

De la coexistencia a la convivencia de lenguas en el contexto escolar genovés

Rosana Ariolfo

Universidad de Módena y Reggio Emilia.

rosanaariolfo@yahoo.com

Ariolfo, R. (2013). De la coexistencia a la convivencia de lenguas en el contexto escolar genovés. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

La inmigración latinoamericana en la ciudad de Génova ha experimentado en los últimos años un importante crecimiento, que ha generado un incremento en la incidencia del alumnado extranjero en el total de la población estudiantil. Se trata de alumnas y alumnos nacidos en su mayoría en Ecuador, la comunidad inmigrada más representada en la ciudad (38,9%), o bien en suelo italiano, aunque extranjeros por ley (Ambrosini y Torre 2012). Todos ellos pertenecientes a familias en las que, en mayor o menor medida, se habla español y que, por lo tanto, cuentan con competencias más o menos desarrolladas en dicha lengua.

Consecuentemente, la escuela, principal agente de socialización secundaria y escenario en el que las actitudes lingüísticas son protagonistas, representa un lugar de encuentro entre las lenguas de inmigración -en nuestro caso el español- y la lengua autóctona, situación que a menudo deriva en el abandono de la lengua materna en favor del italiano. Abandono voluntario o, en general, inducido por docentes y familias en pro de un veloz aprendizaje de la lengua vehicular, que conduzca, a su vez, al logro de la tan ansiada integración (Ariolfo 2012).

A pesar de lo que implica la pérdida de la lengua materna no solo en la transmisión de la cultura y en la comunicación familiar y social, sino también en el proceso de aprendizaje (Fishman 1972), la política lingüística italiana se muestra poco respetuosa de las lenguas de inmigración y más atenta al aprendizaje del italiano como L2 y del inglés como LE. Las buenas prácticas en el ámbito del plurilingüismo, como las que se están llevando a cabo en el marco de un proyecto de investigación financiado por la Universidad de Génova (Ariolfo; Carpani; Sanfelici 2011), quedan entonces en manos de algunos, pocos, centros educativos más conscientes de esta realidad. Sin embargo, no dejan de ser experiencias aisladas y mejorables.

En este trabajo presentamos algunos de los resultados de una reciente investigación doctoral sobre actitudes lingüísticas en el contexto escolar genovés, llevada a cabo en 12 escuelas secundarias de la ciudad. Los datos obtenidos permiten conocer más profundamente el contexto de acogida, que condiciona notablemente el aprendizaje lingüístico, y la relación que las minorías inmigradas tienen con su propia lengua, que, más allá de la normativa vigente y de las políticas lingüísticas de los gobiernos, constituyen la base sobre la cual ir construyendo la convivencia de las lenguas y de sus hablantes.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, escuela secundaria, inmigración, política lingüística

ABSTRACT

Latin-american immigration in Genova has experienced a significant growth in the past couple of years, generating an increase in the number of foreign pupils in the student body. We are talking about students that for the most part were born in Ecuador, the community of immigrants that is the most represented in the city (38,9%), or in the Italian territory, although they are seen to be perceived as aliens by the law (Ambrosini/Torre 2012). All of them are part of families that, at a higher or lower level, are speaking Spanish and for that reason they have more or less developed competencies in this specific language.

Consequently, the school, the principal agent of secondary socialization and scene where linguistic attitudes are protagonists, represents a meeting place within the immigrant languages -Spanish in our case- and native languages; a situation that often derives from the abandoning of the native tongue in favour of Italian. Voluntary abandonment of the mother language or, in general, induced from teachers and families for the advantage of an accelerated learning of the vehicular language, which conducts, at this time, to the greatly desired integration (Ariolfo 2012).

Losing your mother language is a strong implication, not only in the transmission of culture and the family-social

communication, but also in the process of learning (Fishman 1972). Although, the Italian linguistic policy is showing little respect for the immigrant languages and is placing a lot of attention towards the learning of Italian as a second language and English as a foreign language. Good practices in the field of multilingualism, such as the ones that are becoming conductors in the framework of an investigation project financially supported by the University of Genova (Ariolfo/Carpani/Sanfelici 2011), stay in the hands of some, few, educational centres that are more conscious of this reality. However, they are solitary and improvable experiences.

In this work we present some of the results of a recent doctoral investigation of linguistic attitudes in the scholastic context of Genova, which has been carried out in 12 high schools in the city. The results obtained further explain the context of hospitality, which notably modifies the linguistic ability to learn and shows that the relationship which the immigrated minorities have with their own language; beyond the current regulations and the linguistic politics of the current government, are the base on which to build the cohabitation of languages and their speakers.

Keywords: linguistic attitudes, secondary school, immigration, language policy

1. INTRODUCCIÓN

La inmigración en Italia ha experimentado en los últimos años un notable aumento, que se ve reflejado claramente en el sistema escolar. En efecto, actualmente, según datos del *Dossier Caritas Migrantes 2011*, el alumnado de nacionalidad extranjera ha aumentado un 11,6% con respecto al bienio anterior. La distribución se presenta bastante polarizada. Por un lado, la incidencia es muy elevada en el nivel primario y en los niveles medio y pre-escolar (entre el 8,6% y el 8,8%), debido al número más elevado de estudiantes que emigraron en edad temprana o antes del ciclo escolar superior y al hecho de que los niños nacidos en Italia de padres no italianos son considerados jurídicamente extranjeros, de acuerdo con el principio del *jus sanguinis*. Por otro lado, la escuela secundaria presenta la incidencia más baja (5,8%), dado que no todo el alumnado extranjero completa el recorrido educativo y abandona la escuela una vez concluido el ciclo obligatorio.

En lo que respecta específicamente a la ciudad de Génova, según datos proporcionados por el *Ufficio Scolastico Regionale Liguria* relativos al año 2010-2011, la incidencia del alumnado extranjero en las escuelas genovesas estatales y privadas es del 10,09%. Se trata, en su mayoría, de alumnos y alumnas de origen ecuatoriano, la comunidad inmigrada más representada en la ciudad (38,9%).^[1] Todos ellos pertenecientes a familias en las que, en mayor o menor medida, se habla español y que, por lo tanto, cuentan con competencias más o menos desarrolladas en dicha lengua.

Consecuentemente, la escuela, principal agente de socialización secundaria (Berger y Luckman 1968) y escenario donde las actitudes lingüísticas son protagonistas, representa un lugar de encuentro y convivencia entre la lengua autóctona y las lenguas de inmigración.

2. LENGUAS EN CONTACTO Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA ITALIANA

No cabe duda de que la lengua materna reviste una enorme importancia en la vida de un individuo por su valor afectivo en la comunicación familiar, por tratarse de un instrumento de transmisión cultural, por ser fundamental en el proceso de aprendizaje y de socialización. Sin embargo, a pesar de los principios básicos sobre los que se basa el MCERL,^[2] de los fundamentos expresados en el MAREP^[3] –que promueve el mantenimiento de las lenguas de emigrantes–, de la política lingüística europea de las últimas décadas –que no se cansa de fomentar el multilingüismo y la educación intrecultural de la ciudadanía, en busca del diálogo y de la cohesión social–,^{[1][4]} y de que en ámbito italiano la normativa relativa a las lenguas^[5] no solo subraya la importancia de la enseñanza del italiano como lengua segunda para los menores inmigrados, sino que también promueve las iniciativas para el ejercicio del derecho al estudio, la valorización y el mantenimiento de las lenguas de origen, el contacto lingüístico-cultural por migración en la escuela a menudo deriva en el abandono de la lengua materna en favor de la lengua autóctona. Abandono que suele ser inducido por docentes y familias en pro de un veloz aprendizaje de la lengua vehicular, que abra el camino hacia la tan ansiada integración (Ariolfo 2010; 2012).

En la práctica, la política lingüística italiana, a diferencia de otros países europeos, se muestra poco respetuosa de las lenguas de inmigración y más atenta al aprendizaje del italiano como L2 (lengua segunda) y del inglés como LE (lengua extranjera). Un claro ejemplo lo da la ley 240/10 según la cual, en el primer ciclo de la escuela secundaria, en reemplazo de

las dos horas semanales de la segunda lengua extranjera, las familias podrían optar por un aumento de la carga horaria semanal para el aprendizaje del inglés, pasando así de 3 a 5, o bien utilizarlas para el aprendizaje del italiano, si se tratara de estudiantes extranjeros.

En el caso específico de Génova, las buenas prácticas en el ámbito del plurilingüismo están en manos de algunos, pocos, centros educativos –más conscientes de los retos que plantea la realidad plurilingüe y pluricultural ciudadana y de las oportunidades que brinda– con algunos de los cuales el grupo de investigación de la Universidad de Génova, del que formo parte, está colaborando.^[6] Me refiero, por ejemplo, al proyecto de fomento del plurilingüismo que se está llevando a cabo en la escuela primaria *Domenico Ferrero* en un curso experimental, donde más del 50% de los niños y niñas de nacionalidad extranjera es hispanohablante (cfr. Carpani 2011). También al proyecto que se está llevando a cabo en el primer ciclo de enseñanza secundaria, en la *Scuola Media Sperimentale Don Milani*, en la que se aplican los principios del “Español Lengua de Herencia”, de matriz norteamericana (cfr. Potowski 2007) y donde se trabaja con el mantenimiento de la lengua materna, por el momento, como actividad extracurricular y exclusivamente con el alumnado de origen latinoamericano de distintos cursos (cfr. Ariolfo, Carpani, Sanfelici 2011; Oliviero, Sanfelici, Potowski, en prensa). Por otra parte, en la escuela primaria *Ludovico Ariosto*, que cuenta con una elevada presencia de alumnado de nacionalidad no italiana, está en curso un proyecto piloto de multilingüismo donde, además del inglés, los niños y niñas de dos cursos han contado a lo largo de todo el año pasado con una hora de español semanal y se prevé para el nuevo año la inclusión en el proyecto del aprendizaje del español por contenidos (AICLE).

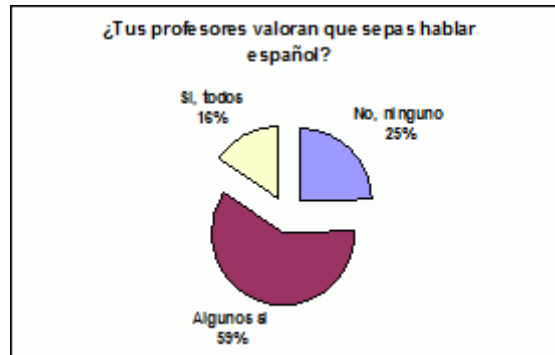
A pesar de los resultados favorables observados hasta el momento en los proyectos realizados, las que acabo de mencionar no dejan de ser experiencias aisladas y mejorables, que sería ausplicable poder calibrar y adecuar, incluso dentro de las mismas escuelas en las que tienen lugar. De todos modos, ningún modelo de planificación lingüística nacional, regional o escolar puede garantizar la integración social, el aprendizaje de las lenguas, el mantenimiento y el potenciamiento de la LM de los migrantes, si no se tiene en cuenta que cada escuela representa una realidad peculiar y que el aprendizaje lingüístico depende sobre todo de factores internos a los hablantes, es decir, de la motivación, de los intereses y de las actitudes que quienes usan una lengua tienen con respecto a ella. Si no se da la debida importancia a dichos factores, la descripción del aprendizaje lingüístico “descubre un solo lado, más sistematizable, pero parcial del fenómeno” (Lorenzo 2006: 9).

3. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA: ELEMENTOS PARA UNA REFLEXIÓN

A continuación, se presentan algunos datos significativos, fruto de una reciente investigación sobre actitudes lingüísticas en el contexto escolar genovés, que será útil tener en cuenta para la realización de futuros proyectos relacionados con el aprendizaje de las lenguas en el ámbito escolar. La investigación fue llevada a cabo en 12 escuelas secundarias de variada tipología y de distintas zonas de la ciudad, con una muestra de 127 estudiantes nacidos en Ecuador y en Perú y 238 estudiantes autóctonos, mediante el empleo del cuestionario autobiográfico, la entrevista en profundidad semi-dirigida y la observación participante. Dichas técnicas, utilizadas de manera combinada, han hecho posible conocer en detalle el contexto de acogida^[7] –que condiciona notablemente el aprendizaje lingüístico– y la relación que las minorías inmigradas tienen con su propia lengua que, más allá de la normativa vigente, de las políticas lingüísticas, la edad de llegada, el tiempo de estancia o los años de escolarización y las competencias lingüísticas, constituyen la base sobre la cual ir construyendo la convivencia entre las lenguas y sus hablantes.

3.1 El contexto de acogida: las actitudes de los docentes

A pesar de cierto grado de positividad en los juicios de algunos estudiantes, la media del bienestar^[8] respecto de los docentes (0,6998) denota una relación algo problemática debido a la limitada atención pedagógica recibida durante las clases y a la escasa valoración percibida hacia las competencias lingüísticas de los alumnos extranjeros en sus lenguas de origen. En efecto, el 25% de los entrevistados afirma que ninguno de sus docentes valora positivamente las lenguas de origen del alumnado extranjero, actitud que el 20% de la muestra percibe incluso por parte de la sociedad en general.



?

Los siguientes fragmentos de entrevistas demuestran que algunos docentes no consideran las competencias lingüísticas que los inmigrantes traen consigo un potencial que merece la pena seguir desarrollando, sino más bien una fuente de confusión, un obstáculo para el aprendizaje de la lengua italiana y una amenaza a su integridad, además de un rechazo simbólico a la “integración” en la cultura de acogida. En efecto, los alumnos suelen verse obligados a abandonar el uso de su lengua materna, tanto en clase como en el colegio:

Yo soy de Ecuador y mi lengua es importante para mí, pero ahora en el colegio nos sentimos un poco mal porque el director vino al aula a decirnos que estaba prohibido hablar en español en la escuela y en el aula. Y, para mí, no es algo bueno. Nosotros a veces lo usamos igual... porque no es que están escuchándonos. Pero si algún profe nos escucha... La verdad que no sé cuál es el motivo de esta medida... tal vez porque tenemos compañeros italianos que no entienden, una idea del mismo [p??esiðe]o los profesores que se quejaron (...). [NAU1MS73]

La profesora que tengo ahora de (...) me retó porque yo con la Scarlet hablo en español, porque se me hace más rápido para hablar con ella. Y con los otros hablo en italiano. Y ella me dice “no tienes que hablar español, tú vives en Italia, esto no se llama Ecuador ni Chile...” (...) Y todo así. (...) Nos mandó a contar unas hojas y yo estaba “uno, dos, tres, cuatro...” y ella empezó: “¡No entiendo!” [t?anto] se entienden los números... y yo comencé en italiano, y comencé: uno, due, tre, quattro y después pasé al diez, once, doce, trece y me dice: “¡De nuevo!” me dijo. Dije “profe, se me hace más fácil decirlo en español” “¡No importa! Tú estás en Italia y tienes que hablar en italiano, porque nosotros no te entendemos!”. [KLEE2N64]

Esto se debe en parte al hecho de que entre los docentes está muy difundida la creencia según la cual la situación más favorable para lograr una perfecta integración sociolingüística es llegar al país de acogida durante la niñez. Sin embargo, el aprendizaje del italiano es condición necesaria para la inserción social y escolar, pero no suficiente. Sobre todo si aprender velozmente la lengua local implica abandonar la lengua materna. En efecto, entre los que emigraron antes de los 10 años de edad se encuentran quienes más fracaso escolar han tenido en Italia (6-10 años), en términos de repitencias, así como también los que han optado por un comportamiento monolingüe, es decir, que han abandonado la LM y se han asimilado al italiano. Lo que primero emerge de las entrevistas de buena parte de los sujetos que se trasladaron antes de los 10 años es el trauma de llegada y de la incorporación al nuevo ámbito escolar.^[9] En efecto, la imposibilidad de interactuar en el nuevo contexto con sus pares y sus maestros, la sensación de que la lengua materna obstaculiza el aprendizaje de la lengua local, la confusión entre ambas lenguas y otros problemas de aprendizaje son los temas más recurrentes en las entrevistas:

... pero en la escuela a veces mi hermanito (de 8 años) a la profesora le habla español, y a la profesora no le gusta y dice: [k?oza]? ¡No entiendo! Y se pone a renegar. (...) Y ahí le va a dar las quejas a mi mami y mi mami lo reta. Y yo le digo que no lo rete, porque igualmente no tiene que perder el español. (...) A mí también me decían así cuando iba a la [element?al] (...) porque yo a veces hablaba en español, porque no me podía expresar. Y me retaban. La retaban a mi mami, que en la casa no tienen que hablar español, que tienen que hablar italiano y todo así. Y yo solita decía, [ma] igual lo voy a aprender cuando crezco, igualmente voy a vivir en Italia, es obvio que lo voy a aprender el italiano. [KLEE2N64]

Lógicamente, si se deja de usar la L1 se van perdiendo las competencias, que luego son muy difíciles de reactivar. Los entrevistados que se han asimilado al italiano conservan solo competencias receptivas en su lengua materna, dato que ha sido posible constatar durante las entrevistas, y no se animan a usar el español pues se avergüenzan o les resulta más fácil expresarse en italiano. Las palabras del siguiente entrevistado (3 años al llegar) son un claro ejemplo del conflicto en cuestión:

A: Dopo che sono andato in Ecuador, dopo son tornato qua e lo parlavo lo spagnolo, lo parlavo bene. Poi, dopo un po' ho iniziato a parlare di nuovo l'italiano, alcune parole in italiano le sbagliavo anche, perché parlavo più lo spagnolo, ero andato lì tipo due tre mesi... e in due mesi mi son fatto tutti amici che parlavano lo spagnolo, parlavano veloce, anche parole che non le sanno tutti, cioè gerghi... fra ragazzi, capito? Parole fra ragazzi che avevo imparato (...) E sapevo anche parlare bene...

E: *Y cuando viniste aquí sentiste que el hecho de haber tomado tanta confianza con el español...*

A: Perché quando son tornato qua... perché io ho tutti i miei amici sotto casa mia, quando sono andato con loro quando mi parlavano, cioè, la pronuncia, alcune cose erano strane... Però poi ho subito ripreso a parlare l'italiano.

E: *E hai abbandonato lo spagnolo...*

A: Sì, più o meno...(..)

E: *¿Crees que tus padres te hubieran hecho un bien si hubieran insistido en hacerte hablar en español o no?*

A: Secondo me, no. Perché non puoi parlare due lingue. Perché già a me... parlare due lingue mi vien difficile l'italiano a scriverlo, perché lo spagnolo magari sbaglia la v e ti viene e sbaglia a scriverlo. E secondo me questo è il problema di tanti spagnoli, cioè, che sbagliano a scrivere, che non capiscono tanto bene... Secondo me è questo il problema, perché non puoi parlare due lingue.

E: *Segundo te non puoi parlare due lingue...*

A: Cioè, ti confondi...

E: *O sea que lo tuyo fue una elección bastante consciente, entonces... O sea, ahora estoy aquí, hablo italiano, el español pasa a un segundo plano, no importa, hablo italiano. Porque tú sentías que te confundías...*

A: Sí... ma anche perché i professori me lo dicevano... "ma in casa...?" Perché io magari sbagliavo, avevo degli errori, le doppie, quelle cose lì... Allora mi dicevano: "ma in casa parli lo spagnolo?" E io dicevo sì, i miei mi parlano in spagnolo. Allora mi dicevano, "magari è per quello che sbagli..." Allora mi son messo questa idea fin da quando ero piccolo, perché da piccolo me lo dicevano. Allora ho sempre cercato di parlare in italiano. [NAU3M]

La escasa competencia en la L1 es, aparentemente, lo que ha llevado a estos sujetos a no utilizarla. Sin embargo, la causa más profunda del abandono de la lengua de origen se encuentra mucho antes, es decir, en el momento del primer impacto y de cómo fue vivido, tanto por el propio sujeto como por su familia y sus docentes, que es lo que en definitiva marca la diferencia con quienes, al igual que ellos, llegaron en la niñez y, sin embargo, mantuvieron su lengua materna. Analizar el primer impacto es, entonces, crucial, no tanto por el abandono de la lengua en sí, sino más bien para comprender el proceso emotivo que se desencadena durante dicho impacto, que puede entorpecer, e incluso bloquear, el proceso cognitivo e influir en el aprendizaje y en los comportamientos lingüísticos.

3.2 Actitudes de la familia

Dado que antes de los 10 años el niño aún depende en gran medida de la familia, es fundamental la manera en que esta se adapta y vive la migración e, incluso, las actitudes que tiene hacia la propia lengua y hacia el italiano. Se ha podido ver, a través de los relatos de los entrevistados, que a menudo los padres se obsesionan con que sus hijos aprendan rápidamente el italiano y suelen emplear el nuevo código en la comunicación familiar, privándolos de la posibilidad de recurrir a su lengua materna en la intimidad del hogar, haciéndoles vivir de modo negativo la experiencia bilingüe. Por otro lado, muchas madres y padres que cuentan con buen nivel de instrucción y que a partir de la migración se han visto obligados a realizar tareas no acordes con su nivel socio-cultural, es decir, que están por debajo de sus capacidades y de su estatus, se sienten fracasados y ansían que sus hijos no repitan su experiencia y sean capaces de construirse un futuro más exitoso. En el afán de lograr una inserción rápida y eficaz, un mayor estatus y un progreso socio-económico, no estimulan el uso del español, sino que intentan infundir en ellos sobre todo el estudio del italiano.

En el siguiente fragmento se deduce que para el entrevistado (7 años al llegar), el abandono de la propia lengua no representa un problema, más bien ayuda a satisfacer el anhelo de una madre, que espera ansiosamente la adaptación de su hijo al nuevo ambiente:

A: Dopo mi hanno messo in seconda che è dove ho imparato lo spagnolo.

E: *Imparato... Hai fatto spagnolo, sapevi già lo spagnolo.*

A: No, ho smesso, la mia lingua l'ho cancellata.

E: *Perché?*

A: Non lo so perché. Non so nemmeno io il motivo. Ho cancellato qualcosa.

E: *Ti ricordi, a partire da quando hai deciso di smettere?*

A: Quando sono stato in terza elementare.

E: *Ah, perché tu hai avuto problemi in prima e in seconda, poi in terza mi hai detto che i tuoi problemi si sono un po' risolti.*

A: Sì.

E: *Ti ricordi se la mamma ti diceva qualcosa? Se qualche maestra ti diceva qualcosa?*

A: Mia madre no. Aveva capito che avevo imparato finalmente l'italiano.

(...)

E: *Ma lo spagnolo non lo hai dimenticato in realtà...*

A: Sì, capisco quando qualcuno lo parla, ma io parlarlo... faccio schifo.[KLEE2N62]

La privación lingüística puede generar consecuencias negativas. Docentes y familias deberían evitar que esto sucediera y colaborar con el niño para que procese su nueva experiencia de conocimiento de manera positiva, previniendo así problemas de aprendizaje futuros. Cuando un niño se ha socializado en la familia o en la escuela en una lengua y se ve obligado a una integración violenta con imposición de la L2 y abandono de la lengua materna, por decisión familiar o por sugerencia de sus maestros, quienes consideran que esta representa un estorbo para el aprendizaje en el nuevo contexto, le resultará difícil progresar en la escuela, pues no podrá contar con su primera lengua para interpretar los significados que se le ofrecen en la otra (Siguan 2001: 123). El niño se verá privado de su soporte fundamental, su lengua principal y de socialización o escolarización hasta el momento, y le resultará muy arduo pasar al estadio del pensamiento abstracto, por no poder hacer uso de la herramienta lingüística que más domina, obligado a hacerlo exclusivamente con un sistema de códigos que aún casi desconoce.

Si, en cambio, el desarrollo de la lengua materna se lleva a cabo satisfactoriamente y sin interrupciones, sobre todo en el ámbito familiar, la adquisición de la L2 tendrá más éxito, se favorecerá la comunicación familiar y la formación de actitudes positivas hacia ambos códigos (Huguet y Madariaga 2005). Claro que dichos beneficios solo podrán alcanzarse si las actitudes lingüísticas, principal motor para el aprendizaje o el mantenimiento de una lengua, son favorables tanto en el sujeto migrante como en su familia y sus nuevos docentes.

Por lo tanto, las creencias tan difundidas de que el uso de la lengua materna en el ámbito familiar, o incluso el aprendizaje simultáneo de dos o más lenguas, interfiere obstaculizando el aprendizaje de la lengua del país de acogida, son falsas (August y Hakuta 1997). Si los educadores no son conscientes de ello y, sobre todo, si no tienen en cuenta la importancia de la lengua en el proceso cognitivo e invalidan o penalizan, directa o indirectamente, a los niños que tienden a utilizar la lengua de su ambiente familiar para comunicarse en el nuevo entorno escolar, se produce un quiebre en su proceso evolutivo y el fracaso escolar no tardará en llegar.

3.3 El contexto de acogida: actitudes de los compañeros autóctonos

Del análisis de los datos resulta que las actitudes de los autóctonos^[10] son, en general, positivas, aunque se refleja cierto rechazo específicamente en las actitudes lingüísticas. En efecto, más de la mitad de la muestra (59%) no aprueba el uso de la lengua materna por parte de los compañeros extranjeros, dado que les impide participar en las conversaciones con ellos, obstaculiza su integración en el país en el que viven, perciben su uso como una falta de respeto hacia los demás compañeros, además de que se ven indefensos frente a posibles insultos o burlas. Sin embargo, aunque en menor proporción, no faltan los que aprecian las otras lenguas, pues las consideran agradables, las pueden aprender o el simple hecho de conocerlas les permite acercarse a otras culturas.



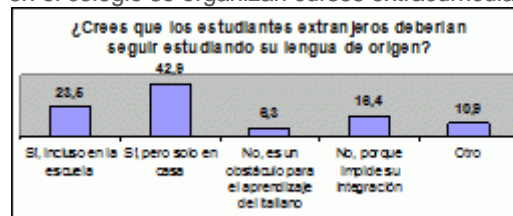
En el caso específico del español, la cercanía tipológica entre ambas lenguas favorece una actitud positiva, por lo menos en algo menos de la mitad de la muestra, mientras que el 58% se opone, en parte o totalmente, al uso del español porque impide la integración de sus hablantes, se sienten excluidos de la conversación o lo consideran una falta de respeto hacia los italianos, ya que por el mero hecho de vivir en Italia deberían utilizar únicamente la lengua local.



Algo más de 1/3 de la muestra está a favor del mantenimiento de la LM, sobre todo porque reconocen que es una manera de no perder las raíces, además de los beneficios que implica dominar más de un idioma. El resto, en cambio, o se muestra indiferente (39%) o bien se opone totalmente (24%) por causas que ya han emergido anteriormente: la falta de respeto al país que los acoge, un obstáculo para la integración y un impedimento para el aprendizaje del italiano.



Casi un tercio de la muestra (22,7%) se opone rotundamente a que los compañeros extranjeros sigan estudiando su lengua de origen, mientras que 2/3 están a favor de que sigan estudiándola, aunque solo en los hogares y con personas pertenecientes a su mismo grupo étnico. Una minoría estaría incluso de acuerdo en instituir el estudio del español como asignatura curricular. Sin embargo, en las escuelas el estudio de las lenguas de los alumnos extranjeros no está muy promovida y solo el 26,1% afirma que en el colegio se organizan cursos extracurriculares.



?

4. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS LATINOAMERICANOS HACIA LA PROPIA LENGUA

La relación que la mayoría de los entrevistados tiene con la propia lengua materna es positiva, pues más de la mitad querría seguir estudiándola (57%), sobre todo por una motivación afectiva: es la lengua que los identifica, que los une a su país y a su pasado. Pero también, aunque en menor medida, por motivos instrumentales, que también destacan el valor que para ellos tiene su lengua como recurso aprovechable para la vida: la lengua vale porque es útil, brinda la posibilidad de leer, de viajar, de encontrar un buen trabajo y es un valor añadido que se puede aprovechar incluso fuera del país.



Entre los motivos por los cuales preferirían no estudiarla (y que, en parte, explican las causas por las cuales la mayoría no ha elegido español en su currículum de estudios cuando esto era posible) emerge la vergüenza y el temor a ser ridiculizados por no dominar la propia lengua, como se suele esperar de un nativo. Otro de los motivos por los cuales no eligen español en el colegio se debe al hecho de que las clases no están dirigidas a estudiantes nativos y suelen aburrirse, dado que tienen que llevar a cabo actividades demasiado elementales y poco motivadoras:

E: *¿A ti te gustaría seguir estudiando el español aquí o no?*

A: Aquí no sé. El español que mis primos me han dicho, el español que les enseñan aquí son cosas que ya uno sabe. [OD1C107]

E: *¿Y al principio te aburrías por qué?*

A: Porque estaban haciendo el: "Yo soy, tú eres", y así.

E: *¿Y a ustedes no les daba nada distinto para hacer?*

A: Sí, nos daba. Nos daba tipo... de... de hacer dos... dos ejercicios de más, respecto a los italianos. [VITEM4AGA80]

Por otro lado, sienten que el español que se enseña en el colegio además de que les suele aportar muy poco, no los identifica —e incluso a veces los descalifica y los excluye—, pues perciben que a la variedad de español de la que ellos son portadores no se le otorga prestigio:

E: *¿Y con la pronunciación? ¿Te corrigen también la pronunciación?*

A: Sí.

E: *¿Y qué te dice? ¿Cómo tienes que pronunciar, por ejemplo?*

A: Sí, o sea ella... tipo no yo... me río porque uso palabras que propio...

E: *No te pertenecen.*

A: No, [i?f?at?i]no me pertenecen. Y no me imaginaba que iba a significar eso que dice ella o que decía yo. [MONTIM4D24]

E: *¿Qué tal te iba?*

A: Mal. Porque era español de España. Y la profesora siempre me regañaba por lo que yo decía...

E: *¿O sea...?*

A: O sea que quería que dijera las palabras que hablan en el español de España, no del español latino... [VITEM430]

Algo más de la mitad de la muestra manifiesta una buena relación con la propia lengua, es decir, que no se avergüenza por revelar su origen a través de su forma de hablar en italiano, si su pronunciación o entonación deja traslucir su procedencia hispánica y latinoamericana. Sienten orgullo y alegría por poder hablarla con personas del lugar, dado que no solo facilita la comunicación y permite un intercambio cultural, sino que también pone en evidencia el valor que el español tiene en el nuevo contexto:



Un dato interesante es que cuanto mejor es la actitud hacia la propia lengua, mayor es el grado de mantenimiento de la misma y menor el grado de interferencia entre ambos códigos (Rho de Spearman -0,275). En efecto, el apego a la propia cultura, el sentimiento de pertenencia al lugar de origen, el orgullo de hablar la lengua materna son los sentimientos más fuertes que hacen que en la familia se mantenga su uso y que eso no impida establecer una buena relación con la gente del lugar, de dominar el idioma local o incluso de transmitir la propia lengua a los autóctonos:

E: *¿De dónde es tu chica?*

A: Italiana. De la misma escuela.

E: *¿De tu mismo curso?*

A: No, es de [akw?a?ta] L.

E: *Y con ella hablás en italiano obviamente...*

A: Sí, sí, me dice "pero hazme aprender el español". Es lo que estoy tratando de hacer, por eso me escribe a veces en español y le corrijo.

E: *Ah, se anima a escribirte...*

A: Sí, sí, o sea, a veces me escribe, también yo le escribo y me dice "sí, sí he entendido todo". [KLEE4N57] 6 años al llegar

En el siguiente fragmento, el entrevistado (2 años al llegar) demuestra que la persistencia de la lengua materna no se apoya únicamente en el uso familiar, en el vínculo afectivo, o en el prestigio que se le pueda atribuir, sino en una auténtica [\[11\]](#) fidelidad lingüística, es decir, en el interés por seguir estudiándola y cultivándola:

E: *¿O sea que tú el español lo has aprendido aquí?*

A: Sí, o sea, lo aprendí en la familia. (...) Sí, igual siempre... o sea, yo digo que si hay que hablar una lengua hay que hablarla bien. Igual siempre he querido aprender bien el español. Porque igual, o sea... el español que se habla en la familia no es correcto. (...)

E: *¿Y tú cómo sabes eso? ¿Cómo te das cuenta?*

A: Porque estudié la gramática...

E: *Ah, sos un autodidacta.*

A: Sí, más o menos (...) Es feo escuchar una lengua mal hablada. O sea, una lengua es bonita si uno la habla bien, con todas sus reglas gramaticales, los tiempos correctos. (...)

E: *¿Y cuál fue el impulso que te movió... ?*

A: Igual, si ya tenía las bases, o sea yo conocía bien una lengua. Lo único era perfeccionarla, porque... yo siempre dije que una lengua hay que hablarla bien. (...)

E: *¿Primero lo aprendiste en español y después en italiano?*

A: No. Yo siempre he aprendido todo en italiano, después, o sea... eso, que siempre la escuela aquí hice todo en italiano. Pero igual, me interesaba también saber el español. Porque, o sea, porque igual es mi segunda lengua, primera, lo que sea. Y me interesaba también perfeccionarla (...) [CASS3E2]

5. CONCLUSIONES

Ningún modelo de planificación lingüística será beneficioso si no se tiene conciencia sobre qué base se está implantando o llevando a cabo: si una

sociedad multilingüe no acepta la diversidad de lenguas y culturas en su seno, cualquier proyecto, tarde o temprano, está destinado al fracaso.

Plurilingüismo y actitudes no pueden dissociarse. Y en este binomio el respeto y la valoración mutua son fundamentales. Sin embargo, eso no se logra por imposición ni por acto de voluntad, por más grande y bien intencionada que esta sea. No es la imposición de la enseñanza de las lenguas extranjeras lo que conducirá a una pacífica convivencia, sino el conocimiento y la elaboración por parte de cada uno de las razones que subyacen socialmente e individualmente al rechazo del 'otro' y, por lo tanto, de las lenguas 'otras', lo que ayudará a lograrla.

Uno de los más grandes desafíos consiste, entonces, en tomar conciencia de los propios valores y percepciones, de las emociones y de los sentimientos que se generan ante el encuentro con el otro y con sus lenguas, y del propio accionar, en un proceso de reflexión y construcción del ser, que favorezca el desarrollo de la competencia existencial, una cuestión crucial que tanto el MCERL como el MAREP afrontan de manera clara y explícita. Se trata, en definitiva, de redefinir el perfil y el rol de la institución escolar y de los agentes que cooperan, conviven e interactúan en ella, de fundar un lugar en donde los docentes, conscientes de sus propios límites y abiertos a los cambios, asuman el rol de mediadores y se convenzan de la necesidad de modificar los prejuicios y los estereotipos y de la urgencia de hacer que todos participen en la construcción educativa y social. Si no se deja de concebir la integración como asimilación o como multiculturalismo, si se siguen difundiendo falsas creencias sobre el bilingüismo, si se induce a niños y jóvenes a percibir el código del hogar como deficiente, más que como diferente, el riesgo de producir en el alumno el rechazo hacia la propia lengua y hacia la ajena, e incluso el abandono escolar, no está muy lejos de convertirse en realidad. Es el deseo de acercamiento al 'otro', el abandono de las falsas creencias lo que hace que una buena educación plurilingüe sea exitosa, sobre todo si esta comienza por los más pequeños. En este sentido, el estudio de las actitudes lingüísticas en la escuela de hoy resulta ser un instrumento necesario para emprender un proceso de 'mediación micro-comunitaria', una vía de acceso al sentir de las familias, de los docentes y de todo el alumnado, que solo a través de la escucha y de la comprensión recíproca de las emociones propias y ajenas puede conducir al diálogo, a partir del cual la coexistencia entre las lenguas y sus hablantes se vaya transformando paulatinamente en una convivencia pacífica y enriquecedora, esencia de esa escuela plurilingüe e intercultural que todos anhelamos.

[1] En 2011 las otras dos nacionalidades latinoamericanas más representadas en el sistema escolar genovés son Perú (5,11%) y Colombia (1,5%).

[2] Uno de los fines que se propone el MCER es el de fomentar "el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que se facilite durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos" (pág. 20).

[3] El MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas) o CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*) es una herramienta fundamental para los docentes, que complementa las ya existentes -como el MCER o los portfolios-, y cuya perspectiva es la de la educación lingüística y cultural global, pues se refiere a las lenguas de cualquier estatuto, no solo las lenguas "extranjeras" o "segundas", sino también la lengua de escolarización y las lenguas de la familia del alumnado alófono, es decir, lenguas de emigrantes, lenguas regionales, etc.

[4] Solo para dar algunos ejemplos en ámbito internacional y europeo, la Convención Unesco acerca de la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Convención Onu sobre los Derechos del Niño de 1959, el artículo 26 del Tratado de Maastricht (1992), que subraya la importancia del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros, el IV objetivo del Libro Blanco sobre la educación y la formación, en el que se promueve el conocimiento de al menos dos lenguas, además de la materna, el artículo 3 de la directiva CEE 77/486 del 25 de julio de 1977, según la cual los hijos de los trabajadores inmigrantes deben tener acceso a la enseñanza de la lengua y cultura de su país de origen.

[5] Algunos ejemplos son la ley n. 301 del 8 de septiembre de 1989, la ley n. 40 del 6 de marzo de 1998, la Circular Ministerial n. 24 del 1 de marzo de 2006, el documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, emanado por el *Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale* del Ministerio de educación, la Circular ministerial del 27 de noviembre de 2008, *Programma nazionale "Scuole aperte"*, La Circular Ministerial n. 49 del 31 de mayo de 2012.

[6] Se trata de las investigaciones financiadas por la Universidad de Génova: "Fenomeni immigratori e ibridazione linguistica" (2006-2007), "Immigrazione e lingue immigrate" (2007-2010), "Lingue, interazione e mediazione in ambito istituzionale" (2010-2011), "Inte(g)razione: lingue, culture e mediazione" (2011-2012). Para más información, cfr. www.iberistica.unige.it.

[7] A través de los relatos de los entrevistados, se han estudiado no solo las actitudes de los jóvenes italianos y latinoamericanos, sino también las de los propios docentes.

[8] El grado de bienestar con los docentes se expresa sintéticamente a través de un índice, cuyo valor oscila entre 0 y 1, donde 0 equivale a la situación de mayor malestar y 1 indica una situación de mayor bienestar. Cabe recordar, a propósito de las respuestas dadas por los alumnos latinoamericanos, que el cuestionario fue completado en las aulas y en presencia de, al menos, un docente. Es probable que el marco institucional escolar y el 'control social' ejercido por la institución hayan ejercido alguna influencia en los estudiantes, sobre todo en lo que respecta a las respuestas dadas sobre sus profesores.

[9] En reiteradas ocasiones los informantes se refirieron a los problemas de aprendizaje ocasionados por el impacto del contacto lingüístico que sus hermanos menores o ellos mismos sufrieron de pequeños durante los primeros tiempos de escolarización en Italia. Por tal motivo sería conveniente replicar la investigación en el nivel escolar primario, con el propósito de afinar el estudio del impacto emocional y su influencia en los comportamientos lingüísticos, es decir, estudiar la relación entre el trauma migratorio sufrido por los niños y los problemas de aprendizaje lingüístico, como la dislexia, dividiendo la muestra en generaciones de migración e incluyendo a las familias y a los docentes. Naturalmente, tratándose de sujetos de menor edad, habría que aportar cambios metodológicos y contar con la colaboración de psicólogos y psicopedagogos.

[10] El valor medio de las actitudes de los autóctonos (0,3143 hacia los extranjeros y 0,4230 hacia sus lenguas de origen) ha sido calculado a través de los índices de *actitudes hacia los compañeros extranjeros* y de *actitudes hacia las lenguas habladas por ellos*, cuyos intervalos varían entre 0 y 1, donde 0 equivale a una actitud más abierta y positiva y 1 corresponde a una actitud negativa o más prejuiciosa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aime, Marco (2004). *Eccessi di cultura*. Torino: Einaudi.

Ambrosini, Maurizio; A. Torre (eds.) (2012). *Settimo rapporto sull'immigrazione a Genova*. Genova: Il Melangolo.

Ariolfo, Rosana (2010). "Nuevas necesidades en la programación de cursos de español y en la formación de docentes de E/LE en el contexto migratorio genovés", *XX Congreso ASELE*, Comillas, pp. 213-230.

Ariolfo, Rosana (2012). "Atteggiamenti linguistici: uno strumento per la mediazione educativa", en Danilo de Luise y Mara Morelli (eds.), *La mediazione comunitaria: un'esperienza possibile*. Lecce: Libellula Edizioni, pp. 257-271.

Ariolfo, Rosana; D. Carpani; L. Sanfelici (2011). "La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés", en *Lengua y migración*, N. 3 Vol 1/2011, Universidad de Alcalá, pp. 53-72.

August, Diane y K. Hakuta (1997). *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Berger, Peter y T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Candelier, Michel (coord.) (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP)*. Graz: CELM (Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa) <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=en-GB>

Caritas/Migrantes (2011). *Dossier Statistico Immigrazione 2011*, XXI rapporto. Roma: IDOS.

Carpani, Daniela (2012) "Lingue a contatto, scuola e interazione", en *Flussi migratori, politiche linguistiche ed interazione. Europa e America a confronto*. Génova: Ecig (en prensa).

Damasio, Antonio (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi Edizioni.

Fishman, Joshua (1972). *The Sociology of Language*, Newbury House Publishers, [traducción al español, *Sociología del lenguaje* (1979), Madrid: Cátedra].

Gugenberger, Eva (2007). "Aculturación e hibridad lingüísticas en la migración. Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración", en *Revista Internacional de Lingüística Hispanoamericana*, n.2 (10) vol V, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, pp. 22-45.

Huguet, Ángel y J. M. Madariaga, J. M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Lorenzo, Francisco (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Lorenzo, Francisco; F. Trujillo; J.M. Vez (eds.) (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.

Mehan, Hugh (1998). "The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues", en *Human Development*, 41, pp. 245-269.

Ministerio de educación, cultura y deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo ANAYA (traducido y adaptado por el Instituto Cervantes) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Oliviero, Carmela, K. Potowski, L. Sanfelici (2012). "La enseñanza del español como 'lengua de herencia' en Génova", en *Flussi migratori, politiche linguistiche ed integrazione: Europa e America a confronto*. Génova: ECIG (en prensa).

Potowski, Kim (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes nativos en los Estados Unidos*. Madrid: Arco/Libros

Siguan, Miquel (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.

Vázquez, Graciela (2008). *¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes*, Teleconferencia presentada en las III jornadas de Español como Lengua Extranjera, I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE, 21-23 de mayo de 2008 http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf, consultado en diciembre de 2011