



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

**Corso di Laurea Magistrale  
In Scienze del linguaggio**

**Tesi di Laurea**

**L'italiano nel mondo e la motivazione degli studenti della  
formazione continua nell'apprendimento della lingua e della  
cultura italiana.**

**Relatrice / Relatore**

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

**Correlatrice / Correlatore**

Ch.ma Prof.ssa Fabiana Fazzi

Ch.ma Prof.ssa Svetlana Nistratova

**Laureanda/o**

Anna Frolo

Matricola 864850

**Anno Accademico**

2020 / 2021



## INDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ABSTRACT.....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>Вступление (Introduzione).....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>PARTE I - LA STORIA DELLE SCUOLE E DELL'EMIGRAZIONE ITALIANA NEL MONDO.....</b>                | <b>11</b> |
| <b>Capitolo 1 L'emigrazione italiana e l'italianità nel mondo .....</b>                           | <b>12</b> |
| 1.1 Italia paese di emigrazioni.....  | 12        |
| 1.2 Scuola ed emigrazione.....  | 13        |
| 1.3 La legge Crispi (1889), uno spartiacque per l'educazione italiana all'estero.....             | 18        |
| 1.4 Le Leggi Blanc (1894) e l'incertezza politica ed economica .....                              | 22        |
| 1.5 La Legge Tittoni (1910), un passo in avanti per il sistema educativo italiano all'estero..... | 26        |
| <b>Capitolo 2. I conflitti mondiali e l'importanza delle scuole italiane all'estero .....</b>     | <b>30</b> |
| 2.1 Dalla Legge Tittoni (1910) al Testo Unico (1940).....   | 30        |
| 2.2 Il ventennio fascista (1922-1943) e la riorganizzazione del sistema scolastico italiano.....  | 31        |
| 2.3 L'emigrazione durante il regime fascista e il Testo Unico (1940).....                         | 35        |
| <b>Capitolo 3. La Repubblica e le nuove emigrazioni .....</b>                                     | <b>38</b> |
| 3.1 La seconda grande emigrazione .....   | 38        |
| 3.2 La Repubblica e i nuovi provvedimenti sulla formazione italiana nel mondo .....               | 40        |
| 3.3 La legge n.153/71.....  | 44        |
| 3.4 Gli effetti della Legge n. 153/71 e le riforme europee.....                                   | 47        |
| 3.5 I primi tentativi di riforma e la Legge n. 604/82.....  | 51        |
| <b>Capitolo 4. La fine del XX secolo e i tentativi di riforma.....</b>                            | <b>56</b> |
| 4.1 1990: la riforma degli IIC e la privatizzazione delle scuole statali italiane nel mondo.....  | 56        |
| 4.2 Il Testo Unico del 1994 e nuovi tentativi di riforma.....                                     | 59        |
| <b>PARTE II – LA CONTEMPORANEITÀ E LA MOTIVAZIONE DEGLI STUDENTI.....</b>                         | <b>62</b> |
| <b>Capitolo 5. L'organizzazione scolastica e i cambiamenti del nuovo secolo.....</b>              | <b>63</b> |
| 5.1 La terza grande emigrazione e il fenomeno immigratorio.....                                   | 63        |
| 5.2 L'organizzazione della rete scolastica italiana all'estero (2000-2017) .....                  | 68        |
| 5.2.1 Le scuole italiane - statali, paritarie e non paritarie.....                                | 70        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.2.2 I corsi di italiano e le attività culturali.....  | 74         |
| 5.3 Le riforme del sistema della formazione italiana nel mondo (2017) .....                                   | 79         |
| <b>Capitolo 6. Gli studenti e la motivazione.....</b>   | <b>83</b>  |
| 6.1 Gli studenti.....   | 83         |
| 6.2 La diffusione della lingua e della cultura italiana in Svizzera e il caso dell’Università di Ginevra..... | 87         |
| 6.2.1 L’Università di Ginevra.....  | 91         |
| 6.3 La motivazione.....   | 93         |
| 6.3.1 Gardner, Lambert, Deci e Ryan e la motivazione nell’apprendimento di una LS.....                        | 94         |
| 6.3.2 Dörnyei e i tre livelli di apprendimento.....   | 100        |
| <br>  |            |
| <b>PARTE III – METODO, ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI.....</b>  | <b>103</b> |
| <br>  |            |
| <b>Capitolo 7. Metodologia.....</b>   | <b>104</b> |
| 7.1 Obiettivo e domande di ricerca.....   | 104        |
| 7.2 Partecipanti .....  | 105        |
| 7.3 Strumenti di raccolta dati.....   | 106        |
| 7.4 Metodo d’analisi dei dati.....  | 108        |
| <br>  |            |
| <b>Capitolo 8. L’Analisi dei dati .....</b>   | <b>109</b> |
| <br>  |            |
| <b>Capitolo 9. Presentazione dei risultati.....</b>   | <b>127</b> |
| 9.1 Discussione dei risultati.....  | 127        |
| 9.1.1 Domanda di ricerca 1.....   | 127        |
| 9.1.2 Domanda di ricerca 2 .....  | 128        |
| 9.1.3 Domanda di ricerca 3.....   | 130        |
| 9.2 Conclusioni.....  | 132        |
| 9.3 Limiti .....  | 134        |
| 9.4 Ulteriori ricerche.....   | 135        |
| <br>  |            |
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>  | <b>136</b> |
| <br>  |            |
| <b>SITOGRAFIA.....</b>  | <b>138</b> |
| <br>  |            |
| <b>APPENDICE.....</b>   | <b>141</b> |

## ABSTRACT

La lingua e la cultura italiana oggi occupano un posto molto importante nel mondo grazie agli episodi di grande emigrazione che hanno caratterizzato lo Stato italiano dal momento della sua nascita. Attualmente sono oltre cinque milioni gli italiani emigrati all'estero regolarmente iscritti all'Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero (AIRE) e più di ottanta milioni gli oriundi sparsi nei cinque continenti.

Tutti questi individui hanno contribuito nel tempo a creare una rete di scuole, enti, associazioni e comitati con l'obiettivo di diffondere e promuovere la lingua italiana nel mondo.

Inoltre, fin dalla nascita della prima scuola italiana all'estero nel 1862, si è riscontrata la tendenza di molti stranieri a voler prendere parte a queste iniziative, tendenza che non ha mai cessato di crescere. Oggi, quindi, sono molti gli studenti stranieri in tutto il mondo che scelgono di studiare la lingua italiana, nonostante sia considerata una lingua minore.

Posta questa premessa, la presente ricerca si compone di due parti: una teorica in cui si delinea la storia legislativa del sistema educativo italiano all'estero con lo scopo di comprendere perché la lingua italiana sia così presente e importante nei cinque continenti.

La seconda parte, invece, è dedicata ad una ricerca empirica che indaga le motivazioni che spingono gli studenti francofoni dell'Università di Ginevra ad apprendere la lingua italiana. Per farlo utilizza un questionario costruito appositamente per questo scopo.

Alla luce dei risultati esposti nel corso di questa ricerca sarà possibile delineare parzialmente il complesso sistema di diffusione e promozione italiana nel mondo e comprendere se gli studenti in questione sono mossi da una motivazione di tipo intrinseco o estrinseco.



## Вступление

*«Интересные у меня подобралась одноклассники: никому из них итальянский, в сущности, не нужен. В группе нас двенадцать человек разных возрастов, со всех концов света, но все приехали в Рим по одной причине — учить итальянский, потому что так нам захотелось. Никто не смог назвать хотя бы одну практическую причину нашего пребывания здесь. Мы тут не по приказанию начальника: «Ты должен выучить итальянский, чтобы мы могли успешно вести дела за рубежом!» У всех, даже у чопорного инженера из Германии, одинаковый мотив — а я-то думала, что одна такая: мы хотим выучить итальянский просто потому, что этот язык нам нравится. Русская девушка с грустным лицом говорит, что уроки итальянского для нее — способ побаловать себя, потому что ей кажется, что она «заслуживает в жизни чего-то прекрасного». Инженер из Германии заявляет: «Хочу учить итальянский, потому что люблю dolce vita — сладкую жизнь».*  
(Гилберт, 2011, стр. 56-7)

Это слова американской писательницы Элизабет Гилберт, которая в своей книге «Ешьте, молитесь, любите» может, в нескольких строках, описать суть этого исследования.

Речь идёт об исследовании того, как итальянский язык распространился на пяти континентах и каковы мотивы, побуждающие иностранных студентов изучать так называемый язык Данте.

На сегодняшний день – благодаря данным, предоставленным министерствами иностранных дел<sup>1</sup> – оказывается, что итальянский язык является одним из самых изучаемых языков в мире, следующим за: английским, китайским, французским, испанским и немецким, которые составляют наиболее распространенные языки вследствие целого ряда факторов, включая колониальную историю, которая актуальная и сегодня (МАЕСИ, 2017).

Итальянский язык рассматривается как малоиспользуемый язык из-за небольшого числа носителей языка. Тем не менее, многие люди в мире заявляют, что изучают или знают этот язык. Поэтому возникает вопрос: «почему итальянский язык так изучаем?».

Ответ на этот вопрос нужно искать в истории эмиграции и культурного колониализма (Castellani, 2019), который отличал Италию в последние два столетия, и отличался от колониализма других европейских и неевропейских стран.

Фактически, такие страны, как Франция, Англия и Китай – на рубеже XIX и XX веков – сформировали настоящие колониальные империи, занимая богатые сырьем территории, которые позволили не только обогатить родину, но и создать новые географические границы.

С другой стороны, Италия развила колониализм на культурном и лингвистическом уровне, то есть, стремилась заполнить другие страны школами и образовательными учреждениями, чтобы продвигать и распространять использование языка и знания итальянской культуры на новых территориях.

---

<sup>1</sup> [https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro\\_bianco\\_2017.pdf](https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro_bianco_2017.pdf)

История итальянских школьных инициатив за рубежом не может быть полностью понята без предварительного изложения законодательства и миграционных потоков, которые привели к распространению системы образования Италии в мире.

Для Италии, начиная с 1861 года, были характерны так называемые три большие эмиграции, то есть исходы, которые привели к выезду из страны миллионов людей, которые и в настоящее время находятся на всех пяти континентах.

Первый исход состоял из бедных мигрантов, которые решили отправиться искать удачу в наиболее промышленно развитых странах, которые предлагали лучшие перспективы жизни и работы.

Через несколько лет в странах большой эмиграции появились первые сообщества соотечественников, которые создали организации, первоначально в целях оказания помощи, которые вскоре превратились в центры, полезные для распространения итальянского языка.

Королевство Италии с самого начала осознало роль, которую эти органы могли сыграть в удовлетворении желания королевства расширяться как территориально, так и культурно.

Первые итальянские школы возникли вследствие двух разных мотивов: с одной стороны, они были результатом инициатив мигрантов для поддержания контактов с Родиной, с другой стороны, они были инструментами поддержки колониалистского намерения Королевства Италия.

Из-за Первой и Второй мировой войны миграционные потоки почти полностью прекратились, а затем возобновились после периода конфликтов. В это время началась вторая большая итальянская эмиграция, характеризующаяся более квалифицированными эмигрантами, которые эмигрировали в европейские страны, образуя новую рабочую силу.

Третий исход, однако, начался на рубеже XX и XXI веков. Речь идёт о так называемой "утечке мозгов" молодых выпускников, бежавших из Италии, чтобы найти лучшие условия оплаты труда<sup>2</sup>.

Этот процесс продолжается и в настоящее время насчитывается более 5 миллионов эмигрантов, проживающих за рубежом, и около 80 миллионов итальянских уроженцев (ISTAT, 2020).

Начиная с 1862 года, года создания первой итальянской государственной школы в Александрии в Египте, школы, организации, ассоциации и комитеты с целью продвижения итальянского языка и культуры продолжали расти и расширяться. Сегодня их можно найти в более чем 119 странах по всему миру с более чем 2 миллионами студентов всех возрастов и происхождений (MAECI, 2017).

Для того, чтобы ответить на вопрос о том, почему итальянский язык изучается так много за рубежом, полезно не только проследить историю итальянского законодательства, но важно остановиться также на мотивах, которые побуждают иностранных студентов к изучению итальянского языка.

Мотивация является очень важным аспектом в изучении любого предмета, но особенно эффективна она при изучении иностранного языка.

Это тема стала рассматриваться только в последние десятилетия прошлого века некоторыми учеными, в том числе Дорнием, который дал удачное определение этого явления:

---

<sup>2</sup>[https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D1%82%D0%B5%D1%87%D0%BA%D0%B0\\_%D0%BC%D0%BE%D0%B7%D0%B3%D0%BE%D0%B2](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D1%82%D0%B5%D1%87%D0%BA%D0%B0_%D0%BC%D0%BE%D0%B7%D0%B3%D0%BE%D0%B2)



*«Мотивация отвечает за то, почему люди решают совершить определенное действие, насколько они способны поддерживать деятельность, и усилия, которые они прилагают в ней» (Dörnyei & Ushioda, 2011, стр. 4, перевод наш).*

Таким образом, мотивация представляет собой внутренний толчок, который возникает у человека и помогает ему в реализации определенных задач и целей.

В соответствии с теориями Деци и Райана существуют различные типы мотивации, включая внутреннюю и внешнюю, и первый оказывается очень полезным при изучении иностранного языка, поскольку:

*«Когда есть внутренняя мотивация, люди посвящают себя определенной деятельности ради интереса и удовлетворения, для удовлетворения, которое создается спонтанно, когда они участвуют в этой деятельности [...], вознаграждениями за эти действия являются спонтанные чувства участия, волнения, удовлетворения или изумления, которые сопровождают их» (Deci et alii, 1997, стр. 60).*

Внешняя мотивация, однако, тесно связана с инструментальной целью, такой как: получение награды или результата или избегание наказания.

В случае изучения итальянского языка «практический аспект часто отступает на второй план по сравнению с удовольствием, которое ученик может чувствовать, слушая и говоря на языке Данте» (Гилберт, 2011, стр. 56-57).

Действительно, в происхождении мотивов, которые побуждают студентов изучать итальянский язык, безусловно, могут быть инструментальные причины, такие как: получение работы или выезд в Италию благодаря стипендии Эразмус, однако они встречаются редко.

Было замечено (благодаря изучению этой темы De Mauro, 2000 и Giovanardi и Trifone, 2010), что у студентов часто есть внутренняя мотивация, в основном, любопытством и удовольствием в изучении итальянского языка, который считается престижным и является свидетелем истории и культуры.

«Говоря о студентах итальянского происхождения, нужно отметить их "неподдельный интерес к изучению языка, так как они могут приблизиться к другой группе говорящих и выяснить своё происхождение» (Gardner, 2001, стр. 5).

Поэтому мотивация является очень важным аспектом этого исследования, которое и определяет преобладание конкретного её типа (внутренней или внешней) у студентов Женевского университета. Данная работа состоит из трёх автономных частей, взаимосвязанных между собой.

Первая часть посвящена *«Истории школ и итальянской эмиграции в мире»*. В первой части анализируются наиболее важные события от рождения первых учреждений для целей оказания помощи до создания Системы итальянского образования в мире.

Важное место в этой части занимает также история эмиграции, которая отличает Италию на протяжении почти двух столетий, поскольку она тесно связана с историей итальянских школ за

рубежом. Фактически, невозможно понять последнее, не имея четкого обзора итальянских миграционных явлений.

Во второй части, озаглавленной «*Современность и мотивация студентов*», анализируется ситуация итальянского образования в мире, начиная с первых лет нового тысячелетия до 2020 года.

Очень важно понять события последних двадцати лет, поскольку реформы «Хорошей школы за рубежом» (2017) вызвали процесс, который всё еще продолжается.

Кроме того, анализируется профиль студентов, изучающих итальянский язык и культуру за рубежом, более подробно описываются студенты и университет, в котором была проведена стажировка.

Наконец, во второй части синтезируются некоторые из наиболее важных теорий в области мотивации и дидактики, таких как теории Гарднера, Ламберта, Деци и Райана. Вторая часть этой дипломной работы необходима для понимания третьей последней части.

В последней части, озаглавленной «*Метод, анализ и обсуждение данных*», представлен и проанализирован вопросник, предоставленный студентам непрерывного образования итальянского отделения Женевского университета, и связанные с ним данные.

Сначала представлены три исследовательских вопроса и связанные с ними предположения, которые привели к написанию дипломной работы и обработке анкеты. Они необходимы для понимания анализа ответов, заданных студентами в вопроснике.

Что касается последнего, созданного специально для этого исследования, он направлен на исследование того, какие мотивы побуждают студентов изучать итальянский язык и культуру.

Имеются 30 вопросов, разделенных на четыре различных типа, в заключительном обсуждении мы должны ответить на вопросы исследования и подтвердить или опровергнуть наши гипотезы.

В конце работы предлагаются также другие исследования и статьи для дальнейшего изучения этой темы.

Таким образом, цель этого исследования состоит в том, чтобы провести исследование истории, законодательства и организации по итальянской системе образования в мире и мотивации студентов в изучении итальянского языка. Также важно обратить внимание на эту тему и постоянно разрабатывать новые исследования.

**Parte I**  
**La storia delle scuole e dell'emigrazione italiana nel mondo**

## Capitolo 1

### L'emigrazione italiana e l'italianità nel mondo

Il mondo di oggi è caratterizzato da una conoscenza discreta della cultura e della lingua italiana. Nonostante il numero di parlanti sia esiguo se confrontato ad altre lingue come inglese e cinese, molte persone nel mondo saprebbero elencare almeno un tratto caratteristico della cultura italiana.

Se ci si pensa, infatti, l'Italia è presente un po' ovunque nel mondo, che si tratti di tradizioni culinarie, di moda, musica o arte, e questi aspetti della cultura italiana hanno fatto in modo che negli anni si creasse una schiera numerosa di italo-fili.

Il fenomeno dell'Italofilia, ovvero dell'ammirazione e della stima verso la cultura e la lingua italiana rappresenta oggi un motore che spinge sempre più persone ad apprendere la lingua italiana e a visitare lo Stivale (Dubois, 2019, p. 394).

La passione per tutto ciò che è italiano non è di certo un fenomeno recente, basti pensare che già nel XV secolo Leonardo Da Vinci rese celebre il Bel Paese per le innovazioni tecnologiche e scientifiche, ma se si torna ancora indietro nel tempo il Rinascimento italiano o ancora prima l'Impero romano avevano esportato un *savoir faire* con pochi eguali.

Nonostante questa grande reputazione a livello mondiale, la lingua e la cultura italiana hanno trovato posto nel sistema educativo estero solo in tempi recenti, in seguito alle grandi emigrazioni che hanno contraddistinto la storia italiana.

Prima del XIX secolo, infatti non ci sono testimonianze di enti predisposti per la diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero, e si dovrà aspettare la famosa "diaspora italiana" per vedere un cambiamento di rotta nella sensibilità e nelle normative.

Nonostante la mancanza di leggi, le partenze dall'Italia hanno dato inizio al processo di esportazione dell'italianità, passando dall'istituzione di enti a carattere assistenziale a vere e proprie scuole italiane all'estero, costituendo progressivamente un sistema di formazione italiana nel mondo essenziale per la Penisola.

#### 1.1 Italia paese di emigrazioni

Se l'Italia oggi è conosciuta per l'arte, la cucina o la moda e se la sua lingua e la sua cultura sono studiate e apprese in tutti e cinque i continenti, lo si deve ai fenomeni migratori che hanno caratterizzato la storia italiana da quasi due secoli.

Infatti, l'Italia - tra i paesi del vecchio continente - si è contraddistinta per flussi migratori importanti e oggi, sparsi in tutto il mondo, si possono contare almeno 80 milioni di oriundi (Castellani, 2019, p. 111), un numero notevole se si considera che sul suolo italiano vivono solo 60 milioni di persone (ISTAT, 2020).

La storia emigratoria italiana ebbe origine ben prima della unificazione statale che avvenne nel 1861, tuttavia in questo periodo si poté riscontrare quella che Castellani (2019, p. 15) definì diaspora italiana; ossia un vero e proprio esodo che dimezzò la popolazione dell'epoca e che caratterizzò il neonato Stato italiano fino agli inizi del XX secolo.

Le cause di questa prima grande migrazione vanno ricercate nelle condizioni economiche, sociali e nella politica attuata dal Regno d'Italia. Infatti, all'epoca si creò e si diffuse un grande malcontento sociale dovuto principalmente alle condizioni di estrema povertà esistenti in molte regioni d'Italia, tra cui quelle meridionali, ma anche Piemonte, Friuli e Veneto, che da sole rappresentarono poi il 47% del totale contingente migratorio (Emigrati s.d.).

In queste regioni risiedevano grandi contraddizioni, e la più evidente si caratterizzava per il fatto che la maggioranza della popolazione fosse perlopiù contadina, ma le terre a disposizione fossero ben poche e difficili da coltivare a causa della conformazione del suolo. Per questo motivo, vi erano molte famiglie in difficoltà e tutto il malcontento creatosi sfociò in rivolte violente e anarchiche che aumentarono le difficoltà e le insicurezze a livello sociale.

La riunificazione dei territori facenti parte della penisola italiana non migliorò la situazione, in quanto gli abitanti delle varie regioni erano talmente diversi da avere non solo tradizioni culturali distinte, ma addirittura delle lingue differenti. Tullio De Mauro (2008, p. 21), a proposito, definì la situazione linguistica dell'Italia Unita, come una "selva di idiomi fortemente diversi gli uni dagli altri", sottolineando, con l'allegoria dantesca, la ramificazione di lingue presenti sul territorio italiano al momento dell'unificazione.

Queste differenze non potevano essere ignorate, tuttavia lo Stato doveva occuparsi di problemi ben più critici come: la povertà diffusa, le rivolte anarchiche e il boom di nascite. Quindi la questione linguistica verrà affrontata in modo pragmatico solo con l'avvento del fascismo.

Un altro fattore che scatenò la diaspora fu l'incremento di nascite, che fece dell'Italia uno dei paesi più giovani dell'area europea. Secondo le stime dell'ISTAT (2018), il motivo di questa crescita risiedette nei primi passi effettuati dall'Italia verso l'industrializzazione e il benessere a livello economico. Tuttavia, la domanda lavorativa era ben al di sopra rispetto all'offerta e questo fattore, insieme alla povertà, alla disoccupazione diffusa, all'insicurezza a livello sociale e alla mancanza di un'identità culturale e linguistica, furono i motivi scatenanti della grande emigrazione della seconda metà del XIX secolo.

L'esodo che caratterizzò gli anni immediatamente precedenti e successivi all'Unità d'Italia, fu la prima di tre grandi migrazioni che si susseguirono a partire da quel momento fino ai giorni d'oggi.

## **1.2 Scuola ed emigrazione**

La storia della formazione di enti destinati alla diffusione della lingua e della cultura italiana è strettamente correlata con quella delle emigrazioni.

Come affermato in precedenza, la grande emigrazione che ebbe origine con l'Unità d'Italia e che continuò fino ai primi anni del 1900 si distinse da quelle successive per il tipo di migranti e per le destinazioni in cui questi si stabilirono. In questo caso, la diaspora fu caratterizzata da una prevalenza di persone con basso reddito, disoccupate e che parlavano perlopiù un italiano marcato, ovvero una varietà specifica della regione o della città di provenienza.

Le mete predilette furono soprattutto il nord Europa e il continente americano, territori in cui l'offerta di lavoro era maggiore.

Inizialmente i migranti non intesero esportare e diffondere l'uso della lingua di Dante; anzi, essi rappresentarono i diretti discendenti di una cultura popolare e di una lingua perlopiù a carattere regionale e dialettale. Questo fenomeno, che evidenziava le differenze persistenti all'interno del territorio italiano, contribuì a creare all'estero un'idea di italianità variegata e con mille sfaccettature, che sussiste ancora oggi. Sebbene queste differenze impedirono inizialmente di creare un'unità linguistica e culturale a livello nazionale, all'estero furono determinanti per costruire il senso di appartenenza in migliaia di persone emigrate per cercare fortuna. Infatti, contemporaneamente al processo di unificazione - nel decennio 1860-70 - nei territori del nord Europa e nel continente americano cominciarono a crearsi dei luoghi di ritrovo, a carattere perlopiù assistenziale, che ebbero lo scopo di aiutare gli italiani espatriati a mantenere rapporti con la Madrepatria, ad imparare la lingua e la cultura del luogo, ma anche semplicemente a trovare conforto e contatti in un ambiente nuovo.

Essi rappresentarono le prime forme embrionali di scuole di italiano all'estero, poiché uno degli scopi dei luoghi di ritrovo fu proprio la trasmissione della lingua e della cultura italiana per consentire di mantenere un legame con l'Italia.

Questi gruppi suscitarono interesse da parte del neonato Regno d'Italia che, non riuscendo a istituire una vera e propria politica di intervento scolastica a favore dei migranti, si impegnò a inviare finanziamenti per promuovere il loro sviluppo.

Si trattò quindi di luoghi in cui i cittadini italiani espatriati poterono trovare assistenza e, dal punto di vista linguistico, costituirono dei centri di promozione di quella che era considerata lingua nazionale ma che sul territorio italiano era presente solo come lingua letteraria<sup>3</sup>. Infatti, ciò che avverrà nelle trincee della Grande Guerra - ovvero l'incontro di molti cittadini italiani provenienti da varie regioni, che per eliminare le barriere linguistiche dovevano sforzarsi di parlare una lingua comune, l'italiano - accadde molto tempo prima nei luoghi di ritrovo per gli emigrati all'estero.

Queste prime forme assistenziali composte da cittadini italiani e destinate ai propri connazionali (ma non solo) presenti sul luogo, rappresentarono una grande attrattiva per il Regno d'Italia, che sulla scia del colonialismo francese, inglese e spagnolo, ambì ad espandere il proprio controllo su altri territori.

Proprio per questo motivo, nel primo decennio postunitario l'Italia si impegnò attivamente in iniziative diplomatiche volte all'apertura di scuole statali all'estero destinate ai migranti, in quella che fu definita come: "un'embrionale attività di diplomazia culturale" (Castellani, 2019, p. 26).

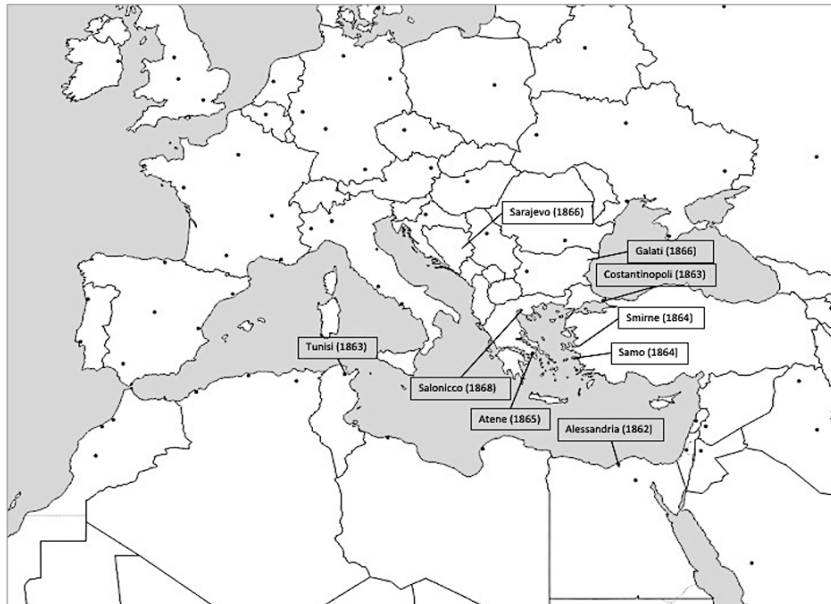
In tal senso, il primo evento importante fu l'istituzione del Collegio Italiano di Alessandria d'Egitto come prima scuola italiana all'estero, tramite il decreto Reale del 25 settembre 1862 attuato durante il governo di Urbano Rattazzi. Fu un'iniziativa molto importante che aprì le porte ad altri decreti che consentirono di istituire numerose altre Scuole Regie, tutte situate nel Bacino del mediterraneo e nel vicino oriente.

---

<sup>3</sup> Nonostante fosse stata proclamata l'unità nazionale, a livello linguistico sussisteva una frammentazione non indifferente, sicché l'italiano vero e proprio esisteva ed era praticato solo a livello scritto formale. Si vedrà una vera e propria unità linguistica solo con l'avvento del regime fascista e con l'invenzione della radio e della televisione. Per approfondimenti si veda: Tullio de Mauro, *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Editori Laterza 2008

Il processo di statalizzazione proseguì, quindi, con l'apertura nel 1863 delle Scuole Regie di Tunisi (Tunisia) e di Costantinopoli (Turchia, l'odierna Istanbul), nel 1864 delle sedi di Smirne (Turchia) e di Samo (Grecia), nel 1865 della scuola di Atene (Grecia), nel 1866 delle scuole di Galati (Romania) e Sarajevo (Bosnia-Erzegovina) e, infine, nel 1868 della sede di Salonicco (Grecia).

Figura 1: Mappa delle scuole statali all'estero tra 1860 e 1870



Fonte: Daniele Castellani, *Scuole italiane all'estero. Memoria Attualità e Futuro*

La collocazione delle sedi delle nuove scuole italiane non fu affatto casuale, ma seguì le tradizionali rotte commerciali del Mediterraneo e del Mar Nero, nonostante i migranti della Grande Emigrazione si stabilissero soprattutto nel nord Europa e sul continente americano.

Alla base di questa decisione ci fu una forte ideologia di tipo colonialista, sulla scia delle politiche delle grandi potenze europee che ambirono ad espandersi e a colonizzare altri territori.

Il Regno d'Italia non poteva competere con gli imperi coloniali di Francia ed Inghilterra, essendo questi ultimi molto potenti ed estremamente avanzati in termini tecnologici, quindi fece la scelta strategica di attuare una colonizzazione<sup>4</sup> non solo a livello economico e militare, ma anche e soprattutto a livello linguistico e culturale istituendo scuole lungo il percorso delle rotte marittime.

Questo fenomeno di colonialismo culturale ambì sia a promuovere la lingua italiana all'estero come esemplare di una tradizione culturale prestigiosa, sia a valorizzare l'italianità sul suolo nazionale, dove non si era ancora formata un'unità linguistica.

La nascita delle scuole italiane nel mondo, quindi, si può attribuire a due fenomeni di natura diversa: in primo luogo, all'iniziativa autonoma dei migranti per mantenere contatti con la Madrepatria. Infatti, i primi enti furono luoghi di incontro a carattere assistenziale formati da volontari e finanziati dal Regno d'Italia, che ebbero il pregio di intervenire tempestivamente laddove ci fossero problemi di tipo burocratico o linguistico.

<sup>4</sup> L'impresa colonialista italiana cominciò nel 1869 con l'acquisto della Baia di Assab in Eritrea.

Mentre, dall'altra parte si trovavano le scuole istituite dallo Stato come strumento di controllo e di espansione colonialista. Queste, al contrario delle altre, furono delle vere e proprie scuole statali - un prolungamento del sistema scolastico nazionale italiano nato nel 1859 grazie alla Legge Casati - che non ebbe come primo obiettivo l'assistenza ai migranti, ma la promozione dell'italianità all'estero.

Questa divisione interna che vide scuole di tipo assistenziale da una parte e scuole coloniali dall'altra, rappresentò una contraddizione che distinse il Sistema della formazione italiana nel mondo<sup>5</sup> dalla sua origine fino alla fine del XX secolo.

Il decennio successivo all'unificazione e quello dopo ancora, si contraddistinsero da flussi emigratori sempre maggiori, infatti, si stima che tra il 1861 e il 1885 furono più di 10 milioni le persone che emigrarono, molte delle quali non fecero mai ritorno (Wikipedia, s.d.).

Per questo motivo, il Regno d'Italia cominciò ad elaborare delle Leggi in grado di sostenere il sistema scolastico non solo sul suolo nazionale, ma anche nei paesi esteri in cui si erano insediati i milioni di cittadini italiani espatriati.

Per comprendere appieno l'insieme di provvedimenti normativi che regolarono il sistema educativo italiano all'estero, è necessario delineare innanzitutto il sistema scolastico nazionale e il suo sviluppo storico.

Prima ancora che nascesse il Regno d'Italia, nel Regno di Sardegna si sentì l'esigenza di togliere alla Chiesa il monopolio sull'istruzione dei cittadini sardi. Fu un provvedimento alquanto difficile da attuare visto che la chiesa deteneva da secoli il ruolo importantissimo dell'educazione, e che all'epoca era in corso la seconda guerra d'indipendenza sarda. Tuttavia, il 13 novembre 1859 fu approvata la legge n.3725, che confermò la volontà del Regno di Sardegna di farsi carico dell'istruzione<sup>6</sup>.

Questa legge fu estesa a tutta la popolazione italiana il 17 marzo 1861 con la legge n.4761, e prese il nome di Legge Casati in onore del Ministro della Pubblica Istruzione Gabrio Francesco Casati (Wikipedia, s.d.).

Si trattò di un provvedimento che, oltre a sancire il ruolo dello Stato nell'educazione laica del neonato Regno d'Italia, intese riordinare e riformare l'ordinamento scolastico. La legge istituì l'obbligo scolastico per almeno due dei quattro anni della scuola elementare, e divise il sistema scolastico per ordini e gradi, creando l'istruzione elementare (divisa a sua volta in inferiore e superiore) e secondaria (divisa in classica e tecnica).

La legge Casati risultò prematura per l'epoca, poiché si incentrò su un tipo di educazione elitario ma allo stesso tempo obbligatorio per tutti, e inoltre non riuscì a combattere efficacemente l'evasione scolastica<sup>7</sup>.

Sedici anni dopo la promulgazione della Legge Casati, ovvero il 15 luglio 1877, fu approvata la Legge n. 3961 chiamata Legge Coppino che prevede una riformulazione delle linee politiche generali in termini di educazione. Grazie ad essa fu elevato l'obbligo scolastico a tre anni, e da questo momento, l'istruzione primaria fu portata a cinque anni e non più a quattro.

---

<sup>5</sup> L'insieme delle Istituzioni scolastiche e culturali italiane all'estero identificata dalla Legge 13 Luglio 2015 n.107.

<sup>6</sup> La legge n.3725 del 13 novembre 1859 che prese il nome di Legge Casati nel 1861 istituì l'obbligo scolastico di due anni.

<sup>7</sup> Nonostante l'obbligo scolastico, l'evasione scolastica si attestava a livelli molto alti in un paese che nel 1861 raggiungeva picchi del 78% di analfabetismo. ISTAT (2011, p. 15) *Italia in cifre*.  
<https://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>



La legge Coppino rappresentò un primo spartiacque per la formazione italiana all'estero, poiché grazie ad essa si cominciarono a elaborare, sebbene in maniera embrionale, i primi provvedimenti e l'indirizzo da dare alle future politiche rivolte alle scuole italiane all'estero.

Infatti, è importante ricordare che fino al 1889 i processi migratori non furono mai legalizzati, sebbene non si videro mai segni di diminuzione nel numero di espatriati della grande migrazione italiana. Si accese, però, un grande dibattito e lo Stato cominciò a domandarsi:

- Che tipo di formazione e preparazione dovesse avere il personale scolastico italiano all'estero
- Quali forme di impegno dovesse riservare lo Stato ai connazionali espatriati
- Quale aspetto dare ai programmi scolastici esteri
- Come diffondere la lingua e la cultura italiane in modo efficace
- Se fosse utile aprire le scuole italiane ai cittadini non italofofoni
- Se privilegiare l'apertura di scuole statali o se finanziare iniziative private.

Questi interrogativi risultano ancora oggi molto attuali e rimasero irrisolti a lungo, alimentando sempre di più i dibattiti politici.

Contemporaneamente alla crescita dell'emigrazione, crebbero anche le iniziative private istituite dagli espatriati, grazie anche agli ingenti finanziamenti del Governo. Infatti, in questo periodo il Regno d'Italia sostenne economicamente le scuole italiane all'estero per due motivi fondamentali: il primo risiedeva nel fatto che in un'ottica colonialista quelle iniziative potessero esportare efficacemente la lingua e la cultura italiana in tutto il mondo, facendo dell'Italia un esempio valido da seguire.

Il secondo motivo, e quello principale, era che gli emigrati italiani e le loro iniziative di carattere assistenziale cominciarono ad essere viste come una risorsa economica per l'Italia. Infatti, le quantità di denaro che gli emigrati inviarono ai parenti risiedenti ancora nella Penisola aumentò il benessere economico di molte famiglie italiane. Quindi, aiutando finanziariamente le varie iniziative private che sorgevano soprattutto in America e nel nord Europa, si poté vedere un riscontro economico positivo anche sul suolo nazionale.

Per questi due motivi, dal 1880, il Governo decise di raccogliere i dati inerenti all'emigrazione e al numero di "Scuole Coloniali"<sup>8</sup> nel mondo con i relativi studenti, realizzando degli annuari che si rivelarono di estrema importanza per le normative da attuare.

Tuttavia, al momento della realizzazione degli annuari, erano passati già vent'anni dall'Unità d'Italia e le Scuole Regie e le iniziative private che offrivano un aiuto di tipo assistenziale cominciarono a risultare obsolete per dei migranti che oramai vivevano in un paese straniero da molto tempo. Cambiarono i bisogni e le necessità e di conseguenza cambiò il tipo di aiuto richiesto dagli emigrati, che poteva essere di tipo: linguistico, sociale, culturale e non solo materiale.

Ciò che gli espatriati richiesero a gran voce fu soprattutto una legge che legalizzasse il fenomeno dell'emigrazione, che desse agli espatriati un riconoscimento ufficiale dei loro diritti fondamentali, e che tutelasse la loro figura e quella delle loro famiglie, soprattutto dei figli minori.

---

<sup>8</sup> Con l'appellativo di Scuole Coloniali il Governo si riferiva a tutte le scuole italiane operanti all'estero.

Non fu semplice attuare tale provvedimento in un periodo storico in cui la dispersione scolastica e l'analfabetismo raggiunsero sul suolo nazionale livelli altissimi a causa della mancanza di finanziamenti. Lo scrittore Mario Mariani (1888) a proposito di questo si pronunciò dicendo:

*“Non si sa perché il nostro Governo continui a mantenere tali scuole, quasi non sapesse dove mettere il denaro, quasi non vi fosse abbastanza ignoranza e analfabetismo in casa da provvedere senza voler fare il gran signore con paesi che non hanno bisogno alcuno né dei nostri aiuti, né dei nostri sussidi”.*

### **1.3 La Legge Crispi (1889), uno spartiacque per l'educazione italiana all'estero**

Il biennio 1888-1889 rappresentò un vero e proprio spartiacque per le normative in merito alla formazione italiana nel mondo.

I provvedimenti approvati furono i seguenti:

- Legge 30 dicembre 1888 n.5866 che riordinava il Ministero degli Affari Esteri e le disposizioni in materia di emigrazione
- Legge 14 settembre 1889 n.6493 che regolamentava le scuole di preparazione dei maestri
- Legge 8 dicembre 1889 n.6566 che organizzava le Scuole italiane all'estero
- Legge 8 dicembre 1889 n.6567 che regolamentava le Scuole italiane all'estero.

Inoltre - grazie agli annuari creati dal Ministero degli Affari Esteri a partire dal 1880 - nell'anno scolastico 1888-1889 risultarono studiare la lingua e la cultura italiana 13.000 studenti in 64 scuole distribuite in 43 centri dei seguenti paesi: Argentina, Brasile, Cipro, Egitto, Francia, Inghilterra, Perù, Romania, Spagna, Stati Uniti d'America, Svizzera, Tunisia, Turchia, Uruguay. Secondo i dati, nel 1881, quindi solo 7 anni prima, il numero degli studenti era di appena 4.186<sup>9</sup>, con un divario di circa 9000 alunni che indicava la crescita esponenziale di emigrati e di oriundi italiani, ma anche la popolarità che avevano acquisito la lingua e la cultura italiana nel mondo (Salveti, 2002).

Le Scuole Coloniali, infatti, erano dedicate non solo ai cittadini italiani espatriati, ma a tutti coloro che desiderassero apprendere la lingua italiana.

La legge 8 dicembre n.6566 fu la prima legge organica sulle scuole italiane all'estero, e fu nominata Legge Crispi in onore di Francesco Crispi, presidente del Consiglio dal 1887 al 1896 e ministro degli Affari Esteri nello stesso periodo.

Francesco Crispi vide l'emigrazione come un punto di forza per la nazione per due motivi principali: in primo luogo contribuiva al commercio estero e alle esportazioni italiane, in secondo luogo l'italianità poteva facilmente espandersi in nuovi territori.

Di conseguenza, Crispi considerò le scuole italiane come un elemento fondamentale per gli obiettivi espansionistici italiani, e con la Legge n.6566 le scuole non ebbero più il solo compito di istruire gli emigrati,

---

<sup>9</sup> Ministero degli Affari Esteri, *Annuario delle scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1888-1889*, Roma, Tipografia di Gabinetto del Ministero degli Affari Esteri.

ma assunsero il ruolo politico di mediatori tra i sudditi espatriati e la madrepatria per penetrare culturalmente, linguisticamente, economicamente e politicamente nei territori stranieri.

Nella relazione presentata al parlamento quello stesso anno, il sottosegretario agli Affari Esteri Damiani affermò:

*“Si stabilì che la maggiore importanza dovesse attribuirsi all’istruzione elementare, principio e fondamento dell’educazione generale; che le scuole elementari e i giardini d’infanzia siano, di regola, gratuiti; che il regio governo avochi a sé la costituzione e la cura dell’andamento di questi istituti; che, data la preferenza ai nostri nazionali, siano ammessi alle nostre scuole alunni di qualsivoglia nazionalità e religione; che il massimo rispetto sia assicurato per ogni credenza, per le istituzioni e gli usi locali; che l’insegnamento religioso venga impartito a quegli alunni soltanto i cui genitori ne facciano la richiesta; che il maggior impegno sia dato allo studio delle lingue locali”* (Castellani, 2019)

Questa legge non cambiò la tradizionale bipartizione delle scuole italiane, suddivise in scuole regie totalmente finanziate dal governo e iniziative private sussidiate dallo Stato, ma rese chiari alcuni punti che prima di quel momento non erano mai stati affrontati.

Come affermato da Damiani, la Legge Crispi diede particolare rilievo all’educazione primaria e soprattutto alle scuole dell’infanzia (anche chiamati: giardini d’infanzia).

La scelta di proporre un’istruzione elementare come: “principio e fondamento dell’educazione generale” (ivi.), fu dettata dal fatto che buona parte degli emigranti fosse analfabeta o poco istruita e che le varietà che questi praticavano fossero perlopiù dialettali. Quindi l’obiettivo del Governo fu quello di fornire un’istruzione di base di qualità, che potesse consentire ai cittadini italiani espatriati sia di arrangiarsi in uno Stato straniero, sia di diffondere l’italianità.

Oltre all’insegnamento della lingua, le scuole italiane all’estero dovettero fornire un’educazione laica, liberale e italiana.

Quindi, le scuole coloniali accettarono gli stessi programmi scolastici, gli stessi libri di testo presenti nelle scuole italiane e furono soggette ad ispezioni governative circa ogni due anni. Inoltre, le scuole cattoliche italiane che esistevano ancora nel mondo, dovettero risolvere la questione romana<sup>10</sup> se volevano ricevere dei finanziamenti da parte dello Stato, oppure continuare a proporre dei corsi a pagamento.

Il governo (Gazzetta Ufficiale, 1890, p. 5) diede molta importanza alla qualità e alla preparazione del personale scolastico incaricato di insegnare nelle scuole italiane all’estero; essi dovettero essere imperativamente italiani e muniti di “patente elementare superiore o abilitazione corrispondente” e furono selezionati attraverso dei concorsi indetti appositamente.

---

<sup>10</sup> Questione romana è un'espressione utilizzata per identificare la controversia che fu dibattuta durante il Risorgimento relativamente al ruolo di Roma, sede del potere temporale del Papa ma, al tempo stesso, capitale del Regno d'Italia. Fonte: [https://it.wikipedia.org/wiki/Questione\\_romana#:~:text=La%20questione%20romana%20%C3%A8%20un,capitale%20del%20Regno%20d'Italia](https://it.wikipedia.org/wiki/Questione_romana#:~:text=La%20questione%20romana%20%C3%A8%20un,capitale%20del%20Regno%20d'Italia).

Inoltre, i docenti non dovettero solo essere impegnati e professionali nell'ambiente scolastico, ma anche in quello extrascolastico, diventando così delle figure di riferimento per gli studenti italiani e stranieri.

Le scuole incarnarono quindi gli ideali di laicità, liberalismo e italianità, essendo tolleranti e pluraliste: ovvero accogliendo sia i cittadini italiani che tutti coloro che facevano richiesta di studiarvi, come indicato nell'articolo 12 del testo di legge (ibid.): "Le scuole italiane all'estero sono laiche. Negli istituti governativi sono ammessi alunni di ogni nazionalità e religione".

Come affermato in precedenza, alle scuole non fu solo affidato il compito di istruire ed educare, ma esse costituirono un importante elemento di penetrazione commerciale e culturale, che si inserì negli obiettivi della nuova rete diplomatico-consolare italiana.

Infatti, in quel periodo, oltre alle leggi sull'ordinamento e il regolamento per le scuole italiane all'estero, era in corso la riorganizzazione del Ministero degli Esteri che si prese l'incarico di istituire dei nuovi profili professionali in grado di gestire e controllare l'andamento delle scuole italiane nel mondo.

All'articolo 13 della Legge 8 dicembre 1889 n.6566 (ibid.) si legge:

*"Al governo delle scuole italiane all'estero ed alla vigilanza sulle scuole sussidiate soprintendono i regi agenti, l'ispettore generale, e i direttori centrali, sotto la dipendenza del ministro degli affari esteri e nella sfera d'azione assegnata a ciascuno dei loro uffici..."*

I nuovi profili professionali furono quindi rappresentati da: i regi agenti, che potevano essere diplomatici o consolari e svolgevano le loro mansioni all'estero secondo quanto stabilito dalla Legge consolare 28 gennaio 1866. Vi erano poi gli ispettori generali, delle figure incaricate direttamente dal Ministro degli Affari Esteri e dal Ministro della Pubblica Istruzione, che avevano il compito di ispezionare le Scuole Regie e quelle sussidiate dallo Stato ogni due anni, come affermato all'articolo 16 (ibid.) della Legge Crispi: "Le ispezioni alle scuole sono obbligatorie ogni due anni e possono essere eseguite dall'ispettore generale o da persona competente nominata dal Ministro degli Esteri, d'accordo con il Ministro dell'istruzione, nei limiti e con le norme indicati nel regolamento". Infine, vi erano i direttori centrali, nominati dal ministro degli Affari Esteri insieme al ministro della Pubblica Istruzione, e affidati a specifici distretti scolastici.

Con questo provvedimento, il Ministero degli Esteri, creò quindi una "piramide burocratico-amministrativa" così chiamata da Castellani (2019, p. 35), che assicurò che tutte le scuole, soprattutto quelle statali, svolgessero al meglio le loro funzioni.

È importante notare che questo provvedimento legislativo, insieme agli altri tre approvati nel biennio 1888-1889, oltre a normalizzare i flussi migratori, diedero vita ad un contingente di lavoratori italiani che ebbero la possibilità di stabilirsi per un tempo determinato in paesi esteri e migliorare le proprie condizioni di vita e quelle dei propri parenti residenti in Italia.

Inoltre, per effetto della Legge Crispi furono aperte molte nuove scuole con un conseguente aumento di popolarità della lingua e cultura italiana nel mondo.

Patrizia Salvetti (2002, p. 538), infatti, indicò come nell'anno scolastico 1888-1889 furono censite 64 scuole con 13000 alunni, mentre l'anno successivo si riuscirono a contare 98 scuole con oltre 15000 studenti di cui 7000 italiani e 8000 stranieri con finanziamenti che ammontarono a L. 1.574.938.

La maggior parte delle scuole e degli studenti si situavano nel continente Africano e nel Vicino Oriente, ma si verificò la nascita di numerose scuole sussidiate in quei paesi che furono il bersaglio della prima Grande Emigrazione, ovvero: Europa e America con una forte prevalenza per i paesi latinoamericani, e soprattutto l'Argentina.

Proprio questo paese fu teatro di scontri a causa della forte migrazione italiana e della nascita di molte scuole sussidiate. Infatti, il Governo argentino, in una logica nazionalista, sosteneva che tutti, argentini e figli di migranti, dovessero studiare nelle scuole pubbliche gratuite, andando così a discapito delle emergenti scuole italiane (e internazionali) nel mondo.

Il 1889 fu un anno molto importante per la lingua e la cultura italiana all'estero, poiché fu l'anno in cui il poeta e scrittore Giosué Carducci, insieme ad un gruppo di intellettuali irredentisti<sup>11</sup>, elaborò il Manifesto agli italiani. Questo manifesto fu essenziale per la fondazione della Società Dante Alighieri; un'istituzione culturale italiana, eretta in Ente Morale con Regio Decreto del 18 luglio 1893, n. 347, che “esercita la propria attività attraverso la promozione della cultura e dell'arte, per la tutela e la diffusione della lingua e della cultura italiane nel mondo, ravvivando i legami dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore per la cultura, la civiltà e la lingua italiana”<sup>12</sup> come recitava l'articolo 1 del suo statuto.

La Società Dante Alighieri, fin dalla sua nascita, svolse un ruolo essenziale per promuovere l'italianità all'estero e conta oggi più di 400 comitati in tutto il mondo.

In un'ottica nazionalista, dovuta al periodo postrisorgimentale, l'istituzione culturale Dante Alighieri si pose non solo come “mediatrice” tra gli espatriati e la madrepatria, ma anche come sostenitrice del sentimento di italo-filia nel mondo. Secondo la logica risorgimentale, infatti, l'italianità doveva essere esportata nel mondo poiché portatrice di valori ideali e colti.

La Dante si assunse quindi il ruolo di prima promotrice dell'italofilia all'estero e mantenne questo primato fino al 1926, momento in cui lo Stato italiano fondò i primi Istituti Italiani di cultura nel mondo.

Sempre nello stesso periodo, la riorganizzazione del Governo portò il Ministero della Pubblica Istruzione a delegare al Ministero degli Esteri ogni compito riguardante le scuole italiane all'estero, tranne che per l'aspetto didattico, per cui prevedeva l'invio di un ispettore generale ogni due anni.

Questa suddivisione dei compiti permane ancora oggi, tanto che all'interno del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione internazionale (MAECI) si trova ad operare una delegazione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR).

---

<sup>11</sup> Irredentismo: ogni movimento politico-culturale, a carattere nazionalistico, tendente a riunire alla madrepatria quei territori e quelle popolazioni che si ritengono ad essa legati per lingua, storia e civiltà ma che sono politicamente incorporati in uno stato straniero, si veda: Treccani (s.d.), *Irredentismo*. <https://www.treccani.it/vocabolario/irredentismo/>

<sup>12</sup> Art. 1 dello Statuto della società Dante Alighieri, si veda: <https://ladante.it/chi-siamo/lo-statuto.html>

#### **1.4 Le Leggi Blanc (1894) e l'incertezza politica ed economica**

Il governo Crispi e la scelta politica di stanziare quantità ingenti di fondi destinate alle scuole italiane all'estero (statali e sussidiate) per favorire la diffusione della lingua e cultura italiana non furono viste di buon occhio da tutti.

Infatti, come affermato in precedenza scrittori come Mariani, si pronunciarono a sfavore dell'invio di somme così alte per i connazionali che vivevano all'estero, alimentando così un malcontento nell'opinione pubblica che sosteneva (in un'ottica nazionalista) che i problemi da risolvere prima fossero quelli sul territorio nazionale.

Inoltre, paesi come l'Argentina si espressero contro la massiccia penetrazione culturale italiana avvenuta nella seconda metà del XIX secolo, e cominciarono a dimostrarsi critici verso queste iniziative.

Nonostante il Governo Crispi avesse apportato molti cambiamenti e benefici sul piano dell'istruzione italiana all'estero, i sussidi e i finanziamenti destinati ad esse non fecero che aumentare il debito pubblico, già molto elevato all'epoca. Il forte indebitamento fu la causa dell'attuazione di politiche fiscali molto dure che portarono alla caduta del Governo Crispi nel 1891, e che contrassegnavano l'ultimo decennio del XIX secolo.

Questo momento segnò un cambiamento di rotta nelle politiche scolastiche italiane all'estero, che videro i sussidi statali diminuire sempre di più di anno in anno.

Dal 1891 Antonio Starabba Di Rudini subentrò nel ruolo di Primo Ministro e attuò dei provvedimenti atti a ridurre sia le spese destinate alle scuole coloniali che lo "sforzo" statale nel mantenimento di queste ultime.

Questo, portò ad una conversione da Scuole Regie a scuole sussidiate di moltissimi enti scolastici statali, e molti di esse furono affidate alla direzione di enti religiosi. Questo cambiamento, tuttavia, andò contro la legge 8 dicembre 1889 n.6566 che all'articolo 12 dichiarava (Gazzetta Ufficiale, 1890): "Le scuole italiane all'estero sono laiche", e riaccese le polemiche relative alla questione romana e alla presunta laicità del Regno d'Italia.

Infine, furono chiuse le direzioni centrali, sempre istituite da Crispi alla fine degli anni '80 del XIX secolo.

Questi cambiamenti furono alla base di due nuovi provvedimenti: il R.D. 23 agosto 1894 n.394, e il R.D. 23 agosto 1894 n.395, anche chiamati Leggi Blanc, in onore del Ministro che li propose. Queste contenevano il nuovo Ordinamento organico e Regolamento delle scuole italiane all'estero, che cambiarono profondamente la struttura della Legge Crispi.

Per quanto riguardò la strutturazione del regolamento applicativo del 1894, molto fu ripreso dalla precedente Legge Crispi, ma i contenuti furono semplificati e riorganizzati in maniera differente, tanto che il lessico fu semplificato e talvolta migliorato, e gli articoli furono diminuiti e sistemati seguendo un ordine gerarchico particolare.

Un aspetto molto interessante per quanto riguarda il lessico fu il cambiamento e la sostituzione delle diciture "colonia" e "coloniale" presenti nella legge del 1889, con la voce "all'estero" che si può trovare fin dall'articolo 1 del nuovo regolamento. Questo era dovuto probabilmente dalla nuova sensibilità delle politiche di Di Rudini e del suo Governo.

Con le Leggi Blanc non cambiò l'ordinamento scolastico; furono infatti mantenuti i giardini dell'infanzia e l'istruzione primaria, che ricoprirono sempre un ruolo essenziale nell'educazione italiana all'estero tanto da

essere gratuiti, ma anche l'istruzione secondaria che, a causa di un basso livello di alfabetizzazione, occupava un ruolo marginale e prevedeva il pagamento di una tassa da parte degli studenti<sup>13</sup>.

Le scuole Regie e le scuole private sussidiate mantennero, quindi, la stessa importanza e lo stesso ruolo nella diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero.

Il Ministero degli Esteri fu incaricato di gestire la struttura di controllo del sistema scolastico italiano all'estero che fu ridisegnata con le Leggi Blanc. Innanzitutto, come affermato in precedenza, la figura del direttore centrale fu abolita, e fu lasciato più spazio e potere ai regi agenti e agli ispettori generali, come si legge all'articolo 15 del R.D. 23 agosto 1894: "Al governo delle scuole italiane all'estero ed alla vigilanza sulle scuole sussidiate soprintendono, localmente i regi agenti, assistiti da una deputazione scolastica, e, presso l'Amministrazione centrale, l'ispettore generale, sotto la dipendenza del Ministro degli affari esteri"<sup>14</sup>.

Furono inoltre migliorate le condizioni salariali delle figure da inviare all'estero, ovvero dei regi agenti, degli ispettori generali, ma anche degli insegnanti, che videro un cambiamento nel loro stato giuridico ed economico. Avendo, queste figure, molto più potere rispetto al passato, si verificò: "una vera e propria opera di decentramento amministrativo ante litteram" (Castellani, 2019, p.38) che toglieva al Governo qualsiasi tipo di responsabilità diretta verso l'amministrazione delle scuole italiane all'estero, e che delegava ai regi agenti e agli ispettori generali una gigantesca opera di controllo di enti privati e pubblici.

Furono confermati i requisiti minimi che le scuole sussidiate dovevano rispettare per ricevere i finanziamenti da parte del Regno d'Italia, ma anche quelli che dovevano essere rispettati dagli insegnanti per poter espatriare ed insegnare all'estero<sup>15</sup>.

Il decentramento amministrativo, la continua destatalizzazione delle scuole governative e la mancata presa di posizione da parte del Governo di Di Rudinì causarono il peggioramento della qualità dei corsi d'italiano e la diminuzione di insegnanti e personale italiano nelle scuole italiane all'estero.

Il decadimento nella qualità e quantità di corsi offerti dal Regno d'Italia al di fuori della Penisola, andava tuttavia in controtendenza all'affermarsi di una richiesta, sempre più cospicua, di studenti italiani, e non, che desideravano apprendere l'italiano.

Ci si trovava, quindi, in una situazione molto delicata, in cui le poche scuole regie rimaste erano amministrate in modo approssimativo, al contrario delle scuole sussidiate e delle iniziative private che crescevano di anno in anno e proponevano un numero sempre maggiore di corsi.

Per quanto riguardava la richiesta, invece, si assisteva ad una crescita esponenziale di studenti emigrati o figli di emigranti o di stranieri che richiedevano di partecipare ai corsi di italiano, prediligendo perlopiù quelli privati sussidiati dallo Stato.

Le Leggi Blanc furono alla base di un sostanziale "impoverimento" delle scuole italiane statali all'estero, ma anche di una sorta di rilancio degli enti privati che, vedendo diminuire il controllo del Governo, crebbero e si

---

<sup>13</sup> Come indicato agli articoli 7 e 8 del R.D. n.394.

<sup>14</sup> R.D. 23 agosto 1894 n.394 Art. 15.

<sup>15</sup> I requisiti minimi per gli insegnanti erano: "...patente elementare superiore, quando insegnino in una scuola primaria, e anche del diploma speciale stabilito dal regolamento per le scuole normali quando insegnino nei giardini d'infanzia e dei titoli di abilitazione corrispondente, quando insegnino in una scuola secondaria" (Articolo 20 del R.D. 23 agosto 1894 n.394).

espansero in tutto il mondo. Inoltre, esse risultavano più appetibili poiché l'offerta delle scuole sussidiate era molto maggiore e proponeva un'assistenza più efficace, aggiornata ed immediata rispetto alle Scuole Regie. Se nel mondo la situazione delle scuole italiane appariva scoraggiante, sul suolo nazionale si assisteva ad un periodo di crisi ancora più intenso.

Il sistema educativo nazionale non era stato il solo ad essere toccato dalla crisi di fine secolo, infatti, le condizioni di vita generali erano precarie: mancava il lavoro e mancavano quindi i mezzi per condurre una vita dignitosa.

Per quanto riguardava l'educazione, l'obbligo allo studio istituito dalla Legge Casati non era bastato per combattere l'analfabetismo insito nella società italiana dell'epoca per due motivi principali: in primo luogo, la povertà di molte famiglie costringeva anche i più piccoli a lavorare<sup>16</sup> e quindi a disertare la scuola, causando livelli di dispersione scolastica molto elevati. In secondo luogo, mancavano i mezzi sia per formare e reperire docenti qualificati, sia per creare scuole pubbliche statali. Quindi per la mancanza di insegnanti, di studenti e soprattutto di fondi, molte scuole furono costrette a chiudere e molte altre non videro mai la luce del giorno. Solo successivamente, con l'avvento del nuovo secolo furono adottati nuovi provvedimenti per migliorare lo stato giuridico ed economico degli insegnanti, come per esempio: la Legge 19 febbraio 1903 n. 45 e la legge 8 luglio 1904 n. 407.

Oltre alla crisi economica, che causò gravi ripercussioni per il sistema educativo nazionale ed estero, ci furono anche delle rivolte a livello nazionale delle classi più ricche che contestavano la scelta di proporre un'educazione pubblica, gratuita e soprattutto aperta a tutti. Queste si scontravano con una nuova sensibilità che ambiva a combattere l'analfabetismo e la dispersione scolastica per favorire uno sviluppo sociale ed economico del Paese. Le rivolte, nonostante non suscitassero l'interesse di buona parte della popolazione, ebbero l'effetto negativo di influenzare ulteriormente lo Stato nel non finanziare le scuole pubbliche e private sia sul suolo nazionale sia nel resto del mondo.

Questa soluzione si concretizzò all'estero con un ulteriore divario tra iniziative pubbliche e private, e queste ultime videro la loro situazione migliorare sempre di più a discapito delle Scuole Regie.

In questo momento storico, il Regno d'Italia investì meno della metà di ciò che era stato investito durante il governo Crispi e non rispettò gli obblighi assunti a livello politico.

La situazione politica ed economica italiana costrinse molti più cittadini italiani ad emigrare, spinti dalla forte incertezza che permeava la società dell'epoca.

I primi anni del 1900 segnarono così il picco della "grande emigrazione", una sorta di ondata migratoria che non si arrestò mai dalla nascita del Regno d'Italia, e che raggiunse numeri impressionanti proprio all'inizio del nuovo secolo. Come affermato in precedenza, si ebbero numeri certi sull'emigrazione solo con l'istituzione

---

<sup>16</sup>Le prime norme italiane di tutela del lavoro minorile furono le leggi 11 febbraio 1886, n.2657, 19 giugno 1902, n.242 e 7 luglio 1907, n.416, che riconobbero la legittimità dell'intervento statale nel campo del lavoro minorile e femminile e stabilirono che i problemi del lavoro e della produzione non potevano ignorare le esigenze scolastiche, l'analfabetismo e la salute del lavoratore e fissarono il limite minimo di età per l'occupazione dei fanciulli a 9 anni e fu stabilito in 8 ore giornaliere l'orario di lavoro per i fanciulli inferiori agli anni 12. Diritto.it (2003), *La tutela del lavoro minorile nell'evoluzione legislativa*. <https://www.diritto.it/la-tutela-del-lavoro-minorile-nell'evoluzionelegislativa/#:~:text=Le%20prime%20norme%20italiane%20di,e%207%20luglio%201907%2C%20n.>



degli annuari delle scuole coloniali<sup>17</sup>, con la raccolta dati istituita a partire dal 1876<sup>18</sup> e infine grazie alla Legge Crispi.

Proprio nel 1800 si contarono circa 130.000 espatri, che salirono a 540.000 nel 1901, per raggiungere il numero di 840.000 nel 1913. In soli 14 anni, dal 1900 al 1914, si contarono circa 8 milioni di espatri, da aggiungere ai 6 milioni che partirono precedentemente tra il 1876 e il 1900. Si trattò di numeri veramente importanti, considerando che sul suolo nazionale la popolazione non superava i 23 milioni di persone (Amore V., 2017, p.1).

Se si osservano gli annuari delle scuole italiane all'estero dei primi anni del XX secolo si può comprendere quali furono i reali effetti dell'emigrazione e quindi delle decisioni prese durante il Governo di Di Rudinì.

Per esempio, nell'anno scolastico 1901/1902, vi erano 77 scuole governative con 14.485 alunni iscritti, e 352 scuole sussidiate con 29.233 studenti iscritti.

Nell'anno scolastico 1906/1907, invece, vi furono 17.140 iscritti nelle scuole regie (+17%), e 49.605 in quelle sussidiate (+69%) (Floriani G.1974, p. 38). Da questi dati, si possono notare due aspetti molto importanti: innanzitutto la crescita esponenziale di studenti. Solo 10 anni prima, nel 1889 si registrarono 15.000 studenti divisi tra scuole regie e scuole sussidiate, mentre nel 1901/1902 se ne contarono 43.718, un numero che crebbe fino all'avvento della Grande Guerra e che segnò il vero inizio nell'evoluzione e nella crescita del sistema scolastico italiano all'estero.

In secondo luogo, si può notare il gigantesco divario che separava le scuole statali da quelle private, un divario che nacque nel momento stesso della creazione delle scuole regie, poiché il Governo non ebbe la prontezza di istituire scuole statali nei luoghi di emigrazione, e a causa di decisioni politiche poco efficaci che si susseguirono nel corso degli anni.

Ancora nei primi anni del 1900, infatti, si poté riscontrare la tendenza del Regno d'Italia di creare e sussidiare scuole soprattutto nell'area del Mediterraneo e del vicino Oriente, una scelta che andava in controtendenza con le attuali mete di emigrazione, quali: nord America, America Latina e nord Europa. Inoltre, si sviluppò in questo frangente una forte migrazione giovanile che causò l'espatrio di moltissimi adolescenti (dai 14/15 anni in su) che, analfabeti e in difficoltà economica, si imbarcavano per cercare fortuna all'estero.

Data la mole di persone che decise di espatriare, è importante ricordare la Legge n.13, approvata il 31 gennaio 1901, che rappresentò la prima legge italiana a tutela del migrante.

Grazie a questa legge, non solo fu creato il Commissariato Generale per l'Emigrazione, sotto il controllo diretto del Ministero degli Affari Esteri, ma si tennero in conto tutti i diritti degli emigranti prima, durante e dopo la partenza dall'Italia, creando persino patronati ed enti di tutela che fornivano assistenza legale e sanitaria a chi ne avesse necessità.

Furono salvaguardati anche i minorenni che decisero o furono obbligati ad espatriare, come indicato agli articoli 2 e 3 della Legge n.13:

---

<sup>17</sup> Il primo annuario delle scuole coloniali italiane fu creato a partire dall'anno scolastico 1888/1889

<sup>18</sup> Il 1876 fu l'anno della prima rilevazione statistica ufficiale sui dati dell'emigrazione

*“Coloro che arruolino, conducano, o mandino all'estero minori degli anni quindici, a scopo di lavoro, senza che siano stati sottoposti alla visita medica e forniti del libretto del sindaco, di cui all'art. 3 del regolamento sul lavoro dei fanciulli 17 settembre 1886, saranno puniti con la pena pecuniaria comminata dall'art. 4 della legge 11 febbraio, n. 3657.... Chi arruola o riceva in consegna, nel Regno, uno o più minori degli anni quindici, per impiegarli all'estero, sia in professioni girovaghe, sia in industrie che verranno indicate dal regolamento come dannose alla salute, o come pericolose, sarà punito con la reclusione fino a sei mesi e con la multa da cento a cinquecento lire” (Terza classe, s.d.).*

L'importanza di questa legge non si dovette solo al fatto che essa tutelò chi lasciò l'Italia, ma anche al fatto che furono istituiti nuovi enti che sostituirono le scuole italiane all'estero nei compiti di assistenza legale, sanitaria ed amministrativa. Tale evento fu importante per il sistema della formazione italiana nel mondo, che da questo momento poté ricoprire il solo ruolo di promotore della lingua e cultura italiana all'estero. Tuttavia, rimasero irrisolte le questioni su come indirizzare la didattica in un panorama estremamente variegato come quello di inizio XX secolo.

### **1.5 La Legge Tittoni (1910), un passo in avanti per il sistema educativo italiano all'estero**

Come affermato in precedenza, i dati relativi alle migrazioni nei primi anni del XX secolo registrarono più di cinquecento mila partenze ogni anno.

Il sistema educativo italiano nel mondo dimostrò sempre una forte correlazione con i flussi migratori, poiché gli enti scolastici si insediarono là dove le comunità di espatriati erano maggiori.

Tuttavia, il Regno d'Italia per mancanza di fondi e di iniziative coerenti non seppe sfruttare questi flussi per costruire delle reti di scuole governative italiane nel mondo, ma preferì finanziare gli enti privati nati dall'iniziativa dei migranti stessi.

Come risultato, negli annuari delle scuole italiane all'estero dell'a.s. 1908/1909 si contarono, solo in America Latina, 377 scuole sussidiate e nessuna Scuola Regia, e nell'a.s. 1910/1911 nel mondo si contarono 94 scuole statali con 17.045 iscritti e 702 enti privati sussidiati con un numero di studenti pari a 63.112<sup>19</sup>, un divario che non smise di aumentare negli anni successivi (MAE, 1911).

Inoltre, per ovviare alla mancanza di politiche, di finanziamenti sufficienti, e soprattutto di norme di controllo efficaci, nacquero tra la fine del XIX e l'inizio del XX molti enti di matrice laica o religiosa che si offrirono di aiutare nell'accoglienza degli emigranti per questioni di tipo amministrativo, legale, ma anche linguistico, e consentirono loro un accesso ed un inserimento facilitato nei paesi di destinazione.

Non si poteva negare il nobile obiettivo di questi enti, che insieme alle scuole sussidiate contribuirono ad ingrandire il divario tra l'azione privata e quella pubblica nelle iniziative rivolte all'ambito dell'emigrazione e dell'educazione.

---

<sup>19</sup> Ministero degli Affari Esteri, *Annuario delle scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1908/1909, 1910/1911*, Roma, Tipografia di Gabinetto del Ministero degli Affari Esteri.

Un primo grande passo verso il cambiamento della situazione stagnante, che si era venuta a creare con le Leggi Blanc, avvenne con l'approvazione della Legge 18 dicembre 1910 n. 867 e del successivo regolamento applicativo emanato con il R.D. 20 giugno 1912 n. 1005.

Questa legge fu rinominata anche Legge Tittoni, in onore del Ministro degli Esteri Tommaso Tittoni, che insieme ai membri del Governo lavorò a lungo per creare un provvedimento ben strutturato e completo che agisse sul sistema scolastico italiano nel mondo.

Infatti, i membri del Governo italiano si resero conto della ricchezza (materiale ed immateriale) che le scuole italiane e i lavoratori italiani all'estero potevano apportare e cominciarono ad esaminare e riflettere sulle politiche passate e sugli aspetti da migliorare.

La Legge Tittoni costituì il primo vero provvedimento organico in materia, e fu elaborato a partire da un dibattito durato anni che si incentrava su alcuni punti essenziali per costruire un solido sistema scolastico statale all'estero, come:

- il miglioramento dello stato giuridico ed economico dei docenti impiegati all'estero, e dei concorsi statali per definire i requisiti minimi di queste figure professionali
- un maggiore impegno da parte dello Stato a favore degli espatriati, per l'assunzione di responsabilità sia dal punto di vista educativo che legale
- il miglioramento dell'apparato amministrativo e di controllo per le scuole italiane all'estero prediligendo interventi diretti da parte dello Stato e del Ministero degli Affari Esteri.

Questa legge, quindi, fu il risultato di un decennio di dibattiti e di riforme come le già citate Leggi n.13 (1901) e n.45 (1903) sulla tutela degli emigrati, che spianarono il terreno per un nuovo provvedimento normativo organico e completo composto da quattro titoli e 51 articoli che si riprosero di riorganizzare il sistema della formazione italiana nel mondo.

I titoli furono organizzati nel seguente ordine: nel titolo I furono identificati e classificati gli ordini scolastici in: giardini d'infanzia, scuole elementari, scuole medie e infine scuole superiori. Alle scuole furono anche affiancati vari uffici con lo scopo di assistere gli studenti e di creare un'idea positiva dell'Italia nel mondo.

Nel titolo II si trattò, invece, delle scuole medie che furono divise in scuole tecniche e/o commerciali e istituti di preparazione per coloro che volevano proseguire la loro educazione nelle scuole superiori. Sempre in questa sezione furono discussi: lo stato giuridico ed economico degli insegnanti e le modalità di concorso indette dal Ministero degli Affari Esteri, al quale spettava il controllo e l'amministrazione delle scuole all'estero<sup>20</sup>.

Nel titolo III si trattò dei giardini d'infanzia e delle scuole elementari che seguivano in modo speculare i programmi e le iniziative vigenti nel territorio nazionale. Per questi ordini scolastici non furono molti i cambiamenti, a differenza degli ordini superiori.

Nel titolo IV furono trattati i temi del controllo e dell'amministrazione delle scuole, seguendo l'ordine gerarchico istituito da Crispi, riconfermando quindi le figure dei direttori centrali<sup>21</sup>, dei regi agenti e istituendo

---

<sup>20</sup> In questo frangente fu riconfermato il ruolo del MAE nel controllo e nell'amministrazione del sistema di formazione italiana nel mondo. Solo l'aspetto didattico e i programmi scolastici erano elaborati dal Ministero della Pubblica Istruzione..

<sup>21</sup> Questo ruolo fu abolito con le Leggi Blanc del 1894.

le figure dei consiglieri centrali. Il Consiglio centrale rappresentò un nuovo luogo di dibattito al cui interno si incontrarono diverse figure per decidere alcuni provvedimenti specifici relativi alle scuole italiane nel mondo. Nonostante la Legge Tittoni rappresentasse il primo concreto provvedimento per l'educazione italiana all'estero dopo il periodo di incertezza legato alle Leggi Blanc, essa non fu risolutiva del problema legato alla grande concentrazione di scuole statali nei luoghi toccati dalle tradizionali rotte marittime.

Infatti, nonostante le mete della grande migrazione si concentrassero più nei paesi d'oltreoceano, le scuole regie erano quasi totalmente assenti nei luoghi con più presenza di emigrati ed oriundi, poiché rimasero ancorate nei paesi del Mediterraneo e del vicino oriente.

Quindi, nonostante questa scelta poco strategica rappresentasse un problema per la creazione di una rete di scuole statali italiane nel mondo, il Governo preferì continuare a finanziare gli enti privati (laici o religiosi) situati nel resto del mondo, senza impegnarsi direttamente.

Nell'immagine che segue sono segnati in verde i paesi che ospitavano scuole governative italiane nel 1910:

Figura 2: *I paesi che ospitavano scuole statali italiane nel mondo (1910)*



Fonte: Elaborazione secondo dati MAECI

Due anni dopo l'approvazione della Legge Tittoni fu emanato il regolamento applicativo della legge con il R.D. 20 giugno 1912 n. 1005., che conteneva il Regolamento delle scuole italiane all'estero.

Quest'ultimo, composto da cinque titoli, definì in modo completo l'organizzazione del sistema formativo italiano all'estero, tanto da costituire ancora oggi un importante documento di riferimento.

Nonostante l'importanza del regolamento, non si videro reali cambiamenti nella riorganizzazione delle scuole italiane all'estero a causa di alcuni avvenimenti che cambiarono, in quegli anni, le sorti dell'Europa, e non solo. In primo luogo, il 29 settembre 1911 scoppiò la guerra italo-turca, una guerra che vide l'Italia impegnata nei territori dell'Impero Ottomano fino al 18 ottobre 1912, e che consacrò il Regno d'Italia vittorioso dopo un anno di duri combattimenti<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> La guerra italo-turca consacrò l'Italia come una grande potenza grazie alla Regia Marina e alle nuove tecnologie che furono dispiegate durante i combattimenti, come: l'aeroplano, le macchine, le motociclette e diversi tipi di radar. In uno sforzo coloniale, e anticipando la caduta dell'Impero-romano, il Regno d'Italia riuscì ad occupare dei territori strategici del mediterraneo.

In seguito, lo scoppio della Prima Guerra Mondiale e l'entrata nel conflitto dell'Italia nel 1915, costituirono un grande ostacolo per lo sviluppo del sistema scolastico italiano all'estero.

Solo nel 1919, una volta terminata la guerra, il regolamento fu riadattato con la legge 7 dicembre 1919 n. 2480, affidando al Ministero della Pubblica Istruzione il compito di ispezione della didattica all'estero, e al Ministero degli Esteri il controllo amministrativo e burocratico.

## Capitolo 2

### I conflitti mondiali e l'importanza delle scuole italiane all'estero

L'Italia e l'Europa uscirono stremate dal primo conflitto mondiale: si trattò di quattro anni che causarono innumerevoli vittime e distruzioni.

L'Europa, indebolita su tutti i fronti, rappresentò il territorio fertile per la nascita di ideologie nazionaliste che portarono alla creazione del partito nazista in Germania e di quello fascista in Italia. Inoltre, ripresero a pieno regime le emigrazioni, che durante il conflitto si erano quasi del tutto arrestate, e che videro le regioni centro-meridionali come protagoniste.

Inutile dire che le scuole italiane nel mondo risentirono del periodo di guerra, poiché lo stato, impegnato a gestire le truppe sui fronti e la crisi economica, politica e sociale sul territorio nazionale, tagliò i finanziamenti alle scuole governative sussidiate e ostacolò la piena realizzazione della Legge Tittoni e del R.D. 20 giugno 1912 n. 1005.

Solo con l'avvento del fascismo e delle sue politiche imperialiste si vide un cambiamento di rotta per la formazione italiana all'estero, poiché la lingua e la cultura italiana rappresentarono un elemento essenziale per la propaganda fascista. Le scuole già esistenti, quindi, ripresero a funzionare grazie ad investimenti ingenti, e furono inoltre creati in questo periodo gli Istituti Italiani di cultura e gli Istituti per il Commercio Estero, utili ad esportare l'italianità nel mondo.

Solo nel 1940, fu emanato il Testo Unico per la riforma delle scuole italiane all'estero, che restò tuttavia incompleto a causa dello scoppio della Seconda Guerra Mondiale.

#### 2.1 Dalla Legge Tittoni (1910) al Testo Unico (1940)

Come affermato in precedenza, la Legge Tittoni rappresentò il primo provvedimento organico in materia di formazione italiana all'estero.

Il suo regolamento applicativo, formato da ben 228 articoli, rappresenta tuttora un valido punto di riferimento per l'organizzazione scolastica, nonostante all'epoca i suoi effetti non furono visibili a causa dello scoppio della Grande Guerra.

Il periodo successivo all'emanazione della Legge n. 13 del 1910 si può suddividere in due momenti caratterizzati da linee di pensiero ben distinte tra di loro.

Il primo momento si collocò nel decennio immediatamente successivo l'emanazione del R.D. 20 giugno 1912 n. 1005; un periodo caratterizzato da aspri dibattiti politici all'interno del Governo e da una crisi economica che si trascinava dal 1907, un anno nefasto per l'economia americana e in seguito per quella mondiale.

Naturalmente, la mancanza di fondi fu alla base della mancata applicazione del regolamento applicativo, così da mettere l'educazione italiana all'estero tra gli obiettivi secondari del Regno d'Italia. In seguito, l'entrata in guerra dell'Italia peggiorò ulteriormente la situazione.

Anche dopo la fine del conflitto mondiale il Governo non si impegnò direttamente nella promozione della lingua e della cultura nel mondo, nonostante i flussi migratori avessero ripreso il loro corso.

L'avvento dell'ideologia fascista diede inizio al secondo momento, questa volta molto benefico per le scuole italiane all'estero. Infatti, con l'instaurarsi del regime fascista, Mussolini diede inizio ad una profonda opera di smantellamento e di rifacimento della politica che portò la formazione italiana nel mondo a divenire un potente strumento di propaganda del regime.

Questo cambio di rotta consentì l'emanazione della Legge n. 740 del 1940, meglio conosciuta come Testo Unico, un provvedimento che si proponeva di ristrutturare l'organizzazione delle scuole italiane all'estero, ma che non fu mai portato a compimento a causa dello scoppio della Seconda Guerra Mondiale.

## **2.2 Il ventennio fascista (1922-1943) e la riorganizzazione del sistema scolastico italiano**

Come affermato in precedenza, il decennio successivo all'emanazione della Legge TITTONI (1910) fu estremamente duro per diversi fattori, tra cui: lo scoppio della Grande Guerra, la crisi economica e i dibattiti politici decennali.

Le emigrazioni, che avevano quasi raggiunto l'impressionante cifra di un milione di espatriati durante l'anno 1913, si arrestarono nel periodo dei conflitti per riprendere subito dopo la fine di questi ultimi nel 1918.

Nonostante i finanziamenti da parte del Regno d'Italia alle scuole italiane all'estero rasantessero lo zero, le iniziative private continuarono ad aumentare nei territori del continente americano a discapito delle Scuole Regie che furono via via destatalizzate, passando da 83 a 73 in soli 5 anni (dal 1913 al 1918) (Castellani, 2019, p. 50).

Una volta terminati i conflitti, l'Europa fu caratterizzata da nuovi movimenti nazionalisti che si insediarono laddove la Grande Guerra portò più distruzione e povertà.

In particolar modo, in Italia nel 1921 nacque il Partito Nazionale Fascista (PNF), fondato da Benito Mussolini, che il 28 ottobre 1922 guidò la Marcia su Roma. Questo momento della storia italiana è ricordato per aver portato Mussolini alla carica di presidente del Consiglio dei Ministri quello stesso anno<sup>23</sup> e per aver reso il PNF unico partito italiano fino al 1943, anno di caduta del fascismo.

Quest'ultimo si definiva come un partito nazionalista, autocratico, totalitario e populista e desiderava rendere l'Italia un paese "più grande" dal punto di vista militare, economico e politico sacrificando la democrazia di massa.

Dal 1922 fu affidato al PNF il compito di formare un nuovo governo e di riorganizzare lo Stato italiano attuando una vera e propria opera di riforma.

Per quanto riguardava le scuole italiane all'estero, l'avvento del fascismo segnò un'inversione di rotta rispetto alle politiche precedenti, e solo nei primi due anni dall'insediamento di Mussolini alla carica di presidente del Consiglio dei Ministri, furono attuati quasi trenta provvedimenti dedicati alla formazione italiana nel mondo. Le riforme scolastiche dedicate all'estero, furono attuate contemporaneamente anche in Italia e, mentre nel 1923 sul territorio nazionale furono approvate la famosa Riforma Gentile (R.D. 6 maggio 1923 n.1054) e una

---

<sup>23</sup> Il 28 ottobre 1922 ci fu la cosiddetta Marcia su Roma, una manifestazione eversiva che si concluse quando, il 30 ottobre 1922, il re Vittorio Emanuele III cedette alle pressioni e incaricò Benito Mussolini e al partito fascista di formare un nuovo governo (Wikipedia, s.d.).

serie di altri provvedimenti normativi<sup>24</sup> che cambiarono le fondamenta del sistema scolastico italiano, all'estero furono emanate numerose nuove leggi.

Vanno ricordate, nello specifico, il R.D. 14 gennaio 1923 n.266 che modificava lo stato economico del personale docente impiegato all'estero, e il R.D.L. 28 dicembre 1924 n.2310 recante la normativa sull'acquisto e la costruzione degli edifici occorrenti alle scuole regie all'estero, che rappresentarono l'inizio e la fine del processo di fascistizzazione del sistema scolastico.

In due anni il PNF emanò un'imponente quantità di leggi che riorganizzarono lo Stato e tolsero i poteri al parlamento, passando così da un regime monarchico parlamentare ad un regime dittatoriale a tutti gli effetti nel 1925.

Nonostante il regime fascista desse molta importanza al sistema scolastico sia nazionale che estero, esso eliminò tutta una serie di progressi conquistati grazie alla Legge Tittoni. Ad esempio, furono aboliti: il Consiglio Centrale, la Direzione Centrale e le Deputazioni scolastiche, organi essenziali per la rappresentanza democratica.

Gli istituti normativi democratici furono, quindi, soppressi a favore di un controllo centralizzato da parte del Governo che a partire da quel momento ebbe il potere totale sulle scuole statali e sussidiate all'estero e sul territorio nazionale.

Questa scelta ebbe delle importanti ripercussioni sul settore dell'emigrazione e su quello della didattica. In primo luogo, gli enti preposti inizialmente per l'assistenza agli emigrati e alle loro famiglie furono soppressi per costituire, al loro posto, dei veri e propri "prolungamenti" del regime fascista all'estero, in grado di controllare chiunque lasciasse l'Italia.

In secondo luogo, il controllo da parte del regime cominciò ad avere più importanza rispetto alla qualità della didattica e dei programmi. Quindi, tutti gli sforzi che fatti per migliorare la qualità dell'insegnamento furono resi vani a favore di un tipo di insegnamento unico e dittatoriale che non prevedeva libertà e il cui fine ultimo era la propaganda e il modellamento di menti utili al partito.

Infatti, contrariamente a quanto accadeva prima, il programma scolastico diventò lo stesso per tutti (sia all'estero che sul territorio nazionale) e lo stesso accadde con i libri e manuali scolastici.

La Legge n.5 del 7 gennaio 1929 introdusse a partire dall'anno scolastico 1930-31 il Testo Unico di Stato, un manuale i cui temi principali erano: il Duce, la famiglia, il regime e la religione.

A proposito di quest'ultima, essa fu reintrodotta all'estero come elemento fondamentale per la formazione dei giovani fascisti, con il R.D. 1° ottobre 1923 n.2185 e poi riconfermata con i Patti Lateranensi dell'11 febbraio 1929, ponendo così fine alla laicità del sistema scolastico italiano.

Tutti questi cambiamenti, che portarono alla progressiva perdita di democrazia in ogni ambito della società italiana e persino nelle scuole italiane all'estero, causarono una perdita nella qualità del servizio che le scuole regie e gli enti sussidiati offrivano al di fuori dell'Italia privilegiando, invece, un sistema di controllo assoluto da parte del regime.

---

<sup>24</sup> R.D. 1° ottobre 1923 n.2183; R.D. 31 ottobre 1923 n.2410; R.D. 21 dicembre 1923 n.3106; R.D. 31 dicembre 1923 n.3126.



Infatti, non solo cambiarono i programmi e i manuali scolastici, ma furono modificati persino gli orari, e i docenti inviati all'estero furono solo gli stretti collaboratori del partito.

Quindi, nei primi due anni di insediamento di Mussolini come presidente del Consiglio dei Ministri ci furono molti cambiamenti, e soprattutto furono emanati moltissimi provvedimenti destinati alle scuole italiane all'estero.

Anche negli anni successivi, l'istruzione italiana nel mondo costituì uno dei temi principali dell'azione politica fascista, che si occupò di consolidare e ampliare il suo ruolo nei cinque continenti. Per realizzare questo obiettivo furono impiegate somme molto ingenti di denaro, e fu inviato un numeroso contingente di membri del partito all'estero.

Tuttavia, oltre alla qualità dell'insegnamento, cambiarono anche gli obiettivi: divenne infatti essenziale per il PNF esportare l'italiano in termini imperialisti, per favorire la colonizzazione culturale.

Infatti, il potenziamento delle attività culturali e scolastiche italiane all'estero fu considerato come uno strumento di propaganda utile per la penetrazione ideologica, la promozione sociale, per valorizzare l'italianità e per esportare tutta una serie di valori e ideologie nel mondo.

Come affermato in precedenza, gli enti preposti per l'assistenza agli emigrati e tutte quelle associazioni culturali gestite da volontari per mantenere un contatto con le proprie origini, furono toccate dal regime che fece di loro dei veri e propri "prolungamenti" del partito all'estero.

In questi anni si inserì, inoltre, il progetto, ispirato dalle idee di Giovanni Gentile<sup>25</sup>, di fondare gli Istituti Italiani di cultura nel mondo (IIC).

Questi furono poi creati e normalizzati con la Legge 19 dicembre 1926 n.2179, e sempre lo stesso anno furono istituiti, all'estero, gli Istituti per il commercio estero, mentre sul territorio nazionale fu inaugurata La Reale Accademia d'Italia che raggruppò tutte le scienze e si occupò di promuovere l'ingegno italiano sia sul territorio nazionale, che all'estero.

L'opera di promozione della cultura italiana all'estero fu grandiosa e senza precedenti, tanto che il regime non badò a spese e utilizzò tutta una serie di tecnologie, avanzate per l'epoca, come la radio e il cinema. Proprio il cinema fu essenziale per l'opera propagandistica fascista tanto da creare una nuova istituzione pubblica chiamata LUCE.

L'Istituto LUCE (L'Unione Cinematografica Educativa), creato nel 1924 e istituito da Benito Mussolini come ente morale di diritto pubblico con il R.D. 5 novembre 1925 n. 1985, rappresentò uno strumento essenziale per la propaganda fascista per scopi educativi, didattici e di informazione, e diede inizio al settore cinematografico e turistico italiano (Archivio Luce, s.d.).

Per quanto riguardava gli Istituti Italiani di Cultura, creati nel 1926, furono anch'essi molto importanti, poiché influenzarono la costruzione di scuole regie nei territori dov'era maggiore la concentrazione di emigrati.

Infatti, in seguito all'emanazione della legge 29 dicembre 1926 n. 2179, furono aperte molte sedi, tra cui la maggior parte in Europa e altre in America Latina e in Giappone.

---

<sup>25</sup> Giovanni Gentile (1875-1944) fu un filosofo, pedagogista, politico e accademico italiano. Fu l'artefice, nel 1923, della Riforma Gentile, e figura di spicco del fascismo italiano. Wikipedia (s.d.), *Giovanni Gentile*.: [https://it.wikipedia.org/wiki/Giovanni\\_Gentile](https://it.wikipedia.org/wiki/Giovanni_Gentile)

Grazie agli IIC, oltre al distacco parziale dalle tradizionali zone del Mediterraneo e del vicino oriente, furono siglati degli accordi con le università italiane, per cui i lettori e il personale da inviare all'estero poteva essere scelto all'interno delle università e, inoltre, furono distinti i ruoli degli IIC da quelli delle scuole.

Agli IIC, infatti fu designato il compito di promuovere la lingua e la cultura italiana nel mondo alle dipendenze delle Ambasciate, mentre le scuole furono incaricate dalle autorità consolari dell'istruzione degli emigrati italiani e delle loro famiglie.

Questa suddivisione fu dettata dall'aumentare di fondi destinati all'estero e dalla necessità di organizzare il sistema della formazione italiana nel mondo.

Come affermato in precedenza, le riforme dell'istruzione furono promulgate parallelamente sia all'estero, sia sul territorio nazionale. Infatti, mentre nel mondo furono introdotte le misure già citate, in Italia nel 1923 fu emanata la Riforma Gentile. Quest'ultima costituì la prima riforma organica dopo le Leggi Casati (1861) e Coppino (1877) e rimase pressoché invariata fino al 1962.

La Riforma Gentile intese riorganizzare l'istruzione secondaria, soprattutto la scuola secondaria superiore, dando moltissima importanza alla pedagogia e alle materie umanistico-filosofiche, ritenute superiori rispetto a quelle scientifiche.

L'obbligo scolastico fu alzato fino alla terza media (14 anni) e si valorizzò anche all'istruzione universitaria, un tempo ignorata a causa degli alti livelli di analfabetismo.

Altri due aspetti che furono trattati largamente nella riforma furono la religione e le lingue minoritarie. Per quanto riguardava la religione, essa fu resa obbligatoria, sia in Italia che all'estero, sin dalla scuola elementare. Non potevano essere insegnate altre confessioni religiose, in quanto la religione cattolica era la religione di Stato, e non era prevista per nessuna ragione la rinuncia all'educazione cattolica.

Mentre, in merito alle lingue secondarie e minoritarie, è importante soffermarsi sulle misure prese dal PNF in questo campo. Infatti, fu vietato l'utilizzo di qualsiasi lingua al di fuori di quella nazionale, ovvero l'italiano, causando così delle importanti ripercussioni nelle varie regioni italiane.

Fu attuata una vera e propria "caccia" ai dialetti e alle lingue regionali, considerate come inferiori, che si concluse con l'italianizzazione della Penisola nell'anno scolastico 1927/1928 (De Mauro, 2008).

Per effetto della riforma, inoltre, dal 1929 in poi fu abolito l'insegnamento del tedesco nella provincia di Bolzano, e dello sloveno e del croato in Friuli-Venezia Giulia. Persino i cognomi stranieri e i nomi delle strade furono cambiati e italianizzati alienando, così, l'identità culturale degli abitanti di quelle zone. In questo senso, le conseguenze della Riforma Gentile e dei vari decreti emanati successivamente<sup>26</sup> furono molteplici e contribuirono alla perdita dell'identità linguistica e culturale dei cittadini italiani. Infatti, prima del 1929, non esisteva ancora un'unità linguistica, poiché in ogni regione, ma addirittura in ogni città<sup>27</sup> erano parlati uno o più dialetti o lingue minoritarie, per cui vi era una frammentazione linguistica notevole.

---

<sup>26</sup> R.D.L. 22 novembre 1925 sull'abolizione dell'insegnamento delle lingue minoritarie, R.D.L. 10 gennaio 1926 sull'italianizzazione dei cognomi e delle vie.

<sup>27</sup> Per approfondimenti si veda: Tullio de Mauro, *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Editori Laterza 2008

Con la riforma e l'avvento del fascismo, molte lingue minori e dialetti scomparvero in un modo brusco e veloce, attuando la tanto desiderata unità linguistica che si sarebbe dovuta realizzare con l'Unità d'Italia nel 1861, ma che fu portata a termine pienamente solo negli anni '60/70 del XX secolo.

Gli effetti della Riforma Gentile e dei decreti successivi, che intesero riorganizzare il sistema educativo e quello amministrativo, non si riscontrarono solo sul territorio nazionale, ma anche al di fuori di esso. Per questo nel 1929 fu creata la Direzione degli italiani all'estero e scuole che sarà fusa, nel 1932, con la Direzione generale del lavoro italiano all'estero, dando vita a dei sistemi di controllo centralizzato sotto la stretta supervisione del Ministero degli Affari Esteri e del regime.

Nonostante la grande attenzione posta dal PNF verso le scuole italiane all'estero e gli ingenti finanziamenti, molti problemi che caratterizzavano il settore rimasero invariati. Ad esempio, sebbene molti IIC fossero sorti sul suolo europeo, le scuole governative italiane non nacquero là dove la concentrazione di emigrati era maggiore, ovvero sul continente americano.

Inoltre, vi erano perlopiù giardini d'infanzia e scuole elementari e non si considerò con la dovuta attenzione il fatto che i tassi di alfabetizzazione stessero crescendo e che servissero scuole medie e superiori adatte al pubblico di studenti.

Contribuirono a rendere meno appetibili i corsi d'italiano all'estero le politiche fasciste, tanto che nell'anno scolastico 1939/1940 si registrò il 3% in meno di studenti rispetto al 1922 (Castellani, 2019, p. 54).

Infine, cambiarono sia il tipo di emigrazione e quindi i bisogni che questi ultimi e le loro famiglie avevano, sia i sistemi scolastici in Europa e all'estero, tanto da entrare in competizione con quello italiano.

### **2.3 L'emigrazione durante il regime fascista e il Testo Unico (1940)**

La Grande Emigrazione cominciata nella seconda metà del XIX secolo in Italia fu la prima di tre grandi emigrazioni che causò il dimezzamento della popolazione italiana, da una parte, e la nascita delle scuole italiane all'estero dall'altra.

L'emigrazione in questione subì un primo grande rallentamento a causa della Prima Guerra Mondiale e della crisi economica che colpì la Penisola. Un secondo rallentamento si vide con l'avvento della dittatura fascista a partire dal 1925, che comportò anche una modifica nel tipo di migrazione.

Infatti, non si trattò più di cittadini poveri, provenienti soprattutto dal sud o dal nord-est, che emigravano in cerca di fortuna, ma si trattò piuttosto di "lavoratori italiani all'estero".

Questi ultimi furono denominati lavoratori, in quanto rimasero alle strette dipendenze della citata Direzione generale del lavoro italiano all'estero, che contribuì a normalizzare la figura dell'emigrante e se ne servì per scopi propagandistici e di politica estera.

La Direzione prese il posto di molti degli enti privati e volontari sorti a cavallo tra il XIX e il XX secolo e fu uno strumento essenziale per il regime, in quanto diede vita a dei gruppi coesi che condivisero gli ideali e i fini della rivoluzione fascista.

Questi gruppi, che potevano essere quelli giovanili come l'ONB<sup>28</sup> o i gruppi dopolavoro come l'OND<sup>29</sup> costituirono le prime forme di aggregazione italiana all'estero che daranno vita, in seguito, alle forme di associazionismo istituzionalizzato del secondo dopoguerra.

Quindi, il fenomeno migratorio durante l'epoca fascista si suddivise in due fenomeni contrari tra di loro sia nelle modalità che negli scopi: il primo consistette in una emigrazione forzata e strettamente controllata dal regime, che decise sia la quantità di persone che le mete verso cui destinarle. Una volta arrivati sul posto i lavoratori italiani all'estero venivano impiegati come manodopera per la costruzione di grandi opere, in cambio di materie prime da inviare in madrepatria.

Il secondo fenomeno consistette nell'emigrazione illegale di tutti coloro che decisero di auto-esiliarsi per riuscire a salvarsi, quest'ultimo tipo di emigrazione vide molti intellettuali antifascisti lasciare l'Italia, dando vita ad un primo episodio di fuga di cervelli<sup>30</sup> (Wikipedia, s.d.).

I vari provvedimenti normativi attuati dal 1922 in poi, con riferimento alle scuole italiane all'estero, costituirono solamente delle modifiche alla normativa ancora in vigore. La Legge Tittoni e il suo regolamento applicativo non fu mai abrogata, ma solamente modificata.

Solo nel 1933, con la Legge 15 giugno 1933 n. 822, il PNF intese emanare un nuovo disegno di Legge che contenesse tutti gli aspetti amministrativi, economici ed organizzativi concernenti le scuole italiane all'estero. Numerosi dibattiti seguirono su come organizzare al meglio la formazione italiana nel mondo, poiché quest'ultima costituiva uno strumento essenziale per il Regno d'Italia che, a differenza degli altri paesi europei come Francia, Inghilterra e Germania, non era riuscito a creare un estero impero coloniale. Solo sette anni più tardi, il 12 febbraio 1940 fu approvato il R.D. 740 "Testo Unico delle norme legislative sulle scuole italiane all'estero", che raggruppò tutti i provvedimenti emanati precedentemente durante il ventennio fascista e, sulla scia della Riforma Gentile, ridisegnò l'assetto normativo della formazione italiana nel mondo.

Alcuni aspetti furono ripresi dalla precedente Legge Tittoni (1910), invece i seguenti furono riformati:

- Lo stato giuridico ed economico del personale scolastico inviato all'estero
- La modalità di reclutamento del personale
- Il ruolo del Ministero degli Affari Esteri
- L'articolazione degli ordini scolastici e la riforma dell'istruzione secondaria superiore
- I programmi e i materiali scolastici.

Nonostante il R.D. 740/1940 avesse predisposto un regolamento applicativo, quest'ultimo non entrò mai in vigore completamente a causa dello scoppio della Seconda Guerra Mondiale.

Inoltre, già prima del 1939 l'Italia si era impegnata in varie campagne militari con scopi colonialisti come, ad esempio, quella in Etiopia nel 1935, tenendo occupato il Governo con questioni diverse da quella educativa.

---

<sup>28</sup> ONB: Opera Nazionale Balilla, fu un'organizzazione nazionale che si occupò dell'educazione fisica e morale della gioventù.

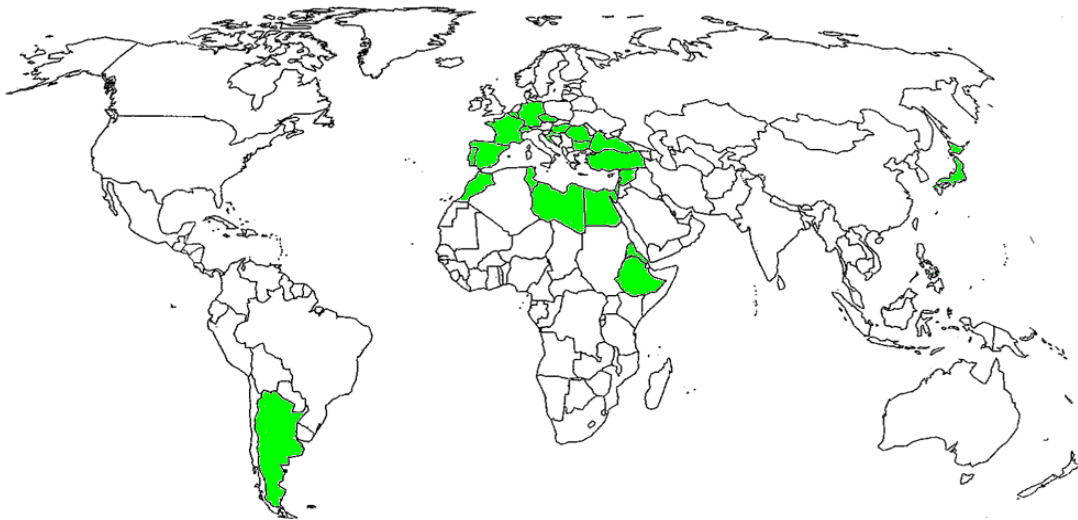
<sup>29</sup> OND: Opera Nazionale del Dopolavoro, fu un'organizzazione nazionale che si occupò del tempo libero dei lavoratori.

<sup>30</sup> Per fuga di cervelli si intende quel fenomeno migratorio che interessò l'Italia verso la fine del XIX secolo e che vide partire migliaia di persone comprese in una fascia d'età tra i 18 e i 35 anni.

Tuttavia, il R.D. 740/1940 fu un'opera talmente organica e completa, che rappresentò un punto di riferimento per le leggi successive come il Testo Unico sulle scuole del 1994.

Al momento dell'emanazione del R.D. 740/1940 si potevano contare 23 Scuole Regie situate in Europa centrale (Francia, Germania, Svizzera, Spagna, Portogallo e Ungheria), nei tradizionali paesi affacciati sul Mediterraneo (Libano, Marocco, Tunisia e Turchia) e, infine, nei paesi balcanici (Bulgaria e Romania). Ricadevano, invece, sotto la responsabilità del Ministero dell'Africa italiana, le scuole regie (o coloniali) situate in Egitto, in Etiopia e nella cosiddetta "Africa Orientale italiana". Infine, ricordiamo le sedi degli Istituti Italiani di cultura di Praga, Bucarest, Bruxelles, Vienna, Losanna, Madrid, Buenos Aires, Lisbona, Tokyo, Zagabria e Budapest (Castellani, 2019).

*Figura 3: I paesi che ospitavano scuole statali italiane nel mondo (1940)*



*Fonte: Elaborazione secondo dati MAECI*

## Capitolo 3

### L'era repubblicana e le nuove emigrazioni

L'Italia, l'Europa e tutti gli stati che parteciparono ai conflitti della Seconda Guerra Mondiale, ne uscirono, ancora una volta, distrutti e provati da anni di bombardamenti, carestia, difficoltà economiche e pressioni psicologiche e sociali.

L'Italia si ritrovò nuovamente a dover ricostruire infrastrutture, ad affrontare la crisi economica e a gestire dei livelli molto alti di povertà, facendo passare in secondo piano il sistema della formazione italiana nel mondo. Per quanto concerneva l'emigrazione, la fine della Seconda Guerra Mondiale segnò un aumento esponenziale di flussi migratori in tutta Europa. Infatti, chi era partito a causa dei conflitti, come esule, come prigioniero di guerra o ancora come soldato, decise di tornare in patria o di emigrare nuovamente causando dei flussi migratori senza precedenti in tutta Europa.

Nel primo decennio del dopoguerra il 48% degli emigrati europei si diresse in Svizzera, e il 30% in Francia, ma per quanto riguardò l'Italia, la destinazione prediletta fu l'Argentina che accolse tra il 1946 e il 1950 quasi 300mila italiani (Emigrati.it, s.d.).

Per la prima volta in quasi un secolo, la Penisola divenne meta di immigrazione, grazie anche alle quantità ingenti di manodopera necessarie per ricostruire un paese distrutto.

In questo periodo furono create le prime organizzazioni sovranazionali (CEE, CEEA o EURATOM), e le scuole europee.

Si formò, in questo modo, una sorta di concorrenza tra Scuole Regie, scuole sussidiate, scuole europee e le sezioni di italiano nelle scuole pubbliche estere, che furono la causa del precariato tra gli insegnanti italiani da inviare all'estero.

Come affermato in precedenza, il Governo era impegnato nell'opera di ricostruzione del paese e non attuò una riforma dell'educazione italiana all'estero, ma si limitò a modificare l'impianto legislativo fascista, le cui tracce permangono tuttora.

La Legge n.153/71, infatti, rappresentò una delle tante integrazioni del Testo Unico del 1940 che contribuì a irrigidire ancora di più il Sistema delle istituzioni scolastiche italiane all'estero.

I ritardi e l'inazione del governo di fronte alle decisioni relative alle scuole di lingua italiana all'estero e alle politiche culturali impedirono una riforma organica, e si dovranno aspettare gli anni '90 per vedere i primi passi verso la formazione del sistema educativo italiano nel mondo che conosciamo oggi.

#### 3.1 La seconda grande emigrazione

Il secondo dopoguerra fu caratterizzato da flussi migratori abbondanti su tutto il territorio europeo. Persone e famiglie di ogni nazionalità attraversarono i confini alla ricerca di pace dopo sei anni di conflitti.

In Italia, gli anni del regime fascista segnarono un'inversione di tendenza nei flussi migratori, fino quasi ad arrestarsi durante il conflitto.

Il secondo dopoguerra, e soprattutto il decennio 1946-1955 fu caratterizzato dall'aumento del numero di espatri, tanto da raggiungere (quasi) i livelli dei primi anni del 1900.

Ad emigrare furono soprattutto i cittadini delle regioni del sud e del centro Italia, dove la povertà era maggiore, ma non furono esenti dagli espatri nemmeno le regioni del nord.

Nel periodo compreso tra il 1946 e il 1970 emigrarono complessivamente 6.712.084 cittadini italiani (4.533.783 verso altre nazioni d'Europa; 2.178.301 verso i Paesi extraeuropei) e si contarono 3.572.217 rimpatri (2.178.301 da Paesi europei; 559.503 da Paesi extraeuropei) (Floriani G., 1974, p. 108).

Come si può notare dai dati, il divario tra partenze e rimpatri rimase sempre elevato, tuttavia, il quadro complessivo dei flussi migratori cambiò molto in questo arco di tempo; sia per le mete, sia per la tipologia di emigranti, che per i nuovi fenomeni che si inserirono in questo quadro complesso.

Innanzitutto, per quanto riguardò le destinazioni, l'Europa rappresentò la meta del 68% dei migranti, mentre il restante 32% si stabilì nei paesi d'oltreoceano.

La migrazione europea si caratterizzò, a differenza di quella extraeuropea, per un tasso di rimpatri molto elevato (>70%). Infatti, oltre la metà di coloro che decisero di espatriare in altri paesi europei, non vi restò se non per un breve periodo o per lavori stagionali, per poi fare ritorno in Italia.

Al contrario, coloro che emigrarono oltreoceano, soprattutto in America Latina (Argentina, Venezuela e Canada), in Australia, grazie agli accordi bilaterali del 1951 (Esteri. It, 2008, p. 4), e in Sudafrica, vi rimase per sempre e non tornò in Italia se non in rasi casi.

Nel caso dell'emigrazione europea è importante segnalare che vi fu un'emigrazione povera nell'immediato dopoguerra, caratterizzata da persone in condizioni economiche precarie che andarono a formare la manodopera, essenziale ma non qualificata, per la costruzione delle strutture ed infrastrutture distrutte dalla guerra.

Cambiò radicalmente la situazione il 25 marzo 1957, grazie ai Trattati di Roma, firmati da Belgio, Francia, Germania, Italia, Lussemburgo e Olanda, che istituirono la CEE (Comunità Economica Europea) e la CEEA o EURATOM (Comunità Europea dell'Energia Atomica).

Grazie a questi trattati, che entrarono in vigore il 1° gennaio 1958, si assistette ad una regolamentazione del lavoro e del fenomeno migratorio.

I flussi diminuirono e cambiò il tipo di emigrazione; infatti, se nel decennio 1946-1956 fu sostanzialmente povera e composta da manodopera non qualificata, nel decennio successivo ad espatriare furono anche ingegneri, imprenditori e professionisti vari, che esportarono l'eccellenza italiana anche solo per periodi brevi, avvantaggiati dalle nuove regolamentazioni a livello europeo.

Le mete europee principali in questo periodo furono Svizzera, Francia e Germania che, non a caso, vivevano un momento economico molto positivo, dato dall'industrializzazione e da nuove tecnologie, che sfociò nel boom economico degli anni sessanta.

La situazione di agio e benessere apportata dallo sviluppo economico, però, non durò molto, poiché solo dieci anni dopo si verificò la crisi del petrolio del 1973 che causò la perdita di denaro e di lavoro di milioni di persone in tutto il mondo, e arrestò il flusso migratorio.

In Italia, questo fu alla base del rientro di moltissimi espatriati e oriundi da tutto il mondo, che cercarono il sostegno delle proprie famiglie rimaste nella Penisola.

Se si osserva il secondo grande fenomeno migratorio italiano del periodo compreso tra il 1946 e il 1970 si possono notare dei cambiamenti rispetto alla grande migrazione avvenuta a cavallo tra il XIX e il XX secolo. Innanzitutto, i flussi interni non ebbero più origine dal nord Italia, in particolare dal Piemonte, Friuli, e Veneto regioni che rappresentarono, un tempo, il 47% del contingente migratorio, ma dalle quelle centro-meridionali. Infatti, se nel secondo dopoguerra le aree settentrionali vissero un periodo molto positivo dato dalla forte industrializzazione e dal conseguente boom economico, nel Mezzogiorno permase delle condizioni di estrema povertà e precarietà che costrinsero moltissime persone a spostarsi per raggiungere le zone in cui l'offerta di lavoro era maggiore, come: Milano, Torino e Genova.

I flussi verso l'esterno, invece, videro gli italiani spostarsi prevalentemente in Europa, soprattutto nei paesi come Germania e Francia, grazie anche alle nuove regolamentazioni sul lavoro e sull'emigrazione emanate dai Trattati di Roma, che resero più facili le partenze.

Invece, gli espatri oltreoceano furono indirizzati maggiormente verso Argentina, Australia, Canada e Sudafrica per questioni economiche - infatti questi paesi erano considerati emergenti per via di prospettive di lavoro incoraggianti - e familiari - ossia per ricongiungersi con il resto della famiglia che aveva lasciato l'Italia precedentemente.

La ripresa dei flussi migratori con il conseguente aumento di espatri e di oriundi nei cinque continenti mostrò come le normative e i programmi dedicati alle scuole di lingua e cultura italiana all'estero fossero obsoleti, radicati nelle politiche fasciste, insufficienti e non adatti ad un pubblico con bisogni sempre più diversificati. Infatti, se durante il ventennio fascista, i corsi di italiano nel mondo avevano subito un declino a causa di politiche di controllo troppo serrate, di programmi inadatti e di flussi migratori molti ridotti, nel secondo dopoguerra coloro che desiderarono apprendere l'italiano o mantenere legami con la madrepatria aumentarono esponenzialmente.

Il pubblico era tra i più diversificati: vi erano persone emigrate alla fine del XIX secolo, le loro famiglie, le prime o seconde generazioni di italiani nati all'estero, e tutti gli stranieri che avevano iniziato o volevano iniziare a studiare la lingua e la cultura italiana.

All'interno di questo gruppo così variegato vi erano persone diverse per età, ceto sociale, origine, cultura e impiego.

Per ovviare alle mancanze causate dai periodi di guerra e di dittatura, la neonata Repubblica italiana si impegnò per attuare nuove normative a beneficio della formazione italiana nel mondo.

### **3.2 I primi anni della Repubblica e la formazione italiana nel mondo**

Il 2 giugno 1946 rappresentò una data importante per l'Italia, con la nascita della Repubblica italiana in seguito ai risultati del referendum indetto per determinare la nuova forma di Governo dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale.

Segnò, inoltre, la fine della monarchia e della dittatura fascista e fu un momento importante per le donne che per la prima volta, nella storia italiana, poterono votare.



La Repubblica fu a lungo impegnata nella complessa opera di ricostruzione del Paese dopo la fine dei conflitti, nel processo di industrializzazione e di formazione di un nuovo Governo e, infine, nella risoluzione della crisi economica che attanagliava la Penisola, così, il tema dello sviluppo delle scuole di lingua e cultura italiana all'estero passò in secondo piano e non fu affrontato in modo concreto prima degli anni '60 del XX secolo.

All'estero furono mantenuti, quindi, il Testo Unico del 1940 e il suo regolamento applicativo per oltre vent'anni, attuando solo qualche modifica alla normativa vigente, non tenendo conto delle conseguenze che una didattica obsoleta avrebbe causato sull'intero sistema delle scuole italiane all'estero.

A livello normativo, il testo della Costituzione della Repubblica italiana, promulgato il 27 dicembre 1947, affrontò la questione dello sviluppo del sistema educativo italiano all'estero a più riprese (articoli 6, 9, 33, 34). Tuttavia, se si prendono in considerazione questi ultimi e si osserva ciò che realmente succedeva nelle scuole italiane nel mondo, si può notare come la defascistizzazione del sistema educativo non fosse stata portata a termine.

Infatti, mentre nelle scuole del territorio nazionale cominciarono a venir meno gli effetti della Riforma Gentile, all'estero - nelle Scuole Regie e negli Istituti Italiani di Cultura - non furono attuati provvedimenti seri volti a superare le evidenti contraddizioni.

All'interno del Governo vi furono lunghi dibattiti circa l'educazione, le lingue minoritarie e i dialetti, e la formazione in Italia e all'estero, ma riguardo quest'ultima furono presi solo dei provvedimenti amministrativi e sullo stato giuridico ed economico del personale.

Diversa fu la situazione per gli enti privati e le scuole sussidiate che, non essendo alle strette dipendenze del Governo, ebbero un ampio margine di scelta e si discostarono dalle politiche di origine fascista.

Nacquero, infatti, nel ventennio del secondo dopoguerra (1946-1970 circa) molte scuole private create dagli emigrati stessi, che non si accontentarono delle insufficienti iniziative proposte dal Governo.

Queste sorsero soprattutto nelle zone di maggiore migrazione; quindi in Sudamerica (Argentina e Venezuela) ma anche nelle ex colonie dell'impero coloniale italiano (Etiopia).

Come affermato in precedenza, non vi furono provvedimenti normativi che riformarono il sistema educativo italiano all'estero dalle fondamenta, tuttavia, verso la fine degli anni '60 si videro i primi, incerti, movimenti verso il superamento del Testo Unico del 1940 e dell'eredità della dittatura fascista.

Il Dpr 23 gennaio 1967 n. 215 recante provvedimenti per il personale in servizio nelle istituzioni scolastiche e culturali all'estero, regolamentò lo stato economico e giuridico del personale e intervenne sulla modalità di concorso, di reclutamento e di servizio dei docenti da inviare nelle Scuole Statali e negli IIC (Castellani, 2019). Sul territorio nazionale, invece, dal 1955 al 1970, furono emanati tutta una serie di provvedimenti di riforma del sistema scolastico, come:

- La riforma dei programmi scolastici nelle scuole primarie (D.P.R. 14 giugno 1955 n. 503)
- La riforma della scuola media unificata (Legge 31 dicembre 1962 n.1859)
- L'istituzione della scuola materna statale (Legge 18 marzo 1968 n. 444)
- La riforma universitaria (Legge 11 dicembre 1969 n. 910).

A differenza dei primi anni del XX secolo, in cui le leggi emanate sul territorio nazionale vennero applicate parallelamente anche all'estero, si notò un divario tra ciò che succedeva in Italia, e ciò che avveniva nel resto del mondo.

Infatti, tutte le riforme citate non furono mai applicate al di fuori dell'Italia, lasciando le scuole di lingua e cultura italiana all'estero in mano a delle politiche obsolete di derivazione fascista.

Il divario creatosi tra l'istituzione scolastica in Italia e quella estera non fece che aumentare fino a creare una sorta di frattura, accentuata dalle proteste studentesche iniziate in Francia nel maggio del 1968 e che si diramarono, ben presto, in quasi tutto il mondo protraendosi fino agli anni '80.

Proprio gli anni '60 del XX secolo rappresentarono un periodo ricco di avvenimenti, e di cambiamenti che diedero inizio ad un'epoca interessante per le scuole italiane all'estero.

Da un punto di vista storico, si concentrarono in questo periodo la decolonizzazione, la formazione delle prime istituzioni a livello europeo, e la globalizzazione con la conseguente mondializzazione dei mercati.

Se si prende l'esempio delle ex colonie italiane o dei paesi africani in cui l'influenza culturale italiana era maggiore, si può notare come le politiche italiane riguardanti l'educazione e la cultura fossero rimaste rigidamente immutate nonostante il pubblico e i sistemi educativi delle varie nazioni si fossero evoluti.

Proprio per questo motivo, nacquero nuovi enti privati religiosi e laici che sostennero l'educazione dei migranti e di coloro che desiderarono apprendere l'italiano, facendosi carico, questa volta, anche dell'educazione degli adulti.

Con l'arrivo degli adulti nella platea di studenti di italiano all'estero ci si rese conto sia di quanto fossero inadeguati i programmi e le scelte politiche attuate al di fuori dell'Italia, che di quanto le esigenze del nuovo pubblico fossero variegata. Infatti, come vedremo nei prossimi capitoli, non si poteva pensare di insegnare l'italiano agli adulti con gli stessi programmi utilizzati per i bambini o per gli adolescenti, in quanto i tipi di motivazione e gli stili cognitivi sono molto diversi.

C'era, quindi, l'esigenza di riformare i programmi e gli ordinamenti scolastici anche al di fuori dei confini italiani.

Mentre sul continente africano furono mantenute le disposizioni del regime fascista, in Europa il mantenimento delle scuole governative e degli IIC e l'apertura di nuovi istituti furono considerati troppo dispendiosi per un Paese industrializzato solo per metà.

L'Italia decise, quindi, di cambiare strategia e di sfruttare i nuovi Trattati di Roma e gli accordi multilaterali tra i vari Stati Europei per esportare l'Italianità.

Infatti, grazie alla creazione della CEE e della CEEA, i vari paesi europei ebbero la responsabilità di educare i figli dei migranti italiani all'interno del proprio sistema scolastico nazionale, sempre mantenendo dei legami con la madrepatria.

Per questo motivo, nacquero dei corsi di lingua e cultura italiana all'interno delle scuole locali a favore degli emigrati (e non solo), che riuscirono in questo modo a sviluppare un'identità culturale variegata e delle competenze linguistiche in idiomi differenti.

Un aspetto importante da considerare è che furono molti gli operai ed ingegneri italiani impiegati all'estero per lunghi periodi per la costruzione di grandi opere. Questi ultimi, accompagnati dalle proprie famiglie, si trovavano spesso a lavorare in cantieri fuori dai grandi centri abitati: per questo motivo, verso gli anni '50 del XX secolo, nacquero le scuole di cantiere con lo scopo di scolarizzare i figli degli operai impiegati all'estero. Il loro obiettivo, inizialmente, non era quello di promuovere e diffondere la lingua italiana, ma era la mera istruzione della prole dei funzionari. Tuttavia, con il passare degli anni, le scuole di cantiere divennero degli strumenti importanti per la promozione dell'italianità, e testimoniarono la qualità e la cura nei dettagli delle grandi imprese italiane all'estero.

Sorsero, infine, nel 1957 le Scuole Europee<sup>31</sup> che, in un'ottica elitaria, offrirono dei corsi rivolti ai figli dei funzionari italiani (personale dipendente delle Istituzioni europee), e degli altri cinque paesi che istituirono la CEE, dando loro la possibilità, non solo di apprendere la lingua locale e l'italiano, ma anche altre lingue come inglese, francese, tedesco e olandese, promuovendo così due dei principi base di quella che sarà poi l'Unione Europea ossia plurilinguismo e comunicazione interculturale.

Infine, un grande impulso allo studio della lingua e della cultura italiana fu dato anche dall'economia: infatti il decennio 1960-1970 rappresentò un periodo di forte crescita ed espansione per l'italianità nel mondo.

I settori che ebbero uno sviluppo maggiore furono: il tessile, il manifatturiero, le esportazioni e la costruzione di grandi opere (acquedotti, infrastrutture...).

Già durante l'epoca fascista, il sistema delle migrazioni controllate di manodopera italiana in cambio di materie prime rese celebre l'Italia per la qualità del suo operato, e questo fenomeno continuò anche nel dopoguerra fino alla Legge n. 676 del 1967 con la nascita dell'etichetta *Made in Italy*.

Inoltre, il crescente ruolo politico dato dalla posizione di rilievo all'interno di organizzazioni internazionali (NATO, ONU, CEEA) portò l'Italia ad essere un paese conosciuto ed apprezzato all'estero, tanto che i corsi di lingua e cultura italiana videro un incremento di iscritti.

Quindi, l'entrata dell'Italia all'interno di organizzazioni internazionali e di un mercato sempre più globalizzato e l'aumento dei flussi migratori contribuirono ad espandere nel mondo l'italofilia, con un conseguente aumento di scuole italiane (soprattutto sussidiate) e di studenti nei cinque continenti.

Purtroppo, la mancanza di fondi e di iniziativa diretta da parte della Repubblica furono un ostacolo per l'apertura di nuove scuole statali e di sedi di Istituti Italiani di cultura; infatti il Governo incentrò la sua azione sul finanziamento agli enti privati che, oltre a diventare più numerosi, acquistarono sempre più importanza nel resto del mondo.

Questa scelta, tuttavia, scatenò vari dibattiti, portati avanti a lungo all'interno del Governo e risolti solo qualche decennio dopo, lasciando gli enti locali e le scuole governative in uno stato di quasi abbandono ma, allo stesso tempo, con ampi spazi d'intervento.

Infatti, non ricevendo delle direttive certe da parte della Repubblica, i vari enti privati sussidiati e le scuole regie si dovettero organizzare autonomamente per sovvenire ai variegati bisogni degli emigrati. Per questo

---

<sup>31</sup> Si veda il sito ufficiale: <https://www.eurisc.eu/en>

motivo, talvolta le scuole offrirono assistenza a livello burocratico e legale facendo venir meno gli obiettivi didattici e di promozione della lingua e della cultura italiana all'estero.

Altri elaborarono nuovi strumenti e strategie andando contro le obsolete politiche di derivazione fascista. Questi ultimi, in particolare, sperimentarono e strutturarono nuove metodologie adatte sia al pubblico dei minori, sia a quello degli adulti che si aggiunsero alla platea diversificata di studenti di italiano all'estero. Inoltre, i genitori preoccupati per i pochi corsi a sostegno dell'educazione dei loro figli, si riunirono in vere e proprie associazioni<sup>32</sup> con lo scopo di dar vita a corsi extra-scolastici per i propri figli.

Queste forme di associazionismo nacquero, con scopo prevalentemente assistenziale, dall'iniziativa di genitori italiani espatriati e rappresentarono dei laboratori di sperimentazione di nuovi metodi e strategie di diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero.

Le associazioni in questione furono, inoltre, istituzionalizzate con il D.P.R del 5 gennaio 1967 n.18 art.53, insieme ad altre con scopi differenti, e costituirono un valido strumento per il Governo al fine di diffondere l'italianità nel mondo.

### **3.3 La Legge n.153/71**

I lunghi dibattiti cominciati negli anni '50 del XX secolo si conclusero con l'emanazione della Legge 3 marzo 1971 n. 153 sulle Iniziative scolastiche, di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti (Gazzetta ufficiale, 1971, p.1).

Come cita l'articolo 1, la legge n.153 si pone come:

*“integrazione di quanto previsto dal testo unico delle norme legislative sulle scuole italiane all'estero, approvato con regio decreto 12 febbraio 1940, n. 740, il Ministero degli affari esteri promuove ed attua all'estero iniziative scolastiche, nonché attività di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali, a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti emigrati” (Ibid.).*

Si trattò quindi, di un'integrazione al Testo Unico n.740/40 e non di una vera e propria riforma del sistema educativo italiano all'estero. Inoltre, come si legge negli articoli successivi, furono attuate soltanto delle modifiche alla normativa vigente ma non furono presi dei provvedimenti concreti volti a superare le contraddizioni e le inadeguatezze ormai risapute.

Infatti, questa legge non fece che normare delle situazioni già superate grazie agli enti privati, ai comitati, ai sindacati e a tutte quelle organizzazioni culturali istituite da volontari che per anni fecero fronte alle problematiche della diffusione dell'italianità all'estero con un impegno diretto ed efficace, al contrario di quello del Governo.

Si separarono le attività scolastiche con scopo di diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo promosse dal Ministero degli Affari Esteri, dai corsi di lingua e cultura a carattere assistenziale gestiti dalla Direzione generale dell'Emigrazione.

---

<sup>32</sup> Alcune tra le associazioni più importanti in merito sono: CoAScIt – Comitato per l'Assistenza Scolastica agli Italiani. ComITes – Comitato per gli Italiani all'Estero, CoAsIt – Comitato per l'Assistenza agli Italiani.

La scelta di dividere queste attività non fece che aumentare le difficoltà nel creare delle politiche scolastiche e culturali unitarie e nell'istituire un istituto di certificazione della competenza italiana all'estero, come potevano essere l'Alliance Française in Francia o l'Istituto Cervantes in Spagna.

Inoltre, questa suddivisione non permise l'adattamento e la sperimentazione di nuove metodologie, strategie e curricula didattici per un pubblico in continua evoluzione a causa di un nuovo tipo di emigrazione, definito emigrazione tecnologica (Castellani, 2019, p. 72).

Si riscontrò una sorta di nostalgia e ancoramento al passato a causa dei programmi che non mutarono in base alle esigenze degli studenti, ma anche a causa di una sorta di conservatorismo riguardo i valori della cultura italiana, definita come "unica" senza considerare come il popolo italiano fosse variegato non solo all'estero, ma anche sul territorio nazionale.

Analizzando nel dettaglio il testo di legge, e i vari articoli che lo compongono si possono notare alcuni aspetti nuovi rispetto al R.D. 740/1940.

Nello specifico, se si osservano gli articoli riguardanti i corsi di lingua e cultura italiana e le loro finalità generali, si può riscontrare che la Repubblica decise di legalizzare tutte quelle esperienze innovative attuate dagli enti privati e dai comitati negli anni precedenti.

In particolare, si decise di integrare il R.D. 740/1940 incentrando le finalità generali dei corsi sugli individui<sup>33</sup> e non più sul docente, evidenziando la necessità di mantenere legami con la madrepatria ma allo stesso modo di favorire un facile inserimento nelle scuole del paese di migrazione, o ancora favorendo l'educazione superiore con la possibilità di riconoscere i diplomi sia all'estero che in Italia e, infine, promuovendo l'accesso agli studi per tutti per scopi di autopromozione sociale.

Riguardo all'organizzazione dei corsi, gli articoli 2 e 3 descrivono dettagliatamente la suddivisione tra corsi per assistenza scolastica (art. 2) e corsi di assistenza e perfezionamento professionale. Invece, riguardo i programmi, gli esami e i materiali scolastici non fu presa alcuna decisione, rimandando la scelta alle Leggi successive.

Un aspetto importante da sottolineare fu la scelta strategica di dare l'opportunità a tutti gli studenti diplomati, figli di emigrati italiani, di ottenere l'equipollenza con i titoli di studio italiani.

Fu una scelta lungimirante per due motivi: in primo luogo per i tassi di ritorno in patria, che all'epoca erano elevati e che aumentarono negli anni a venire. In secondo luogo, l'Italia già nei primi anni del secondo dopoguerra divenne un paese di immigrazione, per cui, per tutta una serie di motivi, molte persone provenienti dai paesi europei e nordafricani scelsero di stabilirsi in Italia.

Fu importante, quindi, riconoscere i diplomi esteri (europei e non solo) per migliorare il mercato del lavoro interno, ma anche e soprattutto per stimolare i giovani risiedenti all'estero a studiare l'italiano, spinti dall'idea che i loro diplomi potessero essere riconosciuti in più parti del mondo.

---

<sup>33</sup> In linea con le teorie della pedagogia dell'educazione, secondo le quali l'educazione è lo strumento attraverso il quale l'individuo trae il meglio da sé stesso e si tira fuori da una situazione di immaturità (Frabboni, Guerra, Scurati, 2005).

Questo principio sarà poi ripreso al momento della firma dei Trattati di Maastricht (1993) per l'istituzione dell'Unione Europea, per cui i diplomi e le lauree ottenute in uno dei paesi comunitari hanno valore in tutta Europa.

Agli articoli 7 e 8 si trattò, invece, dello stato giuridico ed economico del personale docente da inviare all'estero e l'articolo 9 dei precari che già lavoravano in una delle scuole o degli enti italiani presenti nel mondo. Fu rilevante la presa di posizione verso i precari, poiché all'epoca se ne contavano tra i 2000 e i 3000, migranti a loro volta che avevano deciso di mettersi al servizio dei connazionali e fare da mediatori e da insegnanti.

Non mancarono, negli anni '50 e '60 del XX secolo, le proteste per il riconoscimento dei diritti di questi individui che, tra le altre cose, contribuirono ad esportare un'idea di italianità positiva all'estero superando i pregiudizi radicati, ma anche conservando i valori regionali costitutivi dell'identità italiana.

Tuttavia, i precari non erano solo i migranti italiani ma anche i figli nati all'estero e coloro che, per curiosità, passione o necessità, avevano intrapreso lo studio della lingua e della cultura italiana.

Quindi, nelle scuole italiane all'estero non era difficile trovare insegnanti senza nessuna formazione specifica in didattica dell'italiano come lingua straniera, o che avessero conosciuto l'Italia solo attraverso racconti e letture.

Questo causava degli evidenti problemi e mancanze in tutti quei paesi come: Australia, Sudafrica e Canada che, lontani dall'Italia e con flussi migratori minori rispetto all'Europa, sviluppavano una competenza linguistica spesso non in linea con l'italiano standard parlato sul territorio nazionale.

Inoltre, l'articolo 9 della Legge n.153/71 impegnandosi a cambiare lo stato giuridico ed economico dei precari, non si dedicò alla messa a punto di un nuovo sistema di reclutamento di docenti specializzati favorendo, così, la creazione di nuovo precariato sia in Italia che all'estero.

Infatti, molti insegnanti di ruolo italiani, specializzati nelle scuole ed università italiane, furono ostacolati nell'intraprendere una nuova esperienza al di fuori dall'Italia a causa di una domanda troppo elevata rispetto alla richiesta, impedendo in questo modo non solo l'avanzamento di carriera di molti docenti ma anche l'aumento della qualità del servizio offerto dalle scuole statali italiane nel mondo.

Vi era quindi incoerenza tra la quantità ingente di finanziamenti dedicati agli emigrati e agli insegnanti che già lavoravano all'estero, e l'impegno posto per la creazione di programmi di formazione e di controllo del personale stesso, rinunciando così ad un miglioramento della qualità dei corsi e della preparazione del personale.

Questa Legge fu molto criticata dai senatori poiché fissò la durata dell'impiego all'estero degli insegnanti ad un massimo di quattordici anni, un lasso di tempo troppo grande che causò il protrarsi dell'inadeguatezza dei corsi d'italiano e dello sbilanciamento tra insegnanti specializzati e non per molto tempo.

Attuando questo provvedimento, che non agevolò un ricambio e quindi un aggiornamento del corpo di insegnanti, non si tennero in considerazione alcuni fattori, tra cui:

- La mutazione costante della tipologia degli studenti
- La mutazione della lingua e degli aspetti culturali italiani
- Il cambiamento sociale, culturale e dei flussi migratori

■ La distanza degli insegnanti dall'Italia.

Tutto ciò sorprende se si osserva la situazione sul territorio nazionale in cui, a partire dagli anni sessanta, era in corso il rinnovamento di tutto il sistema educativo (formativo ed universitario).

In conclusione, ciò che si osserva dalla creazione del primo ente statale italiano all'estero nel 1862 fino all'emanazione della Legge n. 153/71 è la mancanza di un impegno diretto da parte del Governo nell'elaborazione di una politica culturale ed educativa chiara e coerente rivolta alla diffusione e alla promozione della lingua e della cultura italiana all'estero.

Soprattutto in quel periodo in cui i flussi migratori ripresero a pieno regime e la domanda per i corsi di italiano fu elevata, il Governo non si assunse la responsabilità di formare e specializzare il personale docente, di creare ed adattare i programmi scolastici ad un pubblico estremamente diversificato, di aumentare l'offerta formativa e di verificare le competenze acquisite dagli studenti.

In merito a quest'ultima, come si vedrà in seguito, l'Italia sarà uno degli ultimi paesi europei ad istituire un vero e proprio ente certificatore per la competenza d'italiano lingua straniera e adotterà una soluzione molto particolare.

### **3.4 Gli effetti della Legge n. 153/71 e le riforme europee**

Nel 1973, pochi anni dopo l'emanazione della Legge n. 153/71, i paesi europei furono colpiti da grave crisi economica, meglio conosciuta come crisi energetica o del petrolio.

Fu una crisi che, ancora una volta, impedì al Governo italiano di assumere un impegno diretto nella costruzione di un sistema scolastico statale all'estero che fosse all'avanguardia e in linea con quello esistente sul territorio nazionale, e di emanare politiche culturali organiche.

Fu anche un periodo di riflessione, in quanto ci si rese conto che la Legge n.153/71 non stava dando gli effetti desiderati nel promuovere la lingua e la cultura italiana all'estero.

Cominciarono, così, nuovi dibattiti politici volti a creare finalmente una rete statale di scuole italiane che fosse anche in sintonia con il lavoro di comitati, associazioni ed enti privati.

Tuttavia, non si trovò un punto in comune per tentare di riformare il sistema di formazione e dei corsi e cominciò un lungo periodo caratterizzato dalla frammentazione delle esperienze scolastiche, con il prevalere delle iniziative private su quelle statali e con un progressivo smantellamento delle iniziative della Repubblica. L'emigrazione tecnologica e l'immigrazione, già citate nei capitoli precedenti, furono caratteristiche di questo periodo in cui si vide, per la prima volta nella storia dell'Italia unita, un numero di rimpatri maggiore rispetto a quello degli espatri. Fu un evento sorprendente, considerando che almeno 25 milioni di persone risiedevano al di fuori dell'Italia al momento dello scoppio della crisi.

Le cause di questo fenomeno vanno ricercate nel cambiamento repentino della società italiana durante gli anni sessanta, che portò l'Italia non solo ad avere un ruolo importante nelle maggiori organizzazioni internazionali, ma anche a diventare una potenza economica ed industriale grazie a un processo di industrializzazione capillare.

I settori che subirono un forte incremento furono quelli dei mezzi di trasporto e delle vie di comunicazione con un conseguente aumento del turismo, dei mezzi di comunicazione e delle infrastrutture. Inoltre, fu rilevante la campagna a sostegno della scolarizzazione di massa per combattere l'analfabetismo, che era presente con un tasso preoccupante per l'epoca.

La scolarizzazione fu favorita dalla riforma del sistema scolastico italiano ma anche dall'utilizzo dei mezzi di comunicazione come la televisione e la radio che divennero via via accessibili ad un pubblico sempre maggiore.

Questi fattori contribuirono non solo alla lotta agli alti livelli di analfabetismo, ma anche alla diffusione di un uso generalizzato della lingua italiana. Infatti, nonostante l'italiano rappresentasse (sulla carta) la lingua nazionale della Repubblica, esisteva ancora un'alta frammentazione linguistica data dall'alta varietà di lingue minoritarie e dialetti parlati nella Penisola.

La varietà linguistica e altri motivi sociali non favorirono l'unità linguistica che si formò solamente negli anni sessanta grazie ad un percorso molto frastagliato le cui tappe fondamentali furono: le due guerre mondiali, le politiche fasciste, l'affermazione dei mezzi di comunicazione e della scolarizzazione di massa.

Per quanto concerneva l'emigrazione, invece, fu definita "tecnologica" poiché i migranti furono perlopiù lavoratori stagionali che espatriarono temporaneamente per esportare la manodopera italiana. Si trattò quindi di operai qualificati, ingegneri, imprenditori e funzionari che partirono contribuendo alla "stagione delle grandi opere" e alla promozione del *Made in Italy* nel mondo.

La riforma scolastica sul territorio nazionale, grazie al sostegno delle nuove teorie delle scienze dell'educazione, apportò dei grandi cambiamenti che rivoluzionarono il sistema educativo, dai giardini d'infanzia fino alle università.

Furono rivisti e cambiati i programmi scolastici, i libri, le metodologie, l'organizzazione e persino gli orari, istituendo il tempo pieno per le classi prime<sup>34</sup> adattando, così, la scuola alla complessa società che stava cambiando. Quindi, tra il 1960 e il 1990 furono emanate e applicate tutta una serie di normative con l'intento di ristrutturare la scuola italiana.

Diversa fu la situazione per gli istituti statali e sussidiati situati nei cinque continenti, per i quali non fu prevista una riforma completa ma solo qualche provvedimento di modifica allo statuto vigente.

Mancarono, sostanzialmente, i finanziamenti e un punto d'incontro sui giusti provvedimenti da attuare per poter consentire un effettivo sviluppo delle scuole italiane all'estero.

L'allora Senatore Valitutti (1986, p. 106) commentò così la situazione:

*"Sono rimasti invariati gli strumenti didattici e culturali dal Testo Unico del 1940 come strumenti per la diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero e ad essi sono stati aggiunti quelli predisposti dalla Legge 153 del 1971 in favore dei lavoratori italiani e loro congiunti, attivabili ed attivati dallo stesso Ministero degli Affari Esteri, ma del tutto distinti dalle scuole e dagli istituti di cultura"*

---

<sup>34</sup> Legge 24 settembre 1971 n. 820



Il divario legislativo formatosi a partire dall'emanazione della Legge n. 153/71 e dalla riforma scolastica sul territorio nazionale non fece che aumentare creando una vera e propria spaccatura tra il sistema di diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero e la realtà culturale, linguistica e sociale italiana.

Si creò una distanza non solo fisica tra l'Italia e i vari paesi di emigrazione, ma anche legislativa. Infatti, mentre la Penisola viveva un periodo di cambiamenti in campo economico, sociale, culturale e anche scolastico, nel resto del mondo permaneva un testo di legge estremamente contraddittorio rispetto ad una realtà in continua mutazione.

Il sistema della formazione italiana nel mondo, che si reggeva ancora sul Testo Unico del 1940 e sulle varie leggi emanate successivamente, appariva come una commistione di provvedimenti oramai largamente superati e ancorati nel passato. I pochi provvedimenti attuati negli anni sessanta e settanta servirono solo a stratificare e ad immobilizzare ulteriormente un sistema che rimase inadeguato e obsoleto fino alla sua riforma che avverrà nei primi anni del XXI secolo.

Nella legislazione del sistema delle istituzioni scolastiche e culturali italiane all'estero risiedevano sostanzialmente due grandi contraddizioni: in primo luogo si sosteneva che le riforme e le attività svolte all'estero dovessero coincidere con quelle svolte sul territorio nazionale.

Tuttavia, questa soluzione non fu mai rispettata se non durante gli anni del regime poiché, per mancanza di fondi e iniziativa, le leggi emanate in Italia e nel resto del mondo non furono mai speculari. Inoltre, risultava paradossale adeguare dei sistemi completamente diversi sia per il pubblico che per gli intenti.

Per adattare il sistema scolastico italiano e quello italiano all'estero, la Legge n. 153/71 dispose che le scuole fossero riservate solo per i connazionali emigrati e i loro figli, modificando il TU del 1940 e tutte le normative precedenti.

Infatti, sin dalla nascita delle scuole italiane nel mondo (1862) si predispose che tutti, senza nessuna distinzione di origine e provenienza, potessero esservi ammessi con lo scopo non solo di favorire un contatto con la madrepatria ma anche, e soprattutto, di diffondere la lingua e la cultura italiana nel mondo.

Con questo provvedimento, quindi, si inibì il dialogo con le culture e le lingue locali con un conseguente calo vertiginoso degli iscritti e della possibilità di sperimentare nuove metodologie.

Quindi, il desiderio di creare due sistemi (italiano e italiano all'estero) speculari ebbe l'effetto contrario di dividerli ancora di più e di non riuscire a creare una politica culturale organica che tenesse conto delle mutate condizioni sociali.

La seconda grande contraddizione insita nella legislazione fu, appunto, la divisione tra l'istituzione scolastica italiana all'estero e quella italiana.

Il punto di rottura avvenne nel momento in cui alcune sedi di scuole italiane nel mondo decisero di apportare dei cambiamenti nelle modalità di erogazione dei corsi e di sperimentare nuove metodologie didattiche in seguito al mancato intervento diretto del Governo.

Questa scelta, che provocò il distaccamento tra i due sistemi, comportò l'adozione di nuovi programmi da parte delle scuole italiane all'estero con evidenti riferimenti alle culture locali e soprattutto nei paesi distanti dall'Italia l'identità culturale italiana fu intaccata in profondità.

Gli anni successivi all'emanazione della legge n. 153/71 furono caratterizzati da dibattiti politici circa la validità della legge stessa riguardo gli obiettivi di promozione della lingua e della cultura italiana. Furono proposte delle modifiche alla normativa e in particolare furono avviate le discussioni per redigere dei programmi didattici per le scuole italiane all'estero possibilmente simili a quelli previsti per le scuole italiane. Nel 1975 fu avviata la prima Conferenza nazionale dell'Emigrazione, che rappresentò un nuovo punto d'incontro degli esponenti della Repubblica, del Ministero degli Affari Esteri, dei Governi dei vari paesi che ospitavano scuole italiane all'estero e, infine, di forze sindacali, politiche e sociali che contribuirono a dare una certa rilevanza a questo evento di portata internazionale.

Il Sottosegretario di Stato agli Affari Esteri Luigi Granelli (1975) iniziò così il suo discorso d'introduzione alla conferenza:

*“Abbiamo detto più volte, e lo ripetiamo anche in questa sede solenne, che la Conferenza Nazionale dell'Emigrazione non è una occasione di studio, un incontro moralmente significativo, ma è soprattutto una occasione politica per avviare con maggiore organicità che nel passato una azione decisa, coraggiosa, a tutela dei nostri connazionali e dei loro diritti”.*

Si sottolineò quindi la volontà di superare le problematiche e i limiti imposti dall'inazione dei Governi precedenti, riconoscendo i diritti e le necessità dei migranti.

Si aprì, in questo modo, anche un importante dibattito sull'istituzione delle scuole di lingua e cultura italiana all'estero, poiché il tema dell'emigrazione e dell'istruzione sono strettamente correlati e interdipendenti.

Il dibattito fu anche favorito dai provvedimenti presi in quel periodo dal Consiglio d'Europa, che si impegnò nel delineare le prime istruzioni riguardanti l'educazione degli emigrati, e soprattutto dei loro figli con l'intento di strutturare una nuova forma di cittadinanza europea che comprendesse vari ambiti, tra cui quello culturale e formativo.

Rilevante, in questo senso, fu l'emanazione della Direttiva Europea del 25 luglio 1977 n. 486 relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti e rivolta a tutti i paesi sottoscrittori dei Trattati di Roma, che nel 1977 erano nove (Danimarca, Irlanda e Regno Unito firmarono i trattati il 1° gennaio 1973).

Tramite questa direttiva si garantì a tutti i figli di migranti “europei” un'istruzione che comprendesse lo studio della lingua locale e della lingua madre del paese di origine, predisponendo un piano di formazione e preparazione del corpo insegnante che doveva confrontarsi con un ambiente ed un pubblico multiculturale.

Questo provvedimento spostò l'attenzione sugli studenti, sulle loro origini linguistiche e culturali e su nuove metodologie e curricula didattici che dovettero tener conto di molte variabili, ma anche sul fenomeno migratorio europeo.

Infatti, l'apertura dei sistemi scolastici delle varie nazioni comunitarie agli immigrati aggiunse un altro tassello per l'affermazione della cittadinanza europea, poiché chi decise di emigrare e di stabilirsi in uno dei nove paesi europei non fu più considerato come uno straniero ma come un cittadino.

Questa decisione mise le basi per la regolazione del mercato del lavoro e per l'abolizione delle frontiere e dei dazi doganali che avverrà nel 1995.

Queste novità favorirono, inoltre, l'emigrazione di non-ritorno, poiché chi decise di lasciare il proprio paese di origine si sentì tutelato e protetto all'interno di una comunità multiculturale.

In Italia, il dibattito che si aprì a partire dal Congresso nazionale per l'Emigrazione e dalla Direttiva Europea n. 486 portò all'emanazione del D.P.R 10 settembre 1982 n.722 relativo alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti.

Sulla base della Direttiva Europea, i quattro articoli del D.P.R esplicitarono le norme di accoglienza e di diritto allo studio dedicate ai figli di immigrati provenienti dai paesi comunitari.

Questi furono i primi passi a livello europeo a beneficio dei migranti, della loro istruzione ed integrazione e porteranno l'Italia a rivedere le proprie politiche e strategie di accoglienza di immigrati stranieri e di promozione dell'italianità all'estero.

### **3.5 I primi tentativi di riforma e la Legge n. 604/82**

Il dibattito creatosi a causa delle problematiche della Legge n. 153/71 e all'influenza negativa che quest'ultima ebbe sull'intero sistema della formazione italiana all'estero portò il Governo e il Ministero degli Affari Esteri ad iniziare un vero e proprio lavoro di analisi, che cominciò con il Convegno dell'emigrazione di Urbino nel 1983.

Furono analizzate le lacune e le mancanze di un sistema inadeguato, retto da politiche rigide che causarono la stratificazione di leggi ormai superate.

Fu approfondita anche la questione della collocazione geografica delle sedi scolastiche italiane nel mondo, rivelando una carenza di scuole oltreoceano, soprattutto negli Stati Uniti e in Australia, laddove paradossalmente le comunità di emigrati erano maggiori.

Infatti, oltre la metà delle sedi e dei corsi di lingua e cultura italiana si trovavano in Europa, il restante in America Latina e il resto nel mondo fu lasciato scoperto di iniziative di ordine culturale ma anche meramente assistenziale (Emigrati.it, s.d.).

Nonostante dalla fine del XIX secolo fossero state avviate imponenti raccolte dati per riuscire ad effettuare un intervento organico al di fuori dell'Italia, non si riuscì a programmare in anticipo il lavoro di enti, comitati e scuole statali seguendo le destinazioni dei flussi migratori.

La mancanza di comunicazione tra enti privati e statali contribuì a creare un grande divario tra l'azione privata, che si espanse a macchia d'olio incentivata dai sussidi e quella statale che tardò a istituire nuove sedi e corsi a causa di una mancata presa d'azione diretta.

Inoltre, se si osservano i dati relativi agli enti privati all'estero, si nota come solo il 19% di questi fossero dipendenti da ambasciate e consolati italiani all'estero, mentre per il restante 81% si trattava di enti religiosi o laici indipendenti.

Questi dati rappresentarono un chiaro indizio di come il Governo, non solo rinunciò alla creazione di una rete scolastica statale italiana all'estero, ma anche del fatto che non si impegnò nel subsidiare il maggior numero possibile di enti privati.

Nonostante la Legge n. 153/71 stabilisse che la promozione della lingua e della cultura italiana all'estero spettasse anche agli enti privati sussidiati sotto il controllo diretto del Governo, quest'ultimo rinunciò progressivamente al loro finanziamento, lasciando che l'intero sistema di promozione e diffusione dell'italiano si frammentasse.

Ne conseguì che ove mancarono i sussidi, non si riuscì a controllare il lavoro svolto dagli enti e i programmi didattici previsti per i corsi. Questo fu alla base dell'insegnamento dell'italiano non standard nei paesi più lontani dalla madrepatria e di aspetti culturali obsoleti con influenze locali.

Invece, laddove vi furono i sussidi diminuì la qualità dei corsi offerti poiché lo Stato non attuò controlli sufficienti all'interno delle classi, sul lavoro degli insegnanti, sui risultati e sugli esiti degli allievi e, infine, sulla destinazione effettiva dei finanziamenti governativi.

Nella relazione del Convegno sull'emigrazione di Urbino (1983) il senatore Valitutti (1986, p. 106) scrisse:

*“In Francia su 600.000 emigrati beneficiarono nel 1980 dei corsi istituiti in applicazione della 153 solo 12.000 figli di italiani scolarizzabili, mentre nello stesso anno frequentavano le scuole francesi a livello primario e a livello secondario rispettivamente 34.000 e 50.000 figli di italiani”.*

Questo dato dimostra come l'azione dello Stato e degli enti fosse diventata ormai inefficace di fronte al successo delle nuove politiche a livello europeo.

Infatti, le Scuole Europee e le politiche di accoglienza dei figli di immigrati ebbero un esito molto positivo poiché diedero la possibilità agli studenti di crescere in un ambiente plurilinguistico e pluriculturale e di sentirsi in possesso di una cittadinanza europea.

Durante il Convegno dell'emigrazione di Urbino si offrirono anche alcune ipotesi utili sia a superare la situazione di stallo di scuole e corsi italiani nel mondo che ad adeguarsi e prendere spunto dalle politiche europee di accoglienza ed integrazione. Una di queste fu la possibilità di riconvertire i corsi con scopo meramente assistenziale a corsi con finalità culturale e formativa.

Naturalmente, questa ipotesi fu pensata per i corsi che avevano luogo nei paesi sottoscrittori dei Trattati di Roma, in cui era più facile che gli emigrati italiani si integrassero velocemente, ma non fu escluso di espanderla anche nel resto del mondo man mano che gli emigrati si fossero stabiliti e non necessitassero più di assistenza. Per realizzare questa modifica si pensò, quindi, di riunire le attività scolastiche con scopo di diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo promosse dal Ministero degli Affari Esteri, con i corsi di lingua e cultura a carattere assistenziale gestiti dalla Direzione generale dell'Emigrazione, separati dalla legge n.153/71.

Nonostante nella pratica non si opterà poi per questa soluzione, è importante evidenziare come grazie a queste ipotesi di riforma si iniziò, finalmente, a pensare ai corsi di italiano all'estero come a strumenti utili per esportare l'italianità e l'italofilia nel mondo e non solo per offrire assistenza.

I corsi dovevano dare l'opportunità, a chiunque lo desiderasse, di affrontare lo studio della lingua e della cultura italiana stimolato e motivato dall'interesse di apprendere nuove conoscenze e competenze. Come vedremo in seguito, le motivazioni che spinsero e spingono tuttora gli oriundi e gli stranieri ad imparare l'italiano sono molteplici e devono essere considerate come un punto di partenza per sviluppare dei curricula didattici adeguati.

Questo cambiamento di sensibilità evidenziò la voglia di innovazione dopo periodi di grande immobilismo. Solo durante l'epoca della dittatura fascista - nonostante gli scopi fossero differenti - si pensò ad una vera e propria espansione culturale e linguistica italiana senza tener conto del fattore assistenziale.

Inoltre, è importante sottolineare come in questo periodo l'Italia diventò una promotrice di politiche europee ed internazionali a sostegno di cause economiche, culturali e scolastiche che influenzarono profondamente anche le politiche interne della Repubblica.

Infatti, proprio in questo periodo l'Italia cominciò a considerare l'istituzione scolastica italiana all'estero in termini di cooperazione<sup>35</sup>, prendendo spunto così da una nuova sensibilità verso le metodologie e i curricula didattici sperimentati dalle scienze dell'educazione e dalla pedagogia.

Nonostante fosse innegabile la voglia di innovazione da parte delle sedi di scuole e corsi italiani all'estero e nonostante il Congresso dell'emigrazione di Urbino avesse proposto delle modifiche interessanti all'apparato della formazione italiana nel mondo, non furono attuati provvedimenti normativi utili a ridisegnare l'intero sistema.

Il periodo di analisi e di dibattito causato dalla rigidità e dall'immobilismo portati dalla Legge n. 153/71 si concluse con l'emanazione della Legge 25 agosto 1982 n. 604 relativa alla Revisione della disciplina sulla destinazione del personale di ruolo dello Stato alle istituzioni scolastiche e culturali italiane funzionanti all'estero nonché ai connessi servizi del Ministero degli affari esteri.

Questo provvedimento modificò la precedente Legge n. 327/75 e aggiornò le procedure di invio di personale docente all'estero, le destinazioni, il rientro e le disposizioni per il precariato.

Per il momento non cambiò l'impianto delle scuole di lingua e cultura italiana all'estero e non ci furono ulteriori Leggi a riguardo nel breve periodo.

È importante, però, ricordare la Legge n. 604/82 innanzitutto perché rappresentò un primo tentativo di superamento degli articoli 7, 8 e 9 della Legge n. 153/71 e, in secondo luogo, perché definì le modalità di concorso e di selezione dei docenti, la quantità di finanziamenti da investire nella loro formazione e, infine, il profilo che questi docenti dovevano avere per potere lavorare all'estero.

Si distinsero per la prima volta le caratteristiche dei docenti che esercitavano la loro professione in Italia, da quelli che operavano all'estero, comprendendo che non poteva esserci un'unica figura adatta a lavorare sia in Italia che al di fuori di essa.

---

<sup>35</sup> Legge 26 febbraio 1987 n.49 recante la Nuova disciplina della cooperazione in Italia con i paesi in via di sviluppo.

Furono definite le caratteristiche e le competenze che i docenti dovevano possedere e furono istituiti dei programmi utili al personale per prepararsi in vista di un futuro incarico da svolgere all'estero.

Inoltre, furono indetti dei bandi di concorso pubblico, come annunciato all'articolo 1 di questa legge (MAE, 1987):

*“Alla destinazione all'estero si provvede previo accertamento dei requisiti professionali e culturali con riferimento specifico alla preparazione necessaria per l'espletamento delle funzioni che dovranno essere svolte all'estero. L'accertamento di cui al comma precedente è effettuato mediante esami, integrati dalla valutazione dei titoli professionali e culturali. Gli esami comprendono una o più prove scritte ed un colloquio e consistono nella trattazione articolata di argomenti culturali e professionali, con particolare riferimento alle funzioni da svolgere all'estero, e nell'accertamento della conoscenza delle lingue straniere richieste per il paese a cui si riferisce la destinazione”*

I bandi portarono una ventata d'aria fresca alle istituzioni scolastiche italiane all'estero poiché contribuirono a creare una maggiore consapevolezza della loro esistenza sul territorio nazionale portando, così, molti professionisti a volervici partecipare.

Come si legge dall'articolo 1, per accertare la preparazione dei candidati furono ideate più prove scritte e orali - e non più solo un colloquio come in passato - per valutare le conoscenze e competenze professionali, culturali e linguistiche.

Grazie ai bandi di concorso pubblico si delineò ulteriormente la figura del docente che, d'ora in poi, dovette possedere determinate competenze e qualità per poter insegnare la lingua e la cultura italiana all'estero.

Inoltre, cominciò un periodo di sperimentazioni e innovazioni per comprendere come meglio strutturare la preparazione degli insegnanti e a loro volta l'organizzazione e l'apprendimento degli studenti con nuove metodologie e strategie didattiche.

Un altro merito di questa Legge, oltre a definire il profilo professionale di chi deve operare all'estero e ad istituire i bandi di concorso pubblici, fu quello di stanziare delle somme ingenti di denaro a favore della formazione dei docenti.

Si prevedevano: una formazione iniziale, una preparazione alla partenza e anche degli aggiornamenti nel corso degli anni, che consentirono di migliorare la qualità dei corsi nonché dei livelli di apprendimento degli studenti, poiché i docenti si impegnarono nella ricerca e nella sperimentazione di nuove metodologie e programmi didattici.

Il decennio 1982-1992, rappresentò così un periodo in cui si registrò un'intensa attività di sperimentazione didattico-educativa per apportare migliorie nel sistema delle istituzioni di lingua e cultura italiana all'estero.

Questi tentativi di miglioramento furono portati a termine solo a metà degli anni novanta, ovvero in un periodo in cui l'interno Sistema fu scosso dalla privatizzazione e dalla frammentazione delle esperienze a causa della mancanza di fondi e della crisi finanziaria cominciata nel 1992.

Il 1992 segnò la fine di un decennio in cui il Governo cercò di indirizzare le sue politiche culturali e scolastiche verso una possibile riforma organica del sistema delle istituzioni di lingua e cultura italiana nel mondo. Tuttavia, quest'ultima non fu realizzata, lasciando che gran parte del sistema si privatizzasse e che le esperienze si frammentassero ulteriormente.

## Capitolo 4

### La fine del XX secolo e i tentativi di riforma

La fine del XX secolo e del millennio fu caratterizzata da tentativi di rimettere ordine all'interno del sistema delle istituzioni di lingua e cultura italiana nel mondo e dell'azione statale.

La Repubblica tentò di ridimensionare la sua azione all'interno delle scuole governative e degli enti sussidiati che avevano sede nei cinque continenti.

Fu un'operazione assai complessa sotto molti punti di vista, poiché i corsi d'italiano nel mondo continuarono ad aumentare e a diffondersi e la mancanza di politiche culturali e scolastiche chiare ed organiche causò la diffusione di aspetti culturali e linguistici non coerenti.

Inoltre, gli effetti della Legge n. 153/71 e dei successivi provvedimenti non fecero che stratificare ed irrigidire un sistema che si reggeva ancora sul Testo Unico del 1940.

Nonostante fossero state avviate ricerche, sperimentazioni e tentativi di innovazione, questi furono portati a termine in periodi segnati da crisi politiche ed economiche che non permisero la loro messa in pratica. Furono avviati, allora, dei lunghi dibattiti volti a modificare le normative che reggevano il sistema delle istituzioni scolastiche italiane nel mondo, e ad evitare che la frammentazione delle esperienze diventasse irreversibile.

Nel frattempo, mutarono le forme di emigrazione e di immigrazione e le politiche europee ed internazionali a riguardo, portando l'Italia a doversi adattare e ad elaborare, così, nuove strategie e metodologie didattiche.

A causa di una mancata presa di posizione da parte del governo e dell'elaborazione di politiche culturali adeguate, gli ultimi decenni del XX secolo videro il sistema privatizzarsi e frammentarsi gradualmente.

Solo dopo la Riforma degli Istituti italiani di cultura (1990) e la riorganizzazione del Ministero degli Affari Esteri e del Sistema della cooperazione italiana allo sviluppo cominciò ad intravedersi il sistema scolastico italiano all'estero che conosciamo oggi, più ordinato e retto da politiche coerenti e in continuo adattamento.

#### 4.1 1990: la riforma degli IIC e la privatizzazione delle scuole statali italiane nel mondo

L'ultimo decennio del XX secolo si aprì con l'emanazione della Legge 22 dicembre 1990 n. 401 recante la "Riforma degli Istituti italiani di cultura e interventi di promozione della cultura e della lingua italiane all'estero", il cui regolamento applicativo sarà emanato solo cinque anni dopo con il Decreto 17 aprile 1996 n.392 (Regolamento recante norma sull'organizzazione, il funzionamento, la gestione finanziaria ed economico-patrimoniale degli IIC all'estero).

La Riforma degli IIC del 1990 fu la prima ristrutturazione dell'organo di diffusione della lingua e della cultura italiane nel mondo dalla sua fondazione da parte di Mussolini e del PNF nel 1926.

Nonostante il Governo avesse tentato di riformare gli IIC durante i 64 anni che divisero le due riforme, non si intervenne mai in modo drastico, ma si attuarono lievi modifiche dell'impianto generale.

Al contrario, la Legge n. 401 intese ristrutturare e trasformare gli Istituti Italiani di cultura e i loro obiettivi, adattandoli a situazioni sociali, politiche ed economiche in continua evoluzione, come si legge all'art. 7 c.1: "Gli Istituti attendono a compiti di promozione e diffusione della cultura e della lingua italiane negli Stati nei quali hanno sede" (Normattiva, 1990, p. 7).



Per realizzare questo obiettivo, si elencarono all'articolo 8 del testo di riforma tutte le funzioni che dovettero svolgere gli IIC, ovvero:

*“a) stabiliscono contatti con istituzioni, enti e personalità del mondo culturale e scientifico del paese ospitante e favoriscono le proposte e i progetti per la conoscenza della cultura e della realtà italiane o comunque finalizzati alla collaborazione culturale e scientifica;*

*b) forniscono la documentazione e l'informazione sulla vita culturale italiana e sulle relative istituzioni;*

*c) promuovono iniziative, manifestazioni culturali e mostre;*

*d) sostengono iniziative per lo sviluppo culturale delle comunità italiane all'estero, per favorire sia la loro integrazione nel paese ospitante che il rapporto culturale con la patria d'origine;*

*e) assicurano collaborazione a studiosi e studenti italiani nella loro attività di ricerca e di studio all'estero;*

*f) promuovono e favoriscono iniziative per la diffusione della lingua italiana all'estero, avvalendosi anche della collaborazione dei lettori d'italiano presso le università del paese ospitante, e delle università italiane che svolgono specifiche attività didattiche e scientifiche connesse con le finalità del presente articolo” (Ivi, p. 8).*

*Si deve riconoscere a questa riforma di aver giocato un ruolo importante nelle attività di diplomazia culturale e di cooperazione allo sviluppo della Repubblica, in quanto la diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo contribuì “allo sviluppo della reciproca conoscenza e della cooperazione culturale fra i popoli, nel quadro dei rapporti che l'Italia intrattiene con gli altri Stati” (ibid.).*

Un aspetto dell'assetto originario e strettamente legato alla storia migratoria italiana che rimase immutato dal 1926 fino al momento della riforma, fu la stretta dipendenza degli IIC, in quanto enti statali, al MAE. Quest'ultimo si occupò del funzionamento e del controllo degli istituti e vegliò affinché svolgessero correttamente i compiti di promozione e diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo.

In Europa non esistevano degli enti dipendenti dallo stato che svolgessero la funzione di promotori culturali e linguistici, ma vi erano degli organismi indipendenti come, ad esempio, i celebri: Istituto Cervantes (Spagna), Alliance Française (Francia e territori d'Oltremare), British Council (Regno Unito), Goethe Institut (Germania) o ancora CAPLE (Portogallo).

Gli IIC costituirono, quindi, dei veri e propri centri culturali che ebbero il compito di diffondere la lingua e la cultura della madrepatria, ma furono anche centri d'incontro e di conferenze per varie personalità di spicco e studiosi italiani che contribuirono ad accrescere la fama di questi organismi e dell'Italia nel mondo.

All'intero degli Istituti chi si occupò di organizzare le attività, i programmi didattici, e gli aspetti amministrativi ed organizzativi furono i direttori, gli addetti culturali e i lettori.

I direttori si occuparono principalmente degli aspetti organizzativi e burocratici, mentre gli addetti culturali si dedicarono alla creazione di programmi e di curricula didattici sotto la supervisione dei direttori. Infine, ai

lettori fu dato l'incarico di affiancare i direttori e gli addetti culturali nelle loro mansioni, e di diffondere la lingua e la cultura italiana nei corsi previsti dagli IIC.

Questi ultimi furono scelti tramite bando pubblico tra gli insegnanti di lingua e letteratura italiana o straniera di ruolo in Italia.

Tuttavia, all'interno degli IIC potevano trovarsi altre figure assunte tra il personale presente in loco, o poteva capitare che i corsi di lingua e cultura fossero affidati direttamente ad enti esterni, privati o sussidiati. Infatti, nella riforma n. 401 non si parlò di scuole e corsi, ma solamente degli enti preposti alla diffusione e alla promozione linguistica e culturale, ovvero gli Istituti Italiani di cultura.

Si confermò quindi, ancora una volta, la tendenza della Repubblica a voler tenere separati i settori della promozione culturale e quello scolastico, causando l'ennesima frattura data dalla volontà dello Stato a non agire in maniera diretta in questo settore.

La frattura ebbe delle conseguenze sulla struttura generale della lingua e della cultura italiana nel mondo, poiché gli IIC e il sistema delle scuole italiane cominciarono a sviluppare dei programmi d'azione differenti. Infatti, i primi si specializzarono maggiormente sul piano del marketing per promuovere non solo la lingua e la cultura, ma anche l'artigianato, la moda e la scienza italiani, ovvero tutto ciò che rientrava nel settore del *Made in Italy*. Invece, per quanto concerneva le scuole, proseguì la privatizzazione e la frammentazione delle esperienze statali che porterà sempre più scuole ed enti governativi a cedere le loro attività in mano ad enti privati, abbassando ulteriormente la qualità dei corsi proposti.

Come affermato in precedenza, il percorso di privatizzazione fu avviato a partire dal 1992, anno in cui scoppiò una grave crisi finanziaria, ma fu agevolato anche dall'emanazione della Legge 22 maggio 1993 n. 155 (convertito nella Legge 19 luglio 1993 n. 243) recante misure urgenti per la finanza pubblica, che tramite l'articolo 6 applicò un taglio considerevole del personale docente che lavorava all'estero. Infatti, se nella legge precedente (Legge 25 agosto 1982 n. 604) si prevedevano al massimo 2.400 unità, con questo nuovo provvedimento il limite massimo fu fissato a 1.400 unità (Gazzetta ufficiale, 1993).

Questo fu solo l'inizio di un periodo che vide la demolizione via via progressiva dell'azione diretta dello Stato sia nei finanziamenti a beneficio degli enti sussidiati, sia nella promozione e nella costruzione di nuove sedi di scuole statali nel mondo.

Daniele Castellani (2019, p. 98) notò come: "dal 1993 al 2012 il contingente del personale dirigente, docente e amministrativo statale, impiegato all'estero, passò da 2.400 a 674 unità, con una riduzione complessiva pari al 72%".

I docenti furono ridotti dapprima negli enti sussidiati; in un secondo momento anche il personale, nelle scuole e negli enti statali.

Il taglio del personale italiano impiegato all'estero e la privatizzazione non furono accompagnati da una normativa che contemplasse un maggiore controllo delle attività didattiche nelle scuole e negli enti, causando, oltre che un abbassamento della qualità dei corsi proposti, anche l'insegnamento non coerente - rispetto agli obiettivi del MAE e del Governo - di aspetti culturali e linguistici.

La mancanza di fondi per mantenere e gestire l'apparato di promozione della lingua e della cultura italiana all'estero non si rifletté solo sulla scelta di ridurre il personale, ma fece sì che chiudessero anche numerose sedi di scuole statali italiane nel mondo.

Se nel 1980 esistevano 27 scuole statali, presenti in prevalenza sul territorio Europeo, e in America Latina ma anche estremo oriente, a cavallo tra il XX e il XXI secolo rimasero solo 8 scuole concentrate nei paesi bagnati dal Mediterraneo (Europa e Nord Africa) e sul corno d'Africa, ovvero le zone del tradizionale impegno da parte della Repubblica (Castellani, 2019).

Sorprendeva la scelta poco strategica di togliere la presenza statale italiana in Sudamerica in un momento storico nel quale la maggior parte degli emigrati italiani e dei loro figli vi risiedeva; infatti, il Ministero degli Esteri nel 1995 parlava di 58,5 milioni di oriundi, di cui 38,8 milioni in America Latina, 16,1 milioni in America del Nord, 2 milioni in Europa e 0,5 milioni in Oceania (Emigrati, 2000).

Quindi, in Sudamerica non sopravvisse al processo di privatizzazione nessuna scuola statale, tuttavia rimase un numero esiguo di docenti e di dirigenti scolastici alle dipendenze di uffici consolari ed enti privati.

Con la Legge n. 155 del 1993 si attuò, quindi, una vera e propria dispersione dell'azione statale italiana nel mondo, cancellando ogni possibilità di sviluppo della rete scolastica italiana all'estero e ogni tentativo di riforma di un settore che avrebbe potuto accrescere l'importanza della diplomazia culturale italiana. Inoltre, bisogna evidenziare come questi provvedimenti impedirono anche il ricambio del corpo dei docenti all'estero, poiché giunsero a termine i periodi di permanenza di tutti gli insegnanti e i precari impiegati all'estero fissati dalla Legge n. 153/71 ad un massimo di 14 anni (Gazzetta ufficiale, 1971).

In questi anni, oltre ai provvedimenti appena citati, furono interrotti tutti i tentativi di innovazione e sperimentazione, di adattamento dei curricoli e dei programmi didattici, di potenziamento della rete scolastica e delle relative normative e di miglioramento dello stato giuridico ed economico di insegnanti e dirigenti.

Il progressivo smantellamento della rete scolastica statale italiana all'estero rese vani anche i dibattiti relativi alla sua riforma, che finì per diventare un argomento di secondo piano.

Inoltre, in quel periodo l'opinione pubblica si era scagliata più volte contro i finanziamenti destinati alle scuole e ai corsi di lingua e cultura italiana, favorendo così delle discussioni circa la loro utilità in un momento di grave crisi finanziaria.

Gli ultimi anni del XX secolo furono quindi travolti da una successione di crisi politiche e finanziarie che portarono le istituzioni scolastiche italiane a decimarsi, e in alcune zone a scomparire del tutto, causando gravi perdite economiche e d'immagine per la Penisola.

#### **4.2 Il Testo Unico del 1994 e nuovi tentativi di riforma**

La crisi finanziaria ed economica che colpì duramente il settore delle scuole italiane all'estero colpì anche l'amministrazione pubblica italiana.

Per superare il periodo di forte crisi ed evitare che l'indebitamento pubblico aumentasse ulteriormente, il Governo fu costretto ad attuare nuove misure di contenimento della spesa, tra cui la semplificazione amministrativa.

Tramite questa manovra si intese tagliare parte del personale impiegato come funzionario pubblico per cercare di attenuare la crisi; tuttavia questo richiese la creazione di un piano d'azione organico e mirato a livello politico e legislativo, e ancora oggi questo processo non è stato portato a compimento.

Furono emanate una serie di Leggi per realizzare la semplificazione amministrativa e, in questo contesto, fu anche approvato dal Parlamento un provvedimento con lo scopo di fare ordine nel sistema delle scuole statali italiane sul territorio nazionale e all'estero.

Quindi, il 30 aprile 1994 il Governo emanò un nuovo Testo Unico con lo scopo di attuare una semplificazione legislativa raccogliendo in un unico testo tutte le leggi e le normative relative alle scuole statali in Italia e all'estero.

Oltre che semplificare, il nuovo Testo Unico intese migliorare e facilitare la ricerca delle normative esistenti per evitare che le nuove leggi creassero refusi ed errori visto il numero importante di provvedimenti emanati e stratificati durante gli anni.

Il Testo Unico avrebbe potuto riaprire i dibattiti circa la riforma dell'intero sistema scolastico italiano all'estero, tuttavia si limitò alla trascrizione di tutte le leggi già vigenti in materia in un unico codice, e all'aggiunta di nuovi provvedimenti riguardo il settore educativo, presi in accordo con gli altri paesi comunitari.

Questa legge fu la prova della mancanza di una linea d'azione chiara e di politiche culturali organiche da parte del Governo, che non seppe reagire e rinnovarsi nonostante nei cinque continenti la richiesta di corsi di lingua e cultura italiana fosse molto elevata.

Un'azione decisa e ponderata avrebbe quindi risollevato il sistema scolastico statale italiano all'estero e l'Italia da un periodo di continue crisi politiche, culturali ed economiche e avrebbe arrestato parzialmente la crescita di corsi ed enti privati.

Il Testo Unico rappresentò fin da subito uno strumento inadeguato per la salvaguardia delle istituzioni preposte alla diffusione e alla promozione della lingua e cultura italiana all'estero, poiché il testo di legge non fu aggiornato ogni qual volta fosse emanato un nuovo provvedimento, facilitando così errori e inadeguatezze.

Solo a cavallo tra il 1990 e i primi anni 2000 si videro i primi tentativi di riforma per superare l'immobilismo che caratterizzò il settore educativo durante buona parte del secondo dopoguerra.

Ad esempio, in tema di lavoro del personale docente, tra il 1995 e il 2003 fu avviata la stagione del CCNL (Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro) grazie al quale fu attuata una serie di provvedimenti a favore del personale docente impiegato all'estero.

Due di questi furono: la diminuzione da 14 a 9 anni del termine massimo di permanenza di docenti e funzionari impiegati nelle scuole italiane al di fuori dei confini nazionali, e la semplificazione delle prove di selezione.

Nonostante queste soluzioni fossero problematiche sotto molti punti di vista – poiché nove anni di servizio all'estero impedirono ancora una volta il ricambio del personale e la semplificazione dei concorsi non contribuì a delineare una figura professionale specifica – esse contribuirono a riportare il tema della promozione e diffusione della lingua e cultura italiana al centro dei dibattiti del Governo.

Un altro passo in avanti verso nuove riforme fu l'approvazione dell'autonomia scolastica all'estero.

Questa fu inizialmente approvata sul territorio italiano con le leggi n. 537 del 24 dicembre 1993 e n.59 del 15 marzo 1997 (Riforma Bassanini), e il regolamento applicativo fu applicato il 1° settembre del 2000, mentre al di fuori dei confini nazionali bisognerà aspettare il 2002.

Fu un importante passaggio normativo poiché si distinsero e rinnovarono due aree, ovvero quella amministrativa e di controllo e quella dell'organizzazione didattica che prevedeva la ricerca, lo sviluppo e la sperimentazione di nuovi curricula e programmi.

Nonostante l'intenzione fosse quella di applicare le stesse misure sia in Italia che nei paesi che ospitavano sedi di scuole statali italiane, non fu possibile poiché innanzitutto gli scopi delle scuole nazionali e di quelle estere erano differenti e, in secondo luogo, perché le scuole all'estero erano anche soggetti politici sotto il controllo delle ambasciate e dei consolati.

Proprio per questi motivi all'estero fu data autonomia solo all'area didattico-organizzativa e tramite questo provvedimento alle scuole statali fu data l'opportunità di creare curricula e programmi didattici in linea con i bisogni e le esigenze degli emigrati, dei loro figli e dei locali che decidevano di apprendere una nuova lingua. Queste nuove forme di flessibilità ed indipendenza contribuirono ad aumentare la qualità dei corsi offerti dalle scuole e dagli enti governativi, che fecero ricerche e sperimentazioni per poter sviluppare dei piani di studio e dei curricula coerenti con le esigenze locali.

Inoltre, grazie a degli speciali accordi tra MAECI e MIUR fu aggiornata e modificata l'offerta formativa e parte dell'organizzazione scolastica permettendo, così, un primo graduale rinnovamento delle istituzioni scolastiche e culturali italiane all'estero.

La stagione del CCNL e le leggi sull'autonomia scolastica contribuirono a porre al centro dell'attenzione il dibattito circa la riforma dell'intero sistema educativo italiano all'estero.

Si aggiunse nel dibattito anche l'accesa discussione circa il diritto di voto dei cittadini italiani risiedenti all'estero, che sfociò nell'approvazione della Legge 27 dicembre 2001 n.459, che consentì non solo a tutti gli espatriati di votare, ma anche di avere dei loro rappresentanti all'interno del Parlamento.

La rinnovata attenzione verso il sistema scolastico e culturale italiano nel mondo portò il Governo ad elaborare diversi progetti di riforma nei primi anni 2000, i cui capisaldi saranno poi contenuti e rielaborati nel D. Lgs. n.64/2017 sulla Disciplina della scuola italiana all'estero.

Infatti, i progetti del primo decennio del nuovo secolo non furono mai approvati a causa di problemi a livello economico e finanziario, che impedirono la riforma completa del sistema.

Bisognerà attendere, quindi, il 2015 e in particolare il 2017 per vedere la trasformazione e la riorganizzazione di questo settore essenziale per la politica e l'economia italiana.

**Parte II**

**La contemporaneità e la motivazione degli studenti di italiano nel mondo**

## Capitolo 5

### L'organizzazione scolastica e i cambiamenti del nuovo secolo

Il nuovo millennio si aprì con elevati tassi di emigrazione e di immigrazione. In particolare, il primo fenomeno vide molti italiani espatriare per la maggior parte verso paesi del nord Europa, o del Nord America. Invece, il fenomeno di immigrazione coinvolse per la maggior parte persone provenienti dal sud del mondo, dai paesi in via di sviluppo, o dall'est Europa dove era in corso la guerra fredda (Emigrati.it, s.d.).

Non si trattò necessariamente di immigrati che si fermarono in Italia per molto tempo, infatti alcuni restarono, altri transitarono solamente e altri ancora vi restarono per un breve periodo.

Questi nuovi tipi di emigrazione ed immigrazione furono causati dalla globalizzazione, e soprattutto in area europea, grazie alla firma dei trattati di Schengen e all'eliminazione delle frontiere (1995), i flussi migratori si fecero sempre più frequenti e numerosi, legittimati dal mercato del lavoro aperto e da sistemi educativi inclusivi.

Per quanto concerneva le scuole italiane all'estero, esse continuarono ad espandersi nei cinque continenti grazie all'iniziativa privata, poiché l'impegno statale non contribuì alla loro crescita; anzi, l'impegno diretto della Repubblica diminuì ulteriormente.

L'organizzazione scolastica italiana all'estero in scuole (paritarie, non paritarie e di cantiere) e sezioni italiane (nelle scuole straniere, internazionali ed europee) rappresentò la fotografia di tutta la stratificazione legislativa italiana succedutasi negli anni che non mirò a creare un unico organismo indipendente di promozione e diffusione della lingua e della cultura italiane.

Quindi, i primi anni 2000 si aprirono con una situazione in continua mutazione per quanto riguardava i flussi migratori, e di relativa stabilità riguardo la privatizzazione della rete statale di intervento - a favore delle scuole e dei corsi d'italiano all'estero - nonostante i numerosi progetti di riforma.

#### 5.1 La terza grande emigrazione e il fenomeno immigratorio

L'Italia all'inizio del XXI secolo continuò ad essere un paese di grande emigrazione a causa di numerosi cittadini che continuarono a partire, e di milioni di persone ormai stanziate all'estero da molti decenni che non fecero ritorno in patria. Grazie a tecnologie sempre più avanzate e al registro AIRE<sup>36</sup>, inoltre, si poté effettuare una raccolta dati capillare per comprendere quanti emigrati e oriundi vivessero effettivamente al di fuori dai confini nazionali.

In più, i Rapporti della Fondazione Migrantes "Italiani nel mondo" si occuparono di delineare negli anni la realtà in continuo mutamento dei grandi numeri dell'emigrazione italiana, affermando che: "dal 1876 al 2011 si contano circa 30 milioni di italiani complessivamente espatriati: attualmente sono oltre 4 milioni i cittadini italiani all'estero e tra i 60 e gli 80 milioni gli oriundi" (Perego G. 2011).

---

<sup>36</sup> L'Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero (A.I.R.E.) è stata istituita con legge 27 ottobre 1988, n. 470 e contiene i dati dei cittadini italiani che risiedono all'estero per un periodo superiore ai dodici mesi. Fonte: [https://www.esteri.it/mae/it/servizi/italiani-all-estero/aire\\_0.html](https://www.esteri.it/mae/it/servizi/italiani-all-estero/aire_0.html)

I principali paesi di emigrazione furono: America Latina (Brasile e Argentina in testa), Stati Uniti, Australia Canada, mentre in Europa gli stati con maggiore presenza di italiani furono Francia, Svizzera, Germania e Belgio, (Fondazione Migrantes, 2013).

Figura 4: I paesi con maggiore densità di italiani risiedenti all'estero (2013)

ITALIA. Cittadini italiani residenti all'estero per paese di residenza e regione di origine - primi 28 Paesi (01.01.2013)

| Paese                 | Totale           | Abruzzo        | Basilicata     | Calabria       | Campania       | Emilia Romagna | Friuli Venezia Giulia | Lazio          | Liguria        | Lombardia      | Marche         | Molise        | Piemonte       | Puglia         | Sardegna       | Sicilia        | Toscana        | Trentino Alto Adige | Umbria        | Valle D'Aosta | Veneto         |
|-----------------------|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|---------------|---------------|----------------|
| Argentina             | 691.481          | 31.396         | 26.374         | 87.719         | 52.763         | 22.170         | 34.282                | 56.985         | 18.340         | 45.537         | 55.754         | 19.122        | 72.499         | 20.182         | 3.313          | 77.631         | 17.988         | 6.298               | 2.688         | 228           | 40.212         |
| Germania              | 651.852          | 13.396         | 17.342         | 68.661         | 77.568         | 8.050          | 9.545                 | 17.183         | 4.923          | 18.976         | 5.190          | 8.049         | 9.695          | 99.472         | 29.736         | 213.843        | 8.462          | 17.042              | 2.573         | 194           | 21.952         |
| Svizzera              | 558.545          | 19.184         | 17.167         | 46.486         | 75.267         | 17.884         | 17.006                | 13.806         | 6.810          | 86.517         | 7.801          | 8.006         | 22.988         | 68.931         | 8.466          | 69.054         | 13.339         | 13.354              | 4.024         | 1.574         | 40.881         |
| Francia               | 373.145          | 15.002         | 6.235          | 35.862         | 22.831         | 14.806         | 19.172                | 26.935         | 10.020         | 25.916         | 6.203          | 4.837         | 20.811         | 31.583         | 24.357         | 61.807         | 11.906         | 2.343               | 6.771         | 1.202         | 24.546         |
| Brasile               | 316.699          | 5.220          | 7.720          | 15.588         | 19.655         | 11.482         | 7.095                 | 85.161         | 2.607          | 29.002         | 2.811          | 2.664         | 7.149          | 5.177          | 1.011          | 6.386          | 14.646         | 8.719               | 1.984         | 130           | 82.492         |
| Belgio                | 254.741          | 17.065         | 3.235          | 9.226          | 14.300         | 6.528          | 8.683                 | 8.340          | 2.389          | 10.164         | 5.759          | 6.633         | 4.879          | 24.552         | 12.995         | 95.280         | 5.016          | 2.071               | 2.036         | 128           | 15.462         |
| Stati Uniti d'America | 223.429          | 10.256         | 2.941          | 17.788         | 35.428         | 7.116          | 4.633                 | 25.013         | 5.028          | 16.938         | 2.628          | 5.124         | 7.921          | 13.647         | 1.709          | 45.656         | 9.138          | 1.823               | 1.310         | 169           | 9.163          |
| Regno Unito           | 209.720          | 4.340          | 3.507          | 7.747          | 38.407         | 12.507         | 4.582                 | 23.484         | 5.392          | 22.306         | 3.032          | 4.339         | 8.938          | 10.872         | 6.957          | 25.072         | 9.547          | 2.060               | 1.745         | 204           | 14.682         |
| Canada                | 137.045          | 13.407         | 2.588          | 26.494         | 13.383         | 1.641          | 6.728                 | 14.743         | 1.049          | 3.984          | 2.932          | 11.877        | 2.123          | 9.907          | 654            | 12.472         | 1.933          | 1.132               | 431           | 75            | 9.492          |
| Australia             | 133.123          | 10.939         | 3.029          | 26.563         | 13.540         | 1.914          | 6.342                 | 8.124          | 1.472          | 6.244          | 2.075          | 2.888         | 3.456          | 4.854          | 1.389          | 23.708         | 3.012          | 787                 | 468           | 66            | 12.253         |
| Spagna                | 124.013          | 3.332          | 3.362          | 6.715          | 10.518         | 6.237          | 3.949                 | 14.982         | 5.638          | 17.101         | 5.014          | 1.445         | 12.532         | 4.895          | 2.163          | 10.003         | 5.361          | 1.338               | 948           | 172           | 8.308          |
| Venezuela             | 116.329          | 14.687         | 5.243          | 2.379          | 27.260         | 3.877          | 3.288                 | 9.365          | 1.497          | 2.827          | 1.412          | 2.966         | 2.317          | 10.672         | 329            | 19.592         | 2.784          | 278                 | 409           | 47            | 5.100          |
| Uruguay               | 90.603           | 851            | 8.039          | 6.316          | 14.163         | 1.861          | 1.558                 | 9.996          | 11.056         | 11.520         | 1.017          | 739           | 11.936         | 612            | 138            | 1.703          | 3.842          | 1.170               | 168           | 3             | 3.915          |
| Cile                  | 52.006           | 609            | 1.653          | 443            | 1.146          | 3.161          | 532                   | 11.019         | 15.587         | 3.928          | 732            | 53            | 4.838          | 500            | 376            | 1.508          | 2.305          | 1.611               | 311           | 14            | 1.680          |
| Paesi Bassi           | 35.715           | 634            | 273            | 875            | 3.074          | 1.365          | 1.763                 | 2.892          | 1.334          | 3.463          | 442            | 234           | 1.675          | 2.266          | 6.522          | 4.466          | 1.371          | 617                 | 340           | 61            | 2.048          |
| Sud Africa            | 31.734           | 1.372          | 388            | 514            | 2.646          | 1.503          | 3.132                 | 3.954          | 822            | 3.291          | 522            | 198           | 3.568          | 1.599          | 424            | 1.845          | 2.050          | 395                 | 426           | 52            | 3.033          |
| Perù                  | 30.513           | 169            | 336            | 325            | 529            | 662            | 394                   | 15.929         | 5.365          | 1.765          | 143            | 59            | 1.447          | 296            | 119            | 897            | 739            | 161                 | 127           | 7             | 1.044          |
| Lussemburgo           | 23.960           | 1.471          | 773            | 1.368          | 783            | 756            | 1.705                 | 1.310          | 257            | 1.616          | 1.564          | 98            | 714            | 6.122          | 531            | 1.261          | 432            | 205                 | 1.773         | 19            | 1.202          |
| Austria               | 21.581           | 233            | 148            | 421            | 953            | 505            | 1.799                 | 1.248          | 324            | 1.638          | 232            | 64            | 570            | 884            | 340            | 1.010          | 581            | 8.709               | 96            | 24            | 1.802          |
| Ecuador               | 14.835           | 67             | 764            | 486            | 1.600          | 364            | 299                   | 2.690          | 3.384          | 1.810          | 137            | 52            | 841            | 122            | 141            | 451            | 614            | 111                 | 114           | 0             | 788            |
| Colombia              | 14.216           | 237            | 511            | 1.452          | 2.562          | 604            | 521                   | 1.997          | 496            | 1.271          | 278            | 19            | 1.129          | 241            | 99             | 452            | 1.426          | 196                 | 87            | 6             | 632            |
| Messico               | 13.409           | 145            | 286            | 182            | 1.052          | 820            | 477                   | 1.627          | 742            | 2.094          | 307            | 19            | 1.628          | 300            | 129            | 432            | 932            | 263                 | 164           | 21            | 1.789          |
| Croazia               | 13.019           | 38             | 18             | 41             | 100            | 171            | 10.261                | 418            | 76             | 367            | 97             | 4             | 115            | 160            | 40             | 118            | 103            | 107                 | 19            | 6             | 760            |
| San Marino            | 11.934           | 53             | 31             | 39             | 56             | 9.162          | 36                    | 254            | 104            | 288            | 1.417          | 3             | 68             | 127            | 12             | 47             | 78             | 24                  | 49            | 4             | 82             |
| Israele               | 11.328           | 47             | 33             | 20             | 140            | 354            | 356                   | 2.423          | 211            | 1.574          | 116            | 25            | 528            | 147            | 42             | 162            | 4.255          | 50                  | 32            | 0             | 813            |
| Grecia                | 10.982           | 194            | 98             | 359            | 1.209          | 907            | 321                   | 1.330          | 418            | 1.257          | 227            | 51            | 610            | 1.045          | 243            | 1.022          | 593            | 135                 | 144           | 5             | 814            |
| Svezia                | 9.666            | 136            | 65             | 157            | 669            | 613            | 389                   | 1.411          | 568            | 1.434          | 176            | 70            | 692            | 386            | 223            | 831            | 829            | 167                 | 117           | 27            | 706            |
| Irlanda               | 8.545            | 168            | 68             | 183            | 452            | 373            | 173                   | 2.807          | 235            | 1.165          | 185            | 52            | 478            | 252            | 430            | 442            | 343            | 120                 | 97            | 24            | 498            |
| Altri paesi           | 156.988          | 2.505          | 2.705          | 4.656          | 9.207          | 9.952          | 8.402                 | 20.526         | 8.665          | 25.983         | 3.362          | 541           | 13.748         | 4.950          | 2.487          | 10.243         | 10.235         | 2.855               | 1.542         | 328           | 14.096         |
| <b>Totale</b>         | <b>4.341.156</b> | <b>167.153</b> | <b>114.932</b> | <b>369.065</b> | <b>441.261</b> | <b>147.345</b> | <b>157.423</b>        | <b>385.952</b> | <b>114.809</b> | <b>349.976</b> | <b>111.565</b> | <b>80.231</b> | <b>219.893</b> | <b>324.753</b> | <b>105.375</b> | <b>687.394</b> | <b>133.860</b> | <b>74.141</b>       | <b>30.993</b> | <b>4.790</b>  | <b>320.245</b> |

FONTE: Migrantes-Rapporto Italiani nel Mondo. Elaborazione su dati Aire

Questi dati sorprendono se si considera che il numero di oriundi italiani presenti nel mondo superava di gran lunga quello degli abitanti della Penisola.

Nonostante dal 1973 in poi l'Italia fosse diventata anche un paese di immigrazione, con persone provenienti per la maggior parte dai paesi del sud del mondo o dall'est Europa e i rientri in patria fossero aumentati notevolmente rispetto ad un tempo, gli italiani continuarono ad emigrare.

Nell'ultimo ventennio del XX secolo il saldo tra arrivi e partenze non era più negativo, tuttavia, il nuovo millennio e la crisi economica del 2008 rappresentarono una spinta per migliaia di italiani, che, determinati a migliorare le proprie condizioni di vita e di lavoro, lasciarono la Penisola.

Non fu solo la crisi a determinare il gran numero di migrazioni, ma anche il fatto che partire diventò sempre più facile. Soprattutto in Europa, grazie alla convenzione di Schengen - un trattato siglato da 6 paesi il 19 giugno 1990 ed entrato in vigore il 26 marzo 1995 - si realizzò l'abolizione delle frontiere e delle dogane permettendo a tutti i cittadini dell'Unione Europea di spostarsi e di vivere altrove senza alcun impedimento legislativo (Wikipedia, s.d.).



Cambiarono, naturalmente, anche le leggi sul lavoro e sull'educazione dei cittadini comunitari riuscendo, in questo modo, a facilitare gli spostamenti delle famiglie.

Diventò più semplice trasferirsi anche nel resto del mondo grazie agli effetti sempre più vasti della globalizzazione, e a vari accordi bilaterali stipulati tra l'Italia e i paesi di maggiore emigrazione.

Ai dati raccolti sugli arrivi e sulle partenze vanno aggiunti anche quelli sugli espatri temporanei per ragioni lavorative o di studio<sup>37</sup> che, però, sono tuttora molto difficili da raccogliere e risultano spesso incerti ed inesatti. Ad ogni modo, se si considera l'andamento generale dei flussi migratori dall'Italia all'inizio del millennio, si possono riscontrare dei fattori particolari che fecero di questa la terza grande migrazione italiana.

Infatti, se nella prima grande migrazione a partire furono in prevalenza persone povere in cerca di fortuna, e la seconda fu caratterizzata dai ricongiungimenti familiari, la terza fu la cosiddetta fuga di cervelli (Fondazione migrantes, 2013, p. 8).

Questo termine fu ripreso dall'ambito economico, facendo riferimento alla fuga di capitale (*capital flight*), ovvero alla fuoriuscita di denaro in seguito ad un evento economico particolare; di conseguenza, per fuga di cervelli si intese la migrazione di "capitale umano qualificato" caratterizzato da età e motivazioni simili.

Per quanto riguarda il primo aspetto, ovvero l'età, furono soprattutto i più giovani a partire, in una fascia d'età compresa tra i 18 e i 35 anni e la maggior parte di essi furono studenti, neolaureati o neodottori le cui motivazioni erano di formarsi all'estero o di cercare opportunità migliori rispetto a quelle offerte in Italia (Fondazione migrantes, 2013).

La mobilità dei giovani italiani, anche definiti come migranti qualificati (Wikipedia, s.d.), non era certamente una novità, in quanto lo spostamento di studenti e ricercatori fu sempre promosso ed agevolato fin dalla nascita del mondo accademico.

Tuttavia, il problema della fuga di cervelli sorse quando gli studenti e laureati formati all'estero trovarono condizioni di vita e di lavoro migliori, decidendo così di non fare ritorno in patria.

A livello demografico, la partenza dei giovani italiani non sarebbe stata un problema, poiché il saldo tra partenze e arrivi non era più negativo come un tempo; tuttavia cominciava a preoccupare il fatto che mentre buona parte dei laureati italiani partiva, l'Italia non attirava degli *skilled migrants*, ovvero degli immigrati qualificati tanto quanto quelli che partivano (Wikipedia, s.d.).

La Penisola non avendo sviluppato delle opportune politiche culturali, scolastiche ed universitarie, non seppe sfruttare le sue risorse per aumentare la propria capacità attrattiva verso l'estero, cercando di offrire delle opportunità di ricerca e di lavoro qualificato stabili.

Inoltre, mentre i migranti qualificati italiani continuarono - e continuano tuttora - a lasciare la Penisola sempre più numerosi, in Italia l'immigrazione di persone prevalentemente povere e non laureate accumulò ulteriori ritardi nell'emanazione di politiche culturali organiche, messe in secondo piano rispetto a nuove misure sull'immigrazione.

---

<sup>37</sup> È importante ricordare il programma Erasmus+ (*EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students*), un programma di mobilità studentesca dell'Unione Europea creato il 14 maggio 1987.

Questo periodo fu contrassegnato, inoltre, da un progressivo invecchiamento della popolazione, a causa della partenza dei giovani e dell'arrivo di immigrati con un'età superiore ai 50-60 anni, e da un innalzamento dei tassi di analfabetismo di ritorno provocando una crisi culturale generalizzata (ISTAT, 2018).

I dati raccolti dall'AIRE e dall'ISTAT nei primi anni del nuovo millennio mostrano la composizione della popolazione italiana in base alle fasce d'età dimostrando come nel 2006, su un campione di 100 persone, risiedesse all'estero il 57, 51% di persone comprese tra i 25 e i 64 anni, mentre in Italia era maggiore il numero dei giovanissimi (0-17 anni) e dei più anziani (75 >).

*Figura 5: Fasce d'età, popolazione residente all'estero e in Italia al 31 gennaio 2006*

| <b>Fasce d'età</b> | <b>% all'estero</b> | <b>% in Italia</b> |
|--------------------|---------------------|--------------------|
| 0-17               | 15,73               | 17,07              |
| 18-24              | 8,22                | 7,35               |
| 25-34              | 14,75               | 14,32              |
| 35-44              | 16,38               | 16,19              |
| 45-54              | 13,85               | 13,31              |
| 55-64              | 12,53               | 11,99              |
| 65-74              | 10,33               | 10,49              |
| 75 anni e più      | 8,20                | 9,28               |
| <b>Totale</b>      | <b>100,00</b>       | <b>100,00</b>      |

*Fonte:* MAE, Osservatorio sulla formazione e sul lavoro degli italiani all'estero.

Quindi, esaminando i dati riportati sulla tabella si notano due aspetti principali; il primo è il fatto che in Italia ci fossero più studenti e pensionati mentre i laureati e i lavoratori fossero presenti con percentuali maggiori all'estero.

In secondo luogo, ciò che si nota è il numero elevato di persone italiane, e per la maggior parte giovani, risiedenti per lunghi periodi o stabilmente all'estero (i brevi periodi non sono contemplati in questa tabella). Infatti, si ricorda che gli italiani all'estero registrati presso l'Anagrafe del Ministero dell'Interno a maggio 2006 erano 3.106.251 (Fondazione Migrantes, 2013), senza contare oriundi e persone non ancora registrate all'AIRE.

A questo proposito, è interessante la distinzione tra *discendenti*, *epigoni* ed *italici* (Caltabiano, Gianturco, 2005). I primi, sono i figli di italiani appartenenti alla seconda o terza generazione che vivono all'estero a cui viene tramandata la tradizione migratoria e la lingua e la cultura italiane attraverso le esperienze e le conoscenze dei propri genitori o nonni. Essi si relazionano con la storia italiana attraverso fonti internet, libri, e racconti e non sono necessariamente mai stati in Italia ma intrattengono un legame, simbolico o concreto, con il Bel Paese.

Inoltre, sono coloro che occupano buona parte delle aule dei corsi di lingua e di cultura italiane all'estero, con il desiderio di imparare di più sulle proprie origini.

Per quanto riguarda gli epigoni, invece, sono i nuovi emigranti, che per motivi di studio di lavoro, o per scelte personali, decidono di partire per costruirsi una vita altrove.

Infine, gli italici o italo-fili sono tutti gli italiani, oriundi e stranieri che vivono all'estero e sono accomunati dalla lingua, dalla cultura e dai valori italiani, o dalla passione per questi ultimi, che quindi si sentono parte integrante di una comunità non definita da rigidi confini.

Nel caso di questi ultimi, e nel contesto migratorio generale, la globalizzazione ha profondamente cambiato il senso di appartenenza nazionale e le identità culturali, dando vita al fenomeno della glocalizzazione (Caltabiano, Gianturco, 2005), ovvero ad una nuova relazione tra globale e locale.

I nuovi tipi di migrazione che si stanno diffondendo cambiano il classico concetto di emigrazione e di migrante, inteso come individuo povero in cerca di fortuna, cambiando a loro volta le motivazioni che spingono le persone a lasciare il proprio paese di origine.

Nel caso specifico dell'Italia, i migranti del terzo esodo non furono più, per la maggior parte, individui provenienti dal Mezzogiorno o dal centro Italia, ma la situazione fu ribaltata. Infatti, la fuga di cervelli fu caratterizzata dalla partenza, per il 61,9%, di persone qualificate originarie del Nord Italia (soprattutto Nord-ovest), e solo per il 16,8% da individui provenienti da Regioni Meridionali (Fondazione migrantes, 2013).

Le regioni che videro la maggior parte dei laureati espatriare furono Lombardia, Piemonte, Veneto e Liguria, ovvero le protagoniste del boom economico degli anni sessanta che avevano investito fondi per il miglioramento del sistema universitario.

Quindi, la terza migrazione italiana fu molto diversa dalle due precedenti, poiché al contrario di queste ultime, essa coinvolse i giovani italiani, perlopiù studenti e laureati provenienti da ambienti agiati.

In questo clima di cambiamenti, soprattutto a livello sociale, sul territorio nazionale si cominciò a parlare di scuole italiane per immigrati a causa di nuovi ed abbondanti flussi migratori verso il Paese. Entrarono quindi a far parte delle statistiche e dei dati raccolti sugli studenti di lingua e cultura italiane, anche tutti quegli immigrati che arrivarono in Italia soprattutto dal nord Africa e dall'Europa dell'est.

In termini di legislazione del sistema scolastico ed universitario, questa novità avrebbe potuto apportare molti cambiamenti e riforme non solo in Italia, ma anche nel resto del mondo, come:

- Investimento di ingenti somme di denaro per lo sviluppo del sistema di promozione scolastica, culturale e linguistica all'estero ma anche in Italia;
- Costruzione di un sistema organizzato e programmatico che favorisse la comunicazione tra il sistema educativo italiano e quello estero in modo da eliminare le incongruenze create nei decenni precedenti;
- Valorizzazione di un sistema a lungo ignorato e i valori di cui era portatore.

Inoltre, la globalizzazione ebbe un enorme impatto non solo sui flussi emigratori, rendendo più semplice partire ed installarsi altrove, ma anche sulla popolarità dell'italianità nel mondo.

Infatti, grazie soprattutto ai media e alle maggiori informazioni fruibili attraverso la rete, il numero di persone interessate alla storia e a tutto il patrimonio linguistico e culturale italiano crebbe in modo esponenziale.

Quindi all'interno dei corsi non fu difficile trovare una maggioranza di persone senza nessun legame diretto con l'Italia, ma che facevano parte del citato gruppo degli italici (Caltabiano, Gianturco, 2005) e che quindi condividevano una forte passione ed interesse verso il patrimonio materiale ed immateriale culturale italiano.

Nonostante il numero di studenti e la domanda per i corsi fossero in grande crescita e rappresentassero elementi favorevoli per il rinnovamento legislativo dell'intero sistema educativo italiano ed estero, questo non avvenne nell'immediato poiché lo scoppio della crisi economica del 2008 non consentì di investire ingenti quantità di denaro utili per superare le contraddizioni insite al sistema.

Tuttavia, con l'inizio del secondo decennio del XXI secolo ci furono grandi passi in avanti per la valorizzazione del sistema di promozione e diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo.

Infatti, ebbe inizio un grande lavoro di raccolta dati per individuare la presenza culturale e linguistica italiana nei cinque continenti che sfociò nel primo censimento degli studenti di italiano all'estero, presentato in occasione della prima edizione degli Stati generali della lingua italiana nel mondo del 2014 (MAECI, 2014).

I primi Stati generali si tennero a Firenze a ottobre del 2014, e fu un'iniziativa proposta dal MAECI in collaborazione con MIUR e Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (MIBACT) che rappresentò l'occasione per riflettere sull'evoluzione della lingua e della cultura italiana nel mondo e per proporre uno scambio di idee e nuove strategie d'azione.

Grazie al censimento, all'ideazione di un efficace sistema di raccolta dati e all'elaborazione di questi ultimi, si ebbe un'idea chiara della quantità di studenti e di corsi di lingua e cultura italiani presenti nel mondo, che diedero un'idea della complessità di un sistema vasto e diramato nei cinque continenti, che si reggeva ancora troppo sull'iniziativa privata.

Poche, finora, sono state le analisi qualitative rispetto questo argomento ed esse, sebbene molto utili, sono state confinate ad ambiti ristretti. Ricordiamo tra queste ultime le indagini De Mauro (2000) di Giovanardi e Trifone (2010) dedicate alle motivazioni degli studenti all'interno degli Istituti Italiani di cultura.

Degli studi qualitativi e quantitativi completi ed esaustivi rappresenterebbero un valido strumento per il Governo non solo per comprendere quali sono le motivazioni degli studenti, e i risultati personali e professionali da loro ottenuti grazie all'acquisizione della lingua italiana, ma anche per migliorare le strategie da mettere in campo per avere dei benefici a livello culturale ma anche economico.

## **5.2 L'organizzazione della rete scolastica italiana all'estero (2000-2017)**

Se si dovesse fotografare la rete scolastica italiana statale e privata nei primi quindici anni del nuovo millennio, risulterebbe un'immagine estremamente complessa e ricca di attori diversi tra loro.

Infatti, il compito di promuovere e diffondere la lingua e la cultura italiana all'estero non fu solo affidato alle scuole statali e agli enti privati, ma a tutti quegli enti, associazioni, comitati, Istituti Italiani di cultura, Scuole Europee, sezioni di italiano, università e vari organismi internazionali.

Tutti questi enti ed organismi svolsero ruoli educativi, assistenziali, formativi, professionali, culturali e linguistici e agirono sotto la supervisione o dello Stato italiano grazie ad accordi bilaterali o multilaterali stipulati tra l'Italia ed altri paesi, o in base alla normativa locale in materia di educazione, formazione ed assistenza.

La normativa vigente in Italia fino al 2017 prevedeva che i settori scolastico, culturale e assistenziale italiani all'estero fossero divisi in due uffici distinti del Ministero degli affari Esteri, ovvero: la Direzione Generale

per la promozione del sistema Paese (DGSP) e la Direzione Generale per gli italiani all'estero e le politiche migratorie (DGIT). In particolare, i settori scolastico e culturale facevano parte del DGSP, mentre quello assistenziale era sotto il controllo del DGIT.

Questa suddivisione fu la conseguenza di una mancata riforma organica del sistema di promozione e diffusione della cultura e della lingua italiana all'estero, poiché al posto di riformare si preferì modificare le normative vigenti causando una stratificazione legislativa che causò incongruenze e la progressiva privatizzazione di tutto il sistema.

Solo nel 2017, con la riforma della rete scolastica statale italiana all'estero, si assisterà alla riunificazione dei vari settori (scolastico, culturale, assistenziale...) all'interno dell'unica Direzione Generale per la promozione del sistema Paese.

Prima di analizzare più nel dettaglio tutti gli attori presenti all'interno della rete scolastica italiana all'estero, è utile provare a definire cos'è il sistema Paese.

Sebbene non esista una definizione condivisa e approfondita di questo termine:

*“con sistema Paese si intendono tutte le strutture - pubbliche e private - che collaborano a sostenere l'attività internazionale - dal commercio alla produzione - di un Paese garantendo la competitività del suo sistema produttivo. Contribuiscono al sistema Paese le imprese, le istituzioni, politiche ed economiche, sia pubbliche che private, ma anche quelle scientifiche e culturali. Il Paese ottiene vantaggi competitivi quando le strutture che compongono il sistema riescono a collaborare in maniera efficiente e determinano, insieme, strategie commerciali nazionali e internazionali”* (Il sole 24 ore, s.d.).

La Direzione Generale per la promozione del sistema Paese – grazie al D.P.R 10 maggio 1995 n. 95, che riformò il Ministero degli Affari Esteri dividendolo in otto direzioni centrali – occupa un posto molto importante all'interno del MAE, poiché si dedica alla promozione della cultura, della scienza e dell'economia italiane all'estero, ovvero tre componenti sociali fondamentali dell'organizzazione dello Stato italiano.

Tra le sue funzioni principali destinate alle scuole e ai corsi di lingua e cultura italiani, elencate del D.P.R., vi sono:

“b) cura la diffusione della lingua, della cultura, della scienza, della tecnologia e della creatività italiane all'estero, anche attraverso il coordinamento e la gestione della rete degli istituti di cultura e degli addetti scientifici; tratta le questioni culturali e scientifico-tecnologiche in relazione a enti e organizzazioni internazionali;

f) adotta le opportune iniziative per agevolare l'attività presso università ed enti di ricerca italiani di docenti e ricercatori stranieri, nonché l'attività presso università ed enti di ricerca straniera di docenti e ricercatori italiani;

g) cura le attività di competenza del Ministero degli affari esteri relative alle borse di studio, nonché agli scambi giovanili;” (MAE, p. 5)

Quindi, grazie alla riforma del MAE e alla riorganizzazione interna del DGSP si cominciò a rivalorizzare e a riconsiderare il valore dell'esperienza, di oltre un secolo, di tutte quelle scuole e di quegli enti predisposti per la promozione e la diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero.

Quando si parla di scuole di italiano all'estero si possono distinguere due forme principali di organizzazione suddivise a loro volta in sei sottocategorie.

Vi sono le scuole italiane statali, paritarie e non paritarie e vi sono poi le sezioni di scuola italiana all'interno delle scuole locali straniere.. Inoltre, come affermato in precedenza, vi sono anche i corsi scolastici o universitari di lingua e cultura italiana e le attività culturali. Questi ultimi sono spesso organizzati da enti privati o pubblici, associazioni e comitati e sono presenti in maggior numero rispetto alle scuole statali o alle sezioni italiane all'estero, a causa dell'intensa privatizzazione avvenuta nel secondo dopoguerra.

### **5.2.1 Le scuole italiane - statali, paritarie e non paritarie**

La rete scolastica statale italiana all'estero è organizzata in modo speculare rispetto a quella presente sul territorio nazionale, infatti, gli ordinamenti, i programmi e le finalità generali sono le stesse nelle scuole sia in Italia che all'estero.

Le differenze tra le scuole italiane vere e proprie e le sezioni di scuola italiana all'estero sono: i livelli di dipendenza tra gli organismi scolastici e il Ministero degli Affari Esteri e i livelli di corrispondenza tra il sistema didattico-organizzativo degli istituti esteri e di quelli nazionali.

Se si prende in considerazione la rete scolastica statale, i primi organismi scolastici creati poco dopo la realizzazione dell'Unità d'Italia furono appunto le scuole statali.

Come si è visto, la storia di queste scuole è stata travagliata, poiché soggetta a continue modifiche e rivisitazioni delle leggi a loro dedicate e ad un lungo periodo di privatizzazioni che ebbe inizio nell'ultimo periodo del XX secolo.

A causa di questi avvenimenti e degli accorpamenti recenti, rimangono oggi solo 8 scuole statali sparse all'estero, soprattutto in Europa e nei paesi nordafricani e del vicino oriente che si affacciano sul Mediterraneo. Si tratta degli istituti omnicomprensivi di: Addis Abeba (Etiopia), Asmara (Eritrea), Atene (Grecia), Barcellona (Spagna), Istanbul (Turchia), Madrid (Spagna), Parigi (Francia) e Zurigo (Svizzera) (MAECI, 2017).

Sono questi gli istituti in cui il MAECI esercita un controllo maggiore e che devono rispettare degli accordi bilaterali presi con i governi dei paesi ospitanti.

Come affermato in precedenza, queste scuole devono seguire la normativa vigente sul territorio nazionale per quanto concerne l'aspetto organizzativo e l'elaborazione dei piani di studio e devono proporre, secondo il D.I. n. 267/4642, dei corsi della lingua e della cultura del paese ospitante.

Gli ordinamenti delle scuole statali italiane all'estero prevedono tutti i gradi, dalle scuole d'infanzia a quelle superiori, in modo che tutti gli studenti possano ottenere un diploma di maturità equipollente a quello italiano e per facilitare l'educazione dei figli di migranti italiani, offrendo un'istruzione completa sia in italiano che nella lingua locale.

Per quanto concerne i curricoli, invece, grazie all'adozione dell'autonomia didattica possono essere elaborati in sede, dando la possibilità di adottare sia innovazioni e strategie didattiche del paese estero che quelle sviluppate in Italia. A livello organizzativo, si nota soltanto una differenza tra la durata delle scuole secondarie di secondo grado italiane, equivalente a cinque anni scolastici, ed estere, con durata di quattro anni per adattarsi ai sistemi scolastici dei paesi ospitanti e per permettere agli studenti di immatricolarsi all'università insieme ai loro coetanei.

In ogni caso, le poche sedi rimaste di scuole statali le pongono in secondo piano rispetto alle scuole paritarie e non paritarie, sia per rapporto numerico sia per le innovazioni apportate alla didattica italiana nel mondo.

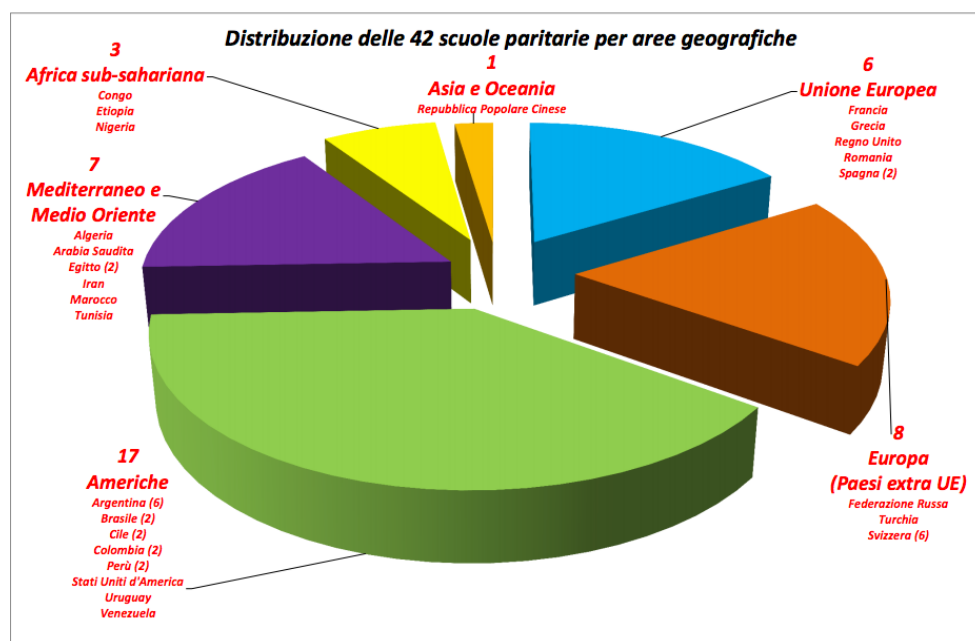
La normativa vigente rispetto alle scuole paritarie e non paritarie ha subito delle grandi trasformazioni all'inizio del millennio, con la legge n. 62 del 10 marzo 2000 recante "Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione".

Come indicato all'articolo 2 della legge n. 62 si definiscono scuole paritarie a tutti gli effetti "le istituzioni scolastiche non statali, compresi gli enti locali, che, a partire dalla scuola per l'infanzia, corrispondono agli ordinamenti generali dell'istruzione, sono coerenti con la domanda formativa delle famiglie, sono caratterizzate da requisiti di qualità ed efficacia e rilasciano titoli di studio aventi valore legale" (MAE, 2000) il cui obiettivo è quello di espandere l'offerta formativa italiana all'estero.

Sono scuole che, pur mantenendo la loro autonomia per quanto riguarda l'orientamento culturale e l'indirizzo pedagogico-didattico, devono rispettare i principi di libertà stabiliti da Costituzione ed esportare i valori identitari e culturali italiani.

Privilegiando, quindi, una sorta di "autonomia controllata" questi istituti sono oggi i più numerosi tra quelli sussidiati dal MAECI, infatti, nell'anno scolastico 2016/2017 se ne sono contati 42, sparsi in tutto il mondo.

Figura 6: Scuola paritarie italiane nel mondo



Fonte: MAECI, DGSP Uff. V

Come si nota dalla figura 6, la maggior parte delle scuole paritarie ha sede in America (USA, e America latina), laddove i flussi migratori furono maggiori e dove allo stesso tempo fu assente l'azione diretta da parte dello Stato. Si trovano poi molte scuole nell'area Europea (paesi dell'Unione Europea ed extra UE) e nei paesi di prima fondazione delle scuole statali italiane all'estero che si affacciano sul Mediterraneo.

Vi sono poi alcuni paesi dell'Africa sub-sahariana, dove l'Italia ha sviluppato maggiormente la sua rete di cooperazione allo sviluppo, e i paesi di nuova emigrazione italiana che comprendono l'estremo oriente (Cina) e l'Oceania (Australia).

La mappa delle scuole paritarie è il risultato dell'iniziativa e dei finanziamenti dei migranti stessi che, durante più di un secolo, seppero sviluppare un settore essenziale sia per l'Italia che per l'estero seguendo i flussi migratori dei loro connazionali e fornendo assistenza laddove le comunità di espatriati erano maggiori.

A differenza dello Stato, che già dopo il primo dopoguerra non seppe sviluppare delle politiche culturali ed economiche adeguate a sostenere questo settore, l'iniziativa privata seppe intervenire tempestivamente per esportare e promuovere la lingua e la cultura italiane all'estero.

Infine, per quanto concerne le scuole non paritarie italiane, ve ne sono due: una a Smirne in Turchia e una a Basilea in Svizzera. La prima offre una scuola d'infanzia e una primaria, mentre la seconda è solo una scuola primaria.

Nonostante non facciano parte del sistema scolastico gestito dal MAECI, è importante citare le scuole di cantiere, create negli anni '50 del XX secolo. Esse svolgono due ruoli molto importanti: innanzitutto offrono ai figli dei lavoratori italiani (e non solo) impiegati nella costruzione di grandi opere all'estero di studiare all'interno del sistema formativo italiano e, in secondo luogo, diffondono la lingua e la cultura italiane laddove non si sono spinte le comunità di migranti italiani e quindi dove non ci sono IIC o scuole italiane.

Le sezioni di scuola italiana all'estero, invece, esistono all'interno di istituti scolastici stranieri, bilingui ed internazionali e si differenziano dalle scuole statali, paritarie e non paritarie in quanto non sono gestite dal MAECI e non esiste ancora un quadro normativo di riferimento.

Esse sono sorte nell'ultimo ventennio del XX secolo come conseguenza di mutamenti nei flussi migratori, di cambiamenti sociali, della nascita dei sistemi scolastici nazionali e infine della creazione di nuovi organismi internazionali.

Infatti, grazie soprattutto all'istituzione delle CECA, CEE e in seguito dell'Unione Europea, furono create politiche relative all'emigrazione e all'educazione, dando spazio a nuove misure sull'accoglienza degli studenti stranieri e sull'importanza dell'interculturalità nelle aule scolastiche.

Grazie all'innovazione delle sezioni italiane all'estero nel proporre, oltre che l'educazione secondo le legislazioni locali anche la possibilità di imparare una nuova lingua o di approfondire la conoscenza delle proprie origini, queste ultime ebbero un grande successo.

Infatti, solo nell'anno scolastico 2016/2017 il MAECI contò circa 80 sezioni di italiane presso scuole straniere, bilingui ed internazionali, superando anche le scuole paritarie (42) (MAECI, 2017).

Le sezioni italiane sono importanti per due motivi principali: innanzitutto si pongono come mediatrici tra le famiglie italiane e la lingua e la cultura locali per garantire un dialogo tra identità culturali diverse. In secondo



luogo, esse promuovono il sistema educativo e la tradizione pedagogica italiana all'estero attraendo non solo studenti di origini italiane ma anche stranieri confermando, così, il livello qualitativo dell'offerta formativa italiana.

Le sezioni italiane presso scuole straniere nacquero per la prima volta in Francia, grazie ad un esperimento di politica scolastica estera ideato dal MAECI che, con l'intento di diffondere e promuovere l'italianità all'estero, propose l'insegnamento dell'italiano e di una o più materie in questa lingua nei sistemi scolastici di altre nazioni.

È importante sottolineare che, offrendo dei diplomi e dei titoli di studio internazionali riconosciuti in molti paesi del mondo, e non solo sul territorio nazionale, queste sezioni attraggono non solo i figli di italiani o oriundi, ma anche stranieri consentendo agli studenti di sperimentare l'interculturalità. È innovativo, infatti, che in queste sezioni vengano riconosciute e valorizzate le proprie identità culturali e linguistiche di provenienza all'interno di un contesto cosmopolita e multilingue.

Per quanto concerne le sezioni italiane presso scuole bilingui, invece, sono ancora più recenti rispetto a quelle istituite all'interno di scuole straniere.

Queste coinvolgono prevalentemente i paesi dell'est Europa e prendono grande ispirazione dalle scuole internazionali nell'ideazione di curricula unitari ed integrati che prendano ispirazione dal sistema educativo nazionale di riferimento, nel riconoscimento dei titoli di studio a livello internazionale e, infine, nel proporre insegnamenti multilingue che portino gli studenti ad avere identità culturali variegata.

Le scuole bilingui rappresentano un vero proprio ambiente che favorisce l'incontro tra le proprie origini e l'identità culturale acquisita nel paese di emigrazione e l'Italia, che ha recentemente sviluppato una rete di scuole bilingui all'estero, ha saputo adattare questa tipologia di istruzione anche per il sistema scolastico nazionale.

Infatti, le scuole italo-francesi in Val d'Aosta, quelle italo-tedesche in Trentino e molte altre presenti in Italia, possono essere considerate a tutti gli effetti come scuole bilingui poiché coniugano diverse identità linguistiche e culturali all'interno di uno stesso territorio.

All'estero, invece, queste sono presenti soltanto sul territorio Europeo grazie alle intense migrazioni degli ultimi anni del XX secolo verso altre nazioni del vecchio continente e grazie alla vicinanza sia a livello geografico che linguistico tra queste ultime e l'Italia. Non è presente, per ora, questa tipologia di scuola in Asia o nelle Americhe, nonostante la domanda di studio dell'italiano e il numero di oriundi e di migranti sia molto elevato e sia andato crescendo in questi ultimi anni.

Sempre in Europa, sono sorte anche le scuole Europee, un organismo scolastico fondato nel 1957 con l'intento di istruire i figli dei funzionari dei vari uffici dell'UE dislocati in vari paesi, che elaborò un'offerta formativa unica nel suo genere includendo insegnamenti in quasi tutte le lingue comunitarie. Il contingente che opera nelle sezioni italiane di queste scuole è scelto tramite selezione dal MAECI tra gli insegnanti di ruolo in Italia, e concorre insieme ai docenti di altri paesi a formare nuovi sensibili cittadini europei.

Di sezioni italiane all'interno delle scuole europee se ne contano oggi dodici, presenti in sei paesi diversi, ovvero: Belgio, Germania, Italia, Lussemburgo, Regno Unito e Spagna.

Tutti gli organismi precedentemente citati compongono, quindi, un quadro molto complesso e variegato che, insieme ai corsi di italiano e alle iniziative culturali che vedremo in seguito, si è creato negli anni a causa della progressiva diminuzione dell'azione diretta dello Stato e dei continui mutamenti dei flussi migratori.

Da evidenziare, inoltre, è il fatto che ogni scuola o sezione italiana all'estero abbia una normativa e una regolamentazione differente che concorre a creare ulteriori difficoltà per una possibile gestione unitaria dell'intero sistema scolastico italiano nel mondo. Ad esempio, le scuole europee sorsero come scuole elitarie riservate solo per i figli di una determinata categoria di lavoratori, e solo recentemente hanno aperto le loro porte a studenti internazionali allargando la ristretta cerchia di possibili studenti a cui era dedicata prima.

Nonostante sia favorevole il fatto che esistano così tanti enti scolastici italiani all'estero e che la domanda per studiare la lingua e la cultura italiane sia in continua crescita, sarebbe essenziale porre più impegno nell'organizzazione di un sistema organico ed unitario che consenta uno scambio di curricoli, piani di studio, strategie e metodologie didattiche per migliorare la qualità generale dei servizi offerti.

Infatti, una maggiore comunicazione e trasparenza sarebbe fondamentale per superare decenni di crisi in ambito culturale e scolastico italiano all'estero dovuti in larga parte a problematiche economico-finanziarie. Inoltre, si potrebbe riuscire a sviluppare una nuova e maggiore offerta di corsi professionali, che sono sempre più richiesti in paesi in via di sviluppo come: Marocco, Egitto e Tunisia.

### **5.2.2 I corsi di italiano e le attività culturali**

I corsi scolastici di italiano e le attività culturali all'estero sorsero già nel XIX secolo con lo sviluppo dei primi flussi migratori per poi crescere di importanza e numero sempre di più ogni anno.

Questi ultimi si formarono inizialmente all'interno di enti privati con scopi assistenziali che, grazie allo spirito d'iniziativa dei migranti stessi, si svilupparono e si diffusero in tutti e cinque i continenti.

Inoltre, a metà del XX secolo, durante il secondo dopoguerra, soprattutto in Europa furono creati enti, associazioni e comitati che istituirono un sistema di corsi di lingua e cultura italiana per i figli degli emigrati e per chiunque desiderasse apprendere una nuova lingua.

Questi ultimi furono riconosciuti solo nel 1971 dallo Stato italiano, che si impegnò a legittimarli e a finanziare il personale docente da impiegare al loro interno sperando, invano, di poter risolvere il problema del precariato italiano all'estero.

La storia di tutti gli enti privati italiani all'estero è ancora oggi molto complicata e costituisce l'esatta fotografia di decenni contraddistinti dall'incertezza della Repubblica riguardo le politiche culturali da applicare per organizzare e programmare le sorti delle organizzazioni nate e sviluppate all'estero.

Infatti, si possono trovare sia enti privati istituiti dal sistema nazionale locale o da attori privati che rimangono autonomi e non hanno alcun legame con il MAECI e quindi la loro storia ed organizzazione interna rimangono perlopiù sconosciute. Si possono trovare, inoltre, enti privati finanziati dal MAECI, che sono oggi molto numerosi e sono organizzati in maniere differenti sia per quanto riguarda l'utenza a cui sono rivolti, sia per il legame che essi intrattengono con il sistema scolastico nazionale locale. Per questo motivo, i corsi privati sussidiati dal MAECI si suddividono in:

extra-scolastici, serali, inseriti ed integrati.

Occupano un ruolo a sé stante nella promozione e diffusione della cultura e della lingua italiana nei contesti extra-scolastici gli Istituti Italiani di Cultura nel mondo, che sono gestiti interamente dal MAECI.

Gli IIC fungono, infatti, da mediatori tra gli ambiti culturali, linguistici e scientifici locali e quelli italiani, stabilendo dei rapporti di arricchimento multilaterali che consentono lo scambio di opinioni e la collaborazione. Per ciò che concerne l'attività culturale e linguistica promosse dagli IIC, esse avvengono non solo grazie agli eventi e alle iniziative organizzate dagli Istituti, ma hanno luogo anche nelle università grazie a collaborazioni tra i vari enti.

Infatti, all'interno delle Università straniere è possibile trovare delle facoltà o sezioni di italianistica al cui interno lavorano i lettori che svolgono un'importantissima funzione nell'attività di promozione e diffusione della lingua e cultura italiane all'estero.

Questi ultimi, sono solitamente scelti tra i docenti di ruolo italiani e vengono impiegati dagli IIC per lavorare presso le università estere. Essi non solo insegnano e promuovono l'italianità all'interno del mondo accademico all'estero, ma possono anche svolgere ruoli extra-accademici in base ai programmi culturali ideati dai direttori degli IIC.

Negli ultimi anni, grazie alla continua crescita della domanda per i corsi di lingua e cultura italiana anche all'interno delle università, è cresciuto anche il numero e il prestigio dei lettori che hanno dovuto adattare le loro strategie didattiche anche ad un pubblico adulto.

Se si guarda oggi alla rete degli IIC si possono contare 83 istituti presenti in tutto il mondo, la maggior parte di essi (48%) si trova sul continente Europeo, buona parte nei paesi comunitari, mentre un 20% è situato nelle Americhe, con preferenza per i paesi dell'America latina. Un altro 20% si trova oggi nei paesi Asiatici, mentre un altro 10% nei paesi africani, soprattutto nelle ex-colonie italiane. Infine, il restante 2% degli IIC si situa in Oceania, e gli istituti sono presenti soltanto in Australia, a Sidney e Melbourne (Giovanardi, Trifone, 2010).

Uno degli enti più importanti per le attività culturali, simile agli IIC per quanto riguarda gli obiettivi, ma diverso sotto il punto di vista organizzativo è costituito dalla Società Dante Alighieri, un organismo creato nel 1889 con lo scopo di tutelare e difendere la lingua e la cultura italiane nel mondo.

Oggi la rete della cosiddetta "Dante" è costituita da 401 comitati presenti nei cinque continenti e diffusi in circa ottanta paesi che curano l'attività di circa 8.700 corsi di lingua e cultura italiane, con più di 122.000 soci e studenti (Società Dante Alighieri, s.d.).

Oltre ad organizzare i corsi di lingua e cultura la Dante si occupa anche di certificare le conoscenze e competenze linguistiche dei suoi studenti tramite la certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri), riconosciuta dallo Stato italiano grazie ad accordi bilaterali che portarono alla stipulazione della Convenzione del 4 novembre 1993 n. 1903.

Come affermato in precedenza, la storia delle certificazioni della competenza linguistica italiana è molto diversificata, infatti, dal 1992 esistono molti enti certificatori che operano all'estero e che collaborano con le università italiane.

Oltre al PLIDA ideato dalla Dante, esistono: il CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) che viene proposto dall'Università di Siena, il CELI (Certificazione di Lingua Italiana) dell'Università per stranieri di Perugia, l'IT (Certificazione italiano alla terza) dell'Università degli Studi Roma Tre.

Differendo dagli altri paesi europei come Francia, Spagna e Germania che possiedono un unico ente certificatore (Alliance Française, Instituto Cervantes e Goethe Institut), l'Italia ha creato nel febbraio 2013 il CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità), un organismo che ha l'obiettivo di favorire la comunicazione e la collaborazione tra tutti gli enti certificatori d'italiano, al fine di rispettare gli standard linguistici prefissati dal QCER e di migliorare le politiche linguistiche e culturali italiane.

Sebbene la creazione del CLIQ abbia incoraggiato e promosso la collaborazione degli enti, non ha favorito l'adozione di un'unica certificazione tra tutte quelle proposte, facendo così dell'Italia l'unico paese europeo ed internazionale a proporre quattro diverse certificazioni con quattro rispettivi enti certificatori.

Come specificato in precedenza, esistono molti altri enti privati che propongono attività culturali e interventi di carattere scolastico ed assistenziale con lo scopo di diffondere l'italianità all'estero, tuttavia non è possibile avere una mappa dettagliata e ufficiale di questi organismi in quanto essi non intrattengono alcun legame con il MAECI e con lo Stato italiano.

Per quanto riguarda i corsi scolastici di lingua e cultura italiana all'estero, normalizzati dalla citata legge n. 153/71, essi nacquero ben prima della loro legalizzazione da parte dello Stato, poiché a partire dall'inizio del secondo dopoguerra numerosi enti, associazioni e comitati fornirono assistenza e corsi di tipo scolastico ai connazionali emigrati in stati stranieri.

La legge del 1971 non si limitò solamente a legalizzare questi tipi di esperienze, ma si occupò di porre ordine e chiarezza all'interno di un sistema composto da numerosi enti ed organismi diversi.

Fu un'impresa abbastanza complicata se si considera che gli ultimi trent'anni del XX secolo furono caratterizzati da importanti cambiamenti a livello storico e sociale che apportarono novità nei flussi migratori, sia per quanto riguarda il numero dei migranti, sia per le fasce di popolazione che l'Italia vide partire. Infatti, l'Italia ricorda il periodo a cavallo tra il XX e il XXI secolo come anni caratterizzati dal fenomeno della fuga dei cervelli.

Ad ogni modo, i cambiamenti sociali fecero in modo che l'organizzazione e la diffusione dei corsi avvenissero in maniere molto diverse tra loro, manifestando solo in tempi recenti un orientamento maggiore verso gli studenti stranieri e oriundi.

A questi cambiamenti conseguì la progressiva diminuzione della presa d'azione diretta dello Stato per migliorare e riorganizzare il sistema dei corsi e delle iniziative culturali italiani all'estero, a causa delle crisi economico-finanziarie che si susseguirono dagli anni settanta in poi.

Il risultato della mancanza di interventi diretti da parte dello Stato fu alla base dello smantellamento della rete dei corsi sussidiati e della loro progressiva privatizzazione, che portò, da una parte, allo sviluppo dell'iniziativa

privata e, dall'altra, alla diffusione e alla promozione dell'italianità all'estero senza limitazioni di origine e provenienza per gli studenti<sup>38</sup>.

Negli anni furono create diverse varietà di corsi che si distinguono oggi per il tipo di utenza a cui sono rivolti, e per la collocazione che essi trovano all'interno del sistema educativo nazionale.

Esistono cinque tipologie di corsi:

- Extra-scolastici
- Serali
- Inseriti
- Semi-inseriti
- Integrati

I primi, come indica il nome stesso, sono organizzati dopo o al di fuori dell'orario scolastico locale e rappresentano, insieme a quelli serali, i primi corsi italiani creati all'estero, poiché costituiscono le forme di organizzazione più semplici da realizzare, non intaccando direttamente i programmi scolastici nazionali.

I corsi extra-scolastici furono pensati inizialmente per soddisfare esigenze personali e linguistiche degli emigrati italiani che sbarcavano in territori stranieri, quindi avevano essenzialmente scopi assistenziali ed erano rivolti perlopiù ad un pubblico di lavoratori adulti.

Con le continue mutazioni nei flussi migratori questi si rivolsero in seguito ad un pubblico via via diverso, come ad esempio alle famiglie e ai figli degli emigrati, in seguito agli oriundi e infine a chiunque desiderasse apprendere l'italiano.

Questi ebbero fin da subito un grande successo, che li portò ad espandersi molto rapidamente nei cinque continenti, ma soprattutto nei paesi con comunità italiane numerose, tanto da richiamare un numero elevato di studenti, ma anche di volontari che decisero di offrire assistenza ai propri connazionali. Il motivo del loro successo e della loro veloce espansione è da ricercare nella loro completa indipendenza dal sistema scolastico locale, infatti i corsi extra-scolastici non intaccano in nessun modo i programmi vigenti nei paesi esteri.

Inoltre, questa tipologia di corsi non richiede alcun intervento normativo, organizzativo o assistenziale né da parte del Governo italiano né da quelli dei paesi in cui hanno sede i corsi extra-scolastici, facendo di questi ultimi dei veri e propri strumenti di assistenza e di cooperazione indipendenti.

Con i recenti cambiamenti avvenuti a livello socioculturale e soprattutto con i trattati che hanno sancito la nascita dell'Unione Europea e di molte organizzazioni a livello internazionale, si è riscontrata una nuova sensibilità verso il fenomeno migratorio e verso l'insegnamento obbligatorio delle lingue straniere.

Per questo motivo, i corsi d'italiano sono diventati sempre più popolari e hanno assunto un ruolo centrale nei dibattiti del Governo per la diffusione dell'italianità all'estero.

Grazie ad accordi bilaterali tra Italia e altri paesi, e all'interesse che i corsi extra-scolastici hanno suscitato nelle nazioni di grande migrazione, questi ultimi sono entrati a far parte dei curricula e quindi dei sistemi scolastici nazionali locali, essendo ritenuti come una valida opportunità di crescita per tutti gli studenti.

---

<sup>38</sup> La Legge n. 153/71 imponeva che i corsi di lingua e cultura italiane fossero destinati e riservati agli italiani e ai loro figli.

Quindi, al giorno d'oggi è più frequente vedere corsi scolastici all'interno dei sistemi educativi locali piuttosto che extra-scolastici, in conseguenza ad un rinnovato interesse per lo studio della lingua e della cultura italiana. Anche i corsi serali ebbero molto successo al momento della loro creazione poiché diedero ai lavoratori italiani e alle loro famiglie la possibilità di poter seguire le lezioni dopo l'orario lavorativo.

Negli anni essi si sono sviluppati ed evoluti e hanno attratto un numero sempre maggiore di lavoratori stranieri che hanno visto in questi corsi un'opportunità per ottenere titoli di studio, per avanzare nelle loro carriere e per acquisire nuove conoscenze personali.

Oggi, i corsi serali sono frequentati per la maggior parte da un pubblico straniero, poiché gli italiani che emigrano sono sempre di più qualificati e non necessitano di ulteriore istruzione.

Esistono, poi, i corsi inseriti che rientrano nei curricoli delle scuole locali senza che i risultati ottenuti dagli studenti facciano media nella valutazione totale, i corsi semi-inseriti che si svolgono sia in orario scolastico che extra-scolastico e infine i corsi integrati che sono inseriti ma, a differenza di questi ultimi, i voti ottenuti durante l'anno scolastico fanno media nella valutazione generale.

I corsi scolastici inseriti e semi-inseriti, nonostante facciano parte a tutti gli effetti dei curricoli nazionali, sono in molti casi considerati alla stregua dei corsi extra-scolastici poiché vengono organizzati qualora uno o più studenti facciano richiesta di apprendere la lingua e la cultura italiane.

Si sono sviluppati, infatti, progressivamente a partire dalla seconda emigrazione italiana e hanno avuto un grande successo nei paesi di grande migrazione. La popolarità di questi corsi non si riscontra solo nei figli di migranti italiani o negli oriundi, ma anche e soprattutto negli stranieri che vogliono imparare l'italiano acquisendo nuovi titoli di studio.

Questa tipologia di corsi ha trovato terreno fertile in tanti paesi europei a forte immigrazione, come Regno Unito e Francia, e ha anticipato quelle che saranno le politiche linguistiche e scolastiche europee relative al multilinguismo e all'interculturalità. Infatti, grazie all'adozione dei corsi inseriti all'interno dei curricoli nazionali di diversi paesi si sono potute adottare nuove strategie didattiche e metodologie glottodidattiche che favorissero l'apprendimento linguistico e il successo didattico degli studenti.

Grazie a queste novità in campo glottodidattico, poi adottate da altre scuole ed organismi internazionali, si è passati gradualmente da un modello basato sulle origini e le identità culturali e linguistiche degli studenti, visti come punti saldi inalienabili della persona, ad un modello incentrato sulla diversità di ognuno e sui benefici che queste differenze possono apportare all'altro.

Infine, i corsi integrati rappresentano l'ultima e più recente forma di organizzazione scolastica italiana all'estero nata a cavallo tra il XX e il XXI secolo in un'ottica di incontro con le culture definite altre.

Grazie a queste cinque tipologie di corsi scolastici, alle attività culturali proposte dalla Società Dante Alighieri e dagli IIC, alle scuole, alle sezioni italiane all'estero e da innumerevoli altri attori, l'italiano si presenta oggi come una lingua molto studiata e presente nei cinque continenti.

Nei programmi scolastici di molte nazioni si può trovare l'italiano come materia curricolare, e in molti altri come materia extra-curricolare, e questo rivela come, nonostante a livello legislativo non ci sia sempre stata coerenza e unione da parte dello Stato rispetto alle politiche scolastiche e culturali da attuare, l'italianità abbia

assunto sempre più importanza e popolarità grazie alle dinamiche di globalizzazione e glocalizzazione e a numerosi altri fattori.

Uno di questi è dovuto sicuramente all'eco del *Made in Italy* all'estero, ovvero un marchio che si è fatto portavoce della garanzia d'eccellenza italiana nei settori dell'abbigliamento, dell'agroalimentare, dell'arredamento e delle automobili (anche chiamate "Le quattro A") e che ha portato l'Italia ad essere conosciuta e valorizzata nei cinque continenti (21invest, 2018).

La crescita economica cominciata a partire dagli anni settanta del XX secolo - sia sul suolo nazionale sia all'estero - grazie all'espansione del marchio *Made in Italy* non ha mai cessato di crescere da quel momento, apportando conseguenze positive anche per lo studio della cultura e della lingua italiane all'estero.

Nonostante i primi anni del nuovo millennio abbiano mostrato una crescita non indifferente del numero di corsi d'italiano all'estero, del prestigio del ruolo degli insegnanti e dei lettori d'italiano e degli studenti interessati e iscritti ai corsi, è soprattutto dal 2015 con le prime riforme sul sistema di formazione italiana nel mondo e poi nel 2017 con successive legislazioni che l'italiano ha aumentato in modo esponenziale il pubblico interessato a studiare l'italiano all'estero.

In questo contesto è importante sottolineare come l'istituzione dell'Unione Europea e la partecipazione dell'Italia nelle organizzazioni internazionali abbiano rappresentato e rappresentino tuttora degli elementi essenziali per la diffusione e la promozione dell'italiano all'estero.

A livello europeo, ad esempio, nel 2000 è stato creato e condiviso il Portfolio Europeo delle lingue, un programma comunitario ideato con lo scopo di rendere omogenee le pratiche e gli strumenti didattici all'interno degli istituti scolastici (Castellani, 2019).

Infatti, non solo l'Unione Europea ha avuto il merito di inserire le lingue e le culture straniere all'interno di tutti i curricoli didattici delle scuole dei paesi comunitari, ma anche di donare un carattere "universale" alla didattica delle lingue straniere all'intero dei sistemi scolastici.

Il portfolio europeo ha contribuito a dare visibilità alla lingua e cultura italiana, che è oggi presente all'interno delle scuole non solo come conseguenza dei problemi migratori, ma per dare l'opzione agli studenti di apprendere una nuova lingua e di conseguire titoli di studio validi in tutti i paesi comunitari, e non solo.

Quindi, tramite le politiche scolastiche europee, e dei paesi OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) che hanno favorito l'apprendimento di lingue e culture straniere all'interno delle aule, l'italiano ha assunto un'importanza considerevole tanto che in questi primi vent'anni del nuovo millennio un numero sempre maggiore di scuole, sezioni e corsi di lingua e cultura italiana all'estero hanno aperto e accolto un numero sempre maggiore di studenti.

### **5.3 Le riforme del sistema della formazione italiana nel mondo (2017)**

Molti sono stati i cambiamenti che da inizio millennio hanno portato l'Italia a voler riformare il sistema educativo italiano all'estero. Tra questi si trovano: il fenomeno della fuga di cervelli, i cambiamenti a livello sociale dati dalle emigrazioni e dalle recenti e consistenti immigrazioni e la riorganizzazione del Ministero

degli affari esteri e del settore della cooperazione italiana, oggi riuniti sotto l'unico Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI).

Tutti questi avvenimenti e fenomeni si sono aggiunti ad oltre mezzo secolo di dibattiti politici e tentativi di riforma falliti che finalmente hanno trovato una conclusione con il D.Lgs. 13 aprile 2017 n. 64 recante la riforma della Disciplina della scuola italiana all'estero (attuando la delega contenuta nell'art. 1, commi 180 e 181, lettera h), della legge 13 luglio 2015, n. 107).

Questo Decreto Legislativo ha segnato il superamento delle legislazioni precedenti e la concretizzazione del tanto atteso riordino della normativa in materia di istituzioni ed iniziative scolastiche all'estero che, per la prima volta, sono entrati a far parte del sistema nazionale di istruzione e formazione.

Con il progetto della "Buona scuola"<sup>39</sup> all'estero l'intento era quello di ridisegnare la struttura complessiva del sistema della formazione italiana nel mondo, ovvero un organismo non ancora definito in tutti i suoi aspetti, apportando ordine in un panorama di enti, organismi e scuole così vasto e variegato.

Analizzando questo primo provvedimento di riforma con i suoi decreti applicativi, è possibile riscontrare alcuni elementi di continuità con le normative passate e altri elementi di innovazione che furono alla base del successo di questo decreto migliorando la qualità dei servizi offerti e aumentando, di conseguenza, il numero di studenti iscritti.

Come si legge all'articolo 2 (punti 1 e 2) della Legge n. 64/2017:

*"1. Il sistema della formazione italiana nel mondo favorisce la centralità del modello educativo e formativo della scuola italiana nella società della conoscenza in contesti multiculturali e pluralistici, fondato sui valori dell'inclusività, dell'interculturalità, della democrazia e della non discriminazione... ha come obiettivo fondamentale la diffusione e la promozione della lingua e della cultura italiana all'estero in un sistema valoriale europeo ed in una dimensione internazionale..."* (MAE, 2017).

Sono molti i cambiamenti positivi messi in atto dalla riforma, grazie alla presa di coscienza del fatto che tutte le scuole e le attività culturali costituissero per l'Italia un vero e proprio strumento di diplomazia culturale, capace di perseguire obiettivi di promozione della cultura e della lingua italiana, dell'identità nazionale, del dialogo tra popoli e di contribuire al progressivo aumento del soft power del Paese<sup>40</sup>.

Tuttavia, rimane una contraddizione insita nella riforma che prende ispirazione dalle normative precedenti, ovvero la gestione da parte del MAECI-MIUR dell'intero sistema della formazione italiana nel mondo nonostante questa sia entrata a far parte del sistema scolastico nazionale. Manca quindi l'azione diretta dello

---

<sup>39</sup> Legge 13 luglio 2015 n. 107 recante la riforma della scuola "La Buona Scuola" promulgata dal Governo Renzi per riaffermare il ruolo centrale della scuola, migliorare le competenze di studentesse e studenti, contrastare le diseguaglianze socioculturali e prevenire l'abbandono scolastico.

<sup>40</sup> Su queste tematiche cfr. S. TAROOR, *Why Nations Should Pursue Soft Power*, in *www.ted.com*, November 2009, e J. NYE, *Global PowerShifts*, in *www.blog.ted.com*, 26/10/2010.



Stato che, ha delegato ai due Ministeri e in particolar modo alla Direzione Generale per la promozione del Sistema Paese (DGSP) la gestione e il riordino delle scuole e delle attività culturali nel mondo.

Appaiono molte novità, tra le quali: l'istituzione di una cabina di regia per gestire e coordinare strategicamente il sistema della formazione italiana nel mondo, la definizione del Piano Paese e del Piano di programmazione dell'offerta formativa, l'inaugurazione di nuovi metodi di valutazione, l'istituzione del Portale Unico dei dati della scuola e molte altre innovazioni presenti nella tabella qui di seguito.

Ad ogni modo, questo decreto rappresenta un primo progetto di riforma che sarà poi aggiornato con altri provvedimenti. È importante sottolineare l'importanza della Legge n. 64/2017, in quanto si è trattato di un provvedimento organico e chiaro che ha finalmente ristrutturato l'organizzazione e la disciplina del sistema formativo italiano all'estero sotto molti di vista.

Sono stati infatti previsti miglioramenti nella didattica per favorire l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda o lingua straniera adattando metodologie, strategie e curricoli didattici al panorama scolastico europeo ed internazionale.

Si è lavorato per potenziare le competenze linguistiche tramite laboratori e corsi extra-scolastici e si è ideato un sistema di orientamento per favorire la formazione di classi differenziate per stili di apprendimento e competenze di partenza, con l'inserimento di due nuove figure professionali: gli insegnanti di sostegno e quelli di potenziamento.

Infine, si è cercato di istituire un ambiente scolastico che insegnasse agli studenti dei valori essenziali come: il rispetto, l'interculturalità, il multilinguismo, la cittadinanza attiva, l'inclusione e molti altri che favorissero sia l'alfabetizzazione e la conoscenza della lingua e della cultura italiana, ma anche che impedissero la dispersione scolastica.

Molte altre innovazioni sono state attuate grazie a questo decreto, tuttavia ai fini di questa analisi è importante sottolineare come il miglioramento della qualità dei servizi offerti e l'attenzione posta dagli insegnanti nello sviluppo di alte competenze linguistiche nelle classi di italiano L2/LS, sono state alla base dell'aumento degli studenti che, per motivazioni diverse, si sono iscritti ai corsi e hanno contribuito a promuovere e diffondere l'italiano nel mondo.

### **D.Lgs. n. 64/2017 recante la Disciplina della scuola italiana all'estero – le principali innovazioni**

| <b>Capo I: Sistema della formazione italiana nel mondo</b> |   |   |
|--|---|---|
| <b>Articolo</b>  | <b>Argomento</b>  | <b>Innovazioni</b>  |
| 2  | Gli obiettivi del sistema della formazione italiana nel mondo | - Sistema della formazione italiana nel mondo<br>- Inclusività, interculturalità, democrazia, non discriminazione |
| 3  | Il coordinamento del sistema                                  | - Cabina di regia<br>- Piano paese  |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 4  | Le scuole statali all'estero                                 | - Introduzione del PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa)   |
| 7  | Altre scuole italiane all'estero                             | - Scuole ad ordinamento misto<br>- Certificazione linguistica  |
| 9  | La partecipazione di soggetti pubblici e privati             | - Collaborazione<br>- Cooperazione<br>- Partenariato   |
| 10 | Le iniziative per la lingua e la cultura italiana all'estero | - Bilinguismo<br>- Corsi a distanza<br>- Collaborazione con le università italiane<br>- Programmazione triennale<br>- Formazione docenti<br>- Reti di collaborazione |

## Capitolo 6

### Gli studenti e la motivazione

La lunga storia dell'emigrazione italiana che ha portato milioni di italiani a cercare fortuna altrove e a stabilirsi all'estero è stata alla base della diffusione e della promozione della lingua e della cultura italiana all'estero.

Gli emigrati, con il passare del tempo, hanno formato delle vere e proprie comunità italiane nei paesi di maggiore emigrazione istituendo enti assistenziali e scuole italiane che hanno contribuito a diffondere l'italianità e l'italofilia non solo tra gli oriundi ma anche a parlanti nativi di altre lingue.

Oggi esistono enti, associazioni, comitati, sezioni e scuole italiani pubblici e privati, sussidiati o autonomi che si occupano di promuovere l'italiano in tutti e cinque i continenti.

I numeri di corsi e di studenti sono cresciuti notevolmente di anno in anno, e occupano oggi uno spazio importante nell'offerta linguistica dei sistemi scolastici di molte nazioni, non solo a livello europeo.

Negli anni immediatamente precedenti l'emanazione del D.Lgs. n. 64/2017 recante la "Disciplina del sistema della formazione italiana all'estero", furono effettuate rilevazioni e raccolte dati per individuare tutti gli attori facenti parte del sistema, tra cui gli studenti.

Risultò chiaro dai dati emersi che l'italiano aveva assunto una popolarità così grande da diventare una delle lingue più studiate al mondo, e questo significava che non erano più gli oriundi o i discendenti di emigrati italiani a occupare la maggior parte dei posti nei corsi d'italiano, ma erano principalmente gli studenti stranieri.

Inoltre, questo dato fa emergere come la lingua italiana rappresenti un esempio di una cultura che affascina gli studenti e che li motiva ad intraprendere il suo studio.

#### 6.1 Gli studenti

Gli studenti rappresentano forse gli attori più importanti all'interno del sistema della formazione italiana nel mondo, poiché sono i più numerosi ed è grazie a loro e all'interesse che ripongono nella cultura e nella lingua del Bel Paese che i corsi possono essere organizzati.

La raccolta dati sulla platea di iscritti ai vari corsi, pubblici o privati, d'italiano nel mondo non è più stata effettuata in maniera continuativa dagli anni quaranta del secolo scorso, una scelta che ha impedito di fotografare l'intero panorama di studenti in modo esaustivo.

Tuttavia, dagli anni ottanta in poi si è deciso di realizzare nuove rilevazioni, favorendo il tracciamento degli studenti in un periodo ricco di avvenimenti e di nuove politiche scolastiche elaborate grazie allo sviluppo di agenzie intergovernative a livello europeo ed internazionale che furono alla base di un rilancio nella popolarità dell'italiano all'estero.

Con l'inizio del nuovo millennio, le pratiche di raccolta dati furono perfezionate e riorganizzate ulteriormente tanto da riuscire ad effettuare le prime analisi qualitative, oltre che continuare quelle di tipo quantitativo.

Prima di quel momento non furono mai state avviate analisi qualitative per due motivi principali:

1. in primo luogo, le continue mutazioni migratorie cambiarono progressivamente il bacino di utenza dell'intero sistema scolastico italiano all'estero. Infatti, con il manifestarsi di migrazioni sempre più qualificate

e caratterizzate da migranti giovani, si dovettero adattare programmi e metodologie didattiche per un pubblico perlopiù straniero e non più composto da oriundi e figli di espatriati italiani;

2. in secondo luogo, oltre ai continui mutamenti, non fu mai elaborato un sistema di valutazione qualitativa che comprendesse l'intero panorama di corsi, scuole e sezioni italiane all'estero a causa dell'intenso fenomeno di privatizzazione che continua ancora oggi.

Risulta, infatti, difficile tracciare tutti quegli enti privati che si sono diffusi e che si vanno diffondendo nei cinque continenti e valutare la qualità delle competenze linguistiche dei loro studenti.

Nonostante tutte queste difficoltà, grazie alle rilevazioni qualitative e quantitative avviate a fine XX secolo e ai dati raccolti si è riusciti a realizzare ed adattare le metodologie e i curricula didattici ai diversi tipi di utenza e alle loro richieste, e a delineare alcuni aspetti del D.Lgs. n.64/2017

Le rilevazioni sono poi continuate nei decenni successivi e, a partire dai primi anni 2000, queste si sono estese ulteriormente sia verso il sistema formale che verso quello non formale, attuando delle raccolte dati capillari, tenendo conto di molti aspetti precedentemente trascurati.

È stata data molta attenzione agli studenti e alle loro specificità (età, provenienza, interessi, livello di competenza linguistica...), alla motivazione che li spingeva ad apprendere l'italiano, ai loro esiti e all'uso che facevano delle competenze acquisite, alla qualità dei corsi che seguivano, alla preparazione dei docenti e delle loro metodologie glottodidattiche e infine all'uso di tecnologie all'interno delle aule.

Grazie alle politiche educative a livello europeo ed internazionale, inoltre, lo studio delle lingue è diventato sempre più importante, tanto che l'apprendimento di almeno una lingua straniera oltre a quella nazionale è diventato obbligatorio, ma in molti casi sono comprese anche una seconda e/o una terza lingua in base alla tipologia di scuola.

Grazie alle nuove politiche linguistiche e scolastiche, dalle indagini di De Mauro (2000), Giovanardi e Trifone (2010) sul pubblico e le motivazioni che spingono gli studenti a studiare l'italiano, è emerso come la lingua del Bel Paese fosse la quinta lingua più studiata dopo inglese, francese, spagnolo e tedesco all'interno di enti scolastici pubblici ed università estere.

Infatti, il 26,5% degli studenti analizzati ha scelto l'italiano come terza lingua e il 35,6% come quarta lingua in un panorama comprendente non solo idiomi di origine romanza e germanica ma anche orientale (cinese, giapponese, coreano) e slava (russo) (Giovanardi e Trifone, 2010, p. 35).

Nelle rilevazioni svolte nel 2000 e nel 2010 è stato osservato che le motivazioni che spingono maggiormente gli studenti ad apprendere l'italiano sono legate alla curiosità verso la cultura (storia, abitudini, usanze...) italiana nel caso dei lavoratori, e a ragioni di studio o lavoro tra gli universitari.

I dati quantitativi rilevati dopo il 2010 e nello specifico nell'anno scolastico 2017/2018 grazie alla Terza edizione degli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo, svoltasi a Roma tra il 15 e il 21 ottobre 2018 (MAECI, 2018, p. 10), hanno dimostrato che nel panorama variegato di associazioni, Università, scuole pubbliche e private, lo studio dell'italiano ha raggiunto 2.119.401 studenti in 119 Paesi.

Si tratta di un valore molto preciso che viene aggiornato di anno in anno e che viene raccolto grazie a schede e questionari inviati in formato elettronico ad Ambasciate, Consolati, IIC, membri dell'Associazione per la

certificazione CLIQ (Società Dante Alighieri, Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Università degli Studi di Roma Tre) e scuole private aderenti all'Associazione ASILS.

Purtroppo, si sottraggono alle rilevazioni ufficiali tutte quelle scuole o enti privati che sorgono spontaneamente o che dipendono dal sistema scolastico nazionale dei paesi esteri che - se avessero un legame con il MAECI - occuperebbero una parte molto importante nella promozione della nostra lingua nel mondo.

Analizzando i dati offerti dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale nell'anno scolastico 2017/2018, è risultato che gli studenti censiti erano così ripartiti:

- 1.196.848 (55,91%) nelle scuole locali
- 292.381 (13,66%) nei corsi degli enti gestori
- 251.022 (11,73%) in altri contesti di apprendimento (corsi tenuti da scuola di lingua, università popolari, università della terza età, associazioni, enti...)
- 238.364 (11,14%) nelle università e nei corsi tenuti dai Lettori di ruolo
- 67.720 (3,16%) negli Istituti Italiani di Cultura
- 62.390 (2,91%) nei comitati della Società Dante Alighieri
- 31.818 (1,49%) nelle scuole italiane che rilasciano un titolo di studio italiano: statali, paritarie, sezioni bilingui o internazionali presso scuole straniere, scuole europee.

Grazie a questi dati (MAE, 2018, p. 11-12) è possibile riscontrare alcuni fenomeni interessanti. Innanzitutto, che la netta maggioranza degli studenti studia la lingua e la cultura italiana a scuola, fornendo prova dell'importanza che la nostra lingua ha assunto nei paesi esteri, tanto da entrare a far parte dei sistemi scolastici nazionali.

È possibile anche notare quanto sia ridotto l'intervento diretto dello Stato (1,49%) rispetto a quello di altri enti che operano all'estero, come università popolari, associazioni e corsi al cui interno studia una grande percentuale di studenti, ovvero l'11,73%.

Infine, se si osservano i dati degli anni scolastici precedenti si può comprendere quanto la popolarità dell'italiano sia cresciuta negli anni, passando da 1.522.000 studenti nell'anno scolastico 2012/2013 a 2.119.401 nel 2017/2018, con il picco di studenti di 2.233.373 nel 2014/2015, l'anno in cui fu elaborata la riforma della Buona scuola all'estero.

Secondo i dati del MAECI gli studenti che studiano la lingua e la cultura italiana all'interno della rete di istituzioni pubbliche e private italiane - quindi negli IIC, nelle istituzioni scolastiche italiane all'estero, all'interno di enti privati, nelle università e nelle sedi della Dante Alighieri - è pari al 22% (oltre 500.000 unità) dell'intera popolazione di studenti d'italiano a livello mondiale, un dato che si riduce al 5% se si considerano solo quegli studenti seguiti dall'intervento diretto dello stato (nelle scuole, nei corsi e nelle università) (Castellani, 2019).

Se si considera invece la distribuzione geografica degli studenti che intraprendono lo studio dell'italiano all'estero, si può notare come la netta maggioranza di essi (41,31%) si situi in Unione Europea, complice anche la dimensione euro-centrica degli interventi e dei finanziamenti proposti dallo Stato italiano (Castellani, 2019).

In ordine, gli studenti si situano poi in Asia e Oceania (18,62%), in America del nord (10,58%), in America latina (10,17%), nei paesi del nord Africa e del Medio Oriente (9,19%), nei paesi europei non facenti parte dell'UE (9,01%) e infine nell'Africa Sub-Sahariana (1,12%).

Analizzando i dati offerti dal MAECI e dal rapporto dell'incontro annuale "L'italiano del mondo che cambia" del 2019 (MAE, 2019) che si è tenuto a Firenze in occasione della settimana della lingua italiana, si possono trarre alcune conclusioni e tracciare la situazione odierna della promozione della lingua e della cultura italiana all'estero per delineare nuovi possibili provvedimenti da attuare.

In primo luogo, sia i dati sulla distribuzione degli studenti per area geografica che per tipologia di contesto di apprendimento mostrano quanto le politiche attuate in materia di educazione dalla fine del XIX secolo ad oggi abbiano influenzato l'andamento dell'intero sistema.

Infatti, è evidente come l'azione dello stato non abbia seguito l'andamento dei flussi migratori, causando innanzitutto la mancanza di istituzioni pubbliche nei paesi di maggiore emigrazione e in secondo luogo, l'aumentare progressivo del fenomeno di privatizzazione in cui si videro sempre più scuole ed enti pubblici diventare privati.

Infatti, i paesi che nel 2019 presentavano più studenti erano Australia (339.958), Germania (314.783) e Francia (228.467), ovvero delle nazioni in cui l'azione privata e le politiche europee hanno contribuito molto alla diffusione e promozione della lingua e della cultura italiana (MAE, 2019).

La grande presenza di studenti di italiano nei paesi facenti parte dell'Unione Europea, invece, è riconducibile alla direttiva n.77/476 CEE del 25 luglio 1977 (Castellani, 2019) sulla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti, che permise alle lingue comunitarie di essere inserite all'interno dei curricoli dei sistemi scolastici nazionali, e di diffondersi così ovunque in Europa.

I dati provenienti dal MAECI non interessano, tuttavia, le motivazioni che spingono gli studenti stranieri, senza nessuna correlazione apparente con la Penisola e provenienti da paesi non necessariamente toccati dagli esodi degli ultimi due secoli, a studiare la lingua e la cultura italiana.

Inoltre, pochi finora sono stati gli studi e le indagini che hanno posto le motivazioni degli studenti stranieri come domanda di ricerca, e anche quei pochi risultano non aggiornati e limitati a determinati luoghi di apprendimento.

Infatti, le ricerche più dettagliate sono state effettuate nel 2000 da De Mauro, e nel 2010 da Giovanardi e Trifone, lasciando così scoperto il decennio 2011-2021, ovvero un periodo ricco di avvenimenti e cambiamenti sia a livello sociale che nelle metodologie didattiche, che hanno avuto un grande impatto sulle motivazioni degli studenti.

Inoltre, le rilevazioni rimangono limitate principalmente alle istituzioni gestite dal MAECI, ovvero alle scuole italiane, agli IIC e ai lettori nelle università estere, tralasciando le altre esperienze che ospitano l'84,21% della popolazione di studenti d'italiano nel mondo (MAE, 2018).

Si tratta quindi di indagini parziali, tuttavia preziose poiché riflettono una situazione particolare e diversa rispetto a quella di altre lingue.

## **6.2 La diffusione della lingua e della cultura italiana in Svizzera e il caso dell'Università di Ginevra**

La Svizzera è l'unico paese oltre all'Italia, alla Repubblica di San Marino e allo Stato della Città del Vaticano in cui l'italiano è lingua nazionale.

All'articolo 4 della Costituzione federale della Confederazione Svizzera si dichiara che: "Le lingue nazionali sono il tedesco, il francese, l'italiano e il romancio". In particolare, l'articolo 70 recante le norme in materia linguistica, al comma 5 specifica che: "La Confederazione sostiene i provvedimenti dei Cantoni dei Grigioni e del Ticino volti a conservare e promuovere le lingue romancia e italiana" (Costituzione federale della Confederazione Svizzera, 1999, pp. 1-19).

Quindi, l'italiano è la terza lingua nazionale svizzera e lingua ufficiale di due Cantoni: Grigioni (198.379 abitanti) e Ticino (353.343 abitanti) (Wikipedia, s.d.).

Secondo le rilevazioni effettuate dall'OLSI (Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana), oggi l'italiano è parlato come prima lingua da circa l'8% della popolazione sul suolo nazionale svizzero (secondo rilevazioni strutturali effettuate annualmente). Mentre, il 33,7% dichiara di parlarlo come lingua seconda e infine il 42,5% ha una competenza linguistica elementare, con capacità di produzione e comprensione limitate (Tvsvizzera.it, 2019)

Secondo i dati raccolti, quindi, i parlanti nativi sarebbero almeno 598.181, mentre coloro che possiedono una conoscenza parziale o per cui l'italiano è la seconda o terza lingua sarebbero 2.277.000 (Tvsvizzera.it, 2019).

Si tratta di un divario importante che costituisce un dato rilevante per due motivi in particolare; innanzitutto oltre due quarti della popolazione svizzera (8.545 milioni nel 2019) ha una competenza, seppure minima, della lingua italiana.

In secondo luogo, l'italiano risulta l'unica lingua nazionale più diffusa, per numero di parlanti, al di fuori dei Cantoni italiani (Ticino e Grigioni), rivelando sia l'interesse riposto dalla popolazione degli altri cantoni (francofono, germano e romanciofono) verso la lingua italiana, sia che gli svizzeri-italiani si sono spostati nel tempo diffondendo la loro lingua nelle altre aree del paese.

Lo stato di salute dell'italiano in Svizzera risulta oggi abbastanza buono, e non cessa di attrarre anche l'interesse dei più giovani, compresi tra i 14 e i 17 anni (Tvsvizzera.it 2019), che desiderano avvicinarsi all'italiano grazie alle numerose proposte di turismo scolastico offerte dai due Cantoni Italofofoni.

Ad esempio, RSI (Radiotelevisione Svizzera di lingua Italiana) in collaborazione con DECS (Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport del Cantone Ticino) dal 2014 si occupa dell'organizzazione di eventi culturali e sportivi e viaggi dedicati ai giovani studenti promuovendo la lingua italiana anche negli altri Cantoni.

Inoltre, ad aumentare la popolarità dell'italiano in Svizzera è stato sicuramente l'ingente flusso di migranti provenienti dall'Italia – soprattutto dalle regioni confinanti – che ebbe inizio già nella seconda metà del XIX secolo e che continuò poi negli anni fino ad oggi (Wikipedia, s.d.).

Al giorno d'oggi sono almeno 630.000 (AIRE, 2017) i connazionali risiedenti in Svizzera, molti dei quali possiedono la doppia cittadinanza, a cui bisogna aggiungere i circa 70.000 frontalieri, ovvero coloro che per ragioni di lavoro attraversano ogni giorno la frontiera italo-svizzera.

Secondo le rilevazioni dell'Ufficio Federale di Statistica (UFD, 2019) l'italiano occupa il terzo posto nel panorama linguistico svizzero dopo tedesco, francese e inglese, sia per quanto riguarda l'ambito scolastico e accademico, sia per quanto concerne quello lavorativo.

Invece, nell'ambito del tempo libero la lingua italiana assume una posizione più alta rispetto alle altre poiché il suo valore culturale, la sua eredità storica e l'interesse che provoca negli studenti le fanno assumere la qualità di lingua di prestigio o lingua di cultura.

Quando si parla di Svizzera, bisogna ricordare che si tratta di un paese in cui qualsiasi azione da parte del Governo che riguardi gli aspetti linguistici deve essere condotta insieme alle autorità dei Cantoni competenti in materia, per rispettare quel "plurilinguismo inclusivo" che è uno dei pilastri dell'identità elvetica e che garantisce apertura istituzionale, tutela legislativa e una posizione privilegiata nell'insegnamento a ogni livello per le quattro lingue nazionali.

Proprio l'insegnamento risulta uno dei fattori che consente una certa coesione e stabilità nazionale, poiché – secondo la costituzione – vengono promossi e resi obbligatori lo studio e l'apprendimento delle lingue nazionali, considerate come lingue straniere al di fuori del Cantone di origine.

L'insegnamento delle lingue nazionali risulta quindi una priorità per la Svizzera, ed è attuata tramite il coordinamento tra i Cantoni e un'azione generale a livello federale.

È importante ricordare in questo senso il Concordato HarmoS del 14 giugno 2007, recante l'Accordo Intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria, che all'articolo 4 sull'insegnamento delle lingue prevede l'insegnamento di una lingua seconda e dell'inglese e di un'altra lingua opzionale all'interno della scuola dell'obbligo.

Durante gli anni scolastici non obbligatori, invece, è previsto l'insegnamento di una terza lingua opzionale ma solo all'interno dei licei e non negli istituti professionali.

Ovviamente, essendo l'italiano una lingua minoritaria, rappresenta quasi sempre la terza scelta per gli studenti dei Cantoni non-italofoni, per questo il Concordato HarmoS rappresenta uno strumento essenziale per promuovere e diffondere l'italiano all'interno dei contesti educativi svizzeri.

Tuttavia, essendo l'organizzazione scolastica nelle mani dei singoli Cantoni, l'armonizzazione dell'insegnamento delle lingue straniere è un progetto in continua evoluzione e lungi dall'essere stato portato a compimento.

Infatti, tramite le indagini ILRC (Indagine sulla Lingua, Religione e Cultura) – ovvero delle rilevazioni effettuate con cadenza quinquennale a partire dal 2014 – è stato possibile osservare che la condizione dell'italiano di lingua minoritaria rispetto a tedesco e francese, insieme alla concorrenza sempre più pressante dell'inglese, la espone ad una fragilità di cui l'insegnamento, in particolare al di fuori dei territori italo-foni della Confederazione, è insieme un terreno di confronto e un potenziale strumento di promozione. Per notare un possibile miglioramento o peggioramento della sua condizione attuale bisognerà aspettare il 2024, ovvero l'anno di elaborazione dei nuovi dati ILRC.

Per quanto riguarda le politiche relative alla protezione e diffusione delle lingue minoritarie, come italiano e romancio, invece, sono previste azioni governative a livello federale e non dei singoli Cantoni. Si tratta di un



compito difficile in un paese in cui sono presenti molti degli idiomi più prestigiosi e parlati al mondo, tuttavia la Confederazione si è dotata negli ultimi anni di strumenti incisivi ed efficaci come il cosiddetto Messaggio sulla cultura. Si tratta di un piano per la promozione della cultura con cadenza triennale (ora è in corso quello 2021-2024) che propone politiche culturali con lo scopo di migliorare la partecipazione culturale, la coesione sociale, la creazione e l'innovazione secondo le necessità del periodo.

In base alle direttive del Messaggio sulla cultura e in accordo con esso, inoltre, l'UFC (Ufficio Federale della Cultura) opera per migliorare le condizioni generali e d'insegnamento dell'italiano promuovendo il bilinguismo e il multilinguismo nelle scuole e negli istituti educativi e sostenendo attività e manifestazioni culturali che coinvolgano l'utilizzo della lingua italiana e la diffusione della cultura del Bel Paese.

La promozione e la diffusione della lingua italiana non spetta però solo ai Cantoni e alla Confederazione, ma anche alla Repubblica che si occupa di finanziare e istituire istituzioni pubbliche e private italiane.

In Svizzera, infatti sono presenti: una scuola statale (Zurigo), sei scuole paritarie (Losanna/Mies, Lugano, Zurigo, San Gallo), una non paritaria (Basilea) ed un liceo artistico con curriculum bilingue (Zurigo) (MAECI-MIUR). Tutti questi istituti sono frequentati maggiormente, se non interamente, da studenti italiani o da studenti che possiedono la doppia nazionalità italo-svizzera, in quanto tali scuole non suscitano l'interesse di studenti germanofoni e francofoni che preferiscono studiare in scuole altamente specializzate e bilingui e non ad indirizzo generale con italiano come prima lingua d'insegnamento.

Non a caso, l'unica tra queste scuole che è frequentata sia da studenti italiani che svizzeri è il Liceo Artistico con curriculum bilingue Freudenberg di Zurigo, che offre un'offerta formativa all'avanguardia e molto ambiziosa, proponendo agli studenti lo studio della lingua italiana attraverso la sua cultura, arte e architettura e offrendo l'opportunità di soggiornare in Italia due settimane all'anno per elaborare un progetto artistico.

Questo liceo fu istituito grazie a degli accordi multilaterali tra Governo italiano, Consiglio federale svizzero e il Cantone di Zurigo nel 2006 e impiega oggi una decina di docenti italiani inviati dal MAE.

Esiste poi un numero elevato di corsi di lingua e di cultura italiana sia sussidiati dipendenti dal MAECI, che autonomi.

Per quanto riguarda i primi, durante l'anno scolastico 2016/2017 sono stati censiti 8 Enti Gestori che hanno tenuto 963 corsi per 10.304 alunni (MAECI, 2017). Si tratta di un numero elevato di corsi che è stato incrementato grazie ai nuovi fondi promossi dallo Stato italiano a partire dal 2016.

Infatti, grazie alla legge della Buona Scuola, è stato rafforzato ed ampliato l'apparato degli enti gestori all'estero incrementando i finanziamenti al fine di incentivare lo studio della lingua italiana nelle scuole e nelle università locali, di formare al meglio docenti e lettori e di migliorare la qualità generale dell'offerta (Decreti Direttoriali n.4106 e n.4107 del 2 agosto 2016).

Nei piani della Repubblica e della Confederazione vi è l'apertura di nuove sezioni bilingui seguendo l'esempio riuscito del liceo Freudenberg di Zurigo, impiegando i lettori ed insegnanti provenienti dall'Italia e sperimentando nuove metodologie e strategie didattiche per promuovere al meglio l'italiano in tutti i Cantoni. Le finalità dell'azione organica e puntuale e degli ingenti finanziamenti promossi dalla Repubblica fanno parte di un programma elaborato dalle Ambasciate insieme ai consolati per portare a termine alcuni obiettivi.

Tra questi vi è il miglioramento del servizio scolastico e dei corsi offerto ai connazionali e a chiunque necessiti o abbia voglia di apprendere l'italiano. Per realizzare questo primo obiettivo è necessario trasformare i corsi che attualmente sono perlopiù extrascolastici, in corsi inseriti o integrati, promuovendo così l'italiano all'interno del ventaglio dei corsi opzionali offerti durante l'orario scolastico. Inoltre, sarebbe utile razionalizzare la rete d'intervento degli enti gestori, sia per favorire un'azione di diffusione e promozione dell'italiano a livello organico all'interno dei Cantoni, sia per aumentare l'offerta formativa e di conseguenza migliorare la qualità generale dei servizi offerti.

Un altro obiettivo è quello di realizzare delle iniziative scolastiche all'avanguardia e in armonia con le necessità della nuova emigrazione (perlopiù giovani laureati qualificati), ideando curricoli all'avanguardia con l'ausilio di tecnologie e metodologie didattiche adeguate.

Infine, le ambasciate e i consolati stanno cercando di realizzare iniziative utili in campo culturale commerciale, economico e scientifico per esportare sia la lingua e la cultura italiana, ma anche e soprattutto per estirpare degli stereotipi ormai sedimentati riguardo l'italianità, incentivando un'accurata conoscenza reciproca che sia in grado di attirare gli studenti svizzeri ad approcciarsi di più allo studio dell'italiano.

Per realizzare questi ambiziosi ma altrettanto essenziali obiettivi è necessaria un'azione strategica organica e sinergica da parte della Repubblica italiana e della Confederazione svizzera.

Per questo motivo sono stati avviati lunghi dibattiti sulla questione della diffusione dell'italiano in Svizzera, che hanno trovato ampia diffusione nel corso della XVI Settimana della lingua italiana nel mondo tenutasi il 24 ottobre 2016. Durante l'incontro, infatti, è stato presentato uno studio, redatto a più mani dall'Ambasciata e della rete consolare italiana, dai docenti e dirigenti scolastici e da alcuni enti svizzeri, tra cui il Forum per l'italiano in Svizzera, dal titolo "Italiano per gli italiani, italiano per gli svizzeri, italiano per gli stranieri. Rapporto sull'italiano in Svizzera: Contesto, legislazione, iniziative". Questo documento rappresenta un chiaro segno della volontà della Confederazione e della Repubblica italiana di favorire la diffusione e la promozione dell'italiano in Svizzera.

Grazie a questo studio si è poi avviata una mappatura dei licei dove l'italiano è presente come terza lingua opzionale ed è emersa la volontà di altre scuole cantonali di avviare classi bilingui con specializzazione tematica, seguendo l'esempio riuscito del liceo Freudenberg di Zurigo.

La mappatura, insieme all'immissione di nuovi fondi da parte dell'UFC e del MAECI e alla creazione di un gruppo di lavoro composto da esperti italiani e svizzeri (per l'Italia: il DGSP e l'Ambasciata svizzera; per la Svizzera: l'UFC, la Conferenza svizzera dei direttori cantonali per l'educazione, il Forum per l'italiano in Svizzera, il Canton Ticino) con l'incarico di elaborare un piano-paese hanno dato inizio ad un vero e proprio impianto con lo scopo di diffondere l'italiano e al contempo preservarlo in quanto lingua minoritaria.

Inoltre, l'istituzione di scuole bilingui e di sezioni di scuole italiane in Svizzera ha favorito la creazione di nuovi corsi organizzati da enti gestori ed università che contribuiscono ad aumentare il numero di parlanti d'italiano in Svizzera.

### 6.2.1 L'Università di Ginevra

Ginevra è una delle città tra le più popolate della Svizzera ed è la capitale dell'omonimo Canton di Ginevra la cui lingua ufficiale è il francese. È una capitale multiculturale e multilingue e fa da sede ad alcune delle più importanti istituzioni del mondo, come: il CERN (Conseil européen pour la recherche nucléaire – Organizzazione europea per la ricerca nucleare) e l'Ufficio delle Nazioni Unite.

Si tratta, quindi, di un luogo importante a livello economico, culturale e scientifico ma anche linguistico poiché le varie istituzioni presenti hanno consentito la diffusione di differenti idiomi.

In questo contesto variegato l'italiano è riuscito nell'arco del tempo a trovare il suo spazio e ha consentito a diversi nuovi corsi ed attività culturali di aprire con lo scopo di diffondere la lingua del Bel Paese.

Tra questi si trovano i corsi organizzati dall'Università di Ginevra, uno dei più importanti istituti di alta formazione presenti in Svizzera, creato nel 1559, che oggi ospita numerose facoltà tra cui medicina, giurisprudenza, matematica, teologia e linguistica.

Tra le facoltà e i corsi offerti, si trova anche l'unità d'italiano che insieme a quella di spagnolo, portoghese, rumeno e romancio forma il dipartimento di lingue e letterature romanze.

L'unità d'italiano propone una laurea triennale, una magistrale e un master di specializzazione e dei corsi di lingua e cultura chiamati "L'Italie: langue, culture et société" (L'Italia: lingua, cultura e società) all'interno del programma di formazione continua.

Per formazione continua si intendono tutti quei corsi opzionali erogati in orario extra-curricolare per favorire l'accesso ai laboratori, agli studenti di altre facoltà e a tutti gli interessati di apprendere nuove nozioni e competenze.

La formazione continua dell'unità d'italiano dell'Università di Ginevra si articola in tre gruppi con altrettanti sottogruppi: ci sono i corsi di lingua italiana, organizzati per principianti (livello A1-A2), intermedi (B1-B2) ed avanzati (C1), i corsi di perfezionamento di livello C2 ed infine vi sono le serate letterarie con lo scopo di divulgare la letteratura e la cultura italiane.

Durante tutto l'anno accademico sono poi organizzate diverse conferenze a tema letterario-culturale, ad esempio durante l'anno 2020/2021 sono stati organizzati i "Cicli danteschi" in occasione del settecentenario della morte di Dante Alighieri, e sono frequenti anche incontri come: serate a tema cinema o teatro e conferenze con la presenza di personaggi italiani di spicco, tutti aventi la lingua e la cultura italiana come filo conduttore. Ogni anno, inoltre, alla fine del secondo semestre c'è la possibilità di partecipare ad una vacanza studio in Italia, in luoghi simbolici della letteratura e cultura italiane, come Firenze, Napoli e Verona.

L'Università di Ginevra è inoltre sede ufficiale per la certificazione CILS (Certificazione d'Italiano Lingua Straniera): dà quindi la possibilità agli studenti che ne fanno richiesta di ottenere un titolo di studio internazionale, importante sia nel mondo del lavoro che dello studio.

Per quanto concerne i corsi d'italiano - ovvero il luogo di riferimento per i questionari che vedremo in seguito – sono dedicati a:

- professionisti che esercitano un mestiere in cui si necessitano conoscenze di lingua e cultura italiana o lavoratori che desiderano approfondire concetti in diversi campi e materie;

- persone implicate per scopi personali o professionali in scambi economici, culturali, linguistici o politici con l'Italia e che quindi desiderano acquisire degli strumenti utili per meglio usare la lingua italiana e per comprendere degli aspetti della cultura e della società italiane;
- persone facenti parte del mondo accademico (studenti, insegnanti, personale amministrativo...).

Essi sono organizzati in due moduli semestrali con l'obiettivo di insegnare la lingua italiana attraverso la letteratura (modulo 1) e l'arte, la cultura e aspetti rilevanti della società italiana (modulo 2), adottando perlopiù un metodo induttivo che motivi e spinga gli studenti a partecipare e a sviluppare interesse verso gli argomenti presentati in classe.

Gli obiettivi generali dei corsi sono:

- approfondire o aggiornare le proprie conoscenze linguistiche orali e scritte, sia a livello di comprensione che di produzione;
- apprendere o imparare ad utilizzare la lingua italiana in contesti sociali o professionali multiculturali e multilingue;
- comprendere la lingua, la cultura e la società italiane grazie ad un approccio pluridisciplinare (arte, letteratura, cinematografia, teatro, politica, storia, sociologia...).

Per quanto riguarda il corpo insegnanti, dal 2012 la Professoressa Federica Rossi è incaricata di coordinare e gestire i corsi, offrendo dei percorsi e delle metodologie didattiche personalizzate in base al livello e alla quantità di studenti presenti nelle classi.

Federica Rossi è incaricata dell'insegnamento della didattica dell'italiano, è responsabile della formazione di insegnanti d'italiano del Cantone di Ginevra e referente della formazione degli insegnanti di storia dell'arte (IUFE). È anche presidente dell'associazione ARI@CH (Associazione ricercatrici e ricercatori italiani in Svizzera) e ricercatrice in letteratura del XX e XXI secolo e dell'arte rinascimentale. Lavora per l'Università di Ginevra dal 2008 ed è incaricata dei corsi avanzati (C1), di perfezionamento (C2), dei moduli letterari e degli esami di certificazione CILS.

Invece, Letizia Pampana si occupa dei corsi principianti ed intermedi, collaborando anch'essa nell'organizzazione delle conferenze culturali.

La formazione continua dell'unità d'italiano di Ginevra fornisce un'educazione linguistica e culturale di qualità, motivando gli studenti ad avvicinarsi all'Italia, alla sua lingua e alla sua cultura.

Infine, l'Università di Ginevra ha ospitato dal 28 al 30 giugno 2021 il XXIV congresso AIPI (Associazione Internazionale Professori d'Italiano), un appuntamento fisso che riunisce ogni due anni tutti i professionisti e gli appassionati dell'insegnamento della lingua, letteratura e cultura italiane. Il 29 giugno 2021 una conferenza è stata dedicata all'insegnamento dell'italiano, passando dalla situazione della nostra lingua in Svizzera fino al numero di studenti che prendono parte ai corsi, analizzando le loro caratteristiche e le motivazioni che li spingono all'apprendimento di una lingua "minore" come l'italiano.

### 6.3 La motivazione

Non è facile proporre una definizione univoca della motivazione e negli anni molti sono stati gli studiosi che hanno cercato di descrivere questo fenomeno che induce l'individuo a compiere o a tendere verso una determinata azione.

La motivazione può essere rappresentata come un motore, un'energia interna o un desiderio che spinge le persone ad agire in un particolare modo, oppure come la definì Keller a fine XX secolo: “sono le scelte che le persone fanno su quali esperienze o quali obiettivi intraprendere o evitare, e lo sforzo che esse eserciteranno in tal senso” (1983, citato in Crookes and Schmidt 1991, p.481).

Le scelte di cui parla Keller, sono dettate principalmente da quattro elementi: l'*interesse* espresso dallo studente nel conoscere ed imparare, la *rilevanza* degli argomenti trattati rispetto all'interesse e ai bisogni dello studente, le *aspettative* degli apprendenti riguardo gli argomenti e l'uso che essi potranno farne e infine la *soddisfazione* che questi esprimono alla fine di un'attività o di un corso (1983, citato in Crookes and Schmidt, 1991, p. 481-482, e in Dörnyei and Ushioda, 2011, p. 49-50).

La maggior parte degli psicologi, inoltre, accetta un modello che descrive l'atteggiamento di un individuo motivato come costituito da tre dimensioni: la dimensione *cognitiva*, ovvero la competenza utile per pensare, conoscere e descrivere il mondo che ci circonda. Vi è poi la dimensione *affettiva*, vale a dire l'insieme di emozioni, stati d'animo e sentimenti che si provano in relazione ad uno stimolo e infine la dimensione *conativa*, ossia l'insieme di azioni che un individuo fa per raggiungere un determinato oggetto o situazione.

Queste tre dimensioni - e l'ultima in particolare - rappresentano i punti di partenza della scelta di cui parlava Keller. Infatti, una persona motivata è una persona che prima di tutto pensa (cognizione), prova piacere verso un determinato oggetto o situazione (affezione) e per questo cerca di raggiungerlo (conazione).

Il processo di trasformazione che va dal pensiero, alla scelta e quindi alla motivazione è stato spiegato dalla teoria dello “stimulus appraisal” di Schumann secondo cui l'emozione gioca un ruolo fondamentale nel processo cognitivo (Schumann, 2004, citato in Dalloiso, 2009, p. 45).

Infatti, il cervello sceglierebbe i vari stimoli provenienti dall'ambiente secondo i propri bisogni, desideri e aspettative per procedere, poi, ad una valutazione e selezione di questi ultimi secondo cinque motivazioni (Dalloiso, 2009, p.45).

Innanzitutto, la *novità*; ovvero se lo stimolo che incontriamo risulta nuovo e accattivante, poi l'*attrattiva*, dovuta alla piacevolezza dello stimolo e ancora la *funzionalità*, ossia quando uno stimolo risponde alle necessità dell'individuo e lo spinge ad agire.

La quarta motivazione è la *realizzabilità*, ovvero se un compito risulta possibile e quindi motiva l'individuo a cercare strategie al fine di realizzarlo, e infine la *sicurezza psicologica e sociale* che implica che lo stimolo non metta a rischio l'autostima e l'immagine sociale dell'individuo.

Da questa breve sintesi ci si rende conto di quanto sia importante la motivazione e di quanti siano i fattori che entrano in gioco quando si parla di questo fenomeno.

Non sono, infatti, solo gli stimoli e l'individuo a comporre i tasselli della motivazione, ma è l'ambiente stesso con tutte le sue variabili a determinare la famosa scelta descritta da Keller.

Negli anni sempre più maestre e professoresse hanno confermato quanto la motivazione sia cruciale per la possibile riuscita o fallimento degli studenti nell'apprendimento di qualsiasi materia.

Tra queste ultime ci sono, naturalmente, anche le lingue straniere che risultano tra le più ostiche all'interno dei sistemi scolastici e non sempre gli studenti si rivelano inclini a studiarle.

Schumann (2001) a questo proposito sostenne che la motivazione è essenziale nell'apprendimento di una lingua straniera poiché incoraggia gli alunni a cercare qualsiasi forma di interazione e contatto con i parlanti nativi e le situazioni in cui le lingue che essi studiano siano coinvolte.

Tuttavia, non è sempre facile accompagnare gli studenti nella scelta di intraprendere uno sforzo verso una lingua straniera, poiché sono molti i fattori da tenere in considerazione, tra cui: il contesto di apprendimento e l'ambiente, i professori, i compagni e le esperienze pregresse degli studenti stessi.

Creando un ambiente stimolante, in cui si rispettino i vari stili di apprendimento e si utilizzino le giuste strategie e metodologie didattiche, è possibile favorire la motivazione utile ad affrontare lo studio e l'apprendimento di una lingua straniera.

Nel prossimo capitolo saranno esposte tre teorie riguardanti la motivazione nello studio delle LS, nello specifico: il modello socioeducativo di Gardner e Lambert, la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan ed i tre livelli della motivazione L2/LS di Dörnyei. Si tratta naturalmente di una sintesi molto ristretta che comprende solo una minima parte di tutta la documentazione esistente sul tema della motivazione.

L'obiettivo è di formare un breve quadro teorico, utile per comprendere gli obiettivi della ricerca effettuata all'interno delle classi della formazione continua dell'Università di Ginevra ed esposta nella terza parte di questo studio.

### **6.3.1 Gardner, Lambert, Deci e Ryan e la motivazione l'apprendimento di una LS**

Zoltán Dörnyei, è uno dei più importanti ricercatori e professori di psicolinguistica che ha basato numerose delle sue ricerche sulla motivazione nell'acquisizione di una lingua straniera o seconda, pubblicando molti articoli e libri su questo argomento.

Dörnyei sostiene che l'apprendimento di una LS/L2 (Lingua Straniera/ Lingua Seconda) sia molto diverso rispetto a quello di qualsiasi altra materia scolastica.

Nonostante una LS possa essere spiegata in modo esplicito tramite le sottodiscipline che compongono la linguistica come: fonetica, fonologia, morfologia, sintassi e semantica, essa è anche un prodotto sociale.

Fu definita così dal linguista e semiologo svizzero Ferdinand De Saussure, secondo il quale una lingua non è solo un insieme determinato di elementi, ma è un prodotto sociale della facoltà del linguaggio ed un insieme di convenzioni necessarie, adottate da tutti per consentire l'esercizio di questa facoltà negli individui (De Saussure, 2009, p.19).

Una lingua ha quindi uno stretto legame con il patrimonio culturale e sociale di una persona, e non può essere insegnata come se fosse un elemento monolitico ed immutabile. Quando si parla, infatti, bisogna tener conto di numerosi fattori (età, provenienza, classe sociale, ambiente...): per questo motivo e per il fatto che può

venire a mancare la sicurezza psicologica e sociale di cui parlò Schumann nella sua teoria dello stimulus appraisal, insegnare le lingue straniere e motivare gli studenti ad apprenderle risulta spesso complicato.

Per insegnare ed apprendere in un ambiente stimolante in cui professori e studenti sfruttino la motivazione per arrivare a determinati obiettivi, è importante riconoscere che ci sono più tipi di motivazione efficaci in alcuni ambienti e situazioni e non in altre.

Riguardo a questo argomento - e sulla motivazione nell'apprendimento di una LS in generale - Gardner e Lambert elaborarono negli anni cinquanta del secolo scorso il modello socio-educativo.

Essi cominciarono le loro ricerche nella parte bilingue anglo-francese del Canada, riuscendo a distinguere due tipi di motivazione: quella *integrativa* e quella *strumentale*.

La prima corrisponde alla volontà e all'orientamento dello studente di inserirsi in modo rapido e completo all'interno della società ospite. Questo implica non solamente che lo studente acquisisca delle competenze verbali in modo veloce ed approfondito, ma anche che si sforzi di apprendere le peculiarità della società e della cultura ospitante, adattando le proprie competenze comunicative al tipo di persona o comunità che si trova davanti.

Il secondo tipo, invece, spinge gli individui ad imparare una LS per il desiderio di ottenere un riconoscimento a livello sociale, economico od educativo.

In questo caso, infatti, l'apprendente utilizza le sue competenze linguistiche per ottenere un risultato, che sia per acquisire un titolo di studio, trovare un lavoro o migliorare la propria condizione sociale o economica.

Gardner e Lambert nel loro modello sostengono che la motivazione integrativa è molto più forte rispetto a quella strumentale, poiché riesce a fornire un sostegno maggiore nell'apprendimento di una lingua straniera. Infatti, è stato constatato che uno studente che possiede questo tipo di motivazione è più incentivato a sostenere uno sforzo a lungo termine poiché è guidato dal piacere, dalla voglia e dalla curiosità di acquisire una nuova lingua e non dalla necessità di ottenere un riconoscimento (Gardner and Lambert, 1972, p. 16).

Chi, invece, possiede una motivazione strumentale, nella maggior parte dei casi, una volta raggiunto l'obiettivo perde la motivazione e non continua a migliorare le proprie conoscenze e competenze..

Per comprendere e "misurare" il tipo e l'intensità di motivazione che gli studenti posseggono, Gardner negli anni ottanta ideò un test chiamato *Attitude Motivation Test Battery (AMTB)*, i cui risultati sono stati poi esposti nel modello socio-educativo.

In questo modello, la motivazione integrativa si compone di tre elementi principali:

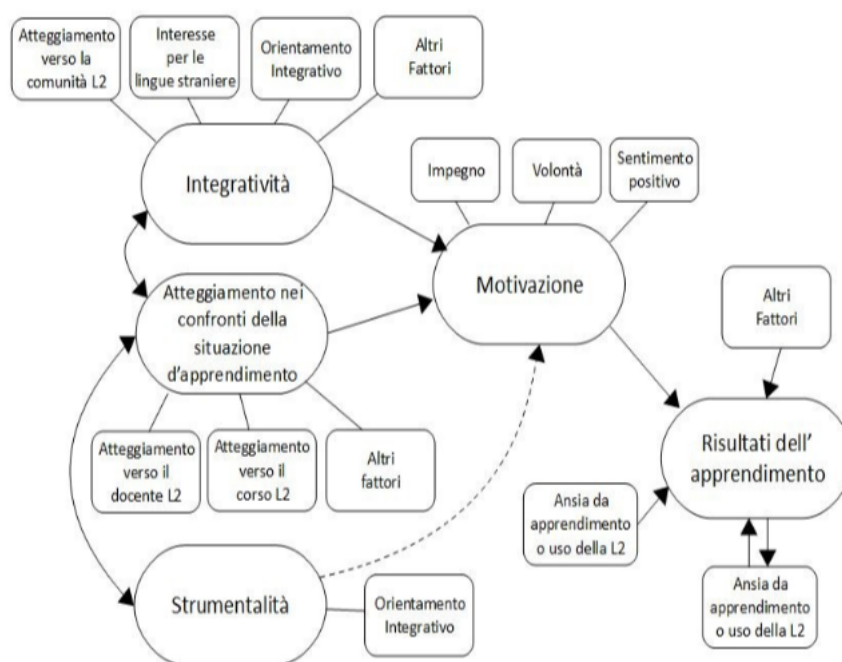
1. l'**integratività** (*Integrativeness*), che secondo Gardner (2001, p.5) riflette "un genuino interesse per l'apprendimento della lingua in modo da potersi avvicinare alla relativa comunità dei parlanti". Si valuta, inoltre, l'integratività sulla base di almeno tre diversi fattori, come: l'Atteggiamento positivo nei confronti della comunità di parlanti la LS (*Attitudes toward the language group*), l'Interesse per le lingue straniere (*Interest in foreign languages*) e l'Orientamento Integrativo (*Integrative orientation*);
2. l'**atteggiamento nei confronti della situazione d'apprendimento** (*Attitudes toward the learning situation*), che riguarda tutti gli aspetti del contesto in cui avviene l'apprendimento. Due esempi sono: gli

atteggiamenti nei confronti del docente (*Attitudes toward the teacher*) o del corso (*Attitudes towards the course*), ma numerosi altri aspetti possono essere coinvolti;

3. la **motivazione** (*Motivation*), che è l'impulso trainante di ogni comportamento motivato ed è innescato da un particolare obiettivo. La motivazione, inoltre, è composta da tre elementi: l'impegno (*effort*) necessario per comprendere, esercitarsi e parlare una LS, la volontà (*desire*) di raggiungere i propri obiettivi e infine il sentimento positivo (*Positive affect*), ossia la capacità di trovare la piacevolezza nell'apprendimento di una lingua straniera.

Quindi, tutti questi elementi attitudinali e motivazionali concorrono a dare luogo alla motivazione integrativa, che risulta essere un vero e proprio motore nell'apprendimento di una o più lingue straniere.

Figura 7: Rappresentazione del modello socio-educativo di Gardner e Lambert



Fonte: Gardner 2010 (p. 88, fig. 4.3)

Grazie a questo modello Gardner ha ispirato e favorito numerose nuove ricerche sulla motivazione, che hanno apportato nuove consapevolezze, ma anche altrettante critiche. Fu criticato innanzitutto da Dörnyei il fatto di non proporre una definizione univoca di integratività e motivazione integrativa e in secondo luogo il modello di misurazione di quest'ultima.

Infatti, i test AMTB risulterebbero troppo approssimativi e non in grado di misurare efficacemente il livello di motivazione di uno studente.

Un'altra critica fu mossa da Clément e Kruidenier secondo i quali non è possibile considerare la motivazione integrata come superiore a quella strumentale ed essenziale in tutti i contesti di acquisizione di una lingua straniera. Infatti, studiando molti contesti socioeducativi unilingui o multilingui, i due studiosi rilevarono che



vi sono molti altri fattori che concorrono a creare motivazione, tra cui: i viaggi, le amicizie, il sapere e le motivazioni strumentali (Clément and Kruidenier, 1983, citato in Noels et al., 2000, p. 37).

Quindi, ad oggi non ci sono prove certe riguardo la superiorità della motivazione integrativa nell'apprendimento di una o più lingue straniere, ma risulta essere comunque uno dei motori principali nella riuscita degli studenti.

Le ricerche e gli studi che hanno succeduto il modello socioeducativo di Gardner hanno cercato di proporre nuove ed innovative proposte sul tema della motivazione, senza necessariamente stravolgere la distinzione tra motivazione integrativa e strumentale proposta da Gardner. Al contrario, i nuovi studi, partendo da quelli di Gardner cercarono di ampliare e migliorare il modello.

Una delle teorie più note a questo proposito è la teoria dell'autodeterminazione (*SDT o Self-determination Theory*) di Edward L. Deci e Richard M. Ryan<sup>41</sup>.

Come Gardner, anche per Deci e Ryan la qualità della motivazione prevale sulla quantità, per questo motivo essi concentrarono le loro ricerche sulla classificazione di diversi tipi di orientamento, quindi delle diverse ragioni che portano una persona ad essere motivata a seconda dei propri obiettivi.

Nell'*SDT* Deci e Ryan, come già altre ricerche in campo psicologico, riprendono e pongono al centro della loro teoria la distinzione tra due tipi di motivazione:

- la motivazione intrinseca (*Intrinsic motivation*), legata alla piacevolezza dell'attività o della materia e alla passione posta dagli studenti nello studio di quest'ultime;
- la motivazione estrinseca (*Extrinsic motivation*), utile per raggiungere un risultato o un ulteriore fine strumentale.

Vi è poi una terza categoria di orientamento: l'amotivazione (*amotivation*) ossia la mancanza di motivazione. Se confrontata agli altri due orientamenti quest'ultima risulta negativa in quanto una persona amotivata è indifferente all'attività e la esegue come se fosse un automatismo senza pensare a come ottenere un determinato risultato.

Naturalmente, l'apprendimento motivato è soggetto a numerose variabili in base al tipo di orientamento e agli obiettivi secondo i quali si agisce, ma anche all'ambiente di apprendimento stesso.

Infatti, alla teoria dell'autodeterminazione va riconosciuto il fatto di non aver trattato la distinzione tra i tipi di motivazione come una dicotomia, favorendo quella intrinseca e declassando quella estrinseca o vedendole l'una in opposizione all'altra, ma disponendole lungo un continuum in base al grado di autonomia dell'allievo. Nella rappresentazione del continuum si trova ad un estremo la motivazione intrinseca, ovvero quella caratterizzata da un alto grado di autonomia, interiorizzazione ed autodeterminazione, che risulta essere in linea con il comportamento naturale degli esseri umani. All'estremo opposto si trova l'amotivazione, ovvero la mancanza di autonomia o di interiorizzazione, mentre al centro si trova la motivazione estrinseca, che si sviluppa lungo gli assi dell'autonomia e dell'interiorizzazione del continuum in quattro vesti differenti, come vedremo in seguito.

---

<sup>41</sup> Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. Si tratta di uno studio molto vasto, ma quello che ci interessa nell'ambito di questo studio riguarda come Deci e Ryan hanno trattato il tema della motivazione.

Figura 8: Le motivazioni autodeterminate nella Teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan

| Carattere                | Non autodeterminato |            |                     |                     | Autodeterminato |            |
|--------------------------|---------------------|------------|---------------------|---------------------|-----------------|------------|
|                          | Amotivazione        | Estrinseca |                     |                     | Intrinseca      |            |
| Tipo di regolamentazione | Nessuna             | Esterna    | Introiettata        | Identificata        | Integrata       | Intrinseca |
| Locus di casualità       | Impersonale         | Esterna    | Qualcosa di esterno | Qualcosa di interno | Interna         | Interna    |

Fonte: Cfr. Noels et al 2001, p. 425.

Ad ogni modo, si potrebbe definire la motivazione intrinseca come una vera e propria spinta che viene dall'interno e che incoraggia l'individuo a fare una determinata attività per il piacere personale, per la voglia e la curiosità di apprendere nuove conoscenze e competenze.

Questo tipo di motivazione, quindi, connette la piacevolezza dell'attività con i bisogni e le necessità dell'apprendente e con il giudizio finale che deriva dall'esecuzione di quest'ultima.

Un individuo motivato intrinsecamente sceglie di iniziare e portare a compimento un esercizio o un lavoro per piacere, curiosità o voglia di mettersi alla prova e non è spinto da fattori esterni, come potrebbero essere il lavoro, il guadagno o l'ottenimento di titoli di studio.

Ryan e Deci (2000, p.56) paragonano la motivazione intrinseca al comportamento dell'essere umano stesso, definito come "attivo, interessato, curioso e giocoso, spinto ad esplorare, ad interagire e ad apprendere dall'ambiente che lo circonda per sua natura"<sup>42</sup>.

Dal punto di vista didattico, questa motivazione è molto importante in quanto stimola non solo la creatività degli studenti nel cercare nuove strategie, ma anche un apprendimento più efficace e quindi più qualitativo.

È importante ricordare che secondo la sottoteoria della Valutazione Cognitiva (*VAT* o *Cognitive Evaluation*), i fattori ambientali utili a sviluppare la motivazione intrinseca sono la Competenza (*competence*) e l'Autonomia (*autonomy*), quindi il piacere nello svolgimento di un'attività deriverebbe dal soddisfacimento di questi due fattori insieme ai bisogni, alle necessità e agli interessi dello studente.

Un'ulteriore integrazione alla teoria dell'autodeterminazione fu proposta dallo psicologo Robert J. Vallerand che non solo creò uno strumento utile a misurare i livelli di motivazione intrinseca ed estrinseca in ambito scolastico con l'*Academic Motivation Scale (AMS)*, ma suddivise la motivazione intrinseca in tre sottogruppi:

1. la motivazione intrinseca della conoscenza (*Knowledge*), ovvero svolgere un'attività per soddisfare il piacere e la voglia di apprendere nuove cose ed arricchire le proprie conoscenze;
2. la motivazione intrinseca del risultato (*Accomplishment*), ossia fare un'attività per avere la soddisfazione di essere riusciti a completarla e di aver aumentato le proprie abilità;

<sup>42</sup> «humans [...] are active, inquisitive, curious and playful creatures».

Cfr. anche Noels 2009, p. 296: «human beings [...] have an innate tendency to explore and master new situations in their environment, and to assimilate the newly acquired knowledge into their cognitive structures, including their sense of self».

3. la motivazione intrinseca della stimolazione (*Stimulation*), vale a dire svolgere un'attività che risulta gradevole e divertente, per il puro piacere di farla.

Al centro del continuum rappresentato dalla Figura 8 si trova, invece, la motivazione estrinseca che si presenta quando un'attività non risulta sufficientemente coinvolgente o gradevole da stimolare la motivazione intrinseca.

In questo caso entra in gioco la motivazione estrinseca, caratterizzata da uno stimolo esterno come potrebbe essere l'ottenimento di un risultato o premio o ancora per evitare una sorta di punizione o castigo. Proprio per la natura esterna di questo tipo di motivazione, uno studente non dovrà solo soddisfare i due fattori di competenza ed autonomia, ma anche quello di vicinanza ad altre persone (*relatedness*).

Quest'ultimo fattore è collegato al senso di collaborazione e di aiuto reciproco tra gli studenti all'interno dell'ambiente di apprendimento, che non collide con l'autonomia, ossia l'agire secondo le proprie intenzioni e scelte in un gruppo o individualmente.

Secondo Deci e Ryan (2009, p. 442), l'orientamento estrinseco non implica una mancanza di motivazione intrinseca e di autodeterminazione nello svolgimento di una o più attività ma, al contrario esistono quattro forme di motivazione estrinseca classificabili lungo un continuum a seconda del grado d'interiorizzazione degli obiettivi e del livello di autonomia.

Le quattro forme in cui si divide la motivazione estrinseca sono:

1. la Regolazione Esterna (*external regulation*): proviene da fonti esterne (come l'ottenimento di un risultato o di un premio, l'imposizione da parte di un genitore o professore o la paura di una punizione) ed è quella meno autodeterminata. È stato constatato che si tratta della regolazione più incerta e instabile poiché una volta terminata l'attività o una situazione di pressione e ottenuto il risultato, finirà anche l'impegno esercitato dallo studente;

2. la Regolazione Introiettata (*introjected regulation*): non si discosta troppo da quella esterna, poiché anche in questo caso c'è una pressione o il desiderio di ottenere un premio, ma in questo caso il tutto è stato interiorizzato per evitare sensi di colpa o per mantenere alto il proprio senso di autostima. Anche in questo caso è stato notato che l'impegno posto dallo studente dura fintanto che viene eseguita una determinata attività, dopodiché questo viene meno;

3. la Regolazione Identificata (*identified regulation*): in questo tipo di regolazione l'autodeterminazione è maggiore, in quanto l'apprendente ritiene un'attività o esercizio importante per il proprio bagaglio culturale e decide di svolgerla con il desiderio di raggiungere un obiettivo personale (es: studiare il francese per lavorare in una ONG in cui serve questa lingua). L'impegno posto nello svolgimento dell'attività è tanto stabile quanto è importante l'obiettivo da raggiungere per lo studente;

4. la Regolazione Integrata (*integrated regulation*): è la regolazione in cui autodeterminazione e autonomia sono maggiori e si avvicina di più alla motivazione intrinseca. Infatti, l'individuo è autonomo e considera una determinata attività all'interno del proprio sistema dei valori e dei bisogni, tanto da ritenerla come essenziale per la sua forma mentis.

Tuttavia, a differenza della motivazione intrinseca per la quale si opera per il proprio piacere e in base alla gradevolezza di un'attività, lo studente agirà a seconda del valore strumentale del suo obiettivo (es. apprendere il francese perché considerata lingua di cultura e necessaria per formarsi a tutto tondo).

Avendo visto e analizzato il continuum delle diverse categorie di motivazione proposto da Deci e Ryan, si può concludere che questa teoria sia molto importante dal punto di vista didattico poiché considera l'opportunità di miglioramento della motivazione di uno studente.

Infatti, la motivazione non è statica o immutabile ma cambia in base a diversi fattori. A sostegno di questo assunto fu elaborata un'ulteriore sottotesi, chiamata Teoria dell'Integrazione Organismica (*Organismic Integration Theory o OIT*), che contempla una variazione nella motivazione in base a due processi: innanzitutto l'interiorizzazione (*internalization*), ovvero l'elaborazione e l'acquisizione di norme e valori, e l'integrazione (*integration*) ossia il vedere una norma come facente parte del proprio sistema valoriale.

Questi due fattori concorrono alla creazione di un continuum ordinato (figura 8) in grado di descrivere il mutamento delle motivazioni.

Secondo Gardner è importante non confondere le motivazioni integrativa e strumentale con quelle intrinseca ed estrinseca, infatti le prime due sarebbero da considerare come motivazioni estrinseche perché in entrambi i casi si impara una lingua per realizzare un obiettivo, e non per il puro gusto e piacere nel farlo.

Per concludere, si può affermare che tra i numerosi fattori che giocano un ruolo importante nel processo di apprendimento di una lingua straniera o seconda, uno dei più rilevanti è sicuramente la motivazione.

Essa rappresenta una sorta di motore che spinge gli studenti ad essere curiosi, a porsi degli obiettivi e a portare a termine delle attività. È talmente rilevante da poter compensare delle eventuali mancanze nel processo di apprendimento dovute a questioni personali o al contesto.

Si tratta di un tema essenziale nell'ambito della didattica delle lingue su cui si è indagato e si continua ad indagare. Infatti, le teorie viste in questo paragrafo costituiscono una piccola parte nel vasto repertorio di articoli, studi e ricerche effettuate su questo argomento, ed è importante proseguire in questo senso perché la motivazione non è un elemento statico ma muta in conseguenza ai cambiamenti sociali, che si ritrovano poi nelle aule scolastiche e nei luoghi di apprendimento.

Quindi, conoscendo a fondo cos'è la motivazione e quali sono le tecniche e strategie per stimolarla, si può creare un ambiente in cui sia docenti che studenti siano motivati con lo scopo di migliorare la qualità generale del corso offerto e quindi di raggiungere gli obiettivi di tutti gli attori coinvolti.

Come vedremo in seguito, grazie ai questionari somministrati agli studenti dei corsi d'italiano della formazione continua dell'Università di Ginevra, la motivazione rappresenta un elemento comune a tutti gli studenti che desiderano apprendere l'italiano, nonostante gli scopi, gli individui, le loro origini, età e professioni siano tutte differenti.

### 6.3.2 Dörnyei e i tre livelli di apprendimento

Gli ambienti didattici e la situazione di apprendimento non sono soltanto utili alla formazione di un individuo, ma rappresentano anche dei luoghi d'interazione, d'incontro e di comunicazione fra docenti e studenti (Maugeri, 2013, p. 9).

Sono quindi degli spazi in cui ogni attore svolge un ruolo, decisivo per la motivazione generale dell'intera classe. Maugeri (2013) nei suoi studi ha rilevato una forte interdipendenza tra ambiente di apprendimento - inteso come l'insieme di docenti, studenti, classe e didattica - e motivazione, che insieme hanno un forte impatto sulla prestazione degli apprendenti.

Su questo argomento è stato importante l'intervento di Dörnyei (1994) che, a partire dalla proposta di Crookes e Schmidt (1991, p. 482-496), intese effettuare ulteriori ricerche sul tema della motivazione nell'apprendimento di una L2, ponendo un'attenzione particolare al tema della didattica<sup>43</sup>.

Dopo aver analizzato la letteratura sull'argomento e aver svolto uno studio in Ungheria, Dörnyei elabora uno schema, relativo alla Motivazione nello studio di una L2, organizzato su tre livelli chiamato: "*Three-level framework of Language Learning Motivation*".

I livelli di cui parla Dörnyei coincidono con quelli individuati da Clément – che sono alla base dei processi di apprendimento di una lingua straniera o seconda<sup>44</sup> - che possono influenzare la motivazione di uno studente.

I tre livelli nella motivazione di una L2 sono:

1. Il livello della lingua (*Language level*), legato ai bisogni, alle necessità e al piacere che suscita all'apprendente, e agli orientamenti (strumentali o integrativi) legati alla LS/L2.
2. Il livello dell'apprendente (*Learner level*), ovvero le caratteristiche affettive e cognitive di un determinato studente.
3. Il livello della situazione d'apprendimento (*Learning level situation*), ossia il più articolato dei tre poiché composto da più componenti legate a loro volta ad aspetti caratteristici dell'apprendimento.

Vi sono infatti:

- *le componenti legate al corso*, quindi ai materiali didattici, alle metodologie e strategie didattiche utilizzate dall'insegnante e al programma (Vedere schema di Keller, 1983, citato in Crookes and Schmidt, 1991, p. 481-482);
- *le componenti legate al docente*, ossia le caratteristiche personali, le metodologie e strategie didattiche che utilizza, la personalità e carattere e il comportamento che mantiene in classe;
- *le componenti legate al gruppo*, ossia le interazioni, le dinamiche interne e le caratteristiche della classe.

---

<sup>43</sup> Dörnyei (1994, p. 283) usa il termine «more education-friendly».

<sup>44</sup> Clément et al. 1994, individuò tre componenti: la Motivazione integrativa (*integrative motivation*), la quale però comprende anche orientamenti strumentali, la Sicurezza linguistica (*linguistic self-confidence*) e la Valutazione dell'ambiente nella classe (*appraisal of classroom environment*); cfr. Clément et al. 1994, (p. 441- 442). v. anche Dörnyei 1998, p. 125.

Figura 9: I tre livelli di motivazione L2 secondo Dörnyei (1994)

|   |   |
|---|---|
| LANGUAGE LEVEL                                  | Integrative motivational subsystem<br>Instrumental motivational subsystem   |
| LEARNER LEVEL                                   | Need for achievement<br>Self-confidence <ul style="list-style-type: none"> <li>• Language use anxiety</li> <li>• Perceived L2 competence</li> <li>• Causal attributions</li> <li>• Self-efficacy</li> </ul>   |
| LEARNING SITUATION LEVEL                        |   |
| <i>Course-specific motivational components</i>  | Interest (in the course)<br>Relevance (of the course to one's needs)<br>Expectancy (of success)<br>Satisfaction (one has in the outcome)  |
| <i>Teacher-specific motivational components</i> | Affiliative motive (to please the teacher)<br>Authority type (controlling vs. autonomy supporting)<br>Direct socialisation of motivation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelling</li> <li>• Task Presentation</li> <li>• Feedback</li> </ul> |
| <i>Group-specific motivational components</i>   | Goal-orientedness<br>Norm and reward system<br>Group cohesiveness   |

Fonte: Dörnyei e Ushioda 2011, p. 52

Dörney ha inoltre fornito una lista con alcune strategie didattiche rivolte ai docenti, utili per intervenire sulle scelte didattiche e quindi per agire sulla motivazione degli apprendenti.

**Parte III**  
**Metodo, analisi e discussione dei dati**

## **Capitolo 7**

### **Metodologia**

#### **7.1 Obiettivo e domande di ricerca**

La presente ricerca si pone l'obiettivo di indagare quali sono le motivazioni che spingono gli studenti dei corsi dell'unità italiana della formazione continua dell'Università di Ginevra a studiare ed apprendere la lingua e la cultura italiana.

In particolare, considerato che l'italiano è una lingua minore all'interno del panorama linguistico mondiale e che la maggioranza degli studenti intervistati - durante il periodo di tirocinio a distanza all'Università di Ginevra - è caratterizzata da un'età compresa tra i 40 e i maggiori di 60, si vuole comprendere se le motivazioni sono di tipo estrinseco o intrinseco.

Col fine di ampliare la conoscenza di questo tema, in questa ricerca si vorrebbe rispondere alle seguenti domande:

- Quali sono le motivazioni principali che spingono gli studenti esaminati ad apprendere l'italiano?
- Si tratta perlopiù di persone con motivazione estrinseca che studiano l'italiano per ottenere titolo di studio o soddisfazioni lavorative, o persone caratterizzate da motivazione intrinseca che studiano per pura passione e curiosità verso l'italiano e la sua cultura?
- Le metodologie utilizzate in classe influiscono sulla motivazione del campione?

#### **Ipotesi**

Sulla base delle precedenti domande sono state formulate le tre seguenti ipotesi.

1. Innanzitutto, avendo esaminato la storia della diffusione e della promozione dell'italiano all'estero dal 1961 al primo ventennio del XXI secolo, si può ipotizzare che l'italiano sia studiato e appreso prevalentemente per motivi culturali. Infatti, il fascino esercitato dalla cultura (letteratura, arte, storia, architettura, arte culinaria...) influirebbe sulla motivazione ad apprendere la lingua italiana.

Vi sarebbero però altre motivazioni influenti legate ai motivi familiari, e soprattutto alle origini italiane di molti apprendenti.

2. Viste le motivazioni che spingono gli studenti ad apprendere l'italiano, si potrebbe ipotizzare che questi ultimi siano caratterizzati da una motivazione intrinseca in quanto decidono di studiare per il piacere e l'interesse che trasmette loro la lingua italiana insieme alla sua cultura.

3. Come terza ed ultima ipotesi, ritengo che dalla ricerca si evincerà che le metodologie didattiche, il clima creatosi, le professoressa e classi della formazione continua dell'Università di Ginevra siano in grado di generare un certo livello di motivazione intrinseca che stimola gli studenti ad affrontare il percorso di apprendimento della lingua e della cultura italiana.



## 7.2 Partecipanti

### Metodo di campione

Il principale criterio per decidere come selezionare gli studenti per questa ricerca è stato quello di proporre il questionario, che vedremo in seguito, al numero maggiore possibile di individui partecipanti sia ai corsi d'italiano che alle conferenze letterarie dell'Università di Ginevra.

Hanno deciso di rispondere al questionario sulla motivazione che spinge a studiare l'italiano in 27 studenti della formazione continua.

Per ovviare alla distanza (il tirocinio è stato svolto interamente in modalità remota) dovuta alle misure sanitarie prese durante il periodo Covid-19 e al poco tempo a disposizione, è stata fatta la scelta di utilizzare un questionario in formato elettronico accessibile attraverso internet con qualsiasi dispositivo (computer, smartphone, tablet).

Il questionario è stato inviato per mail grazie all'aiuto della Prof. Federica Rossi. Questa scelta si è rivelata vantaggiosa, poiché ha facilitato la diffusione del questionario e ne ha ampliato la portata.

### Profilo demografico del campione

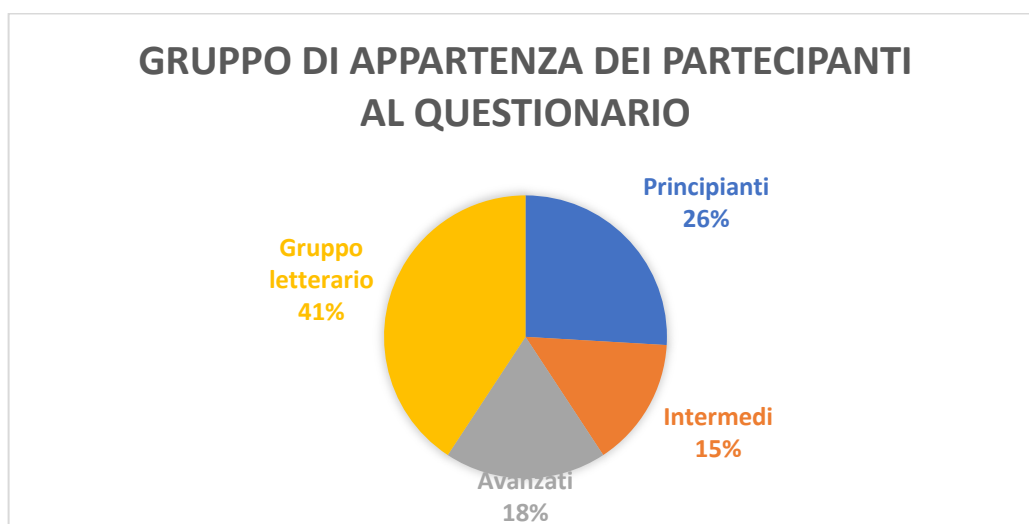
I partecipanti a questo studio sono 27 studenti che rientrano in fasce d'età comprese tra i 20 e i maggiori di 60 anni, con una netta maggioranza di questi ultimi.

Essi vivono a Ginevra o nell'omonimo Cantone, e studiano la lingua e la cultura italiana prendendo parte ai corsi o alle conferenze della formazione continua dell'unità italiana dell'Università di Ginevra, diretti dalla Professoressa Federica Rossi.

Gli studenti si suddividono tra:

- Principianti (livello A1-A2): 7 studenti (26%)
- Intermedi (livello B1-B2): 4 studenti (15%)
- Avanzati (livello B2-C1): 5 studenti (19%)
- Gruppo letterario (partecipanti di conferenze come "Cicli danteschi"): 11 studenti (41%)

Figura 10: Indichi il gruppo di cui fa parte



Di questi studenti (Figura 11) il 54% ha un'età maggiore di sessant'anni, il 18% è compreso tra i 20 e i 29 anni, il 14% tra i 50 e i 59 anni, ed infine il 14% tra i 30 e i 39. Non è compresa, quindi, tutta la fascia 40-49 anni.

Per quanto riguarda, invece, la provenienza dei soggetti analizzati (figura 11), l'89% (24 persone) del campione è di origine europea, mentre il 7% (due persone) proviene dal continente americano e solo il 4% (1 persona) dall'Asia.

Questo rivela che per tutti l'italiano è una lingua straniera o seconda (figura 12).

Figura 11: Indichi la sua età

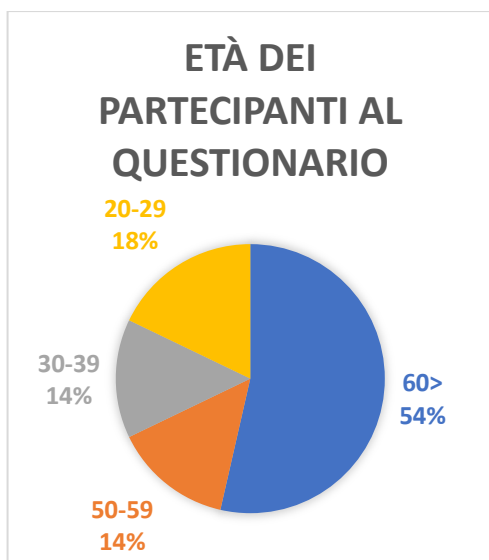
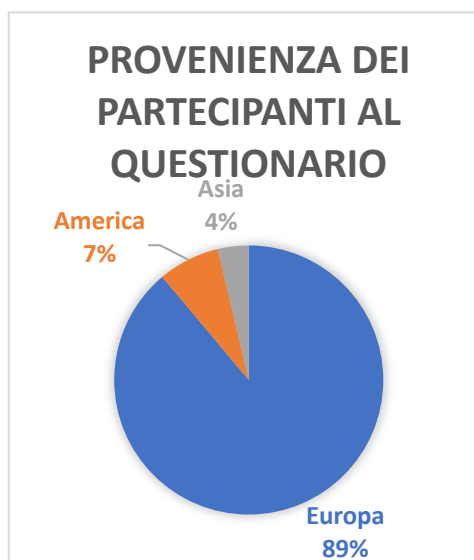


Figura 12: Indichi il suo continente di origine



### 7.3 Strumenti di raccolta dati

Per indagare la motivazione che spinge gli studenti a studiare la lingua e la cultura italiana è stato ideato un questionario online. Come già accennato nel paragrafo precedente, la scelta del formato digitale è stata fatta col fine di coinvolgere quante più persone possibile e di rendere semplice e rapida la distribuzione del questionario.

#### Costruzione del questionario

I modelli dai quali si è scelto di partire per la costruzione del questionario sono quelli degli studi di De Mauro (2010) e Giovanardi e Trifone (2010) sulle motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri.

Si è deciso di prendere spunto da alcuni quesiti di Giovanardi e Trifone (2010, p.26) che suddividono la motivazione nello studio della lingua e della cultura italiana in quattro categorie, con altrettante sottocategorie. A differenza degli studi citati, però - effettuati all'interno di Istituti Italiani di cultura nel mondo con un vasto pubblico di docenti e studenti a disposizione in cui furono analizzate anche le competenze linguistiche di questi ultimi - si è deciso di indagare sulle sole motivazioni che spingono gli studenti ad apprendere la lingua italiana.

Infatti, avendo a disposizione un campione molto ridotto sarebbe stato impossibile valutare le competenze linguistiche degli studenti ottenendo dei dati certi.

Si è preferito quindi, pur prendendo ispirazione dagli studi citati, porre domande chiuse e aperte con valore personale al fine di comprendere le motivazioni degli studenti e la loro opinione riguardo i corsi o le conferenze.

Il giudizio generale, infatti, aiuta a determinare se gli studenti sono motivati intrinsecamente o estrinsecamente e se i corsi organizzati dall'UNIGE soddisfano le proprie curiosità o necessità.

I questionari sono stati elaborati tra aprile e maggio 2021 ed inviati agli studenti tramite mail durante tutto il mese di maggio 2021. Gli studenti hanno poi risposto ai questionari fino a giugno 2021.

Il questionario (vedere appendice) è stato creato in italiano ed in francese per facilitare gli studenti francofoni che possiedono un livello A1-A2 nel QCER, o che si sentono più a loro agio nell'utilizzare il francese. Sono state ricevute 15 risposte nel questionario francese e 12 in quello italiano, rilevando quindi una maggiore preferenza nel compilare il tutto nella propria lingua madre.

Il questionario è composto da 30 domande, tra cui 17 chiuse e 13 aperte ed è totalmente anonimo, e il tempo totale stimato per il suo completamento è circa venti o trenta minuti.

Il questionario può essere diviso in quattro parti:

- la prima parte (domande da 1 a 4) individua le *caratteristiche personali* degli studenti sottoposti al questionario, tra cui età, gruppo di appartenenza all'interno dell'UNIGE, provenienza, professione. Queste prime domande sono utili per poter analizzare meglio i dati ed operare alcune ipotesi sulle diverse risposte;
- la seconda parte (domande da 5 a 9) vuole esaminare l'esperienza degli studenti nello studio della lingua e della cultura italiana, con un'attenzione posta sul perché hanno intrapreso questo percorso e se intendono continuarlo;
- la terza parte (domande da 10 a 19) indaga sulla motivazione che spinge gli studenti intervistati ad apprendere l'italiano. In questa parte vengono riprese le motivazioni elencate nelle indagini di De Mauro (2000), ovvero tempo libero ed interessi vari (11), motivi familiari (12), lavoro (13) e studio (14);
- la quarta parte (da 20 a 30) indaga le metodologie didattiche utilizzate in classe e durante le conferenze, la soddisfazione degli studenti e l'uso che gli individui analizzati fanno dell'italiano nella loro vita di tutti i giorni.

Alla fine del questionario è stata aggiunta una domanda in cui si chiede il consenso ad utilizzare i dati raccolti per una ricerca universitaria.

Come affermato precedentemente, vi sono 17 domande chiuse con una media di 5 opzioni di risposta e un'alternativa (altro) in cui gli studenti possono inserire un'ulteriore risposta nel caso quelle disponibili non fossero sufficienti.

Vi sono poi 13 domande aperte di due tipi:

- domande in cui si chiede agli studenti di argomentare le proprie scelte (8, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 27, 29);
- domande in cui si chiede agli studenti di esprimere i propri punti di vista (6, 7, 15, 30).

Entrambi i tipi di domanda richiedono una risposta breve ma argomentata.

Grazie alle domande aperte dei questionari in italiano si può avere, inoltre, un'idea parziale del livello di competenza linguistica degli studenti, anche se non risulta necessario per il fine ultimo di questa ricerca.

Si è scelto di utilizzare domande aperte e non scale a differenziale semantico, per poter avere un ventaglio di risposte personali abbastanza ampio. Infatti, a causa del modesto numero di partecipanti al questionario, il tipo di domanda chiusa non avrebbe permesso di ottenere ricorrenza e chiarezza nei risultati.

È importante sottolineare che la scelta di effettuare un campionamento a valanga attraverso internet e di strutturare il questionario in due lingue diverse si sono dimostrate adatte alle esigenze di questa ricerca e nell'arco di sette giorni le risposte raccolte erano arrivate a 15.

Dopo questo successo iniziale, però, il tasso di risposta è diminuito drasticamente, stabilizzandosi ad una frequenza poco superiore alla singola risposta ogni tre giorni.

Per evitare che il sondaggio si protraesse per troppo tempo, una nuova tornata di inviti è stata inviata agli studenti del gruppo letterario, con un discreto successo.

Tra i fattori che potrebbero aver contribuito al rallentamento della diffusione del sondaggio, vi sono:

- la lunghezza del questionario. Nonostante la comodità di poter essere compilato attraverso qualunque dispositivo connesso ad internet, il questionario richiedeva indicativamente venti o trenta minuti per essere terminato;
- l'effetto del periodo dell'anno. Il sondaggio ha dovuto essere svolto nel mese di maggio per questioni organizzative. Questo è il mese conclusivo di corsi e conferenze e molti studenti erano impegnati in esami o con propri impegni personali o lavorativi

Sebbene la quantità del campione finale sia stata al di sotto delle aspettative, lo si può considerare comunque un risultato più che soddisfacente, tenuto conto dell'influenza dei due fattori appena elencati e del numero totale di studenti a cui è stato inviato il questionario.

#### **7.4 Metodo d'analisi dei dati**

Il tipo di questionario scelto prevede che i dati raccolti siano sia di tipo quantitativo che qualitativo. Nello specifico le domande aperte che richiedono di fornire una descrizione o un'argomentazione saranno sottoposte ad analisi qualitativa, quindi saranno interpretate senza utilizzare dati percentuali. La loro utilità sta nel confermare (o meno) le ipotesi elencate nel paragrafo 7.1 e i risultati ottenuti dai questionari.

Invece, i dati di tipo quantitativo raccolti saranno inseriti in un foglio di lavoro Excel e quindi elaborati utilizzando valori medi e percentuali. Quindi, dei grafici a torta e a barre saranno inseriti nelle pagine del prossimo capitolo al fine di consentire al lettore di visualizzare i risultati in maniera chiara ed ordinata. Tutti i grafici mostreranno valori percentuali.

Dati qualitativi e quantitativi saranno analizzati nel prossimo capitolo e discussi, infine, nel capitolo 9.

## Capitolo 8

### L'Analisi dei dati

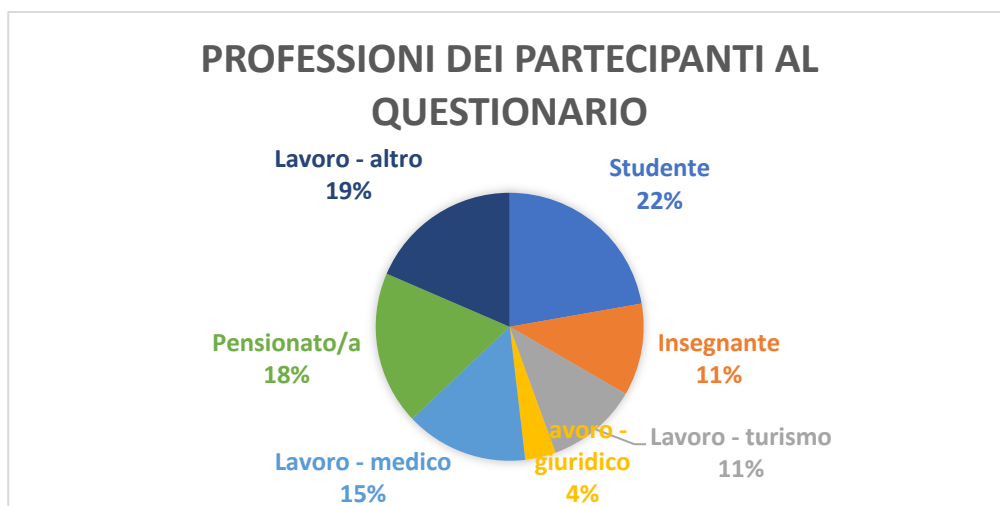
L'analisi dei dati raccolti sarà effettuata seguendo l'ordine delle tipologie di domanda presenti nel questionario elencate alla pagina 106 di questo studio.

Dalla domanda 1 alla 4 sono presenti quesiti a risposta multipla, i cui risultati sono stati parzialmente esposti alle pagine 104 e 105.

Riassumendo, gli studenti esaminati sono 27, con una maggioranza di partecipanti ai gruppi letterari. Oltre il 54% di essi ha un'età maggiore ai 60 anni e l'89% del campione totale proviene dal continente Europeo.

Nella quarta e ultima domanda sulle caratteristiche personali degli studenti si chiede: "Indichi la sua professione" ("Indiquez votre profession"). È una domanda chiusa con sette opzioni di risposta i cui risultati sono visibili alla figura 12.

Figura 12: Indichi la sua professione



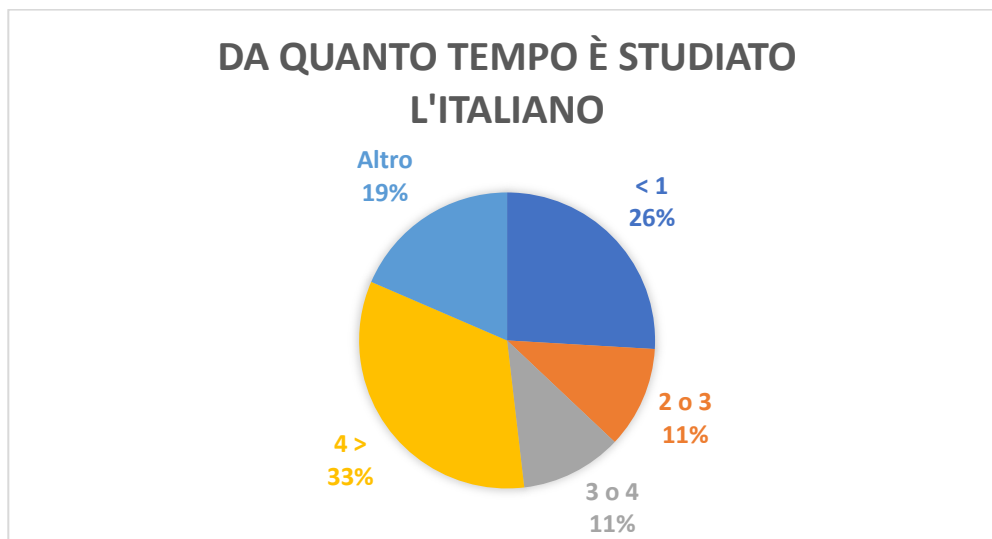
Esaminando la figura 13 e tenendo in considerazione i risultati delle domande 1, 2 e 3, non sorprende notare che il 60% del campione totale lavora e che il 18% è pensionato.

Infatti, tenendo in mente l'età media degli studenti a cui è stato sottoposto il questionario, non sarebbe stato possibile immaginare un altro risultato.

Passeremo ora ad analizzare la seconda tipologia di domanda (dalla 5 alla 9) posta nei questionari, riguardante l'esperienza degli studenti nello studio della lingua e della cultura italiana.

Il quesito numero 5 è chiuso e a risposta multipla (5 opzioni) ed è così formulato: "Da quanto tempo studia l'italiano?" (*Depuis combien de temps étudiez-vous l'italien?*). Quest'ultimo intende indagare qual è il rapporto tra studenti e lingua italiana e il loro possibile livello di competenza, tenendo in considerazione anche le risposte alla domanda numero uno (*Indichi il gruppo di cui fa parte*).

Figura 14: Da quanto tempo studia l'italiano?



Dalle risposte visibili nella figura 14 emerge che oltre la metà degli studenti esaminati, ovvero il 55% di essi, studia italiano da più di un anno, e il 33% lo studia da oltre quattro.

Si tratta di un valore positivo in quanto determina l'interesse che questi individui ripongono nello studio della lingua e della cultura italiana. Implica anche un certo grado di motivazione, in quanto è strettamente legata alla quantità di tempo che un individuo è disposto a dedicare all'apprendimento.

Un altro dato interessante è rappresentato dal 19% di studenti che hanno risposto "altro". Questi ultimi hanno infatti dichiarato: "L'ho imparato da piccola/o a casa in famiglia, ma non l'ho mai studiato a scuola". Questo valore è importante poiché è in linea con la portata che gli esodi italiani nel mondo hanno prodotto nella promozione e diffusione dell'italiano all'estero.

Infine, il 26% del campione studia italiano da meno di un anno, ed è un dato in linea con la situazione dell'italiano in Svizzera vista nei capitoli precedenti, in cui la nostra lingua sta assumendo importanza in tutti i Cantoni e non solo nel Ticino e Grigioni.

La domanda numero 6 è: "Perché hai scelto di studiare l'italiano" (*Pourquoi avez-vous choisi d'étudier l'italien?*). In questo caso si tratta di un quesito aperto in cui gli studenti possono esprimere il proprio punto di vista, utile per indagare le motivazioni (intrinseche ed estrinseche) prima di vederle nel dettaglio nei quesiti successivi.

Le risposte sono state molto variegata ma possono essere raggruppate in cinque categorie:

1. Origini o partner italiani (9 risposte)
2. Piacere (8 risposte)
3. Per interesse e amore dell'italiano e per praticarlo (8 risposte)
4. Per andare in Italia (1 risposta)
5. Per lavoro (1 risposta).

Le categorie che hanno ottenuto più risposte sono senz'altro le prime tre, mentre solo due persone hanno affermato di studiare l'italiano per il lavoro e per i viaggi in Italia.

Le risposte ottenute sono molto utili ai fini di questa ricerca perché dimostrano come l'italiano sia studiato principalmente per due motivi, ovvero per il piacere personale e per le origini italiane della propria famiglia. Questi ultimi vanno a sostegno delle ipotesi iniziali secondo le quali l'italiano sarebbe appreso grazie ad una motivazione di tipo intrinseco.

Le due persone, invece, appartenenti ai gruppi 4 e 5 sembrerebbero essere motivati estrinsecamente, per via di motivi strumentali come: poter viaggiare in Italia od ottenere un riconoscimento nel mondo del lavoro.

Una delle risposte più significative (riportata qui sotto) a questa domanda è stata riscontrata nel questionario francese e dimostra quanto sia importante la motivazione intrinseca nell'apprendimento di una lingua.

*“Studiare l'italiano risponde ai miei interessi. Amo la cultura italiana, in particolar modo la cultura del rinascimento. Apprezzo che sia la nostra terza lingua nazionale. Si tratta, forse, della lingua più facile da imparare per una persona francofona... Inoltre, volevo avere l'opportunità di imparare qualcosa di nuovo e l'italiano sembrava essere la scelta migliore. Infine, mi piacerebbe poter parlare con degli italiani o ticinesi, studiare qualche mese in Italia, farmi dei nuovi amici...”*

(Studente/ssa UNIGE)

È evidente come questa persona sia motivata ad imparare l'italiano per tutta una serie di ragioni che prescindono l'ottenere un premio o l'evitare una punizione.

La settima domanda, come la precedente, è aperta e chiede: *“Come è venuto/a a conoscenza dei corsi d'italiano o delle conferenze organizzati dall'Università di Ginevra?” (Comment avez-vous connu les cours d'italien et les conférences organisées par l'Université de Genève?)*.

In questo caso l'obiettivo è comprendere per quale via gli studenti sono venuti a conoscenza di questi corsi, tenendo conto del fatto che nel cantone di Ginevra esistono altre scuole alle dipendenze del MAECI.

Le risposte sono articolate nel modo seguente:

- Sono venuto/a a conoscenza attraverso internet (12 risposte)
- Sono venuto/a a conoscenza grazie ad un amico/a o collega (9 risposte)
- Sono un ex studente o impiegato UNIGE (3 risposte).

Il fatto che la maggior parte degli studenti abbia conosciuto i corsi d'italiano UNIGE attraverso internet e che quindi si sia documentato autonomamente conferma la presenza della motivazione intrinseca.

Infatti, se come affermato prima, molti studenti studiano l'italiano per il proprio piacere personale o per amore per questa lingua, è normale che sia presente uno sforzo nel ricercare i corsi più vicini e più adatti a loro.

È positivo anche il passaparola tra amici, poiché implica che i corsi d'italiano abbiano raggiunto una certa popolarità e siano organizzati in maniera chiara ed efficace, tanto da favorire l'iscrizione di nuovi studenti.

Per quanto riguarda le domande 8 e 9, ovvero le ultime della seconda tipologia, si tratta di due quesiti - uno chiuso con due opzioni di risposta e uno aperto in cui si chiede di giustificare la propria scelta - il cui scopo è quello di comprendere se gli studenti, oltre ai corsi di lingua, partecipano ad eventi in cui viene utilizzato l'italiano.

Questo serve per comprendere se l'interesse di un individuo va oltre il solo corso di lingua cercando, quindi, ogni occasione per poter sfruttare le sue conoscenze e per poter apprendere di nuove, o se si ferma al momento della lezione e non è interessato ad impiegare altro tempo in questa attività.

Per poter comprendere se vi è interesse o meno, nella domanda 8 si chiede: *“Oltre ai corsi d'italiano partecipa a conferenze, convegni, incontri che prevedono l'utilizzo (ascolto, parlato) dell'italiano?”* (*En dehors des cours d'italien, est-ce que vous suivez des conférences qui impliquent l'utilisation (CO, PO) de l'italien?*), mentre nella domanda 9 si chiede: *“Se sì, quali?”* (*Si oui lesquelles?*) in riferimento alla risposta precedente. Dai dati ottenuti, visibili alla figura 15, è possibile riscontrare una netta maggioranza (76%) di persone che partecipano a conferenze, convegni e qualsivoglia occasione di incontro in cui è previsto l'utilizzo dell'italiano, mentre il 24% afferma di non parteciparvi o di farlo solo raramente.

Questo dato è molto utile ai fini di questa ricerca perché dimostra che la maggior parte degli studenti ha una motivazione di tipo intrinseco e sceglie liberamente di impiegare del tempo nell'approfondimento della lingua e della cultura italiana al di fuori delle aule universitarie.

Anche nelle indagini svolte da De Mauro (2000), Giovanardi e Trifone (2010), all'interno degli IIC, è possibile riscontrare questa caratteristica negli studenti intrinsecamente motivati che scelgono di formarsi ulteriormente partecipando a conferenze organizzate in lingua italiana.

Figura 15: Oltre ai corsi d'italiano partecipa a conferenze, convegni, incontri che prevedono l'utilizzo dell'italiano?



Figura 16: Se sì quali?





Alla domanda seguente, ovvero la 9, riferita al tipo di evento in lingua italiana frequentato dagli studenti esaminati, è possibile riscontrare una netta maggioranza (50%) della risposta “conferenze organizzate dalla formazione continua dell’unità italiana dell’Unige”.

Senz’altro uno dei motivi è che molti degli ex-studenti che un tempo seguivano i corsi principianti, intermedi o avanzati, hanno deciso di continuare ad apprendere l’italiano entrando a far parte del cosiddetto gruppo letterario e partecipando alle conferenze organizzate dall’Università.

Tuttavia, anche gli studenti dei corsi di lingua e cultura sono caldamente invitati a partecipare alle conferenze durante tutto l’anno scolastico, con lo scopo di ampliare il proprio bagaglio culturale.

Se si guardano le altre risposte, invece, un posto importante (19%) è occupato dalle piattaforme che offrono contenuti video in lingua originale come Youtube e Netflix in prima linea, ma anche Amazon Prime e i vari Social Network. Infatti, questi ultimi possono essere considerati come una valida alternativa alle conferenze in presenza, poiché permettono a chiunque di guardare un programma, un documentario o un film a qualsiasi ora del giorno e in qualsiasi lingua e, nel caso dell’italiano, hanno permesso a sempre più persone di conoscere questa lingua e di avvicinarsi alla sua cultura in modo facile e divertente.

Inoltre, la Società Dante Alighieri e i viaggi educativi e culturali proposti da essa o dall’UNIGE attestano la curiosità degli studenti nel cercare valide alternative per poter imparare ed utilizzare l’italiano. Infine, solo una persona dichiara di partecipare a congressi in campo medico dove si fa uso dell’italiano.

Passeremo ora ad analizzare la terza tipologia di domande, ovvero quella che indaga sulla motivazione che spinge gli studenti intervistati ad apprendere l’italiano.

Nella domanda numero 10 in cui si chiede: “*Qual è la sua motivazione nello studio dell’italiano?*” (*Quelle est votre motivation dans l’apprentissage de l’italien?*) viene ripreso il modello utilizzato da De Mauro (2000) nella sua ricerca.

Si tratta, infatti, di una domanda chiusa con quattro opzioni di risposta contenenti i quattro tipi di motivazione che solitamente spingono gli studenti a studiare l’italiano.

Nelle domande 11, 12, 13 e 14, invece, vengono invece esplicitate le sottocategorie delle quattro motivazioni viste nel quesito numero 10, in modo da creare un quadro che rispecchi in maniera quanto più fedele le motivazioni degli studenti esaminati in questa ricerca.

Nella tabella 1 sono visibili le motivazioni e le rispettive sottocategorie.

---

## **Tabella 1**

### **Motivazioni previste**

---

1. Tempo libero ed interessi vari:

- per ragioni turistiche
  - per interessi culturali in uno dei seguenti settori: arte, cinema, musica, letteratura
  - per comunicare via internet con italiani (Social network, youtube...)
  - per acquistare via internet prodotti italiani
-

---

## 2. Motivi personali e/o familiari

- partner italiano/a
- famiglia di origine italiana
- Volontà di ricongiungersi con i familiari ora in Italia

---

## 3. Lavoro

- per diventare traduttore e/o interprete
- per diventare insegnante di italiano
- per lavorare in ditte italiane
- perché la propria ditta ha rapporti con l'Italia
- perché è utile nel proprio lavoro
- per lavorare in Italia per un breve periodo
- perché si desidera trovare lavoro in Italia

---

## 4. Studio

- per partecipare ai programmi di mobilità (Erasmus, Socrates...)
  - perché l'italiano è una materia prevista nel curriculum scolastico o universitario
  - per continuare gli studi in Italia
  - perché si desidera trovare lavoro in Italia
- 

Figura 17: Qual è la sua motivazione nello studio dell'italiano?



Alla luce dei risultati visibili nella figura 17, si può riscontrare che oltre la metà dei partecipanti (57%) al questionario sceglie di studiare l'italiano nel tempo libero e per interessi vari.

Si tratta di un dato molto utile per questa ricerca in quanto conferma l'ipotesi secondo la quale l'italiano sarebbe studiato da individui motivati intrinsecamente (l'apprendimento di una lingua presuppone che uno studente si impegni in uno sforzo a lungo termine, che risulta il più delle volte molto complicato).

Infatti, gli studenti dell'UNIGE, che sono per la maggior parte lavoratori e pensionati con un'età maggiore ai 50 anni, nel loro tempo libero si impegnano per apprendere l'italiano e studiare la sua cultura. Un altro risultato

molto interessante è rappresentato dal 32% di individui che scelgono di imparare la nostra lingua per motivi familiari.

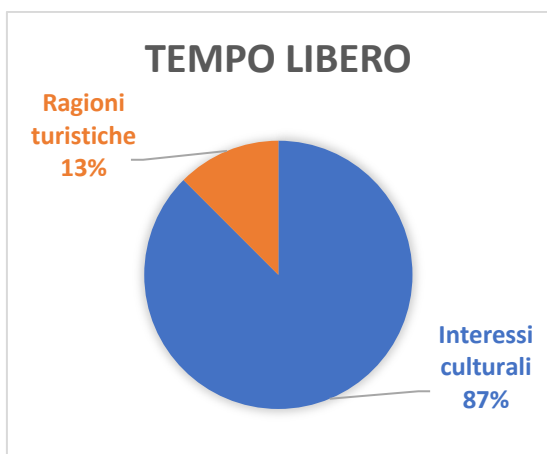
Anche in questo caso è presente la motivazione intrinseca in quanto si vuole apprendere una determinata lingua per poter comunicare e comprendere la propria famiglia o il proprio partner.

Solo l'11% dichiara di voler imparare l'italiano per questioni lavorative. In questo caso gli studenti sembrerebbero essere motivati da un tipo di motivazione estrinseca in quanto necessitano dell'italiano per una determinata ragione.

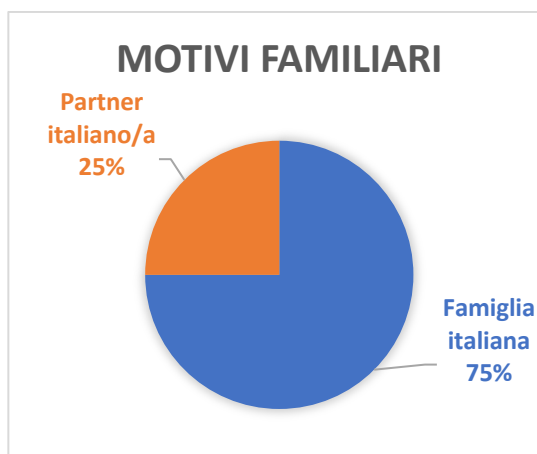
Infine, nessuno tra gli studenti esaminati dichiara di studiare l'italiano per ragioni di studio.

Per comprendere al meglio la figura numero 16 (pagina precedente), alle domande 11, 12, 13, 14 è stato chiesto agli studenti di giustificare la propria risposta, e qui di seguito sono elencati i risultati.

*Figura 18: Scelga la motivazione che la rappresenta di più*



*Figura 19: Scelga la motivazione che la rappresenta di più*



*Figura 20: Scelga la motivazione che la rappresenta di più*



Come è possibile vedere dalla figura 18 la maggior parte degli studenti (87%) che ha risposto di studiare l'italiano durante il tempo libero o per interessi vari, lo fa per interessi culturali in uno dei seguenti settori: arte, cinema, musica, letteratura, mentre solo il 13% per ragioni turistiche.

Risulta importante il primo valore poiché implica un tipo di motivazione intrinseca, in quanto gli individui scelgono di studiare italiano per il proprio piacere personale e perché la cultura italiana provoca un interesse tale da motivarli ad apprendere la lingua.

Risultano invece più estrinsecamente motivati gli studenti che scelgono di apprendere per ragioni turistiche, ovvero per riuscire a visitare l'Italia.

Per quanto riguarda la figura 19 (pagina precedente), invece, la maggior parte delle persone che hanno indicato di studiare la nostra lingua per questioni familiari ha origini italiane (75%), mentre il 25% ha un/a partner italiano/a. Anche in questo caso la motivazione predominante è quella intrinseca in quanto prevale il desiderio di comunicare in lingua italiana e di comprendere altre persone native di questa lingua.

Invece, per quanto riguarda coloro la cui motivazione nello studio dell'italiano è determinata dal lavoro, il 100% di essi lo fa perché lo ritiene utile nel proprio mestiere.

In questo caso non è possibile determinare se si tratti di motivazione intrinseca o estrinseca o un insieme delle due, poiché gli individui in questione non utilizzano l'italiano come strumento per ottenere un determinato lavoro o una promozione, ma perché lo ritengono utile.

Invece per quanto riguarda le ragioni di studio, come già affermato in precedenza, nessuno degli studenti esaminati studia l'italiano per una delle ragioni elencate alla tabella 1 (pagina 112-113).

Dopo aver indagato le ragioni per cui gli studenti scelgono di studiare l'italiano, la domanda 15 cerca di indagare se la loro motivazione è cambiata nel corso del tempo o se è rimasta invariata. Si tratta di una domanda aperta in cui si chiede agli studenti di giustificare la propria risposta, chiedendo: *“La sua motivazione nello studio della lingua italiana è cambiata nel corso del tempo? Se sì, come e perché?” (Votre motivation a-t-elle changée au fil du temps? Si oui comment et pourquoi).*

Le risposte sono molto variegata, ma in generale si possono contare:

- 10 persone che hanno risposto “sì è cambiata”
- 17 persone che hanno affermato che la loro motivazione non è cambiata.

Tra le prime 10, 9 persone hanno affermato che la loro motivazione è cambiata perché è cresciuto l'interesse verso la lingua italiana grazie alla conoscenza di nuovi aspetti culturali. Ad esempio, una persona ha affermato che grazie ad un approfondimento sulla letteratura italiana ha appreso meglio la lingua, altri hanno dei partner italiani e per questo desiderano apprendere di più e infine, altri ancora, hanno sviluppato una maggiore motivazione grazie ai viaggi effettuati in Italia.

Solo una tra queste dieci persone ha affermato che la propria motivazione è diminuita a causa di impegni di studio e lavorativi troppo grandi da riuscire a seguire con passione e motivazione anche i corsi d'italiano, e la sua risposta è stata la seguente (tradotta dal francese):

*“Sì, purtroppo... malgrado il mio interesse a partecipare ai corsi e ad avere professoressa entusiaste... Mi sono fatta sopraffare dai corsi universitari e dagli impegni e quando ho dovuto scegliere di eliminare qualche materia, e l'italiano non era un corso obbligatorio, ho cominciato*

*a non frequentare più i corsi. E ovviamente si instaura un circolo vizioso... non c'è il tempo di recuperare, non si sa quali siano i compiti, a che punto si è con il programma e quindi si lascia..."*

(Studente/ssa UNIGE)

È evidente in questa risposta come si debba sempre cercare nuove strategie per tenere alta la motivazione, poiché non è difficile passare da una motivazione intrinseca o estrinseca all'amotivazione.

Per quanto riguarda le risposte in cui si afferma che la motivazione non è cambiata, la maggior parte delle persone afferma che la propria motivazione è rimasta invariata perché la passione e l'interesse per l'italiano è uguale a prima se non maggiore. Queste persone infatti dichiarano di essere sempre interessate ad apprendere nuovi aspetti della lingua e della cultura italiana.

Solo due persone, infine affermano che la propria motivazione non è cambiata perché hanno raggiunto il proprio obiettivo, ovvero: viaggiare in Italia e poter comunicare con i locali.

Quest'ultima risposta a differenza delle altre - in cui è presente un tipo di motivazione intrinseco pronto a sopportare uno sforzo a lungo termine - è caratterizzata da una motivazione estrinseca, infatti una volta raggiunto l'obiettivo l'impegno finisce.

Le domande 16, 17 e 18 sono legate da un tema comune; ovvero la cultura italiana.

Infatti, alla domanda 16 si chiede: *"Gli aspetti della cultura italiana visti in classe e/o nelle conferenze la motivano nello studio dell'italiano?"* (*Les aspects de la culture italienne vous motivent dans l'apprentissage de la langue?*).

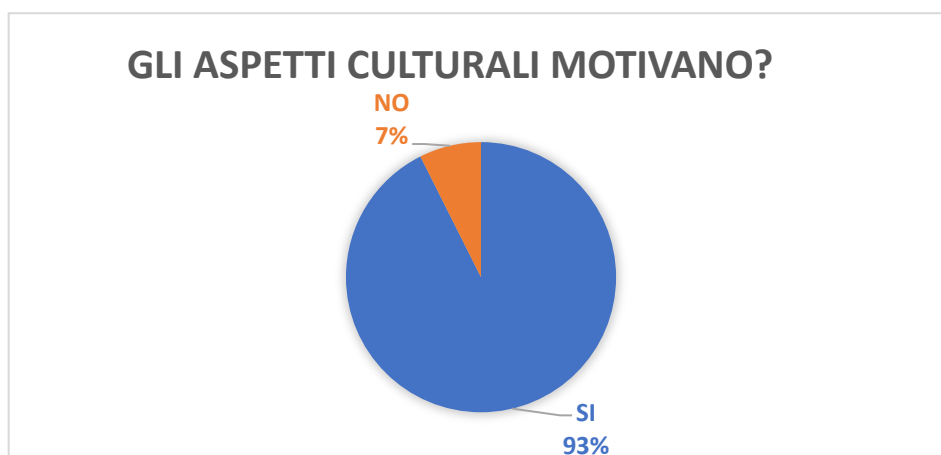
Si tratta di una domanda chiusa con due opzioni di risposta, mentre nelle due domande seguenti (17 e 18) si chiede di giustificare la propria scelta con una breve argomentazione.

Dai dati visibili alla figura 21 (pagina successiva) si può notare che la grande maggioranza di studenti (93%) è motivata dai vari aspetti della cultura italiana visti a lezione o durante le conferenze letterarie, mentre solo il 7% afferma di non esserlo.

Si tratta di un dato importante a conferma della terza ipotesi vista al paragrafo 7.1 secondo la quale l'italiano sarebbe una lingua molto studiata non solo per via di una forte passione o interesse da parte degli studenti, ma anche perché è considerata come lingua di cultura, ovvero come esempio di una tradizione culturale, artistica e storica molto rilevante.

A prova di questo, gli studenti esaminati nutrono un grande interesse per molti aspetti della cultura italiana, e questo è anche favorito dalla metodologia utilizzata in classe dalle professoresse Federica Rossi e Letizia Pampana, il cui scopo, come vedremo in seguito, è quello di insegnare la grammatica italiana attraverso alcuni tratti caratteristici della storia, cultura e società italiane, favorendo quindi una formazione a tutto tondo.

Figura 21: Gli aspetti della cultura italiana visti in classe e/o nelle conferenze la motivano nello studio dell'italiano?



Analizzando anche le risposte alle domande 17 e 18 in cui si chiede di giustificare la propria scelta, si può notare come viga un forte interesse verso la cultura italiana.

Infatti, alla domanda 17 ben sedici persone affermano di essere motivate dagli aspetti culturali visti in classe o durante le conferenze perché sono persone estremamente curiose e amano scoprire nuovi aspetti della letteratura, della storia e della società italiana che li stimola a continuare il percorso di apprendimento della lingua. Inoltre, essi affermano che non è possibile imparare una lingua senza conoscere la cultura di un paese, e che quest'ultima si rivela molto vicina a quella Svizzera ed europea e per questo si desiderano conoscere sempre nuovi aspetti.

Vi sono poi sette persone che dichiarano di essere motivate dalle conferenze letterarie perché in quelle occasioni possono incontrare (anche dal vivo) autori italiani e approfondire la propria conoscenza della letteratura italiana moderna e contemporanea. Inoltre, essi affermano che sentire e comprendere un italiano perfetto li stimola nel migliorare le proprie competenze linguistiche.

Infine, vi sono due studenti che affermano di essere motivati l'uno perché grazie alla conoscenza approfondita della cultura italiana può ritrovare le proprie origini, l'altro perché ha trovato un ambiente di apprendimento (compagni, professoressa e programma) molto stimolante e quindi si è appassionato col tempo a molti aspetti della cultura italiana.

Per quanto riguarda invece la domanda 18, le due persone che dichiarano di non essere motivate dagli aspetti culturali visti in classe e/o durante le conferenze affermano l'uno di non amare particolarmente la cultura, mentre l'altro dice che vi sono troppi stereotipi e che per questa ragione non è motivato.

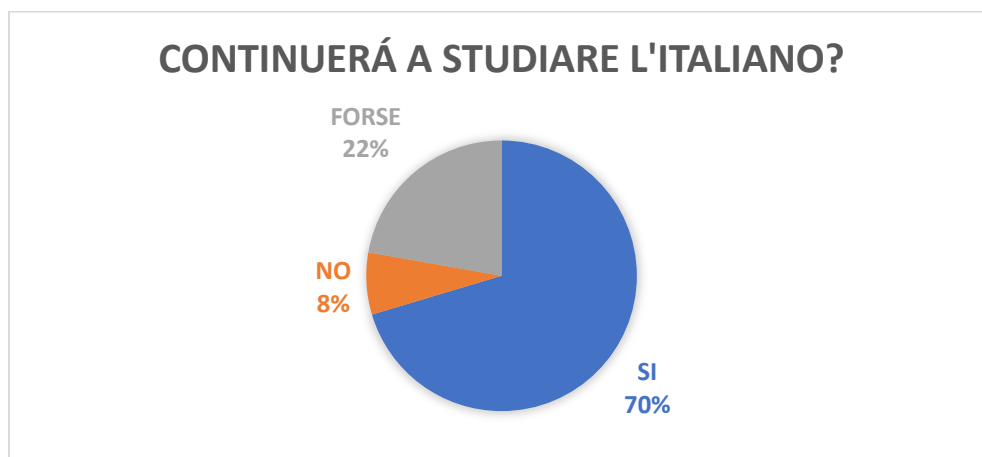
Nonostante le due risposte alla domanda 18, per cui bisognerebbe esaminare nello specifico i due casi (non si hanno abbastanza informazioni), la situazione appare abbastanza chiara e delineata e si può affermare che la maggior parte degli studenti sia motivata intrinsecamente poiché sceglie di partecipare a conferenze, guardare video e film al di fuori dell'orario dei corsi per conoscere nuovi aspetti della cultura italiana. Inoltre, grazie alla metodologia e alle strategie didattiche utilizzate in classe gli individui risultano desiderosi di scoprire,

analizzare, leggere ed indagare nuovi aspetti culturali che conducono al miglioramento sia del proprio bagaglio culturale che delle proprie competenze linguistiche.

Infatti, un ambiente di apprendimento motivante e ricco di stimoli è il punto di partenza ideale per determinare l'acquisizione di una lingua straniera, in cui gli studenti avranno il piacere di studiare e ritornarvi per apprendere nuove conoscenze.

A proposito di questo, nella domanda 19 si chiede: “*Continuerà a studiare l'italiano una volta finiti i corsi e/o le conferenze?*” (*Est-ce que vous allez continuer d'étudier l'italien quand les cours/conferences seront terminés?*). Si tratta dell'ultima domanda della terza parte che indaga sulla motivazione degli studenti, e grazie a questo quesito chiuso con tre opzioni di risposta si intende comprendere se gli studenti sono così motivati da continuare il percorso di apprendimento dell'italiano anche durante l'anno scolastico successivo.

*Figura 22: Continuerà a studiare l'italiano una volta finiti i corsi e/o le conferenze?*



Dai risultati visibili alla figura 22 emerge che il 70% degli studenti, ovvero oltre la metà, continuerà a studiare l'italiano durante l'anno scolastico successivo, solo l'8% dichiara di non proseguire, mentre il 22% è ancora incerto.

Risulta molto positivo che diciannove persone su ventisette affermino di proseguire lo studio dell'italiano, poiché implica la volontà di migliorarsi e scoprire sempre nuovi aspetti della lingua e della cultura italiana.

Ad ogni modo, considerando questo risultato insieme ai dati raccolti nelle domande precedenti appare chiaro che oltre la metà degli studenti esaminati è animato da motivazioni di tipo intrinseco poiché desidera apprendere l'italiano ed impegnarsi in uno sforzo a lungo termine per il proprio piacere personale nel farlo. Oltre a questo, è anche utile rilevare il grande impegno posto a lezione e durante gli orari extra-scolastici - nel frequentare convegni, conferenze o incontri in italiano – da parte di persone che durante la giornata studiano e lavorano a tempo pieno.

Certamente vi sono anche motivazioni estrinseche che sottintendono il desiderio degli studenti della formazione continua dell'Università di Ginevra di voler apprendere la lingua italiana per poter viaggiare,

visitare l'Italia, e poter usare la lingua in determinati contesti e magari trovare un buon lavoro, tuttavia risultano molto inferiori rispetto alle prime.

Infatti, riassumendo, risulta che siano molto frequenti gli interessi di tipo culturale (musica, cinema, arte...), che l'italiano sia una materia studiata per molti anni che implica uno sforzo costante nel tempo, sforzo sostenuto dalla propria curiosità e dal piacere nel ricercare e studiare durante il proprio tempo libero.

A favore di questi assunti è utile riproporre la risposta di uno/a studente/ssa alla domanda numero 17 (tradotta dal francese):

*“Sì, l'idea di poter guardare un giorno un film in italiano e di comprendere tutto mi piace molto. Comprendendo una lingua si ha l'impressione di capire qualcosa in più della cultura. Però c'è anche un motivo tristemente strumentale che mi spinge, infatti, non solo mi piace godere della letteratura o della cinematografia italiana nel mio tempo libero, ma trovo l'italiano “utile”, per esempio per un lavoro futuro. In questo momento è un motivo secondario e per il momento riesco a prendermi il tempo necessario per migliorare la mia competenza linguistica e sono motivato/a.”*

(Studente/ssa UNIGE)

Per quanto riguarda la quarta e ultima parte del questionario, essa indaga sulle metodologie didattiche utilizzate in classe e durante le conferenze, sulla soddisfazione degli studenti e sull'uso che gli individui analizzati fanno dell'italiano nella loro vita di tutti i giorni.

Alla domanda 20 – chiusa con due opzioni di risposta – si chiede: *“I corsi e/o le conferenze che ha seguito hanno soddisfatto le sue esigenze personali o lavorative?”* (*Les cours/conférences que vous avez suivis ont répondu à vos besoins personnels/professionnels?*). Con questo quesito si comincia ad indagare sull'ambiente di apprendimento, sulle metodologie e strategie didattiche e sulla motivazione generale degli studenti in modo da comprendere se i corsi e le conferenze organizzate dalla formazione continua dell'UNIGE concorrono a sviluppare e mantenere una motivazione di tipo intrinseco.

*Figura 23: I corsi e/o le conferenze che ha seguito hanno soddisfatto le sue esigenze personali o lavorative?*





Dalla figura 23 è possibile riscontrare che il 96% degli studenti esaminati (ovvero 26 persone) rispondono positivamente ai corsi proposti dalla formazione continua dell'Unità italiana dell'Università di Ginevra.

Considerando che la maggior parte del campione è lavoratore o universitario, si sono voluti tenere in considerazione non solo i bisogni e le necessità personali ma anche quelli lavorativi e di studio.

Prima di vedere perché gli studenti sono soddisfatti e cosa migliorerebbero della formazione continua dell'unità italiana, è importante specificare che tutti i corsi e le conferenze si svolgono in orario serale (18.30 – 20.00) in modo da facilitare universitari e lavoratori a frequentare le lezioni. Inoltre, queste ultime favoriscono la partecipazione e la collaborazione degli studenti proponendo attività ed esercizi di tipo induttivo.

Quindi, le domande 21 e 22 (aperte) richiedono agli studenti di giustificare la propria risposta alla domanda 20.

Nella prima (21) 20 studenti dichiarano di essere soddisfatti dei corsi e delle conferenze perché grazie ad essi sono riusciti ad imparare l'italiano e a raggiungere il livello desiderato di competenza linguistica. Mentre 6 persone affermano di aver realizzato il loro obiettivo di conoscere nuovi autori e testi della letteratura italiana grazie ai quali esercitarsi con la lingua.

Tutti e 26, inoltre, non solo sostengono di aver soddisfatto le proprie necessità personali o lavorative ma commentano positivamente sia le metodologie didattiche utilizzate in classe (come vedremo alle domande 26, 27, 28 e 29) sia il clima creatosi nelle aule tra compagni e professoressa.

Infatti, viene apprezzata l'interazione continua che aiuta gli studenti a migliorare il proprio livello linguistico imparando dagli errori propri ed altrui. Qui di seguito alcune delle risposte date alla domanda numero 21:

*“I corsi sono estremamente completi, ricchi ed arricchenti e ho potuto imparare l'italiano”.*

(Studente/ssa UNIGE)

*“Conferenze di altissima qualità, interessanti, chiare, molto complete, ogni volta si impara tanto, si scoprono cose sorprendenti, si sviluppano interessi nuovi. Ci sono anche gli incontri con autori”.*

(Studente/ssa UNIGE)

*“La metodologia è adatta a noi, la classe è davvero carina e la progressione è adeguata al mio livello”.*

(Studente/ssa UNIGE)

*“Ho l'impressione di scoprire sempre qualcosa di nuovo e oltre alla lingua ho imparato molto della cultura e della società italiane”.*

(Studente/ssa UNIGE)

Per quanto riguarda i giudizi negativi e i possibili punti da migliorare, invece, lo studente che afferma di non essere soddisfatto dai corsi, dichiara che il livello principianti (A1-A2) è troppo alto perché le spiegazioni sono interamente in italiano e non aiutano nella comprensione generale. Inoltre, esso/a avrebbe preferito studiare su dei testi in cui fossero più presenti gli aspetti culturali.

Interessante è stato anche il giudizio di un altro studente che dichiara di essere soddisfatto ma propone lo stesso uno spunto di miglioramento, affermando che avrebbe preferito imparare a parlare un po' di più.

In linea generale questi risultati sono utili per comprendere se i corsi e le conferenze motivano gli studenti ad apprendere la lingua italiana.

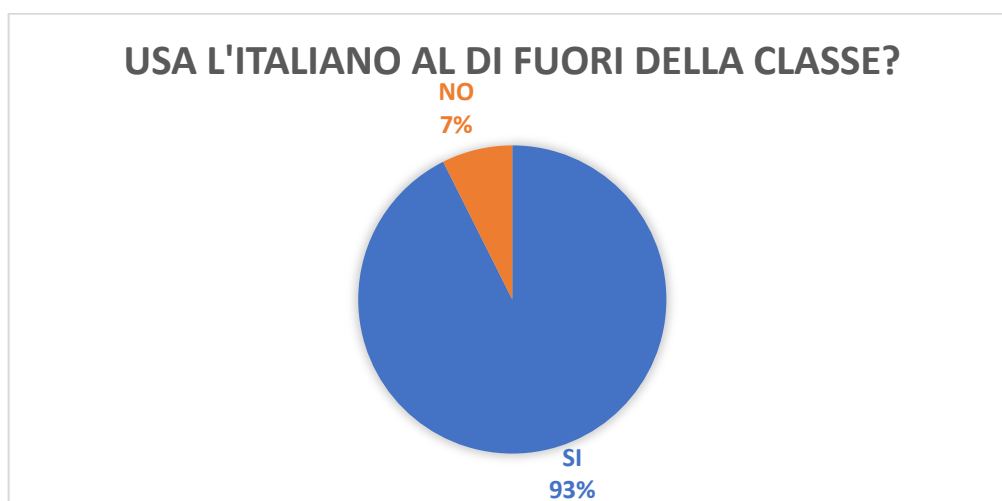
La domanda 23 – chiusa con due opzioni di risposta – a cui seguono 24 e 25 – aperte – cercano di indagare se gli studenti cercano di utilizzare l'italiano al di fuori del contesto di apprendimento.

La domanda 23 infatti chiede: *“Come studente di italiano, cerca di utilizzare l'italiano al di fuori della classe?”* (*Est-ce que vous cherchez d'utiliser l'italien en dehors du contexte universitaire?*)

Le risposte, visibili alla figura 24, confermano la volontà degli studenti di utilizzare l'italiano non solo in classe o alle conferenze ma anche altrove, che sia in famiglia o con dei conoscenti.

Infatti, 25 persone (93%) affermano di utilizzarlo, mentre solo 2 (7%) non lo userebbero al di fuori dell'Università.

*Figura 24: Come studente di italiano, cerca di utilizzare l'italiano al di fuori della classe?*



Alle domande 24 e 25, invece, si chiede agli studenti di giustificare la propria risposta data alla domanda precedente.

Per quanto riguarda la prima (domanda 24), si può notare che le persone che utilizzano l'italiano lo fanno in determinati contesti e circostanze, ossia:

- 11 persone utilizzano l'italiano con i propri familiari e/o partner di origine italiana
- 8 persone utilizzano l'italiano con colleghi, amici, parenti e talvolta con sconosciuti nei caffè linguistici (occasioni d'incontro in cui si possono praticare le lingue)
- 6 persone utilizzano l'italiano durante i loro viaggi in Italia

Le due persone che non utilizzano l'italiano al di fuori del contesto di apprendimento (domanda 25), invece, dichiarano non aver, al momento, particolari occasioni in cui parlarlo oppure un livello non abbastanza alto da essere in grado di comunicare agevolmente.

La domanda 26 è chiusa con due opzioni di risposta e chiede: “*La metodologia utilizzata in classe e/o nelle conferenze soddisfa le sue esigenze e bisogni lavorativi/personali?*” (*La méthode utilisée en classe ou lors des conférences a répondu à vos besoins personnels/professionnels?*). Questo quesito e i prossimi tre (27, 28, 29) cercano, appunto, di indagare se le metodologie didattiche utilizzate dalla formazione continua dell'UNIGE siano utili a soddisfare le esigenze degli studenti e a motivarli nel loro percorso di apprendimento.

*Figura 25: La metodologia utilizzata in classe e/o nelle conferenze soddisfa le sue esigenze e bisogni lavorativi/personali?*



Dai dati visibili alla figura 25 risulta che il 96% (26 persone) degli studenti sia soddisfatto e che solo il 4% (1 persona) non lo sia.

Le ragioni alla base di queste scelte sono state richieste tramite risposta aperta con possibilità di argomentazione alla domanda numero 27.

Qui di seguito saranno elencate le risposte degli studenti raggruppate secondo temi comuni:

- 17 persone dichiarano di essere soddisfatte della metodologia perché le insegnanti propongono esercizi via via diversificati in modo da sviluppare le quattro abilità fondamentali (ascolto, produzione orale e scritta e lettura). Viene apprezzata la collaborazione e l'interazione tra studenti e studenti e professori stimolando un apprendimento di tipo ludico e non "scolastico". Inoltre, si viene a creare un ambiente non stressante che alimenta un senso di sicurezza tra gli apprendenti.

Vengono giudicate in modo positivo anche le attività pratiche attraverso le quali si impara la teoria (metodo induttivo) perché danno ad ognuno la possibilità di esprimere il proprio punto di vista, di sbagliare e di imparare dagli errori.

- 3 persone dichiarano di essere soddisfatte della metodologia perché rende più facile l'acquisizione della lingua attraverso strategie non convenzionali che cercano di favorire tutti gli stili di apprendimento.
- 6 persone affermano di trovare la metodologia utilizzata nell'esposizione e presentazione di determinati argomenti durante le conferenze molto chiara e organica, favorendo la motivazione e la curiosità nello scoprire nuovi autori durante il tempo libero.
- 1 persona dichiara di non essere soddisfatta perché ritiene la metodologia e gli argomenti non adatti a dei principianti (livello A1-A2) e talvolta troppo scolastici.

Qui di seguito alcune delle risposte date alla domanda 27:

*“Ho amato l’approccio ai testi della Divina Commedia che non avrei mai osato leggere da solo/a pensando di non capirci nulla. Ma grazie ai professori e al loro entusiasmo non solo sono riuscito/a a leggere, ma ho anche capito molto di più della Divina Commedia e di altre opere della letteratura italiana, nonostante il mio modesto livello di competenza linguistica”*

(Studente/ssa UNIGE)

*“Il corso è molto dinamico, le professoressa ci insegnano la teoria grazie ad argomenti molto diversi tra loro, ci sono esercizi pratici scritti, dialoghi, canzoni... Partecipiamo e collaboriamo molto tra di noi, il clima è di amicizia e spesso le attività sono ludiche, quindi ho imparato molto”*

(Studente/ssa UNIGE)

*“In classe abbiamo la possibilità di esprimere noi stessi e il nostro punto di vista sui temi trattati che sono molto variegati”*

(Studente/ssa UNIGE)

*“Relatori eccellenti, spiegazioni chiare, tante informazioni da studiare dopo le conferenze, La possibilità di usare zoom permette di seguire conferenze a Ginevra anche se uno non vive nelle vicinanze, dunque non potrebbe partecipare di persona”*

(Studente/ssa UNIGE)

*“Non adatto ai veri principianti”*

(Studente/ssa UNIGE)

Le domande 28 – chiusa con due opzioni di risposta – e 29 – aperta in cui si chiede di giustificare la risposta precedente – indagano ancora una volta sulla metodologia utilizzata in classe in modo da comprendere se quest'ultima motivi gli studenti ad apprendere la lingua italiana e la sua cultura.

La domanda 28, quindi, chiede: *“La metodologia utilizzata in classe e le conferenze culturali la motivano nell'apprendimento dell'italiano?” (La méthode utilisée en classe et/ou les conférences culturelles vous motivent dans l'apprentissage de la langue italienne?).*

In base alle risposte visibili alla figura 26 (pagina seguente) possiamo dedurre che le lezioni e le conferenze proposte dalla formazione continua dall'unità italiana dell'Università di Ginevra siano motivanti per la quasi totalità del campione esaminato (96%).

Questo risultato è in linea con quelli delle domande precedenti; infatti, come abbiamo visto, di media oltre l'85% degli studenti è motivato e quindi disposto a frequentare conferenze, incontri in lingua, a continuare ed approfondire le proprie conoscenze negli anni a venire e a partecipare con entusiasmo durante le lezioni.

*Figura 26: La metodologia utilizzata in classe e le conferenze culturali la motivano nell'apprendimento dell'italiano?*



Per comprendere le ragioni delle loro scelte bisogna esaminare le risposte date alla domanda 29, in cui:

- 16 persone affermano di essere motivate dai corsi e dalle conferenze proposte dall'UNIGE perché una volta a casa hanno voglia di indagare e scoprire nuovi aspetti della lingua e della cultura italiana. Essi sono quindi invogliati ad approfondire ulteriormente gli aspetti culturali e linguistici visti all'università.
- 10 persone dichiarano di essere motivate perché riescono ad autovalutarsi e ad osservare un miglioramento nelle proprie conoscenze e competenze.
- 1 persona dichiara di non essere motivata perché il livello è troppo alto.

Qui di seguito alcune delle risposte alla domanda 29:

*"I corsi mi motivano e mi danno degli strumenti per andare oltre. Le lezioni e le professoresse sono dinamiche e divertenti"*

(Studente/ssa UNIGE)

*"È motivante vedere il proprio livello di competenza linguistica migliorare di settimana in settimana"*

(Studente/ssa UNIGE)

*"Ogni anno c'è un tema differente alle conferenze che implica la lettura di libri, delle ricerche su internet e la scoperta di nuovi autori. In questo modo migliorano il nostro lessico e le nostre conoscenze in diversi ambiti: arte, musica, letteratura... Ad esempio nel 2021 per commemorare i 700 anni dalla morte di Dante abbiamo trattato la Divina Commedia in 10 conferenze, è stato davvero motivante"*

(Studente/ssa UNIGE)

Per quanto riguarda la domanda 30, ovvero l'ultima, si tratta di un quesito aperto in cui si chiede: *“Descriva brevemente in che modo la lingua e la cultura italiane le sono utili nella vita di tutti quotidiana” (Veuillez décrire quelle est l'utilité de la langue et de la culture italiennes dans votre vie quotidienne).*

Le risposte sono state molto variegata ma possono essere raggruppate in cinque categorie:

- 11 persone dichiarano che l'italiano non è utile nella loro vita (al momento) ma che lo studiano per il proprio piacere personale, per aprire la mente ed allargare i propri orizzonti;
- 7 persone affermano di ritrovare, grazie all'italiano, le proprie radici e quelle della propria famiglia o del partner. Quindi, fanno uso di questa lingua per comunicare con i propri cari e/o per conoscere meglio le proprie origini;
- 4 persone affermano di utilizzare l'italiano durante i propri viaggi in Italia (per piacere o per lavoro);
- 3 persone fanno uso dell'italiano per leggere libri, guardare film e trasmissioni e ascoltare la radio in lingua originale;
- 2 persone dichiarano che l'italiano è utile per parlare con amici, conoscenti e/o pazienti.

Qui di seguito alcune delle risposte alla domanda 30:

*“Guardo principalmente trasmissioni italiane e quando incontro turisti italiani spero di far loro conoscere Ginevra esprimendomi in un italiano corretto”*

(Studente/ssa UNIGE)

*“Sono spagnolo/a e la cultura del Mediterraneo fa parte del mio DNA, quindi studio l'italiano per piacere ed interesse personale”*

(Studente/ssa UNIGE)

*“Studio per comunicare con la mia famiglia e per ritrovare finalmente le mie radici. Conoscere meglio la lingua e la cultura mi rende fiera”*

(Studente/ssa UNIGE)

*“La lingua e la cultura italiana mi permettono di condividere e sviluppare i contatti con la famiglia e con amici italiani, o altri che s'interessano alla cultura italiana, di scoprire e migliorare la comprensione di tante bellezze culturali attorno a noi. E semplicemente, porta gioia nella vita di tutti i giorni!”*

(Studente/ssa UNIGE)

Appare quindi chiaro che per questi studenti l'italiano (lingua e cultura) rappresenta una sorta di passione che li spinge e li motiva ad approfondire le proprie conoscenze in materia.

## Capitolo 9

### Presentazione dei risultati

#### 9.1 Discussione dei risultati

##### 9.1.1 Domanda di ricerca 1

La prima domanda di ricerca, formulata al capitolo 7, è: “Quali sono le motivazioni principali che spingono gli studenti esaminati ad apprendere l’italiano?”.

L’ipotesi elaborata è stata che gli studenti sono motivati ad apprendere la lingua italiana grazie ai propri interessi riguardo la cultura italiana (letteratura, arte, musica...) e/o per riscoprire le proprie origini familiari o quelle del partner.

Alla luce dei dati esaminati nel capitolo precedente, è possibile affermare che gli studenti, a cui è stato somministrato il questionario, studiano e apprendono l’italiano per motivi principalmente culturali (57%) - legati al fascino che la lingua e la cultura italiana esercitano su di essi – e familiari (32%), poiché molti di essi possono essere considerati come oriundi.

Non sono stati, invece, rilevati dati soddisfacenti per quanto riguarda i motivi lavorativi (11%) e di studio.

Nel caso dell’italiano l’influenza culturale è fondamentale, infatti “La competitività dell’italiano in base alle caratteristiche di particolari ci riporta allo spessore culturale su cui si fonda: il suo legame con la tradizione intellettuale che si è concretizzata nella produzione artistica, letteraria, musicale attivano processi di attrazione che mitizzano tutto il Sistema-Italia” (De Mauro, 2000, p.242).

È importante soffermarsi sul binomio lingua-cultura su cui molti sociologi, antropologi e linguisti hanno lavorato nel corso degli anni, arrivando alla conclusione dell’inscindibilità di questi due elementi<sup>45</sup>. Infatti, una persona che possiede uno strumento linguistico, deve saperlo contestualizzare e quindi considerare la cultura dove tale strumento è utilizzato (Serragiotto, *INDIRE* 2005, p.1). Questi due elementi si influenzano sempre vicendevolmente e quindi l’italiano non può essere considerato l’unico esemplare della cosiddetta “lingua di cultura”, poiché tutte le lingue lo sono, ma ciò che lo differenzia dalle altre lingue è una storia di emigrazione molto complessa, che ha favorito la sua diffusione e promozione nei cinque continenti.

Proprio grazie a questa storia fatta di esodi - come si è visto nei primi capitoli - molti sono gli oriundi e gli emigrati oggi residenti in varie nazioni del mondo che si interessano allo studio dell’italiano per poter ritrovare le proprie radici familiari.

È importante sottolineare che a seconda dell’impatto che una determinata cultura straniera ha sugli studenti, si hanno esiti diversi nell’apprendimento. In una persona che dimostra interesse e curiosità e che intende acquisire una nuova lingua si possono riscontrare: un orientamento positivo, il desiderio di far parte di un gruppo (Gardner, 2001, p.5) e una sorta di affettività verso la lingua o la cultura.

Questi elementi servono per motivare lo studente ad apprendere per il proprio piacere personale, nel caso lo studente sia autodeterminato ed autonomo e quindi motivato intrinsecamente, o per l’ottenimento di un riconoscimento o di un premio, nel caso vi sia una motivazione di tipo estrinseco. In quest’ultimo caso la

---

<sup>45</sup> Per approfondimenti: Franz Boas, *Handbook of American Indian Languages*, Cambridge University Press, 1911.

motivazione dipenderebbe dal grado d'interiorizzazione degli obiettivi (cfr. Deci & Ryan 2009, p. 442) e dal livello di autonomia.

In base all'impatto, quindi, che la lingua e la cultura italiana hanno sugli studenti, si sviluppano determinati tipi di motivazione che possono spingere o meno gli studenti ad approcciarsi alla materia.

Come si è visto dai dati analizzati nel capitolo precedente, ma anche dalle indagini effettuate da De Mauro (2000) gli studenti che scelgono di studiare la lingua italiana generalmente decidono di intraprendere uno sforzo a lungo termine per arricchire il proprio bagaglio culturale.

Questo è anche il caso della maggior parte del campione analizzato che alle domande 10, 11 e 12 del questionario convalida l'ipotesi secondo la quale l'italiano sia studiato e appreso sia per l'interesse personale degli apprendenti verso la cultura (letteratura, arte, storia, architettura, arte culinaria...) italiana, sia per questioni legate alle radici di questi ultimi che desiderano riavvicinarsi ad un'identità linguistica e culturale considerata "vicina".

Per concludere, bisogna anche considerare il contesto di apprendimento in cui è stato somministrato il questionario ovvero il Cantone di Ginevra nella Confederazione Svizzera. Quest'ultimo è un paese in cui l'italiano rappresenta la terza lingua nazionale e in cui ha assunto un'importanza sempre maggiore nel corso degli ultimi anni.

Risulta un idioma che si può ritrovare nelle istituzioni scolastiche, nelle trasmissioni radio e tv, nei documenti nazionali e in molte comunità grazie alle recenti grandi emigrazioni dall'Italia verso questo paese. È quindi una lingua facilmente reperibile dagli abitanti di tutti i cantoni, non solo Ticino e Grigioni, ed è oggi conosciuto da circa il 42% della popolazione della Confederazione.

### **9.1.2 Domanda di ricerca 2**

La seconda domanda di ricerca è: "Si tratta perlopiù di persone con motivazione estrinseca che studiano l'italiano per ottenere titolo di studio o soddisfazioni lavorative, o persone caratterizzate da motivazione intrinseca che studiano per pura passione e curiosità verso l'italiano e la sua cultura?".

Avendo convalidato la prima ipotesi secondo la quale l'italiano è studiato principalmente per l'interesse verso la sua cultura e per ritrovare le proprie radici familiari, la teoria elaborata per la seconda domanda di ricerca è che gli studenti siano caratterizzati perlopiù da una motivazione intrinseca in quanto decidono di studiare per il piacere e l'interesse che trasmette loro la lingua italiana insieme alla sua cultura.

Ribadiamo che secondo la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan, esistono tre tipi di motivazione: quella intrinseca, quella estrinseca e l'amotivazione. Queste possono essere rappresentate lungo un continuum a seconda del grado di autonomia o di controllo esterno dell'apprendente.

Ad un estremo del continuum si trova la motivazione intrinseca, secondo la quale una persona agisce per divertimento o per mettersi alla prova, ma si tratta comunque di una scelta non condizionata da elementi esterni (Ryan e Deci, 2000, p. 56); al centro si trova, invece, la motivazione estrinseca, la cui funzione è strumentale all'ottenere un premio o all'evitare una punizione. All'estremo opposto alla motivazione intrinseca si trova



invece l'amotivazione, ossia l'assenza di motivazione per cui gli apprendenti non vedono un collegamento tra le proprie azioni e le relative conseguenze (Noels 2001b, p.111).

Alla luce di queste considerazioni, i quesiti della seconda e terza parte del questionario indagano quali sono le motivazioni che spingono maggiormente gli studenti esaminati.

Dai dati raccolti, come si è visto nel precedente paragrafo, il campione per il 57% studia italiano durante il tempo libero per interessi vari, soprattutto culturali, mentre il 32% si avvicina a questa materia per poter ritrovare le proprie origini familiari o quelle del partner e infine l'11% lo fa per ragioni lavorative.

Già da questi dati risulta evidente che vi sia una maggioranza di individui che frequenta corsi d'italiano e conferenze letterarie per via di una motivazione di tipo intrinseco, spinti dalla propria curiosità, dal proprio entusiasmo e dalla voglia di avvicinarsi ad una comunità diversa dalla propria.

Infatti, sia nel primo caso, in cui gli apprendenti studiano l'italiano per interessi culturali, sia nel secondo, in cui c'è il desiderio di riscoprire le proprie origini, si manifesta quello che Gardner (2001a, p.5) chiama integratività; ossia "un genuino interesse per l'apprendimento della lingua in modo da potersi avvicinare alla relativa comunità dei parlanti".

L'integratività è uno dei tre elementi principali che compone la motivazione integrativa di cui parla Gardner nel suo modello socio-educativo.

La motivazione integrativa, grazie alla quale si può individuare un atteggiamento positivo nei confronti di una diversa comunità linguistico-culturale, può determinare il successo nell'apprendimento della lingua; tuttavia non è da confondere con la motivazione intrinseca di Deci e Ryan, poiché solo quest'ultima comprende il piacere e il divertimento nell'apprendimento stesso o nell'esecuzione di una determinata attività.

Ad ogni modo, analizzando i dati ottenuti dal questionario, già dalla domanda 6, in cui si chiede il perché si sia scelto di studiare l'italiano, appare chiaro che la maggioranza di individui ha deciso di impararlo per motivi familiari, ma soprattutto per il piacere e per l'interesse che esso suscita loro. Inoltre, dalle domande 8 e 9 si scopre che la quasi totalità del campione frequenta conferenze, incontri, convegni o segue trasmissioni in lingua italiana durante il tempo libero. Non solo, più della metà degli studenti studia l'italiano da almeno più di due anni (domanda 5) e ha intenzione di continuare a farlo una volta terminato l'anno scolastico (domanda 19).

Alla luce di queste considerazioni si può ritenere che il campione sia perlopiù motivato intrinsecamente poiché, come affermato nei capitoli precedenti, se vi fosse una motivazione di tipo estrinseco l'impegno finirebbe una volta raggiunto il riconoscimento o il premio.

Sono molto importanti questi dati per confermare la natura intrinseca della motivazione del campione, che decide di fare uno sforzo a lungo termine e quindi di fare un "investimento nell'identità dell'apprendente, un'identità in costante mutamento attraverso il tempo e lo spazio" (Dörnyei 2005, p. 166).

Si tratta di un investimento perché l'apprendimento linguistico, come definito da Schumann (Schumann & Wood, 2004, p. 24), è un Apprendimento Approfondito e Prolungato (*sustained deep learning* o *SDL*): approfondito perché alla fine del processo porta ad una padronanza della lingua, e prolungato perché richiede un periodo di tempo di diversi anni che ha bisogno di continuo sostegno.

In questo caso, la motivazione intrinseca, a contrario di quella estrinseca, non termina una volta raggiunto l'obiettivo poiché è visto come un processo di continuo approfondimento.

Tuttavia, bisogna considerare che la motivazione non è un fattore statico, ma muta nel tempo. Al cambiare di una variabile (classe, insegnante, condizione dell'alunno) può variare anche la motivazione.

Per questo è importante creare, come vedremo nel paragrafo successivo, un ambiente di apprendimento stimolante con insegnanti che conoscano e sappiano utilizzare le giuste strategie e tecniche didattiche al fine di motivare gli apprendenti e di non causare una mancanza di motivazione.

### 9.1.3 Domanda di ricerca 3

La terza e ultima domanda di ricerca è: “Le metodologie utilizzate in classe influiscono sulla motivazione del campione?”.

Avendo ormai convalidato le prime due ipotesi, secondo le quali gli studenti esaminati apprendono l'italiano principalmente per interessi culturali e motivi familiari poiché motivati intrinsecamente (la maggioranza di essi), la terza e ultima ipotesi si basa sull'idea che dalla ricerca si evincerà che le metodologie didattiche, il clima creatosi e le professoresse della formazione continua dell'Università di Ginevra contribuiscano a generare un certo livello di motivazione che stimola gli studenti ad affrontare il percorso di apprendimento della lingua e della cultura italiana.

Bisogna considerare che qualsiasi studente è influenzato dall'ambiente di apprendimento e dalle variabili presenti al suo interno ossia: corpo docente, compagni di classe, metodo d'insegnamento ma anche il luogo fisico in cui si svolgono le lezioni.

È importante, quindi, non sottovalutare questi elementi in quanto contribuiscono in larga misura alla motivazione dello studente.

Gardner nel modello socio-educativo sosteneva che la motivazione intrinseca fosse composta da tre elementi principali, ossia: l'integratività di cui si è parlato nel paragrafo precedente, l'atteggiamento nei confronti della situazione di apprendimento e infine la motivazione.

Il secondo elemento ovvero: “*Attitudes towards the learning situation*”, riguarda tutti gli elementi del contesto in cui avviene l'apprendimento, in special modo si fa riferimento all'atteggiamento di uno studente verso gli aspetti che determinano una certa situazione d'insegnamento formale. Possono quindi essere considerate le reazioni dello studente verso i docenti (*Attitudes toward the teacher*) o verso il corso stesso (*Attitudes toward the teacher*), ma possono anche essere tenute in conto ulteriori variabili come appunto: i compagni di classe, i materiali didattici, l'ambiente (inteso come luogo fisico) o ancora le metodologie utilizzate in classe dagli insegnanti.

L'atteggiamento nei confronti della situazione di apprendimento insieme all'integratività influenzano la motivazione (Gardner 2001a, p.4), determinata a sua volta dall'impegno, dalla volontà e dal sentimento positivo dell'apprendente nell'acquisizione di una LS.

Per promuovere la motivazione intrinseca in classe, ci si deve soffermare principalmente su quattro aspetti fondamentali:

1. i *contenuti* che devono essere innovativi, funzionali alle necessità e ai bisogni dell'apprendente, e devono orientare quest'ultimo a trovare curiosità e "piacere" nell'argomento che si sta affrontando;
2. le *metodologie* che possono attivare processi cognitivi più o meno complessi e significativi. È utile proporre degli argomenti proponendo una sfida tra compagni o attraverso la risoluzione di un problema (*problem-solving*), o ancora promuovendo attività collaborative e/o ludiche;
3. le *risorse e i materiali didattici* il cui scopo è quello di incidere sull'attenzione, sull'acquisizione e sulla motivazione degli studenti, ovvero devono sviluppare: "l'attrattiva" (Schumann 2001), legata alla piacevolezza dello stimolo;
4. la *relazione* che si crea all'interno della classe tra docenti e studenti. È importante che sia insegnanti che apprendenti comprendano il proprio ruolo all'interno della classe e che si scardini l'idea che i primi siano nemici degli studenti. Al contrario, sia gli uni che gli altri devono essere orientati verso il successo personale e collettivo in modo da soddisfare le proprie passioni e necessità in un ambiente in cui il docente non sia una guida ma un accompagnatore.

Se si prendono in considerazione le metodologie didattiche, si può affermare che esse siano particolarmente importanti in quanto possono innescare, mantenere costante oppure abbassare il livello di motivazione.

Sviluppare le metodologie didattiche con l'obiettivo di far scoprire forme di "piacere" emotive, cognitive e relazionali che traggano gli orizzonti iniziali degli studenti è compito del docente che deve possedere la capacità di coinvolgere gli studenti in un percorso di partecipazione attiva (come indicano gli studi sul costruttivismo, cfr. Caon, 2016) e di corresponsabilizzazione nel processo d'insegnamento/apprendimento (come raccomandano gli studi sul clima della classe – cfr. Caon, 2008).

Inoltre, "i vari modi di insegnamento e apprendimento coinvolgono forme di rappresentazione e operazioni mentali in parte diversi e la metodologia scelta può rendere più facile o più difficile l'acquisizione di una certa conoscenza o di una certa abilità" (Job e Tonzar, 1994, p. 39).

Alla luce di queste considerazioni, alcuni quesiti del questionario si sono concentrati sulle metodologie utilizzate in classe dalle professoressa della formazione continua dell'UNIGE, in modo da comprendere se esse contribuiscano a creare un clima intrinsecamente motivante per gli studenti.

Alla domanda 15 si chiede agli studenti se la loro motivazione è cambiata nel corso del tempo; dalle risposte ricavate si può notare come una buona parte del campione abbia notato dei cambiamenti perché è aumentato il loro interesse nello studio della materia. Altri affermano, invece, che la propria motivazione non è cambiata perché è rimasta invariata la loro passione e curiosità verso la lingua e la cultura italiana.

Solo in pochi affermano di aver perso lo stimolo nell'apprendimento dell'italiano per questioni logistiche e di aver dato la precedenza ad altre attività.

Dalla domanda 20 alla 30 si può notare una successione di domande sulle metodologie didattiche il cui scopo è quello di indagare la soddisfazione generale degli studenti e la loro motivazione.

Ciò che si evince è che la quasi totalità del campione risulta soddisfatto delle metodologie perché vengono proposte sfide, giochi e problemi da risolvere attraverso attività variegate, ed esercizi il cui scopo è quello di sviluppare le quattro abilità fondamentali.

Gran parte dei temi vengono spiegati attraverso esercizi grazie ad un metodo induttivo e non deduttivo che favorisce la partecipazione degli studenti e tra gli studenti. Infatti, la collaborazione e l'aiuto reciproco tra apprendenti sono promosse dalle professoresse, che cercano di creare un clima positivo e motivante.

Dalle risposte si può dedurre che grazie alle metodologie utilizzate in classe gli studenti siano motivati e riescano (o siano riusciti) a raggiungere i propri obiettivi o a soddisfare le proprie curiosità.

In linea di massima, tranne due unità che dichiarano di non aver gradito le metodologie didattiche utilizzate in classe poiché risultano troppo complicate per un livello principiante (A1-A2), il resto del campione risulta pienamente soddisfatto.

Si può confermare, così, la terza ipotesi secondo la quale; le metodologie didattiche, il clima creatosi e le professoresse della formazione continua dell'Università di Ginevra contribuiscano a generare un certo livello di motivazione che stimola gli studenti ad affrontare il percorso di apprendimento della lingua e della cultura italiana.

## **9.2 Conclusioni**

L'intento di questo studio, composto da tre parti in cui vengono esaminate la storia della formazione italiana nel mondo e la motivazione degli apprendenti nello studio della lingua e cultura italiane, è quello di indagare quali sono le ragioni che spingono gli studenti stranieri a studiare ed acquisire la nostra lingua.

Nella prima parte si è innanzitutto tracciata la storia della diffusione e della promozione della lingua e cultura italiana all'estero a partire dall'anno dell'Unità d'Italia fino ai giorni nostri.

Grazie a questo percorso storico e legislativo si è potuto comprendere quanto sia effettivamente complicato e variegato il sistema di formazione italiana nel mondo, ma anche quanto sia strettamente correlato alla storia delle emigrazioni italiane all'estero.

Infatti, non a caso, il 1861 è stato considerato come punto di partenza di questo studio, in quanto esso segnò l'inizio di uno dei più grandi esodi della storia recente italiana che vide milioni di persone espatriare verso paesi esteri (soprattutto nord Europa e continente americano) e per questo fu definita come prima grande emigrazione.

Seguirono altri due esodi, uno nel secondo dopoguerra e l'altro a cavallo tra XX e XXI secolo, che furono molto diversi tra loro per quanto riguardò mete di destinazione e tipologia di migranti.

Questi tre fenomeni migratori furono alla base dell'istituzione di scuole, enti ed iniziative in tutto il mondo che condivisero lo scopo di promuovere e diffondere l'italiano.

Furono creati così enti privati da una parte ed enti pubblici o sussidiati dallo Stato dall'altra che, nonostante avessero lo stesso obiettivo, si svilupparono in modo parallelo.

Infatti, nonostante lo Stato abbia promulgato negli anni tutta una serie di normative dedicate al sistema della formazione italiana nel mondo, la sua azione diretta non fu mai organica, programmata e abbastanza efficace da creare un sistema unitario comprendente sia enti privati che pubblici.

Oggi quindi l'italiano è promosso e diffuso da un numero consistente di scuole, università, enti, associazioni e comitati (sia pubblici che privati) che contribuiscono a formare una rete di iniziative variegata e diffusa nei cinque continenti.

Dal momento della loro creazione al giorno d'oggi i corsi d'italiano hanno ospitato milioni di studenti e attualmente sono oltre 2 milioni quelli che dichiarano di apprendere l'italiano in 119 paesi in tutto il mondo, con un tasso di crescita che si aggira intorno al +1.5% ogni anno.

Il fatto che l'italiano sia così studiato deriva quindi da una storia emigratoria che ha portato oltre 5 milioni di italiani a stabilirsi in paesi esteri grazie ai quali oggi si contano oggi oltre 80 milioni di oriundi e una schiera molto folta di italoфиli.

Dai dati ottenuti dal MAECI, l'italiano rappresenta attualmente una delle lingue più studiate al mondo nonostante sia considerata come lingua minore se paragonata a francese, inglese o cinese.

Per questo motivo la ricerca si è mossa al fine di indagare quali siano le motivazioni che spingono gli studenti di tutto il mondo ad apprendere la lingua italiana.

Nella seconda parte si è quindi tracciato il profilo degli studenti, la situazione odierna dell'italiano nella Confederazione svizzera con particolare interesse verso il Cantone di Ginevra.

Si è poi proseguito delineando la formazione continua dell'unità italiana dell'UNIGE - dove ho svolto un periodo di tirocinio - la sua organizzazione generale tra corsi e conferenze, i suoi professori e i suoi studenti - protagonisti del questionario analizzato e discusso nella terza e ultima parte di questa ricerca - per terminare con alcune teorie sulla motivazione.

Se si considera il caso della Svizzera l'italiano rappresenta la terza lingua nazionale, tuttavia non può essere considerata alla stregua di francese, tedesco e inglese (non è lingua nazionale ma lingua di studio) poiché è madrelingua solo dell'8% della popolazione.

Tuttavia, se si tengono in considerazione i dati di coloro che studiano e parlano italiano grazie al proprio interesse o a causa di origini familiari italiane, la nostra lingua raggiunge una copertura del 42% della popolazione totale. Si tratta di un valore molto rilevante che ha avuto una crescita esponenziale negli ultimi anni grazie alla cooperazione tra MAECI e Confederazione svizzera e alle politiche di diffusione linguistica promosse dai Cantoni Grigioni e Ticino.

Nel caso specifico del Cantone di Ginevra, all'interno dell'università di Ginevra esiste un'unità italiana la cui formazione continua offre dei corsi e conferenze che, attraverso temi come: arte, musica, cucina, scienza e aspetti della società italiana, mirano a diffondere e promuovere la lingua italiana.

L'UNIGE, oltre a offrire un valido aiuto nel ruolo di promotore dell'italiano nel cantone di Ginevra, ha costituito il punto di partenza di questa ricerca.

Infatti, dopo aver visto la storia della diffusione e della promozione italiana all'estero, aver compreso chi sono gli apprendenti di lingua e cultura italiane e aver delineato l'organizzazione generale dei corsi offerti dall'UNIGE nella terza parte si intende scoprire quali sono le motivazioni che spingono gli studenti a studiare la nostra lingua.

Per rispondere a questo quesito è stato elaborato o un questionario ad hoc, somministrato agli studenti di corsi e conferenze della formazione continua dell'UNIGE, con l'intento di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Quali sono le motivazioni principali che spingono gli studenti esaminati ad apprendere l'italiano?
2. Si tratta perlopiù di persone con motivazione estrinseca che studiano l'italiano per ottenere titolo di studio o soddisfazioni lavorative, o persone caratterizzate da motivazione intrinseca che studiano per pura passione e curiosità verso l'italiano e la sua cultura?
3. Le metodologie utilizzate in classe influiscono sulla motivazione del campione?

Il questionario, composto da 30 domande suddivise in quattro parti, è riuscito a rivelare che il campione esaminato studia l'italiano per via di interessi, curiosità e motivazioni legati alla cultura italiana (musica, arte, storia...) o per ritrovare le proprie origini familiari.

Inoltre, la maggior parte di essi è motivata intrinsecamente, ossia studia per il proprio piacere personale o per soddisfare delle curiosità.

Infine, le metodologie didattiche utilizzate in classe o durante le conferenze, insieme a professoresses, ambiente e compagni, concorrono a generare un clima di apprendimento favorevole al mantenimento o aumento dei livelli di motivazione.

### **9.3 Limiti**

A conclusione del lavoro condotto, si può affermare che i limiti di questa ricerca sono:

- Campione ridotto
- Mancanza di un elemento di paragone
- Mancanza di un'intervista alle professoresses dei corsi/conferenze

La causa primaria alla base dei tre limiti qui esposti è stato sicuramente il periodo di emergenza sanitaria dovuto dal virus Covid-19.

Infatti, per motivi sanitari non mi è stato permesso di spostarmi e/o di effettuare un secondo tirocinio in modo da poter allargare il campione da analizzare.

Sempre per questa ragione e per questioni di tempo non è stato possibile intervistare le professoresses dell'UNIGE.

Nonostante questo studio si inserisca in un ambito in cui, come affermato in precedenza, sono state fatte poche ricerche e quelle esistenti non utilizzano dati attuali, avere un campione più grande e di conseguenza un numero maggiore di dati da analizzare avrebbe certamente offerto una panoramica più accurata delle motivazioni che spingono gli studenti a studiare l'italiano.

Inoltre, un campione piccolo implica che i risultati non possano essere esemplificativi di tutta la categoria di studenti d'italiano del Cantone di Ginevra.

Infatti, sarebbe stato interessante considerare un ulteriore istituto presente nello stesso cantone, come ad esempio una scuola statale o una sezione italiana presso una scuola internazionale, in modo da poter realizzare un'indagine più ampia.

Per la dimensione del campione, nel questionario è presente, volutamente, un maggior numero di domande aperte, poiché l'obiettivo è quello di esaminare in maniera profonda e soggettiva le opinioni degli studenti. Questo significa che se il questionario fosse stato somministrato in un altro istituto i risultati sarebbero stati differenti.

Quest'ultimo, inoltre, si basa sulla sola voce degli studenti; sarebbe stato quindi interessante poter realizzare delle interviste alle professoressa così da confermare i risultati ottenuti dall'analisi del questionario e aggiungere ulteriori particolari.

Per concludere, a causa della pandemia non mi è stato possibile svolgere il tirocinio in presenza e quindi collezionare i dati essendo presente all'interno delle aule. Sicuramente, poter prendere parte alle lezioni e alle conferenze dal vivo avrebbe arricchito ulteriormente la raccolta dei dati qualitativi.

#### **9.4 Ulteriori ricerche**

L'italiano all'estero e i dati relativi al numero di studenti, di corsi e di scuole vengono aggiornati regolarmente grazie ai rapporti sulla diffusione dell'italiano chiamati: "*L'italiano nel mondo che cambia*".

Questi ultimi sono organizzati ogni anno in una città diversa e in quell'occasione vengono organizzate diverse conferenze in cui si esaminano i dati sugli argomenti sopra citati.

Esistono gli Stati Generali della lingua italiana, organizzati dal MAECI in collaborazione con il MIUR, l'Accademia della Crusca e l'Ambasciata della Confederazione Elvetica.

Vi sono poi diverse associazioni ed enti che si occupano, in collaborazione con il MAECI, di fornire dati quanto più possibile precisi sull'italiano nel mondo e, infine, esistono studi come quelli di De Mauro (2000), Giovanardi e Trifone (2010) che contribuiscono ad apportare nuove consapevolezze sul tema.

Tuttavia, sebbene ci siano dati chiari sulla maggior parte delle istituzioni scolastiche statali o sussidiate dall'Italia, vi è ancora incertezza per quanto riguarda quelle private sparse nei cinque continenti.

Sarebbe quindi interessante approfondire ulteriormente il tema della motivazione nell'apprendimento dell'italiano in enti privati, e ancora più intrigante sarebbe farlo in paesi distanti dall'Italia per comprendere se gli studenti sono più motivati intrinsecamente o estrinsecamente.

I temi della motivazione e dell'italiano all'estero sono in continua evoluzione, come lo è d'altronde il nostro mondo che è sempre più globalizzato, bisogna quindi seguire e comprendere i cambiamenti in atto per adattare al meglio l'offerta formativa e quindi diffondere l'italiano e la sua cultura ulteriormente, rispetto a quanto si è ottenuto fino ad oggi.

## BIBLIOGRAFIA

- Caltabiano, C., Gianturco, G. (2005), *Giovani oltre confine*, Roma, Carocci Editore.
- Caon, F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- Caon, F. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Torino, Bonacci.
- Castellani, D. (2019) *Scuole italiane all'estero. Memoria Attualità e Futuro*, Milano, FrancoAngeli.
- Crookes, G. and Schifft, R.W. (1991), "Motivation: Reopening the Research Agenda". *Language Learning*.
- Daloiso, M. (2009), *I Fondamenti Neuropsicologici dell'Educazione Linguistica*. Venezia: Università Ca' Foscari, Dipartimento di Scienze del Linguaggio.
- De Mauro, T. (2008), *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- De Mauro, T. et al (2000), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma, Bulzoni Editore.
- De Saussure, F., De Mauro T. (a cura di) (2009), *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory: A consideration of human motivational universals. In P. J. Corr, & G. Matthews (a cura di), *The Cambridge handbook of personality psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei Z. (1994). *Motivation and motivating in the foreign language classroom. The modern language journal*, 78(3).
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (a cura di). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Bristol, Multilingual Matters.
- Dubois J. (2019). *Italianistica e italo-filia. L'insegnamento dell'italiano in Francia: una disciplina al cuore delle relazioni franco-italiane*. Bologna, CLUEB.
- Floriani, G., (1974), *Cento anni di scuole italiane all'estero*, Roma, Armando Editore.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C., (2005). *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*. Milano, Mondadori.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R.C. (2001), "Integrative Motivation and Second Language Acquisition". In Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Gardner, R.C. and Lambert, W.E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gilbert, E. (2011), *Mangia, prega, ama*, Rizzoli, Milano.
- Giovanardi, C., Trifone P. (2012), *L'italiano nel mondo*, Roma, Carocci Editore.
- Job, R., Tonzar, C., I processi coinvolti nell'apprendimento linguistico, in Mariani L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze 1994



- Maugeri, G. (2013), *Gli ambienti di apprendimento nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri*. Venezia, Università Ca' Foscari.
- Ministero degli Affari Esteri, (1889), *Annuario delle scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1888-1889*, Roma, Tipografia di Gabinetto del Ministero degli Affari Esteri.
- Id. (1911), *Annuario delle scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1908/1909, 1910/1911*, Roma, Tipografia di Gabinetto del Ministero degli Affari Esteri
- Id. (2017), *AIRE*.
- Id. (2018), *L'italiano nel mondo che cambia, relativo all'anno scolastico 2017/2018*. Roma.
- Murano R. (1986), *Istituzioni scolastiche italiane all'estero. Il nuovo reclutamento del personale*, Bergamo, Juvenilia Editrice.
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R. and Vallerand, R.J. (2000). *Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory*. Language Learning.
- Noels, K. A. (2001a). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (a cura di), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000), "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions". *Contemporary Educational Psychology*.
- Salveti P. (2002), *Le scuole italiane all'estero, Storia dell'emigrazione italiana*, in Bevilacqua, De Clementi A., Franzina E. (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana - Arrivi*, Roma, Donzelli Editore.
- Salveti P., *Le scuole italiane all'estero*, citato in Cuore e critica (1888)
- Schumann, J. H. (2001). Learning as foraging. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (a cura di), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schumann, J. H., & Wood, L. A. (2004) The neurobiology of motivation. In J. H. Schumann, S. E. Crowell, N. E. Jones, N. Lee, S. A. Schuchert, & L.A. Wood (a cura di), *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

## SITOGRAFIA

Amore. V. (2017), *L'emigrazione italiana all'inizio del Novecento*, p.1

<http://www.circolopertinielba.org/pdf-docs/memoria/081014.pdf>

Archivio Luce (s.d.), *Chi siamo*.

<https://www.archivioluce.com/>

Costituzione federale della Confederazione svizzera, 1999.

<https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1999/404/20210101/it/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1999-404-20210101-it-pdf-a.pdf>

Chersi.it (2005), Serragiotto G., *Il binomio lingua-cultura*.

<http://www.chersi.it/listing/neoassunti2008/3intercultura/materiali/499.pdf>

Diritto.it (2003, 14 ottobre) *La tutela del lavoro minorile nell'evoluzione legislativa*.

<https://www.diritto.it/la-tutela-del-lavoro-minorile-nellevoluzione-legislativa/#:~:text=Le%20prime%20norme%20italiane%20di,e%207%20luglio%201907%2C%20n.>

Emigrati (s.d.) *Il più grande esodo della storia moderna*.

<http://www.emigrati.it/Emigrazione/Esodo.asp>

Id. (s.d), *Dati statistici sugli italiani nel mondo*.

<http://www.emigrati.it/Emigrazione/DatiStatItalMondo.asp>

Fondazione migrantes (2013), *Rapporto italiani nel mondo*.

[https://www.migrantes.it/wp-content/uploads/sites/50/2020/10/RIM\\_2013.pdf](https://www.migrantes.it/wp-content/uploads/sites/50/2020/10/RIM_2013.pdf)

Gazzetta Ufficiale (1890, 2 gennaio), num. 1, *Legge 8 dicembre 1889 n. 6566 art. 12, 13, 16, 22*.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1890/01/02/1/sg/pdf>

Id. (1971, 19 aprile), n. 96.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/19/071U0153/sg>

Id. (1990, 29 dicembre), *Legge 22 dicembre 1990, p. 8*.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1990/12/29/302/sg/pdf>

Id (1993, 21 luglio), n. 169

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1993/07/21/169/sg/pdf>

Id. (2000, 21 marzo), n. 67.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/03/21/000G0099/sg>

Id. (2010, 24 giugno), n. 145, *D.P.R. 19 maggio 2010 n. 95, p. 5*

[http://www.esteri.it/MAE/normative/Normativa\\_Online/PrincipaliDisposizioniMAE/DPR\\_95\\_19.5.2010.pdf](http://www.esteri.it/MAE/normative/Normativa_Online/PrincipaliDisposizioniMAE/DPR_95_19.5.2010.pdf)

Il Sole 24 ore (s.d.), *Sistema paese*.

<https://argomenti.ilsole24ore.com/parolechiave/sistema-paese.html>

ISTAT (2011), *Italia in cifre, p.15*.

<https://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>

Id. (2018). *L'evoluzione demografica dell'Italia*.

<https://www.istat.it/it/files/2019/01/evoluzione-demografica-1861-2018-testo.pdf>

Id. (2020, 11 febbraio). *Indicatori demografici*.

ISTAT:<https://www.istat.it/it/archivio/238447#:~:text=Continua%20a%20diminuire%20la%20popolazione,dieci%20anni%20fa%20erano%2096>).

Istituto Luigi Don Sturzo (1975, 24 febbraio – 1 marzo), Conferenza nazionale dell'emigrazione, Roma.

<http://www.luigigranelli.it/index.php/i-temi-guida/il-ruolo-della-politica-internazionale/l-emigrazione-italiana/1348-conferenza-nazionale-dell-emigrazione-introduzione-di-granelli-marzo-1975>

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (s.d.), *Anagrafe Italiani Residenti all'Estero (A.I.R.E)*.

[https://www.esteri.it/mae/it/servizi/italiani-all-estero/aire\\_0.html](https://www.esteri.it/mae/it/servizi/italiani-all-estero/aire_0.html)

Office of the Secretary-General of the European Schools

<https://www.eursc.eu/en>

Osservatorio sulla formazione e sul lavoro degli italiani all'estero (2008), *Rapporto paese, Italiani in Australia*.

[https://www.esteri.it/mae/doc\\_osservatorio/rapporto%20paese%20australia\\_rev.pdf](https://www.esteri.it/mae/doc_osservatorio/rapporto%20paese%20australia_rev.pdf)

Perego G. (2011, p.1), *Il Rapporto Migrantes, italiani nel mondo*.

<https://www.migrantes.it/wp-content/uploads/sites/50/2019/05/intervento-Perego.pdf>

Società Dante Alighieri (s.d.), *Art. 1 dello Statuto della società Dante Alighieri*.

<https://ladante.it/chi-siamo/lo-statuto.html>

Id. (s.d.), *chi siamo*

<https://ladante.it/chi-siamo.html>

Terza Classe (s.d.), *Legge 31 dicembre 1901 n.13, art. 2,3*.

<http://www.terzaclasse.it/documenti/leggemigrazione.htm>

Treccani (s.d.), *Irredentismo*.

<https://www.treccani.it/vocabolario/irredentismo/>

Tvsvizzera.it (2019), *Italiano in Svizzera, una lingua diffusa e che resta*.

[https://www.tvsvizzera.it/tvs/qui-svizzera/statistica\\_italiano-in-svizzera--una-lingua-diffusa-e-che-resta/45413618](https://www.tvsvizzera.it/tvs/qui-svizzera/statistica_italiano-in-svizzera--una-lingua-diffusa-e-che-resta/45413618)

Wikipedia (s.d.), *Cantoni della Svizzera*

[https://it.wikipedia.org/wiki/Cantoni\\_della\\_Svizzera](https://it.wikipedia.org/wiki/Cantoni_della_Svizzera)

I.d. (s.d.), *Convenzione di Schengen*

[https://it.wikipedia.org/wiki/Convenzione\\_di\\_Schengen](https://it.wikipedia.org/wiki/Convenzione_di_Schengen)

Id. (s.d.), *Emigrazione italiana*.

[https://it.wikipedia.org/wiki/Emigrazione\\_italiana](https://it.wikipedia.org/wiki/Emigrazione_italiana)

Id. (s.d.), *Fuga di cervelli*.

[https://it.wikipedia.org/wiki/Fuga\\_di\\_cervelli](https://it.wikipedia.org/wiki/Fuga_di_cervelli)

Id. (s.d.), *Giovanni Gentile*.

[https://it.wikipedia.org/wiki/Giovanni\\_Gentile](https://it.wikipedia.org/wiki/Giovanni_Gentile)

Id. (s.d.), *Legge Casati*.

[https://it.wikipedia.org/wiki/Legge\\_Casati](https://it.wikipedia.org/wiki/Legge_Casati)

Id. (s.d.), *Questione romana*.

[https://it.wikipedia.org/wiki/Questione\\_romana#:~:text=La%20questione%20romana%20%C3%A8%20un,capitale%20del%20Regno%20d'Italia](https://it.wikipedia.org/wiki/Questione_romana#:~:text=La%20questione%20romana%20%C3%A8%20un,capitale%20del%20Regno%20d'Italia).

21invest (2018), *Le 4a del Made in Italy*.

<https://medium.com/@21investsocial/le-4-a-del-made-in-italy-671a010ed734>

## APPENDICE

Motivazione nell'apprendimento dell'Italiano LS

Benvenuti a tutti/e.

Il questionario fa parte di una ricerca per la tesi magistrale per l'Università Ca'Foscari di Venezia

Dovrete rispondere a 30 domande, tra cui 17 chiuse e 13 aperte, il tempo totale per il completamento del questionario è di circa 20-30 minuti.

Vi prego di rispondere in totale sincerità, il questionario è totalmente anonimo.

Le risposte saranno utilizzate per una ricerca universitaria che indaga sulle motivazioni degli studenti non italofoni nello studio dell'Italiano all'estero.

Per ulteriori domande potete contattarmi al seguente indirizzo email: 864850@stud.unive.it Vi ringrazio per il vostro prezioso aiuto.

1. Indichi il gruppo di cui fa parte

- Principianti (A1-A2)
- Intermedi (B1-B2)
- Avanzati (B2-C1)
- Gruppo Letterario
- Altro:.....

2. Indichi la sua età

- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60 >
- Altro:.....

3. Indichi il suo continente di origine

- Europa
- America
- Asia
- Africa
- Oceania

4. Indichi la sua professione

- Lavoro nel campo dell'insegnamento

- Sono uno/a studente/essa
- Lavoro nel campo del turismo
- Lavoro nel campo economico
- Lavoro nel campo giuridico
- Lavoro nel campo medico
- Altro:.....

5. Da quanto tempo studia l'italiano?

- Meno di 1 anno
- 1-2 anni
- 3-4 anni
- Più di 4 anni
- Altro:.....-

6. Perché ha scelto di studiare l'italiano?

.....

.....

7. Come è venuto/a a conoscenza dei corsi d'italiano dell'Università di Ginevra?

.....

.....

8. Oltre ai corsi d'italiano partecipa a conferenze, convegni, incontri che prevedono l'utilizzo (ascolto, parlato) dell'italiano?

- Sì
- No

9. Se sì, quali?

.....

.....

10. Qual è la sua motivazione nello studio dell'Italiano?

- Tempo libero e interessi vari
- Motivi personali e/o familiari

- Lavoro
- Studio
- Altro:.....

11. Se ha scelto "Tempo libero e interessi vari" scelga una delle seguenti motivazioni

- Per ragioni turistiche
- Per interessi culturali in uno sei seguenti settori: arte, cinema, musica, letteratura
- Per comunicare via internet con italiani (Social Network, Youtube...)
- Per acquistare via internet prodotti italiani
- Altro: .....

12. Se ha scelto "Motivi personali e/o familiari" scelga una delle seguenti motivazioni

- Contrassegna solo un ovale.
- Partner italiano/a
- Famiglia di origine italiana
- Volontà di ricongiungersi con i familiari ora in Italia
- Altro: .....

13. Se ha scelto "Lavoro" scelga una delle seguenti motivazioni

- Per diventare traduttore e/o interprete
- Per diventare insegnante di italiano
- Per lavorare in ditte italiane
- Perché la propria ditta ha rapporti con l'Italia
- Perché è utile nel proprio lavoro
- Per lavorare in Italia per un breve periodo
- Perché si desidera trovare lavoro in Italia
- Altro:.....

14. Se ha scelto "Studio" scelga una delle seguenti motivazioni

- Per partecipare ai programmi di mobilità (Erasmus, Socrates...)
- Perché l'italiano è materia prevista nel curriculum scolastico o universitario
- Per continuare gli studi in Italia
- Perché è utile nel proprio settore di studi o di ricerca
- Altro:.....

15. La sua motivazione nello studio della lingua italiana è cambiata nel corso del tempo? Se sì, come e perché?

.....  
.....

16. Gli aspetti della cultura italiana visti in classe e/o nelle conferenze la motivano nello studio dell'italiano?

Sì

No

17. Se sì, perché?

.....  
.....

18. Se no, perché?

.....  
.....

19. Continuerà a studiare l'italiano una volta finito il corso e/o le conferenze?

Sì

Forse

No

20. I corsi e/o le conferenze che ha seguito hanno soddisfatto le sue esigenze personali o lavorative?

Sì

No

21. Se sì, in che modo?

.....  
.....

22. Se no, in che modo?

.....  
.....

23. Come studente di italiano, cerca di usare l'italiano al di fuori dalla classe?

Sì

No



24. Se sì, in che modo?

.....  
.....

25. Se no, perché?

.....  
.....

26. La metodologia utilizzata in classe e/o nelle conferenze soddisfa le sue esigenze e bisogni lavorativi/personali?

Sì

No

27. Giustifichi la sua risposta

.....  
.....

28. La metodologia utilizzata in classe e le conferenze culturali la motivano nell'apprendimento dell'italiano?

Sì

No

29. Giustifichi la sua risposta

.....  
.....

30. Descriva brevemente in che modo la lingua e la cultura italiana le sono utili nella sua vita quotidiana.

.....  
.....

31. Dichiaro di aver preso visione dell'informativa sulla privacy, inviata per e-mail, che regola il trattamento dei dati personali nell'ambito del progetto di ricerca di Laurea Magistrale presso l'Università Ca'Foscari di Venezia dal titolo "L'italiano nel mondo - Un'indagine sulla motivazione degli studenti stranieri all'estero".