



Quaderni di ricerca

Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica

Un approccio storiografico

a cura di

**Francesca M. Dovetto, Margherita Di Salvo,
Salvatore Musto, Natalia Peñín Fernández**



Alm@DL



QUADERNI DEL CIRSIL
15 - 2023



<https://cirsil.it/>

Direttore

La direzione della Collana è assunta dal Direttore pro tempore del CIRSIL, il prof. Hugo Lombardini.

Ex direttori del CIRSIL

Prof.ssa Anna Mandich (Università di Bologna), prof.ssa Nadia Minerva (Università di Bologna), prof.ssa Maria Colombo (Università di Milano), prof. Giovanni Iamartino (Università di Milano), prof. Félix San Vicente (Università di Bologna).

Comitato scientifico

Monica Barsi (Università di Milano)
Michel Berré (Università di Mons)
Anna Paola Bonola (Università di Milano Cattolica)
Carmen Castillo Peña (Università di Padova)
Francesca M. Dovetto (Università Federico II Napoli)
José J. Gómez Asencio † (Università di Salamanca)
Sabine Hoffmann (Università di Palermo)
Antonie Hornung (Università di Modena-Reggio Emilia)
Giovanni Iamartino (Università di Milano)
Douglas Kibbee (Università di Illinois)
Hugo Edgardo Lombardini (Università di Bologna)
Guido Milanese (Università di Milano Cattolica)
Silvia Morgana (Università di Milano)
Roberto Mulinacci (Università di Bologna)
Valentina Ripa (Università di Salerno)
Félix San Vicente (Università di Bologna)
Pierre Swiggers (Università di Lovanio)
Marie-Claire Thomine (Università di Lille)
Renzo Tosi (Università di Bologna)
Jianhua Zhu (Università di Shanghai)

Ogni contributo, avallato da componenti del Comitato Scientifico, è sottoposto a un sistema di referaggio anonimo a "doppio cieco" (double blind peer-review).

Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica

Un approccio storiografico

[15]

a cura di

Francesca M. Dovetto, Margherita Di Salvo,
Salvatore Musto, Natalia Peñín Fernández





Proprietà letteraria riservata
© Copyright 2023 degli autori.
Tutti i diritti riservati

Il volume beneficia di un contributo per la pubblicazione da parte dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna nell'ambito del progetto “La lingua italiana in territori ispanofoni, da lingua della cultura e della traduzione a lingua dell'educazione e del commercio” PRIN 2017 (prot. 2017J7H322) finanziato dal MUR.

Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica [15] a cura di Francesca M. Dovetto, Margherita Di Salvo, Salvatore Musto, Natalia Peñín Fernández – 206 p.: 14,8 cm.

(Quaderni del CIRSIL: 15) (AlmaDL. Quaderni di ricerca)

ISBN 978-88-491-5779-6

ISSN 1973-9338

Versione elettronica disponibile su <http://amsacta.unibo.it/> e su <https://cirsil.it/>.

Indice

PREFAZIONE	1
INTRODUZIONI AI LAVORI.....	5
<i>Goffredo Sciaudone</i>	5
<i>Giuseppe Marrucci</i>	7
<i>Antonio Gargano</i>	9
RICORDI	13
El paso de José Jesús Gómez Asencio por la historiografía de la gramaticografía española. De agraz a lígrimo.	
<i>Félix San Vicente</i>	14
RELAZIONI PLENARIE	25
Ideologías, políticas y reivindicaciones sobre la ortografía española y su enseñanza en la prensa del siglo XIX	
<i>Victoriano Gaviño Rodríguez</i>	26
La didattica dell'italiano all'estero fra le politiche linguistiche europee e nordamericane	
<i>Barbara Turchetta</i>	52
RELAZIONI	75
Glottodidattica trans-modale/mediale dell'inglese, inclusività e sostenibilità -considerazioni	
<i>Lucia Abbamonte</i>	76
Quale lingua, quante lingue?	
<i>Marco Biasio</i>	86
Cuando el español entra en un espacio en disputa	
<i>Soledad Chávez Fajardo</i>	103
Politica linguistica e pratica didattica	
<i>Margherita Di Salvo</i>	118
El <i>Diccionario ricciano y anti-ricciano</i>	
<i>Florencia Ferrante, Natalia Peñín Fernández</i>	132

La competenza grammaticale nelle Prove INVALSI	
<i>Giulia Guzzo</i>	151
Gramaticografía e Historiografía de la gramaticografía	
<i>Hugo E. Lombardini</i>	165
El hispanismo plural	
<i>Cèlia Nadal Pasqual</i>	179
L'insegnamento dell'inglese specialistico	
Cristina Pennarola.....	193

Politica linguistica e pratica didattica

L'insegnamento dell'italiano come lingua ereditaria a Toronto, in Ontario.

Margherita Di Salvo

Università Federico II, Napoli

RIASSUNTO: Questo contributo descrive la correlazione tra didattica dell'italiano e politica linguistica nella comunità italiana stanziata in Canada a partire da due casi di studio, il Centro Scuola italiano, finanziato dal Ministero per gli Affari Esteri e la Cooperazione Internazionale (MAECI), e l'Istituto Italiano di Cultura. I dati sono stati raccolti tramite interviste a testimoni esperti e tramite questionari per gli apprendenti tra il 2016 e il 2018. I risultati dello studio evidenziano profonde differenze tra i due contesti indagati, differenze che riguardano il tipo di platea di apprendenti, la competenza dell'italiano, le modalità di erogazione dei corsi. In tale prospettiva, emerge la necessità di una politica linguistica che sappia rivolgersi alle tante platee di apprendenti che si avvicinano, per motivazioni diverse, allo studio dell'italiano.

PAROLE CHIAVE: didattica dell'italiano, migrazione, apprendenti, trasmissione, lingua ereditaria.

ABSTRACT: This paper aims at investigating the connection among education, language policy and Italian migration in Canada. It analyses two different case studies: the first one deals with the Italian Centro Scuola, which is the Italian School financially supported by the Italian Ministry of Foreign Affairs and of International Cooperation (MAECI); the second one is the Istituto Italiano di Cultura (Italian Culture Institute). Data collection via participant observations, questionnaires and interviews took place between 2016 and 2018. The results of the study gave evidence of important differences between the two educational environments. These differences deal with the kind of audience, the proficiency in Italian and the practices

adopted to teach Italian as international language and, in doing so, they demonstrated the need of a better language policy to support the Italian language abroad.

KEYWORDS: teaching of Italian language, Italian migration, learners, intergenerational transmission, heritage language.

1. Introduzione

In un recente contributo, Barbara Turchetta (2021) ha discusso il carattere profondamente politico delle categorie adoperate in Nord America (Stati Uniti e Canada) e in Europa per denominare le lingue la cui presenza in questi contesti geopolitici è indotta da migrazione: in Europa le lingue dei migranti sono definite immigrate o nuove minoranze (Vedovelli 2017), mentre la normativa canadese e statunitense le denomina *heritage languages* o lingue ereditarie (Nagy 2021, Valdès 2000). Nel caso canadese che qui assumo a oggetto di riflessione, il concetto di patrimonio ereditario spinge a considerare la diversità indotta da migrazione come parte dell'identità culturale nazionale (canadese): è quindi particolarmente interessante verificare come, in un contesto così favorevole alla promozione del multiculturalismo generato da contatto culturale, sia gestito l'insegnamento dell'italiano, dentro e fuori la comunità di origine migrata.

2. Obiettivi e metodi

In questo contributo mi propongo una riflessione sulla pratica didattica dell'italiano come lingua ereditaria a Toronto, in Canada. Obiettivo del contributo è individuare gli effetti di una politica multiculturale che, per quanto dichiaratamente favorevole al multiculturalismo (non del multilinguismo, come si vedrà in seguito), non ha adottato, a livello nazionale, un protocollo per la salvaguardia e l'insegnamento delle lingue ereditarie e dell'italiano in particolare.

Tale argomento è affrontato attraverso l'analisi di dati di natura diversa: interviste a testimoni esperti, docenti e allievi, osservazione dei

contesti scolastici e, laddove possibile, analisi di materiali didattici adoperati nel corso delle lezioni⁵⁰.

3. Il contesto della ricerca: il Canada e la sua politica linguistica

Sin dagli Settanta, il Canada è stato promotore di una politica multiculturale, che, tuttavia, non ha supportato il multilinguismo indotto da migrazione, prediligendo un modello di multiculturalismo “within a bilingual framework”, un quadro caratterizzato dalla presenza di sole due lingue ufficiali alle quali i migranti devono approdare dopo un periodo di transizione (Cummins 1990, 23).

Inoltre, la politica linguistica è profondamente cambiata nel corso degli anni Novanta, come sintetizzato da Cummins (2014), che evidenzia come la categoria *international languages* in luogo di *heritage* abbia assegnato a quest’ultimo un valore culturale e non linguistico:

in the early 1990s, the term heritage languages was changed to international languages by the Ontario provincial government, reflecting misgivings among ethnocultural communities that the notion “heritage” entailed connotations of learning about past traditions rather than acquiring skills that have significance for children’s overall education and personal development.

Il termine *heritage* ha quindi assunto una connotazione culturale e meno linguistica: un parlante ereditario può conservare la memoria, la cultura di origine, ma sul piano linguistico deve apprendere almeno una delle due lingue ufficiali del Canada, l’inglese e il francese.

Le conseguenze di tale atteggiamento, sul singolo migrante e sulla società ospite, sono state delineate da Turchetta (2021, 109) che scrive che:

La considerazione delle lingue di eredità migratoria in Canada come negli Stati Uniti, nei processi educativi rappresenta di fatto il riconosci-

⁵⁰ Questi materiali sono stati raccolti, dalla sottoscritta e da Barbara Turchetta, in seno al progetto “Lo spazio linguistico dell’italiano globale: il caso dell’Ontario” (Turchetta e Vedovelli 2018).

mento dei contesti di plurilinguismo diffuso; quest'ultimo produce come conseguenza una evitazione della esaltazione simbolica della sola lingua ufficiale.

In tale chiave di lettura, la visibilità nella sfera dell'educazione di lingue diverse da quelle ufficiali (francese e inglese) incoraggia l'accettazione della condizione di multilinguismo, implicita ma forse non scontata nella nozione (politica) di multiculturalismo.

Oggi in Canada, l'insegnamento delle lingue ereditarie viene generalmente considerato transitorio, fino al pieno sviluppo della competenza in almeno una delle due (sole) lingue ufficiali (Nagy 2021).

L'atteggiamento riservato all'insegnamento delle lingue ereditarie dalla società canadese è duplice: se favoriti, promossi e soprattutto finanziati dai gruppi di minoranza, i programmi di sostegno delle lingue ereditarie sono generalmente tollerati dalla società canadese; sono, al contrario, molti i detrattori nei casi in cui l'insegnamento delle lingue ereditarie è finanziato da fondi pubblici, anche considerata la mole di investimenti a livello nazionale in favore di lingue parlate da una minoranza della popolazione (Cummins 1998, pp. 294-5, Nagy 2021).

In genere, poiché una normativa a livello nazionale, tali iniziative sono promosse dai singoli Stati e dai singoli gruppi etnici.

Un caso prototipico è offerto dall'Ontario e dalla città di Toronto, dove dal 1977 il governo provinciale organizza corsi per favorire il mantenimento delle lingue ereditarie: tale sostegno, però, è *de facto* limitato all'insegnamento della lingua ereditaria per 2,5 ore alla settimana solo in quelle scuole in cui è richiesto da almeno 25 studenti.

4. La comunità italiana a Toronto

I flussi migratori verso il Canada risalgono all'ultimo ventennio del 1800; tuttavia, nel presente contributo, limiteremo la nostra attenzione ai flussi iniziati dopo la fine della seconda guerra mondiale. Tali flussi furono alimentati da accordi bilaterali che il governo canadese aveva stipulato con il Ministero del lavoro italiano al fine di incrementare l'emigrazione: in base a questi accordi, dal 1951 arrivarono in Canada circa 25000 migranti italiani all'anno (cfr. Machetti 2011).

A seguito dell'affievolirsi dell'impatto di questi accordi intergovernativi, la politica migratoria canadese fu regolata da un sistema di sponsorizzazioni che favorivano, da un lato, i ricongiungimenti familiari e, dall'altro, l'arrivo di persone già in possesso di un lavoro, per lo meno sulla carta. Questo sistema fu abbandonato nel 1967, quando ad esso si preferì un protocollo di reclutamento della forza migrata basato sulle competenze professionali e linguistiche dei migranti: ciò favorì l'arrivo di una componente colta e qualificata, meno numerosa nei movimenti migratori precedenti che, al contrario, avevano visto come protagonisti soprattutto migranti con un titolo di studio medio-basso e necessità lavorative incombenti.

Nella capitale canadese gli italiani furono impiegati dapprima in specifici settori industriali (la fabbricazione della rete ferroviaria) e poi in altri (la ristorazione soprattutto, l'edilizia): la ristorazione e l'edilizia, in particolare, in pochi anni divennero i maggiori sbocchi professionali della manodopera italiana.

A Toronto, i migranti si insediarono a ridosso di College Street, dove ancora oggi sorge la *Little Italy*. Tuttavia, come ha ricostruito Ferrini (2018), gli italiani, nel corso degli anni successivi al loro arrivo, si sono spostati seguendo un percorso preciso, verso la zona più settentrionale della città, spingendosi prima nei quartieri di York e Vaughan fino ad arrivare a costruire un nuovo agglomerato che oggi sorge al limite più a nord della città, Woodbridge.

5. Risultati dell'analisi

La tabella seguente offre il prospetto riassuntivo delle risposte ottenute nella ricerca coordinata da Turchetta e Vedovelli ed intitolata "Lo spazio linguistico dell'italiano globale: il caso dell'Ontario" (Turchetta e Vedovelli 2018) attraverso l'uso di un questionario percettivo sulle abitudini e competenze linguistiche. Il questionario è stato sottoposto a migranti di origine italiana e ai loro discendenti (questionario A), a persone senza alcuna parentela genetica con l'Italia iscritti ad un corso di italiano (questionario A), e agli iscritti al Centro Scuola di Toronto (questionario C) e alle loro famiglie (questionario B). Questi rispondenti, di-

versi per tipologia e tipo di relazione con l'Italia, sono stati invitati a rispondere ai quesiti scegliendo la lingua giacché il gruppo di ricerca ha predisposto una versione inglese ed una in italiano del questionario: di tale scelta, sintomatica sia di una diversa competenza (percepita) nelle due lingue sia di una diversa proiezione identitaria dei rispondenti (cfr. Turchetta e Vedovelli 2018), si dà conto nella tabella seguente:

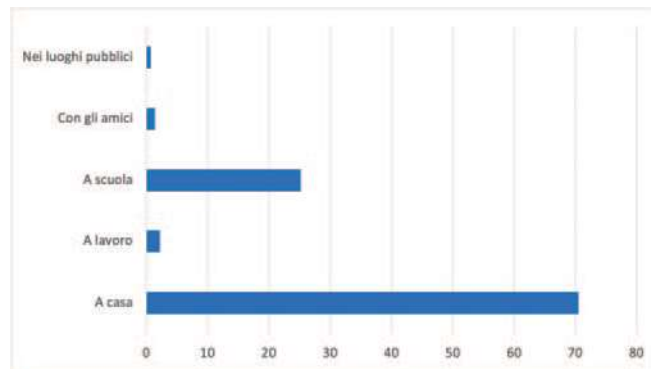
Tabella 1. Tipologia di questionario somministrato e lingua selezionata per le risposte

Tipo di questionario	Tipo di parlante	Lingua delle risposte		
		ITA	ENG	Totale
A	Migranti italiani	372	111	483
	Oriundi	130	225	355
	Apprendenti non di origine italiana	40	26	66
B	Iscritti al Centro Scuola	0	149	149
C	Famiglie degli iscritti	0	65	65
TOTALE		542	576	1118

Fonte: Di Salvo e Turchetta 2018

Le scelte dei parlanti riflettono la preferenza esclusiva per l'inglese negli iscritti al Centro Scuola e nelle loro famiglie a testimonianza del ruolo dell'italiano, oramai fuoriuscito dal repertorio di questi parlanti che, non a caso, vengono considerati, nel presente studio, come generazione 0. Questa definizione, proposta da Turchetta (2018, 84), sottolinea come i parlanti nati in Canada da genitori italiani siano oramai parte del Paese in cui sono nati, in cui sono cresciuti e hanno avuto la loro socializzazione; la contropartita di ciò è che, per questa generazione, l'Italia è un referente lontano, spesso mai conosciuto in modo diretto. La frattura con l'Italia pare avere delle conseguenze chiare sul piano sociale e linguistico. La maggioranza dei 149 rispondenti (83,3%) non ha il passaporto italiano: si tratta di giovani nati in Ontario che scelgono l'italiano per la propria storia familiare.

Fig. 1. "Dove usa di più l'italiano?" (Valori percentuali basati su un campione di 139 rispondenti)



Il tasso di sopravvivenza dell'italiano, così come è percepito dai parlanti, non è particolarmente incoraggiante in quanto, sebbene il 70,5% degli iscritti al Centro scuola dichiarò di usare l'italiano prevalentemente in casa, in quasi un quarto del campione (25,5%) questa lingua è parlata soprattutto a scuola: questo dato è indicativo di come l'italiano non sia, per questi ultimi, una lingua ereditaria in quanto, venendo meno la trasmissione familiare, si perdono entrambe le caratteristiche necessarie per poter classificare l'italiano come tale (ossia la trasmissione familiare e il bilinguismo sequenziale con la lingua dominante della società, cfr. Rothman 2009, Polinsky e Scontras 2020). Inoltre, una percentuale così significativa di giovani che affidano alla scuola l'apprendimento e l'utilizzo dell'italiano sottolinea l'importanza della scuola per il mantenimento dell'italiano nelle comunità storiche.

Del resto, alcuni recenti contributi (Di Salvo 2017a) hanno evidenziato come gli esponenti della migrazione successiva alla fine del secondo conflitto bellico affidino alla scuola (italiana) il compito della conservazione linguistica, come viene mostrato chiaramente dalla testimonianza di due donne di origini calabresi residenti nel cuore della *Little Italy* di Toronto:

R: giusto una domanda / ma voi che parlate italiano /ma i vostri figli parlano italiano?

I: sì ca parlano italiano

F: a me / u primo maschiu è ... s'è muortè / yeah / ma a femmina parla italiano bene perché è andata a la scuola cà

R: ma qua c'è la scuola italiana?

F: sì sì

I: sì / una volta l'insegnavano a la scola / adesso picchè ci sta chiù ... altre razze / chiù portoghesi / chinesi co / allora a scola portoghese è rimasta / ma gli italiani si vai sopra a Woodbridgè vajè... / da a parte di sopra / dove ci stanno assai italiani insegnano agli italiani ancora [...] pe sotto qua l'italiani non l'insegnano chiù

(Franca e Iolanda, I generazione, Toronto)

Il testo è sintomatico del fatto che, nell'ondata migratoria successiva alla fine della seconda guerra mondiale, la conservazione dell'italiano sia affidata alla scuola dalle famiglie, preoccupate soprattutto che i figli imparino l'inglese e che, in questo modo, non subiscano discriminazioni. In questa chiave vanno interpretate anche le osservazioni condotte all'interno del Centro Scuola che rendono visibili gli effetti dello sfaldamento della comunità italiana. Come il modello tripartito dell'emigrazione italiana proposto da Vedovelli (2011) dimostra, i membri delle cosiddette generazioni 0 sono pienamente cittadine del Paese di nascita e non si proiettano più nell'insieme dei valori culturali legati al Paese di origine dei propri nonni e/o dei propri genitori: questo distanziamento è definito da Vedovelli (2011) in termini di slittamento, nozione che presuppone uno spostamento del baricentro dell'universo culturale delle generazioni successive alla prima, quelle che, nel caso di Toronto, fruiscono di un corso di italiano presso il Centro Scuola. Qui, infatti, l'insegnamento della didattica è rivolto a persone completamente canadesi, per le quali l'italiano è una *international language* nell'85% dei casi, come rilevato nell'inchiesta coordinata da Turchetta e Vedovelli (2018). Ciò implica che l'italiano sia insegnato, in scuole private, in orario extracurricolare, nel week-end, secondo i modelli di una didattica di una lingua straniera (osservazione personale): non sempre, infatti, le generazioni nate in Canada riconoscono nell'uso dell'italiano l'insieme dei valori e dei simboli legati all'Italia ai quali, tuttavia, l'insegnamento della lingua è ancorato. Per i membri di queste generazioni, il desiderio di apprendere l'italiano non è frutto necessario della proiezione dei parlanti verso l'Italia e alla volontà di conservare un'identità italiana. Questi

apprendenti infatti cercano nell'italiano uno strumento per comunicare con le generazioni più anziane che vivono in Canada, ma esprimono la loro identità ibrida italo-canadese in inglese.

Gli effetti del cambiamento della definizione dello statuto dell'italiano da *heritage* a *international language* sulla composizione della platea degli iscritti non sono noti in quanto, ad oggi, non sono disponibili dati; tuttavia, come il gruppo coordinato da Turchetta e Vedovelli ha documentato tra il 2016 e il 2017 presso il Centro Scuola, è possibile evidenziare una componente di studenti privi di origine italiana iscritti a questa scuola. Questi allievi sono generalmente spinti non da ragioni familiari ma da motivi lavorativi/scolastici: molti genitori non italiani sostengono l'apprendimento dell'italiano da parte dei propri figli per supportare il loro bilinguismo, i cui effetti sono oramai noti anche tra i non specialisti, o per garantire loro maggiori possibilità per l'accesso al mercato del lavoro.

Le osservazioni della pratica didattica e dei materiali adoperati a lezione ci spinge a confermare i risultati di studi precedenti. Questi apprendenti nati in Canada non conoscono in maniera diretta i modelli culturali del Paese di origine dei propri nonni e/o dei propri genitori, sui quali spesso è basato l'insegnamento della lingua ereditaria. Questo porta a un profondo cortocircuito tra la lingua ereditaria e i modelli culturali proposti nei corsi: nello specifico, i discendenti dei migranti italiani, iscritti ad un corso di italiano per poter comunicare con i nonni, non sono interessati a conoscere e imparare i modelli letterari e culturali italiani, quelli che tuttavia sono oggetto di insegnamento durante le lezioni del Centro Scuola. La loro identità è anche italiana, ma non solo italiana: questi parlanti, infatti, si riconoscono generalmente nella categoria di italo-canadese, elaborata e costruita entro il contesto culturale canadese a partire da valori italiani. Questo provoca, negli studenti, un disagio e un profondo disinteresse per modelli culturali non riconosciuti come propri.

In questa prospettiva, questi risultati sono coerenti con quelli discussi in studi precedenti: già Norton (1997), infatti, aveva dimostrato come anche l'insegnamento di lingue diverse dall'inglese sia spesso ancorato alle radici culturali legate al Paese di nascita con un cortocircuito tra modello culturale di riferimento, lingua studiata e argomenti delle le-

zioni: secondo questa chiave di lettura, gli apprendenti di una lingua ereditaria in Canada si sentono canadesi, ma studiano una lingua diversa dall'inglese per mantenere vivo un ancoraggio identitario familiare (ereditario). Si vedano, in particolare, le parole di un'apprendente vietnamita intervistata da Norton (1997: 413) che sono coerenti con quelle degli iscritti al Centro Scuola di Toronto:

I was hoping that the course would help me the same as we learnt but some night we only spend time on one man. He came from Europe. He talked about his country: what's happening and what was happening. And all the time we didn't learn at all. And tomorrow the other Indian man speak something for there. Maybe all week I didn't write any more on my book.

È invece completamente diverso l'approccio didattico osservato all'Istituto Italiano di Cultura, la cui platea di apprendenti è formata unicamente da persone senza alcuna origine italiana e, per le quali, l'italiano è una lingua internazionale (e non etnica). Tale platea di utenti ha preferito rispondere al questionario in italiano, con un comportamento molto diverso dagli iscritti al Centro Scuola: la nostra interpretazione è che ciò possa dipendere dall'insieme dei valori simbolici veicolati dall'italiano e dalla proiezione rispetto ad essi, che diverge totalmente nei due gruppi di parlanti.

Per molti degli iscritti al Centro Scuola, l'italiano non è più una lingua ereditaria, nel senso che, contrariamente alle prototipiche definizioni di questo tipo di lingua (Rothman 2009, Polinsky e Scontras 2020, Aalberse & al. 2019), non è più trasmesso dai genitori e nell'insegnamento viene ancorato a modelli culturali non riconosciuti da chi vive in Canada: per questi giovani, l'Italia è un universo sconosciuto, mai visto e, pertanto, si fa fatica a ricostruire l'italianità di alcuni simboli, oggetti e prodotti culturali proposti come oggetto di riflessione linguistica e metalinguistica a lezione.

Per gli iscritti all'Istituto di Cultura, invece, l'italiano è una lingua *immaginata* nell'accezione di Anderson (2006): queste persone si avvicinano consapevolmente e per una scelta individuale allo studio di questa lingua. Questa scelta è basata spesso sulla forza attrattiva di simboli (il cibo, il lavoro, l'architettura, il *Made in Italy*) che possono essere esperiti

anche fuori dai confini nazionali, per effetto della globalizzazione che ha reso contesti quali Toronto scenari estremamente superdiversi.

Inoltre, nel caso degli Istituti di Cultura, gli insegnanti sono italiani stabilmente residenti nella città e questo li rende, di fatto, parte di un tessuto multiculturale che condividono con gli apprendenti. L'insegnamento dell'italiano, in questo caso, punta su una conoscenza diretta di un contesto sociale comune, il Canada, che è, per molti degli iscritti, meta di arrivo di un processo migratorio. Questi insegnanti conoscono direttamente la distanza tra i modelli culturali canadesi e quelli italiani e, nelle loro lezioni, operano un continuo confronto tra essi, proponendo spesso lezioni basate su quegli elementi simbolici (il cibo, il vino, la musica, la moda) che hanno spinto gli apprendenti verso l'italiano: in questo modo, questi insegnati si mostrano particolarmente capaci a sviluppare unità didattiche finalizzate a tenere viva la motivazione degli apprendenti. I risultati sul piano dell'apprendimento sono evidenti, come la capacità di rispondere in italiano al questionario dimostra in modo inconfutabile (soprattutto in relazione alle difficoltà rilevata al Centro Scuola).

6. Conclusioni

La ricerca condotta ha evidenziato la complessità dei pubblici dei corsi di italiano, diversi per generazione di appartenenza, posizione dell'italiano all'interno della trasmissione familiare, relazione genetica con l'Italia e motivazione, variabili tutte fondamentali e solo in parte considerate nella progettazione didattica e nelle intenzioni del legislatore italiano impegnato nell'elaborazione di politiche linguistiche a sostegno dell'italiano nel mondo.

Sul primo aspetto, è possibile inferire dall'analisi congiunta dei dati quantitativi e dalle osservazioni dei due contesti didattici che l'ancoraggio a valori e a simboli italiani, nel tentativo (a mio parere vano) di legare l'insegnamento dell'italiano all'estero alla cultura (soprattutto letteraria) italiana, sia fallimentare sia in termini di competenza raggiunta sia in termini di proiezione identitaria degli allievi che sono ormai pienamente cittadini di altri Paesi senza alcuna conoscenza o

esperienza diretta dell'*italianità*. Su questo, è opportuno riflettere sulla motivazione degli iscritti al Centro Scuola, che non sono interessanti alla letteratura italiana, ma semmai a costruire e consolidare, anche mediante il confronto con le generazioni più anziane, un'identità non italiana ma italo-canadese.

Sul secondo aspetto, a mio parere, la politica linguistica italiana stenta a cogliere l'auspicio di Vedovelli (2013) che ha più volte suggerito come l'impatto delle neomigrazioni nelle comunità di antico insediamento potesse avere come conseguenza un'immissione di italiano vivo all'interno di comunità sempre meno italofone (ma ancora italofile). L'incontro tra vecchi e nuovi migranti, secondo Vedovelli, avrebbe infatti potuto costituire una spinta propulsiva verso la diffusione di modelli linguistici italiani contemporanei, quali quelli adoperati dai migranti odierni. Tuttavia, ciò non è avvenuto né a Toronto (Di Salvo 2017a) né altrove (Rubino 2014). Il profondo solco identitario tra vecchi e nuovi migranti sembra essere troppo profondo per essere superato (Di Salvo 2017b) e, per questo, spetta alle istituzioni la progettazione di interventi per il mantenimento e la promozione della lingua italiana nel mondo.

I risultati di questo studio evidenziano la necessità di una diversa politica linguistica rivolta alle comunità migranti che, per salvaguardare, promuovere e valorizzare l'italiano dovrebbe puntare sul suo statuto internazionale più che con un legame ancestrale con l'Italia, mitizzato e oramai fossilizzato.

Bibliografia critica

- AALBERSE S., BACKUS A., MUYSKEN P. 2019, *Heritage language. A language contact approach*, Amsterdam, Benjamins.
- ANDERSON B. 2006, *Comunità immaginate*, Roma, Il Manifesto Libri.
- CUMMINS J. 1998, "The teaching of international languages", in J. Edwards (ed.), *Language in Canada*, NY, Cambridge, 293-304.
- CUMMINS J. 2014, "To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy". *Frontiers in Psychology: Language Sciences*, 5 (article 358), 1-10, <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00358/full>>

- CUMMINS J., DANESI M. 1990, *Heritage languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*, Toronto, James Lorimer.
- DI SALVO M. 2017a, "Heritage language and identity in old and new Italian migrants in Toronto", in M. Di Salvo, P. Moreno (eds.), *Italian communities abroad. Multilingualism and migration*, New Castel Upon Tyne, Cambridge Scholar, 75-95.
- DI SALVO M. 2017b, "Expatriati, emigranti, migranti: conflitti semantici e identitari", *Studi Emigrazione*, 207, 451-465.
- DI SALVO M., TURCHETTA B. 2018, "Analisi dei dati quantitativi", in B. Turchetta, M. Vedovelli (eds.), *Lo spazio linguistico globale dell'italiano: il caso dell'Ontario*, Pisa, Pacini, 121-170.
- FERRINI C. 2018, "Italianismi e Pseudoitalianismi nelle Little Italy di Toronto: il linguistic landscape come termometro per misurare la 'febbre da italiano'", in B. Turchetta, M. Vedovelli (eds.), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pisa, Pacini Editore, 255-311.
- MACHETTI S. 2011, "America del Nord", in M. Vedovelli (eds.), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana*, Roma, Carocci, 387-428.
- NAGY N. 2021, *Heritage languages in Canada*, in S. Montrul, M. Polinsky (eds.), *Cambridge Handbook of heritage languages*, 178-204.
- NORTON, B. 1997, "Language, Identity, and the Ownership of English", *TESOL Quarterly* 31/3, 409-429.
- POLINSKY M., SCONTRAS G. 2020, "Understanding heritage languages", *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 4-20.
- ROTHMAN J. 2009, "Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages", *International Journal of Bilingualism*, 13, 155-63.
- VALDÉS G. 2000, "Teaching heritage languages: An introduction for Slavic language-teaching professionals", in AA.VV., *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century*, 375-403.
- TURCHETTA B. 2021, "Sostenibilità e criticità di politiche linguistiche a sostegno del plurilinguismo: una riflessione transcontinentale", in G. Iannacaro, S. Pisano (eds.), *Intrecci di parole. Esperienze di pianificazione del plurilinguismo in Europa e fuori dell'Europa*, Alessandria, Dell'Orso, 93-111.
- TURCHETTA B., VEDOVELLI M. (eds.) 2018, *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso Ontario*, Pisa, Pacini.
- VEDOVELLI M. (ed.) 2011, *Storia linguistica dell'emigrazione italiana*, Roma, Carocci.

VEDOVELLI M. 2013, “Lingua e emigrazione italiana nel mondo: per uno spazio linguistico italiano globale”, in I. Tempesta, M. Vedovelli (eds.), *Di linguistica e di sociolinguistica: studi offerti a Norbert Dittmar*, Roma, Bulzoni, 299-322.