

# La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés

Daniela Carpani, Laura Sanfelici, Rosana Ariolfo<sup>1</sup>

En el marco de una investigación que se está llevando a cabo en la Universidad de Génova sobre las “lenguas inmigradas” en el contexto escolar genovés, se han detectado nuevas necesidades lingüístico-educativas, que surgen a partir de la inserción de estudiantes latinoamericanos en muchos colegios de la ciudad. Después de una breve introducción, se describen algunas estrategias de enseñanza desarrolladas para afrontar las exigencias de estos estudiantes, que difieren de las que tienen quienes estudian español como lengua extranjera. Estas estrategias, aplicadas con éxito en los EE.UU (Español para Hablantes Nativos), han sido adaptadas teniendo en cuenta la tipología de ambas lenguas en contacto. Posteriormente, se presentan los resultados parciales de un estudio realizado en el ámbito de la escuela secundaria, basado en el marco del método autobiográfico, que toma en cuenta no solo la etapa de la migración, sino también la fase pre migratoria, y pone el acento en algunos factores sociales, como la visión que los entrevistados tienen de sí mismos y la actitud de la sociedad de acogida ante estos nuevos ciudadanos, dos aspectos que guardan una estrecha relación con el proceso de adaptación social y con la evolución del aprendizaje en general.

*Language as an identifier sign: educational challenges in the Genoese multicultural context.* Within the frame of University of Genoa research project dealing with “Immigrant Languages” in the local scholar context, the research group has detected new linguistic and educational needs, resulting from the school insertion of Latin American students. After a brief introduction, the article describes the development of teaching strategies to address the needs of such students, which are different from those of native-Italian speaking students studying Spanish as a foreign language. These strategies, suc-

cessfully applied in the USA (Spanish for Native Speakers) have been adapted according to the nature of the two languages in contact. The second part of the article presents some preliminary results of a study carried out in a High School, based on the framework of the autobiographical method, which takes into consideration not only the migration process, but also the pre-migratory phase, and stress the importance of some social factors, such migrants' beliefs about themselves and the attitude of the receiving society, two aspects strongly related to the social adaptation process as well as learning improvements in general.

**Palabras claves:** multiculturalismo, interculturalidad, plurilingüismo, hibridización, adaptación lingüística, asimilación, migración, escuela primaria, escuela secundaria.

## Introducción

El tema elegido para estos días de intercambio de reflexiones y de experiencias involucra no solo a España o a Italia sino a toda sociedad “líquida” (según la conocida definición de Zygmunt Bauman) formada por individuos -se trate de inmigrantes de I<sup>a</sup>, II<sup>a</sup> o III<sup>a</sup> generación o transnacionalistas- que crean, junto con nosotros, un cuerpo vivo en perenne ebullición, en perenne movimiento. “Una movilidad que genera nuevas inclusiones y exclusiones, nuevos espacios, nuevas dimensiones híbridas, difíciles de categorizar o que, al menos, nos requieren nuevas categorías” (Onghena 2010).

Por lo que a nuestra península se refiere, las siglas que van naciendo –*NAI (Nuovi Arrivati in Italia), Generación G2, Italiani*– son el espejo de los continuos cambios identitarios y, consecuentemente, lingüísticos, que estamos experimentando. A partir de la calle donde, para limitarme al caso genovés, se escuchan nuevas variedades derivadas del contacto entre los adolescentes extranjeros (español/albanés, español/rumano, etc.), para llegar al código mestizo de una de las primeras novelas policíacas escrita por un extranjero, aquel *Scontro di civiltà per un ascensore in Piazza Vittorio* de Lakhous Amara, antropólogo y escritor argelino, inventor de un italiano arabizante, que le ha merecido el apelativo de “nuevo Gadda”.

La sociedad multicultural y, por lo que a nuestro ámbito se refiere, la escuela multicultural (en el sentido amplio del término) no es una realidad de hoy. Ya en 1886 Edmondo de Amicis les presentaba a los alumnos de una escuela del norte de Italia al “pequeño italiano nacido en Reggio Calabria” y los exhortaba a quererlo para que no se diera cuenta de que estaba lejos de su ciudad y a no ofenderlo “solo por no haber naci-

do en nuestra provincia, porque quien lo hiciera sería indigno de levantar nunca jamás la mirada cuando pasa la bandera tricolor”<sup>2</sup>. Lo que sí es realmente nuevo es la velocidad de los cambios. Cambios que se repercuten en las políticas lingüísticas educativas que se han ido siguiendo en estos años a nivel local y que trataré de resumir en esta breve introducción.

La llegada a Génova de inmigrantes provenientes de Ecuador empieza en la última década del siglo XX cuando aperecen en nuestras aulas los primeros alumnos hispanohablantes. Hijos que acompañaban a sus madres en el viaje en busca de un futuro mejor y que, en su mayoría, retomaban en nuestras aulas el hilo de una educación empezada en su país de origen. Presencias invisibles, que trataban de alcanzar en el menor tiempo posible un objetivo clarísimo, tanto a nivel subliminal como explícito: la tan ansiada integración, el sentirse “como los demás” a costa de sus propias raíces y por eso, de su lengua materna. Las primeras investigaciones de campo empezadas en aquella época (2001) registraban un masivo fracaso escolar de este contingente de extranjeros -sobre todo en el segundo tramo de la enseñanza secundaria, con la consecuente deserción en favor de la búsqueda de un trabajo cualquiera- fruto de cierta inexperiencia en la gestión de la clase multicultural por parte de los docentes, de indicaciones ministeriales confusas y de un corte educativo netamente monocultural (Carpani 2003).

Mientras tanto, gracias a la inserción de la segunda lengua extranjera en la Educación Obligatoria, se venía experimentando el primer gran cambio en la oferta formativa ciudadana con un crecimiento rápido y exponencial de las demandas de ELE en las escuelas genovesas, lo que hizo hipotizar un cambio positivo en la percepción y en la autopercepción del contingente de estudiantes inmigrados, que por fin podrían aprovechar de esta inesperada coyuntura para recuperar ese “olvido” que amenazaba su identidad cultural y personal (Caravedo 2010). Sin embargo, la realidad se alejaba mucho de esta hipótesis: las evaluaciones de las pruebas escritas de ELE de los estudiantes latinoamericanos analizadas en 2004 se colocaban por debajo del promedio de la clase, con todas las consecuencias negativas en términos de autoestima que esto implicaba. A pesar de la ocasión proporcionada por la coexistencia del español como “lengua inmigrada” y como lengua extranjera, resultaba evidente que algo no estaba funcionando. Se abría entonces una disyuntiva. Atribuir los fracasos a una intrínseca debilidad escolar de los chicos latinos lo que, como es lógico, no se podía excluir, o poner en tela de juicio criterios que, más allá de las buenas intenciones, procedían de instrumentos didácticos inadecuados, técnicas de evaluación excesivamente estandarizadas y acciones educativas poco flexibles que pasaban por alto la problemática de la coexistencia del E/LM (Español Lengua Materna)

/ E/LE (Español Lengua Extranjera) en las clases con significativas presencias de alumnos hispanohablantes (Carpani 2008).

Acciones que se demostraban cada vez más inadecuadas frente al constante aumento de alumnos extranjeros en las aulas genovesas. Ya no se trataba de presencias aisladas sino de grupos que a veces superaban por número a sus compañeros italianos, como pasaba en la clase que fue elegida para la última (por ahora) investigación de campo llevada a cabo con la colaboración de Rosana Ariolfo y cuyos resultados han sido presentados en el Congreso *L'immigrazione ispanofona in Italia: repertori linguistici e identità* organizado por Maria Vittoria Calvi, Giovanna Mape-lli y Milin Bonomi, en marzo de 2009.

Aprovechando de una edad que permitía una reflexión más consciente sobre la relación de los estudiantes latinoamericanos con su propia lengua (tanto en el uso cotidiano entre pares y en el ámbito familiar, como en el institucional bajo forma de E/LE), se presentó un cuestionario de respuestas abiertas focalizado una vez más sobre el uso de su LM y se analizaron algunas pruebas escritas redactadas por ellos en italiano y en español. Una vez más las respuestas y los textos dibujaron un cuadro desconsolador que subrayaba la absoluta falta de contacto entre la lengua de la comunicación, de los afectos, de la familia y el español que aprendían en el colegio. Así, si la primera se consideraba “chueca”, “mezclada”, “mal hablada”, “mixta con palabras que salen del italiano”, la segunda era tan diferente que se la percibía como “otra lengua”, ajena y hostil. Como demostración de los efectos paradójicos de esta coexistencia esquizofrénica, las pruebas escritas de producción libre en español que evidenciaban de forma patente una situación de semilingüismo, llena de préstamos, híbridos y calcos. Los mismos que se notaban en los textos redactados en italiano, más chocantes aún por la presencia constante del trauma del abandono. Un trauma que unía tanto a los recién llegados (“Io non sono contenta qui in Italia. *Estoy* qua perchè la mia mamma ha voluto che venga, io sono triste, *no* mi piace Italia molto”) como a los de mayor “antigüedad migratoria” (“Io sinceramente tra la noia, la rabbia e la paura sento un po’ più di rabbia perchè sono stato costretto a lasciare il mio paese ed alcuni dei miei parenti, *ha* volte mi provoca rabbia quando i ragazzi stranieri subiscono offese razziste e solo perchè hanno il colore della pelle diverso o *perche* non sono dello stesso paese”).

¿Qué conclusiones se pueden sacar de las experiencias que se han hecho hasta ahora? La primera es que ningún modelo de planificación es suficientemente sólido y ágil para soportar una sucesión de cambios sociales, como los que se están conociendo en Italia, si no cambia la mentalidad de fondo, si no se impone una necesaria redefinición de las categorías mentales de la sociedad receptora (acostumbrada a percibir al “otro” como un intruso que desestabiliza su seguridad) y del mismo con-

cepto de educación intercultural, que hasta ahora hemos interpretado exclusivamente como atención al alumnado inmigrante. Hoy las estadísticas nos dicen que la mayoría de los niños “extranjeros” de la escuela primaria (extranjeros de nombre y de hecho, puesto que en Italia el *ius sanguinis* prima sobre el *ius soli*) han nacido en Génova, han compartido desde el jardín de infancia el mismo camino que sus compañeros italianos, aprenden y hablan la lengua del país en las aulas, y el español –o la LM correspondiente– en casa con sus padres. Un enésimo cambio que puede transformarse en una ocasión para superar de una vez por todas ese “culturalismo”, que demasiadas veces ha llevado a la extranjerización de estos nuevos alumnos, y dar un importante paso hacia una dimensión intercultural de la política educativa. Entendiendo la interculturalidad como “... un proyecto para establecer relaciones interpersonales y sociales, en las cuales no se discrimine por motivos de raza, cultura, etnicidad, lengua, religión y nacionalidad, y en los cuales los sujetos se reconocen como interlocutores, se comunican adecuadamente, se enriquecen mutuamente” (Giménez Romero 1997: 153). Porque se trata justamente de esto: enriquecerse mutuamente, aprovechar lo diverso para formular y potenciar lo común, lo que significa reconcentrar los esfuerzos de la política educativa hacia una incorporación transversal de las temáticas de la integración, fomentando el plurilingüismo para extranjeros e italianos, transformando, antes que nada mentalmente, las “clases gueto” en “clases internacionales” (según la feliz y provocatoria fórmula adoptada por un instituto romano con alta concentración de extranjeros). Clases en las que el multilingüismo se considere una riqueza imprescindible para todos los adultos de mañana. Resultado que se puede obtener solo si la variedad lingüística subordinada (en nuestro caso el español) empieza a valorarse como lengua ya a partir de los primeros años de escolarización, antes de que los niños empiecen a percibir el código de su hogar como deficiente y no solo como diferente. Empezando por maestras y familias. Para borrar, por ejemplo, estereotipos sobre las supuestas desventajas de aprendizaje de los niños bilingües que, según las investigaciones de los neurolingüistas, no solo tienen la misma capacidad de aprendizaje que un monolingüe, sino que saben focalizar mejor detalles importantes, sobre todo en situaciones que requieren una concentración y una decisión inmediata, gracias a una mayor flexibilidad, fruto del entrenamiento dado por el cambio automático de código al que están acostumbrados. Detalle, por así decirlo, que aporta un valor añadido al principio del mantenimiento de la cultura y lengua de origen, que demasiadas veces se ha limitado a una declaración de intenciones políticamente correctas, pero escasamente aplicadas.

Armonía de culturas y de lenguas: ¿es posible, sobre todo en situaciones de multilingüismo? La respuesta parece ser afirmativa y viene de una

escuela primaria, la *Domenico Ferrero* del barrio obrero de Cornigliano, donde se están aplicando los principios del plurilingüismo a través de un proyecto piloto quinquenal (ganador del premio Label europeo 2009) en el que, a partir del año que viene, participará nuestro grupo de investigación. En la IIª B, la clase experimental del Instituto, todos los niños reciben dos horas de clase semanal de E/LE (la mayoría de los alumnos nacidos en Italia con padres extranjeros es hispanohablante) y se estudia el albanés (segunda lengua extranjera mayoritariamente representada) por un número de horas que lamentablemente depende de los fondos que recibe la escuela para pagar al profesor nativo que las imparte. Según lo que he podido ver durante mis primeras observaciones realizadas en el mes de mayo, creo poder afirmar que estamos frente a una realidad auténticamente novedosa y enriquecedora. Todos los niños hablan italiano y español y saben algunas palabras de albanés. Son capaces de reproducir los sonidos nuevos con un mimetismo sorprendente, saben comparar autónomamente las palabras de las lenguas que aprenden (una niña le hacía notar a la maestra que “Mayo si scrive come in inglese solo con una o in più” y, sobre todo, se divierten en una situación que perciben como absolutamente normal. “Spagnolo mi piace da morire perché è allegro”, escribe un niño de padre italiano y madre hispanohablante. No ocultan su origen “Hai visto so scrivere in spagnolo le lettere mi ha insegnato mia mamma perché è domenicana”; “Mia mamma mi ha insegnato delle parole in albanese. Te le scrivo un po’”; o, como hace un pequeño genovés, valoran positivamente el conocimiento de los idiomas que estudian: “Io sono italiano ma mi piace anche lo spagnolo. Green, blue, yellow, red = inglese; nueve, ocho, siete, seis = spagnolo. E queste sono le parole di tutte le lingue”<sup>3</sup>.

La nueva frontera para la escuela intercultural puede empezar de aquí. No serán las medidas del Ministerio de Educación las que garanticen la convivencia entre todos, no serán los buenos principios. Será el cambio de nuestra mirada. Y para este cambio, los niños pueden ser los mejores maestros. Por lo que a los adolescentes se refiere, los mismos que hasta ahora han regalado con tanta generosidad sus memorias, sus reflexiones y su tiempo, y que merecen toda nuestra atención, en su esfuerzo de crecer y de llegar a ser los ciudadanos de mañana, en cualquier parte del mundo donde decidan vivir, cedo la palabra a Laura Sanfelici y a Rosana Ariolfo, quienes presentarán el fruto de sus recientes investigaciones llevadas a cabo respectivamente en el Primer tramo de la Enseñanza Obligatoria, como hace Laura Sanfelici, y en la enseñanza secundaria, como explicará Rosana Ariolfo en la parte conclusiva.

# 1. “Español para hablantes de herencia” e “Inmersión Dual”. Desde Chicago a Génova

El sistema educativo italiano comparte el reto de la integración escolar de los recién llegados con gran parte de las naciones occidentales. Reto aún más difícil si se tiene también en cuenta a los hijos de extranjeros que han nacido en Italia o chicos inmigrantes que en Italia han completado su formación escolar, es decir, las segundas generaciones. Se trata de un desafío en una doble dirección -nunca exento de tensiones y dificultades- para que se logre construir un proceso de adaptación mutua.

Por eso, conocer las experiencias y experimentaciones educativas de otros países puede resultar útil, para aprender y para no caer en los mismos errores.

La sociolingüística estadounidense que se ocupa del bilingüismo, diglosia y lenguas en contacto se ha cultivado mucho entre 1975 y 1985. Las investigaciones, como afirma Moreno Fernández (1989: 10), se caracterizan por su carácter eminentemente práctico:

no interesa tanto elaborar una teoría del bilingüismo, cuanto buscar soluciones a los problemas que surgen en la política lingüística. [...] Puede decirse que los estudios del bilingüismo monopolizan aspectos tan importantes en la enseñanza como la programación de la educación, las actitudes lingüísticas y la política lingüística.

La finalidad, como afirma Cummis (2002:13), es

vincular la teoría, la investigación, la política y la práctica como medio de contribuir al perfeccionamiento de la práctica educativa. [...] La relación entre teoría y práctica es de ida y vuelta y hacia adelante: la práctica genera teoría, la cual, a su vez, actúa como catalizador de nuevas directrices de práctica, que después informa la teoría y así sucesivamente. La teoría y la práctica se imbrican mutuamente. El papel de los investigadores y de los responsables de la política es mediar esta relación. La investigación proporciona una lente a través de la cual se puede ver la práctica y los políticos interpretan los descubrimientos de la investigación y establecen las orientaciones para la práctica, basándose en las investigaciones y en las realidades sociopolíticas y fiscales.

Se establece entonces una relación entre las investigaciones sociolingüísticas y los problemas educativos. Un ejemplo son los estudios sobre el *language shift*, pasaje lento y gradual, que incluye fases intermedias de diglosia y bilingüismo. Así explica Spolsky (2004: 44) que, normalmente, tras una primera generación que aprende la nueva lengua fuera de casa, la segunda generación, ya escolarizada en el lugar de destino, acostumbra a ser bilingüe. Con la llegada de la tercera generación, la lengua de origen suele desaparecer, aunque se ha detectado que la presencia continua de miembros de la primera generación tiene como consecuencia un mayor grado de mantenimiento de la lengua patrimonial. En este caso los estudios de tipo generacional pueden proporcionar datos imprescindibles para una política lingüística eficaz que evite la pérdida de la lengua de origen.

Los Estados Unidos, con respecto a Italia, conocen desde hace mucho tiempo el fenómeno de la inmigración hispanoamericana, de ahí el interés por las políticas educativas estadounidenses, el análisis de varias posibilidades de aplicación en el contexto migratorio genovés y la colaboración con el grupo de investigación *Heritage Language Cooperative*<sup>4</sup> de Chicago<sup>5</sup>, dirigido por la profesora Kim Potowski, que ha proporcionado datos, bibliografía y soporte científico para el desarrollo de dos proyectos. El primero, “Español para hablantes de herencia”, tiene como objetivo la plena integración de los inmigrados y ya cuenta con tres años de experimentación, mientras que el segundo, de “Inmersión dual” está todavía en fase de estudio para posibles aplicaciones en un futuro próximo. El reto de este último es la promoción de la educación plurilingüe para todos los estudiantes, entendida no solo como competencia, sino también como valor asociado con la tolerancia lingüística, como elemento esencial de la educación intercultural ya que, como afirma Maria Vittoria Calvi (2008: 23)

todos los hispanistas deberíamos compartir el interés por el mantenimiento de esta riqueza cultural y lingüística, contribuyendo, en primer lugar, al estudio de la situación actual y estimulando todas las iniciativas que permitan el desarrollo de un plurilingüismo responsable, en el que la competencia en la L2 no se acompañe a la pérdida, no por involuntaria menos dolorosa, de la L1.

Es muy difícil definir a un “hablante de herencia”. Podemos decir que es un individuo que ha sido expuesto al idioma, normalmente en casa, únicamente, y cuyas competencias pueden variar muchísimo con respecto a otros. Los “hablantes de herencia” no son un grupo homogéneo, sino que cruzan más generaciones y poseen una variada gama de conocimientos lingüísticos, por eso hay que tener en cuenta diacronías y sin-

cronías. Los hablantes de herencia no estudian el español como lengua extranjera; al contrario, pueden utilizar el español para el estudio de las otras disciplinas. Esto produce un mayor enriquecimiento léxico y la expansión del “espectro bilingüe”<sup>6</sup>. Todo esto, sin olvidar que el objetivo final es la formación de alumnos bilingües y biculturales. El currículo prevé entonces también el estudio de la cultura de origen. Sin embargo, tampoco debemos olvidar las necesidades afectivas. Muchos de estos estudiantes muestran inseguridad cuando se expresan en español, y sobre todo, miedo ante la idea de estudiarlo formalmente. Esto, como ya se ha recordado, es debido también a criterios de evaluación o al material didáctico, que no son adecuados para este tipo de alumnos.

Los cursos de “Español para hablantes nativos” han sido adaptados a la nueva realidad sociolingüística de los niños de origen hispanoamericano teniendo en consideración que la L2 no es el inglés, sino una lengua neolatina, como el italiano. Al ser lenguas cercanas, es mayor la interferencia de la llamada memoria ecoica (Cfr. Salmon y Mariani 2008). Este es uno de los fenómenos que provocan la erosión (*attrition*) de la lengua madre<sup>8</sup>.

El mantenimiento de la lengua de origen es el principal fin no solo para que los estudiantes puedan aprender la lengua italiana sin sacrificar por ello su equipaje lingüístico y cultural. En cuanto a la interdependencia del dominio académico de L1 y el de la L2, Cummins (2002: 219) afirma que:

puede considerarse que la relación positiva entre L1 y L2 se deriva de tres principios potenciales: 1) la aplicación de las mismas capacidades y destrezas cognitivas y lingüísticas al desarrollo de la lectoescritura en ambas lenguas; 2) la transferencia entre lenguas de conceptos y conocimientos generales del mundo, en el sentido de que los conocimientos antecedentes del individuo (en L1) representan el fundamento o esquema sobre el que se establece la adquisición de L2, y 3) la transferencia de características y destrezas lingüísticas entre las lenguas, en la medida en que estas estén relacionadas.

También son importantes los ámbitos sociolingüísticos: perder la lengua de origen significa perder la posibilidad de comunicación “más íntima” con los propios padres y, por tanto, con las propias raíces y la propia identidad cultural más profunda.

En suma, toda la justificación metodológica apunta a una enseñanza bilingüe de mantenimiento evolutivo y no estático (que se vuelca en cambio en evitar la pérdida de la L1 sin aumentar la habilidad de la misma).

Adaptar algunas de las experiencias didácticas americanas ha sido posible gracias a la colaboración con la “Scuola Media Sperimentale Don

Milani”<sup>9</sup>, reconocida con Decreto ministerial “Escuela Taller” para proyectos experimentales. Las clases de ELH (Español Lengua de Herencia) se dan por la tarde, como actividad extracurricular. Ha sido una decisión dictada por razones de organización (los alumnos pertenecen a clases distintas) y de método. No se ha querido poner en marcha un modelo de *pull out classes*.

Las dos primeras han sido breves experimentaciones para entender cómo estructurar de la mejor manera posible una programación que cubriese todo un año escolar.

Los beneficios del uso de la lengua vehicular en el estudio de las materias curriculares (objetivo de la primera experimentación) y de aquellas de la profundización de la cultura de la lengua de origen (de la segunda), han brindado la posibilidad de unir las dos experiencias en un proyecto que incluyera a las dos.

Los primeros resultados, que ya hemos empezado a analizar y que se publicarán para finales de 2010, han llevado a una serie de reflexiones. En primer lugar, la falta de formación del personal docente para los cursos de EHN, a los que se exigen competencias que van desde los procesos cognitivos, sociales y lingüísticos de la expansión y del enriquecimiento lingüístico, al vasto conocimiento cultural que se encuentra en la base del mosaico lingüístico hispanohablante. Resulta además imprescindible una estrecha colaboración, en base a la programación y también en fase de desarrollo del programa, entre el docente EHN y los profesores de las distintas asignaturas.

En cuanto al material, no se cuenta, por ahora, con textos específicos concebidos para un curso de EHN. Cada docente redacta su propio material a fin de conseguir un equilibrio entre objetivos lingüísticos y de contenido. Por lo que atañe a la enseñanza, lo fundamental es el concepto de redundancia, repetir los mismos conceptos de distintas formas, para hacer que el alumno comprenda los contenidos y consiga elaborarlos y expresarlos a la vez de manera adecuada. Tratándose de lenguas vecinas, es importante que el profesor analice un contraste de ideas particulares en cuanto a estructuras morfosintácticas que puedan crear mayores problemas en la fase de producción escrita y oral.

La Scuola Media Don Milani ya ha pedido seguir con el proyecto el próximo año escolar, puesto que tanto el nivel lingüístico como el académico de estos estudiantes ha mejorado. Es más, el INDIRE<sup>10</sup>, contactó con la escuela para evaluar posibles aplicaciones del proyecto en otras escuelas y ciudades.

Para dar un paso más hacia una política educativa plurilingüe, los programas “de inmersión dual”<sup>11</sup> de los Estados Unidos pueden ser un modelo para el futuro. Entre los mejores, el de la Escuela Interamericana (Inter-American Magnet School – IAMS) de Chicago (Potowski

2007), una de las escuelas de doble inmersión más antiguas y más completas en el Oeste Medio de Estados Unidos. La IAMS es una de las pocas escuelas públicas fundadas por padres, y cuenta en la actualidad con unos 650 estudiantes desde *pre-kinder* hasta el 8° grado, provenientes de todo Chicago con una gran diversidad étnica y económica. La escuela está vinculada al Ministerio de Educación y Ciencia de España a través de las *International Spanish Academies*. La Inter American Magnet School, ofrece un programa de inmersión dual. Para los estudiantes de la lengua minoritaria, promueve el estudio del inglés L2, además del mantenimiento evolutivo de la L1. Para los niños monolingües en inglés, ofrece la posibilidad de un estudio eficaz de una LS. Se da entonces el caso de la “*maintenance and enrichment bilingual education*”.

No hay pruebas de admisión, sino que se trata de un sorteo. El porcentaje de Latinos tiene que ser del 70%, pero un dato importante es el de los estudiantes LEP, (*Limited English Proficient*), que representan el 29% del total de los estudiantes. De esto se desprende que es la llegada de los nuevos inmigrantes –y no la transmisión generacional del idioma– lo que garantiza que el español se siga hablando en los Estados Unidos. Desde *pre-kinder* hasta 4° grado, el 80% de la enseñanza se da en español. En los dos años siguientes este porcentaje baja a un 60% hasta llegar a un 50% en 7° y 8° grado.

Los resultados de los estudiantes en los tests son alentadores. El *Illinois Stantard Achievement Test (ISAT)*, exigido a todas las escuelas del estado, pone de manifiesto un nivel académico de los estudiantes de la Inter American Magnet School superior con respecto a los estudiantes de las demás escuelas públicas de la ciudad y del Estado.

Se seguirá, en Génova, con la experimentación de los programas ELH, empezando a planear, para un futuro próximo, un proyecto piloto de inmersión dual, con una clase de primaria. El modelo de la IAMS se adaptará de acuerdo con las necesidades lingüísticas y estructurales de nuestro sistema educativo. Podrán variar tanto los criterios de alumnos admitidos como el porcentaje de enseñanza en cada idioma.

En la realidad genovesa, donde el español se ha convertido en la segunda lengua más hablada, la experimentación podrá brindar beneficios a toda la comunidad. Puesto que el estudio del inglés como lengua extranjera desde la infancia deberá ser uno de los pilares de la formación lingüística de los estudiantes, esta será una manera para acercarse al plurilingüismo como competencia deseable para todos.

## 2. La lengua materna entre mantenimiento, hibridización y asimilación en la escuela secundaria

El fenómeno migratorio y la notable presencia de alumnos extranjeros en las escuelas genovesas vuelve ahora familiar una situación que antes era prerrogativa de la periferia de la ciudad, al otro lado de una especie de “barrera de protección” que mantenía el espacio urbano “libre de la contaminación” de etnias y culturas diferentes, difíciles de integrar.

Este fenómeno, que hasta los años noventa era relevante solo en la escuela primaria, ahora lo es también en la escuela secundaria, donde el 64,3% de los estudiantes extranjeros es de origen latinoamericano (Ambrosini y Torre 2009: 148). Sin embargo, aunque los datos ponen en evidencia un intento de integración al sistema escolar y una apuesta por la educación, por parte de las familias inmigradas, es el sector en el que se da el índice más elevado de deserción y de fracaso escolar por parte del alumnado de nacionalidad no italiana, con todo lo que esto significa en términos de marginación y exclusión social.

Ya a través del análisis de algunos textos escritos y de los datos recogidos mediante entrevistas semi-dirigidas realizadas a un grupo de estudiantes ecuatorianos de un Instituto Técnico Comercial de Génova, donde se estudia español como LE (lengua extranjera), se había puesto en evidencia<sup>12</sup> no solo que los alumnos utilizan un español con muchas interferencias, como consecuencia del contacto con el italiano, sino también una fuerte tendencia a la oralidad en los textos escritos por ellos. Muchos de esos estudiantes habían manifestado tener grandes dificultades para abordar el estudio de algunas asignaturas, e incluso –y esto era lo más desconcertante– el fracaso y el bloqueo frente a la asignatura de Lengua española, que supuestamente debía asegurar, no necesariamente un éxito rotundo, pero sí buenos resultados.

A partir de ese panorama preocupante, se decidió seguir estudiando esta realidad en otros dos institutos de enseñanza secundaria con el propósito de recoger un corpus de textos orales que permitiera observar las consecuencias del contacto entre el español y el italiano y entender qué factores sociales influyen más en el mantenimiento, la hibridización y la asimilación lingüística del español de los estudiantes entrevistados.

### 2.1. Los colegios

La primera recogida de datos se llevó a cabo en el Instituto Latinoamericano IRFEYAL (Instituto Radiofónico Fe y Alegría), que depende directamente del gobierno de Ecuador y que cuenta también con sedes

en Roma y en Milán. Gracias a varios acuerdos bilaterales, este colegio otorga títulos reconocidos no solo en Ecuador, sino también en Italia<sup>13</sup>.

Los alumnos, en su totalidad de origen latinoamericano, asisten a las clases solo tres veces a la semana, lo cual les permite trabajar o participar contemporáneamente en cursos de formación profesional. Muchos de ellos ya han pasado incluso por escuelas oficiales de la ciudad, que se han visto obligados a abandonar por la imposibilidad de superar los obstáculos del estudio o por la dificultad lingüística encontrada. En este instituto el español es fundamental en la programación escolar ya que casi todas las asignaturas se dictan en lengua española, con excepción de matemáticas, inglés e italiano. Esto significa que el aprendizaje de la lengua italiana queda relegado a las pocas horas de clase de dichas asignaturas y al ámbito social, doméstico y laboral de esos alumnos.

La segunda recogida de datos se realizó en el Liceo Gian Domenico Cassini, un instituto con formación científica, conocido por ser uno de los más exigentes de la ciudad. Es oportuno aclarar que la presencia de estudiantes extranjeros se concentra principalmente en dos tipos de institutos, técnicos o profesionales, que acogen al 80% de los estudiantes de nacionalidad no italiana (Ambrosini y Torre 2009: 113). Esto explica por qué en los demás tipos de escuelas la presencia de alumnos extranjeros se da de manera más aislada, como en el caso de los colegios con formación lingüística, científica, clásica, etc.

## 2.2. Aspectos metodológicos

El estudio se basa en el marco del método autobiográfico (Cambi 2002; Demetrio 1995) y, como tal, toma en cuenta no solo factores que intervienen después de la migración, sino también la fase pre migratoria. Este enfoque permite que el individuo se interroge sobre su propia identidad, reelabore y le devuelva sentido a su propia historia. La autobiografía se convierte así en un instrumento de conocimiento de la cultura contemporánea, en un vehículo para comprender nuestra sociedad, una manera para poner la atención en la identidad controvertida y encubierta de los sujetos (en este caso, adolescentes y jóvenes) y analizar un recorrido a menudo lleno de contradicciones y conflictos, traumas y fracturas (D'Ignazi 2008: 54-55).

Los entrevistados son estudiantes nacidos en Ecuador, de edades comprendidas entre los 16 y los 21 años, que llevan en Italia entre 7 meses y 14 años.

La técnica empleada para la recogida de datos es la entrevista etnográfica semi-dirigida (D'Ignazi 2008: 58), guiada por un cuestionario<sup>14</sup> que consta de 70 preguntas, en su mayoría abiertas, a las que los entrevistados respondieron con total libertad, sin límite de tiempo ni opciones de

respuesta. La muestra analizada se compone de 16 entrevistas, cada una de aproximadamente una hora de duración, enteramente grabadas y transcritas para su posterior análisis. Sucesivamente se han clasificado los fenómenos de hibridización con el objeto de observar cuáles son las variables que más tienden a la variación y cuáles son los factores sociales que influyen particularmente en el mantenimiento, en la hibridización y en la asimilación de la LM (lengua materna).

La tipología de entrevista realizada ha hecho posible superar el obstáculo que suele presentarse cuando se pretende obtener una muestra de habla espontánea en una situación en la que el entrevistador coincide con el observador y graba la conversación, fenómeno definido por Labov “paradoja del observador” (1972). En efecto, los entrevistados, a través de la narración autobiográfica, han logrado hablar con total libertad y desenvoltura de los temas relacionados con la propia experiencia migratoria, su vida actual y pasada.

La guía de preguntas consta de tres partes o núcleos temáticos, que a su vez están divididos en sub-temas, y cuyo hilo conductor es la historia de vida del entrevistado: a) Mi vida en mi país, b) La noticia del viaje, c) La llegada y mi vida en Italia.

Para el análisis del material se ha tenido en cuenta el interesante aporte brindado por Eva Gugenberger (2007) quien, a partir de un estudio aplicado a los inmigrantes gallegos en Buenos Aires, propone un modelo teórico-analítico para el análisis de los distintos casos de contacto lingüístico inducidos por la migración, que se apoya, a su vez, en el conocido modelo de aculturación desarrollado por John Berry<sup>15</sup> y en el *Interactive Acculturation Model* elaborado por Richard Bourhis<sup>16</sup>.

Lo interesante de esta propuesta es que Gugenberger subraya la relación que existe entre las estrategias de aculturación social adoptadas por los sujetos migrantes y su comportamiento lingüístico en general. Se derivan, pues, distintas implicaciones en el nivel de competencia, en el comportamiento sociolingüístico y en el empleo de las lenguas en el discurso que, según Gugenberger, se pueden clasificar en cuatro estrategias de aculturación lingüística: 1) asimilación, es decir, el desplazamiento de la LM a la L2; 2) separación, o uso casi exclusivo de la LM; 3) integración, que implica la adquisición de la L2 y el mantenimiento de la LM; 4) oscilación entre ambas lenguas, sin que el hablante se decida por una de ellas, aunque tienda a adaptarse a la lengua elegida por su interlocutor.

Dada la imposibilidad de encasillar en categorías los comportamientos lingüísticos observados en el presente estudio, resulta más adecuado hablar de “tendencias de adaptación lingüística” como reflejo de las “estrategias de adaptación a la sociedad de acogida” adoptadas por el sujeto migrante. La elección del término “adaptación” no es para nada casual, pues sus distintas acepciones no solo se alejan mucho del concep-

to de soportación pasiva, sino que están unidas por un común denominador, es decir, el dinamismo, la capacidad de acción y de transformación frente a una situación nueva que, en este caso, permite que los individuos no sucumban frente a las adversidades que toda experiencia migratoria provoca. De esta manera, el grado o el tipo de adaptación a la sociedad de acogida se verá reflejado en las elecciones lingüísticas, en términos de tendencia al mantenimiento, a la hibridización o a la asimilación de la LM.

Cabe aclarar también que para un análisis más exhaustivo y completo del fenómeno analizado, hay dos aspectos fundamentales que en esta ocasión no se han considerado, pero que se tendrán en cuenta en una fase sucesiva de esta investigación. Se trata, en principio, de la influencia que ejercen no solo los factores sociales, sino también los internos a la lengua, en la variación lingüística y la alternancia de códigos (Poplack 1980). Y, en segundo lugar, las actitudes de los docentes y compañeros de curso de los alumnos extranjeros, quienes comparten con ellos un mismo espacio y, por lo tanto, participan activamente en este proceso de “adaptación recíproca” (Jiménez Romero 2008).

### 2.3. Los resultados

Para el análisis de las entrevistas se han considerado cinco variables que, al parecer, están en estrecha relación con el mayor o menor grado de hibridización de la LM por parte de los sujetos entrevistados: 1) la sensación de placer y bienestar de vivir en el lugar de acogida; 2) las relaciones sociales; 3) el proyecto de permanencia en Italia; 4) el grado de conocimiento y dominio de uso de la L2; 5) la valoración de la propia LM y el deseo individual y familiar de mantenerla viva. El tiempo de residencia que estos individuos llevan fuera de su país de origen no parece ser determinante en los casos analizados, aunque pueda ser importante.

Los estudiantes en cuyo discurso oral el grado de hibridez es mínimo resultan ser, por un lado, aquellos que aparentemente están mejor insertados en esta nueva realidad y, por el otro, los que demuestran muchas dificultades de adaptación.

Los primeros dicen sentirse bien y a gusto donde están, se sienten parte integrante de su nuevo mundo y no tienen intenciones de volver a su país de origen. Cuentan con un núcleo familiar unido y presente, por el que se sienten apoyados, y con amistades tanto autóctonas como de su propio grupo étnico. La situación económica familiar es lo suficientemente buena como para permitirles un contacto frecuente con su país de origen. Le dan mucha importancia al estudio, no solo porque el éxito escolar signifique progreso, sino también porque es una manera de reconocer a los padres todo el esfuerzo hecho para que sus hijos “lleguen a

ser alguien”. Aspiran a seguir cursos universitarios, se sienten orgullosos de su lengua materna, se comunican con facilidad en ambos códigos aunque, en ocasiones, su discurso presenta algunas marcas de hibridización.

Por el contrario, los otros parecen estar muy aislados, añoran mucho la vida en Ecuador, algunos sienten el deseo de regresar a su tierra de origen y otros prefieren permanecer aquí ya que en su país se encontraban en peores condiciones (lejos de los padres, bajo el cuidado de familiares que los maltrataban, etc.). Establan amistad con miembros de su propia etnia y casi no se relacionan con miembros del grupo mayoritario, de quienes, en algunos casos, perciben rechazo o desprecio. Dado que tienen a moverse en redes sociales de habla hispana, no tienen mucho interés en aprender la L2 y encuentran muchas dificultades para entenderla o aprenderla.

Sin embargo, los entrevistados reconocen que el idioma es una base fundamental para la comunicación dentro de la sociedad y, por lo tanto, cuanto mayor sea el dominio que ellos tengan de la lengua del país anfitrión, mayor será la posibilidad de interactuar con la gente del lugar, de lograr insertarse en el sistema escolar y de acceder al mundo laboral. Desde esta perspectiva, a medida que crece la necesidad –más que el interés– en aprender la L2, aumenta el grado de hibridización en el discurso de los entrevistados. Además, otros factores parecen incidir en la mezcla de códigos: la voluntad de quedarse en Italia, por ser la alternativa menos dolorosa, y la idea de que “estar aquí les permitirá progresar”. En casos extremos, sobre todo cuando el sujeto considera que el italiano es más prestigioso que su propia LM y se encuentra más expuesto a la lengua de la sociedad receptora, porque utiliza la L2 para comunicarse con sus colegas de trabajo o sus amigos, en el discurso de algunos entrevistados se produce una alternancia de códigos (*code switching*) que se convierte en una forma de mezcla de códigos (*code mixing*) (Siguan 2001: 175-176), y a lo largo de la conversación aparecen enteras frases en italiano.

En el análisis se da un único caso de tendencia a la asimilación lingüística, es decir, que en el discurso la L2 desplaza a la LM, aunque en ciertos momentos hay indicios de reactivación parcial de la competencia lingüística en español. A pesar de que el alumno asimilacionista expresa su interés en no perder su competencia en español, no utiliza su LM ni siquiera para comunicarse con su familia: le responde en italiano, a pesar de que sus padres se dirigen a él en español. Un italiano que se asimila incluso en la entonación y en la pronunciación a la forma de hablar de los miembros de la sociedad receptora. Sus relaciones de amistad se establecen prevalentemente con personas italianas y ya casi no frecuenta amistades de su mismo origen. Con respecto a sus planes de vida futura, no parece tener claro aún cuáles son sus intenciones o sus proyectos.

Si se someten las entrevistas a un análisis lingüístico, se puede ver que el léxico parece ser el ámbito más proclive a sufrir interferencias. Y, dentro del mismo, las palabras que pertenecen en su mayoría al campo semántico laboral, escolar y burocrático, característicos del nuevo contexto. En general se trata de sustantivos o locuciones sustantivas, aunque también aparecen muchos verbos, pronombres, conjunciones, adverbios y marcadores del discurso. En menor medida aparecen algunos adjetivos<sup>17</sup>.

En resumen, un primer análisis de este estudio, más bien acotado, deja entrever que las vivencias familiares y personales relacionadas con la experiencia migratoria, los proyectos de vida, el grado de bienestar alcanzado en la sociedad de acogida, la competencia lograda en la L2, la actitud personal y familiar hacia la propia lengua y cultura influyen notablemente en su comportamiento social así como en el mantenimiento o en la pérdida progresiva de la LM.

Lógicamente, para que se puedan calibrar y adecuar las acciones futuras inherentes a cuestiones de educación sería deseable, en primer lugar, llegar a un diagnóstico más exhaustivo del objeto de estudio, que incluya también un análisis de las variaciones lingüísticas desde una óptica interna a la estructura de la lengua misma, imprescindible para emprender cualquier tipo de intervención en campo educativo. En segundo lugar, entender si la persistencia del uso combinado de ambos códigos por parte de estos sujetos puede llevarlos a una condición de semilingüismo<sup>18</sup> permanente tal que impacte de forma negativa en el proceso de aprendizaje. Por último, dada la presencia cada vez más importante del español como lengua inmigrada en la ciudad, sería deseable poder implementar el bilingüismo en las escuelas, no solo para observar, en un futuro mediato, de qué manera repercutiría dicha medida en el contacto lingüístico, sino, sobre todo, para recuperar un patrimonio lingüístico y cultural que se está perdiendo por una política local poco respetuosa de la normativa europea, vigente desde hace ya muchos años<sup>19</sup>, y que carece de los pilares básicos sobre los cuales emprender el arduo camino hacia la integración.

Daniela Carpani  
Università degli Studi di  
Genova  
Facultad de Ciencias  
Políticas  
Via Balbi 5 - Génova - Italia  
daniela.carpani@unige.it

Laura Sanfelici  
Facoltà di Lingue e  
Letterature Straniere  
Piazza S. Sabina 2 - Genova -  
Italia  
C0293@unige.it

Rosana Ariolfo  
Università degli Studi di  
Genova  
Facultad de Ciencias  
Políticas  
Via Balbi 5 - Génova - Italia  
rosanaariolfo@yahoo.com

## Notas

- <sup>1</sup> La introducción es de Daniela Carpani, la sección 1 es de Laura Sanfelici y toda la sección 2 es de Rosana Ariolfo.
- <sup>2</sup> La traducción es mía.
- <sup>3</sup> Se cita del material proporcionado por la maestra que se ocupa del proyecto de plurilingüismo, Angela Maltoni, referente para la inserción de alumnos extranjeros de la escuela.
- <sup>4</sup> El *Heritage Language Cooperative* es una iniciativa multidisciplinaria de investigación y trabajo ubicada en el *Departamento de Foreign and Classical Languages and Studies* de la University of Illinois at Chicago desde 2009, y tiene como meta el preservar las lenguas minoritarias, entre ellas las que hablan las comunidades inmigrantes.
- <sup>5</sup> La ciudad de Chicago, entre cuyos hablantes hay algo más de medio millón de personas de origen hispano, lo que supone un 26% de los residentes, ofrece un dato significativo. A diferencia de otras ciudades, como Nueva York y Los Ángeles, cuenta con una mezcla de mexicanos (70%) y puertorriqueños (15%) y es la única ciudad donde durante generaciones los mexicanos y los puertorriqueños han convivido, dando lugar al fenómeno cada vez más común de ascendencia mixta, en este caso de los “MexiRicans”.
- <sup>6</sup> El espectro bilingüe (Potowski 2005) se refiere al hecho de que la suficiencia lingüística abarca diversas competencias, entre ellas la gramatical, la textual y la pragmática, y en los hablantes bilingües estas competencias suelen ser repartidas desigualmente entre los dos idiomas. Tal competencia se puede desarrollar en clase con la lectura y el análisis de los niveles de formalidad de varios textos
- <sup>7</sup> La sigla es EHN. La sigla en inglés, en cambio, es SNS (*Spanish for Native Speakers*).
- <sup>8</sup> La erosión se refiere a la reducción gradual o pérdida de las habilidades lingüísticas de un individuo. Es involuntaria, a menudo no percibida por el hablante, y se presenta en la L1 de un individuo, la lengua dominada, como consecuencia del contacto asimétrico que se establece con la L2, la lengua dominante. Las producciones lingüísticas erosionadas muestran una alta incidencia de constituyentes mixtos con morfemas de los dos idiomas, pero estructurados de acuerdo con la gramática de la L2, en lugar de la L1.
- <sup>9</sup> Cfr. [www.donmilanicolombo.com](http://www.donmilanicolombo.com). Habría sido difícil proponer y llevar a cabo el curso de español para “hablantes de herencia” en un contexto distinto de la “Scuola Media Don Milani”, cuyos ámbitos de investigación se mueven hacia intercultural y plurilingüismo, gracias a docentes abiertos y preparados para el desafío. Un agradecimiento especial va a todos ellos por su soporte desde el principio del proyecto, especialmente al Coordinador de los Proyectos Experimentales, profesor Gibelli y a la docente de español, Carmela Oliviero.
- <sup>10</sup> Ahora “Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica”, depende del Ministerio de Educación y se ocupa, entre otras cosas, de investigación en ámbito educativo, formación de personal docente, etc.
- <sup>11</sup> En inglés, *Two-way bilingual immersion programs*. Estos programas aparecieron por primera vez en Estados Unidos hace más de 40 años en el condado Dade en Miami, Florida. En los años 70 los programas se esparcieron por Washington D.C., Chicago, Illinois y San Diego, California. Hoy en día existen más de 300 programas duales de idiomas en toda la nación. El español es el idioma de adquisición con un 94% de los programas usando español e inglés como las lenguas de instrucción. Durante los primeros 20 años, el número de programas permaneció relativamente bajo. Solo se conoce la existencia de 30 programas en los años 80. En los últimos 15 años, sin embargo, el número de programas ha crecido precipitadamente. En una encuesta de 2005 del Center for Applied Linguistics se documentaron 315 programas, la mayoría en español e inglés en escuelas públicas de primaria. Cfr. [www.cal.org](http://www.cal.org).
- <sup>12</sup> Ariolfo, Rosana, *Nuevas necesidades en la programación de cursos de español y en la formación de docentes de E/LE en el contexto migratorio genovés*. Comunicación presentada en el XX Congreso Internacional de ASELE. Comillas, 23-26 de septiembre de 2009 212-230.

- <sup>13</sup> El título que obtienen los egresados de este colegio es " *Bachiller Técnico en Ciencias de Comercio y Administración, especialidad Informática*". Para su reconocimiento en Italia es necesario tramitar la homologación en el Ministerio de Relaciones Exteriores.
- <sup>14</sup> Para la elaboración de la guía de preguntas me he basado en los trabajos realizados por Paola D'Ignazi (2008), en el ámbito escolar, y por Marina Chini (2004), en el ámbito sociolingüístico.
- <sup>15</sup> Se trata de la muy conocida distinción que Berry hace de las cuatro estrategias de aculturación que dependen, a su vez, de la articulación entre la actitud hacia la propia herencia cultural o "identidad étnica" y el deseo de contacto o "actitud hacia el *outgroup*": 1) integración: mantenimiento de las especificidades y contacto intercultural; 2) asimilación: re-socialización hacia la cultura dominante y renuncia a la propia; 3) separación: mantenimiento exclusivo de las propias especificidades sin intercambio de culturas; 4) marginación: pérdida de la propia especificidad y falta de contacto.
- <sup>16</sup> Bourhis propone cinco posibles estrategias de aculturación y toma en consideración las influencias recíprocas entre las modalidades de aculturación adoptadas por grupos minoritarios y grupos mayoritarios: 1) asimilación; 2) integración; 3) segregación-separación; 4) exclusión-anomía; 5) individualismo.
- <sup>17</sup> Algunos ejemplos de interferencias, transliterados: permeso de soyorno, badante, riconyuntamiento familiare, vequieta, nula osta, muratura, ostes, badante, barista, puesto di laboro, comune, tersa elementare, compito, botos, quartiere, palasios, pulman, tabaquinno, ricarica, me dispiache, lamentare, lo sto studiando, prendere el diploma, guardar la televisión, riesco, si me yira, afitar, anque, ma, choé, propio, forse, veramente, allora, secondo me, e poi, ecco, verso, en ese senso, cuindi, magari, ni anque, abbastansa, niente, mai, ancora, però, a la final, piccolo, economía asiendale, trabajo fiso, marroquino, dibeerso, dibertente, colegio alberguiero, etc.
- <sup>18</sup> Este término, introducido por Haisegard (1975), designa una forma de bilingüismo deficiente, caracterizado por la pobreza del léxico, de la morfosintaxis en ambas lenguas, por la dificultad para mantenerlas separadas y pasar fácilmente de una a otra, además de la incapacidad de adaptar el lenguaje a sus distintas funciones.
- <sup>19</sup> Según el artículo 3 de la Directiva 77/486/CEE, emanada el 25 de julio de 1977, los hijos de los trabajadores inmigrantes deben poder tener acceso a la enseñanza de la lengua y cultura de su país de origen.

## Referencias bibliográficas

- AAVV. 2009. *Flussi migratori e accoglienza tra storia e politiche di gestione*. Roma: Aracne.
- AAVV. 2010. *Per un'integrazione possibile. Processi immigratori in sei aree urbane*. Milano: FrancoAngeli.
- Ambrosini, M. y A. Torre. 2009. *Quinto rapporto sull'immigrazione a Genova*. Genova: Edizioni Medi.
- Buscema C., A. Corrado y M. D'Agostino. 2009. *Frontiere migratorie. Governance e trasformazione della cittadinanza*. Roma: Aracne.
- Calvi, M.V. 2008. "El italiano de los hispanohablantes en Italia: ¿hacia un nuevo cocoliche?". En *Convergencias y creatividad, el español en el umbral del tercer milenio*, 13-23. Bolonia: Bononia, University Press.
- Cambi, F. 2002. *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Caravedo Barrios, R. 2010. "La percepción en los fenómenos de contacto por migración". En *Lingua, identità e immigrazione*, 105-117. Milán: FrancoAngeli.
- Carpani, D. 2003. "Italiano L2 per ispanofoni. Aggiornamenti e nuovi materiali (notarelle da un'esperienza)". *Cultura latinoamericana*, 5. 23-35.

- Carpani, D. 2008. "La evaluación de los hispanohablantes en las clase de ELE. Implicaciones pedagógicas". *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como LE/L2*. En *Actas del XVIII Congreso internacional de la Asociación para la enseñanza del Español como Lengua extranjera (ASELE)*, S. Pastor Cesteros y Santiago Roca Marín (eds.), 228-233. Universidad de Alicante.
- Cummins, J. 2002. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Chini, M. (ed.). 2004. *Plurilingüismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e a Torino*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ignazi, P. 2008. *Ragazzi Immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. 1995. *Raccontarsi. Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Giménez Romero, C. 1997. "La naturaleza de la mediación intercultural". *Revista Migraciones*, 2.
- Giménez Romero, C. 2008. "Interculturalismo". En *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze* Mantovani, Giuseppe (ed.), 149-169. Roma: Carocci.
- Gugenberger, E. 2007. "Aculturación e hibridad lingüísticas en la migración. Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración". *Revista Internacional de Lingüística Hispanoamericana*, 2 (10): V. 22-45.
- Lagomarsino, F. y A. Torre 2009. *La scuola "plurale" in Liguria. Una ricerca su didattica e mediazione culturale*. Genova: Il melangolo.
- Moreno Fernández, F. 1989. "Sociolingüística y educación en Estados Unidos". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 5. 9-21.
- Ongheña, Y. 2010 (en prensa). "Sociedad intercultural: diálogo, diversidad y complejidad". En *Actas del Congreso Diritti umani e società interculturale*, Facultad de Ciencias políticas, Génova, 5 febbraio 2010.
- Poplack, S. 1980. "Sometimes I'll start a sentence in English and termino en español: towards a typology of code-switching". *Linguistics*, 18:7/8. 581-618.
- Potowski, K. 2005. *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en EE.UU.* Madrid: Arco Libros.
- Potowski, K. 2007. *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Salmon, L. y Mariani M. 2008. *Bilingüismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*. Milán: FrancoAngeli.
- Siguan, M. 2001. *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Spolsky, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge University Press: Cambridge.