

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

Ilaria Fiorentini - Simone Ciccolone

studi AltLA **19**

AltLA

studi AltLA 19

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

ILARIA FIORENTINI - SIMONE CICCOLONE

Milano 2025

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Valentina Bianchi, Valeria Caruso, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Paola Leone, Antonietta Marra, Daniela Mereu, Natacha S.A. Niemants, Emanuela Paone.

© 2025 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via F.lli Bazzaro, 18
20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISSN: 2724-4830

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-77-4

ISBN edizione digitale: 978-88-97657-78-1

edizione digitale distribuita secondo la licenza Creative Commons CC BY NC ND



Indice

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ILARIA FIORENTINI, SIMONE CICCOLONE Italiano e altre lingue nella scuola italiana oggi: un'introduzione | 5 |
| PATRIZIA CORDIN Educazione al plurilinguismo con lingue di minoranza. Ricerche ed esperienze a confronto | 17 |
| GIANLUCA BALDO Condizioni del nucleo familiare, plurilinguismo e atteggiamenti di studenti con retroterra migratorio in area friulana | 29 |
| ROSA PUGLIESE, GRETA ZANONI L'educazione plurilingue, tra partecipazione attiva e resistenze degli alunni | 41 |
| BENEDETTA GAROFOLIN, VICTORIYA TRUBNIKOVA La formazione dell'identità linguistica dei bambini di provenienza moldava e rumena | 55 |
| CRISTINA LI Cinese e italiano negli studenti di seconda generazione: politiche linguistiche e atteggiamenti tra scuola e famiglia | 71 |
| LORENZO SPREAFICO La scuola e gli "altri nomi": gli antroponomi di retaggio etnico nella prospettiva di chi insegna e di chi impara | 85 |
| NICOLA PERUGINI La macrostruttura narrativa nei bambini bilingui nel contesto scolastico italiano | 97 |
| EUGENIO GORIA Le <i>heritage schools</i> di piemontese in Argentina. Analisi qualitativa di un corpus di interviste | 113 |
| FRANCESCA FARCOMENI, MARINA CASTAGNETO <i>Brodm, mi è venuto il muscle up</i> . Atteggiamenti linguistici negli studenti delle scuole superiori a Torino | 127 |
| ILARIA BORRO Potenzialità dell'intercomprensione per l'apprendimento delle lingue e per la comprensione di testi informativi in lingua target. Uno studio sull'impegno cognitivo | 145 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| MICHELE COSENTINO, ERMENEGILDO BIDESE <i>VinKiamo</i> : un nuovo strumento per la documentazione, la valorizzazione e la promozione delle varietà linguistiche dell'arco alpino italiano | 161 |
| NICOLA DUBERTI, EMANUELE MIOLA L'arcobaleno plurilingue: un'esperienza didattica piemontese | 175 |
| ELISA CORINO L'intercomprensione tra lingua e identità: percorsi di sviluppo di competenze metalinguistiche in contesti plurilingui marginali | 187 |
| SANDRA GARBARINO "Com es diu en italià rovell?" "Il rosso d'uovo...". Osservare l'interazione esolingue in contesto scolastico per delineare strategie di comunicazione efficaci | 203 |
| IBRAAM ABDELSAYED, SABRINA MACHETTI Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nell'educazione plurilingue inclusiva: il progetto <i>PluM Classes</i> | 219 |
| CLAUDIA CANUTO, ILARIA CIAVATTINI, PAOLO DELLA PUTTA Vantaggi e svantaggi pedagogici del plurilinguismo di classe. Il punto di vista degli insegnanti in formazione del progetto <i>Italiano L2 a scuola</i> | 243 |
| CARLA BAGNA, ELISA GUIDI, SERENA ORSELLI IMPASCUOLA - L'efficacia degli strumenti didattici adottati in pandemia: focus sulla popolazione ad alto background plurilingue. Un'analisi quali-quantitativa. | 259 |
| SERENA DAL MASO, MARIA VENDER Promuovere la lettura nella classe plurilingue: una sperimentazione didattica con bambini con italiano L2 | 275 |
| Indice autori | 295 |

EUGENIO GORIA¹

Le *heritage schools* di piemontese in Argentina. Analisi qualitativa di un corpus di interviste

Abstract

This paper offers an overview of several initiatives aimed at teaching Piedmontese (Italo-Romance) as a heritage language in Argentina. The community originated from migration flows in the late 19th century and was historically composed of predominantly dialect-speaking individuals, before experiencing a gradual language shift toward Spanish. In recent decades, this trend has been counterbalanced by a cultural revival driven by associations of Piedmontese descendants. As part of these efforts, some associations have introduced dialect courses for community members, which display similarities with heritage language schools in post-migration contexts. Drawing on a corpus of interviews, the study examines how these educational efforts are structured and the attitudes they reflect toward Piedmontese as a heritage language.

0. *Introduzione*

La nozione di *heritage school* definisce uno specifico contesto di insegnamento della lingua ereditaria. Nei suoi aspetti più tipici, questo tipo di corso di lingua è facoltativo e, nel caso di persone in età scolare, si pone in aggiunta e non in alternativa rispetto all'istruzione obbligatoria. Spesso si tratta di iniziative dal basso di singole comunità e sono finalizzate più che al conseguimento di abilità linguistiche, alla costruzione dell'identità di persone che appartengono a minoranze etnolinguistiche, e dunque alla difesa delle loro specificità socioculturali (Cummins 1983, Simon 2018). Questo tipo di scuola è diffuso in Paesi che sono meta di immigrazione ed è destinato soprattutto a persone che hanno affrontato o stanno affrontando il percorso scolastico nella lingua maggioritaria del Paese di arrivo e sono dunque a rischio di perdita della lingua ereditaria². Anche le comunità di origine italiana all'estero sono parzialmente interessate da questo fenomeno; tuttavia, mentre sono ben documentati vari casi di insegnamento dell'italiano all'estero (v. per una rassegna Cinganotto e Turchetta 2021, Turchetta 2023), alcuni dei quali assumono anche caratteristiche tipiche delle *heritage schools*, l'insegnamento dei dialetti italo-romanzi è più raro e scarsamente documentato. La causa principale è la stigmatizzazione

¹ Università degli Studi di Torino.

² Casi simili si osservano in svariati Paesi che sono destinazioni di immigrazione, e in cui le comunità di persone alloglotte organizzano autonomamente corsi di lingua finalizzati al mantenimento della lingua ereditaria; si veda a questo proposito recentemente Bocale (2023) e Brigadoi Cologna (2023).

– almeno nel passato – nei confronti di queste varietà e il loro abbandono precoce nella maggioranza degli scenari migratori (v. ad esempio Turchetta 2005). Il caso dell’insegnamento del piemontese in Argentina rappresenta dunque un’eccezione rispetto alla tendenza generale, determinata dalla presenza di un processo di *revival* della cultura piemontese presso i discendenti della prima ondata migratoria, che si manifesta anche attraverso la riscoperta del dialetto come *heritage language*.

Pertanto, la documentazione di prassi didattiche in un contesto ancora poco conosciuto come quello in esame fornisce una prospettiva privilegiata per osservare e descrivere dall’interno, secondo una prospettiva emica, il processo di *language revival* che interessa la comunità e contribuisce dunque al suo inquadramento sociolinguistico. Saranno confrontate in particolare tre interviste con insegnanti volontari di piemontese, selezionate all’interno di un corpus più ampio; queste verranno contestualizzate alla luce di quanto osservato, più in generale nell’ambito del progetto *PILAR – Piedmontese Language in Argentina* (Goria & Gasparini 2025), nell’ambito del quale sono state raccolte interviste sociolinguistiche e video di documentazione etnografica attraverso l’osservazione partecipante. Questi dati rendono possibile mettere in luce ideologie e atteggiamenti (Kircher e Zipp 2022) nei confronti della *heritage language* all’interno della comunità.

1. *Il piemontese come heritage language in Argentina*

1.1 *La migrazione piemontese in Argentina*

La migrazione piemontese ha il suo momento di massima intensità nell’ultimo quarto del XIX secolo (v. Nascimbene 1987, Devoto 2006), come risposta alla crisi agricola che interessa soprattutto le regioni del nord Italia nello stesso periodo. Contemporaneamente, l’Argentina incoraggia l’arrivo di migranti europei, e in particolare italiani, nell’ambito di un progetto di colonizzazione agricola delle province di Córdoba e Santa Fe messo in atto dai governi di questa epoca. Secondo quanto ricostruito da Giolitto (2010) sulla base di testimonianze autobiografiche, la presenza di numerosi coloni provenienti dalla stessa regione e la distanza relativamente grande tra le colonie e i grandi centri urbani favoriscono una continuità nell’uso del dialetto che non è stata osservata in altri scenari migratori, caratterizzati da una maggiore frammentazione linguistica. Bettoni e Gibbons (1988), ad esempio sostengono che in Australia la presenza di vari dialetti italo-romanzi nelle stesse aree favorì il loro abbandono in favore dell’italiano, prima, e dell’inglese poi.

In Argentina, invece, i migranti piemontesi, quasi tutti provenienti da zone rurali del Piemonte, hanno la possibilità di mantenere il dialetto per un periodo di tempo più lungo rispetto ad altri contesti migratori, sia a causa della prevalenza a livello demografico di persone dialettofone, che dell’isolamento delle colonie agricole rispetto ai centri urbani principali. Tuttavia, non diversamente dalle altre comunità italiane all’estero, anche la collettività piemontese è interessata dal processo di *language shift* in direzione dello spagnolo, causato sia dall’esigenza delle seconde generazioni di integrarsi nella società argentina che da una riforma educativa varata

all'inizio del XX secolo. Durante il governo di Ramos Mejía viene introdotta la cosiddetta "educazione patriottica", un programma di interventi finalizzato a sviluppare un sentimento nazionale argentino, eliminando, di contro, il senso di appartenenza alla madrepatria. A essere colpite furono soprattutto le scuole a caratterizzazione etnica come quelle italiane. Questo intervento mise fine, infatti, alla possibilità di condurre l'insegnamento scolastico in lingue diverse dallo spagnolo e portò all'eliminazione dei rimandi politici e culturali all'Italia, a cui si sostituirono momenti di celebrazione della bandiera e di altri simboli patriottici argentini (cfr. Devoto 2006: 316).

Tuttavia, la perdita progressiva del dialetto come *heritage language* è stata seguita in tempi più recenti da varie iniziative di *revival* linguistico, che si collocano in un quadro più ampio di riscoperta della cultura piemontese, anche attraverso la costruzione di relazioni transnazionali con il Piemonte attraverso gemellaggi e programmi di scambio (v. Giolitto 2010, Di Lorenzo e Sacerdote 2023, Gorìa e Gasparini, 2025).

In questo scenario, il piemontese si caratterizza dunque come una *heritage language* (v. Polinsky 2018, Aalberse *et al.* 2019, Polinsky e Scontras 2020), in quanto coloro che parlano piemontese oggi in Argentina hanno avuto esperienza della lingua nel contesto familiare, ma con un'acquisizione estremamente frammentaria a cui ha fatto seguito il suo progressivo abbandono durante l'età adulta, con conseguente erosione della competenza linguistica. Alcuni membri della comunità, tuttavia, scelgono in età adulta di partecipare a programmi di insegnamento della lingua e della cultura piemontese, in un contesto affine a quello dei "learners with a heritage motivation" (Van Deusen-Scholl 2003, Carreira & Kagan 2011). A questo proposito, è opportuno osservare che una distinzione rigida tra *heritage speakers* in senso stretto e apprendenti che si avvicinano da adulti alla lingua della comunità è motivata in primo luogo dall'analisi del tipo di produzioni linguistiche; Polinsky e Scontras (2020: 5) ad esempio affermano che "heritage speakers consistently outperform L2 learners, demonstrating the clear benefits of early exposure to ultimate attainment". I due profili acquisizionali differenti, quello del parlante ereditario e quello dell'apprendente adulto, corrisponderebbero dunque a due tipi di competenza radicalmente differenti. Da un punto di vista esterno, però, si può osservare piuttosto una continuità tra i due profili: l'analisi delle biografie linguistiche presentata in Gorìa (2023) mette ad esempio in luce come casi di esposizione precoce alla *heritage language* durante l'infanzia siano connessi al desiderio di apprendere nuovamente la lingua nell'età adulta. Per questo motivo, si è scelto in questo contributo di utilizzare l'etichetta di *heritage speakers* per i membri dialettofoni della comunità, anche in assenza di dati acquisizionali certi, diversi da quelli autobiografici forniti dai parlanti stessi, che testimonino un effettivo apprendimento del piemontese nella socializzazione primaria.

A maggior ragione, si può dunque concludere che l'analisi del tipo di insegnamento del piemontese e dei suoi modelli di riferimento costituisce un aspetto importante nella descrizione sociolinguistica di queste comunità e una chiave di lettura privilegiata delle pratiche linguistiche osservate in questo scenario.

1.2 *Il progetto e i dati*

Il progetto *PILAR – Piedmontese Language in Argentina* ha come scopo la descrizione linguistica della varietà di piemontese usata come *heritage language* in Argentina, e la descrizione etnografica delle pratiche linguistiche che caratterizzano il suo uso nel quadro del processo di *language revival* descritto sopra. Il materiale è stato raccolto tra il 2019 e il 2022 in due sessioni di fieldwork di un mese ciascuna, caratterizzate da osservazione partecipante; il corpus è composto infatti sia da interviste sociolinguistiche a membri delle comunità piemontesi nelle province di Córdoba e Santa Fe, sia da video di documentazione etnografica delle varie pratiche culturali che caratterizzano queste comunità, per un totale di circa 50 ore di registrazione. Per una descrizione più ampia degli obiettivi e delle metodologie di raccolta utilizzate, si veda Goria e Gasparini (2025); i dati utilizzati per il presente studio saranno invece descritti in maggiore dettaglio in § 3.

2. *L'insegnamento del piemontese in Argentina nella heritage school*

Un primo inquadramento dell'insegnamento del piemontese in Argentina è fornito da Di Lorenzo e Sacerdote (2023), che realizzano un importante e aggiornato lavoro di contestualizzazione socio-storica di questo fenomeno. Le autrici individuano una connessione fra l'emergere di grammatiche destinate a persone ispanofone e l'inizio del *revival* della cultura piemontese in Argentina. I primi testi appaiono infatti intorno agli anni Sessanta del Novecento, in concomitanza con la nascita delle prime associazioni piemontesi su base regionale, che si sostituiscono gradualmente all'associazionismo su base nazionale che caratterizza i primi decenni della migrazione (v. Devoto 2006).

È parte di questa tendenza la produzione di testi e materiali di supporto all'insegnamento del piemontese in Argentina, spesso ad opera di autori e autrici direttamente coinvolti nell'insegnamento della lingua. Ne sono un esempio il *Dizionario castellano-piamontes piamontes-castellano* (1966) e il *Manual para aprender piamontes* (1968), entrambi autoprodotti da Luis Rebuffo. Lo stesso autore, nell'introduzione al dizionario, fa riferimento a un rinnovato interesse per il piemontese nelle comunità piemontesi in Argentina, che giustificherebbe la produzione di materiale didattico amatoriale destinato a *heritage speakers* ispanofoni. Nei decenni successivi, come sembra emergere anche dal materiale raccolto nell'ambito del progetto *PILAR*, l'insegnamento del piemontese sembra essersi basato prevalentemente su opere scritte in Italia e in particolare sulla grammatica di Camillo Brero, che ha la sua ultima sistemazione in Brero e Bertodatti (1988): questo testimonia tra l'altro la presenza di contatti e scambi culturali già in essere tra le associazioni argentine e i loro corrispettivi italiani negli ultimi decenni del Novecento.

La presenza e l'utilizzo di testi di supporto elaborati in Italia sono evidenti anche dal fatto che altri lavori, prodotti più di recente, costituiscono traduzioni di opere in italiano già in uso nell'ambito di corsi di lingua per *heritage speakers*. Un esempio è Brarda-Bruno (2016), che costituisce una traduzione della grammati-

ca di Villata (1997) con ampliamenti che adattano il testo per utenti ispanofoni. Dall'introduzione emerge che il testo di partenza è stato utilizzato per vari decenni nell'ambito di un corso di lingua presso l'associazione piemontese di Rafaela (Santa Fe), i cui partecipanti "si avvicinavano ad apprenderla [la lingua piemontese] per rendere omaggio alla memoria dei propri nonni, per riaffermare le proprie radici e per mantenere viva la propria identità" (Brarda-Bruno 2016: 1). Risulta chiaro dunque l'intento di *language revival* alla base della traduzione di quest'opera. Un caso analogo è la traduzione di Brero e Bertodatti (1988) curata da Grassi, Carena e Tribaudino nel 2022. Anche qui l'occasione della traduzione è costituita dall'esigenza di fornire uno strumento di supporto per coloro che partecipano alle attività della Familia Piemontesa³ di Cordoba e che non sono in grado di fruire di un testo scritto in Italiano. Un'opera più recente redatta direttamente in spagnolo è invece il testo di Comba (2006); come i precedenti, anche questo nasce nell'ambito di un corso di piemontese destinato primariamente a persone di origine piemontese (o italiana) che vogliono riavvicinarsi al dialetto; il testo è sostanzialmente la rielaborazione dei materiali didattici utilizzati dall'autore nel corso degli anni. La principale differenza fra questo lavoro e i precedenti è il riconoscimento di una specificità del piemontese parlato in Argentina, chiamato *piemonteis merican* "piemontese americano", rispetto alla varietà italiana. Benché non traspaia l'intenzione esplicita di presentare questa varietà come nuovo modello di riferimento per gli *heritage speakers*, appare comunque degno di attenzione il fatto che essa venga riconosciuta come una delle varietà di piemontese, e che sia ritenuta come elemento caratteristico dello scenario argentino.

La pubblicazione di testi destinati a un pubblico ispanofono va di pari passo con la diffusione di *heritage schools* di piemontese. Molte di queste propongono una visione eteronoma del piemontese, modellata sulle iniziative di conservazione del piemontese diffuse in Italia e informata dagli stessi testi; in alcuni casi l'insegnamento è addirittura progettato insieme a istituzioni italiane come il Centro Studi Piemontesi di Torino⁴. Allo stesso tempo, l'osservazione etnografica svolta nell'ambito del progetto PILAR ha messo in luce la presenza anche di gruppi informali dedicati al piemontese che non si configurano come *heritage schools* (e dunque rimangono al di fuori dell'indagine discussa in questo contributo) ma che condividono con questo tipo di scuola l'intento di conservazione e rivitalizzazione della lingua ereditaria. In questi gruppi, il piemontese è utilizzato programmaticamente, soprattutto nell'interazione su *Whatsapp* e nella comunicazione mediata dal computer.

³ *Familia Piemontesa* ("famiglia piemontese") è il nome assunto dalla maggioranza delle associazioni culturali piemontesi in Argentina. Questo tipo di forma associativa inizia a costituirsi a partire dagli anni Sessanta, con lo scopo di preservare e promuovere la cultura piemontese degli emigrati. Si riscontra poi un aumento di queste associazioni intorno agli anni Ottanta del Novecento, con l'aumento dei gemellaggi fra comuni argentini e italiani.

⁴ Il Centro Studi Piemontesi, fondato nel 1969 a Torino, è un Ente del terzo settore dedicato alla valorizzazione del patrimonio storico e culturale del Piemonte. Il Centro è particolarmente attivo nelle azioni di difesa del piemontese, inteso come lingua di minoranza, soprattutto attraverso la promozione di iniziative letterarie.

Alla luce dell'emergere di questo fenomeno in tempi relativamente recenti, e dell'assenza di studi che descrivano il tipo di insegnamento del dialetto che viene proposto in questi contesti, in § 3 si analizzano da un punto di vista qualitativo tre interviste relative a due diversi casi di insegnamento del piemontese in Argentina: uno con un interesse più specifico sull'insegnamento della grammatica e sulla conoscenza della lingua scritta, l'altro con maggiore attenzione per aspetti comunicativi. Sono quindi messi in luce attitudini e orientamenti ideologici differenti manifestati da insegnanti e membri della comunità nei confronti della *heritage language*.

3. *Analisi delle interviste*

In questa sezione vengono analizzate tre interviste realizzate nel 2019, in cui si descrivono le attività di insegnamento del piemontese in essere presso le associazioni di Córdoba e di San Francisco. Queste rappresentano gli unici due casi di insegnamento della *heritage language* rilevati durante la prima delle due indagini condotte. È opportuno precisare, per ragioni di esaustività, che altre due iniziative sono state varate in tempi più recenti con modalità di didattica a distanza: testimonianza di queste attività è presente in una parte del corpus ancora in corso di analisi, ed è stata dunque esclusa dal presente lavoro. Allo stesso tempo, bisogna osservare che la comunità piemontese in Argentina ha le caratteristiche di una rete sociale, in quanto le varie associazioni piemontesi che agiscono a livello locale per il *revival* del piemontese, anche attraverso l'organizzazione di corsi e laboratori, sono coordinate a livello nazionale da un'entità di ordine superiore, la *Federación de Asociaciones Piemontesas de Argentina*. Per questo motivo, nonostante l'indagine qui presentata sia di natura qualitativa e abbia lo scopo principale di riflettere sulle attitudini, implicite ed esplicite, manifestate da singoli informatori e informatrici, possiamo immaginare che quanto dichiarato rispecchi visioni e orientamenti ideologici condivisi all'interno della comunità.

3.1 *L'insegnamento del piemontese come insegnamento della grammatica*

Il primo caso di studio analizzato è tratto da un'intervista con Vicenta, un'insegnante non professionista che tiene il laboratorio di lingua piemontese presso l'*Asociación Familia Piemontesa de Córdoba*. Questo corso, somministrato da insegnanti volontari, è destinato prevalentemente a persone adulte che seguono il programma culturale dell'Associazione, e che dunque, nella quasi totalità dei casi, sono di discendenza piemontese. Pur non avendo potuto osservare direttamente la lezione di lingua, nella descrizione ottenuta nel corso dell'intervista si apprende che il corso ha cadenza settimanale e prevede l'insegnamento di nozioni di grammatica, abbinato a una parte di lettura di testi e di conversazione⁵.

⁵ Un aspetto che pare importante, ma che non è possibile approfondire per ragioni di spazio, riguarda l'origine del corso di piemontese. Il corso infatti è nato in seguito al master "Cultura e patrimonio sto-

L'intervista è stata svolta nel 2019, nel corso della prima indagine sul campo, e non aveva un focus specifico sull'insegnamento del piemontese; tuttavia, Vicenta ha fornito spontaneamente svariate informazioni su questo argomento. Contatti successivi con la stessa persona hanno permesso inoltre di porre altre domande in maniera estemporanea riguardo alla conduzione dei corsi e al tipo di materiale didattico utilizzato.

Il primo aspetto che sembra caratterizzare l'approccio dell'insegnante è l'attenzione che viene data alla lingua come sistema formale, così che la conoscenza linguistica sembra venire a coincidere con la conoscenza delle norme ortografiche e morfosintattiche della lingua; cfr. (1)⁶:

- (1) *è venuto a casa mia per due anni interi, a studiare piemontese, ma... ci siamo messi ad analizzare la grammatica tutti e due insieme. Ci siamo messi a fare le preposizioni articolate, che non ce le avevano insegnate. Ci siamo messi a formare tante di queste preposizioni a casa sui quaderni, le abbiamo formate noi, tutto come si poteva fare, tutto con il libro eh di Brero, la grammatica di Brero, l'abbiamo fatto. Ma lui non è riuscito a parlare. L'italiano più o meno lo masticava, ma il piemontese no.*

Nella visione dell'insegnante, dunque, la conoscenza del piemontese è necessariamente mediata dalla conoscenza della lingua scritta, le cui norme sono state elaborate in Italia. L'adesione di Vicenta al modello normativo piemontese è totale e può essere contestualizzata nel quadro dei rapporti che l'insegnante ha avuto con l'associazionismo piemontese in Italia. Vicenta afferma infatti di essersi confrontata con associazioni italiane rispetto al tipo di piemontese che fosse opportuno diffondere in Argentina. Da qui deriva l'atteggiamento manifestato da Vicenta nei confronti della variazione che caratterizza l'*heritage Piedmontese* parlato nella sua zona. Infatti, il riferimento costante a un testo di grammatica elaborato in Piemonte come la grammatica di Brero e Bertodatti (1988), necessariamente sposta le coordinate di riferimento che vengono proposte ai partecipanti al corso verso un contesto altro da quello argentino. Pertanto, in varie occasioni, vengono forniti giudizi espliciti rispetto alla presenza di forme in competizione nel piemontese (es. le forme *sai e seu* "io so", *hai e eu* per "io ho", che possiedono diversa caratterizzazione dialettologica e sono attestate in aree diverse del Piemonte): Vicenta afferma che tutte queste forme sono da accettare perché presenti in Italia.

L'atteggiamento è invece negativo per quanto riguarda le caratteristiche proprie dell'*heritage Piedmontese*, derivanti dal contatto con lo spagnolo; si veda l'esempio (2):

rico-linguistico del Piemonte per la formazione degli insegnanti" promosso dalla Regione Piemonte negli anni 2004-2008, in collaborazione con l'università di Córdoba e il Centro Studi Piemontesi di Torino: parte del programma prevedeva la formazione di docenti di lingua piemontese, con lo scopo di favorire programmi di rivitalizzazione della lingua. Si veda a questo proposito Papa (2006), Rossebastiano (2009).

⁶ Le interviste sono state svolte in piemontese. Il testo viene presentato esclusivamente in traduzione per esigenze di spazio.

- (2) *no no, quello che mi hanno detto: “non lasciargli dire le parole del...” In Italia mi hanno detto quello eh @nomepersona mi ha detto: “non lasciargli dire tutte queste parole”... colchon [spagnolo, “materasso”] per dire il materasso, invece di sigilin [piemontese, “secchio”] dicono ël baldo . Perché qui si dice balde [spagnolo, “secchio”]. E quando tu gli dici sigilin vogliono mangiarti proprio. Per dire un ragazzo dicono ël muchacho [spagnolo, “ragazzo”], per dire un’osteria o un bar dicono ël bolicho [spagnolo, “bar”], che non è neanche detto bene, né in una lingua, né nell’altra. Dicono ël galpon [spagnolo, “capannone”], e quando io gli ho detto che si dice capanon mi hanno detto... non lo accettano in nessun modo.*

L’uso di lessico spagnolo è dunque fortemente stigmatizzato dall’insegnante, in quanto percepito come una corruzione del lessico originario piemontese. Tipico di questa visione normativa è il considerare le innovazioni locali come scorrette in entrambe le lingue (v. Goria e Bellamy, in stampa). Anche in altri momenti dell’intervista, Vicenta fa riferimento a coloro che usano lessico spagnolo come *coi che a ruvinò ël piemonteis* (“quelli che rovinano il piemontese”). Il giudizio di Vicenta è dunque fortemente eteronomo: l’insegnante afferma di essersi informata nel corso di un viaggio in Italia presso un’istituzione italiana, il Centro Studi Piemontesi di Torino, da cui proviene l’indicazione di non accettare questi usi, per un’esigenza di insegnare il piemontese “puro”; cfr. (3):

- (3) *e allora ho detto no, noi non lo accettiamo. Noi cerchiamo che vadano sul piemontese proprio più puro.*

L’atteggiamento manifestato da Vicenta nei confronti della lingua e del suo insegnamento appare dunque in linea con il tipo di pratiche didattiche osservate da Minuz e Pugliese (2012) nella loro analisi del comportamento di insegnanti non professionisti di L2. In particolare risulta essere un elemento comune a questi due contesti l’individuazione del lessico e della morfologia della lingua come aspetti privilegiati dell’insegnamento, anche a scapito della trasmissione di informazioni culturali legate alla lingua. Bisogna dunque osservare che, nonostante l’attività venga presentata da Vicenta come un *taller*, e dunque un laboratorio, il metodo adottato è quello di un corso di lingua in cui si cercano di sviluppare conoscenze grammaticali, o al limite la capacità di leggere un testo e tradurlo in spagnolo, mentre l’insegnante non parla di azioni da sviluppare abilità comunicative nella *heritage language*. Inoltre, si riscontra qui quella che Woolard (2016) chiama *ideology of authenticity*, e cioè la convinzione che la varietà più autentica della lingua sia da associare a un luogo specifico, in questo caso la regione di provenienza della prima generazione di migranti. Ciò ha ovviamente l’effetto di creare e trasmettere un’attitudine negativa nei confronti della varietà locale e dei tratti che la caratterizzano.

3.2 Talleres e gruppi di conversazione

Una diversa tipologia di didattica del piemontese è rappresentata da iniziative meno focalizzate sull’insegnamento della grammatica, e più attente invece ad aspetti comunicativi. Le informazioni rispetto a questo secondo tipo di conte-

sto sono tratte da due interviste svolte nel 2019 con Ana Maria e Norberto, due membri della *Familia Piemontesa di San Francisco* (Córdoba) e organizzatori del *taller* (letteralmente “laboratorio”) di piemontese nella stessa città. La prima ha partecipato al master di cultura piemontese organizzato dalla Regione Piemonte (v. nota 3); il secondo è uno dei membri più anziani dell’associazione, e, anche in virtù di una competenza linguistica molto buona in piemontese, è uno dei membri più attivi nel *taller* e nelle altre iniziative culturali.

L’intervista con Ana Maria mette in luce la differenza principale fra il *taller* e un vero e proprio corso di lingua:

- (4) *Allora, noi adesso abbiamo questo taller di piemontese. Sono trenta, quaranta persone che vengono, ma non è per imparare a scrivere o a parlare. È per recuperare la tradizione, la storia.*

Più che un’attività di insegnamento della lingua il *taller* sembra dunque configurarsi più propriamente come un’iniziativa di *revival* linguistico-culturale. La stessa visione è confermata dall’intervista di Norberto; cfr. (5):

- (5)
 Nor *Noi abbiamo un laboratorio, un taller di piemontese, te l’hanno detto, sì? Con Ana Maria, dopo la incontrerai. E li vogliamo che tutti parlino un po’ in piemontese. Si scrive anche un po’, ma scrivere non è mica facile. Io faccio molta fatica a scrivere.*
 Int *E beh, non è facile. Non è facile. E c’è qualcuno che proprio lo insegna? Che tiene il corso?*
 Nor *sì sì sì, cioè no. Vanno tutti con la loro... Scrivono, guardano e chiedono com’è. E tutti vogliono parlare un po’ in piemontese*
 [...]

 Nor *noi parliamo, per dire, com’era la carneada? E tutti si ricordano qualcosa, e li facciamo parlare in piemontese. Raccontalo in piemontese! Molti fanno fatica a raccontare, e li aiutiamo. No, non si dice così, si dice così.*

Il *taller* di San Francisco è dunque un’attività che si propone di migliorare le abilità di *storytelling* in piemontese dei partecipanti. Dal racconto che ne fanno le due persone intervistate si evince un interesse soprattutto per gli aspetti culturali associati alla comunità piemontese della zona. Anche in questo caso, si percepisce una certa dipendenza dalla lingua scritta e dal modello normativo elaborato in Piemonte. Tuttavia, in questo caso risulta più chiara la finalità soprattutto culturale della *heritage school*.

L’esperienza del *taller* di San Francisco si distingue rispetto al tipo di attività descritta in § 3.1 (nonostante anche qui venga usato il nome di *taller*), anche per la diversa consapevolezza nei confronti del contatto e della variazione sociolinguistica. Se nella testimonianza di Vicenta l’uso di lessico spagnolo è percepito come un errore, e come tale viene esplicitamente sanzionato, il giudizio di Ana Maria e Norberto appare più aperto a includere gli aspetti tipici della varietà locale. Cfr. (6):

(6)

Int *E si parla bene o si parla male il piemontese?*Ana *qui?*Int *Sì*Ana *Non si parla bene. Si parla molto mischiato. Molto mischiato con lo spagnolo. Si mettono le terminazioni alle parole spagnole, magari si fa la terminazione e le si piemontesizza. [...] però è logico: per molto tempo la gente qui in questa zona ha pensato che il piemontese non si scriveva. La gente pensava no, non si scrive: è orale. E dopo quando ho conosciuto tutta la letteratura che c'è vedo che la letteratura arriva da molti anni fa. Come ogni lingua no?*

[...]

Int *E quando quelli che partecipano al taller parlano male lei li corregge?*Ana *Cerchiamo di lasciarli finire, perché se correggo, nemmeno posso... nemmeno si fa l'attività. Non si può fare l'attività. Allora gli si dice che parlino.*

[...]

Ana *Chi può farlo in piemontese parla in piemontese, chi riesce in spagnolo parla in spagnolo, chi può farlo metà e metà, e bene. La finalità non è... non è un corso, è un taller. Un taller aperto perché tutti partecipino, perché tutti possano sentirsi comodi.*

Anche in questo caso, in maniera implicita, la varietà del piemontese che è stata oggetto di standardizzazione ed elaborazione grammaticale (v. Tosco 2008) costituisce il modello “autentico” che deve essere proposto agli *heritage speakers*. La conoscenza della lingua scritta e della letteratura sono considerate importanti per l'uso corretto della lingua, mentre per contro chi usa molto lessico spagnolo “parla male” perché padroneggia solo una varietà orale. Tuttavia, le forme locali del *piemontèis merican* non sono esplicitamente sanzionate come scorrette e Ana Maria fa riferimento all'importanza per i partecipanti al *taller* di poter comunicare utilizzando tutte le varietà del repertorio. Norberto fornisce inoltre una valutazione implicitamente positiva di questo fenomeno, in quanto individua come tratto caratteristico della varietà locale l'uso di lessico spagnolo integrato nella morfologia piemontese; cfr. (7):

(7) *e qui quello che noi diciamo è che c'è anche il piemontèis merican. Perché noi diciamo cosecha [spagnolo “raccolta”], /ku'setʃa/. è una parola che è spagnolo, e ci abbiamo messo l'accento piemontese. Non diciamo cosecha: /la ku'setʃa/. [...] Qui diciamo chacaré. La parola è chacarero [spagnolo “contadino”]. [...] E io quando vado in Italia dico aspetta aspetta, tu parli in italiano. Vedo che molti piemontesi... suocera non è una parola in piemontese*

Il termine di paragone del *piemontèis merican*, in questo caso non è dunque rappresentato dal piemontese “puro” elaborato in senso normativo attraverso le grammatiche, ma il piemontese parlato oggi in Italia, in cui Norberto intuitivamente individua fenomeni di contatto con l'italiano analoghi a quanto accade in Argentina per lo spagnolo, come ad esempio l'uso del termine italiano *suocera*.

4. *Discussione e conclusioni*

L'analisi di alcune testimonianze scelte, relative all'insegnamento del piemontese in Argentina ha permesso di mettere in luce alcuni degli aspetti che caratterizzano questo scenario sociolinguistico. Riassumendo, il piemontese è insegnato nell'ambito di iniziative locali dal basso, nate cioè in seno a singole associazioni piemontesi, spesso con finalità improntate più al consolidamento dell'identità che allo sviluppo di abilità comunicative. Ciò rende questo contesto di apprendimento sostanzialmente simile a quello delle *heritage schools* (Cummins 1983, Simon 2018) che sono nate con finalità simili in scenari migratori più recenti. Un'importante differenza è data invece dall'età dei partecipanti: nel caso di migrazioni più recenti l'*heritage school* è destinata prevalentemente a persone in età scolare, e la partecipazione a questi corsi è parte delle *policies* linguistiche della famiglia migrante; nel caso argentino, invece, i corsi di piemontese sono destinati soprattutto ad adulti che vogliono riavvicinarsi a una lingua presente nella famiglia in passato, ma ormai scomparsa dalle pratiche linguistiche. A questo proposito, è anche opportuno osservare come parte della letteratura pone una distinzione piuttosto netta tra *heritage speakers* e *learners with a heritage motivation* (Carreira & Kagan 2011). Tuttavia, il caso del piemontese in Argentina mostra come non sia possibile una distinzione netta tra queste categorie: le testimonianze degli insegnanti e le biografie linguistiche rivelano infatti che i membri della comunità, a causa della progressiva scomparsa della *heritage language*, diventano, in una fase successiva della loro vita, apprendenti della stessa lingua che in origine era stata acquisita all'interno dell'ambiente familiare.

L'analisi delle ideologie linguistiche e degli atteggiamenti manifestati nelle *heritage schools* di piemontese conferma dunque l'interpretazione già data in Giolitto (2010) e Gorla (2023), secondo la quale sarebbe in atto presso le comunità argentine un processo di *revival* della cultura piemontese, basato anche sull'apprendimento della *heritage language* in contesti semi-guidati. Come si è visto, questo processo influisce in modo particolare sugli atteggiamenti della comunità nei confronti del piemontese: a differenza di quanto avveniva in passato, il *revival* ha promosso un modello normativo basato sulla lingua scritta analogo a quello che viene proposto in Italia; questo è testimoniato anche dall'esame del tipo di testi scritti che sono stati elaborati negli anni a supporto dell'insegnamento del piemontese. Ciò dà luogo, in alcuni casi, ad atteggiamenti puristi nei confronti della *heritage language*, che rispecchiano una "ideologia dell'autenticità" (Woolard 2016) tipica dei contesti minoritari. Un effetto di questa ideologia è il sanzionamento da parte di alcuni insegnanti dei tratti caratteristici della varietà locale, come l'uso frequente di lessico spagnolo.

Pur non essendo stato possibile osservare concretamente pratiche didattiche della *heritage language*, l'analisi si è concentrata sia sul tipo di materiale didattico utilizzato in Argentina, sia sulle *reported practices* di insegnanti nei corsi di piemontese. Anche in presenza di una comunità relativamente piccola e facente parte della medesima rete sociale, i dati raccolti mostrano alcune differenze. Nel caso di § 3.1, in presenza di una metodologia di insegnamento più tradizionale, basata sull'insegnamento della grammatica e delle norme ortografiche, sono stati rilevati atteggiamenti

giamenti analoghi a quelli rilevati da Minuz e Pugliese (2012) in insegnanti non professionisti di L2, e dunque una maggiore normatività nell'insegnamento della lingua, dipendenza dal modello normativo italiano e tendenziale rifiuto della varietà locale. Nel caso di § 3.2 si è visto invece come in laboratori più incentrati sul passaggio di informazioni culturali e di abilità comunicative, la sanzione rispetto alla varietà locale è minore o addirittura inesistente. Si è riscontrata cioè una maggiore consapevolezza della specificità del contesto locale. A questo proposito, anche in altre interviste non riportate in questa sede per ragioni di spazio, in contesti analoghi a quello presentato in § 3.2, si incontrano attitudini più positive rispetto alla varietà locale, che assume in alcuni casi anche una sorta di *covert prestige*.

Infine, anche se, come si è detto, l'insegnamento del piemontese in Argentina dipende in larga parte dal modello proposto dall'associazionismo in Italia, si può osservare un'importante differenza tra i due contesti. In Italia vi è apertamente l'intenzione di fornire una lingua d'uso standardizzata (Tosco 2008) che possa essere oggetto di iniziative pianificate di rivitalizzazione; nel contesto argentino, invece, questa motivazione appare meno immediata. La partecipazione alla *heritage school* è essa stessa una pratica culturale parzialmente decontestualizzata e animata da motivazioni intrinseche, funzionale cioè alla rappresentazione identitaria dei discendenti piemontesi.

Ringraziamenti

I materiali commentati in questo articolo sono stati raccolti prima grazie a fondi dell'Università di Torino messi gentilmente a disposizione dai colleghi Massimo Cerruti, Riccardo Regis e Davide Ricca, che hanno permesso di condurre una prima indagine in Argentina; ai colleghi citati va la mia riconoscenza per aver creduto in questo lavoro. Successivamente, l'indagine è stata finanziata grazie al contributo della *Societas Linguistica Europaea*, che ha reso possibile un secondo viaggio e la raccolta di nuovo materiale nel 2022. In questa fase sono stati determinanti il lavoro, la pazienza e l'amicizia di Fabio Gasparini, che ha partecipato alla raccolta, alla trascrizione e all'analisi del materiale raccolto. Un ringraziamento è dovuto anche a Paolo Della Putta per aver fornito importanti spunti e vari suggerimenti bibliografici al *case study* presentato in queste pagine. Infine, ci tengo anche a ringraziare la *Federación de Asociaciones Piemontesas de la Argentina* per aver facilitato lo svolgimento della ricerca e tutte le persone che a vario titolo vi hanno partecipato.

Bibliografia

- Aalberse, Suzanne & Backus, Ad & Muysken, Pieter. 2019. *Heritage Languages: A language contact approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bettoni, Camilla & Gibbons, John. 1988. Linguistic purism and language shift: a guise-voice study of the Italian Community in Sydney. *International Journal of the Sociology of Language* 72. 15-35.

- Bocale, Paola. 2023. L'apprendimento delle lingue delle comunità migranti nelle scuole ereditarie. *LEND. Lingua e nuova didattica* 52(1). 41-49.
- Brarda-Bruno, Norma. 2016. *Gramática de la lengua piamontesa: Fonología, morfología, sintaxis, formación de palabras*. Santa Fe: Asociación Cultural Piemontesa de Rafaela.
- Brero, Camillo & Bertodatti, Remo. 1988. *Grammatica della lingua piemontese*. Torino: Piemont/Europa.
- Brigadoi Cologna, Daniele. 2023. Sviluppo, prospettive e problemi delle scuole ereditarie cinesi in Italia. *Orizzonte Cina* 14(1). 71-75.
- Carreira, Maria & Kagan, Olga. 2011. The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development: The Results of the National Heritage Language Survey. *Foreign Language Annals* 44(1). 40-64.
- Cinganotto, Letizia & Turchetta, Barbara. 2021. La formazione dei docenti di italiano L2 all'estero: risultati di un'indagine internazionale. *Italiano LinguaDue* 12(2). 20-37.
- Comba, Ronal Leandro. 2006. *Roba Piemontèisa: Cosas piamontesas o piemontesas. Gramática y vocabulario. Textos para la lectura. Refranes y dichos. Tradiciones que perduran en el hablar de la Pampa Gringa*. Brinkmann: Quo Vadis Ediciones.
- Cummins, Jim. 1983. *Heritage language education: a literature review*. Toronto, Ont: Ministry of Education: Publications Sales, Ontario Institute for Studies in Education.
- Devoto, Fernando. 2006. *Storia degli italiani in Argentina*. Roma: Donzelli.
- Di Lorenzo, Estela & Sacerdote, Carolina. 2023. Inserción y pervivencia del dialecto piamontés en la "pampa gringa argentina": Publicaciones y didáctica de una lengua de inmigración. *Signo y Seña* 43. 67-89.
- Giolitto, Marco. 2010. *La communauté piémontaise d'Argentine: évolution, fonction et image du piémontais dans la Pampa gringa argentine* (Forum Sprachwissenschaften 9). München: Meidenbauer.
- Goria, Eugenio. 2023. Il piemontese in Argentina. Aspetti linguistici ed etnografici. In Mereu, Daniela & Dal Negro, Silvia (a cura di), *Confini nelle lingue e tra le lingue*, 219-235. Milano: Officinaventuno.
- Goria, Eugenio & Bellamy, Kate. In stampa. Code-mixing and language change: Evidence from Spanish nouns in heritage Piedmontese. *Festschrift* di prossima pubblicazione.
- Goria, Eugenio & Gasparini, Fabio. 2025. Towards an oral corpus for heritage Piedmontese. *Oral Archives Journal* 1. 35-55.
- Kircher, Ruth & Zipp, Lena. 2022. An Introduction to Language Attitudes Research. In Kircher, Ruth & Zipp, Lena (eds.), *Research Methods in Language Attitudes*, 1-16. Cambridge University Press.
- Minuz, Fernanda & Pugliese, Rosa. 2012. Quale didattica per l'italiano L2 nelle classi di volontariato? Risultati di una ricerca-azione su lingua e cultura. In Grassi, Roberta (a cura di). *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, 37-60. Perugia: Guerra.
- Nascimbene, Mario. 1987. Storia della collettività italiana in Argentina (1835-1965). In Korn, Francis (ed.). *La popolazione di origine italiana in Argentina*, 209-504. Torino: Fondazione Agnelli.

- Papa, Elena. 2006. L'italiano come lingua veicolare nella formazione post-lauream in Argentina: l'esperienza del Master universitario "Cultura e patrimonio storico-linguistico del Piemonte per la formazione degli insegnanti". *Studi Italiani* 2. 127-144.
- Polinsky, Maria. 2018. *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polinsky, Maria & Scontras, Gregory. 2020. Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition* 23(1). 4-20.
- Rebuffo, Luis. 1966. *Diccionario castellano-piamontes piamontes-castellano*. Rosario: Asociación Familia Piemontesa.
- Rebuffo, Luis. 1968. *Manual para aprender piamontes*. Rosario: Asociación Familia Piemontesa.
- Rossebastiano, Alda. 2009. *Il vecchio Piemonte nel nuovo mondo: parole e immagini dall'Argentina*. Alessandria: Dell'Orso.
- Simon, Amanda. 2018. *Supplementary schools and ethnic minority communities: a social positioning perspective*. London: Palgrave Macmillan.
- Tosco, Mauro. 2008. Introduction: Ausbau is everywhere! *International Journal of the Sociology of Language* 191. 1-16.
- Turchetta, Barbara. 2005. *Il mondo in italiano. Varietà e usi internazionali della lingua*. Bari: Laterza.
- Turchetta, Barbara. 2023. La didattica dell'italiano all'estero fra le politiche linguistiche europee e nord-americane. In Dovetto, Francesca & Di Salvo, Margherita & Musto, Salvatore & Peñín Fernandez, Natalia (a cura di). *Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica. Un approccio storiografico*, 52-74. Bologna: Clueb.
- Van Deusen-Scholl, Nelleke. 2003. Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity & Education* 2(3). 211-230.
- Villata, Bruno. 1997. *La lingua piemontese*. Montreal: Losna & Tron.
- Woolard, Kathryn A. 2016. *Singular and Plural: Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press.