invece il documento *La Via Italiana* dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, redatto con l'obiettivo di creare un modello italiano, dopo aver individuato i punti di forza da far diventare sistema e compreso le debolezze da affrontare con nuove pratiche e risorse. Dopo aver precisato che l'acquisizione e l'apprendimento

⁸ http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html

⁹ http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073_94.html

dell'italiano è un passaggio fondamentale nel percorso verso la piena integrazione, il documento si sofferma sulla valorizzazione del plurilinguismo, da vedere come un'opportunità per tutti gli alunni e non solo per gli alunni stranieri: "gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguismo dando visibilità alle varie lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i prestiti linguistici tra le lingue, ecc."¹⁰.

A livello individuale, il mantenimento della lingua d'origine viene definito fondamentale per la crescita cognitiva, anche per un proficuo apprendimento dell'italiano L2 e delle LS studiate a scuola. Una posizione che trova pieno appoggio in una ricerca realizzata dalla Commissione Europea e riportata nel documento *Results of the consultation on the education of children from a migrant background* (2009) che sottolinea che "supporting the heritage language is an important contribution to the effort of promoting multilingualism in schools. The opinion of the European Economic and Social Committee emphasizes the continuous support of language development both in the host and heritage languages throughout education"¹¹.

Più recentemente, una nuova direttiva ministeriale fa riferimento ai BES¹², i Bisogni Educativi Speciali:

[...] In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

¹⁰ *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/Allegati/pubblicazione_intercultura.pdf

¹¹ *Results of the consultation on the education of children from a migrant background*, http://ec.europa.eu/education/news/doc/sec1115_en.pdf

¹² <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf>

Nel 2012, quindi, essere portatori di una lingua e cultura differente è visto come uno svantaggio. Siamo lontani dalla tanto invocata educazione plurilingue.

Dopo l'emanazione della Direttiva BES del 2012, a seguito di perplessità espresse dal corpo docente sulla direttiva stessa, il Ministero dell'Istruzione ha emanato altre due circolari (CM n. 8/2013 e Prot. N. 2563 2013) nelle quali, in sostanza, si lascia ampio margine di manovra ai consigli di classe sia nell'identificare i BES (in caso di mancanza di certificazione per i DSA e/o di carenze linguistiche per gli alunni di recente immigrazione), sia nel redigere i PDP (Piani Didattici Personalizzati), con il Prot. 2563 del 22 novembre 2013¹³ il MIUR "chiarisce" gli strumenti di intervento per gli alunni BES (p. 3):

In particolare, per quanto concerne gli alunni con cittadinanza non italiana, è stato già chiarito nella C. M. n. 8/2013 che essi necessitano anzitutto di interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite un Piano Didattico Personalizzato. Si tratta soprattutto – ma non solo – di quegli alunni neo arrivati in Italia, ultratredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina (stimati nel numero di circa 5.000, a fronte di oltre 750.000 alunni di cittadinanza non italiana) ovvero ove siano chiamate in causa altre problematiche. Non deve tuttavia costituire elemento discriminante (o addirittura discriminatorio) la provenienza da altro paese e la mancanza della cittadinanza italiana. Come detto, tali interventi dovrebbero avere comunque natura transitoria. È opportuno ribadire che, in ogni caso, tutte queste iniziative hanno lo scopo di offrire maggiori opportunità formative attraverso la flessibilità dei percorsi, non certo di abbassare i livelli di apprendimento. Il Piano Didattico Personalizzato va quindi inteso come uno strumento in più per curare la metodologia alle esigenze dell'alunno, o meglio alla sua persona, rimettendo alla esclusiva discrezionalità dei docenti la decisione in ordine alle scelte didattiche, ai percorsi da seguire ed alle modalità di valutazione. In definitiva, la personalizzazione non è mera questione procedurale, che riduce la relazione educativa a formule, acronimi, adempimenti burocratici; un corretto approccio, pertanto, si salda con quanto deliberato in termini generali nel Piano dell'offerta formativa rispetto alle tematiche dell'inclusione e del riconoscimento delle diversità, alla valorizzazione di ogni individuo nella comunità educante, alla capacità della scuola stessa di "individuare" soluzioni adeguate ai diversi problemi.

¹³ Cfr.http://www.istruzione.it/allegati/prot2563_13.pdf

In sintesi tali Piani hanno in comune, oltre alle linee guida generali¹⁴, una serie di obiettivi formativi desunti dai vigenti programmi ministeriali, allo scopo di assicurare la piena formazione umana di ciascun alunno, e quindi ulteriori obiettivi integrativi che risponderanno alle esigenze dei singoli studenti, tenendo conto delle loro identità personali, culturali e sociali. Il documento più attuale, anche se datato 2007, è il già citato *LaVia Italiana*, che prende atto del fenomeno crescente delle generazioni 2.0 e propone anche percorsi linguistici rivolti al bilinguismo e al mantenimento evolutivo della lingua d'origine, pertanto apre lo scenario a possibili percorsi di educazione linguistica di tipo eteroglossico.

La premessa alla *Via Italiana* e alle sue linee guida dell'allora Ministro Fioroni dice che:

Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze (MIUR 2000, 3).

A tale proposito si evidenziano alcune parole chiave del documento, quali “trasformazione dei linguaggi e dei media di comunicazione”, “trasformazione dei saperi e della connessione tra saperi”, “pari opportunità”, “universalismo”, “interculturale”, “plurilinguismo”, “scuola comune”, “costruzione identitaria di tutti gli alunni” ecc. La scuola viene percepita come un modello “dinamico” che offre azioni per l'integrazione e l'interazione interculturale attraverso una rete di figure, di enti e di risorse preposte a perseguire gli obiettivi che si evincono dalle parole chiave sopra citate. Il plurilinguismo viene suddiviso in “plurilinguismo nella scuola” e “plurilinguismo individuale”:

Il *plurilinguismo nella scuola*, cioè di sistema: oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l'offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del paese e preve-

¹⁴ Per le linee guida dei PDP vedi >hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa

dendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi-classe numerosi.

Il *plurilinguismo individuale*: il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate. (MIUR 2007, 13-14).

Si apre quindi il dibattito sull'apertura all'educazione plurilingue basata non soltanto sulle lingue maggioritarie europee, ma anche su quelle minoritarie presenti nelle scuole italiane attraverso la valorizzazione del bilinguismo naturale e della lingua d'origine. In questo documento, inoltre, per la prima volta in Italia, appare la distinzione tra l'italiano della comunicazione (*Italbase*) e l'italiano per lo studio (*Italstudio*). Le Linee Guida del MIUR (Febbraio 2014) uscite a febbraio 2014 riflettono in maniera approfondita sul ritardo scolastico delle nuove generazioni, individuando finalmente in percorsi di potenziamento di italiano per lo studio:

[...] È inoltre probabile che, nonostante i tanti inserimenti in classi inferiori all'età prevista e i tanti percorsi resi più lunghi dalle ripetenze, gli studenti non vengano adeguatamente sostenuti nell'apprendimento dell'italiano “per lo studio” e, quindi accumulino svantaggi anche in altre discipline, con difficoltà ad acuirsi progressivamente (MIUR 2014, 15-16)

Da questo quadro generale risulta evidente che i tanti buoni propositi annunciati sono rimasti sulla carta. Intanto, con la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale n. 162, il progetto del Governo su *La Buona Scuola* è diventato legge: 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

La legge 107 riprende gli obiettivi del DPR 275/1999, affermando il ruolo centrale della scuola “quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione, innovazione didattica ... per garantire il diritto allo studio e le pari opportunità di successo formativo”. (Art. 1, comma 1).

La finalità dell'autonomia scolastica era chiaramente esplicitata

nell'art. 1 (2° comma) del DPR 2715/1999, in cui si sottolineava che “L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà d'insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona, adeguati ai diversi contesti [...]”.

Purtroppo la “buona scuola”, non è accompagnata da fondi adeguati per sostenere ampi progetti di didattica personalizzata. Siamo di fronte, ancora, a una scuola della “buona volontà” di molti Dirigenti scolastici e docenti, spesso frenata dalla mancanza di risorse.

Siamo solo all'inizio della riforma e non abbiamo elementi sufficienti per dire se arriveremo ad una vera autonomia scolastica, soprattutto nella proposta educativa. Se così non sarà e se la logica prevalente sarà quella di una mera autonomia funzionale, le buone pratiche continueranno ad essere tali, senza mai acquisire una visione sistemica.

7.

GENOVA E LA VISIONE ETEROGLOSSICA

La crisi economica che ha colpito il Sudamerica andino ha causato le prime ondate di flussi migratori degli anni novanta da Ecuador e Perù. Tuttavia i primi contatti tra Genova e la costa dell'Ecuador risalgono a molto tempo prima. Ricorda Lagomarsino (2006) che tra il XIX e XX secolo a Guayaquil, città della costa ecuadoriana, si stabilì una comunità di mercanti genovesi. Più recentemente, invece, la necessità da parte di molti ecuadoriani di lasciare il proprio paese per motivi economici ha risposto alla domanda di Genova, che, con la sua popolazione tra le più anziane d'Italia, ha richiesto il lavoro di donne soprattutto nell'assistenza alla terza età. In un primo momento si è trattato di un'immigrazione quasi inavvertita e con le scuole non interessate dal fenomeno migratorio, proprio per via della sua caratteristica principale: solo un membro della famiglia (la madre) emigrava per lavoro, il resto poteva restare nel paese e vivere grazie alle rimesse. Un'immigrazione che si pensava temporanea, per risparmiare una quantità di denaro necessaria al mantenimento della famiglia in attesa dell'uscita dalla crisi economica. Famiglie transnazionali, all'inizio, ma solo per un primo periodo. L'uscita dalla crisi non si è verificata e sono cominciati di conseguenza i processi di riunificazione familiare, con un incremento sempre più massiccio di alunni *hispanohablantes* nelle nostre scuole, in una città in cui non si è però attuata una trasformazione culturale atta a favorire l'integrazione. Alcune aule dei quartieri che maggiormente hanno visto concentrarsi i *latinos* hanno cominciato intanto a contare in maggioranza *niños hispanos*, una nuova sfida per la scuola del nuovo millennio e per i suoi insegnanti, che oltre a trasmettere saperi e valori si sono trovati a

essere mediatori culturali¹. A Genova la Riforma Moratti è stata un'occasione perduta. Laddove offerto, l'insegnamento dello spagnolo a scuola contribuiva a tracciare un solco profondo tra "lo spagnolo insegnato a scuola" e quello "di casa". E i risultati delle prove scritte dei ragazzi ispanoamericani non erano soddisfacenti, con conseguenze negative sull'autostima². Le cause si possono ricondurre alla mancanza di esperienza da parte del corpo docente, ai materiali inadeguati e alle indicazioni ministeriali confuse, oltre che da un taglio educativo che si rivelava nei fatti fortemente monoculturale³.

Inoltre, già le prime ricerche⁴ sottolineano una marcata distinzione tra lo spagnolo come lingua straniera, vale a dire lo spagnolo peninsulare che gode di prestigio sia tra gli italiani che tra i *latinos*, e la variante diatopica latinoamericana, parlata in famiglia. Risultati di ricerche sul campo⁵, sottolineano come la stessa percezione degli studenti verso la loro lingua d'origine fosse negativa: pochi adolescenti si sentivano orgogliosi del loro spagnolo, definendolo '*chueco*', '*mezclado*', '*con palabras que salen del italiano*', '*vulgar*', e in generale '*un español mal hablado*'. Lo spagnolo della scuola, invece, era una '*lengua ajena y hostil*'.

Questo fenomeno è stato identificato da Ariolfo (2012, 19) come '*doble diglosia*' che può portare all'abbandono, anche all'interno della famiglia, della lingua nelle generazioni successive.

Nonostante la stabilizzazione dell'immigrazione e il forte e chiaro riferimento alla lingua d'origine da parte della Commissione Europea, il Ministero dell'Istruzione non ha poi di fatto incentivato un'applicazione pratica ai principi del multilinguismo. Non è mancato però, da parte di molti insegnanti, l'entusiasmo per una nuova sfida, che in alcune scuole si è tradotto in progetti volti allo sviluppo del plurilinguismo e al mantenimento della lingua d'origine, dettati da una visione eteroglossica del bilinguismo e a un'educazione bilingue piuttosto che a un'istruzione bilingue.

¹ A Genova i primi mediatori culturali professionisti cominciano ad operare nella seconda metà degli anni novanta, preparati in corsi di formazione della durata media di nove mesi (cfr. Vento, 2004).

² Cfr. Ariolfo, Carpani e Sanfelici, 2011.

³ Cfr. Carpani 2008, Ariolfo 2014 e Ariolfo e Viterbori 2016.

⁴ Cfr. Carpani 2008, 2010; Ariolfo 2010

⁵ Cfr. Ariolfo 2012

7.1. DAGLI USA ALLA SCUOLA PRIMARIA ITALIANA

Per decenni barricata dietro posizioni monoglossiche, solo recentemente la scuola ha cominciato ad aprirsi a possibilità eteroglossiche, dando la possibilità ad una maggiore integrazione grazie a una visione plurilinguistica finalizzata ad arginare fenomeni di diglossia.

Nella scuola primaria Domenico Ferrero di Cornigliano, quartiere operaio del ponente genovese, dall'anno scolastico 2008/2009 sono state aggiunte due ore settimanali di spagnolo al curriculum scolastico. Il tutto è avvenuto nell'ambito del progetto "Insieme per un futuro più equo", come evoluzione naturale delle attività attuate sull'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana nelle nostre scuole. L'intento è quello di lavorare per rivalutare le differenze in nome di un'uguaglianza non solo di facciata ma capace di stanare stereotipi e pregiudizi. Oltre ad osservare le strategie metalinguistiche messe in atto dai bambini per imparare lo spagnolo, si è rivelato interessante osservare l'erosione linguistica tra i bambini ispanofoni (Carpani 2013 e Carpani and Maltoni 2014).

Anche la ricerca-azione *Translenguando hacia el español* (evoluzione del progetto *Hablamos Español* seguito da Rosana Ariolfo) sposa in tutto e per tutto il modello eteroglossico, che considera le diverse lingue non come entità separate ma come realtà in contatto che interagiscono tra loro. Il *code-switching* all'interno dell'aula non è stigmatizzato ma, al contrario, considerato una risorsa al fine di mantenere viva l'interazione tra i parlanti⁶.

Obiettivi principali del progetto, l'alfabetizzazione in lingua spagnola per l'intero gruppo classe, che tradotto nella realtà dell'aula significa, per gli alunni non ispanofoni, un esercizio di intercomprensione e l'acquisizione dello spagnolo e per gli *Spanish Heritage Language speakers* (HHE) una rivitalizzazione della lingua d'origine che va oltre il mero mantenimento e punta ad un uso della lingua anche in ambito scolastico. Il processo per i non ispanofoni sarà un "Becoming multilingual", mentre per gli ispanofoni, un "being multilingual" (Cezoz and Gorter 2015)⁷.

⁶ Siamo a Certosa, un quartiere periferico genovese che da tempo vede, tra i suoi abitanti, migliaia di immigrati, con una percentuale alta di ispanofoni.

⁷ Le tirocinanti dei corsi di Laurea Magistrale del Dipartimento di Lingue e Culture Moderne hanno lavorato sotto la supervisione di chi scrive e di Mara Morelli, ricercatrice presso lo stesso Dipartimento, e della maestra Giannina But-

Il modello teorico di riferimento è quello di un “flexible bilingualism” (Blackledge and Creese 2010), un bilinguismo dinamico, volto alla promozione di un’identità transculturale (García 2009), con diverse lingue in comunicazione tra loro senza possibilità di ripartizioni funzionali separate. Questo quadro permette la coesistenza simultanea di diverse lingue nell’atto comunicativo, accetta il passaggio da una lingua all’altra, supporta lo sviluppo di molteplici identità linguistiche, promuove l’educazione all’uso della lingua per interrelazioni funzionali e non semplicemente per ripartizioni funzionali separate.

Nella ricerca-azione si è sentita l’esigenza di combinare le caratteristiche del quadro monoglossico di tipo additivo con le caratteristiche di un modello nuovo, di tipo dinamico, al fine di adattare meglio gli studenti alla complessità del bilinguismo.

Al concetto di plurilinguismo è strettamente collegato quello di “intercomprensione”, inteso come modalità di comunicazione in cui ciascun interlocutore può usare la propria lingua madre facendo affidamento alle competenze ricettive degli altri (Benucci 2015). Dall’intercomprensione sono stati presi alcuni spunti teorici, *in primis* l’assunzione della vicinanza linguistica come strategia anche di apprendimento e insegnamento, superando l’idea di contaminazione valorizzando al tempo stesso le somiglianze linguistiche. Si abbandona quindi il concetto di interferenza a beneficio di quello di inferenza (De Carlo 2015), si valorizza inoltre la didattica cooperativa e l’autonomia dell’apprendente e si promuove lo sviluppo di conoscenze e competenze strategiche metacognitive che riguardano una competenza più generale, ossia il “saper imparare”. Si lavora sulla riflessione e sugli aspetti riguardanti la propria personale capacità di apprendere. La metacognizione, quindi, prende corpo durante la comprensione attraverso le strategie che attuano gli apprendenti (Cortés Velázquez 2015), intendendo come strategia una serie di procedure deliberate usate dagli apprendenti al fine di migliorare la comprensione e l’apprendimento dell’oggetto di studio. Tali strategie riguardano la selezione, ovvero la scelta delle informazioni rilevanti, l’organizzazione del lavoro seguendo un ordine logico, l’elaborazione, che crea un legame tra ciò che era già conosciuto con la nuova informazione e la ripetizione nella propria mente di quanto appreso, con

covich, responsabile del progetto per l’IC Certosa.

scopo finale una completa padronanza del tema.

In aula, oltre ad un approccio comunicativo si fa ricorso ad un metodo umanistico-affettivo, il *total physical response* (Asher 1966), con apprendimento senso-motorio. Il tutto, tenendo presente l'alunno come individuo con le sue capacità cognitive, un suo ritmo personale di apprendimento e un diverso bagaglio culturale.

Obiettivo del progetto, abbiamo detto, portare tutto il gruppo classe all'apprendimento dello spagnolo tenendo conto del bagaglio plurilingue dello stesso e della presenza di studenti HHE. I risultati, in un progetto come questo, devono tenere conto che il *translanguaging* offre un duplice metro di valutazione, che, riprendendo García (2016), possa tenere in considerazione l'abilità raggiunta in una *named language* (in questo caso lo spagnolo) e le *general linguistic performances* dall'altro:

On one hand, there are the lexical and structural features that schools have helped standardize and that make up what is then accepted as English, Spanish, Russian, Arabic, Yoruba and so on. On the other, there are the bilingual speakers' own language features that go beyond the bounded designation of what is considered one or the other language, but that speakers can use to carry out linguistics tasks. Translanguaging theory helps teachers separate language-specific-performances in the named language – English, Spanish, Russian, Chinese or others – from general linguistic performances, that is, the students' ability, for example, to argue a point, express inferences, communicate complex thoughts, use text based evidence, tell a story, identify main ideas and relationships in complex texts, tell jokes, and so forth. (García and Kleyn 2016, 24).

L'esperienza non nasce solo da una visione eteroglossica del bilinguismo ma affonda le sue radici in un percorso di studio, formazione e ricerca ormai pluriennale e dall'approccio culturale della mediazione, secondo il quale le tecniche di mediazione sono strumenti che si intrecciano sotto un comune denominatore: la partecipazione. La mediazione comunitaria, che comprende diverse azioni (culturali, sociali, informative, formative, ecc.), ha come obiettivo primario un lavoro per il territorio e con il territorio in un'interazione positiva al fine di prevenire, gestire e trasformare i conflitti (De Luise y Morelli (2015).

7.2. DAGLI USA ALLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO ITALIANA

Sempre con il proposito di adottare e adattare modelli di educazione bilingue statunitensi, nella Scuola Secondaria di Primo Grado Don Milani⁸, dal 2006 al 2013 è stato portato avanti il progetto *Español Lengua de Herencia*, coordinato da chi scrive e dalla professoressa di spagnolo Carmela Oliviero. Due ore extracurricolari di Spagnolo *CLIL based* i cui obiettivi comprendono il mantenimento dello spagnolo per gli studenti HHE, l'espansione delle abilità bilingui e il trasferimento delle abilità dalla lettura alla scrittura (Valdés 1997). Secondo quanto proposto da Potowski e Carreira (2004) e Potowski (2005), le ore sono state concepite come *language arts subjects* e non come un corso di lingua straniera. Si è cercato, riassumendo l'esperienza pluriennale, di adattare alla realtà sociolinguistica locale l'esperienza dei corsi per *Spanish heritage language speakers* statunitensi.

Il progetto ha tenuto quindi conto che il contatto avveniva tra due lingue di origine neolatina, quindi tipologicamente simili. Se, da un lato, con due lingue tipologicamente simili gli studenti hanno più risorse a loro disposizione e possono usare molti elementi della loro lingua quando ne aggiungono un'altra (Cenoz and Gorter 2015), dall'altro come afferma Thomason (2001, 71) "it is easier to introduce borrowings into typologically congruent structures than into typologically divergent structures". Per questo lo spagnolo di questi studenti presenta non soltanto carenze ortografiche: lo spagnolo è per loro una lingua di cui conoscono l'oralità dell'interazione quotidiana, come negli esempi che seguono (1,2,3), che dimostrano dapprima come sia il lessico ad essere interessato a fenomeni di *shift* (Austin, Blume and Sánchez, 2015):

- (1) [...] *Lo mas terrible es que ainquinamento*
- (2) [...] *los carros viajavan en los marciapiedes.*
- (3) *Quando avia sinco agnos[...]*

⁸ La Scuola Secondaria di Primo Grado Don Milani fa parte, con la Scuola Città Pestalozzi di Firenze e la Rinascita Livi di Milano della rete di scuole in cui si sperimenta un progetto innovativo definito "Scuola Laboratorio", con funzione formativa e di ricerca sperimentale volta al rinnovamento del sistema scolastico italiano.

Ma anche calchi sintattici (esempi 4 e 5):

- (4) Un *diayo y mi familia* fuimos *ala* playa.
- (5) Un *dia* me fui *en* montaña con un amigo *che* se llama Anthony. [...] *Me dijeron de ponerme fuera del finestrino* [...]

Oltre alla mancanza di abilità nella produzione scritta, si riscontra un uso colloquiale con assenza di *academic literacy*. Come avviene negli Stati Uniti:

Heritage speakers of Spanish in the United States normally use English for formal exchanges, while Spanish is generally limited to informal situations within the home or the speech community. As a result, heritage speakers are rarely if ever exposed to a formal register; consequently, they tend not to acquire registers and/or styles that would include the standard variety. (Fairclough 2005, 23)

Date queste premesse, i nostri corsi hanno seguito, in un'ottica di importazione/rimodellamento di esperienze consolidate d'oltreoceano, la metodologia che descrive Colombi (2009, 43):

Few of the heritage language learners in our program have received any formal schooling in Spanish. In that sense, one can describe the educational challenge a heritage language program needs to meet as enabling its learners to attain the kinds of advanced levels of ability that are associated with the language of schooling in general, academic language use or the development of competent levels of literacy in particular. To accomplish this educational goal, the curriculum builds on thematic clusters of texts [...] that present different text-types or genres in a variety of modalities (oral, written, including movies).

Come abbiamo già sottolineato, gli studenti HHE non sono assimilabili né agli studenti di spagnolo LS, né agli studenti monolingui. Il curriculum e il materiale didattico è stato scelto, quindi, sulla base del loro livello e delle loro necessità. Si è lavorato sull'avviamento alla scrittura, seguendo le modalità dei corsi per HLS negli Stati Uniti, intendendo la produzione scritta non come una semplice imitazione del discorso orale e soprattutto come “processo” più che come prodotto (Potowski 2005). Quanto alla grammatica, ci si è soffermati su alcune strutture che gli studenti trovavano problematiche, soprattutto derivanti dal contatto tra le due lingue. Qualsiasi esercizio che richiedesse l'uso di una struttura determinata è stato comunicativo ed è sempre

apparso all'interno di un contesto. Per ampliare il lessico, invece, fondamentale è stata la lettura, con un'ampia esposizione a testi di diversa natura. La correzione si è rivelata il tema più delicato perché, se eccessiva, può rischiare di provocare una ancora maggiore insicurezza da parte degli studenti e una critica ad un modo di parlare che non è solo il loro, ma anche della loro famiglia e della loro comunità (Potowski 2005). Un primo contatto con l'uso formale dello spagnolo mette gli studenti di fronte alle prime difficoltà e si può produrre un rifiuto. Molti dei principi di Lynch per un mantenimento evolutivo della HL (cfr. cap. 6) sono stati seguiti. Quelli su cui si è maggiormente lavorato sono *l'Incidental Acquisition Principle*, il *Variability Principle* e il *Simplification Principle*. Partendo dall'ultimo, cioè tenendo presenti le abilità di superficie tipiche di questi studenti, si è lavorato sui registri della lingua ma anche sulle varietà diatopiche.

I risultati, delle sperimentazioni genovesi (Potowski, Oliviero and Sanfelici 2011) hanno evidenziato un miglioramento nelle abilità produttive scritte e una maggior autostima riguardo la loro lingua d'origine.

Dagli Stati Uniti alla scuola primaria sono quindi stati importati modelli di insegnamento plurilingue che affondano le loro premesse teoriche nel *Translanguaging*, mentre nella scuola secondaria di primo grado sono stati applicati i metodi dei corsi di spagnolo per *Spanish Heritage Language Speakers*. Alla luce di un quadro sociologico e sociolinguistico modificato, con un progressivo passaggio dalle generazioni 1, 1,5 a 2, la sfida è cambiata. Nelle aule, non più solo N.A.I. (nuovi arrivati in Italia) o alunni parzialmente scolarizzati nel loro paese d'origine, ma studenti nati in Italia e che in Italia hanno iniziato il loro percorso educativo. Cambia lo scenario e si verifica progressivamente quanto affermato da Silva Corvalán (2013): la perdita progressiva dello spagnolo. E se questo dato è più prevedibile, meno, forse, una palese difficoltà con l'italiano, soprattutto come lingua dello studio.

Secondo uno *screening* effettuato nella Scuola Secondaria di Primo Grado Sampierdarena (Genova) nell'a.s. 2014/2015 (cfr. Fig. 1), i risultati del test linguistico⁹ mostrano che gli alunni HHE

⁹ Il test linguistico LILLO è volto a esaminare gli studenti riguardo alla competenza linguistica della lingua dello studio, nel caso specifico del grafico 1 nella disciplina della geografia. Il test è stato somministrato in italiano a tutto il campione degli studenti che hanno partecipato allo screening. Successivamente il

ottengono risultati inferiori rispetto ai compagni di classe di lingua origine italoфона.



Figura 1: Screening linguistico effettuato nella Scuola Secondaria di Primo Grado Sampierdarena (Genova) nell'a.s. 2014/2015. Test in lingua italiana. Confronto tra i risultati del gruppo degli italoфoni e del gruppo degli ispanofoni.

Inoltre, sempre facendo riferimento allo stesso *screening* di cui sopra, all'interno del gruppo HHE, la lingua italiana sembra essere quella più strutturata rispetto alla lingua d'origine (cfr. Fig. 2).

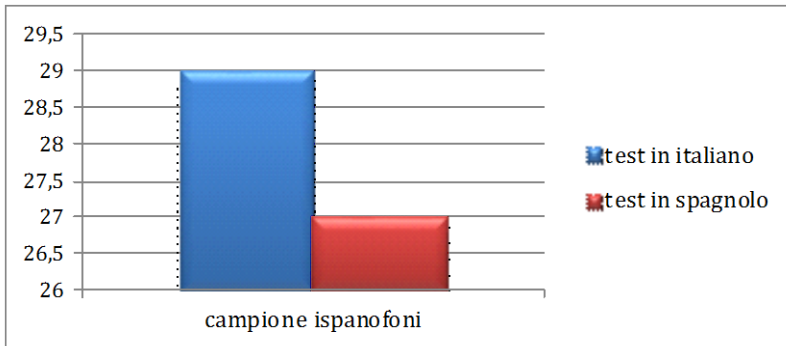
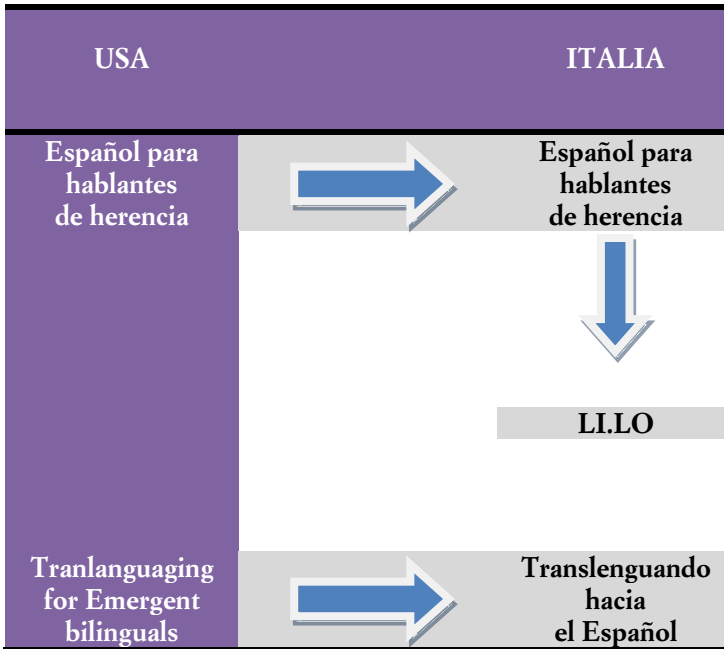


Figura 2: Screening linguistico effettuato nella Scuola Secondaria di Primo Grado Sampierdarena (Genova) nell'a.s. 2014/2015. Confronto tra il test in lingua italiana e quello in lingua spagnola all'interno del gruppo degli HHE.

gruppo degli HHE ha sostenuto lo stesso test tradotto in spagnolo.

La sperimentazione L.I.L.O. merita quindi un capitolo a parte. Innovativa e attuale, per il recente bisogno formativo, rappresenta la risposta alla nostra domanda di ricerca: da un contesto così lontano non solo geograficamente, ma anche nel suo tessuto sociale e che prevede il contatto linguistico tra lo spagnolo e una lingua non neolatina, possiamo trarre qualche spunto? Il seguente schema (Tab. 9) riassume come i modelli statunitensi siano stati adattati alle nostre esigenze. Ci sentiamo tuttavia di affermare che, mentre negli USA rientrano in possibili modelli educativi bi-plurilingue, il nostro sistema scolastico può, per ora, farli propri come buone pratiche.

Tabella 9. I progetti dagli U.S.A. all'Italia.



PARTE III

8.

IL PROGETTO LI.LO

8.1. PRESENTAZIONE DEL PROGETTO

Dopo alcuni anni di sperimentazione di corsi di *Español Lengua de Herencia*, nell'anno scolastico 2013/14, si è passati al progetto *Lingua Italiana, Lingua d'Origine* (LI.LO) nella scuola secondaria di primo grado Sampierdarena. Lo scopo della ricerca applicata è quello di ideare e promuovere modelli di insegnamento per sviluppare competenze bilingui nelle seconde generazioni di studenti di origine ispanofona tra gli 11 e i 14 anni, recuperando le loro competenze nella lingua spagnola e migliorando al tempo stesso la loro conoscenza dell'italiano per andare a ridefinire il loro quadro linguistico plurale. Il progetto LI.LO lavora nello specifico sulla lingua dello studio (Mezzadri 2011), sulle competenze metacognitive e sulle competenze interculturali. Nella realtà dell'aula, una volta alla settimana, in orario extra-scolastico, il gruppo di origine ispanofona (HHE)¹ ripassa e approfondisce, con l'aiuto delle nuove tecnologie, quanto già appreso nelle lezioni curricolari di storia e geografia. Il corso è stato strutturato sulla base di un test di *screening* effettuato su tutte le classi prime. Il test ha sottolineato che i risultati delle prove di italiano degli studenti HHE, nonostante fossero nati e scolarizzati in Italia, erano inferiori a quelli dei loro compagni italofoeni. Per quanto riguarda lo spagnolo, ne hanno dimostrato conoscenza per lo più orale, con un alto livello di ibridazione con l'italiano. Lo scopo di LI.LO, ovvero la lingua accademica, ha fatto sì che come approccio metodologico venisse scelto quello lessicale, in cui il corpus viene considerato sulla base

¹ Hablantes de Herencia de Español.

della materia oggetto di studio (Cardona 2009) collegato ad una metodologia contrastiva. I risultati emersi nei test finali hanno dimostrato un miglioramento in italiano e in spagnolo nella comprensione e nell'uso della lingua, rispetto al gruppo di confronto (di lingua d'origine italoфона² e HHE che non avevano partecipato al corso).

I risultati incoraggianti hanno fatto sì che il Progetto LI.LO venisse avviato anche a Milano³ (alla scuola secondaria di primo grado "Casa del Sole"), un'altra città interessata da una presenza latina importante.

8.2. FASI DELLA RICERCA

La prima fase della ricerca è consistita nella rilevazione di alcuni dati utili per l'analisi dei bisogni. Per fare ciò è stato preparato un test di *screening* che è stato somministrato a tutti gli alunni delle classi quinte della Scuola Elementare Cantore (I. C. Sampierdarena). Il test di *screening* comprendeva due prove: una biografia linguistica e un test linguistico.

Il test linguistico (Firpo 2014) era composto da tre sezioni:

1. Linguaggi – capacità di utilizzare il lessico disciplinare
2. Orientamento – capacità di comprensione di un testo disciplinare
2. Uso della lingua – produzione scritta (generale e non legata ad ambiti disciplinari)

Le prove sono state somministrate in lingua italiana a tutti i partecipanti, sia italoфoni, sia ispanofoni; in una seconda fase lo stesso test, con gli stessi *item*, tradotto in lingua spagnola, è stato sottoposto al solo gruppo degli apprendenti HHE. Il primo risultato è che gli alunni italoфoni hanno ottenuto punteggi maggiori rispetto agli alunni HHE nel test in lingua italiana. Il secondo, più interessante ai fini della presente ricerca, è stato che gli alunni HHE hanno ottenuto, nella prova in lingua spagnola, risultati in media inferiori rispetto alla prova in italiano.

Elementi di criticità sono emersi, in particolare, nelle abilità di comprensione, ma la parte più debole è risultata essere la sezione *Uso*

² D'ora in poi italoфoni.

³ Il progetto è stato seguito da Milin Bonomi, del Dipartimento di Scienze della Mediazione Linguistica e di Studi Interculturali dell'Università di Milano.

della lingua in spagnolo e, più precisamente, la parte relativa alla produzione scritta.

Questo dato ha supportato l'ipotesi che negli studenti in oggetto non vi fosse un bilinguismo bilanciato, ma che la lingua di origine, poiché usata soltanto nella sfera familiare, non evidenziava *academic proficiency*.

La seconda e la terza fase di ricerca ha riguardato gli esiti delle due sperimentazioni di LI.LO condotte rispettivamente nell'a.s. 2013/2014 e nell'a.s. 2014/2015. In questo paragrafo è possibile accennare alle conclusioni di tali analisi statistiche le quali sono generalmente significative e portano ad ipotizzare che gli alunni che hanno frequentato LI.LO hanno migliorato la loro *performance* dal punto di vista linguistico rispetto ai compagni che non lo hanno frequentato. Inoltre il corso è stato utile per migliorare le abilità di studio grazie anche alla componente dell'uso delle TIC che ha reso motivante e partecipata la frequenza al corso.

8.3. OBIETTIVI E METODOLOGIA

Il progetto LI.LO intende sviluppare quella che Cummins definisce CALP in ottica bilingue. Gli obiettivi principali del corso LI.LO riguardano fondamentalmente tre macro aspetti:

1. Il raggiungimento della CALP nelle due lingue (italiano e spagnolo)
2. Il miglioramento delle abilità di studio
3. La conoscenza dell'uso delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) ai fini dello studio

Da un punto di vista metodologico bisogna chiedersi quale sia l'approccio più idoneo al mantenimento della lingua d'origine e allo sviluppo della lingua dello studio. La risposta potrebbe fornirla l'approccio lessicale e, quindi comunicativo (Lewis 1993, 1997), soprattutto se centrato su due aspetti: la natura del lessico e il suo insegnamento.

Sono da inquadrare, quindi, diversi concetti già emersi nel presente studio: cosa si intende per lingua d'origine, lingua dello studio, approccio lessicale e soprattutto come il tutto si possa inserire nel progetto LI.LO. In ultimo, come il metodo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), adeguatamente supportato dall'approccio

lessicale, possa essere un valido punto di partenza per arrivare al mantenimento della lingua d'origine. Di questo si tratterà in un paragrafo successivo.

Parlando di approccio, invece, è utile sottolineare la motivazione della scelta del *Lexical Approach* (Lewis 1993, 1997) fornita da un'attenta analisi dei bisogni. Infatti, come già notato, i test di *screening* somministrati agli alunni dell'I.C. Sampierdarena hanno evidenziato che i punteggi raggiunti nelle prove degli alunni di lingua HHE sono inferiori rispetto ai loro compagni italofofoni. I dati della prima fase hanno mostrato una forte correlazione nella sezione dedicata al lessico in entrambe le lingue (Firpo 2014). Questo dato ha portato alla scelta di un approccio metodologico che partisse da un punto di forza dei discenti, ovvero il lessico, per lavorare su punti di maggior debolezza evidenziati nello *screening* (comprensione e uso della lingua).

Riguardo al tema dell'insegnamento del lessico, inoltre, Cardona (2009) afferma che, dal punto di vista glottodidattico, la necessità di recuperare l'ambiente lessicale nell'insegnamento della lingue straniere ha iniziato a sentirsi a partire dagli anni ottanta-novanta del secolo scorso. Secondo Meara (1980), Morgan e Rinvolucris (1986), l'attenzione all'insegnamento del lessico, fino al periodo dei loro studi, era stato trascurato. Negli anni novanta Lewis propone il *Lexical Approach* (1993, 1997) e apre così una nuova prospettiva sulla riflessione degli aspetti semantico-lessicali.

Un punto di collegamento tra la sperimentazione di LILO e la ricerca su aspetti sia teorici che metodologici, riguarda innanzitutto il rapporto del lessico e del sistema concettuale tra L1 e L2. Secondo Cardona (2009), a cui questa parte del paragrafo fa riferimento, è possibile affermare che, secondo alcune ricerche (Singleton 1999) il lessico in L1 e in L2 sono immagazzinati in due sistemi diversi in contatto fra di loro ma che sono uniti da una competenza sottostante e comune nelle stesse aree cerebrali in tutti i soggetti bilingui. Tale competenza, che Cummins chiama CUP (*Common Underlying Proficiency*, Cummins 2002), già introdotta precedentemente in questo saggio, permette di raggiungere un bilinguismo bilanciato sia dal punto di vista linguistico che cognitivo in soggetti adeguatamente sviluppati e addestrati all'uso delle due lingue.

In relazione a ciò, Cardona presenta il seguente modello di Kroll e Sholl (1992, 1996):

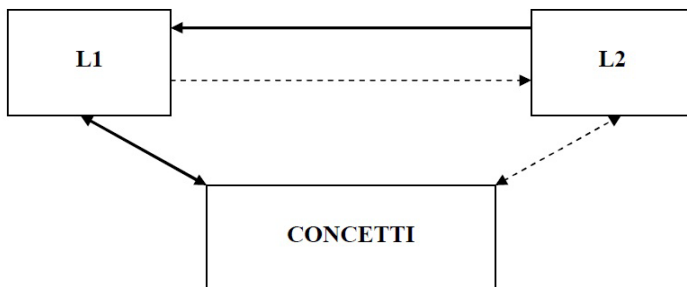


Figura 3. Il modello della memoria bilingue proposto da Kroll e Sholl (1992, 196 in Cardona 2009).

Riguardo alla figura 3, Cardona spiega che:

[...] da un lato vi è uno stretto legame di tipo bidirezionale tra i concetti e la L1, dall'altro vi è un forte rapporto di tipo monodirezionale tra la L2 e la L1 ... Tale schema si riferisce alle prime fasi di apprendimento, in cui la L1 è in stretta relazione con il sistema concettuale. Al contrario tale relazione non sussiste con la L2, ma essa è strettamente collegata con la L2 attraverso il sistema lessicale (2009, p. 5)

Nel caso di LI.LO, tale affermazione è stata confermata dai risultati positivi dell'area lessicale dei test linguistici somministrati nella fase dell'analisi dei bisogni e dalle correlazioni positive di tali risultati nelle due lingue. Sempre secondo Cardona con il procedere dell'apprendimento, però, i rapporti tra questi sistemi tendono a cambiare.

Il rapporto tra la sfera concettuale e la L2 si rafforza ed il processo di mediazione concettuale consente all'allievo di stabilire un rapporto diretto tra unità lessicali della L2 e i concetti corrispondenti. Vi sarebbe dunque uno spostamento progressivo di tali rapporti che assumono sempre maggiore intensità a livello semantico. (Cardona 2009, 5)

Quanto esposto nelle righe precedenti, pertanto, ha portato ad ipotizzare che la somministrazione di materiali in L2 che sviluppassero

legami semantici e concettuali con la L1, potesse portare risultati significativi nell'area lessicale e nella sfera dei legami concettuali tra la L1 e la L2.

Dal punto di vista didattico si può dire che l'approccio lessicale, in generale, è vicino ad una didattica comunicativa di cui rappresenta, in un certo senso, un'evoluzione, come evidenziano Serra Borneto (1998) e Porcelli (2004).

Tralasciando una rigida categorizzazione sul tema, in questo paragrafo si desidera evidenziare il fatto che, dal punto di vista metodologico, secondo Serra Borneto, il *Lexical Approach* condivide e accentua l'importanza di organizzare l'apprendimento attraverso compiti (*tasks*) e l'utilizzo di materiali autentici in modo da rivalutare la varietà e la creatività linguistica.

La domanda che ci si è posti è se l'approccio lessicale sia il migliore al fine di un proficuo sviluppo della competenza lessicale in ambiente LILO. Inoltre possiede indicazioni metodologiche coerenti ai presupposti di LILO? È necessario, quindi, inquadrare le caratteristiche fondamentali del *Lexical Approach* cercando di evidenziarne i vantaggi derivanti dalla sua applicazione in ambiente LILO.

Nel progetto LILO il *corpus* lessicale deve essere organizzato principalmente in funzione della materia disciplinare. In tal caso, come afferma Cardona (2009), sarebbe utile utilizzare lessici di frequenza basati sia sui *corpora* generali sia sui *corpora* specialistici relativi alla materia disciplinare. LILO, come il CLIL, rappresenta un ambiente di apprendimento più naturale, in cui la comunicazione assume i tratti di una maggior autenticità. Gli obiettivi richiedono un lavoro che si centri non solo sulla comprensione dell'*input*, ma sulla strutturazione di un *output* costruito adeguatamente sia sotto il profilo lessicale sia sotto quello formale. Per consolidare l'acquisizione oltre all'*input* comprensibile proposto da Krashen (1987) è necessario anche sviluppare un *output* comprensibile (Swain 1985). In questo senso lavorare con la lingua nell'ambito delle discipline, con materiali autentici e speculari nelle due lingue, sembra essere un metodo per consolidare in modello *input-output*. In primo luogo viene presentato l'*input*: sono delineati il lessico e i concetti principali attraverso attività strutturate *ad hoc*. In una seconda fase, si riflette sugli aspetti più dettagliati legati sia ai contenuti concettuali e semantici, sia ai *chunk* (*sapere*). Nella terza fase, si rielaborano tutte le informazioni si impara a fare con la lingua, a produrre (*saper fare e saper essere*) in base al contesto, al *task* e al registro della disciplina.

In questo senso gli aspetti principali dell'approccio lessicale che si ritrovano nel progetto LILO sono:

- Prediligere il materiale autentico e rifiutare il materiale linguistico semplificato. Ne consegue, quindi, che i materiali non possono essere speculari nelle due lingue, seppure siano stati reperiti testi simili sia per tipologia, che per contenuto e lessico, mentre si è cercato di rendere speculari le attività linguistiche, in modo da bilanciare la competenza linguistico-comunicativa sia in italiano che in spagnolo.

Per la sezione dedicata alla produzione scritta, ad esempio, è stato iniziato un percorso di avvio alla scrittura in spagnolo attraverso un'analisi comparata della grafia delle due lingue, italiano e spagnolo, al fine di mettere in luce i punti potenzialmente critici. Grazie alle potenzialità della piattaforma, inoltre, sono stati creati e somministrati esercizi iniziali di riconoscimento di fonemi e grafemi tramite attività di ascolto, individuazione e selezione dei grafemi, attività di dettato prima in spagnolo, poi in italiano e poi alternativamente nelle due lingue. Le attività hanno contenuti uguali ma materiali diversi. Si è ritenuto opportuno, previa selezione dei materiali, utilizzare, laddove possibile, testi audio video ed attività già usati e condivisi in rete. Per fare ciò, ovviamente, i testi dovevano avere nelle due lingue contenuti, lessico, lunghezza e difficoltà simili.

Dove non è stato possibile rispettare questi criteri, sono state create le attività *ad hoc*.

- Privilegiare le abilità ricettive attraverso l'esposizione alla lingua autentica. Tale strategia ha avuto conferma nell'analisi dei dati del progetto: le abilità di comprensione risultano significativamente migliorate in entrambe le lingue nel campione degli studenti che ha seguito il corso LILO.
- Incoraggiare le attività di analisi e di confronto linguistico che evidenziano le caratteristiche collocazionali e di raggruppamento delle unità linguistiche (*chunking*). Tali attività, sono state condotte in entrambe le lingue in maniera quasi speculare, sebbene i testi di partenza, come detto precedentemente, non siano speculari ma semplicemente simili per contenuto e lessico.
- Incoraggiare l'autonomia dei discenti stimolando la riflessione sui contenuti, la creatività nelle attività di rielaborazione, cercando di confrontare le due lingue mai simultaneamente per non sovraccaricare i discenti con continui fenomeni di *switching*, ma lavorando prima in una lingua e poi nell'altra, ricercando le caratteristiche se-

mantiche e l'analisi lessicale prima in una lingua e poi nell'altra, notando, nella fase di sintesi, somiglianze e differenze tra le due lingue. L'obiettivo, infatti, non era tanto quello di lavorare sulla traduzione, ma di riflettere sulla lingua. Ciò ha fatto sì che la scelta dei materiali del corso fosse fatta in modo da usare testi simili ma non identici, che mantenessero, quindi, la loro autenticità senza perdere i contenuti nel passaggio da una lingua all'altra. I testi *input*, infatti, sono stati selezionati in rete sulla base di corpora lessicali e semantici stabiliti a priori negli obiettivi della programmazione. Sono stati poi analizzati e rielaborati con diverse attività. Ad esempio, le mappe concettuali sono state usate come strumento in fase di analisi dei contenuti, principalmente di testi audiovideo o scritti.

In conclusione, la proposta di Lewis, in base ai risultati della sperimentazione, sembra essere funzionale allo sviluppo della lingua dello studio, quindi può risultare efficace in ambiente LI.LO poiché si lavora sulla codifica semantica del materiale linguistico, senza dimenticare la retorica della disciplina stessa al fine di creare una competenza metalinguistica proficua alle attività LI.LO

Sotto l'aspetto metodologico, infine, una metodologia di tipo CLIL è stata ritenuta un buon impianto di base per affrontare la sperimentazione di LI.LO. Come si vedrà nel prossimo paragrafo, infatti, LI.LO condivide obiettivi generali⁴ del CLIL. Si illustreranno somiglianze e differenze tra il CLIL e LI.LO, fornendo esempi di tecniche e materiali usati nel corso della sperimentazione. I risultati significativi della sperimentazione in tutte le aree del corso (lessicale, comprensione e produzione scritta) e che saranno presentati in più avanti, sembrano confermare tale ipotesi di lavoro.

8.4. LI.LO E CLIL: CONVERGENZE E DIVERGENZE

Come si è già visto sopra, la natura dello studio del lessico risiede innanzitutto nella relazione tra l'apprendimento lessicale in L1 e in L2 e il processo di elaborazione concettuale. In questo senso, una volta stabilito che nel sistema cerebrale esiste un denominatore comune tra

⁴ Alcuni obiettivi generali del CLIL sono: a) sviluppo di una conoscenza ed una visione interculturale del sapere b) sviluppo di competenze trasversali c) acquisizione di nuovi contenuti disciplinari attraverso il miglioramento della competenza comunicativa degli alunni (Coonan, 2002).

le diverse lingue, che le mette in comunicazione e le relaziona con il sistema dell'elaborazione concettuale, la domanda che ci si è successivamente posti è quale può essere un metodo valido per far sì che tale relazione si sviluppi in un corso come LI.LO La risposta, in parte, è insita nella metodologia CLIL.

Fra le convergenze tra LI.LO e CLIL si riscontra l'attenzione all'uso della lingua e non al discorso sulla lingua, il *focus* sulla micro-lingua, il ricorso al lessico disciplinare, la fiducia nell'approccio comunicativo e/o umanistico-affettivo, nella consapevolezza interculturale, il confronto con le TIC.

Parlando invece di divergenze rispetto al CLIL, la maggiore differenza risiede nella natura che per questi ragazzi riveste lo spagnolo: non si sta più parlando dello studio di una Lingua Straniera ma di una lingua d'origine, di cui essi posseggono le *surface skills* ma non le abilità dello studio (cfr capp. 5 e 6), sia come lessico sia come variante diafasica in base al contesto comunicativo. Nella produzione orale tendono a usare i *sentence frames or heads* (Lewis 1993) dell'italiano, con il risultato che la produzione orale risente spesso di errori dovuti al *transfer* negativo. La produzione scritta è quasi totalmente assente, anche per le BICS. La divergenza maggiore tra LI.LO e CLIL è il lavoro in parallelo su uno stesso argomento nelle due lingue di LI.LO. Inoltre, gli obiettivi di LI.LO non sono soltanto disciplinari (ovvero studiare la geografia o la storia), ma anche una riflessione sul funzionamento della lingua per proporre un'educazione linguistica interculturale unita allo sviluppo di abilità dello studio. Rispetto al CLIL, infatti, in ambiente LI.LO la stessa lezione è proposta nelle due lingue, ed è per questo che, al fine di studiare le due lingue e imparare a fare con le due lingue, si è ritenuto idoneo usare anche un approccio di tipo contrastivo. Tale scelta è stata supportata anche dalla somiglianza delle due lingue. Il confronto è il primo passaggio di ogni strategia che punti a definire e a distinguere.

Proprio per quanto riguarda la didattica di italiano e spagnolo, la tendenza è promuovere "*un'analisi dinamica contrastiva*" (Calvi 1995). Ciò aumenterebbe la coscienza linguistica degli alunni, costretti indirettamente ad un continuo confronto con le lingue che costituiscono anche la loro identità. È opportuno sottolineare che gli studenti di LI.LO non hanno mai studiato spagnolo come lingua straniera nel contesto scolastico italiano. Nella scuola elementare sono stati esposti allo studio dell'inglese come L2, mentre nella scuola secondaria di primo grado sede del progetto, oltre all'inglese che è la

prima LS, la seconda LS insegnata è il francese. Questo fattore, oltre all'aspetto metodologico, deve essere tenuto in considerazione anche nell'analisi dei dati rispetto all'efficacia del corso. Nell'approccio del corso LI.LO, inoltre, è fondamentale l'uso di strategie didattiche diversificate per cercare di coinvolgere il più possibile gli alunni, che devono essere i veri protagonisti all'interno dell'aula.

8.5. I RISULTATI DEL PROGETTO LI.LO

8.5.1. *Premessa: La raccolta dei dati*

I momenti della raccolta dei dati, come si evince dalla tabella 10, sono stati tre.

Il campione di studenti in esame è stato estratto tramite campionamento a *cluster*. La scuola in cui è stato sottoposto il test (IC Sampierdarena) è stata scelta per due motivi: innanzitutto ha un'alta percentuale di alunni di lingua di origine ispanofona, in secondo luogo la scuola ha accolto con entusiasmo il progetto, mettendo a disposizione aule e strumentazione.

Per quanto riguarda il campione, si è cercato di restringere l'osservazione a gruppi simili (esempio: stessa età; solo due lingue: italiano e spagnolo). Una conseguenza di tale scelta, per esempio, è stato che i gruppi formati alla fine sono stati tre, selezionati con i seguenti criteri:

- Italofofoni (considerati come il gruppo di riferimento campionario).
- HHE che hanno fatto il corso (gruppo "trattato").
- HHE che non hanno fatto il corso (gruppo di controllo).

8.6. STRUMENTI DI RICERCA E RISULTATI

Nella prima fase si è effettuato il confronto tra il gruppo degli studenti italofofoni e quello degli HHE svolgendo sia un'indagine conoscitiva di tipo esplorativo (Arthur *et al.* 2012; Tashakkori and Teddlie, 2014) attraverso la somministrazione di un questionario relativo alla biografia linguistica, sia somministrando un test linguistico analizzato con sistemi statistici (*Test t per campioni indipendenti* e *Correlazione di Pearson*).

Tabella 10. Le tre fasi principali della raccolta dati di LI.LO

FASE	CAMPIONE ESAMINATO	OBIETTIVI	STRUMENTI
Analisi dei bisogni (giugno 2013)	75 alunni (25 italofoni, 30 HHE, 20 di altre nazionalità)	- Conoscere la realtà linguistica e scolastica del gruppo di LO spagnola - Individuare le preconcoscenze nell'ambito della lingua dello studio (punti di forza e di debolezza) - Individuare le preconcoscenze e gli interessi riguardo all'uso delle TIC	Biografia linguistica Test linguistico
2. Prima sperimentazione del corso (febbraio-maggio 2014)	70 alunni (39 italofoni, 31 HHE, di cui 15 hanno svolto il corso, 16 non hanno svolto il corso)	- Vedi obiettivi fase 1. - Confrontare il punteggio al test linguistico per prova ripetuta (<i>prima vs dopo il corso</i>) - Valutare l'andamento del corso da parte dei discenti in merito alle attività svolte e agli strumenti usati	Biografia linguistica Test linguistico Questionario di valutazione e autovalutazione finale
3. Seconda sperimentazione del corso (novembre 2014 - aprile 2015)	78 alunni (35 italofoni, 43 HHE, di cui 15 hanno svolto il corso, 28 non hanno svolto il corso)	- Vedi obiettivi fase delle fasi 1 e 2. - Confrontare l'andamento delle due edizioni del corso	Biografia linguistica Test linguistico Questionario di valutazione e autovalutazione finale
Totale campione: 223 alunni, di cui 99 italofoni e 104 HHE, 20 di altre lingue d'origine ⁵			

⁵ Conteggiati nell'analisi della biografia linguistica della fase 1 soltanto per le domande del questionario relative all'uso della TIC.

Nella seconda e nella terza fase, oltre all'indagine conoscitiva di tipo informativo, è stato somministrato il test linguistico per prove ripetute (*prima vs dopo il corso*) e sono stati analizzati gli andamenti dei punteggi attraverso due tipi di analisi statistica (*Anova fattoriale mista e Manova fattoriale per misure ripetute*).

In ultimo è stato esaminato un questionario⁶ di valutazione del corso e di autovalutazione degli apprendimenti, somministrato ai due gruppi che hanno svolto le due edizioni del corso. In questa sede verranno mostrati brevemente i dati relativi al test linguistico raccolti nella fase 2 e 3, ovvero le due edizioni del corso (la fase del primo anno di sperimentazione riguardava solo l'analisi dei bisogni).

Per quanto riguarda l'analisi della prima sperimentazione, i risultati in lingua italiana evidenziano la situazione iniziale a fronte del test linguistico era la seguente: gli italofoeni avevano ottenuto punteggi maggiori al test in lingua italiana rispetto ai due gruppi di HHE. Dopo il corso LI.LO il gruppo che ha effettuato il corso ha migliorato la prestazione, raggiungendo punteggi pari a quelli degli italofoeni. Chi non ha fatto il corso, invece, non ha dimostrato miglioramenti. Per quanto riguarda la lingua spagnola, invece, chi ha fatto il corso ha ottenuto risultati significativi soprattutto nelle abilità di comprensione e di uso della lingua.

La situazione di partenza dei gruppi della seconda sperimentazione, invece, era diversa: il gruppo degli italofoeni era sempre in vantaggio rispetto agli HHE ma il gruppo che ha seguito il corso ha ottenuto punteggi inferiori sia in lingua italiana che in lingua spagnola rispetto al gruppo degli HHE che non ha fatto il corso. La stessa situazione si è riscontrata nel test in lingua spagnola. Alla fine del corso, invece, il gruppo che ha seguito LI.LO ha ottenuto punteggi significativi rispetto al gruppo che non ha svolto il corso in entrambe le lingue, con particolare miglioramento nell'area della comprensione e dell'uso della lingua. Nei prossimi paragrafi si mostreranno i risultati principali dell'analisi quantitativa del test linguistico.

⁶ Il questionario è stato creato con Google Drive
https://docs.google.com/forms/d/1qxsR5_04VvphjmXRUXt9l7c4_cBTBkzTu0rX1ys53Y8/viewform

8.6.1. *L'analisi statistica: ANOVA e MANOVA*

Per analizzare i risultati dei test linguistici sono stati utilizzati due modelli della varianza con più di una variabile indipendente (ANOVA e MANOVA).

Prima di procedere con l'analisi del test linguistico, si ritiene opportuno fornire qualche informazione generale sui test statistici usati nel contesto dell'analisi delle prove ripetute del test linguistico, al fine di inquadrare il contesto metodologico di riferimento. Le ipotesi di ricerca prendono in considerazione, quando vi sono le condizioni, un solo predittore o variabile indipendente. Nel caso del test linguistico L.I.L.O, per esempio, si indaga se il punteggio è in relazione diverse variabili: 1) con la lingua di origine e con il gruppo di appartenenza; 2) avere o non avere fatto il corso. Sarebbe possibile verificare se il punteggio al test sia in relazione mediante diverse e separate analisi, ma utilizzando i modelli di analisi fattoriale della varianza si può avere una migliore comprensione dei fenomeni, poiché si tiene conto dell'effetto di tutte le possibili cause contemporaneamente. Inoltre, con opportuni test *post-hoc*, si può andare a spiegare, come vedremo nell'analisi, come si comporta ogni variabile indipendente (Chiorri 2014). Secondo Chiorri:

La logica di base di questo tipo di modelli è la stessa dell'analisi della varianza con una sola variabile di raggruppamento: la variabilità della variabile criterio è spiegata dall'effetto delle variabili predittori, singolo e congiunto, e da una quota di errore specifico. Questo, di fatto, è il vantaggio dell'utilizzare modelli lineari: poiché gli effetti sono additivi (vedi le assunzioni espresse per l'applicazione dei modelli di ANOVA per campioni indipendenti) il considerare ulteriori variabili fa sì che la suddivisione della "torta" che rappresenta la variabilità della variabile criterio, produca più "fette", ognuna corrispondente all'effetto delle variabili predittori. In questo senso, ogni volta che aggiungiamo al modello una nuova variabile predittore andiamo a definire in modo progressivamente più preciso il reale ruolo giocato da ognuna delle altre variabili predittori (Chiorri 2014, p. 1).

Le variabili predittori inserite nell'analisi del test L.I.L.O sono variabili categoriali (che prendono il nome di *fattori*). In base alla presenza e alle caratteristiche dei fattori è possibile realizzare una serie di diversi modelli, che prendono il nome di modelli di ANOVA *fattoriale* (se presenti due o più fattori). I fattori, a loro volta, possono essere va-

riabili per gruppi indipendenti (*fattori between*) oppure per misure ripetute (*fattori within*). Nel caso del test L.I.L.O., essendo presenti entrambi i fattori, *between* e *within*, si parla di modelli fattoriali misti. Infatti nei dati di L.I.L.O. si considera l'effetto dell'appartenere ai gruppi di controllo (italofoni e HHE che non hanno fatto il corso) o al gruppo sperimentale (HHE che hanno fatto il corso) (*between*) e del trascorrere del tempo (tempo 1, prima del corso, tempo 2 dopo il corso) (*within*). La variabile dipendente è il punteggio totale al test nella sola prova di italiano. Poiché nel test L.I.L.O. si esamina l'effetto dell'appartenere al gruppo di controllo o al gruppo sperimentale (*between*) e del trascorrere del tempo 1 e 2 (*within*), si parlerà di ANOVA fattoriale mista.

Nei prossimi paragrafi verranno esplicitati i risultati dell'analisi statistica condotta al fine di capire l'andamento generale del test linguistico L.I.L.O. nelle prove sia in lingua italiana (confronto al tempo 1 e al tempo 2 su tre gruppi: 1) italofoeni, 2) HHE che non hanno fatto il corso 3) HHE che hanno fatto il corso) sia in lingua spagnola (confronto al tempo 1 e al tempo 2 su due gruppi: 1) HHE che non hanno fatto il corso 2) HHE che hanno fatto il corso). Per quanto riguarda il gruppo degli studenti di L.I.L.O., sono stati considerati solo i punteggi degli alunni che hanno frequentato più del 75% del corso. A questi studenti, alla fine del corso, è stato rilasciato un certificato di frequenza consegnato a fine anno ai genitori insieme alla pagella. Le analisi della fase 2 si riferiscono alla prima sperimentazione (a.s. 2014/2015), quelle della fase 3 alla seconda sperimentazione (a.s. 2015/2016).

8.6.2. Fase 2 (a.s. 2014/2015). Confronto tra il gruppo degli studenti italofoeni, il gruppo di studenti HHE che hanno svolto il corso L.I.L.O. e il gruppo degli studenti HHE che non hanno svolto il corso L.I.L.O.

Il primo corso L.I.L.O. è iniziato a febbraio del 2014. Il test linguistico L.I.L.O. è stato usato per effettuare uno *screening* iniziale e finale su tutte le classi prime della Scuola Media Sampierdarena sia nella fase 2 (a.s. 2014/2015) che nella fase 3 (a.s. 2014/2015). In questo paragrafo e nei successivi verranno fornite le letture dei risultati dell'analisi statistica dei tre gruppi esaminati ciascun anno: Nella fase 2 il gruppo degli studenti italofoeni era composto da trentanove alunni, il gruppo

di studenti HHE che hanno svolto il corso L.L.O da quindici alunni e il gruppodegli studenti HHE che non hanno svolto il corso L.L.O da sedici alunni. Nella fase 3 i gruppi e i relativi partecipanti erano i seguenti: il gruppo degli studenti italofofoni (trentotto alunni), il gruppo di studenti HHE che hanno svolto il corso L.L.O (quindici alunni) e il gruppo degli studenti HHE che non hanno svolto il corso L.L.O (ventotto alunni). L'analisi, sia nella fase 2 che nella fase 3, è stata divisa in quattro parti fondamentali ma, per questioni di spazio, in questo saggio verranno mostrate solo due analisi i cui obiettivi sono rivolti a rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Verificare se vi è una differenza legata alla lingua di origine e al fatto di aver fatto o meno il corso L.L.O nei punteggi del test L.L.O al tempo 1 e al tempo 2 in lingua italiana.
2. Verificare se vi è una differenza tra i due campioni di ispanofoni che hanno fatto o meno il corso L.L.O nei punteggi del test L.L.O al tempo 1 e al tempo 2 sia in lingua italiana che in lingua spagnola.

ANOVA MISTA per il confronto della prove in lingua italiana

La domanda di ricerca vuole indagare se ci sono differenze nel punteggio al test frai tre gruppi: italiani, HHE che hanno fatto il corso, HHE che non hanno fatto il corso, e se c'è un effetto significativo del tempo e dell'interazione tempo*gruppo.

Per rispondere a queste domande è stata eseguita un'analisi della varianza fattoriale mista (ANOVA mista) dove la variabile *between* comprendetre livelli (il gruppo di italiani, il gruppo di HHE che hanno seguito L.L.O, il gruppo di HHE che non hanno seguito L.L.O), e una variabile *within* (il tempo prima vs dopo). Nell'analisi della variabile *within* (il tempo), confrontando la significatività dei test con un livello di $\alpha = .05$, risulta che c'è un effetto significativo del tempo ($p\text{-value} = .006$) e dell'interazione tempo*gruppo ($p\text{-value} = .019$). Nell'analisi degli effetti della variabile *between* (il gruppo) c'è un effetto significativo dell'effetto principale del gruppo ($p\text{-value} = .001$). Ciò suggerisce che c'è una differenza significativa fra i tre gruppi.

Continuando l'analisi, effettuando test *post-hoc* sull'effetto principale del gruppo. I risultati mostrano che gli italiani, indipendentemente dal tempo, hanno punteggi superiori rispetto agli HHI in entrambi i gruppi. Coloro che hanno seguito il corso tendono ad andare

meglio di coloro che non l'hanno seguito, ma questo effetto si vede meglio nei *post-hoc* sugli effetti di interazione.

Il secondo test *post-hoc* sull'effetto principale del tempo mostra, in generale, che, indipendentemente dal gruppo le prestazioni migliorano dal tempo 1 al tempo 2.

Nell'analisi dell'interazione lingua di origine e corso*tempo sono stati effettuati dei test *post-hoc* sull'interazione, visti dalla prospettiva dei confronti tra i gruppi in ogni singolo momento del tempo. Si nota come al tempo 1 gli alunni italofoeni vadano meglio di entrambi i gruppi, mentre i due gruppi di alunni HHE non si differenziano. Al tempo 2, invece, gli italofoeni continuano ad andare meglio degli HHE che non hanno seguito il corso, così come gli HHE che l'hanno seguito, mentre *non vi sono differenze tra italofoeni e HHE che hanno seguito il corso*. Quest'ultimo risultato è estremamente interessante (cfr. Tab. 11).

Tabella 11. Analisi dell'interazione lingua di origine e corso * tempo

Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE_1

lilolo	(I) tempo	(J) tempo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
						Lower Bound	Upper Bound
Italiani	1	2	-,705	1,392	,614	-3,484	2,073
	2	1	,705	1,392	,614	-2,073	3,484
Spagnoli NO corso	1	2	-,938	2,173	,668	-5,276	3,401
	2	1	,938	2,173	,668	-3,401	5,276
Spagnoli SI corso	1	2	-8,133*	2,245	,001	-12,614	-3,653
	2	1	8,133*	2,245	,001	3,653	12,614

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Sidak.

8.6.3. MANOVA MISTA per il confronto della prove in lingua italiana e spagnola del gruppo di HHE (gruppo che ha fatto il corso o meno)

La domanda di ricerca vuole indagare se ci sono differenze nel punteggio al test tra i due gruppi di HHE: coloro che hanno fatto il corso, e coloro che non hanno fatto il corso, e se c'è un effetto significativo del tempo e dell'interazione tempo*gruppo nelle due lingue.

Per rispondere a queste domande è stata eseguita un'analisi multivariata della varianza per prove ripetute (MANOVA fattoriale per misure ripetute) dove il fattore *between* è il gruppo (HHE che hanno seguito il corso vs HHE che non hanno seguito il corso), il fattore *within* è il tempo (prima vs dopo) e le variabili dipendenti sono il punteggio totale della prova in italiano e in spagnolo al tempo 1 e al tempo 2 nelle due lingue. I test multivariati di questa parte sono interessanti. Confrontando la significatività dei test con un livello di $\alpha = ,05$ emerge che sono tutti significativi. Anche gli effetti univariati *within* (il tempo e le prove) per entrambe le prove, in italiano e spagnolo, sono tutti significativi così come gli effetti del gruppo sono significativi in entrambe le prove.

Nell'analisi dell'effetto principale del corso, si può notare come si differenziano i punteggi fra chi ha seguito il corso e chi no indipendentemente dal tempo. Per quanto valga la pena di considerare i *post-hoc* sugli effetti di interazione, si vede come chi ha seguito il corso ottiene punteggi più alti in entrambe le prove.

Nell'analisi dell'effetto principale del corso, si osserva l'effetto del tempo indipendentemente dal gruppo. Si vede come entrambe le prestazioni migliorino in entrambe le prove al tempo 2, sia in italiano che in spagnolo.

I dati diventano interessanti nei test sull'interazione L.I.L.O * tempo. I *post-hoc* mostrano come al tempo 1 i due gruppi non mostrino differenze di prestazione in nessuna prova, mentre le mostrano al tempo 2, a vantaggio di chi ha seguito il corso. Una prova abbastanza convincente del fatto che il corso è servito (cfr. Tab. 12).

Tabella 12. Analisi sull'interazione L.I.L.O * tempo

Pairwise Comparisons									
Measure	tempo	(I) L.I.L.O	(J) L.I.L.O	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a		
							Lower Bound	Upper Bound	
ita	1	Spagnoli NO corso	Spagnoli SI corso	-3,585	3,363	,295	-10,463	3,292	
		Spagnoli SI corso	Spagnoli NO corso	3,585	3,363	,295	-3,292	10,463	
	2	Spagnoli NO corso	Spagnoli SI corso	-10,781*	4,144	,014	-19,258	-2,305	
		Spagnoli SI corso	Spagnoli NO corso	10,781*	4,144	,014	2,305	19,258	
spa	1	Spagnoli NO corso	Spagnoli SI corso	-4,443	3,699	,239	-12,007	3,122	
		Spagnoli SI corso	Spagnoli NO corso	4,443	3,699	,239	-3,122	12,007	
	2	Spagnoli NO corso	Spagnoli SI corso	-12,196*	3,400	,001	-19,150	-5,242	
		Spagnoli SI corso	Spagnoli NO corso	12,196*	3,400	,001	5,242	19,150	

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Sidak.

8.6.4. Fase 3 (a.s. 2015/2016). ANOVA MISTA
per il confronto della prova in lingua italiana

La domanda di ricerca vuole indagare se ci sono differenze nel punteggio al test fra i tre gruppi: italofofoni, HHE che hanno fatto il corso, HHE che non hanno fatto il corso, e se c'è un effetto significativo del tempo e dell'interazione tempo*gruppo.

Per rispondere a queste domande è stata eseguita un'analisi della varianza fattoriale mista (ANOVA mista) dove la variabile *between* comprendete livelli (il gruppo di italiani, il gruppo di HHE che hanno fatto LI.LO, il gruppo di HHE che non hanno fatto LI.LO), e una variabile *within* (il tempo prima vs dopo).

Nell'analisi della variabile *within* (il tempo), confrontando la significatività dei test con un livello di $\alpha = ,05$, risulta che c'è un effetto significativo del tempo ($p\text{-value} = .001$) e dell'interazione tempo*gruppo ($p\text{-value} = .001$). Nell'analisi degli effetti della variabile *between* (il gruppo) c'è un effetto significativo dell'effetto principale del gruppo ($p\text{-value} = .001$). Ciò suggerisce che c'è una differenza significativa fra i tre gruppi.

Continuando l'analisi, effettuando test *post-hoc* sull'effetto principale del gruppo. I risultati mostrano che gli italofofoni, indipendentemente dal tempo, hanno punteggi superiori rispetto agli spagnoli in entrambi i gruppi e non c'è differenza tra gli HHE che hanno fatto il corso e coloro che non lo hanno fatto.

Il secondo test *post-hoc* sull'effetto principale del tempo mostra, in generale, che, indipendentemente dal gruppo, le prestazioni migliorano dal tempo 1 al tempo 2.

Nell'analisi dell'interazione lingua di origine e corso*tempo sono stati effettuati dei test *post-hoc* sull'interazione, visti dalla prospettiva dei confronti tra i gruppi in ogni singolo momento del tempo. Si nota come al tempo 1 gli alunni italiani vadano meglio di entrambi i gruppi, i due gruppi di alunni HHE si differenziano a vantaggio degli HHE che non hanno fatto il corso. Al tempo 2, invece, gli italofofoni continuano ad andare meglio degli HHE che non hanno seguito il corso, così come gli HHE che l'hanno seguito, mentre non vi sono differenze tra italofofoni e HHE, in particolare coloro che hanno seguito il corso. Guardando le medie nelle *estimates*, inoltre, si può notare che gli HHE che non hanno seguito il corso hanno guadagnato una media di 6 punti in più dal tempo 1 al tempo 2, mentre quelli che hanno seguito il corso hanno guadagnato una media di 19 punti in più.

L'ultimo test *post-hoc* sull'interazione, vista dalla prospettiva delle differenze prima-dopo all'interno di ogni gruppo, mostra come né gli italofofoni, né gli HHE che non hanno seguito il corso mostrino modificazioni nella prestazione, mentre gli HHE che hanno seguito il corso migliorano il loro punteggio più degli altri due gruppi (cfr. Tab. 13).

Tabella 13. Analisi sull'interazione, vista dalla prospettiva delle differenze prima-dopo all'interno di ogni gruppo.

Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE_1

lilolo	(I) tempo	(J) tempo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
						Lower Bound	Upper Bound
ITA	1	2	-4,214*	2,084	,047	-8,365	-,063
	2	1	4,214*	2,084	,047	,063	8,365
NOLILOSPA	1	2	-5,982*	2,330	,012	-10,623	-1,341
	2	1	5,982*	2,330	,012	1,341	10,623
SILILOSPA	1	2	-20,800*	3,183	,000	-27,141	-14,459
	2	1	20,800*	3,183	,000	14,459	27,141

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Sidak.

8.6.5. MANOVA MISTA per il confronto della prove in lingua italiana e spagnola del gruppo di HHE (gruppo che ha fatto il corso o meno)

La domanda di ricerca vuole indagare se ci sono differenze nel punteggio al test tra i due gruppi di HHE: coloro che hanno fatto il corso, e coloro che non hanno fatto il corso, e se c'è un effetto significativo del tempo e dell'interazione tempo*gruppo nelle due lingue.

Per rispondere a queste domande è stata eseguita un'analisi multivariata della varianza per prove ripetute (MANOVA fattoriale per misure ripetute) dove il fattore *between* è il gruppo (HHE che hanno seguito il corso vs HHE che non hanno seguito il corso), il fattore *within* è il tempo (prima vs dopo) e le variabili dipendenti sono il punteggio totale della prova in italiano e in spagnolo al tempo 1 e al tempo 2 nelle due lingue.

Per quanto riguarda la prima analisi dei test multivariati, confrontando la significatività dei test con un livello di $\alpha = .05$ emerge che gli effetti univariati *within* (il tempo e le prove) per entrambe le prove, in italiano e spagnolo, sono tutti significativi così come gli effetti del gruppo sono significativi in entrambe le prove ($p\text{-value} = .001$; $p\text{-value} = .002$).

Nell'analisi dell'effetto principale del corso, si può notare come si differenziano i punteggi fra chi ha seguito il corso e chi no indipendentemente dal tempo. Per quanto valga la pena di considerare i *post-hoc* sugli effetti di interazione, si vede come chi ha seguito il corso non ottiene punteggi più alti in entrambe le prove (cfr. Tab. 14).

Tabella 14. Analisi dell'effetto principale del corso.

Pairwise Comparisons								
Measure	LLO	(I) tempo	(J) tempo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
							Lower Bound	Upper Bound
ita	ispanofoni NO corso	1	2	-5,982*	2,387	,016	-10,802	-1,162
		2	1	5,982*	2,387	,016	1,162	10,802
	ispanofoni SI corso	1	2	-20,800*	3,261	,000	-27,385	-14,215
		2	1	20,800*	3,261	,000	14,215	27,385
spa	ispanofoni NO corso	1	2	-7,161*	2,486	,006	-12,182	-2,140
		2	1	7,161*	2,486	,006	2,140	12,182
	ispanofoni SI corso	1	2	-18,500*	3,397	,000	-25,360	-11,640
		2	1	18,500*	3,397	,000	11,640	25,360

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Sidak.

Nell'analisi dell'effetto principale del corso, si osserva l'effetto del tempo indipendentemente dal gruppo. Si vede come entrambe le prestazioni migliorino in entrambe le prove al tempo 2, sia in italiano che in spagnolo.

I successivi *post-hoc* sull'interazione sottolineano come al tempo 1 i due gruppi mostrino differenze di prestazione a vantaggio di chi non ha seguito il corso mentre, al tempo 2, non c'è più questa differenza: infatti, considerando gli *estimates*, le medie iniziali di chi ha seguito il corso al tempo 1 sono molto inferiori delle medie di chi non lo ha seguito. Alla fine, invece, i due gruppi si equiparano, segno che chi ha seguito il corso ha avuto miglioramenti maggiori di chi non lo ha seguito, in particolare nella lingua spagnola.

8.7. L'ANALISI ESPLORATIVA

In questa parte conclusiva, si ritiene utile accennare anche ai dati emersi riguardo al percorso degli studenti al di là del dato numerico osservato precedentemente.

Oltre all'analisi dell'efficacia del corso, alla fine di LI.LO è stato somministrato agli studenti che hanno frequentato un questionario di valutazione e autovalutazione⁷ che riguardava la didattica, gli strumenti utilizzati, la percezione riguardo la propria identità linguistica e, in ultimo, il gradimento delle famiglie rispetto a LI.LO

L'approccio metodologico è da ritenersi di tipo esplorativo non qualitativo, poiché i metodi di raccolta (indagine) e analisi (statistica descrittiva) sono fondamentalmente quantitativi. (Arthur *et al.* 2012, Tashakkori and Teddlie 2014). La struttura del questionario prevede cinque sezioni che hanno lo scopo di ottenere informazioni sulle seguenti aree:

1. Qualità del lavoro svolto
2. Qualità degli strumenti e degli argomenti
3. Autovalutazione del corso
4. TIC
5. Valutazione globale.

In questa parte conclusiva, ai fini di agevolare la lettura, si vuole fornire una sintesi degli esiti.

Per quanto riguarda la qualità del lavoro, il 76% degli studenti si ritiene soddisfatto rispetto alle aspettative personali verso il corso, all'utilità delle attività svolte e alla qualità della gestione dell'aula da parte dei docenti. È stata apprezzata la qualità degli argomenti e degli strumenti usati, sia per quanto riguarda la piattaforma che conteneva i materiali che per le TIC utilizzate.

A questo riguardo la percezione generale rispetto all'educazione ai media è stata significativa: il 95% afferma che studiare con le TIC aiuta, il 76% afferma di aver avuto l'opportunità di conoscere nuovi programmi, il 72% ha imparato a usare Internet per usi diversi rispetto all'uso quotidiano della rete e che partecipare a LI.LO sia stata una buona opportunità.

⁷ Il questionario è stato creato con Google Drive: https://docs.google.com/forms/d/1qxsR5_04VvphjmXRUXt9l7c4_cBTBkzTu0rX1ys53Y8/vi ewform

Per quanto riguarda le attività, sono state considerate più facili quelle relative all'utilizzo del video (80%), seguite dal dettato di parole (48%). Al contrario le attività di ricostruzione del testo (52%) e le mappe concettuali (52%), sono state considerate le più difficili.

Per quanto riguarda la parte del questionario dedicata all'autovalutazione, il 76% ritiene che il corso abbia migliorato la propria autostima, il 68% pensa di avere più interesse verso la disciplina, il 60% sente di essere migliorato nello studio autonomo e nella conoscenza della materia trattata al corso.

L'autovalutazione generale degli apprendimenti, rispetto alle aree linguistiche, rivela una percezione di miglioramento in tutte le aree trattate: uso della lingua, conoscenza del lessico e comprensione.

La parte del test di autovalutazione riguardante la percezione sul loro bilinguismo ha fornito risposte interessanti. Se all'inizio alcuni alunni pensavano che essere bilingui potesse costituire un problema, alla fine del corso la maggioranza ha cambiato opinione. Il 92% afferma, infine, che essere bilingue potrà offrire in futuro maggiori possibilità.

Un altro dato interessante ai fini del raggiungimento degli obiettivi del corso riguarda l'acquisizione della metacompetenza linguistica poiché gli alunni ritengono che il corso sia servito a farli ragionare sul funzionamento delle due lingue e ad "evitare confusione" (fenomeni di interferenza e *mixing*).

In sintesi, quindi è possibile ipotizzare che il corso LILO sia stato significativo sia dal punto di vista dell'apprendimento linguistico che di quello relativo alla competenza informatica a alla percezione del proprio bilinguismo.

CONCLUSIONI

Nella scuola sempre più multilinguistica e multiculturale ci vorrebbe una maggior consapevolezza delle tematiche pedagogiche e delle necessità linguistiche di quelli che a breve potrebbero essere i nuovi italiani. (Favaro 2011). Certo, non dovranno essere dimenticati i bisogni linguistici dei neo-arrivati o di coloro che studiano nelle nostre scuole da poco tempo. Al contempo, si potrebbe/dovrebbe pensare al mantenimento/recupero della lingua d'origine, in questo caso lo spagnolo, e al rafforzamento dell'italiano lingua dello studio. Per fare ciò occorre una maggiore collaborazione tra i *policy makers* e gli insegnanti, che in questi anni sono stati pionieri di buone pratiche dettate dal buon senso e dalla buona volontà, ma troppo poco spesso supportate da fondi adeguati e da una preparazione metodologica omogenea e adatta ai nuovi bisogni formativi. Non bisogna dimenticare, inoltre, una maggiore comunicazione tra la scuola e la comunità, per riconoscere finalmente l'importanza del loro ruolo integrato nella prevenzione del fallimento e dell'abbandono scolastico dei ragazzi.

Per gli insegnanti di lingua, nel caso del nostro studio di spagnolo e di italiano L2, si tratta di una doppia sfida: lavorare prima di tutto con nuovi studenti, che necessitano una nuova metodologia, vale a dire anche una nuova forma di correzione dell'errore e un nuovo metodo di valutazione. In secondo luogo, una maggior apertura alla variante diatopica ispanoamericana. Il TFA attuale o le nuove formule che il Ministero adotterà per la formazione degli insegnanti non dovrà prescindere dai nuovi alunni.

Tornando alla domanda di ricerca, L.I.L.O., evoluzione dei corsi di spagnolo per *hablantes de herencia*, racconta come sia possibile ispirarsi a modelli lontani senza tradire la propria identità e senza mai dimenticare le diverse esigenze. Siamo lontani dal poter parlare di uno "spagnolo dell'Italia" piuttosto che di uno "spagnolo in Italia",

quando il dibattito negli Stati Uniti è acceso da ormai qualche anno. Noi possiamo differenziare, come abbiamo sottolineato citando gli studi di Calvi (2088. 2011 e 2014), una differenza tra lo spagnolo lingua immigrata e lo spagnolo come lingua straniera, studiata a scuola. Su questo occorrerebbe una maggiore riflessione da parte di chi si occupa di Lingua Spagnola.

Una grande similitudine, però, ci ha portato a elaborare la nostra ricerca e il nostro lavoro. Arteagoitia e Howard hanno dimostrato in una loro ricerca (2015) che, nonostante la maggior parte degli studenti *Latinos* siano nati negli USA, palesano difficoltà nella comprensione del testo, lacuna che li mette a rischio di fallimento scolastico.

Il test linguistico LILO (cfr. *grafico 1*) volto a esaminare gli studenti riguardo alla competenza linguistica della lingua dello studio, nel caso specifico nella disciplina della geografia, ha dato risultati analoghi.

Accostare *Italstudio* ai corsi di *Español Lengua de Herencia* ha rappresentato la svolta nella ricerca. Il progetto LILO ha infatti evidenziato risultati significativi sia sotto l'aspetto linguistico che sotto il profilo della metacompetenza bilingue.

In conclusione è possibile affermare che ormai è un fatto evidente che il fenomeno dell'immigrazione stia cambiando i numeri nella vita politica, economica, sociale e culturale italiana e nella scuola, in particolar modo nella presenza delle generazioni 2.0. ma che, nonostante ciò, persistano forti criticità nella percentuale del ritardo scolastico degli alunni stranieri e nel loro inserimento a scuola e anche nella vita sociale. La realtà scolastica descritta nel capitolo introduttivo dovrebbe spingere sia i docenti che le istituzioni a riflettere e a individuare possibili soluzioni che perseguano obiettivi di una vera e completa integrazione. Uno dei sentieri da attraversare all'interno del mondo della scuola italiana può essere quello dell'educazione bilingue. In quest'ottica il presente saggio vuole condividere con il lettore modelli di soluzioni percorribili e nuove aperture verso una didattica delle lingue che abbraccia modelli eteroglossici e dinamici allo scopo di insegnare non soltanto le lingue, ma anche l'educazione linguistica interculturale, finalizzata alla completa integrazione e allo sviluppo della piena cittadinanza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albert, Martin L., and Loraine K. Obler. 1978. *The bilingual brain: Neuropsychological and Neurolinguistic aspects of bilingualism*. New York: Academic Press.
- Alladi, Suvarna, Thomas H. Bak, Vanasanta Duggirala, Bapitaju Surampudi, Shailaja Mekala, Anuj Kumar Shukla, Jaydip Ray Chaudhuri and Subhash Kaul. 2013. "Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status". *Neurology* 81 (22): 1938-1944. doi: 10.1212/01.wnl.0000436620.33155.a4
- Alladi, Suvarna and Thomas H. Bak. 2016. "Bilingualism, dementia and the tale of many variables: Why we need to move beyond the Western World. Commentary on Lawton et al. (2015) and Fuller-Thomson (2015)". *Cortex* 74: 315-317. doi: 10.1016/j.cortex.2015.04.025.
- Survana, Thomas H. Bak, Shailaja Mekala, Amulya Rajan, Jaydip Ray Chaudhuri, Eneida Mioshi, Rajesh Krovvidi, Bapiraju Surampudi, Vasanta Duggirala and Subhash Kaul. 2015. "Impact of Bilingualism on Cognitive Outcome After Stroke". *Stroke* 47 (1): 258-61. doi:10.1161/STROKEAHA.115.010418
- Ambrosini, Maurizio. 2004. "Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni". In *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, a cura di Ambrosini, M., Stefano Molina, 1-53. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ariolfo, Rosana. 2010. "Nuevas necesidades en la programación de cursos de español y de la formación de docentes de E/LE en el contexto migratorio genovés". *Actas delXX congreso ASELE-Comillas*, 222-224. [30/10/2016]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm

- Ariolfo, Rosana, Daniela Carpani e Laura Sanfelici. 2011. "La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés". *Lengua y migración*, vol. 1: 53-72.
- Ariolfo, Rosana. 2012. *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*. Lecce: Libellula Edizioni.
- Ariolfo, Rosana. 2014. "Dalla parte degli insegnanti: spunti per una riflessione sull'educazione plurale e multilingue". In *Rivista trimestrale di Scienze dell'amministrazione - Discorsi istituzionali e migrazione latinoamericana*, n. 4, a cura di Mariottini Laura e Alessandro Orecchio, 39-52. Milano: Franco Angeli.
- Ariolfo, Rosana e Paola Viterbori. 2016. "Bilingüismo e inmigración: actitudes lingüísticas y dificultades de aprendizaje en alumnos bilingües hispanohablantes hijos de inmigrantes". *Revista AISPI* 8,123-146.
- Arteagoitia, Igone and Elizabeth R. Howard. 2015. "The role of native language in the literacy development of Latino students in the United States". *Multilingual Education. Between language learning and translanguaging*, edited by Jasone Cenoz and Durk Gorter, 63-81. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, James. 1966. The Learning Strategy of the Total Physical Response. A Review. *The Modern Language Journal*, v. 50 n. 2, 79-84.
- Austin, Jennifer, María Blume, and Liliana Sánchez. 2015. *Bilingualism in the Spanish-Speaking World: Linguistic and Cognitive Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, Mikhail M. 1981. *Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Baker, Colin, and Sylvia Prys Jones. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin. 1995. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters (Third edn).
- Baker, Colin. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5th edition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balboni, Paolo E. 1998. "Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: quattro nozioni da definire". *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 67, 19-29.

- Balboni, Paolo, E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. 2012. *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Università.
- Barni, Monica, e Massimo Vedovelli. 2011. "Gli studi linguistici dei movimenti migratori: un quadro di sintesi". *Servizio Migranti*, Vol. 4, [19/10/2016] http://www.chiesacattolica.it/documenti/2011/09/00015438_gli_studi_linguistici_dei_movimenti_migra.html.
- Ballinger, Susan. 2015. "Linking content, linking students: a cross-linguistic pedagogical intervention". *Multilingual education. Between language learning and translanguaging*, edited by Cenoz Jasone and Durk Gorter, 16-34. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barth, Fredrik 1994. I gruppi etnici e i loro confini. *Questioni di etnicità*, a cura di Maher, Vanessa, 33-71. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Beatens Beardsmore, Hugo 1995. The European School Experience in Multilingual Education. *Multilingualism for All*, edited by Skutnabb-Kangas, Tove, 21-68. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Baetens Beardsmore, Hugo 2009. "Bilingual Education: Factors and Variables". *Bilingual Education in 21st Century: a Global Perspective*, edited by Ofelia García, 137-158. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Beaudrie, Sara M. 2009. "Receptive bilinguals' language development in the classroom: the different effects of heritage versus foreign language curriculum". *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto. Sociolingüística, ideología y pedagogía*, edited by Lacorte, Manel, Leeman, Jennifer, 325-345. Madrid: Vervuert.
- Beaudrie, Sara M., and Marta Fairclough, eds. 2012. *Spanish as a Heritage Language in the United States. The State of the Field*, Washington, DC: Georgetown University Press.
- Benucci, Antonella. 2015. *L'intercomprensione: il contributo italiano*. Torino: UTET.
- Berruto, Gaetano. 2009. *Corso elementare di linguistica italiana*. Torino: UTET Università.
- Besozzi, Elena. 2006. *Società, cultura, educazione*. Roma: Carocci.
- Bhabha, Homi K. 1994. *The location of culture*. New York: Routledge.
- Blackledge, Adrian and Angela Creese 2010. *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.

- Blommaert, Jan. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan. 2013. "Citizenship, language and superdiversity: towards complexity", [19/10/2016] https://www.tilburguniversity.edu/upload/d7cb5caf-8045-40e3-9a58-91b5f37aa8f0_TPCS_45_Blommaert.pdf
- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. New York: Holt and Company.
- Bonomi, Milin. 2010a. "Hablamos mitá y mitá. Varietà linguistiche di immigrati ispanofoni in Italia". *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*. A cura di Calvi, Maria Vittoria, Giovanna Mapelli e Milin Bonomi, 53-69. Milano: Franco Angeli.
- Bonomi, Milin. 2010b. "La inmigración hispana en Italia: hacia una variedad de contacto entre español e italiano" *Lengua y Migración*, 2: 1, 43-66. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Bonomi, Milin. 2016. "Lengua e identidad transnacional en las comunidades hispanohablantes en Italia" *Spanish in Context*, 323-342, 13: 3.
- Bialystok, Ellen. 2004. "Language and Literacy Development". *The Handbook of Bilingualism*, edited by Bathia Tej K. and William C. Ritchie, 577-601. MA: Blackwell Malden.
- Brisk, Maria Estela. (2006). *Bilingual Education. From Compensatory to Quality Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum (Second edn.).
- Calvi, Maria Vittoria. 1995. *Didattica di lingue affini. Spagnolo e Italiano*. Milano: Guerini.
- Calvi, Maria Vittoria. 2008. "El italiano de los hispanohablantes en Italia. ¿Hacia un nuevo cocoliche?". *Convergencias y creatividad: el español en el umbral del tercer milenio*, a cura di Capanaga, Pilar, Daniela Carpani, Ana Lourdes de Hériz, 13-24. Bologna: Bononia.
- Calvi, Maria Vittoria, Giovanna Mapelli, e Milin Bonomi, a cura di. 2010. *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*. Milano: Franco Angeli.
- Calvi, Maria Vittoria. 2011. "El español como lengua inmigrada en Italia". *Lengua y migración*, 3: 1, 9-32. Alcalá: Universidad de Alcalá de Henares.
- Calvi, Maria Vittoria. 2014. "Lingua, memoria e identità nei racconti di migranti ispanoamericani". In *Altre modernità/Otras modernidades / Autres modernités / Other Modernities*. Numero speciale: *Migrazioni, diaspora, esilio nelle letterature e culture ispanoamericane*. 6, 124-139.

- Calvi, Maria Vittoria, Irina Bajini, e Milin Bonomi, a cura di. 2014. *Lingue migranti e nuovi paesaggi*. Quaderni di LCM - LCM-Series, Milano: LED.
- Cancellier, Antonella. 2001. "Italiano e spagnolo a contatto nel Rio de la Piate, I fenomeni del 'cocoliche' e del 'lunfardo'". *Atti del XIX Convegno Associazione ispanisti italiani*, Vol. 2, a cura di Cancellier Antonella e Renata Londero, 69-84.
- Candelier, Michel, a cura di. 2012. Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol e Anna Schröder-Sura. CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse. [6/1116] doi: <http://dx.doi.org/10.13130/2037/-3597/2823>.
- Cardona, Mario. 2009. "L'insegnamento e apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni". *Studi di Glottodidattica*, 2, 1-19 [15/02/2016] http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/cardona_lapprendimento_del_lessico_in_clil.pdf
- Carpani, Daniela. 2008. "La evaluación de los hispanohablantes en las clase de ELE. Implicaciones pedagógicas". *Atti del XVIII Congreso internacional de la Asociación para la enseñanza del Español como Lengua extranjera, (ASELE)*, Alicante, 228-233.
- Carpani, Daniela. 2010. "Nuovi cittadini, nuove prospettive della scuola interculturale: le ricerche sul campo a Genova". *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*, a cura di In Calvi, Maria Vittoria, Giovanna Mapelli e Milin Bonomi, pp. 119-131. Milano: Franco Angeli.
- Carpani, Daniela, e Laura Sanfelici. 2013. "L1 y L2 en la perspectiva de un bilingüismo integrador". *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*, vol. VII, Lengua, 549-558. Roma: Bagatto.
- Carpani, Daniela, 2013. "Juntos por un futuro más equitativo" *Revista de lingüística*, Universidad Antonio de Nebrija [19/10/2016] <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguisticanebrija13/htm/Carpani.htm>
- Carpani, Daniela, e Angela Maltoni. 2014. "Con occhi diversi. Potenzialità del curriculum plurilingue sulle ceneri dell'Ilva". *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, a cura di Calvi, Maria Vittoria, Irina Bajini e Milin Bonomi. Milano: LED Edizioni.
- Cenoz, Jasone, and Durk Gorter. 2015. "Towards a holistic approach in the

- study of multilingual education". *Multilingual education. Between language learning and translanguaging*, edited by Cenoz, J. and Durk Gorter, 1-15. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, Courtney B., and Catherine E. Snow, eds. 1990. *English Plus: Issues in Bilingual Education. The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 508. London: Sage.
- CLIL-AXIS. 2006. Content and Language Integrated Learning Team Teaching. Laurea University of Applied Sciences, Vantaa Tikkurila. [7/01/2015] <http://clil-axis.net/>
- Chini, Marina, ed. 2004. *Plurilinguismo e immigrazione in Italia: un'indagine sociolinguistica a Pavia e a Torino*. Milano: Franco Angeli.
- Chini, Marina. 2007. "Usi linguistici e atteggiamenti di minori immigrati a Pavia e Torino, fra L1 e L2". *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, a cura di Pistoletti, Elena, 153-179. Trieste: Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia.
- CLIL/EMILE. 2002. *The European Dimension*. Bruxelles: Commissione Europea.
- Colombi, María Cecilia. 2000. "En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos". *Research on Spanish in the United States: Linguistic Issues and Challenges*, edited by Roca, Ana, 296-309. Somerville, MA: Cascadia Press.
- Colombi, María Cecilia. 2009. "A Systemic Functional Approach to teaching Spanish for Heritage Speakers in the United States". *Linguistics and Education* 20, 39-49.
- Coonan, Carmen M. 2002. *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET
- Cortés Velázquez, Diego E. 2015. "Intercomprensione educativa: formazione e metacognizione". *L'intercomprensione: il contributo italiano*, a cura di Benucci, Antonella, 125-160. Torino: UTET.
- Cummins, Jim. 1979b. "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, Jim. 1996. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim. 2002. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

- Cummins, Jim, 2005. "A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom". *The Modern Language Journal* 89,585-592.
- Cummins, Jim. 2007. *Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classroom*. *Canadian Journal of Canadian Linguistics*, 10 (2), 221-41.
- De Carlo, Maddalena. 2015. "L'intercomprensione al servizio dell'educazione plurilingue". *L'intercomprensione: il contributo italiano*, a cura di Benucci, Antonella,77-102. Torino: UTET.
- Favaro, Graziella. 2011. *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- De Luise, Danilo, e Mara Morelli. 2015. "Contextos de inmigración y mediación: más allá del enfoque intercultural". *Análisis, prevención y transformación de conflictos en contextos de inmigración*, editores Giménez Romero, Carlos y Paloma Gómez Crespo,149-158. Madrid: UAM Ediciones.
- De Mauro, Tullio. 2006. "Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse". *LIDI. Lingue e idiomi d'Italia* 1/1,11-37.
- De Houwer, Annick. 2009. *Bilingual first language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Don Milani, Lorenzo. 1976. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Dudley-Evans, Tony, and Maggie Jo St. John. 1998. *Development in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. 2008. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escobar, Anna Maria, and Kim Potowski. 2015. *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eurydice. 2004. *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*. [28/7/2015] http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//Integrating_immigrant_children_2004_IT.pdf
- Eurydice. 2009. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. [12/8/2015] http://eacea.ec.europa.eu/education%20/Eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf
- Eurydice. 2012. *Developing key competences at School in Europe*. doi: 10.2797/93204.

- Exteberria Sagastume, Feli. 2005. "Evolución del Bilingüismo en los 25 Últimos Años: Desarrollo de la Educación Bilingüe y Normalización Lingüística". *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, edited by Cohen, James, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 681-690. Somerville, MA: Cascadilla Press. [23/7/2015] <http://www.lingref.com/isb/4/053ISB4.pdf>
- Fabbro, Franco. 1996. *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: C. E. Astrolabio – Ubaldini Editore.
- Fabbro, Franco. 2001b. "The Bilingual Brain Cerebral Representation of Languages". *Brain & Language*, 79, 211-222.
- Fabbro, Franco, e Barbara Alberti. 2002. *Il bambino e il linguaggio*. Milano: Ghedini.
- Fabbro, Franco. 2004. *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: C.E. Astrolabio - Ubaldini Editore.
- Fairclough, Marta. 2005. *Spanish and Heritage Language Education in the United States. Struggling with hypotheticals*. Madrid: Vervuert.
- Favaro, Graziella. 2011. *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti Scuola
- Ferguson, Charles A. 1959. Diglossia. *Word* 15, 325-340.
- Firpo, Elena. 2014. "L'italiano per lo studio e la lingua d'origine. LI.LO: un progetto bilingue per la scuola secondaria di primo grado". *Linguaggi* 21. 0, n. 2, [3/8/15] <http://www.linguaggi21punto0.unige.it/blog/numero-ii-2014/>
- Fishman, Joshua A. 1976. *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Rowley, MA: Mewbury House.
- Fishman, Joshua, A. 1991. *Reversing language shift*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua, A. 2001. "300-plus years of heritage language education in the United States", *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, edited by Peyton, Joy Kreeft, Donald A. Ranard and Scott McGinnis. McHenry, IL e Washington D. C: Delta Systems and Center for Applied Linguistics, 87-97.
- Fishman, Joshua, A., ed. 2001. *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited. A 21st century perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- García, Ofelia. 1997a. *Bilingual Education. The Handbook of Sociolinguistics*, edited by Coulmas, Florian, 405-420. Oxford: Blackwell.

- García, Ofelia, José Luis, Morín, and Klaudia Rivera. 2001. "How threatened is the Spanish of New York Puerto Ricans? Language shift with *vaiivén*". *Can threatened Languages be saved? Reversing Language Shift Revisited*, edited by Fishman, Joshua A., 44-73. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, Ofelia, Tove Skutnabb-Kangas and María Torres-Guzmán. 2006. *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García Ofelia. 2009. *Bilingual Education in 21st Century: a Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia. 2013. "El papel del translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos". *El español en los Estados Unidos: e pluribus unum? enfoque multidisciplinar*, edited by Domnita Dumitrescu and Gerardo Piña Rosales, 353-373. New York: Ediciones ANLE.
- García, Ofelia, and Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia, and Tatyana Kleyn, 2016. "Translanguaging Theory in Education". *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*, edited by García, Ofelia and Tatyana Kleyn, 9-33. New York: Routledge
- Gardner, Howard. 1993a. *Creating Minds. An Anatomy of Creativity*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard. 1993b. *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Genesee, Fred. 1980. "Is there an Optimal Age for Starting Second Language Instruction?". *McGill Journal of Education* 13, 145-154.
- Gil, José María. 1999. *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Gisel (Ed.). 2007. *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Gower, Roger, Diane Phillips, and Steve Walters. 2004. *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Green, David W. 2005. "The neurocognition of recovery patterns in aphasic bilinguals". *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Edited by Judy F. Kroll and Annette M.B. de Groot, 516-530. Oxford, N.Y. : Oxford University Press.
- Györffi, Miklos. 2015. *Note sintetiche sull'Unione Europea. Politica linguisti-*

- ca. [23/1/2016][http://www.europarl.europa.eu /atyourservice/it/displayFtu.html?ftuId = FTU_5.13.6.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/it/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html)
- Harley, Birgit, Patrick Allen, Jim Cummins, and Merrill Swain, eds. 1990. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, Arturo E., Antigona, Martinez, and Kathryn Kohnert. 2000. "In search of the Language Switch. An fMRI Study of Picture Naming in Spanish-English Bilinguals". *Brain&Language*, 73, 421-431.
- Hernández, Arturo E., Mirella Dapretto, John Mazziotta, and Susan, Bookheimer. (2001). "Language Switching and Language Representation in Spanish-English Bilinguals: an fMRI Study". *Neuroimage* 14, 510-520.
- Hornberger, Nancy. 1991. "Extending Enrichment Bilingual Education: Revising Typologies and Redirecting Policy". *Bilingual Education. Focusschrift in honour of Joshua A. Fishman*, edited by García, Ofelia, vol. 1, 215-34. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Housen, Alex, and Hugo Beatens Beardsmore. 1987. "Curricular and Extracurricular Factors in Multilingual Education". *Studies in Second Language Acquisition*, 9 (1), 83-102.
- Jenkins, Devin. 2013. "El suroeste creciente: un breve análisis sociodemográfico de la población hispanohablante de los Estados Unidos". *El español en los Estados Unidos: e Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinarios*, edited by Dumitrescu Domnita and Gerardo Piña-Rosales, 31-45. New York: Ediciones ANLE.
- Jones, Martin, Rhys Jones and Michael Woods. 2004. *An Introduction to Political Geography: Space, Place and Politics*. London: Routledge.
- Jones, Gary, Peter Martin, and Conrad Ozóg. 1993. "Multilingualism and Bilingual Education in Brunei Darussalam". *Bilingualism and National Development, Special Issue of the Journal of Multilingual and Multicultural Development* 14, edited by Jones, Gary and Conrad Ozóg, 39-58.
- Kandel, Eric R., James. H. Schwartz, and Thomas M. Jessel, eds. 2000. *Principles of Neural Science*, New York: McGraw-Hill.
- Kandel, Eric R. 2007a. *Psichiatria, psicoanalisi e nuova biologia della mente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kandel, Eric R. 2007b. *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*. Torino: Codice Edizioni.

- Kim, Karl H. S., Relkin, Norman R. Lee, Kyoung-Min, and Joy Hirsh. 1997. "District cortical areas associated with native and second languages". *Nature*, 388, 171-174.
- King, Kendall. 2009. "Spanish language education policy in the U. S. : paradoxes, pitfalls and promises". *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto. Sociolingüística, ideología y pedagogía*, edited by Lacorte, Manel and Jennifer Leeman, 303-323. Madrid: Vervuert.
- Krashen, Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen. 1994. "Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory". *Schooling and Language Minority Students: a Theoretical Framework*, edited by Bilingual Education Office, 47-75. Los Angeles, CA: California State University, National Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Krashen, Stephen. 1996. *Under Attack: The Case against Bilingual Education*. Burlingame, CA: Language Education Associates.
- Krashen, Stephen. 1999. *Condemned without a Trial: Bogus Arguments against Bilingual Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, Stephen. 2000. Bilingual Education, the Acquisition of English and the Retention and Loss of Spanish. *Research on Spanish in the United States, Linguistic Issues and Challenges*, edited by Roca, Ana. Somerville, MA, Cascadilla Press.
- Krefeld, Thomas. (2013). "L'Italia spagnola, parametri di uno spazio comunicativo prenazionale". *Reperti di plurilinguismo nell'Italia spagnola*, a cura di Krefeld, Thomas, Wulf Oesterreicher, and Verena Swägerl-Melchior, 1-10. Berlino: De Gruyter.
- Kroll, Judith F., and Alexandra Sholl. 1992. "Lexical and conceptual memory in fluent and nonfluent bilinguals". *Cognitive Processing in Bilinguals*, edited by Harris, Richard J., 191-204. Amsterdam: Elsevier.
- Lagomarsino, Francesca. 2006. *Esodi ed approdi di ogni genere. Famiglie transnazionali e nuove migrazioni dall'Ecuador*. Milano: Franco Angeli.
- Lamb, Sydney. M. 1999. *Pathways of the Brain. The neurocognitive basis of language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Lambert, Wallace, E. 1974. "Culture and language as factors in learning and education". *Education of Immigrant Students*, edited by Aaron Wolfgang. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Larsen-Freeman Diane, and Lynne Cameron. 2008. *Complex Systems and applied Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, Mary R., and Brian V. Street. 2000. "Staff Feedback: an Academic Literacies Approach". *Student Writing in Higher Education: New Contexts*, edited by Lea, Mary, and Barry Stierer. Open University Press.
- Lewis, Michael. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. 1997. *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Li, Wei. 2015. "Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space". *Multilingual Education. Between language learning and translanguaging*, edited by Cenoz, Jasone and Durk Gorter, pp. 177-198. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipski, John. 2008. *Varieties of Spanish in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Mackey, William F. 1967. *Bilingualism as a World Problem / Le Bilinguisme: Phénomène mondial*. Montreal: Harvest House.
- Martínez, Glenn. 2012. "Policy and Planning Research for Spanish as a Heritage Language: From Language Rights to Linguistics Resource". *Spanish as a Heritage Language in the United States. The State of the Field*, edited by Beaudrie, Sarah M. and Marta Fairclough, 61-77. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Mäsch, Nando. 1993. "The German Model of Bilingual Education: An Administrator's Perspective". *European Models of Bilingual Education*, edited by Beatens Beardsmore, Hugo, 155-172. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mechelli, Andrea, Jenny T. Crinion, Uta, Noppeney, John O'Doherty, John Ashburner, Richard S., Franckowiak, and Cathy J. Price. 2004. "Structural plasticity in the bilingual brain". In *Nature*, 431, 757.
- Meo Zilio, Giovanni (1989). *Estudios hispanoamericanos. Temas lingüísticos*. Roma: Bulzoni.
- Mezzadri, Marco. 2011. *Studiare in Italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori Università.

- Ministero della Pubblica Istruzione. 2007. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, a cura dell'Osservatorio Nazionale per la Scuola Interculturale e l'Integrazione degli Alunni Stranieri. [24/10/2015] http://www.cittametropolitana.mi.it/export/sites/default/affari_sociali/Allegati/IMM_Scuola_Interculturale_Integraz.Miur_2007.pdf.
- Myers-Scotton, Carol. 2006. *Multiple Voices. An introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Norton, Bonny. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman, Pearson Education.
- Nuessel, Frank. 2013. "La política de la educación bilingüe en los Estados Unidos: una introducción". *El español en los Estados Unidos: e Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*, edited by Dumitrescu Domnita and Gerardo Piña-Rosales, pp. 271-290. New York: Ediciones ANLE.
- MIUR (Ministero della Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Servizio Statistico. (Ottobre 2015). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico 2014/2015* [22/1/2016] http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf.
- MIUR (Ministero della Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Uff. scolastico regionale per la Liguria -Direzione Generale. *La scuola in Liguria a.s. 2014-2015* [02/11/2016] http://www.istruzioneliguria.it/images/stories/Comunicazioni/2014/Settembre/dati_scuola_liguria__as_2014-15.pdf.
- Oliviero, Carmela, Potowski, Kim, e Sanfelici, Laura. 2013. "La enseñanza del español como lengua de herencia en Génova". *Migrazioni, lingue, identità*, a cura di Carpani, Daniela, Pier Luigi Crovetto, 65-98. Genova: ECIG.
- Opitz, Bertram, e Angela D. Friederici. 2004. "Brain Correlates of Language Learning: The Neuronal Dissociation of Rule-Based versus Similarity-Based Learning". *The Journal of Neuroscience* 24, 8436-8440.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García, and Wallis Reid. 2015. "Clarifying translanguaging and deconstruction named languages: A perspective from linguistics". *Applied Linguistics Review*, 6 (3): 281-307. London: De Gruyter Mouton.
- Otheguy, Ricardo. 2016. "Foreward". *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*, edited by García, Ofelia and Tatyana Kleyn, ix.xii. New York: Routledge.

- Paradis, Michel. 1989. "Bilingual and polyglot aphasia". *Handbook of Neuropsychology*, edited by Boller, Francois e Jordan Grafman, vol. 2, 117-140. Amsterdam: Elsevier.
- Paradis, Michel, and Marie Claire Goldblum. 1989. "Selective crossed aphasia in trilingual aphasic patient followed by reciprocal antagonism". *Brain and Language*, 36, pp. 62-75.
- Paradis, Michel. 1993. "Multilingualism and aphasia". *Linguistic Disorders and Pathologies*, edited by: Gerhard Blanken, Jürgen Dittmann, Hannelore Grimm, John C. Marshall and Claus-W. Wallesch, 278-288. Berlin: Walter de Gruyter.
- Paradis, Michel. 1998. The Neurolinguistic Aspects of the Native Speaker. In: Singh, R. *The Native Speaker: Multilingual Perspectives*. pp. 205-219. New Delhi: Sage Publications.
- Paradis, Michel. 1994. "Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications of bilingualism and second language acquisition". *Implicit and Explicit Language Learning*, edited by Ellis, Nick pp. 393-419. London: Academic Press.
- Paradis, Michel. 2000. "The Neurolinguistics of bilingualism in the next decades". *Brain&Language*, 71, 178-180.
- Paradis, Michel. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Parsons, Christine and Fiona Liddy, 2009. "Learning to read in Irish and English: a Comparison of Children in Irish-Medium, Gaeltacht and English Medium-School in Ireland. Dublin: An Chomhairle um Oideachais Gaeltachta & Gaelscoiachta". [24/10/2016] <http://www.cogg.ie/wp-content/uploads/learning-to-read-in-irish-and-english-a-comparison-of-children-in-irish-medium-gaeltacht-and-english-medium-schools-in-ireland.pdf>
- Peacock, Mattew, and John Flowerdew. 2001. "Issues in EAP. A preliminary perspective". *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, edited by Peacock, Mattew and John Flowerdew, 8-24. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Peal, Elizabeth, and Wallace Lambert. 1962. "The Relation of Bilingualism to Intelligence". *Psychological Monographs* 76 (546), 1-23. Ristampa del 1972 in *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning* a cura di Gardner, Robert C. e Wallace E. Lambert (Eds.), Rowley, MA: Newbury House.
- Pennycook, Alastair. 2010. *Language as a Social Practice*. New York: Routledge.

- Perani, Daniela, Eraldo Paulesu, Nuria Sebastian Galles, Emmanuel Dupoux, Stanislas Dehaene, Valentino Bettinardi, Stefano F. Cappa, Ferruccio Fazio, and Jacques Mehler. 1998. "The bilingual brain. Proficiency and age acquisition of the second language". *Brain*, 121, 1841-1852.
- Perani, Daniela, and Jubin Abutalebi. 2005. "The neural basis of first and second language processing. Current Opinion". *Neurobiology*, 15, 202-206.
- Pereceman, Ellen. 1984. "Spontaneous translation and language mixing in a polyglot aphasic". *Brain and Language*, 23, 43-63.
- Podestà, José (1930). *Medio siglo de farándula*. Río de la Plata, Edición Talleres de la Imprenta Argentina de Córdoba.
- Porcelli, Gianfranco. 2004. *Comunicare in lingua straniera: il lessico*. Torino: Utet-Libreria.
- Potowski, Kim. 2005. *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU*. Madrid: Arco Libros.
- Potowski, Kim. 2012. "Identity and Heritage Learners: Moving beyond Essentializations". *Spanish as a Heritage Language in the United States. The State of the Field*, edited by Beaudrie, Sara M. and Marta Fairclough, 179-199. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ramírez, David. 1992. "Executive Summary". *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Reiterer, Susanne, Claudia Hemmelmann, Peter, Rappelsberger, and Michael L. Berger. 2005. "Characteristic functional networks in high-versus low proficiency second language speakers detected also during native language processing: an explorative EEG coherence study in 6 frequency band". *Cognitive Brain Research*, 25, 566-578.
- Robinson, Pauline C. 1991. *ESP today: A practitioners' guide*. New York: Prentice Hall International.
- Ruiz, Richard. 1988 "Orientations in Language Planning". *Language Diversity: Problem or Resource?*, edited by Sandra McKay and Sau Ling Cynthia Wong, 3-25. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Rumbaut, Rubén G. 1997. "Ties that bind: Immigration and Immigrant Families in the United States". *Immigration and the Family*, edited by Booth Alan, Ann C. Crouter, and Nancy Landale, 3-46 Mahawah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated Publishers.
- Salmon, Laura, e Manuela Mariani. 2008. *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*. Milano: Franco Angeli.

- Sánchez Muñoz, Ana. 2013. "Identidad y confianza lingüística en jóvenes latinos en el sur de California" *El español en los Estados Unidos: e Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*, edited by Dumitrescu Domnita and Gerardo Piña-Rosales, pp. 217-232. New York: Ediciones ANLE.
- Sanfelici, Laura, 2011. "Viaggio linguistico di andata e ritorno: la lingua degli emigranti italiani del Novecento e quella degli immigrati latinoamericani oggi". *In Europa*, vol. 2, 73-79.
- Sanfelici, Laura. 2008. *Lingue, culture e identità. Lo spagnolo negli Stati Uniti e la questione della lingua*. Genova: ECIG.
- Saville-Troike, Muriel. 2006. *Introducing second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Serra Borneto, Carlo. 1998. *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- Silva-Corvalán, Carmen. 2001. *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, DC: Georgetown University Press.
- Silva-Corvalán, Carmen. 2003. "Linguistic consequences of reduced input in bilingual first language acquisition". *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages*, edited by Montrul, Silvina and Ordóñez, Francisco, 375-397. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Silva-Corvalán, Carmen. 2013. "Adquisición y transmisión de la lengua a nivel generacional". *El español en los Estados Unidos: e Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*, edited by Dumitrescu, Domnita and Gerardo Piña-Rosales, 49-66. New York: Ediciones ANLE.
- Skutnabb-Kangas, Tove, and Pertti, Toukoma. 1976. "Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family". Report scritto per UNESCO, *Research Reports* 15. Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere.
- Spolsky, Bernard, Joanna Green, and John Read. 1974. *A Model for the Description, Analysis and Perhaps Evaluation of Bilingual Education*. Navajo Reading Studying Progress Report 23. Albuquerque, NM: University of New Mexico.
- Spolsky, Bernard (1986). *Language and Education in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spolsky, Bernard. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill. 1985. "Communicative Competence: Same Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development". *Input in Second Language Acquisition*, edited by Gass Susan and Car-

- olyn Madden, 235-256. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Swain, Merrill, and Sharon Lapkin. 1982. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Teddlie, Charles, and Abbas Tashakkori. 2011. "Mixed methods: Contemporary issues in an emerging field". *Handbook of qualitative research* (4th ed.) edited by Denzin, Norman K. and Yvonna S. Lincoln, 285-300. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thomas, Wayne P., and Virginia P. Collier. 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Thomas, Wayne P., and Virginia P. Collier. 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement: Final Report*. [27/9/2015] http://www.crede.org/research/llaa/1_1_final.html.
- Thomason, Sarah G. (2001). *Language Contact. An Introduction*. Washington, D. C. : Georgetown University Press.
- Valdés, Guadalupe. 1997. "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: outstanding issues and unanswered questions". *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*, editores Colombi María Cecilia y Francisco X. Alarcón, 93-101. . Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Valdés, Guadalupe, Cristina, Chavez, and Claudia Angelelli. 2003. "A Performance Team: Young Interpreters and Their Parents". *The Annual Review of Applied Linguistics*, edited by Valdés, Guadalupe, 63-98.
- Vento, Salvatore. 2004. *I Latinoamericani a Genova*. Genova: De Ferrari.
- Verril, Elizabeth. 2014. "The Kveeni of Northern Norway: From National Minority to Indigenous People". Master's Thesis. Presented to The Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences Brandeis University Graduate Program in Global Studies. Janet McIntosh, Advisor Richard Parmentier, Program Director. [6/11/2016] <http://kvener.no/wp-content/blogs.dir/1/files/2014/09/VerrillThesis2014.pdf>.
- Vertovec, Steven. 2007. "Super-diversity and its implications". *Ethnic and racial studies* 22 (2): pp. 447-462.
- Vietti, Alessandro. 2005. *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*. Milano: Franco Angeli.
- Zentella, Ana Celia. 1990. "Lexical leveling in four New York City Spanish dialects: Linguistic and social factors". *Hispania*, 73 (4), 1094-1105.



LINGUE CULTURE MEDIAZIONI
LANGUAGES CULTURES MEDIATION

<http://www.ledonline.it/LCM-Journal>

La Collana / The Series

DIRETTORE RESPONSABILE / EDITOR

Giuliana Garzone

Lingue migranti e nuovi paesaggi • A cura di Maria Vittoria Calvi, Irina Bajini
e Milin Bonomi

Giuliana Garzone • *Le traduzioni come fuzzy set. Percorsi teorici e applicativi*

*Espaces réels et imaginaires au Québec et en Acadie. Enjeux culturels, linguistiques
et géographiques* • Édité par Chiara Molinari et Dino Gavinelli

Focus on LSP Teaching: Developments and Issues • Edited by Giuliana Garzone,
Dermot Heaney and Giorgia Riboni

Elena Firpo e Laura Sanfelici • *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo
lingua d'origine e Italstudio. Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia*

In preparazione:

*El cuerpo y sus economías en la cultura y la historia de mujeres de la América Latina,
el Caribe y otras latitudes* • Edición de Irina Bajini y Luisa Campuzano

Il catalogo aggiornato di LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto è consultabile all'indirizzo web <http://www.lededizioni.com>, dove si possono trovare notizie dettagliate sui volumi: di tutti si può consultare il sommario, spesso vengono date alcune pagine in lettura, di alcuni è disponibile il testo integrale. Tutti i volumi possono essere acquistati on line.