

INSEGNARE IN ITALIANO ALL'ESTERO: PERCEZIONI E BISOGNI DEI DOCENTI

Fabiana Fazzzi¹

1. INTRODUZIONE

Le scuole italiane all'estero sono una rete di istituzioni scolastiche presenti in tutto il mondo che hanno l'obiettivo di promuovere la lingua e la cultura italiana, nonché il mantenimento dell'identità culturale dei figli dei connazionali e dei cittadini di origine italiana (sito web MAECI²). Si tratta di un sistema piuttosto complesso e variegato che è evoluto nel tempo in concomitanza con i cambiamenti storici, politici ed economici che hanno interessato il nostro paese. A questo proposito, il recente decreto legislativo n. 64 del 13 aprile 2017 ha introdotto una serie di modifiche positive rispetto alla visione e alla funzione data alle scuole all'estero, ma mancano ancora proposte concrete su temi chiave, quale la collocazione da dare al sistema scolastico italiano nel contesto europeo e internazionale, la delimitazione delle possibilità di adattamento al contesto storico e culturale della nazione ospitante e il livello e il tipo di preparazione professionale del personale docente impiegato (Castellani, 2018: 152). Secondo il decreto, il modello educativo e formativo di queste scuole aspira ad un'educazione bilingue e biculturale, in cui i valori e le specificità del sistema d'istruzione italiano si integrano con quelli del sistema locale in un'ottica europea e internazionale. Non sono però chiari né i termini di questa integrazione né le competenze che i docenti dovrebbero avere per promuovere l'apprendimento delle discipline del *curriculum* italiano in contesti di educazione bilingue e biculturale. La “questione professionale”, come la definisce Castellani (2018), è di fatto una delle criticità del sistema:

si continua a dare per scontato che per operare nelle scuole e nei corsi di lingua e cultura italiana all'estero siano sufficienti le competenze professionali già accertate e maturate in Italia, dove ci si è, nel frattempo, resi conto che non esistono chiare definizioni dei profili professionali del personale impiegato nella scuola (*idem*: 204).

Inoltre, nelle scuole italiane all'estero operano anche docenti reclutati localmente, di cui al momento non sono noti né la preparazione professionale, né il background formativo e «il livello di competenza professionale, linguistica e didattica che possiedono» (ivi: 139). Per entrambi i profili, manca una descrizione chiara dei percorsi di formazione che preparano ad operare in contesto estero.

In questa prospettiva, il Laboratorio Itals dell'Università Ca' Foscari di Venezia ha deciso di avviare un progetto di ricerca volto a contribuire al dibattito sulle specificità e

¹ Università Ca' Foscari Venezia.

² “Scuole italiane all'estero” nel sito web del MAECI:

https://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/cultura/scuoleitalianeallestero.

sfide dell'insegnare nelle scuole italiane all'estero e a inquadrare i bisogni di formazione dei docenti di discipline cosiddette non linguistiche che insegnano in italiano.

Il contributo si apre con una ricognizione storica e legislativa del sistema della formazione italiana nel mondo per proseguire con una descrizione dell'offerta formativa delle scuole statali e paritarie all'estero e del profilo del personale docente. Presenta, poi, i risultati delle interviste a docenti delle scuole primarie e secondarie in diversi paesi del mondo e si conclude con alcuni spunti di riflessione relativi al modello educativo proposto dalle scuole italiane all'estero e alla formazione dei docenti.

2. IL SISTEMA DELLA FORMAZIONE ITALIANA NEL MONDO

Secondo il d.Lgs. n. 64 del 13 aprile 2017, il sistema delle scuole italiane all'estero, denominato formalmente "sistema della formazione italiana nel mondo", si articola in: scuole statali all'estero, scuole paritarie all'estero, altre scuole italiane e sezioni italiane all'estero, associazioni delle scuole, corsi promossi dagli enti gestori e altre iniziative per la lingua e la cultura italiana all'estero e i lettori. Ad oggi si possono contare otto scuole statali, quarantatré paritarie, due non paritarie, cui si affiancano settantanove sezioni italiane presso scuole straniere, bilingui o internazionali e sette sezioni italiane presso scuole europee variamente distribuite nei cinque continenti³. Non è possibile parlare di questo sistema allo stato attuale senza ripercorrere, almeno brevemente, le tappe della sua storia.

Nate a partire dall'Ottocento, le scuole italiane all'estero erano inizialmente legate alla volontà degli emigrati italiani di mantenere contatti con la madrepatria. Successivamente, però, sono diventate, per il Regno d'Italia prima e per la dittatura fascista poi, uno strumento a supporto dell'azione politica estera italiana (Castellani, 2018: 18). Uno strumento, dice Castellani (ivi: 19), di «penetrazione non tanto culturale, quanto ideologica e politica; ma anche di promozione sociale e di valorizzazione dell'italianità, sia sul territorio nazionale, sia all'estero». Ciò spiega anche la distribuzione originaria di queste scuole che tra il 1800 e la prima metà del 1900 si sono diffuse soprattutto in Europa continentale, America latina e Africa sub-sahariana (MAECI, 2017: 5). Dopo la seconda guerra mondiale, a causa anche della scomparsa dell'ideologia colonialista, il sistema delle scuole italiane all'estero entra però in una fase di profondo declino. In particolare, in questo periodo, diminuisce il ricambio di personale docente proveniente dall'Italia e cresce invece quello assunto in loco. Inoltre, viene favorito lo sviluppo dell'iniziativa privata a scapito di quella statale attraverso fondi pubblici assegnati a enti, associazioni e comitati degli italiani all'estero (ivi: 85).

Questa frammentazione è anche accompagnata da un altro fenomeno: il cambiamento del ruolo della lingua italiana, vista non più come lingua di emigrazione ma come lingua di cultura. Grazie alle recenti indagini⁴ sulla diffusione dell'italiano nel mondo, emerge che nel nuovo millennio sono cambiati radicalmente non solo i numeri e la distribuzione geografica degli studenti di italiano, ma anche la loro composizione sociale. Agli "italici", cioè gli oriundi, i figli delle vecchie e nuove migrazioni, si sono aggiunti anche gli

³ Si veda l'annuario delle scuole e sezioni italiane all'estero pubblicato dal MAECI nel 2017/18 per una geografica aggiornata di tali scuole:
https://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/cultura/scuoleitalianeallestero/scuole-italiane-all-estero-annuario-a-s-2016-2017.html.

⁴ Si vedano in particolare quelle direttamente finanziate dal MAECI, De Mauro *et al.* (2002), Giovanardi e Trifone (2012), MAECI (2017) e quelle condotte autonomamente da altri ricercatori, per esempio Balboni e Santipolo (2003).

“italofili”, ovvero tutti coloro che, pur non avendo legami diretti con l'Italia, si avvicinano alla nostra lingua per motivazioni diverse (si vedano le riflessioni di Vedovelli, 2016 e Balboni, 2017). Secondo Castellani (2018: 138), «la tendenza è particolarmente evidente nelle scuole italiane all'estero dove, più ci si allontana dall'Europa, più le scuole assumono carattere di scuole internazionali aperte ad una maggioranza di utenza locale e, in minima parte, di altri paesi».

A questa tendenza, però, se ne aggiungono altre – la nuova emigrazione italiana, la politica linguistica dell'Unione Europea e i nuovi flussi migratori verso il nostro paese – che rendono necessaria una discussione più approfondita dei temi legati all'educazione plurilingue e interculturale tanto nelle scuole all'estero quanto in quelle in territorio metropolitano. È proprio da questa necessità che in parte prende spunto il piano di riforma dell'assetto dell'apparato scolastico italiano, concretizzatosi con il d.Lgs. n. 64 del 13 Aprile 2017⁵. Con questo decreto, le scuole italiane all'estero entrano per la prima volta a far parte del sistema nazionale di istruzione e formazione (Castellani, 2018: 145). Inoltre, viene creata una cabina di regia interministeriale MAECI-MIUR che dovrebbe rispondere alle logiche di funzionamento di entrambi gli organismi: il coordinamento delle questioni politiche e organizzative per il primo e le attività didattico-educative per il secondo. Nocella (2015: 112) parla di «una rete *nella* rete delle scuole italiane» (corsivo dell'autore), che è però al tempo stesso anche rete della diplomazia culturale, in quanto mira ad aumentare il cosiddetto *soft power*⁶ o «potere dell'influenza» della nazione (MAECI, 2017: 6). Tuttavia, è interessante notare che ciò che si vuole promuovere con le scuole italiane all'estero non è solo la lingua italiana, ma anche l'insieme dei valori che caratterizzano il modello educativo italiano all'interno del contesto europeo⁷. Tuttavia, secondo Castellani (2018: 152), il d.Lgs. n. 34 del 2017 non ha però posto rimedio ad alcuni aspetti storicamente critici del sistema, come per esempio «il livello e il tipo di preparazione professionale del personale impiegato», la collocazione della proposta scolastica italiana all'interno del contesto europeo e internazionale e «la delimitazione delle possibilità di adattamento al contesto storico e culturale della nazione ospitante». Ne emerge un quadro complesso e variegato in cui, oltre alla mancanza di coordinamento e comunicazione tra le scuole della rete, spicca come altrettanto problematica la mancanza di condivisione di buone pratiche realizzate nelle singole scuole.

⁵ Il decreto è scaricabile al sito web: https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/07/dlgs_64_2017.pdf.

⁶ Con il termine *soft power*, coniato da Joseph S. Nye nell'ambito delle teorie delle relazioni internazionali, si intende la capacità di un paese di persuadere, convincere, attrarre e cooptare, tramite risorse quali la cultura, i valori e le istituzioni della politica (Nye, 2004). Secondo diversi documenti, tra cui MAECI (2016, 2017), la promozione della lingua e della cultura italiana è una componente strategica della diplomazia culturale, in grado di garantire un ritorno economico nel medio e lungo termine.

⁷ L'art 2 del d.Lgs. 2017 infatti definisce i seguenti come obiettivi delle scuole italiane all'estero:
«Art 1. Il sistema della formazione italiana nel mondo favorisce la centralità del modello educativo e formativo della scuola italiana nella società della conoscenza in contesti multiculturali e pluralistici, fondato sui valori dell'inclusività, dell'interculturalità, della democrazia e della non discriminazione.
Art 2. Il sistema della formazione italiana nel mondo ha come obiettivo fondamentale la diffusione e la promozione della lingua e della cultura italiana all'estero in un sistema valoriale europeo ed in una dimensione internazionale e persegue prioritariamente gli obiettivi formativi cui si ispira il sistema nazionale di istruzione e formazione in conformità con la legge n.107 del 2015».

Questa è la prima volta che vengono indicate le finalità delle scuole italiane all'estero dal 1939. Fino a questo momento, era in vigore il Testo Unico 8D.Lgs. n.297/94 risalente al periodo fascista.

2.1. Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa

Il d.Lgs. n. 34 del 2017 stabilisce che, come parte del sistema d'istruzione nazionale, anche le scuole italiane all'estero debbano presentare un Piano Triennale dell'Offerta Formativa (P.T.O.F.; Legge 107/2015) entro il mese di ottobre dell'anno precedente al triennio di riferimento (MIUR, 2018). Questo documento definisce l'identità culturale e progettuale della scuola, ne esplicita gli obiettivi educativi e formativi nel rispetto delle indicazioni e degli indirizzi generali definiti dal MIUR e dal paese estero. Nell'analizzare i P.T.O.F. di alcune scuole italiane all'estero, paritarie e statali, ci si rende conto che è proprio l'appartenenza a due sistemi di istruzione a caratterizzare queste istituzioni. Un'appartenenza che coinvolge tutti i piani dell'educazione: dagli ordinamenti ai curricoli, dalle modalità di iscrizione a quelle di valutazione, fino ai programmi di insegnamento e ai codici di comportamento. Se da un lato, i P.T.O.F. sottolineano l'importanza della lingua italiana, promossa attraverso gli insegnamenti del *curriculum* italiano e attraverso altre attività laboratoriali ed extrascolastiche, dall'altra, non mancano di ribadire la sua relazione con la lingua locale. Viene spesso sottolineata, infatti, l'eterogeneità linguistica dell'utenza di queste scuole che anche quando sono statali vengono definite come istituzioni bilingui e biculturali (a volte anche plurilingui e pluriculturali) chiamate a valorizzare la diversità culturale e l'inclusività.

2.2. I docenti

Delineare un quadro esaustivo delle tipologie di personale docente impiegato nelle scuole italiane all'estero è piuttosto difficile. Questo perché oltre ai docenti provenienti dai ruoli italiani e selezionati direttamente dal MAECI, ce ne sono molti altri che vengono assunti con contratto locale e il cui background formativo e professionale è più faticoso da tracciare. Per quanto riguarda il contingente inviato dall'Italia, i numeri cambiano ogni anno a seconda dei posti disponibili e dei fondi. Per l'anno 2019/20, si parla di 674 unità, di cui 237 operano nella scuola primaria, 100 nella secondaria di I grado e 139 nella secondaria di II grado (i restanti 198 sono dirigenti, lettori e amministrativi)⁸. Questi docenti sono selezionati sulla base di requisiti culturali e professionali secondo il decreto interministeriale n. 634 del 2 ottobre 2018⁹. Per quanto riguarda quelli culturali, i docenti devono dimostrare la conoscenza di almeno una lingua straniera ad un livello non inferiore al B2 e l'aver partecipato ad attività formative riguardanti temi legati all'internazionalizzazione o all'interculturalità. Per quanto riguarda quelli professionali, invece, i candidati devono essere assunti con contratto a tempo indeterminato ed aver prestato almeno 3 anni di servizio in Italia nel ruolo di appartenenza. Inoltre, il decreto interministeriale sancisce che, sia prima di partire che durante il proprio mandato, i docenti devono partecipare a corsi di formazione. Tuttavia, non sono chiari né la durata (si indicano solo le 12 ore minime di formazione propedeutica) né i temi specifici che andrebbero trattati. Secondo l'art. 7 comma 3¹⁰, l'obiettivo dovrebbe essere di «rafforzare

⁸ Questi numeri sono riportati nel testo del decreto del contingente che definisce il personale scolastico all'estero per l'anno scolastico 2019/20:

https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2019/08/decreto_di_contingente_2019-2020.pdf.

⁹ Il decreto può essere scaricato a questo indirizzo: <https://www.miur.gov.it/-/decreto-interministeriale-n-634-del-2-ottobre-2018-relativo-ai-requisiti-del-personale-da-destinare-all'estero-ai-sensi-dell-art-14-del-decreto-legisl>

¹⁰ Testo integrale dell'art. 7 comma 3: La formazione di cui al comma 2 è volta altresì a rafforzare la consapevolezza circa l'alta missione svolta dal personale scolastico inviato all'estero ai fini della promozione

la consapevolezza circa l'alta missione svolta dal personale scolastico inviato all'estero ai fini della promozione della lingua e cultura italiana nel mondo e a promuovere la conoscenza delle leggi e degli usi dei Paesi di destinazione». Inoltre, la formazione propedeutica dovrebbe aiutare i docenti in partenza ad acquisire delle competenze interculturali in grado di aiutarli a inserirsi in un contesto plurilinguistico e multiculturale. In questo senso, un importante contributo è stato dato dalle iniziative di formazione dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire) che, sulla base delle indicazioni fornite da MIUR e MAECI, e avvalendosi del supporto tecnico e didattico dell'Università Telematica degli Studi IUL, è stato incaricato di occuparsi della formazione docenti relativa ai temi «dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2, delle lingue di contatto, del dialogo interculturale, del *Made in Italy* e più in generale della cultura italiana, sullo sfondo dello scenario internazionale, plurilingue e multiculturale»¹¹ (a questo proposito si veda Cinganotto, 2018).

3. IL PROGETTO DI RICERCA DEL LABORATORIO ITALS: “INSEGNARE IN ITALIANO VEICOLARE NELLE SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO”

Il quadro sin qui delineato ha permesso di inquadrare il sistema della formazione italiana nel mondo dal punto di vista storico e normativo e di sottolinearne alcune criticità. Tra queste vi sono certamente il rapporto tra *curriculum* italiano e locale e la formazione del personale docente. In questo contesto, il Laboratorio Itals dell'Università Ca' Foscari di Venezia ha iniziato nel 2020 un progetto di ricerca volto a indagare le percezioni dei docenti riguardo alle sfide dell'insegnare discipline non linguistiche in italiano nelle scuole primarie e secondarie all'estero. Attraverso questa indagine si spera di poter contribuire alla riflessione sulla formazione di cui il personale docente all'estero necessita per espletare il proprio ruolo. In particolare, il progetto intende rispondere alle seguenti domande:

1. Quali sono le percezioni dei docenti riguardo alle differenze, specificità e sfide dell'insegnare nelle scuole italiane all'estero rispetto a quelle in territorio metropolitano?
2. Quali sono i bisogni percepiti da questi docenti?
3. Quali convinzioni rivelano i racconti dei docenti riguardo alla propria esperienza di insegnamento all'estero sull'integrazione di contenuti e lingua e sull'uso di altre lingue?
4. Quali sono gli effetti sui docenti di un corso di formazione focalizzato sui principi alla base dell'integrazione di contenuti e lingua in contesti di educazione bilingue e biculturale?

In questo contributo verranno presi in considerazione solo i dati raccolti per le domande di ricerca n. 1 e 2.

della lingua e cultura italiana nel mondo e a promuovere la conoscenza delle leggi e degli usi dei Paesi di destinazione. La formazione propedeutica, inoltre, mira a far raccogliere ed elaborare al personale scolastico da destinare all'estero, in termini positivi e con spirito di iniziativa, gli spunti e le opportunità di apprendimento provenienti dalla cultura e dalla società del Paese di destinazione, favorendo l'acquisizione di competenze interculturali per un efficace inserimento lavorativo in un contesto plurilinguistico e multiculturale.

¹¹ Maggiori informazioni possono essere reperite sul sito dell'Indire:

<https://www.indire.it/progetto/formazione-per-il-personale-scolastico-in-servizio-nelle-scuole-italiane-al-lestero/>.

3.1. I partecipanti

Al presente studio hanno partecipato 34 docenti, così suddivisi: 15 docenti della scuola primaria e 19 docenti di discipline non linguistiche della scuola secondaria (si vedano le tabelle sottostanti per la loro distribuzione geografica e il tipo di scuola).

Tabella 1. *Docenti della scuola primaria intervistati*

Continente	Paese	N. insegnanti PRIMARIA	Tipo di scuola
<i>Europa</i>	Spagna	1	statale
	Russia	1	paritaria
<i>America del nord</i>	Stati Uniti d'America	3	paritaria
<i>America del sud</i>	Argentina	3	paritaria
	Brasile	1	paritaria
	Perù	1	paritaria
<i>Africa</i>	Marocco	1	paritaria
<i>Asia</i>	Turchia	4	privata
TOTALE		15	

Tabella 2. *Docenti della scuola secondaria intervistati*

Continente	Paese	N. insegnanti SECONDARIA	Tipo di scuola
<i>Europa</i>	Spagna	2	statale
	Russia	1	paritaria
<i>America del sud</i>	Argentina	3	paritaria
	Cile	1	paritaria
	Uruguay	4	paritaria
	Perù	1	paritaria
<i>Africa</i>	Egitto	2	paritaria
<i>Asia</i>	Turchia	5	statale
TOTALE		19	

I partecipanti hanno un profilo molto variegato per tipo di contratto (MAECI o locale), tipo di scuola e paese in cui insegnano, formazione relativa ai temi del CLIL o della didattica dell'italiano a stranieri, anni di insegnamento all'estero e in Italia e materie insegnate. È importante sottolineare che mentre il 29% del campione ha un contratto MAECI e quindi è stato selezionato sulla base dei criteri culturali e professionali descritti nel paragrafo 2.2., il restante 71% ha un contratto locale e non sempre è abilitato all'insegnamento secondo il sistema italiano. In quest'ultimo gruppo, due docenti sono ex-alunni della scuola con un livello di italiano avanzato. Pur non trattandosi di un campione rappresentativo, i docenti che hanno partecipato allo studio dimostrano la complessità dei profili che sono impegnati nelle scuole all'estero. Per quanto riguarda i

docenti della secondaria, solo uno lavora nella secondaria di I grado, mentre gli altri lavorano in secondarie di II grado, pur ricoprendo, a volte e su richiesta della sede locale, cattedre in entrambi gli ordini.

3.2. *Le interviste*

Le interviste semi-strutturate sono state costruite seguendo il *Sample Interview Protocol* di Creswell e Creswell (2018: 191). All'inizio dell'intervista, la ricercatrice ha fornito ai docenti un breve riassunto del progetto di ricerca, ha spiegato gli obiettivi dell'intervista e chiesto il consenso per videoregistrare l'incontro. L'intervista consisteva di 5 sezioni per un totale di 13 domande. In questo contributo verrà analizzata la risposta alle domande della prima sezione:

*Quali parole userebbe per descrivere l'educazione proposta da una "scuola italiana all'estero"? Perché?
Quali sono le differenze tra l'insegnare in questo contesto e l'insegnare in una scuola in territorio italiano?
Solo dopo la risposta alla domanda precedente: quali di queste differenze rappresentano una sfida?*

e della quinta sezione:

Secondo lei, quali sono le conoscenze e competenze che un docente dovrebbe avere quando insegna in una scuola italiana all'estero, al di là di quelle più prettamente disciplinari?

Ritiene che ci sia una formazione adeguata per i docenti che si occupano di...?

Cosa potrebbe aiutarla a rendere la sua pratica in classe più efficace? (es. materiali, formazione, tecniche, informazioni, supporto).

Gli intervistati sono stati contattati sia attraverso canali ufficiali (es. ambasciate e dirigenti scolastici) sia attraverso canali non ufficiali (es. gruppi Facebook). In sei casi non è stato possibile condurre delle interviste orali a causa del fuso orario e si è proposto ai partecipanti di completare un'intervista scritta con un protocollo simile a quella orale. Le interviste sono state somministrate tra Aprile e Settembre 2020.

3.3. *Procedure di analisi*

Le interviste orali sono state dapprima trascritte *verbatim*, con l'aiuto del software NVivo Transcription, e poi sono state analizzate, insieme a quelle scritte, seguendo gli step suggeriti da Creswell e Creswell (2018). Nello specifico, le interviste sono state organizzate in una cartella di Google drive e lette più volte evidenziando gli aspetti interessanti e appuntando le riflessioni via via emergenti. Successivamente si è proceduto all'analisi dei contenuti (Krippendorff, 2004) con il supporto del software MAXQDA Analytics Pro 2020. In una prima fase (*topic coding*), le interviste sono state codificate (Richards, 2015) creando una lista di temi più o meno descrittivi. In una seconda fase (*analytical coding*), si è riflettuto sul significato dei temi a livello astratto e si è proceduto a raggrupparli in categorie in relazione alle domande di ricerca. I temi così individuati sono stati indagati, leggendo le porzioni di testo codificate, e si è proceduto a riorganizzare e ridurre la lista dei temi, accorpando i temi simili, e a individuare le differenze e le somiglianze tra gli intervistati in base anche al contesto in cui insegnano (primaria/secondaria, statale/paritaria/privata) e alla loro esperienza di vita (professionale e personale). In una terza fase, usando le funzioni di visualizzazione dati del software, si

è indagata la distribuzione dei temi tra gli intervistati, per capire quali fossero i più rappresentativi per ogni categoria, e quale relazione esistesse tra i temi.

4. ANALISI

In questa sezione si riportano i dati raccolti per rispondere alla prima e, in parte, alla seconda domanda di ricerca (§ 3). Le tabelle 3 e 4 offrono una lista dei sotto-temi corrispondenti a ogni tema. Per ogni tema, vengono presentati gli aspetti dei sotto-temi che sono comuni tra i docenti della scuola primaria e della scuola secondaria e quelli che sono discordanti o che riguardano solo uno dei due gruppi. Sotto ad ogni estratto, un codice dà tre informazioni sul docente: (a) paese in cui insegna, (b) se è un docente della primaria (P) o della secondaria (S) e (c) la materia insegnata per i docenti della secondaria.

4.1. Specificità, sfide e differenze

L'analisi dei dati ci ha permesso di individuare la presenza di quattro temi: a) identità e missione, b) motivazioni dell'utenza, c) due sistemi d'istruzione e d) competenza linguistica degli studenti.

Tabella 3. *La lista dei temi per la domanda di ricerca n. 1*

TEMA	Sotto-tema	Descrizione
Identità e missione	Promozione della lingua italiana	Il ruolo principale delle scuole italiane all'estero è quello di promuovere la lingua e la cultura italiana.
	Identità conflittuale	La scuola italiana all'estero deve conciliare una molteplicità di aspetti (politici, culturali, economici ecc.).
Motivazioni dell'utenza	Modello educativo italiano	I genitori scelgono la scuola italiana perché riconoscono il modello italiano come modello di qualità.
	Lingua e cultura italiana	I genitori scelgono la scuola italiana perché amano la lingua e la cultura italiana.
	Doppio diploma	Gli studenti delle superiori scelgono la scuola italiana per il doppio diploma.
Due sistemi d'istruzione	Curricolo italiano/locale	La sfida è quella di conciliare due curricula diversi.
	Metodi di insegnamento/apprendimento	La sfida è quella di conciliare due metodi di insegnamento e apprendimento diversi.
	Relazione tra docenti	La relazione tra docenti del <i>curriculum</i> italiano e di quello locale è spesso vissuta come una sfida.
Competenza linguistica degli studenti	Per l'apprendimento dei contenuti	La competenza linguistica degli studenti viene sentita come problematica per l'apprendimento dei contenuti non-linguistici.

a) *Identità e missione*

Nel riflettere sulla missione della scuola italiana all'estero, tutti i docenti intervistati riconoscono un ruolo primario alla promozione della lingua e della cultura italiana all'interno di un sistema valoriale europeo:

si cerca di trasmettere ciò che è essere italiani e tutto ciò che comporta la cultura italiana, la storia italiana, in questa scuola. Competenze europee perché si cerca di formare comunque cittadini secondo il curriculum europeo [e] il nostro diciamo Piano Triennale dell'Offerta Formativa [è] molto incentrato su questo (CiSSTO).

Tuttavia, non è chiaro né come la lingua italiana debba essere promossa in maniera trasversale al *curriculum* né la relazione che dovrebbe avere con le altre lingue del repertorio scolastico. Inoltre, i docenti parlano di scuole con un'identità conflittuale in cui non sempre è facile capire come i valori alla base della scuola pubblica italiana debbano integrarsi con quelli del sistema locale e, soprattutto, con l'agenda di un'istituzione che è di fatto inquadrata come scuola privata all'estero.

b) *Motivazioni dell'utenza*

Dai dati emerge che l'utenza delle scuole italiane all'estero è piuttosto variegata. I docenti, sia della primaria che della secondaria, parlano di studenti per lo più non italo-foni senza legami apparenti con l'Italia che scelgono la scuola italiana tra altre scuole private internazionali per questioni di prestigio sociale. Prestigio che in alcuni casi è dovuto alla percezione del modello educativo italiano come modello di qualità e in altri è invece legato al ruolo della lingua italiana come lingua di cultura:

L'italiano è riconosciuto come la lingua principale, ma ciò che fa la differenza è la nostra proposta pedagogica incentrata sull'alunno, sull'inclusione delle differenze, sull'integrazione dei saperi caratterizzanti la scuola pubblica italiana nella sua funzione pedagogica e sociale; in contesti come quello sudamericano, caratterizzato da forti stratificazioni e differenze sociali, iscrivere un figlio alla scuola italiana significa sviluppare in lui un senso di responsabilità sociale, coscienza morale, solidarietà e non per ultimo una formazione culturale *tout court* (PeP).

perché principalmente amano l'Italia, amano la cultura italiana, ci considerano il top al mondo [alcuni] hanno contatti con l'Italia (...) [altri] non hanno legami, infatti ai colloqui con loro ho sempre necessità di un traduttore, persone completamente russe che non parlano nemmeno italiano e mandano il figlio alla scuola italiana (RuSSCIE).

Per quanto riguarda le scuole secondarie, i docenti fanno notare che molti degli studenti che decidono di frequentare una scuola italiana sono interessati al doppio diploma, ma più per accedere a università locali d'élite piuttosto che per continuare gli studi universitari in Italia.

c) *Due sistemi d'istruzione*

L'identità bilingue e biculturale viene definita da tutti i docenti come un arricchimento e, allo stesso tempo, una sfida. Ciò è dovuto al fatto che la “doppia” identità si realizza nell'appartenenza a due sistemi d'istruzione diversi che devono relazionarsi in termini sia di *curriculum* sia di modelli educativi. Dal punto di vista del doppio *curriculum*, i docenti descrivono come impegnativo il carico di lavoro degli studenti. Per quelli della secondaria, in particolare, la sfida è di seguire in 4 anni lo stesso programma italiano pensato per 5 anni e, contemporaneamente, studiare, le materie del *curriculum* locale. In alcuni contesti, la difficoltà maggiore sembra essere dovuta, non tanto al monte ore o all'adattamento del programma italiano al contesto locale, quanto all'integrazione di due curricula/lingue che corrono paralleli:

non c'è la sinergia. Ognuno viaggia per sé. Curriculum in italiano, curriculum in spagnolo. Invece i due dovrebbero incontrarsi perché comunque l'utente è uno (Ar1P).

Altrettanto sfidante appare il cercare di conciliare due modelli educativi a volte molto distanti perché basati su una filosofia o su valori culturali differenti:

noi formiamo le persone in Italia, educiamo gli studenti a ragionare con la loro testa. Questo qui è molto difficile, è una lotta contro i mulini a vento ma non perché loro non vogliono, [ma] perché tutto il sistema locale è più schematico e mnemonico (Tu1SMAT).

essendo il Marocco un Paese musulmano, per esempio, c'è differenza per la storia della terra, l'evoluzione dell'uomo. Noi lo leggiamo dal punto di vista scientifico, qui invece è dato come il volere di Dio. Quindi i bambini ascoltano a scuola, poi magari il giorno dopo tornano e dicono che i genitori hanno detto che non è vero quello che dici perché le montagne si sono formate per il volere di Allah (MaP).

È interessante notare che il diverso modello educativo sembra essere la causa anche dei problemi che alcuni docenti del *curriculum* italiano, soprattutto quelli con contratto MAECI, riportano nel relazionarsi con i docenti del *curriculum* locale:

c'è anche il discorso che magari nelle scuole all'estero, adesso non so nelle altre, però per esempio nella nostra, di base siamo due/tre professori italiani su dodici/tredici locali. Quindi diciamo che abbiamo anche un'impostazione diversa, un modo di fare le cose diverso, nel senso che certamente cerchiamo di confrontarci anche con i colleghi locali, però non avendo la stessa formazione, c'è proprio spesso un'idea della scuola diversa, quindi diventa difficile (Ur3SSTO).

Proprio per queste ragioni, il lavoro di conciliazione dei due modelli educativi viene spesso definito come molto difficile da raggiungere.

In altre interviste, l'integrazione tra i due *curricula* e la relazione con il docente del *curriculum* locale è descritta in termini più positivi. Questo sembrerebbe accadere, almeno nella scuola secondaria, soprattutto in quei contesti in cui è prevista la compresenza, per alcune discipline e in alcuni anni, del docente italiano e di quello locale:

il concetto è quello di una ottima integrazione fra il modello uruguayano e il modello italiano [...] io sono affiancato da docenti locali con cui faccio lezione in compresenza [...] l'idea con i ragazzi [è di avere] professori con formazione diversa con metodi diversi (Ur2SMAT).

Per quanto, invece, riguarda la scuola primaria, una maggiore sinergia e integrazione è percepita laddove non ci sono distinzioni rigide tra materie affrontate in italiano e materie affrontate in lingua locale, ma si cerca piuttosto di lavorare in maniera sinergica per argomento (es. i diritti dei bambini) e/o promuovendo un uso fluido delle lingue che fanno parte del repertorio scolastico.

d) *Competenza linguistica degli studenti*

La maggior parte dei docenti della secondaria parla di classi costituite da studenti non italofofoni che devono costruire in poco tempo una competenza linguistica sufficiente per apprendere contenuti molto complessi. In alcune scuole, anche quando gli studenti seguono un corso di italiano LS in preparazione al percorso scolastico vero e proprio, gli insegnanti descrivono lacune linguistiche che difficilmente riescono ad essere colmate:

la difficoltà è la parzialità con cui arrivano questi ragazzi in secondaria e (sospira) che non permette uno sviluppo approfondito in alcuni momenti della materia proprio perché ci sono delle lacune grandi a livello di grammatica italiana, a livello di lingua, di comprensione del testo e anche di espressione linguistica umana, quindi sicuramente parziale e purtroppo lacunoso (Ar1SSUM).

I primi mesi, a volte anche anni, vengono percepiti alla stregua di una “doccia fredda” (Eg2STEC) per gli studenti, i quali, a poco a poco, sviluppano, secondo i docenti, buone abilità di comprensione, ma non altrettanto buone abilità di produzione. A questo si aggiunge la competenza del lessico, sia di base che specialistico, che i docenti dicono non raggiungere quasi mai i livelli desiderati:

questi ragazzi ragionevolmente hanno buoni livelli di abilità passive, probabilmente, perché comunque giocoforza le lezioni sono impartite per la maggior parte in italiano (Tu2SMAT).

il loro lessico è molto limitato e quindi usano un po' sempre le stesse parole oppure quelli appunto magari più bravi che hanno studiato dal libro, ti ripetono la parola del libro, purtroppo è il limite che c'è che fanno fatica ad esprimersi con un linguaggio appropriato (Ur3SSTO).

La difficoltà linguistica si fa evidente nel momento in cui gli studenti devono affrontare l'esame di stato italiano che non prevede quesiti diversi tra le scuole italiane metropolitane e quelle estere. Questa difficoltà emerge soprattutto dai docenti che lavorano in contesti in cui gli studenti si avvicinano allo studio dell'italiano e in italiano alle superiori. Più positivi appaiono, invece, i docenti che lavorano con studenti che hanno frequentato la scuola italiana sin dalla primaria e a volte dall'infanzia. L'altro aspetto che sembra venire in aiuto è il livello socio-culturale degli studenti che, essendo solitamente molto alto, bilancia in parte quelle che sono le difficoltà linguistiche.

Anche i docenti della scuola primaria non mancano di sottolineare che una delle sfide maggiori è data dalla lingua alla quale i bambini vengono per lo più esposti a scuola.

Secondo loro, è proprio questo che richiede un approccio diverso da quello normalmente usato con studenti di madrelingua italiana:

I bambini in Italia, essendo nel contesto italiano, anche se i genitori non parlano l'italiano, comunque nell'ambiente circostante l'italiano è la lingua che usano sempre e questo incide molto mentre qui, dove la lingua italiana viene praticata solo a scuola, fa molta differenza (MaP).

Prima fra tutte la lingua. Io insegno matematica alla scuola primaria, ogni gruppo linguistico ha le sue tipicità e i suoi errori comuni, che si rivelano importantissimi al momento di apprendere un linguaggio specialistico. Per esempio, la parola decina in spagnolo si dice decena, che è molto simile a docena (=dozzina), in questo senso cambia completamente l'approccio semantico e sintattico del linguaggio matematico, perciò l'insegnante deve cercare percorsi per intervenire prima di tutto sul piano semantico, senza dimenticare la parte sintattica e le differenze tra una lingua madre e una L2 (PeP).

4.2. I bisogni

Per quanto riguarda la domanda di ricerca n. 2, che in questo contributo si affronterà solo in parte, emergono due temi legati ai bisogni dei docenti: a) le competenze e la formazione del docente e b) la costruzione di una rete.

Tabella 4. *La lista dei temi per la domanda di ricerca n. 2*

Categoria	TEMA	Sotto-tema	Descrizione
Bisogni	Competenze e formazione	Competenza linguistica	Bisogno dei docenti di conoscere la lingua locale.
		Competenza metodologica	Bisogno dei docenti di adattare la propria metodologia per rispondere ai bisogni degli studenti.
		Flessibilità e apertura mentale	Bisogno dei docenti di essere flessibili e adattarsi a un contesto diverso.
	Costruzione di una rete		Bisogno di confrontarsi con docenti che lavorano in altri contesti e non solo all'interno della propria scuola.

a) *Competenze e formazione*

Dal punto di vista della competenza linguistica, molti dei docenti sentono il bisogno di sviluppare una migliore conoscenza della lingua locale non solo con funzione di supporto nella pratica didattica, ma anche e soprattutto di gestione delle relazioni interpersonali sia con gli studenti sia con i genitori:

La sfida forse maggiore che mi trovo ad affrontare è quella legata alla mia conoscenza della lingua straniera. Insegnare a bambini o adolescenti significa stabilire con loro e con le loro famiglie un rapporto di fiducia e alleanza

reciproca. Molte volte, soprattutto nel mio periodo di trasferimento iniziale nel paese all'estero, ero incapace di esprimermi correttamente nella lingua di quel paese. Così ho avuto difficoltà a comunicare con le famiglie nel caso vi fossero problematiche o ci fosse bisogno di un linguaggio più specifico e delicato, oppure a comprendere gli studenti in caso, ad esempio, di conflitti emozionali (Us1).

Dal punto di vista delle competenze metodologiche, quello che si evince dalle interviste è il bisogno di tutti i docenti di acquisire gli strumenti adatti a supportare l'apprendimento dei contenuti in lingua veicolare:

la competenza principale è quella di adattare e capire che non sono alunni italiani. Quindi è quella, è proprio di adattamento, perché poi i contenuti sono facili da inserire. Però devi capire queste cose. (PeP).

In questo contesto, alcuni docenti MAECI descrivono come insufficiente la formazione ricevuta prima della partenza e raccontano di come siano stati i colleghi più "anziani" a supportarli nell'affrontare le difficoltà iniziali. Alcuni docenti puntano alla necessità di avere un minimo di formazione in didattica dell'italiano a stranieri. Altri fanno riferimento alla metodologia CLIL per rispondere alla sfida di bilanciare nella pratica didattica il carico cognitivo e linguistico:

la formazione CLIL mi ha aiutato molto, quando venni giù lo feci presente e mi dissero "ma guardi qui il CLIL non si fa, lei non deve insegnare in inglese" cioè questo abbinamento con la lingua inglese rispetto al significato- in realtà mi sono da subito resa conto che era un CLIL rovesciato (ride) cioè continuo, avrei insegnato soltanto in CLIL (Tu2SMAT).

Tuttavia, in questo estratto come in altri, i docenti parlano anche delle differenze tra l'implementazione CLIL in Italia e la situazione di apprendimento/insegnamento in lingua veicolare che avviene all'estero. Se, in territorio metropolitano, i docenti si sentono liberi di applicare la metodologia CLIL in moduli brevi in cui gli obiettivi sono selezionati anche sulla base del livello linguistico degli studenti, nella scuola italiana all'estero, i docenti si confrontano quotidianamente con il bisogno di rendere comprensibili contenuti complessi in classi linguisticamente molto eterogenee. Le parole, infatti, che quasi tutti i docenti utilizzano nel descrivere il profilo dell'insegnante all'estero sono "flessibilità", intesa come apertura mentale, e "impegno", che si traduce nel bisogno di progettare interventi didattici che tengano il più possibile in considerazione le esigenze degli studenti. Tra questi interventi vi è sicuramente anche il bisogno di adattare i manuali scolastici pensati per le scuole metropolitane.

b) *Costruzione di una rete*

Dalle interviste emerge il bisogno dei docenti di riflettere sul ruolo della lingua nell'apprendimento/insegnamento confrontandosi sia internamente, con gli altri docenti della scuola, sia esternamente, con docenti che lavorano in altri contesti:

lo scambio con realtà differenti [...] magari un'altra persona che lavora in un altro contesto può aver affrontato la cosa in modo totalmente differente e può essere utile a noi come invece potrebbe non essere attuabile. Il non sentirsi soli potrebbe fare tanto. Se ci fosse il supporto di altri da contesti differenti, secondo me sarebbe già una grande cosa, una formazione di una

grande rete. Non capisco come non si sia ancora fatto. Sarebbe fenomenale.
(MaP).

È proprio la mancanza di questo confronto che fa sentire molti dei docenti isolati.

5. DISCUSSIONE

La prima domanda di ricerca indagava le percezioni dei docenti riguardo alle specificità, differenze e sfide delle scuole italiane all'estero rispetto a quelle in territorio metropolitano. I dati ci hanno permesso di toccare con mano gli aspetti positivi ma anche gli aspetti critici – organizzativi, didattici, linguistici e culturali – dell'insegnamento in un contesto bilingue e biculturale complesso. Se da un lato, i docenti parlano di scuole in cui i principi alla base dell'inclusione e della democrazia si uniscono a quelli del plurilinguismo e dell'interculturalità, in linea con il quadro normativo delineato precedentemente, dall'altro, l'integrazione del modello organizzativo, dei programmi e delle indicazioni del sistema d'istruzione italiano con quelli del sistema locale solleva non poche sfide. Secondo il d.Lgs. n. 64 del 2017, le scuole all'estero, siano esse statali o paritarie, devono fare riferimento in maniera prioritaria agli obiettivi formativi della legge n. 107 del 2015. Anche se le scuole possono adattare il *curriculum* italiano per effetto dell'autonomia scolastica, resta il fatto che le Indicazioni da seguire per ottenere il titolo italiano sono le stesse di quelle adottate in territorio metropolitano. A questo proposito, i docenti sottolineano la difficoltà di lavorare su obiettivi formativi che sono pensati per l'utenza metropolitana che è molto diversa da quella con cui si confrontano quotidianamente. I dati delle interviste confermano le indagini recenti secondo cui gli studenti delle scuole italiane all'estero non sono più solo figli di emigrati italiani o figli di italiani temporaneamente all'estero ma, soprattutto, studenti stranieri, locali e internazionali, che non hanno legami diretti con l'Italia (Castellani, 2018; Benucci, 2009). Ciò vuol dire che per questi studenti l'italiano è lingua di studio per lo più circoscritta all'interno delle quattro mura scolastiche. Infatti, alcuni docenti descrivono l'insegnamento/apprendimento nelle scuole italiane all'estero come un CLIL “rovesciato” o “continuo”, in quanto gli studenti apprendono contenuti disciplinari in una lingua che stanno ancora sviluppando. Questa riflessione non è lontana da quella di Luise (2003; 2014) che in contesto metropolitano definisce l'italiano lingua dello studio come un CLIL “dimenticato”:

gli studenti che studiano le discipline scolastiche sui libri di testo e attraverso le spiegazioni degli insegnanti si trovano ad affrontare attività che richiedono di imparare contenuti disciplinari, specialistici attraverso una lingua, o meglio una varietà di lingua, a loro poco familiare, non dominata completamente, in percorsi che vogliono sviluppare contemporaneamente la competenza comunicativa e linguistica in microlingua, il pensiero e le abilità cognitive e le conoscenze specifiche delle materie scolastiche (Luise, 2014: 20).

Oltre ai “conflitti” linguistici ci sono però anche quelli culturali. I metodi di studio, la filosofia educativa, i valori religiosi e culturali del paese e il comportamento da tenere in classe sono solo alcuni degli aspetti che secondo i docenti vanno contrattati quotidianamente sia con gli studenti che con i docenti del *curriculum* locale. Se nella maggior parte dei casi questa contrattazione è avvertita come arricchente, perché frutto della diversità multiculturale della scuola, in altri, porta però a un bisogno costante di gestire problemi di comunicazione dovuti alla differenza di valori culturali (Balboni, Caon, 2015). In questo contesto, il docente all'estero si deve fare promotore della lingua e della

cultura italiana, ruolo che è riconosciuto da tutti gli intervistati al di là della disciplina insegnata e del grado scolastico, ma non è chiara la prospettiva entro cui questo dovrebbe avvenire. Sorgono, infatti, domande relative alla relazione che dovrebbe esistere tra lingua e cultura italiana e locale e tra *curriculum* italiano e locale. La maggior parte dei docenti che lavorano nelle scuole statali e alcuni di quelli che lavorano nelle scuole paritarie parlano di netta distinzione tra i due *curricula*, come se gli studenti, usando le parole di un'insegnante, cambiassero il "chip" linguistico/culturale quando passano da una lezione in italiano a una nella lingua locale. La situazione è invece diversa dove è prevista la compresenza tra docenti del *curriculum* italiano e del *curriculum* locale per alcune discipline o dove gli insegnanti sono incoraggiati a usare le due lingue in maniera più fluida e trasversale agli insegnamenti. Inoltre, emergono anche problematiche relative all'identità professionale del docente all'estero che, alla stregua di altri 'expat teachers' che lavorano nelle scuole internazionali (si veda Bailey, 2015 *inter alia*), si trova a mettere continuamente in discussione il proprio ruolo e a gestire relazioni molto complesse.

La seconda domanda indagava i bisogni dei docenti. Nelle interviste, i docenti dicono che per lavorare all'estero è necessario avere una buona padronanza della lingua locale non solo per supportare l'apprendimento cognitivo ma anche per gestire le relazioni interpersonali con genitori e studenti. Questo è in linea con altri studi sull'esperienza degli 'expat teachers' (Bunnell, 2017) secondo cui la conoscenza della lingua locale ha un effetto sulle attività quotidiane e sulla vita sociale dentro e fuori dalla scuola (Ju Liao, 2010). Tale bisogno è espresso da tutti i docenti, al di là del tipo di contratto. Tuttavia, per quanto riguarda i docenti MAECI, è bene ricordare che vengono reclutati sulla base della conoscenza di una lingua straniera senza particolare riferimento a quella del paese di destinazione (requisiti culturali; d.Lgs. 634 del 2018). Solo dopo il trasferimento, molti di loro si rendono conto di aver bisogno della lingua per meglio integrarsi nel nuovo contesto lavorativo. Dal punto di vista delle competenze metodologiche, la maggior parte dei docenti sente il bisogno di ricevere una formazione specifica sia in didattica dell'italiano a stranieri sia nella metodologia CLIL per essere meglio in grado di bilanciare la sfida linguistica e quella cognitiva. Competenze che però, secondo i docenti, devono saper essere usate in maniera flessibile per adattarsi alla situazione specifica che è ben diversa da quella affrontata in territorio metropolitano. Interessante, inoltre, è il bisogno di fare rete per riflettere sugli aspetti linguistici e sulle tecniche da utilizzare per promuovere l'apprendimento di contenuti e lingua. Una riflessione questa che secondo i docenti dovrebbe essere fatta sia a livello di scuola che a livello di comunità di docenti che lavorano all'estero.

Questi primi dati ci permettono di fare alcune considerazioni importanti. La prima è legata al bisogno di rivedere il modello educativo delle scuole italiane all'estero sulla base delle raccomandazioni per la promozione dell'educazione plurilingue e interculturale (Beacco *et al.*, 2016). La situazione che emerge dalle interviste è quella di una scarsa sinergia tra *curriculum* italiano e locale e tra docenti dei due *curricula* che si traduce in un insegnamento a compartimenti stagni con le lingue separate le une dalle altre. Tuttavia, come dice García (2009: 7), «what is important for bilingual education, then, may not always be the full language parts in isolation, but the quality and effectiveness of the integrated sum. *One plus one does not always equal two*». In questa prospettiva, le scuole italiane all'estero dovrebbero abbracciare una visione eteroglossica, in cui le lingue degli studenti sono viste come dinamiche e co-esistenti, anziché una visione monoglossica, che insiste su una netta separazione delle lingue in classe (García, Li Wei, 2014). Ciò è in linea con gli studi italiani (Carbonara *et al.*, 2020; Carbonara, Scibetta, 2019) e internazionali (Cenoz, Gorter, 2017; Gallagher, Colohan, 2017; García, Sánchez, 2018) che hanno dimostrato come la promozione e l'uso strategico dell'intero repertorio linguistico degli studenti

debba avvenire a tutti i livelli e in maniera trasversale agli insegnamenti. Perché questo accada nel contesto delle scuole italiane all'estero, è necessario: (i) migliorare la collaborazione e il dialogo tra i docenti del *curriculum* italiano e quelli del *curriculum* locale in una prospettiva interculturale (Balboni, Caon, 2015), (ii) riflettere sui ponti da creare tra i due *curricula* e (iii) valorizzare l'uso di tutte le lingue del repertorio sia dal punto di vista dell'apprendimento che dal punto di vista affettivo. Solo così si potrà parlare di un'educazione davvero inclusiva che promuove il *background* linguistico e culturale degli studenti.

Un'altra considerazione riguarda la formazione del personale docente. Le dinamiche dell'apprendimento/insegnamento nelle scuole italiane all'estero hanno molto in comune con quelle evidenziate dagli studi sull'educazione bilingue in altri contesti (si vedano Baker, Wright, 2015 per una panoramica), come per esempio: il bisogno di promuovere maggiormente le abilità produttive nella lingua veicolare, di fissare degli obiettivi linguistici che permettano di sviluppare negli studenti una *literacy* accademica complessa (Meyer *et al.*, 2015) e promuovere in maniera sinergica sia competenze linguistiche di tipo BICS che CALP (Cummins, 2003). Di conseguenza, è quanto mai necessario, da un lato, sviluppare la consapevolezza dei docenti riguardo all'influenza della lingua sull'apprendimento (Beacco *et al.*, 2016 *inter alia*) e, dall'altro, formarli sulle tecniche e strategie più idonee per bilanciare e integrare contenuti e competenze disciplinari e linguistiche. Sotto questo punto di vista, bisogna riflettere sul fatto che il CLIL viene spesso erroneamente associato dagli *stakeholders*, e in parte anche dagli insegnanti, alla didattica in inglese. Alcuni studiosi hanno già evidenziato le sinergie tra CLIL e italiano come lingua dello studio (Luise, 2003, 2014; Balboni, Mezzadri, 2014; Serragiotto, 2012), ma è necessario fare di più, a livello di ricerca e formazione, perché diventino davvero evidenti, anche considerando i diversi contesti di applicazione. A questo discorso è legato anche il bisogno di costruire una rete solida che, oltre a scambiarsi buone pratiche, rifletta su come veicolare i programmi metropolitani in un'ottica interculturale, gestendo l'eterogeneità linguistica (Caon, 2008), anche attraverso la pedagogia del *translanguaging* (García, 2009; Baker, Wright, 2015).

La terza e ultima considerazione riguarda la promozione della lingua e della cultura italiana all'estero. Molte sono le indagini che hanno esplorato le motivazioni alla base dello studio dell'italiano da parte di studenti universitari e adulti, ma l'utenza scolastica è ancora una grande "sconosciuta". Come dice Balboni (2017), l'italiano dovrebbe cominciare a essere visto come lingua per conoscere il mondo e non solo gli aspetti più tipici della cultura italiana. I punti interrogativi però sono tanti. Perché gli studenti decidono di studiare in italiano e quale ruolo ha questa lingua per la costruzione della loro identità? Che cosa si aspettano? E che cosa si aspettano i loro genitori? Inoltre, che ruolo deve avere il docente di disciplina all'estero nella promozione della lingua, della cultura e del modello educativo italiano? L'indagine "Italiano globale", di cui Vedovelli (2020) parla in maniera preliminare, sembrerebbe affrontare almeno alcune di queste domande. Le risposte potrebbero avere dei risvolti importanti non solo per la formazione del docente all'estero, ma anche per la definizione del suo ruolo in un contesto che presenta le stesse criticità di altre scuole internazionali.

6. CONCLUSIONE

In questo contributo, abbiamo esplorato le sfide e le specificità delle scuole italiane all'estero dal punto di vista dei docenti che insegnano discipline cosiddette non linguistiche in italiano. Abbiamo inoltre presentato alcuni dei bisogni da loro percepiti e fatto alcune considerazioni importanti per il futuro della ricerca in questo ambito. Se è

vero che ogni scuola all'estero appare come un universo a sé è anche vero che tutte rispondono alla stessa missione: favorire la centralità del modello educativo e formativo della scuola italiana nella società della conoscenza in contesti multiculturali e pluralistici, fondato sui valori dell'inclusività, dell'interculturalità, della democrazia e della non discriminazione (Art. 1 del d.gLS 2017). Tuttavia, dai nostri dati emerge che questa missione richiede una riflessione approfondita e condivisa su diversi aspetti, tra cui il rapporto da instaurare tra *curriculum* italiano e locale in linea con le raccomandazioni sull'educazione plurilingue e interculturale e la formazione di docenti in grado di promuovere la lingua, la cultura e il modello educativo italiano in contesti internazionali complessi. La limitatezza di questo contributo non ha, purtroppo, permesso di esplorare in dettaglio tutti questi aspetti. A questo proposito, si rendono necessarie «puntuali azioni di ricerca qualitativa» (Castellani, 2018: 206) che coinvolgano ricercatori, docenti e politici. Solo in questo modo sarà possibile definire programmi di formazione in linea con le reali esigenze dei docenti all'estero.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bailey L. (2015), "Reskilled and 'Running Ahead': Teachers in an international school talk about their work", in *Journal of Research in International Education*, 14, 1, pp. 3-15.
- Baker C., Wright E. W. (2015), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Bristol.
- Balboni P. E. (2017), "Lo 'stato generale' dell'italiano per stranieri", in *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, 1, 9, pp. 289-296.
- Balboni P., Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio Editori, Venezia.
- Balboni P., Mezzadri M. (a cura di) (2014), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Loescher Editore, Torino.
- Balboni P., Santipolo M. (a cura di) (2003), *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Bonacci Editore, Roma.
- Beacco J. C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F., Panthier J. (2016), "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale", in *Italiano LinguaDue*, 8, 2:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Benucci A. (2009), "Insegnare in italiano all'estero: problemi e competenze", in *Studi di glottodidattica*, 1, 2, pp. 63-79.
- Bunnell T. (2017), "Teachers in international schools: a neglected "middling actor" in expatriation", in *Journal of Global Mobility*, 5, 2, pp. 194-202.
- Castellani D. (2018), *Scuole italiane all'estero. Memoria, attualità e futuro*, FrancoAngeli, Milano.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET, Torino.
- Carbonara V., Scibetta A., Bagna C. (2020), "L'AltroParlante. Ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria: il coinvolgimento delle famiglie fra approccio interculturale e translanguaging", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 353-371.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13766>.
- Carbonara V., Scibetta A. (2019), "Oltre le parole: translanguaging come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue", in Aldinucci B. *et al.* (a cura di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Edizioni Università per Stranieri, Siena, pp. 491-509:

- <https://www.unistrasi.it/public/articoli/5058/44.%20Carbonara%20Scibetta.pdf>.
- Cenoz J., Gorter D. (2017), “Minority Languages and Sustainable Translanguaging: Threat or Opportunity?”, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38, 10, pp. 901-912.
- Cinganotto L. (2018), “La formazione dei docenti in servizio presso le scuole italiane all'estero”, in *Italiano a Stranieri*, 23, pp. 9-14.
- Coonan C. M. (2012), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Creswell J. W., Creswell J. D. (2018), *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Sage publications, London.
- Cummins J. (2003), “BICS and CALP: Origins and Rationale for the Distinction”, in Paulston C.B., Tucker R. (a cura di), *Sociolinguistics Essential reading*, Blackwell, Oxford, pp. 322-328.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2002), *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Gallagher F., Colohan G. (2017), “T (w) o and fro: using the L1 as a language teaching tool in the CLIL classroom”, in *The Language Learning Journal*, 45, 4, pp. 485-498.
- García O. (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Malden (MA), John Wiley & Sons Malden (MA).
- García O., Li Wei (2014), *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- García O., Sánchez M. T. (2018), “Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York”, in *Education, and Multilingualism*, 1, pp. 138-156.
- Giovanardi C., Trifone P. (2010), “L'inchiesta Italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati”, in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 148-155:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/827>.
- Ju-Liao W. (2010), “The cross-cultural adjustment of EFL expatriate teachers in Taiwan”, Tesi di dottorato, University of Bedfordshire:
<https://uobrep.openrepository.com/bitstream/handle/10547/145668/liao.pdf?sequence=6>.
- Krippendorff K. (2004), *Content analysis: An introduction to its methodology*, Sage Publications, Oaks (CA).
- Lubello S. (a cura di) (2016), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlino-Boston.
- Luise C. (2014), *La natura della lingua dello studio*, in Balboni P., Mezzadri M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Loescher Editore, Torino, pp. 17-34.
- Luise C. (a cura di) (2003), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra Edizioni.
- MAECI (2017), “L'Italiano nel mondo che cambia”:
https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro_bianco_2017.pdf.
- MAECI (2016), “Stati generali della lingua italiana nel mondo. Italiano Lingua Viva”:
https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/10/libro_bianco_stati_generali_2016.pdf.
- Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T. (2015), “A pluriliteracies approach to content and language integrated learning—mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making”, in *Language, Culture and Curriculum*, 28, 1, pp. 41-57.
- MIUR (2018), “Il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) 2019/2022 e la Rendicontazione sociale”:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/nota+17832+del+16_10_2018+%281%29.pdf/763ea629-97a4-4dbe-8f01-72b0f899936b?version=1.0&t=1539775111356.

- Nocella R. (2015), “La diplomazia culturale: il ruolo delle scuole italiane all'estero”, in Baldi S., Nesi G. (a cura di), *Diplomatici in azione. Aspetti giuridici e politici della prassi diplomatica nel mondo contemporaneo. Quaderni della facoltà di Giurisprudenza*, 7, Università degli studi di Trento, Trento, pp. 11-120.
- Nye J. (2005), *Soft power. Un nuovo futuro per l'America*, Einaudi, Torino.
- Richards L. (2015), *Handling qualitative data: A practical guide*, Sage Publications, London.
- Serragiotto G. (2012), “L'Apprendimento Integrato della Lingua Italiana e di Contenuti non Linguistici”, in *Revista de italianistica*, XXIV, pp. 42-68.
- Vedovelli M. (2020), “I nuovi scenari globali per l'italiano L2: modelli teorici e metodologici per una ricerca sulla crisi”, in *Quaderni di italiano LinguaDue 4, Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 16-28:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15048>.
- Vedovelli M. (2016), “L'italiano degli stranieri; l'italiano fuori d'Italia (dall'Unità)”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlino-Boston, pp. 459-483.