

INSEGNAMENTO E PRATICA DEL DISCORSO INDIRETTO CON STUDENTI UNIVERSITARI MESSICANI IN UN CONTESTO TEORICO DI PLURILINGUISMO E MULTICULTURALITÀ

di Jaime Magos Guerrero

ABSTRACT

Le condizioni di sviluppo della tecnologia nel mondo del secolo XXI fanno sì che molte cose siano mutate. Una, molto importante per noi che insegniamo lingue e culture straniere, è il plurilinguismo e la multiculturalità. Il plurilinguismo, inteso come l'esistenza di due o più lingue nell'essere umano, è una situazione che determina e condiziona l'apprendimento di una 3° o 4° LS ma, è spontaneo porci una domanda: si manifesta nella stessa maniera in tutto il mondo? Sicuramente questo fenomeno in Europa, dove la vicinanza fisica fra paesi è marcata e le possibilità di scambio da una città ad un'altra vengono agevolate da tanti fattori rispetto a quanto avviene in Messico, dove esiste una sola lingua materna e le possibilità di spostamento sono inferiori. Come si vive questa situazione in un'aula universitaria dove s'insegnano la lingua e la cultura italiane? Che uso fa uno studente d'italiano in Messico della sua L1 e delle lingue straniere imparate in precedenza? In questo articolo si presenta il resoconto di un'esperienza condotta con studenti universitari d'italiano che hanno imparato e praticato il discorso indiretto (QCER B-2/C-1); si esplicita che uso hanno fatto questi allievi della propria L1 e delle LS studiate in precedenza e si cerca di riflettere sulle caratteristiche del plurilinguismo in tale gruppo. L'intento dell'articolo è descrivere lo stato dell'arte in Messico.

1. INTRODUZIONE

Ritornare al concetto di "plurilinguismo" ha significato due cose per l'autore di questo contributo: da una parte scoprire come un termine teorico studiato sui

libri si arricchisca e diventi più complesso man mano la società va avanti e lo modifica; d'altra parte, scoprire che gli studenti che hanno partecipato a questa esperienza hanno una vita tanto attiva e tanto interessante nel mondo delle lingue (si pensi che il docente in questione ritiene di conoscere i suoi allievi per la comunicazione e la convivenza che ha con loro). Questo contributo è diviso in tre parti:

- la prima cerca d'immergersi nel concetto appena citato per trarre da esso altri concetti derivati che spieghino il resto del documento: il plurilinguismo in Italia non è più solo un concetto rinchiuso fra le righe dei libri, ma un fenomeno sociale che ha trasformato l'educazione e tante altre aree;
- la seconda è una breve descrizione della situazione linguistica in Messico, dove abita l'estensore, prendendo in considerazione le lingue vernacolari, la lingua nazionale e le lingue straniere che, in modi diversi, sono presenti;
- la terza è la descrizione di un'esperienza con allievi universitari che hanno studiato il discorso indiretto, osservati dal docente che cercava di capire come loro vivessero il plurilinguismo.

Si spera che le conclusioni generali possano riflettere lo stato dell'arte del plurilinguismo in questo paese, lontano 10.000 chilometri dall'Italia.

2. RIFLESSIONI SOCIO-TEORICHE

"Plurilinguismo" è un termine teorico che un insegnante di lingue che si sia preparato per fare il suo lavoro deve assolutamente conoscere e, infatti, il sottoscritto lo conosceva da tempo: "...il plurilinguismo (...) fa riferimento alle competenze individuali di un soggetto relative alla capacità di imparare e usare più lingue..." (Luise 2013); tale uso dovrebbe considerare "...non solo il grado di competenza formale conseguito (la correttezza dell'enunciato, la conoscenza delle regole grammaticali, la ricchezza del lessico, ecc.), ma l'efficacia della comunicazione e soprattutto l'affettività che il parlante prova per le lingue da lui utilizzate." (De Rosa 2009:30). È opportuno chiarire che tale termine non va confuso né con "multilinguismo", né con "bilinguismo", né con "poliglossia": il primo si riferisce alla presenza di diverse lingue a disposizione dei parlanti che appartengono a una comunità, anche se esse non sono conosciute o parlate da loro; il secondo "[...] definisce la capacità di una persona di comunicare in più di una lingua [...]" (Balboni 1999:11), sempre che entrambe le lingue siano acquisite

contemporaneamente e la padronanza sia uguale; il terzo indica “[...] le lingue successive a quella materna [...] acquisite nell’adolescenza o nell’età adulta, cioè dopo il ‘periodo critico’ [...]” (Balboni 1999:11).

Affinché per uno studioso un concetto teorico si mantenga vivo e si aggiorni (e, per necessità, diventi più complesso), è necessario che egli abiti nella comunità dove tale concetto esce dai libri e si sperimenta in modo quotidiano. Questa non è la realtà dell’autore di questo contributo, dal momento che, come si vedrà sotto, questi realizza la sua pratica docente in un paese dove non co-esistono diverse lingue di uso quotidiano e le lingue che si imparano rimangono “straniere”. Per tale motivo si pensa che sia necessario rivedere come il concetto “plurilinguismo” viene vissuto ora sia in Italia che, sicuramente, in Europa. A tale proposito si citano sotto i concetti che propone Raffaele De Rosa (2009:19ss). Si comincia dalla diversità di “plurilinguismo” che può presentarsi in un paese:

- **plurilinguismo storico:** risultato delle decisioni dei capi di governo al momento dell’annessione di una frazione territoriale a uno Stato dopo una guerra: per esempio l’Alto Adige, in Italia;
- **degli immigrati stranieri:** le minoranze linguistiche riconosciute dallo Stato ospitante;
- **di frontiera:** gli abitanti di zone fra due Paesi che, necessariamente, devono comunicare nelle due lingue esistenti;
- **statale:** quando lo Stato sancisce e riconosce la pari dignità di due lingue presenti;
- **scolastico:** quando i programmi educativi prevedono l’insegnamento contemporaneo in due lingue;
- **familiare:** risultato di un matrimonio misto dove coesistono due culture e due lingue;
- **intralinguistico:** quando coesistono una lingua nazionale e una lingua regionale ufficialmente riconosciute.

La presenza di immigrati, di matrimoni misti e quindi la ricchezza umana nel lavoro si sperimenta in Italia approssimativamente dagli anni ’70, essendo, nel 2017, il 4° paese in Europa a ricevere immigrati dopo la Germania, il Regno Unito e la Francia e prima della Spagna, secondo l’Eurostat. Questo significa che le lingue in arrivo sono presenti e hanno dato origine a fenomeni socio-psico-linguistici già da quasi mezzo secolo. In Italia, quindi, il plurilinguismo non è un concetto che si trovi solo nei libri, ma si vive nelle scuole, nei posti di lavoro, nelle case e addirittura nelle piazze e nei locali pubblici. Questo significa che ora si può parlare di

“**bilinguismo individuale**” e “**bilinguismo sociale**” (De Rosa 2009: 14ss) anche se, sicuramente, il “**bilanciamento linguistico**” favorirà l’italiano, lingua nazionale dell’Italia. Indubbiamente “**il grado di immedesimazione culturale**” favorirà la coesistenza di diverse lingue all’interno di una società.¹

Il processo per diventare plurilingui nelle diversità socio-teoriche citate sopra, sicuramente verrà favorito e/o ostacolato dalle variabili che propone Demiray (2020: 296ss):

- **competenza:** le capacità personali dello studente e/o parlante per creare dei legami lessicali o sintattici dalla sua L1 alla L2 ed, eventualmente, alla L3 o Lx, nei termini di Celentin, in questo stesso numero monografico (Cf.);
- **esposizione alla lingua di destinazione:** sempre che le componenti affettive lo consentano, l’esposizione alla Lx sicuramente faciliterà le riflessioni metalinguistiche che permettono una acquisizione più veloce;
- **consapevolezza linguistica:** se uno studente realizza il suo processo di apprendimento della Lx con una coscienza maggiore delle sue prestazioni cognitive per imparare (stile di apprendimento, strategie metalinguistiche, abitudini di studio, ecc.) la sua competenza linguistica plurilingue gli permetterà di appoggiare l’apprendimento della Lx sulla L2 e la L1;
- **età e titolo di studio:** Demiray enuncia in un solo titolo queste due variabili, ma il sottoscritto ritiene che ben potrebbero essere considerate separatamente. Si sa che l’età determina l’acquisizione di certe competenze come quella fonologica (meglio se un bambino comincia a imparare due lingue fin dall’infanzia), ma si sa anche che certi meccanismi cognitivi si realizzano a livello di astrazione più preciso a un’età superiore. D’altro canto, è presumibile che uno studente che ha un grado accademico più alto sarà più abituato a realizzare delle riflessioni teoriche e astratte che gli rendano possibile l’apprendimento della Lx con uno sforzo minore;
- **tipologia linguistica:** Demiray (2020:297) cita diversi autori che sostengono che “la vicinanza tipologica tra L2 e Lx facilita il trasferimento linguistico e (...) se non ci fosse somiglianza, non ci sarebbe alcun trasferimento durante l’interazione tra le lingue.” Izzo et al., (2017:62) citano Sharwood-Smith M & E. Kellermen (1986) e indicano che “il termine **influenza interlinguistica** (...) è teoricamente neutro, permettendo di sussumere sotto un unico titolo fenomeni come ‘trasferimento’, ‘interferenza’, ‘evitamento’, ‘prestito’ e aspetti della perdita linguistica

¹ Tutti i grassetti sono dell’autore.

legati alla L2 e permettendo così la discussione delle somiglianze e delle differenze tra questi fenomeni”, il che potrebbe aiutare a chiarire anche tanti fenomeni concernenti l'apprendimento e/o l'acquisizione della Lx.

La lista di variabili potrebbe essere arricchita se si tiene conto anche delle già citate **componenti affettive** che, la pratica ce lo indica, determinano anche in maniera significativa l'apprendimento della L2 e, si pensa, della Lx.

Per conto loro Badan *et al.* (2021:4), in un ambiente europeo di plurilinguismo, citano cinque modelli che spiegano i rapporti fra L1, L2 ed Lx:

- a. il modello di potenziamento cumulativo (*Cumulative enhancement model CEM*): le lingue imparate in precedenza (L1, L2) possono avere un'influenza positiva o neutrale al momento di imparare la Lx;
- b. il modello di fattore di stato della L2 (*Status factor model L2SF*): la L2 aiuta grandemente l'apprendimento della Lx se fra di esse esiste una somiglianza cognitiva;
- c. il modello di primato tipologico (*Typological primacy model TPM*): se fra la L2 e la Lx esiste una somiglianza strutturale reale o percepita, allora la Lx s'impara più rapidamente;
- d. il modello di prossimità linguistica (*Linguistic proximity model LPM*): le lingue imparate in precedenza apportano degli elementi perché l'apprendimento della Lx sia più veloce;
- e. il modello del bisturi (*Scapel model SM*): se un dato da imparare in Lx è identico a uno imparato in precedenza nelle L1 ed L2, è plausibile il suo utilizzo nell'apprendimento della Lx.

Se si prende in considerazione l'origine di questa informazione, allora questa è una teoria che si avvera in un contesto socialmente plurilingue come l'Italia e l'Europa; il sottoscritto si domanda se qualcuno di questi modelli potrebbe applicarsi anche agli studenti che hanno partecipato allo studio che qui si descrive.

Di fronte a questi concetti, l'autore di questo contributo si domanda se i suoi studenti, che vivono in un ambiente praticamente monolingue, ma che hanno imparato diverse lingue (come si vedrà sotto), siano plurilingui o no.

Dalla grande quantità di letteratura sul tema, è evidente l'interesse che questo fenomeno socio-psico-linguistico ha suscitato in Europa. Al momento si ritiene che i concetti finora citati possano chiarire quanto contiene questo contributo.

3. LA SITUAZIONE LINGUISTICA IN MESSICO

Il Messico (ufficialmente Stati Uniti Messicani) è un paese territorialmente molto vasto: 1.959.248 chilometri quadrati di superficie territoriale più 5.127 chilometri quadrati di superficie insulare (totale: 1.964.375 chilometri quadrati); la sua popolazione è di circa 129.976.000 abitanti (INEGI 2021); la storia di questo paese risale a circa 11.000 anni fa. Si potrà pensare, dunque, che la sua situazione linguistica sia molto ricca e variegata. In effetti: prima della Conquista del Messico (1519-1521), si stima che ci fossero più di 500 lingue divise in 11 famiglie linguistiche distribuite geograficamente nel Messico di allora: *Algica*, *Yuto-nahua*, *Cochimí-yumana*, *Seri*, *Oto-mangue*, *Maya*, *Totonaco-tepehua*, *Tarasca*, *Mixe-zoque*, *Chontal de Oaxaca* e *Huave* (INALI 2024). Fra tale data e la Rivoluzione Messicana (1910) 143 di tali lingue erano già scomparse.

Attualmente lo spagnolo è ufficialmente la lingua nazionale del Messico, ma non solo: la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (CDD 2003) dichiara che anche le lingue dei gruppi indigeni sono lingue nazionali: *Náhuatl*, *Maya yucateco*, *Tselal*, *Tsotsil* e *Mixteco*, che sono parlate approssimativamente da un milione di messicani che appartengono a gruppi etnici distribuiti lungo tutto il territorio del paese; questa popolazione è, praticamente, bilingue, meno dell' 1% dei messicani (865.972) parlano esclusivamente una lingua indigena. Esiste in Messico l' "*Instituto Nacional de los Pueblos indígenas*" che realizza una serie di attività per mantenere vive sia le lingue sia le tradizioni e la cultura inerenti a tali gruppi etnici: edizione di libri di testo, educazione bilingue, ricerca linguistica, edizione di giornali vari, ecc., ma sono gli stessi gruppi che vogliono essere alfabetizzati e vivere socialmente usando lo spagnolo e rimandano la lingua indigena ad un uso quasi esclusivamente familiare. A Querétaro (11.691 chilometri quadrati; 2.368.467 abitanti), l' *Estado* (la Regione) dove si trova la città capoluogo con lo stesso nome e dove si è svolto lo studio alla base del presente documento, esistono quasi 25.000 persone che parlano una lingua indigena, l' *otomí*, praticamente un'isola socioculturale che fa parte della vita attiva quotidiana, ma con poca presenza dal punto di vista culturale e, soprattutto, di scambio linguistico.

Per quanto riguarda la presenza di lingue straniere in Messico, la realtà è inoltre diversa e complessa, secondo quanto riporta l' *Instituto Lingüístico de Verano, México* (2024), che fa parte del *Summer Institute of Linguistics International*: dai loro registri si sono ricavati i dati che appaiono sotto. Si calcola che esistano approssimativamente 2.000.000 di messicani bilingui che parlano lo spagnolo come lingua nazionale, ma anche una qualche lingua straniera per motivi storici, sociali, accademici, lavorativi e/o commerciali.

L'inglese è parlato profusamente nelle città della frontiera con gli USA e costituisce la lingua più usata nell'ambito degli affari come lingua franca nel mondo. Sarebbe difficile precisare la quantità esatta di messicani bilingui inglese-spagnolo nelle città di frontiera e in tutto il Messico.

Esiste un registro di più di 100.000 parlanti di diverse lingue iberiche: *catalán*, *vasco*, *gallego* e *judeoespañol*. Queste sono state portate in Messico principalmente da persone di una certa età che fuggivano dalla *Guerra Civil Española* (1936-1939) e i loro figli ed altri discendenti hanno continuato a parlarle. Si trovano dispersi in molti *Estados* dal nord al sud del Messico. Probabilmente queste lingue sono parlate in ambiti strettamente familiari e la loro diffusione non è nota.

In alcuni *Estados* del nord del Messico (*Chihuahua*, *Zacatecas*, *Durango* e *Tamaulipas* e, al sud, *Campeche*) si parla una variante del tedesco basso, il *menonita*; approssimativamente sono 70.000 parlanti che fanno parte della vita attiva ed economica, ma che culturalmente vivono isolati. D'altra parte, si afferma che "... Sebbene non siano disponibili indicazioni esatte, a causa dell'integrazione dei tedeschi nella società messicana e dell'adozione della nazionalità locale nel corso di decenni e secoli, l'ambasciata tedesca a Città del Messico segnala un numero stimato di 15.000 tedeschi e 75.000 persone di origine tedesca che vivono in Messico ('Deutschland')." (Burchard 2010:1)

Anche l'italiano è una lingua minoritaria in Messico: esistono tre comunità dove, dopo l'unità del Regno d'Italia, sono arrivati gruppi di italiani per occupare terre che il Governo messicano mise a loro disposizione purché le lavorassero. Tre di esse, *Nueva Italia* e *Lombardia*, nell'*Estado de Michoacán*, e *Zentla*, nell'*Estado de Veracruz*, sono state praticamente fagocitate dal Messico, ma la terza, *Chipilo*, nell'*Estado de Puebla*, conta al presente approssimativamente 5.000 parlanti del dialetto feltrino-bellunese; pure essi fanno parte attiva della vita socioeconomica, ma vivono culturalmente isolati (Magos 2011). Ma non è tutto: secondo i Padri Scalabriniani, in Messico ci sono 850.000 italo-messicani (circa 0,8% della popolazione totale di italiani nel mondo), prodotti dai diversi processi d'immigrazione dall'Italia nel Messico nel corso della storia (Luatti 2011:82)

A Città del Messico e a *Mexicali* (nella Bassa California nord) sono registrati approssimativamente 10.000 parlanti di cinese che hanno internamente una vita culturale molto intensa (diverse pubblicazioni, scuole, feste, ecc.), ma che linguisticamente e culturalmente condividono poco con il resto del Messico.

Sempre a Città del Messico si registra una quantità importante, ma indeterminata, di parlanti di ebraico. Bambini e giovani frequentano esclusive scuole private trilingui dove imparano, oltre alla lingua dei loro antenati, l'inglese e lo

spagnolo. Il loro obiettivo è partecipare attivamente alla vita economica del Messico e del resto del mondo.

Vere isole linguistiche sono il francese, che si parla pochissimo nell'*Estado di Veracruz* (i cui antenati sono arrivati contemporaneamente agli italiani descritti sopra) e il *kikapú*, il *kumiai* e il *pápago*, lingue provenienti dagli USA che si parlano soprattutto al nord del Messico.

A Città del Messico e in alcuni *Estados* ad essa vicini (*Morelos, Puebla, Estado de México*) esistono anche delle piccole comunità provenienti dall'America del Sud che parlano in *quechua*. In queste riflessioni non si sta prendendo in considerazione il passaggio di tanti migranti da diversi paesi dell'America del Sud che passano per il Messico con l'intento di arrivare negli Stati Uniti; tutti parlano varietà diatopiche e diastratiche diverse dallo spagnolo del Messico e molti di loro parlano le proprie lingue vernacolari.

I censimenti del 2020 (INEGI 2021) indicano che in Messico esistono anche parlanti minoritari e isolati delle seguenti lingue: tedesco, italiano, russo, portoghese, arabo, ucraino, croato, maltese, ungherese, serbo, bosniaco, vietnamita, greco, turco, svedese, rumeno, giapponese, filippino e coreano.

Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue di altri paesi in Messico, l'articolo 3° della Costituzione Messicana determina che, fin dall'educazione elementare, si devono insegnare le lingue straniere e non determina quali debbano essere, ma, come si è già accennato, l'inglese è la lingua che per tradizione s'insegna. Hennequin (1991:2) lo dice in modo molto concreto: "Insomma, l'insegnamento delle lingue straniere in Messico si può sintetizzare in due operazioni simultanee e complementari: 1) Riduzione di tutte le lingue straniere a una manciata di lingue, tra cui l'inglese occupa una posizione chiaramente egemonica. 2) Elevazione di questa lingua particolare al rango di lingua universale, dotata di virtù redentrici che giustificano l'operazione." (Hennequin 1991:2). L'esperienza ci insegna che il risultato è che, una volta superata la "Materia: inglese", gli studenti voltano pagina e pensano ad altro e solo una bassa percentuale fa uso di tale lingua a scopi lavorativi o accademici; diciamo che la loro motivazione è di "causa esogena: dovere", secondo le parole di Dalloso citato da Celentin (2019:49).

Il francese è la seconda LS straniera che s'insegna in Messico, soprattutto in scuole private di livelli elementari e medi e nelle università; si afferma che 350.000 persone lo studiano e che "nel 2012, quasi 13.000 candidati hanno sostenuto gli esami, rendendo il Messico il primo paese fuori dall'Europa per numero di diplomi DELF e DALF rilasciati." (Ambasciata di Francia in Messico).

L'italiano occupa il 3° posto nella lista delle lingue straniere studiate in Messico e, si afferma, è la prima lingua che si studia per motivi di simpatia culturale, il che fa sì che il lavoro dei docenti diventi molto leggero con studenti tanto motivati.

La 4° lingua sarebbe il tedesco, con un numero molto minore di studenti. Tutte le altre lingue della lista che appare sopra fanno parte dei corsi di lingue straniere di diverse università messicane, ma sempre con un numero molto ridotto di studenti e, la pratica ce lo dice, con scopi di arricchimento della cultura generale.

È molto importante segnalare che, in questo momento, la stragrande maggioranza di università messicane offre corsi di laurea per formare docenti di spagnolo come L1 e LS e, per quanto riguarda le lingue straniere, l'inglese e il francese dominano; i corsi di laurea per formare docenti di altre lingue, fra cui l'italiano, si concentrano a Città del Messico, il che provoca un grave problema per soddisfare il numero di studenti che vogliono imparare la lingua di Dante fuori da Città del Messico. Tale problema viene risolto in diversi modi: laureati in spagnolo o in inglese con un livello d'italiano C2 che lo insegnano o, addirittura, laureati in altre discipline, pure essi con certificazione, ricevono tale incarico avendo frequentato brevi corsi di glottodidattica e di docenza.

È facile osservare che, nonostante la complessità e la ricchezza della situazione linguistica in Messico, è lo spagnolo, la lingua materna, quella che viene usata quotidianamente dalla maggior parte dei messicani; tutte le altre lingue, vernacole e straniere, occupano un posto marginale nella comunicazione pratica di tutti i giorni. I messicani bilingui o poliglotti fanno uso delle altre lingue in situazioni molto specifiche di tipo lavorativo, accademico o culturale e non in modo simultaneo, come succede nelle comunità plurilingui italiane.

4. LO STUDIO REALIZZATO

Per avere un punto di riferimento specifico e poter parlare della situazione del plurilinguismo in Messico, si è realizzata una breve esperienza presso l'*Universidad Autónoma de Querétaro*, dove lavora l'autore di questo contributo.

Sono stati convocati a una esperienza *on line* gli studenti che frequentano o hanno frequentato alcune delle finora tredici edizioni del "Seminario di lingua e cultura d'Italia per studenti avanzati". Per "avanzati" si vuol dire che hanno superato il livello B2 della certificazione di lingua italiana CILS, che rispecchia l'andamento dei programmi scolastici per l'Italiano nell'istituzione ospitante.

Hanno risposto affermativamente 26 allievi (19 donne e 7 uomini; 17 con certificazione B2 CILS) fra i 26 e i 68 anni, tutti con una laurea universitaria in

diverse aree, tranne 2 con un diploma tecnico. 6 di loro non sono mai stati in Italia mentre gli altri vi sono stati per studio e/o per turismo e per periodi di tempo diversi (1 è figlia di un italiano e ha frequentato il liceo scientifico in Italia; 2 hanno vissuto in Italia per almeno 2 anni per lavoro e studio). Tutti pensano che l'area più facile della loro lingua materna, lo spagnolo, sia la comprensione scritta e, quella più difficile, la grammatica; altrettanto pensano dell'italiano. 22 dicono che frequentano il "Seminario di lingua e cultura d'Italia per studenti avanzati" per interesse culturale, 5 per motivi legati al lavoro e 5 per occupare il loro tempo.

Tutti hanno studiato l'inglese come prima LS, dalla scuola media; 17 affermano che era una materia obbligatoria e solo 10 dicono che lo hanno studiato per interesse culturale o di lavoro; 9 si sono certificati in inglese in livelli diversi. Solo 3 di loro hanno vissuto in paesi di lingua inglese per più di un anno e il resto solo per turismo e/o vacanze. 25 hanno usato l'inglese per motivi accademici o di lavoro (3 sono laureati in docenza dell'inglese). 14 affermano che non evocavano mai l'inglese quando studiavano l'italiano, 5 dicono che lo hanno fatto poche volte e il resto non se lo ricorda. Solo 1 dice che ama l'inglese, a 3 piace molto e il resto è ondivago.

19 hanno studiato il francese come LS (2 dal liceo e il resto all'università), tutti per interesse culturale e, almeno per 300 ore; solo 3 si sono certificati e 10 non hanno visitato di persona nessun paese francofono; 8 lo hanno usato sia per il lavoro che per gli studi e solo 5 dichiarano che comparavano il francese con l'italiano quando erano studenti. 5 di loro hanno studiato il tedesco, 4 il portoghese, 2 il latino, 1 il cinese, 1 il *náhuatl* (una lingua vernacola, e tutti affermano che vorrebbero studiarne almeno una), 1 l'esperanto, 1 il greco e 1 l'ebraico; sempre per interesse culturale, per periodi brevi (meno 1 che s'interessa molto al tedesco) e hanno conosciuto, per turismo, paesi parlanti di tali lingue; tutti provano piacere e interesse culturale per tali lingue.

L'estensore di questo contributo li ha divisi posteriormente in queste categorie: 5 sono docenti d'inglese; 5 insegnano l'italiano in istituzioni diverse; 3 sono poliglotti per lavoro o studio; 3 hanno vissuto in Italia per più di un anno; 14 hanno frequentato l'ultimo "Seminario" (su temi di Letteratura) e 12 no. Operativamente 4 hanno rinunciato all'esperienza durante lo svolgimento del processo e 22 sono arrivati alla fine.

Dopo che hanno risposto, sempre *on line*, all'inchiesta dalla quale si sono ottenute le risposte appena citate, sono stati convocati a una riunione via Zoom dove si è parlato del tema "Il discorso indiretto". In realtà non era per loro un tema sconosciuto, ma tutti hanno dichiarato che è un tema importante ed interessante, perché comprende un ripasso del sistema verbale in italiano e un'opportunità per

tornare allo studio dei modi e dei tempi verbali. Come risultato di tale riunione, hanno ricevuto un riassunto scritto e grafico del tema per successivi ripassi e consultazione a seconda degli interessi e dei bisogni personali.

Il sottoscritto ha progettato 7 schede con 3 esercizi, ognuna riguardanti la trasformazione del discorso diretto al discorso indiretto. Ogni scheda ha preso come spunto un tema o un autore letterario (1.- Alessandro Manzoni; 2.- Grazia Deledda; 3.- Letteratura infantile; 4.- L'inno nazionale italiano; 5.- Elsa Morante; 6.- Luigi Pirandello; 7.- Le tre corone fiorentine) fra quelli trattati negli ultimi "Seminari" allo scopo di realizzare anche un ripasso dei dati presentati e di vedere se questo costituissero un problema per gli allievi che non avevano frequentato i "Seminari" su temi di letteratura. Gli esercizi di trasformazione del discorso diretto all'indiretto erano del tipo:

- Alessandro Manzoni dichiarò: "Renzo è un filatore di seta e vive in un paese sul lago di Como, vicino alla città di Lecco. È semplice e buono, ma impulsivo e finirà comunque nei guai."
- Grazia Deledda affermò: "Sono nata qui, a Nuoro, in Sardegna, nel 1871. Mio padre possedeva diverse terre. Mi piaceva studiare e a 13 anni pubblicai una storia corta. Non sapevo che sarei diventata una scrittrice famosa e che avrei vinto il premio Nobel nel 1926!"
- Edmondo de Amicis disse: "Io ho scritto 'Cuore' (1886), ma non avrei mai pensato che sarebbe diventato un classico mondiale. Prima di me Carlo Collodi aveva già scritto 'Pinocchio' (1881) con un'idea nettamente letteraria, ma orientandosi sempre all'educazione dei bimbi. Lo ammiro, ma purtroppo il suo libro dopo si è trasformato in un film commerciale..."
- Goffredo Mameli disse: "Io sono un semplice ragazzo genovese, ma con un grande amore per la mia patria. L'Italia non esiste ancora, ma esisterà ed io voglio che sia libera! Andrò a fare la guerra insieme a Garibaldi per cacciare i nostri invasori!"
- Elsa Morante dichiarò: "In realtà ho scritto tanti racconti e saggi, ma pochi libri. Ciononostante ho avuto molto successo con 'L'isola di Arturo' che otterrà il "Premio Strega" nel 1957 e "La storia", uno dei miei libri più conosciuti, ma anche più criticati e discussi. Io li amo, tutti e due..."
- Rosolina, la sorella maggiore di Pirandello, disse: "Eravamo in cinque, i fratelli. Nostra madre era molto affettuosa, ma il nostro papà era autoritario. Luigi, fin da bambino, non faceva che studiare. Mi mancava molto quando si trasferì a Roma, ma... sono la sorella di un premio Nobel per la letteratura! Io lo amo...!"

- Dante Alighieri disse: "Beatrice, se io non ti avessi conosciuta, sicuramente non avrei avuto l'ispirazione per scrivere la 'Divina Commedia' e né io né tu saremmo famosi nel mondo. Io non cercavo la fama; volevo solo elevarti al cielo. Ti amo e ti amerò per sempre..."

Come si può vedere, gli studenti avevano l'opportunità di trasformare gli esercizi attivando il passaggio di pronomi personali, possessivi e dimostrativi dalla prima alla terza persona; avverbi di tempo e di luogo; tempi verbali dal presente indicativo ai tempi del passato; tempi del passato ad altri tempi del passato sia indicativo che congiuntivo; il tempo futuro indicativo e condizionale semplice al condizionale composto; i diversi tempi del periodo ipotetico ai loro tempi e modi corrispondenti; il passo da un'interrogativa diretta a indiretta, ecc. (Dardano e Trifone 1997:431ss).

Ogni scheda era illustrata con una fotografia dell'autore alla quale si accompagnava la domanda: "Riflessione: nel fare questi esercizi... hai fatto uso (evocare, ricordare, confrontare, riflettere, ragionare, comprendere, affidarti, ecc.) di/in qualcuna delle lingue straniere che hai studiato o stai studiando?". Si inviava una scheda ogni settimana agli studenti partecipanti all'esperienza via WhatsApp e loro, dopo averla compilata, la rinviavano al docente. Sono state controllate, in totale, 154 schede, con i corrispondenti 462 esercizi. Dopo il controllo, gli studenti ricevevano le correzioni con una spiegazione degli eventuali errori. Quasi tutti gli studenti lavoravano in modo spedito e le schede inviate riflettono i seguenti dati: tutti dichiarano che alcuni esercizi sono stati facili ed altri difficili:

- i più facili erano la trasformazione dei pronomi e degli avverbi, l'uso dell'imperativo e il passaggio dal presente all'imperfetto (indicativo e congiuntivo).
- i più difficili erano il passaggio dal futuro e il condizionale semplice al condizionale composto, la trasformazione del passato prossimo e del passato remoto al trapassato prossimo e il passaggio del periodo ipotetico della realtà, possibilità e impossibilità al trapassato congiuntivo e condizionale composto.

Dal punto di vista statistico del controllo degli esercizi, i risultati sono stati identici: uso dell'imperativo, 0,82% di errori; trasformazione di avverbi: 1,2% di errori; uso di pronomi 1,7% di errori; trasformazione del periodo ipotetico 12,9% di errori; passaggio dal passato prossimo e remoto al trapassato prossimo 14,7%

di errori; trasformazione dal futuro e condizionale semplice al condizionale composto: 17,7% di errori.

Il 100% dei partecipanti ha detto che, al momento di risolvere gli esercizi, aveva evocato contemporaneamente lo spagnolo come lingua di riferimento; 5 di loro hanno evocato lo spagnolo ed anche il francese, 22,7%; 4 lo spagnolo ed eventualmente l'inglese, 18,18%; 1 lo spagnolo ed eventualmente il portoghese 4,5%.

Due degli studenti che hanno evocato lo spagnolo, ma anche l'inglese, sono docenti di questa ultima lingua e uno ha dichiarato che ha avuto curiosità linguistica; 1 partecipante ha evocato sia l'inglese che il portoghese e lei lavora in contatto commerciale con un pubblico di tutte e due le lingue.

Per giustificare il perché gli studenti avessero sbagliato la trasformazione dal futuro e condizionale semplice al condizionale composto, il docente ha fatto l'ipotesi che fosse perché in spagnolo del Messico questo modello viene semplificato: "...dice che domani verrà / ha detto che il giorno dopo sarebbe venuto..." diventa: "...*dijo que mañana viene...*" e il 100% degli allievi lo ha confermato.

Per quanto riguarda l'appoggio che gli studenti hanno cercato nella propria lingua materna e non nell'inglese, il docente ha fatto le seguenti quattro ipotesi che gli allievi hanno confermato al 100%:

- a) non "vivono" l'inglese in modo quotidiano;
- b) hanno studiato l'inglese per tradizione e per obbligo e non per piacere o curiosità culturale;
- c) non sono "esperti" in grammatica inglese e quindi non si fidano ad evocarla;
- d) non sono neanche esperti in grammatica dello spagnolo, ma questa è la loro L1 e si sono fidati di più.

Per quanto riguarda il tema degli esercizi (la letteratura italiana), 16 studenti, il 72,72%, hanno confermato che riconoscevano il contesto culturale degli esercizi e questo li aiutava a dare una risposta corretta; 6 studenti, il 27,27% (che non avevano frequentato l'ultimo "Seminario") hanno detto che il contesto culturale non era loro del tutto conosciuto, ma che l'importante era precisare gli elementi da trasformare e su di essi si erano concentrati per dare una risposta giusta.

La domanda finale dell'inchiesta che segnava la fine dell'esperienza dice: "Pensi di sentirti più sicuro ora sull'uso del discorso indiretto?" ed alcuni di loro hanno risposto:

- *"Certo che sì. È un tema molto ampio, difficile e interessante. L'ho studiato tanti anni fa, ora con questo ripasso l'ho ricordato e praticato."*
- *"Eh sì, dopo l'esercizio mi sento più sicura con l'uso del discorso indiretto perché ho capito che seguendo le regole non ci sono problemi e se ci sono è perché qualcosa non è ben fatta..."*
- *"È stato bello ripassare il discorso indiretto, mi ha fatto vedere che anche se lo capisco, ci sono sempre parti che non ricordo (o che uso poco). È stato bello anche ricordare argomenti di letteratura con esempi."*

Ma altri, invece:

- *"Sì, penso di sì. Non nel senso che ora sono bravissima nel discorso indiretto, ma ora conosco cose che non conoscevo prima..."*
- *"Non credo di conoscere meglio l'argomento, ho imparato qualcosa, ma mi resta ancora molto da fare."*

Per quanto riguarda l'uso (o no) dell'inglese, alcuni hanno risposto:

- *"In realtà non ho utilizzato nessun'altra lingua per risolverli, in inglese le opzioni sono molto più limitate che in spagnolo e italiano, quindi non l'ho ritenuto di aiuto."*
- *"Nel mio caso non ho usato l'inglese per rispondere agli esercizi. Facendo gli esercizi mi sono reso conto che l'italiano è una lingua con una grammatica un po' complessa e l'inglese è una lingua con una grammatica più semplice."*
- *"Personalmente ritengo che i tempi verbali in inglese siano molto diversi da quelli dell'italiano (e ovviamente anche dallo spagnolo), quindi non ho mai sentito il bisogno nemmeno di pensare in quella lingua, anzi il mio rapporto è stato direttamente con la mia lingua madre (lo spagnolo), e nonostante ciò, le mie risposte non erano sempre corrette, quindi ho imparato molto da questi esercizi."*

A quanto pare, il livello di conoscenza dell'italiano degli studenti che hanno partecipato a questa esperienza è stato sufficiente per realizzare le riflessioni in italiano ed eventualmente si sono appoggiati direttamente alla L1 anziché alla L2, il che vorrà dire che le somiglianze tipologiche fra L1 ed Lx hanno avuto un forte influsso e così non hanno fatto un uso significativo della loro L2 (solo 2 di 22, il 9,09% che, d'altronde, è formato da un docente d'inglese e una ragazza poliglotta).

5. CONCLUSIONI

Gli allievi di questo "Seminario", dal momento che sono adulti e hanno superato il livello di lingua B2, conoscono già in L1 il significato degli elementi della grammatica che compongono il discorso indiretto: pronomi, avverbi e tempi e modi verbali; il "nuovo" sono le relazioni complesse che si stabiliscono fra di essi per esporre l'idea espressa da un altro (discorso indiretto) legando i significati dei suddetti elementi linguistici: "...nei compiti potenzialmente significativi le parti componenti (...) hanno già un loro significato definitivo, ma in questi casi il compito nel suo complesso è potenzialmente significativo." (Ausubel 1995:102). Sembrerebbe, dunque, che gli studenti abbiano realizzato un apprendimento di tipo subordinato, dal momento che il nuovo dato (il concetto "discorso indiretto") si trova in una situazione di subordinazione rispetto ai dati precedentemente acquisiti (pronomi, avverbi, tempi e modi verbali). Il nuovo dato si limita ad arricchire un concetto imparato in precedenza e non cambia, ma amplia solo le strutture cognitive; questo vorrà dire che l'apprendimento effettuato in Lx è per inclusione derivativa o ampliamento (Soler 1992:75).

Riguardo ai modelli citati sopra da Banel *et al.* (2021:4), cioè il modello di potenziamento cumulativo, CEM; il modello di fattore di stato della L2 L2SF; il modello di primato tipologico TPM; il modello di prossimità linguistica LPM e il Modello di bisturi SM, sembrerebbe che risultati citati sopra abbiano a che vedere con il modello di potenziamento cumulativo (CEM), dato che lo spagnolo, la loro L1, ha avuto un'influenza positiva al momento di riflettere sull'argomento "discorso indiretto" in italiano Lx; si potrebbe pensare anche al modello di prossimità linguistica (LPM) dato che la loro L1, ma anche in alcuni di loro la L2 (inglese, francese e portoghese, nei casi già citati) gli ha permesso di rapportarsi con l'italiano Lx.

Tuttavia, se la grande maggioranza degli allievi partecipanti ha manifestato uno scarso rapporto affettivo con l'inglese, L2, forse sarebbe il caso di coniare un nuovo modello che prendesse atto del fatto che, se gli apprendenti di una Lx non guardano con piacere la prima lingua straniera imparata, L2, vanno direttamente a cercare di comparare il transfer morfosintattico ricevuto con la L1, cioè, la lingua materna; soprattutto se fra L1 ed Lx esistono delle somiglianze tipologiche strutturali ed il loro livello di Lx (nel nostro caso B2) gli permette di realizzare le riflessioni direttamente in Lx. Sembra dunque che tutto si risolva fra L1 e Lx.

Il fatto che gli studenti che non avevano frequentato l'ultimo "Seminario" su temi di letteratura (6, il 27,27%) abbiano detto che non riconoscevano del tutto il contesto culturale in cui erano inseriti gli esercizi di trasformazione dal discorso diretto all'indiretto, ma che si siano concentrati sugli elementi grammaticali da trasformare e ci siano riusciti (con gli errori già citati sopra), forse vorrà dire che

l'elemento "multiculturalità" non è stato messo in gioco: la correttezza della comunicazione in Lx va al di là del contesto culturale e si appoggia, piuttosto, sulla conoscenza degli elementi della grammatica da parte dell'utente della lingua in L1 ed Lx.

A quanto pare le variabili "esposizione alla lingua di destinazione" (Lx, l'italiano), "tipologia linguistica" (le somiglianze fra le loro L1, lo spagnolo ed Lx, l'italiano) e "consapevolezza linguistica" (ancora in L1 ed Lx) non li conducono a una riflessione metalinguistica che determini tipologicamente che la loro prima LS, l'inglese L2, influisca sull'apprendimento o almeno sulla riflessione su aspetti grammaticali dell'italiano Lx. Il fatto che abbiano imparato l'inglese non per piacere o necessità, ma per "tradizione" e obbligo, influisce direttamente sui loro aspetti affettivi che potrebbero facilitare il processo di apprendimento della loro Lx. D'altra parte, tipologicamente, la vicinanza fra lo spagnolo, la loro L1 e l'italiano, la loro Lx, giustifica il perché gli studenti che hanno partecipato a questo studio si siano accostati più alla loro L1 che all'inglese L2. Le altre variabili proposte da Demiray (2020) (competenza, età e titolo di studio) sembrano non influire sui risultati di questa ricerca.

Come riflettono le inchieste applicate durante questo studio, l'inglese è la prima LS degli studenti che hanno partecipato. Se questa lingua si è imparata "per tradizione" e non per il piacere o per la necessità di imparare un'altra lingua, allora è facile dedurre che gli studenti, una volta sostenuti gli esami e conseguita un voto positivo della "materia: inglese" la mantengono lì, come una conoscenza addormentata e non come un punto di appoggio per l'apprendimento di/la riflessione su nuove lingue straniere. Solamente gli studenti che usano l'inglese per il lavoro lo attivano al momento di usarlo e neanche loro lo prendono come una strada già conosciuta e percorsa per imparare nuove lingue.

Considerando le definizioni citate all'inizio di questo documento, gli studenti che hanno partecipato a questo studio sono bilingui o poliglotti e non plurilingui o multilingui, dato che nella comunità alla quale appartengono non esiste più di una lingua a loro disposizione e non usano in modo quotidiano e alternativo le lingue imparate se non in ambiti privati, siano sociali, accademici o di lavoro, ma per un tempo non significativo dal punto di vista cognitivo o affettivo.

In Messico, almeno nella comunità dove si è svolto questo studio, non esiste un plurilinguismo, considerato come "...la presenza all'interno di una comunità di più lingue a disposizione dei parlanti, anche se non necessariamente conosciute e usate da tutti i parlanti..." (Luise, 2013), e quindi gli studenti che hanno partecipato "non mischiano" tali lingue perché non le vivono in modo quotidiano; lo spagnolo, la loro lingua materna, rimane sempre la lingua di appoggio e di riferimento per l'apprendimento e/o la riflessione nelle lingue straniere che stanno studiando o

usando, e il loro è un bilinguismo individuale che attuano solo per necessità di tipo accademico e/o lavorativo.

Nonostante la ricchezza linguistica del Messico per quanto riguarda le lingue vernacole, le comunità minoritarie e le lingue straniere che vi si insegnano, la zona di questo paese che potrebbe considerarsi bilingue, e non plurilingue, è la frontiera con gli Stati Uniti: bilinguismo di frontiera.

Anche se la presenza di stranieri in Messico non riflette la complessità linguistica che si vive in Italia e in molti altri paesi europei, sarebbe necessario che tali minoranze linguistiche, la presenza di immigrati per lavoro e gli eventuali matrimoni misti fossero un tema da discutere con gli insegnanti di lingue e da presentare ai futuri docenti che si preparano nelle università messicane per diventare educatori linguistici. Queste discussioni potrebbero entrare anche nell'ambito docente dei primi cicli di educazione in Messico dove esiste il PRONI (*Programa Nacional de Inglés*) e far loro domande tipo: "Come s'insegnano le lingue in una scuola primaria (...)? Come dovrebbero essere insegnate? Qual è il luogo di un possibile incontro? Quali sono i limiti e le potenzialità? Perché è così importante riflettere su una proposta specifica per il bambino della scuola primaria? È sufficiente affermare che i motivi risiedono nell'esistenza di una proposta di insegnamento formale della seconda lingua solo da questo grado di scuola? O è necessario considerare anche le particolari caratteristiche del bambino in questa fascia d'età, per descriverle e ri-conoscerle? (Consalvo 2020:13).

Si potrebbe anche discutere sulla possibilità di dare inizio a esperienze tipo CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, o a espanderle, dato che in alcune scuole private si vivono già queste pratiche, il che porterebbe a dare inizio ad altre attività, dato che "questo approccio integrato di lingua e contenuti richiede una specifica preparazione degli insegnanti non solo sulle strategie e tecniche d'insegnamento della lingua straniera, ma anche sul processo di apprendimento bi-plurilingue e sulla individuazione degli obiettivi di lingua e contenuti non linguistici." (Calò 2015:150). Se tali discussioni entrassero anche nelle università e soprattutto negli ambiti in cui si discutono e si prendono decisioni sulle politiche linguistiche del Messico, la "manciata di lingue" (Hennequin 1991:2) che si insegnano a giovani e adulti in questo paese potrebbero far parte di una offerta fin dai primi gradi scolastici e, in particolar modo, si potrebbe pensare a creare programmi di formazione di docenti di tali lingue in tutte le università messicane e non solo a Città del Messico. Se la Costituzione del Messico non prevede che l'inglese sia l'unica lingua straniera che si insegna in questo territorio, si potrebbe incominciare a pensare alla formazione plurilingue dei bambini con l'italiano, il portoghese o il francese per continuare solo dopo con l'inglese.

Il sistema scolastico potrebbe prevedere che le scuole, fin dalla prima infanzia, insegnassero non solo l'inglese come LS, ma le lingue con un maggiore numero di parlanti presenti nella comunità. Tale azione dovrebbe essere completata con la pubblicità del caso, in modo che i genitori plurilingui e/o stranieri inviassero i figli dove s'insegni la lingua propria dei loro interessi culturali. La creazione di un "Osservatorio linguistico" che dia riscontro dei cambiamenti nell'uso linguistico in Messico potrebbe servire come guida per prendere decisioni operative, per prevedere una situazione che prima o poi raggiungerà anche il Messico.

De Rosa (2009:18) dice che "lo sviluppo delle situazioni di plurilinguismo avviene sostanzialmente all'interno di due contesti: il nucleo familiare e (...) il sistema sociale esterno al nucleo familiare..." e, sicuramente, questo ultimo includerà l'ambiente scolastico. Tuttavia l'autore di questo contributo ritiene importante sottolineare che, in ambito scolastico, il docente di lingue straniere attuale potrebbe invitare in modo esplicito i suoi studenti a realizzare delle comparazioni fra l'italiano -nel nostro caso- ed altre lingue che tutti e due, allievi e docenti, possiedono e/o, addirittura, la loro lingua materna, affinché evocare una lingua previamente imparata diventi un atto volitivo quando si acquisisce o si impara una nuova lingua.

Affermano Banel *et al.* (2021:7): "se l'assunto preliminare è che esista un legame tra la conoscenza degli aspetti formali della lingua e le prestazioni in quella lingua, e che quindi favorire le capacità degli studenti di analizzarla e descriverla accuratamente possa aiutarli ad apprenderla più efficacemente, risulta fondamentale prendere in esame il ruolo dell'insegnante in quanto mediatore di tale progetto." Questo potrebbe essere dunque il ruolo dell'attuale docente messicano di lingue in un contesto, al momento, di bilinguismo o poliglossia individuale e non di plurilinguismo sociale. Tale riflessione si potrebbe condividere pure con gli studenti universitari in formazione per diventare educatori linguistici, dato che forse a loro toccherà vivere operativamente un processo di trasformazione del Messico da paese monolingue a paese plurilingue.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL D.P., 1995, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.

BALBONI P.E., 1999, *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra-Soleil, Perugia.

- BURCHARD, G., 2010, *The German population in Mexico City. Maintenance of German culture and integration into Mexican society*, Master of Arts Thesis Euroculture. University of Göttingen (Home), University of Olomouc (Host), Repubblica Ceca.
- CALÒ R., 2015, *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, Aracne, Roma.
- CELENTIN, P., 2019, *Le variabili dell'apprendimento linguistico. Perché non tutti impariamo le lingue allo stesso modo*, QuiEdit, Bolzano, Italia.
- CONSALVO G., 2020, *Il bambino costruttore di competenza plurilingue nella Scuola Montessori*, Franco Angeli, Milano, Italia.
- DARDANO M., TRIFONE P., 1997, *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli Editore S.p.A., Bologna, Italia.
- DE ROSA, R., 2009, *Riflessioni sul plurilinguismo. Un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione*, Casagrande, Bellinzona, Italia.
- DEMIRAY AKBULUT, F., 2020, "The effect of first and second language on the third language: An observational study", in *international Journal of Social Sciences and Education Research*, 6, 3,. 294-310.
- HENNEQUIN, J., 1991, "La enseñanza de lenguas extranjeras: ¿Educación o domesticación?", *ELA Estudios de Lingüística Aplicada*, 9. 14,
- IZZO, G.; CENNI, I.; DE SMET J., 2017, *Third language acquisition and its consequences for foreign language didactics: the case of Italian in Flanders*, Universiteit Leiden. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/57210>
- LUATTI, L., 2011, *Storie mobili. La libertà di circolazione delle persone*, XV Meeting sui diritti umani, Libro-dossier per le scuole secondarie a cura di Oxfam Italia, Manitese Firenze, Cospe, Firenze.
- LUISE M.C., 2013, "Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per un'Educazione plurilingue e multiculturale", *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-535, DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-13843>

MAGOS GUERRERO, J., 2011. "L'Italia in Messico: il dialetto veneto a Chipilo: tra isolamento e assimilazione", in VEDOVELLI, M. (ed.), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma, 365-385.

SOLER V.E. et al, 1992, *Teoría y práctica del proceso de enseñanza aprendizaje. Pautas y ejemplos para el desarrollo curricular*, Narcea, Madrid.

SITOGRAFIA

<<https://consulmex.sre.gob.mx>>
Acerca de México

<<https://www.diputados.gob.mx>>
Cámara de Diputados

<<https://mx.ambafrance.org>>
Embajada de Francia en México

<<https://mexico.sil.org>>
Instituto Lingüístico de Verano, México

<<https://www.inegi.org.mx>>
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

<<https://www.inali.gob.mx>>
Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

<<https://educacionbasica.sep.gob.mx/programa-nacional-de-ingles-proni/>>
Programa Nacional de Inglés, PRONI, México

<<https://ec.europa.eu/eurostat>>
Ufficio statistico dell'Unione europea