

1 Il contesto in cui si inserisce l'insegnamento dell'itaLS

Sommario 1.1 Introduzione. – 1.2 Il ruolo del contesto per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. – 1.2.1 L'italiano L2. – 1.2.2 L'italiano come LS. – 1.2.3 Sintesi delle differenze funzionali tra itaL2 e itaLS. – 1.2.4 L'italiano come LE. – 1.3 Risorse e strumenti per la promozione dell'italiano a stranieri in Italia e all'estero. – 1.3.1 Il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e l'insegnamento dell'italiano all'estero. – 1.3.2 Gli Istituti Italiani di Cultura e la promozione dell'insegnamento dell'italiano all'estero. – 1.4 Linee e tendenze della diffusione dell'italiano nel mondo. – 1.4.1 Elementi di politica linguistica e prime indagini sulla situazione dell'italiano nel mondo (1980-2010). – 1.4.2 Linee di politica linguistica per la promozione dell'italiano nel mondo (2012-20). – 1.4.3 Un panorama della situazione attuale dell'italiano nel mondo. – 1.5 Ipotesi e prospettive di miglioramento per la promozione dell'itaLS.

1.1 Introduzione

Il problema che si intende approfondire in questo capitolo riguarda l'insegnamento dell'italiano oggi nel mondo. Nel farlo, si metterà in evidenza il rapporto tra la dimensione teorica e i cambiamenti avvenuti nelle strategie di promozione dell'italiano all'estero, negli strumenti formativi e nelle motivazioni allo studio dell'italiano da parte degli studenti.

Si guarderà al problema da una prospettiva di vendita della lingua italiana all'estero, toccando aspetti legati alle strategie e alla modalità di diffusione dell'italiano da parte degli organi istituzionali competenti nel costruire delle condizioni di contesto, caratterizzate da una costante dialettica e sinergia fra la funzione informativa 'dell'eccellenza' della lingua italiana e l'orientamento a una comunicazione che dovrebbe esaltare il valore e la spendibilità dell'italiano all'estero.

Come si osserverà, l'approccio al problema è fatto sia coi dati numerici che, col passare del tempo, cambiano e sono muti, sia con i progetti, con le azioni e con le tendenze che affiorano all'interno di specifici percorsi formativi in cui emergono elementi di chiarezza sui quali ripensare le modalità di diffusione dell'italiano all'estero e, unitamente a tale aspetto, dell'aggiornamento didattico dei docenti.

1.2 Il ruolo del contesto per l'insegnamento dell'italiano a stranieri

Riflettere sull'insegnamento dell'italiano a stranieri presuppone di considerare prima di tutto la variabile ambientale in cui si studia l'italiano poiché a ogni contesto di apprendimento corrispondono situazioni di contatto differenti, a seconda se si insegna italiano in Italia come L1, italiano come lingua seconda (L2), all'estero come lingua straniera (LS) e, infine, come lingua etnica (LE).

L'ambiente di studio rappresenta quindi un aspetto cruciale e strategico per l'insegnamento della lingua, per la sua capacità intrinseca di accrescere la dimensione interazionale fra persone e il contesto, accelerare i processi di elaborazioni linguistiche dell'apprendente e accentuare lo sviluppo della competenza comunicativa dell'apprendente (Ellis 1988; Long 1996).

A questo proposito, Balboni (2014) analizza le differenze funzionali che caratterizzano l'insegnamento dell'italiano a stranieri come lingua seconda (L2), come lingua straniera (LS) e come lingua etnica (LE) e ne approfondisce i differenti modelli organizzativi alla Didattica dell'italiano a stranieri.

1.2.1 L'italiano L2

In un contesto di insegnamento come lingua seconda, l'italiano è presente nell'ambiente in cui si parla. La peculiarità della L2 consiste nell'essere disponibile nel contesto in cui lo studente straniero studia la lingua. L'esposizione alla lingua, perciò, avviene in modo spontaneo e naturale dal momento che l'italiano è parlato dalla gente del posto e con cui lo studente può avere un contatto diretto. Dunque le opportunità di contatto con i parlanti nativi e con diverse tipologie di italiano sono pressoché costanti, favorendo lo studente nel suo processo di apprendimento. Questa immersione naturale dà la possibilità allo studente di studiare la lingua sia in aula sia fuori dall'aula, secondo una modalità che Caon (2005) definisce «eterogena», aumentando di fatto il ritmo di acquisizione linguistica.

La glottodidattica si è occupata di delineare da un punto di vista didattico le implicazioni più rilevanti nell'ambito dell'insegna-

mento e dell'apprendimento dell'italiano L2, focalizzandosi su alcuni aspetti:

- a. il ruolo del docente: in una situazione di L2, il docente funge da guida avendo cura, da un lato, di soddisfare le richieste culturali e linguistiche degli studenti (soprattutto a livello elementare, i quesiti degli allievi sono strettamente connessi con l'esperienza di vita in Italia. Le domande possono essere di ordine pragmatico, ad esempio legate al contratto di affitto, ai trasporti urbani, famiglia, oppure legate a elementi di cortesia ecc.) e dall'altro di portare avanti la programmazione curricolare (Lo Duca 2006). Dunque il docente deve saper conciliare i bisogni dell'apprendente e l'esigenza di realizzare le attività programmate. Inoltre, egli non è l'unica figura di riferimento per gli studenti, non è l'unico modello linguistico a cui possono fare riferimento. Il suo ruolo è di facilitare l'acquisizione di lingua e contenuti individuando le sequenze delle nuove strutture linguistiche da analizzare di lezione in lezione, sostenendo la motivazione allo studio con materiali didattici adeguati alle necessità degli apprendenti, migliorando e correggendo il processo di apprendimento e di valutazione linguistica (Luise, D'Annunzio 2008);
- b. la motivazione dell'allievo: secondo Dörnyei (2014) in ambito scolastico la motivazione può essere legata a una spinta motivazionale basata sul dovere e di conseguenza mira al risultato, ovvero al superamento dell'esame. In contesti di insegnamento extrascolastico, la motivazione ad acquisire una L2 potrebbe essere collegata al bisogno di farsi capire e di comunicare, di comprendere il contesto culturale in cui si trova e di socializzare. In questa prospettiva, secondo Daloiso (2011) l'acquisizione della L2 si lega ai bisogni più profondi dell'apprendente, quelli di natura cognitiva e psicoaffettiva;
- c. le modalità di apprendimento: nel caso della L2, la metodologia didattica dovrà valorizzare il contesto naturale in cui lo studente vive favorendo una didattica esperienziale; ciò implica saper agire sul contesto con la raccolta di osservazioni e di esperienze desunte all'ambiente esterno e ottimizzare il lavoro in classe (Balboni 2015);
- d. la cornice naturale dà la possibilità al docente di poter usufruire di una moltitudine di strumenti didattici e di materiali autentici. La qualità e l'aumento esponenziale dell'input naturale dovrebbero perciò consentire al docente di stimolare maggiormente gli allievi all'attitudine ad osservare il problema da più punti di vista, alla riflessione, alla comparazione, alla discussione e alla descrizione; col verificare le nuove informazioni e le nuove risorse nel contesto di studio lo studente sarà portato a elaborare le informazioni chiave e a sinte-

tizzare la propria opinione sulla base di quanto analizzato. In tal modo una situazione L2 contribuisce con una opportuna metodologia a richiedere allo studente l'attivazione di processi cognitivi superiori e ad allenare il pensiero critico; l'ambiente stesso in cui si studia tende a diventare un supporto cognitivo per l'acquisizione della lingua.

Parallelamente al riconoscimento della funzione di supporto della cornice ambientale L2 al processo di apprendimento, diventa fondamentale l'adozione di una metodologia didattica in grado di soddisfare le ragioni per cui gli studenti vogliono apprendere l'italiano – scopi professionali e di integrazione – e sia efficace per la verifica dello stesso apprendimento. L'implicazione più importante è che l'insegnante deve essere capace di mettere a fuoco la componente motivazionale e psicoaffettiva dell'apprendente, utilizzando materiali e strumenti adeguati per un apprendimento di successo. A questo proposito, in linea con gli studi di Serragiotto (2016), i criteri di valutazione in una situazione di L2 dovrebbero essere visti nel quadro di un insieme di scelte condivise e con cui mettere a frutto il lavoro 'sul campo'. Dunque i parametri dovrebbero premiare la fluenza e l'efficacia comunicativa, l'appropriatezza e la pertinenza del lessico, dando minor peso ad esempio all'accuratezza grammaticale.

1.2.2 L'italiano come LS

In una situazione di insegnamento LS, l'italiano non è presente nel territorio dove gli studenti studiano. Dunque la nostra lingua è parlata e studiata solo in aula, al di fuori della quale lo studente continuerà a usare la propria L1. Dunque, l'input linguistico non è disseminato nella vita quotidiana, non è usato nella comunicazione di ogni giorno e perciò non può essere appreso in maniera spontanea e naturale dallo studente.

Un contesto didattico di questo tipo costituisce una sfida e un'opportunità per il docente e per gli allievi.

Prima di tutto è opportuno ribadire che l'insegnamento dell'italiano all'estero richiede una progettazione in cui si deve tenere in considerazione una serie di 'paletti' sia a livello macro (caratteristiche culturali del contesto dove si insegna l'italiano) sia a livello micro (la centralità dello studente, la gestione del processo di apprendimento, la scelta dell'approccio, del metodo e delle tecniche, della valutazione e di eventuali glottotecnologie, la graduazione dell'input).

Nell'elaborare il progetto edulinguistico, il docente di italiano che lavora all'estero dovrebbe inquadrare la specificità del contesto in cui andrà a insegnare. Questo comporta il dover adeguarsi alle pre-

messe di fondo che inquadrano la prospettiva curricolare del progetto linguistico ed eventualmente saper correggere e migliorare il processo con opportune integrazioni.

Un altro fattore di complessità riconducibile alle caratteristiche di contesto LS è dato dall'impostazione didattica che il docente vuole attribuire al percorso di apprendimento: questo aspetto infatti potrebbe differire dalle modalità con cui gli studenti sono abituati a studiare le lingue straniere. Il rischio di concepire un'azione metodologica alternativa è di generare una sfida didattica considerata troppo alta o inopportuna per molti studenti poiché essi potrebbero trovarsi in una situazione didattica che richieda loro di sviluppare competenze e non saperi fondati sui processi di memorizzazione (Caon 2008).

Insegnare italiano come LS quindi richiede innanzitutto che il docente abbia una comprensione profonda delle modalità di insegnamento e di apprendimento che caratterizzano il contesto estero in cui insegna; inoltre egli dovrà dimostrare di essere capace di promuovere intenzionalmente un percorso didattico che privilegi dapprima le modalità e le strategie didattiche a cui gli studenti sono abituati per poi meglio definire una metodologia che permetta allo studente di sapere utilizzare la lingua in diverse situazioni comunicative.

Un'altra difficoltà che il docente di italiano all'estero dovrebbe risolvere è legata alla raccolta e alla varietà di materiali autentici che potrebbero non essere facilmente reperibili nell'ambiente in cui insegna. Alla poca disponibilità dei materiali si unisce la mancanza di un input di qualità e delle varietà linguistiche da presentare o su cui guidare l'attenzione dello studente. Dunque al docente spetta il compito di selezionare una lingua viva, contemporanea e aggiornata agli usi e ai costumi dell'Italia di oggi. Il modello linguistico da portare deve essere vario; il docente dovrà guidare gli studenti a focalizzarsi su determinate caratteristiche locutorie che identificano quel gruppo di parlanti in uno specifico territorio e a mettere a fuoco le norme culturali che regolano quel preciso scambio linguistico.

A seconda dei contesti e della presenza di madrelingua italiana, il docente di italiano diventa una guida unica, un esempio linguistico da seguire e a cui faranno affidamento gli studenti. Diversamente da un contesto di insegnamento L2, sarà responsabilità del docente decidere quale lingua portare, come si è già detto, affidandosi al manuale di riferimento per regolare la struttura, l'organizzazione, la gradualità dell'input, i tempi della disciplina linguistica. In relazione all'aspetto valutativo in una situazione di insegnamento dell'italiano LS il docente dovrà considerare la distanza tipologica e culturale tra la L1 degli studenti e la lingua oggetto di studio, analizzare le motivazioni di partenza della classe e individuare i bisogni formativi e linguistici per costruire il sillabo; inoltre dovrà selezionare quei criteri che gli permettano di testare le abilità linguistiche su cui ha lavorato in classe (Bosisio 2012). Generalmente la programmazione

ne didattica in LS è organizzata dal docente e presenta una struttura meno flessibile di una situazione didattica L2. Pertanto, il docente LS potrà focalizzarsi maggiormente sulla correttezza formale e sull'efficacia comunicativa.

1.2.3 Sintesi delle differenze funzionali tra itaL2 e itaLS

Nei paragrafi precedenti si sono rilevate le differenze funzionali che distinguono i diversi contesti di insegnamento. Pertanto, la promozione e la realizzazione di un progetto di linguistica educativa mobilitano le competenze glottodidattiche del docente che valorizza un approccio in funzione delle pratiche didattiche e valutative del contesto in cui insegna. Dunque il docente è capace di scegliere in chiave operativa una situazione di apprendimento collegata all'esperienza del contesto e alle motivazioni dell'apprendente. In questa direzione, si ritiene utile richiamare gli studi di Mazzotta (2010) e proporre in modo sintetico le caratteristiche salienti delle diverse situazioni di apprendimento analizzate in precedenza attraverso la tabella 1.

Tabella 1 Differenze operative tra i contesti d'insegnamento dell'italiano a stranieri

Italiano L2	Italiano LS
L'italiano è presente nell'ambiente in cui si studia	L'italiano non è presente nell'ambiente in cui si studia
L'input è esterno alle ore di italiano	L'italiano è studiato soltanto in aula
Esposizione alla lingua totale	Esposizione alla lingua parziale
L'input è naturale, spontaneo, vario e non è graduato	L'input è selezionato e graduato dal docente attraverso i materiali didattici
Tempi apprendimento veloci	Tempi di apprendimento più lenti
Docente guida	Docente guida unica
Le motivazioni sono dettate da scopi professionali o di integrazione	Motivazione allo studio dell'italiano è di tipo strumentale o basata sul piacere di studiare la lingua
Manuali di italiano per L2 destinato a più fasce di età	Manuali di italiano per LS destinato a più fasce di età

Tra le due situazioni didattiche prese in considerazione ci sono quindi delle differenze sostanziali. In una situazione di L2 prevalgono le strategie induttive per fare in modo che lo studente giunga non a una mera riproduzione ma, al contrario, a una competenza che gli permetta di affrontare e risolvere determinate situazioni problematiche (Mezzadri 2007). In una situazione LS l'insegnante fa leva su strategie deduttive al fine di gestire in modo più controllato e coerente il processo di

apprendimento dello studente, in vista soprattutto di traguardi certificatori. Nello stesso tempo è bene sottolineare che fra i due contesti di insegnamento vi sono alcuni aspetti comuni collegati ai meccanismi di funzionamento del cervello quando acquisisce una lingua.

1.2.4 L'italiano come LE

L'italiano come lingua etnica, cioè l'insegnamento della nostra lingua fuori dai confini nazionali, ha come destinatari i discendenti diretti o quasi di italiani che continuano a tenere rapporti con la comunità di origine italiana. Un aspetto da sottolineare è che per tale categoria di apprendenti l'italiano come LE non rappresenta la propria L1, benché possa essere utilizzata all'interno di questa comunità come lingua di interazione e di socializzazione.

Una caratteristica peculiare della LE è che tale lingua è orale ed è considerata una varietà non aggiornata poiché non ha seguito l'evoluzione dell'italiano di oggi.

La motivazione che spinge tale utenza a studiare l'italiano è la volontà di mantenere vivo il legame originario con la propria famiglia, oppure di scoprire il patrimonio culturale e identitario che appartiene alle proprie radici (Pasquandrea 2008). Nella storia recente della diffusione dell'italiano nel mondo, il principale veicolo istituzionale di promozione dell'italiano negli ultimi trent'anni del Novecento era il finanziamento di corsi per i discendenti degli emigranti, e che all'inizio nel nostro secolo, per cinque anni, è esistito un Ministero per gli Italiani nel Mondo, che in realtà si identificava con la persona del ministro Tremaglia, interessato essenzialmente a riallacciare i rapporti con le comunità italiane nel mondo. Dopo circa dieci anni di assenza dello Stato nella promozione dell'italiano, con il *Progetto Paese* dei governi Letta, Renzi e Gentiloni, l'italaLE smette di essere il fulcro della promozione della nostra lingua, anche perché le terze e quarte generazioni non sentono più il richiamo delle loro origini.

Da ciò è possibile evidenziare che esistono sia diverse spinte motivazionali allo studio dell'italiano come LE sia differenti gradi di competenza di tali apprendenti. Per un quadro più esaustivo del fenomeno migratorio e della complessità che caratterizza il profilo di tale categoria di apprendenti, si rimanda alla ricostruzione del legame fra lingua e identità dei migranti in Sobrero (2006), all'indagine di Balboni e Santipolo (2003) sulla motivazione allo studio dell'italiano all'estero, agli studi di Bettoni (2003) per quanto riguarda la vasta gamma di profili che caratterizzano gli oriundi e, infine, alle studi di Vedovelli (1994) per le caratteristiche dell'apprendimento dell'italiano LE di tale utenza.

Insegnare l'italiano come LE richiede al docente di saper progettare un'azione metodologica e didattica attenta in particolar modo

alla dimensione sociolinguistica in cui si trova l'apprendente. Nel fare questo, dovrà utilizzare risorse e strumenti disparati, in molti casi dovrà creare dei materiali didattici stratificati e differenziati allo scopo di valorizzare le competenze linguistiche possedute dallo studente e attivare un processo di aggiornamento culturale e lessicale (Palumbo 2013).

1.3 Risorse e strumenti per la promozione dell'italiano a stranieri in Italia e all'estero

Accanto a fattori e variabili legati alla componente motivazionale e psicoattitudinale dell'apprendente, l'apprendimento dell'italiano è condizionato dal contesto di insegnamento e dalla complessità di nodi e di interazioni funzionali che distinguono ogni situazione d'insegnamento L2 e LS.

Sulla scorta di tale presupposto, la promozione e la realizzazione di un progetto di linguistica educativa che interessa l'itaLS va realizzato attraverso modalità, canali, risorse e proposte formative finalizzati a costruire dei legami con il territorio, rimarcando al contempo gli obiettivi istituzionali degli organi promotori. In questa direzione, nei prossimi paragrafi ci si occuperà unicamente della gestione del processo di insegnamento dell'italiano LS ad opera delle istituzioni competenti al fine di delineare le molteplici prospettive d'indirizzo dei due Ministeri e ricavare attraverso una lettura d'insieme le relazioni e gli obiettivi della promozione dell'italiano in contesti diversi.

1.3.1 Il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e l'insegnamento dell'italiano all'estero

La necessità di avviare una nuova ricerca sulla diffusione della lingua italiana all'estero e di definire i nuovi strumenti al suo servizio ha spinto in questi ultimi dieci anni gli organi istituzionali competenti, nel caso specifico il MAECI (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale), a intraprendere una serie di azioni volta a ricostruire e a misurare il quadro dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Nella prospettiva del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale la promozione della lingua dovrebbe essere un progetto che interessa in modo inequivocabile tutto il Sistema Paese.

In questa direzione, il MAECI si è reso protagonista di una politica che ha voluto attribuire al binomio lingua e cultura italiana un peso specifico importante per rilanciare la propria influenza nel campo delle relazioni internazionali. La strategia che il MAECI ha inteso

sostenere (a partire dal 2014) mira a rafforzare la situazione della lingua italiana nel mondo, facendo leva sulle eccellenze del Made in Italy (Bagnoli, Vedovato 2010).

Le differenti iniziative del MAECI svolte annualmente in favore della promozione della lingua italiana all'estero si posizionano sull'aspetto dell'innovazione al fine di allineare il Sistema Italia:

- a. al carattere più dinamico delle imprese italiane che all'estero contribuiscono al *Brand Equity*;
- b. all'esperienza di consumo degli user digitali 2.0 (si veda l'app *ItaliAmo* lanciata dal MAECI nel mercato cinese e anglosassone) nello studiare l'italiano attraverso corsi di lingua online.

Nella strategia di rilancio dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'italiano da parte del MAECI si evidenzia il bisogno di dotarsi di una visione di politica linguistica e culturale in grado di costruire dei legami con i contesti in cui l'italiano è presente e di essere visibili con azioni precise volte a rafforzare le sinergie con i partner locali. In tal modo, il Sistema Paese, facendo leva sul potere di seduzione che l'Italia esercita attraverso in binomio lingua e cultura e gli ideali espressi, auspica di occupare un ruolo di prestigio sulla scena internazionale. Alla base del nuovo indirizzo politico del MAECI vi è la consapevolezza politica, sociale e strategica di doversi presentare a livello internazionale in maniera diversa e quindi di promuovere e comunicare un'idea di lingua e di cultura italiana, di spiegarla e svilupparla attraverso un'offerta formativa non appiattita ma pertinente ed appropriata al target.

Dunque la necessità di conseguire dei risultati che incrementino le situazioni di studio dell'italiano all'estero ha spinto gli uffici VII e VIII competenti del MAECI a un atteggiamento riflessivo e di revisione circa le ragioni amministrative, la funzionalità e le responsabilità delle istituzioni italiane presenti all'estero, in particolare modo gli Istituti Italiani di Cultura, con il fine di approntare un diverso piano comunicativo in grado di sintonizzarsi con il territorio di competenze.

1.3.2 Gli Istituti Italiani di Cultura e la promozione dell'insegnamento dell'italiano all'estero

Da tali assunti il MAECI ha sviluppato il progetto di un Sistema Paese che ingloba le migliori qualità dell'Italia per proporsi in uno scenario internazionale con un programma di eventi che accresca la credibilità del sistema stesso (Ferrari 2002), attesti il suo riconoscimento come agente di valore, come prodotto/risorsa che, allineato a una logica di mercato, vuole interconnettersi con i suoi utenti, assicurando il funzionamento e la qualità dei servizi erogati nonché la crescita culturale e intellettuale (Balboni 2007).

La cultura, in questo caso, è specchio dell'atteggiamento con cui gli attori favoriscono la comunicazione e le opportunità di contatto e di condivisione col territorio ospitante.

Gli enti istituzionali preposti a veicolare la cultura italiana hanno così raccolto la sfida lanciata a livello centrale da parte del MAECI proponendo un cronoprogramma di eventi in loco in cui la lingua italiana svolge un ruolo preponderante. Questo è il risultato di una strategia finalizzata a:

- a. rendere la lingua una scelta educativa per il target in modo che il pubblico straniero abbia gli strumenti concettuali e culturali per comprendere e apprezzare il messaggio degli artisti italiani. L'implicazione più rilevante è quella di permettere all'utente di entrare in relazione più profonda con il prodotto italiano;
- b. attivare il confronto tra più livelli di osservazione per ricostruire l'oggetto di analisi. In questo modo si possono modificare abitudini, modelli mentali e operativi rispetto alla concezione di italianità, abbattendo stereotipi e generalizzazioni;
- c. rivestire la lingua di una connotazione politica ed economica. In questo caso, la lingua italiana vuole essere riconosciuta come uno strumento di dialogo utile per costruire nuove pratiche educative e di scambio (Maugeri, Serragiotto 2019).

Su questo versante, gli Istituti Italiani di Cultura (IIC) si servono delle competenze dei lettori di ruolo in servizio presso specifiche realtà universitarie all'estero, con compiti talvolta di supervisione dei corsi di Didattica dell'italiano erogati presso gli IIC e della gestione della biblioteca. Accanto a tali mansioni, i lettori ministeriali contribuiscono alla promozione dell'evento culturale e linguistico, specie in occasione della settimana della lingua italiana, mettendo in luce competenze relazionali e interculturali destinate a influire sui rapporti professionali con la controparte locale.

Gli spazi formativi degli IIC includono, oltre all'azione didattica e promotrice dei corsi di lingua da parte del lettore di ruolo, anche i contributi significativi dei docenti che operano in loco con i quali però non è possibile stabilire un contratto a tempo indeterminato. In molti casi le risorse locali rappresentano il punto di forza degli IIC dal momento che il loro dinamismo interno al contesto permette all'Istituto di essere maggiormente incisivo nel territorio e di rafforzare la rete, col risultato di ridefinire i livelli di autonomia e acquisire maggiore rilevanza politica nel contesto in cui l'IIC è attivo (Solima 2004).

Se al livello globale la politica linguistica del MAECI vuole accrescere il prestigio dell'italiano e posizionarlo fra le lingue più studiate al mondo, a livello locale tale formula dovrebbe però essere monitorata per valutare gli effetti e le ricadute a medio lungo termine di tali strategie. Ciò permetterebbe di ottenere dei dati funzionali a tarare meglio l'offerta linguistica in rapporto al contesto di utilizzo (Balboni,

Caon 2010). In questa direzione, gli IIC, le ambasciate e i consolati a cadenza annuale forniscono agli uffici ministeriali preposti il numero degli iscritti ai corsi di lingua in quel determinato anno nel contesto indagato. La lettura complessiva del fenomeno dell'italiano del mondo diventa occasione di confronto con gli esperti del settore con appuntamenti annuali dedicati a rilevare la crescita o meno dell'italiano all'estero, indagando i punti di forza e i limiti del piano strategico attuato dal MAECI per la promozione della lingua italiana nel mondo.

1.4 Linee e tendenze della diffusione dell'italiano nel mondo

A partire da questo paragrafo, si delinearanno le condizioni e le prospettive dell'italiano in quanto LS allo scopo di fare il punto sulla capacità di irradiazione del modello culturale italiano nel mondo. Nel farlo si prenderanno in considerazione due periodi: il primo va dal 1980 al 2010, il secondo dal 2010 al 2020, durante il quale a seconda dei risultati e della classe politica al potere emergono delle istanze di fondo e delle tendenze diversificate e contrastanti. Nonostante la variabilità della politica linguistica in favore dell'itaLS, entrambi i periodi sono accomunati dalla mancanza di linee guida, che ha causato una certa dispersione nella valorizzazione dei percorsi intrapresi e dei risultati ottenuti.

1.4.1 Elementi di politica linguistica e prime indagini sulla situazione dell'italiano nel mondo (1980-2010)

A partire dagli anni Ottanta si è costituita una rete di ricerca nazionale interessata ad aggiornare le condizioni e gli strumenti di diffusione della lingua italiana all'estero; parallelamente a questa azione, si è cercato di capire l'attrattiva dell'italiano fuori dai confini e le motivazioni che spingono gli studenti stranieri ad apprendere la nostra lingua; di monitorare lo stato di diffusione dell'italiano e stabilire le potenzialità di crescita; di conseguenza è sorta la necessità di comprendere come è insegnato e se l'italiano è rappresentato con tutte le sue varietà di cui dispone il suo corpus storico, linguistico e letterario. In questa direzione, Baldelli (1987) e Vedovelli (2008) ricostruiscono le vicende che hanno portato il Ministero degli Affari Esteri (un tempo denominato MAE) a destinare più attenzione e fino agli anni Novanta più contributi per promuovere l'insegnamento dell'itaLS al di fuori della nostra penisola.

Secondo le ricerche dei due studiosi, l'italiano negli anni Settanta era presente nei Paesi oggetto di emigrazione italiana, che ne ha agevolato senza dubbio la diffusione; in altri contesti, l'italiano era una

lingua di prestigio grazie alla sua secolare tradizione culturale e letteraria, per cui diventava oggetto di apprendimento.

La prima azione volta a promuovere una riflessione sull'italiano nel mondo avvenne nel 1983 con un convegno ministeriale finalizzato a comprendere lo stato dell'arte dell'italiano nel mondo e individuare una possibile strategia di diffusione (Barni 2011). Tale momento di incontro fra operatori diversi innescò le prime ricerche sulla condizione dell'italiano che si concretizzarono con le indagini del già citato Baldelli e con l'indagine *Italiano 2000* di De Mauro (2002), nelle quali vengono identificati i diversi tipi di pubblico che studia l'italiano. In uno studio del 2012, Giovanardi e Trifone ricostruiscono le linee di tendenza del fenomeno indagato e la consistenza numerica di una moltitudine di aree dove l'italiano è studiato. Se da un lato l'indagine sottolinea i progressi compiuti dall'italiano in specifiche aree rispetto alla precedente ricognizione (Australia e Giappone, ad esempio), dall'altro lato tali risultati, se comparati con l'indagine del 2000, evidenziano un calo di studenti nei contesti istituzionali in India (-64%) e in Corea del Sud (-41%).

Il contributo più significativo delle due indagini riguarda l'identificazione delle motivazioni degli stranieri che studiano l'italiano. Pertanto nella tabella 2 vengono riportate le aree tematiche che spingono gli studenti ad apprendere l'italiano (Diadori et al. 2017):

Tabella 2 La motivazione allo studio dell'italiano in Giappone. Rielaborazione personale da Diadori et al. 2017

Categoria	Descrizione
Tempo libero	Si studia l'italiano per partire per l'Italia a scopi culturali
Piacere	Piacere di scoprire la lingua e la cultura italiane attraverso fonti autentiche
Studio	L'italiano è veicolo di contenuti disciplinari utili per la carriera scolastica anche in Italia
Lavoro	Si studia l'italiano per professionalizzarsi

Le categorie identificative delle motivazioni dello studio dell'italiano risalgono all'indagine di De Mauro nel 2000 e di Giovanardi e Trifone del 2012. La variabilità dell'aspetto cronologico, i contesti di indagine in cui è avvenuta la campionatura, la frequenza delle risposte costituiscono degli elementi molto importanti per una tipologia di ricerca qualitativa e quantitativa; nonostante sia assente un'indagine svolta a livello contestuale, le tematiche individuate a livello di macroaree servono a definire meglio le spinte motivazionali, fra cui lo studio dell'italiano per piacere, interesse personale e tempo libero.

In uno studio del 2006 Zamborlin propone un campionamento degli apprendenti di italiano in Giappone. Nello specifico la studiosa individua tra categorie:

- a. i consumatori, ossia coloro che sono attratti dai valori culturali, artistici e non dell'Italia. Si tratta dunque di fruitori del prodotto culturale italiano, che ne apprezzano, ad esempio, le diverse espressioni nel mondo cinematografico, musicale;
- b. gli esteti, che corrispondono a quella categoria di individui motivati da un piacere edonistico;
- c. i tecnici, vale a dire tutti quegli individui accomunati dal bisogno di passare dalla lingua italiana per poter compiere degli avanzamenti professionali o necessari comunque per il proprio lavoro.

Secondo Barni (2011) i modelli descrittivi offerti in queste indagini sull'italiano nel mondo mettono in luce la complessità di descrivere la condizione dell'italiano senza un impianto epistemologico e tassonomico che miri, prima di tutto, a comprendere la visione politica e strategica di promozione della lingua da parte del MAECI e, soprattutto, a identificare come viene insegnato e appreso l'italiano nei diversi contesti in cui è presente; ma anche quali fattori incidono maggiormente sulla domanda dell'italiano e quali variabili favoriscono le prospettive di crescita. Per rispondere a questi interrogativi e a fronte della dichiarata attenzione internazionale nei confronti dell'italiano, il MAECI ha proposto in questi ultimi dieci anni un diverso approccio alla promozione dell'italiano all'estero, cercando da un lato di semplificare la diversificata rete di istituzioni che si occupano fuori dai confini nazionali dell'insegnamento dell'italiano, dall'altro di delineare delle linee guida comuni al processo di internazionalizzazione del Sistema Italia.

1.4.2 Linee di politica linguistica per la promozione dell'italiano nel mondo (2012-20)

L'affermarsi della concezione politica di *Soft Power* e l'esigenza di adeguarsi alle direttive di fondo che connaturano il vigente Sistema europeo per l'azione esterna, ha costretto il MAECI a dotarsi di una visione di politica linguistica al fine di migliorare la gestione interna e il coordinamento fra i diversi enti istituzionali che si occupano dell'insegnamento dell'italiano.

In questo caso, il Sistema ha avuto la necessità di semplificare le strutture portanti e costituire una rete in modo da allargare l'arena decisionale a diverse unità interrelate fra di loro mantenendo, al contempo, la riflessione strategica sulle priorità e gli indirizzi da seguire. Nonostante ciò, si sono sovrapposti i livelli decisionali e allungata la catena di comando (ad esempio la direzione centrale del Sistema Paese è composta da quattordici uffici, ognuno con identità espressivi e funzioni diverse).

La natura stessa del sistema, inoltre, ci informa sull'evoluzione di un progetto vivo che vuole rapportarsi con il contesto locale e internazionale che lo avvolge. Si tratta di un ambiente che stabilisce sempre nuovi confini, in cui si individuano strutture di pensiero, gruppi e comunità che muovono all'azione e spingono alla costruzione di significati con lo scopo di generare miglioramenti della qualità della vita dei partecipanti. In questo senso, il ruolo delle sedi estere (Consolati, IIC) ha acquisito una maggiore rilevanza grazie a un coordinamento più efficiente e una maggiore razionalizzazione della gestione complessiva di tali organismi e delle risorse umane che operano all'estero.

Da questa prospettiva, si configura un sistema MAECI razionale e ordinato, che definisce la sua natura biologica e il suo ruolo ben preciso attraverso la destinazione di risorse e interventi tematici che abbracciano le diverse aree geografiche in cui si situa l'intervento dell'Italia. Il livello di organizzazione presenta una ramificazione interna che consente alle singole Direzioni che lo compongono di affrontare le sfide a livello nazionale/globale e di avanzare delle ipotesi e strategie di lavoro sinergiche e possibili. Una struttura, dunque, che possiede un equilibrio interno dove ogni Direzione ha una sua collocazione e funzionalità chiara.

In questo scenario, la promozione della lingua e della cultura italiane è componente attiva del processo di costruzione delle identità, di formazione e di comunicazione di un sistema coordinato da un livello gerarchico riconoscibile nel modo di guardare al futuro e di contribuire in modo imprenditoriale allo sviluppo di un'economia della conoscenza. A tal fine, si deve distinguere fra una cultura interna e un'altra orientata al mercato. Per quanto riguarda la prima, sarebbe auspicabile accertarsi del livello di cultura interna al MAECI, indagando i livelli di appartenenza, il riconoscimento dei dipendenti alla struttura e definire in questo modo il quadro delle regole, dei principi condivisi e dei simboli che, come detto, rientrano a pieno titolo nella dimensione valoriale dell'organismo.

In riferimento al contributo per la cultura da destinare alla sfera esterna, invece, il MAECI presenta una propria unità lavorativa con la Direzione Generale per la promozione del Sistema Paese. Essa si pone l'obiettivo di individuare in maniera prospettica le potenzialità che un determinato contesto suggerisce, in termini di interesse e di destinazione più adatta, per il prodotto culturale italiano. La sua articolazione in quattordici sezioni o uffici colloca la promozione della lingua al VII ufficio e la gestione degli IIC all'ufficio VIII, che pertanto si occupa di esaminare i processi di sviluppo degli IIC così come la gestione delle risorse da erogare a tali istituzioni.

In sintesi, si vuole riportare una scheda che riassume le principali istanze di rinnovamento adottate dal MAECI a seguito dell'evoluzione del contesto europeo e di una azione diplomatica differente introdotta con il D.P.R. del 19 maggio 2010:

- a. contesto europeo: adeguarsi strutturalmente ai principali partner europei che in questi anni si sono resi protagonisti di aggiustamenti di piccole o grandi dimensioni nell'organismo dei Ministeri degli Esteri e nella loro rete diplomatica. In vista della partecipazione al Servizio Europeo d'Azione Esterna in vigore col Trattato di Lisbona che costituisce il primo nucleo di una azione diplomatica a livello europeo, la nuova struttura del MAECI italiano vuole rispondere in modo proattivo e dinamico alle sfide e aspettative future dell'Europa, con particolare riguardo alla sicurezza e globalizzazione;
- b. internazionalizzazione (D.P.R. 19 maggio 2010): le cifre che caratterizzano il piano di rinnovamento strutturale del MAE mirano a comunicare un senso profondo del ruolo che l'Italia vuole svolgere nello scenario internazionale e la centralità dell'approccio tematico al fine di assicurare un efficace e continuo processo di coordinamento;
- c. a livello di struttura interna: ridefinizione delle competenze organizzate secondo una priorità d'azione tematica e non più geografica.

Vengono dunque esplicitati gli assunti di base del nuovo assetto che poggia principalmente sulla complementarità fra cultura ed economia, individuando come strategia per lo sviluppo complessivo un approccio di sistema e le risorse intellettuali per rafforzare la promozione della lingua e della cultura italiana nel mondo.

1.4.3 Un panorama della situazione attuale dell'italiano nel mondo

Non è materia di questo volume, che riguarda la didattica dell'italiano, discutere di politica linguistica – oltre a quanto accennato nei paragrafi precedenti – o presentare analisi qualitative o quantitative della diffusione dell'insegnamento della lingua italiana nel mondo. Chi voglia approfondire questi temi, ha a disposizione varie indagini: ricordiamo Balboni, Santipolo (2003); Santipolo (2006); Vedovelli (2006); Giovanardi, Trifone (2012); Mezzadri (2013), Dolci (2015) e Ramsay-Portolano (2015), che osservano da una prospettiva qualitativa; Licata (2017); Gilardoni (2018).

Può tuttavia essere utile, per delineare meglio il contesto al quale ci riferiamo, offrire una breve sintesi, le cui fonti sono sia nell'abbondante letteratura del tipo 'La diffusione dell'italiano in...', sia nel materiale di feedback prodotto da 250 insegnanti di 13 Paesi in Africa, Asia, Balcani ed Australia a seguito di un progetto del MAECI del 2015 (dati disponibili presso il Ministero e presso il Centre for Research in Educational Linguistics di Ca' Foscari) – documenta-

zioni cui si aggiunge l'esperienza di anni sia come formatore dei docenti di italiano nel mondo sia come coordinatore del Master ITALS per la formazione dei docenti, attività che non offre dati scientificamente attendibili, ma che permette di interpretare i dati delle fonti.¹

Europa

La situazione si articola in tre aree con caratteristiche differenti.

In Francia ed in parte in Germania l'italiano è consolidato come lingua curricolare, anche per esperienze sempre più diffuse come i licei bilingui e, in Germania, università della terza età. La situazione è quindi abbastanza assestata: chi si laurea in italiano ha possibilità di diventare insegnante, gli allievi che lo studiano hanno rapporti con compagni italiani e frequentano l'Italia facilmente.

In Gran Bretagna e nelle zone intorno al Mare del Nord e al Baltico l'italiano non interessa, è poco insegnato nei sistemi scolastici e nelle università è dedicato essenzialmente agli umanisti (Biasini 2014, Gran Bretagna; Schenetti et al. 2014 e ADI 2016, Germania).

Il mondo slavo del nord, invece, mostra un crescente interesse per l'italiano, inteso soprattutto come lingua strumentalmente utile: questo ha portato negli ultimi dieci anni ad un poderoso sviluppo soprattutto a livello universitario, includendo le facoltà economiche. In certi momenti la richiesta di corsi di italiano soprattutto in grandi centri come Mosca e San Pietroburgo non ha potuto essere soddisfatta per mancanza di insegnanti di buona professionalità.²

Nel mondo slavo del sud, oltre alla forte presenza turistica italiana e alla diffusione di aziende italiane delocalizzate, che quindi richiedono l'italiano strumentale, la nostra lingua viene studiata sia nelle scuole pubbliche (poco) e private (molto di più) come lingua della potenza industriale più vicina, insieme alla Germania, quindi del Paese in cui molti (inclusi non-slavi, come gli albanesi) sono emigrati, e che quindi rappresentano potenziali ricongiungimenti familiari. In Grecia, la politica linguistica dei governi succedutisi durante la crisi economica degli anni successivi al 2008 ha sacrificato le lingue diverse dall'inglese, penalizzando moltissimo l'italiano e gli insegnanti che vi si dedicavano (Cavaliere 2014, Bosnia Erzegovina; Radanova 2014, Bulgaria; Minniti Gonias 2014, Grecia). La situazione in Turchia segue le vicende politiche, soprattutto nel-

¹ Nei paragrafi che seguono indichiamo solo fonti che non compaiono nelle importanti rassegne generali che abbiamo citato precedentemente.

² Per approfondimenti: per la situazione in Polonia, Kaliska 2012; Jarczynska 2014; per la Russia, Borisova 2014; Nobili 2017 per la Slovacchia.

le scuole bilingui, ma l'italiano ha una discreta diffusione nelle università e nelle scuole private (Carbonara et al. 2017).

La brevissima sintesi che abbiamo tentato mostra due contesti diametralmente opposti, che sono quelli su cui si giocherà in molta parte il futuro della diffusione internazionale della nostra lingua:

- a. da un lato situazioni in cui l'italiano è inserito in percorsi istituzionali, quindi nei licei (nel sud della Francia, anche con studenti più piccoli) nazionali e internazionali, spesso con forme di esami di stato integrati come l'Esabac italo-francese;
- b. dall'altro, contesti in cui l'italiano è una lingua strumentalmente utile sia per la delocalizzazione industriale italiana sia per gli interscambi commerciali, turistici e per i flussi migratori da quei Paesi verso l'Italia, con conseguenti ricongiungimenti familiari.

Africa

Il progetto di formazione del MAECI, cui abbiamo fatto riferimento tra le fonti, includeva decine di docenti dell'Africa settentrionale, che potevano spiegare alcuni dei dati sorprendenti che compaiono nella lista degli studenti di italiano divisi per nazioni presenti nella banca dati del MAECI.³ Tra questi dati, il più sorprendente pone l'Egitto tra i Paesi con maggiore studio dell'italiano, ma le informazioni ricevute dai docenti spiegano questo 'primato' con la presenza di corsi molto brevi mirati soprattutto ai ricongiungimenti familiari con l'ampia comunità egiziana in Italia.

Il maggior interesse dei Paesi africani verso l'Italia si registra da un lato in Sud Africa, legato soprattutto ai discendenti dell'intensa emigrazione italiana postbellica (Santipolo, Bellusci 2016), dall'altro nell'Africa Mediterranea, anche se le vicende libiche hanno bloccato questa regione in cui dove l'italiano era ampiamente studiato.

In Egitto, Tunisia, Algeria e Marocco lo studio dell'italiano offre un panorama contrastato: benché questi Paesi abbiano in comune un discreto interesse universitario per le lingue e le culture europee, il rapporto con l'italiano cambia da Paese a Paese in base alle relazioni con l'Italia e alla sua immagine nello scacchiere mediterraneo. Abbiamo detto dell'Egitto, con il suo alto numero di studenti di italiano in corsi abbastanza brevi (Mahmoud 2014), legati sia all'emigrazione egiziana in Italia sia alla forte presenza turistica culturale e balneare italiana in Egitto. La situazione è simile in Tunisia, dove l'italiano è presente da sempre - i rapporti con la Sicilia sono intensi - e

³ La banca dati, aggiornata almeno una volta l'anno in autunno, è accessibile in <http://www.esteri.it>.

soprattutto l'Italia gode del fatto di non essere mai stata la lingua dei colonizzatori, caratteristica apprezzata anche in Algeria, dove tuttavia l'italiano – dopo le vicende alterne dei rapporti con la cultura europea prima ancora che con gli stati europei – stenta a mantenere il suo status nelle università (Khelifi 2008). Infine il Marocco, dove c'è una forte ed attiva comunità italiana che, soprattutto negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, ha delocalizzato molta produzione intermedia tra artigianato e industria, e dove i flussi turistici italiani sono sistematici, grazie anche alla relativa stabilità politica del regno nordafricano (Karrami 2018).

I Paesi del Maghreb hanno alcune caratteristiche che li rendono un terreno fertile per la promozione dell'italiano: anzitutto, gli studenti dei licei e delle università conoscono bene il francese, lingua di istruzione (molto ridotta, ultimamente, in Algeria), e questo consente di giocare molto con la didattica sui percorsi di intercomprensione tra lingue romanze, accelerando l'acquisizione dei livelli A1 e A2 e quindi portando gli studenti al B1 sull'onda di una buona motivazione e di un solido entusiasmo; in secondo luogo, esistono associazioni di insegnanti di italiano molto attive nell'organizzazione di iniziative di formazione e – in era telematica – di webinar e di altre iniziative di formazione: gli interventi di formazione degli insegnanti che l'Italia ha finanziato in questi anni stanno offrendo proprio in questi Paesi una prova dell'efficacia e della qualità degli insegnanti nel sostenere l'insegnamento dell'italiano e quindi la promozione che deriva dalla soddisfazione dei 'clienti', per tornare al discorso con cui abbiamo aperto il capitolo.

Nell'Africa centrale ci sono poche università in cui si insegna l'italiano. Un quadro generale dell'insegnamento in Africa è offerto da Siebetcheu (2014; 2017; 2019), studioso che si è occupato anche dell'italiano in Gabon (2012) e in Camerun (2014b); sulla situazione in Mozambico, Rizza (2012); sull'Eritrea, Pagliarulo (2004).

Asia

La situazione è estremamente differenziata geopoliticamente, e tale differenziazione si ripercuote sulla posizione dell'italiano come lingua straniera: da un lato c'è il Medio Oriente, dove c'era una solida tradizione in Libano e in Israele, ma le vicende attuali hanno posto in ombra lo studio delle lingue straniere diverse dall'inglese come lingua franca o come mezzo di istruzione; dall'altro c'è il subcontinente indiano, dove ci sono corsi di italiano in alcune università, ma le vicende dovute all'incidente militare-diplomatico in Kerala hanno ulteriormente abbassato l'interesse per l'italiano.

Il terzo polo geopolitico è costituito dall'Estremo Oriente, quindi da Corea, Giappone, Cina, Vietnam e Taiwan. I fattori che stan-

no sostenendo un significativo aumento dell'interesse per l'italiano in quelle aree, almeno rispetto alla situazione precedente alla globalizzazione, sono vari, di natura strumentale ma anche culturale. All'incremento degli scambi commerciali bidirezionali, con l'Italia che importa merci a basso costo e nuove tecnologie e la Cina che importa le '4 F' della promozione dell'italiano secondo il Sistema Italia, cioè 'Fashion', 'Food', 'Furniture', 'Ferrari', si aggiunge un interesse per l'Italia stessa, per il Paese che ha espresso Marco Polo e Matteo Ricci, i due primi contatti tra Europa e Cina, il Paese dell'opera lirica (soprattutto di *Madame Butterfly* e di *Turandot*) e dell'arte, legato alla possibilità di venire a studiare in Italia sia come semplici studenti stranieri, con requisiti scolastici inferiori a quelli richiesti da altri sistemi universitari europei e americani, sia all'interno dei progetti «Marco Polo» e «Turandot», mirati soprattutto alle Accademie di Belle Arti e ai Conservatori. Non è secondario il fatto che l'Italia non abbia mai avuto colonie in quelle nazioni.

La differenza culturale tra Europa e Estremo Oriente si trasla anche alla dimensione glottodidattica: le idee di sapere, di conoscenza, di padronanza linguistica, di modalità di insegnamento e di studio sono estremamente diverse, e di conseguenza per un cinese studiare italiano significa anche studiare un modo diverso di apprendere, di considerare l'errore, di valutare le relazioni tra l'efficacia comunicativa, l'appropriatezza sociolinguistica e la correttezza formale, parametri su cui sono costruite le certificazioni europee che per gli studenti cinesi rappresentano comunque il punto d'arrivo fondamentale: dal possesso di una certificazione e dal suo livello dipende la spendibilità professionale della lingua che si è appresa. Questo vale per tutte le lingue europee, con l'eccezione dell'inglese lingua franca che invece in Cina viene appreso con esiti che in molti casi rasentano la pidginizzazione.

Non ci sono significative differenze di contesto didattico tra Cina (Lin 2014), Mongolia (Haas 2008), Vietnam (Phuong 2014) e Taiwan, mentre Corea e Giappone hanno dei profili lievemente diversi nel loro rapporto con l'italiano e quindi nel contesto in cui avviene l'apprendimento.

Australia

Nei dati del MAECI disponibili sul sito e aggiornati annualmente in concomitanza con la celebrazione degli Stati Generali dell'Italiano nel Mondo o, negli anni in cui non si tengono, con la Settimana dell'Italiano nel Mondo, in ottobre, l'Australia figura come il Paese in cui ci sono più studenti di italiano, oltre 300.000. In realtà, in maniera simile a quanto abbiamo visto per l'Egitto, si tratta spesso di corsi brevissimi, vere e proprie iniziative di *éveil aux langues* dirette soprattutto

ai discendenti di italiani, che costituiscono il secondo gruppo etnico europeo dopo quello inglese. In realtà la politica del governo australiano è sempre più orientata a sostenere il cinese a scapito delle lingue europee, scelta che ragioni di geopolitica spiegano chiaramente.

Sia la letteratura sia i contatti con docenti australiani offrono un quadro poco confortante, in cui l'italiano riveste un ruolo via via più limitato (Rubino 2014; 2015; Amorati 2019).

America

Tradizionalmente in questo continente l'italiano è sempre stato legato alle comunità italiane 'oriunde' e, come sempre succede in questo contesto di itaLE più che itaLS, il passare degli anni allontana anche l'interesse dei discendenti dei migranti della grande ondata post-bellica (le precedenti ondate a cavallo tra XIX e XX secolo sono state assimilate pienamente e non mostrano particolare interesse per la lingua e cultura italiana). A partire dal 2008, quando è esplosa la crisi economica, lo Stato italiano ha progressivamente ridotto i fondi per i corsi di italiano a discendenti di emigranti, nonché per tutte le iniziative che nei primi anni Duemila aveva avviato il Ministro per gli Italiani nel Mondo, Tremaglia, che aveva impostato la sua politica sul recupero dei contatti con i discendenti degli italiani, includendo nel processo anche la concessione della cittadinanza, quindi di un passaporto Ue, e il diritto di voto. Il ministro Tremonti ha operato tagli sia a Istituti di Cultura, che progressivamente hanno dovuto autofinanziarsi e quindi non potevano più prestare proprio personale alle università, sia ai cosiddetti 'lettori di scambio', che avevano effettivamente 'drogato' il mercato accademico con lettori pagati dal governo italiano: l'effetto negativo in ordine alla diffusione dell'italiano è stato evidente, e si è sommato all'effetto della crisi, che ha fatto perdere migliaia di studenti a sedi della Dante Alighieri che pochi anni prima contavano più di cinquemila studenti. Ci sono state ripercussioni anche sulle molte scuole italiane all'estero, di solito di diritto locale e misto italiano-locale, frequentate da figli di famiglie di classe medio-alta.

Ci sono molti progetti di innovazione: la Società Dante Alighieri, molto forte in America Latina, sta lavorando a un 'cluster' di italianisti tra Argentina e Uruguay; l'AATI (American Association of the Teachers of Italian), che raccoglie insegnanti (di solito universitari) messicani, statunitensi e canadesi, ospita nei suoi convegni annuali molte sessioni in cui gruppi di italianisti elaborano percorsi promozionali e didattici legati alle '4F' che abbiamo citato prima ('Furniture', 'Fashion', 'Food', 'Ferrari'); rimane sempre forte l'interesse per l'opera lirica che accomuna il continente americano da nord a sud (Dorato 2015); negli insegnamenti letterari ed artisti-

ci si elaborano percorsi accademici che non prendono le mosse dal Trecento ma dal Novecento (Pasolini e Calvino sono onnipresenti), nonché percorsi di cinema che non si limitino al neorealismo e alle ricostruzioni viscontiane.

Dal punto di vista istituzionale, la realizzazione più importante è l'*AP Italian*, cioè la possibilità di avere anche per la nostra lingua un *advanced program* negli ultimi anni di liceo che attribuisce, a chi supera le prove del test, dei crediti usufruibili all'università. Tutte le lingue avevano dei percorsi AP: il ritardo italiano ha fortemente danneggiato la posizione di questa lingua nel sistema scolastico e universitario americano (Dall'Oglio 2015).

Ci sono anche sperimentazioni di insegnamento dell'italiano a studenti di origine non italiana che vengono messi a contatto con gli italiani immigrati in quei Paesi anni fa, sperimentazioni legate alla possibilità di venire a giocare calcio in Italia, sperimentazioni legate ai processi di intercomprensione fra lingue romanze (Dolci, Tamburri 2015), e così via: è un quadro di estrema vitalità, un fermento di iniziative che emerge costantemente nei convegni dell'AATI, a nord, e della Dante, a sud, nelle tesi di Master di Didattica dell'italiano in America, ma che non emerge invece pienamente nella letteratura dedicata alla presenza dell'italiano in questi contesti (fanno eccezione Bancheri 2012; Dolci, Tamburri 2015).⁴

Provando a sintetizzare il quadro relativo alla diffusione dell'itaLS, secondo Gilardoni (2018) la potenziale e presunta forza di attrattività della lingua italiana nel mondo è però caratterizzata da una situazione di fragilità della strategia di promozione linguistica e da una politica culturale non in grado, nella sua incostanza, di individuare un quadro progettuale coerente e continuativo e degli obiettivi generali di sviluppo del Sistema Paese attraverso la lingua italiana. Gli Stati Generali della lingua italiana servono dunque a rendicontare in termini numerici e quantitativi l'efficacia della spinta centralistica in favore dello studio dell'itaLS. A sostegno di tale scopo, nelle plenarie dedicate a fare il punto della diffusione dell'italiano nel mondo e nelle pubblicazioni ad esse connesse gli Stati Generali riconoscono che:

- a. l'Italia è il terzo Paese più conosciuto al mondo per moda, enologia e design. Dunque all'Italia viene associato un sistema di valori collocati in specifici ambiti professionali. Sarebbe una spiegazione minimalista sostenere che vi sia pure connessa un'immagine positiva legata al buon vivere;

⁴ Per approfondimenti cf. anche Cestaro, Morgavi 2008 per gli Stati Uniti; Mollica 2008 per il Canada; Casini, Romanelli 2012 per il Brasile, e in particolare Miazzo 2012 sulla comunità di italo-veneti di oltre 2 milioni di discendenti di emigranti di fine Ottocento; Patat 2004 e Strano 2014 sull'Argentina.

- b. la lingua italiana si colloca prima tra le quarte lingue più studiate al mondo, migliorando così la sua posizione nel mercato delle lingue a livello internazionale (Licata 2017).

A questo proposito, in occasione della terza edizione degli Stati Generali della Lingua italiana il *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo* del 2019 mette in evidenza che oltre due milioni di persone all'estero hanno deciso di studiare la nostra lingua.⁵ Il rapporto fa riferimento all'anno accademico 2017-2018 e, comparando la situazione del biennio precedente,⁶ rivela una lieve flessione dell'1,2%.

Il decremento proviene dalle aree di tradizionale e forte presenza di comunità di connazionali: mentre la percentuale generale dell'Unione europea è del -2,21%, in Francia, ad esempio, si registra un decremento pari al -27,28%, corrispondente a circa 85.000 studenti delle scuole locali; in America del Nord si ha un -15,85%, in America Latina -12,40%, in Brasile un calo del -48,5%, pari a circa 38.000 studenti.

Si registra invece un aumento significativo dell'interesse per l'italiano in aree geografiche quali l'Africa Sub-sahariana (+10,48%), l'Europa balcanica e Paesi extra-UE (+11,56%).

La flessione riguarda inoltre sia gli studenti delle scuole locali (-3,86%, pari a 46.251 unità) sia gli studenti d'italiano presso altri contesti di apprendimento (-10,67%, pari a 26.773 unità).

L'interpretazione che viene data è legata a due fattori: il primo riguarda il miglioramento delle metodologie di conteggio e la maggiore precisione dei dati a disposizione, riducendo possibili doppi conteggi (da sottolineare che il sistema di rilevazione è 'cartaceo' e non online, modalità che potrebbe velocizzare le pratiche di conteggio e avere una mappatura aggiornata e precisa in tempo reale sui dati di diffusione dell'italiano); il secondo fattore è correlato alla minore volontà di determinati enti di fornire dati utili per la raccolta statistica, cosa che fa diminuire l'insieme dei dati certi e verificati.

Analizzando i dati del *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo* del 2019, l'Australia è il Paese nel quale è presente il maggior numero di studenti di italiano, conseguenza anche del lieve aumento riscontrato, pari all'8% e corrispondente a circa 25.000 studenti.

Un altro aumento significativo che mette in luce un cambiamento di rotta della strategia politica è in Germania.

Le autorità federali hanno fornito i dati a loro disposizione sull'insegnamento dell'italiano nelle scuole locali; a fronte dei 257.469 studenti rilevati nel precedente rapporto, il censimento del 2017/2018

⁵ L'italiano nel mondo che cambia 2019 <https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/70/dettaglio.do?l=it> (2020-09-29).

⁶ Rapporto sulla lingua italiana nel mondo 2018 <https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/69/dettaglio.do?l=it> (2020-09-28).

evidenzia un incremento del 22%, corrispondente a 57.314 studenti, collocando la Germania al secondo posto tra i Paesi con il maggior numero di studenti di italiano nel mondo.

Si osserva poi un miglioramento significativo nel numero degli studenti degli Enti Gestori (+14,61%), degli studenti degli Istituti Italiani di Cultura (+2,48%) e degli universitari (+1,8%).

Dal rilevamento emerge infine che la maggioranza assoluta degli studenti si trova nelle scuole pubbliche locali (oltre il 56% del totale, pari a 1.196.848 studenti). Se rapportato coi dati del precedente *Rapporto sulla lingua italiana*, tale dato è in leggero calo, confermando però l'urgenza di azioni volte a sostenere l'istituzione e l'ampliamento di sezioni bilingui e di corsi d'italiano curricolari nelle scuole estere, sia nelle scuole d'infanzia e primarie sia nelle scuole secondarie.⁷

In generale l'oscillazione dei numeri a seconda delle aree geografiche ritenute strategiche riconosce la fragilità di un approccio sistemico volto a valorizzare nel medio e nel lungo termine il Sistema Italia nel suo complesso, facendo della lingua italiana un asse e un punto di riferimento.

1.5 Ipotesi e prospettive di miglioramento per la promozione dell'itaLS

Il quadro, composito e soggetto a variazione non lineari, evidenzia le criticità di un sistema di promozione che va ripensato (e risolto) dapprima a livello centrale, ridefinendo i rapporti di responsabilità, di management e di servizio degli IIC. Si tratta di organismi che hanno senso se si affida loro autonomia e risorse necessarie per intraprendere una strategia di marketing didattico coerente con gli obiettivi istituzionali e finalizzata a rafforzare i legami col territorio.

Pertanto, il sistema di promozione dell'itaLS non può prescindere da un diverso modello organizzativo degli IIC affinché si pongano come strumenti di diplomazia culturale, a tutela unicamente degli interessi culturali dell'Italia.

Seguendo tale analisi, occorre delineare i caratteri definitivi degli IIC in modo che tali organismi possano muoversi con una consapevolezza crescente delle ricadute che la sua programmazione linguistica e culturale avrebbe nel territorio.

Il primo aspetto macroprogettuale che bisogna sottolineare sono i motivi che spiegano la presenza di un IIC in una data regione sono dati da:

⁷ Per maggiori approfondimenti sull'insegnamento dell'italiano in specifici contesti si consulti Abbaticchio, Mazzotta 2016; Arcuri, Mocchiari 2014; Santipolo 2006.

- a. una convergenza di interessi politici, economici e culturali tra i due Paesi promotori dello scambio;
- b. l'interesse a sviluppare dei contenuti nel territorio dove far emergere il modello italiano nella varietà delle sue espressioni;
- c. prospettive da coltivare e realizzare nell'ambito di una rete diplomatica.

Dunque l'istituzione in un contesto territoriale di un centro operativo, in dialogo con il contesto in cui opera, costruisce delle situazioni di dialogo e di risposta ai bisogni di cultura italiana (Dolci 2015).

Considerati nel complesso tali elementi, emergono i presupposti culturali e organizzativi dell'Istituto che si riportano sotto con alcune considerazioni e aggiunte rispetto a Masini (1970):

- a. *carattere spaziale e territoriale*: l'IIC dovrebbe avere un carattere situato geograficamente e territorialmente. Il principale beneficio che esso ricava consiste nel legarsi al luogo specifico a cui si rivolge. All'interno di un dato contesto, l'organismo dovrebbe costruire la propria storia, comunicando le proprie radici in modo che la sua identità sia connessa a ciò che fa e che necessita all'ambiente. Il suo prodotto culturale diventa allora testimone:
 - del sistema di relazione col territorio;
 - della sua apertura con la cultura locale: la sua offerta culturale è segno evidente e riconoscibile della volontà di contribuire allo sviluppo della comunità italiana e di quanti sono interessati alla cultura italiana;
- b. *carattere ordinato*: esso è strettamente connesso alla dimensione istituzionale in cui ogni IIC è inquadrato, trattenuto, connesso, integrato e stabilizzato. Vi è una serie di leggi (legali, amministrative, ecc.) che ordinano il suo complesso operare, il suo comportamento ed equilibrio interno;
- c. *durabilità*: la presenza di un IIC in una determinata area geografica dovrebbe rispondere a una strategia di lungo termine. La situazione odierna, invece, testimonia come a livello ministeriale vengano valutate diverse condizioni per la continuità di un IIC all'interno di un Paese. Questo fattore fa luce sulla natura non stabile e quindi non duratura di un Istituto, la cui presenza è vincolata da fattori ed elementi di varia natura che vanno al di là delle finalità del sistema e dei bisogni del contesto, incidendo di fatto sulla sua presenza e operatività entro un determinato contesto;
- d. *livello di autonomia*: i diversi vincoli di natura istituzionale (politico-finanziaria) a cui si è accennato condizionano i livelli di autonomia; tale aspetto limita fortemente l'integrazione e la differenziazione dell'IIC e del prodotto culturale nel territorio. Di conseguenza, lo spazio e lo scopo si riducono mentre

- il raggio di azione (settori di intervento) dell'Istituto rischia di sostenere un atteggiamento autoreferenziale e di ottenere un apprezzamento proveniente soltanto dal suo Sistema.
- e. *economicità*: si tratta di accrescere il valore del prodotto mediante la collaborazione con altri attori, integrando le risorse di ciascun soggetto portatore di interesse. È dunque una condizione di equilibrio esterno e interno all'Istituto, in cui vengono ottimizzati gli strumenti per il perseguimento degli obiettivi. Nel fare questo, ciascuna istituzione ricerca un compromesso tra il livello di autonomia decisionale assunto (o concesso) e le direttive del sistema centrale. L'obiettivo è quello di saper comunicare e promuoversi nel territorio, attraendo nuovi target, offrendo servizi innovativi ed educando il pubblico a una conoscenza e una fruizione diverse.

I presupposti individuati circa la natura degli IIC mettono in evidenza la dipendenza di tali organismi dal suo centro; tuttavia, la vitalità con cui gli IIC si rapportano con l'ambiente di riferimento e le connessioni col territorio che sono capaci di produrre, generando flussi culturali e di cassa rilevanti, portano a ricercare un modello di organizzazione più efficiente affinché gli IIC possano dotarsi di caratteristiche tecniche, organizzative e di risorse che consentano loro di inserirsi maggiormente nel contesto in cui operano e di attuare delle azioni di promozione dell'itaLS più efficaci.

Ai fini di una migliore definizione degli obiettivi strategici da conseguire, della razionalizzazione delle spese e di una più intensa sinergia fra le diverse unità organizzative (IIC), potrebbe rivelarsi utile procedere verso la costituzione di una rete con aree di committenza distribuite geograficamente (Longo 2005).

Una siffatta distribuzione capillare di IIC gestiti per continente si potrebbe basare sulle seguenti linee di intervento con l'obiettivo di:

- a. consolidare l'autonomia di ogni rete diffusa nel territorio-continente; in tal modo, l'IIC potrebbe diventare centro di acquisto e di spesa nel territorio. Ciò avrebbe l'effetto di armonizzare il piano di razionalizzazione e di sviluppo dell'organismo in funzione di una semplificazione dei processi di acquisto, di gestione della spesa e del know-how reperito in loco rispetto al modello di sistema centralizzato. Una tale impostazione, inoltre, avrebbe il vantaggio di semplificare ogni aspetto amministrativo e logistico fondamentale per la realizzazione dell'evento promosso;
- b. affermarsi come centri di gestione dell'evento culturale e linguistico, fondandosi su un concept prettamente funzionale a essere percepiti come segno tangibile e dinamico di un prodotto che ha valore sociale, commerciale e culturale. In questa direzione, ciascun organismo, radicandosi nel territorio,

avrà la possibilità di concentrarsi sugli stimoli che il mercato della lingua fornisce, allo scopo di gestire localmente la domanda d'italiano e indirizzare un'offerta aderente alle richieste del pubblico, ovvero personalizzata;

- c. rafforzare il legame con il territorio (università, scuole private, ecc.; promozione di accordi culturali al fine di inserire l'italiano come lingua curricolare nella scuola; costituzione di osservatori sull'insegnamento dell'italiano nel Paese) in un tessuto fitto di relazioni dove diventano rilevanti un servizio più efficiente e dei comportamenti responsabili.

Un altro elemento di miglioramento riguarda la metodologia di raccolta dei dati sulla diffusione dell'italiano nel mondo: questa necessiterebbe di fatto di una maggiore accuratezza, accompagnando al dato numerico l'elaborazione di una visione interna che spieghi come è insegnato l'italiano e quali fattori incidono sulla qualità dell'insegnamento. Essendo il principale attore attivo nel campo della promozione linguistica, l'IIC potrebbe elaborare un'indagine finalizzata a mappare le istituzioni dove l'italiano viene insegnato e accompagnare il dato quantitativo con analisi e riflessioni riguardo alla dimensione metodologica e alle strategie promosse dagli insegnanti per fare apprendere l'italiano.

A questo proposito, sulla scia di quanto già sperimentato con alcuni progetti di ricerca sul campo (Maugeri, Serragiotto 2019; Maugeri, Serragiotto 2020), nei casi specifici del Libano e del Kansai giapponese, l'IIC ha promosso uno studio di caso esplorativo mirato da un lato a mappare le istituzioni che promuovono la lingua e la cultura italiane nel contesto preso in considerazione, dall'altro a esaminare la didattica dell'italiano presso alcune realtà istituzionali. Lo scopo dell'indagine è di individuare quale italiano viene insegnato, come viene appreso dagli studenti stranieri nonché le principali ragioni che hanno determinato un calo di studenti di lingua italiana presso gli organismi in cui è stata condotta l'indagine.

La scelta di strutturare il capitolo a tappe è strettamente connessa con l'itinerario attraverso cui si snoda la ricerca-azione, al fine di inquadrare prima di tutto il fenomeno oggetto di studio e gli strumenti di progettazione che si sono adoperati per la ricerca. L'adozione di determinate categorie concettuali, l'aver definito gli obiettivi della ricerca, l'oggetto della ricerca, il metodo di raccolta e di analisi di dati non strutturati ha messo a fuoco il contesto di indagine e il profilo del campione, giungendo a una diagnosi di sistema utile per attuare dei possibili miglioramenti metodologici e per aumentare la qualità dell'insegnamento dell'italiano nel territorio. Le variabili della ricerca si sono focalizzate sulla figura del docente e sulla metodologia glottodidattica adoperata per insegnare l'italiano a studenti stranieri.

Si è pertanto delimitato il campo di indagine a due componenti che di per sé denotano un fenomeno vario ed eterogeneo a seconda del contesto di insegnamento e della natura della classe, per cui si sono considerati rilevanti soltanto quegli aspetti che meglio interessano agli scopi della ricerca, vale a dire le strategie e gli strumenti di apprendimento degli studenti. Come tali, i valori considerati diventano significativi per poter compiere una rappresentazione della situazione osservata e per fornire le prospettive della lingua italiana nei due contesti considerati. Queste azioni, dunque, sono strettamente correlate con l'efficacia della promozione linguistica delle istituzioni competenti, col rinnovamento dei modelli operativi di insegnamento e con lo svecchiamento di pratiche didattiche e valutative (Ramsay-Portolano 2015).

