

Il negazionismo linguistico e l'educazione plurilingue

Clelia E.M. Capua

Abstract The language ideology with concepts like monolingualism, uniformity, linguistic negationism is often recognizable in political and governance instruments. The intent of this paper is to trace the modern roots of those linguistic preconceptions that have interfered and continue to interfere in the study of multilingualism and its full social realization. Preconceptions still resistant to this day even to the obvious. As we do not have a historiographical intent, nor an encyclopedic one, it was decided to use the observation and comparison between two contemporary language policies yet geographically distant as the stimulus of our reflection: the NDEA (1958) of the United States of America and the European Cultural Convention (1954). The goal is to understand the cultural roots of the widespread monocultural ideology.

Indice 1. L'ideologia della lingua non è mai solo lingua. — 2. Il negazionismo linguistico: il monolinguisimo. — 3. La modernità: NDEA 1958 - Convenzione Culturale Europea 1954. — 4. Condivisioni e diversità. — 5. Epigoni del monoculturalismo. — 6. In ultima analisi.

1 L'ideologia della lingua non è mai solo lingua

Il governo federale americano, mentre noi scriviamo queste righe, dibatte sulla necessità di conferire all'inglese lo status di lingua ufficiale degli Stati Uniti d'America. Gli obiettivi della legge, l'English Language Unity Act proposta al 113° congresso USA (2013-2014), sono bene articolati: «(1) *official functions of the U.S. government be conducted in English, and (2) all naturalization ceremonies be conducted in English. Establishes a uniform English language rule for naturalization*». Lo spirito della mai dismessa *Americanization* (Canagarajah 2013; Grillo 1998; Hill 1919; Pavlenko 2002) post Prima guerra mondiale si rigenera seguendo il flusso degli eventi politici, delle economie internazionali, delle migrazioni dei popoli e oggi soprattutto della globalizzazione. La lingua assume, con le leggi di governo, il ruolo di soggetto politico, diventando un efficace strumento governativo con il quale esercitare la difesa del territorio, salvaguardare l'identità nazionale e promuoverne i simboli culturali (Peled 2012). L'*Americanization*, intesa anche come 'inglesizzazione' degli immigranti, prese avvio dalla grande immigrazione del 1880-1924 e andò di pari passo con leggi sempre più restrittive e discriminatorie in merito alle lingue della migrazione (Hill 1919; Pavlenko 2002) segnando così, per legge, la lingua

inglese come strumento e artefice dell'acquisita identità americana. Questa funzione di strumento legislativo attribuita alla lingua si sorregge sul presupposto, di natura fortemente dogmatica, che la lingua sia una e sola, stabile e immutabile, coincidente con un popolo a sua volta omogeneo e monolingue e rappresentativa di una nazione. Poco importava se la maggioranza degli immigrati fosse, fra l'altro, anche plurilingue. L'omogeneo, non solo linguistico, assunse il valore simbolico di purezza:

In other words, the ideal model of society is mono-lingual, mono-ethnic, mono-religious, mono-ideological. Nationalism, interpreted as the struggle to keep groups as 'pure' and homogeneous as possible, is considered to be a positive attitude within the dogma of homogeneity [Blommaert, Verschueren 1998, p. 362].

L'omogeneità come dogma, la cui sussistenza è basata sulla negazione della realtà e della storia, ha generato un negazionismo, o «language blind spot» (Pratt 2012), cioè una cecità verso la realtà che è l'unico presupposto immaginabile al monolinguisimo. Così il cerchio si completa, la lingua può essere strumento di *governance* grazie all'assunto dogmatico della sua correlazione identitaria con una nazione e con un popolo:

Since language is a distinctive feature of 'natural' groups, and since it is an element of divisiveness between such groups, language can also be used as an object of oppression and discrimination in contexts where interethnic differences are not (or no longer) tolerated [Blommaert, Verschueren 1998, p. 370].

Ma anche la definizione di strumento non è neutra. In un'ottica postmoderna della tradizione costruttivista, lo strumento non è inteso solo come oggetto a sé stante con caratteristiche individuabili e descrivibili, è altresì definito a) dal suo scopo e dall'uso che ne facciamo noi; b) dal modo in cui lo usiamo lo strumento definisce noi stessi; e c) la sua forma simbolica non può essere separata dal suo utilizzatore (Kramsch 2009). Le politiche linguistiche delle nazioni svelano così l'ideologia di lingua della quale si compongono e «such ideologies envision and enact links of language to group and personal identity, to aesthetics, to morality, and to epistemology» (Woolard, Schieffelin 1994, pp. 55-56). Condividere l'affermazione di Woolard e Schieffelin (1994) ci sembra inevitabile; come ogni ideologia anche quelle linguistiche generano letture etiche e morali che attengono, appunto, alla persona come al gruppo con implicazioni estetiche, politiche e epistemologiche (Kroskrity 2004; Woolard 1998; Woolard, Schieffelin 1994) delle quali ci occuperemo. Si riafferma una volta di più il valore dell'esperienza centrale nel pensiero del filosofo John Dewey per il quale «*Esthetic experience is always more than esthetic. In it a body of matters*

and meanings, not in themselves esthetic, become esthetic» (1934, p. 329). Questa filosofia di lingua contraddistinta dall'idea di monolinguisimo, di omogeneità, di negazionismo linguistico è periodicamente esercitata sui popoli attraverso strumenti politici e di *governance* ricorrenti nella storia delle nazioni e degli enti sovragovernativi. Si è scelto, in questa sede, di concentrare l'attenzione su un solo periodo storico, il post Seconda guerra mondiale distribuito in due continenti, USA e UE. L'intento è di evidenziare le radici moderne di alcuni preconcetti linguistici, che hanno interferito, e ancora interferiscono, nello studio del multilinguismo.

2 Il negazionismo linguistico: il monolinguisimo

Il negazionismo linguistico americano, registrato in letteratura (Anderson 1983; Blackledge 2000; Blommaert, Verschueren 1998; Pavlenko 2002; Pratt 2012), documenta se stesso anche solo nell'evidenza statistica dei suoi abitanti, documentata dallo U.S. Census Bureau e negli archivi di Ellis Island (dal 1892 al 1924) sulla sua storia immigratoria. Dall'ultimo censimento, pubblicato dallo U.S. Census Bureau nel 2013, sono state rilevate 381 lingue negli USA parlate solo fra gli anglofoni e fra queste al secondo posto c'è lo spagnolo con 37,6 milioni di persone (Ryan 2013, Pew Research Center). Per quanto la costituzione americana sia scritta in inglese non vi si fa menzione di una lingua ufficiale o federale e fin qui il Congresso federale degli Stati Uniti d'America non aveva legiferato in questo senso, lasciando la discrezione ai singoli stati. Bisogna ricordare che fino alla Prima guerra mondiale in America si considerava indispensabile la presenza di più lingue per l'unificazione del paese e che erano presenti sul territorio scuole e giornali e persino discorsi pubblici in più lingue (Pavlenko 2002). L'ideologia di lingua in America cambierà a seguito della grande immigrazione del 1880 e il 1924 e in modo particolare nel post Prima guerra mondiale. Il *Columbus Day*, cioè lo sbarco dell'italiano Cristoforo Colombo, equipaggiato con la forza navale della Spagna, nelle terre dei nativi americani, diventa festa nazionale nel 1937 per volere di Franklin Delano Roosevelt, il quale recupera l'ideologia nazionalista dei primi del Novecento promossa dal suo omonimo predecessore, Theodore Roosevelt. Infatti, a introdurre il concetto di lealtà, *loyalty*, alla lingua e alla nazione, fu Theodore Roosevelt, fermo sostenitore dell'*Americanization*. Nel suo più volte commentato ultimo scritto, redatto tre giorni prima di morire (3 gennaio 1919), data in cui non era più presidente già da dieci anni, in meno di una pagina Theodore Roosevelt elenca le caratteristiche della l'identità americana e la lingua inglese è fra queste. Sintetizza: «American nationality, and not as dwellers in a polyglot boarding house; and we have room for but one soul loyalty, and that is loyalty to the American people» (Roosevelt 1919). Quando, più tardi, il mondo si dividerà in due blocchi,

l'uno contrapposto all'altro, diventando metafora viva del dualismo costruttivista, l'America elabora una nuova chiamata alle armi in cui, come vedremo, le lingue assumono il ruolo strumentale e funzionale della difesa del paese «To strengthen the national defense and to encourage and assist in the expansion and improvement of educational programs to meet critical national needs» (NDEA 1958, p. 1580). Il richiamo è al senso di identità come appartenenza nazionale e alla lingua che la rappresenta. Promuovere lo studio delle lingue straniere in difesa della nazione non implicava infatti alcuna deroga all'inglese come lingua nazionale, tutt'altro. La lingua inglese rafforzò il suo valore simbolico nazionalistico, oscurando ancora di più l'ovvietà di un paese già multilingue. Si perse ancora una volta l'opportunità di valorizzare la moltitudine di lingue esistenti sul territorio, in favore di un dogma mai scritto o legiferato che imponeva l'inglese come lingua di governo: «English monolingualism operates in the US not as a policy but as a dogma, that is, a committed belief that is unresponsive to reality» (Pratt 2012, p. 13). Sebbene logica infatti, l'ipotesi della valorizzazione del multilinguismo esistente avrebbe sottratto alla lingua inglese quel valore simbolico attribuitogli nel tempo da una ideale comunità americana; soprattutto avrebbe rinnegato la *loyalty* rooseveltiana alla nazione. La presa d'atto dello status linguistico reale da parte del governo federale USA avrebbe impoverito la forza evocativa necessaria per una chiamata alle armi. La condivisa identità nazionale immaginata del paese, consapevole e forse preoccupato della propria eterogeneità, placa quella *Cartesian anxiety* (Bernstein 2011) che si manifesta socialmente in quelle situazioni in cui i confini, materiali e non, si confondono creando zone di contatto. La definizione di zone di contatto da noi usata si riferisce a quegli spazi sociali in cui «cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths» (Pratt 1991, p. 34). Questa accezione diventa complementare dell'idea di nazioni immaginate di Anderson (1983) alla quale ci si riferisce in questo scritto. Anderson, primo a coniare la definizione di 'immaginate', sottolinea che «Le comunità vanno distinte non in base alla loro falsità o genuinità, ma dallo stile in cui sono immaginate» (1991, p. 25) opponendosi così al binomio di falsità/genuinità proposto da Gellner (1964). La comunità per Anderson è «immaginata in quanto gli abitanti della più piccola nazione non conosceranno mai la maggior parte dei loro compatrioti, né li incontreranno, né ne sentiranno mai parlare, eppure nella mente di ognuno vive l'immagine del loro essere comunità» (p. 25). In Anderson si afferma la valenza identitaria e di scelta individuale di appartenenza. La lingua è, come vedremo, il modo in cui immaginare se stesso, lo strumento di creazione identitaria con il quale definiamo noi stessi e l'altro. Da questo punto di vista la lingua può avere la forza di imporre identità nazionali, che diventano linguistiche e culturali. «The 'official-English' debate in the United States is a contest about political

identity, about who is allowed to be 'American' and who is not, and about who is 'in' and who is 'out'» (Blackledge 2000, p. 32) così come accadde in America con la seconda ondata di immigranti (Blackledge 2000; Grillo 1998; Pavlenko 2002) e in molti paesi europei e, in tempi più recenti, con il post 9/11. La centralità de monolinguisimo è generativa dell'ideologia di uniformità contribuendo a definire un organico monoculturalismo.

Siamo consapevoli che l'ideologia del «nesso lingua e nazione» (De Mauro 1972) ha molti punti di origine nella storia e basterebbe anche solo citare la Genesi (11, 1-9), in cui gli uomini aspiravano a costruirsi una città in cui riunirsi, per documentarne le radici profonde. Nell'evento biblico di Babilonia la punizione divina si compie attraverso la difformità, diversità e disomogeneità per le quali i popoli, in punizione, si disperderanno. Un primo esempio emblematico di monoculturalismo e dell'efficacia di una politica linguistica emarginante, coincidente con il castigo attribuito alle conseguenze della disomogeneità elargita come condanna. La genesi della diaspora (διασπορά) dei popoli forzati a riconoscersi sotto una lingua non più condivisibile con gli altri popoli.

Tornando alla storia più recente da un punto di vista teorico c'è un diffuso accordo (Bauman, Briggs 2000; Blommaert, Verschuren 1992; Canagarajah 2013; Peled 2012) nell'indicare il filosofo romantico Johann Gottfried Herder (1744-1803) come artefice della teorizzazione del monolinguisimo. A lui si deve la triade, detta appunto herdiana, rappresentata da un unico nodo ideologico formato dal coincidere di lingua, comunità e luogo. L'ombra della trilogia herdiana è rintracciabile in molti filosofi a seguire, De Mauro (1972) indica Francesco Bacone, Giambattista Vico e Gottfried Wilhelm von Leibniz come eredi di quel «nesso lingua e nazione» del quale però non conferma la matrice nel pensiero romantico. Quel nesso, quella connessione forte fra nazione, lingua e comunità, con l'inerente concetto di lingua madre, rimane preminente in linguistica per molto tempo e con ragioni ogni volta rinnovate. Il monolinguisimo tracima con sé il senso di identità, nazionale e non, di appartenenza alla comunità e al luogo, in un modo che a ben guardare persiste ancora oggi sotto forma di dogma (Carli 2009) e non solo in America. Nessun confine contiene l'ideologia monolinguisista e la forza di un dogmatismo genera posizioni oltranziste che ne testimoniano il livore (Pratt 2012).

3 La modernità: NDEA 1958 - Convenzione Culturale Europea 1954

Nella notte tra il 4 e il 5 ottobre del 1957 Radio Mosca annuncia che il lancio del primo satellite nella storia dell'umanità è avvenuto con successo. Lo Sputnik 1 era partito da una base nel Kazakistan, parte dell'allora Unione Sovietica, la Russia comunista. Dopo meno di un mese, il 3 novembre, fu mandato in orbita anche lo Sputnik 2 con il quale l'URSS concluse il

primo approdo nello spazio. Quel 5 ottobre del 1957 i cittadini dei democratici e anticomunisti Stati Uniti d'America ebbero un brusco risveglio e cominciarono a interrogarsi anche sulla qualità della formazione scolastica: «What went wrong with our school?» (Vocolo 1974, p. 294). Era palese che la tecnologia e la scienza con le quali progettare il futuro della nazione e garantirsi la supremazia geo-politica, contrariamente a quanto fin lì ipotizzato, non erano in loro possesso. Gli americani risposero alla sfida con il lancio in orbita, il 31 gennaio del 1958, dell'Explorer 1, satellite di progettazione e fabbricazione interamente USA. Sebbene dunque fosse stata immediata la risposta per bilanciare gli equilibri geopolitici internazionali, rimaneva da affrontare il tema dell'accesso alla formazione e di una rinnovata politica educativa che interessasse tutti i livelli scolastici. Pressati da questa urgenza gli Stati Uniti d'America firmano, il 2 settembre del 1958, l'NDEA, National Defense Education Act. Con l'NDEA il presidente Dwight D. Eisenhower placa la sfiducia collettiva che aveva investito gli Stati Uniti d'America, rafforza strategicamente la formazione scolastica e apre l'accesso alle università garantendo le borse di studio agli studenti più capaci: «We must increase our efforts to identify and educate more of the talent of our Nation» (NDEA 1958, p. 1581). Adegua i curricula scolastici per tutti i livelli di insegnamento affinché la formazione in materia di scienze, di matematica e nelle lingue straniere fosse finalmente competitiva (p. 1581)

we will correct as rapidly as possible the existing imbalances in our educational programs which have led to an insufficient proportion of our population educated in science, mathematics, and modern foreign languages and trained in technology.

McCarthy successivamente modificò il piano dei finanziamenti, ma negli anni che seguirono all'applicazione del'NDEA, l'impegno curricolare nelle scienze, in matematica e nelle lingue straniere produsse un qualche risultato. Con l'arrivo di un nuovo riordino della spesa le lingue straniere vennero tagliate fuori dai finanziamenti NDEA con il conseguente collasso delle iscrizioni universitarie ai corsi di lingue. La domanda dei cittadini americani a quel punto divenne: «What went wrong with foreign language teaching in high school?» (Vocolo 1974). Eppure, dalle *steamer classes* o classi speciali, formate con gli immigrati sbarcati *off the boat* a Ellis Island (García, Flores 2014) un passo in avanti era stato compiuto. Pur nel rispetto dell'autonomia dei singoli stati in materia scolastica, in quel 1958 il Governo federale USA chiama la comunità americana in difesa della comune comunità immaginata (Anderson 1991; Kanno, Norton 2003; Norton 2001; Pavlenko, Norton 2007) in cui nazionalismo e monolinguisimo erano presupposti identitari indispensabili. Similmente il percorso di trasformazione che dalla Vecchia Europa conduce all'Unione Europea (1992) avviene per

induzioni identitarie, esercitate attraverso il potere simbolico dei nazionalismi e di lingua, retaggi delle ideologie nazionaliste del XIX e XX secolo:

Se consideriamo i caratteri di questi nuovi nazionalismi che tra il 1820 e il 1920 cambiarono l'aspetto del Vecchio Mondo, due caratteristiche li distinguono da quelli che li hanno preceduti. In primo luogo, in essi le 'lingue nazionali' furono di fondamentale importanza ideologica e politica [...]. La 'nazione' divenne quindi qualcosa a cui aspirare fin dall'inizio, più che uno schema da precisare a poco a poco [Anderson 1991, p. 79].

Con l'avvio dell'UE segnato dal Trattato di Parigi del 1951 (CECA, Comunità Europea Carbone e Acciaio), attraverso i successivi trattati costitutivi di Roma del 1957, Maastricht nel 1992 e Amsterdam nel 1997, si delinearono le prime *governances* di politica linguistica con l'intento economico di agevolare i mercati fra i paesi firmatari. In prima istanza al Belgio, Francia, Germania, Italia, Lussemburgo e Olanda, in quanto paesi fondatori, fu riconosciuto lo status di lingue nazionali designandole di maggiore valore, «cultural capital» (Bourdieu, Passeron 1977), rispetto alle lingue regionali, minoritarie e non 'ufficiali' esistenti e diffuse in ogni paese firmatario. L'avvio dei lavori del Consiglio d'Europa in materia di politica linguistica e per la promozione del multilinguismo in Europa lo si fa risalire alla Convenzione Culturale Europea aperta alle firme il 19 dicembre 1954. I Governi firmatari della Convenzione, già membri del Consiglio d'Europa, concordarono sulla necessità d'incoraggiare «nella misura del possibile» (Convenzione Culturale Europea, art. 2) l'apprendimento delle lingue, della storia e della civiltà delle singole nazioni firmatarie. L'ideologia di lingua in questo accenno, comunque importante, di multilinguismo europeo era anch'essa eredità dei nazionalismi europei e dell'interconnesso concetto di omogeneità della lingua. Su questi cardini ideologici e linguistici deve essere apparsa possibile una programmazione in laboratorio di un multilinguismo europeo come additivo, «multilingualism are additive, that is, speakers are said to 'add up' whole autonomous languages» (García, Wei 2014, p. 306), e Cummins (1984) stigmatizzerà tale approccio come «double monolingualism hypothesis», ipotesi che porta con sé anche i metri valutativi delle competenze linguistiche. Questa pianificazione di multilinguismo additivo o moltiplicato ha mantenuto il nucleo ideologico di 'una lingua - una nazione' contribuendo al consolidamento dell'ipotesi additiva pluri-monolingua o di «pluralization of monolingualism» (Penycook 2010), o «parallel monolingualisms» (Heller 2007) o di un bilinguismo inteso come «two monolinguals in one person» (Grosjean 1989), o «monolingual multilingualism» (Peled 2012). L'argomento meno apparente è spesso quello rilevante, così nella Convenzione con l'articolo 2 si rende implicito lo spazio del tutto individuale per il compimento del plurilinguismo (Convenzione Culturale Europea 1954):

Ogni Parte Contraente, nella misura del possibile:

a. incoraggerà i suoi nazionali allo studio delle lingue, della storia e della civiltà delle altre Parti e concederà le facilitazioni atte a promuovere detto studio nel suo territorio,

b. si sforzerà di diffondere lo studio della sua lingua, o delle sue lingue, della sua storia e della sua civiltà sul territorio delle altre Parti Contraenti e di agevolare ai nazionali di queste lo svolgimento di tali studi sul suo territorio.

La demarcazione di campo è stabilita nell'incipit in cui è implicita la distinzione fra 'noi' e 'loro' dove il 'noi' è inteso come i rappresentanti delle nazioni e con 'loro' si indicano i cittadini, i nazionali. L'impegno preso dalle nazioni era di sviluppare nel cittadino la volontà all'apprendimento di più lingue, preservando la propria lingua madre e nazionale da ogni contatto o ibridazione. Le lingue si sarebbero dovute affiancare all'interno della conoscenza umana del cittadino, che avrebbe guadagnato quel *cultural capital* legato alle lingue di cui Bourdieu (1977) ha lasciato consapevolezza. In quelle poche righe il lettore è posizionato sia da cittadino della nazione che da cittadino europeo in divenire, dove il primo è ancorato al nucleo nazione-lingua, mentre al secondo si chiede di acquisire l'identità europea, ancora una volta, tramite l'apprendimento delle lingue. Alla nazione il compito demandato è di 'promuovere' lo studio mantenendo intatta e preservata la sua identità nazionale e linguistica. Da questo punto di vista «language is not only a means for us to present our own notion of 'who we are', but it is also a way for others to project onto us their own suppositions of the way 'we must be'» (Spolsky cit. in Gibson 2004, p. 2). La distinzione lessicale fra il multilinguismo sociale e plurilinguismo individuale verrà mantenuta fino ad oggi (The Common European Framework 2001) sebbene, alternatamente mitigata e reinterpretata in nuove strategie, «Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo», in cui è specificato che «Il multilinguismo si riferisce sia alla capacità del singolo di usare più lingue sia alla coesistenza di differenti comunità linguistiche in una determinata area geografica» (*Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo* 2005, p. 3)

A ben guardare ancora una volta, anche in questo ulteriore strumento europeo di *governance* linguistica persiste l'idea additiva per la quale ogni singola 'comunità linguistica' ha una sua omogenizzazione linguistica e una lingua che la caratterizza e la definisce:

Despite their different emphases, the terms bilingualism, multilingualism and plurilingualism have one thing in common – they refer to a plurality of autonomous languages, whether two (bilingual) or many (multilingual), at the individual (bilingual/plurilingual) or societal level (multilingual), and do not suggest the concept of 'languaging' [García, Wei 2014, p. 303].

In sintesi, la politica linguistica europea ha protratto i nazionalismi europei del XIX-XX secolo e quell'idea di lingua omogenea e circoscritta entro confini geografici nazionali e di un popolo, anch'esso inteso come omogeneo e monolingue, per il quale la lingua madre è sempre e solo coincidente con quella 'ufficiale' e 'nazionale'.

4 Condivisioni e diversità

Questi due esempi di storia geopolitica e di politica linguistica condividono la filosofia di lingua come dogma, condividono la negazione delle realtà linguistiche nelle quali hanno operato o «language blind spot» (Pratt 2012) disconoscendo l'eredità linguistiche dei popoli. L'NDEA (1958) e la Convenzione Culturale Europea (1954) sono contemporanee e manifestano la consapevolezza che l'apprendimento delle lingue straniere possa rafforzare il dominio politico, economico e strategico delle nazioni e sulle nazioni. Ambedue sono governi sovranazionali, disuguali per storia geopolitica, dislocati in coordinate geografiche diverse, mossi da fini strategici simili ma non uguali, sono accomunati dall'obiettivo di sviluppare le loro economie, di accentuare la loro futura egemonia politica, di potenziare le difese nazionali e di monopolizzare il controllo sulle scienze del futuro. In sintesi, sono uniti dall'eredità di consapevolezze lasciate sul campo dalla Seconda guerra mondiale finita solo qualche anno prima. Si trattava di governare nuove conflittualità all'interno di un assetto strategico mondiale che andava velocemente riconfigurandosi. Gli eventi drammatici dello sbarco in Normandia (1944) prima e di Hiroshima (1945) dopo avevano lasciato sul tavolo della politica internazionale due solide consapevolezze: 1) le guerre in futuro sarebbero state vinte da chi avrebbe posseduto informazioni e conoscenza scientifica; 2) la conoscenza delle lingue era indispensabile per ottenere quelle informazioni e quella conoscenza scientifica. Essenzialmente l'NDEA e la Convenzione Culturale Europea hanno condiviso la filosofia per la quale la lingua e la nazione sono composte dalla stessa materia combaciando fino a confondersi: chiuse entro confini chiari e individuabili, omogenee nella forma e nella sostanza, accessibili a chi è nativo, chiuse a chi è alieno, corrispondenti all'ideale di appartenenza e agli specifici valori e culture nazionali. La lingua, in questa visione, è uno strumento compatto, quasi tangibile per concretezza, racchiuso in vocabolari e formule grammaticali, in altre parole la lingua «emerges as a system that is finite, frozen, stagnated and rule bound» (Shohamy 2006, p. 23). La lingua si offre dunque come strumento di difesa nazionale, di sopravvivenza, di controllo egemonico, funzionale all'esclusione o all'inclusione nei territori. La storia geopolitica delle nazioni del mondo, il loro espansionismo tra guerre e trattati, la loro necessità di generare, governare e controllare le distinzioni di classe e di appartenenza, di agevolare

o discriminare il genere, la razza, la provenienza, la volontà alternata di aprire o chiudere a fasce intere di popolazione ha avuto nella lingua-strumento un'alleata affidabile:

In summary, the nationalist/colonial language ideology saw language as a tool for the unification of a people under one standard language living in the borders of one territory. [...] Language became a tool for managing the lower classes and people of color all over the world through the imposition of static language forms and an erasure of linguistic heterogeneity [Flores, García 2014, p. 221].

La formazione e il disfacimento delle nazioni hanno fatto la storia dell'umanità e delle lingue le quali sono state, e continuano ad essere, strumenti forti e efficaci di controllo (Coupland 2010). Conseguentemente la supremazia di una lingua sulle altre è da attribuirsi alla forza economica, politica e militare del popolo che la parla (Crystal 2003), cosa che, da sola, implica una rivoluzione linguistica senza precedenti se si tiene conto dell'ormai affermata globalizzazione (Ricento 2010). Bisogna saper valutare la centralità del carattere multidimensionale e interconnesso che contraddistingue la globalizzazione, anche laddove il nostro interesse fosse rivolto solo alla sua lingua. Preferiamo quindi riferirci alla globalizzazione con una definizione che mantenga evidenza della sua natura complessa, ma che includa la nozione di spazio - e di tempo - presente nella consapevolezza dell'individuo:

Globalization refers to a multidimensional set of social processes that create, multiply, stretch, and intensify worldwide social interdependencies and exchanges while at the same time fostering in people a growing awareness of deepening connections between the local and the distant [Steger 2003, p. 13].

La globalizzazione ha centrifugato il contatto linguistico, lo ha reso virale diffondendolo tramite l'accelerazione migratoria dei popoli - diaspora si è detto - e la tecnologia e la diffusione della rete. Non avremmo dovuto attenderci nulla di diverso se si guarda alla globalizzazione come a un evento sociale che rivoluziona proprio le modalità di connessione e di comunicazione fra le persone e in termini planetari. Nuovi modi linguistici generati nel crogiolo della «superdiversity» (Vertovec 2007) che costituisce oggi il tessuto urbano di una umanità in continua negoziazione identitaria. Le definizioni capaci di rappresentare la natura complessa, fluida, eterogenea e generativa di questa idea di lingua ormai si susseguono: «lingua franca multilingualism» (Makoni, Pennycook 2012), o «flexible bilingualism» (Pennycook 2010), «urban vernaculars» (Rampton 2011), «translanguaging» (García 2008) solo per citare le più stabili. Ma la globalizzazione

non è solo contatto virtuale, soprattutto è migrazione di massa continua, rifugiati in cerca di asilo politico, popoli interi in cerca di salvezza e di lavoro. Non deve sorprendere dunque la solo apparente contraddizione fra le singole legislazioni nazionali in merito all'immigrazione e le politiche sovranazionali dell'UE sull'annullamento dei confini e sulla diffusione del multilinguismo:

On the one hand, there is the abolishment of passport in the European Union as well as state borders, but on the other hand, strict nationalistic policies are imposed, especially against immigrants, such as new citizenship tests requiring immigrants to become proficient in national hegemonic languages in a most homogeneous form as a condition for becoming a citizen. Thus, language continues to serve as a symbol of loyalty, as was the case in the early days of nationalism [Shohamy 2006, p. 39].

Oggi l'UE difende le diversità linguistiche, finanzia la crescita e lo sviluppo del multilinguismo nelle nazioni e fra i popoli mentre apre i confini. Viceversa le strategie delle singole nazioni, sia in merito alle politiche di ricezione degli immigrati sia allo sviluppo interno delle politiche linguistiche, esercitano ancora la forza 'biblica' di emarginazione insita nella lingua. Si trascende il significato di comunicazione, scambio e condivisione implicito nella lingua per preferirne l'uso biblico di divisione, isolamento, rifiuto, esclusione. Mentre tutto ciò accade, l'*Americanization* e l'europeizzazione continuano nella creazione di nuove identità di cittadinanza europea, di cittadinanza americana.

5 Epigoni del monoculturalismo

Il primo passo verso il multilinguismo europeo fu un incrocio tra il monolinguisma dei nazionalismi coerente all'idea di lingua saussuriana come un insieme di strutture interdipendenti e concluse fra di esse. Su queste basi, l'unica ipotesi coerente per gli esordi del multilinguismo europeo fu 1) riaffermare il concetto di lingua nazionale ufficiale; 2) sollecitare l'apprendimento/insegnamento delle lingue nazionali ufficiali dei Paesi firmatari nelle rispettive nazioni. Ugualmente agli Stati Uniti d'America, l'UE non tenne conto, a quel tempo, della storia millenaria che univa già l'Europa e dimenticò che, per secoli, i confini delle nazioni si erano espansi e ristretti sempre all'interno dell'ampio perimetro europeo. La negazione della storia comune, partendo da quella linguistica, ha generato infine una ipotesi di *monolingual multilingualism* che ha richiesto, nel corso del tempo, profondi cambiamenti nelle politiche attuative europee. Va notato, ed è importante farlo, che la Convenzione Culturale Europea è del

1954, data che la rende contemporanea alla pubblicazione di *Languages in Contact* di Uriel Weinreich (1953; trad. it. 1974) introdotto dalle pagine di André Martinet:

Vi fu un tempo in cui il progresso della ricerca esigeva che ogni comunità fosse considerata come linguisticamente omogenea e autonoma. [...] I linguisti dovranno sempre rifarsi, di tanto in tanto, a questo postulato pragmatico; ma noi dobbiamo fin da questo momento sottolineare l'affermazione per cui una comunità linguistica non è mai omogenea e non è quasi mai chiusa [Martinet 1953, p. 22].

La contemporaneità dei due eventi, la Convenzione Culturale e la pubblicazione del volume, segna il momento di passaggio, di cambiamento di ottica da parte dei linguisti che li avrebbe visti impegnati in un profondo mutamento. Il monolinguisimo, di per sé, è stato tradizionalmente assunto come norma nelle teorie della linguistica, dato per scontato (Ellis 2006) e pertanto difficilmente riconoscibile (Pavlenko 2000; Romaine 1995), cosa che complica ancora il suo sradicamento. Nel tempo trascorso fra il primo documento del Consiglio Europeo a oggi, i lavori non hanno mai smesso di aggiornare, in sintesi, l'idea di multilinguismo europeo. Sembra non si azzardi troppo se si avanza l'ipotesi che ciò continuerà ad accadere ancora per molto tempo. Infatti, per quanto complesso possa essere dare una definizione condivisa di multilinguismo, non lo è altrettanto dire cosa non è. Abbiamo sufficienti studi ed evidenze per sostenere che non è la somma di due monolinguismi (Grosjean 1992, 2010; Cook 1992, 1993, 2010; Ringbom 1987, 2007; Herdina, Jessner 2002; Cenoz 2000). Sappiamo anche che le interazioni che si stabiliscono fra le lingue generano competenze ben distinte da quelle dei monolingui e anche dai bilingui (Aronin, Singleton 2013) e che quelle interazioni caratterizzano il multilinguismo non come un evento lineare e progressivo, bensì complesso, variabile per tempo, spazio e contesto, caratterizzato sociodinamicamente e psicodinamicamente (Herdina, Jessner 2002; Jessner 2008). Queste caratteristiche del multilinguismo riflettono la storia linguistica dell'Europa, con le sue specificità geopolitiche e culturali e sono quindi una coerente base per ogni lavoro di ricerca e di *governance*:

È una cultura intrinsecamente espansiva, caratteristica questa strettamente legata al fatto che l'Europa è stata il luogo dell'unica entità sociale che, oltre a essere una 'civiltà', si sia anche definita e si sia considerata tale. [...] L'Europa geografica non ha mai avuto confini fissi ed è improbabile che ne acquisterà mai finché la sua 'essenza' continuerà ad avere le caratteristiche che ha avuto finora: liberamente fluttuante, connessa solo vagamente (ammesso che lo sia) a una qualche regione dello spazio [Bauman 2004, p. 112].

6 In ultima analisi

Ambedue gli atti di politica linguistica non hanno scalfito la superficie del problema. Laddove dovesse passare la legge federale americana, non cambierà il fatto che lo spagnolo sarà la lingua maggioritaria negli Stati Uniti d'America e in Europa il compimento del multilinguismo rimarrà la debole espressione del plurilinguismo. Qui la distinzione di significato fra i due termini, per quanto storicamente altalenante, genera chiarezza: non può compiersi alcun plurilinguismo in assenza di multilinguismo. Incoraggiare il plurilinguismo individuale non genera meccanicamente quel multilinguismo sociale indispensabile quanto escluso dalla vita civile e politica dei cittadini europei (Peled 2012). Quel mondo, non solo linguistico, definito dal «dogma of homogeneousism» (Blommaert, Verschueren 1998) in cui le differenze sono cancellate in favore di una società «monolingual, monoethnic, monoreligious, monoideological» (Blommaert, Verschueren 1998, pp. 194-195, cit. in Ellis 2006), quel mondo, se mai esistito, adesso è estinto.

A noi pare che a questo si sia affiancata una trascuratezza verso l'antropologia culturale dei due continenti caratterizzata dalla molteplicità di etnie, di lingue e culture che da secoli coesistono e interagiscono in un composito equilibrio identitario. Non è qui che analizzeremo i motivi di tali mancanze, sebbene si sia fatto notare che le tempistiche storiche suggeriscono l'influenza delle scelte della linguistica. Qualcosa è stato fatto, si è andati avanti per tentativi e mediazioni e l'Europa unita, le politiche comunitarie, l'apertura delle frontiere, la globalizzazione, le immigrazioni e le diaspore, hanno acceso una peculiare consapevolezza linguistica fra le persone. Il senso di appartenenza che genera l'adesione a una lingua marca un confine, sociale e individuale, entro il quale ci si sente definiti e riconosciuti. La definizione d'identità, la costruzione di significato personale e sociale sono il tema centrale attraverso il quale ripensare alla lingua e al suo valore socio-psicologico.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. London; New York: Verso.
- Anderson B. (1991). *Imagined Community: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. 2nd edn. London; New York: Verso. Trad. it.: *Comunità immaginate*. Roma: Manifestolibri, 1996.
- Aronin, L.; Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam: J. Benjamin.
- Balboni, P.E. (2008). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2005). «Quando la vecchia Europa si dà un quadro di riferimento». *In.it*, 15, pp. 2-3.

- Balboni, P.E. (2004). «Transition to Babel: The Language Policy of the European Union». *Transition Studies Review*, 11 (3), pp. 161-170.
- Balboni, P.E. (2003). «La politica linguistica in Europa». *Italica*, 80 (4).
- Balboni, P.E. (1998). «Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: Quattro nozioni da definire». *Bulletin VALS-ASLA (Association Suisse de linguistique appliquée)*, 67, pp. 19-29.
- Balboni, P.E. (1997). «Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto». *Scuola e lingue moderne*, 5/6, pp. 5-8.
- Balboni, P.E. (1996). *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E.; Coste, D.; Vedovelli, M. (2014). *Il diritto al plurilinguismo*. Milano: Unicopli.
- Bauman, Z. (2012). *L'Europa è un'avventura*. Roma; Bari: Laterza.
- Bauman, R.; Briggs, L.C. (2000). «Language Philosophy as Language Ideology: John Locke and Johann Gottfried Herder». In: Kroskrity, P.V. (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, Identities*. Santa Fe (NM): School of American Research, pp. 139-204.
- Beacco, J.C.; Little, D.; Hedges, C. (2014). «L'integrazione linguistica dei migranti adulti: Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione». *Italiano LinguaDue*, 6 (1).
- Bernstein, R.J. (2011). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Blackledge, A. (2000). «Monolingual Ideologies in Multilingual States: Language, Hegemony and Social Justice in Western Liberal Democracies». *Estudios de Sociolingüística*, 1 (2), pp. 25-46.
- Blommaert, J.; Verschueren, J. (1998). «The Role of Language in European Nationalist Ideologies». In: Schieffelin, B.; Woolard, K.; Kroskrity, P. (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press, pp. 189-210.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice*. London; New York: Routledge; Taylor & Francis.
- Carli, A. (2009). «Identità, Autorappresentazione, Narratività». In: Matera, V.; Iannaccaro, G. (a cura di), *La lingua come cultura*. Torino: UTET Università.
- Carli, A. (2004). «Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea». *Revue française de linguistique appliquée*, 9 (2), pp. 59-79.
- Commissione delle Comunità Europee (2005). *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni: Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo* [online]. Bruxelles, 22.11.2005. COM(2005) 596. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=COM%3A2005%3A0596%3AFIN>.

- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*. A cura di F. Quarta-pelle; D. Bertocchi. Milano: La Nuova Italia Oxford.
- Convenzione culturale europea (1954) [trattato]. <http://conventions.coe.int/Treaty/ita/Treaties/Html/018.htm>.
- Cook, V. (2010). «The Relationship between First and Second Language Acquisition Revisited». In: Macaro, E. (ed.), *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*. London: Continuum, pp. 137-157.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: MacMillan.
- Cook, V. (1992). «Evidence for Multi-competence». *Language Learning*, 42 (4) pp. 557-591.
- Coupland, N. (2010). *The Handbook of Language and Globalization*. London: Wiley; Blackwell.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
- De Mauro, T. (1972). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- Dewey, J. ([1934] 2008). «Art as Experience». In: Boydston, J.A. (ed.). *The Later Works of John Dewey*. Vol. 10: 1925-1953. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Routledge.
- Ellis, E. (2006). «Monolingualism: The Unmarked Case». *Estudios de Sociolingüística*, 7 (2), pp. 173-196.
- Flores, N.; García, O. (2014). «Linguistic Third Spaces in Education: Teachers' Translanguaging across the Bilingual Continuum». In: Little, D.; Leung, C.; van Avermaet, P. (eds.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingualism Matter.
- Flores, N.; García, O. (2014). «Multilingualism and Common Core State Standard in the United States». In: May, S. (ed.), *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gal, S. (2009). «Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe». In: Mar-Molinero, C.; Stevenson, P. (eds.), *Language Ideologies, Policies and Practices: Language and the Future of Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 13-27.
- Garcia, O. (2008). «Multilingual Language Awareness and Teacher Education». In: Cenoz, J.; Hornberger, N. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 6: *Knowledge about Language*. 2nd ed. Berlin: Springer, pp. 385-400.
- Garcia, O.; Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.

- Geller, E. (1978). *Thought and Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gibson, K. (2004). «English Only Court Cases Involving the US Workplace: The Myths of Language Use and the Homogenization of Bilingual Workers' Identities». *Second Language Studies*, 22 (2), pp. 1-60.
- Grillo, R. (1998). *Pluralism and the Politics of Difference*. Oxford: Clarendon Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1989). «The Bilingual as a Person». In: Titone, R. (ed.), *On the Bilingual Person*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: A Social Approach*. Houndsmills; Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan.
- Herdina, P.; Jessner, U. (2002). *Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hill, H.C. (1919). «The Americanization Movement». *American Journal of Sociology*, 24 (6), pp. 609-642.
- «H.R.997 - English Language Unity Act of 2013» (2013) [Bill]. <https://www.congress.gov/bill/113th-congress/house-bill/997/text>.
- Hüning, M.; Vogl, U.; Moliner, O. (2013). *Standard Languages and Multilingualism in European History*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jessner, U. (2008). «Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges». *Language Teaching*, 41 (1), pp. 15-56.
- Johnson, T.D.; Ríos, M.; Drewery, M.P.; Ennis, S.R.; Ki, M.O. (2010). *People Who Spoke a Language Other Than English at Home by Hispanic Origin and Race: 2009* [report; online]. American Community Survey Reports, U.S. Census Bureau. <http://www.census.gov/prod/2010pubs/acsbr09-19.pdf> (2014-10-27).
- Kachru, Y. (1994). «Monolingual Bias in SLA Research». *TESOL Quarterly*, 28 (4), pp. 795-800.
- Kanno, Y.; Norton, B. (2003). «Imagined Communities and Educational Possibilities». *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (4), pp. 241-249.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about Their Experience and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroskrity, P. (2004). «Language Ideology». In: Duranti A. (ed.), *Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, pp. 496-517.
- Labrie, N. (2010). «Globalisation and Management of Linguistic Pluralism in Europe» [paper]. *Symposium «Cultural Diversity and the Construction of Europe»* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill i Universitat Oberta de Catalunya).
- Luise, M.C. (2013). «Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una

- educazione plurilingue e interculturale». *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, pp. 525-535.
- Manfred, B.; Steger, M.B. (2003). *Globalization: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Marcato, C. (2012). *Il plurilinguismo*. Bari: Laterza.
- «National Defense Education Act of 1958» (1958) [Public Law; online]. *United States Statutes at Large*. Vol. 72, pp. 1580 - 1605. <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-72/pdf/STATUTE-72-Pg1580.pdf>.
- Norton, B. (2001). «Non-participation, Imagined Communities, and the Language Classroom». In: Breen, M.(ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow: Pearson Education, pp. 159-171.
- Olneck, M. (1989). «Americanization and the Education of Immigrants, 1900-1925: An Analysis of Symbolic Action». *American Journal of Education*, 97 (4), pp. 398-423.
- Orioles, V. (2004). «Plurilinguisme: Modèles interprétatifs, terminologie et retombées institutionnelles». *Revue française de linguistique appliquée*, 9 (2), pp. 11-30.
- Ortman, J.; Shin, H.B. (2011). «Language Projections: 2010 to 2020» [paper]. *106th Annual Meeting of the American Sociological Association* (Las Vegas, NV, August 20-23). http://www.census.gov/hhes/socdemo/language/data/acs/Shin_Ortman_FFC2011_paper.pdf.
- Pavlenko, A. (2000). «What's in a Concept?». *Bilingualism: Language & Cognition*, 3 (1), pp. 31-36.
- Pavlenko, A. (2001a). «Language Learning Memoirs as a Gendered Genre». *Applied Linguistics*, 22 (2), pp. 213-240.
- Pavlenko, A. (2001b). «'In the World of the Tradition, I Was Unimagined': Negotiation of Identities in Cross-cultural Autobiographies». *The International Journal of Bilingualism*, 5 (3), pp. 317-344.
- Pavlenko, A. (2002). «'We Have Room for but One Language Here': Language and National Identity in the US at the Turn of the 20th Century». *Multilingual*, 21 (2/3), pp. 163-196.
- Pavlenko, A.; Norton, B. (2007). «Imagined Communities, Identity, and English Language Learning». In: Cummins, J.; Davison, C. (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, pp. 669-680.
- Pavlenko, A.; Blackledge, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Peled, Y. (2012). «Marching Forward into the Past. Monolingual Multilingualism in Contemporary Political Theory». In: Matthias, H. et al (eds.), *Standard Languages and Multilingualism in European History*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 71-96.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Pratt, M.L. (1991) «Arts of the Contact Zone». *Profession*, 91, pp. 33-40.
- Pratt, M.L. (2012). «'If English was Good Enough for Jesus': Monolinguis-
mo y mala fe». *Critical Multilingualism Studies*, 1 (1), pp. 12-30.
- Rampton, B. (2011). «From 'Multi-ethnic Adolescent Heteroglossia' to
'Contemporary Urban Vernaculars'». *Language & Communication*,
31 (4), pp. 276-294.
- Ricento, T. (2010). «Globalization and Language Policy». In: Coupland,
N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*. London: Wiley;
Blackwell, pp. 123-141.
- Ringborm, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language
Learning*. Clevedon: Multilingual Matter.
- Ringborm, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language
Learning*. Clevedon: Multilingual Matter.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford; New York: Blackwell.
- Roosevelt, T. (1919, January 3). «Letter from Theodore Roosevelt to Rich-
ard M. Hurd» [typescript; online]. [http://www.theodorerooseveltcenter.
org/Research/Digital-Library/Record.aspx?libID=o265602](http://www.theodorerooseveltcenter.org/Research/Digital-Library/Record.aspx?libID=o265602).
- Ryan, C. (2013). *Language Use in the United States: 2011* [report; online].
American Community Survey Reports, U.S. Census Bureau. [http://www.
census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf](http://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf).
- Serragiotto, G. (2004). *Le lingue straniere nella scuola: Nuovi percorsi,
nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: UTET Libreria.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approach-
es*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Vertovec, S. (2007). «Super-diversity and Its Implications». *Ethnic and
Racial Studies*, 30 (6), pp. 1024-1054.
- Vertovec, S. (2006). «The Emergence of Super-diversity in Britain» [work-
ing paper; online]. Oxford: Centre on Migration, Policy and Society, Uni-
versity of Oxford. [http://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/
working_papers/WP_2006/WP0625_Vertovec.pdf](http://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/working_papers/WP_2006/WP0625_Vertovec.pdf).
- Vez, M.J. (2009). «Multilingual Education in Europe: Policy Developments». *Porta Linguarum*, 12, pp. 7-24.
- Vocolo, J.M. (1974). «What Went Wrong with Foreign Language Teaching
in High School?». *Educational Leadership*, 31 (4), pp. 294-297.
- Weinreich, U. (2011). *Languages in contact: findings and problems*. 2a ediz.
Amsterdam: John Benjamin.
- Weinreich, U. (2008). *Lingue in contatto*. Roma: UTET Università.
- Woolard, K.A. (1998). «Language Ideology as a Field of Inquiry». In: Schief-
felin, B.; Woolard, K.; Kroskrity, P. (eds.), *Language Ideologies: Practice
and Theory*. New York: Oxford University Press, pp. 3-49.
- Woolard, K.A.; Schieffelin B.B. (1994). «Language Ideology». *Annual Re-
view of Anthropology*, 23, pp. 55-82.