

“HO STUDIATO CINEMA E NON PENSAVO DI INSEGNARE ITALIANO”. L’INSEGNANTE DI ITALIANO ALL’ESTERO: PROFILI, FORMAZIONE E PROPOSTE

Elena Ballarin¹, Paolo Nitti²

1. L’INSEGNANTE

La figura dell’insegnante di lingua italiana, che esercita la sua professione fuori dai confini nazionali, rappresenta una tipologia particolare di cittadino italiano all’estero. L’insegnante di italiano, infatti, non è soltanto un professionista che vive e si confronta con società e culture diverse dalle proprie, ma è chiamato a diffondere il patrimonio linguistico e culturale nel Paese dove la scelta di vita e di professione l’ha portato. Questo tipo di docente italofono nativo³ appare essere, dunque, una sorta di rappresentante dell’Italia e della sua cultura e, ai fini di questa ricerca, risulta fondamentale interrogarsi sul suo profilo personale e professionale.

L’insegnamento della lingua italiana a non nativi ha avuto un notevole impulso negli ultimi venti anni sul territorio nazionale. Grazie ai fenomeni migratori e all’internazionalizzazione degli atenei, infatti, la letteratura scientifica ha rivolto molta parte della sua attenzione ai processi di insegnamento e di apprendimento dell’italiano L2 (Coonan, Bier, Ballarin, 2018).

Insegnare italiano a stranieri comporta precise scelte didattiche che si distinguono, se la lingua è insegnata per essere appresa nel Paese dove è parlata, oppure se è insegnata per essere appresa fuori dal territorio nazionale (Balboni, 2014: 19-23). Lo studio della didattica dell’italiano L2 e LS è stato ampiamente trattato dalla letteratura scientifica, ma l’attenzione sembra essere fortemente sbilanciata a vantaggio dell’insegnamento dell’italiano come L2, mentre uno spazio minore è stato (ed è) dedicato all’insegnamento dell’italiano come LS. In tempi recenti, tuttavia, risultano interessanti alcuni contributi sulla didattica LS (Bisanti, 2020; Borreguero Zuloaga, Ferroni, 2020).

Alcuni punti di vista interessanti, inoltre, sono offerti anche dai contributi di Pavan (2005), Cinganotto e Turchetta (2020), perché si affrontano da un lato i contesti esteri di insegnamento, dall’altro i profili di specifiche e specifici docenti di italiano che operano all’estero, mentre De Mauro *et al.* (2002) esaminano i pubblici che apprendono l’italiano all’estero.

Questa ricognizione bibliografica ha fatto scaturire alcune riflessioni che hanno portato alla formulazione dei quesiti che hanno guidato questa ricerca.

Una prima riflessione riguarda il profilo personale e professionale del docente di italiano come LS: ci si è interrogati su chi sia, quali siano le caratteristiche che lo definiscono in termini di formazione alla professione e, più in generale, di *curriculum vitae*.

¹ Università Ca’ Foscari Venezia.

² Università degli Studi dell’Insubria.

Seppur concepito in forma unitaria, a Elena Ballarin vanno attribuiti i paragrafi 1, 2, 5 e a Paolo Nitti i paragrafi 3, 4, 6.

³ Non si è tenuto conto ai fini della ricerca di insegnanti di italiano LS non italofoeni/e nativi/e.

La ricognizione su questo aspetto ha poi portato a interrogarsi su quale sia la formazione dedicata in Italia al docente di italiano come LS, quali i percorsi formativi nei curricula universitari, quali le occasioni di perfezionamento *post-lauream*.

Strettamente collegata alla figura del docente è anche la ricerca su come questa figura mantenga i contatti con la propria lingua e cultura in patria: quali siano le istituzioni in Italia e all'estero grazie alle quali rimanere costantemente aggiornato in termini di riflessione linguistica e culturale.

Un ultimo quesito riguarda la sensibilità glottodidattica di questo tipo di docente: ci si è chiesti cosa significhi insegnare lingua italiana per questo professionista, a quali aspetti dia la priorità didattica e, più in generale, se vi sia corrispondenza fra la sua formazione e le sue necessità professionali.

Per tentare di rispondere alle domande di ricerca si è optato per un'indagine di tipo qualitativo, prediligendo un questionario (Della Porta, 2014) diffuso mediante *social media* e attraverso *mailing list* di associazioni di settore. Il campione investigato non è stato circoscritto al personale impiegato nel sistema scolastico italiano, ma si è lasciato spazio a chiunque rispondesse al requisito di aver insegnato o di insegnare italiano come lingua straniera.

Il questionario proposto, per un totale di 32 quesiti, è stato diviso in tre parti: una prima parte relativa al trattamento dei dati personali, una seconda relativa al profilo personale e professionale degli informanti, e una terza relativa al tipo di lingua insegnata, alle istituzioni di insegnamento e al tipo di corsi. Le risposte ottenute sono state 96 e il campione è stato ritenuto significativo, perché le risposte giunte provengono da realtà professionali di molti Paesi esteri. Questa ricerca, tuttavia, non reclama alcuna pretesa di esaustività, ma si propone di essere solamente un'occasione di riflessione.

La ricerca parte dall'esame dell'offerta formativa degli atenei italiani in merito all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera e prosegue con l'analisi del campione intervistato e con l'esame dei dati ottenuti dal questionario, concludendosi con la sintesi dei risultati ottenuti e il tentativo di risposta alle domande di ricerca.

2. PANORAMICA DELL'OFFERTA FORMATIVA PER L'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA

Il percorso educativo e formativo, che un aspirante docente può intraprendere per insegnare italiano a stranieri, si distingue almeno in due categorie: un *iter* che prevede una formazione universitaria, in cui il docente è educato sin dal suo nascere, e una formazione che interviene quando un docente è già inserito professionalmente nel sistema scolastico.

Nel primo caso occorre esaminare l'offerta formativa proposta dai principali atenei italiani. La formazione del docente di italiano a stranieri, infatti, è stata affidata in passato, dal 1992, principalmente all'Università per Stranieri di Perugia e all'Università per Stranieri di Siena. In tempi più recenti, tuttavia, anche altre università hanno attivato curricula di studio finalizzati al profilo dell'insegnamento dell'italiano a non nativi.

In molte altre università, inoltre, anche in assenza di veri e propri corsi di laurea, sono stati inseriti in altri curricula di studio insegnamenti in didattica dell'italiano a stranieri. Si è scelto di effettuare una ricognizione sull'offerta formativa degli atenei statali⁴ su tutto il territorio italiano. Questa scelta è stata dettata dall'esigenza di privilegiare le istituzioni previste dallo Stato, mentre si rimanda ad altra sede un esame allargato ad altri atenei o altre istituzioni private. Nella tabella sottostante si può verificare il piano formativo che parte dalla laurea triennale fino alla formazione *post-lauream*.

⁴ Per un esame puntuale di tutti i corsi descritti in tabella, si rimanda al sito *web* di ciascun ateneo in elenco.

Tabella 1. *Tabella sinottica della formazione dei docenti di ILS presso le università statali*

	Laurea triennale	Laurea magistrale	Master per It. L2	Master It. a stranieri	Certificazioni didattiche
Università per stranieri di Siena	Lingua e cultura italiana per l’insegnamento agli stranieri e per la scuola	Scienze linguistiche e comunicazione interculturale (è presente l’insegnamento di didattica dell’italiano a stranieri)	Master di II livello “INTER-IMM Intercomprensione e immigrazione: italiano per le professioni e per il carcere” Master di I livello in Didattica della lingua e della letteratura italiana Master di I livello DITALS	Master E-Learning per l’insegnamento dell’italiano a stranieri (ELIIAS)	Certificazione DITALS di I e II livello: IL2
Università per stranieri di Perugia		Magistrale: Italiano per l’insegnamento a stranieri (ItAS)		Master di I livello in didattica dell’italiano lingua non materna (ItaLin: presenti moduli “Apprendimento di una L2/LS” e “L’italiano fuori d’Italia”) Master di II livello in didattica dell’italiano lingua non materna (DIDL2: presente un indirizzo specifico per l’insegnamento dell’italiano L2/LS per scopi specifici (accademici o professionali) in Italia o all’estero)	Certificazione DILS-PG di I e II livello: IL2
Università di Bologna		Lingua e cultura italiane per stranieri			

Università Roma 3		Didattica dell’italiano come lingua seconda (DIL2)			
Università Tor Vergata		Lingua e cultura italiana a stranieri per l’accoglienza e l’internazionalizzazione		Master di II livello Insegnare Lingua e Cultura Italiana a stranieri	
Università di Napoli l’Orientale		Lingua e cultura italiana per stranieri	Master di II livello in didattica dell’italiano L2		
Università degli Studi di Salerno (con Università del Saarland)		Linguistica e didattica dell’italiano nel contesto internazionale			
Università degli Studi dell’Insubria				Master FILIS “Formatori interculturali di lingua italiana per stranieri”	
Università Ca’ Foscari Venezia				Master di I livello “Didattica e promozione della lingua e cultura italiane a stranieri” (il master prevede due percorsi specifici: uno per I.L.2 e uno per I.L.S). Master di II livello “Progettazione avanzata dell’insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri” (si esplicitano i percorsi distinti per I.L.2 e I.L.S)	Certificazione didattica CEDILS: IL2 e ILS

Università di Padova			Master in Didattica dell’italiano come L2		
Università di Verona			Master di I livello in Didattica dell’italiano come Lingua seconda		
Università di Milano				Master di I livello in promozione e insegnamento della lingua e della cultura italiana a stranieri (LS/L2) “Promoitals”	
Università di Torino			Master di I livello in didattica dell’italiano l2 (mital2)		

Dalla consultazione delle schede didattiche degli insegnamenti presenti in ciascun curriculum è emerso un netto sbilanciamento della formazione didattica a vantaggio dell’insegnante di italiano IL2, mentre meno frequentemente si è vista esplicitata una formazione specifica per l’insegnante di ILS⁵.

Per il personale docente in ruolo, impiegato presso la scuola pubblica italiana, invece, sono previste due opportunità finalizzate all’insegnamento dell’italiano a non nativi: la possibilità di insegnare italiano in Italia a studenti allocti, l’opportunità di insegnare italiano nelle scuole europee o nelle scuole pubbliche o università estere con contratti dalla durata variabile. Ai fini di questa ricerca è interessante esaminare, tra le diverse figure, quella dei docenti distaccati all’estero presso istituzioni riconosciute dal Ministero dell’Istruzione e del Merito⁶. Tale figura si articola in differenti profili professionali: Assistente di lingua italiana, Lettore universitario, Insegnante negli Istituti Italiani di Cultura, Docente supplente, Docente presso scuole ed enti privati o scuole di lingue. La procedura selettiva⁷ prevista per ogni profilo prevede: l’assunzione a tempo indeterminato, l’avvenuta immissione in ruolo e l’aver operato per almeno tre anni per il ruolo previsto, aver partecipato a almeno un’attività formativa di almeno 25 ore, organizzata da soggetti riconosciuti dal MUR per lo più su temi riferiti all’intercultura. Non è dunque prevista, ai fini della partecipazione alla selezione, una formazione specifica per ILS, se non la frequenza a un’attività formativa (tra gli altri, cfr. Cinganotto, Turchetta,

⁵ D’ora in avanti si userà la sigla ILS per italiano come lingua straniera e IL2 per italiano come lingua seconda.

⁶ Si veda, a tale proposito, la procedura prevista per l’istituzione delle graduatorie e presente nel Ministero dell’Istruzione e del Merito. Cfr. <https://www.miur.gov.it/insegnare-all-estero>.

⁷ Per consultare nel dettaglio i criteri previsti dalla procedura, cfr. <https://www.miur.gov.it/web/guest/procedura-selettiva-personale-scuola-all-estero>.

2020). Da questo breve *excursus*, che non pretende di avere carattere di esaustività, emerge, tuttavia, nettamente da parte delle agenzie formative lo sbilanciamento della loro attenzione all’insegnamento dell’IL2, mentre solo in alcuni casi si dedicano percorsi specifici all’insegnamento dell’ILS.

3. IL CAMPIONE

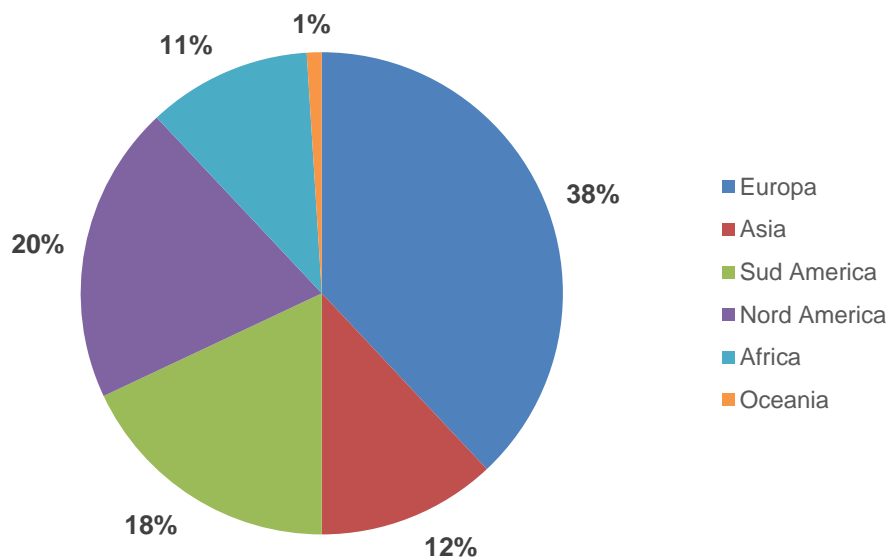
Lo sbilanciamento individuato nel paragrafo precedente si sostanzia nella concentrazione dell’attenzione, da parte dell’accademia e del mondo professionale sui diversi profili di apprendente piuttosto che sui profili dell’insegnante (Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020).

Per quanto riguarda il genere, l’85% del campione intervistato è composto da donne, il 14% da uomini e l’1% si identifica nella categoria “altro”.

In merito all’esperienza di insegnamento all’estero, è possibile notare come la maggioranza relativa del campione (46%) operi da 11 a 20 anni, mentre il 38% da 4 a 10 anni. Solamente il 17% dispone di esperienza professionale inferiore ai tre anni. Questi dati sono indicativi del fatto che chi insegna all’estero raramente è appena laureata/o, avvalorando il fatto che in molti casi la ricerca di lavoro non ha avuto successo o si ricerca, comunque, un miglioramento delle condizioni professionali.

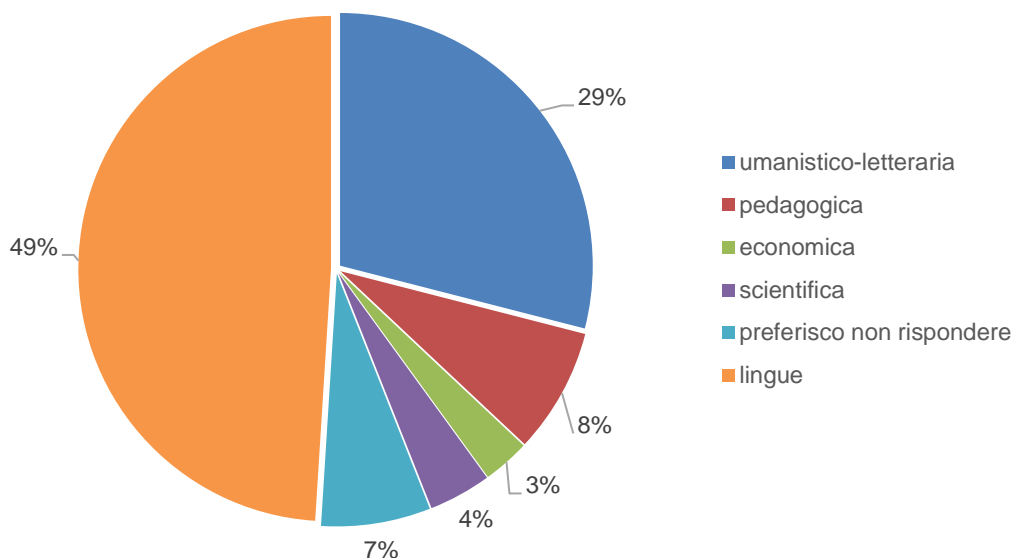
I principali Stati indicati dal campione come sede di lavoro sono la Spagna, la Francia, la Germania, la Cina, l’Argentina, il Brasile, gli Stati Uniti, l’Etiopia, il Marocco, la Turchia e il Canada, considerando la ripartizione proposta nel Grafico 1.

Grafico 1. *I contesti di migrazione*



Per una rassegna completa ed esaustiva sull’insegnamento dell’italiano all’estero, in merito ai contesti e svincolata dalle risposte al questionario descritto in questa ricerca, si rimanda a Troncarelli, La Grassa (2018).

Grafico 2. *I settori di studio*



In merito ai titoli di studio, il 76% del campione dichiara di aver condotto gli studi in Italia, e il 12% all'estero, dividendosi equamente fra titoli conseguiti in territorio UE e al di fuori dell'UE. È significativo notare che il 12% del campione preferisce non rispondere alla domanda. In effetti,

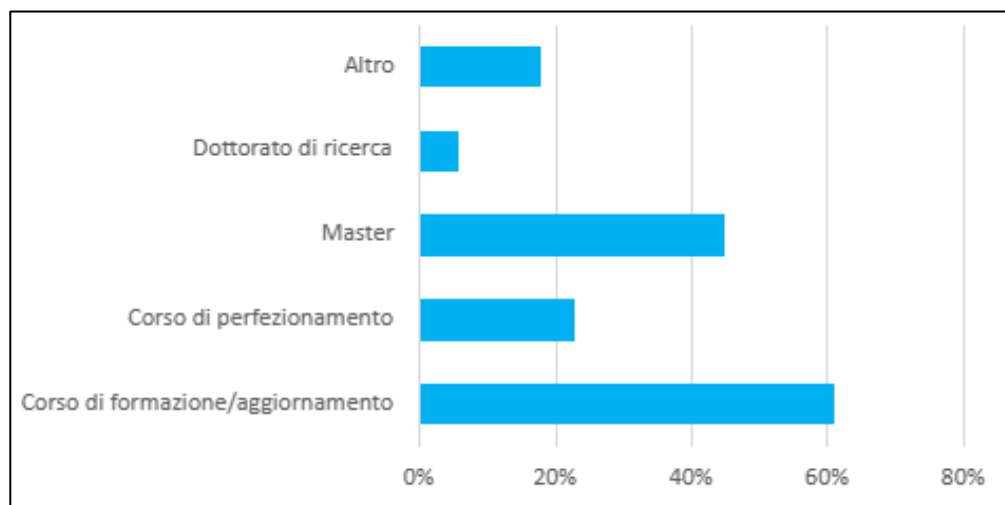
quando si elicitano i dati linguistici per mezzo di questionari, operando direttamente con gli informanti, è necessario considerare alcune defezioni tipiche delle ricerche di carattere sociale e antropologico, come l'inserimento di risposte parziali o fuorvianti, la mancanza di risposte, la difficoltà di comprensione delle domande o, più semplicemente, la paura di sentirsi valutati (Facchetti, Nitti, 2020: 351).

Queste considerazioni sono valide soprattutto se si considera la dimensione nella quale si colloca il questionario, dal momento che si stanno descrivendo le scelte di vita, che in molti casi risultano un aspetto sensibile e delicato per l'osservazione dei comportamenti e degli atteggiamenti. Ciononostante, il questionario ha permesso di individuare alcune tendenze significative sul piano della ricerca di carattere glottodidattico e linguistico-educativo, coinvolgendo anche aspetti psicosociali, psicoaffettivi e gestionali.

Come emerge dal Grafico 2, la maggior parte del campione si è specializzata in studi di taglio linguistico, mentre una minoranza significativa nell'ambito umanistico-letterario. Le discipline STEM, invece, occupano un posto minoritario (7%) al pari di quelle pedagogiche. Anche in questo caso, un dato significativo è la quantità di non risposte, pari al 7%, spiegabile in parte per mezzo degli effetti di distorsione delle risposte, caratteristici dei questionari glottodidattici (Nitti, 2021) e, in parte, considerando una possibile sensazione di inadeguatezza fra gli studi intrapresi (o la mancanza di un titolo di studio di livello EQF⁸ superiore a 5) e lo sbocco professionale dell'insegnamento dell'ILS. Queste ragioni portano alla valutazione del fatto che tali distorsioni hanno avuto uno scarso impatto sui dati complessivi.

⁸ <https://europa.eu/europass/it/description-eight-efl-levels>.

Grafico 3. *Le specializzazioni post-lauream*



In riferimento alla specializzazione *post-lauream*, la maggior parte del campione (95%) dichiara di aver intrapreso almeno un corso. In particolare, si osserva che le percentuali più significative riguardano l'aggiornamento professionale e il conseguimento di master, nonostante l'etichetta generi non pochi problemi sul piano delle equipollenze, poiché nella tradizione anglosassone per master si intende un corso di laurea magistrale e, dunque, il titolo andrebbe inteso come seconda laurea.

Risulta interessante ai fini di questa ricerca la risposta "altro", specificata in alcune note come azioni seminariali, giornate specifiche, tavole rotonde e laboratori di carattere glottodidattico.

Le scelte di vita e lavoro all'estero riguardano essenzialmente motivazioni di carattere personale e privato, imputabili per lo più a questioni affettive e relazionali (60%), ma non mancano risposte relative alla ricerca di lavoro all'estero per mancanza di opportunità in Italia (21%), a esperienze temporanee volte a migliorare la qualità del proprio *curriculum* (24%) o situazioni di studio che prevedono un periodo di pratica o di soggiorno all'estero (10%). Come emerge dalla somma di queste percentuali, per una buona parte del campione, la scelta è stata dettata da una concomitanza di aspetti, rendendo l'analisi di questo dato *de facto* multifattoriale e complessa.

Tuttavia, la decisione di insegnare ILS, per la maggior parte degli informanti, è stata presa dopo aver lasciato l'Italia (53%), segnale evidente di una prospettiva di ripiego rispetto a un'altra ambizione professionale, come emerge dalla nota libera di un informante, che ha fornito lo spunto per il titolo di questo contributo. Il 42% del campione, invece, dichiara di aver intrapreso la scelta di insegnare ILS prima di espatriare e, in questo caso, la condizione professionale del contesto di arrivo rispecchia del tutto o in parte le aspettative del progetto migratorio. Questi dati, se posti in correlazione con l'ambito di studio, permettono di rilevare che solo una minima parte di coloro che hanno intrapreso studi di carattere linguistico opera professionalmente nel campo dell'insegnamento dell'ILS; dopotutto, gli studi linguistici offrono svariate possibilità professionali, dalla traduzione alla comunicazione aziendale.

Il legame con l'Italia è stretto secondo la maggioranza assoluta del campione (98%) e riguarda l'ambito affettivo e familiare (87%), i rapporti con vecchi colleghi (43%) e, più raramente, con le agenzie formative presso le quali si è studiato o si è lavorato (33%). Gli ultimi due dati, tuttavia, sono statisticamente significativi, in quanto si osserva un contatto

plausibilmente utile per quanto concerne la conoscenza e la fruizione di attività formative per docenti, anche organizzate a distanza. Inoltre, seppur minoritaria, la risposta relativa ai contatti con il vecchio contesto professionale è risultata uno dei canali attraverso il quale si è potuto compilare il questionario, proposto proprio attraverso le associazioni di categoria e i gruppi tematici di insegnamento di ILS sulle piattaforme *social* (Facebook e Instagram).

4. ANALISI DATI 1: STUDENTI E TIPI DI CORSO

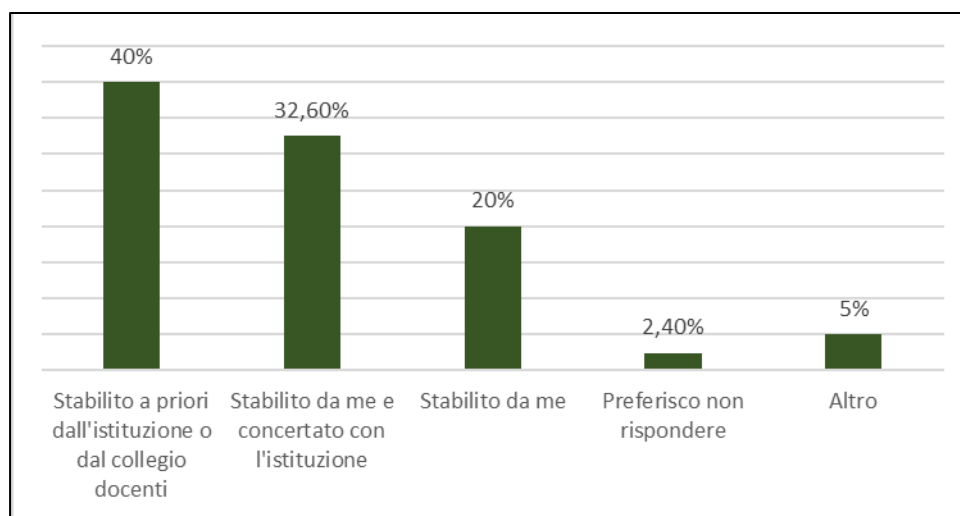
Le agenzie formative all’estero presso le quali gli informanti operano sono equamente suddivise in pubbliche (50% delle risposte) e private (44% delle risposte) e non mancano alcune situazioni di raccordo fra i due comparti, come accade spesso anche in Italia in merito a molti progetti relativi agli enti locali e alla situazione delle scuole paritarie (Brunello, Checchi, 2006). La mancanza di confini netti fra settore pubblico e privato, per quanto concerne parecchi contesti formativi in Italia e in Europa, d’altronde, è una questione ben conosciuta all’interno della letteratura scientifica (tra gli altri, cfr. Fracchia, 2008; Sandulli, 2003).

Le agenzie formative che operano nel privato, all’estero, in alcuni casi accettano di inserire nel proprio organico personale senza titolo di studio di livello EQF pari o superiore a 5 o con titolo di studio specifico (8%). In alcuni casi, si osserva lo stesso fenomeno anche da parte di istituzioni pubbliche (6%), soprattutto in Asia e in Sud America.

I corsi di ILS in prevalenza (77%) sono strutturati con programmi linguistici associati ad aspetti culturali (es. “Lingua e cultura italiane”, “Italian Culture”, “Lingua e tradizione dell’Italia”). Seguono i corsi di carattere generale (68%), declinati a seconda dei diversi livelli di competenza e gli insegnamenti di letteratura, arte e cinema (12%). Più significativo è il dato relativo all’italiano per scopi speciali (20%), poiché spesso il livello di competenza associato è di base, trattandosi in molti casi (17%) di corsi introduttivi o di avvicinamento alla lingua. La stessa condizione, d’altronde, riguarda anche l’insegnamento dell’italiano accademico (7%), spesso unico insegnamento di italiano nelle università. Un altro dato interessante, seppur minoritario, è quello relativo all’italiano per le certificazioni internazionali (2%), sintomo di un’attenzione crescente rispetto alla certificazione linguistica, in considerazione del fatto che «l’italiano è stata l’ultima fra le grandi lingue europee ad avere una certificazione» (Barni, Machetti, 2019: 124). Come si nota, la somma di queste percentuali è indicativa non di una scelta esclusiva delle risposte, ma multipla, in quanto un’agenzia formativa può erogare diversi tipi di corso (Ciliberti, 2012). I dati confermano che l’italiano associato alla cultura rappresenta una parte consistente ma non più egemone del panorama dei corsi di ILS all’estero. Infatti, è possibile

affermare che il pubblico degli apprendenti l’italiano non è più essenzialmente limitato a chi è mosso da quei generici interessi culturali, sicuramente prevalenti fino alla fine degli anni Settanta [...]. Negli ultimi venticinque anni [...] si è trasformata profondamente la composizione del pubblico degli stranieri che studiano italiano all’estero. [...] Troviamo oggi fasce di pubblico rappresentate da chi fa della lingua italiana oggetto e strumento di lavoro, di studio, di integrazione (Barni, Machetti, 2019: 124).

Grafico 4. *Il programma*



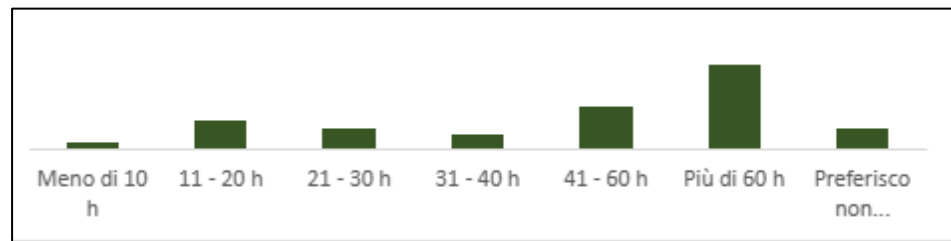
In molti casi il programma del corso non è strutturato direttamente dall’insegnante, ma è stabilito a priori dall’istituzione o dal collegio docenti. Più in particolare, si evidenzia come l’autonomia dell’insegnante costituisca un aspetto molto delicato in relazione alla mancanza di possibilità di progettare il programma di un corso e, a questo proposito, si ricorda che

la progettazione didattica rappresenta una componente fondamentale dell’attività di insegnamento. Al fine di elaborare percorsi formativi efficaci, trasparenti e valutabili è buona norma che il docente rifletta attentamente su cosa proporre in classe e in funzione di quali obiettivi [...]. Inoltre, il suo operato in fase progettuale non dovrebbe circoscriversi solo all’ideazione di una o più lezioni, ma riguardare l’intero percorso formativo, di cui i singoli incontri costituiscono parte integrante (Caruso, 2019: 338).

Se le due coordinate della progettazione di un corso riguardano la macroprogettazione e la microprogettazione (tra gli altri, cfr. Brown, 2001; Breen, Littlejohn, 2000; Graves, 2000; Nunan, 1988), si osserva come, sulla base del 40% delle risposte, quest’ultima tenda a essere a carico dell’insegnante, mentre la prima è gestita dall’istituzione. All’interno dello spazio riservato alle note del questionario, alcuni informanti riportano che l’istituzione o il collegio docenti sviluppano l’attività di progettazione dei corsi per garantire un’uniformità rispetto alle diverse lingue oggetto delle offerte formative, garantendo così un controllo sulla dispersione che l’autonomia genererebbe. Capita anche che lo stesso corso di ILS sia erogato da parte di due o più insegnanti e la programmazione stabilita dall’alto limiterebbe la disparità delle pratiche di insegnamento e il carico di lavoro da parte degli apprendenti. La macroprogettazione, tuttavia, non rappresenta solamente un’emanazione della libertà e dell’autonomia di insegnamento, ma riguarda precise scelte funzionali di carattere glottodidattico e glottomatetico.

Sulla base delle risposte si evince che non c’è una fascia oraria prevalente, ma che i corsi sono erogati in momenti diversi del giorno, mentre, per quanto concerne la durata, si osserva che i corsi di ILS in prevalenza durano più di 60 ore concentrate in massimo tre mesi di attività didattiche.

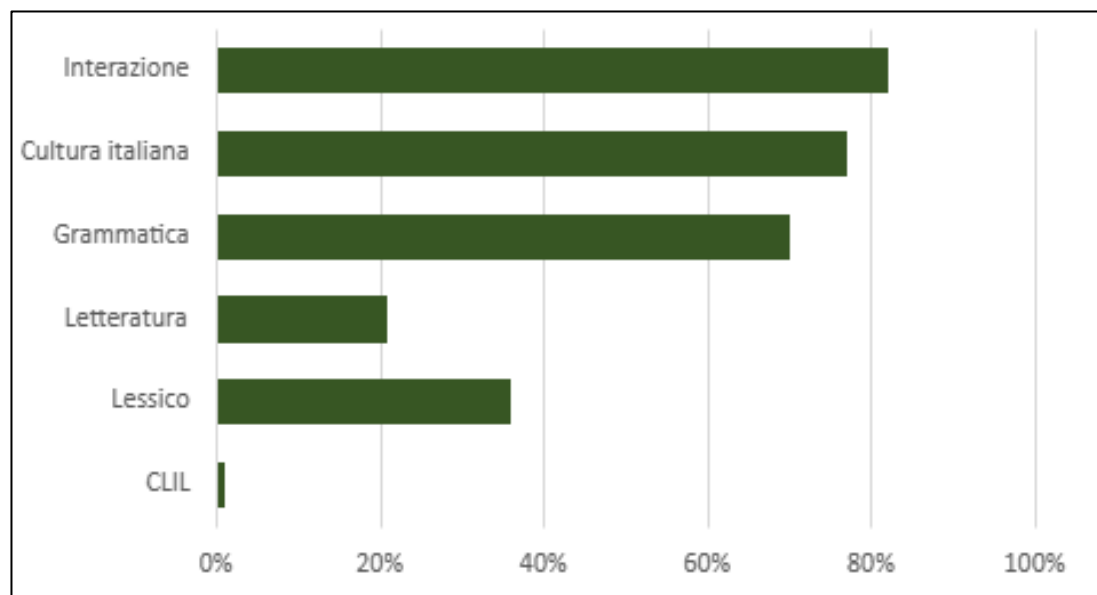
Grafico 5. *La durata dei corsi*



In merito agli aspetti più significativi delle lezioni di ILS il campione si è espresso prioritariamente a favore dell’interazione, elemento problematico per l’insegnamento delle lingue straniere, rispetto a quello delle lingue seconde o materne, proprio perché la lingua insegnata è poco o per nulla presente nel bagno linguistico dell’apprendente (Nitti, 2018). L’insegnamento esplicito della grammatica, tipico di un’impostazione tradizionale rispetto alla storia delle pratiche glottodidattiche (Peppoloni, 2018) ricopre ancora un ruolo preminente, seppur subalterno alla trattazione di elementi caratteristici della cultura italiana. Anche in questo caso si rileva come in un contesto di lingua straniera, il contatto con la cultura italiana possa essere limitato, a vantaggio di una didattica certamente più attenta a questo aspetto rispetto all’insegnamento di una lingua seconda.

Il dato assegnato alle risposte relative all’insegnamento della letteratura è in parziale contrasto con il grafico 6, in quanto i corsi di taglio letterario risultano sottodimensionati rispetto all’effettivo insegnamento della letteratura, pertanto, si insegna letteratura italiana anche in un corso non esplicitamente dedicato alla letteratura. L’espansione del lessico, invece, risulta per molti versi inserita all’interno delle pratiche di interazione e non esplicitata direttamente all’interno delle risposte.

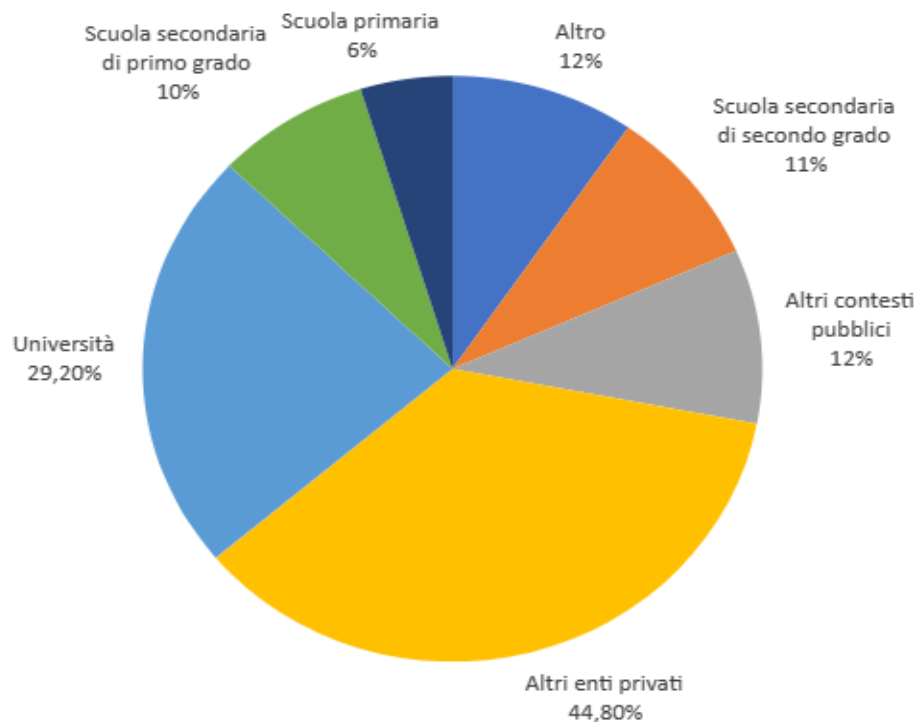
Grafico 6. *Gli aspetti prioritari delle lezioni*



5. ANALISI DEI DATI 2: IL PROFILO DELL’ INSEGNANTE

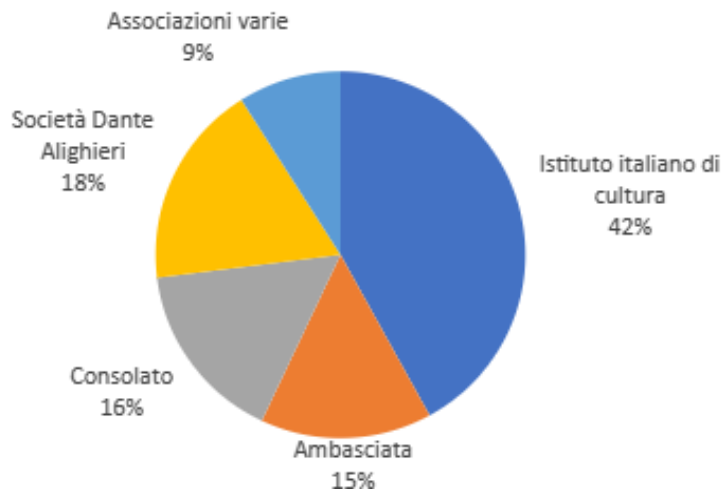
Come già visto nel paragrafo § 4, dall’analisi dei dati emergono alcune delle caratteristiche che contribuiscono a definire il profilo dell’insegnante di ILS e che consistono in una comprovata esperienza didattica, nella formazione accademico-professionale condotta in Italia in ambito linguistico-umanistico e nel conseguimento di una formazione *post-lauream*. La figura di insegnante che pare emergere da questa ricerca evidenzia un professionista che svolge il proprio lavoro per lo più in enti privati (44,8%) o istituti di alta formazione come le università (29,2%). Ai fini della corretta interpretazione dei dati, va precisato che, al quesito “Insegno presso queste istituzioni”, gli intervistati avrebbero potuto scegliere più di un’opzione di risposta. È, dunque, possibile che il campione intervistato operi contemporaneamente in più istituzioni.

Grafico 7. *I contesti di insegnamento*



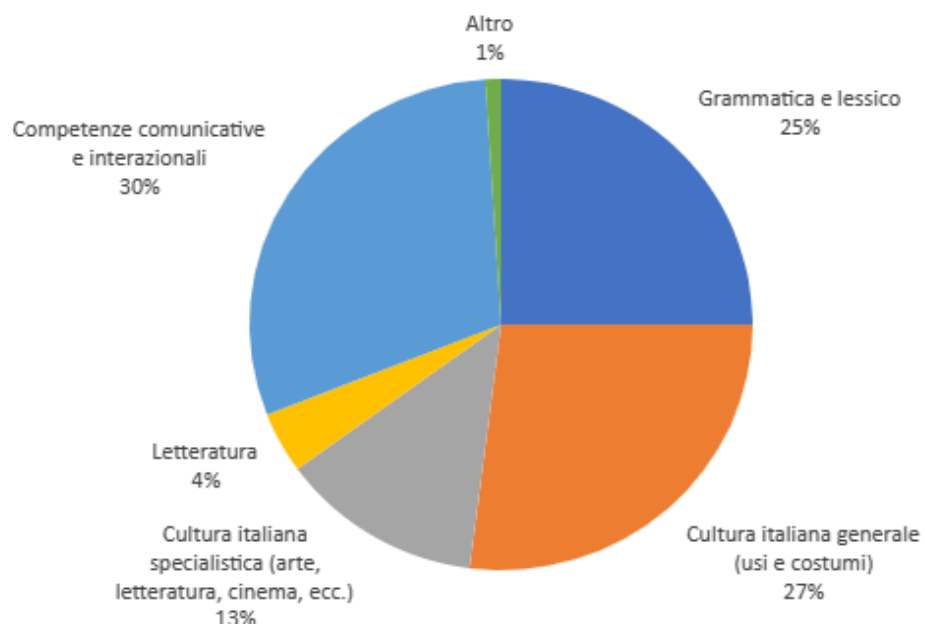
La maggior parte degli intervistati (62,5%) dichiara di avere contatti con istituzioni od organizzazioni che rappresentano l’Italia all’estero, la minoranza (35,4%) dichiara di non avere nessun contatto e una minima parte (2,1%) preferisce non rispondere. Il quesito successivo, facoltativo, interrogava le/gli informanti sul tipo di istituzione con la quale avessero contatto. Sono giunte 45 risposte così suddivise:

Grafico 8. *I contatti le istituzioni*



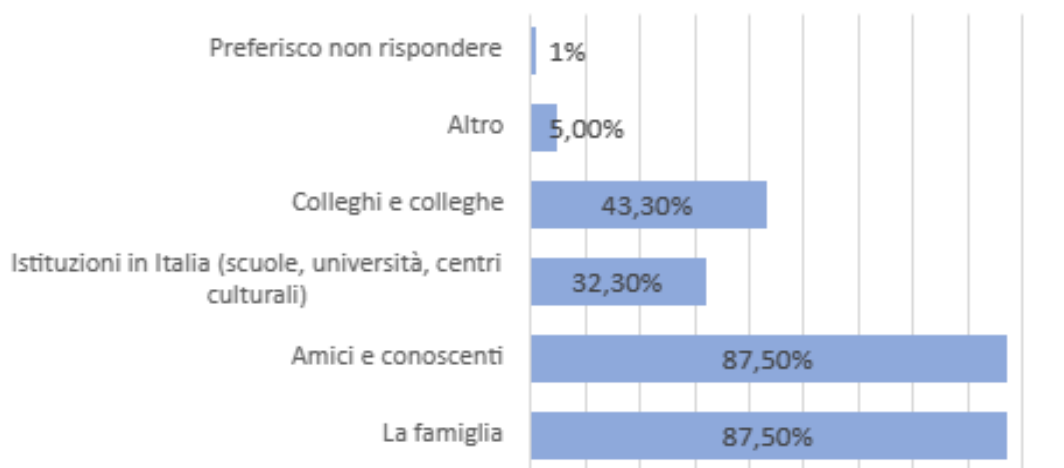
Dalle indicazioni ricavate si nota come i contatti siano relativi, per la maggior parte, a enti istituzionali dello Stato italiano, mentre non pare di cogliere contatti significativi con altri tipi di organizzazioni pubbliche o private. L’insegnante che ha accettato di partecipare a questa ricerca, dunque, non risulta essere reclutato dal sistema di istruzione nazionale e non ha contatti, se non in piccola parte, come si vedrà poi, con gli atenei italiani o altre agenzie formative. Questo docente risulta essere piuttosto un professionista che si colloca indipendentemente all’estero presso vari istituti educativi, pubblici e privati. Cercando di indagare sulla sensibilità didattica di questo tipo di docente è stato chiesto di completare la stringa “Per me insegnare italiano significa soprattutto insegnare...” ed era possibile scegliere più di un’opzione. Questi i risultati del quesito:

Grafico 9. *Cosa significa insegnare ILS*



Dalle risposte ottenute, sembra di poter affermare che la maggior parte degli intervistati ha consapevolezza che insegnare ILS non significa soltanto contribuire allo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative dei discenti, ma anche fornire loro la competenza culturale e interculturale di una lingua straniera (tra gli altri, cfr. Hall, 2012). Il binomio linguistico-culturale, infatti costituisce uno degli aspetti portanti della didattica dell’ILS, dato che i discenti non sono esposti direttamente al contesto socioculturale della lingua di studio e «poiché la competenza pragmatica riguarda il fulcro dell’attività comunicativa, ossia l’uso concreto della lingua per agire in un contesto sociale, non stupisce che essa occupi un posto centrale in tutti i modelli di competenza comunicativa interculturale» (Mariani, 2015: 112). Questo assunto porta all’analisi dei dati del quesito successivo che investiga sul contatto costante tra il docente e l’Italia. Diffondere una lingua e il suo patrimonio culturale, infatti, comporta la proposta di contenuti autentici, non stereotipati, e aggiornati. Al quesito “Mantengo uno stretto contatto con l’Italia mediante (può scegliere più di un’opzione)”, gli intervistati hanno fornito queste risposte:

Grafico 10. *Il contatto con l’Italia*



Dai dati emersi si può vedere come la maggior parte degli informanti mantenga il contatto con l’Italia mediante la sfera privata (famiglia e amici), mentre solo una parte nettamente inferiore lo fa mediante le istituzioni o i collegli e le colleghe. Un contatto non costante con le istituzioni e con l’ambito professionale potrebbe incidere proprio sulla necessità di essere aggiornati su quei modelli linguistico-culturali che ogni docente è chiamata/o a rappresentare e veicolare all’estero.

6. CONCLUSIONI

L’analisi dei dati, riassunta nei paragrafi precedenti, ha mostrato come l’offerta formativa in Italia per l’insegnamento dell’ILS sia fortemente sottorappresentata rispetto ai bisogni formativi dell’insegnante, soprattutto per quanto concerne coloro che non sono direttamente in contatto con le iniziative organizzate dal Ministero dell’Istruzione e del Merito e dal Ministero dell’Università e della Ricerca.

In particolare, l’assenza di percorsi di perfezionamento e di formazione iniziale specifici per l’insegnamento dell’ILS spesso dirotta i bisogni formativi all’interno del

nutrito panorama di iniziative nel campo della didattica della lingua seconda o della più ampia didattica delle lingue moderne.

Un aspetto significativo dei risultati della ricerca, in merito ai bisogni formativi dei docenti, riguarda l'estensione del panorama formativo non limitato ad aspetti di carattere linguistico o glottodidattico, ma orientato anche verso l'organizzazione del lavoro, gli aspetti relazionali e le competenze di ambito giuridico-fiscale (soprattutto riferite alla comprensione di quanto descritto nei contratti professionali e agli elementi di diritto del lavoro). Invece, limitatamente agli aspetti riferiti alla glottodidattica, percepiti come oggetto prioritario di azioni formative, il campione riporta l'organizzazione della lezione, della programmazione (a livello macro e micro), la motivazione e la selezione di materiali efficaci, sottolineando che all'estero spesso i manuali di italiano sono poco rappresentativi delle pratiche comunicative contemporanee e con scarsa attenzione alla diafasia e alla diatopia (Fiorentino, 1997; Cerruti, Corino, Onesti, 2014), aspetti che comunque necessitano di formazione specifica, come descritto alla fine del paragrafo precedente. Le glottotecnologie rappresentano potenzialmente strumenti efficaci per colmare il divario fra le esigenze dell'insegnante e i manuali disponibili, in merito alla selezione dei materiali, ma trattandosi di strumenti in evoluzione costante richiedono aggiornamento (Cuccurullo, Cinganotto, 2017). Se intuitivamente proprio quest'ultimo aspetto sarebbe stato oggetto di aspettativa per quanto riguarda la ricerca, ovvero la richiesta di interventi di ambito glottotecnologico, solamente una minima parte del campione (meno del 4%) ha riferito tale necessità, confermando che l'offerta formativa relativa all'aggiornamento professionale sulle glottotecnologie è ampia e accessibile, sia in Italia (32%) sia all'estero (67%), rispetto alle preferenze riservate alle sedi di formazione, anche a distanza.

La dimensione della progettualità (Lo Duca, 2013), alla luce del fatto che in molti casi l'insegnamento dell'ILS costituisce una soluzione di ripiego rispetto ad altre scelte professionali, è un aspetto significativo di questa ricerca, evidenziando come il punto di equilibrio fra domanda e offerta di insegnamento e insegnanti di ILS sia raggiunto non attraverso una formazione specifica, ma risponda a esigenze dettate dalle contingenze e dalla necessità di mantenersi all'estero. L'università e, più ad ampio spettro, tutti gli attori coinvolti nella sfera economico-professionale hanno il dovere di intervenire, per lo meno evidenziando le opportunità professionali e istituendo percorsi curricolari specifici (tra gli altri, cfr. Villarini, 2021; Grosso, Facchetti, Nitti, 2019).

L'indagine descritta in questi paragrafi mostra che i bisogni formativi non sono colmati solamente attraverso processi di apprendimento formale e certificato, ma anche per mezzo di formazioni autonome, di attività di sensibilizzazione. Lo scollamento fra la dimensione certificatoria e la formazione è particolarmente evidente per l'insegnante che non ha necessità di presentare titoli specifici per la propria carriera, ma *de facto* opera in contesti che richiedono un alto livello di specializzazione.

Se, dunque, da un lato occorre sensibilizzare le agenzie formative estere rispetto alla validità e all'affidabilità dei titoli di studio e delle certificazioni per l'insegnamento dell'ILS (Vedovelli, Casini, 2016), dall'altro è necessario attivare percorsi di didattica ILS o inserire attività specifiche in corsi di didattica delle lingue moderne o di didattica dell'italiano come L2. Non si tratta, pertanto, di prevedere un'uniformità dei percorsi di formazione, ma di ripensarli tenendo conto delle esigenze del mercato delle lingue, attraverso una prospettiva aperta, che consideri i bisogni formativi del personale docente. Infatti, non

ci convince l'idea che sia possibile una soluzione unitaria a una situazione che è ormai intrinsecamente caratterizzata dalla diversificazione, tanto più che non riusciamo a toglierci il dubbio che tutta questa omogeneizzazione e unificazione di risposte venga in ultima analisi a coincidere con gli interessi e

le prospettive di una o di poche strutture e agenzie culturali e istituzionali. A nostro avviso, invece, la pluralità di prospettive, la compresenza di istanze e strutture, di proposte e di strumenti può consentire alla lingua italiana di stare nel mercato delle lingue con una posizione che, esaltando le ragioni della diversificazione, si riallaccia ai tratti profondi dell'identità italiana così come essa appare agli stranieri, almeno nei suoi aspetti migliori: la creatività, la pluralità di voci, la capacità di trasformare un problema in una risorsa. Questo è lo sforzo che tutti, in un regime di libera concorrenza delle libere e critiche prospettive, voci, riflessioni, posizioni teoriche e metodologiche, dovremmo fare per creare alla diffusione dell'italiano condizioni di possibilità di sistema, non occasionali (Vedovelli, 2001: 42-43).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P.E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Barni M., Machetti S. (2019), "Le certificazioni di italiano L2", in Diadori P. (a cura di), *Italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 122-133.
- Bisanti T. (2020), "La didattica dell'italiano LS: uno sguardo alla Germania", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 125-142:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13749>.
- Borreguero Zuloaga M., Ferroni R. (2020), "Lo sviluppo della competenza interazionale in italiano LS: l'espressione dell'accordo in apprendenti ispanofoni e lusofoni", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 54-77:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13745>.
- Breen M. P., Littlejohn A. (2000), *Classroom Decision-Making*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Brown H. D. (2001), *Teaching Principles: an interactive approach to language pedagogy*, Pearson, New York.
- Brunello G., Checchi D. (2006), *Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence*, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Bonn.
- Caruso G. (2018), "Criteri di progettazione didattica per l'italiano L2" in Diadori P. (a cura di), *Italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 338-353.
- Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di) (2014), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Dell'Orso, Alessandria.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Cinganotto L., Turchetta B. (2020), "La formazione dei docenti di italiano L2 all'estero: risultati di un'indagine internazionale", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 20-37:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14971>.
- Coonan C. M., Ballarin E., Bier A. (a cura di) (2018), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Cuccurullo D., Cinganotto L. (2017). "Lingue straniere e tecnologie per le fluencies del XXI secolo", in Balboni P., D'Alessandro L., Di Sabato B., Perri A. (a cura di), *Lingue, linguaggi, testi e contesti*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), pp. 95-100.
- De Mauro T. et al (2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Della Porta D. (2014), *L'intervista qualitativa*, Laterza, Roma-Bari.

- Diadori P., Semplici S., Troncarelli D. (2020), *Didattica di base dell'italiano L2*, Carocci, Roma.
- Facchetti G., Nitti P. (2020), "Il linguista non è chi sa le lingue? Un'indagine perceptive sulla linguistica e sulla professione del linguista", in Sansò A. (a cura di), *Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana* (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019), SLI Società di Linguistica Italiana, Officinaventuno, Milano, pp. 349-362.
- Fiorentino G. (1997), "Quale italiano parlano le grammatiche?", in Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*. Atti dell'VIII Convegno nazionale GISCEL, La Nuova Italia, Firenze, pp. 109-130.
- Fracchia F. (2008), *Il sistema educativo di istruzione e formazione*, Giappichelli, Torino.
- Graves K. (2000), *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*, Heinle and Heinle, Boston.
- Grosso M., Facchetti G., Nitti P. (2019), "L'aggiornamento dei docenti di italiano L2. Una ricerca sulle necessità formative degli insegnanti", in *e-Scripta Romanica* 7, pp. 29-39.
- Hall J. K. (2012), *Teaching and researching language and culture*, Longman, Harlow.
- Lo Duca M. G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Mariani L. (2015), "Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale", in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 111-130:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5014>.
- Nitti P. (2021), "Il plurilinguismo a scuola: un'indagine sulle pratiche didattiche", in *Rbesis*, 12, 1, pp. 47-65.
- Nitti P. (2018), *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, La Scuola Editrice, Brescia.
- Nunan D. (1988), *Syllabus design*, Oxford University Press, Oxford.
- Pavan E. (2005), *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Bonacci, Roma.
- Peppoloni D. (2018), *Glottodidattica e metalinguaggio. La consapevolezza metalinguistica come strumento per l'acquisizione delle lingue straniere*, Guerra, Perugia.
- Sandulli A. (2003), *Il sistema nazionale di istruzione*, il Mulino, Bologna.
- Troncarelli D., La Grassa M. (2018), *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, il Mulino, Bologna.
- Vedovelli M. (2001), "L'italiano lingua seconda, in Italia e all'estero", in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 73, pp. 11-48.
- Vedovelli M., Casini S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.
- Villarini A. (2021), *Didattica delle lingue straniere*, il Mulino, Bologna.

