

Los estudiantes hispanohablantes en la escuela italiana: una oportunidad de enriquecimiento mutuo

Raffaella Odicino^A

Università Cattolica del Sacro Cuore (Milán, Italia)

RESUMEN: Este artículo se plantea brindar un panorama de la presencia de los alumnos hispanófonos en la escuela italiana, así como registrar su condicionamiento positivo al incremento del español como lengua extranjera en el sistema educativo del país. Las comunidades hispanohablantes son entre las más consistentes en Italia y la escuela, consiguientemente, ha visto crecer en sus aulas el número de estudiantes cuya lengua materna es el español. Estos alumnos constituyen un verdadero *punte* entre las culturas propias y la italiana. Un primer resultado concreto es el aumento incesante de la enseñanza de E/LE, en cuyas aulas los estudiantes hispanófonos constituyen un sólido y eficaz punto de partida para transformar la diversidad cultural en un valor de la sociedad actual.

Introducción

Como se muestra a diario, la sociedad actual resulta enormemente variada, por lo cual lo que antes se consideraba *normal*, ahora se ha convertido en *diverso*. La diversidad constituye actualmente la norma. Avanzar en la nueva dirección exige *aprender a desaprender*.

Rosa M. Rodríguez Izquierdo (2004:200)

A partir de los años 70 del siglo pasado, Italia cuenta con la presencia de un número constantemente creciente de extranjeros que la ha ido transformando de un país de emigración en un país de inmigración. Presencia que se puede registrar en los más diversos sectores de la sociedad, aunque es muy frecuente identificarla con un espacio de marginalidad económica y social, inestabilidad y hasta conflictividad.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (ISTAT, 2013) la presencia en Italia supera actualmente los 5 millones¹, sin incluir una estima aproximada de las muchas personas con posición irregular. Los informes de los dos organismos de la Conferencia Episcopal italiana, Cáritas y la Fundación Migrantes, achacan la consistente presencia de irregulares en el territorio italiano a la debilidad de las leyes en materia de protección laboral, en muchos casos fuertemente discriminatorias respecto de la ya fuerte precariedad del mercado del trabajo italiano:

Son aún demasiadas las víctimas de trata por explotación sexual o laboral que piden un reconocimiento y protección social, fuertemente debilitada en estos últimos años por una política que parece tratar con escasa

^A **Raffaella Odicino** es investigadora confirmada de Lengua y Traducción Española y profesora de Lengua y Lingüística Española en el Departamento de Ciencias Lingüísticas y Literaturas Extranjeras de la Universidad Católica de Milán. Su dirección de correo electrónico es: raffaella.odicino@unicatt.it

atención, cuando no olvidar, los recorridos y los instrumentos necesarios para la igualdad de oportunidades.²

Si por parte de las instituciones el reconocimiento de las discriminaciones es débil, también por la dificultad objetiva de alcanzar todos los ámbitos en los que sería necesaria una presencia constante y efectiva, en Italia está aumentando la labor de las asociaciones y del voluntariado con el objetivo de construir una red de apoyo e intercambio. El asociacionismo y el voluntariado entran en todos los *lugares* de la vida como, por ejemplo, los diferentes servicios (hospitales, cárceles), el mundo del trabajo y la escuela.

Según los citados informes Cáritas / Migrantes, en 2013 en Italia el fenómeno migratorio desde el extranjero no ha crecido sensiblemente, pero sí se ha mantenido constante. Por otra parte, a pesar de los retornos al país de origen o de la elección de nuevos destinos europeos capaces de ofrecer una mayor estabilidad económica y nuevas posibilidades de trabajo, el crecimiento interno de los migrantes ha aumentado gracias a los nacimientos y a las reunificaciones familiares.

La inmigración en la Italia de la crisis

No obstante la crisis mundial de estos últimos años, que ha marcado una disminución de los flujos migratorios a nivel general, otros factores han contribuido a un aumento de los mismos sobre todo en la zona meridional europea, donde España e Italia han visto crecer el número de ciudadanos extranjeros residentes, que constituían en 2010 respectivamente el 17% y el 14% de las presencias en Europa (33,3 millones de extranjeros en UE). En 2013, en Italia, esta presencia ha aumentado de un 8,2% respecto al año anterior. Dentro de los ciudadanos no comunitarios, el 24,1% en 2013 estaba constituido por menores de edad y los hijos de padres extranjeros en 2012 fueron el 15% del total de los nacimientos en Italia (los hijos de las parejas mixtas fueron el 20,1% del total de los nacidos en 2012)³.

El incremento se debe, según el Informe ISTAT, a los nacimientos en las familias extranjeras, que han brindado un aporte notable a los índices de natalidad en el país. Además, se ha registrado un constante crecimiento de la presencia femenina en las comunidades no italianas (que supera el 53% del total de los extranjeros) debido a las altas posibilidades ofrecidas por el trabajo doméstico respecto a otros sectores del mercado laboral. Consiguientemente, la presencia femenina que permanece un tiempo bastante largo o de forma estable en el territorio

conlleva no solo un aumento de los nacimientos, sino también de la reunificación con los eventuales hijos nacidos en el país de origen. Dato aún más importante, si consideramos que en las comunidades hispanohablantes más numerosas (Ecuador y Perú) el porcentaje de población femenina es del 60% aproximadamente⁴.

El derecho a la ciudadanía italiana y a la educación

Nacer en Italia no significa ser ciudadano italiano. Italia es uno de los pocos países europeos aún anclados a un sistema de adquisición de la ciudadanía basado en el *ius sanguinis* y no en el *ius solis*⁵.

Sin embargo, los menores 'ciudadanos no italianos' (*Cni*) nacidos en Italia o en un país extranjero, gozan del mismo derecho a la educación que sus coetáneos que poseen la ciudadanía.

El aumento de la población escolar de ciudadanía no italiana en los últimos años ha sido constante:

Alumnos con ciudadanía no italiana en el sistema escolar italiano a.e. 2001/2002 – 2011/2012					
A.e.	Alumnos Cni	Infancia	Primaria	Secundaria I Grado	Secundaria II Grado
2001/2002	196.414	39.445	84.122	45.253	27.594
2002/2003	239.808	48.072	100.939	55.907	34.890
2003/2004	307.141	59.500	123.814	71.447	52.380
2004/2005	370.803	74.348	147.633	84.989	63.833
2005/2006	431.211	84.058	165.951	98.150	83.052
2006/2007	501.420	94.712	190.803	113.076	102.829
2007/2008	574.133	111.044	217.716	126.396	118.977
2008/2009	629.360	125.092	234.206	140.050	130.012
2009/2010	673.800	135.840	244.457	150.279	143.224
2010/2011	710.263	144.628	254.653	157.559	153.423
2011/2012	755.939	156.701	268.671	166.043	164.524
2012/2013	786.630	164.589	276.129	170.792	175.120

(Elaboración propia datos MIUR extraídos de *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2012/2013*, en <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus131113>).

Si en el a.e. 2001/2002 los alumnos *Cni* representaban el 2,2% del total de los inscritos, en 2012/2013 han llegado a constituir el 8,8%. Aumento que se registra en todos los niveles escolares.

La presencia de alumnos *Cni* se va configurando, entonces, como un rasgo estructural irreversible de la escuela italiana. Por eso, a partir del año escolar 2007/2008, el Ministerio de la Educación (MIUR) ha empezado a relevar el dato que indica la distribución interna de estos alumnos, dividiéndolos en dos grandes grupos:

- los nacidos en Italia, que de hecho forman parte, desde el punto de vista de la lengua, del conjunto que Moreno Fernández (2009) define Grupo de Dominio Nativo (GDN) y
- los que se van incorporando al sistema italiano y han vivido la primera fase de escolarización en su país de origen (y forman parte del Grupo de Competencia Limitada -GCL-).

Se trata de dos realidades que requieren estrategias de atención necesariamente diferentes. En particular los recién llegados, sobre todo los adolescentes que se incorporan al sistema italiano con escolarización previa, no conocen la lengua local y no pueden desenvolverse ágilmente entre estilos de enseñanza y reglas a menudo muy diferentes de las de su país de origen.

Los alumnos hispanohablantes

La presencia de los alumnos hispanohablantes en las escuelas italianas corresponde a un 8% del total de los alumnos *Cni*. Los dos grupos más consistentes, Ecuador y Perú, se ubican respectivamente en novena y décima posición con 18.973 y 18.396 inscritos en el año pasado⁶. Más distanciados se posicionan Colombia (con 4.438 inscritos), Bolivia (2.656), Argentina (2.412), El Salvador (2.356), Cuba (1.911), España (1.770), Venezuela (1.329), Chile (753), República Dominicana (725), México (519), Honduras (316), Uruguay (314), Paraguay (240), Costa Rica (188), Guatemala (170), Nicaragua (87) y Panamá (39)⁷. Estos datos nos dicen claramente que la variante del español más hablada en la sociedad y en las escuelas italianas es la andina.

La distribución de los estudiantes hispanohablantes en el territorio italiano no es homogénea, sin embargo las dos principales comunidades resultan claramente ubicadas: los ecuatorianos se concentran en Génova y Milán, mientras que los

peruanos están presentes sobre todo en las grandes áreas urbanas como Génova, Turín, Milán, Florencia y Roma según muestran los siguientes gráficos⁸:

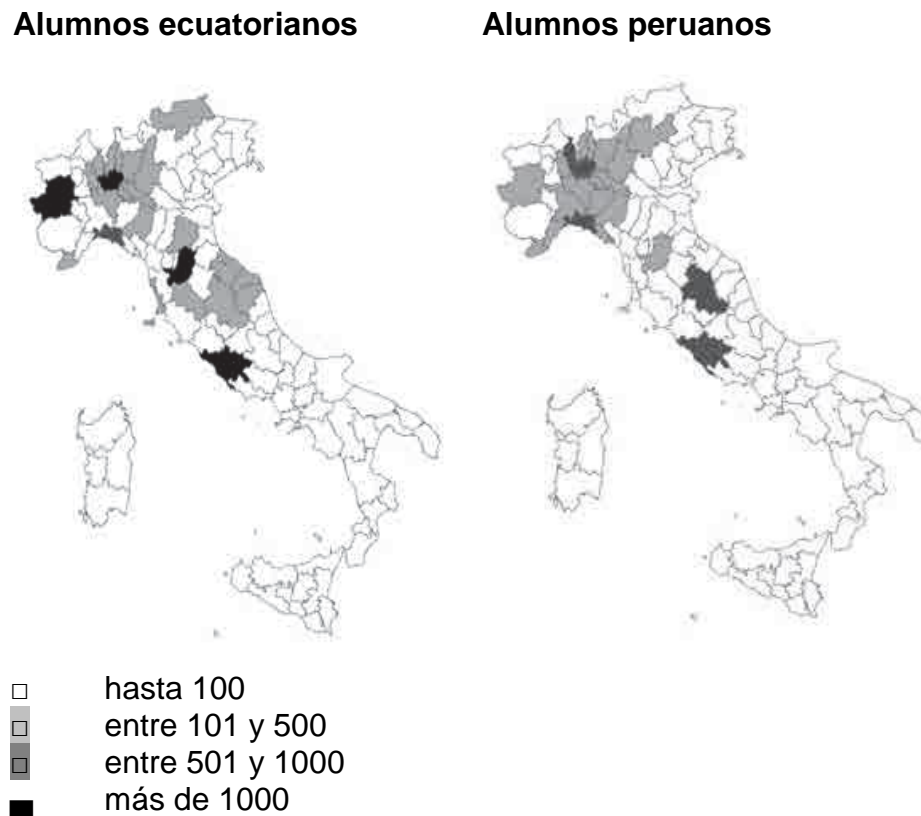


Figura 1. Distribución por áreas urbanas de los alumnos ecuatorianos y peruanos en Italia

Según los datos del Ministerio de la Educación, el 33% de los alumnos ecuatorianos y el 33,9% de los peruanos se encuentran en la escuela secundaria de II grado, por una cuota de 11 puntos porcentuales superior a la de la totalidad de los estudiantes extranjeros (2012/2013). Otro dato relevante es que el 86,3% de los estudiantes de la escuela de segundo grado ecuatorianos y el 83,4% de sus coetáneos peruanos están inscritos en un instituto técnico o profesional, superando la media nacional de los estudiantes *Cni* (77,1%)⁹.

Estas cifras nos sugieren que, a pesar de que no es frecuente el abandono escolar, los estudiantes ecuatorianos y peruanos tienen bajas expectativas y la escuela, como sistema, no es un punto de referencia eficaz para orientarlos. En efecto, según las investigaciones de G. Dalla Zuanna (2012: 2) de la Universidad de Padua

El sistema escolar italiano no está pensado para los inmigrados, ni tampoco para los indigentes o aquellos que provienen de familias con bajo nivel de instrucción. [...] Además, los chicos extranjeros [...] deben superar ulteriores obstáculos relacionados con su condición de inmigrados. No es casual que también los jóvenes extranjeros que terminan la escuela secundaria de primer grado con buenos resultados tiendan de todas maneras a elegir ciclos escolares breves, que favorezcan una más rápida incorporación al mercado del trabajo¹⁰.

La concentración de jóvenes ecuatorianos y peruanos en los institutos técnicos y profesionales de segundo grado se debe también a la percepción que ellos tienen de sus posibilidades, capacidades y, en definitiva, de su autoestima. Sus coetáneos ciudadanos italianos tienden a elegir estudios más arduos, aun cuando han tenido resultados mediocres en la escuela secundaria de primer grado.

La percepción del español en Italia

Es frecuente minimizar las diferencias lingüísticas entre el español y el italiano y, consiguientemente, considerar mínimas las dificultades de integración en la escuela italiana por parte de los alumnos hispanohablantes. Por lo tanto, como observa D. Carpani (2010:123), en el caso de los *latinos* en Italia se tiende casi a suponer una integración 'automática', puesto que la lengua se considera el único obstáculo que se debe superar:

En una tradición educacional como la nuestra, en la que el fracaso está tan íntimamente relacionado con los programas y las modalidades de evaluación, y tan poco con el principio de la realización personal, no extraña que la falta de logros se achaque principalmente al escaso conocimiento de la lengua hablada en el país de llegada. De ahí que aún hoy las medidas adoptadas en las escuelas se concentren fundamentalmente en la alfabetización de los adolescentes en la segunda lengua (L2).

La realidad, naturalmente, es mucho más compleja y las dificultades lingüísticas son solamente la punta del iceberg de una situación de no integración a nivel profundo, de *anomia* que la escuela no contribuye a mejorar. Buscar la solución técnica de un déficit lingüístico no tiene en la debida consideración, en efecto, el peso que la condición de inmigrante tiene en el proceso de aprendizaje¹¹.

La realidad es efectivamente mucho más compleja, como lo demuestran los estudios realizados sobre la integración de los alumnos hispanohablantes en las escuelas españolas que, a pesar de la coincidencia entre lengua materna (LM) y L2, experimentan los mismos problemas que sus compañeros en Italia:

“Mal, mal, porque son nuevos compañeros, nuevos profesores, no sabe uno en qué parte está. Mal, uno lo vive mal”. (Arturo, colombiano, 17 años).

“Y, además aquí, cuando llegas, te bajan de curso” (Alberto, colombiano, 17 años).

“Allá el estudio era más fácil, sacaba diecinueves y ahora mira cuántas [asignaturas] me quedan” (María, ecuatoriana, 15 años).

“Hay muchos latinos que tienen un nivel de absentismo tremendo” (Wilson, dominicano, 17 años)¹².

El español en Italia: lengua de estudio y lengua de inmigración

En las últimas décadas, la presencia del español lengua extranjera (E/LE) en las escuelas y universidades italianas ha crecido constantemente¹³, y es hoy la segunda lengua extranjera más estudiada después del inglés.

Por otra parte, es cada día más frecuente escuchar hablar español en las calles, encontrar pequeñas tiendas de alimentos importados, tener acceso a medios de comunicación y servicios dirigidos a las comunidades hispanas¹⁴.

La lengua española en Italia presenta, en el análisis de M.V. Calvi (2010: 90), aspectos contradictorios “[...] nos encontramos frente al contraste entre el prestigio y la *visibilidad* del español como lengua extranjera, y su *invisibilidad*, o escasa visibilidad, como lengua inmigrada [...]”¹⁵.

El español lengua inmigrada tiende entonces, en la realidad italiana, a ser considerado como lengua de *sectores invisibles*, económicamente débiles, de poco prestigio social y con pocas posibilidades de ascenso social.

Esta percepción también se puede observar en los hábitos lingüísticos de gran parte de las comunidades hispanoamericanas, donde las relaciones padres / hijos tienden a menudo a establecerse en italiano, desarrollando un bilingüismo sustractivo¹⁶, revelando unas actitudes lingüísticas que relacionan la lengua del país de origen con una situación de ‘inferioridad’ que lleva a cuestionar más o menos conscientemente el prestigio de la propia cultura.

Por parte de los jóvenes hispanohablantes, esa *inseguridad* acerca de la lengua del país de origen puede manifestarse también en el momento que debería ser el de mayor confirmación de su prestigio: cuando se estudia en la escuela como LE.

Los estudiantes hispanohablantes en el aula de E/LE: un enriquecimiento mutuo

Podemos interpretar el éxito del español LE en Italia como un primer dato positivo relacionado con las numerosas presencias de hispanohablantes en el país y, consiguientemente, en las aulas.

Los estudios que se están realizando en las escuelas y universidades italianas (Ariolfo, Carpani, Sanfelici, 2011; Ariolfo, 2012; Carpani, 2010, 2013) demuestran que los alumnos hispanohablantes asignan un nuevo valor a la lengua española cuando esta aparece en el aula como materia curricular. Es un momento de *rescate*, en el cual, sobre todo los alumnos adolescentes que a menudo se encuentran entre compañeros de edad inferior¹⁷, pueden utilizar libremente todas las habilidades, no solo lingüísticas, sino cognitivas, que no pueden aprovechar en todo su potencial en las aulas en L2, ocupando el papel de *el que sabe*:

“[...] a ellos (los compañeros) les gusta escucharnos hablar en español y aprenderlo sobre todo, nos preguntan siempre el significado de las palabras que usamos y las aprenden, con gusto [...]. (B., 18 años, declaración adaptada de Ariolfo 2012:267).

Identificando modelos de buenas prácticas educativas

En el aula de E/LE se combinan objetivos lingüísticos y motivacionales. Por una parte, los estudiantes hispanohablantes también deben consolidar sus competencias en la LM, pero pueden hacerlo desde un punto de partida privilegiado y alcanzar los objetivos lingüísticos más rápidamente que sus compañeros itálofonos, aumentando su autoestima y su motivación (intrínseca y extrínseca). Es obvio que el profesor de E/LE debe saber crear un contexto motivador y no caer en crasos errores como el de corregirlos injustificadamente, en vez de valorizar su saber, haciéndole percibir su español como *incorrecto*, cuando no *otra lengua*:

“En el colegio al que iba antes tenía español, pero me iba mal, porque era español de España. Y la profesora siempre me regañaba por lo que yo decía... O sea que quería que dijera las palabras que hablan en el español de España, no del español latino. Por eso, después de un tiempo, yo no decía nada...Me quedaba callada” (M. 16 años, en Ariolfo 2012:265-266).

La adaptación de las prácticas educativas a la nueva realidad requiere algunas consideraciones previas:

- no considerar los alumnos hispanohablantes como una presencia aparte

dentro del aula, con necesidades educativas especiales que pueden entorpecer las dinámicas de aprendizaje. Siendo el español para ellos lengua de adquisición y no de aprendizaje, los estudiantes hispanohablantes serán especialmente brillantes a nivel comunicativo (a pesar de las inevitables interferencias). Capacidad comunicativa, esta, que deberíamos valorizar pues, desarrollando destrezas colaborativas, pueden funcionar como *estudiantes puente* en la reflexión sobre las simetrías y disimetrías entre la lengua italiana y la española y el funcionamiento de los dos códigos;

- adaptar los contenidos de los manuales y seleccionar materiales auténticos también *en función de la procedencia de los estudiantes hispanohablantes presentes en el aula*, para que ellos (y sus compañeros) vean reconocida y valorizada la cultura de su país de origen y profundicen sus peculiaridades en los ámbitos que reglamentan las relaciones interpersonales y las convenciones sociales;
- realizar campañas de sensibilización entre escuela y familia, sin olvidar las *implicaciones emocionales* implícitas en el uso de la LM entre madre e hijo. En muchos casos las familias inmigradas tienden a utilizar el italiano en el hogar, con la (encomiable pero no eficaz) intención de ayudar a los hijos a integrarse en la escuela y aumentar así el nivel de aceptación por parte de la sociedad de acogida.

Conclusiones

En el contexto italiano evitar banales generalizaciones sería fácil: las estadísticas demuestran cuál es el área hispanohablante más representada en el territorio, siempre sin olvidar las comunidades numéricamente menores. El primer paso es *conocer*. En el aula de E/LE el profesor puede ser un *animador competente*, que indica el recorrido correcto para conocer y apreciar las peculiaridades lingüísticas y culturales de todos los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor puede *describir* la cultura, las características comunes de un grupo, pero no los puede hacer *manejables* sin la participación activa de los alumnos. Evitando actitudes etnocéntricas y representaciones negativas del otro¹⁸, el docente puede recordar algunos hábitos significativos como el tono de la voz, la proxémica, la

cinésica, la cronemia, la cortesía e invitar los estudiantes a explicar cómo los interpretan y manejan.

Un segundo paso puede ser la profundización de los usos lingüísticos mediante la ampliación de léxico y la presentación de temas gramaticales. En el estudio de los pasados, por ejemplo, se pueden pedir una páginas autobiográficas para combinar elementos lingüísticos y culturales: la formas verbales, su uso y la oportunidad de mantener y compartir la memoria.

Avanzar en la nueva dirección exige “aprender a desaprender”. Desaprender estereotipos, desaprender prácticas docentes pensadas para un alumnado virtual. En una sociedad que cambia, en una escuela que cambia, es necesario comprometerse a lograr una pedagogía de la equidad, capaz de brindar a todos nuestros alumnos los instrumentos que les permitan compartir, defender y ser orgullosos de sus propias raíces.

La implicación de las familias en el proceso educativo y la concientización de los estudiantes hispanohablantes pueden ser el punto de partida para una verdadera *didáctica solidaria* en las aulas de E/LE. Estos alumnos, portadores de unas culturas que no siempre reciben una aceptación a nivel general, constituyen, en realidad, un puente entre las culturas propias y la italiana y pueden condicionar positivamente las relaciones de enseñanza-aprendizaje, estableciendo una red de intercambio e interés con las diferentes zonas culturales del mundo hispanohablante y el país de acogida.

Como afirma G.Vázquez (2008:9) “Las personas que hemos hecho de la enseñanza de ELE nuestra profesión tenemos el derecho a mantener la identidad lingüística en nuestras clases”.

Nuestros alumnos también.

Bibliografía

- Andrade, Virginia (2011): *La presentación de los países hispanohablantes en los libros de texto de español como lengua extranjera*, Stockholms Universitet. Accesible desde <<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:473270/FULLTEXT01.pdf>>. Fecha de consulta: 30/09/2014.
- Ariolfo, Rosana (2012): “Gli atteggiamenti linguistici: uno strumento per la mediazione educativa”. En: Deluise, Danilo/Morelli, Mara (eds.): *La mediazione comunitaria: un’esperienza possibile*. Tricase (LE): Libellula Edizioni, pp. 258-

271.

- Ariolfo, Rosana/Carpani, Daniela/Sanfelici, Laura (2011): "La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés", *Lengua y migración*, [online], N. 3 Vol 1/2011, Universidad de Alcalá, pp. 53-72. Accesible desde <<http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/10821>>. Fecha de consulta: 29/09/2014.
- Calvi, Maria Vittoria (2010): "Interviste a immigrati ispanofoni Repertori linguistici e racconto orale". En: Calvi, Maria Vittoria/Mapelli Giovanna/Bonomi, Milin (eds.): *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*. Milano: FrancoAngeli, pp. 87-103.
- Caritas e Migrantes (2013): *XXIII Rapporto Immigrazione 2013. Tra crisi e diritti umani*. [online]. Accesible desde <www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/.../SintesiRapportoImmigrazione.pdf>. Fecha de consulta: 18/06/2014.
- Carpani, Daniela (2010): "Nuovi cittadini, nuove prospettive della scuola interculturale: le ricerche sul campo a Genova". En: Calvi, Maria Vittoria/Mapelli Giovanna/Bonomi, Milin (eds.): *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*. Milano: FrancoAngeli, pp. 119-131.
- Carpani, Daniela (2013): "Juntos por un futuro más equitativo. Potencial del currículo plurilingüe en un barrio mestizo de Génova", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas - Actas I Congreso*, [online], nr. 13, pp. 216-226. Accesible desde <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>>. Fecha de consulta: 22/09/2014.
- Colombo, Maddalena/Ongini, Vinicio (eds.) (2014): *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale a.s. 2012/2013*. Quaderni ISMU, 1/2014, Milano: Graphidea. Accesible desde <www.istruzione.it/allegati/2014/Miur_2012_2013.pdf>. Fecha de consulta: 30/09/2014.
- Dalla Zuanna, Gianpiero (2012): "L'immigrazione mette radici". Síntesis en *INSIEME, Scuola, famiglie, integrazione*. [online]. Accesible desde <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/e998ebab-01f3-4d44-b53f-61892964bc5e/dalla_zuanna.pdf>. Fecha de consulta: 28/09/2014.
- , Patrizia/Strozza, Salvatore (2009): *Nuovi italiani. I figli degli immigrati cambieranno il nostro paese?*. Bologna: Il Mulino.
- Eresta Plasín, M.Jesús/Delpin Goicochea, María Antonieta (2007): *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España. Algunas claves*. Observatorio de la Infancia, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, [online], nr. 2/2007. Accesible desde <<http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/InsercAdolesLatinos.pdf>> Fecha de consulta: 27/9/2014.
- Favaro, Graziella (2012): "Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale", *Italiano Linguadue*, [online], nro. 1/2012, pp. 251-262. Accesible desde <<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2283/2510>>. Fecha de consulta 24/09/2014.
- Fondazione ISMU (Iniziativa e Studi sulla Multiethnicità) (2012): *Diciottesimo Rapporto sulle migrazioni 2012*. Milano: FrancoAngeli.
- Giudizi, Gloria (2013): *La lingua italiana per gli alunni stranieri. Linee teoriche e attività pratiche di Linguistica acquisizionale e Glottodidattica ludica*. Milano:

Francoangeli.

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) (2013): *La popolazione residente in Italia - Bilancio demografico. Report 26/07/2013*, [online]. Accesible desde <http://www.istat.it/it/files/2013/07/BilancioDemograficoStranieri_2012.pdf?title=Stranieri+residenti+in+Italia++26%2Fflug%2F2013++Testo+integrale.pdf>.

Fecha de consulta 30/09/2014.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (oct. 2013): *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2012/2013*. [online], MIUR Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi - Servizio Statistico. Accesible desde

<<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus131113>>. Fecha de consulta 20/09/2014.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2013): *La collettività ecuadoriana in Italia*. [online]. Accesible desde

<http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2014_La%20collettivit%C3%A0%20ecuadoriana_Scheda.pdf>. Fecha de consulta: 28/9/2014.

---, (2014): *La collettività peruviiana in Italia*. [online]. Accesible desde <http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2014_La%20collettivit%C3%A0%20peruviana_Scheda.pdf>. Fecha de consulta: 28/9/2014.

Moreno Fernández, Francisco (2009): "Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España", *Lengua y migración*, 1:1, Universidad de Alcalá, pp. 121-156. Accesible desde <<http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/11242>>. Fecha de consulta: 28/9/2014.

Ongini, Vinicio & Mariagrazia Santagati (eds.) (2013): *Alunni con cittadinanza non italiana, Approfondimenti e analisi, Rapporto nazionale A.s. 2011/2012*, Quaderni ISMU, 1/2013. Milano: Graphidea.

Otero Roth, Jaime (2007): "Lengua y migraciones: aspectos culturales de la inmigración latinoamericana en España (ARI)", *Real Instituto Elcano*, [online], n. 36/2007. Accesible desde

<http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/elcano/Elcano_es/Zonas_es/ARI+36-2007>. Fecha de consulta 30/09/2014.

Rodríguez Izquierdo, Rosa M. (2004): "La atención a la diversidad cultural: el reto de las organizaciones escolares", *Tendencias pedagógicas* [online], nr. 9, pp. 189-201. Accesible desde <http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_08.pdf>. Fecha de consulta: 30/9/2014.

Vázquez, Graciela (2008): "¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes". En III Jornadas de Español como Lengua Extranjera, I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE, 21-23 de mayo de 2008. Accesible desde <http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf>.

Fecha de consulta: 30/9/2014.

¹ Datos extraídos del *Rapporto ISTAT (2013). La popolazione residente in Italia - Bilancio demografico. Report 26/07/2013*,

http://www.istat.it/it/files/2013/07/BilancioDemograficoStranieri_2012.pdf?title=Stranieri+residenti+in+Italia++26%2Fflug%2F2013++Testo+integrale.pdf, pág. 2 [fecha de consulta 30/09/2014].

² Caritas e Migrantes, *XXIII Rapporto Immigrazione 2013. Tra crisi e diritti umani*, pág. 5, trad. nuestra,

www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/.../SintesiRapportoImmigrazione.pdf [fecha de consulta 18/06/2014].

³ Datos extraídos del *Rapporto ISTAT 2013*, op. cit. [fecha de consulta 18/06/2014].

⁴ Perú: 63,4%, Ecuador 59,6%, datos del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, “La collettività peruviana in Italia” y “La collettività ecuatoriana in Italia”, http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2014_La%20collettivit%C3%A0%20peruviana_Scheda.pdf. y

http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2014_La%20collettivit%C3%A0%20ecuatoriana_Scheda.pdf. respectivamente, [fecha de consulta 28/09/2014].

⁵ El *Ius sanguinis* prevé la posibilidad de adquisición de la ciudadanía italiana a los 18 años, con el requisito imprescindible de residencia ininterrumpida desde el nacimiento hasta la mayoría de edad. En espera de recibir la ciudadanía italiana, los chicos nacidos en Italia de familia extranjera deben solicitar el Permiso de Estancia, exactamente como todos los extranjeros que residen en el país (Permiso que hasta la mayoría de edad no necesitan).

Cuestión ampliamente debatida en la actualidad es la reforma de las normas que reglamentan la adquisición de la ciudadanía italiana. Uno de los motivos del debate es precisamente el considerable y rápido aumento de los estudiantes extranjeros nacidos en Italia, que evidencia la necesidad de revisión de la ley (de 1992) que resulta inadecuada en la actualidad. Ver *Diciottesimo Rapporto sulle migrazioni 2012* de la Fundación ISMU (Iniziativa e Studi sulla Multiethnicità), Milán, FrancoAngeli, 2013.

Una propuesta es la de adoptar el *ius solis temperato*, como en Francia o en el Reino Unido, que permite solicitar y adquirir la ciudadanía en la adolescencia, completando la formación escolar obligatoria. Esa solución valorizaría la escuela como espacio de integración y reconocimiento de la propia identidad.

⁶ Datos extraídos de M. Colombo/V. Ongini (2014) (eds.): *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Quaderni ISMU 1/2014, MIUR, Milán: Graphidea www.istruzione.it/allegati/2014/Miur_2012_2013.pdf, [fecha de consulta 30/09/2014].

⁷ Datos del Servizio Statistico MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2012/2013* (octubre 2013), pág. 15, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus131113>, [fecha de consulta 20/09/2014].

⁸ Gráficos adaptados de V. Ongini/M. Santagati (2013) (eds): *Alunni con cittadinanza non italiana, Approfondimenti e analisi, Rapporto nazionale A.s. 2011/2012*, Quaderni ISMU, 1-2013, Milán: Graphidea, pp. 26-27.

⁹ Elaboración propia datos MIUR, en Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, “La collettività peruviana in Italia” y “La collettività ecuatoriana in Italia”, op. cit.

¹⁰ Para profundizar la situación de las segundas generaciones en Italia, ver G. Dalla Zuanna/P. Farina/S. Strozza (2009): *Nuovi italiani. I figli degli immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bolonia: Il Mulino.

¹¹ Cursiva en el original, trad. nuestra.

¹² Declaraciones en M. J. Eresta Plasín/M. A. Delpin Goicochea (2007), *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España. Algunas claves*, Observatorio de la Infancia, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, n. 2/2007, <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/InsercAdolesLatinos.pdf>, pág. 37, [fecha de consulta 27/09/2014].

¹³ En la escuela secundaria de primer grado, a nivel nacional: 235.810 estudiantes (2006-2007); 276.298 (2007-2008), 310.140 (2008-2009) y, en la escuela secundaria de segundo grado, 108.987 estudiantes (2006-2007); 124.525 (2007-2008), 139.382 (2008-2009) según los últimos datos disponibles indicados por el Ministerio de Educación.

<http://oc4jesedati.pubblica.istruzione.it/Sgcncss/builder.do>, [fecha de consulta 19/06/2014].

¹⁴ Sobre el mismo fenómeno en España, ver J. Otero Roth, “Lengua y migraciones: aspectos culturales de la inmigración latinoamericana en España (ARI)”, *Real Instituto Elcano*, n. 36/2007, http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/elcano/Elcano_es/Zonas_es/ARI+36-2007, [fecha de consulta 30/09/2014].

¹⁵ Cursiva en el original, trad. nuestra.

¹⁶ El término describe la situación lingüística en la que se encuentra un niño que está adquiriendo una L2 y cuya LM no goza de prestigio social. La L2 se convierte en el único código aceptado, en

detrimento de la LM que es reconocida como marca de la 'diferencia'. La LM en ese contexto es vista como obstáculo, y puede producir el deseo de esconder o rechazar las propias orígenes y, en casos extremos, los vínculos familiares. La situación puede hasta llevar a una escasa competencia en los dos códigos implicados (*semilingüismo*), que se da con frecuencia entre los adultos inmigrados.

Al contrario, el *bilingüismo aditivo* es la situación lingüística en la cual el aprendiente posee una buena competencia en la LM y la mantiene en el proceso de adquisición de la L2, aumentado así su valor social y enriqueciendo su propia identidad.

Para profundizar, en el contexto italiano, ver G. Favaro (2012), "Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale", en *Italiano Linguadue*, nro. 1.2012, pp. 251-262, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2283/2510>. [fecha de consulta 24/09/2014]; G. Giudizi (2013), *La lingua italiana per gli alunni stranieri. Linee teoriche e attività pratiche di Linguistica acquisizionale e Glottodidattica ludica*, Milano: FrancoAngeli.

¹⁷ Los alumnos *Cni* con sobreedad en la escuela primaria italiana son el 16,3%, porcentaje que aumenta en la secundaria de primer grado hasta el 44,1% y en la secundaria de segundo grado hasta el 67,1%, aunque también se registra una leve disminución respecto al año 2011/2012. Datos MIUR extraídos de M. Colombo/V. Ongini (eds.), 2014, op. cit., pág. 9.

¹⁸ T. Van Dijk (2004) menciona ciertas características encontradas en los libros de texto de ELE con las que se representa, generalmente, al mundo hispano. Entre otras: *exclusión* (grupos no representados); *exotismo*; *estereotipos* y *representación negativa del Otro / representación positiva de Nosotros*: al Otro se le atribuyen características de debilidad, pasividad, falta de desarrollo etc. Y el grupo de Nosotros es el que ayuda, es solidario, pone sus tecnologías avanzadas al servicio del Otro. T. Van Dijk (2004), *Racism, Discourse and Textbooks. The coverage of immigration in Spanish textbooks*, citado en V. Andrade (2011), "La presentación de los países hispanohablantes en los libros de texto de español como lengua extranjera", Stockhoms universitet, <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:473270/FULLTEXT01.pdf>, [fecha de consulta 21/06/2014].