



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione

Dottorato di ricerca in:

Psicologia dell'Interazione, della Comunicazione e della Socializzazione
XXII Ciclo

Tesi di dottorato:

Bilingue e biculturale?
Uno studio sulla percezione della lingua e della cultura italiana
in docenti di lingua italiana in Argentina

Dottoranda:
Irene Bracone

Tutor
Prof.ssa Maria Antonietta Pinto

Co-Tutor
Prof.ssa Clotilde Pontecorvo

*A Chiara e Faustino,
ai miei genitori,
a due paesi, unici e vicini, l'Italia e l'Argentina.*

INDICE

Introduzione	p. 4
PARTE I – PRESUPPOSTI TEORICI E METODOLOGICI	
Premessa	p. 11
1.1 La triade concettuale: lingua-cultura-identità	p. 14
1.2 La psicologia culturale come veicolo alla triade	p. 24
1.3 L’approccio “etnopragmatico”: una lettura dialettica della triade	p. 31
1.4 Il bilinguismo: sessant’anni di storia di elaborazione teorica e di studi empirici	p. 35
1.5 L’insegnamento della lingua italiana come L2	p. 43
1.6 Politiche culturali italiane rispetto all’insegnamento della lingua italiana (L2) in Italia e all’estero	p. 48
2.1 La ricerca etnografica: principi e campi di applicazione	p. 59
2.2 Le scienze sociali e la rilevazione del dato empirico	p. 61
2.3 L’osservazione partecipante nella ricerca etnografica	p. 63
2.4 La ricerca etnografica e il contesto “scuola”	p. 66
2.5 L’intervista	p. 69
2.6 L’autobiografia	p. 72
PARTE SECONDA – LA RICERCA -	
3. Obiettivi	p. 76
4. Strumenti e metodologia	p. 77
4.1 L’intervista semi-strutturata: esemplificazione delle categorie.	p. 83
5. Descrizione del contesto esplorato	p. 86
5.1 Le scuole	p. 89
5.2 I docenti	p. 95
6. Risultati	p. 96
6.1 Analisi dell’intervista autobiografica	p. 96
6.2 Analisi dell’intervista semistrutturata	p. 111
6.3 Il gruppo dei Nativi e quello degli Ospiti: un confronto.	p. 143
Conclusioni	p. 148
Bibliografia	p. 153
Appendice	p. 163

*[...] la “i” di inglese sta molto bene con le
“i” di informatica e impresa [...]
[...] mentre la “i” di italiano sta assai
meglio con le “i” di identità e istruzione
[...]*

(Trifone 2006)

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di ricerca vuole inserirsi nell'ampio campo di studi che hanno come *focus* l'insegnamento della lingua italiana all'estero, guardando all'insegnante che si trova a svolgere il proprio ruolo di docente di italiano fuori dall'Italia da una prospettiva psicologico-culturale. Tale prospettiva è incentrata su aspetti soggettivi, quali le motivazioni di questo tipo di docente all'insegnamento dell'italiano in condizioni di lingue e culture in contatto, e la sua percezione delle risorse espressive della lingua che ha la responsabilità di insegnare, in quanto veicolo di valori culturali.

La specificità di questo progetto consiste nel privilegiare le rappresentazioni, negli insegnanti, di alcuni aspetti linguistici e culturali della lingua e della cultura italiana, utilizzando un approccio metodologico di tipo etnografico.

Il tentativo è stato quello di guardare all'oggetto di ricerca cercando di combinare la visione multidimensionale del bilinguismo, nella quale diventano centrali gli aspetti legati all'identificazione, all'età di acquisizione e al contesto linguistico e culturale nel quale viene appresa la lingua seconda, con la prospettiva teorica della psicologia socio-culturale (Vygotskij, 1934; Cole, 1995; Bruner, 1984; Pontecorvo, 1999) che riconosce la “circolarità dinamica” fra mente e cultura, secondo la quale l'uomo costruisce il proprio Sé, interiorizzando i simboli del sistema culturale, e parallelamente concorre a produrre un cambiamento della cultura stessa attraverso un suo intervento ‘interpretativo’ e ‘intersoggettivo’.

In quest'ottica, l'analisi delle storie personali e professionali di ciascun insegnante, la percezione di Sé e del proprio processo di identificazione culturale, la percezione di Sé in quanto formatori di ‘altre’ identità culturali, diventa centrale nel percorso di approfondimento delle tematiche legate all'insegnamento della lingua e della cultura italiana all'estero, inteso come costruzione di una conoscenza attraverso processi di apprendimento *situati* (Wenger, 2006; Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, 1995; Striano, 2000).

La riflessione proposta vuole, inoltre, essere in linea e dare un proprio contributo all'azione che il Ministero degli Affari Esteri ha svolto negli ultimi trent'anni fino ad oggi,

scommettendo sulla promozione della lingua e della cultura italiana all'estero attraverso scelte politiche e culturali mirate .

Per la ricerca, è stata scelta la Repubblica Argentina, riconoscendo l'esistenza di una sorta di 'ponte invisibile' che esiste tra questo Paese e il nostro, per utilizzare una metafora creata spontaneamente da uno dei partecipanti, come vedremo, metafora che appare particolarmente felice nel caratterizzare tanta parte dei rapporti fra le culture dei rispettivi Paesi. Questa espressione coglie bene quella peculiarità tale per cui, camminando per le strade di Buenos Aires, o di qualsiasi altra città argentina che abbia accolto immigranti italiani, è facile percepire. Se, dal punto di vista architettonico, gli edifici antichi più prestigiosi richiamano immediatamente lo stile francese della seconda metà dell'Ottocento o degli inizi del secolo scorso, molteplici riferimenti iconografici e linguistici ci riportano in maniera altrettanto vivida ad una pregnante presenza italiana. Oltre ai caffè e ai ristoranti dai nomi e dallo stile architettonico italiano, oltre al culto della gastronomia italiana rivendicata *come parte della gastronomia locale* e non come gastronomia 'di tendenza', è soprattutto nel vivo delle interazioni quotidiane, quelle più casuali, che si può cogliere fino a che punto gli Argentini riconoscano la lingua e la cultura italiana in tutte le sue manifestazioni come parte delle loro stesse matrici.

Se nella maggior parte dei Paesi del mondo, quando si viene identificati come cittadini italiani, la frase stereotipica che accompagna istintivamente questa identificazione è "*pizza, spaghetti e mandolino*", quando non ci si aggiunge anche qualche riferimento alla mafia, in Argentina la reazione istintiva, nella stessa situazione, è quella di rivendicare e, con emozione positiva, la radice italiana a livello di Paese intero, *prima che regionale*. Invece di sottolineare in primo luogo la provenienza regionale, si porge all'interlocutore italiano il fatto di riconoscersi personalmente nelle origini italiane: "*...mia familia es italiana*"; "*...io...soy italiano*", "*...mi nono era italiano...calabrese*", piuttosto che siciliano, piemontese, veneto, ecc...

Il contesto prescelto per la ricerca si presenta dunque particolarmente stimolante ai fini della problematica oggetto di questo lavoro. L'Argentina ha caratteristiche geografiche, linguistiche e culturali che si pongono, in rapporto allo spazio geografico, linguistico e culturale italiano, in una dinamica molto speciale rispetto ad altre dinamiche possibili fra Paesi ispanofoni e l'Italia. Linguisticamente, non è né l'ispanofonia della madrepatria Spagna in Europa, né quella di altri Paesi dell'America latina; si tratta, piuttosto, di una varietà di lingua spagnola che presenta tratti lessicali, grammaticali, fonetici e pragmatici a sé stanti. Uno degli aspetti interessanti, ai fini della presente ricerca, è che, alla formazione di questi tratti, ha contribuito proprio l'insediamento di consistenti masse di popolazione italiana, che sono andate consolidandosi nel corso di generazioni, dall'epoca immediatamente successiva

all'Unità d'Italia fino ad oggi. Geograficamente, non è irrilevante il fatto che i due Paesi, Italia e Argentina, siano collocati in due emisferi opposti, con tutte le conseguenze che un tale sfasamento comporta dal punto di vista dell'organizzazione istituzionale della vita lavorativa, inclusa quella scolastica, e quindi anche dal punto di vista delle rappresentazioni soggettive delle scansioni stagionali. Quelle rappresentazioni del clima natalizio che, per un Italiano, sono legate ad un certo abbigliamento, ad una certa gastronomia, a certe sensazioni termiche, corrispondono, nell'altro emisfero, a rappresentazioni opposte, pur essendo associate agli stessi riferimenti religiosi, e in gran parte anche iconografici, dal Presepe a Santa Klaus.

Non è irrilevante, ai fini delle rappresentazioni culturali dei rispettivi Paesi, Argentina e Italia, anche la enorme diversità delle configurazioni spaziali dei due territori, e della utilizzazione di questi a scopi urbani o agricoli. Il fatto stesso che la superficie del territorio argentino sia all'incirca ventitré volte più vasto di quello italiano fornisce un primissimo criterio per comprendere quale possa essere la diversità dell'immaginario spaziale di chi risiede nell'uno o nell'altro Paese. A ciò si aggiunge la totale diversità della conformazione orografica dei due Paesi e della organizzazione antropologica che vi si lega. Per dare solo un piccolo esempio di come tale diversità possa riflettersi nelle rappresentazioni spaziali, è difficile spiegare ad un alunno argentino che non abbia mai visto l'Italia, l'insieme dei significati geografici e paesaggistici che corrispondono al termine "collina", e perché le pianure italiane sono adibite sia ad agricoltura che ad insediamenti industriali ed urbani, a differenza di quelle argentine che sono esclusivamente sede di agricoltura o di zootecnia. Culturalmente, infine, i due Paesi si offrono reciprocamente delle possibilità di dialogo che non coincidono né con quelle che intercorrono fra l'europea Spagna e l'europea Italia, né con quelle che intercorrono fra l'Italia e altri Paesi dell'America latina, in quanto l'Argentina è, notoriamente, il più europeo di questi Paesi e, come già accennato, si presenta con un volto intriso di 'italianità', difficile da esplicitare, eppure molto vivo anche all'occhio di chi la visita per la prima volta.

In questo contesto generale, di consolidato e diffuso confronto interculturale Argentina-Italia, è apparso interessante lo studio di un micro-contesto dove il dialogo fra le due lingue-culture costituisce l'obiettivo ufficialmente perseguito: il micro-contesto delle scuole italiane in territorio argentino. In questo ambito, si è scelto di studiare i vissuti di un gruppo di insegnanti di lingua e cultura italiana, in quanto protagonisti di queste dinamiche linguistico-culturali a più livelli. Innanzitutto, a livello di formazione personale in quanto insegnanti, alcuni dei quali hanno la lingua italiana come prima ed unica lingua nativa, cui possono aggiungere lo spagnolo a titolo di lingua straniera, altri hanno l'italiano come una delle due lingue native, e altri ancora hanno l'italiano come lingua seconda rispetto allo spagnolo

lingua prima. Già questa condizione personale mette di per sé in connessione due livelli di competenze linguistiche, che possono essere più o meno bilanciate e più o meno armonicamente integrate, da un lato, e due sentimenti di appartenenza culturale, che, a loro volta, possono essere più o meno armonicamente intrecciati. Inoltre, data la funzione professionale di questi insegnanti, si pone ad essi un secondo livello di confronto linguistico-culturale: quello legato al fatto che essi sono veicolo di una delle due lingue-culture sancite ufficialmente dal contesto scolastico. A questo secondo livello, essi sono responsabili della formazione sia di competenze linguistiche in italiano, sia di quella sensibilità culturale che inestricabilmente si connette allo studio della lingua italiana. Questa operazione culturale, già complessa per l'insegnante italiano in Italia, acquista ulteriore complessità quando è realizzata *fuori d'Italia*, in situazione di ufficiale bilinguismo in cui l'italiano è una delle due lingue e riveste particolare valenza affettiva.

Il contesto prescelto, quindi, è tale da esaltare la problematica del bilinguismo-biculturalismo in figure sociali che hanno per professione il compito di sensibilizzare ad una lingua-cultura 'altra' rispetto a quella nativa, e che riveste particolari connotazioni simboliche. La lingua italiana è infatti sentita dalla popolazione argentina che frequenta le scuole italiane come particolarmente ricca di valenze estetiche e culturali e pertanto alimenta l'immaginario di questi alunni argentini in maniere sconosciute agli alunni italiani in Italia.

Lo studio proposto ha coinvolto dieci docenti di lingua e letteratura italiana che insegnano nelle scuole paritarie, non governative, italiane in Argentina, nella Provincia di Buenos Aires. I docenti sono tutti di scuola secondaria di primo grado, alcuni italiani e altri argentini. La ricercatrice ha svolto la ricerca sul campo per circa otto mesi, divisi in due periodi, il primo dedicato alla presentazione e all'avvio del progetto e il secondo alla concreta raccolta del materiale (autobiografie, interviste semi-strutturate e videoregistrazioni dell'attività di classe¹). Il lavoro sul campo è stato guidato da priorità individuate attraverso lo studio delle specificità della condizione di bilingue e delle implicazioni personali e professionali legate all'insegnamento della lingua e cultura italiana, in generale e in un contesto 'altro'. Tale priorità, elaborate e formulate in termini di "concetti sensibilizzanti" ("*sensitizing concepts*", Blumer, 1954), hanno portato alla definizione dei seguenti obiettivi di ricerca:

- esplorare la percezione che ciascun docente ha dei momenti-chiave del proprio percorso formativo, delle motivazioni fondamentali alla sua scelta di insegnare la lingua italiana fuori dal Paese Italia, visti come altrettanti aspetti della sua costruzione del senso d'identità culturale;

¹ Nell'economia della presente tesi, questa parte del materiale raccolto verrà appena accennata, in quanto, per motivi che verranno specificati, non è stato possibile elaborarla. La ricercatrice si riserva di presentarla in un lavoro successivo.

- esplorare la percezione che i docenti intervistati hanno di alcune risorse espressive della lingua italiana, esaminate da un punto di vista funzionale, sociolinguistico ed estetico, come altrettante forme di consapevolezza metalinguistica e culturale;
- osservare le modalità con cui ogni docente contestualizza culturalmente e storicamente, nel corso della propria pratica didattica, alcuni brani letterari italiani ritenuti particolarmente pregnanti. Questi aspetti della pratica didattica sono stati visti anch'essi come elementi che riflettono livelli variabili di consapevolezza culturale nel particolare contesto di lingue e culture in contatto.

Il presente lavoro è diviso in due parti: la prima è dedicata alla presentazione dei presupposti teorici e metodologici che hanno ispirato il progetto di ricerca e la seconda alla illustrazione dettagliata della medesima. Viene proposta *in primis* una riflessione sul tema centrale del lavoro, e cioè la triade concettuale LINGUA-CULTURA-IDENTITÀ, ripercorrendo l'iter storico che ha portato alle delimitazioni attuali di ognuno dei campi disciplinari - linguistica, antropologia, sociologia, psicologia - che hanno per oggetto questi concetti. Si mostrerà come i rapporti che intercorrono attualmente fra queste discipline si siano andati creando in maniera *dialettica* nel corso del secolo scorso (Cannada Bartoli, 2009; Duranti, 2007), arrivando a configurazioni molto più integrate rispetto alle fasi iniziali. Il passo successivo consisterà nell'indicare nella psicologia culturale il veicolo ideale per cogliere questo intreccio fra lingua, cultura e identità. Segue una breve trattazione degli aspetti definitori del bilinguismo, visti in prospettiva storica, fino ad arrivare a quella concezione multidimensionale elaborata da Hamers & Blanc (2000), e in buona parte operazionalizzata nel presente lavoro, con particolare accentuazione dei correlati metalinguistici e metacognitivi del fenomeno bilinguismo, per la rilevanza che assumono nel presente lavoro. Alla natura linguistica di questa tematica si legano i due successivi capitoli, dedicati alle problematiche dell'insegnamento della lingua italiana come L2 e alle politiche culturali italiane che intendono promuovere questo insegnamento, in Italia e all'estero.

Il secondo capitolo della parte teorica è dedicato ai principi metodologici che hanno guidato le scelte operative della ricerca, secondo un approccio *emico* ispirato alla psicologia culturale, che mette in primo piano l'attribuzione di significato che ogni partecipante, in maniera del tutto personale, opera in rapporto alla propria storia linguistica e al proprio percorso formativo di insegnante di lingua. Come già detto, lo studio utilizza un approccio etnografico, sulle cui caratteristiche viene proposta una riflessione di carattere teorico ed epistemologico.

La seconda parte dell'elaborato presenta la parte empirica della ricerca, con la descrizione del contesto, delle scelte metodologiche, degli strumenti e delle procedure seguite nella raccolta del materiale. L'esposizione dei risultati procede prima separatamente, distinguendo fra ciò che emerge dai singoli strumenti, e poi tracciando dei profili complessivi dei docenti considerati. Si discutono, infine, alcune criticità riguardanti la formazione dei docenti di lingua e letteratura italiana all'estero.

PARTE I
PRESUPPOSTI TEORICI E METODOLOGICI

Premessa

Lo studio proposto in questo lavoro di ricerca, che ha tra i *sensitizing concepts* (Blumer, 1954) la riflessione sulla percezione della lingua e della cultura italiana in docenti, in alcuni casi, bilingui e biculturali, ha suggerito un'analisi storica e letteraria delle diverse prospettive teoriche che hanno avuto come oggetto l'evoluzione dei tre concetti lingua-cultura-identità e della loro interazione.

Tale analisi, benché abbia ripercorso gli ultimi due secoli di teorizzazioni, si è poi focalizzata su quelle teorie che hanno avuto come *focus* la lingua, e più in generale il linguaggio, inteso come 'artefatto' (Vygotskij, 1934; Cole, 1995; Mantovani, 2007), attraverso il quale l'individuo riesce a interpretare il mondo interno ed esterno ad esso.

E' sembrato interessante, quindi, rapportare tale senso del linguaggio con la realtà di chi è chiamato ad un confronto costante tra la propria lingua e cultura e quella 'altra', investito di un ruolo fondamentale nella formazione di nuove coscienze, nuove consapevolezze tra ciò che si è e ciò che si diventerà, attraverso la mediazione "simbolica" dei significati e dei valori che essi vivono dall'interno e all'esterno.

Il concetto del linguaggio come 'artefatto', che svolge un ruolo di mediazione tra l'individuo e il mondo esterno, richiama necessariamente la definizione della 'cultura' secondo l'accezione della psicologia culturale. Questa mette in luce come, attraverso l'uso della parola, del comunicare e del discorrere, si realizza la conoscenza del mondo esterno al quale si appartiene, a quell'insieme di valori, di significati, di norme e di regole che riconosciamo, in modo più o meno consapevole, e che ci fanno sentire parte di una determinata cultura.

Se, all'inizio Vygotsky parlava di 'strumenti', gli studiosi che si sono avvicinati alla prospettiva storico-culturale, riconobbero la valenza sociale e culturale di tali principi teorici, riutilizzati nelle teorizzazioni dello sviluppo cognitivo e nei processi di apprendimento. Lo stesso Bruner (1988), richiamandosi all'importanza del ruolo mediatore del linguaggio e del suo forte 'potere costitutivo', elaborò una concezione nuova di cultura, intesa come "connettore di conoscenze".

Tali principi teorici sono stati ispiratori del lavoro di ricerca, per il quale è stato scelto un contesto di apprendimento in cui la valenza culturale è fortemente amplificata dal confronto fra culture nei processi di apprendimento. Tale interazione tra lingue e culture si realizza certamente nella didattica, ma ancor più a livello personale nel docente stesso che, per realizzare la sua funzione di mediatore di questo confronto presso i suoi alunni, è chiamato a 'coscientizzare' la dialetticità culturale di cui è intimamente protagonista.

Nel presente lavoro si cercherà di mettere in relazione i principi teorici della psicologia culturale appena enunciati con quelli che caratterizzano le nuove prospettive teoriche che

hanno esplorato, negli ultimi vent'anni, il fenomeno del bilinguismo. Si è partiti dalla concezione di bilinguismo come fenomeno caratterizzato da una multidimensionalità (Hamers, Blanc, 2000), nel quale, dunque, è possibile individuare la valenza cognitiva nella gestione di due codici linguistici ma anche, e soprattutto, la valenza sociale e culturale che tale gestione possiede intrinsecamente.

L'aspetto legato alla gestione dei due codici e delle due culture, in termini di identificazione culturale e di costruzione di identità culturali, è particolarmente pregnante poiché i docenti sono chiamati ad organizzare la loro attività didattica nel rispetto della complessità del contesto di apprendimento. A tal proposito è stata presa in considerazione la prospettiva della psicologia culturale che si è focalizzata, negli ultimi vent'anni sull'approfondimento del concetto di "apprendimento situato" (Lave, Wenger, 2006; Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, 1995; Striano, 2000), definizione emersa da studi condotti in ambito psicologico e antropologico.

Tra le caratteristiche dell'apprendimento, proposte da Wenger (2006, ed. or. 1998) nell'ambito degli studi sulle comunità di pratiche, è risultata attinente e specifica per il tema del presente lavoro, quello relativo alla definizione di identità, ovvero la formazione di processi in divenire all'interno delle comunità stesse, vedendo l'apprendimento come *appartenenza, esperienza, azione e divenire*.

La focalizzazione sul contesto situazionale, cioè l'attenzione all'ambiente reale e fenomenico che l'individuo vive nella sua esperienza di apprendimento, rimanda ad alcune scuole di pensiero che negli ultimi vent'anni hanno creato un solco nell'interpretazione dei processi di cognizione: la teoria fenomenologica di Martin Heidegger, agli approcci "ecologici" di Humberto Maturana e Francisco Varela, l'interazionismo simbolico in sociologia e etnometodologia.

In questo quadro complesso, è stata approfondita la relazione che esiste tra linguaggio e cultura e quanto quest'ultima rappresenti uno spazio mentale ed esperienziale nel quale si realizzano gli apprendimenti attraverso la negoziazione di significati e costruzioni condivise tra gli appartenenti ad una determinata comunità, sia essa sociale, nel senso più ampio, sia essa circoscritta ad un determinato contesto come quello scolastico. Si è fatto riferimento, ancora una volta, alle teorizzazioni inerenti lo sviluppo del linguaggio, dalle ipotesi vygotskiane sull'aspetto sociale e culturale dell'acquisizione del linguaggio fino alla definizione di tale acquisizione, da parte dell'etnografia, che si realizzerebbe attraverso la socializzazione linguistica all'interno di una determinata cultura (Ochs, 1988). L'attenzione di questa studiosa è posta sull'importanza delle interazioni all'interno di un determinato gruppo, che favoriscono, attraverso vere e proprie "pratiche linguistiche" la padronanza

necessaria a diventare partecipanti attivi di una determinata comunità. L'elemento peculiare, che si è dimostrato particolarmente rilevante per il presente lavoro, risiede nel concetto stesso di "socializzazione linguistica", inteso come **socializzazione** alla lingua e al tempo stesso attraverso la lingua (Ochs, 2002). Con le parole dell'autrice:

[...] "ci si interessa delle interazioni culturalmente e socialmente organizzate, che vedono la partecipazione congiunta di persone di diverse competenze, le quali danno ordinatamente forma alla conoscenza, alle emozioni e all'azione sociale."

Il valore dell'acquisizione linguistica attraverso la socializzazione e l'interazione con persone di una stessa comunità e con un'esperienza linguistica, sociale e culturale maggiore, diventa, dunque, la chiave di lettura teorica e metodologica della ricerca che verrà illustrata, di cui verrà esplicitato l'assetto teorico in questa prima parte.

1.1 La triade concettuale lingua-cultura-identità: un excursus storico, scientifico e letterario

Lingua, cultura e identità: tre concetti che per anni sono appartenuti, in qualità di oggetto di indagine, a discipline distinte, ognuna delle quali restringeva il proprio campo ad uno solo di essi.

Nel corso dell'intero XX° secolo, gli interessi teorici e metodologici della linguistica, della sociologia, dell'antropologia e della psicologia si sono focalizzati su questi tre aspetti, in parte sovrapponendosi e in parte, e necessariamente, influenzandosi a vicenda.

Ciò ha favorito la creazione di nuovi filoni di ricerca, quali la sociolinguistica, la psicolinguistica e l'antropologia linguistica: tutte accomunate da un *focus sul linguaggio*, più che sulla *lingua 'naturale'* (Duranti, 2007) - intesa unicamente come un sistema di codici e simboli - e su come l'acquisizione e l'uso del linguaggio sia determinante nella trasmissione di una specifica cultura e nella formazione dell'identità sociale e culturale di un individuo. Lo sviluppo di queste nuove discipline, in particolare l'antropologia del linguaggio o "antropo-linguistica", è stato frutto di un lungo percorso di aggiustamenti teorici e metodologici, che hanno visto l'avvicinamento tra la linguistica 'pura', fino ad allora ferma all'analisi di aspetti strettamente tecnici, e l'antropologia, fino ad allora considerata un ramo della linguistica stessa.

Tale avvicinamento ha favorito l'interesse scientifico per il ruolo che il linguaggio esercita all'interno di una comunità linguistica, e al suo contributo nel definirla. Uno scambio dialettico tra queste due discipline, nonché tra le due diverse prospettive di analisi, ha permesso l'avvio di una discussione teorica e metodologica che ha portato allo sviluppo dell'etnografia e dell'ultimo modello teorico presentato da Duranti in "*Etnopragmatica*" (2007).

Già all'inizio del XX secolo, con la pubblicazione delle ultime lezioni di Saussure (Il "*Cours*" del 1916), successiva alla sua morte, e che fece sì che venisse eletto a fondatore della linguistica moderna, si cominciò a determinare un cambiamento nell'oggetto di indagine della linguistica. Questa iniziava a porsi in una prospettiva *sincronica*, contrapposta a quella *diacronica*, trascurando la visione storica della lingua e proponendo, in sintonia con l'antropologia e con l'etnografia, un nuovo approccio di ricerca. Il modello teorico di Saussure, tra le diverse innovazioni, pone in evidenza la distinzione tra "langue" e "parole": con il primo termine viene identificato l'insieme di simboli, fonemi, parole, ovvero il codice linguistico comune ad una certa comunità, fatto di regole astratte, la cui conoscenza è necessaria per parlare. E' il modello a cui si fa riferimento, comune a tutti parlanti, intriso dunque di una dimensione sociale. Il termine "parole" indica invece la lingua in atto, ciò che

la linguistica pragmatica definirà successivamente come “atto linguistico”, ed è ciò che dà alla lingua un aspetto di molteplicità, in quanto ne riconosce l’uso personale da parte di ciascun parlante. Tra i due concetti esiste, dunque, un complesso rapporto dialettico, così definito da De Mauro (1970), perché l’uno non può esistere senza l’altro.

Il binomio langue-parole rappresenta, come già detto, il primo passo verso l’apertura della linguistica all’antropologia, poiché viene per la prima volta utilizzato per proporre un’analogia tra *langue-cultura* e *parole-atto individuale*, al fine di spiegare la relazione dialettica tra lingua-cultura.

Il lavoro innovativo di Saussure promosse un’intensa attività, anche empirica, attenta alle forme della simbolizzazione e a come queste, in base all’accettazione o alla censura da parte di una specifica comunità linguistica, possano definire l’oggetto di indagine. Da qui gli studi su lingua e folklore (Bogatyrev, Jakobson 1929), sulla fonologia di Trubeckoj e del Circolo di Praga in generale (1938) che, insieme ai precedenti studi di E. Sapir, definirono nel tempo ciò che oggi è conosciuto come strutturalismo.

Ad esempio, Bogatyrev e Jakobson applicarono la distinzione di Saussure tra parola, come fatto individuale, e lingua, come fatto sociale, alla letteratura popolare, nel saggio *Folk-Lore als eine besondere Form des Schaffens* (1929), dove si dimostra che, analogamente a quanto avviene per il passaggio dalla parola alla lingua, la creazione di un singolo atto folklorico, in quanto è affidato all’oralità per la sua divulgazione, può essere assimilata dalla collettività stessa, che la designa come innovazione e farsi tradizione attraverso un’attività di “censura”. Tale processo di scelta ed eliminazione non è un meccanismo passivo, bensì un’attività creativa propria della comunità che, nel momento in cui elegge il ‘fatto’ folklorico a innovazione, è impegnata in una continua rielaborazione e trasmissione perché non scompaia. In questo passaggio si rilegge un’altra innovazione proposta da Saussure, quella dell’abbandono della visione diacronica a favore di quella sincronica. L’interesse rispetto alla tradizione popolare non è quindi rivolto all’origine storica della tradizione in questione, ma ai principi di *accettazione e di rielaborazione* della stessa, secondo una visione *funzionalista*.

L’opera saussuriana suscitò consensi nel nascente strutturalismo europeo, ma anche aspre critiche in questo stesso ambito: nelle loro *Thèses*, presentate nel 1929 al congresso dell’Aia, N. Trubeckoj e gli altri linguisti della scuola praghese rimproverarono vivacemente l’autore di aver separato sincronia e diacronia. Tuttavia, l’elaborazione di metodi di classificazione dei fonemi, basata sulle opposizioni (es. *bilaterali o multilaterali, proporzionali o isolati*, etc.) che caratterizza gli studi fonologici di N. Trubeckoj, rappresentano una dimostrazione scientifica dell’intuizione di Saussure del concetto di sistema, caratterizzato dall’idea di regolarità sottostante alla molteplicità delle manifestazioni linguistiche. Tale lavoro culminerà poi nella

stesura del testo *Fondamenti di fonologia* (1939), in cui lo studioso presenta la distinzione tra fonetica e fonologia: la prima, intesa come disciplina centrata sul reperimento di dati, da una prospettiva prettamente fisica e acustica; la seconda, come tentativo di teorizzare i dati ad un livello più astratto ed universale.

Partendo dalla concezione saussuriana della lingua come sistema funzionale di segni, e sviluppando alcune idee del linguista polacco J. Baudouin De Courtenay, fu elaborata dai linguisti del Circolo di Praga una nuova teoria del fonema, che ebbe un riconoscimento ufficiale già al *I° Congresso Internazionale dei Linguisti* (L'Aia, 1928). La nuova fonologia strutturale o fonematica propone un approccio che non guardi alle singole realizzazioni foniche variabili all'interno della stessa comunità di parlanti o nello stesso individuo, bensì agli elementi funzionali della lingua con valore distintivo, e siano in tal modo capaci di differenziare semanticamente una parola da un'altra, analizzando le modalità di combinazione e le relazioni reciproche soprattutto in termini di opposizioni. Sul piano strutturale, interessa ricercare "quali differenze foniche sono legate, nella lingua studiata, a differenze di significato", ed è qui evidente il riferimento al principio saussuriano che "nella lingua non esistono che differenze".

Dal pensiero di Saussure, che assimilava la lingua ad un sistema di relazioni all'interno di una struttura caratterizzata da relativa regolarità, contrapposta alla molteplicità di espressioni linguistiche, si sviluppò anche la concezione di una relazione dinamica tra *struttura* e *uso* della lingua, tra *regolarità* e *molteplicità*, tra *cultura* e *lingua*. Una dinamicità già messa in evidenza da Sapir (1921) quando aveva parlato di "forma della lingua" e di "tipi di struttura linguistica".

E. Sapir era allievo di F. Boas, identificato come il fondatore dell'antropologia statunitense, che lo aveva avviato ad un interesse per il linguaggio, che Sapir sviluppò focalizzandosi in particolare sull'apprendimento linguistico, basando le sue teorie su un confronto linguistico. Il lavoro di E. Sapir, sviluppatosi nell'ambito dell'antropologia americana, culminò in seguito nella formulazione di quell'idea che si è affermata successivamente come "*ipotesi di Sapir-Worf*" (Sapir, 1972; Worf, 1970). Questa elaborazione teorica sembra sancire l'incontro e nello stesso tempo la sovrapposizione tra linguistica e antropologia, dove il linguaggio è visto come attività mirata alla *costruzione della realtà sociale*, prospettiva ancora oggi centrale negli studi sulla comunicazione e sull'interazione. L'ipotesi di Sapir-Worf rappresenta, probabilmente, una delle teorie più significative sul rapporto lingua-cultura in quanto mette in luce come l'uso di una lingua, e quindi una specifica categorizzazione delle parole, possa condizionare la *visione* che un individuo ha del mondo in base alla lingua appresa. Nel lavoro di Sapir è allora già possibile trovare le linee-guida che portano all'interazione fra il piano della linguistica e quello dell'antropologia, che sfocerà successivamente nella creazione di

una nuova disciplina, definita “etnolinguistica”. In maniera autonoma e parallela, Sapir elabora idee simili a quelle di Saussure, basate su caratteristiche di sistematicità e differenziazione della lingua, implicite nel movimento dello strutturalismo, nato, come ricordiamo, da un interesse specifico per le leggi generiche che regolano le relazioni e gli scambi tra la struttura e l’uso.

Parallelamente, negli anni Venti, in un famoso libro di Odgen e Richards, “*The meaning of meaning*” (1923), viene pubblicato un articolo di Malinowski, fondatore dell’etnografia moderna: “*The problem of meaning in primitive language*”, il cui argomento principale era l’importanza del contesto nel processo di interpretazione. In questo articolo, l’autore descriveva la sua ricerca svolta presso la popolazione trobriandese e proponeva, in linea anche con quanto sostenuto da Saussure e da Jacobson e Bogatyrev, l’approccio etnografico come metodo per arrivare ad individuare e valorizzare la dimensione sociale del linguaggio, nel rispetto del contesto nel quale tale azione linguistica si svolge. Riprendendo proprio le teorie esposte da Odgen e Richards, che mettevano in evidenza l’importanza del contesto, Malinowski introduce il concetto di “contesto di situazione”, proponendo una lettura che dia importanza sia al contesto che alla situazione in cui certe espressioni vengono enunciate. Malinowski, non solo propone l’etnografia come mezzo per esplorare la dimensione sociale del linguaggio, che porterà in seguito alla definizione della “practical anthropology”, ma getta anche le basi per lo sviluppo di specifiche tendenze che porteranno allo studio della dimensione *dell’uso* del linguaggio, facilmente riconoscibili nelle successive elaborazioni teoriche di Wittgenstein (1967) e di Austin (1987). Lo stile dell’autore di fare etnografia (la cosiddetta “osservazione partecipante”), divenne ben presto un modello: come Sapir, l’autore considera centrali gli aspetti sociali del linguaggio, però incentrandosi principalmente sulla relazione/comunicazione tra i membri appartenenti ad un gruppo e sul loro rapporto con il contesto. A tal proposito, l’autore sottolinea il primato dell’approccio etnografico come mezzo per arrivare ad evidenziare il valore sociale del linguaggio e come garanzia per esplorare e descrivere in modo fedele i contesti definiti “altri”: queste considerazioni si svilupperanno negli anni successivi nelle tendenze teoriche incentrate sullo studio delle *dimensioni d’uso* del linguaggio (Duranti, 2000).

La vicinanza temporale dei lavori svolti, nell’ambito del folklore, da un lato, e in quello etnografico, dall’altro, fa riflettere su come siano coesistite, nella stessa decade, due distinte tendenze: la prima che, attraverso l’analisi dei testi, delle memorie scritte e orali delle tradizioni, si concentra su ciò che viene esplicitamente definita “*struttura*” (Cannada Bartoli, 2009) e l’altra, invece, focalizzata *sull’uso del linguaggio*, con particolare attenzione all’idea malinowskiana del rapporto tra situazione ed espressione, precedentemente enunciato.

Questo movimento “contemporaneo” sembra mettere in luce, dunque, un’immagine empirica nei lavori che intersecano antropologia e linguistica.

Successivamente, negli anni Sessanta, si sviluppò una contrapposizione tra strutturalismo e l’approccio etnografico, con critiche mosse da un alto e dall’altro. Lévi-Strauss, studioso che la letteratura colloca all’interno del movimento strutturalista, critica l’approccio etnografico sottolineando che un singolo componente di un sistema non può “svelarne” il senso: questo va cercato nella relazione componente / sistema (Lévi Strauss, 1966).

Si rafforza inevitabilmente quell’atteggiamento empirico che va alla ricerca di leggi generiche che sottendono al funzionamento del sistema, minimizzando ciò che, nel rapporto tra componenti e sistema, possono determinare ridefinizioni e reinvenzioni da parte degli interlocutori e l’apporto che nell’ambito di tali relazioni il ricercatore può dare. In un approccio di questo tipo sembra venire meno l’attenzione al contesto e all’aspetto dinamico dell’agire umano, emergendo, in questo caso, una scarsa considerazione dell’aspetto interazionale e della dimensione intersoggettiva dello scambio linguistico e comunicativo.

L’attenzione ad aspetti generali piuttosto che a differenze e a particolarità proprie di una cultura e di un contesto, è una tendenza che comincia a cambiare intorno agli anni Sessanta, quando inizia a prendere forma teorica e scientifica la priorità del contesto. Tuttavia, questo processo, caratterizzato da gradualità, ha visto come protagonisti altri due modelli teorici: quello di Jakobson e quello di Chomsky. Il primo prese spunto dal binomio *langue-parole*, trasformandolo nel binomio *codice-messaggio*, con una visione di ampio respiro, che coinvolge la comunicazione orale così come quella scritta e la comunicazione culturale in senso lato (es. fotografia, cinema, arte,...). Il modello di Jakobson prevede vari elementi: il codice, ovvero ciò che permette la comunicazione attraverso un canale, la codifica di un messaggio in un determinato contesto, nel quale comunicano un mittente e un destinatario, che a sua volta dovrà decodificare il messaggio stesso. La comunicazione viene rappresentata come un flusso, nel quale i diversi attori sono interconnessi e legati da una relazione di interdipendenza, il che prefigura alcuni aspetti legati all’intersoggettività. tuttavia sottolineare Un altro elemento rilevante del modello di Jakobson, che si potrebbe ipotizzare come una forma primordiale di concezione dell’uso del linguaggio, è il valore attribuito alla **funzione**, variabile a seconda dell’elemento della comunicazione sul quale si pone l’accento. Si avrà in tal modo la *funzione metalinguistica*, che pone l’accento sul codice, la *funzione poetica*, che pone l’accento sul messaggio, e così via. Tale aspetto è dunque cruciale poiché evidenzia il tentativo di estendere la prospettiva linguistica alla comunicazione, prendendo in considerazione fattori extralinguistici, relativi *a chi* comunica e *all’ambiente* nel quale la comunicazione si esplica. Nonostante Jakobson si concentri sulla costruzione di un modello,

senza particolare attenzione alle diverse situazioni comunicative, si comincia ad intravedere un interesse sul *mezzo* e sul *contesto* comunicativo, definiti attraverso la *funzione comunicativa*.

Negli anni Sessanta, si assiste, dunque, ad un'evoluzione dell'oggetto di studio dell'antropologia: ricordiamo che in questi anni ci furono molti cambiamenti storico-politici, che presero le mosse dalle richieste di indipendenza politica da parte delle colonie, che sempre erano state territorio privilegiato per gli studi antropologici. Parallelamente, si sviluppò il movimento politico e sociale che portò al Sessantotto e, contemporaneamente, sembrò amplificarsi una difficoltà a mantenere ricerche etnografiche prolungate nel tempo, dal punto di vista economico ed organizzativo. Già negli anni Cinquanta, di fatto, gli antropologi avevano cominciato a mostrare interesse per realtà più vicine geograficamente e che presentavano, in termini di cultura ed identità nazionali e locali, specificità interessanti da ricostruire. Il linguaggio divenne allora un oggetto di studio per eccellenza: non nei suoi aspetti tecnici, ampiamente esplorati dalla linguistica, ma nella sua ***dimensione d'uso***, nel solco delle idee di Malinowski. Questi anni sono stati caratterizzati, dunque, da lotte attraverso le quali si volevano affermare i diritti delle minoranze in varie parti del mondo, compresi gli Stati Uniti, dove si diffondevano eventi e manifestazioni per l'emancipazione della popolazione afroamericana e successivamente di quella femminile. In questo clima, lo stesso linguaggio, che di riflesso evolveva, cambiava e si arricchiva di termini nuovi, politicamente e socialmente significativi, diventa, insieme al comportamento sociale che vi si associa, oggetto di ricerca della sociolinguistica che si occupava e che si occupa, ancora oggi, “delle correlazioni tra le variabili del comportamento linguistico dei parlanti di una comunità e le corrispettive caratteristiche sociali” (Cannada Bartoli, 2009). Tra i principali esponenti di questa stagione, che potremmo definire di “avvio della sociolinguistica”, è possibile ritrovare lo statunitense Labov (1973), che focalizzò i suoi studi su differenze di pronuncia negli appartenenti alle comunità afroamericane, ed il britannico Bernstein (1973), che invece cercò di identificare differenze di uso linguistico, che definiscono veri e propri “codici sociolinguistici”, legati a differenze di appartenenza sociale. In entrambi i casi, questi studi hanno forti connotazioni socio-politiche ed hanno generato molta ricerca empirica, perlopiù di natura quantitativa (Per una rassegna, vedi Dittmar, 1973).

Negli stessi anni si sviluppano anche approcci contrapposti a quelli appena illustrati, focalizzati su comportamenti *situati*, piuttosto che sulla specificazione ‘quantitativa’ di come l'appartenenza sociale influenzi il comportamento linguistico.

In questo panorama multidisciplinare, vanno elaborandosi concetti quali “pratica sociale” (Bourdieu, 1972), “gioco linguistico” (Wittgenstein, 1978) e “atto linguistico” (Austin, 1987), che insistono sulla rilevanza primaria del contesto e dell'uso del linguaggio. Comincia a

delinearsi un'attenzione nei riguardi del parlato, non in termini specificamente linguistici, ma per le modalità sociali attraverso le quali gli appartenenti ad una comunità e ad una cultura costruiscono e riproducono il mondo sociale. Tale passaggio determina lo sviluppo di discipline che si occuperanno dell'analisi di pratiche condivise, come l'etnometodologia, o dell'analisi della conversazione, favorendo quell'incontro tra le distinte discipline che si erano precedentemente occupate di linguaggio in maniera indipendente. Il punto d'incontro fra queste diviene il riconoscimento della dimensione sociale del linguaggio, in contemporanea alla creazione anche di nuove diciture e alle delimitazioni delle rispettive specificità disciplinari: la sociolinguistica, la sociologia del linguaggio, l'etnografia della comunicazione.

Il processo comunicativo diventa, dunque, l'oggetto di indagine ma pur accrescendosi, in questi anni, l'interesse per la corrispondenza rilevata tra aspetti linguistici e fenomeni sociali, con ricerche originali come quelle condotte da Hall (1968) sulla distanza "prossemica" durante le interazioni o da Labov (1966) sulle variazioni di pronuncia in rapporto all'appartenenza etnica, si continuò a non centrare l'importanza del contesto.

I primi passi che si mossero in questo senso furono determinati dalla volontà esplicita di allontanarsi dallo strutturalismo: la necessità di cogliere specificità in luogo di regole generali portò allo sviluppo di concetti 'situati', cui abbiamo accennato associandoli ai nomi di Bourdieu, Wittgenstein e Austin, e che di seguito approfondiremo. Lo scenario che sottese allo sviluppo di questi concetti è quello che vede la cultura, parte centrale della triade che si sta delineando storicamente e scientificamente, non più come 'eredità' tramandata e recepita passivamente, ma come entità 'costruita' attraverso processi di negoziazione di significati, di interazione, e di altrettante 'azioni' effettuate mediante e sul linguaggio. Queste si candideranno a diventare oggetti di ricerca privilegiati in quanto rispecchiano precisamente la costruzione di cui si è appena detto.

In questa linea, Bourdieu (1972, 1977) prende dichiaratamente le distanze dallo strutturalismo, che a suo avviso non valorizza la dimensione sociale dell'agire umano e considera gli attori sociali come esecutori di un modello teorico suggerito dall'alto. Per questo studioso, il concetto di pratica sociale sottolinea invece la *natura soggettiva* dell'agire, che non ha un ordine predefinito e che necessita pertanto un riferimento chiaro al contesto specifico nel quale si realizza. Ancor di più, le modalità con le quali il soggetto reagisce e interpreta conferiscono alla sua azione linguistica un carattere ineludibilmente *interazionale e intersoggettivo*. Il concetto di "*pratica sociale*" vuole affermare il ruolo che il contesto svolge nel condurre l'individuo a determinate scelte d'azione, tra cui quelle linguistiche: comincia a prendere forma l'idea di un contesto all'interno del quale l'individuo reinventa e modula le scelte comunicative e interazionali, su un terreno dove linguaggio e intersoggettività

interpretativa sono condivisi insieme a tutti gli attori sociali. Questo passaggio stimolerà nuove elaborazioni teoriche che, ridefinendo il concetto di pratica sociale e/o di *habitus* di Bourdieu, condurranno, in epoche più vicine a quella attuale, al concetto di *agency* (Duranti 1994, 2004) come concetto che delimita e costruisce la realtà sociale.

Un'ulteriore contrapposizione allo strutturalismo, nella fattispecie, nella sua realizzazione antropologica da parte di Lévi- Strauss, viene da due eminenti filosofi del linguaggio Wittgenstein e Austin. Tuttavia il loro contributo si sviluppa in direzioni diverse, dovute probabilmente ad un differente interesse di base: Wittgenstein (1978) attraverso la definizione di “gioco linguistico” mette in relazione le regole linguistiche con il contesto comunicativo; Austin, d'altro canto, con la teoria degli “atti linguistici”, pone attenzione alle modalità attraverso le quali il linguaggio si fa azione.

L'elemento della teoria di Wittgenstein che risulta particolarmente pregnante, al fine della tematica che stiamo affrontando, è il ruolo primario che questo filosofo attribuisce all'uso per definire il concetto stesso di significato. In tale definizione è possibile ritrovare tracce antropologiche e contestuali che si esprimono nell'accento posto sui processi di negoziazione e di ridefinizione dei termini usati dagli appartenenti ad una comunità e sull'uso dei termini stessi all'interno di specifici contesti, come fattori determinanti per la comprensione dei significati. Complessivamente, la posizione di Wittgenstein è abbastanza diversa da quella di Austin: mentre il primo ha come *focus* centrale l'aspetto filosofico del linguaggio, visto sotto l'aspetto generale del significato, il secondo mira direttamente alla dimensione linguistica e considera le possibili situazioni in cui le espressioni linguistiche assumono un particolare significato, in una prospettiva prettamente pragmatica, quindi. L'interesse del linguista dovrebbe concentrarsi sulla ricerca degli *usi possibili* del linguaggio, ovvero delle diverse funzioni che questo svolge nei vari contesti comunicativi:

[...] “Vi sono infatti numerosissime funzioni del linguaggio e modi in cui lo usiamo, e fa una grande differenza per il nostro atto [...] in quale modo e in quale senso lo stavamo ‘usando’ in quell'occasione”. (Austin, 1987).

Austin vuole mettere in evidenza la forza e il valore delle parole, riconosce al linguaggio il valore di azione (“*How to do things with words*”, in base al noto titolo della sua opera più conosciuta). Si tratta, tuttavia, di una contrapposizione alla posizione strutturalista piuttosto tenue, visto che la cosiddetta “forza illocutiva” che inerisce ogni enunciato viene circoscritta a specifiche condizioni di applicazione (le “*felicity conditions*”), limitata a specifici verbi, definiti “performativi” (ad esempio: “promettere”) che, usati all'indicativo ed in prima persona

singolare mettono il parlante davanti ad un impegno preso e diventano dunque azione. Questo modello è facilmente criticabile, e di fatto lo è stato, in quanto parte da presupposti 'locali' (Duranti, 2007), qual è quello di dare per scontata la sincerità da parte del soggetto che "promette", e in quanto è basato su situazioni immaginate e non etnograficamente esplorate.

In linea con i filoni di ricerca centrati sulla comunicazione e sull'importanza del contesto, troviamo anche il contributo di D. Hymes (1973), che conia il termine di "competenza comunicativa", in contrapposizione con il concetto di "competenza linguistica" di Chomsky. L'attenzione è volta alle modalità con cui gli appartenenti ad una comunità o ad un gruppo comunicano, in maniera verbale e non, attraverso tutta la gamma degli usi orali e scritti, più o meno formali, come anche attraverso il silenzio, la comunicazione non verbale, varie "dimensioni espressive", tra le quali la mimica e la gestualità. Le unità di analisi degne di formalizzazione riguarderanno non le strutture sintattiche di Chomsky, bensì le scelte linguistiche e comunicative stimulate dal contesto e in base alla percezione di adeguatezza da parte del parlante. Una prospettiva che enfatizza la centralità della situazione comunicativa e dell'interazione che si sviluppa all'interno di questa, nella convinzione che gli individui appartenenti ad una comunità non apprendono ad usare la lingua attraverso un'istruzione formale ma attraverso la percezione di quanto un'espressione sia più o meno appropriata al contesto.

L'interesse verso il contesto, visto come generatore delle scelte linguistiche e comunicative, si riverberò anche sulla riflessione metodologica: in particolare, l'etnografia e l'analisi della conversazione (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974). I due approcci teorici e metodologici si scontrarono proprio sul concetto di "contesto", una discussione che è proseguita nel corso dei decenni di studio e che ancora oggi è oggetto di confronto.

Da una parte, l'etnometodologia è interessata ai modi in cui gli attori sociali rappresentano la realtà sociale e costruiscono, attraverso l'intersoggettività e con aggiustamenti reciproci, il contesto; dall'altra, gli analisti della conversazione, anch'essi interessati alla costruzione del mondo sociale, considerano invece il contesto come qualcosa di *sotteso alle interazioni*, una sorta di 'cornice' all'interno della quale avvengono gli scambi comunicativi. La prospettiva etnometodologica mette in evidenza, dunque, come il contesto sia co-costruito nell'interazione e dunque interno alla situazione comunicativa stessa. Questo passaggio è particolarmente interessante per la tematica del presente lavoro, perché alla luce di questa ***dialetticità*** tra individuo e contesto, permette di cogliere i rapporti reciproci fra identità e cultura. Partendo dalle pratiche sociali, e privilegiando quelle linguistiche, lo studioso può

mettere in luce come si costruiscono elementi significativi delle rappresentazioni della realtà sociale.

In questo processo di elaborazione storico-scientifica del concetto di contesto, le teorie dell'interazione sociale, nate in seno alla sociologia, in particolare con i contributi di Goffman (1998) e la sua attenzione alla dimensione 'micro', hanno avuto un'importanza fondamentale. Nello studio dell'interazione, Goffman evidenzia la necessità di ciascun appartenente di raggiungere e mantenere una certa "immagine sociale" (Goffman, 1971) che egli definisce "faccia":

“Agendo insieme, la regola che impone rispetto per se stessi e quella che richiede considerazione per gli altri fanno sì che il soggetto tenda a comportarsi in modo da salvare la propria faccia che quella degli altri partecipanti.” (Goffman, 1971)

Lo scambio comunicativo attraverso il quale si realizza l'interazione diventa allora un atto strategico attraverso il quale l'individuo sceglie *quale parte di Sé presentare*, adottando una o l'altra delle sue identità multiple. Alla tendenza a scegliere un certo tipo di linguaggio (formale o informale) o un certo codice linguistico, nel caso di bilinguismo, sottende il fatto che il soggetto non possieda un'unica identità ma che mostri parti di Sé diverse (il cosiddetto *footing* di Goffman) nelle differenti situazioni. A questo concetto si richiama anche Gumperz (1982, 1996) che introdusse il concetto di "code-switching" (passaggio da un codice linguistico ad un altro, detto anche "commutazione di codice": dialetto locale/lingua naturale; lingua materna/lingua seconda), sottolineando come tale passaggio non sia rilevante solo dal punto di vista linguistico, ma in quanto sancisce l'accesso ad un piano diverso di relazioni e di identità sociale.

Al centro dei suoi studi c'era appunto il rapporto tra le forme di parlare e l'identità personale e culturale degli interlocutori che, scegliendo l'una o l'altra forma linguistica, dirigono l'interazione in una certa direzione. Ciò significa che, in un contesto bilingue e biculturale, gli attori sociali possono scegliere di presentare una certa parte di Sé, optando per una determinata forma linguistica, costruendo in tal modo elementi rilevanti del contesto interazionale e del tessuto intersoggettivo.

Riteniamo che la linea sottile che unisce i filoni di ricerca teorica e metodologica appena delineati è lo sguardo attento alla *intersoggettività*, come elemento che contraddistingue l'interazione tra lingua, cultura e identità nella doppia valenza di "*prodotto*" di tale interazione e di "*strumento*" attraverso il quale questa si realizza.

1.2 La psicologia culturale come ‘veicolo’ alla triade

Nel definire le modalità con cui può costituirsi l'intreccio fra i tre concetti centrali lingua-cultura-identità, la psicologia culturale ha anch'essa una sua voce rilevante, offrendo una sua specifica angolazione psicologica. In questo senso, proponiamo di considerarla come ‘veicolo’ privilegiato alla cosiddetta ‘triade’.

Il linguaggio è stato al centro dell'interesse dell' approccio psicologico-culturale sin dalle origini: in qualità di **“artefatto”**, esso rappresenta uno strumento di **“mediazione”**, due concetti-cardine della prospettiva culturale (G. Mantovani, 2005). Il concetto di “artefatto” ha radici storiche che richiamano al primo studioso che si è occupato di linguaggio in una prospettiva storico-culturale, evidenziandone, insieme alla cultura, un'essenziale rilevanza sullo sviluppo dei processi cognitivi: Lev S. Vygotskij. Questo psicologo sostiene che i processi cognitivi si attivano nel corso delle interazioni fra il bambino e le persone del suo ambiente, adulte o suoi pari, che lo inducono a riflettere ed autoregolare il proprio comportamento. Una volta che questi processi sono interiorizzati, essi diventano parte del capacità autonome del bambino, caratteristiche della sua fase evolutiva. Il processo di interiorizzazione è stimolato dalla possibilità di riflettere su quanto si sta facendo, di confrontarsi con altri, di chiarire meglio le proprie posizioni difendendole dalle obiezioni degli altri, di spiegare in modo che gli altri capiscano quello che si vuole dire (Dixon-Krauss, 1998; Moll, 1990).

In uno dei saggi di “Pensiero e linguaggio” (1934), Vygotskij afferma che “l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano”. In tal modo, la competenza è *prima sociale* e *poi* diventa competenza *individuale*. Se l'apprendimento sociale precede la competenza individuale, esso ha come risultato lo sviluppo cognitivo, che non sarebbe possibile prescindendo da questo tipo di apprendimento.

“Le funzioni prima si formano nel collettivo, nella forma di relazioni tra bambini e così diventano funzioni mentali per l'individuo” (Vygotskij, 1934).

La direzione apprenditiva del comportamento (trasformazione delle forme naturali in forme culturali superiori) va, dunque, dall'esterno all'interno (Vygotskij, 1978): l'interiorizzazione della conoscenza è preceduta da una 'co-costruzione' sociale (l'apprendimento socializzato) e poi, grazie ad un progressivo trasferimento dell'attività sociale esterna, mediata da segni, passa al controllo interno.

“Nello sviluppo culturale del bambino ogni funzione compare due volte, su due piani: dapprima compare sul piano sociale, poi sul piano psicologico. Prima compare tra due persone, sotto forma di categoria interpsicologica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsicologica” (Vygotskij, 1981, pag. 163).

Secondo Vygotskij, questo schema si applica anche al linguaggio, i cui inizi sono avviati dapprima dalla funzione sociale di questo, e i cui prodotti sono poi messi a servizio dell'intelletto e della formazione delle identità. Anche in prospettiva evolutiva, dunque, e considerando l'acquisizione del linguaggio e lo sviluppo dei processi mentali, la cultura si configura come il “luogo” ideale, costituito da principi, norme, valori e significati condivisi e negoziati, entro cui prende forma l'individualità.

Piccardo e Benozzo (1996) definiscono la cultura come “un processo dinamico di costruzione, ricostruzione e distruzione di significati”; lo stesso Bruner (1990) sostiene che la ricerca di significato all'interno della stessa è la causa per cui l'uomo agisce. Per acquisire la conoscenza, quindi, diviene necessario condividere i significati e metterli in comune. «Mettere in comune» è anche uno dei significati di «comunicare» e il sistema più completo di comunicazione tra gli uomini è il linguaggio.

Bachtin (1979) interpreta la cultura come costituita dai discorsi presenti nella memoria collettiva che portano a luoghi comuni e stereotipi a cui ogni soggetto è obbligato a fare riferimento. In base a questo schema, la cultura modella la vita e la mente dell'uomo, dà significato alle azioni e alle esperienze “imponendo i modelli che fanno parte dei suoi sistemi simbolici: il linguaggio e le modalità del discorso, la forma della spiegazione logica e di quella narrativa” (Bruner, 1990). In questo senso, ‘Imparare una cultura’ equivale ad ‘imparare un linguaggio’ “perché è nell'interazione all'interno di una cultura che il linguaggio ha un significato, [...] e la conoscenza linguistica è anche conoscenza dei modi in cui il linguaggio costituisce ed è costituito dall'interazione con una cultura” (Pontecorvo, 1995).

Lo specifico psicologico di questo approccio, rispetto a quelli linguistici, sociolinguistici ed antropologici passati in rassegna fin qui, consiste nel fatto che la dimensione sociale, cui viene riconosciuto un ruolo propulsivo nell'acquisizione del linguaggio, si connette con la dimensione interiore del soggetto. Per Vygotskij, infatti, così come gli strumenti della tecnica trasformano la natura, gli strumenti simbolici nella forma di linguaggi, modificano la struttura e il funzionamento della mente, mediando il passaggio da processi elementari a funzioni psichiche complesse. Il passaggio da funzioni interpsichiche a funzioni intrapsichiche può essere descritto dunque nei termini di una progressiva interiorizzazione di strumenti e forme di mediazione, in grado di trasformare lo sviluppo *naturale* in sviluppo *culturale*.

La funzione del linguaggio è la comunicazione e il contatto sociale, e le nuove strutture mentali sono originate dai cambiamenti negli strumenti del pensiero, cioè i segni linguistici. Come Vygotskij scrive in *Pensiero e Linguaggio* (1934, trad.it 1990)¹:

“[i rapporti tra la parola e il pensiero] ...compaiono e si stabiliscono soltanto nel processo dello sviluppo storico della coscienza umana, essi stessi non sono la premessa, ma sono il prodotto dell'evoluzione dell'uomo, [...] non sono legati tra di loro da un legame originario. Questo legame compare, si modifica e cresce nel corso stesso dello sviluppo del pensiero e della parola”.

Mead, che considera l'individuo come un'unità fondamentale dell'analisi interazionale, sottolinea il ruolo primario del linguaggio e dei simboli nella creazione di significati da parte dell'uomo. Le persone e le cose hanno per l'individuo un significato simbolico, ed è sulla base di questo che egli agisce nei loro confronti. Questi significati cambiano nel tempo, e mutano in specifiche circostanze dell'interazione sociale tra esseri umani. Quando questo significato è condiviso tra chi lo emette e chi lo riceve, entra in gioco quello che è stato definito da Mead come simbolo significante, cioè l'acquisizione di senso di un gesto (Harré, Lamb & Mecacci, 1983).

Mead individua nel processo linguistico l'elemento fondamentale per lo sviluppo del «Sé». Il concetto di sé di un individuo è “un riflesso delle opinioni comunicate da altri significativi. La società fornisce uno *specchio* in cui l'individuo scopre la sua immagine, o una definizione di sé” (Gergen & Gergen, 1986). Non esistendo alla nascita, il «Sé» necessita di due condizioni per emergere: innanzi tutto la capacità di produrre e rispondere ai simboli e poi la capacità di assumere gli atteggiamenti degli altri. Rifacendosi a W. James, Mead distingue due elementi costitutivi del Sé, l'Io e il Me. L'Io rappresenta il Sé come soggetto, mentre il Me lo rappresenta come oggetto. In particolare, l'Io è la risposta data dall'organismo alla situazione sociale, e cioè agli atteggiamenti degli altri; il Me, al contrario, è dato dagli atteggiamenti degli altri nei confronti di un individuo (Palmonari, 1989).

L'interazione tra Io e Me porta all'emergere del Sé, tramite l'assunzione degli atteggiamenti di quello che viene definito dalla posizione mediana come «Altro Generalizzato», cioè il gruppo sociale organizzato e la comunità (Pontecorvo, 1991).

Uno dei modi in cui si dimostrò pienamente la forza euristica della teoria di Vygotskij fu il fatto che si attivasse, oltreoceano, una corrente di studi che si richiamava alle sue idee, di grande portata innovativa negli Stati Uniti, e che prende il nome, precisamente, di psicologia culturale. Lo stesso J. Bruner, considerando le principali teorie dello sviluppo come cultura, in particolare quelle relative allo strumentalismo di Vygotskij, analizza il potere costitutivo

del linguaggio, la funzione della cultura quale connettore delle conoscenze, l'approccio all'apprendimento come scoperta. Con le parole dell'autore: "l'apprendimento è un'attività comunitaria, "è il processo per il quale si perviene a condividere la cultura" (1986).

Per Vygotsky l'uomo è soggetto al gioco dialettico tra natura e storia, tra qualità biologiche e culturali. La costruzione della conoscenza si colloca in una zona di sviluppo prossimale, che rappresenta la distanza tra il livello evolutivo reale, vale a dire la reale capacità di soluzione dei problemi, e il livello di sviluppo potenziale, determinato in termini di capacità di soluzione dei problemi sotto la guida di un adulto o in collaborazione con coetanei più capaci.

Ne risulta esaltata non solo l'importanza del linguaggio, ma particolarmente quella del suo aspetto più dinamico, che si realizza nel dialogo, in quanto è in seno al dialogo che si negoziano i significati e si elabora, codifica e veicola informazione. Una teoria dello sviluppo deve avviare pertanto la propria analisi della mente a partire dal potere di ricreare la realtà e di reinventare la cultura.

Bruner sottolinea l'importanza della scoperta, dell'invenzione, del confronto e della compartecipazione nel processo di apprendimento, in quanto il sapere parte dalla riflessione sulle proprie conoscenze e sulla condivisione dei significati con la comunità in cui si è inseriti. L'educazione diventa un momento focale della costruzione della cultura, e il suo ruolo diventa tanto più strategico quanto più attiva un processo di rielaborazione costante e di trasformazione immaginativa. Strumento basilare della costruzione della cultura è il linguaggio, che si configura sia come mezzo di comunicazione, sia come strumento di rappresentazione del mondo su cui verte la comunicazione. Attraverso il linguaggio l'uomo va alla ricerca del senso: l'organizzazione del pensiero, dunque, si sostanzia di repertori di significati **negoziati, scambiati e recuperabili** nell'interazione sociale, entro e attraverso specifici sistemi culturali (Bruner, 1986; 1996).

Merito di questa posizione è il recupero della visione vygotskiana della mente come interiorizzazione dei dispositivi simbolici posti a mediazione del rapporto tra società e ambiente (Vygotskij, 1934; Cole, 1996). La mente è quindi intesa come intrinsecamente sociale, in quanto il pensare è un atto sociale, finalizzato, strumentale e subordinato alle esigenze di regolazione della relazione sociale. Le opinioni, i giudizi, i significati che le persone producono nella quotidianità non sono, dunque, proiezioni epifenomeniche di un funzionamento cognitivo, basato su procedure incapsulate, rispondente a regole date. Al contrario, il pensiero è intrinsecamente *argomentativo e retorico* (Harré e Gilet, 1994; Pontecorvo, 1997; Billig, 1999), orientato dall'esigenza degli attori di sollecitare l'adesione alle visioni del mondo proposte.

Lo studioso Mike Cole, dell'Università della California a San Diego, oltre ad aver avuto il merito di aver fatto conoscere l'opera vygotskiana al mondo anglofono e in particolare a quello statunitense, riprese i tre concetti-chiave della psicologia storico-culturale: la mediazione attraverso gli artefatti, lo sviluppo storico e l'attività pratica. Partendo dall'assunto per cui tutti i processi che appartengono allo *psichico* “emergono dalle attività pratiche culturalmente mediate e suscettibili di sviluppo storico” (Cole, 1996), Cole ha contribuito a fare della psicologia culturale una disciplina, basata sulla ricerca storico-genetica, separata dal programma scientifico naturalista, attribuendo un ruolo principe alla *cultura* nella genesi e nello sviluppo del pensiero umano.

La psicologia russa suggerisce che i processi psichici umani emergono contemporaneamente alla capacità umana di modificare gli oggetti, generando in questa maniera gli *artefatti*. Partendo dall'analisi del concetto di “strumento”, ricavato dall'approccio storico-culturale russo, Cole definisce un artefatto

“un aspetto del mondo materiale che è stato modificato durante la storia della sua incorporazione nell'azione umana rivolta ad un obiettivo. In virtù dei cambiamenti prodotti nel processo della loro creazione e uso, gli artefatti sono simultaneamente ideali (concettuali) e materiali. Sono ideali in quanto la loro forma materiale è stata modellata dalla loro partecipazione alle interazioni di cui hanno prima costituito una parte e che ora mediano” (Cole, 1996).

Ancora, l'autore sottolinea come gli artefatti non siano solamente, come la parola stessa suggerisce, strumenti ‘materiali’: tra loro regnano sovrani il linguaggio e la mediazione simbolica, gli “strumenti degli strumenti”, i quali assumono rilevanza primaria all'interno dell'intero processo culturale di mediazione. Accanto allo sviluppo degli artefatti, gli essere umani, organizzati in società, sono coinvolti all'interno di processi di reminescenza e riscoperta degli artefatti già creati e registrati all'interno della memoria storica di ogni società. In questo senso, la cultura può essere intesa come il contenitore di tutti gli artefatti che un gruppo sociale ha collezionato durante il suo sviluppo storico. Di conseguenza, ogni singola persona, nella sua identità sociale, è il risultato di cosa la precedente generazione ha fatto e lasciato in eredità alle generazioni future. In questa luce, il concetto di cultura è un concetto dinamico, frutto di una co-costruzione degli appartenenti ad un gruppo, ad una comunità, all'interno della quale le persone sono ‘agenti attivi’ delle loro azioni, non pre-determinati e succubi di processi psichici da cui sarebbero manovrati. Nondimeno, le situazioni in cui gli uomini agiscono non sono completamente determinate da essi.

Il ruolo attivo di ciascun appartenente nella costruzione della realtà ci riporta ad un altro concetto importante della psicologia culturale, che risulta particolarmente interessante in rapporto con il progetto di ricerca del presente lavoro, quello del *realismo mediato* (Mantovani, 2007), in base al quale ogni esperienza che l'individuo si trova a fare è mediata da qualche artefatto, sia esso materiale o ideale (Cole, 1996). Il primo fra tutti, tra quelli ideali, è la nostra mente che orienta il nostro sistema di emozioni, di obiettivi nell'agire, di valori, di significati "mediati e negoziati", già indicati da Bruner (1984). Questo evidenzia il fatto che se qualsiasi esperienza è mediata, la realtà che viviamo tutti i giorni è anche 'culturalmente' costruita. A tal proposito, è molto chiara la posizione della psicologia culturale: costruire la realtà vuol dire che il nostro accesso alla realtà, ciò che sperimentiamo attraverso l'esperienza, è interamente mediato dagli artefatti di cui ci serviamo per interagire con l'ambiente. Ciò che vedo lo 'guardo' con gli occhi della cultura alla quale appartengo,

"[...] Le colgo "come sono in realtà per me/noi", le colgo nel loro rapporto con me/noi. "Io/noi" siamo dentro la realtà, agiamo in essa, la trasformiamo e ne siamo trasformati: questo è il "realismo mediato"" (Mantovani, 2003)

E che cosa succede se in una realtà non solo contestuale, ma intima e personale coabitano due lingue e due culture? Questo è il nodo che si è cercato di sviluppare all'interno della ricerca e la scelta ripercorre la prospettiva della psicologia culturale ha dato vita ad una riflessione particolarmente pregnante non solo da un punto di vista teorico ma anche, e soprattutto, metodologico. E' sembrato centrale affrontare il tema delle differenze culturali e di quale possano essere i tentativi, più o meno consapevoli, dei partecipanti di far fronte ad una propria identificazione culturale che possa diventare una chiave di lettura per chi si 'affida' a loro, didatticamente parlando, nell'apprendimento di una nuova lingua e cultura.

Un primo passo che la psicologia culturale si trova a dover compiere, alla luce del concetto di mediazione da parte degli artefatti, è il significato delle differenze culturali. In questo, l'opera di Mantovani: *"L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali"* (1998, 2005; ed. ing.: 2000), ha dato un contributo fondamentale nell'individuare un carattere "qualitativo" e non solo "quantitativo" delle differenze, integrando i contributi finora dati dalla psicologia cross-culturale. Il volume presentava prevalentemente narrazioni di incontri tra persone appartenenti alla 'nostra' cultura e ad 'altri' mondi culturali, i cui contenuti, tratti da resoconti storici e etnografici, mettevano in evidenza le diversità nei modi di organizzare l'esperienza umana e di costruire la realtà sociale e fisica (Mantovani, 2007):

"La scelta di usare narrazioni dipendeva dal fatto che volevo presentare le differenze culturali non come arbitrarie variazioni sul tema della "cultura" ma come il risultato storico di vicende diverse. In questo modo la cultura veniva situata dentro la storia di una società. La teoria dell'azione situata offriva la cornice teorica adatta per comprendere l'importanza delle differenze culturali."

La posizione dello studioso, da un punto di vista teorico e metodologico, cerca di rispondere alle differenze culturali con approccio che promuova l'interculturalità, ovvero un tentativo di convivenza culturale basato sulla condivisione e la negoziabilità di ciascuna cultura che si trova ad un confronto, ancor più ad un dialogo costante ed intimo, come nel caso degli individui bilingui e biculturali.

Mantovani (2007) richiama il principio che ispira l'intercultura, espresso da Clifford Geertz (1994) secondo il quale la cultura è uno spazio in cui vivono dei 'noi' particolari in mezzo a dei particolari 'loro', e dei 'loro' tra di 'noi' ".

Ancora una volta, va delineandosi, in questo 'noi', il ruolo centrale della *agency*, ovvero della partecipazione e della responsabilità delle persone come attori sociali, in una concezione di cultura intesa non più come linea di separazione, ma come "spazio di scambio, un confine permeabile" (Mantovani, 2007). Un concetto già espresso da Bakhtin (1981):

"non dobbiamo immaginare il regno della cultura come uno spazio con delle frontiere e un territorio al suo interno. Il regno della cultura è completamente distribuito sulle frontiere. Le frontiere sono dappertutto, attraversano ogni suo aspetto. Ogni atto culturale vive essenzialmente sulle frontiere. Se viene separato da esse perde il suo fondamento, diventa vuoto e arrogante, degenera e muore"

La cultura dunque assume le caratteristiche di "una narrazione condivisa, contestata e negoziata" (Benhabib, 2002) che non è, quindi, statica, preordinata e asociale, bensì "dinamica, situata, storica e sociale centrata sui bisogni e sugli interessi delle persone" (Mantovani, 2007).

In questa luce, il linguaggio diventa l'artefatto per eccellenza che favorisce la mediazione in quanto "azione sociale" e lo fa sostenendo tutti gli altri artefatti, così come spiega A. Duranti (2003):

"E' possibile pensare al linguaggio dal punto di vista di quello che il linguaggio fa, sia per gli individui che per la società con le sue istituzioni (ad es. la famiglia, la scuola, la fabbrica, lo stato) e i suoi principi (giuridici, politici, etici, estetici). Nell'interagire quotidiano sia con le

persone conosciute che con gli estranei, il linguaggio svolge un ruolo mediatore di primaria importanza.

[...]è la possibilità di connettere il passato al futuro che rende il linguaggio così potente per l' *homo sapiens*. E tale connessione è resa possibile dalla narratività. Il raccontare si proietta sia nel passato, attingendo alle esperienze nostre e altrui, che nel futuro, fornendoci l'abilità di predire, pianificare, immaginare, e quindi inventare.

Le connessioni che il linguaggio permette di fare tra le realtà più diverse svolgono un doppio ruolo per gli individui. Da una parte, ci aiutano a sostenere la sensazione di una fondamentale coerenza del nostro io, nonostante i cambiamenti sia rapidi (da una situazione ad un'altra) che lenti (da un'età ad un'altra) di comportamenti, credenze, e valori che caratterizzano qualsiasi biografia umana. Dall'altra, quelle stesse connessioni ci permettono di appartenere ad un mondo sociale complesso abitato da altri individui, in parte uguali e in parte diversi da noi”.

Nel paragrafo successivo, vedremo come l'antropologia linguistica di Duranti inquadra le relazioni fra lingua e cultura, e in che modo questa proposta teorica aiuta a comprendere come possa svilupparsi un'identificazione culturale.

1.3 L'approccio etnopragmatico: una lettura dialettica della triade

Partiremo, nella presentazione dell'approccio etnopragmatico, dalla rilevanza che Duranti attribuisce al linguaggio in termini di azione, dotata di particolare incisività nella complessità della vita quotidiana delle persone. E' nel mondo complesso in cui si esplica la vita sociale che prende vita il linguaggio, attraverso incontri tra individui e comunità diverse: uno spazio dove si elabora il vissuto degli individui, che niente altro è se non il 'significato' (Duranti, 2007), ovvero ciò che i membri di un'interazione, di un gruppo o di una comunità determinano attraverso un processo di negoziazione e condivisione, e che da quel momento comincia ad esistere e a far parte della memoria collettiva.

Coniando questo nuovo termine: “*Etnopragmatica*” Durante intende, tra gli altri obiettivi, porre l'attenzione di tutti gli studiosi del linguaggio, e non solo degli antropologi culturali, su una nuova prospettiva di interpretazione, che riconosca la rilevanza dell'esperienza comunicativa nella costruzione della realtà sociale e dell'esistenza umana, intesa come **essere con** - ed **essere per** - gli altri.

L'individuo appartiene ad un tessuto intersoggettivo all'interno del quale l'agire, e quindi il linguaggio in quanto azione, ha una valenza interazionale, comunicativa ed affettiva: tramite l'esperienza intersoggettiva all'interno del gruppo al quale appartiene, ciascuno di noi opera

scelte linguistiche, attraverso le quali realizza forme variabili di “presentazione del Sé” (Goffman 2001), prestandosi in tal modo ad un giudizio sia estetico che morale. Questo processo interazionale e comunicativo si realizza sin dalla prima socializzazione linguistica, come troviamo in Ochs e Schieffelin (1984, 1995, 2004), intesa come socializzazione *alla lingua* e al tempo stesso *attraverso la lingua*. Il parlare è dunque uno strumento attraverso il quale *veniamo giudicati* e si converte in *criterio di giudizio*: in questo contesto intersoggettivo si realizza la costruzione della nostra personale identità sociale, e a raggio ancor più ampio, della nostra identità culturale.

Nel definire la forza del parlare, A. Duranti ripercorre le teorie sulla lingua già ampiamente esposte nel primo paragrafo e si focalizza, in particolare, su quella degli “atti linguistici” di Austin e Searle, sottolineando come l'individuo può, attraverso la lingua, agire, essere attore dell'interazione e della situazione comunicativa di cui è protagonista nella realizzazione e nella costruzione di significati. In questa luce, la lingua è intesa come risorsa per l'agire umano, la cui interpretazione va fatta secondo modalità culturali specifiche del contesto interazionale in cui viene utilizzata. L'etnopragmatica, in linea con altre discipline interessate alla dimensione socioculturale della lingua, presuppone che la funzione del parlare non sia solo quella di informare su specifici intenti o obiettivi, ma anche e soprattutto, quella di interpretare sensazioni, emozioni e credenze attraverso la comprensione e la negoziazione del significato dell'esistenza umana.

La lingua diventa, allora, l'espressione del percorso storico-culturale e “traccia dei percorsi sociali e cognitivi fatti dagli utenti”(Duranti, 2007).

Questa recente elaborazione teorica di Duranti si concentra, dunque, sulla questione 'contesto', la cui definizione ha impegnato in tutto il XX secolo studiosi della comunicazione e dell'interazione (Duranti, Goodwin, 1992; Duranti, 1996, 2000). La visione proposta è quella che identifica nel tessuto intersoggettivo la realtà all'interno della quale gli individui costruiscono i significati. Attraverso l'incontro con gli altri (sia esso un incontro che si realizza nel presente, sia esso un ricordo, sia esso un'immagine futura) e assumendo, almeno parzialmente, il loro punto di vista, negoziando con altri gli scopi sociali, si genera un trasferimento 'dialettico' di credenze, sentimenti, emozioni, gusti e preferenze che dà significato alle nostre azioni e a quelle degli altri. Le scelte linguistiche favoriscono l'individuazione del punto di vista del nostro interlocutore, la cui interpretazione avviene secondo determinate modalità culturali. Queste portano all'individuazione della connotazione affettiva che una determinata espressione linguistica, scelta in quel momento al posto di un'altra, implicitamente veicola. Sono quindi gli stessi protagonisti ad essere

particolarmente attenti all'aspetto metacomunicativo, in quanto questo aiuta gli interlocutori a mettere a fuoco l'oggetto e gli scopi della comunicazione in atto.

La lingua, dunque, esprime 'forza' attraverso le parole, non solo da un punto di vista cognitivo, ma attraverso la *natura includibilmente intersoggettiva della lingua*, ovvero una natura dinamica che porta la lingua a realizzarsi e a riprodursi nell'interazione quotidiana, attraverso prese di posizione e negoziazioni. Questa forza che si identifica nel parlare, nel linguaggio inteso come 'atto linguistico', ci porta al cuore del concetto di **agentività**. Quando si parla di agentività, nell'ambito dell'antropologia del linguaggio e nei termini definiti da Duranti (2007), si sottolineano la presa di coscienza dell'esistenza dell'entità 'Altro' e l'incidenza di questa sul processo di codifica di alcune situazioni, comunicative e non. Con le parole dell'autore:

“Per **agentività** s'intende la proprietà di quegli enti che: 1. hanno un certo grado di controllo sulle loro azioni, 2. le cui azioni hanno un effetto su altri enti (e a volte su stessi) e 3. le cui azioni sono oggetto di valutazione.” (Duranti, 2007: 89).

Il concetto di controllo, qui citato, richiama quello di 'potere', ovvero la misura in cui l'individuo può determinare eventi e situazioni attraverso una propria azione, e quindi anche l'atto linguistico, e al tempo stesso 'mettersi in gioco' facendo diventare il suo agire 'oggetto di valutazione' sia essa morale, pragmatica o puramente linguistica. Il tessuto intersoggettivo nel quale ciascun attore mostra 'parti di Sé' attraverso il suo agire, diventa uno spazio interazionale di costruzione della realtà personale, intesa come costruzione di Sé, e di quella sociale. Approfondiremo qui l'aspetto relativo alla **agentività performativa**, che prende le mosse da ciò che Austin e Searle avevano definito come 'atto linguistico', ricordando che l'atto linguistico si distingue dal valore di contenuto dell'enunciato, e quindi dal suo valore logico e/o di verità, e punta invece in direzione della “forza illocutiva” dell'enunciato, e cioè di come “vada preso” dal punto di vista degli interlocutori. Duranti (2007) riprende lo studio dei verbi performativi, le cui valenze pragmatiche furono a suo tempo messe in luce da Austin, contestualizzandoli nel corso di un discorso politico. In particolare, l'uso del verbo “promettere”, in quanto scelta linguistica, non solo descrive la realtà ma ‘agisce’ sul tessuto intersoggettivo nell'interazione *di chi promette e di chi la riceve*. Nel discorso politico, chi promette, attraverso questo atto linguistico, crea aspettative nell'interlocutore e modifica il tessuto intersoggettivo che si ‘ripensa’, si ‘ricostruisce’ sulla base di questa azione linguistica e sociale. Vi è quindi contemporaneamente un mostrare parti di Sé da parte di chi promette, e nello stesso tempo un contributo alla costruzione dell'identità da parte di chi riceve tale

promessa. Ci pare che questo concetto sia particolarmente illuminante nell'ambito della ricerca qui presentata, in quanto permette di cogliere come l'azione sociale che si esprime attraverso una scelta linguistica possa contribuire alla co-costruzione dell'identità culturale di ciascun protagonista in un contesto bilingue e biculturale. Le azioni che si vanno costruendo nel dialogo tra le due lingue e le due culture, dialogo che avviene sia all'esterno che all'interno della coscienza degli attori sociali coinvolti, contribuirà alla costruzione sia della realtà sociale che del processo di identificazione culturale.

Quest'ultima riflessione ci porta a considerare un altro concetto teorico-metodologico che l'etnopragmatica riprende dall'antropologia linguistica e dagli studi della socializzazione linguistica della Ochs (1996): quello di **"indessicalità"**. Il concetto di indessicalità è stato ripreso dalla semiotica (Pierce, 1980) e ne è stata data la seguente definizione dagli antropologi del linguaggio:

"Il termine indessicalità indica l'onnipresente dipendenza dal contesto degli enunciati di qualunque lingua naturale, e comprende fenomeni diversissimi [...]. In tutti questi casi, l'interpretazione della forma indessicale dipende strettamente dal contesto in cui è enunciata." (Hanks, 2001: 168, in Duranti, 2007)

La definizione appena citata mette in luce l'enorme rilevanza che i fattori sociali, contestuali e culturali hanno nell'interpretazione degli atti linguistici e dell'agire umano nella sua complessità e di come, attraverso un'attenta analisi dell'indessicalità, si possa individuare e comprendere le modalità attraverso la quale un fenomeno interattivo contribuisce alla costruzione dell'identità sociale dei protagonisti interlocutori.

Tali concetti sono stati utilizzati anche in chiave evolutiva (Ochs, 1988) al fine di spiegare come la socializzazione linguistica porti allo sviluppo di una competenza comunicativa che non si limita a fornire padronanza nell'uso di un codice linguistico ma promuove la conoscenza di tutte le norme socio-culturali che ne pianificano i modi d'uso, le funzioni e le diverse forme a seconda delle situazioni comunicative. In questo senso, l'indessicalità, sottolinea che il modello socioculturale di una specifica comunità determina la scelta di specifiche pratiche d'uso del linguaggio (Ochs, 1988). Le identità sociali e l'appartenenza ad una specifica comunità linguistica si costruirebbero quindi mediante determinate azioni (linguistiche e non), realizzate grazie al riconoscimento del loro valore indessicale.

Particolarmente rilevante, quanto detto, ai fini dello studio delle modalità di costruzione identitaria. Un ulteriore apporto, in questa stessa linea e sempre all'interno dell'approccio etnopragmatico, proviene dal concetto di **agentività primaria**, complementare a quello della agentività performativa. L'agentività primaria si proietta nell'interpretazione della forza

del parlare legata *alle intenzioni del parlante* e non solo, quindi, a ciò che egli decide di pronunciare. Il fatto che l'individuo decida di 'usare' una lingua presuppone *il riconoscimento di Sé e dell'Altro* come possibili interlocutori: l'agentività primaria diventa, allora, l'espressione della possibilità di scambio, di dialogo ed è propria della specie umana perché insita nel linguaggio come comunicazione e come spazio e strumento di relazione. Duranti sottolinea, in tal modo, il valore esistenziale del linguaggio in quanto 'affermente del Sé' (in ingl. *Self-affirming*; Duranti, 2004) e, secondo la prospettiva etnopragmatica, ***l'essere con-*** e ***l'essere tra-***, che attiva la forza primaria del 'parlare prima di comunicare'.

Quanto detto ha rappresentato, sin dalla fase di progettazione del lavoro di ricerca, il nodo principale sul quale fondare l'indagine, in linea con le teorie sul bilinguismo che presenteremo di seguito: poiché i partecipanti hanno costruito la propria identità sociale attraverso il contatto, più o meno precoce, di due codici linguistici e di due culture, con le corrispondenti valenze sociali, affettive, storiche e familiari, ci si deve chiedere quale parte di Sé deciderranno di affermare nel ricostruire la loro storia e nel riflettere sulla lingua.

1.4 Il bilinguismo: sessant'anni di storia di elaborazione teorica e di studi empirici

Lo studio del bilinguismo ha generato, durante il secolo scorso, un interesse crescente fra studiosi appartenenti a varie discipline, cominciando dalla nascente psicolinguistica dei primi anni cinquanta, (Ervin, Osgood 1954), muovendosi poi verso la sociolinguistica a cominciare dalla decade successiva, in correlazione con i movimenti politici di rivendicazione dei diritti delle minoranze linguistiche (Dittmar, 1973), legandosi più marcatamente ad aspetti pedagogici (Titone, 1972) per poi raggiungere, già dalla metà degli anni ottanta, una relativa armonizzazione fra gli aspetti individuali, sociali e culturali (Skutnabb-Kangas, 1984; Hakuta, 1986, Hamers, Blanc, 1989, 2000) ed aprire infine il campo a studi scientificamente sempre più puntuali relativamente agli aspetti cognitivi, psicolinguistici, sociolinguistici e, più di recente, anche neurolinguistici (Vedi, ad esempio, Paradis, 2004).

E' interessante notare come la fase che ha preceduto lo studio scientifico del bilinguismo, e che arriva fino alla prima metà del secolo scorso, è anche quella che affronta l'argomento nella maniera più chiaramente ideologica, dove l'approccio ideologico coincide con la connotazione negativa del fenomeno bilinguismo. Nella fattispecie, si trattò, soprattutto negli anni fra le due guerre mondiali, di una ideologia monolingue e nazionalista, favorita perlopiù dai Paesi di lingua inglese, in particolare dagli Stati Uniti di America (Vedi Baker, 1983; Baker, Prys-Jones, 1989) e tale da creare facilmente consenso in Paesi europei di altre lingue, soprattutto quelli coinvolti in esperienze politiche nazionalistiche, quali la Germania,

l'Italia e la Spagna. In questa prospettiva, il bilinguismo fu screditato come condizione inferiore di sviluppo della persona, da tutti i punti di vista - linguistico, cognitivo, identitario e di socializzazione – e come tale, altamente indesiderabile dal punto di vista educativo. Le uniche voci che, negli anni trenta e quaranta si levarono autorevolmente in favore dello sviluppo bilingue, furono quelle del linguista W.E. Leopold (1961), che descriveva gli aspetti positivi delle precoci condotte linguistiche della figlia Hildegarde, e quella dello psicologo russo L.S. Vygotsky che, in uno dei saggi pubblicati in *Pensiero e Linguaggio* (1934; it. 1990), faceva notare come l'acquisizione simultanea di due lingue dà al bambino una visione più astratta ed acuta delle operazioni che compie attraverso l'una e l'altra lingua, permettendogli di inquadrare queste lingue come altrettanti casi particolari di un sistema di lingue (Vygotsky.....). E' quel che, oggi, chiamiamo "consapevolezza metalinguistica" e, non a caso, molti studiosi del rapporto fra bilinguismo e sviluppo metalinguistico si richiamano precisamente a Vygotsky quale prezioso antesignano per argomentare la tesi degli effetti benefici del bilinguismo sullo sviluppo cognitivo (Vedi, ad es., Peal & Lambert, 1962; Diaz & Klingler, 1991; Cummins & Bialystok, 1991; Pinto, 2002, Pinto in corso di stampa; Bialystok, 2004).

Negli anni Cinquanta/Sessanta cominciarono ad emergere, in concomitanza con la nascita e lo sviluppo della psicolinguistica, le prime definizioni scientifiche del bilinguismo, legate a concetti come "competenza" e "organizzazione semantica" e quindi al funzionamento cognitivo, una delle dimensioni che verrà in seguito ripresa anche dagli autori J. F. Hamers e M. H. A. Blanc (1989), da una prospettiva multidimensionale del fenomeno stesso. Proprio all'inizio degli anni sessanta comincia a determinarsi il capovolgimento della visione negativa del bilinguismo e della persona bilingue, grazie anche al contributo dato dalle ricerche compiute da E. Peal e W.E. Lambert (1962). I due studiosi canadesi cercarono di dimostrare, con attenzione metodologica e scientifica, un forte vantaggio dei bilingui, rispetto ai monolingui, che definirono in termini di "superiorità nella formazione dei concetti", di maggiore "flessibilità mentale" e di una "gamma di abilità mentali più diversificata" (Peal, Lambert 1962).

All'inizio degli anni Settanta uno studioso italiano, R. Titone, cui dobbiamo l'introduzione in Italia di interi campi disciplinari nell'ambito delle scienze del linguaggio, quali la psicolinguistica, la glottodidattica e la stessa psicologia del bilinguismo (Titone, 1972; 1966; 1972) , iniziò la sua opera di diffusione, senon di vera e propria 'militanza' a favore dell'educazione bilingue precoce, che ha continuato ad esercitare fino alla fine del secolo scorso. Inquadrando il bilinguismo come fenomeno determinato da *una rete di funzioni intra e inter-individuali*, come padronanza di due codici linguistici, correlato a due sistemi di pensiero

e a due culture, Titone focalizzò l'attenzione sui livelli più elevati di realizzazione della condizione bilingue, cui si associano gli aspetti più vantaggiosi, che l'educazione dovrebbe favorire. L'aspetto che riassume tali vantaggi è quello di una "personalità aperta", alla cui costruzione l'educazione può contribuire mettendo a disposizione un ambiente sensibilizzante, con insegnanti glottodidatticamente formati ed in collaborazione con l'educazione familiare.

Già dagli anni Settanta, quindi, si delinea il riconoscimento della varietà degli elementi che definiscono la persona bilingue, parallelamente ad un'improvvisa "esplosione" teorica e metodologica della sociolinguistica. In questa direzione procedono gli studi svolti da W. F. Mackey che definisce il bilinguismo come "l'uso alternato di due o più lingue da parte dello stesso individuo" (Mackey 1970).

Una definizione, questa, che si focalizza non più sulla competenza "linguistica" ma sulla "funzione" e "uso" della lingua, in perfetta armonia con lo sviluppo di nuovi concetti come quello di "competenza comunicativa", in direzione della sociolinguistica, e quello di "competenza cognitiva" (Bruner 1975), in direzione della psicolinguistica, che riconosce alla lingua, e quindi al linguaggio, uno strumento del pensiero. La prospettiva di Mackey è orientata alla funzione, il che lo porta a definire il bilinguismo "...non un fenomeno della lingua, ma una caratteristica del suo uso. Non un tratto del codice, ma del messaggio." Il bilinguismo "non fa parte della sfera del *langue* ma di quella della *parole*" (Mackey 1970), riprendendo la distinzione saussuriana e può essere studiato in base a quattro dimensioni, livello, funzione, alternanza e interferenza.

Lungo tutti gli anni Settanta e agli inizi degli Ottanta gli studiosi del bilinguismo e delle caratteristiche della persona bilingue continuarono ad affermare la necessità di integrare le diverse definizioni, basate su singoli fattori, quali la competenza, la funzione e l'identificazione. Ad esempio, secondo la finlandese T. Skutnabb – Kangas (1984), "...un parlante bilingue è colui che è in grado di *funzionare* in due (o più lingue), sia in comunità monolingui che bilingui, secondo le richieste socioculturali fatte alla *competenza* comunicativa e cognitiva dell'individuo da parte di queste comunità o dall'individuo stesso, allo stesso livello di parlanti nativi, e colui che è in grado di *identificarsi* in maniera positiva con entrambi (o tutti) i gruppi linguistici (e le culture), o parti di essi". Dalla definizione traspare il riferimento a individui appartenenti a gruppi di immigrati o minoranze, cui si accompagna anche una prima differenziazione tra gruppi di bilingui in base al loro ruolo e al loro spazio sociale, differenziazione che ha una forte connotazione sociale.

Prende le mosse, da qui, la definizione di bilinguismo *di elite*, un gruppo al quale appartengono coloro che, nella maggior parte dei casi, *decidono liberamente* di diventare

bilingui. Si tratta di bambini o giovani di una classe medio – alta, che hanno la possibilità di viaggiare, studiare fuori dal proprio Paese o figli di diplomatici, di persone che svolgono il proprio lavoro a livello internazionale, e così via. In questo caso, i bambini o giovani vengono incoraggiati ad acquisire un’ottima padronanza della propria lingua madre anche nel periodo trascorso fuori dal proprio Paese, la cui acquisizione non viene generalmente “minacciata” dalla lingua straniera, anche se la lingua madre, per un periodo, viene utilizzata solo dentro le mura domestiche. Si tratta, secondo l’autore, di un bilinguismo *individuale*, raggiunto in parte mediante una sorta di “metodo naturale”, legato al fatto che il bambino o il giovane si trova in situazioni nelle quali deve poter comunicare con gli altri, e in parte mediante l’insegnamento.

Esiste anche il caso di quei bambini o giovani che fanno parte di una determinata comunità linguistica e che apprendono la lingua straniera a scuola o attraverso dei corsi intensivi: anche in questo caso gli individui scelgono di diventare bilingui, vedendo in tale condizione forti vantaggi e buone opportunità sociali e lavorative, senza per questo subire particolari pressioni per raggiungere tale condizione. Nel caso in cui gli individui appartengano a famiglie bilingui, all’interno delle quali i due genitori hanno due differenti *lingue maternelles*, i bambini non riceveranno pressioni a diventare bilingui da parte della comunità linguistica di appartenenza, che tenderà, invece, a promuovere il monolinguisma nella lingua ufficiale, bensì le subiranno all’interno della famiglia, in quanto entrambi i genitori vorranno che il bambino acquisisca entrambe le lingue. Un fallimento in questo processo di apprendimento può avere conseguenze negative per quanto riguarda la possibilità di comunicare e di relazionarsi con uno dei genitori e, soprattutto, nel processo di conoscenza e comprensione del patrimonio culturale di uno dei genitori, interferendo negativamente sul processo di identificazione personale e culturale.

Nel caso in cui entrambi i genitori appartengano a comunità linguistiche minoritarie, si prospetta la stessa condizione di quei bambini che fanno parte di una comunità di minoranza e che subiscono pressioni a divenire bilingui sia dalla famiglia, per favorire opportunità sociali ed economiche, sia dalla società, per acquisire un ruolo utile all’interno della comunità linguistica.

Sulla linea di queste differenziazioni, dettate dalla necessità di riconoscere al bilinguismo una natura non solo “individuale”, ma anche e necessariamente “sociale” e “culturale”, si muove il lavoro di due studiosi, i Canadesi J. F. Hamers e M. H. A. Blanc (1989). Essi arrivano addirittura a coniare una nuova terminologia per distinguere, da un lato, la *soggettività* del parlante due codici linguistici, e, dall’altro, il fenomeno *oggettivo* del contatto fra due o più lingue-culture. Il primo aspetto viene designato dal termine *bilingualità*, definita come “lo

stato psicologico di un individuo che ha accesso a più di un codice linguistico come mezzo di comunicazione sociale”, il cui “grado di accesso dipenderebbe da un ampio numero di fattori: psicologici, cognitivi, psicolinguistici, sociologici ecc..” (Hamers, 1989, p.).

Il concetto di *bilinguismo* includerebbe allora, secondo gli autori, quello di bilingualità o “bilinguismo individuale”; si tratta infatti di un livello di bilinguismo esteso ad *un’intera comunità bilingue*, che gestisce le proprie relazioni sociali utilizzando due o più lingue veicolari, espressione di culture differenti.

L’interesse del contributo dei due studiosi consiste anche nella individuazione di alcuni criteri definienti del bilinguismo che ne evidenziano le principali articolazioni interne, e quindi aiutano a comprenderne la complessità storico-sociale e si prestano, inoltre, ad una operazionalizzazione utile alla ricerca.

Nello studio della bilingualità, Hamers e Blanc individuano come rilevanti i sei seguenti parametri, ognuno dei quali può distinguersi internamente in due o più sottotipi, generando varie combinazioni possibili, tali da render conto delle principali tipologie di bilingualità concretamente osservabili: a) la competenza, b) il tipo di organizzazione cognitiva, c) l’età di acquisizione, d) la eso-endogeneità, e) lo status socioculturale e f) l’identità culturale.

a) L’utilizzazione appropriata di ognuna delle due lingue, dal punto di vista delle scelte lessicali, dell’espressione e della consapevolezza delle regole grammaticali, della pronuncia e dell’adeguatezza pragmatica al contesto, si configura, al senso comune, come indicatore immediato di una bilingualità ben sviluppata. La nozione di *competenza bilingue* si basa sull’idea di equilibrio nelle competenze in ognuna delle due lingue, che può essere più o meno raggiunto, dando luogo alle due alternative della bilingualità “sbilanciata”, con una lingua dominante sull’altra, o, al contrario, della bilingualità “bilanciata” o “equilibrata”, in cui le capacità di comprensione e produzione nelle due lingue si equivalgono. Ciò non vale necessariamente per ogni tipo di contenuto, livello e funzione linguistica, ma per almeno un certo numero di aree semantiche, funzioni e livelli.

b) L’*organizzazione cognitiva* delle due lingue si riferisce alle modalità con cui i significati di parole ed espressioni di ognuna di queste sono organizzati nella mente del bilingue in rapporto ai corrispondenti significanti. E’ qui in gioco l’*organizzazione semantica*, l’insieme delle rappresentazioni che il bilingue struttura nella sua mente in rapporto ai sistemi di significato che ognuna delle sue due lingue mette a disposizione del parlante. Si distingue allora fra “bilingualità “composita”, in cui le parole equivalenti in ognuna delle due lingue corrispondono, nella mente del parlante bilingue, ad un unico sistema di rappresentazioni, e

bilingualità “coordinata”², in cui, al contrario, ai singoli significanti equivalenti nelle due lingue, corrispondono rappresentazioni separate. Distinzione, questa, il cui valore operativo dipende dal grado di generalità dei significati stessi. Ad un estremo, per i concetti scientifici, che, per definizione, sono semanticamente codificati ed omologati dalle comunità scientifiche che li elaborano, è normale che vi sia una sola rappresentazione per due significanti equivalenti; viceversa, per parole culturalmente connotate, quali quelle che si riferiscono a festività o ai tipi di cibo, significanti equivalenti da lingua a lingua sono difficilmente associabili ad una stessa rappresentazione mentale.

c) Il parametro dell'*età di acquisizione* ci permette di distinguere fra bilinguità *infantile*, da 0 anni all'inizio della pubertà, bilingualità *adolescenziale*, tra la pubertà ed il completamento dell'adolescenza, ed infine la bilingualità in età *adulta*, dalla prima giovinezza in poi. A sua volta, la bilingualità infantile può essere distinta in “simultanea” o “consecutiva”: la simultaneità comporta l'acquisizione di due lingue native in contemporanea, fin dalle prime parole, e si parla allora di “due lingue native”, LA e LB, mentre quella consecutiva comporta uno sfasamento temporale di qualche anno fra una prima ed una seconda lingua, L1 e L2³.

d) La *eso-endogenenità* della bilingualità si riferisce al fatto che le lingue corrispondano o meno a comunità linguistiche realmente presenti nell'ambiente di vita del bilingue. In alcune situazioni, per esempio, come tipicamente avviene in contesti ex-coloniali, una o più lingue locali sono parlate da comunità radicate nel territorio, e coesistono con una lingua ufficiale veicolare, che tuttavia corrisponde ad una comunità molto più circoscritta e mobile, quale quella dei diplomatici o del personale docente nelle scuole.

e) Dal punto di vista dello *sviluppo cognitivo*, la bilingualità può essere associata a gradi di sviluppo intellettuale di grande variabilità, da un livello inferiore alle attese per l'età considerata, fino all'estremo positivo di una particolare brillantezza e flessibilità. Questi due estremi sono stati visti da Lambert⁴ come funzione di una *distinzione socioculturale*, associata ad una dimensione educativa. Si parla di bilingualità “additiva” quando le due lingue, godendo di equivalente valorizzazione da parte dei rispettivi ambienti sociali e culturali di riferimento, vengono coltivate in parallelo e possibilmente con mutuo rispetto in famiglia e a scuola; questa condizione sortisce allora effetti altamente positivi dal punto di vista delle capacità di astrazione e dell'apertura mentale in generale. All'altro estremo, si parla di bilingualità “sottrattiva” quando la disparità di valore attribuito alle rispettive lingue porta ad

² Ervin, S.M., Osgood, C.E. “Second language learning and bilingualism”, *Journal of Abnormal and Social Psychology, Supplement*, 1954, 49, pp. 139-146.

³ Hamers, J., Blanc, 2000, op. Cit. : 5.2.2.

⁴ Lambert, op. Cit.

un diminuito investimento su una delle due, con conseguente impoverimento delle risorse culturali potenzialmente disponibili, il che, in ultima analisi, si riflette anche in funzionamento impoverito dei processi cognitivi. Nel presente lavoro, questo punto merita particolare attenzione in quanto si collega in maniera diretta alla questione dei possibili vantaggi di natura ‘meta’ - metalinguistici e metacognitivi – che deriverebbero dalla condizione stessa di sviluppo bilingue. Dal pionieristico studio di Peal & Lambert, menzionato qui sopra (1962), negli ultimi cinquant’anni la ricerca ha indagato intensivamente gli ambiti linguistici e cognitivi nei quali si può parlare di vantaggi, di effetti neutri o addirittura negativi, ed è arrivata a definire, in questa prima decade degli anni Duemila, quadri molto variegati di capacità cognitive nei soggetti bilingui, rapportati, a loro volta, a condizioni molto diversificate di acquisizione delle due lingue (Bialystok, 2009). Tuttavia, il grande avanzamento della ricerca che è risultato da queste diversificazioni non disconferma l’intuizione vygotskyana menzionata qui sopra, tale per cui la ‘spola mentale’ fra l’organizzazione dei significati di una lingua e quella di un’altra, che un bilingue esercita quotidianamente, ha necessariamente delle conseguenze sulla rappresentazione dei significati veicolati dalle sue due lingue e sui processi di controllo che servono ad utilizzarle. La maggiore attivazione dei processi attentivi, in particolare di quelli inibitori, secondo le ultime formulazioni della Bialystok (2009), necessari ad un’adeguata utilizzazione dei due sistemi linguistici, stimola la costruzione di transfer di significato e di reti semantiche di natura più astratta di quelli costruiti, alla stessa età, dal coetaneo monolingue. In questo senso, la bilingualità è stata vista come un vero e proprio ‘acceleratore’ dello sviluppo metalinguistico. Modelli sofisticati dei complessi rapporti fra variabili linguistiche, metalinguistiche e metacognitive sono state elaborati, oltre che dalla già citata Bialystok, anche da Reynolds (1991) e da Mohanty (1994).

La ricerca italiana sulle abilità metalinguistiche, sviluppata inizialmente da Titone e Pinto (Titone, 1994) e poi condotta da Pinto in vari contesti italiani, in un arco di età che abbraccia dall’età prescolare fino alla giovane età adulta (Pinto, in stampa), porta un suo contributo precisamente in questa linea.

f) In ultimo, dal momento che parlare una qualsiasi lingua è sempre associato ad un mondo di rappresentazioni e di costumi culturalmente connotati, la bilingualità deve anche definirsi in rapporto ai *mondi culturali* che ognuna delle due lingue veicola. Il rapporto può essere, anche in questo caso, più o meno armonico e configurarsi, per esempio, come binomio fra bilingualità e ‘biculturalità’, quando, all’equilibrio delle competenze linguistiche si associa un’identificazione altrettanto armonica con ognuna delle culture corrispondenti. In alternativa, il senso di appartenenza culturale può verificarsi con una sola delle due culture,

pur potendo coesistere con competenze linguistiche pienamente equilibrate fra loro: si parla, in questo caso, di bilingualità con ‘monoculturalità’. Infine, esiste anche il caso della bilingualità senza identificazione culturale, o ‘anomia’, quando l’individuo bilingue non sente di appartenere né all’una né all’altra delle due culture di riferimento, pur sapendosi destreggiare con equivalente padronanza nelle lingue corrispondenti.

L’utilità delle distinzioni appena passate in rassegna risiede nel fatto che gli aspetti individuali e collettivi della bilingualità/bilinguismo si presentano come due facce dello stesso fenomeno, che possono assumere, ognuna, configurazioni altamente variabili sia entro la stessa generazione, sia, ancor di più, tra generazioni. L’atteggiamento scientifico richiederà, quindi, un approccio analitico rispetto al modo in cui si posizionano i singoli parametri della bilingualità e a come variamente possono combinarsi tra loro. A loro volta, questi equilibri individuali si caricano di altri significati per il fatto di essere inseriti entro determinate coordinate storiche e geografiche che pongono in contatto due o più lingue.

Strettamente connessa alla questione della definizione del bilinguismo c’è quella della sua *misurazione*, dove pure è possibile delineare un percorso teorico e storico. Mentre le prospettive psicolinguistiche iniziali, prevalenti negli anni sessanta, tendevano a focalizzarsi sul criterio della competenza nelle rispettive lingue, analizzate come insieme di *performance*, le prospettive orientate in senso sociolinguistico hanno puntato sugli aspetti *funzionali* delle scelte linguistiche e su come queste si realizzino diversamente in base ai contesti e siano realmente osservabili sono in questi (Romaine, 1995).

La risposta ai metodi tradizionali di misurazione che arriva dalla sociolinguistica e dall’etnografia della comunicazione (Labov 1966, Saville-Troike 1982) è quella, dunque, che evidenzia il loro grande limite, ovvero di essere il risultato di un’espressione della sola *teoria* linguistica, che non tiene conto dell’aspetto “naturalistico”, contestuale e intersoggettivo della lingua stessa. Diventano, in tal modo, oggetto di studio e di “misurazione” le scelte comunicative e linguistiche di soggetti bilingui inseriti in contesti quotidiani, quali, per esempio, l’abilità della persona a sostenere conversazioni di vario genere o la capacità di improvvisare quando c’è difficoltà nella comunicazione. Le critiche sollevate contro la metodologia tradizionalmente usata nella misurazione del bilinguismo nascono, dunque, dall’attenzione rivolta principalmente alla competenza comunicativa piuttosto che alla stretta competenza linguistica nelle rispettive lingue.

Riteniamo che la prospettiva complessa dalla quale si propone di guardare il bilinguismo sia utile per comprendere come individui che interagiscono quotidianamente in due codici linguistici, cui corrispondono due sistemi culturali, operino scelte comunicative che esprimono ineludibilmente parte della propria identità sociale e culturale. In questo senso,

l'uso dell'uno o dell'altro codice mette in gioco un insieme di valori etici, estetici e linguistici che le *culture legate a questi codici* definiscono normativamente. Il modo, più o meno felice, di realizzare questi usi rivela nello stesso tempo la conoscenza e l'identificazione con due sistemi culturali (*biculturalismo*), con due sistemi di norme socioculturali che regolano l'uso, la funzione, la forma del codice linguistico.

In linea con quanto detto e, guardando al bilinguismo e al biculturalismo dalla prospettiva della socializzazione linguistica, le pratiche discorsive e conversazionali non solo sono veicolo di informazioni ma diventano strumento per trasmettere quel patrimonio inerente alle relazioni sociali, ai ruoli, valori, credenze e aspettative della comunità dei parlanti, che sottende alle diverse strutture linguistiche e organizzazioni delle attività conversazionali (Ochs, 1988).

L'exkursus storico appena percorso, riguardante le definizioni del bilinguismo e le sue connessioni più o meno armoniche con la biculturalità, è, secondo noi, utile ad inquadrare la condizione particolare dell'insegnante che opera nei contesti in cui si è svolta la ricerca. Proponiamo qui di vedere il suo ruolo come quello di un adulto, competente nella lingua e letteratura che ha il compito di veicolare e che, mediante questo suo compito, forma, "scolpisce", potremmo dire, in maniera più o meno consapevole, anche le identità dei destinatari del suo insegnamento. A questo fine, e anche qui a gradi variabili di consapevolezza, egli deve confrontarsi per primo con una *personale "area ponte"*, con una *propria "meta-identità"*, che non è la somma di due identità ma la combinazione di diverse componenti. Queste possono presentare, nelle diverse situazioni comunicative, aspetti di armonia o, al contrario, di disarmonia, altamente variabili a seconda del momento storico personale dell'insegnante in questione, come vedremo nelle autobiografie, e delle caratteristiche umane e culturali del contesto scuola in cui egli opera. In sintesi, vi è inevitabilmente un certo grado di rispecchiamento fra le problematiche bilingui-biculturali che investono gli alunni in formazione nei contesti osservati, e quelle stesse problematiche, nei modi in cui vissute da chi ha la responsabilità di formare tali personalità. La ricerca che presenteremo tenterà, appunto, di mostrare il diverso grado di consapevolezza che singoli categorie di insegnanti e anche singoli insegnanti hanno di queste problematiche.

1.5. L'insegnamento della lingua italiana come L2

Analizzando le problematiche dell'insegnamento della lingua italiana emerge immediatamente la consapevolezza di essere davanti ad un'area particolarmente complessa, dato da molteplici dimensioni insite in esso: la storia, la ricerca e la didattica (Lo Duca,

2003). L'attenzione all'educazione linguistica ci chiama a ripercorrere la storia della lingua italiana (De Mauro 1963, 1970, 1972) e con essa lo sviluppo di movimenti innovativi nel campo della didattica e della linguistica stessa.

Negli anni Settanta, dopo la denuncia di Don Milani contro la scarsa fruibilità dei contenuti e delle modalità di insegnamento della lingua italiana, in quanto non accessibili a tutta la varietà della popolazione in età scolare, cominciarono a crearsi delle proposte innovative sia da parte degli insegnanti che dei linguisti: esperienza e teoria cominciarono ad avviarsi verso un cammino comune. Ciò che determinò un cambiamento radicale nell'ambito dell'educazione linguistica fu il riconoscimento delle funzioni del linguaggio, in particolare quello parlato, tra cui quella di rappresentare il modo attraverso il quale il bambino si afferma all'interno di una comunità e si relaziona con gli altri (Ciari 1971).

Parallelamente, anche da parte dei linguisti ci fu fermento e un forte interesse verso l'insegnamento della lingua italiana e su possibili nuovi percorsi didattici che portarono alla pubblicazione di "L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero" (Medici, Simone, a cura di, 1971) che racchiudeva gli atti del convegno della Società di linguistica Italiana, centrato, appunto, sull'educazione linguistica, che esprimeva chiaramente la convinzione di voler rafforzare la centralità della lingua italiana, nella quale tutti gli italiani potessero identificarsi.

Lo sviluppo di tali percorsi di ricerca e di confronto scientifico portò alla definizione della complessità dell'insegnamento linguistico e sulla definizione delle diverse dimensioni che lo compongono: la variabilità linguistica, la grammatica, la dimensione testuale e l'insegnamento della lingua italiana come L2, area sviluppatasi nell'ambito della glottodidattica.

Verrà approfondita la dimensione testuale, poiché ha stimolato nel corso degli anni riflessioni che hanno avvicinato l'educazione linguistica all'incontro con altre discipline, come la sociolinguistica e la psicolinguistica. La logica della linguistica del testo, sin dagli anni Ottanta, non si pone più come unico obiettivo quello di individuare e spiegare determinate regolarità del testo, ma si sposta su considerazioni pragmatiche, prendendo in considerazione "l'insieme di condizioni, esterne al testo, della produzione del testo, della ricezione del testo, dell'interpretazione del testo" (Conte, 1981). Diventa dunque centrale il concetto di "competenza comunicativa", che amplia quello di "competenza linguistica", già visto precedentemente, e che è intesa, così come la definisce di nuovo E. Conte (1981), "la capacità del parlante di impiegare adeguatamente il linguaggio nelle diverse situazioni": dove è auspicabile una lettura "*etnopragmatica*" del termine "adeguatamente", ovvero attraverso le scelte comunicative ed intersoggettive culturalmente determinate, contenute nel testo analizzato, in quanto *artefatto culturale* che veicola importanti dimensioni socioculturali.

Questa osservazione può risultare particolarmente interessante quando il contesto scolastico preso in considerazione ha come elemento aggiuntivo il fatto di trovarsi in un contesto sociale bilingue e biculturale, nel quale lo stesso insegnante possiede due codici linguistici: è questo il caso delle istituzioni scolastiche italiane all'estero, guardate oggi con grande interesse da una politica culturale che ha come obiettivo la promozione della lingua e della cultura italiana in Europa e nel mondo.

Nelle istituzioni scolastiche italiane all'estero la lingua italiana è insegnata in qualità di L1, tuttavia è possibile che gli allievi che scelgono di frequentare queste scuole abbiano una lingua materna diversa dall'italiano. È importante allora introdurre una distinzione rilevante, fatta nell'ambito dell'educazione linguistica, dell'italiano come lingua "altra". In generale l'espressione "lingua seconda" o "lingua due" (L2) è usata per riferirsi alla lingua appresa dopo quella materna. Tuttavia, nell'ambito della letteratura glottodidattica si distingue solitamente tra: lingua "*seconda*", intesa come lingua appresa direttamente nel Paese in cui tale lingua viene usata, attraverso un'immersione totale o meno nel contesto linguistico e comunicativo (come avviene per esempio nel caso degli immigrati in Italia o degli studenti in scambio); lingua "*straniera*", per cui si intende la lingua appresa a scuola in un contesto linguistico differente (corsi curricolari di lingua italiana all'estero); lingua "*etnica*", per cui si intende una lingua seconda, o una sua varietà riconoscibile e già presente nel repertorio linguistico dell'apprendente in qualità di patrimonio linguistico familiare prima ancora di essere oggetto esplicito di insegnamento (Balboni, 1994).

Negli ultimi anni si è avuto un ampio sviluppo dell'interesse verso l'insegnamento della lingua italiana come lingua 'altra' e della glottodidattica, che si è proposta di studiare le fasi di apprendimento e di sviluppare nuovi metodi d'insegnamento. Tale sviluppo è stato stimolato da diversi fattori: quello più evidente è relativo all'aumento della popolazione immigrata in Italia, da cui deriva un numero di bambini stranieri nelle scuole sempre crescente, che secondo previsioni del Ministero della Pubblica Istruzione, tenderà nei prossimi dieci anni a duplicarsi (Favaro, 2002). Un altro fattore è l'aumento di adulti secolarizzati che, per effetto di un processo di integrazione europea e di globalizzazione, sceglie di svolgere parte del proprio percorso formativo presso le Università per stranieri (Perugia e Siena) o Corsi linguistici universitari. Come ultimo fattore, ma non meno importante, è l'aumento di richiesta da parte di italiani, emigranti di recente passato, e le seconde generazioni, ormai inseriti in realtà linguistiche e nazionali, di imparare la lingua italiana, poiché sentono ancora un forte legame – affettivo e culturale – con l'Italia. Sono diverse, dunque, le motivazioni che spingono diversi tipi di pubblico a voler imparare la lingua italiana: da un lato quelle più superficiali come il fatto di sapere un'altra lingua, seppur minoritaria però affascinante

perché vista come “la lingua della musica, delle arti figurative, del teatro, degli studi classici e archeologici” (De Mauro, Vedovelli, 1996), dall’altro quelle più profonde, che possono essere la ricerca o il consolidamento di un’identità culturale.

Secondo un’indagine svolta da T. De Mauro (*Italiano 2000*), promossa dal Ministero degli Affari Esteri, c’è un incremento di iscritti ai corsi di italiano all’estero, presso gli Istituti italiani di Cultura, che hanno evidenziato le seguenti motivazioni: culturali (32,8%); personali, tra cui l’origine italiana della famiglia, (25,8%); lavorative, tra cui la percezione di avere maggiori opportunità (22,4%); e di studio (19%). Questi dati dimostrano, dunque, che oggi l’italiano viene studiato per motivi diversi tra loro, tutti abbastanza equamente dimostrati e che l’educazione linguistica deve rispondere in maniera adeguata a questi bisogni linguistici espressi, così diversificati. L’educazione linguistica (o meglio dire *plurilinguistica*) risponde a questa sfida con un fermento dal punto di vista teorico e metodologico, proponendo una didattica centrata sui nuovi concetti, in parte già esposti, introdotti dagli studi sull’organizzazione dell’interazione sociale, attraverso l’etnometodologia, sull’analisi della conversazione, sulla sociolinguistica e sull’etnografia della comunicazione.

Fra questi, il concetto di interazione sociale, “*faccia a faccia*” di Goffman (1971), secondo il quale ogni interazione ha un’organizzazione normativa, all’interno della quale la lingua è uno strumento, che tuttavia non è in grado di spiegare il funzionamento e la natura dell’interazione, della sua organizzazione e delle competenze necessarie a prendervi parte; il concetto di *sensu comune*, come procedura interpretativa di Garfinkel (“*accountability*”, 1971) per l’attribuzione di senso ai comportamenti e alle pratiche umane da parte dei partecipanti all’interazione; la nozione di competenza comunicativa elaborata D. Hymes (1972), che riconosce la dimensione pragmatica della comunicazione, con il riconoscimento della capacità del parlante di selezionare cosa dire, di valutare, in base all’insieme delle norme socioculturali interiorizzate, quale comportamento sia appropriato rispetto alla situazione comunicativa; lo studio di alcuni aspetti della comunicazione, denominati *indici di contestualizzazione* (intonazione, ritmo, velocità, scelta lessicali, enfasi), come supporto nella comprensione dei significati, dei comportamenti comunicativi e della situazione stessa (Gumperz, 1982), l’insieme di questi concetti, prodotto delle più accreditate elaborazioni teoriche delle scienze del linguaggio, hanno fatto sì che a una visione della comunicazione verbale come lavoro individuale e prettamente cognitivo, si andasse sostituendo una concezione del linguaggio come fenomeno sociale, prodotto in contesti determinati e con modalità intersoggettive.

Quanto detto finora offre un quadro teorico e scientifico che ha avuto e che ha tuttora

interessanti implicazioni per la didattica e per l'educazione linguistica in generale.

Prima di tutto, come già spiegato precedentemente, quello che ripropone è di guardare all'attività di classe come ad un'interazione faccia a faccia, per cui il comportamento verbale o non-verbale è condizionato dalle azioni sociali compiute nello specifico contesto.

Ogni attività di classe è organizzata in conformità a presupposizioni e inferenze condivise da tutti i partecipanti riguardo al ruolo e ai compiti da svolgere nella specifica situazione. Queste "credenze" comuni e condivise fanno sì che i partecipanti possano intendersi sull'organizzazione delle attività (Levinson, 1992).

D'altro canto, l'organizzazione dell'interazione in classe ha delle caratteristiche specifiche, una fra tutte è che il comportamento dei partecipanti, in particolare quello dell'insegnante, è finalizzato a raggiungere determinati obiettivi, a svolgere dei compiti specifici e ad assumere identità correlate a finalità istituzionali.

L'etnometodologia guarda all'interazione in classe come a qualsiasi altro contesto di vita quotidiana e questo permette di definire, a livello didattico, la priorità che gli studenti apprendano non solo regole o aspetti fonetici della lingua, ma che acquisiscano la competenza di comunicare in quella lingua nelle interazioni quotidiane. Questo dunque richiede alla nuova didattica orientata all'apprendimento delle lingue una rivisitazione di quelle che sono le unità di analisi della lingua stessa: non più analisi di forme linguistiche, come ad esempio frasi tratte dalla lingua scritta, ma di componenti di tipo sociale e pragmatico del processo comunicativo.

L'allargamento del concetto di "competenza", spiegato precedentemente, pone l'attenzione sulle capacità interazionali che l'allievo "mette in gioco", anche quando la sua competenza linguistica non è adeguata, per guidare la comunicazione e l'interazione con gli interlocutori. Questo, dal punto di vista didattico, suggerisce il riconoscimento dell'importanza delle abilità interazionali e delle conoscenze culturali come risorse per l'insegnamento/apprendimento di una lingua. L'introduzione del parlato e il riconoscimento della sua centralità nei processi di insegnamento e di apprendimento, evidenzia il suo ruolo in qualità di stimolo e di strumento metodologico all'interno dei processi stessi.

Ecco allora che, dal punto di vista didattico e metodologico, diventano fondamentali: la scelta dei contenuti che promuovano in classe l'uso reale della lingua e che facciano degli studenti parlanti competenti, anche nelle interazioni quotidiane, in un contesto naturale; lo studio di aspetti fonetici e paralinguistici (le pause, l'intonazione, l'enfasi) che sono aspetti culturali che aiutano la comprensione e l'interazione, anche tra nativi e non-nativi; l'autenticità dei materiali, *favorendo l'esposizione e la partecipazione degli studenti a interazioni reali* (Erikson 1996), al fine di abituarli a trarre informazioni dal contesto in cui avviene

l'interazione, informazioni inerenti ad aspetti sociali e culturali; la riflessione sulle interazioni analizzate, al fine di sviluppare una competenza metalinguistica e metacognitiva; una comunicazione interculturale osservata in interazioni reali, anche tra nativi e non-nativi, per favorire una costruzione condivisa e intersoggettiva dei significati (Margutti, 2004).

L'incontro tra la prospettiva teorica e scientifica, che pone attenzione alla lingua e al linguaggio (luogo e strumento attraverso il quale opera l'intersoggettività, nella costruzione condivisa di significati e di identità culturale), e l'educazione linguistica/glottodidattica avviene nel porre il partecipante/l'allievo al centro dell'interazione come *attore sociale* (non come "*comunicatore imperfetto*" secondo la prospettiva innatista), per il quale il coinvolgimento nell'interazione – sia didattico/istituzionale sia formale nelle interazioni quotidiane – avviene in relazione a precisi bisogni comunicativi che emergono durante la partecipazione a normali scambi comunicativi all'interno di situazioni comuni.

L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda o lingua straniera o lingua etnica, in base all'approccio orientato ad una concezione della lingua come azione sociale e culturale, porrà l'allievo al centro dell'interazione, in qualità di *co-attore* sociale, tenendo conto dei suoi bisogni comunicativi inerenti alla capacità di partecipare in modo adeguato ed efficace alle interazioni, dandogli la possibilità di esprimere una parte di Sé e di costruire, nell'ambito dell'intersoggettività, la propria identità culturale.

1.6 Politiche culturali italiane rispetto all'insegnamento della lingua italiana (L2) in Italia e all'estero

Lo stretto legame che intercorre tra politica estera e politica culturale è sempre stato sfruttato dai diversi Stati ai fini del perseguimento dei propri interessi nazionali, siano stati questi di natura economica oppure strategica. Il compito di promuovere all'estero un'immagine favorevole del Paese spetta tradizionalmente alla diplomazia culturale, strumento indispensabile che permette allo Stato di garantirsi stabili relazioni con altri Paesi grazie alla promozione a livello internazionale della propria vita culturale.

Nel contesto della globalizzazione, caratterizzato dall'affermazione di un modello culturale dominante (quello occidentale) e contemporaneamente dalla riaffermazione delle identità locali, la cultura sta assumendo un ruolo sempre più centrale nelle relazioni internazionali. La crescente importanza della cultura ha costretto gli Stati a rivedere la funzione della diplomazia culturale, integrando la sua missione tradizionale con altri compiti, primo fra tutti quello di strumento di dialogo con le altre culture finalizzato a evitare il preconizzato "scontro di civiltà".

Il primo problema che la nostra diplomazia culturale deve affrontare è come proporre la cultura italiana all'estero, conciliando la promozione nazionale con le nuove necessità derivanti dalla globalizzazione e dal progresso dell'integrazione europea. E' necessario, infatti, che la specificità della cultura italiana continui ad essere valorizzata all'estero, onde evitare il rischio di omologazione culturale, ritenuto da molti la principale conseguenza negativa della globalizzazione. Allo stesso tempo, però, va sottolineato il ruolo di colonna portante della cultura italiana nell'ambito della cultura occidentale e in particolare il fatto che essa costituisce parte integrante della cultura europea.

L'azione governativa di promozione della cultura italiana all'estero è affidata alle iniziative del Ministero degli Affari Esteri e agli Istituti Italiani di Cultura. L'attività di queste istituzioni va dalla promozione della cultura e della lingua italiana attraverso i corsi all'estero agli accordi di cooperazione culturale, scientifica, tecnologica e interuniversitaria, fino alle missioni archeologiche e di tutela del patrimonio. Da sempre, la cultura, nei suoi diversi aspetti, è stata utilizzata dagli Stati come strumento di azione verso l'esterno e come elemento di affermazione, pressione, influenza e conquista. L'Italia, media potenza regionale con interessi globali, e Paese dotato di un retaggio culturale che costituisce una delle colonne portanti della cultura globale, può offrire a sua volta un modello di vita. Tale modello riflette ciò che l'Italia può offrire oggi, ma si basa anche sull'importanza del suo passato culturale, fonte dell'attuale prestigio del nostro Paese. Infatti, se da Roma al Rinascimento l'Italia ha fornito un contributo inestimabile alla cultura mondiale, negli ultimi due secoli la portata della cultura italiana è stata minore rispetto a quella di altri Paesi: la cultura moderna non è nata in Italia, né nel campo scientifico, né in quello delle arti. Il modello di vita italiano, quindi, è sì il frutto dell'importante passato culturale del Paese, ma si basa anche su tutto ciò che la società italiana, con i suoi difetti e le sue mancanze, può offrire a livello di rapporti umani, di vita e di semplicità. La "Italian way of life" è considerata ovunque un modo di vivere equilibrato, sinonimo di piacevolezza, eleganza, stile e buon gusto. Nonostante vi sia anche un'immagine negativa dell'Italia all'estero, come Paese dell'approssimazione e della confusione, si può registrare un diffuso atteggiamento di simpatia nei confronti di tutto ciò che è italiano, dalla cultura del passato fino ad aspetti più recenti, come la moda, il *design*, il cinema e la cucina. Questo sentimento di "italsimpatia" è riscontrabile sia tra i discendenti di Italiani all'estero, desiderosi di riscoprire le proprie radici, sia tra non-Italiani che si avvicinano alla lingua e alla cultura del nostro Paese per ragioni riconducibili all'immagine dell'Italia nel mondo.

I maggiori Paesi europei dispongono di una rete internazionale che promuove la loro cultura: i casi più emblematici sono costituiti da Gran Bretagna, Francia e Spagna, dotate di

importanti istituzioni che si occupano di favorire la loro visibilità all'estero. Anche l'Italia può contare su un'intensa rete di relazioni economiche, culturali e politiche, nonché di profondi legami con gli altri continenti, dovuti tra l'altro alle numerose comunità di cittadini oriundi all'estero. Tuttavia, questa forte proiezione esterna non si traduce in un "Sistema-Paese": non si ha, cioè, un coordinamento tra le varie componenti politiche, sociali ed economiche della presenza all'estero dell'Italia.

Diversamente dai Paesi sopracitati, infatti, l'Italia non sfrutta appieno la sua rete di rapporti internazionali per promuovere i propri interessi. Non potendo contare su un ex impero e nemmeno sull'elemento comune della lingua ⁴, si potrebbe dubitare della possibilità per il nostro Paese di collocarsi al centro di una rete associativa internazionale. Tuttavia, l'interesse internazionale per la cultura italiana potrebbe costituire l'elemento aggregante per una futura rete associativa istituzionalizzata, funzionale agli interessi del nostro Paese.

Sono molte le proposte per la costituzione di una 'Comunità Italiana', costruita sulla base dell'elemento culturale: questa costituirebbe una rete coordinata che consentirebbe di mantenere costanti rapporti con l'Italia a tutti coloro che nutrono sentimenti di simpatia e interesse nei confronti del nostro Paese. Ciò potrebbe avvenire, ad esempio, attraverso la programmazione di periodici incontri in una città della penisola di personalità italiane e non, appartenenti al mondo della cultura, del cinema, della moda, dello sport, e che dimostrano affinità e interesse per il cosiddetto 'modello di vita italiano'.

La creazione di tale Comunità dovrebbe partire dall'approfondimento dei rapporti con le comunità di italiani all'estero, del cui peso politico e culturale nel Paese d'accoglienza ci si potrebbe avvalere per difendere gli interessi nazionali. In primo luogo, sarebbe necessario far conoscere ai discendenti degli emigrati la realtà italiana in tutti i suoi aspetti. Spesso accade, infatti, che i giovani di terza generazione conoscano l'Italia solo attraverso il ricordo nostalgico dei loro nonni, il cui principale obiettivo era quello di integrarsi nel Paese d'accoglienza, imparando prima di tutto la lingua. Certamente, l'immagine trasmessa da questi emigranti non corrisponde a quella che è oggi l'Italia.

L'italiano è lingua ufficiale solamente in Italia, nella Confederazione Elvetica e nella Repubblica di San Marino. Esistono Paesi dove l'italiano è parlato da minoranze: alcuni sono ex colonie (Albania, Eritrea, Etiopia, Libia, Somalia), altri sono Paesi di forte immigrazione italiana (Brasile, Argentina, Stati Uniti, Canada, Australia, Venezuela, Uruguay). In altri Paesi ancora, come a Malta e in Tunisia, la lingua italiana è conosciuta grazie al turismo e alla televisione, tuttavia sono circa quattro milioni gli Italiani che vivono all'estero: una parte sono nati in Italia, altri discendono dagli emigrati che negli ultimi centocinquanta anni hanno lasciato il Paese alla volta dell'America e di altri Paesi europei per cercare lavoro e migliori

condizioni di vita. Inoltre, se si considera la legge sulla cittadinanza del 1992, che consente di avere la cittadinanza italiana solo dimostrando di avere ascendenti italiani, la consistenza della nostra comunità all'estero sale a circa sessanta milioni. Sono molti gli Italiani all'estero o i loro discendenti che si sono affermati in diversi campi nei Paesi di accoglienza, contribuendo così a diffondere un'immagine attuale e positiva dell'Italia, guadagnandosi la stima e il rispetto delle società in cui si sono integrati. Molti di questi Italiani mostrano interesse nei confronti del loro Paese di origine e auspicano una riscoperta delle proprie radici al fine di definire la propria identità.

Queste collettività costituiscono un inestimabile patrimonio di cui è necessario che l'Italia abbia una chiara percezione. A questo scopo il Ministero degli Affari Esteri persegue una linea politica che mira ad avvicinare gli espatriati alla madrepatria, coinvolgendo le rappresentanze delle collettività. Il Parlamento italiano ha, infatti, approvato una serie di leggi per costruire un rapporto più comunicativo con le nostre comunità all'estero, ponendo anche le basi per nuove forme istituzionali di rappresentanza. Con la legge n. 205/ 1985, modificata successivamente dalla legge n. 172/90, sono stati istituiti i Comitati degli Italiani all'estero (COMITES), organi rappresentativi della nostra collettività. Essi operano presso le circoscrizioni consolari in cui risiedono almeno tremila nostri concittadini o presso la Rappresentanza diplomatica, se nel Paese non vi sono uffici consolari, e sono eletti direttamente dagli Italiani residenti all'estero. I membri eletti devono avere cittadinanza italiana e restano in carica per cinque anni. Il Comitatus ha il compito di promuovere iniziative in ambito sociale e culturale relativamente alla vita della comunità italiana residente nella circoscrizione. Esso esprime, inoltre, pareri e suggerimenti sulle iniziative intraprese dal Consolato in favore della comunità.

Successivamente, la legge 6 novembre 1989 n. 368 (modificata dalla legge 18 giugno 1998 n. 198) ha istituito il Consiglio Generale degli Italiani all'estero (CGIE). Questo organo è il consulente del Governo e del Parlamento sui principali temi di interesse per gli Italiani all'estero, costituendo quindi un collegamento permanente con l'Italia. La sua istituzione rappresenta un primo passo nello sviluppo di una partecipazione più attiva alla vita politica del Paese da parte delle collettività italiane nel mondo.

Il crescente interesse delle istituzioni verso le nostre comunità estere e la consapevolezza che esse rappresentano un interlocutore privilegiato nella proiezione verso l'esterno, sono stati confermati dalla convocazione, nel dicembre 2000, della Prima Conferenza degli Italiani nel mondo. Questo incontro si differenzia dalle precedenti Conferenze Nazionali sull'emigrazione del 1975 e del 1988, in quanto si è riconosciuto che l'attuale realtà degli Italiani all'estero è ben diversa da quella delle comunità italiane nate nella prima metà del

secolo in seguito all'emigrazione tradizionale. La conferenza del 2000 ha, infatti, affrontato il rapporto con i connazionali nel mondo nell'ottica di un confronto con la realtà italiana di oggi, e comunque valorizzando il ruolo e le potenzialità degli Italiani nei Paesi di residenza. La legge che l'ha convocata (Legge 24 maggio 2000 n. 138) stabiliva che l'iniziativa aveva lo scopo di analizzare l'azione svolta dalle istituzioni in favore delle collettività all'estero, nonché di delineare una politica che valorizzasse il patrimonio rappresentato dagli Italiani nel mondo, tenendo conto sia delle esigenze tradizionali, sia delle aspettative delle nuove generazioni.

Alla conferenza hanno partecipato eminenti personalità di origine italiana, rappresentative della realtà della nostra emigrazione. La nuova prospettiva in cui si è tenuta questa conferenza dovrebbe essere presa in considerazione come esempio per incontri regolari e più frequenti tra rappresentanti delle comunità all'estero e altre personalità che, per ragioni diverse, nutrono interesse per la cultura italiana. In questo modo si potrebbe creare una rete di relazioni continuative tra l'Italia, da una parte, e le sue comunità e i suoi simpatizzanti all'estero dall'altra, ponendo così le basi per una futura Comunità Italiana, sull'esempio delle reti associative internazionali create da Gran Bretagna, Francia e Spagna.

La questione preliminare che l'Italia deve risolvere per poter attuare un'efficace proiezione all'estero è la presa di coscienza del suo ruolo globale. Tuttavia, perché ciò avvenga, è necessario che ci sia la consapevolezza del valore della nostra cultura, consapevolezza che difficilmente potrà essere raggiunta fino a quando permarrà la debolezza della cultura pubblica che da sempre caratterizza il nostro Paese. Sono in molti a sostenere che in Italia l'idea di nazione e di patria sia stata profondamente compromessa dal fascismo, avendo questo abusato del sentimento nazionale degli italiani portandoli al disastro della seconda guerra mondiale (Rusconi, 1993). Di conseguenza, dopo il periodo fascista, il senso d'appartenenza nazionale non costituirebbe più una risorsa civica e politica attivabile nel nostro Paese. L'odierna cultura italiana presenta, infatti, la grave lacuna dell'incapacità di raccontare la storia nazionale in modo convincente, creando identificazione nonostante le numerose contraddizioni. Senza la ricostruzione di una memoria comune sarà impossibile la creazione in Italia di un senso civico d'appartenenza. Oggi si auspica che il vortice globalistico sia accompagnato, anche nel nostro Paese, dalla riscoperta dell'identità storica e culturale, come sta accadendo per le altre culture europee coinvolte in questo processo.

La piena coscienza della nostra identità culturale permetterà all'Italia di condurre una strategia culturale a doppio senso, consistente non soltanto nel diffondere la nostra cultura ma anche nel recepire quella degli altri. L'obiettivo da perseguire sarebbe quindi quello di stabilire un rapporto interattivo, un dialogo e un confronto continuo con le altre culture,

anche per adempiere adeguatamente alla funzione di tramite con il mondo orientale che ci viene tradizionalmente attribuita.

La direzione di una simile politica culturale deve essere garantita dal Ministero degli Affari Esteri, ma deve poter contare sull'apporto di tutti i cittadini chiamati a collaborare alla politica estera. Questa azione culturale costituisce il supporto indispensabile di ogni iniziativa all'estero dell'Italia e dovrebbe accompagnare prima di tutto l'attività economica e commerciale. La promozione commerciale, infatti, deve necessariamente avvalersi dello strumento culturale, sia per conoscere il Paese estero in cui s'intende operare, sia per favorire la conoscenza dell'Italia: la scarsa cognizione del Paese con cui si stabiliscono rapporti commerciali e della sua lingua può comprometterne i rapporti, che rimarranno superficiali e difficilmente saranno duraturi.

La politica estera dell'Italia è in gran parte determinata dalla sua collocazione in un'area geografica, il Mediterraneo e il Sud-Est europeo, interessata da forti tensioni. La sua particolare ubicazione ha fatto sì che il nostro Paese consolidasse la tendenza, nelle relazioni internazionali, a cercare i punti di contatto tra le varie culture. Questo orientamento è favorito anche dalla tradizione culturale italiana, prodotto dell'influenza classica come di quella araba e mediterranea: proprio da queste radici e dall'interesse a vivere in un contesto regionale pacificato trae origine l'azione culturale del nostro Paese.

Essa costituisce oggi un utile canale per consolidare relazioni bilaterali, apportando vantaggi anche dal punto di vista economico e commerciale. In questo contesto rientra l'azione degli Istituti di Cultura, strumenti essenziali di diplomazia culturale, chiamati a servire non solo come centri d'informazione o erogatori di servizi, ma anche come osservatori della cultura del paese ospite, fungendo così da luogo d'incontro tra la nostra cultura e quella degli altri paesi. E' significativo, ad esempio, che i rapporti economici con Paesi emergenti, come la Cina e l'India, si stiano sviluppando intorno alla capacità del nostro Paese di proporre un modello culturale di successo.

La priorità è, quindi, capire quali sono gli strumenti più idonei a fare degli Istituti di Cultura dei promotori del dialogo tra le culture; è necessario, pertanto, stabilire quali sono le iniziative che favoriscono la reciproca conoscenza, se le attività di promozione culturale (mostre, grandi eventi) o le azioni culturali di lungo periodo (corsi di lingua, scambi scolastici, ecc.). Sarebbe utile, inoltre, individuare una forma d'interazione tra l'attività svolta dagli Istituti di Cultura e le iniziative provenienti dal mondo accademico, dalle imprese, dalle ONG e dalle fondazioni.

Attraverso la promozione della conoscenza del patrimonio immateriale costituito dalla letteratura, dalle tradizioni e dai simboli della creatività italiana, la diplomazia culturale

contribuisce a rafforzare l'immagine e il ruolo dell'Italia nel mondo, consolidando la sua posizione sui mercati internazionali e favorendo l'apertura scientifica e tecnologica della ricerca italiana. Gli sforzi per far conoscere all'estero il nostro patrimonio materiale, costituito da migliaia di siti archeologici, centri storici, chiese, castelli e musei, hanno invece lo scopo di sostenere la domanda estera di turismo culturale. Inoltre, con l'attività di promozione culturale, il Ministero si propone di capitalizzare le potenzialità delle comunità italiane all'estero nonché dei numerosissimi stranieri interessati al modello culturale italiano. Infine, l'attività di diplomazia culturale è finalizzata a sostenere l'internazionalizzazione del sistema universitario italiano, favorendo la sottoscrizione di accordi con le università straniere.

I principali settori di intervento della diplomazia culturale sono, quindi, cultura, lingua e scienza: le prime due sono strettamente legate tra loro, poiché nel momento in cui si promuove la cultura italiana si incentiva anche la lingua, essendo quest'ultima uno strumento di trasmissione dei valori e delle tradizioni che rendono originale la nostra cultura; la cooperazione scientifica è a sua volta legata alla promozione culturale e linguistica, poiché spesso gli accordi di cooperazione scientifica vengono conclusi con i Paesi con cui si è già avviata una proficua collaborazione culturale.

Le manifestazioni promosse all'estero hanno positive ricadute per il Paese, sia in termini economici sia d'immagine e intendono presentare la cultura italiana contemporanea, oltre a quella tradizionale. La politica di promozione culturale viene elaborata sulla base di tre linee guida principali: una "Ostpolitik culturale", nell'ottica dell'allargamento ad est dell'Unione Europea, un'attenzione al dialogo interculturale nel bacino del Mediterraneo ed un rafforzamento dei legami con le società dei Paesi latinoamericani.

Le aree di maggior interesse per la politica culturale italiana sono evidenziate dalla distribuzione geografica degli Istituti di Cultura e dalla ripartizione degli eventi culturali promossi: come gli altri maggiori Paesi europei, anche l'Italia conferma le sue "credenziali europee", concentrando la sua attività di promozione culturale nei Paesi dell'Unione neomembri o comunque candidati a farne parte.

Va rilevato, tuttavia, che, nonostante il dialogo con i Paesi del Mediterraneo e Medio Oriente costituisca uno degli obiettivi prioritari della diplomazia culturale italiana, gli strumenti su cui essa può contare sono ancora limitati: infatti, gli Istituti di Cultura in quell'area sono soltanto nove, contro i diciannove operanti nelle Americhe, e anche il numero di eventi organizzati in quella regione è di molto inferiore rispetto a quelli che si tengono nelle Americhe o in Europa.

Europa	49
Mediterraneo e Medio Oriente	9
Africa subsahariana	3
Americhe	19
Asia e Oceania	9
TOTALE	89

Alla luce delle nuove esigenze dettate dalla globalizzazione e dall'acuirsi del divario culturale tra il mondo occidentale e quello islamico, sarebbe auspicabile un potenziamento delle attività di promozione culturale nell'area mediterranea e mediorientale, favorendo gli eventi che permettono la conoscenza delle reciproche culture. La promozione culturale italiana interessa i settori più diversi: dalle arti figurative al cinema, dalla musica al teatro, dalla danza alla moda e al *design*. Per poter agire in tutti questi ambiti, il Ministero coordina la propria attività con il Ministero per i Beni e le Attività Culturali e con altri enti per lo spettacolo che operano in specifici settori (ad esempio, il Comitato Italiano Nazionale Musica (CIDIM), l'Ente Teatro Italiano (ETI) oppure RomaEuropa, che svolge la sua attività nell'ambito della danza). Il Ministero ha inoltre stabilito rapporti di proficua collaborazione con alcune prestigiose istituzioni culturali, tra cui la Fondazione Giorgio Cini di Venezia, la quale organizza per conto del Ministero seminari, corsi di alta cultura e convegni internazionali.

Il Ministero degli Esteri dispone di diversi strumenti per mettere in atto la sua politica di promozione culturale: oltre alla diffusione della lingua: vi sono le grandi rassegne all'estero, gli accordi di cooperazione culturale e scientifica, la cooperazione interuniversitaria e le missioni archeologiche finalizzate alla tutela del patrimonio.

I fenomeni della globalizzazione culturale hanno provocato profonde trasformazioni nel sistema di diffusione delle lingue e dei corrispettivi sistemi sociali: si parla, infatti, di un "nuovo ordine linguistico mondiale" (Vedovelli, 1998) che consiste in una nuova gerarchizzazione dei rapporti tra le lingue. La forza del legame di una società con le sue manifestazioni culturali e linguistiche può rendere tale società un soggetto in grado di promuovere modelli di identità oppure può costringerla a misurarsi con i quelli dominanti.

In questo contesto va considerata la posizione della lingua italiana all'estero: pur rientrando tra le prime cinque lingue più studiate al mondo, l'italiano deve confrontarsi con il modello

culturale dominante, quello anglosassone, e la sua lingua. Tuttavia, il modello italiano ha la capacità di proporsi in una posizione non marginale entro il sistema mondiale delle società e delle loro lingue. La conquista di una tale posizione dipende da una serie di elementi, alcuni problematici, altri positivi: nonostante l'immagine internazionale dell'Italia sia spesso associata a tradizionali stereotipi, l'identità culturale e linguistica del nostro Paese può contare su aspetti positivi, come il retaggio di un'alta tradizione intellettuale e l'inserimento tra i Paesi più industrializzati. Ai canali tradizionali di diffusione dell'italiano, quale "lingua di cultura" e "lingua delle origini", se ne aggiungono oggi di nuovi, legati alla capacità della società italiana di proporsi come modello di creatività e di rinnovamento. Nell'ultimo decennio sono cambiati i pubblici dell'italiano come lingua straniera: sono molto più numerosi, infatti, gli stranieri, soprattutto adulti, che si avvicinano alla nostra lingua in un contesto di apprendimento, non solo per interesse culturale, ma anche per ragioni professionali. Si è rilevato un cambiamento di tendenza rispetto agli anni Settanta, quando le indagini mettevano in luce che la principale motivazione allo studio dell'italiano era il legame con la nostra tradizione intellettuale.

Un'indagine relativamente recente sulla diffusione del nostro idioma all'estero risale al 2000, i cui dati sono stati confermati nel 2004, ed è stata promossa dalla Direzione Generale per la Promozione e la Cooperazione culturale del Ministero degli Esteri (affidata al Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università "La Sapienza" di Roma ed è stata diretta da T. De Mauro).

"Italiano 2000" ha raccolto i dati presso numerose agenzie e istituzioni che operano per la diffusione della nostra lingua nel mondo; tuttavia, in questa sede, verranno analizzati solo i risultati relativi agli Istituti di Cultura. I dati dell'indagine "Italiano 2000" sono pervenuti attraverso i questionari inviati ai 90 Istituti di Cultura. Da 15 di essi non sono giunte informazioni sui corsi, mentre 12 hanno comunicato di non aver organizzato corsi di italiano nel 1999 o nel 2000. I dati riflettono sia le caratteristiche sociali, culturali ed economiche del territorio in cui operano gli Istituti, sia la disponibilità di risorse umane ed economiche sulle quali possono contare. I risultati mettono in luce un aumento consistente del numero di studenti iscritti ai corsi di italiano (oltre 12.600 in più nel 2000 rispetto al 1995) e anche un incremento dei corsi organizzati (dai 2.346 del 1995 ai 3.684 del 2000). Queste cifre indicano che il sistema lingua-cultura-società italiana, attraverso l'offerta formativa proposta localmente dagli Istituti, ha saputo rappresentare un fattore di forte attrazione. Tale tendenza è confermata anche per le altre agenzie culturali che offrono corsi di lingua italiana (ad esempio, la società Dante Alighieri).

Altri due dati significativi confermano i cambiamenti nella composizione del pubblico che studia la nostra lingua: il primo è che l'italiano è sempre più insegnato nella fascia alta del sistema di istruzione, il secondo è che i frequentanti i corsi sono per lo più stranieri non di origine italiana, mentre è in calo il numero dei discendenti dei nostri emigrati che vi si iscrive. Sembra che sia proprio il carattere dell'offerta formativa a spingere gli stranieri a scegliere l'italiano piuttosto che altre lingue: infatti, poiché in percentuale il numero dei corsi aumenta più del numero di allievi, le classi sono in numero maggiore ma con un minor numero di allievi, tutto a vantaggio della metodologia glottodidattica, orientata verso percorsi formativi personalizzati e lavoro per piccoli gruppi.

La tendenza alla crescita dell'interesse per la lingua italiana è confermata anche dai dati relativi al 2004, che vedono un aumento dei corsi di quasi 2.500 unità rispetto al 2000, nonché del numero di studenti di quasi 30.000. Questi risultati sono stati ottenuti anche grazie ad una diversificazione dei corsi, sia sulla base delle esigenze manifestate dal mondo delle imprese, sia per rispondere adeguatamente alla crescente domanda di corsi specialistici nei settori in cui brillano la creatività e l'eccellenza italiana: moda, *design*, architettura e gastronomia.

In questo scenario si inseriscono le Istituzioni scolastiche all'estero che, come si legge sul sito ufficiale del Ministero degli Esteri, hanno le seguenti finalità e la seguente organizzazione:

“Le finalità prevalenti delle istituzioni scolastiche italiane all'estero sono:

- la promozione e diffusione della lingua e cultura italiana negli ambienti stranieri;
- il mantenimento dell'identità culturale dei figli dei connazionali e dei cittadini di origine italiana, anche di seconda e terza generazione.

La formula bi-culturale e bilingue, sia nelle scuole italiane sia in quelle straniere, rappresenta senza dubbio il futuro degli interventi della nostra politica scolastica. In tale ottica, già a partire dagli anni '90, sono state avviate iniziative non solo nelle scuole italiane, ma anche e soprattutto nelle scuole straniere di vari paesi europei; tali iniziative si sono concentrate nell'Europa centro-orientale e nei Balcani ove, a seguito di accordi culturali conclusi o in via di definizione, si è dato vita a istituzioni bilingui riconosciute sia dalle autorità locali sia da quelle italiane.”

Ulteriori iniziative sono previste anche in altri Paesi. La rete scolastica all'estero è uno strumento di politica culturale di grande efficacia per le caratteristiche di "permanenza stabile" dell'istituzione, che si configura spesso come un punto di riferimento nel Paese in cui opera, e per gli effetti di "formazione permanente" sull'utenza, che produce ritorni di lunga durata in tutti i settori (culturale, politico ed economico) e non solo in quello educativo.

Corsi di lingua e cultura italiana per i connazionali all'estero. Al complesso delle istituzioni scolastiche italiane all'estero si deve aggiungere la rete delle direzioni didattiche dei corsi di

lingua e cultura italiana rivolti ai nostri connazionali residenti all'estero. Tali corsi fanno capo alla Direzione Generale per gli Italiani all'Estero e per le Politiche Migratorie del Ministero degli Affari Esteri. La Direzione Generale per la Promozione e la Cooperazione Culturale gestisce i dirigenti scolastici, il personale docente e non docente impiegato in tali corsi.” (http://www.esteri.it/MAE/IT/Politica_Estera/Cultura/IstituzioniScolasticheItaEst/).

Sempre sul sito del Ministero degli Esteri è possibile reperire dati recentissimi sul numero di istituzioni e la loro distribuzione nei vari continenti, con la percentuale di studenti frequentanti così come riassunto nella tabella che segue.

Europa	152
Mediterraneo e Medio Oriente	14
Africa subsahariana	30
Americhe	96
Asia e Oceania	2
TOTALE	294

2.1. La ricerca etnografica: principi e campi di applicazione

La scelta metodologica in una ricerca empirica è guidata dalla consapevolezza nel ricercatore che tale azione ha un valore strutturale e epistemologico nel determinare i risultati del lavoro scientifico. Nella scelta dell'assetto teorico e dell'approccio metodologico, il ricercatore prende in considerazione le diverse prospettive esistenti nella letteratura scientifica, mettendole in relazione con la tipologia del fenomeno che intende studiare e con le sue numerose peculiarità, dalle caratteristiche del contesto agli attori sociali coinvolti.

La scelta della metodologia di ricerca è dunque una decisione del ricercatore, di cui vanno esplicitate e motivate le ragioni che hanno portato all'utilizzo di una o di un'altra metodologia di ricerca.

Nella ricerca che verrà presentata, l'interesse è focalizzato su aspetti particolarmente "interiori": ci si propone, infatti, di esplorare la percezione che alcuni docenti hanno della propria identificazione culturale, del rapporto che hanno costruito nel tempo con la lingua italiana, che è rispettivamente lingua materna per alcuni e lingua seconda per altri. E' chiaro l'intento di guardare alla loro dimensione personale 'dall'interno', secondo una visione 'emica', che coinvolga il ricercatore attraverso un percorso di riflessività e di lettura continua dell'oggetto di ricerca.

Il tradizionale approccio positivista ricerca l'oggettività dei dati rilevati, basandosi essenzialmente su ricerche quantitative. L'antropologia, e le scienze sociali in generali, hanno da tempo accettato che ogni atto conoscitivo non può prescindere dal soggetto indagante: il ricercatore si introduce nella vita del gruppo, la cui cultura vuole indagare, portandovi i propri schemi mentali, le proprie azioni e intenzioni, modificando in tal modo il contesto stesso. La ricerca qualitativa utilizza, dunque, diverse tecniche per la rilevazione dei dati, che comprendono: la ricerca etnografica, studi di comunità, osservazione partecipante, ricerca naturalistica, interviste in profondità, libere, non-strutturate, cliniche, storie di vita, storia orale, approccio biografico, etc.

Nella ricerca antropologico-etnografica l'*osservazione partecipante* è uno strumento di cui il ricercatore si serve (è lo strumento principe di questo genere di ricerca), dove altri includono l'*intervista* e gli strumenti dell'*analisi documentaria* per esplorare il materiale che già esiste sulle comunità oggetto di studio e quello che essa produce (resoconti storici, autobiografie, lettere, verbali, rapporti, articoli di giornale etc.). Queste tecniche, tuttavia, permettono di 'osservare' (osservazione diretta), di 'interrogare' (attraverso interviste qualitative) e di 'leggere' (uso di documenti) l'oggetto che si intende studiare (Corbetta, 1999: 367 e segg.).

Già negli anni '20 cominciò a delinearsi, nell'ambito dell'antropologia culturale, l'etnografia intesa come metodologia elettiva nello studio di culture e popolazioni lontane, al fine di comprendere e identificare caratteristiche culturali e sociali specifiche dei soggetti nativi (Malinowsky, 1922). Successivamente, con lo sviluppo dell'etnometodologia, gli studiosi delle diverse discipline coinvolte nello studio dei fenomeni sociali si focalizzarono sullo studio e sull'interpretazione di ciò che accadeva nei Paesi di appartenenza: si svilupparono studi sociologici che portarono allo sviluppo di numerosi lavori di ricerca (Blumer, 1937).

Questo passaggio è ben esplicitato da due studiosi: Atkinson and Hammersley (1994), che danno un utile resoconto storico dello sviluppo della ricerca etnografica, identificando due momenti-chiave:

- il passaggio dell'antropologia sociale e culturale verso la raccolta dei dati in modo naturale, nel contesto, verso l'inizio del ventesimo secolo;
- la presa di coscienza che la questione della comprensione dei fenomeni sociali non è legata esclusivamente allo studio delle altre società, ma va applicata anche alla propria realtà sociale, nel ventesimo secolo.

Gli stessi autori danno una definizione delle forme tipiche della ricerca etnografica e che la rendono peculiare, rispetto ad altre, (Atkinson & Hammersley, 1994: 248):

- "l'etnografia pone una forte enfasi nell'esplorare la natura di un particolare fenomeno piuttosto che concentrarsi su ipotesi preconfezionate fatte sul fenomeno stesso, ponendosi dunque domande generali da rendere più analitiche nel corso della ricerca;
- una tendenza a lavorare principalmente con 'dati non-strutturati', con l'utilizzo di strumenti che non siano eccessivamente categorizzati ma che lascino ampio respiro all'interpretazione e alla riflessione sul dato stesso;
- osservazione di un piccolo numero di casi e, in particolare, su un singolo caso nello specifico;
- l'analisi del dato deve prevedere interpretazioni esplicite dei significati e delle funzioni dell'agire umano, il cui prodotto assume una forma attraverso le descrizioni verbali e le spiegazioni. E' proprio l'osservazione sul campo che permette di osservare il fenomeno nella sua emergenza naturale: è questo che permette di ristrutturare e ridefinire i costrutti teorici che hanno guidato la ricerca stessa."

Il principio generale di questa metodologia è dunque la *partecipazione* e la *riflessività* del ricercatore al quale viene chiesto di immergersi nel contesto esplorato, attraverso i metodi

esplorativi che l'approccio propone: l'osservazione partecipante, l'intervista e la raccolta di artefatti e testi. Si delineano, dunque, tre concetti fondamentali della ricerca etnografica: l'essere presente, per un tempo più o meno prolungato, l'immergersi nel contesto e comprendere il punto di vista dei partecipanti, attraverso momenti di coinvolgimento e altri di distacco, che Duranti riassume in queste parole:

“E’ proprio quel continuo dover riflettere, prender appunti, far domande, [...] registrare e poi trascrivere [...] che ci impediscono di essere completamente ‘dentro’ alla cultura che vogliamo studiare.” [Duranti, 1992]

Quanto detto sull'etnografia mette in evidenza che si tratta di un metodo che nasce e si sviluppa per essere impiegato nello studio di gruppi e comunità, intese ad ampio raggio come qualsiasi contesto organizzato (aziendale, scolastico, associativo, familiare, ecc.) nel quale si voglia studiare un fenomeno psicosociale.

2.2 Le scienze sociali e la rilevazione del dato empirico

Nell'ambito delle scienze psicosociali, si pone l'esigenza di dare una definizione del dato empirico da un punto di vista teorico e metodologico. Nella prima parte dello scritto sono state evidenziate alcune caratteristiche peculiari della psicologia culturale, che chiama in causa una concezione del dato empirico del tutto innovativa rispetto alla psicologia positivista.

La scelta degli strumenti non è dunque neutrale nella definizione dei dati stessi (Zuccheromaglio, 2003), poiché questi sono artefatti e prodotti degli strumenti di rilevazione scelti: in questo senso, il ruolo del ricercatore, delle sue aspettative, delle sue intenzioni, interessi e scopi scientifici, è determinante nella definizione dei dati, perlomeno nell'ambito dei fenomeni psicosociali. Secondo Mantovani (2003)

“la ricerca costruisce, attraverso le domande che pone e le metodologie che usa, il suo oggetto” (Mantovani, 2003,26).

Il problema dell'utilizzo del metodo tradizionalmente definito ‘sperimentale’ nell'ambito delle scienze psicologiche e sociali era stato già messo in evidenza da Vygotskij che, con l'affermazione “la scienza naturale su cose innaturali”, cercò di esprimere il suo disaccordo sull'applicazione della scienza ‘dura’ alla psicologia, facendo intendere di prediligere un metodo descrittivo, che metta in luce aspetti più profondi alla base delle funzioni cognitive

e spicologiche dell'individuo. Questo punto di vista venne ripreso da più studiosi, successivamente, tra cui lo stesso Bruner (1992). L'approccio metodologico che si propone nella presente ricerca è dunque un approccio che sottolinea come l'oggetto di ricerca non sia mai 'un'entità oggettiva e data' ma piuttosto qualcosa che viene costruito proprio attraverso le pratiche e gli strumenti di raccolta di dati. (Zucchermaglio, 2003)

Molti studiosi nell'ambito delle scienze sociali, focalizzati in questi ultimi anni sullo studio delle attività situate, hanno considerato i dati psicologici come 'eventi empirici' selezionati dal *continuum* della vita psicologica degli attori sociali (Zucchermaglio, 2003) e

“usando la nota metafora proposta da Kvale (1996) il ricercatore non è quindi un minatore che estrae i dati fino a quel momento nascosti sotto terra, ma piuttosto un viaggiatore che cerca storie significative da raccontare al suo ritorno, per costruire le quali ha appunto bisogno di ascoltare le “voci” e di “conversare” con le persone che incontra durante il viaggio. Ovviamente, e questo è un punto particolarmente centrale, durante tale conversazione sia il ricercatore che i partecipanti co-costruiscono attivamente gli oggetti della ricerca, anche in base ai loro interessi, scopi e capacità strategiche.” (ibidem, p.34)

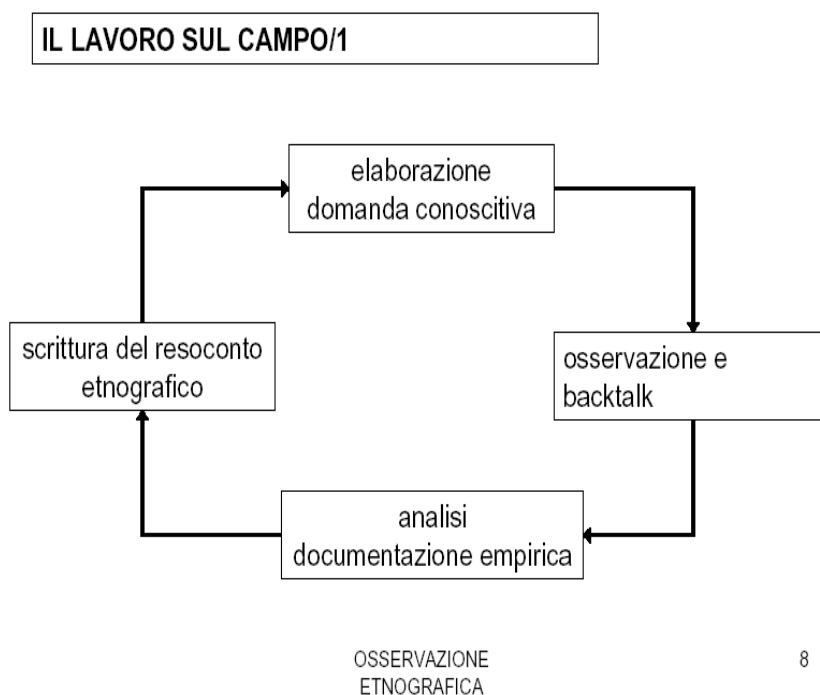
In questo senso, l'attività del ricercatore diventa dunque un'interazione tra ricercatore-oggetto-contesto, attraverso la quale vengono ridefiniti aspetti formali e strutturali della ricerca stessa, attraverso l'attività riflessiva del ricercatore stesso, chiamato all'organizzazione dei dati, che inevitabilmente verranno 'filtrati' dalla sua soggettività e dalla sua selezione. Ciò che il ricercatore coglie attraverso le interpretazioni dei partecipanti, attraverso le loro scelte lessicali e le loro affermazioni in generale, indurranno nel ricercatore un atteggiamento riflessivo, che permetterà la focalizzazione di eventi importanti e la loro definizione in termini di '*situazione*' e *significatività culturale* (Zucchermaglio, 2003). Quanto detto è frutto del lavoro di ricerca e di riflessione epistemologica condotta dalle correnti post-moderne etnografiche, il cui contributo può essere sintetizzato nella seguente affermazione:

“il contesto è prodotto (non scoperto) attraverso le transazioni sociali condotte dall'etnografo. I confini del campo non sono 'dati'. Sono il risultato di cosa l'etnografo coglie con il suo sguardo e di cosa negozia con i suoi informatori; e quello che l'etnografo omette e non vede è tanto quanto quello che l'etnografo scrive” (Atkinson, 1992 citato in Emerson, 2001).

2.2 L'osservazione partecipante nella ricerca etnografica

L'osservazione partecipante non è una 'semplice osservazione' (Bales, 1951) ma uno strumento di interazione e di comprensione: il ricercatore osserva la vita e partecipa della vita dei soggetti studiati. È una strategia di ricerca nella quale il ricercatore si inserisce "in maniera diretta, per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale, preso nel suo ambiente naturale, instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri, allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni" (Corbetta, 1999: 368).

Il coinvolgimento e l'immedesimazione non sono dunque fatti metodologicamente negativi, bensì sono ricercati intenzionalmente, in quanto si tratta di *un'esperienza* più che un insieme di procedure coordinate, la cui successione dipende essenzialmente dalla complessa interazione, ogni volta nuova, che si viene ad instaurare fra l'oggetto di ricerca, il ricercatore e i partecipanti. Nell'ambito della metodologia etnografica, la metodologia osservativa si è avvalsa della definizione di diversi studiosi: in particolare, nello studio delle attività situate in contesti organizzati, è sembrata particolarmente rilevante la definizione in termini strutturali e procedurali, così come descritti dal grafico che segue:



8

Cardano, 1997.

Questo schema esplicativo mette in luce due aspetti particolarmente pregnanti: il primo si riferisce ad un concetto già espresso, e chiama in causa la riflessività del ricercatore che esplora, mosso da una domanda generale, ed è contemporaneamente chiamato ad una ridefinizione dell'assetto teorico e metodologico durante la ricerca; l'altro, invece, evidenzia

la necessità di associare all'osservazione diretta dell'oggetto un'osservazione descrittiva del contesto fisico e del contesto sociale, e un'analisi della documentazione empirica formata da note etnografiche, video-registrazioni, fotografie, testi, mappe del luogo, registrazioni audiovisive.

Le note etnografiche assumono un ruolo determinante perché permettono al ricercatore di rileggere, attraverso una descrizione per lo più soggettiva, la scena culturale alla quale ha assistito. La documentazione empirica, in generale, verrà in parte reperita nel contesto che il ricercatore esplora, in parte dovrà essere reperita dallo stesso, attraverso la negoziazione e l'interazione con i partecipanti. Dal momento che l'osservazione pone come oggetto di ricerca privilegiato l'interazione tra gli attori sociali coinvolti nel fenomeno psicosociale preso in esame, anche tali interazioni diverranno oggetto di ricerca.

Da quanto detto, si evince che l'osservazione partecipante è il momento cruciale del lavoro sul campo, ma è necessariamente accompagnata da fasi previe e successive che favoriscono l'evoluzione del lavoro esplorativo. In questo senso, si possono individuare diversi tipi di osservazione che si sviluppano in forma ciclica, nell'ambito di un progetto di ricerca (Cardano, 1997):

- ***L'osservazione descrittiva:*** come anticipato, si rende necessaria un'osservazione previa, comprensiva della cultura in termini generali;
- ***L'osservazione focalizzata:*** è quell'osservazione caratterizzata da un interesse per uno specifico aspetto della cultura, per un'interazione o azione sociale particolare, osservata e ritenuta rilevante nell'osservazione descrittiva;
- ***L'osservazione strutturata:*** corrisponde alla fase in cui viene organizzata e strutturata l'attività osservativa, secondo domande e interessi più dettagliati e specificati e con categorie analitiche ben definite.

Le interpretazioni degli attori sociali si possono ottenere attraverso l'interrogazione, con colloquio informale o attraverso un'intervista formale, ed infine si possono osservare le interazioni formali e le interazioni informali. Il modo di procedere è comunque definito in base all'interesse del ricercatore, che, come già detto, è orientato nella scelta metodologica da suoi interessi specifici e da quei principi teorici che all'inizio guidano l'attività scientifica. E' ciò che Blumer definisce "sensitizing concepts" ("concetti sensibilizzanti"): la ricerca dell'osservatore partecipante non si svolge nel vuoto ma è guidata, soprattutto all'inizio, da una particolare 'sensibilità' verso concetti piuttosto che altri (Blumer, 1969; Corbetta, 1999: 381).

L'analisi del materiale empirico è la parte più difficile della ricerca condotta con osservazione partecipante (Corbetta, 1999: 388). È possibile allora distinguere alcune fasi, in cui si tratterà di fornire:

una **descrizione**, che si può, a sua volta, differenziare in *thin description* (pura descrizione) o *thick description* (descrizione arricchita di significato); una **classificazione**: il caso più semplice consiste nell'individuazione di sequenze temporali, un secondo modo è il raggruppamento in classi per similarità/dissimilarità, e un passo successivo consiste nell'individuazione delle dimensioni della classificazione (o della tipologia); il modo più generale di leggere il materiale raccolto è quello di **individuare dei 'temi culturali'** attraverso cui uno studioso interpreta tutta una serie di fatti e dunque la società studiata (Corbetta, 1999: 392).

L'osservazione partecipante non è di facile realizzazione, poiché richiede un grande investimento in tempo e risorse psicologiche (Corbetta, 1999: 402). Alla luce di alcuni esempi di ricerche etnografiche che descriveremo di seguito, cercheremo di evidenziare i molti aspetti positivi che caratterizzano queste ricerche.

La ricerca etnografica, in linea con l'antropologia culturale, e oggi con la psicologia culturale, propone dunque un approccio metodologico che tenga conto del tessuto intersoggettivo nel quale avviene la ricerca e lo studio qualitativo di dimensioni personali, sociali e culturali.

E' interessante ricordare a tal proposito che l'antropologia indaga sulle differenze fra culture *e non sui deficit*, accettando che ogni cultura rappresenta un punto di equilibrio del gruppo che la esprime rispetto al proprio contesto e relativamente alle dinamiche/esigenze interne.

La spinta metodologica è quella di esplorare 'da dentro', secondo una prospettiva 'emica', la realtà che il ricercatore ha deciso di analizzare e di conoscere, e quindi di raccontare: approfondire le opportunità e i desideri, cioè quegli elementi che, provocando delle rotture, delle devianze rispetto alla cultura, permettono l'accoglimento di novità (nuovi parametri, nuove conoscenze, nuove modalità di interazione).

L'indagine antropologica, dunque culturale, è anche un modo di auto-indagine, in quanto ci fornisce elementi sul nostro modo di agire (rispetto ad un contesto), dato che ogni cambiamento è una interazione fra gruppo e studioso/elemento di cambiamento. In accordo con quanto prima esposto, circa la opportunità di considerare l'interazione fra indagante e indagato e di esplicitare le motivazioni del primo, abbozziamo un'ipotesi di processo che includa, in qualche modo, la coscienza dell'impossibilità di conoscere oggettivamente e quindi anche di prevedere e predeterminare.

2.3 La ricerca etnografica e il contesto “scuola”

L'osservazione è uno dei modi privilegiati della ricerca qualitativa che permette di conoscere ciò che succede in classe e, attraverso questo processo, di acquisire una maggiore consapevolezza dei comportamenti, atteggiamenti e convinzioni di insegnanti e studenti e della stretta interazione tra i primi e i secondi. E' nota la tendenza, e non solo nel nostro Paese, a tenere serrate le porte dell'aula ad occhi estranei, spesso usando la *privacy* e il diritto a seguire la metodologia che meglio si crede per tenere lontano lo sguardo esterno. Viceversa, tante volte, in una situazione problematica, viene la curiosità di sapere come questa verrebbe risolta da altri e come si potrebbe trarre profitto dall'osservare i modi in cui una lezione è condotta da colleghi, non necessariamente più esperti.

Il metodo dell'osservazione diretta risale alle ricerche svolte dagli etologi per descrivere in modo analitico il comportamento degli animali, per capire il loro modo di agire nel loro ambiente naturale, oppure da etnografi, per descrivere le popolazioni poco conosciute nei loro usi e costumi, nel loro ambiente. In entrambi i casi, l'osservazione è 'sul campo', vale a dire in condizioni che non sono artificialmente predisposte.

L'approccio etnografico coglie gli elementi di complessità di una situazione registrando il flusso naturale, i processi e gli atteggiamenti da *una prospettiva interna*. Diversamente dall'osservazione in condizioni costruite *ad hoc* (in laboratorio), l'osservazione etnografica è condotta secondo modalità naturali, e ciò che viene osservato non viene interpretato ma descritto analiticamente. L'approccio etnografico non si preoccupa tanto di trovare delle prove per spiegare il rapporto di causa-effetto tra eventi, quanto invece di capire cosa succede in un dato contesto, mantenendo nel quadro gli elementi del contesto osservato e valorizzandoli in quanto forniscono punti di vista diversi sulla cui base condurre successivamente l'interpretazione. Un apporto da più punti di vista aiuta, infatti, ad illuminare i dati da diverse prospettive, ad arricchire in tal modo il quadro e a validarne l'interpretazione attraverso la correlazione dei diversi punti di vista. Per motivare l'adozione di modalità di ricerca etnografiche nella ricerca educativa, citiamo da Van Lier (1988):

- la conoscenza attuale di cosa succede in classe è estremamente limitata;
- è rilevante e prezioso aumentare questa conoscenza;
- per ottenerla occorre andare in classe e raccogliere dati;
- i dati devono essere interpretati nel contesto della classe, vale a dire là dove sono stati raccolti;
- il contesto non è solo linguistico o cognitivo, ma anche sociale.

‘Osservare’ è più di ‘guardare’. Con il ‘guardare’, l'osservare condivide l'intenzionalità, ma diversamente dal ‘guardare’ cerca anche di “serbare”, e cioè, di registrare quanto visto:

osservare è un guardare mirato, per mettere a fuoco ciò che si ritiene significativo e rilevante, ed è insieme un registrare ciò che è rilevante per uno specifico obiettivo. Saper osservare implica dunque assai più di quanto la parola non suggerisca: significa imparare a guardare intenzionalmente in modo da poter ‘serbare’, e cioè conservare i dati osservati per poterci tornare sopra e riflettere. Per fare ciò, occorre saper descrivere e nominare ciò che si osserva, essere perspicui, evitando la generalizzazione e evitare di interpretare troppo presto, ma osservare lungamente da più punti di vista.

In questo modo, ci si dispone a guardare come osserva l’antropologo o l’etnologo, senza dimenticare per questo le nostre conoscenze, esperienze e convinzioni. Si tratta di operare a due livelli: stando dentro e restando fuori. Un secondo modo per distanziarsi è ricorrere all’uso di strumenti per osservare, in modo da poter “serbare” i dati. Il fatto stesso che ciò che viene osservato debba essere registrato richiede di ‘oggettivarlo’, e lo rende possibile ad essere guardato da una certa distanza, in differita, dopo l’osservazione. Oltre che un modo per distanziarsi dall’agire per oggettivarlo, l’uso di strumenti di osservazione serve anche a costruire una conoscenza nuova della situazione: l’osservazione costringe, infatti, a identificare e a nominare eventi e comportamenti, dando senso a ciò che si osserva. Non vanno sottovalutati questi due aspetti, vista la frequenza con cui succede che non si abbiano le parole per dare un nome a ciò che si vede. Grazie ad una strumentazione varia, che vedremo più avanti, la pratica osservativa permette di denominare una miriade di aspetti dell’insegnamento e dell’apprendimento, comportamenti e atteggiamenti, sviluppando così una rete di concetti (e lessicale), indispensabile per descrivere e confrontarsi su una situazione data. Infine, poiché nell’approccio etnografico il contesto assume un ruolo centrale e imprescindibile, in quanto è auspicabile che la lettura dei dati avvenga nel contesto in cui i dati sono raccolti e che le persone osservate partecipino all’interpretazione dei dati, ciò rende l’osservazione meno soggettiva, in quanto correlabile con altri punti di vista. E’ questo un terzo modo per distanziarsi nell’osservazione, che rimanda al quarto punto di van Lier elencato sopra, legato non solo alla ineliminabilità degli elementi del contesto, ma alla loro valorizzazione. Poiché schemi mentali e convinzioni personali portano a registrare ciò che ci si aspetta o si desidera vedere, un buon antidoto è la pluralità di punti di vista offerta dal contesto: dell’insegnante, degli studenti, dell’osservatore. La loro correlazione (o triangolazione) permette di restituire un quadro più ricco di una data situazione rispetto a quello visto da una sola prospettiva, soprattutto durante l’interpretazione dei dati. Per interpretare gli indizi, i segnali visibili che rimandano a ciò che non è visibile - le intenzioni, le convinzioni, i processi - è utile parlare e intervistare le persone implicate, che potranno così offrire dati dalla loro prospettiva.

Nonostante l'osservazione sia sempre soggettiva, in quanto mediata, condizionata e filtrata dagli schemi mentali dell'osservatore, la sua oggettivazione può passare anche dal linguaggio, a patto che sia il più possibile descrittivo. L'osservatore deve cercare il più possibile di usare un linguaggio 'neutro', esente da giudizi e pregiudizi. Restare neutri significa studiare ciò che succede, mentre succede in quel dato contesto, dalla prospettiva di ciò che viene studiato, non importa se l'osservatore sia partecipante, e prenda parte all'interazione, o non partecipante nella situazione in esame.

Per arginare la soglia di soggettività insita nell'osservazione, è di aiuto l'uso di un *linguaggio denotativo e descrittivo*, puntuale, riferito a situazioni precise (non generico) ed esente da giudizio. L'osservazione permetterà di leggere sia in modo esplicito, sia 'tra le righe', per via di inferenza, tutta una serie di aspetti centrali dell'insegnamento. Tra questi: il quadro teorico di riferimento, il concetto sotteso di apprendimento, ciò che si trova alla base delle decisioni e delle scelte metodologiche, il divario o l'adeguamento tra principi sottesi e pratiche, tra intenzioni e azioni. Ma anche aspetti dell'apprendimento, come la motivazione, i processi e le strategie.

Nell'osservazione si possono individuare strutture generali o indizi minuti come, per esempio, l'alzarsi di un sopracciglio, il cambiamento del tono di voce, la postura, ecc., eppure significativi per capire la natura della relazione tra l'insegnante e la classe o uno specifico un allievo. In questo senso, la formazione attraverso l'osservazione, a partire da ciò che si vede, porta a riflettere sui principi che muovono le azioni, agendo sulle rappresentazioni.

Gli strumenti che favoriscono una osservazione diretta sono diversi. Alcuni di questi consentono una registrazione dei dati poco strutturata, altri più strutturata. Tra i primi, ci sono le note sul campo, il profilo di lezione, la cronaca diretta, il diario di bordo, schede su episodi specifici. I profili di lezioni possono essere utili per tracciare un quadro di una determinata attività, in relazione al tempo impiegato, mettendo in parallelo l'attività dell'insegnante, quello che fanno gli studenti e alcune variabili di contesto (tempi, spazi, risorse didattiche utilizzate).

Costruire profili è utile per disporre di quadri sinottici, sintetici e sufficientemente chiari di quello che è successo in una lezione. Poter riguardare questi quadri al termine dell'attività e riflettere sul 'peso' (in termini di tempo) che le singole attività hanno avuto nell'arco del tempo complessivo a disposizione è non soltanto utile, ma anche illuminante: molto spesso, infatti, i profili permettono di rendersi conto di quanto l' 'immagine' che l'insegnante si fa dell'andamento del lavoro sia poco precisa e di come, altrettanto spesso, rispecchi solo in parte intenzioni ed obiettivi. Se l'insegnante dispone del proprio profilo, e anche di un

profilo elaborato dall'osservatore, il confronto potrà fornire spunti di riflessione ancora più interessanti. La cronaca diretta può riguardare l'intera lezione o un aspetto specifico previamente individuato. Nella cronaca diretta, l'osservatore registra gli eventi mentre succedono. La sezione dei commenti può essere utile soprattutto nei primi tempi per aiutare l'osservatore a tenere sempre presente la distinzione tra ciò che si osserva ed eventuali osservazioni personali. Segue una scheda per registrare episodi o incidenti critici riferiti ad uno specifico alunno. In queste schede, il dato osservato viene registrato unitamente ad elementi relativi al contesto e ad elementi che ne possano favorire l'interpretazione.

2.4 L'intervista

Riprendendo una definizione di Corbetta (1999), l'intervista qualitativa è

”una conversazione provocata dall'intervistatore, rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e in numero consistente, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall'intervistatore, sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione”(Corbetta,1999: 405).

Le interviste qualitative sono, dunque, conversazioni 'estese' tra il ricercatore e l'intervistato, durante le quali il ricercatore cerca di ottenere informazioni quanto più dettagliate e approfondite possibili sul tema della ricerca. Secondo S. Kvale (1996), si tratta di:

“una forma di conversazione professionale”, “uno scambio di opinioni su una base di sincerità, tra due persone che si confrontano su un tema di interesse comune, producendo conoscenza”

Al pari delle altre tecniche qualitative, **l'obiettivo primario** dell'intervista è di accedere alla prospettiva del soggetto studiato, cogliendo le sue categorie concettuali, le sue interpretazioni della realtà e i motivi delle sue azioni. L'intervista, rivolta a soggetti selezionati secondo un piano di rilevazione, è guidata dall'intervistatore sulla base di uno schema di interrogazione flessibile e non standardizzato. Infatti, anche se l'intervista non è standardizzata, essa non è lasciata al caso: l'intervistato viene scelto sulla base di determinate caratteristiche che attengono al suo vissuto personale o all'appartenenza ad un determinato gruppo sociale. La conversazione tra le parti non è confrontabile con una normale conversazione, perché in questo caso i ruoli degli interlocutori non sono equilibrati: l'intervistatore guida e controlla l'intervista, rispettando sempre la libertà dell'intervistato di esprimere le proprie opinioni.

Infine, le domande che l'intervistatore pone sono finalizzate a spingere l'intervistato verso l'osservazione critica di sé e del proprio agire e ad esplicitare gli esiti di questa riflessione. Per questi motivi, ogni fase dell'intervista non è occasionale, non lo è l'evento, l'intervistato, il tema dell'intervista.

Il termine intervista viene utilizzato per indicare sia l'interrogazione mediante questionario (intervista quantitativa – questionario, scale) sia l'interrogazione qualitativa. In realtà, come è stato più volte sottolineato, derivando da approcci di ricerca molto dissimili, tra i due tipi di intervista esistono molte differenze.

Nell' **intervista con questionario**, in genere, il fenomeno studiato è già ampiamente conosciuto, si è consapevoli delle dimensioni che lo caratterizzano, ci si propone di verificare come tali dimensioni si distribuiscono sulla popolazione di riferimento e si vuole mettere alla prova empirica ipotesi già ben strutturate; nell'**intervista qualitativa**, invece, si conosce poco del fenomeno studiato, si cerca di capire quali siano le dimensioni che lo caratterizzano e si è alla ricerca di nuove ipotesi per interpretarlo.

L'intervista qualitativa, concettualmente, è flessibile, ovvero è uno strumento aperto, modellabile nel corso dell'interazione, adattabile ai diversi contesti empirici e alle diverse personalità degli intervistati. L'intervistato, sotto la direzione di chi lo interroga e utilizzando le proprie categorie mentali ed il proprio linguaggio, è lasciato libero di esprimere le proprie opinioni e i propri atteggiamenti.

A seconda del diverso grado di flessibilità e di strutturazione, è possibile distinguere tra:

1. Intervista strutturata
2. Intervista semi-strutturata
3. Intervista non strutturata

I tre tipi di intervista possono essere pensati come distribuiti lungo un *continuum*, la scelta dell'uno o dell'altro modello dipende dagli obiettivi della ricerca: in generale, si ricorre ad un'intervista strutturata quando il disegno della ricerca prevede un numero considerevole di interviste mentre, a mano a mano che il numero di interviste diminuisce, si ricorrerà ad una semi-strutturata o ad una non strutturata.

Nell'ambito, dunque, della ricerca qualitativa che stiamo esponendo in questo paragrafo, prenderemo in considerazione i due tipi di intervista più flessibili e più aperti, e che sono stati utilizzati per la raccolta del materiale nell'ambito della presente ricerca: l'intervista semi-strutturata e quella non strutturata.

L'intervista semi-strutturata prevede una traccia che riporta gli argomenti che necessariamente devono essere affrontati durante l'intervista; essa può essere costituita da un elenco di argomenti o da una serie di domande a carattere generale.

Nonostante sia presente una traccia fissa e comune per tutti, la conduzione dell'intervista può variare sulla base delle risposte date dall'intervistato e sulla base della singola situazione. L'intervistatore, infatti, non può affrontare tematiche non previste dalla traccia ma, a differenza di quanto accade nell'intervista strutturata, può sviluppare alcuni argomenti che nascono spontaneamente nel corso dell'intervista qualora ritenga che tali argomenti siano utili alla comprensione del soggetto intervistato. Può accadere, ad esempio, che l'intervistato anticipi alcune risposte e quindi l'intervistatore può dover modificare l'ordine delle domande. In pratica, la traccia stabilisce una sorta di perimetro entro il quale l'intervistato e l'intervistatore hanno libertà di movimento, consentendo a quest'ultimo di trattare tutti gli argomenti necessari ai fini conoscitivi.

La specificità dell'intervista non strutturata, detta anche 'in profondità', libera o 'ermeneutica', è costituita dall'individualità degli argomenti e dall'itinerario dell'intervista. In questo tipo di intervista, infatti, il contenuto delle domande non è prestabilito ma varia da soggetto a soggetto; l'unico elemento stabilito è il tema generale, gli altri argomenti - correlati a quello generale - emergono spontaneamente nel corso dell'intervista.

L'intervistatore ha il compito di proporre, inizialmente, i temi del colloquio, lasciando che l'intervistato, mantenendo l'iniziativa della conversazione, esponga liberamente il suo punto di vista. L'intervistatore deve, inoltre, far sì che la conversazione non si orienti su argomenti irrilevanti e, qualora l'intervistato accenni ad argomenti ritenuti interessanti per la ricerca, egli può incoraggiarlo ad approfondire ulteriormente.

In questo modo, dato un tema generale, ogni intervista diventa unica sia nei contenuti, sia nei tempi di durata che nel tipo di rapporto che si instaura tra intervistato ed intervistatore.

Il materiale empirico prodotto da un'intervista è costituito dal contenuto dell'intervista stessa, ovvero dalle motivazioni, dalle opinioni, dagli atteggiamenti, dalle credenze, dai comportamenti e da tutte le informazioni fornite dall'intervistato tramite l'espressione verbale e non verbale. L'analisi di questo materiale, a differenza di quanto accade con altre tecniche di ricerca, *non è un compito che si svolge in un unico momento, ma è un processo continuo*. Le interviste vengono analizzate, infatti, sistematicamente, subito dopo essere state condotte; in questo modo è possibile individuare eventuali altri temi da indagare e altre domande da sottoporre ad ulteriori soggetti.

Una volta terminate tutte le interviste, queste vengono riesaminate come un gruppo unico: se emergono delle aree incomplete, il ricercatore può tornare sul campo per somministrare

altre interviste. Analisi e interviste, dunque, si alternano durante lo studio: con il procedere dell'analisi, il quadro teorico di fondo si arricchisce e talvolta si corregge.

Dal momento che l'obiettivo finale è la comprensione delle persone, l'analisi in senso stretto è centrata sui soggetti – *case based* – e l'approccio di studio è di tipo olistico. Ciò significa che ogni individuo viene osservato e studiato nella sua interezza perché, secondo questa prospettiva, ogni individuo non è la semplice somma di tante sue parti. La presentazione dei risultati avviene sotto forma di narrazione, ovvero attraverso i racconti di episodi o la descrizione dei casi, utilizzando, spesso, le stesse parole degli intervistati. L'obiettivo è quello di non alterare il materiale raccolto, trasmettendo al lettore l'immediatezza delle situazioni presentate.

Inizialmente si sviluppa un tema, successivamente, per esplicitarlo al meglio viene riportato un brano tratto dalle interviste. Il risultato è quindi un intreccio tra analisi del ricercatore – che guida la lettura - illustrazioni, esemplificazioni, sostegni empirici, rappresentati dai brani delle interviste.

2.5. L'autobiografia come narrazione di Sé'

In questo paragrafo, metteremo in evidenza il riconoscimento dell'importanza della memoria autobiografica, intesa come "...la memoria degli eventi della propria vita , ricordati dall'unica prospettiva del Sé in rapporto con gli altri" (Smorti, 2007).

Questa definizione mette in luce due aspetti fondamentali della memoria autobiografica: il primo è quello che sottolinea l'importanza della coerenza e corrispondenza dei ricordi al fine di "sorreggere un Sé efficiente e coerente" (Conway, 2005); il secondo, centrato sulla definizione di essere 'in rapporto con gli altri', mette in evidenza come il Sé si costruisce ed è frutto dell'interazione con il contesto di appartenenza, ovvero con ciò che è 'altro' da Sé.

Quando ad un individuo viene chiesto di raccontare uno dei temi del proprio Sé, il linguaggio interiore, nel senso di Vygotskij (1934), deve essere 'canalizzato' secondo una linearizzazione (Smorti, 2007) morfologica, sintattica, semantica e secondo esigenze culturali: da qui scaturiscono le cosiddette 'storie di vita'.

La proposta di un'intervista autobiografica ha lo scopo di attivare, nella narrazione autobiografica, specifici temi della memoria autobiografica di ciascun docente, con particolare attenzione, come già detto, alla percezione di Sé rispetto al suo ruolo di formatore, alle sue motivazioni e al suo rapporto con la lingua e cultura italiana.

In questo senso, risulta particolarmente pregnante la definizione di Bruner (1991) secondo il quale l'autobiografia dà la possibilità al narratore di *raccontare "qui ed ora" lo sviluppo di un*

protagonista "là e allora", dove narratore e protagonista sono la stessa persona. Lo sforzo al quale viene chiamato colui che narra la propria autobiografia è quello di ricongiungere passato e presente, aspetti legati al Sé infantile, al Sé adolescenziale e infine a quello adulto.

Nel caso specifico dell'intervista proposta, il docente dovrà ricongiungere le diverse voci, provenienti non solo dai personaggi della sua storia di vita (madre, padre, ecc.) ma anche quelle che vengono da due sistemi linguistici e culturali diversi, oltre a quelle motivazionali che lo hanno spinto a scegliere un determinato percorso formativo e professionale.

E' chiaro che la visione del Sé considerata in questo lavoro non è quella di un Sé chiuso nella sua individualità, come "nucleo della coscienza autoriflessiva" (Galimberti, 1999), né di un Sé sparso e distribuito nel mondo, secondo la visione contestualista, bensì un Sé 'narratore' (Bruner, 1991) che, secondo la visione costruttivista, si ri-costruisce e si trasforma attraverso l'autobiografia.

Riprendendo i concetti, esposti nella prima parte di questo lavoro, che vedono la cultura come una realtà dinamica, co-costruita attraverso l'interazione e le negoziazioni tra i diversi appartenenti, riportiamo alcune definizioni dell'attività narrativa:

"l'attività narrativa diventa uno strumento per riflettere collaborativamente sulle situazioni specifiche e sul loro posto nello schema generale della vita. Nelle analisi di questo tipo il contenuto e la direzione che le cornici narrative prendono dipendono dai contributi degli interlocutori che aggiungono, esplicitano, criticano, rifiutano e traggono inferenze dalle sfaccettature del resoconto via via che questo si dispiega. In questi scambi la narrazione diventa una produzione interattiva e gli interlocutori diventano co-autori" (2001: 2-3).

"Le situazioni della vita quotidiana non sono "dati" "oggettivi" su cui riflettere spassionatamente, ma sono contesti problematici ed ambigui in cui sono presenti opportunità e rischi che i differenti agenti cercano di cogliere con le risorse che riescono a mobilitare (Mantovani, 1996 a, 2003 b).

Per questo, "quando le persone sentono parlare di una situazione inattesa o la vivono, spesso non hanno un senso preciso di cosa sia accaduto e perché. In alcuni casi possono non riuscire a cogliere le implicazioni possibili di un'esperienza. In altri casi, possono capire gli eventi in modi che divergono dai resoconti narrativi prevalenti. Gli eventi da raccontare non sono necessariamente di grande interesse, possono anche essere piccoli incidenti. Oppure gli eventi possono essere dolorosi e difficili da riferire in modo coerente. In questi casi, le persone tendono a raccontare le cose - grandi o piccole - non come pacchetti narrativi ordinati ma come storie incomplete e irrisolte" (ibidem, p. 7).

La narrazione diventa dunque un momento importante nella costruzione identitaria, attraverso una lotta che metta insieme i diversi Sé, le diverse parti di Sé che coesistono in noi, al fine di creare una storia di noi stessi unitaria e coerente (Davies & Harre', 1990). La narrazione è dunque uno strumento attraverso il quale ricerchiamo la continuità nella nostra esperienza in quanto espressione di una storia che si sviluppa nel tempo

(Polkinghorne, 1988). Attraverso la narrazione conversazionale, mediante la quale l'individuo racconta la propria storia, si mette in atto la 'creazione del proprio Sé' (Poggio, 2004) che viene puntualmente espresso nella citazione che segue:

“ognuno di noi costruisce e vive un racconto e [...] questo racconto *è* noi stessi, la nostra identità. (Sacks, 1985)

Anche da un punto di vista evolutivo, è stato sottolineato il ruolo delle narrazioni nello sviluppo di un senso di Sé nei bambini. In particolare, agli inizi della psicologia culturale, si è posta l'attenzione sull'importanza delle narrazioni nella costruzione del mondo interiore (Vygotsky, 1978) dei piccoli attori sociali: attraverso queste, il bambino riflette sulla situazione immediata, transcendendo da essa, e si proietta in azioni future grazie all'elaborazione di esperienze pregresse.

Quanto detto sottolinea l'aspetto di dinamicità fortemente legato alla narrazione e alla formazione dell'identità narrativa, poiché l'individuo avrà la possibilità di rileggere eventi significativi della propria vita alla luce della narrazione che ne ha fatto.

“ogni narrazione è un modo per parlare della nostra identità, fino a diventarne, in una qualche misura, specchio” (Smorti, 1996)

La concezione dinamica dell'identità (Ricoeur, 1983) chiama in causa un processo nel quale sono inclusi due aspetti: il *cambiamento* e la *coesione*. In questo senso, la costruzione del proprio Sé avviene attraverso lo sviluppo di due tensioni: quella che spinge a presentare un Sé che abbia possibilità di integrazione e di identificazione con il gruppo sociale al quale si appartiene, cercando di proporre un modello conforme al sistema simbolico culturale di cui fa parte (Bruner, 1990); e quella che, invece, porta l'individuo a differenziarsi, spinto da un forte bisogno di differenziazione (Smorti, 1996). Tale processo contribuisce alla costruzione condivisa e compartecipata del 'mondo', della realtà sociale nella quale le interazioni rappresentano lo spazio privilegiato per l'affermazione di parti di Sé.

Il modo attraverso cui ciascuno narra una propria storia, utilizzando dinamiche culturali e linguistiche (Poggio, 2004) proprie della cultura di appartenenza, contribuiscono alla definizione dell'esperienza percettiva, permettono di riorganizzare la memoria e di proiettarsi nel futuro in modo unico e presente:

“alla fine noi *diventiamo* le narrazioni autobiografiche attraverso cui parliamo delle nostre vite” (Bruner, 1987).

PARTE II
LA RICERCA

3. Obiettivi

La ricerca presentata ha come finalità generale quella di fornire una riflessione di natura psicologico-culturale su una realtà che è stata storicamente affrontata, fin qui, da un punto di vista esclusivamente glottodidattico: quella dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana all'estero. L'aspetto innovativo del lavoro consiste nell'aver voluto centrare il focus, in questo ambito, su aspetti eminentemente soggettivi del docente e non oggettivi della lingua e delle sue metodologie di insegnamento. Questa soggettività è stata studiata dal punto di vista della *percezione di Sé*, in quanto individuo che si muove in un contesto bilingue e biculturale, e alla *percezione della lingua e cultura italiana* - una delle due lingue principali di questo contesto - verso la quale questo tipo particolare di docente ha una speciale responsabilità, in quanto veicolo di una delle due identità culturali in gioco. Il suo ruolo, quindi, non si esaurisce nel trasmettere elementi esclusivamente linguistici, letterari, storici e geografici del patrimonio culturale italiano, ma si estende anche alla trasmissione di valori che si sono andati costruendo nella tradizione italiana, e nel farne percepire, più o meno abilmente, più o meno esplicitamente, la *specificità italiana* in rapporto ad altre tradizioni. In questo senso, quindi, egli costruisce nei suoi alunni rappresentazioni che acquistano immediatamente un carattere comparativo rispetto a quelle che il contesto nativo propone. Tale docente si muove dunque in un mondo di rappresentazioni, sue e dei suoi interlocutori, che si dividono sempre il campo fra una lingua-cultura ed un'altra. Attraverso la sua pratica quotidiana di insegnamento della lingua italiana fuori dal contesto di origine, egli contribuisce a forgiare aspetti importanti sia dell'identità italiana che di quella argentina. Identità, quindi, dialetticamente costruite rispetto a contesti monolingui, che vanno elaborandosi ad un livello relativamente astratto, di natura 'meta'. In sintesi, la scelta di svolgere la ricerca all'estero, nella fattispecie in Argentina, nasce dall'idea che il docente, italiano o argentino che sia, che si trova a svolgere il proprio servizio fuori d'Italia, è chiamato ad un confronto continuo tra la lingua e cultura propria e la lingua e cultura 'altra'. Tale confronto stimolerebbe una rappresentazione di tutte le identità in gioco, la propria e quella dei suoi alunni, ad un livello 'meta'.

Esplicitando il titolo di questo lavoro, possiamo meglio definirne l'**oggetto di indagine** in nei termini seguenti: *Studio della rappresentazione di Sé come docente di lingua e letteratura italiana e di alcune risorse espressive della lingua italiana in docenti di lingua e letteratura italiana in Argentina.*

La parte iniziale del titolo, "Bilingue e biculturale ?", per la presenza del punto interrogativo a seguito di due concetti complessi, apre in maniera provocatoria sugli aspetti più problematici di questo oggetto di studio, e cioè la natura inevitabilmente dialettica delle rappresentazioni di lingue e identità nel tipo di contesto studiato, e il fatto che bilinguismo e

biculturalità non si realizzano sempre né in maniera compiuta, separatamente, né in maniera armonica, congiuntamente.

In particolare, attraverso gli strumenti che di seguito verranno descritti, si sono voluti esplorare i seguenti aspetti:

- La percezione dei momenti e delle motivazioni fondamentali del percorso formativo dei docenti;
- La percezione delle valenze sociolinguistiche ed estetiche di aspetti della lingua italiana;
- Le modalità di presentazione e di contestualizzazione storica di alcuni brani letterari italiani particolarmente pregnanti.

Presenteremo di seguito gli strumenti utilizzati, scelti sulla base dell'idea generale di voler osservare ed esplorare le dimensioni appena descritte secondo un approccio qualitativo, che mettesse in luce aspetti personali, professionali e culturali, visti dall'interno del contesto stesso nel quale si mettono in atto specifici vissuti e particolari dinamiche personali e culturali.

4. Strumenti e metodologia

Come più volte sottolineato, la ricerca si è focalizzata su determinati aspetti personali e motivazionali dei docenti considerati, in quanto aspetti che mettono in gioco la percezione del proprio Sé e della propria identità in contesti tali da stimolare una *costruzione dialettica* fra la propria lingua/cultura e quella 'altra'. Gli strumenti prescelti a questo fine hanno inteso mettere in luce alcuni elementi autobiografici *soggettivamente* pregnanti, in docenti di lingua e letteratura italiana, unitamente alla rappresentazione di aspetti della lingua e della cultura italiana che possono considerarsi come *oggettivamente* pregnanti.

A questo proposito sono state proposte ai partecipanti le seguenti attività, individualmente esplorate:

- un'intervista autobiografica;
- un'intervista semi-strutturata sulla loro percezione della lingua e cultura italiana.

A tale raccolta è stato poi affiancato un lavoro di video-registrazioni della loro attività di classe. Nello specifico, due video-registrazioni per ciascun docente. La prima, durante la quale il docente presenta un brano della letteratura italiana, proposto dalla ricercatrice, in linea con i programmi delle classi prese in considerazione; la seconda, durante la quale è stata

lasciata piena libertà al docente di organizzare un'attività didattica, in linea con le sue esigenze e con quelle degli alunni.

Questo programma di lavoro era quello inizialmente pensato ai fini della presenti tesi di Dottorato. In corso d'opera, di fronte alla mole di materiale raccolto, già attraverso le esplorazioni di aspetti individuali, mediante i due tipi di intervista, si è deciso di circoscrivere all'analisi delle sole interviste, pur mantenendo, in prospettiva, la possibilità di analizzare anche le videoregistrazioni in un futuro lavoro scientifico.

a) L'intervista autobiografica

La scelta di proporre un'intervista autobiografica ai docenti partecipanti si basa sulla convinzione che sia fondamentale, al fini della ricerca, determinare le motivazioni all'insegnamento ed approfondire la percezione che ciascun docente ha di Sé in quanto professionista dell'insegnamento, e in particolare dell'insegnamento di una lingua fuori dal suo contesto nazionale naturale.

Il concetto, più volte espresso, è quello legato al riconoscimento della particolare condizione personale e lavorativa di tali docenti. Essi stessi, nella loro vita personale, devono quotidianamente fare i conti con differenze e similitudini fra la propria lingua/cultura e quella 'altra', e svolgono il loro ruolo di formatori in un contesto lavorativo che ha come obiettivo, riportato dallo stesso POF (piano di Offerta Formativa) delle scuole partecipanti, quello di "formare alunni bilingui e biculturali", il che comporta intrinsecamente un dialogo tra la lingua e cultura italiana e quella argentina.

Tale dialogo porta il docente a riproporre, nell'ambito didattico, quel vissuto personale di costruzione dialettica della propria identità, dove il Sé è, in maniera più o meno consapevole, frutto di un lavoro a livello 'meta', che si sviluppa precisamente attraverso il confronto tra la propria lingua-cultura e quella 'altra'. Quanto detto fa risaltare in maniera evidente la rilevanza della memoria autobiografica, con tutte le caratteristiche illustrate qui sopra.

Il concetto di un Sé dialetticamente costruito diventa pregnante nella prima parte della raccolta del materiale, che si propone, dunque, un 'viaggio di riflessione sul se' e sul come i docenti partecipanti hanno mantenuto un dialogo, nel loro percorso personale e professionale, tra la propria lingua-cultura e quella del Paese ospitante, e su quali temi essi ritengono particolarmente significativi al punto di volerli richiamare nel presente nella riflessione che viene loro proposta dall'intervista, attraverso la domanda:

"Mi racconti il suo rapporto con la lingua italiana, durante la sua vita, specificando, se possibile le motivazioni che l'hanno spinto a diventare docente di lingua e letteratura italiana".

b) L'intervista semi-strutturata sulla percezione di aspetti della lingua italiana.

L'intervista semi-strutturata, costruita da M. A. Pinto, e già utilizzata, con qualche variante, nella tesi di laurea della ricercatrice nel Novembre 2001, oggetto successivamente, di un articolo (Pinto, Iliceto, Bracone, Pontani, 2005), nasce dall'intersezione di due criteri fondamentali:

- 1) i piani, o le aree, della lingua italiana, suddivisi in:
 - Fonetica
 - Ortografia
 - Organizzazione grammaticale e morfosintattica
 - Lessico
 - Grado di apertura della lingua italiana ai dialetti e alla lingua inglese

- 2) le dimensioni soggettive della valutazione, suddivise a loro volta in 3 aspetti:
 - 2a) la percezione globale dell'esistenza di un determinato fenomeno o comunque fatto linguistico. Le domande che cadono in questa sezione rispondono all'esigenza di capire se "mi sono accorto, o non mi sono accorto" che esiste il fenomeno x, y nella lingua italiana. La presenza di un primo riconoscimento di certi fatti strutturali ci dà una indicazione globale di consapevolezza.
 - 2b) la valutazione, positiva o negativa, dell'efficacia espressiva del fenomeno o fatto evocato attraverso il tipo di domanda precedente. Le domande che cadono in questa sezione rispondono all'esigenza di capire cosa il soggetto pensa della "felicità" maggiore o minore con cui sono strutturate parte specifiche della lingua italiana.
 - 2c) la valutazione della capacità e dell'agio/disagio personale, nell'utilizzo della risorsa in questione. Qui è in gioco l'autovalutazione relativamente al "come mi sento, come vivo" l'impiego di quella determinata risorsa.

Nel passaggio dall'uno all'altro momento dell'interrogazione si può ravvisare una transazione graduale dalla percezione degli aspetti oggettivi del codice e quelli soggettivi, riguardanti l'utilizzazione che ne fa il singolo individuo. L'intersezione dei due criteri detti qui sopra, i piani della lingua e le dimensioni soggettive della valutazione, si attua nel modo seguente. Per ogni area della lingua (fonetica, grammatica, lessico, ecc...), si propongono in successione:

- la/le domande relative alla percezione/non percezione di una determinata caratteristica strutturale della lingua, di cui viene dato sistematicamente almeno un esempio su cui esercitare la riflessione.
- la/le domande relative alla valutazione, positiva o negativa, dell'efficacia, strutturale e funzionale, della caratteristica linguistica in questione.
- la/le domande relative all'autovalutazione, in positivo e in negativo, delle capacità e vissuti personali, nell'utilizzazione medesima.

L'intervista è preceduta da tre domande (Fase preliminare) per permettere all'intervistato di "entrare nella materia", affinché familiarizzi con le procedure e il contenuto, così come esiste una fase finale di ricapitolazione di alcuni elementi e fasi salienti dell'intervista totale, denominata: "Impressioni sull'intervista".

Precisiamo che la scelta delle domande ritenute rilevanti in questa intervista nasce da osservazioni informali compiute sul comportamento linguistico spontaneo di apprendenti stranieri della lingua italiana e su alcune considerazioni ricorrenti da parte di questi parlanti stranieri, tipicamente su aspetti grammaticali salienti, quali l'uso del congiuntivo o del condizionale, la possibilità frequente, anche per parlanti colti, di utilizzare improvvisamente nel discorso orale, forme dialettali improponibili nello scritto, oppure l'atteggiamento nei confronti delle parole di radice anglosassone.

In questo lavoro, pur rispettando la struttura dell'intervista utilizzata precedentemente, è stato scelto di ridurre la quantità di domande e di focalizzarsi su alcuni aspetti della lingua italiana ritenuti maggiormente pregnanti, ai fini dello studio qui descritto.

L'intervista semi-strutturata, così come quella autobiografica, è stata audio-registrata e le domande hanno esplorato i seguenti aspetti della lingua italiana⁵:

I.Ortografia

II.Organizzazione grammaticale - sintattica (Modo condizionale, Pronomi)

III.Lessico (Ricchezza e Diversificazioni, Plausibilità dei criteri definenti)

IV.Grado di apertura dell'italiano in rapporto ai dialetti e alle lingue (Italiani regionali, Dialetti, Italiano in rapporto all'inglese)

Nella prima parte della tesi è stato descritto l'assetto teorico al quale questo lavoro di ricerca si è ispirato, mettendo in luce alcuni concetti pregnanti, che verranno utilizzati nella lettura del materiale raccolto e che qui richiamiamo in maniera essenziale.

⁵ Si rinvia all'Appendice per lo schema totale dell'intervista.

In particolare, per quanto riguarda l'intervista autobiografica, sono risultati particolarmente illuminanti i concetti espressi da A. Duranti in "Etnopragmatica". Ricordiamo che, secondo questo studioso, l'agire umano, è, in sintesi, l'espressione di:

essere con- come natura interazionale e coinvolgimento affettivo

essere per- come presentazione del Sé, che si presta ad un giudizio estetico e morale; un Sé che, come già sottolineato, non è 'diluìto' in un contesto, predefinito, 'cornice', bensì in continuo dialogo e interazione con esso. Un altro concetto-chiave, nella lettura del materiale raccolto, è quello di ***indessicalità***, che aiuta a definire il Sé come un 'ente' che, mostrando sue parti, partecipa alla propria costruzione e alla costruzione del contesto, interagendo con quest'ultimo, secondo il principio di ***agentività***.

Quest'ultimo concetto è stato riletto dallo stesso Duranti (2007) e ridefinito a vari livelli: come agentività *performativa*, che, relazionata al linguaggio, definisce l'atto linguistico come processo di costruzione dell'identità; e come agentività *primaria*, che indica l'atto linguistico come affermazione del Sé e riconoscimento dell'Altro.

Partendo da questi tre concetti, è stata data una lettura delle più recenti teorie sul bilinguismo alla luce della relazione dialettica tra il Sé e il contesto.

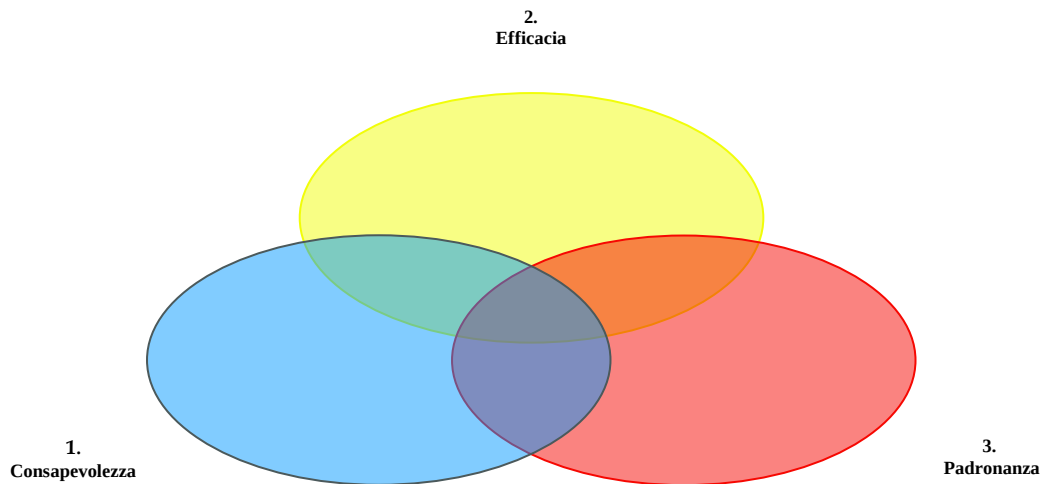
Il bilinguismo e il biculturalismo, come già sottolineato nella prima parte della tesi, è una condizione che è stata oggetto di studio da parte di diverse discipline. Questo percorso ha portato a quella visione multidimensionale che Hamers e Blanc (2000) propongono, e che è stata qui in parte operazionalizzata.

Richiamiamo qui di seguito le sei componenti individuate dai due studiosi per definire le possibili tipologie di bilinguismo, mediante distinzioni a volte dicotomiche, a volte tricotomiche:

- **Competenza relativa:** bilingualità bilanciata, bilingualità dominante;
- **Età di acquisizione:** bilingualità simultanea, bilingualità consecutiva;
- **Organizzazione cognitiva:** bilingualità composito, bilingualità coordinato;
- **Status sociale:** bilinguismo additivo, bilinguismo sottrattivo;
- **Esogeneità:** bilinguismo esogeno, bilinguismo endogeno;
- **Identificazione culturale:** bilinguismo con biculturalità, bilinguismo con monoculturalità, bilinguismo con anomia culturale.

Nella lettura del materiale raccolto, sono state prese in considerazione tre delle sei componenti, scelte in base alla significatività che hanno rispetto alle finalità e al materiale della ricerca: **Competenza relativa, Età di acquisizione, Identificazione culturale.**

Per quanto riguarda l'intervista semi-strutturata, sulla base dei concetti teorici già enunciati, è stata creata una categorizzazione diversa rispetto a quella utilizzata nei lavori precedenti, pur mantenendo invariati i livelli di analisi, così come riportati dal grafico che segue:



Per ogni livello di analisi sono state ideate le seguenti categorie interpretative:

Livello 1. CONSAPEVOLEZZA:

Riconoscimento (dell'aspetto della lingua italiana sul quale si richiama l'attenzione del soggetto)

- con riferimento all'*Uso* che se ne fa dal punto di vista linguistico e culturale;
- con riferimento alla *Funzione linguistica e culturale*;
- con riferimento al *Contesto linguistico e culturale* nel quale viene espresso;

Non Riconoscimento della valenza linguistica e culturale dell'aspetto preso in considerazione.

Livello 2. EFFICACIA:

Valutazione Positiva/Negativa (della valenza estetica, linguistica e sociolinguistica della aspetto della lingua in oggetto)

- espresso dal punto di vista del *soggetto*, quindi proprio, riferendosi ad un proprio gusto, piacere;
- espresso dal punto di vista del soggetto, *in quanto docente*, sulla base di caratteristiche di “auspicabilità” sia sociale sia didattica

Livello 3. PADRONANZA:

Personale Positivo/Negativo (esprime agio/disagio rispetto all’uso dell’aspetto linguistico preso in oggetto)

- espresso dal punto di vista del Sé come *parlante individuale*
- espresso dal punto di vista del Sé come *docente*, responsabile della trasmissione di valori linguistici a doppio titolo: sia ad un *livello didattico di base* sia come ‘*ambasciatore*’ della *lingua italiana* all’estero.

4.1 L’intervista semi-strutturata: esemplificazione delle categorie.

Nella lettura delle interviste semi-strutturate su aspetti della lingua italiana si utilizzeranno le categorie già descritte precedentemente, cercando di individuare per ciascun partecipante, e successivamente per i due gruppi (NATIVI e OSPITI), determinate tendenze nel focalizzare la propria attenzione su un aspetto rispetto ad un altro.

Riportiamo qui le categorie individuate e utilizzate nella lettura dell’intervista, con degli esempi esplicativi:

1. Riconoscimento (dell’aspetto della lingua italiana sul quale si richiama l’attenzione del soggetto)

- con riferimento *all’Uso effettivo* nel contesto *storico-sociale generale*

DOM: Che cosa pensa dell’uso del condizionale rispetto a quello dell’indicativo?

B: “Cosa penso...le frasi al condizionale sono le frasi corrette...le frasi che si dovrebbero dire...mi sembra che quello del...l’uso dell’indicativo è...è più colloquiale...quello che si tende a imporre lo noto anche qua i modi del condizionale del congiuntivo in spagnolo tendono a abolirsi e poi lo usano...si usano anche male lo usano al rovescio insomma “io sarei”...per dire no? In spagnolo fanno lo stesso...ehm...quindi l’uso del condizionale e quello del congiuntivo e...l’uso corretto è più difficile mi sa rimane a...a uno strato colto della società lo strato già più debole a livello culturale o a livello colloquiale...”

- con riferimento alla *Funzione* psicologica, linguistica e culturale

DOM: Che cosa pensa dell'uso del condizionale rispetto a quello dell'indicativo?

DM: “Che è un’acquisizione mentale e di evoluzione del bambino che diventa grande per cui il condizionale prima dei dodic’anni non si può ricercare...sì cioè si può soprassedere perché è una modalità tra la realtà e il pensiero che cambia con la crescita per cui io in prima il condizionale...non lo faccio...o per lo meno non...lavoro su questo...in seconda...cioè dodic’anni e anche lì dipende dalle classi qualcosa aspetto perché è un’acquisizione mentale e c’è un’ipotesi e quella...a otto anni tu non ce l’hai per cui è di struttura mentale non è un’acquisizione...grammaticale e io...aspetto.”

- con riferimento al *Contesto* linguistico e culturale della *scuola*

DOM: Che cosa pensa dell'uso del condizionale rispetto a quello dell'indicativo?

DOC.: (sospira) “...quello è un problema enorme eh?!?...perché...c’è meno alle medie perché alle medie arrivare in terza media usando...coniuntivo e condizionale...già...non sarebbe da fare...si dovrebbe fare poi al liceo...è il fatto che è un problema che...mah...qual è la norma? In teoria io come insegnante di grammatica...io io dovrei insegnare la norma...dovrei dire ”guardate la norma è questa però se leggete un libro se ascoltate un film se andrete in Italia...troverete che...ehm...si usa l’indicativo e non il congiuntivo...è quello il problema aperto.”

Non Riconoscimento della valenza linguistica e culturale dell’aspetto preso in considerazione.

2. Valutazione Positiva/Negativa (della valenza estetica, linguistica e sociolinguistica della aspetto della lingua in oggetto):

- espresso dal punto di vista del *Sé come parlante individuale*, quindi come *sensazione personale della lingua*, ed anche come *proprio gusto, piacere*

DOM: Cosa pensa di queste forme linguistiche? (la domanda si riferisce all’uso delle particelle pronominali “vi”, “ci”, “si”)

G: Eh...che la lingua è una lingua arricchita in tante cose e questo è...diciamo...un plus di quello che...che che la lingua offre e...è importante perché nella situazione comunicativa

questo si riesce a capire benissimo...credo sia più nella comunicativa...oralmente.. che nello scritto.. perché nello scritto uno riflette.. nell'oralità uno deve creare l'atmosfera no?

- espresso dal punto di vista del *Sé come docente*, sulla base di caratteristiche di “auspicabilità”, sia sociale che didattica.

DOM: Cosa pensa di queste forme linguistiche? (la domanda si riferisce all'uso delle particelle pronominali “vi”, “ci”, “si”)

M.: “Secondo me fanno parte della struttura linguistica italiana è...una delle cose che faticiamo di più ad insegnare ai nostri alunni...probabilmente non hanno difficoltà a capirlo ma tra capirlo e acquisirlo il passo è molto lungo...e fanno tanta difficoltà è una caratteristica un po' particolare della lingua italiana però secondo me ne fa parte intrinsecamente non si può lasciare da parte l'uso semplificarlo fare dei giri per evitarlo mi sembra anzi che siano molto pratici...molto pratiche queste particelle.”

3. Personale Positivo/Negativo (esprime agio/disagio rispetto all'uso dell'aspetto linguistico preso in oggetto)

- espresso dal punto di vista del *Sé come parlante individuale*

DOM: Lei personalmente, che atteggiamento assume rispetto a queste modalità linguistiche? (la domanda si riferisce alle particelle pronominali)

Be.: “Io per esempio il “vi” di luogo lo trovo un po' distante.. forse bene lo posso apprezzare in un testo letterario ma non farei...non lo userei in modo quotidiano per dire non so...sono andato in Italia e usare il “vi” perché sono lontano dall'Italia.. questo non mi viene spontaneo..ehm...forse in uno scritto colto non so.. farei più attenzione però non lo so.

- espresso dal punto di vista del *Sé come docente*, responsabile della trasmissione di valori linguistici a “doppio titolo”: sia ad un livello didattico di base sia come “ambasciatore” della lingua italiana all'estero.

DOM: Lei personalmente, che atteggiamento assume rispetto a queste modalità linguistiche? (la domanda si riferisce alle pronunce regionali)

DG: “Nell'insegnamento siccome io faccio lezione a ragazzi molto piccoli che non avranno tante possibilità di...ehm...sentire queste forme regionali...non faccio molto caso a questo.. solo quando stiamo parlando dei dialetti delle regioni o di alcune situazioni in particolare

faccio riferimento a questi fenomeni...ehm...e non posso neanche spiegarli tutti...ehm...correttamente perché non li conosco tutti...ehm...poi quando insegna una persona più grande che forse deve andare in Italia faccio più attenzione a questi fenomeni...ehm...perché così...ehm...se questa persona trova un'altra pronuncia non è che...non si confonde.. diciamo.”

5. Descrizione del contesto

La ricerca è stata svolta in alcune scuole argentine della Provincia di Buenos Aires, riconosciute dal Governo Italiano come scuole ‘paritarie’, ovvero che rilasciano un titolo equiparato a quello delle scuole italiane in Italia. Nell’ottobre 2007, in occasione di un corso di aggiornamento per docenti, mi sono recata in due delle scuole coinvolte nella ricerca, per una prima conoscenza del contesto.

Si precisa a titolo informativo che tale periodo dell’anno rappresenta l’inizio di chiusura di anno scolastico, visto che l’Argentina, trovandosi nell’Emisfero Sud del globo terrestre, segue ciò che il Ministero degli Esteri definisce “calendario australe”, con l’inizio dell’anno scolastico fissato per il 1° di Marzo e la conclusione il 31 di Dicembre.

Successivamente, a principio dell’anno 2008, prima della ripresa dell’attività scolastica, sono tornata sul territorio per dare l’avvio alla raccolta del materiale. L’avvio della fase di raccolta ha previsto una serie di interventi volti alla conoscenza più approfondita del contesto da esplorare e per un avvicinamento alle istituzioni che favorisse l’adesione, da parte delle scuole e dei singoli docenti, alla ricerca proposta.

Tale fase si è articolata in tre *fasi*:

- a. Contatto con l’Ufficio Scuole del Consolato**
- b. Contatto con le scuole presenti nella Provincia di Buenos Aires**
- c. Contatto con i docenti di lingua e letteratura italiana (scuola media)**

a. Contatto con l’Ufficio Scolastico Consolare

Il primo passo svolto è stato quello di contattare l’Ufficio Scolastico Consolare, presente sia nel Consolato di Buenos Aires come Capitale Federale, sia nel Consolato della città di La Plata, come capoluogo della Provincia di Buenos Aires.

Sono stati contattati entrambi i Dirigenti dell’Ufficio Scolastico Consolare telefonicamente e con entrambi è stato fissato un incontro per presentare la ricerca e raccogliere informazioni sulle scuole e sul funzionamento delle scuole italiane all’estero. Dai due incontri è stato

possibile delineare il ruolo dell'Ufficio Scolastico Consolare come organo di coordinamento e di 'vigilanza tecnica', così come definito da uno dei due dirigenti.

E' stato, altresì, possibile, con il loro contributo, definire la tipologia di scuola che avrebbe partecipato alla ricerca: le scuole italiane in Argentina, riconosciute tramite un Decreto del Ministero degli Affari Esteri (MAE) come scuole paritarie, sono scuole private, **giuridicamente** argentine, nelle quali vengono svolti due *curricula*, quello previsto dal sistema scolastico italiano e quello proprio del sistema scolastico argentino. Alla fine del percorso formativo, viene dunque rilasciato un titolo di studio valido sia in Argentina che in Italia.

Sembra, inoltre, che le scuole siano state fondate, alcune più di cento anni fa, ai tempi dei primi flussi immigratori dall'Italia all'Argentina, da associazioni di Italiani e/o discendenti di Italiani, che tuttora le gestiscono in qualità di 'ente gestore', così definito dai Dirigenti.

A conclusione dell'incontro, si è concordata la modalità di presentazione della ricerca alle singole scuole: il Dirigente si sarebbe impegnato, nella successiva riunione di coordinamento con i dirigenti scolastici, a presentare la ricerca e ad invitare alla piena collaborazione. La ricercatrice avrebbe poi contattato le singole scuole, nella persona dei dirigenti, e avrebbe dato avvio ad una conoscenza dei diversi contesti, presentando in maniera più dettagliata la ricerca, in termini di finalità e modalità di realizzazione della stessa.

L'iter di approccio alle singole scuole è stato scelto in maniera tale da non dare all'Ufficio Scolastico un peso eccessivo nella presentazione della ricerca. Ho avuto, infatti, in occasione degli incontri, la sensazione che, in caso contrario, si sarebbe corso il rischio che i dirigenti scolastici delle scuole percepissero come imposta la ricerca scientifica, data la funzione ispettiva che tale ufficio ricopre, più volte ribadita da uno dei dirigenti.

b. Contatto con le scuole presenti sul territorio della Provincia di Buenos Aires

I dirigenti scolastici di ciascuna scuola paritaria che potesse essere coinvolta nella ricerca, sono stati contattati, in un primo tempo, telefonicamente.

Da questo primo contatto è seguito, in tutti casi, un incontro durante il quale è stato presentato il progetto di ricerca nello specifico: le finalità, l'oggetto di indagine e le metodologie che si sarebbero utilizzate, chiedendo, infine, la disponibilità e l'adesione a partecipare. Una volta ottenuta l'adesione alla ricerca, è stato organizzato un secondo incontro, durante il quale sono state svolte le seguenti attività:

- intervista audioregistrata al Preside, durante la quale sono state raccolte informazioni sulla storia della scuola, sull'assetto sociale e organizzativo

dell'Istituto, sul tipo di docenti che prestano servizio nella scuola, attraverso le quali è stato possibile stilare un profilo per ogni Istituto;

- raccolta iconografica delle strutture, mediante fotografie da me stessa scattate, dei luoghi dove si svolgono le attività scolastiche, con particolare riferimento ai quelli nei quali si svolge la vita comunitaria degli alunni e dei docenti;
- visione dei libri di testo;

c. Contatto con i docenti di ciascuna scuola media

Dopo aver individuato, insieme ai dirigenti scolastici, i docenti che potevano partecipare alla ricerca, la ricercatrice ha contattato ciascun docente, fissando un incontro durante il quale veniva presentato il progetto di ricerca e chiesta l'adesione.

Con i docenti che decidevano di partecipare è stato fissato un secondo incontro nel quale veniva raccolto il materiale delle due interviste, quella autobiografica e quella semi strutturata. In questo secondo incontro venivano poi fissati i giorni nei quali si sarebbero realizzate le videoregistrazioni delle attività di classe. I docenti reperiti nelle scuole partecipanti hanno caratteristiche personali e professionali diverse, tuttavia possono essere raggruppati in tre macrocategorie, determinate in base al tipo di collaborazione con la scuola di appartenenza.

I tre gruppi di docenti sono:

a) Docenti MAE (Ministero Affari Esteri): insegnanti di lingua e letteratura italiana, in ruolo in Italia, che attraverso un concorso pubblico indetto dal MAE ricevono una nomina all'estero della durata di 5 o 7 anni. Lo stipendio è a carico del Governo Italiano con un trattamento economico privilegiatissimo. Ogni scuola ne fa richiesta al Ministero ma non sempre riceve questa tipologia di insegnante.

b) Docenti Italiani con Nomina locale: insegnanti di lingua e letteratura italiana, non in ruolo in Italia, contattati e assunti dall'Ente Gestore della Scuola. Possono essere:

- docenti reperiti in loco (Italiani che hanno svolto il percorso formativo in Italia e che per altre ragioni, ad esempio familiari, vivono in Argentina).
- docenti reperiti in Italia (generalmente neo laureati senza abilitazione che decidono di fare un'esperienza all'estero).

Lo stipendio è a carico della scuola, generalmente di molto superiore a quello di un semplice docente di qualsiasi altra scuola argentina.

c) Docenti Argentini: insegnanti argentini contattati e assunti dall'Ente Gestore.

- con una formazione realizzata totalmente nel sistema formativo argentino;

- con una formazione realizzata all'interno dei due sistemi formativi (italiano e argentino)
Lo stipendio è a carico della scuola ed è pari a quello di qualsiasi altro docente che lavora nelle scuole argentine.

5.1 Le scuole

Le scuole italiane paritarie che hanno partecipato al progetto di ricerca, presentato in questo lavoro di tesi, sono quattro; tutte si trovano sul territorio della Provincia di Buenos Aires e sono le seguenti⁶:

- **Scuola Italiana “Cristoforo Colombo” (Buenos Aires, C.F.)**
- **Scuola Italiana “Leonardo Da Vinci” (Buenos Aires, La Plata)**
- **Centro Culturale Italiano (Olivos, Buenos Aires)**
- **Scuola Italiana “A. Manzoni” (Villa Adelina, Buenos Aires)**

SCUOLA ITALIANA “CRISTOFORO COLOMBO” (BUENOS AIRES, C.F.)



⁶ Le scuole italiane all'estero, secondo la natura giuridica, si distinguono in statali, private legalmente riconosciute, paritarie, private con presa d'atto e meramente private, straniera e internazionale.

Tutte le scuole contattate e coinvolte nella ricerca sono scuole italiane all'estero **LEGALMENTE RICONOSCIUTE** e **PARITARIE** (in base a un decreto del Ministero degli Affari Esteri italiano)



Storia: Fondata nel 1952, riceve il riconoscimento legale come scuola paritaria intorno alla metà degli anni '90, con decreto del MAE.

Scuola privata con una retta di più di 1000 pesos al mese, che corrispondono all'incirca allo stipendio di un docente di scuola pubblica, e riceve contributi dallo Stato Italiano.

Le attività extradidattiche per i docenti prevedono la partecipazione a: Collegio dei docenti, Consigli di classe e Commissione POF.

Tipologia di insegnanti (di lingua e letteratura italiana): Italiani (Incarico MAE), Italiani (contrattati dall'Ente Gestore in loco), Italiani (contrattati dall'Ente Gestore in Italia), Argentini formati in loco o in Italia.

Provenienza geografica e socio-economica-culturale degli alunni: da famiglie Argentine (circa il 90 %), da famiglie Italiane stabili in Argentina (circa il 7%), alunni *satelliti*⁷ (il 3% circa), tutti di elevato status socioeconomico e culturale.

Libri di testo: acquistati in Italia da case editrici italiane, diffusi nelle scuole italiane in Italia, in base ad un criterio di massima conformità delle scelte operate dalle scuole pubbliche italiane per ogni fascia ed indirizzo curriculare corrispondente.

⁷ Con questo termine si definisce quell'alunno che frequenta per brevi periodi, dovuti a trasferimenti lavorativi temporanei di uno dei genitori, generalmente dipendenti ministeriali.

SCUOLA ITALIANA “LEONARDO DA VINCI” (BUENOS AIRES, LA PLATA)



Storia: Fondata nel 1896, ottiene nel 2004 il riconoscimento di scuola paritaria dal Governo Italiano. Scuola privata con una retta di più di 500 pesos al mese. Riceve contributi dallo Stato Italiano.

Le attività extradidattiche per i docenti prevedono la partecipazione a: Collegio dei docenti, Consigli di classe e Commissione POF.

Tipologia di insegnanti (di lingua e letteratura italiana): Italiani (Incarico MAE), Italiani (contrattati da ll'Ente Gestore in loco), Italiani (contrattati dall'Ente Gestore in Italia), Argentini formati in loco o in Italia.

Provenienza geografica e socio-economica-culturale degli alunni: da famiglie Argentine, di cui il 40% di origine italiana, appartenenti ad uno status socioeconomico e culturale medio – medio/alto.

Libri di testo: la scuola acquista libri italiani, in base agli stessi criteri menzionati nel caso della scuola “C. Colombo” di Buenos Aires, ma li lascia a disposizione degli alunni nella

biblioteca scolastica, facendo lavorare gli alunni su dispense fotocopiate, per alleviare le spese delle famiglie.

CENTRO CULTURALE ITALIANO (OLIVOS, BUENOS AIRES)



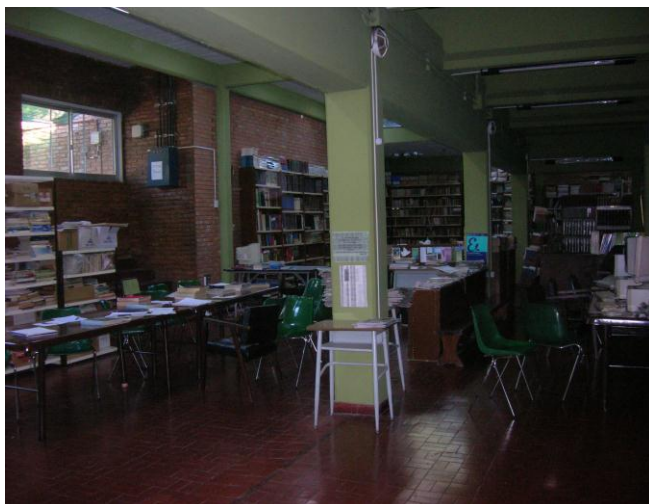
Storia: Fondata nel 1958 per volontà di un Associazione di Italiani, che ha sede sociale in Olivos, municipalità indipendente della Provincia di Buenos Aires, dove peraltro si trova la residenza presidenziale, gestisce le due scuole: quella di Villa Adelina e quella di Olivos. Scuola privata con una retta di più di 1100 pesos al mese, ha ottenuto la parità dal Governo Italiano nel 2004.

Le attività extradidattiche per i docenti prevedono la partecipazione a: Collegio dei docenti, Consigli di classe e Commissione POF, mirate all'integrazione dei due curricula scolastici: quello italiano e quello argentino.

Tipologia di insegnanti (di lingua e letteratura italiana): Italiani (Incarico MAE), Argentini formati in loco o in Italia.

Provenienza geografica e socio-economica-culturale degli alunni: da famiglie Argentine con uno status socioeconomico e culturale medio/alto – alto.

Libri di testo: Stessa gestione della scuola "C.Colombo" qui sopra descritta.



SCUOLA ITALIANA “A. MANZONI” (VILLA ADELINA, BUENOS AIRES)





Storia: fondata nel 1958, dall'Ass. "Stella Alpina", ha ottenuto il riconoscimento nel 2001 dal Governo italiano, in qualità di scuola paritaria.

Scuola privata con una retta di 1000 pesos al mese.

Le attività extradidattiche per i docenti prevedono la partecipazione a: Collegio dei docenti, Consigli di classe e Commissione POF.

Tipologia di insegnanti (di lingua e letteratura italiana): Italiani (Incarico MAE), Italiani (contrattati dall'Ente Gestore in loco).

Provenienza geografica e socio-economica-culturale degli alunni: da famiglie Argentine con uno status socioeconomico e culturale medio/alto – alto.

Libri di testo: Stessa gestione della scuola "C.Colombo" qui sopra descritta.

5.2 I docenti

I docenti che hanno partecipato alla ricerca sono 10, docenti di scuola media, distribuiti nei tre gruppi così come descritto:

Docenti MAE: 2

Docenti Italiani con nomina locale: 2

Docenti Argentini: 6

6. Risultati

Analizzeremo, nei paragrafi che seguiranno, il materiale raccolto attraverso gli strumenti appena descritti ed esemplificati. Procederemo focalizzandoci su quanto emerso dapprima nell'intervista autobiografica in ciascun gruppo, in seguito analizzeremo il materiale inerente all'intervista semi-strutturata e concluderemo con un confronto tra i due gruppi, quello dei Nativi e quello degli Ospiti, sui diversi aspetti messi in luce dalle due interviste.

6.1 Analisi dell'intervista autobiografica

All'interno della totalità degli intervistati, sono stati individuati due gruppi: quello che definiremo dei NATIVI, ovvero i docenti Argentini, e quello degli OSPITI, ovvero docenti Italiani, sia MAE sia nominati dall'Ente gestore. Per ciascun docente è stato stilato un profilo che illustra la tipologia di bilinguismo e di eventuale biculturalità, in base alle componenti già richiamate di: *Competenza relativa, Età di acquisizione, Identificazione culturale* (Vedi Tab.1 e Tab. 2). Utilizzando tale profilo come chiave di lettura delle interviste, è stata proposta una definizione, in termini di bilinguismo e biculturalità, e di possibile **simmetria** tra i due concetti.

Il concetto di "simmetria" viene utilizzato come chiave d'interpretazione sia della possibile concomitanza fra la condizione di bilinguismo e di biculturalità, sia possibile specularità tra l'identificazione culturale italiana e quella argentina.

Nel favorire la lettura di tali profili e definizioni viene proposta, per ciascun docente, una serie di estratti dell'intervista stessa, con un breve riferimento alle note di campo raccolte in occasione dell'incontro nel quale vengono svolte le interviste. Ognuno dei partecipanti è stato caratterizzato in maniera particolare, o mediante il concetto già menzionato di 'simmetria', o mediante altre forme, come interpretazione di tratti ritenuti distintivi del loro modo di porsi riguardo all'intervista. Tali caratterizzazioni sono dunque il frutto di una scelta *soggettiva* del ricercatore, avvenuta a posteriori rispetto alla sua lettura-rilettura di tutta l'intervista.

Partecipanti NATIVI	M.	A.	B.	D.	G.	Be.
Parametri						
Età di acquisizione (delle due lingue) • Infanzia simultaneo consecutivo • Adolescenza Post- adolescenza	Infanzia Simultaneo	Infanzia Consecutivo (Inserimento ITA)	Infanzia Simultaneo	Post Adolescenza (Inserimento ITA)	Adolescenza (Inserimento ITA)	Adolescenza (Inserimento ITA)
Competenza linguistica - Equi - Non Equi	Equi	Equi	Equi	Non Equi	Non Equi	Non equi
Identificazione culturale - Atteggiamento indifferente nelle parole e nei fatti; - Movimento verso le due lingue/culture come ricerca di esperienze di vita - Gusto, affetto, amore nelle parole e nei fatti; -Appropriazione-Identificazione “Io mi sento”	Appropriazione-Identificazione	Movimento verso le due lingue/culture come ricerca di esperienze di vita	Movimento verso le due lingue/culture come ricerca di esperienze di vita	Movimento verso le due lingue/culture come ricerca di esperienze di vita	Gusto, affetto, amore nelle parole e nei fatti	Gusto, affetto, amore nelle parole e nei fatti

Tab.1. Classificazione del tipo di bilinguismo del Gruppo dei NATIVI in base ai parametri età di acquisizione, competenza linguistica e identificazione culturale.

Partecipanti OSPITI	F.	DM.	C.	R.
Parametri				
Età di acquisizione (delle due lingue) • Infanzia - simultaneo - consecutivo • Adolescenza - Post- adolescenza	Post Adolescenza (Inserimento SPA)	Post Adolescenza (Inserimento SPA)	Post Adolescenza (Inserimento SPA)	Post Adolescenza (Inserimento SPA)
Competenza linguistica - Equi - Non Equi	Non Equi	Non Equi	Non Equi	Non Equi
Identificazione culturale - Atteggiamento indifferente nelle parole e nei fatti; - Movimento verso le due lingue/culture come ricerca di esperienze di vita - Gusto, affetto, amore nelle parole e nei fatti; - Appropriazione-Identificazione “Io mi sento”	Gusto, affetto, amore nelle parole e nei fatti	Gusto, affetto, amore nelle parole e nei fatti	Atteggiamento indifferente nelle parole e nei fatti	Movimento verso le due lingue/culture come ricerca di esperienze di vita

Tab. 2. Classificazione del tipo di bilinguismo del Gruppo degli OSPITI in base all'età di acquisizione, competenza linguistica e identificazione culturale.

a) il gruppo dei NATIVI

M.

Note di campo: M. si presenta come una signora distinta, alta, longilinea e con un accento del nord, forse lombardo, un effetto particolare dato che è italiana, ma nata e cresciuta in Argentina. Immediatamente, mentre ci presentiamo, mette in chiaro il ruolo che lei ricopre nella scuola: è infatti coordinatrice del “bachillerato”, ovvero del titolo superiore argentino, successivo al diploma e precedente quello universitario, e prepara quindi all’accesso agli studi di grado superiore.

Caratterizzazione: *Doppia simmetria*

- *tra l’aspetto linguistico e quello culturale (Bilinguismo e Biculturalità)*
- *tra le due culture, quella italiana e quella argentina.*

La simmetria appare in lei uno stile di vita, consapevolmente progettato e frutto di un progetto educativo della generazione anteriore, a sua volta trasmesso intergenerazionalmente.

Estratti 1

Estratti 1.1 ... io sono nata in Argentina sono a Buenos Aires ehm da una mamma argentina e da un papà italiano per cui a casa abbiamo imparato prima a parlare in italiano e poi in spagnolo perché mio padre diceva se abitassimo in Italia avremmo fatto esattamente il contrario.

Estratti 1.2 ...Quindi io per me l’italiano è lingua madre come lo spagnolo esattamente alla pari quindi a casa si è sempre parlato italiano a casa si è sempre mio padre ci ha sempre trasmesso la sua cultura le tradizioni italiane siamo andati per fortuna abbiamo avuto la possibilità di fare molti viaggi in Italia e io mi sento in Italia italiana ma a tutti gli effetti proprio mi sento a casa e quando sono argentina mi sento argentina quindi questa **doppia identità** ...diciamo (sorride) per me è stata ... ha segnato la mia vita ecco.

Estratti 1.3 ...Che cosa succede che io sono entrata nella Cristoforo Colombo quando avevo cinque la scuola aveva solo tre anni da quando era stata fondata ...ehm ... e ho frequentato tutto il mio percorso scolastico in questa scuola dove ho conosciuto mio marito anche lui di origine italiana abbiamo avuto tre figlioli che hanno frequentato la scuola Cristoforo Colombo quindi per me era quasi una cosa automatica quando mi hanno chiamato siccome ho studiato lettere...

A.

Note di campo: A. è una ragazza giovane, forse mia coetanea, tuttavia parlando con me si ricopre di professionalità e di “anni in più”, cominciando immediatamente a dare definizioni sull’insegnamento dell’italiano: in particolare, sull’importanza della grammatica e sulla negatività del dialetto e degli accenti nella pronuncia...mi pongo il problema se sarà troppo evidente la mia provenienza dall’Abruzzo.

Caratterizzazione: *La simmetria tra Bilinguismo e Biculturalità sembra perseguita nella condotta, risultando quella Biculturale ancora conflittuale, incompletamente elaborata e integrata.*

Estratti 2

Estratti 2.1 ... Il contatto con lingua italiana è cominciato all’età di sei anni, sette ...sì, sette, nella prima elementare. Ehh ... dopodiché quando ho finito la scuola qua sono andata in Italia, mi sono iscritta a Lettere e ho fatto dieci anni a Bologna ... vabbe’, perché ho fatto prima l’Università, poi son rimasta ... mi son laureata in Lettere. Ehh ... ho deciso di fare l’insegnante per caso, in realtà, perché ... non era il mio obiettivo, diciamo, il mio obiettivo era un altro ... beh, forse non ce l’avevo un obiettivo in quel momento quindi non vorrei ... non so quale era il mio obiettivo comunque non fare l’insegnante.

Estratti 2.2 ...non è stato proprio programmata la mia ...professione. Non ho studiato lettere per quello ...ho studiato lettere perché ... perché mi piace la letteratura, mi piace scrivere però no per insegnare ... poi ho scoperto che insegnandola si può capire molto di più ... si può trasmettere di più ... e questo è il mio ...”

B.

Note di campo: B. si presenta con un tono di voce basso, faccio fatica a comprendere quello che dice, anche perché la bocca è coperta da una folta barba, mi dice che non ha molto tempo, che non ha capito molto bene di che cosa si tratta e se potrà essermi utile. Dopo avergli chiarito le finalità del progetto di ricerca e la metodologia che verrà usata appare più rilassato e disponibile.

Caratterizzazione: *La simmetria è ricercata intenzionalmente, ma si sviluppa quasi esclusivamente a livello linguistico e di scelte di studio e professionali; sembra essere frutto di un progetto educativo che ha ricevuto in quanto figlio, ma che ha vissuto a livello teorico, senza coinvolgimento affettivo.*

Dimostra una grande capacità tecnica nel muoversi fra più lingue, anche lingue classiche, adottando ognuna delle lingue prime (italiano e spagnolo) come veicolo di ognuna delle due lingue classiche che pratica nell'insegnamento. Si evince da parte di B. un perseguimento tutto individuale del "sapere", ma apparentemente privo di connotazioni affettive.

Estratti 3

Estratti 3.1 Beh, il mio rapporto con la lingua italiana inizia in famiglia ... io sono figlio di padre italiano ... ehm ... di madre argentina ma comunque ... anche lei di famiglia italiana, che ha fatto appunto un percorso curioso perché nata qua, è andata da piccola a Genova ed è ritornata in Argentina che aveva dodici tredici anni quindi non sapeva nemmeno più la lingua spagnola quindi ha dovuto rifarsela qui. Invece mio padre no, è nato a Roma ... ehm ... (*tossisce*) è arrivato qua diciassettenne, anche lui non sapeva un accidente di spagnolo ... ehm ... ehm ... e vabbe' insomma sono rimasti qui in definitiva no? ... (*tossisce*). Il ... il fatto che ... noi siamo tre figli, no ... ehm ... il fatto che noi ... cioè si è mantenuta la lingua italiana lo dobbiamo solamente a ... mio padre. Cioè mio padre ha voluto sempre che parlassimo italiano con lui in casa ... insomma questa è stata una lotta (*sorride*) ...ehm ... così diciamo complicata ... perché naturalmente... noi la tendenza a parlare la lingua del posto, per noi la lingua di tutti i giorni era lo spagnolo ... però lui ha mantenuto questa condotta e particolarmente a me ha insegnato, insomma già da piccolo, undici dodici anni mi prendeva le domeniche ... o sabato e domenica e facevamo la lezione di italiano ... proprio leggevamo assieme ... ehm ... vedevamo ... diciamo dall'analisi logica a storia a ... letteratura, a ... leggevamo l'Iliade, queste cose ... appunto per ... farmi ... pratico della lingua (*tossisce*)."

Estratti 3.2 ... Quindi quando arrivo a questa scuola c'ho tredici ... no ... sì tredici anni, era la terza media, dalla terza media a quarto liceo l'ho fatta qua ... ehm ... ripeto a casa sempre si è parlato italiano, cioè con mio padre non potevo parlare cioè sarebbe stato anche innaturale a meno che ci fosse qualche persona che non parlasse l'italiano ... per gentilezza si passava allo spagnolo ... (*tossisce*) ehm ... poi ho cominciato , sono andato all'Università ... tra l'altro all'università mi sono orientato diciamo verso le ... le lingue classiche insomma ... io sono ... diciamo ... in lettere, laureato in lettere, mi interessava mi interessa la parte della letteratura classica però arrivando a fine a fine corso il problema è trovare la sistemazione di lavoro ... l'offerta l'ho avuta appunto nella parte italiana ... qua insomma e poi lavoro in un *profesorado* ... nel dipartimento di italiano di un *profesorado*... di qua dove appunto insegno latino e letteratura italiana in italiano. Quindi ... ehm ... diciamo sì ... riannoda la ancora di più la ... la diciamo ... il rapporto con la lingua italiana grazie appunto a questa ... a questa possibilità di lavoro."

Estratti 3.3 ...E questo bene lo vengo facendo ... diciamo ...sì ... vent'anni che sono nell'insegnamento, poi c'ho va bene una cattedra all'Università però già questo è greco e spagnolo non c'entra nulla e anche sì ho cominciato a lavorare da due o tre anni alla Dante che è un'istituzione privata che ha messo su anche un *profesorado* per formare professori e sono stato chiamato anche per letteratura quindi ... quattro posti di lavoro e tre c'entrano con la lingua e letteratura italiana, l'altro no lo faccio in spagnolo e c'entra con il greco ... sta fuori ... dalla dalla questione ... e questo, molto brevemente.

DG:

Note di campo: DG appare subito molto disponibile nel 'mettersi in gioco', insicura nell'uso della lingua, si scusa più volte degli errori, dimostrando invece una buona competenza nell'italiano.

Caratterizzazione: *Apprende la lingua italiana in tarda adolescenza e, pur mostrando delle incertezze nella pronuncia, ha una buona competenza linguistica in italiano.*

Nell'intervista emerge una forte ricerca di simmetria, scoperta tardivamente per motivi esistenziali (spostamento in Italia breve e temporaneo), un perseguimento che si esprime a livello degli studi e del consolidamento della professionalità.

Estratti 4 Uhm ... beh prima di tutto io sono laureata in lettere ... eh ... a in Argentina ... ehm ... ma qua la laurea in lettere include lingua anche ... quindi lingua e lettere spagnole. Allora le lingue mi piacciono ho studiato l'inglese ho anche cominciato l'Univers ... inglese all'Università ..ehm ... poi avevo studiato anche italiano non avevo pensato mai insegnarlo ...ehm ... ma nel duemilaquattro ... sono dovuta andare in Italia ...ehm ... sono stata lì per dieci mesi e ho cominciato a insegnare lingua spagnola agli italiani ...ehm ... perché sto studiando anche insegnamento della lingua spagnola come lingua ... come L2 ... cosicché le lingue mi piacciono (sorride) ... eh ... l'italiano mi piaceva da sempre lo studiavo ma come ti dicevo non pensavo a ... insegnarlo poi quando sono stata lì ... ehm ... ho fatto alcuni corsi di lingua ... ehm ... poi ... ehm ... ho avuto una borsa di studio per fare un corso di insegnamento di italiano come L2 e ho frequentato quel corso mi è piaciuto e quando sono tornata in Argentina ... ehm ... ho continuato a lavorare con lingue e lettere spagnole eh eh (ride) in Argentina ... eh ... e ho cominciato anche con l'italiano perché alcuni mi chiedevano di insegnarlo perché non so prima amici e dopo ... altre persone e dopo ho cominciato a lavorare qui con l'italiano a a alla scuola italiana e adesso qui alla scuola italiana lavoro nella prima ... nella seconda media ...stavo pensando qui sono le settime ... nella seconda media

insegnando italiano ...eh ... poi ... nella seconda media e primo ... secondo liceo con ... lingua spagnola ... quindi insegno le due lingue e le due letterature.”

G.

Note di campo: G. si presenta con una forte carica ed entusiasmo, ansiosa di conoscermi e conoscere nello specifico le finalità della ricerca. Il fatto curioso è che comincia subito a parlare del fatto di essere italiana, di avere avuto l'occasione di viaggiare in Italia e conoscere il paesino originario di suo nonno. Comincia a parlare dei luoghi, delle montagne ed io comincio a fare delle associazioni...fino ad arrivare a chiederle come si chiama questo paesino. Scopro che è un paese a pochi chilometri dalla mia città, quelle montagne che lei descrive con tanta carica emotiva sono anche le 'mie' montagne...è l'Abruzzo.

Caratterizzazione: *Apprende la lingua in adolescenza e compaiono nel suo italiano molte interferenze sintattiche e morfologiche della lingua spagnola. A livello culturale va alla ricerca di un'integrazione (“ponti invisibili”) fra i due mondi linguistici e culturali: fra quelle che riconosce come sue radici, pur non promosse dalla famiglia, in particolare dal nonno emigrante, e il mondo culturale nel quale è cresciuta e si è realizzata personalmente.*

Esprime a chiare lettere un forte apprezzamento affettivo, un vero e proprio innamoramento per la lingua italiana e per il mondo di italianità che veicola.

Estratti 5

Estratti 5.1 Uhm (sorride) ... in realtà io mi devo rimandare un po' alla mia infanzia perché sono nipote di un italiano nato nell'Abruzzo eh lui è venuto in Argentina quando ne aveva aveva dodici anni ... eh ... è venuto solo in Argentina e dopo bene non ha parlato per niente la lingua non so perché ...eh ... credo che sia in linea di massima quasi tutti gli Italiani hanno sofferto lo stesso no? La proteggevano o la nascondevano o non so perché soltanto l'ho sentito cantare sì parecchio in italiano però ... a casa mia non si parlava italiano di solito no no questo no ... però per questa ... per questo silenzio tra virgolette ... da parte sua ... eh ... ho sentito non so un particolare stimolo che mi ha spinto a ... a imparare la lingua perciò a volte uno non parla tanto bene l'italiano non ha una una una diciamo una ... eh ... scioltezza di lingua per “

Estratti 5.2 ...per questo ho sto ho deciso una certa volta di cominciare a imparare italiano ...eh (sorride) ... ehm ... non so ... ehm ... da da da adolescente diciamo da piccola questo è il mio primo rapporto con la lingua ... scoprirla ... io direi scoprirla sì scoprirla e sapere ...

dopo mi sono innamorata della lingua no? In realtà dell'armonia della lingua della ... bene di tutto ciò.

Estratti 5.3 Docente ... bene ... dopo aver imparato la lingua sempre ... credo che sia un fatto ... oooo ... di legame con quella ragazzina cheeee ... ero o che fui in un tempo dove il silenzio tra quello che mio nonno non mi voleva dire nemmeno una parola e lo spazio vuoto ... eh ... non so come posso dirti però ho sentito che si può che si poteva fare un'altra cosa no? Eh ... unire diciamo legare dei ponti invisibili con con la lingua e altre persone eh? Per questo ho sentito a un certo punto la necessità di ... diffonderla ... eh ... però senza dubbio sarà un atto del subconscio non lo so però ora che lo sto riflettendo insieme a te penso che sia una cosa così sì sì la necessità di non ... di offrire agli altri la possibilità di conoscerla di conoscere una lingua che è una lingua per me bene come ti dico la amo una lingua uhm caricata di cultura che ti offre tantissime possibilità no? Per questo ho fatto questo di diffonderla.

B.

Note di campo: Conosco B. dopo che il Preside ha fatto una presentazione esemplare di questo docente, sulle sue qualità umane e professionali: ciò che mi colpisce è la sua buona competenza linguistica e il suo amore dichiarato per l'Italia, che vive tuttavia a livello fondamentalmente immaginario, poiché ribadisce più volte di non aver mai avuto la possibilità di viaggiare.

Caratterizzazione: *E' un bilingue dall'adolescenza e dalle sue parole traspare un alto livello di competenza linguistica italiana, che tuttavia non sembra accompagnata da una ricerca di simmetria fra lingua e cultura italiana. Pur esprimendo un forte apprezzamento e una passione per l'italianità, questi sentimenti rimangono come sospesi a livello simbolico e non si trasformano in identificazione con la cultura italiana.*

Estratti 6

Estratti 6.1 Infatti io sono ... cioè i miei genitori sono argentini la mia famiglia è italiana di origine italiana e ho iniziato lo studio dell'italiano quando avevo tredici anni ho cominciato a frequentare i corsi alla Dante Alighieri bene e poi ho avuto sempre la vocazione per l'insegnamento e allora bene ho deciso di insegnare lingua italiana in realtà io anche a scuola insegno materie tecniche perché ho un'a formazione all'Università anche in Economia e Commercio allora ho potuto combinare due aree di piacere personale che era l'economia e la lingua. Bene ... poi mi sono sempre piaciute le lingue cioè la linguistica come funzionano le

lingue perciò bene ... e poi ho sentito un po' il sangue cioè ho sentito bene che ...ehm ... che mi attirava cioè l'origine la famiglia i nonni e allora ... (interruzione dovuta all'ingresso di un'alunna che chiede di poter prendere un libro e il docente risponde "sì dai...") allora credo che sia stata una combin ... vocazionale per l'insegnamento in generale e poi bene l'origine familiare poi bene ho studiato all'Università per diventare insegnante di italiano L2 bene poi ho fatto diversi corsi di aggiornamento de ... poi bene ho fatto ... mi hanno fatto io lavoro anche alla Dante Alighieri ho sostenuto l'esame del DITALS e poi bene l'ultima formazione è stata il corso a distanza la laurea a distanza dell'ICOM ... bene.

Estratti 6.2 A casa mia non si parlava in italiano pero abbiamo ... i miei genitori mi hanno trasmesso il rispetto per la civiltà italiana .. abbiamo conservato tradizioni antiche cose che succedono più nelle comunità italiane all'estero.

b) il gruppo degli OSPITI

In linea generale, questo gruppo di insegnanti italiani monolingui, 'ospiti' in terra argentina, mostra, nelle interviste autobiografiche, una prevalente incentrazione sulle problematiche della didattica dell'italiano in un contesto che pone loro un'evidente sfida alla loro professionalità. Non essendo questi docenti definibili in base alla maggiore o minore simmetria dal punto di vista della competenza linguistica o dell'identificazione culturale, le caratterizzazioni con cui verranno designati sono basate su tratti di natura più individuale.

F.

Note di campo: F. si presenta mostrando subito entusiasmo rispetto alla possibilità di partecipare ad una ricerca avente come *focus* la lingua e la cultura italiana. Incuriosisce il suo accento genovese, soprattutto dopo aver raccontato di essere in Argentina da molti anni, prima come "docente ministeriale" e adesso come docente assunto dall'Ente gestore, perché installato definitivamente a Buenos Aires, dove vive con sua moglie argentina e i suoi figli italo-argentini.

Caratterizzazione: 'IDEALISTA'

Pur non esprimendo nessuna opinione sul suo rapporto personale con la lingua italiana, emerge dalle sue parole una concezione che potremmo definire 'demaurlana' dell'educazione linguistica (Vedi qui sopra, I.1.5), quindi mossa da spinte ideali riguardo al ruolo di insegnante di lingua.

Estratti 7

Estratti 7.1 Bene, sono diventato insegnante di, di, di ... italiano perché sono una vittima del sessantotto, io nel sessantotto seguendo le tradizioni di famiglia avrei dovuto fare una, una ... un lavoro tipo ingegnere, un lavoro scientifico però tutto il sessantotto no, l'idea di fare, di cambiare eccetera scelsi l'attività dell'insegnante e quindi soprattutto quello di italiano. Poi per una serie di ragioni familiari ho avuto l'occasione di andare a lavorare all'estero abbastanza presto ... e quindi ho lavorato diversi anni appunto con l'Eni però l'Eni erano ragazzi italiani che andavano e venivano dall'Italia quindi i programmi e i testi erano quelli di una scuola italiana.

Estratti 7.2 ... è cambiato venendo all'estero perché in queste scuole come la Cristoforo Colombo l'italiano non è soltanto una lingua che si insegna ... loro qua studiano anche l'inglese ... quindi non è l'inglese ma è una lingua è una scuola soprattutto che hanno scelto perché i nonni erano italiani, perché venivano dall'Italia ... sono rimasti dei legami, dei legami con l'Italia quindi insegnare l'italiano non è mai insegnare una materia qualunque ... anche se l'insegnamento dell'italiano presenta diversi problemi, adesso, perché dei ragazzi che a casa parlano italiano ... posso dire la percentuale ... non so se arriverà al due per cento....

Estratti 7.3 ... E allora c'è il problema per l'italiano che i ragazzi fanno italiano soltanto qua a scuola ... poi tutta la realtà esterna è una realtà spagnola ... parlano solo castellano fuori ... e allora l'italiano uno cerca anche di presentarlo anche in modo ... più più teatrale, più vissuto ... qualcosa di simile, non soltanto la lezione di grammatica,..."

Estratti 7.4 ...e quindi succede che mentre con certi ragazzi se io faccio dei riferimenti all'Italia ... ci sono certi ragazzi che lo capiscono al volo cioè io con certi ragazzini parlo ... non so ... di Pulcinella o del Vesuvio il ragazzino subito mi risponde capisce perché Pulcinella ... la nonna gli parlava di Pulcinella o quando è stato a Napoli ... altri mi guardano con gli occhi sbarrati perché non hanno la più pallida idea di che cosa stiamo parlando. Quindi c'è questo problema di di di ... interessarli alla lingua ... e interessare alla lingua cerchi di farlo attraverso le tradizioni, la cultura di quel paese ... quindi in questo senso un insegnante di italiano in queste scuole non è un semplice insegnante come gli altri, è un insegnante che in più deve ... ha il ... come dirti ... non so ... l'obbligo, la la ... l'obbligo di presentare anche un aspetto del suo Paese, parlare dell'Italia, parlare degli Italiani...

Estratti 7.5 ... quando io, noi penso anche altri insegnati di italiano quando facciamo lezione cerchiamo sempre di prendere esempi, storie o qualcosa che rimandino ... alla storia italiana, alle tradizioni, alla storia italiana perché se no per loro, per i ragazzini, restano cose così ... completamente sganciate ... e allora perché ... sì perché sta diminuendo come ti ripeto la

quantità di persone che ancora hanno contatti diretti che ti dicano sì a Natale siamo stati dai nonni in Italia ... no ... e quindi tu devi soltanto non insegnare una lingua ma trasmettere anche ... la cultura di quel Paese e anche quello sarebbe proprio l'ideale massimo trasmettere anche l'interesse come dirti un affetto, una simpatia verso quel Paese per cui il ragazzo si senta lo stimolo per ... andarsi a cercare un autore italiano a ... non dico a fare un viaggio in Italia a quest'età qua ... però ecco che poi gli rimanga un senso dell'Italia qualcosa questo sì ... quindi non insegno qui come insegnavo nelle scuole italiane all'estero o come insegnavo in Italia ... in Italia se insegnassi così mi guarderebbero ... chiamerebbero la Preside o sarebbero preoccupati invece qua no qua funziona ... a me sembra questo in genere non so se son stato chiaro ...

DM.

Note di campo: DM. è un “fiume in piena”, appena la incontro mi prende e mi porta fuori dall'Istituto. L'ho aspettata per circa 30 minuti e lei me, perché la segreteria non le ha annunciato il mio arrivo. Mentre fuma una sigaretta comincia a parlare dell'Istituto, con una pronuncia fortemente romana, mettendo in discussione le modalità di comunicazione della scuola stessa. Penso che se lo può permettere perché lei è una “ministeriale”, è una “MAE” e quindi non sente quella pressione, percepita in altri insegnanti, da parte della scuola come ‘datore di lavoro’. Finita la sigaretta, rientriamo e andiamo nella stanza dove avverrà l'intervista, durante il percorso mi chiede bene di cosa si tratta il lavoro di ricerca e dopo le spiegazioni del caso mi dice: “ah finalmente qualcosa di utile!!”.

Caratterizzazione: ‘PROMOZIONALE’

Nell'intervista emerge un percorso personale caratterizzato, come lei stessa esprime, da un contatto continuo con una pluralità di lingue e dialetti che sembrerebbe aver stimolato una particolare sensibilità nei confronti del potere comunicativo della lingua. Questa insegnante sembra esprimere un atteggiamento promozionale nei confronti del suo percorso personale e professionale e allo stesso tempo nei confronti della lingua italiana come mezzo comunicativo e relazionale.

Estratti 8

Estratti 8.1 Uhm ... te dicevo le ultime invece cominciamo da prima il rapporto con la lingua e questa è esperienza assolutamente individuale è ... è stato triplice e questo è già un vantaggio voglio di perché ... perché io so' vissuta nata nel quarantasei quindi già era un'altra lingua ma con una nonna nata nel milleottocentoottantasei romana. Questo voleva dire una gergalità di una romanità che è scomparsa già ai primi del novecento cioè praticamente Belli per cui mia

nonna parlava una lingua che non era quella che io ascoltavo anche dialettale gergale era diversa. E dunque quello è stato già un *input* che c'era altro ... io parlo sei sette otto dieci anni da quella che era quella della piazza e so' nata a piazza Navona e questo ha aiutato molto perché sai in piazza sai all'epoca allora la lingua "nonnerna" era altro da quello che si parlava quotidiano, la lingua di scuola della famiglia degli amici eeehh era l'italiano, la lingua ... eh ... anomala e dunque parlo di tre era la lingua di mia madre che era calabrese che ovviamente parlava l'italiano è venuta a Roma che ne so c'aveva cinque anni ma io tutte le estati andavo in Calabria e lì c'era un'altra lingua che naturalmente da piccolo apprendi gestisci e la vivi come una normalità...

Estratti 8.2 ...per cui c'ho avuto queste tre letture che a volte erano da traduzione perché dei termini di mia nonna che ti ripeto era il romanesco di Belli gi altri non lo capivano no? Allora credo che questo sia stato ... uno di questi pali che tu metti senza saperlo e ... e fino ad arrivare allo studio delle altre lingue. Considera che io so' stata a scuola come qua in una scuola bilingue ho studiato il francese e dunque anche lì c'era una doppia lettura perché non è come qua che parlano tutti castellano lì se doveva parla' francese le lezioni erano in francese le preghiere perché ovviamente dalle suore erano in francese e anche questo è stato un bilinguismo assorbito perché io ce so' andata dall'asilo insomma per cui vedi questa formazione mi è utile una formazione ignota cioè che è stata assorbita nella più totale incoscienza e però è entrata ...

Estratti 8.3 ...Questo è uno sfondo mentale che che ... la gente in genere scopre a quindic'anni ... per me non è stato così per cui la facilità non di apprendere le lingue però quello di fa' l'orecchio e sapere che c'è la comunicazione in misteri che sono lingue diverse ... quella mi è venuta naturale diciamo e questo è stato un vantaggio.

Estratti 8.4 ... quindi dal novantasette otto fino al duemila e quattro io ho insegnato.. l'ho perseguito non mi è venuto per caso..nell'unica scuola in Italia che ha la sperimentazione per gli stranieri ... una ce n'è ...

Estratti 8.5 ... stranieri non parlanti appena arrivati perché ovviamente essendo la scuola eeehh li mandavano giustamente lì ... di tutte le etnie possibili ... che naturalmente tra di loro non potevano comunicare dall'eritreo al filippino al cinese al rumeno e la comunicazione era la lingua italiana ...

Estratti 8.6 ... Lì è diventata un'altra cosa ... il grande valore della lingua italiana per permettere ai ragazzini tra gli undici e quindic'anni di entrare a testa alta in un paese che ... comunque entrare soprattutto a quell'età ... eh ... di comunicare tra loro vivere la loro

adolescenza gli scherzi gli insulti quella che è la vita di classe e quindi il rafforzamento della lingua ... eh ... capito che le mie esperienze sono ricche e ...

Estratti 8.7 ...Arrivata qua pensavo ... intanto sapevo che insegnavo in una scuola italiana dove i ragazzi già dalle elementari avendo avuto io questa esperienza per il francese pensavo di trovare un buon livello dove la comunicazione era sufficiente ... assolutamente no ... cioè non parlano italiano non capiscono l'italiano non si esprimono in italiano.

Estratti 8.8 ... per cui ho ricominciato a trovare, inventare supplire nella comunicazione sia verbale sia e su quella ovviamente comincia da lì e sia quella testuale e dunque vedi è un'esperienza molto specifica.

C.

Note di campo: Per incontrare C. mi reco due volte nella scuola perché sembra che ci sia stato un fraintendimento di giorno e ora. La seconda volta riesco ad incontrarla, anche se mostra subito un po' di insofferenza, dicendomi che è molto impegnata...ma comunque accetta di fare le interviste.

Il modo di parlare è lento, quasi 'depresso'.

Caratterizzazione: 'SVALUTATIVA'

Non fa menzione del suo rapporto con la lingua italiana e con le lingue in generale, focalizza le sue opinioni sul suo percorso di studi e sul fatto che lei non avrebbe voluto svolgere il mestiere di insegnante. Oltre a questo esprime verso il lavoro che svolge all'estero delle considerazioni svalutative, concentrandosi sulle difficoltà e sulla totale indifferenza degli alunni e delle loro famiglie che definisce 'locali'.

Estratti 9

Estratti 9.1 Eh ... che domande (ride) ... bene niente io mi sono laureata in etnologia e antropologia ... uhm ... non volevo cioè la mia intenzione la mia prima intenzione non era di diventare un insegnante di ... un insegnante ... a parte di italiano. Però ho fatto subito il concorso ... cioè il mio primo lavoro è stato l'insegnamento ... eh ... ho insegnato all'estero subito i primi due anni prima del ruolo ho insegnato in Africa poi sono tornata in Italia ho fatto il concorso l'ho vinto e niente poi sono diventata di ruolo ... eh ... quando è stato ... nel 2000? Nel 2000 ho fatto il primo concorso e l'ho vinto e ... niente e quindi poi mi trovo qua ... basta. Questo è il mio percorso ... non ho fatto gavetta ... cioè non era ... volevo fare ... l'etnologa ma è stato alquanto difficile anche lavorare come volontaria ... mi hanno chiamata sfortunatamente o fortunatamente non lo so dopo che avevo preso accordi per partire ...

Estratti 9.2... in Africa era molto diverso la scuola qui è molto pesante perché non è una scuola solo italiana ma scuola italiana e argentina quindi ... c'è questo doppio canale che cammina parallelo e ... io penso che sia il ... come si dice ... il ... una cosa comune a tutte le scuole credo dell'America Latina...

Estratti 9.3 ...qui ... no ... perché ... non è che si iscrive figlio di italiano che viene a lavorare qui come può succedere in Africa in Asia eccetera eccetera qui ci sono i locali che mandano i propri figli a studiare ... perché qui c'è una realtà di scuole private ...chi può manda i figli alla scuola privata ... ehm ... perché dice che funziona meglio eccetera eccetera chi no va alla scuola pubblica ...questa è la realtà ... quindi è come se fosse un italiano L2 ...non è una scuola italiana ... no ... mentre la scuola l'altra esperienza che ho avuto lì tutti parlavano italiano ... che erano figlio di ambasciatore figlio di quello quell'altro e venivano lì stavano un po' di tempo e poi andavano via quattro cinque sei anni ma erano ragazzini che parlavano italiano ... una realtà italiana che non è questa.

R.:

Note di campo: R. è una ragazza giovanissima, neo-laureata in lingue, mi viene presentata dalla Preside come R., che è l'iniziale del nome: non conosco il cognome. Iniziamo a parlare, le spiego bene il progetto di ricerca e lei mostra subito i suoi timori sul fatto di essere inadeguata a parteciparvi. Mi racconta del fatto che sia abbastanza casuale che lei si trovi lì e mi spiega il suo percorso: non trovando lavoro in Italia ha inviato un curriculum alle scuole italiane in Argentina ed è stata contattata dall'Ente gestore che le ha fissato un colloquio in Italia. E' stata poi chiamata e inserita nella scuola dove insegna, con un buono stipendio, e con vitto e alloggio. Su questa si sofferma molto, mi racconta che vive con altre ragazze che hanno fatto il suo stesso percorso, giovani e nubili (mi dice infatti che il fatto di essere sposati o con famiglia non gioca a favore di una possibile assunzione). Vivono tutte (sono cinque) in una casa di proprietà dell'Ente gestore, vicino la scuola, e mangiano nella mensa della scuola, hanno il telefono che però passa per il centralino della scuola..quindi...come dice R. è come se stessero in un convitto, "A volte sembra come la casa del Grande Fratello!".

Caratterizzazione: 'AI PRIMI PASSI'

Dall'intervista emerge una particolare insicurezza tradotta in un'idea di sé "poco competente", ma allo stesso tempo traspare un interesse che l'ha portata a scelte di studio e professionali coerenti con il ruolo che attualmente ricopre.

Estratti 10. Allora specifico che il mio caso qui è particolare perché io sono laureata in lingue quindi in realtà non ho mai pensato di insegnare italiano cioè non pensavo quando ero ragazzina che un giorno avrei insegnato italiano ...ehm ... però devo dire ho avuto questa opportunità di venire in in Argentina e quindi ... sono stata costretta diciamo tra virgolette a dover insegnare italiano e mi sto accorgendo che in realtà è qualcosa che mi piace infatti mi sono ... ora sto prendendo anche il DITALS dell'Università di ... (non si capisce) ... ehm ... per me è questo ... a meno che tu non voglia qualcosa di specifico? ... va bene così ... per me è questo.”

6.2 Analisi dell'intervista semi-strutturata

Il materiale raccolto attraverso l'intervista semi-strutturata è stato analizzato rispettando la struttura stessa dell'intervista, composta di tre parti:

- una preliminare, nella quale viene esplorata l'opinione generale, che il partecipante ha, sulla lingua italiana, sul suo apprezzamento nel mondo e su quanto gli aspetti culturali contribuiscano alla formazione dell'opinione positiva o negativa riguardo alla valenza culturale della lingua italiana stessa;
- una centrale, nella quale vengono esplorati gli aspetti, precedentemente esplicitati, della lingua italiana;
- una finale, nella quale viene chiesto ai partecipanti di esprimere l'opinione sull'intervista, ovvero sul suo contenuto e sul tipo di riflessione proposta.

Nell'analisi dell'intervista è stata posta particolare attenzione, inoltre, alle argomentazioni non richieste, che i partecipanti hanno potuto fornire e che risultano particolarmente pregnanti ai fini della loro capacità di svolgere un lavoro a livello 'meta', inteso sia come riflessione personale sulla lingua che come riflessività nel modo di porsi di fronte ad una classe. Tali argomentazioni, dunque, risultano essere una fonte preziosa di riflessione su come determinati aspetti personali, che si esprimono attraverso ciò che l'intervistato dichiara a proposito del proprio rapporto con la lingua italiana, e aspetti professionali, che si esprimono invece al livello delle sue motivazioni a quella precisa scelta formativa, favoriscano una specifica propensione alla riflessione metalinguistica.

a) Il gruppo dei NATIVI

Dall'intervista semi-strutturata proposta al gruppo dei Nativi sono emersi molti elementi degni di riflessione e di discussione: partiamo, in questa sintesi, dalla fase preliminare dell'intervista stessa. Dalle argomentazioni espresse rispetto alla domanda “Secondo lei, la

lingua italiana è una lingua apprezzata?” emerge, da parte di tutti i partecipanti, un riconoscimento positivo della valenza culturale e della percezione che si ha, in genere, del prestigio della lingua italiana nel mondo.

Tale riconoscimento assume, tuttavia, connotazioni diverse: in alcuni partecipanti è stato rilevato un riconoscimento di un apprezzamento, riferito, in particolare, al contesto argentino, associando ad esso valenze di tipo *storico-sociale ed affettivo*. Esempio:

Estratti 11

Estratti 11.1 DG: ...qua in Argentina si sta cominciando a...apprezzare perché non so se lei lo sa ma prima l'italiano era la lingua di quelli che non avevano avuto educazione e...istituzionale...diciamo la lingua degli immigranti[...]Secondo me si sta cominciando a apprezzare...poco a poco...(sorride)...sempre di più.

Estratti 11.2 G.: in Argentina? In generale sì...qua soprattutto per la storia dell'immigrazione...è...diciamo una lingua che viene rinforzata dall'affetto [...] ogni discendente...almeno se non sa parlare la lingua tenta di cantare o avvicinarsi in modo o in un altro.

In altri casi emerge un riconoscimento che riflette apprezzamento su basi prettamente culturali, ovvero un apprezzamento della lingua come veicolo di cultura e di identificazione:

Estratti 12

Estratti 12.1 Be.: è una lingua che viene associata alla cultura allora soprattutto si associa l'italiano con l'arte ... soprattutto il patrimonio artistico e anche.. bene.. in altri aspetti della modernità come per esempio la moda il design[...]adesso non voglio disprezzare l'inglese però l'inglese è più difficile identificarlo con un paese.. è più globale.. invece subito quando si pensa all'italiano subito si pensa alla cultura civiltà italiana.. cioè all'arte soprattutto.

Estratti 12.2 M.: Sì secondo me è una lingua apprezzata[...]perché la lingua è il riflesso di una cultura e...la cultura italiana è molto apprezzata nel mondo.

Emerge, infine, un atteggiamento critico nei confronti della politica di promozione della lingua e della cultura, attraverso un confronto con le iniziative prese da istituzioni culturali di altri Paesi, presenti nel contesto argentino:

Estratti 13. B.: [...]L'Italia non ha una buona politica culturale...diciamo...di espansione della lingua...non è che non abbia...è che non è efficace per lo meno qua...a Buenos Aires

sento che lavorano più efficacemente i tedeschi e i francesi nella diffusione di cultura e di lingua...[...].

Per quanto riguarda, invece, la parte centrale dell'intervista, è stata realizzata una categorizzazione delle risposte che ha reso possibile evidenziare alcuni tratti salienti del gruppo preso in considerazione.

Esaminando, per prime, le domande che esplorano il **Riconoscimento** di una determinata caratteristica della lingua, che può essere basato, lo ricordiamo, o *sull'uso effettivo* o sulla *funzione generale* o sulle *esigenze del contesto*, si è evidenziata una predominanza netta di argomentazioni fondate sull'uso effettivo, rispetto ad altre. Tuttavia, in alcuni casi, è stato possibile rilevare argomentazioni che sottolineano la funzione concettuale e psicologica di una determinata risorsa linguistica. Esempio:

Estratti 14

Estratti 14.1 Be.: [...] cioè la ricchezza fa una lingua più bella più...(si riferisce all'uso del congiuntivo e del condizionale) [...] la gente tende a fare queste procedure di semplificazione [...] cioè il se non mi introduce il condizionale.. mi da un'idea di condizion..e è diverso...la sfumatura che io posso con il condizionale da quella che io posso dare con il il imperfetto dell'indicativo.

Estratti 14.2 M.: [...]cioè la ricchezza della lingua italiana non va perduta...non va perduta ed è importante saper scegliere il termine giusto.. il vocabolo giusto di queste cose che lei ha letto...(si riferisce alla ricchezza lessicale della lingua italiana) ecco non è lo stesso usare la parola "faccia" o la parola "volto".. dipende un po' da quello che vogliamo dire e dal contesto.. poi questa gradazione di gioia...

Nello specifico, le argomentazioni che si concentrano sulla *funzione generale*, rispetto a quelle che si focalizzano sull'*uso* di questo o quell'altro aspetto della lingua italiana, si rivelano dense di riflessioni metalinguistiche, fino ad arrivare, nei casi più sviluppati, a vere e proprie teorizzazioni della lingua.

Per quanto riguarda, invece, la categoria Riconoscimento, argomentato sulla base del contesto linguistico e culturale, troviamo riflessioni legate all'insegnamento e all'esperienza con gli alunni. Il contesto è, in questo caso, declinato come contesto scolastico o come contesto Paese. Esempi:

Estratti 15

Estratti 15.1 B.: [...]per la mia esperienza con gli studenti...commettono diversi errori molti di questi qua sono le doppie e le non doppie ehm...(si riferisce alla facilità o difficoltà di mettere in corrispondenza i suoni con la grafia nell'ortografia della lingua italiana) molto più difficile per chi parte dallo spagnolo dove questo delle doppie non è tanto problematico...

Estratti 15.2 Be. [...] è un problema gravissimo (si riferisce all'uso dei pronomi) per i nostri alunni perché confondono eh...cioè per loro è difficile capire queste parole polifunzionali.. per esempio l'uso più tipico è l'uso di "gli" per esempio...ehm..ehm...perché loro l'associano con un articol..o è molto difficile fare questo trasferimento a un pronome complemento

Estratti 15.3 DG.: [...] è corretto (si riferisce all'uso del congiuntivo e del condizionale) e io insegno la forma condizionale.. dopo molte volte spiego che si può ascoltare..e sentire dire...forse si sente dire usare l'imperfetto al posto del condizionale congiuntivo ma...io insegno quella.. la forma condizionale.

Per quanto riguarda l'area dell'intervista in cui viene chiesto ai partecipanti di esprimere un'opinione sull'**Efficacia** di un determinato aspetto della lingua, troviamo di nuovo una tendenza a dare valutazioni sicuramente positive, ma con connotazioni diverse.

Ricordiamo che le basi delle argomentazioni possono variare, anche qui, a seconda che siano riferite al *Sé come parlante individuale* o al *Sé come docente*, quindi responsabile di valori linguistici e culturali, da trasmettere come 'auspicabili'.

I partecipanti esprimono tutti parere positivo sull'efficacia della risorsa linguistica di volta in volta considerata ma differiscono in rapporto all'uso che loro, come parlanti, personalmente ne fanno, mostrando addirittura, in alcuni casi, ancora un rispetto da 'discenti', che corrisponde alla condizione psicologica in cui si sentono. Sottolineano la 'felicità' di questa e quell'altra risorsa strutturale della lingua italiana che l'intervista dà loro l'opportunità di vagliare. Viceversa, nel loro ruolo di docente, esprimono perplessità su quanto sia auspicabile impegnarsi a trovare vie utili per trasmettere quegli stessi valori linguistici, anche in considerazione delle caratteristiche evolutive e mentali dei destinatari. Esempi:

Estratti 16

Estratti 16.1 G.: [...] che la lingua è una lingua arricchita in tante cose e questo è...diciamo...un plus (si riferisce all'uso dei pronomi) di quello che...che che la lingua offre e...è importante perché nella situazione comunicativa questo si riesce a capire benissimo...credo sia più nella comunicativa...oralmente che nello scritto perché nello scritto uno riflette.. nell'oralità uno deve creare l'atmosfera no?

Estratti 16.2 DG.: ” No come ti dicevo prima...credo che non ci sia questo fenomeno...(si riferisce all'uso dei pronomi) non c'è...ehm...molte volte si devono cercare...o...si deve creare una frase molto ricercata per dire per dare quella idea.. questo è molto più...ehm...sintetico e chiaro.

Estratti 16.3 B.: Sì sì...mi piacciono le lingue ricche di di...significati e di parole (si riferisce alla ricchezza lessicale) mi piacciono sì.

Un elemento interessante, propria del gruppo dei nativi, è che tale valutazione positiva viene confermata anche in quelle domande in cui si chiede loro di fare un confronto con la loro lingua madre, lo spagnolo. Esempi:

Estratti 17

Estratti 17.1 DG.: Secondo è più facile quella italiana perché per esempio la differenza tra la “b” e la “v” si capisce dalla pronuncia mentre nella lingua spagnola quello non succede...anche con la “zeta” la “ci” la “esse” ...ehm...si può capire in italiano non succede lo stesso...sì con lo spagnolo che si parla in Spagna no con lo spagnolo che noi chiamiamo “rioplatense” o “ispanoamericano”.

Estratti 17.2 B.: [...] noi non abbiamo queste...non ne abbiamo tante...sì abbiamo il “sì” riflessivo sì però “c'è qualcuno” o “vi è qualcuno” le classiche frasi no? non abbiamo queste particelle [...].

Esistono, tuttavia, casi di valutazioni comparative fra le due lingue, che vanno a sfavore della lingua italiana. E' questo un aspetto che, come vedremo, è peculiare di questo gruppo di ‘nativi’ rispetto al gruppo ‘ospiti’ e che evidenzia il maggior senso dialettico che i primi hanno sviluppato nella gestione dei rapporti fra le due lingue, rapporto che sono abituati a gestire quotidianamente.

Tali opinioni negative sembrano circoscriversi ad alcune questioni specifiche sulle quali i partecipanti sono stati sollecitati, quelle, in particolare, che riguardano la pertinenza dei criteri semantici sottostanti la denominazione di alcuni oggetti nella lingua italiana, e quindi attengono alla coerenza e trasparenza dei criteri semantici che organizzano concettualmente il lessico italiano, visto comparativamente con la lingua spagnola, ed il rapporto della lingua italiana con quella inglese. Nell'intervista, viene chiesto ai partecipanti di esprimere la loro opinione sulla scelta delle denominazioni ‘lavagna luminosa’ e ‘lucidi’, tipiche della lingua italiana e non esistenti in altre lingue europee, in rapporto alle caratteristiche dei referenti

materiali che vi corrispondono. L'interrogativo sorge tipicamente, infatti, quando si confronta la 'scelta' della lingua italiana con quella effettuata da altre lingue europee di ampia diffusione, quali l'inglese, lo spagnolo, il francese, o il tedesco, che denominano quegli stessi oggetti sulla base di tratti semantici diversi. Nel caso dell'italiano, la 'lavagna luminosa' focalizza il *risultato* di una proiezione, sia nel luogo che nella modalità, mentre le altre lingue qui menzionate focalizzano il principio fisico e la fonte che determina questo risultato, e cioè il 'proiettare da dietro', sottostante le parole 'retroprojector' (sp.), 'rétroprojecteur' (fr.), 'overhead projector' (ingl.), 'overhead projektor' (ted.). Nel caso della parola 'lucido', il tratto focalizzato dall'italiano è un tratto materiale statico dell'oggetto in questione, la sua 'lucidità', che tuttavia non evoca nulla che lo predisponga ad essere proiettato su uno schermo. Viceversa, nelle altre lingue prima menzionate, lo stesso oggetto si denomina 'transparencia' (sp.), 'transparent' (fr.), 'transparency' (ingl.), 'durchsichtigkeit' (ted.), anche qui sulla base di un tratto materiale statico, ma con un rapporto più evidente con la sua possibilità di essere proiettato.

Viene formulata una domanda preliminare, volta ad accertare la conoscenza di questi oggetti, in modo da fornire la base di conoscenze referenziali necessarie alla riflessione sul rapporto fra significante e referente, in italiano in primo luogo ed eventualmente in spagnolo. Tutti i partecipanti del gruppo dei nativi dichiarano di conoscere sia gli oggetti in questione che le parole italiane e spagnole corrispondenti. Dalle risposte emerge, da un lato, una valutazione positiva per quel che concerne la denominazione 'lavagna luminosa', giustificata da elementi legati al funzionamento dell'oggetto.

Estratti 18

Estratti 18.1 DG.: Non c'è l'oggetto lavagna quello è vero.. ma quando l'oggetto è progettato (N.B.: interferenza dallo spagnolo "projectar") sembra come se fosse quello che stiamo vedendo una lavagna e ci vuole la luce ovviamente no?

Estratti 18.2 A.: [...]...anche se non si può scrivere sopra ha l'aspetto di una lavagna...(ride)

mentre la denominazione 'lucidi' viene valutata negativamente, comparativamente a quella spagnola dello stesso oggetto.

Estratti 19

Estratti 19.1 A: lucidi...sì anche se forse mi piace di più trasparenze perché fa capire...insomma...che sta attraversando...in questo caso mi piace più quella spagnola.

Estratti 19.2 M.: Forse no...(ride) mi piace più trasparenze in questo caso...forse no.

Da notare che questa diversa valutazione delle due denominazioni ‘lavagna luminosa’ e ‘lucidi’ in italiano è comune a tutti i nativi: mentre hanno trovato il modo di ‘giustificare’ ai loro occhi e di fronte all’intervistatore la fondatezza semantica di ‘lavagna luminosa’, con tono a volte scherzoso ma comunque convinto, si sono espressi negativamente sul rapporto fra il tratto ‘lucidità’ espresso nel significante della parola italiana ‘lucido’, e le caratteristiche fisiche che rendono un ‘lucido’ un oggetto proiettabile. In questo caso, hanno sottolineato che il significante spagnolo “transparencia”, focalizza un tratto, quello della trasparenza, che è più congruente e coerente con le proprietà dell’oggetto che lo rendono proiettabile.

Anche per la polivalenza dei significati della parola italiana ‘nipote’, in rapporto ai vari tipi di parentela – come ‘figlio/a di nonni’ o ‘figlio/a di zii’, il gruppo dei nativi esprime in maniera netta un’opinione negativa, giustificandola con il fatto che da una lingua così ricca come l’italiano ci si aspetterebbe la possibilità di specificare meglio l’oggetto o la persona di cui si sta parlando, cosa che, nella fattispecie, è perfettamente possibile con la loro altra lingua, e cioè è lo spagnolo.

Per quanto riguarda l’intrusione nella lingua italiana di parole inglesi, nella maggior parte dei casi i partecipanti hanno espresso valutazione negativa, evidenziando un’interferenza preoccupante dell’inglese sulla lingua italiana, pur riconoscendo in tale fenomeno una caratteristica comune a molte lingue e Paesi non anglofoni, compreso lo spagnolo e i Paesi ispanofoni. L’atteggiamento è uniformemente il seguente: nel caso di parole inglesi che abbiano buona o addirittura perfetta traducibilità in altre lingue, nella fattispecie in italiano e in spagnolo, gli intervistati hanno espresso parere negativo.

Esempi:

Estratti 20

Estratti 20.1 M.: questo mi da molto fastidio...questo mi da molto fastidio perché la maggior parte di quelle parole hanno un equivalente italiano quindi a me personalmente quando le ascolto.. dico “ma perché se in italiano esiste.. ma perché dobbiamo usare l’inglese

Estratti 20.2 A.: [...] alcune parole possono...ehm...cioè debbano essere tradotte e altre invece ma...secondo me vanno al di là della parola ormai cioè non è che la gente le utilizza perché non ha voglia di tradurle...che proprio vogliono la parola in inglese [...] secondo me non ha a che vedere con la parola ma con quello che rappresenta quella parola.

Estratti 20.3 B.: uhm...preferirei che fossero in italiano perché l'italiano ha le risorse per tradurre quelle...capisco qualcuna.. però mi sembra l'influenza è ogni volta più forte.

Nel caso, invece, di parole nate su base lessicale inglese e denotanti oggetti anch'essi nati in contesto culturale anglo-americano, nomi di cibi e di sport o di costumi sociali ('rugby', 'breakfast', 'pudding', etc.), l'atteggiamento di tutti gli intervistati è di tolleranza linguistica e culturale. Queste due posizioni danno un quadro di equilibrio ragionato in rapporto ai punti sottoposti a riflessione. Esempi:

Estratti 21

Estratti 21.1 B.: e quelle forse oramai no...soprattutto sport...football non c'è?

Estratti 21.2 M.: Beh magari "breakfast" sì..."hockey" "rugby" eccetera se si alludono a sport tipicamente anglosassoni magari possiamo anche lasciarli uh?

Estratti 21.3 A.: No in questo caso io non tradurrei

Passando ad analizzare il livello successivo delle domande proposte dall'intervista, quello in cui viene esplorata la **Padronanza**, l'agio/disagio rispetto ad un determinato aspetto della lingua italiana, si è evidenziata, in questo caso, come nei precedenti casi relativi a Riconoscimento e Valutazione d'efficacia, la tendenza ad esprimere il proprio agio, quindi un 'Personale Positivo', dal punto di vista del *Sé parlante individuale* piuttosto che dal punto di vista del *Sé docente*.

In pochi casi è stata espressa la percezione di un proprio disagio e soprattutto, in altrettanti rari casi, sono state date argomentazioni dal punto di vista del Sé come docente. Nell'area della Padronanza i partecipanti hanno espresso il proprio rapporto con la lingua in modi diversi: l'uso che loro stessi fanno di un aspetto della lingua, se lo usano con piacere, se si sentono in difficoltà nell'usarlo, se si identificano con quell'aspetto, come nel caso dei dialetti e delle pronunce regionali e dell'apertura dell'italiano alla lingua inglese e alle lingue straniere in generale.

Sono emersi vissuti in grande prevalenza positivi, che coprono tutti i principali aspetti considerati: gusto, abitudine e agio.

Esempi:

Estratti 22

Estratti 22.1 B.: No in genere non ho dubbi...*(si riferisce all'ortografia)* in genere...né in spagnolo né in italiano...c'ho buona memoria...no...cioè posso...anche in spagnolo mi può succedere posso rimanere incerto eh? ...però in linea generale non faccio errori.

Estratti 22.2 G.: *(la domanda si riferisce al suo personale atteggiamento nei confronti dell'uso di parole inglesi nella lingua italiana)* a me piacciono altre lingue però altre lingue nel contesto della propria cultura...e...questo...non so...l'atteggiamento è la difesa di ogni...io se studio l'italiano diciamo.. devo approfittare l'italiano (N.B.: *costruzione transitiva tipicamente spagnola*) in tutte le sfumatur..e in tutta la la ricchezza della lingua no?

Estratti 22.3 M.: Ne faccio un uso largo.. come no..*(si riferisce all'uso dei pronomi)*

Estratti 22.4 DG.: ...sempre lo stesso...è molto più facile.. tra virgolette nello scritto.. nel parlato uno ha sempr..e soprattutto in una lingua L2.. in un L2 ha sempre una parola più...diciamo...usata più...*(si riferisce alla ricchezza lessicale)*

Estratti 22.5 A.: ehm...uhm... dipende...cioè...entrambi...anche senza rendermi conto *(si riferisce all'uso dei pronomi)*

Estratti 22.6 Be.: Ripeto dipende dalla situazione comunicativa.. sicuramente se è una situazione colloquiale.. cioè ci sono...per esempio ilare non lo userei.. ma forse in un testo scritto bene io non sono molto abile per la scrittura ma sicuramente se volessi dare una sfumatura lo farei. *(si riferisce alla ricchezza lessicale)*.

I pochi aspetti negativi riguardanti la Padronanza si concentrano in maniera caratteristica sul fenomeno delle pronunce regionali e dei dialetti, ed è interessante notare che vi si associa anche una valutazione di efficacia negativa della risorsa, sia in termini individuali, ed ancor di più didattici, riferiti al Sé come docente.

In questo caso emerge un disagio rispetto a tali fenomeni, espresso sia con una 'Valutazione negativa' sia con un 'Personale negativo'.

Esempi:

Estratti 23

Estratti 23.1 A.: [...] se stiamo parlando di un ragazzo che viene da un certo tipo di quartiere di Roma e parla un po' così e non fa caso esageratamente a come pronuncia le vocali o alcune consonanti a quel punto...ehm...se si trova...cioè credo che davanti a un esame..e non dovrebb..e o in certe situazioni...(Valutazione Negativa – Sé parlante).

Estratti 23.2 A.: [...] è difficile acquisire qualcosa che non fa parte proprio della tua lingua e però penso che gli insegnanti debbono stare molto attenti perché ci sono insegnanti che parlano...che hanno un italiano che purtroppo...cioè secondo me non è del tutto...sì è corretto però non fanno a caso al fatto che stanno parlando come se fossero a Roma a Bari...e quello no. (**Personale Negativo- Sé docente**).

Estratti 23.3 DG.: [...] non so uhm...mi sembra né appropriato né non appropriato...(sorride)...non so se mi capisci... [...] nelle situazioni formali si dovrebbe cercare di usare la forma standard. (**Valutazione Negativa- Sé parlante**).

Estratti 23.4 DG.: [...] nel mio caso personale come persona che parla italiano come lingua straniera...ehm...non uso queste forme anche se per esempio quando vivevo in Italia ero più abituata a queste forme...[...] a volte le usavo ma...se no cerco di...di farmi standard. (**Personale Negativo- Sé parlante**).

Ricapitolando gli esiti principali di questa prima analisi, sono risultate particolarmente interessanti anche le specificità di ognuno dei partecipanti, tanto da stimolare un'analisi che mettesse in luce il rapporto tra il loro atteggiamento nei confronti della lingua italiana e gli aspetti più idiosincratici emergenti dalle loro autobiografie, che i singoli profili sintetizzano in maniera schematica, come mostrato in precedenza.

La possibilità di stabilire connessioni fra i due versanti della ricerca, quello autobiografico e dell'intervista sulla lingua, si rende possibile per le categorie 'Valutazione Efficacia' e 'Padronanza-agio', a differenza della categoria 'Riconoscimento', in quanto le prime due categorie offrono al parlante l'opportunità di esprimersi nella doppia veste del Sé individuale e del Sé docente. Vedremo come, nella grande maggioranza dei casi, i parlanti si esprimano nella veste di parlanti individuali e come questa individualità si declini in maniera variabile a seconda del tipo di rapporto con la lingua italiana che essi rivelano discorsivamente nel racconto autobiografico.

Iniziamo con il caso di identificazione linguistica e culturale più compiuta con la 'italianità' che si rileva nelle interviste autobiografiche, quello di M. Nell'intervista autobiografica, M. afferma il suo "sentirsi italiana" con una pienezza che non lascia dubbi, e nello stesso tempo è perfettamente consapevole dell'altra identità di cui è portatrice, quella argentina

Estratti 24. [...] per me l'italiano è lingua madre come lo spagnolo.. esattamente alla pari [...] io mi sento in Italia italiana ma a tutti gli effetti.. proprio mi sento a casa e quando sono in

Argentina mi sento argentina.. quindi questa doppia identità ...diciamo (sorride) per me è stata ... ha segnato la mia vita.. ecco.

Quando ascoltiamo la stessa M. nelle risposte riguardanti i vari aspetti della lingua italiana sottoposti alla sua riflessione, troviamo pari enfasi su questa doppia 'affiliazione' linguistica e culturale, a tal punto che dichiara di non poter fare una gerarchia fra una 'lingua materna' ed una 'non materna', poiché entrambe sono paritariamente 'materne' e questo fa risultare persino impropria l'aggettivazione 'materna', che sostituisce con una caratterizzazione giustamente più astratta: 'l'altra lingua'

Estratti 25. Uhm...la mia lingua materna è pure l'italiano eh!...dunque l'altra lingua...

E' questo un *tipico indicatore di bilingualità bilanciata*, rilevata dal punto di vista del vissuto del parlante. La profondità con cui M. sente e dichiara la sua affiliazione culturale si accompagna anche ad un notevole grado di integrazione dei vari aspetti focalizzati nelle sue valutazioni, in cui alterna le sue scelte linguistiche come parlante individuale al senso di responsabilità nell'insegnare la lingua italiana, onorandone il più possibile le valenze concettuali ed estetiche. In questo senso, M. si differenzia a doppio titolo da tutti gli altri partecipanti, sia come pienezza di identificazione con le due lingue-culture che come capacità di conciliare il gusto personale per le risorse che l'italiano offre con la responsabilità di farle acquisire ai suoi alunni.

Estratti 26. (*Riferito all'uso delle particelle pronominali*) [...] una delle cose che faticiamo di più ad insegnare ai nostri alunni...[...] è una caratteristica un po' particolare della lingua italiana [...] non si può lasciare da parte l'uso.. semplificarlo.. fare dei giri per evitarlo.. mi sembra anzi che siano molto pratici...molto pratiche queste particelle.

Estratti 27. (*Riferito all'uso di parole inglesi*) Ma io cercherei di utilizzare la parola italiana ogni qualvolta questo sia possibile [...] ma nel possibile mi sembra che la lingua italiana quando le parole esistono vada vada adoperata.

Un atteggiamento così dichiaratamente dialettico fra le sue identità e le parti del Sé, come parlante individuale e come docente, si accompagna ad un'alta qualità di argomentazioni metalinguistiche.

Il parallelismo appena enunciato per il caso di M. ci fa ipotizzare che un coordinamento così consapevolmente stabilito fra le due lingue e culture caratterizzanti questa tipologia di

sviluppo bilingue, favorisca una doppia via di costruzione delle conoscenze, sia sul versante metalinguistico che su quello del Sé. Questa ipotesi esplicativa, frequentemente trattata e sottolineata nella letteratura internazionale sul bilinguismo per i casi di bilinguismo e biculturalismo bilanciati (vedi, qui sopra. 1.5) trova la sua massima espressione in M.

Vedremo, nei casi che ora descriviamo, i diversi gradi in cui può esprimersi la relazione fra bilingualità, integrazione dei vari aspetti del Sé, come parlante e come docente, e consapevolezza metalinguistica.

A seguire, affrontiamo il caso di B., anche lui bilingue simultaneo, che acquisisce la lingua italiana nell'ambito familiare e fondamentalmente attraverso il suo rapporto con un padre italiano, che si è tenacemente 'battuto' per trasmetterne la conoscenza e l'uso. Nonostante ciò, nell'intervista autobiografica non emerge alcun elemento esplicito di identificazione con il mondo linguistico e culturale italiano, tantomeno emergono connotazioni affettive quando parla di come si è andato costruendo il suo rapporto con la lingua italiana. Sembra, dunque, che questo sia stato elaborato su basi fondamentalmente intellettuali, come frutto di una scelta educativa e formativa tutta genitoriale, di cui non dice mai se e quanto corrisponda ad un suo sentire.

Estratti 28. Beh, il mio rapporto con la lingua italiana inizia in famiglia ... io sono figlio di padre italiano ... ehm ... di madre argentina ma comunque ... anche lei di famiglia italiana [...] Il ... il fatto che ... noi siamo tre figli, no ... ehm ... il fatto che noi ... cioè si è mantenuta la lingua italiana.. lo dobbiamo solamente a ... mio padre. Cio..è mio padre ha voluto sempre che parlassimo italiano con lui in casa ... insomma questa è stata una lotta (sorride) ...ehm ... così diciamo complicata ... perché naturalmente... noi la tendenza a parlare la lingua del posto.. per noi la lingua di tutti i giorni era lo spagnolo ... però lui ha mantenuto questa condotta e particolarmente a me ha insegnat.. insomma già da piccolo.. undici dodici anni mi prendeva le domeniche ... o sabato e domenica e facevamo la lezione di italiano [...]

Nell'intervista sulla lingua risalta la connotazione prevalentemente intellettuale del suo atteggiamento, attraverso risposte centrate sul Sé come parlante individuale, sia positive che negative, con molteplici riferimenti alle diverse forme di arte, classiche e moderne, ma con pochissimi cenni al gusto del 'muoversi' fra le varie scelte linguistiche che la lingua italiana mette a disposizione. Risalta, invece, una prospettiva 'comparativista' fra le varie lingue che dice di conoscere.

Estratti 29. ehm...è una lingua latina...le lingue...son muy (*interferenza dello spagnolo* – “sono molto...”) complesse queste neolatine...dal punto di vista puramente ortografico mi sembra che l’italiano sia più complicato dello spagnolo e...forse meno del francese...il francese...mi sembra che il francese con gli accenti...fai un po’ un pasticcio ehm...però l’italiano mi sembra più complicato dello spagnolo c’ha un livello di difficoltà e questo...degli accenti per esempio...c’ha carenza negli accenti...

Val la pena notare che in B., la sua precoce età di acquisizione dell’italiano, praticamente simultanea rispetto allo spagnolo e con una insistita pratica all’interno della famiglia, non abbia stimolato una particolare identificazione con questa lingua. Il suo percorso è, fin dall’inizio, segnato da un intenso contatto interlinguistico, di notevole complessità strutturale e cognitiva, poiché studia lettere e letteratura classiche, che ha potuto insegnare alternativamente in italiano e in spagnolo e tuttavia ne parla senza alcun accento emotivo, nei termini di una ‘condizione’ intellettuale e professionale. Inoltre, è interessante notare che, malgrado abbia tutti i presupposti per compiere riflessioni metalinguistiche sofisticate, derivanti da una vasta ed elevata cultura linguistica, i commenti metalinguistici di B si risolvono prevalentemente in constatazioni empiriche e poco sistematiche:

Estratti 30. [...] le frasi al condizionale sono le frasi corrette...le frasi che si dovrebbero dire...mi sembra che quello del...l’uso dell’indicativo è...è più colloquiale...quello che si tende a imporr..e lo noto anche qua.. i modi del condizionale.. del congiuntiv..o in spagnolo tendono a abolirsi e poi lo usano...si usano anche male [...] l’uso corretto è più difficile.. mi sa rimane a...a uno strato colto della società [...]

Di seguito, riportiamo ulteriori esempi:

Estratti 31. [...] **ogni parola c’ha una molteplicità di sfumature** e...e quindi significano...significano cose diverse ovviamente bisogna trovare il contesto in cui si trovano però non...cioè...per dire “sono inutil.. usiamone una e togliamo le altre due o tre” no...mi sembra che...non...non credo molto ai sinonimi...cioè sono utili e hanno significati diversi...anche se non sono...a volte le frontiere sono molto vicine.

Estratti 32. No no perché ho sentito l’ho **sentito dal vivo l’ho sentito al cinema e...l’ho studiato adesso** con le pronunce..quella al nord quella al sud...le doppie non le doppie...e quindi e...sì...ho visto che ci sono queste differenze sostanzialmente.

Estratti 33. [...]...preferirei che fossero in italiano perché **l'italiano ha le risorse per tradurre** quelle...capisco qualcuna però mi sembra l'influenza è ogni volta più forte.[...] terrei un freno...un po'...non lascerei tanto inglese.. capisco la lingua il computer.. è difficile fermare questo ma mi sembra che **l'italiano e anche lo spagnolo ha risorse per dire le stesse cos..e gli stessi oggetti.**

Anche in A. l'acquisizione della lingua italiana avviene in età precoce, benché non in maniera simultanea perché rinviata all'età della prima scolarizzazione elementare e fino alle superiori, nella scuola dove adesso insegna. Nell'intervista autobiografica non emergono vissuti specifici, ma piuttosto descrizioni di aspetti concretamente temporali e spaziali attraverso i quali A. ha costruito il suo personale rapporto con la lingua italiana, senza particolari connotazioni affettive e di identificazione

Estratti 34. [...] Il contatto con lingua italiana è cominciato all'età di sei anni, sette ...sì, sette, nella prima elementare. Ehh ... dopodiché quando ho finito la scuola qua sono andata in Italia, mi sono iscritta a Lettere e ho fatto dieci anni a Bologna ... vabbe', perché ho fatto prima l'Università, poi son rimasta ... mi son laureata in Lettere. Ehh ... ho deciso di fare l'insegnante per caso, in realtà, perché ... non era il mio obiettivo, diciamo, il mio obiettivo era un altro ... beh, forse non ce l'avevo un obiettivo in quel momento quindi non vorrei ... non so quale era il mio obiettivo comunque non fare l'insegnante [...]

Nell'intervista autobiografica, la propria percezione della lingua italiana si riferisce fondamentalmente al Sé come parlante individuale e spesso senza argomentazioni; poche volte si pronuncia come docente e quando lo fa si esprime in maniera negativa, ovvero sulla difficoltà di trasmissione di particolari aspetti della lingua sui quali è sollecitata

Estratti 35. (*Il caso della polivalenza di significati della parola italiana 'nipote'*). No in questo cas..o secondo me è meglio specificare soprattutto per quanto riguarda i ragazzi che qua fanno molta fatica bisogna sempre dire.. perché chiedono...perché loro lo sanno che è lo stesso.. però ti dicono "ah ma è il figlio del fratello o è il nonno" insomma quindi...per me è la stessa cosa.. perché in linea di massima dal contesto lo capisci.. però per loro non è la stessa cosa.

Venendo al caso di G., nell'intervista autobiografica sottolinea con molto colore gli aspetti affettivi che connotano il suo vissuto della lingua italiana, il cui primo approccio nasce relativamente tardi e per suo desiderio personale di ricongiungimento psicologico con la figura del nonno italiano.

Estratti 36. [...]ho deciso una certa volta di cominciare a imparare italiano ...eh (sorride) ...ehm ... non so ... ehm ... da da da adolescente diciamo da piccola questo è il mio primo rapporto con la lingua ... scoprirla ... [...]... dopo mi sono innamorata della lingua no? [...] un tempo dove il silenzio tra quello che mio nonno non mi voleva dire nemmeno una parola e lo spazio vuoto ... eh ... non so come posso dirti però ho sentito che si può.. che si poteva fare un'altra cosa no? Eh ... unire.. diciamo legare dei ponti invisibili con con la lingua e altre persone.. eh? [...]

Nell'intervista sulla lingua di G. ritroviamo echi di questa affettività riferita all'italiano in tutta la gamma delle opportunità che la lingua offre, ma anche in maniera più generale, nel rapporto che sempre sussiste fra un idioma e l'identità culturale che questo trasmette,

Estratti 37. a me piacciono...io sono convinta che le lingue regionali si debbano rispettare.. qui in Argentina pure...che sempre sostengo che il guaraní o il quechua o tutti...[...] la lingua madre ..la lingua con la quale sono nati perché la lingua è una parte dell'identità.. allora se questo viene rovinato viene rovinata anche la storia.. vengono rovinati anche i simboli.. vengono rovinati tutti e una persona senza identità no non...può apprezzare altre culture...allora rispettando la propria e adattando la propria lingua o la lingua regionale.. la lingua sì...con la quale sono nati [...]esiste questa e esiste l'altra...la lingua dell'affetto

Sintetizzando, in G. si evidenzia una connessione tra un'acquisizione tardiva (in età adolescenziale) per via affettivo-psicologica, un posizionamento nei confronti dell'italiano basato prevalentemente sul Sé individuale e soprattutto dal punto di vista del gusto, e un insieme di riflessioni metalinguistiche di livello empirico-contestuale

Estratti 38. [...] la mia lingua madre...credo che non sia una contrastiva tra l'uno o l'altro...è...è...ripeto nella provincia di Buenos Aires è un altro...diciamo...un altro esempio...fuori fuori tempo perché per dire..."ci troviamo" noi non diciamo "nos encontramos" diciamo "estamos" eh? E questo **è tutta una involuzione della lingua...**(sorride) e gli spagnoli diciamo nel nord argentin..o parlano correttamente.. eh? E questo si può...diciamo è più arricchita la lingua o si è conservata meglio...nel nord...perché l'ho l'ho l'ho...sentito.. l'ho visto.. l'ho percepito.. però in realtà qua no...uhm...

Il caso Be. ci dà il modo di evidenziare lo stretto collegamento fra un'identificazione molto profonda con la lingua italiana e tutta l'italianità, di cui la prima è stata acquisita in età tardiva, mentre la seconda è stata esperita a livello extralinguistico con una forte

connotazione affettiva. E' interessante notare che questa partecipazione affettiva investe in l'interesse per il funzionamento delle lingue in toto.

Estratti 39. [...] la mia famiglia è italiana di origine italiana e ho iniziato lo studio dell'italiano quando avevo tredici anni.. ho cominciato a frequentare i corsi alla Dante Alighieri [...] poi mi sono sempre piaciute le lingue cioè la linguistica.. come funzionano le lingue.. perciò bene ... e poi ho sentito un po' il sangue cioè ho sentito bene che ...ehm ... che mi attirava cioè l'origine la famiglia.. i nonni e allora ...[...] A casa mia non si parlava in italiano però abbiamo ... i miei genitori mi hanno trasmesso il rispetto per la civiltà italiana .. abbiamo conservato tradizioni antiche.. cose che succedono più nelle comunità italiane all'estero.

La carica sentimentale che Be. rivela nell'intervista autobiografica si ritrova con pari intensità nell'intervista sulla lingua e spiega anche la capacità di alternare, attribuendovi eguale valore, considerazioni sugli aspetti della lingua italiana che compie in veste di parlante individuale rispetto a quelle che compie in veste di docente. Sul piano metalinguistico, colpisce tanto la spontaneità dei commenti quanto la loro sistematicità, peraltro non sollecitata direttamente, nonché la molteplicità delle argomentazioni. Di seguito, presenteremo alcuni esempi che evidenziano la capacità di Be. di muoversi fra vari livelli di consapevolezza metalinguistica, teorici ed empirici

Estratti 40

Estratti 40.1 [...] il problema con **lo spagnolo e l'italiano sono false sorell...**e cioè molte cose sono simili e molte cose che sono diverse.. il problema è che l'approccio che fanno le persone che studiano italiano è[...]

Estratti 40.2 [...] per me la lingua è l'uso... allora se la gente l'usa dobbiamo accettare queste forme e poi **c'è una tendenza generale [...] a una semplificazione.. allora questo è un processo logico.** Il fatto è che...l'importante capire quando si possono usare certe strutture[...]

Estratti 40.3 [...] mi sembra che questi tempi.. **queste strutture esistono perché c'è un perché** ...non è un caso cioè non è un capriccio.

Estratti 40.4 [...] per i nostri alunni perché confondono eh...cioè **per loro è difficile capire queste parole polifunzionali**[...]

Estratti 40.5 [...]per esempio ilare non lo userei.. ma forse in un testo scritt.o bene io non sono molto abile per la scrittura ma **sicuramente se volessi dare una sfumatura lo farei.**

Estratti 40.6 [...] tutte le parole che esistono nella lingua...sono convenzioni sociali cioè **non credo che ci debba essere un rapporto diretto tra la parola e...la caratteristica dell'oggetto** almeno le nostre lingue non funzionano così...[...]

Estratti 40.7 [...] **nessuno argentino pronunciarebbe** la zeta come uno spagnolo.. anche in un esame in un'Università in Spagna.

DG 'incontra' l'italiano da adulto, in Italia e per motivi famigliari. Il racconto autobiografico non fornisce elementi che permettano di caratterizzare il suo rapporto con la lingua italiana al di là di un generico gusto, e più o meno al pari di altre lingue straniere, senza problematizzarlo rispetto all'identificazione.

Estratti 41. [...] Allora le lingue mi piacciono.. ho studiato l'inglese.. ho anche cominciato l'Univers ... inglese all'Università ..ehm ... poi avevo studiato anche italiano.. non avevo pensato mai insegnarlo ...ehm ... ma nel duemilaquattro ... sono dovuta andare in Italia ...ehm ... sono stata lì per dieci [...] sto studiando anche insegnamento della lingua spagnola come lingua ... come L2 ... cosicché le lingue mi piacciono (sorride) ... eh ... l'italiano mi piaceva.. da sempre lo studiavo ma come ti dicevo non pensavo a ... insegnarlo[...]

Nell'intervista sulla lingua, DG. ribadisce, sia nelle Valutazioni dell'efficacia che sulla Padronanza/agio, il fatto che, sostanzialmente, l'italiano per lei è 'lingua altra', 'seconda lingua', alle cui regole si assoggetta a titolo individuale e come agente di trasmissione verso gli alunni.

Estratti 42. Ehm...forse la stessa motivazione che c'è nella lingua spagnola quella di...cercare di conservare...e...la correttezza nella lingua.. anche se poi nel parlato si può usare qualsiasi cosa ed è corretto anche...ehm...uhm...sì...va bene.

Le riflessioni metalinguistiche si limitano ad aspetti globali, ad enunciazioni generiche sull'opportunità di compierle e sull'esistenza di differenze, senza dare corpo a questa globale consapevolezza con osservazioni più puntuali.

Estratti 43. [...] se esiste la parola italiana uso di più la parola italiana ma io so che gli italiani usano di più la parola in inglese io uso "fine settimana" no "weekend".. a me sembra molto

più difficile usare “weekend” che non “finesettimana”.. ma quando parlo con gli italiani loro dicono “weekend” non so ...tante...dicono “single”...ehm...”single”.. anch’io lo uso perché l’altra forma è molto formale ma...ehm...io uso di più le parole italiane.. ma **forse perché lo parlo come lingua straniera.**

Per concludere, riteniamo interessante terminare con alcune considerazioni riguardanti la parte finale dell’intervista, in cui vengono esplorate le impressioni che gli intervistati si sono costruiti sul tipo di riflessione sottoposta, in termini sia di interesse che di complessità. In generale, tutti i partecipanti si sono espressi positivamente rispetto all’esperienza vissuta, riferendo un senso di piacere e di gusto nell’aver avuto l’occasione di fare considerazioni sulla lingua italiana e, di riflesso, anche sulle lingue in generale, almeno per quanto riguarda certi partecipanti. In particolare, tra i tipi di riflessione proposta (sulla consapevolezza dell’esistenza di un determinato aspetto strutturale, sulla valutazione della sua efficacia o sulla percezione dell’agio/disagio personale) quello più gradito da tutti i partecipanti, unanimemente, è stato quello della *Consapevolezza*, seguito da quello sull’*Efficacia* ed infine da quello sulla *Padronanza*.

Rispetto al contenuto, invece, sono stati segnalati come particolarmente stimolanti, nell’ordine, quello su *Lessico e Parole* e quello sull’*Italiano Regionale*, segnalato anche per gli aspetti di complessità, quello sulla *Grammatica e Sintassi*.

La riflessione metalinguistica coinvolge, dunque, la lingua *in toto*, si dipana tra aspetti legati alla semantica, alla sintassi e alla glottodidattica, e tuttavia l’elemento che appare come unificante, e quindi degno di nota, è il fatto che coinvolge tutta l’individualità, stimolando livelli ed aspetti diversi del Sé, così come esemplifica quest’ultimo passaggio:

Estratti 44. sì la consapevolezza dei fenomeni, la padronanza...quale era l’altro...sì...l’efficacia...e...no tutti a me piace riflettere sulla lingua.. a volte non ho le risposte ma...sì...è un’attività che mi piace.

b) Il gruppo degli OSPITI

Ricordiamo che questo gruppo è formato da quattro docenti, due con una nomina da parte del Ministero degli Esteri italiano e due contrattati direttamente dall’Ente gestore della scuola paritaria. Anche in questo caso analizzeremo l’intervista semi-strutturata nelle sue parti, con una riflessione focalizzata sia sull’insieme delle categorie sia sulla qualità delle argomentazioni fornite dai partecipanti.

Per quanto riguarda la prima parte dell'intervista, che, ricordiamo, esplora la percezione del valore attribuito alla lingua e alla cultura italiana nel mondo, e la percezione della rilevanza che gli aspetti extralinguistici occupano in questa attribuzione, le risposte spaziano sulla quasi totalità degli aspetti possibili.

F., ad esempio, riconosce che lingua e cultura italiana sono, sì, apprezzate, ma circoscrive questo apprezzamento ad una minoranza nel contesto argentino, facendo un *distinguo* tra le valutazioni politiche ed economiche che si possono fare del Paese Italia e i riconoscimenti agli elementi linguistici e culturali di questo stesso Paese.

Estratti 45. [...] l'Italia gode di di di...soprattutto qua...e parlo dell'Argentina..l'Italia gode di un certo prestigio culturale economico..politico...quindi...il paese sì. Però quando...una..una cosa normale [...] che...i genitori mi dicano “vede professore.. io i miei figli li aiuto in matematica.. la vediamo insieme la sera.. mio marito.. castellano..gli fa qualcosa..eh..inglese lo fa con una professoressa...però italiano no...scusi.. ma nessuno di noi parla italiano”...quindi...c'è questo interesse generico sì...però...c'è una minoranza che sì.. è interessata all'italiano perché...per motivi personali...però è una minoranza.

Troviamo anche espressioni categoriche, prive di argomentazioni, sulla mancanza di apprezzamento.

Estratti 46. DM.: Uhm...fondamentalmente no.

o riflessioni che banalizzano un eventuale riconoscimento, riconducendolo a fattori di moda, come fossero fenomeni momentanei.

Estratti 47. C.: Sì ... diciamo così è apprezzata soprattutto per quanto riguarda i momenti.. se va di moda o men..o allora adess..o due anni fa andava molto di moda.. allora negli Stati Uniti tutti studiavano italiano.

Tra i canali extralinguistici che F. segnala come veicoli prestigiosi di cultura italiana, troviamo poesia, arte, musica, cinema. Riportiamo qui una considerazione particolarmente pregnante, che sottolinea l'anacronismo che caratterizza la percezione che dell'arte e della cultura italiana si ha all'estero (in questo caso Buenos Aires):

Estratti 48. ...la letteratura è poco conosciuta...la letteratura...loro hanno un'immagine...qui si genera un'immagine un po' retorica dell'Italia...quindi...dovessi chiedere della letteratura...allora Dante, Boccaccio...la Divina Commedia...i Promessi Sposi..ecco questa

immagine...però di persone con le quali uno possa parlare di qualche autore contemporaneo...di qualche cosa in particolare no. Qui c'è stato che fino agli anni Sessanta l'Italia era molto popolare...e il prestigio che aveva era soprattutto attraverso il cinema...troverai tantissimi argentini di un certo livello che...ti vorrà parlare di Fellini, Visconti, Antonioni vanno benissimo...poi il resto poco.

Addentrandoci nelle argomentazioni fornite nella parte centrale dell'intervista, nell'ambito del **Riconoscimento** di un determinato aspetto della lingua, con riferimento all'Uso, alla funzione linguistica e culturale che riveste, e al Contesto linguistico e culturale nel quale viene utilizzato, è stata evidenziata una forte accentuazione, da parte di tutti i partecipanti, *dell'uso effettivo* dell'aspetto considerato e *del contesto linguistico, sociale* e, di conseguenza, *didattico* nel quale questo viene elicitato. Per quanto riguarda il primo caso, e cioè il riconoscimento dell'uso effettivo, le risposte sono spesso prive di argomentazioni, come se il pensiero sottostante fosse: "So che esiste e che si usa così", senza alcuna elaborazione 'meta'. Esempi:

(Riferito all'esistenza di particelle pronominali omonime e di diverso significato)

Estratti 49. F.: Ah beh.. in italiano sì

Estratti 50. C.: Differenti significati ... sì sì sì

(Riferito alla facilità di mettere in corrispondenza i suoni con la grafia, nell'ortografia della lingua italiana)

Estratti 51. DM.: Ah assolutamente... per esperienza diretta

Estratti 52. R.: Sì per me sì.

Riguardo alla sottocategoria Riconoscimento, con riferimento, in questo caso, al Contesto linguistico e sociale, in tutti i casi la riflessione punta su questioni legate alla didattica e al fatto che l'italiano, come seconda lingua, può rappresentare un ostacolo. Esempi:

Estratti 53. DM.: Trovate e combattute...perché i ragazzi quando fanno l'analisi logica che devono scindere il pronome e dare l'eventuale competenza di...funzione nell'analisi logica a quel "vi"...trovare voi?...venirci?...devono distinguerlo..per cui nell'insegnamento della cultura...dell'analisi della lingua che poi è l'analisi logica.. devono scoprirlo.. quello per cui.. certo.. gli do valore.(*Riferendosi all'uso delle particelle pronominali*)

Estratti 54. F.: no, infatti uno dei problemi enormi che abbiamo a scuola è l'ortografia.. e non soltanto alle elementari e alle medie...è un problema che si trascina... anche complicato dal fatto che ci sono tante parole spagnole simili all'italiano.. quindi il ragazzo fa due volte confusione.. la prima perché si appoggia a un equivalente.. secondo lui un equivalente in castellano.. poi perché i suoni...lui per esempio non è portato a sentire le doppie...allora tanti esercizi che facciamo sono per esempio...ecco le case.. le casse.. le rose.. le rosse...proprio perché non lo sentono. (*Riferendosi all'ortografia italiana*)

Nell'ambito della **Valutazione** dell'efficacia, il gruppo degli Ospiti è abbastanza concorde nel dare una Valutazione positiva degli aspetti della lingua sottoposti a riflessione, esprimendosi sia dal punto di vista del Sé in quanto parlante individuale, che di quello del Sé come docente, rivelando negli insegnanti più adulti, più esperti e più consapevoli della loro scelta professionale una maggiore facilità nell'esprimersi da quest'ultima prospettiva. E' sembrato, pertanto, utile, al fine di dare un quadro più specifico delle diverse posizioni, analizzare dapprima le valutazioni rese dal punto di vista del *Sé come parlante individuale*. Anche nel caso delle valutazioni positive dal punto di vista del Sé parlante, come già sottolineato nel caso della categoria di Riconoscimento con riferimento all'uso effettivo dell'aspetto esplorato, le argomentazioni proposte sono di una portata e di una complessità minime.

Esempi:

(*Riferito alla ricchezza lessicale*)

Estratti 55. F.: Ah beh quello sì...quello sì...ma è un'opinione mia?...ah beh sì...più sono sottili più ti dà la possibilità di un'espressione personale...di definire...sì.

(*Riferito all'uso dei pronomi*)

Estratti 56. C.: Queste sono No non ... penso che siano ... fanno parte della lingua.. l'evoluzione i doppi significati ... no ... sono d'accordo.

(*Riferito al mantenimento del congiuntivo e del condizionale*)

Estratti 57. R.: Perché è il modo corretto è anche un modo più elegante di parlare.

(*Riferito all'uso dei pronomi*)

Estratti 58. DM.: Che fanno bene a mantenersi.

Nel caso delle valutazioni positive dal punto di vista del Sé come docente è stato, invece, possibile riscontrare riflessioni più strutturate, come se gli intervistati avessero accettato di

spendersi di più nel ruolo di responsabili della trasmissione di valori linguistici e culturali, nei pochi casi nei quali si sono riconosciuti come tali.

Esempi:

(Riferito all'uso del congiuntivo e del condizionale)

Estratti 59. F.: Uh..qua andiamo in una discussione filosofica...(pausa) perché il...il modo del congiuntivo...che poi sta scomparendo in pratica da da da...ma anche gli alunni..."se lo sapevo venivo".. io trovassi un alunno che mi dice.. "se lo avessi saputo sarei venuto" penso...sarebbe un po' strano.

(Riferito al dialetto)

Estratti 60. C.: oddio ... ehm ... non dipende dal ... voglio dire in determinante classi sociali possono usare solamente il dialetto le altre le usano tutte e due però sanno quando devono usare una e quando devono usare l'altra.

(Riferito all'uso del congiuntivo e del condizionale).

Estratti 61. DM.: perché è più libera la creatività...cioè...ti dà la possibilità di sognare e di sperare qualcosa che non hai ancora e dunque aiuta la formazione dell'uomo...soprattutto in questi tempi...che non c'è solo il mercato c'è anche un'ipotesi possibile...e dunque serve.

Gli intervistati si esprimono poche volte in maniera negativa sull'efficacia dei diversi aspetti della lingua sui quali sono stati sollecitati e lo fanno, nella maggioranza dei casi, dal punto di vista del Sé come parlante individuale. Tuttavia, quando propongono riflessioni da parte del loro Sé docente, sottolineano la difficoltà di trasmissione, da un punto di vista puramente didattico. Esempi:

(Riferito all'uso dei pronomi)

Estratti 62. R.: Ehm..uhm...non so effettivamente potrebbero rappresentare una difficoltà per chi apprende il...per chi apprende l'italiano." **F.:** "Penso che quello è un altro dei drammi del...dell'ins...dell'italiano in Argentina, qui stiamo parlando dell'Argentina perché i ragazzi con tutti i "si" i "ci" i "vi" vanno facilmente nel pallone quindi...non...quindi sono cose che io le comincio a vedere in prima media e le continuo a vedere fino alla terza media...i colleghi del liceo mi dicono che loro poi continuano a lavorarci.

(Riferito alla ricchezza lessicale).

Estratti 63. R.: Ecco dipende sempre dal caso...per esempio.. trattazione che avevi detto...trattamento trattazione.. magari sì.. però viso.. faccia.. volto.. non...specialmente in una scuola.. ecco.. argentina.. magari.

Dal punto di vista del Sé come parlante individuale, i partecipanti si esprimono concordemente sulla questione della coerenza e trasparenza dell'organizzazione concettuale del lessico, in particolare sulla peculiarità della parola “nipote”.

Estratti 64. F.: Mah...personalmente sì.. credo che se ci siano più termini è meglio..o è più una ricchezza di di...conoscenza.

Estratti 65. R.: N..o penso sia meglio specificare...come vedi.. oltre lo spagnolo anche l'inglese specifica.. quindi forse.. ecc..o è più corretto.

Estratti 66. DM.: [...] assolutamente sì...ti posso dire la prima volta che l'ho scoperto nella scuola francese appunto che c'è un libro di Diderot che si chiama “il sobrino”...”Il sobrino de la Menot”...”sobrino” io non lo conoscevo [...] ho scoperto questa differenza e già allora ho detto “giusto!” perché non si capisce mai. [...]

Estratti 67. C.: può essere utile alcune volte perché uno deve fare un'ulteriore specificazione ... tutto qui però insomma ...

Per quanto riguarda l'area dell'intervista che esplora la lingua italiana in rapporto alle pronunce regionali e al dialetto, tutti i partecipanti sono d'accordo su una valutazione positiva, da un punto di vista del *Sé come parlante* :

Estratti 68. F.: Beh...direi giovani e adulti in una situazione informale...una chiacchierata tra amici così [...]Ma sì...due persone che si ritrovano passano un momenti di di...gioioso, di allegri di buon umore.

Estratti 69. C.: [...] un contesto familiare un contesto tra amici non sono ... sono contraria alla perdita del dialetto uno .. però quando si è in un determinato contesto cioè .. non so ... per esempio sento spesso in televisione parlare con ... in romanesco ... no non sono per niente d'accordo ... non ... c'è il momento giusto il luogo giusto ...

Estratti 70. R.: [...] nei contesti teatrali se si organizza qualcosa di specifico che vuole...voglia rilevare proprio la cultura...

e dal punto di vista del *Sé docente*:

Estratti 71. DM.: Beh...io le uso...le senti.. si sentiranno nelle registrazioni...so che qua sto in una classe dove so per esempio che quella che entra dopo di me è veneta o è torinese e questa è una cosa che i ragazzi avvertono immediatamente ed io recupero questa ricchezza spiegandoglielo...capito? “Scescilia prendi la borsa!”.. loro giustamente mi guardano e dico “guardate che a Roma...” cioè la riflessione e l’informazione...qualche volta anche accentuando no? perché quella viene dopo e dice...”mi mi sembra...” (usa un accento veneto) no? c’è un’accentuazione forte negli italiani e non è che i professori di lingua italiana la dimenticano [...]

Nella riflessione sull’apertura dell’italiano alla lingua inglese, i docenti si sono espressi, in linea di massima positivamente, dimostrando un’accettazione generale delle intrusioni dell’inglese. Ricordiamo che quest’area è suddivisa in tre parti: mentre nelle prime due vengono proposte due liste diverse di termini inglesi, entrati a far parte del mondo linguistico e culturale italiano, da un lato perché legati alla tecnologia e dall’altro come espressioni lessicali legate al mondo della globalizzazione, nella terza lista si presentano termini che si riferiscono a prodotti tipici angloamericani (riferiti a sport, cibi, pratiche sociali, etc.).

I partecipanti, in tutte e tre le liste, si manifestano tolleranti rispetto all’uso di parole inglesi, dando diverse argomentazioni. Alcuni di loro sostengono l’idea di un’accettazione consapevole di questi termini:

Estratti 72. C.: [...] certo più passa il tempo e più aumentano queste parole ... l’unica cosa che vorrei è che tutti quanti ne conoscessero il significato [...]

Estratti 73. F.: [...]ma son domande difficili... bisognerebbe mettersi a studiare fare indagini...

DM. teorizza la predominanza dell’uso rispetto alla norma:

Estratti 74. Penso che chi vince ha ragione...la lingua vince su tutti i criteri i critici le accademie de La Crusca per cui se queste parole sono rimaste così come erano svolgono una funzione sintetica.. immediata di comunicazione che non può essere a tavolino ritrascritta in italiano...capisco il problema dei puristi...lo capisco...[...]

mentre **R.** dimostra un'apertura incondizionata nei riguardi delle parole inglesi, in tutte e tre i casi:

Estratti 75.

Estratti 75.1 Si poteva trovare anche un altro modo.. però io sinceramente non sono contraria...

Estratti 75.2 Per me va bene lo approvo al cento per cento...sì.

Estratti 75.3 No...secondo me andrebbero accettate ecco inglobate nel...nel vocabolario.

Nell'ambito della **Padronanza**, agio/disagio rispetto agli aspetti della lingua italiana sottoposti a riflessione, i partecipanti del gruppo Ospiti dichiarano di essere totalmente a loro agio, e in due casi sui quattro totali, l'essere a proprio agio è riferito alla loro persona *sia come parlante individuale che come docente*. E' interessante notare che questi due casi corrispondono a quelli che, nell'intervista autobiografica, hanno voluto esplicitare il loro rapporto con la lingua italiana, dimostrando di averne consapevolezza, cui si associa passione e gusto e una forte motivazione ad insegnarla, sia in Italia che all'estero.

Nel caso della categoria Personale Positivo o Negativo come Sé parlante, le risposte puntano essenzialmente sull'*uso* di determinati aspetti della lingua, sottolineando, nella maggior parte dei casi e a volte anche ironicamente, che il loro personale uso è corretto.

Esempi:

(Riferito all'uso delle particelle pronominali)

Estratti 76. C.: Io le uso in qualsiasi modo ... tr ovarci davanti al cinema ... ci siamo trovati no no no ... le uso.

Estratti 77. R.: Io per esempio il "trovarvi" il "vi" "vi sono" lo uso pochissimo lo ritengo una forma arcaica uso quasi sempre il "trovarci" il "ci sono".

(Riferito all'uso del congiuntivo e del condizionale)

Estratti 78. C.: Spero di usarle bene...(ride)

Quando, invece, i docenti esprimono il loro agio in veste di docenti, in quanto si sentono responsabili al livello strettamente didattico ed anche ad un livello più ampio, in qualità di 'ambasciatori' della lingua italiana all'estero, si sono riscontrate argomentazioni particolarmente pregnanti, nella maggioranza dei casi non richieste e tanto più interessanti.

Nelle risposte di F. e di DM. si riflette appieno il loro senso di responsabilità al livello strettamente didattico. Anche nei casi in cui questi docenti esprimono disagio, puntualizzano che esso è strettamente connesso al disagio degli alunni nell'apprenderlo. Esempio:

(Riferito all'uso del congiuntivo e del condizionale)

Estratti 79. F.: No però per un motivo pratico, i ragazzi lo confondono molto fanno molta confusione.

A fini esplicativi, riportiamo alcune argomentazioni, fornite dal punto di vista del Sé come docente.

(Riferito all'uso dei pronomi)

Estratti 80. F.: Sì...le uso normalmente...direi normalmente...come da norma. [...] e cerco di usare l'italiano più corretto possibile perché i ragazzi mi rispondano bene e conservino l'orecchio e...sappiano cosa devono dire.” **DM.:** “eh...diciamo che è un uso più legato ai pronomi che all'indicazione di particella che appunto...riflessiva e eccetera.. per cui sicuramente nella...comunicazione verbale vince il pronome però... anche l'altra posizione va conosciuta e soprattutto non scambiata...mi accontento di arrivare a questo con gli alunni.

(Riferito all'uso del dialetto)

Estratti 81. F.: No a me mi...mi affascinano...in genere mi affascinano le lingue e quindi anche tutti i modi diversi...le cose che che...sono molto affascinanti. E anzi a volte faccio lezione usando certi termini dialettali [...]

(Riferito alla ricchezza lessicale)

Estratti 82. DM.: “Sì sì...assolutamente sì...fa anche parte del lavoro dei ragazzi e per questo devi conoscere bene...no sintatticamente ma linguaggio vivo come nella loro lingua materna...[...]

(Riferito all'uso di parole inglesi)

Estratti 83. F.: “...Allora...io rifletterei anche sul contesto sulle varie situazioni...e...dal punto di vista scolastico tenderei ad usare parole inglesi ove non c'è l'equivalente italiano [...]

(Riferito all'uso dell'italiano regionale)

Estratti 84. DM.: “Beh...io le uso...le senti si sentiranno nelle registrazioni...so che qua sto in una classe dove so per esempio che quella che entra dopo di me è veneta o è torinese e questa è una cosa che i ragazzi avvertono immediatamente ed io recupero questa ricchezza spiegandoglielo...capito? [...]

Ricapitolando gli esiti dell'analisi delle risposte rese dal gruppo degli Ospiti, si notano delle peculiarità, in particolare nell'ambito delle categorie relative alla Valutazione dell'efficacia e alla Padronanza, agio/disagio rispetto agli aspetti della lingua sottoposti a riflessione.

Tenteremo ora di fornire un quadro generale che analizzi *come alcune differenze emerse dall'intervista autobiografica si rispecchiano in determinate tipologie di risposta e nel livello di elaboratezza delle argomentazioni*. Nel caso specifico, analizzeremo una diversa propensione ad assumere, nel corso dell'intervista, il punto di vista del Sé come parlante individuale e del Sé come docente, dunque responsabile della formazione degli alunni, a livello linguistico e culturale.

Si fa presente che, in linea generale, i docenti del gruppo Ospiti non possono essere definiti bilingui né tantomeno biculturali, per il fatto che la maggioranza di loro esperisce il rapporto con la lingua 'altra' in un periodo circoscritto al servizio all'estero. Il contatto con questa lingua 'altra' è dunque funzionale a svolgere il servizio all'estero per il quale sono stati contrattati, non è una scelta né un bisogno. Tuttavia, nel parlare del proprio rapporto con la lingua italiana, che dà loro un'occasione particolarissima di riflettere proprio sullo strumento e l'oggetto della loro professione, nonché sull'esperienza di confronto fra lingue e culture, emergono alcune caratteristiche individuali. E' interessante notare che tali caratteristiche delle autobiografie trovano espressione in determinate tipologie di risposta e nel livello di riflessività emerso durante l'intervista semi-strutturata.

Analizzando l'intervista autobiografica di F., ad esempio, rileviamo che le sue motivazioni all'insegnamento dell'italiano sono connotate da un forte affetto nei confronti della lingua e dal riconoscimento della rilevanza che il suo ruolo di formatore ha nel produrre cambiamenti.

Estratti 85.

Estratti 85.1 Bene, sono diventato insegnante di, di, di ... italiano perché sono una vittima del sessantotto. io nel sessantotto..o seguendo le tradizioni di famiglia avrei dovuto fare una.. una ... un lavoro tipo ingegnere.. un lavoro scientifico però tutto il sessantotto no.. l'idea di fare.. di cambiare eccetera.. scelsi l'attività dell'insegnante e quindi soprattutto quello di italiano."

E' particolarmente interessante notare che il suo rapporto con la lingua che insegna, e di cui riconosce tutta la valenza formativa, non viene mai problematizzato *a livello personale*, nonostante venisse richiesto esplicitamente nell'intervista. Pur sottolineando il proprio gusto e la propria predilezione nei confronti della lingua italiana, come espressione di un Paese e di una cultura forte, l'attenzione dell'intervistato in questione si focalizza prevalentemente sulle

motivazioni delle sue scelte professionali e formative. Le considerazioni dominanti puntano sull'importanza che il suo insegnamento riveste in terra argentina, proprio per le implicazioni affettive e identitarie che vede associate alla lingua di cui è insegnante e referente culturale nell'istituzione in cui lavora.

Estratti 85.2 i ragazzi fanno italiano soltanto qua a scuola ... poi tutta la realtà esterna è una realtà spagnola... parlano solo castellano fuori ... e allora l'italiano uno cerca anche di presentarlo anche in modo ... più più teatrale.. più vissuto ...[...] cerca di metterci qualcosa per animare.. per attirare il ragazzo verso la materia perché dato che il ragazzo l'italiano dopo non lo parla fuori dalla scuola.. almeno che quando è in classe lo segua con con ... un certo interesse.. curiosità che non lo perda [...] in questo senso un insegnante di italiano in queste scuole non è un semplice insegnante come gli altri.. è un insegnante che in più deve ... ha il ... come dirti ... non so ... l'obbligo, la la ... l'obbligo di presentare anche un aspetto del suo paese.. parlare dell'Italia..parlare degli italiani

Estratti 85.3 è una lingua.. è una scuola soprattutto.. che hanno scelto.. perché i nonni erano italiani.. perché venivano dall'Italia ... sono rimasti dei legami.. dei legami con l'Italia quindi insegnare l'italiano non è mai insegnare una materia qualunque

Queste affermazioni sono in perfetta sintonia con il fatto che F., nell'intervista semi-strutturata, in particolare nell'area di Valutazione dell'Efficacia e in quella della Padronanza, agio/disagio, tende a rispondere, nella maggioranza dei casi, dalla prospettiva del *Sé come docente*, secondo un principio di 'auspicabilità', nel primo caso, e di responsabilità nel trasmettere valori linguistici e culturali, nel secondo. Le sue argomentazioni metalinguistiche si muovono sia sul terreno della teoria che dell'osservazione empirica. Si riportano alcuni esempi:

Estratti 86

Estratti 86.1 [...] mah...qual è la norma?In teoria io come insegnante di grammatica...io io dovrei insegnare la norma...dovrei dire...guardate.. la norma è questa però se leggete un libro.. se ascoltate un film.. se andrete in Italia...troverete che...ehm...si usa l'indicativo e non il congiuntivo...è quello il problema aperto.

Estratti 86.2 [...] stiamo puntando a dotare i ragazzi di un bagaglio lessicale determinato perché.. come le ripeto.. dato che è l'unica occasione per parlare italiano[...]

Estratti 86.3 [...] E anzi..i a volte faccio lezione usando certi termini dialettali perché.. per esempio.. in Liguria il saraceno.. il pirata saraceno...muratore si chiama “mazzacane” perché i muratori erano quelli che stavano in alto.. vedevano arrivare i pirati saraceni e allora dicevano ..ammazzate i cani, ammazzate i cani che arrivano.. ed **Estratti 86.4** è rimasto “ammazzacane”.. e allora quando serve.. per i ragazzi.. per fargli un po’ di storia così...sì sì...sono utili.

Estratti 86.5 [...] L'utilizzazione del congiuntivo e del condizionale può anche riflettere una semplificazione della realtà...quindi...eh...o è reale o non è reale. Il congiuntivo in genere la fa...il congiuntivo e il condizionale sono i modi dello studio.. della ricerca.. delle ipotesi. Mi sembra che la realtà vada sempre più verso il bianco il nero o...A o B...mi sembra...come dire...tendono a sparire.

Analizzando il caso di DM., troviamo alcune affinità con F., in particolare nell'intervista autobiografica, dove si rileva, anche qui, una passione per l'insegnamento, legata ad esperienze personali di vita che le hanno dato la possibilità di entrare in contatto con una pluralità di lingue di variabile status sociolinguistico: dai dialetti familiari al francese, lingua acquisita sin dalla prima scolarizzazione, esperienze che hanno precocemente attivato le sue riflessività metalinguistica.

Estratti 87. il rapporto con la lingua.. e questa è esperienza assolutamente individuale è ... è stato triplice e questo è già un vantaggio [...] la lingua ‘nonnerna’ era altro da quello che si parlava nel quotidiano.., la lingua di scuola.. della famiglia.. degli amici eeehh era l'italiano, la lingua ... eh ... anomala e dunque parlo di tre.. era la lingua di mia madre che era calabrese [...] io so’ stata a scuola come qua.. in una scuola bilingue.. ho studiato il francese e dunque anche lì c’era una doppia lettura perché non è come qua che parlano tutti castellano... lì se doveva parla’ francese.. le lezioni erano in francese.. le preghiere.. perché ovviamente dalle suore.. erano in francese e anche questo è stato un bilinguismo assorbito perché io ce so’ andata dall’asilo.. insomma per cui vedi.. questa formazione mi è utile.. una formazione ignota.. cioè che è stata assorbita nella più totale incoscienza e però è entrata...[...]

L'esperienza dell'insegnamento dell'italiano in Argentina si trasforma, dunque, per questa docente, in uno spazio psicologico che le dà modo di attuare un insieme di ‘conquiste teoriche’ personali, ottenute grazie ad un precoce e variegato contatto con le lingue. Da lei stessa la sua esperienza professionale viene definita come un *‘approfondimento psicologico’*, radicato in un lavoro, durato anni, con bambini stranieri in Italia.

Estratti 88. [...] ho passato gli ultimi anni.. prima di partire.. in classi che mediamente su venti ragazzi quindici stranieri e cinque italiani ... stranieri non parlanti appena arrivati [...] di tutte le etnie possibili ... che naturalmente tra di loro non potevano comunicare [...] Lì è diventata un'altra cosa ... il grande valore della lingua italiana per permettere ai ragazzini.. tra gli undici e quindic'anni.. di entrare a testa alta in un paese che ... comunque entrare soprattutto a quell'età ... eh ... di comunicare tra loro.. vivere la loro adolescenza.. gli scherzi.. gli insulti.. quella che è la vita di classe e quindi il rafforzamento della lingua [...].

Questo particolare percorso personale e professionale si rispecchia anche dalla tipologia delle risposte rese nell'intervista sulla lingua, dove emerge una forte propensione a fornire argomentazioni *dal punto di vista del Sé come docente*, nell'ambito della Valutazione dell'efficacia e della Padronanza. Tali argomentazioni rivelano non solo un generale atteggiamento positivo nei confronti della lingua italiana, ma evidenziano anche una *qualità metalinguistica* basata su vere e proprie teorizzazioni. Riportiamo alcuni esempi:

Estratti 89

(Riferito all'uso del congiuntivo e del condizionale)

Estratti 89.1 Questo...perché è più libera la creatività...cioè...ti dà la possibilità di sognare e di sperare qualcosa che non hai ancora e dunque aiuta la formazione dell'uomo...soprattutto in questi tempi...che non c'è solo il mercato.. c'è anche un'ipotesi possibile...e dunque serve.”

(Riferito alla ricchezza lessicale)

Estratti 89.2 [...] fa anche parte del lavoro dei ragazzi e per questo devi conoscere bene...no sintatticamente.. ma linguaggio vivo.. come nella loro lingua materna...[...] E allora scoprire che per lo stesso termine...e loro già ce l'hanno dentro.. basta solo tirarglielo fuori nella loro lingua e farli riflettere sul fatto che non è uguale usare...e già non lo fanno.. cioè è una competenza che hanno.. per cui quando gli dici..devi scoprire anche l'altra parola perché c'è una sfumatura diversa...gli piace...non l'acquisiscono subito...magari per dieci volte dicono ..volto...ma che è?...però dentro ce l'hanno e allora tu devi fare il lavoro del pescatore...mettere sulla tavola e fargli guardare quello che loro già c'hanno.. ce l'hanno nell'altra lingua?.. Non importa...però basta che scoprano il valore della sfumatura linguistica...io spero che... la sappiano riconoscere poi anche nell'altra lingua.

(Riferito alla denominazione “lavagna luminosa”)

Estratti 89.3 noi privilegiamo con la parola lavagna la funzione e non l'oggetto..in castellano no...descrivono...diciamo...la modalità.

Estratti 89.4 [...] c'è un'accentuazione forte negli italiani e non è che i professori di lingua italiana la dimenticano. Quando c'è una lettura...al contrario...nella comunicazione normale io mantengo la

mia accezione scientemente...cioè coscientemente quanto meno...e li faccio ridere a volte riflette eccetera...[...] cioè questa è sempre parte del raddoppio...triplicazione quadruplo dell'informazione linguistica che secondo me gli fa bene che gli entri intesta...quindi sì lo uso.

(Riferito all'uso delle pronunce regionali)

Estratti 89.5 [...] L'uso del dialetto va arricchito mantenuto eccetera ma devi acquisire competenze alte per cui la differenza tra le classi sociali non è l'uso del dialetto ma la possibilità di venirne fuori allora la classe sociale bassa non acquisisce la possibilità di esprimersi in italiano...e dunque non è libera di sceglierlo non lo tira fuori pregnante perché in quel momento rappresenta l'espressione la descrizione dell'azione è il contrario ha solo quel linguaggio e dunque è povero [...] e questa è la ricchezza della lingua...di poter manovrare...è come tenere un solo paio di scarpe non ci puoi andare sempre al cocktail e in campagna...se ce ne hai uno solo va male. *(si riferisce all'uso del dialetto)*

Esaminando ora il caso della docente C., nell'intervista autobiografica notiamo una totale assenza di riferimenti al suo rapporto con la lingua, laddove l'attenzione è tutta spostata sulle motivazioni che l'hanno portata ad insegnare, benché queste motivazioni appaiono sostanzialmente deboli.

Estratti 90. Eh ... che domande (ride) ... bene niente io mi sono laureata in etnologia e antropologia ... uhm ... non volevo.. cioè la mia intenzione.. la mia prima intenzione non era di diventare un insegnante di ... un insegnante ... a parte di italiano. Però ho fatto subito il concorso ... cioè il mio primo lavoro è stato l'insegnamento ... eh ... ho insegnato all'estero.. subito i primi due anni prima del ruolo ho insegnato in Africa poi sono tornata in Italia [...] ho fatto il primo concorso e l'ho vinto e ... niente.. e quindi poi mi trovo qua ... basta. Questo è il mio percorso ...

Questo vissuto, basato su una scarsa convinzione e conseguentemente su uno scarso coinvolgimento, corrisponde, nell'intervista semi-strutturata sulla lingua, ad una tendenza ad esprimersi dal punto di vista *del Sé parlante*. Pur valutando positivamente gli aspetti della lingua sottoposti alla sua riflessione, e affermando una sua padronanza degli usi della lingua italiana, non si rilevano accenni né ad una problematizzazione né forme di riflessione metalinguistica.

Un quadro simile a quello di C. emerge nell'analisi delle due interviste di R., docente giovane, alla prima esperienza e per la quale l'insegnamento della lingua italiana all'estero rappresenta l'occasione di lavoro ben remunerato che, in definitiva, è in consonanza con gli studi svolti.

Infatti, R. è laureata in lingue, orientata verso l'insegnamento, ma nell'impossibilità di esercitarlo in Italia

Estratti 91. Allora.. specifico che il mio caso qui è particolare perché io sono laureata in lingue quindi.. in realtà.. non ho mai pensato di insegnare italiano.. cioè non pensavo quando ero ragazzina che un giorno avrei insegnato italiano ...ehm ... però devo dire ho avuto questa opportunità di venire in Argentina e quindi ... sono stata costretta.. diciamo tra virgolette.. a dover insegnare italiano e mi sto accorgendo che in realtà è qualcosa che mi piace.. infatti mi sono ... ora sto prendendo anche il DITALS dell'Università di ... (non si capisce) ... ehm ... per me è questo ... a meno che tu non voglia qualcosa di specifico? ... va bene così ... per me è questo.

A differenza di C., tuttavia, R. accenna ad un suo rapporto con la lingua e cultura italiana ed alla sua volontà di approfondire la sua formazione di insegnante di questa lingua, benché, ad oggi, R. si trovi ad uno stato del tutto iniziale del suo percorso formativo. A questo carattere ancora acerbo della sua formazione si lega anche la mancanza di considerazioni esplicite sui valori linguistici e culturali di cui dovrebbe sentirsi responsabile.

Per completare, infine, il quadro generale di quanto emerso dall'intervista sulla lingua, analizziamo ora le risposte riguardanti le impressioni sull'intervista come tale e in particolare quelli riguardanti i contenuti e i livelli di analisi della lingua ritenuti più sollecitanti e/o complessi. Per ciò che concerne il grado di interesse attribuito al tipo di riflessione sottoposta, i partecipanti di questo gruppo hanno risposto tutti in maniera diversa: F. ha indicato la *consapevolezza*, DM. la *padronanza*; C. *l'efficacia* ed R. *il gusto*.

Gli aspetti di contenuto, invece, che più hanno attirato l'interesse degli intervistati di questo gruppo Ospiti sono le due aree del Lessico e dell'Italiano in rapporto ai dialetti. Nessuno, infine, si esprime sulla complessità di quello o di quell'altro aspetto, quasi a voler sottolineare la scontata padronanza e semplicità con la quale vive la lingua italiana, che rappresenta per ognuno qualcosa di intimamente 'proprio' e dunque posseduto.

La problematizzazione, se e quando esiste, si focalizza, dunque, sul 'come' diffonderla e sul 'come' insegnarla, e non 'cosa' rappresenti per ciascuno di essi.

Estratti 92. F.: Ma mi sembra che siamo stati...abbiamo parlato un sacco...ecco vorrei precisare qualcosa nel senso che il grande problema che c'è...ti ripeto...quale lingua italiana insegnare oggi e lì non so chi mi può rispondere.. forse neanche De Mauro...(ride) e gliel'ho chiesto.. un giorno è venuto...quindi...

6.3 Il gruppo dei Nativi e quello degli Ospiti: un confronto.

Dopo aver analizzato il materiale relativo a ciascun gruppo, tentiamo ora di metterli a confronto. Si procederà evidenziando i punti di contatto e le differenze nelle esperienze di vita e nella percezione della lingua e della cultura italiana, dapprima tra i due gruppi *in toto* e successivamente interfacciando i partecipanti in maniera trasversale, per quanto sia possibile in base a fattori comuni, quali l'età, il tipo di motivazioni all'insegnamento, la tipologia di identificazione culturale, e le esperienze di vita.

Partendo dalle differenze generali fra i due gruppi, si evidenzia in primo piano ciò la questione di ciò che è, per ognuno, la seconda lingua. Mentre per i Nativi questa è l'italiano, per gli Ospiti è lo spagnolo. In entrambi i casi, si pone il problema dell'età di acquisizione, delle modalità di 'accesso' materiali a questa seconda lingua e dei sentimenti che hanno accompagnato gli apprendimenti linguistici, a seconda della fase di vita di volta in volta interessata.

Premesso ciò, per i Nativi, la lingua italiana rappresenta una *scelta, quasi a titolo di 'lingua adottiva'*, effettuata ad età diverse, con motivazioni affettive, familiari, di gusto, necessariamente anche diverse, sostenuta da percorsi formativi e professionali *formali*. E' questa una dimensione che ci sembra cruciale nel distinguere il diverso rapporto con la lingua italiana nei due gruppi. Dal canto loro, i partecipanti italiani Ospiti sono entrati in contatto con la lingua 'altra', per loro rappresentata dallo spagnolo, non per scelta autenticamente culturale, bensì *per necessità lavorative*, legate al contesto straniero in cui erano chiamati a svolgere il loro servizio. Ricordiamo, infatti, che lo stesso Ministero degli Affari Esteri italiano esige un accertamento linguistico relativamente all'area linguistica di destinazione dei docenti di italiano e, tuttavia, questa esigenza non sembra indurre a consolidare le acquisizioni linguistiche di base nella lingua del contesto straniero compiendo ulteriori studi formali. A differenza, quindi, del gruppo dei Nativi, gli Ospiti non mostrano particolare 'tensione' intellettuale verso lo spagnolo.

Alla luce di questo concetto di 'tensione', che ha connotati sia linguistici che psicologico-culturali, e deriva dalla natura degli interessi che hanno portato ogni partecipante all'esperienza di vita che sta compiendo, vorremmo analizzare le specificità degli atteggiamenti che caratterizzano ognuno dei due gruppi

Nel gruppo dei Nativi, la tensione fra le due lingue-culture, l'italiana e la spagnola, risulta in vari momenti delle due interviste e *per spontaneo movimento*, una caratteristica che ha strutturato la loro vita nel tempo e che quindi la ha permeata negli aspetti privati e professionali. Da ciò discende un confronto quotidiano e sistematico fra i due mondi cui appartengono, sia pure con gradi diversi di affiliazione, fra aspetti delle due lingue e delle antropologie che queste

esprimono. Confronto che sembra addirittura diventare vero e proprio ‘costume’, e in tal modo spiega la spontaneità e la ricchezza delle argomentazioni metalinguistiche di cui abbiamo fornito ampia esemplificazione.

Gli Ospiti, d’altro canto, non sembrano vivere una particolare tensione fra le due lingue-culture poiché, come detto, la lingua del contesto in cui attualmente risiedono e lavorano non riveste quelle caratteristiche psicologiche e culturali che invece riscontriamo nei docenti di italiano nativi argentini. Vengono quindi a mancare le spinte primarie a quella dialetticità che abbiamo commentato nei nativi e che si esplica su vari piani. L’attività metalinguistica che potrebbe scaturire dal confronto tra italiano e spagnolo e rappresentare una felice occasione di arricchimento personale e professionale è, nella migliore delle ipotesi, affidata ad una personale propensione. Sembra prevalere, in loro, la consapevolezza di essere detentori ‘naturali’ e di superiore competenza della lingua insegnata, cioè l’italiano. Paradossalmente, mentre dimostrano maggior sicurezza dei nativi nel maneggiare l’italiano a livello produttivo e ricettivo, e pur ponendosi qualche problema didattico, il grado di riflessività nei confronti della loro prima lingua si rivela decisamente più piatto di quello mostrato dei nativi, quando parlano di quella stessa lingua. Dal punto di vista della loro formazione come docenti, riteniamo che questi atteggiamenti prefigurino un rischio di impoverimento professionale.

Per quanto riguarda alcuni aspetti specifici dell’intervista autobiografica, si è notato, inoltre, che, gli intervistati nativi sono riusciti a centrare con maggiore facilità il senso della domanda, ovvero l’intenzione di esplorare aspetti interiori e personali rispetto al rapporto con la lingua italiana. Essi hanno, infatti, focalizzato la loro attenzione *dapprima sul loro contatto personale con l’italiano e su cosa ciò rappresentasse* e, successivamente spiegato le motivazioni del loro percorso formativo e professionale, come realizzazione di un *progetto di vita* costruito nel tempo e fortificato da una relazione intima con questa lingua.

Nel caso degli Ospiti, invece, le autobiografie si presentano come una sintesi ‘asciutta’ del loro percorso formativo e delle motivazioni che hanno guidato le scelte professionali e personali; in due di questi casi, potremmo parlare addirittura di ‘non’ motivazioni (vedi R. e C., qui sopra). Soltanto nei casi di F. e di DM., e nella loro veste di docenti e non in veste personale, è stato possibile riscontrare un accenno alla dimensione del ‘rapporto con l’italiano’, sostenuto, questa volta, da una evidente tensione ideale, erede di una stagione culturale italiana che sentiva fortemente le implicazioni civili dell’insegnamento della lingua, e che accompagna tale senso di responsabilità didattica con un gusto ed un piacere personali. In queste due figure, peraltro della stessa generazione, anche se di diversa provenienza regionale in Italia, la dimensione sociale e ideale sembrano incontrarsi armonicamente con

quella del vissuto personale. Le differenze fin qui focalizzate si evidenziano in gran parte per quanto riguarda l'idea stessa di un 'rapporto con la lingua', che, nella presente ricerca, è esclusivamente incentrato sull'italiano. Quel che vorremmo sottolineare è, precisamente, che questo concetto di 'rapporto con l'italiano' viene *immediatamente colto dai nativi*, per i quali l'italiano è fondamentalmente seconda lingua, o, nell'unico caso di M., una lingua-cultura parallela allo spagnolo. Viceversa, per gli ospiti, dai quali ci si aspetterebbe un'altrettanto immediata ricezione di questo concetto di 'rapporto' con l'italiano, che per loro è 'lingua prima e propria', e che hanno inoltre la responsabilità di diffondere al più alto livello, si rileva una fondamentale assenza di sensibilità. Ricordiamo la prima reazione di C. che, alla domanda: "Mi racconti il suo rapporto con la lingua italiana....." risponde: "*Eh ... che domande (ride)...*".

Rispetto all'intervista semi-strutturata, anche qui, nel confronto tra i due gruppi sono emerse delle differenze: per esempio nelle categorie relative al Riconoscimento di un determinato aspetto, notiamo che il gruppo dei Nativi si esprime più spesso in termini di uso effettivo dell'aspetto esplorato, mentre tra i partecipanti Ospiti è frequente il riferimento al contesto scuola e a quello linguistico-culturale, cogliendo l'occasione per sottolineare la difficoltà a trasmettere quel determinato aspetto di cui si è *ovviamente* consapevoli. Tale peculiarità è riconducibile, a nostro avviso, al fatto che i docenti nativi, coinvolti quotidianamente nella dinamica dialettica tra lo spagnolo e l'italiano, si trovano spesso a riflettere sulla lingua, in situazioni personali e non solo didattiche, e tendono a riconoscere che tale aspetto esiste e viene utilizzato in un modo specifico, che viene incondizionatamente accettato, anche quando è diverso ed è qualcosa di 'altro', in linea con la specificità del loro rapporto con la lingua italiana.

Un altro punto di incontro emerso in maniera esplicita è un atteggiamento generale, in entrambi i gruppi, a fornire una valutazione positiva dell'efficacia degli aspetti della lingua italiana sui quali sono stati sollecitati, con la differenza che, tra i partecipanti Ospiti, c'è una maggiore propensione a rispondere dal punto di vista del Sé come docente rispetto ai Nativi. Per i docenti Ospiti la prospettiva da assumere in modo naturale e immediato è quella che li riguarda come docenti, dando evidentemente per 'scontato' il loro vissuto di parlanti italiano. I Nativi, dal canto loro, rimangono spesso 'ancorati' al loro vissuto personale nei riguardi della lingua italiana, ponendosi con difficoltà nella prospettiva del Sé come docente, quasi si percepissero come 'discenti in continua formazione'.

Passando ora ad un'analisi che metta in relazione i partecipanti, in quanto tali e non come appartenenti ad uno dei gruppi, caratterizzati da dimensioni personali simili, si nota che tali differenze appena enunciate tendono a in parte ad attenuarsi.

Mettendo a confronto i singoli casi è stato possibile trovare anche dei punti di incontro tra i due gruppi, come se alcune caratteristiche simili in termini di età, motivazioni ed esperienze di vita, facessero da 'ponte' tra le due condizioni globali di nativi e di ospiti. Ad esempio, in entrambi i gruppi due intervistati di età vicina e con percorsi di studio simili (vedi A. e R.) hanno espresso in modo parallelo come l'insegnamento non sia mai stata una loro ambizione e un loro progetto di vita, perlomeno l'insegnamento della lingua italiana, giustificando il loro impiego attuale con una scelta dettata da fattori circostanziali e di opportunità. In questi due partecipanti, le comunanze che si rilevano al livello delle motivazioni si rispecchiano anche al livello di riflessione metalinguistica e di identificazione. In essi, si rileva un livello di identificazione che abbiamo classificato, rispettivamente, come *'movimento verso la lingua attraverso parole e fatti'* e *'indifferenza verso i valori linguistici e culturali'* di cui dovrebbero essere, teoricamente, portatori privilegiati. Allo stesso tempo, la difficoltà a riconoscersi pienamente nel ruolo docente, dichiarata a chiare lettere, determina una propensione a fornire, in prevalenza, risposte dal punto di vista del Sé come parlante individuale piuttosto che del Sé come docente, il che si accompagna a scarse argomentazioni di tipo metalinguistico, sia qualitativamente che quantitativamente.

Si ravvisano delle consonanze fra questi due docenti anche per quel che riguarda la valutazione dell'efficacia di alcuni aspetti della lingua. Benché l'atteggiamento generale fra i due gruppi sia positivo nei confronti della lingua italiana, i docenti più giovani, che si trovano 'ai primi passi, con una dichiarata 'non' motivazione all'insegnamento, spesso si esprimono negativamente nei confronti della lingua italiana, sia a livello di efficacia che di padronanza, motivando tale opinione sulla problematicità ad insegnarla. In ciò, essi evidenziano un punto di vista del Sé come docente 'in difficoltà'.

Gli elementi appena analizzati mettono in luce un aspetto centrale negli studi sul bilinguismo e sulla biculturalità, ampiamente studiati ed elaborati dalla letteratura internazionale, così come emerso anche in ricerche precedenti, peraltro condotte in parte nello stesso contesto argentino e/o con nativi argentini in Italia (Pinto, Iliceto, Bracone, Pontani, 2005). La condizione di chi si trova in 'tensione' fra due mondi linguistici e culturali, anche se non necessariamente dalle fasi infantili della sua vita, ma con sufficiente possibilità di acquisire competenze espressive entro questi due mondi, ha un potenziale di grande valore per sviluppare riflessività a molti livelli. L'aspetto che rileva immediatamente chi incontra queste

persone è quello di una spiccata riflessività sulla lingua, per lo più spontanea, cui si associa una riflessività anche sugli aspetti antropologici sottostanti alle differenze linguistiche.

Quando, in questo gruppo di Nativi vengono sondati intenzionalmente gli aspetti relativi all'identificazione, si ottiene un quadro diversificato, in cui coesistono più o meno armonicamente vari strati dell'individualità e si percepisce che queste stratificazioni sono il prodotto di una problematizzazione di istanze a volte conflittuali.

Anche nel gruppo degli Ospiti rileviamo delle tensioni culturali e antropologiche fra i due mondi che si trovano in questo momento ad esperire e, tuttavia, la loro problematizzazione sembra tutta concentrata *sul come attuare al meglio la loro professione di insegnanti di italiano*. Neppure nei casi di F. e DM., di maggiore sensibilità metalinguistica e di forte idealità professionale, tale problematizzazione tocca le relazioni fra il mondo ispanofono in cui vivono e la propria italianità. Non a caso, il fatto che la loro tensione sia circoscritta alle loro responsabilità didattiche si accompagna ad una riflessività complessivamente meno ricca di quella che diffusamente si può rilevare nel gruppo dei Nativi.

Conclusioni

Al termine della ricerca qui esposta, vorremmo sintetizzare i principali elementi emersi e porgere qualche elemento di riflessione dal punto di vista delle scelte politico-culturali che riguardano la formazione della tipologia di insegnanti che considerata nel presente studio.

L'oggetto di studio si è incentrato sulla percezione della lingua e cultura italiana in docenti di lingua italiana fuori dal Paese Italia, nella fattispecie, in Argentina. Questa tematica richiama, per gli aspetti linguistici e didattici, problematiche che gli specialisti di glottodidattica dell'italiano come L2 hanno ampiamente trattato a partire dagli anni settanta del secolo scorso, costruendo un consistente corpo di elaborazioni teoriche e metodologiche, che abbiamo cercato di illustrare nella parte introduttiva. Ne è testimonianza quella vasta pubblicistica che per oggetto l'insegnamento dell'italiano all'estero, calibrato sull'intero arco di vita e per i più diversificati obiettivi professionali, e che si è espressa in tante riviste di italianistica, saggi teorici e manuali di insegnamento. In questa direzione, e conseguentemente, si sono mosse le politiche culturali del Ministero degli Esteri italiano, negli ultimi quarant'anni.

Nel presente lavoro, l'oggetto di indagine appena evocato *è stato osservato da una prospettiva psicologico-culturale*, che ha inteso portare alla luce un aspetto normalmente ignorato, e cioè la percezione che gli *attori sociali*, direttamente coinvolti nell'insegnamento della lingua italiana all'estero, esperiscono in prima persona al riguardo. A questo fine, abbiamo ritenuto utile condurre una riflessione su alcuni concetti fondanti, identificati nella 'triade' lingua-cultura-identità, in base alle modalità con cui le discipline rispettive - linguistica, antropologia e psicologia - li hanno elaborati.

Da qui, il recupero del percorso storico che ha visto questi tre campi disciplinari svilupparsi, nel corso di circa un secolo, prima separatamente e poi in maniera sempre più integrata, fino a fornire le basi, appunto, di una psicologia culturale 'linguisticamente sensibile'. Se, un secolo fa, il legame fra lingua ed antropologia si poteva cogliere essenzialmente nelle sue sedimentazioni al livello di 'langue', e, successivamente, gli psicolinguisti degli anni sessanta potevano interrogarsi sulle 'conseguenze' cognitive dell'uso di termini culturalmente connotati, il contributo di Bruner degli ultimi trent'anni ci permette di collegare lingua, cultura e identità in un *unicum* che si esprime fondamentalmente nella *narrazione*.

La narrazione, nell'accezione specificamente bruneriana, è intesa come quel processo attraverso il quale il narratore/protagonista racconta e definisce il proprio Sé, presentandolo al gruppo sociale cui appartiene.

Parallelamente, nel corso degli ultimi cinquant'anni, gli studi sul bilinguismo ci hanno sensibilizzato alle dinamiche psicologiche che si instaurano nell'interazione continua che un

parlante esperisce fra due lingue, con tutte le connotazioni culturali che a queste si associano. Queste dinamiche toccano le principali dimensioni della personalità, dal funzionamento cognitivo - una delle sotto-aree più indagate scientificamente - agli aspetti emotivi ed affettivi, a loro volta inestricabilmente legati agli aspetti identitari. Questa pluralità di sfaccettature del bilinguismo ci è ormai nota attraverso le sintesi più accreditate sull'argomento. Fra queste, quella operata da due illustri studiosi canadesi, J. Hamers e M. Blanc (2000), è stata utilizzata nel presente studio per la possibilità di operazionalizzare alcuni criteri definienti del bilinguismo-bilingualità: nella fattispecie, il criterio dell'età di acquisizione delle due lingue, quello della competenza relativa in ognuna e quello, per noi cruciale, dell'identificazione nella o nelle culture associate a queste lingue.

La combinazione di questi tre criteri ha permesso di cogliere le caratteristiche distintive delle due tipologie di insegnanti di italiano da noi individuate nel Paese Argentina: il gruppo di docenti nati in quel Paese e poi formatisi all'insegnamento della lingua italiana in Argentina (da noi chiamati i 'Nativi'), e il gruppo dei docenti nati in Italia, che solo successivamente si sono spostati all'estero per insegnare l'italiano (da noi chiamati gli 'Ospiti').

Nella parte introduttiva di questo lavoro, abbiamo delineato alcune caratteristiche linguistiche geografiche e culturali dei due Paesi, Argentina e Italia, che li pongono in una relazione del tutto peculiare e irriducibile ad altre relazioni fra Paesi ispanofoni e l'Italia. Il contesto prescelto, quindi, è tale da amplificare tutte le complessità che normalmente si legano ai contesti bilingui-biculturali. Abbiamo cercato di mostrare come, in un simile contesto, le modalità con cui si sono costituite le due tipologie principali di insegnanti, individuati nei 'Nativi' e negli 'Ospiti', abbia avuto conseguenze profondamente differenti sulla percezione che ognuno dei due ha potuto sviluppare in rapporto alla lingua e alla cultura italiana. Tenteremo ora di ricapitolare ciò che in maniera più caratteristica definisce le configurazioni dei due gruppi in rapporto alle dimensioni principali indagate. Iniziando con le testimonianze dei Nativi, esse evidenziano una forte idealizzazione dei valori estetici e culturali della lingua italiana, basata sia sul riconoscimento del suo prestigio a livello di cultura alta, sia sulle risonanze affettive più intime, e quindi idiosincratiche, legate alle singole provenienze italiane dei loro ascendenti. Ricordiamo che tutti e sei i partecipanti nativi hanno almeno un genitore di origine italiana. In questo senso, le loro reazioni spontanee alla domanda iniziale dell'intervista autobiografica, che richiede di focalizzare "il loro rapporto con la lingua italiana e le loro motivazioni alla scelta di insegnarla" evidenziano sentimenti di esplicita fierezza del fatto di essere veicolo di una lingua letterariamente bella, e strumento, inoltre, di tanti altri valori non linguistici. Ma, ancora più in profondità, il fatto che colgano in maniera immediata il senso di questa domanda così generale rivela che essa tocca corde

profonde delle loro identificazioni culturali, per come queste si esprimono attraverso il canale linguistico. Dalle interviste emerge, d'altro canto, che questa valorizzazione è frutto di un lavoro *comparativo* con la lingua e la letteratura ispanofona, perlopiù nelle sue realizzazioni argentine, ed è questo lavoro comparativo a più livelli, quotidianamente compiuto e relativamente esplicitato, che maggiormente caratterizza il gruppo dei docenti nativi. A ciò si connette la capacità di recuperare i momenti nodali del proprio percorso di scoperta dei valori della lingua italiana come motivazione ad insegnarla, o comunque ad utilizzarla professionalmente. Si tratta, come si ricorderà, di motivazioni prettamente culturali, abbracciate con passione.

La consapevolezza di sé come professionista dell'insegnamento dell'italiano si accompagna ad un buon grado di consapevolezza dell'architettura di questa stessa lingua, come emerge dalle interviste semi-strutturate. Oltre ad essere ben focalizzate e ricche di considerazioni comparative rispetto allo spagnolo, le risposte a queste interviste rivelano modalità particolari di espressione del Sé. Abbiamo sottolineato precedentemente che le valutazioni delle risorse espressive della lingua italiana, da parte di questi docenti nativi, vengono espresse dal punto di vista del Sé come *parlante* piuttosto che del Sé come *docente*, il che rivela la loro volontà di mettersi personalmente in gioco nel rapporto con la lingua che insegnano. L'insieme di queste caratteristiche dei docenti nativi, che si riassumono in forme di consapevolezza a vari livelli, appaiono come il prodotto di situazioni in cui le due lingue-culture a confronto, l'argentina e l'italiana, si trovano in continua tensione dialettica e da lungo tempo instaurata nei loro percorsi personali. Tale *tensione*, accompagnata da quei sentimenti positivi più volte menzionati nei confronti di una lingua amata, qual'è la lingua italiana, sembra favorire il terreno ideale per lo sviluppo di una *attenzione* metalinguistica che colpisce lo studioso italiano per acuità e originalità.

Il gruppo degli 'Ospiti' presenta caratteristiche in gran parte speculari. A cominciare dalla domanda sul "rapporto con la lingua italiana" e sulle "motivazioni alla scelta di insegnarla", le reazioni spontanee sono quelle di una sostanziale perplessità sul significato di fondo della domanda stessa, *come si fosse chiesto loro qualcosa sulla cui problematicità non si erano mai interrogati*. L'interpretazione della pertinenza della riflessione proposta nell'intervista è forse l'elemento discriminante più profondo fra i due gruppi di insegnanti. Le testimonianze dei docenti ospiti rivelano o una perplessità esplicita, o un aggiramento del significato della domanda, spostando l'attenzione dal loro rapporto personale con la lingua italiana agli aspetti più esterni al Sé, quali la concreta implementazione della didattica e le difficoltà di quei particolari alunni argentini. Significativamente, nelle autobiografie di questi docenti italiani, le motivazioni addotte non sottolineano mai il valore generale della lingua italiana in quanto

tale e l'importanza del suo insegnamento, tanto più all'estero. Coerentemente, anche nell'intervista semi-strutturata sulle risorse espressive dell'italiano, le loro considerazioni appaiono in molti casi scarse, mai contrastive rispetto alla lingua principale del contesto, che pure è lingua prima dei loro alunni, e con un'incentrazione prevalente sul Sé come *docente*. Alla relativa povertà di queste riflessioni metalinguistiche, si lega il fatto che, quando sono richiesti di auto-valutarsi nella padronanza di alcuni particolari usi dell'italiano, essi si dichiarano sicuri delle loro competenze. Il profilo di questi docenti italiani di lingua italiana in terra argentina, appena delineato, corrisponde a *condizioni di accesso all'insegnamento* di questa lingua in scuole bilingui-biculturali, che è completamente differente da quello che connota gli insegnanti nativi argentini negli stessi contesti. I docenti cosiddetti 'ospiti' approdano in queste scuole con storie personali caratterizzate da competenze in lingua italiana, formazione glottodidattica, motivazioni all'insegnamento dell'italiano, problematizzazione del bilinguismo in generale, e di quello particolare che connota il Paese di destinazione, radicalmente differenti dalle storie personali dei docenti nativi. Da ciò una *minore tensione dialettica* fra le due lingue-culture che sono oggetto e strumento della loro professione di insegnanti, minor tensione che si riflette anche in una minore consapevolezza di Sé e in una minore riflessività metalinguistica.

Il quadro che abbiamo appena delineato ci pone di fronte ad una situazione parzialmente paradossale. Da un lato, gli insegnanti nativi argentini di lingua italiana in scuole argentine bilingui-biculturali presentano qualche carenza dal punto di vista della padronanza tecnica dell'italiano; dall'altro, essi hanno anche delle forme di consapevolezza, riguardo alle motivazioni all'insegnamento dell'italiano e alle problematiche identitarie del bilinguismo, che rappresentano sicuramente dei valori dal punto di vista degli obiettivi che queste scuole perseguono. Viceversa, gli insegnanti italiani di lingua italiana che s'inseriscono in queste stesse scuole, pur avendo una padronanza linguistica più sicura dell'italiano, presentano altri elementi di debolezza, sul piano delle motivazioni e della consapevolezza delle problematiche cognitive e identitarie del bilinguismo, e queste hanno importanti riflessi negativi sull'esercizio della loro professione.

Riteniamo che la prospettiva emica che ha ispirato le scelte metodologiche del presente lavoro abbia permesso di cogliere aspetti profondi del rapporto lingua-cultura-identità nei vissuti stessi dei partecipanti coinvolti nel complesso contesto che è stato esplorato. Rievocando la prima parte del titolo: "Bilingue e biculturale", provocatoriamente formulata in forma interrogativa, i dieci docenti-partecipanti di questa ricerca incarnano, ognuno, un equilibrio molto idiosincratico fra le due componenti di base, lingua e cultura, con 'simmetrie' e 'asimmetrie' molto variabili da caso a caso, com'è apparso fin dal primo

inquadramento nelle due tabelle illustrate qui sopra. Al di fuori di una narrazione del Sé e di un diretto coinvolgimento nel significato delle domande, ben difficilmente le peculiarità di questi equilibri sarebbero potute emergere.

La conoscenza di questi diversi profili professionali potrebbe essere utile agli operatori culturali del Ministero degli Affari Esteri italiano, a livello centrale, e di quelli locali negli Istituti italiani di cultura all'estero, che hanno fin qui mobilitato molte risorse economiche, politiche e intellettuali ai fini della formazione di entrambi i tipi di insegnanti, sia locali che italiani. Dopo aver incentrato tanta parte degli investimenti sulla preparazione glottodidattica degli insegnanti di italiano come L2, su basi essenzialmente linguistiche, sarebbe opportuno dedicare un'attenzione specifica sulle problematiche psicologiche, cognitive e identitarie che si legano ai progetti di educazione bilingue-biculturale, come aspetti altrettanto rilevanti della formazione.

BIBLIOGRAFIA

- Atkinson, P. (1992) *Understanding Ethnographic Texts*. Newbury Park CA.; Sage.
- Atkinson, P., Hammersley, M. (1994) Ethnography and Participant Observation, in Denzin N., Lincoln Y. (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, pp.248- 261.
- Austin, J.L. (1962) *How to Do Things with Words*, trad. it. *Come fare cose con le parole*, Genova, Marietti, 1987.
- Baker, C. (1983). *Bilingual education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Baker, C., Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Bakhtin, M.M. (1981), *The dialogic imagination*, Austin, Texas, The University of Texas Press.
- Balboni, P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- Bales, R.F. (1951) *Interaction Process Analysis: A method for the study of small groups*, Cambridge, Addison-Wesley Press.
- Benhabib, S. (2002), *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Bernstein, B. (1973), Classe sociale, linguaggio e socializzazione, in Giglioli, P. P. (a cura di) (1973), *Linguaggio e società*, Bologna, il Mulino, pp. 215-235.
- Bialystok, E. (ed.) (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Cummins, J. (1991). Language, cognition, and education of bilingual children, In Bialystok, E. (ed.) (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 222-232.
- Bialystok, E. (2004). "The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development", in T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.). *The Handbook of Bilingualism*, Oxford, Blackwell, pp. 577-601.
- Bialystok, E. (2009), "Bilingualism: The Good, the Bad, and the Indifferent", *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, pp.3-11.
- Billig, M. (1996). *Arguing and Thinking: a rhetorical approach to social psychology, revised edition*. Cambridge: Cambridge University Press. (ed. it. *Discutere e Pensare: un approccio retorico alla psicologia sociale*. Milano, Raffaello Cortina, 1999)
- Blumer, H. (1954), "What is Wrong with Social Theory." *American Sociological Review* 18, pp. 3-10.
- Blumer, H. (1969), *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs, NJ,

- Prentice Hall, tr.it. *Interazionismo simbolico. Prospettiva e metodo*, a cura di R. Rauty, Bologna, il Mulino, 2008.
- Blumer, H. (1937), "Social Disorganization and Individual Disorganization." *American Journal of Sociology* 42 pp. 871-877.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 18, 3-10.
- Bogatyrev P., Jakobson R.(1929) "Il folklore come forma specifica di creazione " in *Semiotica della cultura popolare*, Verona, Bertani, 1982
- Bonaiuto M., Sterponi L. (1997), "Attribuzione di intenzionalità retorica: socializzazione al gioco linguistico dei giochi linguistici ", *Rassegna di Psicologia*, XIV,1, pp.57-86.
- Bonica, L., Cardano, M. (a cura di) (2008), *Punti di svolta. Analisi del mutamento biografico*, Bologna, il Mulino.
- Bonica, L., Olagniero, M. (2011), *Come va la scuola? Genitori e figli di fronte alle scelte e carriere scolastiche*, www.infantiae.org, Ed. Infantiae.org.
- Boscolo, P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, Utet.
- Bourdieu, P. (2003), *Per una teoria della pratica*, Milano, Raffaello Cortina, (ed.or. 1972)
- Bruner, J. (1983), *Child's Talk. Learning to Use Language*, New-York, London, W.W. Norton & Company Inc.
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: the hidden agenda. In B. Rogoff, & Wertsch, J. (Eds), *Children's learning in the 'zone of proximal development'*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner J.(1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, MA, Harvard University Press, ed. it.: *La mente a più dimensioni*, Roma – Bari, Laterza, 1993.
- Bruner, J. (1987), *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*. Roma, Armando Editore.
- Bruner, J.(1988). Research currents: Life as narrative. *Language Arts*, 65(5), pp. 574-583.
- Bruner, J.(1990), *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, trad. it. *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner, J. (1991), *The Narrative Construction of Reality*, in 'Critical Inquiry', 18, pp 1-21 (trad. It. *La costruzione narrativa della realtà*, in M. Ammaniti, D. N. Stern, a cura di, *Rappresentazioni e narrazioni*, Bari, Laterza 1991, pp. 17-42)
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* , Milano, Feltrinelli, 2001.
- Cadzen J. et alii (1972), *Functions of the language in the classroom*, Prospect Heights, IL, Waveland Press.
- Cannada Bartoli, V. (2009), *Antropologia e linguistica*, Roma, Carocci, pp. 15-76.

- Cardano, M. (2003) *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma, Carocci.
- Cole, M. (1995), "Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation", *Culture & Psychology*, 1, 25-54.
- Cole, M. (1996), *Cultural psychology. A once and future discipline*, Cambridge, MA, Harvard University Press. ed. it. *Psicologia culturale*, Roma, Carlo Amore, 2004.
- Conte, M.E. (1981) "Deissi testuale ed anafora", in *Sull'anafora. Atti del seminario, Accademia della Crusca, 1978*, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 37-54
- Conway, M.A. (2005). "Memory and the self." *Journal of Memory and Language*, 53, 594-628.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino.
- Davies, B., Harré, R., *Positioning: The Discursive Production of Selves*, in 'Journal of the Theory of Social Behaviour', 1, pp.43-63.
- De Mauro, T. (1963), *Storia della linguistica dell'Italia unita*, Milano, Feltrinelli.
- De Mauro, T. (1970) "Note" in F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza, pp. 367-474.
- De Mauro, T. (a cura di) (1972), Introduzione, traduzione e commento in F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro T., Vedovelli M. (1996), "La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie della emigrazione: problemi istituzionali e sociolinguistici." in G. Tassello, M. Vedovelli (a cura di), *Scuola, lingua e cultura nell'emigrazione italiana all'estero. Bibliografia generale (1970-1995)*, Roma, Centro Studi Emigrazione, pp. 7-41.
- Diaz, R. M., Klingler, C. (1991). "Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development, in Bialystok (Ed.) (1991) *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press., pp. 167-192.
- Dittmar, N. (1973). *Soziolinguistik*, Frankfurt a. M, Athenäum Verlag.
- Dixon-Krauss L. (a cura di), (1998), *Vygotskij nella classe*, Trento, Erickson.
- Duranti, A., Goodwin, C., (eds.), 1992, *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Duranti, A., 1994, *From Grammar to Politics: Linguistic Anthropology in a Western Samoan Village*, Berkeley, University of California Press.
- Duranti, A. (2000), *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi.
- Duranti, A (a cura di) 2002, *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*. Roma, Meltemi, pp. 341-344.
- Duranti, A. (2003), "Il parlare come pratica sociale", in G. Mantovani (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti, pp. 45-61.

- Duranti, A. (2004a), Agency in language, in A. Duranti (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*, Malden, MA, Blackwell, pp. 451-473.
- Duranti, A. (2004b), Il fare del linguaggio, *Quaderni del ramo d'oro*, 6, pp. 149-166.
- Duranti, A. (2007), *Etnopragmatica. La forza del parlare*, Roma, Carocci.
- Echeverría, E. (2003). El aprendizaje y la utilización del pensamiento crítico. Una investigación etnográfica. *Aprender a Pensar*, 5, 60-69.
- Emerson, R. M., Melvin P. (2001) "Constructing participant/observation relations". In: R.M. Emerson, *Contemporary field research: perspective and formulations*. Sec. Ed. Prospect Heights, IL, Waveland Press.
- Ervin, S.M., Osgood, C.E. (1954). "Second language learning and bilingualism". *Journal of Abnormal and Social Psychology, Supplement*, 49, pp. 139-146.
- Fasulo A., Sterponi L. (a cura di) (2006) *Linguaggio e cultura. L'acquisizione della competenza comunicativa*, Roma, Carocci.
- Favaro, G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia.
- Galimberti, U. (1999). *Enciclopedia di psicologia*. Garzanti Editore.
- Garfinkel, H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Geertz, C. (1994), "The uses of diversity", in R. Borofsky (ed.), *Assessing cultural anthropology*, New York, McGraw Hill, pp. 556-559.
- Gergen K.J. & Gergen M., (1981), *Social psychology*, New York: Harcourt, Brace & Jovanovich, Inc., trad. it. *Psicologia Sociale*, Bologna: Il Mulino, 2a ed., 1986.
- Gergen, K. J. (1991), *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*, New York, Basic Books.
- Gergen, K. J. (1994), *Realities and relationships*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Gingrich, A., Ochs, E. & Swedlund, A. (eds.) Repertoires of time-keeping in anthropology. Special Issue of Current Anthropology, edited by A. Gingrich, E. Ochs, and A. Swedlund.
- Goffman, E. (1971a), *Modelli di interazione*, Bologna, il Mulino, (Ed. or. 1967).
- Goffman, E. (1971b), *Il comportamento in pubblico*, Torino, Einaudi, (ed. or. 1963).
- Goffman, E. (2001), *Frame Analysis*, trad. it. a cura di Matteucci I., Roma, Armando Editore.
- Gumperz, J. J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hakuta. K. (1986). *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York, Basic Books.
- Hamers, J., Blanc, M. (1989, 2000), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Harré, R., Gilet, G. (1994), *The Discursive Mind*, London: Sage Press (trad. it. *La mente discorsiva*, Milano, Raffaello Cortina Editore. (1996).

- Harré, R., Lamb R. & Mecacci L., (1983). *Psicologia Dizionario Enciclopedico*, Bari, Laterza.
- Hymes, D. (1973) "On Communicative Competence", in *Sociolinguists*, J. B. Pride e J. Homes, Penguin, eds. Harmondsworth.
- Kvale S., (1996), *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*, Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage.
- Labov, W. (1996), *The social stratification of English in New York City*, Washington, DC, Center of Applied Linguistics.
- Labov, W. (1973), *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lave, J. (1988), *Cognition in practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave, J., Wenger, E.C. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, MA, Cambridge University Press..
- Leont'ev, A. N. (1978), *Activity, Consciousness, and Personality*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- Leopold, W.E. (1961). Patterning in children's language learning, in S. Sapporta (Ed.), *Psycholinguistics*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Levinson, S. C. (1992). Activity types and language. In P. Drew, & J. Heritage (Eds.), *Talk at work Interaction in institutional settings*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 66-100.
- Lévi-Strauss, C. (1966), *Antropologia strutturale*, Milano, il Saggiatore.
- Ligorio B., (1994), "Community of learners: strumenti e metodi per imparare collaborando", in *Tecnologie didattiche*, I, 4, pp. 22-39.
- Ligorio, B. (2002), *Apprendimento e collaborazione in ambienti di realtà virtuale. Teoria, metodi, tecniche ed esperienze*, Roma, Garamond.
- Lo Duca, M. G. (2003) *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- Lumbelli, L. (1982) *Psicologia dell'educazione- Comunicare a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Lumbelli L. (a cura di) (1987), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, Franco Angeli.
- Mackey, W. F. (1970), "The description of bilingualism" in J. Fishman (ed.), *Readings in the Sociology of Language*, The Hague, Mouton, pp. 554-584.
- Malinowski, B., (1966) The problem of meaning in primitive languages (ed.or. 1923) In C. K. Ogden & I. A. Richards (Eds), *The meaning of meaning* (ed. or. 1923) London: Routledge & Kegan Paul, pp.146-152
- Mantovani, G. (1991), *L' interazione uomo-computer*, Bologna, Il Mulino.
- Mantovani, G. (1995), *Comunicazione e identità*, Bologna, il Mulino.

- Mantovani, G. (1996a), "Social context in HCI: A new framework for mental models, cooperation and communication", *Cognitive Science*, 20, pp. 237-269.
- Mantovani, G.(1996b), *New communication environments - From everyday to virtual*, London, Taylor & Francis.
- Mantovani, G. (1998), *L' elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*, Firenze, Giunti.
- Mantovani, G. (2000), *Exploring borders. Understanding culture and psychology*, London, Routledge.
- Mantovani, G. (2002), "Internet haze. Why new artifacts can enhance ambiguity in situations", *Culture and Psychology*, 8, 56-78.
- Mantovani, G. (2003a), "I metodi qualitativi in psicologia. Strumenti per una ricerca situata", in G. Mantovani e A. Spagnoli (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna, il Mulino, pp. 15-45.
- Mantovani, G. (2003b), "Gli atteggiamenti nel contesto sociale". In G. Mantovani (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti, pp. 117-145.
- Mantovani, G. (2004a), *Intercultura – E' possibile evitare le guerre interculturali?*, Bologna, Il Mulino.
- Mantovani, G.(2004b), "Defending cultural pluralism against imperial visions". *Contemporary Psychology*, 12, pp. 756-759.
- Mantovani, G. (2007), Dalla psicologia culturale alla prospettiva interculturale, in B. Mazzara (a cura di), *Prospettive di psicologia culturale*, (pp. 57-76), Roma, Carocci.
- Margutti, P. (2004), *Comunicare in una lingua straniera*, Roma, Carocci.
- Maturana, H., Varela, F. (1984) *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti.
- Mazzara, B. (2003), "Profilo storico e teorico", in G. Mantovani (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti, pp.14-43.
- Mazzara, B. (2007) (a cura di), *Prospettive di psicologia culturale*, Roma, Carocci.
- Mead, G. H. (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago, Chicago University Press, trad.it. Mente, Sé e società, Bologna, il Mulino, 1972.
- Mecacci, L. (2004), "La cornice storico-metodologica della psicologia culturale" In G. Mantovani e C. Zuccheromaglio (a cura di), *Psicologia culturale ed interculturale*, numero speciale di *Ricerche di Psicologia*, 3, pp. 47-56.
- Medici, M., Simone, R. (a cura di) (1971), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*. Atti del IV Convegno Internaz. di Studi, Roma 1-2 giugno 1970.
- Mininni, G. (2000), *Psicologia del parlare comune*, Bologna, Grasso.
- Mininni, G. (2003), *Il discorso come forma di vita*, Napoli, Guida.

- Mohanty, A. (1994), *Bilingualism in a Multilingual Society: Psychosocial and Pedagogical Implications*, Mysore: Central Institute of Indian Languages.
- Moll L.C. (1990) (a cura di), *Vygotskij and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, New York, Cambridge University Press.
- Monaco C. (2007) “Poi devi trovare anche la risposta logica: pensare storicamente in quarta elementare: un’esperienza di lavoro in piccolo gruppo”, *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, vol. VII, 1-2, 39-68
- Ochs, E., Schieffelin Bambi B. (1984) "Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications" in *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. R. Shweder and R.A. Levine, eds. Cambridge, Cambridge University, pp. 276-320
- Ochs, E. (eds) (1988), *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ochs, E., Schieffelin Bambi B. (1995) "The impact of language socialization on grammatical development" in *The Handbook of Child Language*, di P. Fletcher & B. MacWhinney. eds. Oxford, Blackwell, pp. 73-94.
- Ochs, E. e Capps, L. (1996), "Narrating the self" in *Annual review of Anthropology*, 25, pp. 19-43.
- Ochs, E., Schlegloff, E. A. & Thompson, S. A. (eds.) (1996), *Interaction and Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ochs, E., Capps, L. (2001), *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- P. Edelembos R., Johnstone (eds.) *Researching languages at primary school: some European perspectives*. London, CILT, 1996, pp. 27-46.
- Palmonari, A., (1989), *Processi simbolici e dinamiche sociali*, Bologna, il Mulino.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- Peal, E., Lambert, W.E. (1962) “The relation of bilingualism to intelligence”, *Psychological Monographs: General and Applied*, 76, pp. 1-23.
- Piccardo, C., Benozzo, A (1996), *Etnografia organizzativa*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Pinto, M.A., (2002). “Bilinguismo e sviluppo metalinguistico”, in G. Di Stefano e R. Vianello (a cura di), *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi. Studi e ricerche in onore di Guido Petter*. Firenze, Giunti, 2002, pp. 280-295.
- Pinto, M.A., (in stampa) *Bilinguismo ed educazione bilingue: teoria e ricerche nel quadro internazionale e italiano*, Studi Italiani.

- Poggio B. (2004) *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci.
- Pontecorvo, C., (1991), *Quale cultura*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C. (1995), *L'apprendimento tra culture e contesti: l'apprendistato cognitivo*, in C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zuccheromaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano, LED.
- Pontecorvo, C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Led.
- Pontecorvo C., Duranti A. (1996) A. "Bambini e genitori in famiglia: conversazione e socializzazione." in un numero speciale di *Età Evolutiva* 55 pp. 53-119.
- Pontecorvo, C.(1997), "Apprendere nei contesti", in *Studi e Documenti degli Annali della P.I.*, Firenze, Le Monnier
- Pontecorvo, C. (2002), DAP – Discorso e Apprendimento, www.infantiae.org, Ed. Infantiae.Org.
- Reynolds, A. G. (1991). "The cognitive consequences of bilingualism", In A.G. Reynolds (ed.), *Bilingualism. Multiculturalism and Second Language Learning: the McGill Conference in Honour of Wallace E.Lambert*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp.145-182.
- Resnick, L. B., (1987), "Learning in school and out", In *Educational Researcher* , 16/9, pp. 13-20.
- Ricoeur, P., (1983), *Temps et récit*, vol. 1, Paris, Seuil (trad. it. *Tempo e Racconto*, vol. 1, Milano, Jaca Book, 1993)
- Rizzo, A. (2000), "La natura degli artefatti e la loro progettazione", in *Sistemi Intelligenti*, XII, 3, 437-452.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd edition), Oxford, Blackwell.
- Sacks, O. (1985), *The Man Who Mistook His Wife For A Hat*, London, , Duckworth (trad. It. *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Milano, Adelphi, 1986).
- Sapir, E. (1972), *Cultura, linguaggio e personalità. Linguistica e antropologia*. Torino, Einaudi.
- Saussure, F. de, (1916) *Cours de linguistique générale*, a cura di Charles Bally, Albert Riedlinger e Albert Sechehaye, Losanna-Parigi, Payot, Trad. it.: Tullio De Mauro (a cura di), *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza [1967], 2009.
- Saville-Troike, M (1982) *The Ethnography of Communication*, Oxford, BLackwell.
- Schiavinato V., Cottone P., Mantovani G. (2007), Self-positioning in contesti interculturali. In Talamo A., Roma F., *La pluralità inevitabile*. pp. 51-69, Milano, Apogeo.
- Sclavi, M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori.

- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not. The education of Minorities*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Smorti, P. (1996), *Il pensiero narrativo*, Firenze, Giunti.
- Smorti, A. (2007), *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*, Firenze, Giunti
- Striano, M.P. (2000), *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Napoli, Liguori
- Titone, R. "Bilingual education and the development of metalinguistic abilities: a research project", *International Journal of Psycholinguistics*, 1994, 10,5, pp. 5-14.
- Titone, R. (1980). *Glottodidattica. Un profilo storico*. Bergamo, Minerva Italica.
- Titone, R. (1966). *Le lingue estere. Metodologia didattica*. Zürich, PAS Verlag.
- Titone, R. (1972). *Psicolinguistica applicata*. Roma, Armando.
- Trifone, P. (a cura di) (2006), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Trubeckoj, N. (1939), *Fondamenti di fonologia*, Torino, Einaudi, 1971, pp. 21-38
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Harlow, Longman.
- Vygotsky. L.S. (1934). *Myslenie y rec'. Psichologiceskie issledovanija*, Mosca-Leningrado; trad. it. di Luciano Mecacci, Bari, Laterza, 1990.
- Vygotskij, L. S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Giunti.
- Vygotskij L. S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological process* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner e E. Souberman, a cura di), Cambridge, MA, Harvard University Press, trad. It. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Firenze, Giunti, s.d.
- Vygotskij, L. S. (1978 [1987-1997]), *Mind in society. The development of higher psychological processes*; trad. it. *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1981.
- Wenger, E. (2000), "Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento", in *Studi Organizzativi*, 1, 11-34.
- Wenger, E.. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge MA, Cambridge University Press, trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Whorf, B. L., (1970), *Linguaggio, pensiero e realtà*, Torino, Boringhieri. Wittgenstein, L., (1967), *Ricerche filosofiche*, ed. it. a cura di R. Piovesan e Mario Trinchero, Torino, Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1978) *Della certezza*, con un saggio introduttivo di Aldo Gargani, trad. italiana a cura di M. Trinchero, Torino, Einaudi
- www.esteri.it (Sito ufficiale del Ministero degli Esteri Italiano, sede Roma.
- Zucchermaglio, C., Alby, F. (2006), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Roma, Carocci.

- Zucchermaglio, C. (2002), *Psicologia culturale dei gruppi*, Roma, Carocci.
- Zucchermaglio, C. (2002), *Psicologia culturale dei gruppi*, Roma, Carocci.
- Zucchermaglio, C. (2003a), "Contesti di vita quotidiana, interazione e discorso." In G. Mantovani e A. Spagnoli (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna, il Mulino, pp. 15-45.
- Zucchermaglio, C. (2003b), "I dati empirici della psicologia culturale". In G. Mantovani e C. Zucchermaglio. C. (a cura di), *Psicologia culturale ed interculturale*, numero speciale di *Ricerche di Psicologia*, 3, 31-45.
- Zucchermaglio, C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED.

APPENDICE

INTERVISTA SEMISTRUTTURATA

Fase preliminare

Le chiederò l'opinione riguardo alcuni aspetti della lingua italiana, intendendo per lingua italiana quella che si usa chiamare "l'Italiano standard".

1) Secondo lei, la lingua italiana è una lingua apprezzata?

DOC.:

1. 1) Quali aspetti della lingua italiana le danno maggior prestigio?

DOC.:

2) Pensa che al suo prestigio nel mondo contribuiscano altre dimensioni di natura extralinguistica, come il fatto di essere associata alle arti figurative, alla musica, al cinema?

DOC.:

Adesso le farò delle domande su alcuni aspetti della lingua italiana procedendo in maniera seguente: le chiederò prima una sua opinione/impressione personale e spontanea e poi le porrò delle domande più puntuali.

I) ORTOGRAFIA

Consideri le seguenti parole:

°Laghetto °Scheda °Scuola °Capello °Cappello °Casa °Cassa °Insegnante

1) Pensa che per scrivere l'italiano sia facile mettere in corrispondenza i suoni con la grafia?

DOC.:

2) Pensa che sia più facile rispetto ad altre lingue?

DOC.:

3) Ritieni di avere difficoltà particolari nell'ortografia italiana?

DOC.:

3. 1) Quali?

DOC.:

4) Pensando all'ortografia della sua lingua madre, cosa direbbe?

DOC.:

II) ORGANIZZAZIONE GRAMMATICALE E SINTATTICA

A) CONDIZIONALE

Consideri le seguenti frasi:

- | | |
|---|-----------------------------------|
| - Se fosse simpatico, sarebbe più bello; | - Se era simpatico, era più bello |
| - Se l'avessi saputo non sarei venuto; | - Se lo sapevo non venivo; |
| - Se fossi stata convocata, avrei ottenuto ottenevo il posto; | - Se ero convocata il posto |

Può vedere che vi sono sempre due frasi: una al modo condizionale e l'altra, che dice più o meno la stessa cosa, all'indicativo.

1) Che cosa pensa dell'uso del condizionale rispetto a quello dell'indicativo?

DOC.:

2) Quale motivazione c'è, secondo lei, alla base del mantenimento del modo condizionale?

DOC.:

3) Personalmente ha piacere e si sente a suo agio nell'utilizzare tutte le forme che il modo condizionale mette a disposizione?

DOC.:

4) Cosa direbbe, rispetto a quanto posto nelle precedenti domande, sulla sua lingua materna?

DOC.:

B) PRONOMI

Consideri le seguenti forme:

° TROVARSI ° TROVARVI ° TROVARCI

Come può notare quella particella può voler dire molte cose differenti: il "si" di TROVARSI fa riferimento ad un pronome riflessivo, come in "mi trovo", "ti trovi", "si trova", ecc. Il "ci" ed il "vi" delle altre due forme possono far riferimento sia ad un pronome che ad un luogo.

TROVARCI nel caso di "noi ci troviamo" ma anche di "io ci trovo o non ci trovo" (es. "io non ci trovo niente di male"); TROVARVI può essere "trovare voi" oppure "trovare in... qualcosa" (es. "non vi trovo errori").

5) Ha mai notato che in italiano esistono queste forme omonime con differenti significati?

DOC.:

6) Cosa pensa di queste forme linguistiche?

DOC.:

7) Lei personalmente che uso ne fa?

DOC.:

8) Potrebbe fare le sue considerazioni in riferimento a tale fenomeno linguistico nella sua lingua materna?

DOC.:

III) LESSICO

A) RICCHEZZA E DIVERSIFICAZIONI

Ascolti i seguenti esempi:

° VISO FACCIA VOLTO
CONTENTO GAIO

° GIOIOSO FELICE ILARE

° COORDINAMENTO/COORDINAZIONE

° PROCEDURA/PROCESSO/PROCEDIMENTO
TRATTAMENTO/TRATTAZIONE

°

Come vede, questi gruppi di parole che le ho fatto ascoltare, sono collegati tra loro da rapporti di significati molto stretti, al punto che possono sembrare sinonimi.

1) Ritieni che le differenti parole corrispondano a distinzioni di significato utili?

DOC.:

2) Ritieni che sia un vantaggio il poter disporre di distinzioni sottili a seconda delle situazioni?

DOC.:

3) Lei nell'uso personale della lingua italiana vi pone attenzione?

DOC.:

4) Ripensando al problema che abbiamo sollevato per l'italiano, farebbe delle considerazioni sulla sua lingua madre?

DOC.:

B) LA PAROLA E LE COSE: I CRITERI DEFINIENTI

In italiano quell'oggetto che può proiettare su una parete si chiama "lavagna luminosa"; in spagnolo questo stesso oggetto si chiama con una parola che potremmo tradurre così: retro - proiettore.

5) Ha mai visto funzionare questo oggetto?

DOC.:

5. 1) Le sembra che la scelta di queste due parole: "lavagna" e "luminosa", sia coerente in rapporto all'oggetto?

DOC.:

5. 2) Su che base?

DOC.:

In italiano, i fogli che si possono proiettare su una lavagna luminosa si chiamano "lucidi", nelle altre lingue citate si chiamano " trasparenze".

6) Conosce questi oggetti e sa come funzionano?

DOC.:

6. 1) Secondo lei, la scelta della parola "lucidi" è coerente in rapporto alle caratteristiche fisiche dell'oggetto?

DOC.:

6. 2) Su che base?

DOC.:

C) COERENZA - TRASPARENZA DELL'ORGANIZZAZIONE CONCETTUALE NEL LESSICO

In italiano, la parola "nipote" è riferita al figlio/alla figlia di un fratello/o di una sorella o al figlio/alla figlia di un figlio/di una figlia. Quindi, si può dire che un nonno ha dei nipoti, così come si può dire che uno zio ha dei nipoti. La stessa parola in altre lingue, come per esempio lo spagnolo, si dice diversamente a seconda che discenda da fratelli o sorelle o dal figlio/figlia del padre/della madre: il nipote da nonno/a si dice "nieto/nieta", mentre il nipote da zio/a si dice "sobrino/sobrina".

1) Ha mai notato questa peculiarità della lingua italiana?

DOC.:

2) In linea generale, nelle lingue che tu conosci, ritieni che sia un vantaggio disporre di un termine unico anche a rischio di ambiguità, oppure pensi che sia meglio specificare subito la singola categoria di una stessa area come negli esempi qui sopra ?

DOC.:

IV) GRADO DI APERTURA DELL'ITALIANO STANDARD IN RAPPORTO AI DIALETTI E ALLE LINGUE

A) ITALIANI REGIONALI

A Roma molte parole dell'italiano vengono pronunciate in modo particolare, non si tratta di dialetto romanesco bensì di un tipo di italiano regionale nella variante romana. Le propongo alcuni esempi:

“Insegnare” (insegnare) “Sosciale” (sociale) “Disciamo” (diciamo)

“Itagliano” (italiano) “Ssedia” (sedia) “Robba” (roba)

Sono varianti dell'italiano in una possibile ortografia: come se “c” si scrivesse “sc” (“sosciale”), come se la “s” si scrivesse “ss” (“Lassedia”), come se la “b” si scrivesse “bb” (“robba”). questo non è un fenomeno esclusivamente romano perché anche in altre regioni troviamo esempi analoghi: esistono delle pronunce regionali a nord, a sud e al centro.

1) E' la prima volta che fa caso a questo aspetto della lingua?

DOC.:

2) In quali contesti, secondo lei, è appropriato l'uso delle varianti regionali: per facilitarla le sottopongo alcune situazioni:

- a) Due giovani di livello culturale medio in un contesto informale;
- b) Due giovani di livello culturale medio in una situazione di esame universitario o di colloquio di lavoro;
- c) Due persone adulte di livello culturale elevato che parlano tra di loro in un contesto informale;
- d) Due persone adulte di livello culturale elevato di fronte ad un pubblico e con una funzione culturale precisa, quale una lezione frontale, un'intervista televisiva, una conferenza;

DOC.:

3) Lei personalmente, che atteggiamento assume rispetto a queste modalità linguistiche?

DOC.:

B) DIALETTI

Come sicuramente saprai, in Italia esiste una ricca tradizione dialettale, molto diversificata da regione a regione, che molto spesso dà l'impressione di avere a che fare con delle vere e proprie lingue, distinte dall'italiano.

Ti faccio ascoltare alcuni esempi:

“Né guagliò, cà nisciun è fess...” (NA)

“Che jè voi di” “Nun poj capi” (RM)

“Bajuscia” (MI)

“Te ga visto, beedeto” “Varda ti ‘n po” (VE)

4) Ha mai notato se espressioni dialettali, come quelle che ha sentito negli esempi, rientrano nel modo di parlare di persone appartenenti a diversi livelli socioculturali?

DOC.:

5) In quali situazioni ritiene appropriato l'uso delle forme dialettali?

a) due giovani di livello culturale medio in un contesto informale

b) due giovani di livello culturale medio in una situazione di esame universitario o di colloquio di lavoro

c) Due persone adulte di livello culturale elevato che parlano tra loro in un contesto informale

d) Due persone adulte di livello culturale elevato di fronte ad un pubblico e con una funzione culturale precisa quale una lezione frontale, un'intervista televisiva, una conferenza

DOC.:

6) Può citare dei casi di espressioni letterarie, filmiche o di canzoni in dialetto che lei è in grado di capire?

DOC.:

C) L'ITALIANO IN RAPPORTO ALL'INGLESE

Avrà notato che nella lingua italiana circolano sempre di più alcune parole prese in prestito dall'inglese, tradotte in italiano o presentate nella forma inglese.

Esaminiamo la prima lista:

- “Implementare” - “Processamento” - “Scannerizzare” - “Formattare”

Sono parole di origine latina, codificate nell'inglese con significati moderni e successivamente riprese dall'italiano che le ha riformulate.

8) Secondo lei, era inevitabile che la lingua italiana traducesse secondo queste modalità?

DOC.:

Esaminiamo la seconda lista:

- “Weekend” - “Background” - “Gap” - “Trendy” - “Fashionable” - “Target”

Sono parole di radice inglese, traducibili in italiano e che in italiano hanno un preciso significato.

9) Lei che cosa pensa dell’uso delle parole di origine inglese in frasi italiane?

DOC.:

Esaminiamo la terza lista:

- “Breakfast” - “Hockey” - “Rugby” - “Pudding”

Si tratta di parole d’origine inglese che si riferiscono a prodotti tipicamente anglosassoni.

10) In questo caso le sembrerebbe utile tradurre in qualche equivalente della lingua italiana?

DOC.:

11) Nel complesso, che atteggiamento sarebbe più appropriato, secondo lei, nei confronti delle parole straniere, in particolare quelle inglesi?

DOC.:

12) Lei, personalmente, che atteggiamento adotta nelle situazioni che le ho prospettato?

DOC.:

VI) IMPRESSIONI SULL’INTERVISTA

Vorrei chiederle qualcosa che ha a che fare con l’intervista di per sé, per come è stata organizzata e condotta.

1) Quali di queste riflessioni ha trovato più stimolante?

- a) Sulla consapevolezza
- b) Sull’efficacia
- c) Sulla padronanza
- d) Sul gusto personale
- e) Nessuno

DOC.:

2) L'intervista ha spaziato su vari aspetti della lingua italiana; quali ha trovato più stimolante?

- a) Ortografia
- b) Grammatica e sintassi
- c) Lessico e parole
- d) Italiano in rapporto all'inglese
- e) Italiano regionale
- f) Italiano e dialetti
- g) Nessuno

DOC.:

3) Di tutti gli aspetti della lingua italiana sui quali l'ho sollecitato, ne ha trovato qualcuno più complesso di altri?(vedi elenco sopra)

DOC.:

4) Le ha fatto piacere avere avuto un'occasione per mettere a fuoco pensieri e vissuti relativi alla lingua italiana?

DOC.:

5) Vuole precisare qualcosa?

DOC.: