L'italiano L2/LS nel contesto universitario. Un'interrogazione

M. Cristina Boscolo - Centro Linguistico, Libera Università di Bolzano

Abstract

Il processo di internazionalizzazione degli atenei porta a focalizzare sempre più l'attenzione sul ruolo delle lingue in ambito universitario e, ovviamente, anche dell'italiano per stranieri (L2/LS). Le esigenze linguistiche all'interno dell'università aumentano, si differenziano. Come si risponde a questa sfida nei corsi di italiano delle numerose università del nostro Paese? Quali sono gli strumenti che vengono offerti a studenti (in mobilità o meno) e a altri discenti in ambito accademico che necessitano di una lingua per lo studio al fine di perseguire il loro percorso accademico?

Affrontare queste domande, partendo dalla prospettiva di una docente di lingua, svela innanzitutto una realtà eterogenea e ricca di contraddizioni in cui gli strumenti didattici a diposizione del/la docente sono spesso lontani dalla lingua per lo studio sotto vari aspetti, p.e. per il tipo di linguaggio, per le abilità e sotto-abilità supportate. Inoltre getta luce su una zona d'ombra, evidenziando una situazione in cui la figura stessa della docente non è chiara, se non addirittura invisibile (forse per una questione di genere?). Affiorano così interrogativi, la cui risposta potrebbe giocare un ruolo importante non solo per la qualità dell'offerta dei corsi di italiano, ma probabilmente per il futuro stesso dell'italiano come lingua accademica.

1 Introduzione

Più che interrogarsi sulle caratteristiche di una specifica varietà settoriale dell'italiano, questo articolo propone di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti della prassi di insegnamento dell'italiano L2/LS in ambito accademico, e precisamente nei CLA (centri linguistici d'ateneo). Intende proporre una

Part of 281 Bonetto, E., Ennis, M. J., & Unterkofler, D. (Eds.). (2020). *Teaching Languages for Specific and Academic Purposes in Higher Education – English, Deutsch, Italiano*. https://doi.org/10.13124/9788860461551



visione dal basso che, partendo dalla prospettiva della docente,¹ pone degli interrogativi sulla situazione in cui questa si trova ad operare e sulle sue implicazioni, soprattutto alla luce del processo di internazionalizzazione degli atenei. L'analisi è articolata lungo una serie di domande (da cui il sottotitolo) che riguardano principalmente la figura della docente e i contenuti dei corsi di lingua italiana. In particolare, l'interrogazione mira a portare alla luce alcune problematiche legate alla varietà di italiano insegnata, alla taratura dei livelli linguistici e, in special modo, alla situazione lavorativa delle docenti.

Si tratta di problematiche strettamente collegate che sono troppo spesso *silenziate* e, conseguentemente, rese invisibili all'interno del discorso accademico sulle lingue, sebbene esercitino un ruolo fondamentale ai fini dell'apprendimento linguistico e della realizzazione dei suoi obiettivi. Un'invisibilità forse non necessariamente voluta o intenzionale, le cui importanti conseguenze nell'attuale contesto rischiano, cionondimeno, di contribuire a esautorare gradualmente la lingua italiana dal suo ruolo di lingua accademica.

Il contesto

2.1 Alcuni fattori geopolitici

Il processo di internazionalizzazione degli atenei si colloca in un ampio contesto che rimanda alle linee di forza della società globale. Per ciò che riguarda l'insegnamento dell'italiano L2/LS sono due in particolare gli aspetti di carattere socio-politico che hanno esercitato e stanno esercitando un ruolo indiscutibilmente di primaria importanza. Da un lato, quella che Vedovelli (2002, p.15) definisce "la radicale trasformazione del sistema planetario della mobilità" con i suoi flussi migratori; dall'altro la politica linguistica dell'Unione europea.² Nel contesto europeo infatti, gli effetti di una mobilità senza precedenti – con le diversificatissime esigenze che la complessa situazione geopolitica mondiale porta con sé – si affiancano ai bisogni di una politica linguistica esplicitamente e attivamente a favore di un dichiarato plurilinguismo. Una priorizzazione

¹ In questo articolo la forma femminile e il suo plurale, vista anche la maggioranza di genere di chi opera nel settore, viene intesa in senso inclusivo.

² Per un sunto dei vari passi che hanno accompagnato l'evolversi delle attività della Commissione Europea dal 1954 ad oggi, si veda https://www.coe.int/en/web/language-policy/history

esplicita delle conoscenze plurilinguistiche che, in uno dei documenti più recenti della Commissione Europea, è stata formulata in questi termini: "migliorare l'apprendimento delle lingue e ... offrire a un maggior numero di giovani la possibilità di parlare due lingue a un livello avanzato, nonché di acquisire una seconda lingua straniera a un livello intermedio" (COM (2018) 272). Una presa di posizione decisamente più chiara rispetto agli obiettivi fissati dal Processo di Bologna (1999), dove, singolarmente, non si riscontravano riferimenti espliciti a eventuali misure linguistiche, se non si considera l'urgenza presente nella raccomandazione di migliorare la mobilità studentesca e del personale, o di intensificare i rapporti tra area di ricerca e istruzione superiore europea.

La spinta verso l'internazionalizzazione e i fattori geopolitici a cui si è accennato stanno esercitando un ruolo decisamente importante nel definire la tipologia di apprendenti che per soddisfare le loro esigenze linguistiche si rivolgono principalmente ai CLA.

Le richieste di intervento rivolte [loro] sono diventate più pressanti e diversificate anche in conseguenza dei progetti in corso tendenti a una sempre più stretta cooperazione fra le diverse istituzioni accademiche a livello internazionale...[per] conferimento di diplomi, lauree e titoli di studio comuni a livello internazionale... (Gotti, 2007, p.16).³

Per completare il quadro, si aggiunga che la popolazione studentesca straniera in Italia è in continuo aumento dal 2004. I dati forniti da AlmaLaurea a questo riguardo (*Rapporti 2018*) sull'incremento della quota di coloro che si laureano in Italia sono significativi:

[Nel 2017] la quota di laureati di cittadinanza estera, aumentata apprezzabilmente negli ultimi 10 anni, è del 3,5%. La maggior parte dei laureati stranieri (57,1%) è arrivata in Italia dopo il diploma di scuola secondaria superiore, ma è crescente la quota di giovani stranieri che provengono da famiglie già residenti in Italia. Per quanto riguarda la provenienza, il 52,1% dei laureati esteri proviene dall'Europa, in particolare da Albania e Romania. Il 9,2% dei

³ Parole, quelle di Gotti, che per quanto riferite al decennio precedente hanno conservato la loro validità di base, anche perché nel frattempo le attività dei CLA si sono aperte all'esterno come nel caso dei corsi per migranti, includendo così un'utenza ancor più differenziata.

laureati stranieri provenienti da Paesi extra europei arriva dalla Cina (quota che è cresciuta notevolmente negli ultimi anni).

La tendenza all'aumento è confermata anche nei dati sulla mobilità europea nell'ambito di Erasmus+, dove per l'anno accademico 2016/17 si è registrato un incremento del 10,25%.⁴

2.2 L'utente: chi studia italiano?

Dai brevi cenni che delineano il contesto sociopolitico in cui si trovano a operare i CLA, emergono due dati importanti che rendono un po' più concreti alcuni effetti della mobilità planetaria citata prima: a) il sensibile aumento della popolazione studentesca straniera; b) la diversificazione vieppiù marcata ed eterogenea del profilo dell'apprendente di italiano. Una differenziazione che riguarda non solo il paese di provenienza, ma anche l'ambiente linguistico del/ la discente, e contempla la possibilità che possa provenire da famiglie straniere già residenti in Italia. Sono fattori rilevanti che lasciano inferire non solo esigenze linguistiche, ma anche motivazioni diverse dietro l'apprendimento dell'italiano. (Si pensi per contrasto allo studente Erasmus che rimane in Italia un semestre). Tra queste infatti, si fanno largo sempre più considerazioni in cui si manifesta, così Vedovelli (2010, p. 179), "la volontà di investire in una lingua pensando a un rendimento a lungo termine nel campo della professione". Un atteggiamento di base nei confronti della lingua marcatamente diverso quindi dall'interesse di tipo culturale addotto dal/la giovane adulto/a di cultura medio-alta che corrispondeva al finora classico ritratto del/la discente di italiano. (Vedovelli, 2010)

A corredare queste considerazioni sull'utente dei corsi di italiano seguono due infografiche che sono state elaborate sulla base del sondaggio *L'insegnamento dell'italiano all'università* (d'ora in poi *Sondaggio*) occasionato da questo Simposio e proposto alle docenti di italiano L2/LS di tutti i CLA degli atenei

⁴ Alcuni dati dall'Erasmus factsheet del 2017 a titolo indicativo: anno 2014/5 studenti incoming e apprendisti 21.580; anno 2016/17 studenti incoming e apprendisti 26.294. I dati per il personale nello stesso periodo sono invece 4.596 e 6.901 rispettivamente.

italiani aderenti all'AICLU .5 Alla domanda "Chi sono i suoi studenti (tipologia)?", ecco quanto è stato segnalato.

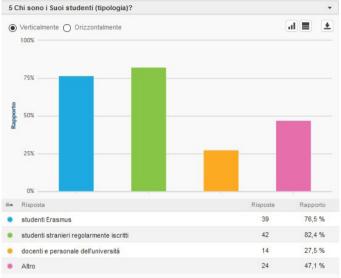


Fig. 1 – Tipologia studenti (Sondaggio, domanda 5)



Fig. 2 - Tipologia studenti "altro" (Sondaggio, domanda 5)

⁵ Si tratta di un sondaggio articolato in due parti, la prima rivolta ai responsabili dei CLA (8 risposte), e la seconda dal titolo L'insegnamento dell'italiano all'Università proposta alle docenti di italiano dei CLA aderenti all'AICLU (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari) nel giugno 2018. Hanno partecipato al *Sondaggio* 51 docenti (tra cui anche docenti del CLUSS).

3. La varietà linguistica: quale italiano?

Mobilità, plurilinguismo, un'utenza eterogenea che si avvicina all'italiano mossa da motivazioni e scopi diversi - sono alcuni degli elementi che scaturiscono dal tentativo di contestualizzare, per quanto a grandi linee, delle problematiche di estremo rilievo per la docente di italiano L2/LS, tra cui quella della varietà linguistica. Per rispondere alla domanda *quale italiano?* vorrei ampliare per un momento la prospettiva e volgere lo sguardo a quanto sta avvenendo con l'inglese in ambito universitario (con la dovuta cautela), siccome può risultare funzionale a illustrare con maggiore chiarezza la situazione dell'italiano L2/LS.

Forte di una lunga e ampiamente diffusa tradizione di insegnamento quale L2/LS dovuta al passato coloniale, l'inglese si trova in effetti in una posizione privilegiata. La sua didattica si rivela spesso antesignana sia nella ricerca che nell'insegnamento, dando vita a un circolo virtuoso che da un lato sostiene l'espansione della lingua. Dall'altro lato, ha invece l'effetto di canalizzare spesso modalità di ricerca e insegnamento glottodidattici lungo percorsi che vengono poi adottati anche per altre lingue. Visto in questi termini, si potrebbe parlare di un vero e proprio potere che influenza fortemente i discorsi sull'insegnamento linguistico. Concentrando l'attenzione sull'ambito universitario, uno sguardo veloce agli sviluppi in questa direzione evidenzia un'attenzione crescente alla specificità del contesto accademico e alle sue varietà di linguaggio, specialistico e non. I numerosi convegni, il numero di pubblicazioni, di manuali e risorse pubblicate su questo tema rappresentano indici eloquenti e ritengo si possano considerare una sorta di affidabile indicatore di tendenza. Non solo. Basta avviare una superficiale ricerca digitando il concetto di EAP (English for Academic Purposes) – aggiungendo forse quello di EGAP (English for General Academic Purposes) – per rendersi conto che l'inglese accademico è ormai un vero e proprio pilastro dell'insegnamento e della glottodidattica inglese. Sviluppi, questi, rafforzati dalla ricerca sull'utilizzo dell'inglese come lingua veicolare (EMI, English Medium of Instruction) che, quasi a voler sottolineare il potere di questa lingua franca, sta già facendo passi da gigante.6

⁶ Interessante a questo riguardo l'intervista a Nicola Galloway sul sito del Bristish Council in cui vengono presentati in breve alcuni degli effetti dell'utilizzo dell'inglese come lingua veicolare. Sullo stesso sito anche il rapporto completo degli esiti dello studio di Galloway in cui la ricercatrice evidenzi i dubbi collegati alla sua efficacia. Accesso: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-effective-english-medium-instruction-emi.

E l'italiano? Certamente, un confronto inglese 🖨 italiano posto nei termini appena illustrati sarebbe indiscutibilmente impari. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia ha una tradizione decisamente più contenuta rispetto a quella inglese, soprattutto in termini di diffusione. Prescindendo dalle Università per Stranieri di Perugia e di Siena, l'insegnamento dell'italiano L2/LS inteso come offerta sistematica e capillare sul territorio italiano è un processo relativamente recente, ascrivibile all'ultimo ventennio (Ballarin, 2010). Anche se, per completezza, si dovrebbero annoverare altresì la ricerca e le attività glottodidattiche dell'italiano svolte spesso in modo piuttosto autonomo e indipendente nei centri linguistici degli atenei al di fuori del territorio italiano, e possibilmente inserite nella tradizione glottodidattica dei vari paesi ospitanti.⁷ Comunque sia, delimitando la prospettiva all'Italia, se si considerano come indicatori le pubblicazioni, i congressi, ecc., ossia gli elementi indicati sopra per l'inglese, l'insegnamento dell'italiano accademico sembra arrancare con qualche difficoltà. Le ragioni per questo stato di cose sono indubbiamente molteplici e diventeranno sempre più evidenti nelle pagine seguenti. Resta comunque il fatto che, a differenza di altre lingue come pure il tedesco, l'italiano per l'università non sembra avere ancora una vita propria. Mentre da un punto di vista più prettamente teorico, a parte l'analisi dei bisogni di Fragai, Fratter e Jafrancesco, con il volume Italiano L2 all'Università (2017), gli studi sull'argomento rivelano una certa predilezione per i corpora (Spina 2010 e 2015), oppure si rivolgono essenzialmente a studenti di italianistica o a quelli in mobilità (Celentin, 2013; Ballarin 2017). Tutto questo mentre ci si chiede - seppur retoricamente - se esista una lingua per lo studio (Mezzadri, 2016). In realtà, è proprio il lavoro di Mezzadri (2016) con il laboratorio di Didattica dell'Università di Parma puntando sulla certificazione Italstudio Università a rappresentare un primo tentativo di fissare i contorni dell'italiano per lo studio.

Partendo da queste premesse, l'interrogativo che sorge spontaneo è: qual è la varietà di italiano che viene insegnata nei nostri atenei?

La domanda potrebbe sembrare banale e richiedere una risposta ovvia: una varietà di italiano adatta a facilitare la comunicazione degli studenti in ambito accademico. Una varietà linguistica che sostenga, dal punto di vista comunicativo, il loro incontro con il luogo e il percorso accademico scelto. In altre parole, un italiano che consenta ai suoi discenti di parlare anche di corsi di stu-

⁷ Si pensi per esempio alle pubblicazioni sull'italiano nell'ambito della *Sprachandragogik* in Germania.

dio, delle varie facoltà, delle peculiarità dell'ambiente che circonda studentesse e studenti che hanno optato per l'Italia. Insomma, un italiano per l'università (in generale). Inoltre, in casi più specifici, è opportuno pensare a un italiano settoriale (o microlingua) che permetta agli apprendenti di affrontare in modo adeguato le specificità linguistiche dei loro corsi di studio. Il tutto ovviamente in debita progressione, cioè tenendo conto delle caratteristiche dei discenti e del fatto che sono abituati allo studio. Ma è questo ciò che avviene?

3.1 Strumenti e ostacoli

3.1.1 La questione del manuale

In qualità di docente di italiano con una lunga esperienza di insegnamento sia in Germania che in Italia in numerose università, credo che in mancanza di dati più attendibili, una prima indicazione di tendenza di quale sia la varietà di italiano insegnata possa venir fornita indirettamente considerando i manuali utilizzati nei corsi. Perciò tra i punti contemplati nel *Sondaggio* ho incluso questo aspetto. Più esattamente, ho chiesto alle docenti: "Utilizza un manuale specifico nei Suoi corsi?" "Se sì, quale?"

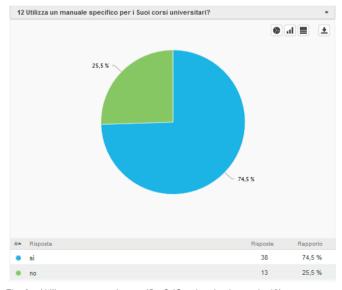


Fig. 3 – Utilizza un manuale specifico? (Sondaggio, domanda 12)

Su 51 risposte ottenute, 38 hanno evidenziato l'utilizzo regolare di un manuale nei corsi tenuti all'università; sono 13 le partecipanti al sondaggio che non utilizzano alcun manuale. Se poi si volge l'attenzione al manuale usato, il ruolo del leone spetta a *Nuovo Contatto* (Loescher editore), indicato da ben 22 docenti (su 33 risposte). Alcune risposte sono state formulate in maniera vaga e non hanno fornito ulteriori precisazioni (p.e. dipende dal corso o dal livello). Altre docenti hanno indicato invece per lo più ad *Al Dente* (Casa delle Lingue), *Nuovo Espresso* o *Nuovo Magari* (Alma edizioni).



Fig. 4 – Utilizzo di un manuale specifico (Sondaggio, domanda 13)

Senza voler assolutamente mettere in discussione qualità e pregi di queste pubblicazioni che utilizzo io stessa, ci si potrebbe chiedere tuttavia se considerate le loro tematiche e la progressione (soprattutto a livello elementare), questi manuali forniscano il libro di testo adatto alla tipologia di discente per cui vengono utilizzati. In altre parole, se possiedano o meno le caratteristiche brevemente ascritte sopra alla varietà di italiano per l'università. La risposta è negativa. Uno sguardo attento rivela che pressoché nulla nelle tematiche che

vi sono trattate riguarda da vicino il mondo dell'università e degli studenti: situazioni e attività proposte sono adatte a un pubblico adulto sui generis. Non vi è alcun riferimento alla vita universitaria, né si trae vantaggio dalla situazione di L2 in cui vengono a trovarsi gli studenti. Nella maggior parte dei casi inoltre, progressione lessicale e grammaticale vengono presentate in modo lento rispetto alle tempistiche che potrebbero essere proprie a un contesto accademico (spesso molto strette). L'impressione generale che ne deriva è quindi che la varietà di italiano adatta allo studio e all'ambiente universitario non sia ancora una realtà di insegnamento affermata e diffusa.

Adeguatezza e disponibilità di risorse appropriate costituiscono uno strumento fondamentale per attivare dei corsi funzionali ed efficaci e per stimolare l'autonomia degli studenti. Riflettendo su quanto affermato, si potrebbe forse argomentare che fa parte del lavoro della docente di lingua individuare e creare dei materiali integrativi così da rispondere adeguatamente alle specificità del gruppo di apprendenti. Indubbiamente questo è quanto molto spesso avviene, sebbene come vedremo le condizioni lavorative delle docenti non lo facilitino affatto. Va sottolineato tuttavia che dovrebbe comunque trattarsi di un'integrazione e questa presuppone che gli strumenti di base siano adeguati. Nel caso dell'italiano all'università però la prospettiva in questo senso non è così rosea. La stessa scarsità delle proposte editoriali in questo senso risulta essere piuttosto significativa. La domanda diventa così inevitabile: se i numeri delle persone interessate all'apprendimento dell'italiano in ambito universitario sono in aumento, perché questa situazione lacunosa e deficitaria?⁸

3.1.2 II QCER

Quella dei manuali non è l'unica questione che la docente di italiano si trova ad affrontare nei suoi corsi. Vi è un altro aspetto, per certi versi ad esso collegato, che si potrebbe rubricare alla voce 'taratura dei livelli linguistici'. Il riferimento al QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento) è evidente. Inaspettatamente forse, questo utilissimo strumento di riferimento che ha contribuito alla

⁸ Un aspetto piuttosto singolare questo del panorama editoriale dell'italiano L2/LS che sembra non rispondere nemmeno alla legge della domanda e dell'offerta. Anzi, si è persino giunti al paradosso di un'offerta di manuali di italiano per il contesto universitario più ampia all'estero (in Germania) che in Italia, dove presumibilmente la domanda di un supporto didattico specifico per l'italiano all'università dovrebbe essere più elevata.

standardizzazione e alla trasparenza in materia di insegnamento linguistico, nei corsi all'università talvolta si trasforma paradossalmente in un ostacolo, diventa una specie di corsetto che co-stringe, soprattutto in mancanza di strumenti coadiuvanti più specifici. Le ormai indispensabili linee guida che fornisce vengono infatti utilizzate come uno strumento normativo, e non come una cornice di riferimento. Porre la discente e le sue esigenze al centro del processo di apprendimento significa individuarne le specificità e attivare un processo di adattamento che coinvolge tutti i vari aspetti collegati all'apprendimento della lingua: gli obiettivi da raggiungere, le competenze da sviluppare, il processo di valutazione, ecc. Ne consegue che così come per esempio uno stesso manuale di livello A1 non è indicato per tutte le tipologie di apprendenti o per tutti i contesti a prescindere, anche le linee guida che riguardano le competenze, il saper fare richiesto ai vari livelli va interpretato e adattato, come d'altronde prevede il QCER stesso. Senza interpretazione e adattamento, quegli stessi criteri che dovrebbero servire da supporto finiscono per cancellare la specificità del contesto in cui vengono utilizzati, perdendo la loro stessa funzionalità ed efficacia. Per illustrare a titolo esemplificativo quanto affermato, riporto i descrittori della griglia di autovalutazione del QCER per l'abilità di scrittura di livello A1

Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti delle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per esempio il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo. Accesso: https://europass.cedefop.europa.eu/it/resources/european-language-levels-cefr.

Anche qui la domanda sorge spontanea: nei corsi di italiano per studenti stranieri nei nostri atenei viene esercitata una produzione scritta che tenga adeguatamente conto della specificità e delle esigenze del contesto universitario e quindi vada oltre queste indicazioni generali?⁹

⁹ Che sia praticabilissimo andare ben oltre la produzione scritta (le famigerate 50 parole), senza per questo penalizzare gli studenti, anzi stimolandoli, lo dimostra tra l'altro anche l'esperienza Unicert®, nei cui corsi di italiano la produzione scritta A1 varia da 100 a 120 parole. Unicert® è un sistema di certificazione (nato in Germania) per attestare la conoscenza delle lingue straniere in ambito accademico. Funziona tramite l'accreditamento dei centri linguistici che ne fanno richiesta.I centri interessati aderiscono a una serie di regole atte a garantire l'idoneità dell'ambiente di apprendimento e la conformità della redazione degli esami di livello. Per ulteriori informazioni: www.unicert-online.org.

4. La docente: professionalità invisibile?

In un contesto in cui gli strumenti a disposizione delle docenti sono limitati, la gestione dei contenuti, l'aggiornamento e la didattizzazione dei materiali, e (come evidenziato sopra) il conferimento stesso di una certa rilevanza tematica necessaria a rendere il corso stimolante ed efficace spetta alle docenti. Il loro ruolo assume quindi una duplice importanza nel promuovere l'apprendimento della lingua, influenzando in modo estremamente marcato tutto l'ambiente d'apprendimento. Una funzione per cui certamente non basta essere solo madrelingua – tanto per riportare uno dei pregiudizi più diffusi che tarda ad essere definitivamente debellato. Ma chi è la docente di italiano L2/LS all'università? Oltre all'evidenza inconfutabile che si tratta di una professione praticata prevalentemente da donne, 10 quali sono i tratti caratterizzanti di chi svolge questo compito?

Nel tentativo di tratteggiare un identikit della docente di italiano, o perlomeno identificarne i tratti salienti, è indispensabile tenere conto che la didattica dell'italiano a stranieri - diversamente da altre lingue - è una disciplina relativamente giovane. E, mentre negli ultimi quindici anni l'offerta formativa in questo campo è aumentata in modo esponenziale con corsi di laurea, di specializzazione e master (dalle denominazioni non sempre uniformate e trasparenti), è altresì vero che la professionalità della docente di italiano L2/LS è fondamentalmente nata e si è sviluppata, basandosi sull'esperienza diretta della classe. Una sorta di work in progress iniziale quindi, nelle mani di docenti provenienti da discipline più o meno affini e per cui spesso la propria esperienza d'apprendimento delle lingue straniere ha fornito i primi strumenti per affrontare e, contempo, dare vita a una didattica dell'italiano L2/LS creata giorno dopo giorno, passo dopo passo, sperimentando metodologie e modalità, e cercando di fornire risposte mirate a esigenze contingenti.

¹⁰ Le statistiche sulla questione di genere all'università di cui ho potuto prendere visione tendono a focalizzare l'attenzione sul confronto uomo e donna laddove la presenza femminile è scarsa. Non ho individuato dati specificamente riferiti al settore linguistico. La mia esperienza personale nei CLA in vari atenei non dà tuttavia adito a dubbi ed è confermata da una scorsa ai siti dei CLA dei maggiori atenei italiani: la maggioranza della presenza femminile nell'insegnamento dell'italiano è inconfutabile. A titolo esemplificativo, presso il Centro Linguistico di unibz, la graduatoria per la lingua italiana comprende 50 docenti di cui solo 7 di genere maschile.

L'esperienza sul campo, in effetti, sembra essere tuttora un tratto caratterizzante il profilo della docente di italiano all'università anche nei dati emersi dal *Sondaggio* (fig. 5). Essi evidenziano un bagaglio di esperienza didattica ragguardevole (in più del 40 % dei casi mediamente ben oltre i 10 anni di docenza) che va così a rafforzare i titoli accademici specifici, in molti casi acquisiti parallelamente all'esercizio della professione.

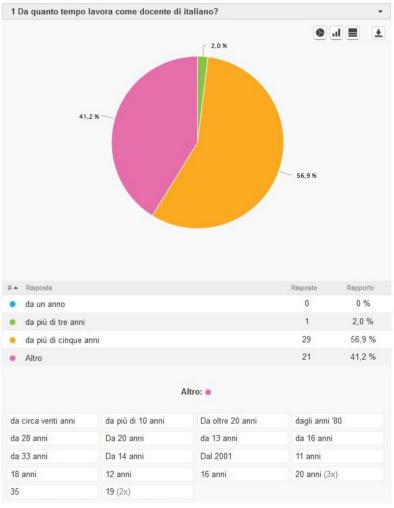


Fig. 5 – Da quanto tempo lavora come docente di italiano? (Sondaggio, domanda 1)

Oltre all'esperienza professionale e alla formazione continua, un altro tratto caratterizzante il profilo docente risulta essere la mobilità (in Italia, come all'estero). Una mobilità particolare, che non riguarda soltanto la disponibilità a muoversi dal luogo di residenza per svolgere la propria professione. Bensì riguarda un'operatività diffusa sul territorio ed inter-istituzionale, determinata cioè dallo svolgere l'attività di docenza contemporaneamente in più istituzioni, non tutte necessariamente universitarie, e in città diverse spesso piuttosto lontane (fig. 6). Nelle parole di una partecipante al sondaggio: "Essendo precaria, ho lavorato e lavoro presso diversi CLA e Unistra. Inoltre lavoro nei progetti Fami" (Sondaggio, domanda 2). Una mobilità che -forse è il caso di sottolinearlonon è il frutto di una scelta personale, ma è una delle evidenti conseguenze di una situazione di precariato endemica per il personale docente dei CLA (non solo in Italia).

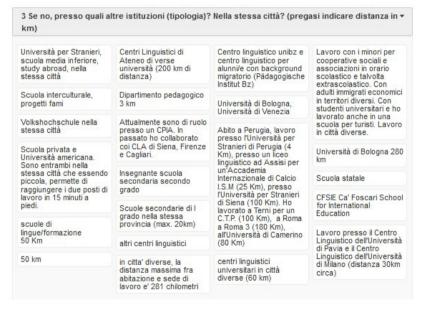


Fig. 6 - Dove svolge la Sua attività di docenza? (Sondaggio, domanda 3).

Francamente, si tratta di un tipo di precariato per cui, a voler esser precisi, è persino inesatto utilizzare la denominazione docente – nel presente articolo determinata da una scelta autoriale ben precisa - perché potrebbe trarre in

inganno. A questo riguardo vale la pena riportare per esteso un paragrafo dell'articolo di Gilbert (2015).

Oltre all'abuso dei contratti a tempo determinato, ancora peggio sono le fantasiose tipologie co.co.co. A Bergamo ci sono gli *addestratori linguistici* co.co. co. A Bologna ci sono i *formatori linguistici*. A Padova ci sono i tecnici linguistici con le stesse mansioni dei Lettori/CEL ma hanno 1500 ore annue e uno stipendio mensile inferiore a quello dei CEL. Dal 2005/6 non è più stato assunto nessuno con contratto stabile, solo un numero enorme di contratti a incarico per singoli corsi. A Siena stranieri ci sono *formatori* co.co.pro. per sostituire i CEL di lingua italiana, che svolgono le stesse mansioni dei CEL a tempo indeterminato. A Torino ci sono gli esercitatori linguistici co.co.co, annuali rinnovabili.

CEL, lettrici, co.co.co, esperte, collaboratrici, addestratrici e formatrici linguistiche: l'elenco potrebbe persino continuare. La proliferazione di definizioni è eloquente e ben illustra l'impenetrabile caos che circonda l'inquadramento della figura della docente di lingue. Un inquadramento che oscilla tra invisibilità accademica e una posizione inappropriatamente amministrativa, anche nei fortunati e rari casi in cui la posizione non è precaria. La confusione che circonda la denominazione si estende infatti anche al mansionario e agli ambiti operativi. Unico comune denominatore per queste figure diverse-ma-uguali il mancato riconoscimento dell'essenza accademica della posizione e, spesso, dell'opportunità di svolgere attività di ricerca. Malgrado dal punto di vista didattico l'insegnamento delle lingue nei CLA abbia prodotto più innovazione e risulti antesignano nell'utilizzo di tecnologie e metodologie all'avanguardia (Fragai et al., 2017). Una professionalità misconosciuta quindi quella della docente di italiano L2/LS, nonostante esperienza, titoli e qualifiche: "Eine Lektorenstelle bekommt man heute nicht en passant – man muss sich dafür hoch qualifizieren" (Müller-Lancé, 2012, p. 41). Ovvero, non si ottiene un posto di lettrice en passant – bisogna essere altamente qualificati, 11 sempre più spesso con almeno il titolo di dottorato. E, malgrado ciò, una professionalità che non

¹¹ Mia traduzione. La posizione di lettrice in Germania è comparabile a quella della CEL in Italia.

consente nemmeno di intraprendere il percorso della libera professione, vista la retribuzione oraria media (intorno ai 25 Euro). ¹²

Inevitabilmente tali condizioni operative sono gravide di pesanti conseguenze per diversi aspetti. Quali esse siano per la continuità didattica per esempio, oppure per il rapporto docente \(\Display \) studenti, per la fidelizzazione nel rapporto istituzione \(\Display \) docente \(\Display \) facilmente immaginabile: questi processi vengono resi pressoch\(\Display \) impossibili. Oltracci\(\Display \), vi \(\Display \) uno spreco enorme di risorse e competenze: per molte docenti non \(\Display \) possibile svolgere questo lavoro (se non come attivit\(\Display \) secondaria) e garantirsi una vita dignitosa. Nelle parole di una partecipante al \(Sondaggio \) (anonimo),

Vorrei evidenziare l'estrema precarietà del nostro lavoro, il peggioramento continuo dei contratti che sono arrivati ad una paga oraria inferiore a quella di una sciampista. Quindi, arrivati ad una certa età, molti di noi si trovano a dover cambiare lavoro per questioni di sopravvivenza. Ciò va a discapito degli studenti ma anche degli atenei che si perdono un enorme bagaglio di professionalità. C'è un enorme bisogno di noi nelle università, anche come supporto nei primi anni per gli studenti italiani, come dimostrano molti corsi di supporto linguistico che le uni hanno attivato negli ultimi anni per i nuovi iscritti.

Sulla base di questi dati di fatto, il profilo di chi insegna italiano all'università viene così a delinearsi a grandi linee con queste parole chiave: donna, altamente qualificata, lunga esperienza professionale, flessibile e precaria o, in alternativa, forzata a cambiare attività. Il paradosso non ha bisogno di commenti e diventa ancor più palese e incomprensibile se si richiama alla mente il contesto tratteggiato all'inizio dell'articolo. Proprio da questa contestualizzazione sgorga infatti spontanea l'ennesima domanda: com'è possibile, in un contesto in cui in tutti gli atenei si parla di processo di internazionalizzazione, in cui l'Europa preme per una formazione multilingue e mentre aumenta il bacino d'utenza, che la professionalità strumentale a fornire una risposta adeguata a queste esigenze venga platealmente ignorata? E ancora, c'è forse una relazione tra questa mancanza di considerazione, o meglio invisibilità, e il fatto che si

¹² Basti pensare al numero di ore di docenza necessaria, alla necessità di insegnare in più istituti e in città diverse e l'impresa diventa chiaramente impossibile.

tratti di una professione prettamente femminile e la docente di italiano sia donna?

5. Conclusioni aperte

Probabilmente il termine conclusioni, vista l'associazione che evoca richiamando alla mente qualcosa di finito, di concluso appunto, potrebbe non essere il titolo migliore per una sezione che intende lasciare aperti i quesiti posti, che non si propone affatto di 'chiudere', bensì si auspica di rendere maggiormente visibile, di 'aprire' a una discussione sulla questione dell'italiano L2/LS negli atenei e alle sue implicazioni. Anche perché, a mio avviso, sono implicazioni che oltrepassano i confini della lezione di italiano, l'inquadramento e la retribuzione della docente: si inseriscono di fatto nella politica linguistica degli atenei, rimandando all'interpretazione stessa del concetto di internazionalizzazione, richiedendo una scelta politica consapevole.

Le domande sollevate nelle pagine precedenti sono riepilogabili sotto due aspetti principali, ma strettamente collegati e per certi versi interdipendenti. Uno di natura più strettamente linguistica, che riguarda i contenuti (e la qualità) dei corsi; l'altro collegato alla figura della docente, all'*empowerment* del suo ruolo e al riconoscimento della sua professionalità. Affrontare quest'ultimo vuol dire risolvere il primo, offrire l'occasione di mettere a frutto le conoscenze e le competenze acquisite – in breve, mirare a migliorare la qualità dell'offerta. Significa anche fornire una risposta mirata e differenziata alle esigenze di formazione linguistica in continuo aumento negli atenei. Ma vuol dire anche molto di più. Significa sostenere l'italiano come lingua accademica in senso più ampio, favorire lo sviluppo degli strumenti per rendere accessibili i linguaggi settoriali agli apprendenti stranieri. E, quindi, non consentire che internazionalizzazione venga tradotto meramente con anglicizzazione, magari ignorando gli interrogativi che questo porta con sé in termini di trasmissione e qualità dei contenuti.

L'università sta attraversando una fase di cambiamento radicale: massificazione, tecnologie, gestione manageriale del sapere stanno modificando il mondo accademico, i confini delle discipline, le modalità di apprendimento. Anche i CLA e l'insegnamento delle lingue ha esperito delle profonde trasfor-

mazioni, basti pensare all'uso delle tecnologie, alla *flipped classroom*, o alla didattica collaborativa, al *peer tutoring*. Si tratta di competenze che in un contesto collaborativo all'interno degli atenei (quindi tra CLA e facoltà) potrebbero fare la differenza e aprire la via a nuovi scenari. Ci sono varie possibilità di canalizzare il processo di cambiamento. La lingua, l'italiano, come tutti sanno, è espressione prima e veicolo di cultura e di saperi, non garantire le condizioni per il suo apprendimento vuol dire implicitamente optare fin d'ora per un monolinguismo tecno-scientifico che ne oblitera la specificità. Al contrario, sostenerlo e riconoscere la figura di chi lo diffonde rappresenta un passo consapevole in direzione di un vero plurilinguismo. Vuol dire optare per quella che si potrebbe definire una *biodiversità linguistica* in grado di conferire potere alla diversità e quindi ai discorsi e alle tradizioni accademiche che l'italiano contiene e veicola.

Bibliografia

- AlmaLaurea (2018). *Rapporti* 2018. Disponibile presso: https://www.almalaurea. it/informa/news/2018/06/11/rapporti_almalaurea_2018
- Ballarin, E. (2017). *L'italiano accademico: uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Ballarin, E., Begotti, P. & Toscano, A. (a cura di). (2010). *L'italiano a stranieri nei Centri linguistici universitari*. Perugia: Guerra edizioni.
- Cavagnoli, S. (2007). La comunicazione specialistica. Roma: Carocci.
- Celentin, P. (2013, marzo). Italiano L2 a studenti Erasmus incoming: quale priorità? *EL.LE*, 2(1), 111–125.
- Diadori, P. (2019). DITALS. Storie e Prospettive. In Il mondo dell'Italiano, l'italiano nel mondo. A 100 anni dalla fondazione della Scuola di lingua italiana per Stranieri di Siena. Disponibile presso: https://ditals.unistrasi.it/public/articoli/151/ DITALS%20storia.pdf
- Eurobarometer (2012). Europeans and their languages. Special Survey 386, Report & Factsheet. Disponibile presso: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb_special_399_380_en.htm.

- Europäische Kommission (2008). Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Disponibile presso: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009IP0162&from=BG
- Europäische Kommission (2018). COM (2018) 272. Raccomandazione del Consiglio su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue. Disponibile presso: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A272%3AFIN
- Fragrai, E., Fratter, I. & Jafrancesco, E. (2017). *Italiano L2 all'università*. *Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Galloway, N., Kriukow, J. & Numajiri, T. (2017). Internationalisation, higher Education and the growing demand for English: an investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan. ELT Research Paper. Disponibile presso: https://englishagenda.britishcouncil.org/research-publications/research-papers/internationalisation-higher-education-and-growing-demand-english-investigation-english-medium
- Gilbert, J. (2016). *Un'emergenza da sanare*. *I lettori CEL e l'insegnamento linguistico*. Disponibile presso: http://www.flc-toscana.it/joomla/index.php/flc-provinciali/flc-firenze/unifi/993-un-emergenza-da-sanare-i-lettori-cel-e-l-insegnamento-linguistico-di-j-gilbert
- Gotti, M., Nickenig, C. (a cura di). (2007). Qual è il ruolo dei Centri Linguistici d'Ateneo nella didattica dei linguaggi Specialistici? Bolzano: Bolzano University Press.
- Gotti, M. (2009). 1997 2007: l'AICLU e la politica linguistica nelle Università italiane. In G. Mansfield & C. Taylor (a cura di), 1997–2007: l'AICLU e la politica linguistica nelle Università italiane. (p. 345-355). V Convegno AICLU, Università di Parma. Parma: tipografia Supergrafica.
- Hettiger, A. (2019). Die Umsetzungsebene (2): Ein Qualifikationsprofil von Hochschullehrkräften für Sprachen und Kultur. In A. Hettiger, Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. Grundlagen und Perspektiven (p. 344-381). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Mezzadri, M. (2011). Studiare in Italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio. Milano: Mondadori Università.
- Mezzadri, M. (2016). Studiare in Italiano all'Università. Torino: Loescher/Bonacci.

- Melero, C. (2010). Il CEL, questo sconosciuto, e la normativa in vigore. In E. Ballarin, P. Begotti, & A. Toscano (a cura di), *L'italiano a stranieri nei Centri linguistici universitari* (p. 97-104). Perugia: Guerra edizioni.
- Müller-Lancé, J. (2012). Sprachvernetzung im Bologna-Prozess: Gedanken zur Nutzung einer erzwungenen Umstellung. In R. Mügge (a cura di), Gekonnt, verkannt, anerkannt? –Sprachen im Bologna-Prozess (p. 27-45). Bochum: AKS-Verlag.
- Spina, S. (2010). AIWL Una lista di Frequenza dell'italiano accademico. In S. Bolasco, I. Chiari & L. Giuliano (a cura di), Jadt 2010 Statistical Analysis of Textual data. Proceedings of 10th International Conference (p. 1317-1325). Disponibile presso: https://www.researchgate.net/publication/236679478_AIWL_una_lista_di_frequenza_dell'italiano_accademico
- Vedovelli, M. (2002). L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2010). Guida all'italiano per stranieri. Roma: Carocci.
- Vogel, T. (2012). Sprachkultur(en) an den Hochschulen Europas: Bologna Revisited. In R. Mügge (a cura di), *Gekonnt, verkannt, anerkannt? –Sprachen im Bologna-Prozess,* (p. 47-64). Bochum: AKS-Verlag.
- Vogel, T. (2015). Ideale Sprachlehrer/Innen: kreativ, didaktisch versiert und interkulturell sensibilisiert. Disponibile presso: https://sprachennetz.org/2015/06/ ideale-sprachlehrer-innen-kreativ-didaktisch-versiert-und-interkulturellsensibilisiert/
- Wanner, I. (2018). Leitbild und Qualitätsentwicklung an universitären Sprachenzentren in Fremdsprachen an der Schnittstelle von Schule und Hochschule. *FuH* 92, 66-109.
- Zanca, C. (2009). 10 anni dopo: come sono cambiati i centri linguistici. In G. Mansfield & C.Taylor (a cura di), 1997 2007: l'AICLU e la politica linguistica nelle Università italiane. V Convegno AICLU (p. 345-355). Parma: tipografia Supergrafica.