El español en las escuelas italianas como lengua extranjera y como lengua de herencia en el marco de la mediación

Maria Vittoria Calvi
Università degli Studi di Milano

RESUMEN

En las últimas dos décadas, la presencia del español como lengua extranjera en la escuela italiana ha crecido de forma exponencial, tanto en términos absolutos como en comparación con las otras lenguas estudiadas. Por el contrario, su aparición como lengua de herencia, relacionada con los consistentes flujos migratorios procedentes de la América hispana, es un fenómeno nuevo, que ha pasado casi inadvertido. En la perspectiva del aula de español como lengua extranjera, la coexistencia entre estos diferentes tipos de aprendices plantea varios retos, ante los cuales los profesores de español no siempre están preparados. Nos proponemos esbozar la cuestión en el marco de la *mediación*, es decir, el modo de comunicación en el que se focaliza el *Volumen complementario* del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2020), sugiriendo algunas posibles estrategias para convertir la diversidad lingüística en un recurso.

PALABRAS CLAVE: mediación; volumen complementario; español lengua de herencia ELH; español en Italia; migraciones hispanoamericanas.

1. EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LA EUROPA PLURILINGÜE

En el ámbito de la Unión Europea (UE), el plurilingüismo se concibe como un patrimonio compartido y un signo de identidad. La UE reconoce la oficialidad de las 24 lenguas nacionales de los países miembros, y, al mismo tiempo, apoya la protección de las lenguas minoritarias o cooficiales habladas en cada uno de ellos. Tanto la UE como el Consejo de Europa[1] desarrollan una política lingüística favorable a la diversidad y recomiendan a los estados miembros que adopten las

[1] El Consejo de Europa, creado en 1949, es una institución que abarca a todos los países europeos, menos el Vaticano, Bielorrusia y Rusia. Desarrolla una importante labor en el campo de las lenguas y las metodologías para su enseñanza, a través de su Centro Europeo de Lenguas Modernas (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe ECML). Entre sus principales labores, se destaca la elaboración del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, publicado en 2001.

medidas necesarias para que todo ciudadano aprenda dos idiomas comunitarios además de la lengua materna, con el objetivo de favorecer la movilidad y acrecentar las oportunidades de formación y de empleo.

Por lo general, esta política ha incrementado el peso de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos de los países europeos, que han tomado distintas medidas para potenciar la oferta en este ámbito, introduciendo, en particular, el estudio de una segunda lengua extranjera junto al inglés. De esta manera, se han creado espacios de libre elección entre las lenguas, en los que el español se ha visto favorecido. A pesar de que el alemán y el francés mantienen su posición dominante como lenguas extranjeras más estudiadas en varios países, el español ha ganado terreno en muchos sistemas educativos (Calvi, 2023). En la actualidad, Francia es el país europeo con el mayor número de alumnos de español en la enseñanza reglada, seguida por el Reino Unido, Italia, Alemania y Suecia (Instituto Cervantes, 2022), pero el aumento que se ha producido en Italia —donde el español ha superado al alemán y, en el caso del sistema universitario, también al francés— ha sido especialmente llamativo, como veremos a continuación (§ 2).

En paralelo al avance de las lenguas comunitarias en los sistemas educativos, el panorama lingüístico europeo se ha visto afectado por la inmigración, un fenómeno que, en las últimas décadas, ha interesado también a países que, como España e Italia, habían sido sobre todo tierra de emigrantes. Los flujos migratorios han introducido en el espacio lingüístico europeo nuevas lenguas o variedades lingüísticas, pero esta aportación no se ha visto como enriquecimiento sino, más bien, como problema. Se han recomendado y promovido medidas para la integración de los inmigrantes, pero la lengua de origen se sigue percibiendo sobre todo como un obstáculo para el aprendizaje de la lengua mayoritaria. Desde el punto de vista de la valoración social de las lenguas, se ha creado un contraste entre el bilingüismo (o plurilingüismo) *elevado* que se propugna en los centros educativos y el bilingüismo *pobre* de los inmigrantes, de menor prestigio y asociado a un bajo nivel sociocultural (García García, 2023).

Por otra parte, la presencia de alumnos con distintos trasfondos lingüísticos y culturales en una clase de lengua extranjera pone en entredicho la eficacia los modelos didácticos basados en un enfoque contrastivo entre una lengua materna específica y la nueva lengua, puesto que el alumnado es mucho más heterogéneo. Ante estos nuevos retos, el profesorado todavía no dispone de las competencias adecuadas, y se registra un hiato entre la valoración de la diversidad lingüística en el plano de los principios y la práctica del aula.

2. EL ESPAÑOL EN ITALIA COMO LENGUA EXTRANJERA, COMO LENGUA DE LA MIGRACIÓN Y COMO LENGUA DE HERENCIA

Por lo que se refiere a Italia, el español emprendió una nueva andadura ya a partir de los años 90 del siglo pasado, sobre todo en las aulas universitarias. Pero fue

sobre todo en el nuevo milenio cuando inició su crecimiento exponencial, frente a lenguas tradicionalmente fuertes como el francés y el alemán, que siguen contando, sin embargo, con un profesorado más estable. El punto de partida fue la reforma Moratti de 2003 que, atendiendo a las recomendaciones europeas, introdujo el estudio de una segunda lengua comunitaria obligatoria en la secundaria de primer grado (*scuola media*, desde los 11 a los 14 años de edad). Esta reforma abrió nuevos espacios para todas las lenguas extranjeras y, en particular, para el español, que, en el periodo 2004-2020, pasó de 2.365 a 445.171 estudiantes en esta etapa escolar. También subió en la secundaria de segundo grado (14-19 años de edad), donde pasó de 23.444 a 392.119 estudiantes, y en la universidad, donde se convirtió en la segunda lengua extranjera más estudiada después del inglés en el área de las filologías, de la traducción y de la mediación (Bonomi, Calvi y Uberti-Bona [en prensa]).

Esta pujanza de la lengua española se fundamenta, como es bien sabido, en su atractividad cultural y su aumentado valor económico, factores a los que cabe añadir la afinidad interlingüística y la presunta facilidad de una lengua tan estrechamente emparentada con el italiano.

El panorama no sería completo, sin embargo, si no se tuviera en cuenta el crecimiento paralelo de los flujos migratorios procedentes de América Latina, que tuvo lugar en el mismo lapso temporal y que convirtió al español en una de las principales lenguas aportadas por la inmigración. De 2003 a 2020 la inmigración hispanohablante se duplicó, pasando de 123.703 a 326.199 personas, lo que hace de Italia el segundo país en Europa por el número de inmigrantes de América Latina después de España. Más de la mitad de estas personas proceden de Perú y Ecuador; mientras que la inmigración desde Perú empezó ya en los años 80 del siglo xx, los ecuatorianos abandonaron su país de forma masiva a principios del nuevo milenio, pasando en poco tiempo de 1200 a más de cien mil personas (Bonomi, Calvi y Uberti-Bona [en prensa]).

Su presencia se concentra en el norte de Italia: el 40 % de estos colectivos reside en Lombardía, siendo Milán el destino preferido por peruanos y ecuatorianos. En esta ciudad la comunidad peruana ocupa el cuarto lugar entre las nacionalidades extranjeras, y los ecuatorianos se sitúan en la séptima posición; entre otros grupos latinoamericanos, despunta una consistente comunidad salvadoreña. Esto hace que en la capital lombarda el español sea la segunda lengua de la migración después del árabe. Otro centro clave de la presencia ecuatoriana es Génova, debido a un vínculo histórico entre la capital de Liguria y el puerto de Guayaquil, mientras que Bérgamo constituye el destino favorito de los bolivianos, gracias a un hermanamiento entre esta ciudad y la boliviana Cochabamba.

En general, los colectivos latinoamericanos presentan una elevada integración laboral y social, favorecida por las afinidades lingüísticas, culturales y religiosas, y, sobre todo en el caso de los peruanos, muestran una marcada tendencia a la estabilización. Este arraigo, sin embargo, no debe interpretarse en sentido asimilacionista, puesto que se mantiene vivo el deseo de no solo conservar, sino también

dar a conocer el patrimonio cultural del que se sienten orgullosos, con especial referencia a aspectos identitarios como la comida y la música. El asociacionismo es otro rasgo distintivo, que crea puentes comunicativos entre la comunidad, las instituciones y la ciudadanía[2].

De acuerdo con las investigaciones existentes (Bonomi, 2010), en las familias de origen hispanoamericano prevalece el uso mixto español/italiano, con cierta tendencia a la pérdida de la lengua de origen en las segundas generaciones, o su arrinconamiento en el ámbito puramente familiar. A pesar de que en los documentos ministeriales se defiende el rol de la lengua de origen[3], en las escuelas permanecen prejuicios contra el bilingüismo y se suele aconsejar el uso de la lengua mayoritaria incluso en el ámbito familiar, con el resultado de aumentar la inseguridad lingüística en los discentes[4]. La fuerza cohesiva de los colectivos, sin embargo, fomenta el uso de la lengua de origen en las actividades sociales, como las fiestas y encuentros musicales, que trascienden el perímetro restringido del hogar.

En definitiva, el español en Italia —con especial referencia al norte del país— presenta un doble estatus: por un lado, hay un pujante español como lengua extranjera (ELE) que goza de prestigio por sus valores culturales y su fuerza económica; por otro lado, existe un español hablado, que se debate por mantenerse vivo y ganar visibilidad en el espacio público, pero es objeto de prejuicio e ideologías lingüísticas negativas. Un español que, en las segundas generaciones, asume la condición de lengua de herencia (ELH), entendida como lengua aprendida en el seno de la familia, dentro de un contexto dominado por una lengua mayoritaria diferente. Se invierten recursos en el estudio del ELE, pero se obstaculiza el mantenimiento dinámico del español aportado por la inmigración en los hablantes que lo poseen como patrimonio heredado.

La ausencia de cursos de español como lengua de herencia acentúa la distancia entre el español de prestigio y el español *pobre*. El contraste se agudiza, paradójicamente, en las clases de español como lengua extranjera, en las que a menudo confluyen los alumnos de origen hispanoamericano. En el momento de elegir la segunda lengua comunitaria, en efecto, estos alumnos son invitados a seguir las clases de español, pensando en el efecto facilitador del repertorio lingüístico ya poseído.

---

[2] Para un cuadro más amplio de estos fenómenos, pueden verse, además del ya citado volumen de Bonomi, Calvi y Uberti-Bona [en prensa], los informes del Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales / Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2021), sobre «La comunità peruviana in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti» y «La comunità ecuadoriana in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti», ambos en línea.

[3] Por ejemplo, en las directrices para la integración de los alumnos de origen extranjero («Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri») establecidas por el Ministerio de Educación en 2014, se sostiene la prioridad de una educación intercultural que favorezca el mantenimiento de la lengua de origen, junto al aprendizaje de la lengua mayoritaria.

[4] Da la impresión de que todavía persiste en la mentalidad común el antiguo prejuicio conductista de la L1 como obstáculo y fuente de interferencias negativas en el aprendizaje de una nueva lengua, que llevó a su erradicación de la práctica didáctica.

La realidad del aula, sin embargo, es muy distinta. La presencia de hablantes de una lengua de herencia (LH) en las clases donde esa lengua se imparte como extranjera (LE), plantea varios retos y criticidades (Burgo, 2018). Ante todo, las necesidades de aprendizaje son muy distintas, aun cuando se favorezca el desarrollo armónico de todas las destrezas: mientras que para los aprendices de una LE el escollo principal está representado por la conversación oral espontánea, muy difícil de practicar en el contexto del aula, los hablantes de herencia suelen dominar los registros orales e informales, pero vacilan en la escritura y en el empleo del estilo formal. Este desfase puede provocar ansiedad y baya autoestima en ambos grupos de aprendices.

Si bien se mira, en cambio, el aula podría ser una esfera en la que se atenúa la brecha, convirtiendo a la LH en un recurso para ambos grupos de aprendices. Para ello, el profesor tiene un papel clave, siempre y cuando posea conocimientos e instrumentos metodológicos adecuados. Puede ser difícil, por ejemplo, la gestión de las variedades americanas del español, puesto que en el aprendizaje del ELE en Italia, por lo general, prevalece la norma peninsular. De ahí que otros usos, a pesar de ser igualmente correctos en una óptica panhispánica, estén estigmatizados como incorrectos («esto no se dice así»), generando inseguridad lingüística y alimentando las percepciones negativas alrededor del español *mal hablado*. Por otra parte, a menudo, el español hablado por los colectivos latinoamericanos se caracteriza por la hibridación entre italiano y español, pero censurar las prácticas translingües como incorrectas no hace sino agudizar la brecha[5].

Llegamos entonces a la parte positiva y propositiva de este trabajo, que se resume en las siguientes palabras: «La mediación puede ofrecer la clave para convertir la diversidad lingüística aportada por el ELH en un recurso para la clase de ELE». Veremos a continuación qué estrategias cabe emplear a estos efectos, pero antes conviene aclarar el concepto de mediación y sus implicaciones en el marco del plurilingüismo.

3. PLURILINGÜISMO Y MEDIACIÓN

El concepto de *mediación* se introdujo por primera vez en el *MCER* de 2001, a partir de una visión dinámica y novedosa de bilingüismo, según la cual las lenguas no constituyen compartimentos estancos, sino que las personas plurilingües presentan un único repertorio en el que se combinan los diferentes conocimientos lingüísticos y estratégicos interrelacionados. El *plurilingüismo* se concibe, entonces, como repertorio lingüístico dinámico y en evolución, en contraste con el *multilingüismo*, entendido como un conjunto de lenguas que se suman una a otra, manteniéndose completamente separadas. Asimismo, el *MCER* de 2001 introduce

[5] Se han desarrollado algunas buenas prácticas, respetuosas de estos principios, que han tenido resultados muy positivos (ver por ej. Firpo y Sanfelici, 2016; Bonomi, 2020), pero se trata de iniciativas ocasionales. Se echan de menos medidas de mayor alcance y acciones sistemáticas de formación del profesorado.

la *mediación* como uno de los cuatro modos comunicativos, junto con la *comprensión*, la *expresión* y la *interacción*, y hace hincapié en el concepto de co-construcción de significados, que supone considerar al aprendiente como agente social. Sin embargo, a pesar de las potencialidades de este entramado conceptual y de la carga innovadora del concepto de mediación, este modo comunicativo, en el *MCER*, se reduce a una diversificación de las actividades de traducción.

El *Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2020) desarrolla a fondo el concepto y propone descriptores para las *actividades de mediación*, que, junto con las de comprensión, expresión e interacción, completan el cuadro de las actividades comunicativas de la lengua. Como se ve en el siguiente fragmento, el cuadro conceptual en el que se enmarca la mediación tiene gran relevancia en la perspectiva del ELH en el aula de ELE, al subrayar el papel de la lengua en la creación de espacios de diálogo intercultural:

> En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional (Consejo de Europa, 2020: 104).

Por otra parte, el alumnado de hoy tiene un perfil heterogéneo en sentido amplio, teniendo en cuenta que en un mismo grupo conviven alumnos de distintas procedencias: a pesar de que cumple la función de lengua común, el italiano no es la LM de todos y los trasfondos culturales pueden ser muy variados. De ahí que sea crucial la «creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje» también dentro del aula, teniendo en cuenta, para el caso que nos ocupa, tanto la relación entre el italiano y el español como la pluralidad de sus variedades. Hay que «tender puentes» no solo hacia el español que está fuera del aula, sino también entre el modelo de español que se enseña y las variedades aportadas por los hablantes de herencia, sin olvidar las otras pertenencias culturales de los alumnos. «Crear espacios para la comunicación» significa también, por ejemplo, contrastar las ideologías lingüísticas negativas, poniendo en un mismo plano las distintas variedades.

Otra gran novedad del *Volumen complementario* es la inclusión de la lengua de signos, mientras que no se encuentran menciones explícitas de la condición de migrante dentro del aula: pero el entramado conceptual en el que se asienta es apto para desarrollar actividades apropiadas también en los contextos plurilingües, que son ya habituales en la práctica didáctica. También resulta inspiradora la idea de la enseñanza/aprendizaje como proceso situado dentro de un contexto dinámico,

que puede incluir también la diversidad lingüística y cultural del alumnado; así como el acento puesto en la acción de los hablantes plurilingües en las situaciones comunicativas, o actividad de *plurilanguaging* (Piccardo, 2019). Desde este punto de vista, la L1 se concibe como herramienta y no como freno para el aprendizaje, y esto vale también en la perspectiva de la LH. Asimismo, dentro del «tercer espacio» (Consejo de Europa, 2020: 128) en el que se reconocen y se negocian las diferencias interculturales, no podemos por menos que incluir la perspectiva de las variedades americanas del español aportadas por la inmigración.

Entender y compartir estos principios es un paso esencial, pero su puesta en práctica en la realidad multiforme del aula plantea varias dificultades. En el apartado siguiente, veremos algunas sugerencias sobre cómo se puede llevar la mediación al aula mixta de ELE/ELH.

4. LA MEDIACIÓN EN EL AULA DE ELE/ELH: ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS

En el *Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2020), se describen detalladamente las distintas actividades de mediación, que comprenden tres tipologías fundamentales:

- mediar textos, que «implica transmitir a otra persona el contenido de un texto al que no tiene acceso, a menudo debido a barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas» (104);
- mediar conceptos, que «se refiere al proceso de facilitar a otros el acceso al conocimiento y a los conceptos» (105);
- mediar la comunicación, que «tiene como objetivo facilitar la comprensión y moldear la comunicación de manera adecuada entre usuarios/aprendientes» (105).

Asimismo, el *Volumen complementario* describe las distintas *estrategias de mediación,* dividiéndolas en dos grupos:

- estrategias para explicar un concepto nuevo; y
- estrategias para simplificar un texto.

Entre los descriptores de las actividades de mediación, son de especial relevancia para el caso que nos ocupa algunos como los siguientes:

- facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural;
- demostrar sensibilidad y respeto por las distintas normas socioculturales y sociolingüísticas;
- enriquecer los contenidos culturales;
- crear interconexiones entre las lenguas y sus variedades;
- mostrar interés y empatía hacia la «otredad».

Estos criterios pueden aplicarse, ante todo, a la LE y a las situaciones en las que puede encontrarse el aprendiente, por ejemplo, durante un viaje. Los manuales de ELE, desde hace mucho tiempo, ofrecen una visión amplia del mundo hispánico, con abundantes muestras de sus distintas variedades. Pero en el caso del aula mixta, si bien se mira, estos criterios suponen:

- poner en valor la lengua de herencia como repertorio dinámico;
- aumentar la autoestima en los hablantes de herencia e intervenir en las ideologías lingüísticas;
- desarrollar en ambos grupos de aprendices la conciencia de las respectivas necesidades de aprendizaje;
- negociar los objetivos de aprendizaje;
- potenciar las áreas de conocimiento más problemáticas (lengua escrita y registros formales para el caso de los hablantes de herencia).

Estos planteamientos, por supuesto, deben adaptarse a la fisonomía específica de cada grupo, manteniendo siempre una actitud crítica y autocrítica: no siempre somos conscientes, por ejemplo, de cómo nuestras actitudes pueden contribuir a alimentar prejuicios y percepciones negativas.

Entre las posibles estrategias y herramientas que se pueden adaptar al caso del aula mixta de ELE y ELH se encuentran las siguientes:

- diversificar las fuentes de *input* lingüístico y cultural;
- proponer actividades diferenciadas a partir del mismo *input*;
- incorporar la diversidad geodialectal del español desde las primeras etapas de aprendizaje;
- promover en los alumnos la conciencia del repertorio lingüístico poseído mediante actividades como el autorretrato o la autobiografía lingüística;
- sensibilizar a la diversidad lingüística mediante el uso didáctico del *paisaje lingüístico*.

El primer punto es, por supuesto, un criterio fundamental en la enseñanza de cualquier LE, pero en el caso del ELH es importante que se incluya el patrimonio aportado por los hablantes de herencia, reconociendo su trasfondo cultural. Asimismo, la diferenciación de las actividades a partir del mimso *input*, dependiendo de los respectivos objetivos de aprendizaje, permite, por ejemplo, potenciar las destrezas escritas en los hablantes de herencia. En cuanto a la diversidad geodialectal, en la enseñanza del ELE se mantiene abierto el debate entre los que prefieren reservar el tema a los estadios más avanzados del aprendizaje y los que, en cambio, son partidarios de su incorporación inmediata, en una óptica panhispánica integradora (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019). En la perspectiva del

aula mixta, esta incorporación es a todas luces necesaria, puesto que la diversidad es un elemento constitutivo del entorno y no puede ser silenciada.

Los dos últimos puntos corresponden a actividades de reciente incorporación en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. La técnica del autorretrato lingüístico, muy apta para los aprendices niños, consiste en situar dentro del propio cuerpo, coloreando las diferentes partes de un dibujo, las lenguas habladas por cada cual: un bilingüe italiano/español, por ejemplo, podría colocar el italiano en el cerebro, como lengua de la escuela, y el español en el corazón, como lengua de los afectos familiares. La autobiografía lingüística, por su parte, hace hincapié en el relato personal, mediante recursos verbales, y es reveladora de los valores asociados a las distintas lenguas con las que el individuo ha entrado en contacto. Ambas prácticas se han empleado con éxito en las aulas multilingües, sobre todo a partir del italiano (Frigo, 2020); pero tendrían cabida perfectamente también el aula de ELE. A la explotación didáctica del paisaje lingüístico vamos a dedicar el último apartado de este trabajo.

5. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO COMO INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN

A pesar de que ya cuenta con una bibliografía abrumadora[6], el estudio del Paisaje Lingüístico (en adelante, PL) es un área relativamente reciente, que se ha desarrollado desde la sociolingüística y se ha convertido en un tema de investigación interdisciplinar muy fecundo en el campo de las ciencias sociales. Se define como PL el conjunto de los signos lingüísticos y semióticos presentes en el espacio público, con funciones informativas, prescriptivas y simbólicas. En los contextos migratorios, es un indicador del multilingüismo y asume valores identitarios, como se ve claramente en el PL asociado a la inmigración latinoamericana en ciudades como Milán, donde el español está presente, tanto en modalidad exclusiva como en combinación con el italiano, en los letreros de tiendas y restaurantes que ofrecen productos y especialidades gastronómicas muy apreciadas por estas comunidades, así como en anuncios personales, carteles de eventos musicales y murales que se encuentran en varios puntos de la ciudad (Calvi, 2018). En la Figura 1 se ve una imagen emblemática del PL latino de Milán en su vertiente semiótica: se trata del mural «Dante andino», realizado por un artista ecuatoriano residente en Milán, Boris Veliz, con la intención evidente de tender un puente entre una de las figuras más emblemáticas de la cultura italiana y la cultura andina, representada por su típica indumentaria.

Ver Figura 1 en página siguiente >

[6] Para un panorama exhaustivo puede verse Gorter y Cenoz (2023).



Figura 1: Mural del artista ecuatoriano Boris Veliz en la milanesa Via Padova (17/2/2022) (foto de la autora).

En la Figura 2 lo hispánico se impone mediante la elección de la lengua española en el nombre del restaurante y en los nombres de los platos. A lo lingüístico se añade la vertiente semiótica, muy visible en algunos símbolos culturales como el pollo a la brasa, un plato muy amado por los peruanos y asociado a las fiestas familiares.



Figura 2: Letrero y escaparates del restaurante «Encuentro latino» en Via Padova (28/9/2019) (foto de la autora).

Entre las distintas aplicaciones didácticas del PL, se ha hecho especial hincapié en su presencia en los espacios educativos (*schoolscape*), donde debería reflejar la diversidad lingüística del alumnado (Bellinzona, 2021). Asimismo, se ha incidido en su explotación didáctica, mediante actividades en el aula y de campo, como forma de sensibilización al plurilingüismo, como acercamiento a otras culturas o como instrumento para el aprendizaje lingüístico (Uberti-Bona [en prensa]).

Para conseguir estos objetivos, lo ideal son los paseos urbanos, por ejemplo, en el barrio de la escuela, aunque no siempre son fáciles de realizar. También son productivas las actividades en el aula, a partir de material fotográfico recogido por el docente o por los alumnos mismos.

Por ejemplo, el mural reproducido en la Figura 1 se presta a desarrollar algunas de las actividades de mediación que propone el *Volumen complementario*. Ante todo, su explotación didáctica favorece un aprendizaje situado y orientado a la acción, dentro del contexto específico de la migración latinoamericana de Milán. Se trata, además, de un texto creativo, muy apto para la *mediación de textos* (en sentido amplio, incluyendo las imágenes), y para la actividad de interpretar y expresar reacciones personales frente a estas manifestaciones. En concreto, se podría partir del reconocimiento de los elementos constitutivos del mural (la figura de Dante y su relevancia, la indumentaria andina, etc.) para reflexionar sobre el significado de la mezcla.

Lo mismo ocurre en el caso de la Figura 2, donde se aprecian tanto elementos lingüísticos como símbolos culturales. Sobresale el uso dominante del español[7], mientras que en otros casos las dos (o más) lenguas se yuxtaponen, a veces para expresar los mismos contenidos, otras veces para expresar contenidos diferentes (Calvi, 2018). También cabe reflexionar sobre el significado del nombre «Encuentro latino» y el uso del adjetivo *latino*, de las banderas, etc. La participación conjunta en estas actividades de alumnos de distintas procedencias es un estímulo para construir conocimiento compartido.

En definitiva, las actividades didácticas con el PL enseñan a ver y leer el espacio que nos rodea, sensibilizan al multilingüismo y al respeto de la diversidad lingüística, estimulan la curiosidad por las lenguas, sus signos y los símbolos culturales relacionados, y, por último, contribuyen a desarrollar una conciencia crítica hacia el papel de las lenguas en la vida social.

6. CONCLUSIONES

El español está en aumento como LE en los sistemas educativos europeos, y en particular en Italia, donde su crecimiento en el nuevo milenio ha sido muy acusado. Asimismo, los flujos migratorios han aportado nuevas lenguas al escenario

[7] El italiano aparece, sin embargo, en uno de los carteles, donde dice «Offerta. 1 pollo da portare via» (‘Oferta. 1 pollo para llevar’).

europeo y, en particular, al espacio lingüístico italiano, tradicionalmente monolingüe. En Italia residen unos 350.000 hispanohablantes y la presencia de los jóvenes de segunda generación en las escuelas es significativa.

La inclusión de hablantes de herencia en el aula de ELE plantea nuevos desafíos para los docentes, a los que se exige una actitud crítica y una toma de conciencia de las necesidades específicas de estos colectivos. A estos efectos, la mediación, tal como se teoriza y se describe dentro del *Volumen complementario*, ofrece un recurso de grandes potencialidades.

La mediación supone un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras: a pesar de que en el *Volumen complementario* no se asocia de forma explicita al caso de ELH en el aula de ELE, sus descriptores pueden aplicarse con éxito a estos perfiles. En definitiva, las actividades de mediación pueden hacer de la diversidad lingüística un recurso para todos.

BIBLIOGRAFÍA

Bellinzona, M. (2021). *Linguistic Landscape. Panorami urbani e scolastici nel xxi secolo*. Milano: FrancoAngeli.

Bonomi, M. (2010). «*La inmigración hispana en Italia:* hacia una variedad de contacto entre español e italiano». *Lengua y Migración* 2, 1: 43-66.

Bonomi, M. (2020). «*Mi(s)Lengua(s)*: educational paths for Hispanic students within Italian school». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 41, 1: 45-58 DOI: 10.1080/01434632.2019.1621875 [fecha de consulta: 31.1.2024].

Bonomi, M., Calvi, M. V. y Uberti-Bona, M. [En prensa]. *Demolingüística del español en Italia*. Madrid: Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich.

Burgo, C. (2018). *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia*. Madrid: Arco/Libros.

Calvi, M. V. (2018). «Español e italiano en el paisaje lingüístico de Milán. ¿Traducción, mediación o translanguaging?». *Lingue e Linguaggi* 25: 145-172.

Calvi, M. V. (2023). «La enseñanza del español en Europa». *Archiletras Científica* 10: 25-37.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa [traducción española: 2021]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm [fecha de consulta: 31.1.2024]

Firpo, E. y Sanfelici, L. (2016). *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua d'origine e ITALSTUDIO. Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia*. Milano: LED.

Frigo, M. (2020). «La sperimentazione nelle scuole di Milano: autobiografie linguistiche, percorsi, materiali». *Italiano LinguaDue* 1: 381-397.

García García, M. (ed.) (2023). *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*. Berlin: Peter Lang.

Instituto Cervantes (2022). *El español: una lengua viva*. *Informe 2022* [online]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/default.htm [fecha de consulta: 31.1.2024].

Muñoz-Basols, J., Hernández Muñoz, N. (2019). «El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica». *Journal of Spanish Language Teaching* [online] 6, 2: 79-95. Disponible en https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019 [fecha de consulta: 31.1.2024]

Piccardo, E. (2019). «"We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching holistic concept». *Cahiers de l'Ilob* 10: 183–204. DOI: doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825 [fecha de consulta: 31.1.2024]

Uberti-Bona, M. [en prensa]. «Il paesaggio linguistico nelle scuole multietniche di Milano: una ricerca e un progetto didattico». *Italiano Lingua Due*.