



Quaderni di ricerca

Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica

Un approccio storiografico

a cura di

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



Alm@DL



QUADERNI DEL CIRSIL
15 - 2023



<https://cirsil.it/>

Direttore

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

Ex direttori del CIRSIL

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

Comitato scientifico

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

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

Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica

Un approccio storiografico

[15]

a cura di

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





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

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

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

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

ISBN 978-88-491-5779-6

ISSN 1973-9338

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

Indice

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

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

La didattica dell'italiano all'estero fra le politiche linguistiche europee e nordamericane

Barbara Turchetta

Università degli studi di Bergamo
barbara.turchetta@unibg.it

1. Politiche del multiculturalismo e lingue

La lingua dapprima estranea e progressivamente familiare per un apprendente che ne affronti il percorso di apprendimento contiene in sé l'insieme di conoscenze e rappresentazioni del mondo, attraverso le quali il suo nuovo parlante si arricchirà di nuove prospettive, di nuove esperienze, di nuove strategie di comunicazione. Qualunque sia la motivazione per un apprendente a frequentare un'aula e a cogliere tutti gli aspetti più peculiari delle strutture della nuova lingua, della visione del mondo dei suoi parlanti, la sua scelta lo spinge verso un patto formativo con il docente, sua guida e filtro del nuovo percorso conoscitivo.

La comunicazione interculturale si alimenta di tutte le informazioni utili a comprendere le prospettive culturali, le abitudini sociali, le modalità di relazione con il mondo che sono indissolubilmente legate alla società o alle società che la nuova lingua parlano. Chiunque si trovi dunque a sedere in un'aula per apprendere una nuova lingua sarà inevitabilmente colto dall'esigenza di conoscere una nuova cultura. Ciò rientra nelle aspettative dei discenti ma anche in quelle dei docenti in un costante scambio, in un'esplorazione comune utile a comprendere somiglianze e differenze nelle lingue, nelle culture, nelle società. Le scelte metodologiche del docente, l'indirizzo verso la progressiva conoscenza di una lingua e una cultura, l'approccio alla conoscenza nella sua guida,

sono dirimenti nel contribuire a costruire nel discente una valutazione sulla lingua e sulla cultura che sono suo oggetto di apprendimento. La didattica dell'italiano all'estero viene spesso indicata come strumento privilegiato di trasmissione culturale e di promozione della lingua, della cultura, della società italiana, anche in una prospettiva storica. I dati recenti sul crollo dell'uso dell'italiano all'estero nei contesti formali ed informali lasciano però intravedere una discrepanza sempre più significativa tra i propositi di promozione della lingua e l'effettivo impatto delle politiche educative e linguistiche per l'italiano all'estero, che ogni anno perde anche un significativo numero di studenti universitari nei dipartimenti di italianistica ed in quelli in cui la lingua e cultura italiane sono rappresentate con singoli insegnamenti. A tale proposito, il dato che emerge da una indagine condotta negli Stati Uniti (Looney e Lusin 2018, 13), mostra con chiarezza come l'italiano abbia avuto una significativa diminuzione nel numero di iscritti ai corsi universitari americani pari al 20,1% in meno, in un confronto tra i dati raccolti nel 2016 e quelli raccolti nel 2013, con una percentuale di studenti che completano il percorso di studi nella lingua pari a 1 su 10 iscritti.

Al fine di comprendere l'incisività delle misure politiche in diversi Paesi oggetto di promozione linguistica e culturale dell'Italia, spesso caratterizzati da un elevato multiculturalismo e multilinguismo, sarà utile porre attenzione sulle conseguenze positive o negative che esse comportano per la coesione sociale.

Il forte ancoraggio a sentimenti nazionalisti che permeano ancora oggi in misura incisiva le politiche culturali di diffusione della lingua italiana all'estero verrà in questo breve contributo preso in considerazione per comprendere quali siano le origini di tali atteggiamenti e quali siano state e sono ancora oggi le dirette conseguenze di una promozione linguistica fortemente orientata verso una considerazione univoca del modello letterario dell'italiano, per la effettiva promozione e diffusione della lingua al di fuori della penisola italiana. L'analisi di alcuni dati contenuti in recenti ricerche sull'uso dell'italiano all'estero verrà considerata in una correlazione con la mancata incisività delle politiche di promozione della lingua sui processi di conservazione e trasmissione intergenerazionale dell'italiano, presso i nuclei familiari di origine ita-

liana integrati in tante società del mondo in cui la migrazione italiana sia stata particolarmente consistente.

Una riflessione sulle realtà sociali e le politiche linguistiche dei Paesi meta di flussi migratori significativi e provenienti dall'Italia come nel caso del Canada, sarà utile per operare un confronto sulle modalità di relazione con i patrimoni linguistici immigrati in una società nordamericana in cui queste eredità sono considerate parte di un patrimonio nazionale, giuridicamente riconosciuto e valorizzato nei servizi al cittadino.

Al fine di riflettere sulle potenzialità di innovazione delle pratiche didattiche per l'italiano all'estero e delle politiche educative per la diffusione della lingua al di fuori dei confini italiani sarà infine utile operare qualche considerazione sui nuovi modelli di riferimento, che da un punto di vista educativo e culturale possono rappresentare il punto di partenza per nuove e più efficaci misure di tutela e promozione dei patrimoni linguistici e culturali italiani.

2. Le politiche culturali dell'Italia unita: lingua e cultura italiane all'estero

In una condizione culturale e sociale di elevatissima frammentazione quale è quella dell'Italia a pochi anni dalla raggiunta unità politica alla fine del XIX secolo, il secondo governo Crispi porta avanti tra il 1889 e il 1891 importanti riforme sociali e culturali per il Paese. Il mondo della politica del neo Stato italiano si interroga in quegli anni sulla necessità di elevare il tasso di alfabetizzazione della popolazione, ancora caratterizzata in larga maggioranza da individui con gravi difficoltà di intercomprensione legate all'analfabetismo, al mancato contatto con cittadini di altre aree regionali, allo svantaggio economico e sociale, al degrado generale nel quale si trovano a vivere moltissime persone di un'Italia ancora largamente caratterizzata da una vocazione rurale, contadina, povera.

Le esigenze della politica di rappresentare una nazione unita con un riferimento forte a simboli tipici dell'unità nazionale, fra i quali primeggiano una cultura e una lingua unificatrice che è sostanzialmente quella

letteraria, sono anche alla base delle misure politiche adottate in materia di relazione linguistica e culturale con l'estero. Per tale motivo, l'otto dicembre 1889 viene promulgata la prima legge sulle scuole italiane all'estero. Dal testo emergono alcuni rilevanti punti che saranno i tratti salienti della politica di promozione linguistica e culturale dell'Italia all'estero per numerosi anni e che trovano ancora oggi una loro centralità, nelle politiche di diffusione della lingua e cultura italiana all'estero in età contemporanea (Salveti, 2001). Nelle premesse utili a contestualizzare le misure politiche adottate in materia di relazioni culturali con il resto del mondo, emerge nel testo della legge la chiara immagine di uno Stato forte, di una politica culturale estera di potenza, di una emigrazione come fattore di forza della nazione. Ciò motiva in quel momento storico l'esigenza di gestire scuole italiane all'estero come "focolari di educazione nazionale e di sentimento patrio". Il documento programmatico e normativo viene preso a riferimento per una effettiva promozione culturale, portando all'istituzione di poli educativi all'estero, che abbiano da un lato l'obiettivo di fungere da centri di riferimento per i milioni di italiani che in quegli anni varcavano gli oceani alla ricerca di una nuova vita e dall'altro, di dare testimonianza di una volontà unificatrice, legando virtualmente alla madre Patria i connazionali espatriati.

Proprio al fine di rinsaldare il sentimento unificatore di una nazione ancora giovane, era stata varata nel 1877 la legge per l'obbligo scolastico in Italia, i cui benefici si sarebbero visti nei decenni successivi; già nel 1901 gli analfabeti in Italia erano scesi al 32,6%, abbattendo la percentuale di persone non scolarizzate che all'indomani dell'unità d'Italia si aggirava intorno al 90%. Ancora prima delle misure introdotte da Crispi e proprio nell'intento di costituire centri educativi nazionali all'estero, erano sorte alcune grandi scuole italiane in particolare nell'area mediterranea, dove più forte si ravvisava l'esigenza di rappresentare il sentimento patrio, l'unità nazionale, la forza di uno Stato che aveva, come gli altri Stati europei, mire di natura coloniale. È del 1862 la nascita della scuola italiana ad Alessandria d'Egitto, seguita nel 1863 da quelle di Tunisi e Costantinopoli, nel 1864 dalle scuole a Smirne e Samo, nel 1865 dalla scuola di Atene e nel 1868 da quella di Salonicco. Già in quegli anni si distinguono scuole pubbliche istituite dunque dallo Stato e diret-

tamente controllate da esso, rispetto alle scuole private sussidiate, ma tenute a dare secondo quanto la legge Crispi riporta “un’educazione liberale e strettamente italiana”; questo lo spirito che muove in quegli anni la nascita di centinaia di scuole italiane gestite dalle tante forme di associazionismo italiano migrato che costellano i Paesi del Sud America.

Agli inizi del secolo successivo, in una fase storica in cui l’avvento del colonialismo europeo è nel suo pieno vigore, nel 1910 con la legge 19 dicembre n. 867, viene fondato l’ispettorato generale delle scuole coloniali. I dati del Ministero della Pubblica Istruzione, per quello stesso anno, forniscono i numeri della presenza educativa italiana all’estero: 15.000 alunni, 98 scuole, 7000 italiani e 8000 stranieri frequentanti le aule. Va in questo contesto ricordato il fondamentale sostegno della società Dante Alighieri, fondata nel 1890, con lo scopo precipuo di diffondere l’italianità all’estero e di sostenere culturalmente e linguisticamente tutte quelle forme di associazionismo e assistenzialismo di origine italiana che stavano prendendo sempre più forma nei territori oggetto di arrivo della migrazione italiana. Nel 1928 viene creata la Direzione Generale degli italiani all’estero presso il Ministero degli Affari Esteri; va ricordato che a partire da quel momento la Direzione non verrà mai modificata nella sua definizione e nella sua struttura, operando ancora oggi a favore dell’assistenza e della tutela dei cittadini italiani residenti all’estero.

Riprendendo la riflessione che riguarda gli esiti delle misure normative dedicate alla politica linguistica e culturale dell’Italia all’estero, già dalle loro origini, si configurano con chiarezza secondo un preciso atteggiamento, che possiamo riassumere in tre principali punti: 1) una visione monolingue della didattica della lingua che dall’Italia si irradia verso l’estero; 2) l’assenza di una considerazione del plurilinguismo diffuso già in Italia e particolarmente vivo nella caratterizzazione regionale delle diversità dialettali e di minoranza; 3) la distanza da considerazioni di compresenza dell’italiano con tante altre lingue nei tessuti sociolinguistici dei diversi Paesi di destinazione. L’approccio monolingue nella promozione della lingua e cultura italiana all’estero caratterizza ancora oggi l’azione istituzionale italiana; nel corso dell’indagine condotta da De Mauro e collaboratori nell’anno 2000 (De Mauro e Vedovelli, 2003) si registrava ancora all’inizio del ventunesimo secolo una forte distanza

tra le politiche di diffusione dell'italiano all'estero, sia presso organi istituzionali come è il caso delle scuole italiane all'estero, delle cattedre di italiano presso università estere, degli istituti italiani di cultura, e le effettive condizioni di plurilinguismo diffuso presso la popolazione di origine italiana o ancora cittadina italiana residente nei Paesi esteri. I cittadini italiani e gli stranieri di origine italiana che vivono in realtà socioculturali in altri Paesi del mondo, caratterizzati dalla presenza di altre lingue ufficiali e nazionali, assumono atteggiamenti e comportamenti linguistici in cui l'italiano è slittato in secondo piano nei loro repertori e rappresenta soltanto il frammento di una memoria migrata, che è eredità della famiglia ma non più competenza dei parlanti che vi appartengono.

Gli Istituti Italiani di Cultura fondati con il Regio decreto del 12 febbraio 1940 (n.470), insieme alla legge n.153 del 1971, varata a sostegno dell'italianità all'estero, rappresentano il nucleo concettuale sul quale si fonda la nuova costituzione o riforma degli Istituti Italiani di Cultura, condotta attraverso la legge 22 dicembre 1990 (n.401) e il decreto ministeriale 27 aprile 1995 (n. 392). In quest'ultimo, all'articolo 8 comma d) si legge: "gli Istituti Italiani di Cultura sostengono iniziative per lo sviluppo culturale delle comunità italiane all'estero, per favorire sia la loro integrazione nel Paese ospitante che il rapporto culturale con la patria di origine". Sia nelle scelte terminologiche di definizione del Paese di riferimento ('la patria di origine'), sia la distanza evidenziata dall'indicazione di un 'Paese ospitante', denotano con chiarezza la volontà politica italiana di considerare come italiani anche coloro che appartengono a generazioni successive quella effettivamente migrata, spesso anch'essa cittadina da molti decenni del Paese di arrivo. A tale proposito, va considerato che tali cittadini del mondo appartengono in realtà ad altre società di cui sono parte integrante.

3. I corsi di lingua e cultura italiana all'estero nell'età contemporanea

Con la legge n.153 del 1971 e in riferimento al Regio decreto del 12 febbraio 1940, dedicato alle norme legislative sulle scuole italiane al-

l'estero, il governo italiano intende promuovere ed attuare all'estero iniziative scolastiche, di assistenza e formazione, a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti migrati. Il principio motore di tali atti normativi è ancora oggi alla base delle politiche linguistiche e culturali dell'Italia all'estero in materia educativa: si tratta sostanzialmente di una esigenza di natura assistenziale per coloro che, trovandosi temporaneamente all'estero per motivi di lavoro, si trovino nelle condizioni di dover educare e formare linguisticamente e culturalmente i propri figli secondo quelli che sono i principi educativi dell'Italia ed in relazione all'italiano come lingua curricolare, al fine di consentire da parte loro e della loro discendenza un rientro nel Paese di origine. Secondo questa volontà politica, che per così dire parrebbe voler ricostruire virtualmente una nuova Italia all'estero, l'educazione scolastica italiana all'estero consentirebbe di replicare stili di vita, abitudini, servizi, socialità, modelli culturali di riferimento tipicamente italiani, per preservarne la trasmissione in chi è oramai distante dall'Italia. Risulta significativo a tale proposito, quanto espresso dall'articolo due della legge n.153 (anno 1971), in cui si ricorda come: "i lavoratori italiani ed i loro congiunti possono fruire all'estero di tutte le provvidenze scolastiche ed integrative della scuola previste e, per quanto possibile, analoghe a quelle contemplate dalla legislazione vigente in Italia, anche per quanto riguarda refezioni scolastiche, borse di studio, trasporti e pre-scuola, inter scuola e dopo scuola".

La promozione della lingua e della cultura italiana e all'estero viene oggi condotta attraverso canali istituzionali italiani, enti di natura giuridica italiana, fondazioni, associazioni caratterizzate dall'essere registrate nei diversi Paesi in cui esse sorgono e plasmate dalle forme di associazionismo del Paese ospitante. Sempre più spesso il modello monolingue delle pratiche educative previste dall'Italia è stato sostituito da modelli educativi bilingui e trilingui, caso quest'ultimo di alcune scuole come la "Pietro della Valle" di Teheran, in cui le lingue contemplate oggi oltre all'italiano sono il persiano e l'inglese.

Per quanto riguarda le sezioni di lingua italiana presso scuole italiane all'estero, le scuole italiane all'estero, gli Istituti Italiani di Cultura, i Comitati della società Dante Alighieri è evidente come la promozione della lingua e della cultura italiana venga ancora condotta rappresentando le due entità come fortemente separate. Ci soffermeremo in questo

luogo un po' più a lungo su ciò che viene definito è interpretato come 'cultura italiana' da riconoscere e promuovere all'estero, secondo quelle che sono le volontà delle istituzioni e degli enti italiani che se ne occupano. Va ancora ricordato che per la legge n.153 del 1971 i corsi di lingua e cultura italiana costituiscono un'appendice ad attività curricolari altre e sono una forma assistenziale per apprendenti in difficoltà, perché all'estero; l'idea di fondo è dunque che vi sia uno svantaggio formativo ed educativo di base da parte dei figli degli italiani emigrati all'estero, svantaggio che è necessario colmare per andare a sostenere ogni forma di programmazione futura della vita degli allievi, proiettata verso un rientro in Italia. Ciò, dunque comporta un'esigenza precisa che viene anche normata dalla medesima legge e che riguarda il mantenimento linguistico dei figli degli emigranti per un riconoscimento scolastico pieno del loro percorso di studi al di fuori della madrepatria, in un progetto di vita che contempra il rientro nella madre patria.

In riferimento alla cultura italiana ci preme ricordare che i modelli simbolici a sostegno della cultura italiana, oltre che promossi dagli organi istituzionali preposti alla promozione della cultura italiana all'estero, vengono anche confermati da una ideologia portante della educazione alla cultura 'alta', che si ritrova nella manualistica prodotta per la didattica della lingua e della cultura italiana a stranieri. Siamo di fronte così ad una operazione, per così dire chirurgica ed estremamente sofisticata, attraverso la quale si ritagliano frammenti di cultura italiana che sono considerati simbolicamente e qualitativamente rilevanti per la promozione dell'immagine dell'Italia all'estero; tale selezione viene operata ad esempio su monumenti, su episodi storici, su fasi storico-artistiche, che vengono considerati culturalmente rilevanti e delimitano uno spazio culturale e geografico sul quale si costruisce l'immaginario collettivo all'estero. Sappiamo bene però che tale selezione non è in alcun modo esaustiva e rappresentativa della ricchezza della cultura italiana, dei paesaggi storici e naturalistici, dei beni monumentali e museali del nostro Paese, ma contribuisce piuttosto ad uno stereotipo cristallizzato dell'Italia. Emergono quindi in questa opera chirurgica, i tratti culturali della italianità iconica: il Rinascimento, l'antica Roma, la musica operistica e quella che viene da Castellani definita (Castellani 2011) la "santissima trinità pedagogica": arte, cucina, musica. Uno straniero che

si trovi dunque a frequentare una classe di lingua e cultura italiana all'estero sarà portato a credere che l'Italia sia per così dire puntellata di alcuni, pochi, monumenti culturali: il Colosseo, il ponte di Rialto, la Torre di Pisa, il Duomo di Milano, l'arena di Verona, il Duomo di Firenze. L'Italia diviene in tal modo uno spazio geografico in cui collocare le tappe monumentali considerate culturalmente rappresentative, perché già individuate nel percorso formativo all'estero. La straordinaria ricchezza monumentale, storico-artistica, musicale, culturale in senso ampio dei nostri territori viene così drammaticamente sminuita e ridotta a pochi elementi promossi. Analogamente a questo processo di selezione delle tipologie culturali, assistiamo costantemente ad una selezione ed esaltazione di certe varietà linguistiche dell'italiano, che assurgono a modello di riferimento unico per la didattica della lingua all'estero e si stagliano brillando come astri dell'universo conoscitivo altrui, generando opacità e oscurità nel panorama vero della straordinaria e ricca variazione della lingua e dei dialetti italiani, che sono nel loro insieme il patrimonio linguistico del nostro Paese.

4. I docenti di lingua e cultura italiana all'estero: la visione italiana

In una condizione di promozione linguistica e culturale dell'Italia all'estero quale quella delineata, seppur brevemente nei paragrafi precedenti, è opportuno riflettere sulle condizioni dell'attività di promozione e di formazione linguistica da parte dei docenti italiani selezionati in contesto italiano per essere protagonisti della missione educativa all'estero.

La figura del docente italiano da inviare alle scuole italiane all'estero viene normata e descritta nel decreto interministeriale del Ministero Affari Esteri e Cooperazione Internazionale e Ministero Università e Istruzione n. 634 del 2 ottobre 2018, intitolato "Requisiti culturali e professionali dei dirigenti scolastici e dei docenti del personale amministrativo da inviare all'estero". In particolare, l'articolo tre di detto decreto recita: "I requisiti culturali richiesti al personale docente da destinare all'estero sono: l'avere una conoscenza di almeno una lingua

straniera di livello non inferiore al B2 del quadro comune europeo di riferimento; l'aver partecipato ad attività formative organizzate da soggetti accreditati ai ministeri su tematiche afferenti all'intercultura e alla internazionalizzazione". Ancora, nel medesimo articolo si ricordano i requisiti professionali richiesti al personale docente da inviare all'estero ovvero: di essere assunto con contratto a tempo indeterminato per la scuola italiana; di non essere stato restituito ai ruoli metropolitani durante un precedente periodo all'estero; di non essere ricorsi a provvedimenti disciplinari superiori alla censura e non aver ottenuto la riabilitazione. Alla luce di quanto appena sopra ricordato, è significativo verificare come tale provvedimento normativo tenga conto unicamente della verifica di quei requisiti professionali che siano già utili per la professione di docente in Italia, senza contemplare una valutazione delle effettive capacità della persona, chiamata ad insegnare all'estero, nel sapersi relazionare con lingue, culture, società che nei diversi paesi del mondo in cui le scuole italiane sono inserite, possono risultare significativamente distanti dalla realtà italiana di provenienza. Inoltre, per quanto riguarda le competenze linguistiche, viene richiesto un livello intermedio di una lingua straniera, soglia di conoscenza per nulla efficace nella comunicazione, in particolare se concepita all'interno di un contesto scolastico in cui gli allievi verosimilmente sono parlanti di almeno due lingue: l'italiano che viene scelto come curricolare o eventualmente come lingua insegnata; la lingua ufficiale del Paese in cui la scuola italiana si trova.

Alcune indagini conoscitive volte alla valutazione delle capacità didattiche degli insegnanti impegnati all'estero, hanno fatto emergere con chiarezza un quadro per nulla rassicurante delle loro effettive capacità, delle loro conoscenze metodologiche, delle loro abilità comunicative. In una indagine curata da Cinganotto e Turchetta (Cinganotto e Turchetta 2020), era stato somministrato un questionario ad un campione di docenti italiani all'estero, al quale avevano risposto 290 persone collocate nei diversi continenti. In relazione alle loro autovalutazioni, sulle loro effettive capacità nella didattica dell'italiano lingua seconda, una domanda che specificamente recitava "come definiresti le tue competenze nella didattica dell'italiano lingua seconda?" le risposte ottenute vedevano una maggioranza di loro rispondere per un livello mediamente alto

ma non eccellente. Alla figura uno (Fig. 1.) è visibile il grafico estratto dai dati ottenuti, in cui si legge con chiarezza come soltanto il 32,1% dei rispondenti abbia dichiarato delle ottime capacità nella didattica dell'italiano.

Il dato traduce una chiara e consapevole debolezza di coloro che sono chiamati all'estero ad insegnare l'italiano come lingua seconda, proprio in quelle metodologie didattiche che sarebbero il fulcro essenziale intorno al quale il loro mandato ruota.

5. Approcci diversi al plurilinguismo: effetti delle politiche linguistiche

Nel considerare i diversi approcci al plurilinguismo risulta utile un confronto fra diverse realtà continentali, tenendo in considerazione il fatto che contingenze politiche, storiche, esiti sociali di eventuali dominazioni, rappresentano il nucleo intorno al quale ruotano le diverse interpretazioni del rapporto tra unità politica, unità linguistica e culturale. Il continente africano nella sua storia di relazione coloniale con l'Europa rappresenta un elemento di confronto importante, in relazione alle politiche linguistiche italiane che abbiamo nei paragrafi precedenti descritto e che si iscrivono nel piano strategico di colonizzazione dell'Africa nella seconda metà dell'800, secondo i principi del nazionalismo europeo e italiano. Per l'Italia post-unitaria, in particolare nelle sue politiche coloniali di controllo del territorio sia nel contesto nord-africano che nell'Africa nera, risulta rilevante diffondere la lingua e la cultura italiana come principio e motore di civiltà. L'Europa del periodo coloniale è protagonista di una politica che, almeno nelle intenzioni, si mostrava particolarmente pervasiva; gli Stati coloniali europei perseguivano l'obiettivo di un controllo totale del territorio che veniva amministrato e tenuto sotto controllo da una intensa azione educativa nella lingua europea per le generazioni di coloni che si avvicendavano nei territori controllati. In una prospettiva di questa natura, diffondere la propria lingua rappresentava un canale attraverso il quale poter rappresentare la superiorità culturale dello Stato coloniale, addestrandolo nel contempo alla disciplina militare le truppe coloniali e alle pratiche amministrative gli autoctoni selezio-

nati, per contribuire alla gestione del territorio (Turchetta 2005). Le lingue coloniali vengono riprese e scelte dagli Stati indipendenti africani, successivamente alla fine del secondo conflitto mondiale, senza che questa decisione comporti uno slittamento delle lingue autoctone al di fuori dei repertori dei parlanti. La mancata attribuzione di particolari valori di prestigio per le lingue europee ha garantito così nel tempo il consolidamento dei valori culturali veicolati dalle lingue africane che godono in molti Paesi del riconoscimento formale come lingue nazionali (Turchetta 2008).

Osservando le politiche linguistiche dell'Unione Europea, dei Paesi nordamericani, e dell'Africa, è possibile individuare sostanziali differenze che derivano soprattutto dalla storia politica e sociale dei tre diversi continenti.

Come già ricordato, la progressiva colonizzazione dell'Africa da parte degli Stati europei a cavallo tra il diciannovesimo e il ventesimo secolo portò ad un controllo del territorio che venne reso possibile anche da una penetrante penetrazione linguistica delle lingue ufficiali dell'amministrazione coloniale europea; le medesime furono in gran parte oggetto di scelta per i nascenti Paesi indipendenti che nel corso del '900 intesero individuare nella lingue europee di retaggio coloniale il canale di comunicazione privilegiato per le loro future relazioni politiche ed economiche con il resto del mondo. Il diffuso multilinguismo che caratterizza le società africane colloca dunque le lingue ufficiali europee in un'alta diversità linguistica, nella quale le lingue europee entrano nei repertori dei parlanti in diversa misura e secondo quello che è il grado di scolarizzazione di ciascun individuo. Altre lingue di maggior uso ed in alcuni casi di maggior prestigio, come nel caso del kiswahili in Tanzania, vengono riconosciute come lingue nazionali e si aggiungono a lingue veicolari e a lingue materne. La ricchezza linguistica si risolve dunque in una percezione non necessariamente valutativa delle diverse lingue da parte delle società africane, che risulta anche emergere all'interno delle normative nazionali in materia di riconoscimenti dei diritti linguistici. Le lingue di rilevanza nazionale vengono dallo Stato tutelate; ciò spinge un parlante africano caratterizzato da un repertorio plurilingue, a non attribuire giudizi negativi o positivi particolari alle diverse lingue di sua competenza. Le differenze di un parlante appartenente ad

una società africana rispetto a parlanti di altre società che intendiamo in questo contesto mettere a confronto, sono rappresentate sostanzialmente da strategie conversazionali e scelte linguistiche che rispondono ad una diversa distribuzione dei contesti d'uso, dello spazio di repertorio variabile per ciascuna lingua e delle valutazioni positive o negative che i parlanti medesimi operano nei confronti di certi usi linguistici. Guardando alla condizione dell'Unione Europea va innanzitutto osservato come sia nei documenti ufficiali degli Organi europei che in quelli del Consiglio d'Europa si insista sulla necessità di un plurilinguismo diffuso, limitato alla diffusione delle lingue europee o di tradizione europea, come nel caso delle lingue di minoranza presenti in diversi paesi dell'unione. Nel promuovere politiche linguistiche per la valorizzazione delle lingue seconde l'Unione Europea intende tale diffusione unicamente orientata verso le lingue dell'Unione medesima. Come diretta conseguenza di questo atteggiamento di forte attenzione nei confronti delle lingue europee in materia di plurilinguismo da incentivare, le migliaia di lingue non europee presenti attualmente in Europa occidentale, grazie ai consistenti flussi migratori che a partire dal secondo periodo post-bellico hanno visto l'Europa occidentale sempre più come meta migratoria, non sono ufficialmente riconosciute. Nei documenti di lavoro delle istituzioni preposte all'istruzione si fa cenno alle lingue immigrate, come a volerle distinguere dalle lingue autoctone sulle quali si pone l'attenzione. Notevolmente diverso è invece l'atteggiamento politico nei confronti delle lingue anche di origine immigrata, nei due Paesi nordamericani, gli Stati Uniti e il Canada, che hanno vissuto una storia di forte migrazione già a partire dalla fine del diciannovesimo secolo e fondano la rappresentazione della loro identità socioculturale sul multiculturalismo. Ciò comporta nelle politiche linguistiche dei due Paesi un'attenzione a distinguere le lingue ufficiali dalle lingue patrimonio comune, anche definite *Heritage Languages* (Seals e Shah 2018), includendo in esse sia le lingue migrate di più antica o recente migrazione, sia le lingue delle *First Nations* parlate dalle comunità autoctone d'America. La presenza delle *Heritage Languages* (HL) nei due Paesi viene rafforzata da iniziative che riguardano i servizi al cittadino e che rivestono un ruolo di fondamentale importanza per la promozione delle lingue stesse (Fishman 1999). Nello specifico le HL sono presenti sia nei programmi

delle diverse municipalità per la promozione delle lingue e delle culture presenti nel tessuto sociale, offrendo attività culturali e corsi di lingua dedicati ad esse di libera fruizione, sia attraverso politiche educative che nel mondo della scuola introducono l'insegnamento delle HL di maggiore rappresentatività, favorendo lo sviluppo cognitivo degli allievi che vivono una condizione di bilingui (Hornberger e Wang 2008, Polinsky 2018). Un confronto veloce tra quanto adesso brevemente descritto e la realtà italiana, nella quale la classe plurilingue non viene di fatto istituzionalizzata e dunque non viene riconosciuta formalmente nei processi educativi, ci fa comprendere con chiarezza quanto distanti siano le due politiche linguistiche a confronto tra Nord America ed Europa ed in particolare in Italia. Le distanze negli atteggiamenti politici motivano l'effetto completamente diverso sulla rappresentatività o non rappresentatività delle differenze linguistiche e culturali presenti sul territorio ma non riconosciute dallo Stato. Soffermandoci nuovamente sul concetto di lingua patrimonio comune o *Heritage Language*, nella accezione nordamericana sarà utile riflettere su quello che il concetto stesso di patrimonio linguistico può significare in una ideologia quale quella europea nella quale l'unità nazionale si fonda sostanzialmente sul riferimento ad un'unica lingua nazionale.

In Nord America tutte le lingue compresenti sul territorio sono parte della nazione e vengono politicamente riconosciute. Esse sono patrimoni comuni e collettivi e non patrimoni individuali; come simbolo e strumento di identità le lingue hanno così pari diritto di venire considerate.

Volgendo ancora una volta lo sguardo al contesto europeo, risulta evidente l'esito delle politiche europee sul mancato riconoscimento delle lingue immigrate: nel caso dell'Europa una lingua è patrimonio del singolo parlante e di una piccola comunità alla quale egli appartiene; in tal senso quindi, una lingua è orientata verso un patrimonio linguistico e culturale con una valenza simbolica e locale e questo dunque spiega con chiarezza il motivo per il quale i dialetti, le varietà substandard, le lingue di minoranza sono anch'esse concepite come patrimoni a caratterizzazione regionale o locale, venendo interpretati da parte dei loro stessi parlanti in questo modo. Nel caso del Nord America invece, tutte le lingue rappresentate nel contesto nazionale sono parte di un patrimonio culturale collettivo. Ciò significa dunque che un cittadino statunitense, un cit-

tadino canadese, non percepisce l'isolamento e la esclusività di lingue di minoranza parlate da pochi parlanti, come appartenenti simbolicamente a delle micro-nazioni, ma tende a considerarli invece parte di un patrimonio collettivo comune.

Tornando ad un confronto tra le politiche linguistiche del Nord America e quelle dell'Unione Europea va ancora osservato come quest'ultima si concentri soprattutto su delle modalità di indirizzo piuttosto che su atteggiamenti di natura prescrittiva; guardando al Trattato dell'Unione Europea, si considera il multilinguismo un elemento importante della competitività europea. Tale obiettivo è anche centrale nella politica linguistica dell'Unione che configura la competenza plurilingue come una esigenza di ciascun cittadino europeo, che possa avere padronanza di almeno due lingue oltre alla propria. guardando proprio al Trattato dell'Unione Europea, in particolare all'articolo 165, 2 si ricorda come l'Unione Europea intenda la propria azione come volta a tutelare “[...] la dimensione europea dell'istruzione segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri”.

Tenendo ancora in considerazione quelle che sono le politiche di indirizzo dell'Unione Europea per la promozione del plurilinguismo nelle lingue europee ufficiali dell'Unione è interessante osservare come negli ultimi 20 anni la promozione del plurilinguismo così inteso sia stata ingente, pur non comportando particolari benefici. Negli studi di settore proposti nel sito ufficiale del Parlamento europeo si legge come soltanto un quarto dei cittadini europei parli oggi due lingue straniere e come in relazione a questo, la percentuale sia rimasta pressoché costante dal 2001 al 2018. Ancora nei medesimi documenti si legge come la grande maggioranza dei cittadini europei raggiunga soltanto un grado intermedio di abilità nelle lingue seconde e come soltanto il 7% dei cittadini europei dichiarati di parlare ad un livello eccellente l'inglese (Directorate General for Internal Policies, 2016).

Nonostante i massicci investimenti sull'educazione linguistica in inglese, dunque, non si prevede una efficace diffusione del bilinguismo nel prossimo futuro; l'inglese non è certamente una abilità di base nella comunicazione europea. Tenendo in considerazione sia le statistiche di cui abbiamo appena parlato sia i dati che riguardano le politiche di indirizzo dell'Unione Europea, è verosimile credere che allo stato attuale

nel contesto dell'Unione non vi siano ancora politiche efficaci di formazione linguistica nelle lingue delle società di accoglienza, non essendovene neanche nei Paesi di appartenenza, prima ancora dell'arrivo dei cittadini in mobilità; ciò a dire che la tanta auspicata e praticata mobilità europea che si legge con chiarezza nelle politiche di indirizzo dell'Unione e che si risolve in un flusso costante in mobilità di cittadini europei e non europei da un Paese europeo all'altro, non sono elementi sufficienti a lasciar sperare in una maggiore diffusione delle capacità di espressione linguistica diversa da quella delle lingue ufficiali e nazionali. Va ancora ricordato a tale proposito, che il costo globale delle attività di traduzione e interpretariato presso gli organi dell'Unione Europea raggiunge circa un miliardo di euro all'anno: le politiche sul plurilinguismo quindi non danno segnali efficaci neanche nei contesti lavorativi che sono all'interno degli organi dell'Unione in cui le rappresentanze politiche dei diversi Paesi e l'amministrazione degli Organi dell'Unione continuano costantemente a fare riferimento al servizio di traduzione e di interpretariato, cosa che traduce inevitabilmente una scarsa capacità di espressione linguistica in lingue diverse dalle proprie.

Diversamente da quanto visto nel caso dell'Unione Europea, le politiche linguistiche dei Paesi del Nord America sono fortemente orientate verso il sostegno, la conservazione e la trasmissione delle lingue compresenti. È interessante notare come tali politiche si risolvano in una spinta propulsoria verso i cittadini ad apprendere più lingue diverse dalle proprie di competenza; da un punto di vista politico i benefici di queste pratiche educative che sono rivolte all'insieme della popolazione e hanno come obiettivo quello di incentivare lo studio delle lingue di recente immigrazione, riguardano il contrasto alla eventuale insicurezza sociale. La possibilità di comunicare nelle lingue degli altri e di comprenderne visioni, opinioni e atteggiamenti diminuisce il rischio legato al disagio della mancata integrazione e alla crescita di movimenti di dissenso; a livello politico l'idea generale è fortemente orientata verso la diffusione di tutte le lingue compresenti e da poter far acquisire ai cittadini, perché questo può facilitare l'informazione, la circolazione delle idee, la capacità dei singoli cittadini di comprendere altri cittadini con i quali condividono lo stesso tessuto sociale. Politiche di così ampia diffusione delle lingue comportano inevitabilmente un importante investi-

mento di denaro: la *US National Security Language Initiative* del *Bureau of Education and Cultural Affairs* del Dipartimento di Stato americano investe circa ogni anno un miliardo e 200 milioni di dollari per le sole attività educative di promozione delle tante lingue compresenti. A partire dall'anno 2006 il Dipartimento di Stato persegue infatti l'obiettivo di far crescere in misura significativa il numero degli americani che siano in grado di comunicare in lingue diverse dalle proprie, apprendendo in particolare lingue come l'arabo, il cinese, il russo, il farsi e altre lingue di più recente arrivo, per poter formare i cittadini americani ad ogni livello di istruzione dall'età prescolare fino all'università. Questo tipo di atteggiamento ci fa con chiarezza comprendere quanto diverse siano le società e quanto diverse siano le politiche governative dei diversi Paesi in materia di plurilinguismo, in materia di educazione plurilingue, in materia di apprendimento di lingue diverse dalla propria.

6. Diffusione dell'italiano, un caso di studio: il Canada

Una ricerca internazionale condotta negli anni 2015-2018 dalle Università di Siena Stranieri, Perugia Stranieri, IUL di Firenze, in collaborazione con l'Università di Toronto, ha reso possibile la raccolta di numerosi dati relativi alla vitalità delle diverse varietà di italiano e dei dialetti italiani migrati in Canada. L'indagine ha anche consentito di investigare sulla relazione tra conservazione e trasmissione linguistica intergenerazionale e promozione dell'italiano attraverso le pratiche educative diffuse sia con i corsi di italiano presso istituzioni scolastiche italiane e canadesi in Ontario, sia attraverso le azioni di promozione linguistica e culturale delle rappresentanze diplomatiche italiane. Nel volume dedicato allo spazio linguistico dell'italiano globale, guardando al caso dell'Ontario (Turchetta e Vedovelli 2018), sono contenuti numerosi dati di particolare rilevanza ai fini di un'analisi di quella che è la correlazione tra promozione della lingua e cultura italiana all'estero, pratiche educative in contesti plurilingui, metodologie didattiche, dinamiche di conservazione e trasmissione delle lingue migrate.

Nell'analisi dei dati dedicati alle dinamiche di trasmissione intergenerazionale, è stata condotta un'indagine volta a comprendere quale

fosse la dinamica di comunicazione tra generazioni di origine italiana ed in particolare tra la generazione più anziana e quella più giovane (Di Salvo e Turchetta in Turchetta e Vedovelli 2018). Proprio la comunicazione tra nonni e nipoti, infatti, è generalmente utile a comprendere strategie e dinamiche di conservazione di una lingua delle origini in contesto migrato. Nell'individuare tale comportamento linguistico per fasce di età è stato possibile verificare come la fascia di età dei nipoti compresa tra i 18 e i 25 anni sia quella nella quale avviene la svolta nelle scelte linguistiche, mentre nella fascia anagrafica precedente dei nipoti il comportamento linguistico dei nonni vada verso la lingua delle origini e dunque l'italiano o il dialetto. Nel caso della fase generazionale successiva, le scelte linguistiche dei nonni con i nipoti e viceversa vanno verso l'uso del solo inglese. Ciò significa dunque che nella fase della vita nella quale il giovane adulto comincia a costruire un proprio reticolo sociale indipendente da quello della famiglia delle origini, il suo comportamento linguistico andrà più verso scelte di natura sociale generale piuttosto che verso scelte comunicative che siano dirette verso le eredità linguistiche di famiglia. Questa scelta spinge così il giovane adulto a non conservare la lingua delle origini, neanche quando si rivolge ai propri nonni. Non va dimenticato che le lingue ufficiali sono quelle della comunicazione al di fuori del contesto familiare; come osservato nel corso dell'indagine, anche la generazione più anziana ed effettivamente emigrata verso il Canada, avendo vissuto più a lungo in Canada che in Italia, assume ormai un comportamento linguistico quasi totalmente orientato verso l'inglese.

Come già osservato, a livello di politica linguistica, il governo canadese persegue una politica volta a valorizzare le tante eredità linguistiche canadesi nelle quali vengono incluse anche le lingue patrimonio migrato. L'investimento per tali politiche raggiunge circa i 50 miliardi di dollari canadesi ogni anno per attività promozionali relative alle diverse realtà linguistiche e culturali del Canada con l'organizzazione di festival, la pubblicazione di numerosi prodotti editoriali, la produzione cinematografica. Il Canada riconosce giuridicamente diverse lingue non dominanti considerate patrimonio culturale della nazione: fra di esse vi sono 11 lingue di migrazione storica, fra cui l'italiano, 120 lingue di migrazione recente, 60 lingue delle *First Nations* ovvero delle comunità indigene d'America, che vengono tutelate sia nella loro lingua sia nella loro

cultura e territorialità (Duff e Duandan, 2009). Un progetto così articolato ed ambizioso di protezione e valorizzazione delle tante differenze comporta anche l'esigenza da parte dello Stato di computare e quindi di verificare in termini numerici qual è l'impatto e l'effetto che tali politiche hanno sulla conservazione e trasmissione delle diverse lingue. Ciò si traduce quindi in una esigenza da parte dell'ufficio statistico nazionale di conteggiare le lingue e verificare nei censimenti che ogni cinque anni il Paese rivolge alla popolazione, quale sia il livello di conservazione e trasmissione delle tante lingue in famiglia come nel lavoro.

Il dato interessante che ci riguarda è rappresentato dalla dichiarazione che alcuni cittadini canadesi o stranieri residenti in Canada danno sull'uso dell'italiano in famiglia; in questo caso il dato è significativo per comprendere quale livello affettivo sia legato alla conservazione e alla trasmissione dell'italiano, essendo il contesto familiare uno dei domini dove l'affettività è più alta nelle scelte delle lingue. Già il censimento del 2016 registrava un calo della lingua italiana pari a circa il 6,9% rispetto al censimento del 2011 nell'uso della lingua in famiglia. Guardando ai dati più recenti dell'ultimo censimento risalente al maggio 2021, in riferimento alla municipalità di Toronto, la più popolosa fra le città canadesi e la più interessata in senso storico da flussi migratori italiani, è possibile osservare come l'uso dell'italiano dichiarato da parte degli intervistati sia ancora notevolmente calato rispetto al censimento del 2016. Si registra infatti un risultato che riguarda un calo nell'uso dell'italiano in famiglia (Figura 2.) pari al 22,4% in meno di cittadini canadesi o stranieri residenti che hanno dichiarato di aver perso uso dell'italiano come lingua di comunicazione quotidiana e familiare.

I benefici delle politiche canadesi di promozione delle tante lingue si ravvisano guardando a lingue diverse dall'italiano; alcune fra esse sono cresciute in termini percentuali come nel caso della lingua spagnola e della lingua portoghese che sono verosimilmente lingue di ampia diffusione e non a caratterizzazione etnica come il bengali o il vietnamita. La politica canadese evidentemente collide e non collima con quelle che sono le politiche linguistiche di diffusione dell'italiano all'estero. Il contrasto più forte è probabilmente dato da una dissonanza che sempre più emerge con chiarezza nell'osservazione diretta sui territori in cui l'ita-

liano all'estero viene ancora parlato e viene anche valorizzato attraverso le politiche linguistiche di diffusione dell'italiano all'estero. Risulta stridente la netta divisione e distanza che si registra tra la rappresentazione dell'italofonia, della dialettologia e della italianità da parte di coloro che vivono permanentemente all'estero e si rappresentano come italoamericani o oriundi italiani, e la realtà istituzionale e formale che dall'Italia propone un modello di lingua e di cultura italiane con le quali questa prima realtà invece non trova alcun tipo di sintonia.

Volendo ancora riflettere sulle sostanziali differenze tra le politiche linguistiche e educative del Nord America rispetto al contesto europeo, potremmo sottolineare come la conservazione del cambiamento di simboli unificatori e identificatori di gruppi rappresentino uno strumento identitario che viene concepito e valorizzato come nazionale e collettivo, attraverso la condivisione, la trasmissione e la fruizione di tali simboli. Il Canada rappresenta queste identità come nazionali, seppur numericamente ridotte rispetto alla globalità della popolazione residente; nel caso del Canada siamo certamente di fronte ad una società di tipo multiculturale inclusiva e pluralista. La vocazione inclusiva è dunque rappresentata dall'esigenza di far percepire a ciascun cittadino la propria appartenenza alla nazione come atto di volontà individuale, di accettazione di regole e contratti sociali, di stile di vita e di pensiero che appartengono ad un'intera nazione seppur rappresentati diversamente con l'uso di diverse lingue. La conservazione di modelli culturali di riferimento che sono patrimonio collettivo ma sono anche identificatori delle differenze, rappresenta un fondamento alla base dello *ius soli*, quel principio giuridico che prevede l'appartenenza ad una cittadinanza secondo quella che è la propria nascita e quindi l'appartenenza ad un territorio, indipendentemente da una relazione genetica familiare. La rivendicazione difensiva delle differenze, attitudine che storicamente trova le sue origini nella storia delle società nordamericane, viene bilanciata dalla tendenza inclusiva dello Stato-nazione. In Canada le differenze culturali e linguistiche sono politicamente dichiarate e socialmente considerate come un valore e non come una debolezza della società.

7. Pratiche sostenibili in una politica educativa per l'italiano lingua seconda all'estero

Il confronto fra diverse società in relazione all'esito che le diverse politiche linguistiche e culturali di promozione delle tante lingue e culture hanno sulle società stesse, ci ha fornito l'occasione per riflettere su come le politiche di promozione della lingua e cultura italiana all'estero abbiano radici antiche, pur essendo ancora fortemente ancorate a valori simbolici di tipo nazionale, notevolmente distanti dalle politiche linguistiche dei Paesi nei quali l'italiano viene oggi riconosciuto nelle sue varietà internazionali come nel caso dell'italiano in Nord America come *Heritage Language*.

Le politiche educative espressamente dedicate all'opera di diffusione dell'italiano all'estero, sia attraverso le reti istituzionali di promozione della lingua che attraverso reti pubbliche e private di altra natura e a caratterizzazione internazionale, risultano ancora poco orientate verso una efficacia educativa ed un modello didattico che possa effettivamente valorizzare la lingua italiana contemporanea, le espressioni culturali che hanno origine nel nostro Paese e che sempre più spesso si intersecano indissolubilmente con flussi e modelli culturali internazionali. La comunicazione fra cittadini è sempre più interessata da mobilità e da modalità di incontro fra lingue e culture.

Perché sia possibile individuare pratiche educative sostenibili per una politica di promozione della lingua e cultura italiana all'estero, in cui la società italiana possa effettivamente rappresentarsi, sarà utile e necessario rivolgere l'attenzione di politici, educatori, comunicatori, verso modelli di riferimento e pratiche educative orientati verso la realtà contemporanea. In particolare, si ritiene necessario al fine di favorire l'accesso dei discenti all'informazione sulla realtà sociale, politica e culturale italiana in una dimensione internazionale, spingere la tradizione linguistica e culturale e le metodologie della loro didattica verso la contemporaneità. Le espressioni culturali attuali in Italia, così come le tante espressioni linguistiche che in esse sono veicolate, sono frutto indissolubile di una tradizione storica plurima e rappresentata dalle tante differenze territoriali, profondamente radicate nel nostro Paese che vanno valorizzate come tali, per poterne al meglio cogliere il valore e l'essenza.

Per promuovere la lingua e la cultura italiana all'estero sarà così importante generare una curiosità intellettuale verso le tante manifestazioni culturali tipiche della poliedricità del concetto stesso di cultura, contrastando la tradizionale correlazione tra italiano lingua di cultura e altre lingue. Nessuna lingua è priva di una storia e nella sua contemporaneità esprime e rappresenta valori culturali. Qualunque lingua rappresenta uno strumento la cui proprietà intrinseca è quella di favorire l'incontro e la comunicazione, contribuendo a generare prodotti culturali. La contrapposizione ideologica tra lingue di cultura e lingue di minore cultura va dunque abbandonata; si tratta di un percorso inevitabile e utile a tutelare oltretutto a promuovere in misura efficace la nostra lingua all'estero.

Riferimenti

- CASTELLANI M. C. 2011, "I corsi di lingua e cultura italiana: i diversi contesti di formazione dei docenti", in M. Vedovelli (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, 175-192.
- CINGANOTTO L., TURCHETTA B. 2020, "La formazione dei docenti di italiano L2 all'estero: risultati di un'indagine internazionale", *Italiano Lingua Due*, 12, 2, 2020, 20-37.
- DE MAURO T., VEDOVELLI M. 2003, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- DI SALVO M., TURCHETTA B. 2018, "Analisi dei dati quantitativi", in B. Turchetta e M. Vedovelli 2018, 121-170.
- Directorate General for Internal Policies, 2016, *Research for Cult Committee – European Strategy for Multilingualism: benefits and costs*, Policy Department, Structural and Cohesion Policies, Bruxelles.
- DUFF P., DUANDAN L. 2009, *Indigenous, Minority and Heritage Language Education in Canada: Policies, Contexts, and Issues*, "Canadian Modern Language Review", 66, 1, 1-8.
- FISHMAN, J. 1999, "Three centuries of heritage language education in the United States", *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, Eds. JK Peyton, S. McGinnis, and DA Ranard. McHenry, IL & Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- HORNBERGER N.H., WANG S.C. 2008, "Who are our heritage languages learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29, 1, 1-15.

- States”, in D.M. Brinton, O.Kagan, S. Bauckus (a cura di), *Heritage Languages Education: a New Field Emerging*, Routledge, New York, 3-38.
- LOONEY D., LUSIN N. 2018, *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education*, Modern Language Association of America, Web publication NY.
- OCCHIPINTI E. (a cura di) 2008, *New Approaches to Teaching Italian Language and Culture: Case studies from an International Perspective*, Cambridge Scholar Publishing, UK.
- POLINSKY, M. 2018, *Heritage Languages and their speakers*. Cambridge University Press.
- SALVETTI p., 2001, “Le scuole italiane all’estero”, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di), *Storia dell’emigrazione italiana, arrivi*, Roma, Donzelli, 535-567.
- SEALS C., SHAH S. 2018, *Heritage Language policies around the world*, Routledge, London.
- TURCHETTA B. 2005, *Il mondo in italiano. Varietà e usi internazionali della lingua*, Laterza, Bari.
- TURCHETTA B. 2008, “Le lingue in Africa Nera”, in E. Banfi – N. Grandi *Le lingue del mondo*, Roma, Carocci, 489-553.
- TURCHETTA B., VEDOVELLI M. (a cura di, 2018), *Lo spazio linguistico dell’italiano globale: il caso dell’Ontario*, Pacini, Pisa.