

*INSEGNARE L'ITALIANO "LINGUA D'ORIGINE"
NELLA SVIZZERA ROMANDA*

*RAPPRESENTAZIONI E STRATEGIE DI ADATTAMENTO
DI UN GRUPPO DI DOCENTI*

Nicoletta Gazzana Priaroggia
(Italie)

Thèse de doctorat

Présentée devant la Faculté des Lettres
de l'Université de Fribourg en Suisse

Approuvé par la Faculté des Lettres sur proposition des
professeurs

Aline Gohard-Radenkovic (premier rapporteur)

Edith Cognigni (deuxième rapporteur)

Francesca Poggia Miletì (troisième rapporteur)

Fribourg, le 17 décembre 2013

Le doyen, Prof. Marc Henry Soulet

*Lo scrittore deve essere più piccolo della materia che racconta.
Si deve vedere che la storia gli scappa da tutte le parti e che lui ne raccoglie solo un poco.
Chi legge ha il gusto di quell'abbondanza che trabocca oltre lo scrittore.*

(Erri De Luca)

INTRODUZIONE

Con la legge 153 del 3 marzo 1971, nell'intento di promuovere iniziative scolastiche di assistenza e di formazione, lo Stato italiano istituisce i **Corsi di lingua e cultura italiana**, allo scopo di appoggiare i lavoratori italiani e le loro famiglie nella loro esperienza all'estero.

In questo periodo migliaia d'italiani, in cerca di opportunità di lavoro, si stanno trasferendo all'estero.

Quarant'anni dopo, i corsi esistono ancora. Lo stato italiano non ha cessato d'inviare i suoi docenti in molte parti del mondo, per insegnare, a tutti i livelli della scuola dell'obbligo, la lingua e la cultura italiana.

Dalla funzione originaria di assistenza e integrazione, i corsi si sono sviluppati con compiti e modalità più specifiche, a seconda delle aree del mondo in cui si svolgono. Il pubblico nel frattempo è molto cambiato, e anche i suoi bisogni.

Ci avviciniamo nel tempo e nello spazio e, nei primi anni del ventunesimo secolo, osserviamo più da vicino una zona del mondo, la Svizzera Romanda, nella quale abbiamo avuto la sorte di vivere e insegnare come inviati dello Stato italiano.

E' da qui che parte la nostra ricerca, dall'incontro con un piccolo gruppo di docenti impegnati nell'insegnamento della lingua e della cultura italiana.

Chi sono in realtà questi attori di mobilità che, selezionati da un concorso ministeriale, vengono inviati a "insegnare ai figli degli emigrati"? Ambasciatori o missionari?

Potremmo identificare, attraverso una serie di tappe, un percorso di trasformazione personale e professionale durante l'esperienza all'estero?

Qual è l'impatto del contesto storico, politico, istituzionale, sociale, culturale e linguistico sulle rappresentazioni e le strategie dei docenti?

Si cercherà una risposta a queste domande attraverso l'analisi di diversi aspetti dell'esperienza degli insegnanti: le risorse mobilitate e le motivazioni alla partenza, l'incontro con la vita quotidiana e professionale all'estero, la percezione delle proprie

appartenenze nella nuova situazione, e gli indizi di trasformazione, attraverso l'acquisizione di nuove competenze.

Prima di procedere ci sembra importante spiegare il perchè di questa ricerca.

A nostra conoscenza, per il momento sono stati eseguiti o sono in corso solo pochi studi¹ in questo campo specifico, mentre molti sono i lavori sulla mobilità per motivi di studio o professionale, sulla didattica delle lingue e sulle politiche connesse, sulle identità linguistiche e culturali, ai quali ci siamo potuti appoggiare.

L'aver vissuto personalmente le vicende dei docenti, che hanno scelto di lavorare nei corsi per i figli e i nipoti degli emigrati italiani all'estero, ci ha spinti a realizzare la presente ricerca. E' stata l'esperienza personale infatti che ci ha condotti a questa scelta. Insegnante di ruolo di lettere in Italia, emigrata per motivi familiari in Svizzera, madre di due ragazzi scolarizzati a Losanna e alunni dei corsi, selezionata con una prova di accertamento linguistico dal Ministero degli Affari Esteri per insegnare fuori dai confini nazionali: le nostre diverse appartenenze hanno formato un percorso che ci ha portati, alla fine del mandato all'estero, nel campo della ricerca.

Ci siamo così impegnati in un lavoro di riflessione, che ci permettesse di riconsiderare le problematiche conosciute durante la nostra esperienza, di situarci nelle nostre diverse posizioni e di ritornare sul contesto vissuto, dopo aver prese le necessarie distanze.

Abbiamo scelto di effettuare un'inchiesta sui docenti che, come noi, avevano vissuto l'esperienza dei corsi di *lingua e cultura d'origine*, LCO, come vengono chiamati in ambito francofono. La figura del docente ci è apparsa infatti come il perno intorno al quale ruotavano molte tematiche che ci interessavano. Infatti la ricerca ha sollevato molte domande e favorito risposte sul fenomeno della mobilità in relazione alla didattica delle lingue-culture, sullo sfondo dei rapporti tra due paesi, Italia e Svizzera, implicati in una

¹ Tra le ricerche in corso o svolte sui Corsi LCO in Svizzera Romanda possiamo citare le seguenti:

- Fossa Valenti A. (1999) *Ici, en Suisse...laggiù*, Roma: Borla
- Protti T. (2013) *I Corsi di lingua e cultura italiana nelle dinamiche familiari: quale strategie di trasmissione intergenerazionale dell'italianità?* (Titolo provvisorio) Tesi di dottorato in lavorazione all'Università di Friburgo (diretta dalle Professoressa Aline Gohard Radenkovic, Danielle Lévy e della Dottoressa Edith Cognigni).
- Scandella S. (2013) *Stéréotypie et quête identitaire dans les récits autobiographiques des apprenants en contexte migratoire. Enseignement et apprentissage de l'italien langue d'origine en milieu francophone européen: les exemples suisse, belge et français. Du binôme enseignant/apprenant à la notion d'acteur social*. Tesi di dottorato discussa all'Università di Macerata (diretta dalla Prof.ssa Danielle Lévy).

relazione migratoria interdipendente. Abbiamo soprattutto ritenuto importante dare voce ad attori sociali che raramente sono interpellati dalle istituzioni, ma che in realtà giocano la propria identità e le proprie scelte di vita personali e familiari in una missione dalle infinite implicazioni.

Come si diventa ricercatori in un ambito in cui precedentemente si è stati attori? Come situarsi tra prossimità e distanziamento, implicazione ed oggettivazione? Il nostro status di docente e poi di ricercatore, la nostra prossimità coi soggetti studiati, ci hanno posto degli interrogativi sulla nostra posizione privilegiata, sull'uso che avremmo fatto della nostra storia e della nostra soggettività, su come avremmo agito nella riflessione della nostra ricerca. Nelle interviste ci siamo in effetti messi in gioco in una sorta di dialogo tra pari. Gli informanti ci hanno resi partecipi del loro vissuto, sapendo che avremmo potuto capire l'implicito nei loro discorsi. Non sarebbe stato così se non fossimo stati dei loro, se non ci fossimo messi in gioco con loro come testimoni, traduttori e interpreti.

L'incontro con i docenti che ci hanno formato e seguito nel nostro percorso di studio ha dato impulso, chiarezza e consistenza a quelle che all'inizio erano solo idee sparse, intuizioni, ipotesi. Il nostro lavoro infatti è maturato nell'équipe del Seminario Dottorale Internazionale - Gruppo di Ricerca Gohard, Fribourg², col contributo dei collaboratori scientifici del PEFLIC³ di Macerata. La cooperazione con l'INALCO⁴ di Parigi; la SOAS University of London⁵, l'Università d'Augsbourg in Germania⁶ e l'Università del Lussemburgo⁷ ha completato la nostra formazione.

Anticipiamo in modo molto sintetico il contenuto di questa tesi di dottorato.

Essa è divisa in quattro parti fondamentali, completate dalla presente introduzione e da una conclusione generale che riprenderà, sintetizzandoli, i risultati di questo studio.

² <http://lettres.unifr.ch/fr/langues-litteratures/plurilinguisme-et-didactique-des-langues-etrangeres/team/gohard.html>

³ Scuola di dottorato dell'Università degli Studi di Macerata: Politica, Educazione e Formazione Linguistico-Culturali diretto dalla Prof.ssa Danielle Lévy.

⁴ Institut National des Langues et Civilisation Orientales, diretto dalla Professoressa Geneviève Zarate

⁵ <http://www.soas.ac.uk/>

⁶ <http://uni-augsburg.de/>

⁷ <http://wwwfr.uni.lu/>

La prima parte, composta da sei capitoli, è dedicata al contesto, cioè al quadro storico, sociale, istituzionale, politico, economico, linguistico, all'interno del quale avvengono i fenomeni e agiscono gli attori di cui ci occupiamo: le politiche linguistiche, culturali e migratorie dei due paesi in questione, la struttura dei corsi LCO, in particolare nella Circoscrizione consolare di Losanna, la situazione della lingua italiana in Svizzera.

La seconda parte è costituita dall'insieme dei concetti che strutturano l'analisi del corpus: abbiamo fatto una scelta precisa per comporre, attraverso una selezione di studi nei campi della sociologia, dell'antropologia, della didattica e della psicologia, un nostro quadro concettuale che ci ha sensibilizzati all'analisi e nello stesso tempo si è nutrito di essa: infatti la sensibilità teorica del ricercatore, come asseriscono Paillé e Mucchielli (2008), si affina nel corso della ricerca, soprattutto se il ricercatore assume coscienza delle tappe del suo percorso.

Possiamo immaginare le scienze sociali distinte in tre livelli: quelle destinate allo studio della società nei suoi aspetti *macro*, come la sociologia, l'antropologia, le scienze della politica, la filosofia; quelle più specifiche per lo studio degli aspetti *microsociali*, come la psicologia; e a un livello *meso*, discipline come la psicologia sociale o la comunicazione interculturale che connettono i due livelli (Bennet, 2002). La nostra postura di ricercatori tiene sempre presenti i succitati tre livelli. Dal vissuto dei docenti a livello *micro*, alle logiche su un livello *meso* e *macro*; dalle rappresentazioni a tutti i livelli, ai processi di trasformazione, soprattutto a livello *micro*. Dalla materia studiata emergono le implicazioni psicologiche, politiche, economiche e ideologiche. L'evento è infatti l'esperienza, il fenomeno che attira l'attenzione dell'analista. Il contesto rappresenta l'informazione più ampia e la prospettiva che aggiunge significato al fenomeno stesso e lo chiarisce, evidenziandone la complessità (Paillé-Mucchielli, idem).

Abbiamo individuato tre ambiti concettuali principali, che si sono ramificati in nozioni connesse: la mobilità, le identità culturali e linguistiche, le politiche migratorie-educative in rapporto alla didattica delle lingue-culture. Infatti il fenomeno della mobilità è strettamente legato alle politiche dei paesi di partenza e di arrivo, politiche che concernono la gestione delle identità sociali, culturali e linguistiche e quindi della didattica destinata a chi si sposta dal proprio paese.

La terza parte è dedicata alla metodologia della ricerca e alle nostre scelte per la costituzione del corpus e per l'inchiesta, in cui, in una prospettiva qualitativa, abbiamo privilegiato l'intervista semi-strutturata discorsiva, completata da testimonianze scritte e

dall'osservazione partecipante. Un ultimo capitolo è dedicato alle diverse fasi del metodo di analisi scelto, che ci permette di estrarre un senso dai dati raccolti, individuandone le implicazioni e i collegamenti, per ordinarli poi in uno schema aperto ad ipotesi d'interpretazione.

La quarta parte, infine, è costituita dall'analisi del corpus e dalle nostre ipotesi d'interpretazione: attraverso un lavoro di categorizzazione e confronto, in continuo dialogo con il quadro concettuale, ci si apre ad una serie di osservazioni e ipotesi d'interpretazione. Lo scopo della nostra analisi è quello di riuscire ad afferrare qualche aspetto della vita psicologica, sociale e culturale dei nostri informanti, dando loro un nome attraverso delle formule che possano evocarne il senso, ma rimanendo al tempo stesso aderenti alla realtà del terreno studiato (Paillé-Mucchielli, *idem*).

I capitoli, che rappresentano i nostri principali obiettivi di ricerca e quindi il percorso dei docenti nella loro esperienza umana e professionale, sono sei: le risorse di partenza, le motivazioni e le aspettative nella mobilità, lo shock culturale e le strategie di adattamento nella vita quotidiana, l'esperienza nei corsi vista da più angolature, l'auto-percezione professionale tra identificazione e missione ed infine gli indizi di trasformazione, avvenuta attraverso nuove competenze acquisite. Infatti ogni attore di mobilità possiede dei capitali che lo caratterizzano, si muove secondo determinati impulsi, vive l'incontro con le nuove situazioni, reagendo in modi diversi a seconda del bagaglio che porta con sé, elabora strategie di adattamento negli spazi che gli sono concessi o che riesce a ritagliarsi, si identifica con diversi ruoli e appartenenze, e infine si trova trasformato dall'esperienza vissuta, dopo aver acquisito nuove competenze che proietterà in nuove fasi della sua vita. Il nostro intento è di sviluppare una riflessione sulle questioni cruciali che attraversano le storie di vita dei nostri informanti per arrivare a presentare dei risultati di ricerca.

Infine vorremmo evidenziare la finalità della presente ricerca. Pensiamo infatti che la rivisitazione del terreno vissuto possa portarci ad identificare i bisogni degli attori che hanno interagito con noi nello sviluppo dell'inchiesta e nell'esperienza d'insegnamento. Si aprirebbero così delle prospettive verso nuovi approcci per un percorso di formazione, che prepari adeguatamente i docenti ad insegnare nei corsi di lingua e cultura italiana d'origine all'estero.

PARTE PRIMA: CONTESTO GENERALE DELLA RICERCA

INTRODUZIONE

Occorre innanzi tutto situare la ricerca in un contesto ben definito, che ne delinei il quadro storico, politico-istituzionale e sociale. Tra lingua, cultura e società esiste un legame indissolubile: per questo non è possibile comprendere fino in fondo un fenomeno senza averne esplorato tutti gli aspetti.

Nella costruzione del contesto della presente ricerca abbiamo individuato sei assi principali di contestualizzazione, che tengano conto delle dinamiche esistenti tra i due paesi interessati al fenomeno in questione: riteniamo in tal modo di poter basare il nostro lavoro su elementi utili per valutare la portata dei fenomeni che intendiamo analizzare.

Inizieremo illustrando la politica linguistica e culturale italiana e le vie della diffusione dell'italiano nel mondo. Infatti l'attività didattica dei corsi di lingua e cultura d'origine opera all'interno di logiche ufficiali e si appoggia alle istituzioni preposte a tale scopo: è quindi importante focalizzare i vari fattori che compongono l'universo politico-istituzionale e socioculturale cui si riferiscono i docenti inviati all'estero.

Illustreremo quindi i corsi di lingua e cultura italiana, attraverso la descrizione della loro struttura e dei riferimenti normativi.

Continueremo introducendo il fenomeno migratorio italiano nella sua attualità, per concentrarci poi più ampiamente sulla Svizzera come paese di accoglienza.

Infatti, si può considerare il fenomeno migratorio solamente in relazione al paese d'origine, oppure al paese d'immigrazione, oppure ad entrambi. Abbiamo scelto quest'ultima opzione.

In questo senso il migrante costituisce la parte di un tutto che lega tra loro le relazioni tra paese d'origine e quello d'arrivo e le trasformazioni reciproche. In questa prospettiva i differenti momenti del processo migratorio si possono considerare come punti di riferimento all'interno di una dinamica unitaria di relazione (Fossa Valenti, 1999, p.36).

Un altro aspetto del contesto ruota intorno al rapporto tra lingua e migrazione: la prima parte sarà soprattutto una descrizione generale dell'Italia linguistica e sociolinguistica di oggi, in cui cercheremo di individuare le attuali tendenze degli italiani, con uno sguardo al loro repertorio linguistico nell'evoluzione dell'uso di dialetti e lingua nazionale. Nella seconda parte approfondiremo il rapporto tra lingua ed emigrazione nella sua evoluzione

storico-sociale e sotto differenti aspetti. Questa analisi ci permetterà di contestualizzare la situazione sociolinguistica degli alunni dei corsi di lingua e cultura d'origine nei quali i docenti si trovano ad operare.

Nella quinta parte affronteremo l'argomento dello status della lingua italiana in Svizzera e delle sue varietà in un'ottica sociolinguistica, che permetterà di comprendere più facilmente la particolarità dei fenomeni che iniziamo a indagare.

Infine, nella sesta e ultima parte, presenteremo la politica linguistica della Confederazione Elvetica nei confronti dei corsi di lingua e cultura, per finire con la presentazione della Circoscrizione Consolare di Losanna, ambito specifico della presente ricerca.

1 LA DIFFUSIONE DELL'ITALIANO NEL MONDO: POLITICA LINGUISTICA E CULTURALE DI UNA NAZIONE CON FORTE EMIGRAZIONE

1.1. La diffusione dell'italiano presso gli stranieri

Solo comprendendo profondamente le vicende socioculturali che hanno contraddistinto la storia dell'italiano fuori e dentro dell'Italia, soprattutto in rapporto ad altre lingue e culture, si possono programmare percorsi glottodidattici che siano efficaci per rispondere alle esigenze attuali dei discendenti al di fuori e all'interno del Paese.

Popolo di emigranti, gli Italiani hanno esportato anche la loro lingua, anzi, per essere precisi, le loro lingue, i dialetti, in tutti i continenti. A differenza degli altri idiomi, (come l'inglese, il francese o lo spagnolo), che hanno colonizzato zone in tutto il mondo, l'italiano non si impone in nessuno dei territori dove è sbarcato, proprio perchè gli esportatori fanno parte di un'emigrazione povera, destinata a riempire gli strati inferiori delle società in cui arrivano, senza poter emergere in livelli più socialmente visibili. Malgrado ciò, l'italiano, grazie soprattutto al prestigio delle culture che ha sempre veicolato, riesce a ritagliarsi notevoli spazi di visibilità, al punto da consolidarsi al quinto posto tra le lingue più studiate al mondo (Santipolo, 2006).

A partire più o meno dal 1980, cresce l'interesse generale per lo studio dell'italiano, non solo a causa della tipologia di migranti, che presenta un livello nettamente superiore, dal punto di vista culturale e professionale, rispetto ai connazionali emigrati precedentemente, ma anche perchè l'Italia è divenuto paese d'immigrazione sempre crescente⁸.

⁸ All'interno della Penisola, notevole incremento hanno avuto gli studi per migliorare la didattica dell'italiano L 2, cioè la lingua del paese in cui si viene "immersi" e che è necessario sistematizzare.⁸ (Santipolo, idem).

Nei paesi esteri di accoglienza, gli Italiani si sono organizzati con strutture, scuole, associazioni volte a promuovere non solo il mantenimento ma anche la crescita dello studio della lingua italiana.

In questi paesi la didattica dell'italiano ha avuto, da principio, le caratteristiche della lingua etnica (LE) cioè di un idioma attraverso il quale conservare o riscoprire il proprio passato e le proprie origini, perlopiù senza che vi fosse una reale necessità funzionale per conoscerlo, se non di natura affettiva (Santipolo, op. cit., p 5).

Da quando l'Italia è divenuto paese di destinazione di altri popoli migranti, l'italiano comincia ad essere studiato come lingua straniera (LS) in tutti i paesi che mirano ad esportare la loro manodopera in Italia. Ovviamente in questo caso la lingua viene studiata per un uso prevalentemente strumentale, più che per un interesse per la tradizione culturale della lingua.

1.2. Breve storia della politica di diffusione della lingua italiana

L'emigrazione italiana all'estero influisce, in un certo senso, sull'elaborazione di una politica di diffusione della lingua già dalla fine del XIX secolo. L'Italia, divenuta da poco Stato unitario, si pone innanzi tutto il problema di unificare la lingua all'interno dei suoi confini, più che di esportarla e diffonderla all'estero. In ogni caso, il prestigio letterario della lingua di Dante è tale da godere di canali autonomi di diffusione nell'ambito intellettuale degli altri Stati, ma il governo non si adopera per sostenere la naturale attrazione che l'italiano esercita presso le altre culture.

Nel 1889 viene fondata la Società Dante Alighieri, che si prende il compito di sviluppare la competenza della lingua italiana (in molti casi si può parlare di alfabetizzazione) fra le comunità di connazionali emigrati all'estero. La prima azione di politica di diffusione, quindi, nasce in relazione alle comunità italiane all'estero (Vedovelli, 2006).

A Siena, a partire dal 1917, si organizzano corsi estivi di italiano per stranieri: l'iniziativa è di un gruppo privato, ma ben presto passa sotto l'egida dell'Università locale: l'istituzione di una cattedra di italiano per stranieri non poteva avvenire se non a Siena, centro dell'elaborazione della teoria che privilegiava l'uso vivo della lingua e non solo i modelli letterari; di ciò è rimasta traccia nei manuali di glottodidattica dei secoli passati (De Mauro, Vedovelli, 1996).

Nel 1923, invece, viene ufficialmente istituita l'Università per Stranieri di Perugia. La diffusione della lingua italiana avviene soprattutto in un ambito di tipo culturale, riservato cioè a studenti, ricercatori ed *élite* intellettuale in situazione di mobilità. Negli anni Venti, sotto il Fascismo, si riprende il progetto con un'azione istituzionale, prima con l'Istituto Interuniversitario Italiano, poi con l'Istituto Nazionale per le Relazioni Culturali con l'Estero, che diffondono la lingua e la cultura attraverso la Società Dante Alighieri, le missioni italiane in Estremo Oriente e un'azione verso i Paesi Balcanici. In questo periodo le azioni didattiche vengono controllate minuziosamente perché i contenuti siano in armonia con la politica fascista, che vede nell'annullamento dei dialetti e nell'imposizione di una lingua unitaria un elemento della politica linguistica dell'Italia verso gli altri paesi (Vedovelli, op. cit.).

Nel dopoguerra la politica di diffusione cerca di allineare l'italiano al livello delle altre lingue di cultura diffuse nel mondo, fino ad arrivare al convegno di Roma del 1982, organizzato dal ministero degli Esteri e della Pubblica Istruzione, per rianalizzare i bisogni emersi negli ultimi decenni ed attuare una comune politica adeguata alle nuove esigenze, nell'intento di approfondire i problemi dell'italiano nelle diverse aree geografiche. I risultati concreti emersi dal Convegno sono sostanzialmente due: la costituzione di una Commissione nazionale per la diffusione della lingua e della cultura italiana e l'incarico, affidato al Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università "La Sapienza" di Roma, di mettere in opera una Certificazione nazionale ufficiale delle competenze in italiano L2. In ogni caso, solo dal 1982 si può parlare di una politica linguistica istituzionale che risponda alla complessità dei bisogni emersi. Nel 1990 la Commissione viene sostituita da un organo analogo con la legge sugli Istituti italiani di cultura⁹ che diventano più autonomi operativamente e finanziariamente. I nuovi dirigenti vengono scelti anche tra personalità di prestigio culturale in grado di incentivare la promozione culturale italiana, attraverso lo sviluppo di una serie di progetti che sappiano superare schemi di gestione spesso limitati dalla burocrazia (Vedovelli, idem).

Nel 1990 viene anche istituita una Commissione nazionale per la promozione della cultura italiana all'estero che si occupa degli indirizzi generali della diffusione della

⁹ Tale legge è fatta per promuovere la diffusione all'estero della lingua e della cultura italiane in modo da garantire il coordinamento tra i vari enti implicati, pur nell'autonomia di ogni istituzione.

lingua e della cultura e dello sviluppo della cooperazione culturale internazionale (Vedovelli, idem).

Riteniamo importante sottolineare, come ben fa Vedovelli (idem p. 27) che:

il fatto che la legge (del 1990) veda nella diffusione della lingua lo strumento per la diffusione della cultura non può far dimenticare altre dimensioni del problema, che non sembra esaurirsi solo nel promuovere la diffusione delle produzioni culturali “alte”: il legame fra diffusione della lingua e dimensione produttiva della società italiana; la promozione della dimensione tecnologica e scientifica nell’insegnamento della lingua italiana; la formazione dei docenti e il loro aggiornamento, che vanno condotti secondo una strategia basata su un necessario piano scientifico; lo sviluppo delle tecnologie avanzate e la necessità di attivare le dimensioni di ricerca scientifica su molti campi ancora troppo scoperti, ma vitali per una corretta diffusione della lingua italiana.

Anche i problemi linguistici dell’emigrazione italiana all’estero non vanno considerati risolti, perchè spesso attualmente si assiste alla perdita della lingua/cultura d’origine o almeno a fenomeni di semilinguismo¹⁰, pur in situazioni di alta integrazione e di successo nel percorso migratorio (Vedovelli, ibidem).

Nell’anno 1999-2000 il Ministero degli Affari Esteri (MAE) affida la coordinazione culturale dell’inchiesta *Italiano 2000* a Tullio de Mauro, per acquisire dati globali su chi e perchè studia italiano all’estero e per consentire un confronto con la situazione precedente. Viene presentato dal MAE nel febbraio 2002 e registra un forte aumento dei pubblici interessati, dagli stranieri all’estero agli immigrati in Italia.¹¹

Nel complesso, la politica linguistica italiana appare in ritardo rispetto al rapido evolversi della reale situazione all’interno e all’esterno del Paese e vive una serie di contraddizioni che dovrebbero essere superate con una politica più attenta a monitorare la realtà effettiva della situazione: la domanda di insegnamento dell’italiano lingua straniera si è diversificata e si diversifica ancora tra i bisogni di pubblici diversi, che siano studenti in mobilità o immigrati in cerca di inserimento sociale e lavorativo (Vedovelli, idem).

¹⁰ Semilinguismo: non piena competenza in alcuna delle lingue che entrano a far parte dello spazio linguistico dell’individuo (Vedovelli, 1996).

¹¹ Tutte le proiezioni demografiche statistiche danno per i prossimi anni un aumento costante dell’immigrazione in Italia, ciò comporterà necessariamente un aumento della percentuale di pubblico straniero che studia l’italiano in modo spontaneo e comunque funzionale alla sopravvivenza nella società di accoglienza (Vedovelli, 2002).

1.3 Ragioni di diffusione dell'italiano fra la popolazione estera

Innanzitutto, il fattore principale di diffusione dell'italiano nel mondo rimane l'interesse mostrato dai ceti più colti, fin dal Cinquecento, in tutta Europa. Sfruttando la prossimità con il latino, il dialetto fiorentino assunse il nome di *italiano* e il ruolo di lingua nazionale, pur in un paese diviso politicamente. I letterati italiani si sono sempre avvalsi della prossimità al latino della lingua che usavano per farne valere il primato. In effetti tra gli idiomi romanzi, il fiorentino scritto del Trecento (base fonologica, morfosintattica e lessicale della lingua italiana) è quello rimasto più fedele al tipo del latino classico. Certamente la prossimità del fiorentino al latino ha rivestito un ruolo molto importante nella storia della lingua italiana all'interno e all'esterno della Penisola, per questo e altri motivi¹² l'italiano resta fino al Settecento la lingua internazionale della cultura umanistica e scientifica. La lingua italiana assume così il ruolo di rappresentare la musica, le arti figurative, il teatro, il clero cattolico e gli studi classici (De Mauro, 1996).

La recente fortuna del *Made in Italy*,¹³ visibile nel campo della moda, del design, dell'artigianato artistico, della cucina, è certamente un fattore aggiuntivo al prestigio della lingua di fronte agli stranieri.¹⁴ In realtà si tratta di un interesse per una certa immagine dell'Italia più che per l'italiano, ma è anche vero che tale immagine passa attraverso alcune parole chiave che circolano in italiano. Lo sviluppo economico del Paese, la

¹² Tra le componenti che contribuiscono al primato dell'italiano come lingua internazionale di cultura umanistica e scientifica si devono ricordare lo sviluppo letterario e artistico del Quattrocento; l'influenza italiana nell'ambito delle arti figurative, nella musica e nel teatro; la rete finanziaria e bancaria inizialmente più sviluppata nella Penisola che altrove; l'influsso notevole della Chiesa di Roma che fin dal Cinquecento adotta l'italiano come seconda lingua ufficiale accanto al latino e che inviando i suoi membri in tutto il mondo funge da promotrice di latinità e italianità (De Mauro, 1996).

¹³ Quando si parla di *Made in Italy*, non si fa riferimento a tutti i prodotti fabbricati in Italia ma piuttosto a quei settori in cui la produzione industriale ha raggiunto livelli di eccellenza riconosciuti sul piano internazionale: "...lorsque l'expression *made in...* se transforme en *made in Italy*, elle ne renvoie plus à une provenance géographique, mais désigne un phénomène socio-économique pouvant constituer (...) un cas emblématique de promotion d'un patrimoine culturel national" (Paganini, 2004, p.79).

¹⁴ Indizi di tale interesse provengono, per fare un esempio, dalla fortuna internazionale di nomi di automobili straniere come la Volkswagen *Vento*, la Honda *Concerto*, *Integra*, la Toyota *Corolla*...

possibilità di intrattenere con esso relazioni commerciali, il cinema, l'attrazione turistica, creano motivi di fascino per la vita italiana e la sua cultura (Lorenzetti, 2002).

Non bisogna dimenticare, infine, tra le ragioni della diffusione dell'italiano nel mondo, il recupero linguistico e culturale di una grossa fetta di popolazione italiana emigrata e dei suoi discendenti, soprattutto in seguito alla legge 91 del 1992, che permette a chi acquista la cittadinanza di uno stato diverso dall'Italia di non perdere la cittadinanza italiana e moltiplica le opportunità per riacquistarla da parte degli emigrati e dei loro discendenti. L'esigenza di una legislazione che sancisca il diritto di mantenere la cittadinanza italiana nasce dalla tensione tra il bisogno dei migranti di potersi integrare pienamente e senza intralci nelle società di arrivo e la volontà della madrepatria di non troncare ogni legame con alcuni milioni di emigranti e con i loro discendenti, che rappresentano una fonte di ricchezza e un potenziale fattore di rilevanza internazionale. La legge del 1992 conferma e rafforza le scelte di fondo fatte nel 1912, imperniate su una concezione della cittadinanza come legame persistente, che si tramanda e non si estingue. La scelta a favore della doppia cittadinanza aiuta a stemperare le tensioni coi paesi d'immigrazione aventi un'ideologia della cittadinanza fortemente inclusiva. Infine, la legge 459 del 2001, per la quale gli Italiani residenti all'estero possono votare in un'apposita circoscrizione i loro rappresentanti, eleva la cittadinanza a vincolo politico con la comunità d'origine, perchè implica un diritto-dovere di partecipazione attraverso il voto (Pastore, 2001).

1.4. Strutture per la diffusione dell'italiano all'estero.

Possiamo innanzi tutto distinguere le istituzioni *statali* da quelle *non statali*.

Le istituzioni statali sono più influenti e maggiormente presenti, ma ciò non toglie che quelle private abbiano il loro peso nella gestione della diffusione della lingua italiana.

1.4.1 Istituzioni e attori statali.

Le istituzioni statali sono il Ministero degli Affari Esteri (MAE) e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

Il MAE è responsabile della gestione degli Istituti Italiani di Cultura¹⁵ nel mondo, mentre il MIUR interagisce col primo, mettendo a disposizione il proprio personale dipendente per periodi di missione all'estero.

Il MAE è strutturato in una serie di Direzioni Generali che si occupano di diversi aspetti della politica estera del Ministero. In particolare ci interessiamo alla Direzione Generale per la Promozione e la Cooperazione Culturale che, tra gli altri compiti, cura la diffusione della lingua e della cultura all'estero, sovrintendendo al funzionamento di istituti culturali e scolastici ed agli scambi tra docenti e tra studenti universitari.

All'interno della Direzione generale, l' Ufficio IV si occupa di Istituzioni scolastiche italiane all'estero: scuole statali e private italiane all'estero; commissioni d'esame; sezioni italiane presso scuole straniere, internazionali ed europee; accordi in materia scolastica; definizione del contingente del personale della scuola in servizio all'estero; reclutamento, gestione e trattamento economico del personale della scuola all'estero e dei lettori; personale supplente e personale a contratto della scuola; questioni giuridiche e contenzioso; formazione e aggiornamento del personale della scuola; amministrazione del personale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca collocato fuori ruolo presso il Ministero degli Affari Esteri; rapporti con le Organizzazioni sindacali rappresentative del personale della scuola in servizio all'estero, d'intesa con la Direzione Generale per il Personale; gestione del patrimonio demaniale delle scuole; contributi a scuole non statali e ad enti e istituzioni scolastiche stranieri (dal sito ufficiale del MAE).¹⁶

I Ministeri hanno la possibilità di operare sia secondo una dichiarata politica culturale, sia gestendo i finanziamenti alle istituzioni e agli organismi operanti direttamente sul campo.

Rinviando il discorso più specifico sui Corsi di lingua e cultura all'estero ai prossimi paragrafi di questo capitolo, possiamo fare qualche considerazione sulle scuole italiane

¹⁵ “Gli Istituti italiani di cultura stabiliscono contatti con istituzioni, enti e personalità del mondo culturale e scientifico del paese ospitante e favoriscono le proposte e i progetti per la conoscenza della cultura e della realtà italiane o comunque finalizzati alla collaborazione culturale e scientifica. Inoltre promuovono e favoriscono iniziative per la diffusione della lingua italiana all'estero, avvalendosi anche della collaborazione dei lettori d'italiano presso le università del paese ospitante, e delle università italiane che svolgono specifiche attività didattiche e scientifiche”(dall'articolo 8 della legge 401/90).

¹⁶ <http://www.esteri.it>

all'estero. Rispetto al passato, le scuole italiane negli ultimi anni hanno visto cambiare la tipologia degli utenti: oltre alle ultime generazioni di emigrati si è allargata la base, costituita da figli di personale qualificato delle industrie italiane operanti all'estero, emigranti spesso temporanei, inseriti nei ceti medio-alti della società, con un buon livello culturale.

In molti paesi le scuole italiane si trovano in concorrenza con altre scuole straniere presenti in un dato paese: l'offerta formativa deve diventare così altamente competitiva per poter supportare con validi programmi la forza di attrazione dovuta a fattori extrascolastici: la pluralità composita e creativa della cultura italiana, l'innovatività tecnologica e la forza di una tradizione di altissimo livello artistico e culturale. Ma, come nota Vedovelli, (1996, p.16):

L'apparato normativo, nei suoi caratteri di burocratizzazione, non aiuta in una azione che deve essere flessibile per adeguarsi alle esigenze di un vero e proprio mercato della formazione, dove per imporsi non basta il retaggio culturale o la rinnovata capacità di produttività culturalmente connotata, ma occorre anche una capacità gestionale appoggiata su una struttura normativa agile e efficace.

Tra le istituzioni statali hanno un ruolo importante le Università per Stranieri di Siena e Perugia, che abbiamo già nominato nei cenni storici della diffusione della lingua italiana. Entrambe le università rappresentano poli centrali di ricerca e di didattica: il loro impegno formativo si fonda su una costante attività di ricerca scientifica spesso finanziata, oltre che dallo Stato, da enti e istituzioni private, in grado di sostenere un impegno didattico e di ricerca che possa gestire pubblici molto diversi fra loro. Il legame tra queste Università e i docenti oggetto di studio della presente ricerca è soprattutto rappresentato dagli esami di certificazione, organizzati da ogni ateneo, che invia periodicamente formatori, al fine di preparare i docenti alla formazione degli alunni che desiderano affrontare gli esami di certificazione e alla possibilità di essere essi stessi esaminatori della prova orale, che si svolge localmente e viene valutata direttamente.

Non bisogna poi dimenticare lo sforzo operato negli ultimi anni dalle università nella formazione di docenti di italiano LS, collocati istituzionalmente nelle strutture italiane all'estero e attualmente anche nel Paese, in un'azione sistematica e costante di aggiornamento e di preparazione alla certificazione per la didattica dell'italiano lingua

straniera (DITALS¹⁷). La questione dell'aggiornamento è più complessa di quello che si possa pensare: non esistendo in Italia una classe di concorso specifica per l'insegnamento della LS/L2, spesso gli aspiranti docenti, pur avendo una buona preparazione teorica, mancano di esperienza e le situazioni d'insegnamento variano notevolmente: queste varietà di bisogni formativi necessitano di interventi flessibili da parte delle istituzioni preposte a tale scopo.

Anche le altre università sono state coinvolte dai progetti europei di mobilità e hanno dovuto organizzare cicli di insegnamento dell'italiano, svolti all'inizio del periodo di permanenza degli studenti stranieri.

Gli addetti agli Istituti Italiani di Cultura, i docenti di lingua e cultura italiana inviati dal Ministero degli Affari Esteri, che conosceremo meglio nel prosieguo della ricerca, i lettori in servizio nelle università convenzionate e i docenti universitari, che si adoperano perché i progetti di promozione della cultura italiana vengano attuati, sono tutti attori della diffusione della lingua e della cultura italiana.

1.4.2 Istituzioni e attori non statali.

Ai fini di contestualizzare più chiaramente la nostra ricerca, ci soffermiamo soprattutto sulla più importante istituzione non statale: la Società Dante Alighieri¹⁸. Il suo scopo primario, come recita l'articolo 1 dello Statuto sociale, è quello di “tutelare e diffondere

¹⁷ La Certificazione Ditals è un titolo culturale rilasciato dall'Università per Stranieri di Siena che valuta la preparazione teorico-pratica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri e certifica diversi livelli di competenza professionale in tale settore. Esistono due livelli di certificazione DITALS :

- La **Certificazione Ditals di I livello (pre-DITALS)** che attesta una competenza di base in ambito glottodidattico e una competenza specifica mirata a un particolare profilo di destinatari: bambini, adolescenti, adulti e anziani, immigrati, studenti universitari, apprendenti di origine italiana.

- La **Certificazione Ditals di II livello** certifica invece una competenza avanzata in didattica dell'italiano a stranieri e si rivolge a docenti che operano in qualsiasi contesto di insegnamento e con qualsiasi gruppo di apprendenti.

(www.ditals.com)

¹⁸ La Società Dante Alighieri nasce nel 1889 grazie a un gruppo di intellettuali guidati da Giosuè Carducci e viene eretta Ente Morale con R. Decreto del 18 luglio 1893, n. 347; con d.l. n. 186 del 27 luglio 2004 è assimilata, per struttura e finalità, alle ONLUS. (www.ladante.it).

la lingua e la cultura italiane nel mondo, ravvivando i legami spirituali dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore e il culto per la civiltà italiana". Per il conseguimento di queste finalità, la Dante Alighieri si è affidata e si affida tuttora all'aiuto costante e generoso di oltre 500 Comitati, di cui più di 400 attivi all'estero.

Ogni continente oggi può contare sulle attività organizzate dai volontari nelle sedi della "Dante", che non solo svolgono corsi di lingua italiana, ma anche manifestazioni culturali di vario genere, destinate alle migliaia di soci: possiamo così individuare una moltitudine di attori di diffusione linguistica, a partire dai presidenti di ciascuna sede, che, insieme a segretari volontari, organizzano conferenze, eventi, proiezioni e incontri a scopo culturale per mantenere alto il prestigio della cultura italiana.

Per mezzo dei Comitati all'estero, la Dante Alighieri istituisce e sussidia scuole, biblioteche, circoli e corsi di lingua e cultura italiana, assegna premi e borse di studio, diffonde libri e pubblicazioni, promuove conferenze, escursioni culturali e manifestazioni artistiche e musicali, senza trascurare l'emigrazione italiana all'estero; per mezzo dei Comitati in Italia partecipa alle attività volte ad accrescere e ampliare la cultura della nazione e incentiva ogni manifestazione rivolta a illustrare l'importanza della diffusione della lingua e della cultura.¹⁹

Essa inoltre rappresenta un'opportunità per i docenti italiani di lingua e cultura: essi possono iscriversi e partecipare a conferenze, concerti ed eventi che, integrandoli nella comunità italiana locale, permettono loro di creare una rete di conoscenze che condividano i loro interessi.

Altre iniziative private concorrono alla diffusione della lingua e della cultura, direttamente (per esempio la Fondazione Agnelli) o indirettamente (basti pensare al *made in Italy*, che ha amplificato l'immagine positiva della società italiana, in grado di produrre creatività ad alto livello).

¹⁹ Dal 1993, in base alla convenzione n. 1903 del 4 novembre con il Ministero degli Affari Esteri, la Società Dante Alighieri opera per la certificazione dell'italiano di qualità con un proprio certificato **PLIDA** (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) che attesta la competenza in italiano come lingua straniera secondo una scala di sei livelli rappresentativi di altrettante fasi del percorso di apprendimento della lingua che corrispondono a quelli stabiliti dal Consiglio d'Europa.

Un discorso a parte merita la RAI, che ha messo a punto, con la sua diffusione a livello internazionale, (RAI International, Radio-Tv-RAI, nuovi canali) programmi didattici di formazione a distanza, televisivi e radiofonici, e un'azione sistematica che ha permesso la ricezione dei programmi nazionali in molti paesi esteri anche via satellite (Vedovelli, idem).

2. I CORSI DI LINGUA E CULTURA D'ORIGINE

2.1. La prospettiva integrazionista

Attraverso il percorso di analisi del contesto della nostra ricerca, arriviamo più concretamente a illustrare il dispositivo, messo in opera da molti Paesi che hanno visto i propri cittadini emigrare a vari livelli, dei **Corsi di lingua e cultura d'origine**.

A titolo d'introduzione all'argomento, troviamo interessante proporre la distinzione operata da Grin che distingue, nella dinamica migratoria, tre situazioni-tipo.

- 1) la popolazione immigrata impara la lingua del paese di accoglienza e perde le sue lingue d'origine: possiamo parlare di politica *assimilazionista* del paese d'immigrazione;
- 2) la popolazione conserva le sue lingue d'origine ma non impara la lingua del paese d'accoglienza: in questo caso possiamo parlare di politica *multiculturalista*;
- 3) terzo caso, la popolazione immigrata impara la lingua locale ma conserva le sue lingue d'origine: ciò corrisponde a una politica *integrazioneista*.

La prospettiva *integrazioneista* è quella che sembra produrre i migliori effetti sulla società dal punto di vista economico, inteso in senso lato, che va dall'aspetto finanziario del mercato del lavoro all'aspetto simbolico del benessere sociale (Grin, 1999).

In molti stati del mondo, dove l'immigrazione abbia dei numeri consistenti, i paesi d'origine organizzano, attraverso specifici accordi bilaterali, inviando insegnanti direttamente a questo scopo, dei corsi di lingua e cultura del paese di provenienza, (spesso di provenienza dei nonni o dei genitori). Tali corsi sono più o meno inseriti nel percorso scolastico statale del paese d'immigrazione, in modo complementare alle lezioni curriculari.

La politica linguistica e migratoria di ogni paese regola il diffondersi o meno dei corsi: ciò dipende dal grado di convinzione che il riconoscimento ufficiale delle lingue d'origine faciliti l'integrazione delle famiglie straniere e le possibilità di successo scolastico dei loro figli, (Rapport journée CFE CDIP, 1999) o altrimenti che siano un modo di rinviare

al paese d'origine i discendenti dei migranti, che non potrebbero più addurre la scusa di non conoscere la lingua di provenienza.

Per la maggior parte dei casi il finanziamento cade completamente sulle spalle dei paesi d'origine, ma in rari casi si assiste ad un contributo non solo logistico ma anche finanziario del paese ospitante. Infatti molti Paesi si sono resi conto dell'importanza che tali corsi rivestono in caso di difficile integrazione di un gruppo. Inoltre, i corsi di lingua d'origine possono contribuire ad allargare la piattaforma di offerta linguistica nella programmazione didattica curricolare: in questo caso le lezioni si aprono ad utenti che non abbiano necessariamente origini di una data lingua, ma anche a chi volesse apprendere la lingua in quanto straniera.

2.2 Riferimenti normativi

I Corsi di lingua e cultura italiana sono stati istituiti con la Legge dello Stato Italiano del 3 marzo 1971, n° 153, per favorire l'inserimento dei lavoratori italiani e dei loro congiunti all'estero, attraverso la promozione delle iniziative scolastiche di assistenza e di formazione. Il Ministero degli affari esteri ha istituito i "Corsi integrativi di lingua e cultura generale italiana per i congiunti di lavoratori italiani che frequentino nei paesi di immigrazione le scuole locali corrispondenti alle scuole italiane elementare e media".

I corsi, frequentati da ragazzi in età scolare che assolvono l'obbligo scolastico elementare e medio nei Paesi ospitanti,

hanno lo scopo di tenere viva e sviluppare la conoscenza della lingua e della cultura italiana e di permettere, mediante il possesso di un attestato di frequenza con profitto, di ottenere l'equipollenza, a tutti gli effetti di legge, dei titoli di studio conseguiti nelle scuole locali, corrispondenti alla nostra Scuola secondaria di I grado, con quelli italiani (legge 153/1971).

Allo spirito riformatore della legge 153 si sono uniformati i programmi di insegnamento dei corsi stessi a livello di scuola elementare (D.I. MAE./P.I. 23 maggio 1973) e di Scuola media (D.I. MAE./P.I. 13 settembre 1972).

Allo scopo di qualificare e valorizzare una crescente cooperazione pubblico-privato, lo Stato ha previsto (Artt.- 636, 637-D.L.g.s.297/94) un sistema di gestione degli interventi scolastici con due modalità:

- a) intervento scolastico gestito direttamente dal MAE attraverso risorse finanziarie e personale scolastico di ruolo;
- b) interventi scolastici affidati ad Enti Gestori Locali privati , con contributi finanziari dello Stato italiano e assunzione locale dei docenti.

Tutta la normativa susseguitasi nel corso degli anni ha avuto ed ha lo scopo di adeguare gli interventi di formazione linguistico-culturale e di sostegno all'integrazione in favore dei cittadini italiani all'estero, secondo principi di ottimizzazione delle risorse disponibili e di valorizzazione degli obiettivi fissati dallo Stato italiano.

Nei paesi dove è maggiormente presente la Comunità italiana sono state stipulate convenzioni tra i Consolati italiani e le autorità statali, provinciali e municipali locali per regolare l'inserimento o l'integrazione dell'insegnamento della lingua italiana nei sistemi scolastici locali, con il riconoscimento, ove possibile, da parte delle scuole locali, del valore curricolare dell'italiano (Aloisio, 1994).

Dalla funzione originaria assistenziale-integrativa i corsi si sono sviluppati²⁰ fino ad assumere, in certe zone, connotazione di progetti comuni interculturali, in collaborazione con le scuole del paese ospite (Ventriglia, 2004).

E'importante sottolineare l'elasticità dell'applicazione della legge 3 marzo 1971, n.153: infatti, a seconda delle situazioni geografiche e sociali in cui sono state applicate, sono sorte esperienze diverse sia dal punto di vista organizzativo che dal punto di vista didattico (Castellani, 2011).

2.3. Struttura dei corsi di lingua e cultura

I corsi nascono come un 'iniziativa di tipo scolastico, ma non vanno confusi con la scuola propriamente detta. Le scuole italiane all'estero sono istituzioni create dall'Italia (o da privati, ma ufficialmente riconosciute), che applicano gli stessi programmi del sistema scolastico italiano. I corsi, invece, sono un'istituzione sussidiaria e complementare,

²⁰ Dopo vent'anni di esperienze, negli anni novanta ci fu una revisione della legge 153, allo scopo di aggiornarne l'applicazione, tenendo conto delle mutazioni sociopolitiche avvenute. In questo periodo nasce il progetto Milia, allo scopo di formare i docenti destinati all'estero con una serie di azioni a distanza e in presenza (Castellani, 2011).

appendici extracurricolari alla scuola locale o coordinati ad essa in modalità differenti a seconda della situazione. Dipende soprattutto dalle politiche dei paesi di accoglienza la possibilità di applicare le differenti modalità (Castellani, 2011).

A seconda del rapporto esistente con le istituzioni scolastiche locali, i corsi di lingua e cultura italiana possono essere inseriti, integrati o extracurricolari:

1) i corsi inseriti si svolgono nell'orario scolastico ma non fanno parte del curriculum, anche se in certe situazioni il voto viene riportato nella pagella scolastica. In questo caso gli alunni devono rinunciare a qualche attività integrativa per frequentare il corso. L'italiano è quindi una delle materie facoltative offerte dalla scuola;

2) i corsi integrati fanno parte a tutti gli effetti del curriculum e i docenti partecipano di diritto a tutta la programmazione curricolare: l'italiano è una delle materie obbligatorie ed è oggetto di valutazione finale. I corsi coincidono con intere classi e l'italiano, per gran parte degli alunni, è una lingua straniera;

3) i corsi extracurricolari si svolgono in orario extrascolastico, di pomeriggio, dopo le lezioni curricolari, o il sabato mattina. A seconda delle situazioni, sulla pagella scolastica può apparire o no un'attestazione di frequenza. Il fatto di avere origini italiane non è un criterio discriminante per essere ammessi ai corsi²¹. Questi tre tipi di corsi sono presenti in tutti i paesi, europei ed extraeuropei, e talvolta coesistono all'interno di una stessa circoscrizione consolare. Il livello di integrazione dipende soprattutto dalle politiche culturali dei paesi ospitanti.²²

I docenti che operano nei corsi possono essere *di ruolo* (titolari di cattedra in seguito al raggiungimento dell'abilitazione all'insegnamento e all'assunzione a tempo indeterminato), inviati dall'Italia dopo il superamento di procedure selettive riservate al personale già di ruolo nella scuola italiana. Gli altri sono docenti *non di ruolo*, assunti

²¹ (dall'art.636 Disposizioni legislative in materia di istruzione.DL 16 aprile 1994,n.297 ex legge 153 1971, Vedovelli, 2002)

²² Esiste una Direttiva Comunitaria, la 486 del 1977, che prevede l'insegnamento delle lingue materne a carico degli stati membri per favorire la scolarità dei figli dei lavoratori migranti(http://www.edizionieuropee.it/data/html/164/eu13_03_011.html)

direttamente in loco dagli enti gestori dei corsi con contratti a tempo determinato. Approfondiremo in seguito questa distinzione di ruoli.

3. EMIGRAZIONE E IMMIGRAZIONE

3.1. L'emigrazione italiana oggi: qualche dato sugli Italiani all'estero alla fine del primo decennio del 21esimo secolo.

La Svizzera è al terzo posto tra i paesi del mondo dove risiedono Italiani che hanno conservato la cittadinanza. Il numero degli Italiani all'estero continua a crescere non solo per l'arrivo di nuovi emigrati, il cui profilo è molto cambiato rispetto ai tempi della grande emigrazione, ma anche grazie a una crescita interna delle collettività, dovuta per esempio a figli di italiani che ottengono di diritto la cittadinanza. Sempre secondo i dati forniti dal Rapporto «Italiani nel mondo 2009» della Fondazione Migrantes, più della metà degli Italiani all'estero è di origine meridionale, circa il 30% viene dalle regioni settentrionali e il 15% dalle regioni centrali.

Secondo l'indagine «Italiano 2000» (De Mauro, Vedovelli, Barni, Miraglia, 2002), la lingua prevalente tra gli Italiani è quella del paese ospitante, ma la metà non ha dimenticato l'italiano e più del 50% parla ancora il dialetto del paese d'origine. La radio e la televisione hanno un ruolo primario nel mantenere un legame culturale-linguistico con la madrepatria: nel mondo ci sono 495 radio e 275 televisioni che trasmettono anche in italiano, mentre sono 472 i giornali in lingua italiana all'estero (Rapporto Fondazione Migrantes, 2009).

Attualmente il fenomeno migratorio non si è arrestato ma è diminuito. Soprattutto, sono parzialmente cambiati i soggetti che partono: quelli che emigrano oggi (circa 40 mila l'anno, tanto dal Nord quanto dal Sud) hanno una preparazione più elevata rispetto a quella dei connazionali delle ondate migratorie precedenti, tanto che in alcuni casi si parla addirittura di *salasso di laureati*.²³ Contrariamente al passato, l'italianità oggi viene vissuta come un fattore di *appeal* (Rapporto Migrantes, 2009), ma le associazioni di

²³ In questo contesto non bisogna dimenticare un pubblico di emigrati a tempo determinato : sono gli universitari italiani iscritti all'estero, tra cui quelli inseriti nell'ambito del programma Erasmus, cui possiamo aggiungere gli Italiani che fanno all'estero un tirocinio lavorativo e quelli che si recano sovente in altri Paesi per lavoro (Rapporto Migrantes, 2009).

sostegno ai migranti hanno un ruolo ancora importante nel garantire alle seconde e terze generazioni una tutela sociale e un supporto culturale.

3.2 Storia dell'immigrazione in Svizzera con particolare riguardo all'immigrazione italiana.

Tracciamo in questo capitolo una panoramica sulla storia dell'immigrazione in Svizzera, cercando di evidenziarne le linee principali e dando particolare risalto ai rapporti con l'Italia.

I primi italiani giungono in Svizzera fin dal Medioevo. Mercanti di moneta lombardi e toscani si stabiliscono a Ginevra e nel Quattrocento vi operano come banchieri e commercianti. All'epoca della riforma si assiste ad un arrivo di Valdesi che, a causa della Controriforma, devono fuggire dalla penisola italiana. Nell'Ottocento, durante il periodo del Risorgimento, alcuni italiani illustri trovano rifugio in Svizzera come rifugiati politici. Inizia nel contempo anche la prima immigrazione per motivi di lavoro, soprattutto edili e operai provenienti dall'Italia settentrionale (Meyer Sabino, 2002). Infatti, mentre nel diciottesimo secolo la Svizzera era ancora un paese di emigrazione, con la progressiva industrializzazione della seconda parte del diciannovesimo secolo diviene terra d'immigrazione, quando la Confederazione cerca manodopera per costruire ed espandere le proprie linee ferroviarie. La maggioranza dei migranti proviene inizialmente dal Nord Italia, (Veneto, Friuli-Venezia Giulia e Lombardia)²⁴. A partire dal 1890, il numero degli emigrati in Svizzera è inferiore a quello degli immigrati (Piguet, 2013).

La politica della Confederazione si adopera per concludere trattati con 21 paesi per garantire agli immigrati tutti i diritti civili, riservando ai cittadini nazionali i soli diritti politici. In particolare, tra la Svizzera e l'Italia viene stipulato un accordo nel 1868 (Piguet, op.cit.), di cui citiamo una parte dell'articolo 1:

²⁴In questo periodo arrivano in Svizzera anche intellettuali come l'economista e sociologo Wilfredo Pareto, che tiene lezioni dall'università di Losanna e può annoverare tra i suoi allievi il giovane Benito Mussolini (Favero Tassello 1978).

Tra la Confederazione Svizzera e il Regno d'Italia vi sarà amicizia perpetua, e libertà reciproca di domicilio e di commercio. Gli Italiani saranno in ogni Cantone della Confederazione Svizzera ricevuti e trattati, riguardo alle persone e proprietà loro, sul medesimo piede e alla medesima maniera come lo sono o potranno esserlo in avvenire gli attinenti degli altri Cantoni.

E reciprocamente gli Svizzeri saranno in Italia ricevuti e trattati riguardo alle persone e proprietà loro sul medesimo piede e nella medesima maniera come i nazionali.

Di conseguenza, i cittadini, di ciascuno dei due Stati, non meno che le loro famiglie, quando si uniformino alle leggi del paese, potranno liberamente entrare, viaggiare, soggiornare e stabilirsi in qualsivoglia parte del territorio, senza che pei passaporti e pei permessi di dimora e per l'esercizio di loro professione siano sottoposti a tassa alcuna, onere o condizione fuor di quelle cui sottostanno i nazionali(...)²⁵

Ciò non impedisce il nascere di episodi di xenofobia nei confronti dei lavoratori: per esempio a Zurigo assistiamo nel 1896 a una rivolta furiosa della popolazione locale contro gli italiani, che richiede l'intervento delle forze dell'ordine per essere domata e costringe migliaia d'immigrati ad abbandonare la città e a rifugiarsi in patria (Meyer Sabino, op.cit.; Piguet, idem). In questo periodo socialisti e cattolici installati in Svizzera si mobilitano per creare punti d'incontro, di formazione e di sostegno ai loro concittadini. Nascono così le prime associazioni di immigrati (Vedovelli, 2011), tra cui le Colonie Libere Italiane in Svizzera²⁶ e le Missioni Cattoliche Italiane, che assumono accanto al ruolo di guida spirituale un ruolo sociale come punti di appoggio e aggregazione (Meyer Sabino, idem).

I grandi trafori alpini aperti in Svizzera sono soprattutto opera di operai italiani che sopportano condizioni di lavoro durissime. I lavoratori provenienti dal centro e dal sud Italia portano le famiglie al seguito e cominciano a stanziarsi in alcune città (Meyer Sabino, idem).

Nel corso del ventesimo secolo, la politica migratoria²⁷ praticata dalla Svizzera si basa principalmente sull'aspetto della regolamentazione dei flussi, sulle condizioni di

²⁵ <http://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/18680003/index.html>

²⁶ La Federazione Colonie Libere Italiane in Svizzera collabora con i patronati e con gli enti formatori.

²⁷ Tomas Hammar (1985) distingue nelle politiche migratorie due aspetti: la **politica d'immigrazione**, cioè la regolazione dei flussi e il controllo degli stranieri, per esempio le condizioni di ammissione, i tipi di permessi di

ammissione e sulle garanzie legate allo statuto di residente, mentre l'integrazione è considerata dalle autorità svizzere legata soprattutto al mercato del lavoro, delegando cantoni, comuni e gli stessi immigrati ad occuparsene. La politica di ammissione, basata su criteri economici e di origine geografica dei migranti, è fortemente selettiva, e gli stranieri vengono percepiti innanzi tutto come lavoratori di passaggio e non come persone con un progetto di installazione durevole nella Confederazione (Bolzman, 2002).

Durante la Prima Guerra Mondiale molti migranti tornano nei loro paesi e alla fine di essa si assiste ad un periodo di maggior controllo dei flussi migratori. Nel 1934 viene promulgata la legge che lega i permessi di soggiorno ai permessi di lavoro, che possono essere stagionali, annuali o permanenti²⁸ (Piguet, idem). Negli anni Trenta la Svizzera è meta di emigrazione di intellettuali e politici antifascisti che vi trovano rifugio. Durante la seconda guerra mondiale l'emigrazione si ferma momentaneamente per poi riprendere dal 1945: la situazione economica italiana, dopo la guerra, è in ginocchio e molti cercano una possibilità di ripresa oltre confine (Favero e Tassello, op.cit.; Vedovelli, op. cit.).

Alla fine della Seconda Guerra Mondiale la Svizzera necessita di manodopera. L'Italia è il paese verso cui si rivolge soprattutto. Nel 1848, grazie ad un accordo tra Italia e Svizzera, inizia un periodo di immigrazione di manodopera, non solo italiana, nella Confederazione, che viene auspicata dal paese ospitante più temporanea e rinnovabile che definitiva (Piguet, idem).

A partire dal 1960 tre fattori determinano un atteggiamento più prudente da parte della Svizzera nei confronti dell'immigrazione. Innanzi tutto lo stato di tensione dell'economia svizzera, dato da un eccesso di domanda di beni e di servizi; una pressione da parte dell'Italia che rivendica trattamenti migliori per i suoi emigrati; infine la rinascita di idee xenofobe nella mentalità comune²⁹ (Piguet, idem). Un secondo accordo tra Italia e Svizzera nel 1964 (approvato nel 1965 dalle camere Federali) ottiene per gli immigrati italiani maggiori diritti per quanto riguarda i permessi di soggiorno nella Confederazione

soggiorno, ecc., e la **politica di integrazione**, che regola per esempio le condizioni di lavoro o di alloggio, le opportunità educative e l'accesso a determinati servizi sociali (Bolzman, 2002).

²⁸ Nel 1941 la popolazione straniera, che nel 1914 era di 600.000 persone, si riduce a 223.000 presenze (Piguet, idem).

²⁹ L'accettazione degli immigrati italiani da parte dei cittadini Svizzeri, specialmente nel periodo degli anni Sessanta e Settanta, appare come un'esperienza traumatizzante per entrambe le parti (Maiolino, 2013).

e appiana le tensioni tra i due paesi³⁰. In ogni caso il governo svizzero prosegue nella sua politica di controllo dell'immigrazione, istituendo regole che fissano un massimale di lavoratori stranieri nelle imprese. Per i lavoratori immigrati gli alloggi sono cari e difficili da ottenere e col permesso stagionale non è previsto il ricongiungimento familiare. Molti in questo periodo si portano la famiglia di nascosto, tenendo i bambini nella clandestinità. La rete associativa italiana continua a svilupparsi in una sorta di rete di autodifesa e sostegno reciproco (Meyer Sabino, idem; Hirt 2013).

Nel 1968, nonostante i tentativi da parte del Governo (che deve rispondere ad una popolazione locale in crescente preoccupazione) di limitare la presenza straniera nel paese, per effetto soprattutto del ricongiungimento familiare e delle nuove nascite, la popolazione immigrata raggiunge il 16% della popolazione effettiva (Piguet, idem).

Nel 1969, una mozione popolare nota come “l’iniziativa Schwarzenbach” propone di limitare ulteriormente la presenza straniera nel Paese. Il Consiglio Federale disapprova l’iniziativa, temendo le conseguenze che una drastica riduzione dei lavoratori presenti in Svizzera potrebbe creare, e promette ai cittadini di limitare in modo durevole la popolazione straniera per scongiurare la vittoria dell’iniziativa popolare. Il 7 giugno 1970 l’iniziativa viene respinta, ma il Governo ora deve mantenere le sue promesse cercando di accontentare tutte le parti interessate, con un complesso sistema di contingentamento delle presenze straniere (Hirt, op.cit.; Piguet, idem).

Nel censimento federale del 1970³¹ gli stranieri in Svizzera sono più di un milione, di cui la metà di origine italiana. L’occupazione degli immigrati si diversifica e comincia a penetrare in attività prima occupate soprattutto da cittadini svizzeri. Nonostante gli sforzi del Governo l’accrescimento della popolazione straniera in Svizzera è difficilmente

³⁰ L’accordo facilita il ricongiungimento familiare: ciò provoca un considerevole aumento della popolazione immigrata non attiva nel paese con il conseguente problema di dover prevedere strutture adeguate. In questo periodo nella Confederazione nascono molte scuole di lingua italiana. Quando nel 1962 l’Italia sancisce l’obbligo d’istruzione fino ai 14 anni, unificando il sistema d’istruzione primario e secondario, i cittadini emigrati prima del ‘62 si ritrovano senza un diploma valido. Molti di essi frequentano le scuole italiane all’estero approfittando del Decreto Ministeriale 30-9-1970, n.1033, che permette il riconoscimento dei diplomi tra gli istituti privati all’estero e il ministero italiano (Barcella, 2013).

³¹ <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/dienstleistungen/history/02/00/03/02.html>

contenibile per diverse ragioni (Piguet, idem)³². In questo periodo gli italiani fondano il Comitato Nazionale l'Intesa, una struttura di coordinamento per gli italiani emigrati in Svizzera (Meyer Sabino, idem).

Tra il 1972 e il 1974 la situazione si ripete: malcontento della popolazione e iniziativa popolare, reazione del Governo e conseguente blocco dell'iniziativa. Ma questa volta sarà la prima crisi petrolifera, a partire dal 1975, a causare l'abbassamento del contingente straniero (Piguet, idem). Infatti, tra il 1974 e il 1977 molti stranieri, che svolgevano le loro attività in settori particolarmente colpiti dalla crisi, perdono il lavoro e con esso il permesso di soggiornare nella Confederazione. In questo periodo moltissimi italiani rientrano in patria (Wanner e Fibbi, 2002).

Negli anni seguenti movimenti di solidarietà agli immigrati tentano di sensibilizzare l'opinione pubblica e il Governo deve tener conto di tutte le istanze presenti nel paese e allo stesso tempo difendere gli interessi economici della Confederazione.

Negli anni Ottanta c'è nuovamente necessità di manodopera. Entrano così in Svizzera, tra gli anni 1985 e 1995, più di 130.000 lavoratori stagionali (Piguet, idem).

Tra il 1982 e il 1983 il governo italiano ottiene da quello svizzero delle facilitazioni per i permessi di soggiorno e i ricongiungimenti con le famiglie. Anche altri paesi come Spagna e Portogallo ottengono condizioni simili tra il 1989 e il 1990 (Piguet, idem). Nel 1989 nascono i Comitati degli Italiani all'Estero, e il Consiglio Generale degli Italiani all'estero, controllati segretamente dal governo svizzero che vede con sospetto il nascere di tali organismi (Meyer Sabino, idem).

I movimenti xenofobi mantengono comunque una pressione costante sulle autorità. Malgrado un periodo di crisi economica nel 1990, la popolazione straniera non diminuisce, nonostante molte partenze forzate per mancato rinnovo di contratto, grazie ai ricongiungimenti familiari e alla trasformazione di permessi stagionali in permanenti. Il governo svizzero è ora limitato nel suo potere di controllo sulla popolazione straniera,

³² Nel 1950 gli Italiani rappresentano il 49% del totale di stranieri censiti, nel 1975 rappresentano i due terzi della popolazione straniera residente nella Confederazione (Meyer Sabino, idem).

perchè ormai i permessi di lavoro permanenti sono il 75%, quindi risulta difficile regolare il flusso dall'estero con il rinnovo dei permessi annuali (Piguet, idem).

Nel 1992 con un referendum popolare si chiede ai cittadini svizzeri di votare sull'adesione allo Spazio Economico Europeo. Nonostante che la maggior parte di partiti politici siano d'accordo, l'idea viene respinta con breve scarto, rallentando notevolmente il processo d'integrazione svizzera in Europa. Ormai i motivi d'immigrazione si sono diversificati e si assiste anche ad arrivi per motivi di studio, per motivi umanitari, per ricongiungimento familiare ed altro; non solo per ragioni economiche. Questo tipo d'immigrazione diversificata è molto meno controllabile dal governo, perchè non dipende che in piccola parte dal rinnovo dei permessi di lavoro (Piguet, idem).

Alla fine degli anni Ottanta una corrente nella politica migratoria della Confederazione propone di calcolare le presenze straniere, rifugiati politici e immigrati per motivi economici, secondo un saldo migratorio globale. Ma questa prospettiva non prende piede per motivi politici ed economici. Nel 1991, nel quadro di un riavvicinamento alla Comunità Europea, i rappresentanti dell'amministrazione federale propongono una selezione degli immigrati (il cosiddetto "modello dei tre cerchi") basata sulla vicinanza geografica e culturale, che tende ad escludere l'ammissione di migranti tra popoli più lontani. Questa politica determina la perdita di lavoro per molti popoli e provoca l'opposizione di datori di lavoro che temono di non trovare in Europa manodopera sufficiente o non sufficientemente preparata. Nel 1997 un gruppo di esperti elabora la proposta di eliminare la politica dei "tre cerchi" sostituendola con un sistema di punti che valutino gli aspiranti immigrati che vengono da paesi non europei secondo le capacità, la formazione, l'esperienza professionale, le conoscenze linguistiche, eccetera. La proposta viene accettata dal governo, almeno per il principio della selezione dei cittadini extraeuropei secondo le loro qualifiche professionali (Piguet, idem).

Nel 2000 gli italiani in Svizzera rappresentano il 40% del totale degli stranieri presenti sul territorio della Confederazione. Già dagli anni Novanta, con la normativa sulla doppia cittadinanza adottata dal governo elvetico e da quello italiano, la naturalizzazione è stata incoraggiata e di conseguenza si assiste ad una più facile integrazione di molti immigrati (Vedovelli, idem).

Nel giugno 2002 entrano in vigore gli accordi bilaterali di libera circolazione con i paesi facenti parte dell'Unione Europea (che nel 2004 si allarga ad altri dieci paesi), ma la questione migratoria in Svizzera è destinata ad essere rimessa in discussione.

Nel 2008 una nuova legge sugli stranieri (Letr) restringe l'accesso in Svizzera dei cittadini non europei permettendolo solo a persone altamente qualificate.

Tra il 2008 e il 2009 entrano in vigore gli accordi di Schengen, stipulati tra la Svizzera e i paesi europei aderenti: tra gli obiettivi di tali accordi l'abolizione di controlli sistematici dei documenti alle frontiere interne allo spazio concordato, il rafforzamento dei controlli all'esterno di esso e la coordinazione tra le forze di polizia di ciascun paese membro. La Svizzera mantiene di fatto il controllo doganale sulle merci (Piguet, idem).

Inoltre la Confederazione, dopo una votazione popolare del 2005, e con un'entrata in vigore progressiva fino al 2014, ha aderito agli accordi bilaterali sulla libera circolazione delle persone (ALCP): questo permetterebbe agli Svizzeri di accedere al mercato del lavoro dell'UE e ai cittadini dell'UE di avere accesso a quello svizzero³³. Ciò comporta un notevole aumento degli arrivi dall'estero, con conseguenze per alcuni aspetti positive³⁴ e per altri più problematiche³⁵.

La politica migratoria svizzera vive attualmente un periodo di cambiamento: cresce la coscienza della necessità di sviluppare una politica di attenzione all'integrazione. Viene dato impulso ai progetti che incoraggino diverse forme di partecipazione degli immigrati alla vita della società di residenza. Si prendono così provvedimenti nel campo della formazione, dell'impiego, dell'alloggio, dell'apprendimento della lingua locale, dei diritti politici, eccetera (Bolzman, op.cit.).

Nel corso della sua storia migratoria il gruppo di italiani immigrati in Svizzera cambia notevolmente di status e di profilo (Hirt, idem): esso percorre un cammino progressivo verso una condizione di maggiore benessere e integrazione e in generale si assiste ad un

³³ <http://www.europa.admin.ch/dienstleistungen/00553/00961/00962/?lang=it>

³⁴ Per esempio, l'economia svizzera ha avuto un beneficio visto l'accesso facilitato a una manodopera qualificata e l'aumento della popolazione ha stimolato la domanda interna e sostenuto l'economia (Piguet, idem).

³⁵ Gli ambienti ostili all'immigrazione hanno sottolineato il nesso tra l'immigrazione e ad esempio il problema del sovraccarico del mercato immobiliare e dei mezzi di trasporto (Piguet, idem).

innalzamento del suo ruolo anche a livello professionale, imprenditoriale e culturale (Meyer Sabino, idem; Vedovelli, idem). Visto in retrospettiva, possiamo affermare che il contributo dell'Italia alla ricchezza e allo sviluppo della Svizzera sia stato determinante, anche perchè la presenza di lavoratori italiani è sempre stata tra i maggiori contribuenti ai flussi di manodopera straniera (Compagnoni e Di Carlo, 1980).

4 LINGUA ITALIANA E EMIGRAZIONE

4.1 L'Italia linguistica e sociolinguistica contemporanea.

Presentiamo una breve panoramica sull'attuale situazione della lingua italiana all'interno del paese, visto che fa parte del contesto della presente ricerca, rappresentando il bagaglio linguistico-culturale degli insegnanti inviati all'estero.

Secondo alcune recenti indagini statistiche,³⁶ cresce l'uso dell'italiano e diminuisce l'uso esclusivo del dialetto. Spesso si assiste a un uso misto con percentuali diverse in famiglia, con gli amici e con gli estranei. L'uso esclusivo del dialetto cresce in proporzione all'aumentare dell'età, viceversa per l'italiano; le donne mostrano una maggior propensione ad esprimersi soltanto o prevalentemente in italiano in famiglia e con gli amici. La scelta del linguaggio è ovviamente influenzata dal livello di istruzione. Diminuiscono le differenze territoriali nell'utilizzo dell'italiano, ma aumentano le differenze sociali nell'uso del linguaggio. La conoscenza delle lingue straniere è diffusa ma di bassa qualità ed è inversamente proporzionale all'età. La conoscenza dell'inglese è molto diffusa tra le nuove generazioni, mentre nelle generazioni precedenti la lingua maggiormente conosciuta è il francese. Lo spagnolo, il tedesco e le altre lingue sono parlate soprattutto dalla popolazione tra i 25 e i 34 anni. In ogni caso, all'aumento dell'inglese fa riscontro una generale diminuzione del francese.

Le comunità alloglotte³⁷ riconosciute ufficialmente all'interno dei confini italiani sono una quindicina. Le lingue di immigrazione maggiormente presenti nel territorio della Penisola sono alcune varietà di arabo occidentale (parlate da Marocchini, Tunisini e Egiziani), l'albanese, il rumeno, lo spagnolo e il cinese (Lorenzetti, *idem*).

³⁶ Le indagini Multiscopo condotte dall'ISTAT rilevano i comportamenti e gli aspetti più importanti della vita quotidiana delle famiglie. Le informazioni presentate sono tratte dall'indagine « I cittadini e il tempo libero » svolta nel maggio 2006 e riguardano l'uso della lingua italiana e del dialetto e la conoscenza delle lingue straniere da parte degli individui (Istituto Nazionale di Statistica - Famiglia e società).

³⁷ Alloglotte: che parlano una lingua diversa da quella ufficiale dello stato.

4.1.1 Repertorio linguistico degli italiani.

L'italiano è ormai diventato la lingua materna per la maggior parte degli Italiani. Ciò ha fatto sì che si creasse uno scambio, anzi, una commistione dell'italiano con le altre lingue e gli altri dialetti parlati in Italia. Anche i dialetti non sono più caratterizzati solo localmente, ma appaiono sfumati in una serie di varietà che vanno dai tipi più stretti e locali, a quelli delle produzioni poetiche e letterarie, a quelli più italianizzati (Vedovelli, 1996 e 2011). Per molto tempo italiano e dialetto hanno vissuto separati per la maggior parte delle situazioni, ma ora il contatto avviene, almeno potenzialmente, in ciascun individuo.

Ogni italiano ha un suo repertorio linguistico, che può spaziare dal dialetto locale al dialetto regionale, all'italiano della città maggiore o della regione, fino all'italiano più "corretto" e controllato. Da questo repertorio si pesca di volta in volta la varietà più adatta alla situazione : ed è ormai rarissimo che esso sia costituito solo di varietà dialettali, senza che ci sia nemmeno una varietà d'italiano (Lorenzetti, 2002, p.20).

Occorre quindi dire che l'italiano e il dialetto non sono realtà che non comunicano tra loro, anzi, tra l'uno e l'altro esiste una serie di varietà intermedie i cui confini possono essere più o meno sfumati. La lingua italiana era nata e si era sviluppata per esprimere astrazioni concettuali spesso non concernenti il quotidiano, ma, una volta diventata la lingua di tutti, il fatto di dover esprimere concetti legati alla vita di tutti i giorni la modifica necessariamente: diventa maggiormente flessibile e variabile e accetta forme prima giudicate impure, proprie più del parlato che dello scritto.

Si potrebbe dire che quanto più i parlanti (e quanti più parlanti) si avvicinano alla lingua, tanto più la lingua si avvicina ai parlanti (Lorenzetti, idem, p.22).

Si vedono così nascere molte tendenze che erano rimaste sullo sfondo della storia linguistica del paese: l'italiano di oggi è il risultato dell'incontro di tante varietà sociali e regionali che lo arricchiscono di sfumature e lo adattano all'uso su livelli differenti. Queste caratteristiche appariranno molto evidenti quando presenteremo il bagaglio linguistico-culturale dei docenti italiani inviati all'estero.

4.2 Le conseguenze linguistiche degli spostamenti migratori.

Consideriamo ora dalla prospettiva linguistica l'emigrazione italiana all'estero.

4.2.1 Quale italiano ?

I grandi movimenti migratori portano all'estero milioni e milioni di italiani, ma, siccome l'emigrazione è alimentata da persone di condizione sociale popolare, pochi di essi conoscono la lingua nazionale: prevalgono la dialettofonia e l'italiano regionale, mentre la familiarità con l'italiano è scarsa; molto frequente è l'analfabetismo.

Vedovelli (2011) sottolinea giustamente il fatto che l'italiano per gli emigrati non è lingua madre e che non si può parlare di una lingua dell'emigrazione, ma di tante lingue, cioè tanti dialetti. Gli italofoeni, al momento dell'Unità d'Italia, sono una ridotta minoranza, e la stessa cosa vale per coloro che emigrano. Solo durante l'ondata migratoria del secondo dopoguerra troviamo una base più ampia di italofoeni, perchè nel frattempo è avvenuto il processo di italianizzazione che porterà all'attuale uso comune della lingua in tutta la Penisola. Ma che cosa percepiscono allora i migranti? Se non hanno in comune la lingua materna, che cosa li unisce? Rimane come collante un'identità statale e la percezione dell'appartenenza a una realtà geografica, culturale e sociale, che li identifica rispetto alla società ospitante.

4.2.2 L'unificazione linguistica degli emigrati.

E' interessante a questo proposito citare la tesi di De Mauro (1963), ripresa da Vedovelli (2002), secondo il quale l'emigrazione italiana avrebbe contribuito, con la sua specificità e in modo parallelo, al generale processo di italianizzazione del Paese. Infatti le comunità di emigrati, per lo più dialettofone, hanno dovuto attuare strategie e processi che hanno avuto come conseguenza un'unificazione linguistica, necessaria per comunicare tra connazionali, al di là dei dialetti specifici di ogni individuo o gruppo. Vedovelli sottolinea come si possano evidenziare notevoli convergenze tra le caratteristiche strutturali e i modelli socio-linguistici e storico-linguistici dell'italiano condiviso dagli emigrati e

dell'italiano comune nazionale. Le comunità italiane emigrate sarebbero quindi state capaci

di gestire diversi idiomi in contatto tra loro (il dialetto di origine, l'italiano spesso appena stentato, la lingua o le lingue del paese ospitante) e di costruire entro le loro strutture semiotiche un'identità composita e insieme capace di unitarietà di espressione (Vedovelli, op.cit., p.113).

Le comunità italiane all'estero sono così riuscite in questi ultimi anni a incrementare la costruzione di modelli comuni di comunicazione e di identità culturale e linguistica.

La consapevolezza di avere una lingua di origine, cioè i dialetti, per lo più non coincidente con la lingua italiana, ha nascosto agli occhi degli emigrati il grande sforzo di unificazione linguistica di cui essi son stati protagonisti : ancora oggi è troppo diffusa fra le nostre comunità l'idea che la lingua effettivamente usata al loro interno non sia il « vero » italiano adoperato entro i confini nazionali, e che comunque il buon italiano sia solo quello della tradizione letteraria(...)...l'italiano oggi usato dagli emigrati è ampiamente quello che ora gli italiani possono usare in tutte le situazioni di comunicazione. Il senso di scissione, di frattura fra identità è rimasto nelle nostre comunità, e l'origine è esattamente nel miscuglio linguistico (come processo e come prodotto) di cui essi sono stati protagonisti a partire dalla prima grande ondata emigratoria (Vedovelli, idem, p.132-133).

E' importante cogliere la tensione dialettica fra l'identità linguistica e culturale degli emigrati e l'identità vincolata dal paese ospite, il tentativo di resistervi e la ricerca di un idioma comune di prestigio che possa servire da strumento di comunicazione all'interno della comunità: tale idioma non può che essere l'italiano, frutto di convergenze dialettali che hanno creato una lingua d'uso, spesso distante dal modello di identità (De Fina e Bizzoni, 2003).

In questi processi psicosociali si gioca l'identità linguistica delle comunità italiane all'estero, che incide sulle rappresentazioni della lingua e di sé come parlante.

4.2.3 Il rapporto con la lingua d'origine.

Ma quale rapporto sviluppano i singoli e le comunità con la madrepatria, una volta arrivati nel paese di accoglienza ? Vedovelli, riprendendo il discorso già avviato nel 1996 con De Mauro, sottolinea che il rapporto tra emigrati e comunità d'origine si gioca nella dialettica tra mantenimento dei legami e rottura con essi, con la conseguente formazione di nuove identità. Gli emigranti si posizionano in sfumature tra atteggiamenti estremi: nei confronti della lingua d'origine, possono mitizzarla o rifiutarla quasi con rancore; nei

confronti della nuova lingua, o l'assumono totalmente oppure resitono, rischiando l'esclusione sociale; tra le due lingue, o le integrano, rivitalizzandole nelle espressioni, oppure scelgono completamente la seconda (e quando possono la studiano), dimenticando la prima.

La lingua è cultura, struttura di identità, fattore produttivo dell'identità individuale e collettiva; nelle sue forme, nei sistemi di strutturazione dei suoi elementi, si sedimentano le tracce del rapporto fra gli esseri umani e l'altro da sé: la natura, gli altri individui, l'istituzione sociale. Nello stesso tempo, e in misura ben maggiore, la lingua è istanza formatrice, condizione di possibilità di tale rapporto. Gli individui e le comunità trovano nel loro spazio idiomatrico il proprio essere, lo strumento per essere e per creare esistenza e conoscenza, valori e rapporti. Ogni tensione che porti a una riconfigurazione degli assetti sociali si riflette sulle strutture linguistiche, sia considerate nella loro forma, sia nelle loro funzioni nella vita collettiva e individuale (Vedovelli, *idem*, p. 117).

E' anche interessante ricordare come molte comunità all'estero operino una sorta di *miscuglio linguistico*: imparano la lingua locale utilizzando le poche risorse espressive e comunicative di cui dispongono, creando idiomi misti, che simboleggiano l'identità della dialettica fra mantenimento del legame con la madrepatria e la conquista della nuova vita nel paese di accoglienza.

4.2.4 La fedeltà alla lingua materna

In molti casi le comunità italiane all'estero hanno dimostrato una certa fedeltà alla lingua materna (*language loyalty*) (Bruni, 2003).

Ci sono diversi *fattori* che appaiono alla base del mantenimento del legame linguistico. Ne sottolineiamo alcuni: la funzione delle donne nelle comunità emigrate, il bisogno di appartenenza, la necessità pratica, la difficoltà di apprendere una nuova lingua, e i casi di emigrazione di intere comunità.

Si può affermare, inoltre, che la lingua originaria viene conservata dagli emigrati per un forte senso di identità, infatti non sempre i gruppi che si stabiliscono all'estero sono disponibili a rinunciare al proprio sentimento di appartenenza, perchè spesso manca la motivazione ad abbandonare i valori linguistici e culturali della comunità a cui si appartiene anche nel nuovo paese.

L'emigrazione avviene spesso "a sciame", nel senso che verso la stessa meta estera si concentrano gli emigrati dello stesso territorio. Se ad emigrare sono intere comunità, il

dialetto d'origine rimane ancorato a strutture, forme, modalità espressive più statiche di quelle usate da chi è rimasto in Italia e assume il ruolo di simbolo portante dell'identità originaria³⁸.

Ma stiamo sempre parlando di *lingua d'origine*, non di italiano. La conoscenza e l'uso dell'italiano per le comunità emigrate avviene in parallelo a quanto succede in patria, ma ne sviluppano l'uso soprattutto coloro che sono partiti in un periodo nel quale l'italiano si è affermato anche in patria come lingua parlata presso strati più ampi della popolazione (Lorenzetti, 2002).

4.2.5 L'influenza linguistica sulla madrepatria

De Mauro, nella *Storia linguistica dell'Italia unita*, postula addirittura l'esistenza di una forte influenza che chi è emigrato ha esercitato sulla situazione culturale, linguistica e sociale italiana secondo tre differenti modalità: innanzi tutto l'emigrazione alleggerisce la popolazione dei suoi elementi meno acculturati, sottrae cioè una grossa quota di dialettofoni all'Italia, poi, con le rimesse in denaro dall'estero, migliora economicamente (e quindi socialmente) le condizioni di chi è rimasto, infine, in caso di rientro, porta nuovi elementi di apertura culturale e linguistica (Vedovelli, idem). E' proprio da chi è emigrato che parte una volontà di conquista della lingua italiana come progetto di emancipazione sociale, che si traduce in una nuova consapevolezza del valore dell'alfabetizzazione e in un bisogno di maggior istruzione per sé o almeno per i propri figli. A questo proposito possiamo ricordare le numerose lettere inviate da molti emigrati ai figli e ai parenti rimasti in patria: molte di esse contenevano esplicite esortazioni alla frequenza scolastica come possibilità di miglioramento sociale (Bruni, idem).

4.2.6 I figli degli emigrati

Un discorso a parte merita la situazione dei figli degli emigrati, nati per lo più nel paese di accoglienza: se non sono in paesi troppo lontani, rientrano regolarmente in Italia in occasione delle vacanze. Questi soggiorni regolari permettono ai giovani un contatto con la realtà linguistica italiana in evoluzione: ciò aggiorna costantemente la lingua che molti,

³⁸ Questa situazione si può applicare in modo generalizzato alle comunità della prima grande ondata migratoria italiana (Vedovelli, 2002).

pur avendo una perfetta padronanza della lingua del paese ospite in cui ricevono la loro formazione scolastica, usano ancora in famiglia,. Con la legge 3 marzo 1971 n.153 vengono istituiti i *corsi di lingua e cultura* che “mirano alla diffusione della lingua italiana in termini di mantenimento delle radici dell’identità culturale e linguistica originaria delle famiglie emigrate all’estero” (Vedovelli , idem, p.144). La politica dello Stato italiano focalizza la sua attenzione sulle questioni dell’identità linguistico-culturale delle comunità italiane all’estero che mette al centro della politica culturale riguardante il destino della lingua italiana nel mondo. A partire dagli anni Settanta esplodono i problemi delle giovani generazioni di emigrati:

L’integrazione nei sistemi scolastici; il rapporto con l’identità linguistico-culturale d’origine; la percezione del mutamento che sta investendo la società d’origine e la sua identità linguistica: tutti questi fenomeni diventano campo di tensioni, fonti di problematicità che investono gli individui, le forme della loro identità, i rapporti intrafamiliari e con il contesto sociale più ampio (Vedovelli , idem, p. 146).

I figli degli emigrati, in effetti, diventano una cerniera fra l’identità mista dialettale-italiana della famiglia e la lingua del paese ospite. La loro identità è in bilico tra questi due mondi culturali, linguistici e sociali e, se ci sono giovani che gestiscono la situazione con disinvoltura, altri la vivono in modo più problematico,(con persistenza di insicurezze linguistiche, scarso successo scolastico, difficoltà nel gestire il contatto linguistico e il patrimonio linguistico originario), ma ciò dipende in gran parte dall’atteggiamento delle famiglie di ciascuno, che hanno vissuto il lungo processo di elaborazione di un’identità sospesa fra lingue non possedute pienamente (l’italiano), da acquisire (la lingua del paese d’immigrazione) e possedute pienamente, ma svalutate a livello di prestigio sociale (il dialetto) (Vedovelli, idem).

Non sempre la soluzione dei potenziali conflitti linguistici porta ad una identità equilibrata, con il risultato di assistere alla nascita di nuove tensioni fra una condizione sociale mutata che comporta l’avanzamento nella scala sociale, e l’identità linguistica ancora non compiutamente in grado di gestire una identità multipla e vissuta spesso come limitatezza e marginalità. In altri termini, spesso la dialettica è fra una condizione sociale avanzata e una linguistica che porta ancora i tratti della marginalità (Vedovelli, 1996, p.15.)

4.2.7 Conclusioni

Oggi, rispetto al passato, gli emigrati parlano sempre più un italiano in tutto simile a quello parlato nella madrepatria, (anche grazie alla facilità dei rientri annuali per le vacanze e alla diffusione di mass media quali televisione e internet ormai quasi ovunque), ma che convive accanto ad altri idiomi. La lingua degli emigrati, pur pressata dalla lingua del paese d'accoglienza, è riuscita a mantenersi autonoma, anche se in molti casi ha dovuto essere riconquistata come una L2.

5. LA SITUAZIONE DELLA LINGUA ITALIANA IN SVIZZERA

5.1. Una Svizzera costituzionalmente plurilingue

La Svizzera è plurilingue sia sul piano demografico sia riguardo alla percezione che essa ha di sè: si possono distinguere tre tipi di plurilinguismo.

1) Diversamente da gran parte degli Stati confinanti, la Confederazione deriva la sua identità non da una sola, ma da più lingue: si parla in questo caso di *plurilinguismo territoriale*; (inoltre, nelle sue quattro regioni linguistiche, in genere esiste una sola lingua ufficiale);

2) La Svizzera riconosce quattro lingue ufficiali, di cui si serve nei rapporti con le relative comunità linguistiche: possiamo qui parlare di *plurilinguismo istituzionale*.

3) Il plurilinguismo (o il bilinguismo) appartiene in Svizzera alla realtà di molti singoli individui: in questo caso si parla di *plurilinguismo individuale* (Lüdi, 2010).

Se ufficialmente in Svizzera si parlano quattro lingue, la realtà mostra che nella Confederazione si parla in una quantità di lingue diverse. In Svizzera vivono cittadini di quasi tutti i paesi del mondo e con essi i loro idiomi: in effetti, si parla più turco, portoghese o polacco che romancio, anche se ultimamente aumenta il numero di persone di lingua straniera che padroneggia una lingua nazionale.

5.2. Rapporto tra lingue nazionali e spazio riservato all'italiano

In Svizzera la lingua italiana è lingua nazionale e riconosciuta come lingua ufficiale della Confederazione insieme al tedesco, al francese e al romancio. Gli italofoni sono sparsi in tutto il territorio della Svizzera, ma l'italiano (che ha sostituito il dialetto come lingua di socializzazione primaria) viene considerato lingua materna in una parte della nazione: sulla base del principio della territorialità, in virtù del quale ciascuna regione linguistica difende la propria identità, l'italiano è lingua ufficiale nel Canton Ticino e in quattro vallate dei Grigioni (Pandolfi, 2010).

Il Parlamento Federale ha approvato la “Legge sulle Lingue”³⁹ che persegue due obiettivi fondamentali: salvaguardare il quadrilinguismo, elemento costitutivo della Confederazione Svizzera, e promuovere il plurilinguismo individuale e la conoscenza delle lingue nazionali. La Legge disciplina l'uso delle lingue ufficiali definendo le competenze della Confederazione nel campo della promozione linguistica. Ciò in particolare per il romancio e per l'italiano e comunque nel rispetto delle competenze in campo scolastico dei singoli cantoni.

La Legge conferisce alla Confederazione più ampie competenze in materia di politica linguistica, che saranno condivise con i cantoni. Si intende così disciplinare l'uso delle lingue ufficiali e definire le possibilità della Confederazione di adottare misure di promozione linguistica per incoraggiare la comprensione tra le varie comunità. La normativa invita i cantoni ad assicurare agli allievi della scuola obbligatoria competenze in almeno una seconda lingua nazionale e in una straniera, che di fatto li lascia liberi di scegliere se dare la precedenza a una lingua nazionale oppure all'inglese (Piano paese, 2007-2009).

In effetti, anche nei cantoni francofoni e germanofoni, non si può considerare l'italiano una lingua straniera nel senso stretto del termine, perchè rappresenta una componente della cultura elvetica e fa parte del panorama linguistico tradizionale del paese (Pandolfi, 2010).

5.3 I diversi status della lingua italiana in Svizzera

E' interessante notare che in Svizzera coesistono in effetti quattro tipi di italiano: quello della Svizzera italiana, che ultimamente deve lottare per mantenere la propria posizione nel panorama culturale linguistico della Confederazione, dove ha comunque sempre giocato un ruolo subalterno (Bianconi, 1995); quello degli emigrati, l'italiano lingua straniera e da ultimo l'italiano usato come una specie di lingua franca, lingua passerella fra immigrati di origini diverse. Si tratta del cosiddetto *Gastarbeiteritalienisch*, l'italiano che i lavoratori immigrati in Svizzera da varie nazioni usano per comunicare in modo

³⁹ Berna, 04.12.2009 - Il Consiglio federale ha messo in vigore la legge sulle lingue e incaricato il Dipartimento federale dell'interno di preparare l'ordinanza sulle lingue entro la fine di giugno 2010. Esso adempie così il mandato costituzionale di politica linguistica. La legge sulle lingue promuove il plurilinguismo della Svizzera a livello individuale e istituzionale e rafforza la coesione del Paese (Ufficio federale della Cultura www.bak.admin.ch).

informale soprattutto sul luogo di lavoro (Lorenzetti, 2002). In questo specifico caso, la scelta dell'italiano sarebbe dovuta alla percezione, caricata di valori positivi come la riuscita sociale e lavorativa, da parte degli altri gruppi di immigrati verso la comunità italiana (Vedovelli, 2002).

Tutte queste varietà influiscono sulla condizione della lingua italiana che si trova ad essere percepita in modo diverso, a seconda della situazione. Da lingua dell'immigrazione, (anche dell'immigrazione ticinese negli altri cantoni più avvantaggiati economicamente), diviene lingua della moda, del design, della cucina, del turismo. Prova ne sia l'uso che ne viene fatto in molte pubblicità che appaiono nelle strade dei cantoni francofoni o germanofoni.

Occorre comunque tener presente che in Svizzera, fuori dalle zone ufficialmente italofone, ci sono circa 200.000 persone che usano correntemente l'italiano in famiglia e nelle cerchia stretta delle conoscenze. Inoltre, i funzionari dell'amministrazione pubblica sono in grado di utilizzare l'italiano nei contesti ufficiali; gli svizzeri non italofoeni sono la principale risorsa del turismo interno verso i cantoni di lingua italiana e difficilmente si trova tra loro chi non conosca almeno qualche espressione nella lingua di Dante (Pandolfi, 2010).

Nonostante l'italiano sia parte integrante del tessuto culturale e linguistico elvetico, fuori dalla zona italoфона la sua importanza e il suo uso vanno decrescendo in favore delle due lingue dominanti: il tedesco e il francese. I figli e i nipoti di emigrati italiani hanno ormai adottato le lingue più diffuse nelle zone in cui abitano, esito naturale di una buona integrazione, ma occasione perduta per mantenere il peso culturale dell'italiano anche in queste zone. Il sostegno finanziario dello Stato italiano, inoltre, per divulgare la lingua e la cultura è di gran lunga inferiore a quello che gli altri paesi come la Francia (Alliance Française), l'Inghilterra (British Council), la Germania (Goethe Institut) o la Spagna (Istituto Cervantes) offrono ai loro organi di diffusione per compiere la loro missione.

6. LA POLITICA SVIZZERA PER I CORSI LCO E L'ESEMPIO DELLA CIRCOSCRIZIONE CONSOLARE DI LOSANNA

6.1 La collaborazione italo-svizzera sulla diffusione dell'italiano

I rapporti con le autorità svizzere federali e cantonali sono articolati in relazione alla struttura federativa del Paese. In quest'azione le autorità locali si raccordano con gli organi rappresentanti delle comunità italiane, in particolare con i parlamentari italiani della Circoscrizione estero residenti nella Confederazione, nonché con i membri del Consiglio generale degli Italiani all'Estero,(C.G.I.E.) e dei Comitati degli Italiani all'Estero, (Com.It.Es.) della Svizzera. A livello Circoscrizionale, per i contatti con le Municipalità, i Dirigenti scolastici mantengono con i Com.It.Es. e le Associazioni una costante forma di consultazione allo scopo di veicolare l'informazione e coordinare le iniziative ed i progetti sul territorio. Occorre tuttavia precisare che non esiste un'autorità a livello federale con competenze operative in materia scolastica, in quanto queste spettano ai Cantoni.

Un' importante occasione di dialogo con le autorità elvetiche è offerta dalle riunioni della Commissione Culturale consultiva italo-svizzera (l'unica del genere messa in atto dalla Confederazione con un altro Paese), nel cui ambito vengono discusse anche le problematiche connesse alla diffusione ed insegnamento della lingua e della cultura italiana, nei loro molteplici aspetti ⁴⁰(Piano Paese 2007-2009).

L'accordo 22 agosto-6 settembre 1996, entrato in vigore il 5 febbraio 1999, stabilisce il reciproco riconoscimento dei titoli di maturità rilasciati dalle scuole italiane in Svizzera e dalle scuole svizzere in Italia, per la sola ammissione alle rispettive università, seguito dall'accordo del 7 dicembre 2000, entrato in vigore il 1° agosto 2001, che stabilisce il

⁴⁰ La XX Sessione della Commissione Culturale Consultiva italo-svizzera si è tenuta a Berna il 7 luglio 2006 e tra i temi molto significativi relativi alla collaborazione tra i due Paesi, quelli attinenti la lingua italiana hanno riguardato tra le altre cose i corsi di lingua e cultura italiana, le attività della Dante Alighieri e la creazione di classi bilingui nelle scuole svizzere.

reciproco riconoscimento delle equivalenze nel settore universitario, a cui non sono direttamente connessi diritti professionali, esteso, oltre che ai diplomi di laurea, anche agli esami accademici e ai periodi di studio che possano dar diritto a crediti formativi⁴¹.

Esistono differenti forme di collaborazione con le autorità scolastiche locali, quali consultazioni periodiche tra gli Uffici scolastici consolari e i dipartimenti della pubblica istruzione cantonali, commissioni miste a livello cantonale o comunale, che si occupano della trattazione degli aspetti linguistici dell'immigrazione: si realizzano così progetti attinenti la valorizzazione dell'origine dei popoli (Gazzerro, 1999).

Vediamo ora più precisamente in quali termini il governo della Confederazione interviene sui corsi di lingua e cultura d'origine.

6.2 La politica svizzera per i corsi di lingua e cultura d'origine (LCO)

Focalizzandoci sulla zona che abbiamo scelto di esaminare nel contesto della presente ricerca, nella Circonscrizione Consolare di Losanna, che all'epoca delle interviste (anni 2009-2010) comprendeva i Cantoni Vaud, Friburgo, Vallese e Neuchâtel, (che è stato aggiunto nel 2009, in seguito a trasformazioni dovute a tagli alle spese della rappresentanze consolari)⁴², i corsi di lingua e cultura d'origine sono organizzati da molti paesi⁴³.

Si può fare una distinzione di base tra i corsi organizzati ufficialmente dalle nazioni rappresentate in loco e quelli organizzati da associazioni di genitori o associazioni culturali che si autofinanziano, fornendo corsi anche per stranieri che volessero accostare la loro lingua. Nella Confederazione vengono riconosciuti solo i corsi ufficiali, le cui istituzioni fanno domanda nelle scuole svizzere per avere aule e spazi orari (nel caso dei corsi integrati nell'orario curricolare). La politica della Confederazione vede

⁴¹ *Riconoscimento dei diplomi svizzeri nell'E.U. e dei diplomi dell'E.U. in Svizzera* edito dall'Ufficio dell'Integrazione DFAE/DFE

⁴² In seguito alla soppressione del Consolato Generale d'Italia a Losanna, i cantoni di Ginevra, Losanna, Neuchâtel, Friburgo e Vallese, sono stati unificati sotto un'unica Circonscrizione Consolare.

⁴³ Nella sola città di Losanna, 24 Paesi propongono corsi di lingua per immigrati e stranieri. (Brochure *Vivre ensemble à Lausanne* curata dal Bureau lausannois pour l'intégration des immigrants **BLI** 2006, aggiornata al 2007 su www.lausanne.ch/integration)

favorevolmente il proliferare di tali corsi, nella convinzione che la salvaguardia e l'incoraggiamento delle competenze nella lingua materna offrano dei vantaggi per l'economia e che il bilinguismo o il multilinguismo siano più vantaggiosi rispetto alla perdita della lingua d'origine a vantaggio della lingua acquisita (Riedo, 1999)⁴⁴.

L'Italia per prima interviene presso le autorità svizzere in merito alla scolarizzazione dei suoi migranti fin dal 1961, per arrivare al 1972 con la prima riunione della nuova commissione, creata appositamente tra Italia e Svizzera per le questioni scolastiche degli immigrati, che produce una lista di **raccomandazioni**, secondo alcuni principi di base:

- 1) permettere di fissare almeno due ore settimanali di insegnamento di lingua e cultura del paese d'origine nel programma scolastico curricolare;
- 2) aggiungere al diploma scolastico finale un attestato di frequenza dei corsi.

Nel 1985 si aggiungono altre raccomandazioni, estese anche agli altri paesi che organizzino corsi di lingua e cultura d'origine:

- 3) tener conto, nella decisione sulla promozione o selezione degli alunni, della loro allofonia e delle conoscenze supplementari nella lingua e nella cultura d'origine;
- 4) invitare i comuni a mettere gratuitamente a disposizione di genitori e studenti dei corsi installazioni e materiale scolastico adeguato.

Nel 1991 si aggiunge la raccomandazione di:

- 5) sostenere gli sforzi che i paesi degli immigrati fanno per organizzare i corsi e inserire nelle agende scolastiche ufficiali (dove vengono predisposte delle pagine apposite) la frequenza ed eventualmente i risultati ottenuti (Kurmman, 1999).

Vedremo in seguito l'applicazione concreta di tali raccomandazioni e il loro valore nel contesto della ricerca.

⁴⁴ Per approfondire, si veda la prefazione alla pubblicazione degli atti della Journée CFE-CDEP (CFE : Commission fédérale des étrangers, CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) Riedo, 1999

6.3 L'esempio della Circoscrizione Consolare di Losanna

L'ufficio Scuola della Circoscrizione Consolare di Losanna ed i docenti dei corsi di lingua svolgono il loro operato in stretta collaborazione con gli Enti e le Associazioni che operano nel territorio, per un positivo confronto tra le diverse agenzie culturali, pur nella diversità e specificità dei ruoli e delle finalità.

Tra i compiti della Direzione dell'Ufficio Scuola, allo scopo di offrire un servizio sempre più adeguato alle esigenze del territorio, c'è quello di ricercare percorsi innovativi, valorizzando le competenze degli insegnanti. Tale prospettiva dovrebbe favorire anche lo scambio interculturale tra gli insegnanti del paese di accoglienza e quelli del paese di origine in una dimensione sempre più ampia di plurilinguismo.

La Direzione scolastica ed i docenti favoriscono e promuovono la partecipazione degli allievi alle manifestazioni di valore culturale che vengono organizzate nell'ambito del territorio.

Precisiamo qui quali sono le strutture svizzere con le quali l'Ufficio Scuola della Circoscrizione Consolare di Losanna collabora a livello locale:

- la DGEO Direction générale de l'enseignement obligatoire del Canton di Vaud ;
- il Service ELCO (enseignants de langues et culture d'origine) ;
- la DICS Direction de l'instruction publique de la culture et du sport del Canton di Fribourg Service ELCO
- i rappresentanti dei Comuni della Circoscrizione, nei cui edifici scolastici si svolgono i corsi;
- le Università di Lausanne e di Fribourg

6.3.1 Territorio e associazioni

La Circoscrizione Consolare di Losanna all'epoca in cui sono state fatte le interviste, (nel 2010), è un territorio molto vasto che comprende i cantoni svizzeri di Vaud, Vallais, Fribourg e Neuchâtel, in cui l'organizzazione sociale è molto eterogenea. Nella maggior parte del territorio la lingua praticata è il francese, ma nell'alto Vallese

e in alcuni comuni del cantone di Friburgo la lingua parlata è lo svizzero tedesco. Nei quattro cantoni vivono moltissimi stranieri, di antica e recente immigrazione, che creano un contesto multilingue e multiculturale. In questo contesto si inseriscono gli italiani, giunti con la prima ondata migratoria, che con la loro presenza hanno fortemente contribuito alla promozione economica, sociale e culturale del Paese, sviluppando un processo di progressiva integrazione nel tessuto sociale locale. Nella Circoscrizione Consolare di Losanna, si possono contare molte associazioni, enti e patronati che a vario titolo riuniscono e tutelano i cittadini espatriati.

Iniziamo dalle Missioni Cattoliche, che svolgono un ruolo importante nel tenere unita la popolazione di origine italiana, soprattutto nei cantoni a maggioranza protestante, perchè seguono molti ragazzi nel percorso catechistico (in lingua italiana) che corre parallelo al percorso scolastico (in lingua francese). Spesso le cerimonie religiose e le manifestazioni correlate sono anche vissute come punto d'incontro, dove le persone con origini comuni si ritrovano: accanto alle cerimonie c'è tutta una rete di feste, riunioni e corsi, che permettono di ritrovare, come in Italia, un gruppo con cui condividere mentalità, ricordi, usanze, che al paese d'origine erano molto sentite.

I Patronati sono un servizio ai cittadini espatriati, per tutelarli nei loro diritti di lavoratori e fungono da legame amministrativo-sindacale con la madrepatria. Essendo la Svizzera paese non comunitario, anche se partecipante agli accordi bilaterali, è necessaria una mediazione esperta che colleghi e risolva i problemi burocratici tra i due Paesi.

Gli enti gestori, il CPSI (Comitato Pro Scuola Italiana) a Losanna e il CIPE (Comitato Italiano per la Promozione Educativa) a Neuchâtel, si occupano di appoggiare i Corsi di lingua e cultura nell'organizzazione logistica dei corsi, nella gestione degli insegnanti assunti in loco e delle supplenze, dei corsi di aggiornamento per insegnanti, nella fornitura di testi scolastici, materiale didattico anche multimediale, e così via. Il CPSI di Losanna è anche sede di esami di certificazione CELI (certificati di conoscenza della lingua italiana) dell'Università di Perugia e di corsi serali di lingua italiana per adulti.

Ci sono inoltre molte associazioni regionali, o addirittura di cittadini provenienti dalla stessa città italiana, che si radunano periodicamente, organizzando feste promozionali (per esempio della cucina locale) o incontri di vario genere.

Anche un'associazione sportiva come il CONI (Comitato Olimpico Nazionale Italiano) è presente in Svizzera e organizza manifestazioni annuali di gare sportive a livello cantonale, nazionale e internazionale, che coinvolge i giovani di origine italiana (spesso reclutandoli anche tra gli alunni dei corsi di lingua e cultura), che possono così emergere nei rispettivi sport e hanno occasione di disputare gare internazionali anche a Roma.

Altra associazione di genere diverso è il GEI (Gruppo Esponenti Italiani) che riunisce imprenditori, dirigenti e professionisti, personaggi di spicco nel mondo dell'arte e della cultura italiana, allo scopo di avvicinarli, mediante scambi professionali, culturali e ricreativi, a iniziative volte a mantenere il legame con l'Italia e a promuoverne l'immagine in Svizzera. Il GEI sostiene istituzioni culturali e di pubblico interesse e collabora con i corpi diplomatici e consolari e le camere di Commercio italiane in Svizzera. L'associazione ha istituito un Premio GEI per gli alunni dei corsi di lingua e cultura che si distinguono con elaborati degni di merito.

Abbiamo visto e vedremo in seguito come tutte queste istituzioni locali interagiscono con i Corsi di lingua e cultura e quindi con gli insegnanti incaricati.

In questo contesto si inseriscono i corsi di lingua e cultura italiana.

6.3.2 Utenti dei corsi

Gli utenti dell'insegnamento dell'italiano in Svizzera sono principalmente tutti gli alunni italiani o di origine italiana compresi nella fascia d'età dell'obbligo scolastico. I Corsi sono frequentati prevalentemente dagli alunni delle scuole elementari, a partire dal primo anno di scolarizzazione. L'età della maggioranza degli alunni va dai 7 ai 10 anni, corrispondenti alle classi dalla seconda alla quinta elementare. Ma i corsi di lingua e cultura italiana si possono frequentare dal primo anno della scolarità locale fino al nono anno, termine dell'obbligo scolastico svizzero o decimo anno, termine dell'obbligo scolastico italiano⁴⁵. La frequenza degli ultimi anni è incentivata dalla possibilità di acquisire la certificazione di conoscenza della lingua italiana.

⁴⁵ Dati riferiti all'epoca delle interviste, l'anno 2010.

L'insegnamento della lingua italiana interessa anche studenti svizzeri -o di altra nazionalità- che intendono conseguire una certificazione delle proprie competenze linguistiche in italiano ed arricchire il proprio Portfolio linguistico, nonché adulti e anziani – in un'ottica di educazione permanente - e, in via sperimentale, alcune sezioni presso le scuole d'infanzia.

6.3.3 Tipologie di corsi

Nella circoscrizione Consolare di Losanna le attività educative e didattiche offerte alla popolazione residente nei quattro cantoni rivestono tre tipologie di offerta formativa: scuola italiana, sezioni bilingui-biculturali italo-svizzere, corsi di lingua e cultura italiana.

Per maggior aderenza all'oggetto di studio della presente ricerca, ci concentriamo soprattutto sull'offerta formativa dei corsi di lingua e cultura italiana.

Nella Circoscrizione Consolare di Losanna si contano due tipologie di corsi:

A Corsi di lingua e cultura integrati nel curriculum scolastico.

B Corsi di lingua e cultura extrascolastici.

A Corsi di lingua e cultura integrati nel curriculum scolastico svizzero.

I Corsi di lingua e cultura integrati nel curriculum scolastico sono il frutto di accordi tra le autorità italiane e i Direttori didattici delle scuole dei vari Cantoni. Si svolgono all'interno dell'orario scolastico della scuola locale come scelta opzionale dell'alunno al posto di altre discipline curricolari.

Tuttavia la loro diffusione è piuttosto limitata. Sono presenti attualmente esclusivamente nel Cantone di Neuchâtel a livello elementare e come arricchimento del curriculum svizzero (italiano come terza lingua nazionale) anche nelle scuole pubbliche di Villeneuve, Bex e Orbe, nel cantone Vaud, e a Sion, nel cantone Valais⁴⁶.

⁴⁶ Dati riferiti al 2010, epoca delle interiste.

B Corsi extrascolastici di lingua e cultura italiana

I corsi extracurricolari si svolgono in orario post scolastico o nei giorni di riposo settimanale della scuola locale. Le sedi, generalmente situate in edifici scolastici comunali, vengono assegnate dalle amministrazioni locali con il parere vincolante dei direttori scolastici. Sono quelli più diffusi e la loro distribuzione sul territorio della circoscrizione consolare dipende dal numero degli alunni che richiedono di frequentare i corsi stessi e dalle aule messe a disposizione dalle competenti autorità svizzere.

6.3.4 Le classi

La suddivisione degli iscritti in gruppi- classe avviene, nella maggior parte dei casi, sulla base della classe svizzera frequentata, dell'età degli alunni, della zona di residenza. Tuttavia, in alcuni casi, si tengono in considerazione richieste specifiche dell'utenza.

I gruppi possono essere suddivisi in:

- mono-classe (tutti frequentano la stesso anno di classe svizzera) con un minimo di dodici alunni
- pluri-classe (nello stesso corso ci sono alunni di diverse età) con un minimo di otto allievi.

Dove l'affluenza degli alunni lo permette, si cerca di formare i gruppi in monoclasse, poiché ciò agevola la didattica e migliora la qualità del servizio e dell'apprendimento. Nelle zone di scarsa affluenza di alunni la pluriclasse è una necessità: in questo caso l'organizzazione delle lezioni è più problematica e richiede, a seconda delle situazioni, interventi metodologici e organizzativi specifici alla situazione.

Le lezioni hanno la durata di due ore settimanali per ciascun gruppo-classe, con una pausa facoltativa, di circa 10 minuti, tra una lezione e l'altra.

6.3.5 Attestati e certificazioni

La frequenza ai Corsi di lingua e cultura consente agli alunni la possibilità di conseguire due significative certificazioni in ambito linguistico e comunicativo:

1. Attestato di frequenza con profitto che permette di ottenere l'equipollenza, a tutti gli effetti di legge, dei titoli di studio conseguiti nelle scuole locali, a

quelli della scuola elementare e media italiana (art. 2, lettera B, legge n.153 del 1971). Esso viene rilasciato, alla fine dei cicli dei livelli elementare e medio dall'Ufficio Scolastico del Consolato Generale d'Italia

2. Certificazione secondo i parametri ufficiali europei:

- Certificato CELI, che attesta il livello di conoscenza della lingua italiana: Livelli corrispondenti al livello A1- A2 - B1 - B2 - C1 C2 del “Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue straniere” rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia e riconosciuto a livello Europeo⁴⁷.
- Certificato PLIDA che attesta il livello di conoscenza della lingua italiana: Livelli corrispondenti al livello A1- A2 - B1 - B2 - C1 C2 del “Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue straniere” rilasciato dalla Dante Alighieri.

6.3.6 Attività complementari

Sono quelle iniziative extrascolastiche proposte e deliberate ogni anno dal Collegio Docenti che vengono attuate in collaborazione con le varie associazioni o enti culturali presenti sul territorio per ampliare l'offerta formativa e valorizzare i corsi di lingua e cultura. Tra le attività complementari ricordiamo le feste di Natale, di Carnevale, i Giochi Studenteschi, e i concorsi artistico-letterari. A queste si aggiungono visite e viaggi d'istruzione, sul territorio ma anche in Italia, e partecipazione ad eventi culturali locali (Piano dell'Offerta Formativa 2009-2010).

6.3.7 Formazione dei docenti.

L'aggiornamento degli insegnanti in Svizzera è compito delle HEP (Alta Scuola di Formazione Pedagogica) e alle Direzioni Generali dell'Insegnamento, organizzate per Cantone. In alcuni casi si sono organizzati incontri formativi in collaborazione con i Dipartimenti dell'insegnamento svizzeri per approfondire e chiarire la metodologia dell'insegnamento svizzero e le difficoltà dell'integrazione nel contesto scolastico e socio-culturale e dell'apprendimento di una seconda lingua.

⁴⁷ Il CELI3 corrisponde alla competenza linguistica richiesta per accedere ad una università straniera.

Esistono anche forme di collaborazione con le università, per l'aggiornamento degli insegnanti di italiano⁴⁸.

Per favorire la formazione continua dei docenti dei Corsi di lingua e cultura italiana assunti localmente, ogni Ente Gestore, con il contributo concesso sul capitolo ministeriale 3153, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico consolare e con le strutture pubbliche formative italiane, ha attivato differenti iniziative di aggiornamento⁴⁹. Tali iniziative⁵⁰ sono destinate agli insegnanti che dipendono dall'Ente Gestore, ma sono aperte anche ai docenti ministeriali.

In alcuni cantoni le autorità locali offrono corsi di formazione specifici per i docenti di tutti i corsi di lingua e cultura di tutte le nazionalità.

⁴⁸ In alcuni cantoni, la Società Dante Alighieri apporta un significativo contributo a sostegno della formazione e dell'aggiornamento dei docenti svizzeri di italiano della scuola secondaria superiore, organizzando ogni anno incontri, convegni e seminari tematici con alcuni dei nostri massimi autori.

⁴⁹ Per maggiori informazioni, si rinvia ai Piani Paese di ciascuna circoscrizione consolare.

⁵⁰ Le Università di Siena e Perugia, in collaborazione con gli Enti Gestori contribuiscono alla formazione dei docenti con corsi specifici sulla certificazione delle competenze linguistiche.

CONCLUSIONI

Vista l'evoluzione anagrafica e le trasformazioni socio-culturali avvenute negli ultimi trent'anni nelle comunità italiane emigrate, non più tese al rientro ma ormai stabili ed integrate, non è più possibile percepire l'intervento scolastico e formativo all'estero come un'estensione del sistema scolastico italiano. E in questo senso le certificazioni, oltre a farsi promotrici della lingua e cultura italiana, rappresentano il primo passo di una riforma dei corsi in senso europeo. Corsi che sono rivolti sempre di più ad un pubblico per il quale l'apprendimento della lingua italiana richiede metodologie proprie dell'insegnamento della L2 e, conseguentemente, apposite modalità di certificazione.

Gli insegnanti di lingua e cultura che seguiremo nel corso della ricerca sono chiamati a vivere la loro esperienza all'interno dell'ampio contesto che abbiamo cercato di evidenziare. Attraverso i loro discorsi, le loro azioni, le loro testimonianze, cercheremo di indagare sulla loro esperienza in questo nodo complesso che lega la lingua e la cultura italiana all'emigrazione in contesto svizzero, dove l'italiano è allo stesso tempo lingua dell'immigrazione e lingua nazionale.

PARTE SECONDA: QUADRO TEORICO

INTRODUZIONE

Dopo aver illustrato abbastanza ampiamente il contesto in cui gli oggetti della nostra ricerca operano, è necessario costruire il quadro teorico all'interno del quale intendiamo analizzare il nostro corpus.

Per costruirlo, abbiamo preparato una sorta di schema a colonne: abbiamo preso i pilastri fondamentali della ricerca, così come emergono dal titolo stesso, e abbiamo formato tre colonne, ciascuna con uno o due macro-concetti:

- 1) mobilità/migrazione
- 2) identità culturali e linguistiche
- 3) politiche educative-migratorie e didattica delle lingue/culture

In seguito, abbiamo ripreso i concetti-obiettivi di ricerca riferiti ai singoli docenti intervistati:

- a) capitale
- b) motivazioni - aspettative
- c) identità
- d) percezioni-rappresentazioni
- e) esperienza
- f) strategie
- g) trasformazione
- h) competenze acquisite

Incrociando ogni macro-concetto con questi ultimi, abbiamo tentato di declinare ognuno di essi secondo gli aspetti che ci interessavano.

L'ambito in cui ci poniamo è quello dell'antropologia, della sociologia e della psicologia, con un approccio qualitativo, comprendente e induttivo, volto allo scopo di interpretare i fenomeni che osserviamo nel campo della didattica delle lingue e culture.

1- Per cominciare ci siamo posti una serie di domande: quanti sono i tipi di *mobilità*? Quali sono i concetti associati? Come si comporta l'individuo quando diventa *straniero*? Quali *strategie* adopera per *adattarsi* al nuovo ambiente? Quali problemi incontra?

Nel primo capitolo del nostro quadro teorico analizziamo il concetto di mobilità attraverso vari aspetti con cui si incrocia: *motivazioni, capitali, competenze e attori*, per arrivare in seguito al concetto di *straniero* e a quelli di *adattamento e integrazione*.

2- Ci siamo poi chiesti: come si formano le *identità culturali e sociali*? E' lecito utilizzare il termine *identità*? Che cosa è una *cultura d'origine*? Quale rapporto ha con la lingua? Possiamo dare una definizione di *lingua d'origine*? Che cosa sono i *capitali culturali e linguistici*?

Nel secondo capitolo indaghiamo sulla *trasformazione identitaria* nella mobilità attraverso i concetti di *lingua e cultura*. Privilegiando un approccio antropologico, sociolinguistico e psicologico, ci domandiamo, dopo aver interrogato gli studi di chi ci ha preceduto in indagini di questo tipo, se si può parlare di cultura e di lingua *d'origine* degli attori di migrazione: esamineremo vari punti di vista per cercare di delimitare tali concetti. L'ultima interpretazione, però, la daranno le testimonianze dei docenti interrogati sulle loro rappresentazioni della lingua d'origine insegnata nei corsi. Per competere il discorso, analizziamo il concetto di *capitale linguistico e culturale*, che corrisponde alle prime domande rivolte nel questionario biografico agli insegnanti.

3-Infine ci siamo chiesti: quali rapporti possiamo individuare tra *politiche migratorie e politiche linguistiche-educative*? Come possono venir attuate tali politiche? Quali sono i concetti legati alla figura *dell'insegnante di lingua e cultura d'origine*? Quali sono le *metodologie didattiche* relative all'insegnamento della lingua e cultura d'origine?

Nel terzo capitolo inquadrriamo concettualmente la didattica delle lingue, nel nostro caso delle lingue dette *d'origine*, dalla macro-dimensione delle *identità collettive nazionali* e delle relative *politiche linguistiche e migratorie*, alla meso-dimensione delle *istituzioni e dei dispositivi di interpretazione e attuazione delle politiche* che si sviluppano nella *didattica delle lingue d'origine*. Tentiamo di delineare in seguito, in una micro-

dimensione, la figura del *docente inviato all'estero*, con un preciso compito di recupero e mantenimento della lingua nazionale, presso un pubblico di emigrati, spesso da tre generazioni. Completiamo il discorso con un cenno alle differenti *metodologie glottodidattiche*, evidenziando le attuali tendenze relative all'insegnamento di una LCO.

Istituzioni, attori, prodotti e dinamiche specifiche alla nostra problematica saranno chiamate in causa per consentirci, poi, di appoggiarci concettualmente ad un quadro teorico esauriente al momento dell'analisi del corpus della presente ricerca.

1. LA MOBILITA'

1.1 Il concetto di mobilità

Il primo tema concettuale che emerge evidente nel corso della presente ricerca è quello della mobilità, concetto declinato nei suoi vari aspetti e incrociato con le problematiche che emergono dagli obiettivi di ricerca.

Il termine deriva dal latino *movere-(movibilem-mobilem)*, ed indica, in senso lato, la qualità, il carattere di ciò che è mobile. Ma al di là dell'utilizzo del termine nell'ambito della biologia, dell'economia, della fisica e del linguaggio militare (Enciclopedia Universale Rizzoli Larousse, 1966) ci sembra opportuno arrivare all'aspetto più propriamente geografico-antropologico, per il quale la mobilità è intesa come *l'insieme delle espressioni di movimento che animano i rapporti tra l'uomo, la società e lo spazio* (Villepoux, 2004).

Fin dai grandi miti che hanno alimentato l'immaginario collettivo occidentale, come la Bibbia o l'Odissea, ripresi nella Divina Commedia, per arrivare ai grandi romanzi dell'Ottocento e del Novecento, il viaggio, l'esplorazione, l'esilio, l'esodo hanno rappresentato simbolicamente la grande avventura umana in tutti i suoi aspetti. La vita viene intesa come un cammino o un pellegrinaggio, un'avventura con riti di passaggio o un lungo percorso alla ricerca della meta desiderata o di sé stessi.

La mobilità è stata fin dall'inizio della storia dell'uomo un fattore determinante perché ha permesso all'uomo d'installarsi nel suo *spazio di vita*. Si possono distinguere due modelli fondamentali di vita sociale: le società nomadi, dipendenti dal ritmo delle stagioni e dalle risorse dei territori, e le società sedentarie, che hanno appreso ad addomesticare progressivamente la natura del luogo in cui si sono stanziati. Nella storia delle società umane è questo secondo modello che si impone progressivamente: è un modello socioculturale di attaccamento ai luoghi, che tende a considerare il movimento come sorgente d'instabilità e di caos.

Ma già nel periodo dell'Illuminismo si comincia a vedere la mobilità in modo positivo, il viaggio come liberazione e simbolo di emancipazione sociale. In questo cambiamento di prospettiva, le società tradizionali appaiono stazionarie e immobili, mentre quelle più aperte allo scambio appaiono maggiormente progredite.

Oggi la mobilità è quasi un *must* nelle strategie d'impresa: sinonimo di flessibilità e adattabilità, esprime un valore sociale positivo in un mondo in continua evoluzione e una vasta risorsa per allargare il mercato del lavoro e moltiplicare le scelte (Kaufmann, 2008; Villepoux, op.cit.).

Ma ogni ambito delle scienze umane dà la sua interpretazione del concetto: per i filosofi la mobilità è l'essenza dell'essere, lo strumento del suo adattamento permanente all'ambiente; nelle scienze cognitive assume la funzione di condizione all'apprendimento, mentre in sociologia si parla di mobilità sociale, descrivendo i cambiamenti socioprofessionali e le traiettorie di vita. Infatti lo spostamento non è da intendere solo dal punto di vista spaziale: esiste anche una mobilità sociale (salire, restare stabili o scendere nella scala sociale), professionale (cambiamento di ruolo nell'attività lavorativa), virtuale (attraverso tutti i mezzi che oggi consentono di *spostarsi* e comunicare, come internet e tutte le forme di comunicazione ad esso connesse).

La mobilità può anche essere intesa come sinonimo di *cambiamento*: essa diviene in tal senso un concetto dinamico, che permette di considerare l'uomo e la società come realtà in movimento incessante: tale sistema di movimenti potenziali o virtuali permettono all'uomo di costituirsi un vero capitale socio-spaziale.

Il termine *mobilità* è più ampio e flessibile del termine *migrazione*⁵¹, legato a connotazioni di tipo storico, sociale e politico⁵², ed è quindi preferibile per declinare i vari tipi di spostamento. Si può anche dire che l'emigrazione è un particolare aspetto della mobilità umana, con caratteristiche specifiche legate a cause, attori coinvolti nel fenomeno, spazio e tempo (Favero, 1978).

⁵¹ Si parla di *emigrazione* quando l'evento viene riferito all'ambito territoriale di provenienza e di *immigrazione* quando lo si valuta rispetto all'area di destinazione.

⁵² In senso stretto emigrazione è lo spostamento di individui o famiglie che sono costretti a cercare casa e lavoro fuori dal loro ambiente socio-culturale, senza la possibilità di programmare, con una certa sicurezza, il proprio futuro (Favero, 1978).

In realtà la distinzione tra i due termini si basa, nella concezione geografica, su una scala sia spaziale che temporale: la migrazione è intesa come movimento duraturo per un trasferimento « definitivo » di popolazioni o singoli individui, che lasciano un paese per stabilirsi in un altro ; la mobilità geografica, il cambiamento di luogo, invece, sta ad indicare più specificamente cambiamenti più brevi sia dal punto di vista spaziale che temporale (Villepontoux, idem).

La mobilità è un fenomeno complesso che va analizzato in maniera dinamica, al di là di categorizzazioni troppo riduttive. La si può studiare secondo diversi criteri :

a) Secondo gli spazi percorsi :

- interni (per esempio interregionali) o internazionali (o intercontinentali)
- geografici o virtuali, simbolici
- sociali o di ruolo

b) Secondo la durata degli spostamenti:

- duraturi
- temporari
- provvisori,
- stagionali
- intermittenti
- regolari
- ciclici
- occasionali
- periodici
- ricorrenti
- pendolari

c) Secondo le cause o le motivazioni:

- politico-ideologiche (rifugiati, esiliati, immigrati, clandestini, apatridi)
- familiari
- economico-professionali (immigrati, nomadi, transfrontalieri, pendolari, stagionali, militari, umanitari, diplomatici, espatriati, cooperanti, funzionari, organizzazioni internazionali)
- educativo-universitarie (studenti, insegnanti, universitari, ricercatori, funzionari amministrativi)

- turistiche (viaggiatori, villeggianti, pensionati, persone che vivono di rendita)

d) Secondo le modalità:

- individuali, familiari o collettive
- forzate⁵³, subite o volontarie, dovute a necessità o a libera scelta
- spontanee o organizzate
- lineari o complesse

e) Secondo la forma:

- legale (assistita, organizzata, controllata, libera)
- illegale (clandestina)

(Gohard-Radenkovic, *fiche*2004, Murphy-Lejeune, 2008; Tripier, 1999; Favero, idem)

Citiamo nella pagina seguente in lingua originale la scheda composta da Aline Gohard-Radenkovic (2004) che ha ispirato in gran parte lo schema sulle mobilità che abbiamo ricreato: essa illustra la complessità dei movimenti migratori. Ci siamo infatti posti nell'ottica di postulare la complessità, per giungere ad un'analisi maggiormente aderente alla realtà. Nel quadro della presente ricerca infatti indagheremo sulla mobilità degli insegnanti che hanno alimentato il corpus da analizzare: come vedremo, essi appartengono a diverse tipologie e possono essere studiati sotto diversi punti di vista. Le loro differenti mobilità e gli aspetti che, incrociandosi ai contesti sociali, culturali e istituzionali, emergeranno attraverso i loro discorsi e le loro testimonianze, disegneranno i percorsi di vita che abbiamo cercato di cogliere.

⁵³ Accanto alle migrazioni forzate, abbiamo anche le *non-migrazioni forzate* in paesi in cui le leggi limitano o addirittura impediscono ai cittadini di lasciare il paese : ci sono cittadini che si sentono prigionieri di un paese dal quale vorrebbero fuggire a causa di condizioni politiche e economiche sfavorevoli e che talvolta si espongono a gravi pericoli tentando di emigrare illegalmente (Grinberg e Grinberg, 1990).

POLITIQUES, IDEOLOGIQUES

Immigrés, réfugiés, exilés, requérant d'asile, apatrides, clandestins

ECONOMIQUES, PROFESSIONNELLES

Immigrés, itinérants, nomades, transhumants, transfrontaliers, pendulaires, saisonniers, militaires, humanitaires, diplomates, expatriés, coopérants, cadres entreprises ou organisations internationales

Dans l'espace : locales, globales, glocales

MOBILITES/MIGRATIONS

Volontaires ou forcées

Individuelles ou collectives

Dans le temps: durables, provisoires, intermittentes, régulières, etc.

EDUCATIVES, UNIVERSITAIRES

Etudiants, élèves, enseignants, universitaires, jeunes chercheurs stagiaires, cadres éducatifs, administratifs

TOURISTIQUES

Voyageurs, globe trotters, vacanciers, retraités, rentiers

VIRTUELLES

Courriel, internet, chat, forum discussion, facebook

AGR 2004

E' importante chiarire la differenza tra gli immigrati propriamente detti e coloro che possiamo chiamare lavoratori stranieri o espatriati. I primi hanno deciso di stabilirsi nel nuovo paese in modo permanente, mentre i secondi hanno un chiaro progetto di ritorno al paese d'origine dopo un determinato periodo. Appare chiaro come nella prima categoria di migranti il sentimento di perdita di ciò che hanno lasciato nel paese di appartenenza è molto più forte e spesso sentito come definitivo, mentre nella seconda, conscia che la separazione dal proprio ambiente ha comunque un limite temporale, appare meno difficile l'accettazione e l'elaborazione del trauma del distacco e dell'inserimento in un mondo sconosciuto (Grinberg e Grinberg, op. cit.).

1.2 Motivazioni e aspettative nella mobilità

Quali sono le motivazioni alla fonte di un progetto di mobilità? Quali le aspettative di chi, volontario o costretto, decide di spostarsi temporaneamente o definitivamente?

Abbiamo già declinato al paragrafo 2 tutte le possibili motivazioni che possono spingere alla mobilità, ma cerchiamo qui di chiarire il termine di *motivazione*, che ci sarà molto utile nell'analisi del corpus della ricerca.

L'etimologia della parola ci riserva una sorpresa: anche il termine “motivazione” deriva dal verbo latino *movere*, come nel caso del termine “mobilità”. Quindi “motivazione alla mobilità” significa “movimento che spinge al movimento”: in un certo senso, anche la motivazione è una sorta di mobilità.

Abbiamo comunque scelto la definizione del Dictionnaire de Sociologie Le Robert – Seuil (1999), che ci sembra più ampia e flessibile e che indica le motivazioni come *le forze che determinano gli atti di un individuo, precedendoli e presentandosi come loro causa*, completata dal Dizionario di Psicologia (ed. Paoline, 1982) che individua nel *bisogno* il concetto fondamentale nel quadro della motivazione e nella motivazione (in senso soggettivo) il *processo* che conduce un individuo ad un oggetto concreto.

Possiamo a questo punto riportare la tipologia individuata da Alberoni e Baglioni (1965) che dividono i migranti in base a cinque tipi di motivazioni:

- a) Ricerca di un profitto supplementare
- b) Ricerca di un salario fisso
- c) Ricerca di sicurezza
- d) Desiderio di « fare fortuna »
- e) Volontà di intraprendere una nuova strada per migliorare il proprio status professionale (Fossa Valenti, 1999).

Non bisogna però dimenticare l'importanza delle resistenze o delle spinte soggettive, che talvolta prevalgono sui fattori oggettivi. Per esempio, la possibilità di migliorare la propria posizione socio-economica attraverso l'emigrazione può essere oggettivamente

molto motivante, ma soggettivamente ridotta se ad esempio non si ha un'adeguata informazione sul luogo di arrivo (Rosoli, 1978).

In una prospettiva psicanalitica, che ci aiuta a completare il quadro delle motivazioni alla mobilità, abbiamo scelto di citare Léon e Rebeca Grinberg (1990):

C'è una differenza di natura tra il lutto che bisogna elaborare di fronte alla perdita di un paese, perdita risultante da persecuzioni con l'aumento di angosce paranoiche che ne derivano, e i lutti legati all'abbandono volontario del paese, dove possono prevalere il senso di colpa e le angosce depressive. Ed esiste una quantità infinita di fattori e di situazioni che in ogni caso configurano dei fantasmi inconsci differenti, sia in relazione col proprio paese, perduto o abbandonato, in modo definitivo o temporale, che con l'«altro paese», minaccioso o seduttore, persecutore o idealizzato (p.43).⁵⁴

A questo punto manca una distinzione, all'interno del processo di motivazione alla mobilità, tra il punto di vista di chi desidera, per vari motivi, spostarsi *verso* un altro luogo e l'ottica di chi desidera spostarsi *da* un luogo, dal proprio spazio vissuto. Un rifugiato politico deve *fuggire* da una situazione in cui non può più vivere in sicurezza, un padre di famiglia senza lavoro *fugge* da un paese che non ha saputo dargli sicurezza, un insegnante annoiato dalla routine di tanti anni *fugge* da una situazione senza sbocco, un giovane che sente l'ambiente familiare soffocante *fugge* di casa, un ricercatore mal pagato *fugge* da un paese che non gli dà i mezzi per completare le sue ricerche. Spesso tali *fughe* non sono supportate dalla garanzia di trovare di meglio nel paese di accoglienza, ma la situazione è tale che l'incognito è un male minore rispetto alla situazione presente. Così, mentre all'origine delle motivazioni a *spostarsi verso* possiamo trovare sentimenti come la curiosità, lo spirito d'avventura, il coraggio, la volontà di cambiare, la volontà di riuscire, l'incoscienza, la volontà di rivincita sulle sconfitte del passato, dietro le motivazioni a *spostarsi da* ci sono sentimenti come la disperazione, la delusione, il sentimento di abbandono, la noia, la mancanza di stimoli. Ovviamente nella maggior parte dei casi di mobilità la due ottiche che abbiamo analizzato coesistono, talvolta con prevalenza dell'una sull'altra.

⁵⁴ Tradotto dall'edizione francese Lyon ed. 1986

Le attese, nel senso di aspettative nei confronti della vita dopo lo spostamento, che sia un viaggio⁵⁵ o un cambiamento di residenza, possono anch'esse essere positive o negative, a seconda che la mobilità sia stata desiderata oppure subita. Certamente, davanti all'incognito i timori non mancano e le aspettative possono essere più o meno realistiche, ma rappresentano sempre una forza positiva o negativa con cui l'attore di mobilità deve misurarsi.

La psicologa Francesca Di Pietro ha svolto una ricerca sulla personalità del viaggiatore utilizzando un questionario sull'orientamento al viaggio, creato da lei stessa, e un test di personalità standardizzato, l'ITAPI-G⁵⁶ (Perussia, 2005) creato dall'università di Torino. Il suo scopo era quello di osservare in che modo tali elementi si combinassero rispetto alle domande che poneva ai suoi informanti sull'orientamento al viaggio.

I Grinberg (op.cit.) propongono di classificare gli individui secondo la loro *tendenza migratoria*: coloro che hanno sempre bisogno di essere in contatto con luoghi e persone conosciute e coloro che hanno la tendenza ad andare verso luoghi nuovi e annodare nuove relazioni. Gli individui che appartengono al primo gruppo sono maggiormente radicati nei loro luoghi d'origine e fanno fatica ad abbandonarli, mentre quelli del secondo gruppo cercano sempre nuove esperienze ed evitano ogni sorta di attaccamento. Si comprende facilmente che queste posizioni sono gli estremi degli atteggiamenti che in misura diversa e circostanze date caratterizzano il comportamento di ogni migrante. Concordiamo con questa distinzione e riteniamo che sarà utile nella lettura e nell'interpretazione delle testimonianze che analizzeremo.

1.3 Il capitale di mobilità

In sociologia il termine *capitale* indica l'insieme dei beni che procurano dei vantaggi sociali. Questa concezione di capitale, al di là di quella classica economica, si articola in

⁵⁵ L'immaginario che alimenta la motivazione a partire è spesso costituito da rappresentazioni associate a guide turistiche, documentari o riviste di viaggio, ma anche leggende, storie, racconti rivissuti nell'immaginazione e socialmente condivisi (Gravari-Barbas e Graburn, 2012).

⁵⁶ Il test ITAPI-G analizza sette fattori di personalità: dinamicità, vulnerabilità, empatia, coscienziosità, immaginazione, difensività ed introversione.

una complessità di componenti che cercheremo di illustrare per dare un quadro teorico completo all'analisi che faremo nel prosieguo della ricerca.

Quando si parla di capitale umano, non ci si riferisce solamente al numero di persone impiegate in una produzione, ma anche all'insieme delle conoscenze e competenze di queste persone: il concetto si rivela così molto più vasto.

Pierre Bourdieu (1980) ha studiato i significati differenti del concetto di capitale proprio per poter analizzare più a fondo la circolazione dei diversi beni nello spazio sociale: egli individua, oltre al capitale economico, il *capitale culturale*, il *capitale sociale* e il *capitale simbolico*. Nelle sue inchieste sugli studenti, egli distingue il *capitale culturale* e lo mette in relazione alla provenienza sociale. In particolare individua tre modi in cui si può intendere tale capitale: l'*habitus*, che designa l'insieme delle disposizioni durabilmente acquisite nel corso della socializzazione; i *beni culturali*, per esempio i libri o le opere d'arte che un individuo possiede; i *diplomi di studio*, cioè i beni riconosciuti socialmente e spendibili nel mercato del lavoro e nelle relazioni sociali.

Ma c'è un'altra forma di capitale studiata da Bourdieu: il *capitale sociale*. Esso è legato al possesso duraturo di una rete di relazioni sociali o all'appartenenza a un gruppo di riferimento stabile che l'individuo può utilizzare nelle sue strategie.

Infine il *capitale simbolico* è considerato come un credito in senso lato, che designa i titoli, gli onori, il prestigio, tutto ciò, insomma, che determina le disuguaglianze sociali.

Possiamo a questo punto osservare come la mobilità possa considerarsi una componente dei capitali culturali e sociali: ogni esperienza all'estero, lunga o breve che possa essere, rappresenta indubbiamente un ampliamento delle proprie competenze linguistiche e culturali e un allargamento della rete delle proprie relazioni umane e sociali. Tali capitali risultano trasformati nella mobilità e contribuiscono alla trasformazione identitaria dell'individuo.

Arriviamo così a individuare un *capitale di mobilità* che Murphy-Lejeune (2003) ha ripreso dagli studi di Simmel, composto

- dai capitali culturali e sociali trasmessi dalla famiglia e dal gruppo sociale di appartenenza;

- dai capitali accumulati nella formazione durante tutta la vita, dalla scuola agli studi superiori agli apprendistati: sono capitali linguistici, culturali e sociali;
- dalle esperienze precedenti di mobilità, che siano state familiari (migrazione dei nonni o dei genitori, o al seguito del coniuge, per esempio) o individuali (soggiorni linguistici, stages, viaggi, scambi, ecc.)
- dall'atteggiamento nei confronti della mobilità, di tutte quelle competenze sociali, culturali e linguistiche, di quel sapere e saper fare, che costituiscono l'insieme di quella che potremmo chiamare «attitudine a muoversi».

A proposito di quest'ultima componente del capitale di mobilità, abbiamo trovato interessante l'approccio di Vincent Kaufmann (2008) che individua il capitale di *motilità*, cioè, in senso lato, la disponibilità a cambiare. Se consideriamo infatti la mobilità in relazione alla riuscita sociale, osserviamo che al giorno d'oggi la stabilità e la fedeltà sono diventati paradossalmente fattori di precarietà nell'inserimento sociale. Ormai assistiamo all'incentivazione della mobilità in senso lato, come cambiamento di stato, non solo nella vita professionale, ma anche nella vita privata: essere mobile non è inteso solo come muoversi nello spazio geografico, ma anche nel senso di essere capaci di cambiare.

La motilité apparaît en particulier comme une ressource indispensable pour se jouer des frictions spatiales et temporelles multiples auxquelles chacun d'entre nous est confronté. De l'ingéniosité des solutions envisagées et appliquées dans tels cas précis va souvent dépendre la qualité de notre vie et plus généralement la réalisation des nos projets (Kaufmann, V., op, cit. pp.43-44).⁵⁷

Il discorso sui diversi capitali è stato una componente essenziale nella costruzione dei questionari sottoposti agli informanti della presente ricerca e sarà fondamentale nell'analisi delle testimonianze raccolte.

⁵⁷ Traduzione : La motilità appare in particolare come una risorsa indispensabile per prendersi gioco delle molteplici frizioni spaziali e temporali alle quali ciascuno di noi è confrontato. Dall'ingegnosità delle soluzioni progettate e applicate in situazioni specifiche spesso dipende la qualità della nostra vita e più generalmente la realizzazione dei nostri progetti.

1.4 La mobilità e le relative competenze.

Ci chiediamo a questo punto: quali sono le competenze necessarie alla mobilità? Quali sono invece le competenze che si acquisiscono nello spostamento provvisorio o definitivo che sia? Abbiamo già parlato di capitale di mobilità al par. 1.3, e le competenze che qui vogliamo individuare ne sono una parte importante, perchè contribuiscono ad allargarne ed arricchirne la portata.

Abbiamo trovato interessanti a questo proposito gli studi di Yanaprasart e Fernandez sulla mobilità delle élites migranti, come per esempio funzionari e quadri, ma anche insegnanti, la cui missione è d'importare un *savoir-faire* mobile e adattabile alle situazioni.

Attraverso uno studio qualitativo di analisi delle rappresentazioni degli espatriati, sottoposti ad interviste semi-direttive, gli autori hanno ricostruito il profilo del futuro espatriato attraverso le competenze costitutive del suo capitale di mobilità:

- essere cosciente della dimensione socioculturale dell'esperienza
- sapersi rimettere in questione e saper tollerare i momenti di incertezza
- conoscere la lingua e la cultura delle persone con cui si entra in relazione professionale
- esser interessati alle modalità comunicative del contesto professionale
- saper lavorare in una squadra multiculturale e accettare le differenze
- saper trasmettere e condividere i propri saperi professionali (Yanaprasart e Fernandez, 2008, p.145, traduzione nostra).

La mobilità si impara e le competenze si costruiscono nel tempo, dall'iniziale adattamento fino ad arrivare all'integrazione. I funzionari-informanti della suddetta ricerca, interpellati sulle competenze generali acquisite nella loro esperienza di mobilità, affermavano di aver imparato *la gestione delle relazioni interculturali*, intese come capacità di :

- distanziarsi dalle proprie rappresentazioni di partenza
- prendere coscienza del sistema di referenza degli interlocutori
- imparare ad adattarsi ai propri interlocutori durante la comunicazione, sapendo identificare l'origine dei malintesi

- valutare la portata dei conflitti, sapendone gestire i rischi e sviluppare strategie atte a negoziare con l'altro allo scopo di evitarli o risolverli
- adattarsi all'ambiente sociale e stabilire delle relazioni di convivenza costruttiva (idem, p. 146, traduzione nostra)

Se poi tali competenze vengono reinvestite in altri contesti, allora si può veramente parlare di capitalizzazione. Ciò viene facilitato attraverso la riflessione sulle proprie esperienze, attraverso diversi metodi di autovalutazione che, come un apprendimento retroattivo, assicura la trasferibilità delle competenze acquisite dagli attori di mobilità, aiutandoli a diventare mediatori del loro capitale di esperienza (Yanaprasart e Fernandez op.cit.).

In riferimento al nostro gruppo di informanti, possiamo sottolineare alcune competenze più specifiche alla situazione particolare che analizzeremo: è comunque un elemento che dovrà emergere nel corso dell'analisi delle interviste. Certamente la disponibilità a rimettersi in questione e tollerare l'incertezza sono competenze fondamentali in una situazione simile, (ricordando che i docenti vanno sì all'estero, ma tra compatrioti, che non sono puramente stranieri ma nemmeno veramente italiani). Sono connazionali coi quali hanno in comune solo alcune appartenenze. E' vero che i contatti nel paese di arrivo avvengono anche con autoctoni, ma soprattutto sul piano personale, perché sul piano professionale sono ridotti al minimo nella maggior parte dei casi. Anche questo aspetto dovrà emergere dal corpus.

L'apprendimento della gestione delle relazioni interculturali come competenza acquisita nell'esperienza di mobilità è un altro elemento che potrebbe emergere nell'analisi: qui si tratta soprattutto del rapporto dei docenti con alunni e famiglie, che sono rappresentati da un gruppo molto variegato che va dalla famiglia italiana appena arrivata in Svizzera, alla coppia mista che non parla italiano in casa, alla famiglia svizzera che è attratta dalla cultura italiana e ha trovato un modo per trasmetterla ai figli.

Sempre in relazione alla mobilità volontaria, quella che ci interessa nella presente ricerca, Aline Gohard-Radenkovic fa una sintesi che ci aiuta ad individuare le competenze che un candidato alla mobilità dovrebbe sviluppare:

- *des compétences référentielles s'appuyant sur une connaissance de sa propre société, mais également se référant à une connaissance de la culture universitaire ou de la culture professionnelle d'accueil dans laquelle il est ou sera amené à évoluer;*

- des *compétences de distanciation* par rapport à sa propre perception des «réalités» socioculturelles et ses évidences dans son environnement quotidien, en remettant en question ses propres représentations, croyances, valeurs, pratiques et comportements, en identifiant ses propres appartenances ;
- des *compétences d'observation ou compétences sémiotiques* en travaillant sur des exemples, des études de cas, des situations vécues, mettant en scène des situations de communication entre des représentants de cultures et sociétés différentes dans des situations formelles et informelles de communication quotidienne et de communication professionnelle;
- des *compétences d'analyse et d'interprétation* à travers des comparaisons de pratiques culturelles et de comportements sociaux des interlocuteurs en présence dans des situations précises en identifiant les valeurs, les modes de vie, les habitudes, mais aussi les enjeux et statut des ses interlocuteurs à travers leur comportements et leur stratégies communicationnelles;
- des *compétences d'analyse et de décodage* des malentendus et des rapports de force en présence dans des situations de contacts et de conflits, ainsi qu'un repérage des ressources et stratégies utilisées par les différents protagonistes en situation de déstabilisation;
- des *compétences stratégiques*, fondées sur une connaissance des modalités de communication et des rites conversationnels et fondées sur des comportements recevables pour les interlocuteurs étrangers, en étant conscient de son rôle et de son statut (et leur perception par les autres) dans la société et la structure d'accueil (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 120-121)⁵⁸

⁵⁸ Traduzione :

Competenze referenziali, che si appoggiano sulla conoscenza della propria società, ma anche che si riferiscono alla conoscenza della cultura universitaria o della cultura professionale di accoglienza nella quale il candidato alla mobilità è o sarà portato ad evolvere ;

Competenze di distanziamento rispetto alla propria percezione delle « realtà » socioculturali e le evidenze nel proprio ambiente quotidiano, rimettendo in questione le proprie rappresentazioni, credenze, valori, pratiche e comportamenti, identificando le proprie appartenenze ;

Competenze di osservazione o competenze semiotiche, lavorando su esempi, casi, situazioni vissute, mettendo in scena situazioni di comunicazione vissute tra rappresentanti di culture e società differenti in situazioni formali e informali di comunicazione quotidiana e di comunicazione professionale ;

Competenze d'analisi e interpretazione, paragonando pratiche culturali e comportamenti sociali degli interlocutori in presenza in precise situazioni, identificandone i valori, gli stili di vita, le abitudini ma anche lo statuto dei propri interlocutori attraverso il loro comportamento e le loro strategie di comunicazione ;

Questa lista di competenze ci sembra molto utile come punto di riferimento per un'ipotesi di interpretazione della trasformazione personale e professionale dei soggetti studiati.

1.5 Attori e coattori della mobilità

In sociologia intendiamo col termine attore (dal latino *actor*, colui che agisce) l'individuo che agisce secondo i propri progetti e le proprie motivazioni. Anche se gioca un ruolo in un'organizzazione, ciò non esclude che possa comportarsi da attore, visto che si comporta comunque secondo i propri bisogni, adattandosi alle situazioni in cui si trova implicato. Il termine potrebbe essere applicato anche a un'istituzione, per esempio, che coordina il comportamento dei suoi membri in azioni comuni con scopi comuni (Ansart, 1999).

L'individuo vive pur sempre in un contesto sociale di cui deve tener conto. Si parla così di *attore sociale*. L'analogia tra teatro e società, attore e cittadino non è un accostamento casuale: infatti, vivere in una società significa svolgere un ruolo sulla scena sociale: ogni ruolo è una prestazione scenica legata a certe norme, a criteri istituzionalizzati o tradizionali, formali o informali. Secondo Goffman, influenzato dalla scuola di Chicago, le regole di condotta che vincolano attore e destinatario sono le regole sociali. Più precisamente, questa sociologia della vita quotidiana analizza l'interazione tra persone. Il presupposto alla base dell'approccio teorico di Goffman è che gli individui comunicano continuamente con gli altri non solo a parole ma anche coi gesti, con gli atteggiamenti e col modo di vestire. Legato alle teorie dell'interazione, Goffman è convinto che essa avvenga secondo regole ben definite. Per spiegare tutto ciò, egli ricorre alla metafora drammaturgica: nella vita sociale l'attore si pone in scena sul palco della società. Nel suo impianto teorico troviamo, quindi, attori, pubblico, palcoscenici che spiegano le interazioni sociali (Joseph, 1998; Goffman, 1973).

Competenze d'analisi e decodificazione dei malintesi e dei rapporti di forza in presenza in situazioni di contatto e di conflitto e reperimento di risorse e strategie utilizzate dai differenti protagonisti in situazione di destabilizzazione ;

Competenze strategiche, fondate sulla conoscenza di modalità di comunicazione e di riti di conversazione accettabili per gli interlocutori stranieri, mantenendo la coscienza del proprio ruolo e del proprio status (e la percezione da parte degli altri) nella società e la struttura d'accoglienza.

In particolare qui ci interessiamo all'attore sociale in situazione di mobilità, che nella sua esperienza si trova ad interpretare le nuove situazioni che lo spingono a mettere in moto capitali e risorse acquisite nel gruppo sociale di appartenenza.

Inseriamo una tabella (qui riferita in particolare alla Confederazione Elvetica) di Aline Gohard-Radenkovic, che ci aiuta ad individuare chiaramente i diversi attori (e coattori) della migrazione.

LES DIVERS ACTEURS DE LA MIGRATION

L’Etat fédéral/l’Etat cantonal

Politiques migratoires

Législation, status

Police des étrangers

Tribunal

Les institutions-relais

Services sociaux d’accueil

Système éducatif

Services psycho médicaux

Services hospitaliers

Services de formation

Association, ONG

Les migrants

Raisons de la migration

Appartenances nationales

Appartenances socioculturelles

Appartenances linguistiques

Appartenances professionnelles

Situations familiales

Status de départ-arrivé

Les enseignants-formateurs

Appartenances nationales

Appartenances socioculturelles

Appartenances linguistiques

Appartenances professionnelles

Situations familiales

Leur propre mobilité (Fiche Gohard-Radenkovic)

Come vediamo, lo stato accoglie o meno gli immigrati secondo la sua politica migratoria promulgando leggi al riguardo e secondo le situazioni e attribuendo uno status ai nuovi arrivati. La polizia e i tribunali garantiscono l'applicazione e il controllo delle leggi.

Le istituzioni incaricate dell'accoglienza, attraverso i loro servizi sociali, e il sistema educativo previsto per tali situazioni, inquadrano la popolazione immigrata con l'aiuto di servizi ospedalieri, servizi di formazione e varie associazioni che contribuiscono al compito di formare i nuovi cittadini.

I migranti, con il loro bagaglio di motivazioni, appartenenze multiple, situazioni personali e statuti sociali, sono i protagonisti del fenomeno migratorio.

Infine, tra gli attori, troviamo gli insegnanti-formatori con le loro molteplici appartenenze, situazioni e percorsi di mobilità.

Accanto agli attori di mobilità troviamo così anche i co-attori: essi entrano in relazione con gli attori interagendo con loro nell'esperienza di mobilità. La società d'accoglienza è responsabile della predisposizione o meno di spazi d'integrabilità che possano permettere il processo d'integrazione degli attori di mobilità. Come ben definisce Aline Gohard (2006):

Nous entendons par *acteurs de la mobilité* tous ceux qui se déplacent effectivement, à savoir élèves, étudiants, stagiaires, enseignants, chercheurs, cadres éducatifs, administratifs, cadres d'entreprise ou d'organisation internationale, coopérants, réfugiés de guerre, immigrés, etc. Mais nous comprenons aussi par *acteurs de la mobilité* tous ceux qui sont sollicités, d'une manière ou d'une autre, par les individus ou groupes en situation de mobilité: soit du fait de leur profession dans le domaine de l'éducation ou de la formation en langues (enseignants, formateurs, interprètes); soit du fait qu'ils interviennent avec d'autres fonctions dans les milieux de l'éducation, de la formation professionnelle, de l'accueil social, de l'administration, de l'international, etc. Ils sont en quelque sorte les *co-acteurs de ces mobilités* (p.11)⁵⁹.

⁵⁹ Traduzione : Noi intendiamo per attori della mobilità tutti coloro che si spostano effettivamente, come alunni, studenti, stagisti, insegnanti, ricercatori, funzionari dell'educazione, dell'amministrazione, funzionari d'impresa o di organizzazione internazionale, cooperanti, rifugiati di guerra, immigrati, ecc. Ma includiamo anche tra gli attori della mobilità tutti coloro che sono sollecitati, in un modo o nell'altro, da individui o gruppi in situazione di mobilità: o per il fatto che hanno una professione nel campo dell'educazione o della formazione linguistica (insegnanti, formatori, interpreti); o per il fatto che intervengono con altre funzioni nel campo dell'educazione, della formazione professionale, dell'accoglienza sociale, dell'amministrazione, dell'internazionale, ecc. Essi sono in qualche modo i *co-attori* di queste mobilità.

La reazione dei membri di una comunità di accoglienza all'arrivo dei migranti è un fattore determinante per la riuscita o meno dell'esperienza migratoria. Infatti anche la comunità autoctona subisce l'impatto dell'arrivo del nuovo membro della comunità. Con la sua presenza, egli modifica la struttura del gruppo, può rimettere in questione regole condivise e risultare potenzialmente destabilizzante. "Metabolizzare" il nuovo arrivato può essere un percorso difficile come quello di chi arriva: il sentimento di pericolo per le certezze su cui si basa la vita della comunità è diffuso e la salvaguardia della purezza della lingua e delle appartenenze culturali è un elemento che determina i rapporti coi nuovi ospiti (Grinberg e Grinberg, 1990).

L'integrazione va perciò intesa come un atto reciproco tra chi accoglie e chi viene accolto, e questa ci sembra una prospettiva che aiuta a capire molto più chiaramente i fenomeni che cerchiamo di analizzare. Vedremo come le testimonianze dei co-attori della mobilità aiuteranno a comprendere e interpretare meglio il corpus formato dalle interviste agli insegnanti.

1.6 Il concetto di straniero.

Nello studio dell'incontro di individui appartenenti a culture diverse, la figura dello straniero, dal punto di vista psicologico e sociale, costituisce uno strumento teorico molto importante. Qualsiasi tema che riguardi le dinamiche sociali dell'emarginazione o dell'integrazione originate da una diversità culturale si riallacciano al concetto di straniero.

Nell'analisi di questo concetto si possono seguire parametri differenti.

Lo straniero può essere di diverso tipo: ospite, nuovo arrivato, uomo marginale, immigrato, nemico, straniero che si ferma solo qualche anno per lavoro, professionista straniero, ma può anche essere un individuo o una collettività e in ciascun caso ha rapporti specifici con la comunità ospitante.

Si possono analizzare i fattori che condizionano l'assunzione dei diversi statuti di straniero, dal punto di vista delle aspirazioni dello stesso (le ragioni per cui si è deciso di lasciare il proprio paese e le condizioni con le quali si diventa parte della comunità che accoglie) o dal punto di vista della comunità ospitante (secondo il grado di somiglianza, situazioni e criteri socioculturali particolari). Oppure si possono analizzare i fattori che

condizionano il cambiamento di statuto degli stranieri a causa dei cambiamenti delle condizioni in patria o della politica migratoria del paese d'arrivo, o di circostanze economico-sociali (Levine citato da Tabboni, 1986).

Partiamo dal ritratto che Georges Simmel ha tracciato del tipo sociale dello straniero: il primo aspetto che appare è la contraddittorietà dei rapporti che intercorrono tra lo straniero e la società ospitante. Egli è insieme distante dai membri del gruppo ma è anche vicino, visto che ne fa parte, e viene quindi contemporaneamente accettato ed emarginato. Egli non fa parte del circolo fin dall'inizio e vi introduce caratteristiche che non gli appartengono. Simmel introduce una formula che citiamo:

La distanza all'interno del rapporto significa che il vicino è lontano, mentre il fatto stesso dell'estraneità significa che il lontano è vicino. L'estraneità è infatti una relazione del tutto positiva, una forma particolare di interazione; gli abitanti di Sirio non ci sono propriamente estranei, perlomeno non nel senso sociologico del termine, di cui ci stiamo qui occupando; per noi essi non esistono affatto, son al di là della vicinanza o lontananza. Lo straniero è un elemento del gruppo stesso come i poveri o i numerosi «nemici interni», la cui posizione implica allo stesso tempo esteriorità e opposizione (Simmel in Tabboni, 1986, p. 147- 148).

La partecipazione della straniero alla comunità di accoglienza mantiene dunque a due estremi opposti la vicinanza e la lontananza, dimensioni presenti in tutti i rapporti, con proporzioni variabili.⁶⁰

Ogni gruppo sociale si evolve attraverso due operazioni: l'affermazione della propria identità e continuità culturale alla quale corrisponde l'emarginazione di chi ne è al di fuori e l'apertura all'*altro*, al diverso da sé, cui corrisponde l'accoglienza di diverse culture. Entrambe queste operazioni sono necessarie al gruppo per vivere: infatti, come l'individuo, anche la comunità sociale ha bisogno di rinnovarsi e ritrovare la propria identità, accettare il cambiamento e ritrovare una continuità. Ogni tanto prevarranno le forze coesive e ogni tanto quelle disgregatrici, ma nessuna delle due scompare mai completamente.

⁶⁰ Occorre distinguere il concetto di straniero da quello di estraneo : quest'ultimo rappresenta la formulazione soprattutto individuale e psicologica del primo. Se diciamo "straniero" ci riferiamo a una situazione specificamente sociale, mentre se diciamo "estraneo" indichiamo una situazione psicologica, un modo di percepire l'altro da sé, che non sempre coincide col concetto di straniero.

Lo straniero rappresenta quindi il cambiamento che nasce dalla sua presenza, che può minacciare la stabilità del gruppo; ma la comunità ha bisogno a sua volta dello straniero perchè ha bisogno del cambiamento e del conflitto per ritrovare l'armonia (Tabboni, op.cit.).

Il concetto analizzato da Simmel ci aiuterà ad analizzare le percezioni reciproche tra nuovi arrivati e differenti comunità di accoglienza.

L'analisi dello straniero di Schütz descrive da un lato lo smarrimento di chi è diverso culturalmente e si trova inserito in una società dove tutto è dato per scontato, ma soprattutto descrive il mondo culturalmente omogeneo fatto di certezze e di condivisione. Lo straniero è un espediente per descrivere e analizzare la comunità. Schütz studia e cerca di interpretare

la situazione tipica in cui si trova uno straniero nel tentativo di interpretare il modello culturale di un gruppo sociale in cui egli entra e di orientarsi in esso (Schütz, 1971 in Tabboni, idem, p.127).

Riprenderemo l'apporto di Schütz quando analizzeremo i concetti legati alle strategie linguistiche, culturali e identitarie.

L'*outsider* di Elias condivide con quello di Simmel il fatto di non essere considerato un concetto isolato, ma solo all'interno di un rapporto bipolare. Entrambi privilegiano l'analisi delle relazioni piuttosto che i singoli fenomeni e i processi interattivi piuttosto che i concetti assoluti. Secondo Elias,

Essere stranieri non indica una realtà ontologica, ma un rapporto; è una delle polarità di un modello di interazione che comprende anche la polarità opposta e le interdipendenze, le tensioni che si stabiliscono fra le due polarità (Tabboni, idem, p.31).

Consideriamo utile alla nostra analisi questa impostazione di studio delle realtà come processo di interazione, che ben si adatta al nostro caso.

1.7 Strategie di adattamento

Derivato dal greco στρατηγός, *strategòs*, (*generale*) il termine è stato inizialmente utilizzato per indicare la branca dell'arte militare che tratta della condotta della guerra o, in senso figurativo, l'abilità nel raggiungere lo scopo voluto (Il nuovo Zingarelli, 1987). E' stato poi impiegato anche nel mondo imprenditoriale, per passare nel mondo

scientifico, sportivo ed è di grande attualità nel campo dei giochi, soprattutto elettronici (Stalder, 2010). La strategia si applica a tutti i campi in cui per raggiungere l'obiettivo sono necessarie una serie di operazioni, la cui scelta non è unica e il cui esito è incerto.

Ma ciò che interessa alla presente ricerca è l'impiego del termine in campo socio-antropologico. In particolare, ci interessano le strategie di adattamento (o resistenza) degli attori sociali nell'esperienza di mobilità.

A questo proposito possiamo citare gli studi di Aline Gohard-Radenkovic:

Ce qui nous intéresse, c'est de détecter les stratégies mises en œuvre, qu'elles soient conscientes ou inconscientes, par les individus ou les groupes dans des situations d'insécurité linguistique, de dépaysement culturel et de déstabilisation sociale dans un contexte inconnu. Notre objectif est donc de dégager les logiques, non pas propres à la communication, mais propres aux individus porteurs de références et d'appartenances différentes, devant ajuster leurs rôles et renégocier des modalités de communication en langue étrangère, dans un environnement social et culturel autre. Nous comprenons donc la notion de «stratégie» comme un processus d'interprétation par l'acteur social de nouvelles situations, notamment dans celles de mobilité, et d'ajustement comportemental, le plus souvent inconscient, qui puise ses références dans une première expérience du rapport au monde et à l'autre, acquise dans son groupe social. Or ces stratégies, qui se développent à travers la découverte et la confrontation avec des systèmes de référence culturels différents, impliquent de nouveaux rapports à l'altérité, de nouvelles pratiques et participent à la transformation de l'identité sociale des individus (Gohard-Radenkovic, 2006, p. 56)⁶¹.

Tali strategie, che nascono dal confronto con *l'altro*, con sistemi referenziali sociolinguistici e culturali differenti, si traducono in nuovi rapporti con le lingue incontrate, con le persone e con le pratiche sociali, contribuendo alla trasformazione dell'identità sociale dell'attore di mobilità.

⁶¹ Traduzione : Ciò che ci interessa è individuare le strategie impiegate, che siano coscienti o incoscienti, dagli individui o dai gruppi in situazione d'insicurezza linguistica, di disorientamento culturale e di destabilizzazione sociale in un contesto sconosciuto. Il nostro obiettivo è dunque quello di far luce sulle logiche, non proprie della comunicazione, ma proprie degli individui portatori di referenze e appartenenze diverse, che devono aggiustare i loro ruoli e rinegoziare delle modalità di comunicazione in lingua straniera in un ambiente culturale e sociale altro. Comprendiamo dunque la nozione di «strategia» come un processo di interpretazione da parte dell'attore sociale di nuove situazioni, specialmente in quelle di mobilità, e di aggiustamento comportamentale, la maggior parte delle volte incosciente, che attinge i suoi riferimenti da una prima esperienza di rapporto col mondo e con l'altro, acquisita nel suo gruppo sociale. Ora queste strategie, che si sviluppano attraverso la scoperta e il confronto con dei sistemi di riferimento culturali differenti, implicano dei nuovi rapporti con l'alterità, delle nuove pratiche e partecipano alla trasformazione dell'identità sociale degli individui.

Possiamo dire che il concetto di strategia serve a spiegare le variazioni identitarie, che Cuche (2006) definisce *spostamenti dell'identità*. Appare in tal modo molto chiaro quanto i fenomeni di identificazione siano relativi: infatti l'identità muta a seconda delle situazioni, si adatta, si decostruisce e si ricompone in vari momenti della vita.

In questa prospettiva, l'identità appare come un mezzo per raggiungere uno scopo. L'identità non è dunque assoluta, ma relativa. Il concetto di strategia indica inoltre che l'individuo, come attore sociale, non manca di un certo margine di manovra. In funzione della sua valutazione della situazione, utilizza strategicamente le sue risorse identitarie (Cuche, idem, p.118).

Il limite della libertà nell'uso delle strategie è nella situazione stessa in cui si trova l'attore sociale. L'individuo in mobilità mette in atto delle strategie di adattamento spesso inconscie che gli permettono d'interagire tra il suo mondo di provenienza, che può anche essere molto articolato in molteplici esperienze vissute, e la società di accoglienza, con lo spazio e la posizione che gli conferisce (Gohard-Radenkovic e Rachedi, 2009).

L'identità non esiste dunque in sé, ma è sempre la risultante dell'identificazione da parte degli altri e delle strategie degli attori sociali per affermarsi.

L'emigrante che arriva in un mondo nuovo può incontrare grandi ostacoli alla sua integrazione nel nuovo ambiente, per esempio l'apprendimento della lingua, l'adattarsi a norme ed usi locali, ecc. L'individuo allora può far ricorso a meccanismi di difesa, idealizzando il paese che lo riceve e svalutando il paese appena lasciato. E' un esempio di strategia inconscia che permette al migrante di evitare il lutto, le angosce e i rimorsi spesso legati all'esperienza migratoria, soprattutto quando essa è volontaria. Se il migrante dispone di una capacità strategica sufficiente per elaborare la sua esperienza di mobilità, riesce a superare il trauma della rottura e del distacco trasformando l'esperienza migratoria in una opportunità di crescita umana (Grinberg e Grinberg, 1990).

Si comprende facilmente come i concetti di *strategia* e di *adattamento* (che approfondiremo nel prossimo paragrafo) siano strettamente legati nell'indicare tutti i micro processi con cui l'individuo in mobilità trasforma il suo atteggiamento di fronte a una nuova situazione sociale, linguistica, professionale e culturale.

Citiamo ancora Gohard –Radenkovic :

Toutefois, il ne faut pas oublier que les stratégies et les transformations éventuelles des individus vivant une situation de déplacement, et donc de ruptures avec un environnement (une scène sociale)

aux codes familiers, sont étroitement tributaires des ressources et appartenances premières⁶² (2007, p.47).

Ci possiamo domandare come il migrante adulto si pone per quanto riguarda la lingua del paese di accoglienza, quali strategie mette in atto per comunicare. Egli non funziona più come un bambino che assimila la lingua con naturalezza, ma presenta maggiori difficoltà ad identificarsi all'ambiente nuovo e fa fatica a lasciarsi impregnare dalla nuova lingua.⁶³ Nello sforzo di apprendimento, l'adulto tende a razionalizzare l'assimilazione di vocabolario e grammatica e fatica a riprodurre l'accento dei nativi. Di fronte a una nuova lingua che non comprende, egli si sente escluso e ciò può dare origine a strategie differenti: in alcuni casi l'individuo apprende la nuova lingua con molta velocità, per compensare le angosce dovute alla nuova situazione, in altri si verifica una forte resistenza all'apprendimento, quasi come se si temesse di tradire la propria lingua. Necessità di comunicazione e resistenze interne giocano il loro ruolo nelle strategie comunicative, prevalendo a seconda dei casi in un modo o nell'altro. I nuovi codici di comunicazione che il nuovo arrivato deve affrontare appartengono ad un contesto differente dal suo e ciò rischia di elevare la possibilità di ambiguità ed equivoci, nonché di contraddizioni nelle informazioni recepite, che si ripercuotono nel settore pragmatico del comportamento e delle reazioni ai messaggi ricevuti. Ma quando l'immigrato sente che può superare questa fase di "alienazione", comprende che può impregnarsi della nuova lingua senza che la sua lingua prima venga spostata: arriva a sentire che dentro di sé c'è posto per più cose diverse e che questa possibilità è arricchente per lui e per gli altri (Grinberg e Grinberg, idem).

⁶² Traduzione: Tuttavia, non bisogna dimenticare che le strategie e le trasformazioni eventuali degli individui in situazione di mobilità e dunque di rottura con un ambiente (una scena sociale) dai codici familiari, sono strettamente collegate alle risorse e alle appartenenze primarie.

⁶³ Pélicier (1963, citato da Fossa Valenti, 1992, p.42) sottolinea che la differenza linguistica non comprende solo il vocabolario e la grammatica, ma anche la mimica, i gesti, i simboli, i colori : la gioia e il dolore si manifestano in modo del tutto diverso a seconda della civiltà. Ne deriva che l'analfabetismo non è solo la non conoscenza della lingua ma anche l'incapacità di leggere e interpretare tutti i segni della vita sociale in cui si è immersi.

1.8 Dallo shock culturale all'integrazione attraverso l'adattamento.

In una società industrialmente avanzata e molto differenziata due fenomeni modificano il modello di interazione fra straniero e comunità culturalmente omogenea⁶⁴ : la mobilità sociale e geografica in forte aumento e una differenziazione culturale sempre maggiore degli ambiti in cui si svolge l'esistenza dell'individuo. Le occasioni per un gruppo di integrare individui provenienti da altre culture sono aumentate notevolmente. Nei bisogni di identificazione di chi non si sente ancora integrato, la nazionalità come elemento di distinzione viene sostituita in parte dall'immagine dell'appartenenza a uno status sociale legato a una determinata cultura. La sensazione di estraneità è vissuta più in termini psicologici che sociologici (Tabboni, 1986).

L'integrazione è un processo dinamico ed è relativo al contesto sociale secondo cui il sistema si costruisce ed evolve. Fa parte della vita sociale e ha per obiettivo di creare le condizioni necessarie all'evoluzione autonoma e autodeterminata di una persona. E' importante sottolineare che l'integrazione è un processo interattivo e reciproco tra l'individuo e la società. Ciò presuppone l'esistenza di condizioni politiche e sociali favorevoli che incoraggino l'inserimento dell'individuo.

Con l'arrivo nella nuova società, l'immigrato inizia il suo processo integrativo. All'inizio la convivenza appare spesso pacifica, ma in realtà i conflitti sono latenti.

L'individuo in realtà al suo arrivo subisce quello che possiamo chiamare *shock culturale*⁶⁵:

Questa espressione indica l'incontro con un'altra società nella quale non solo la lingua, ma il mondo dei valori che essa veicola, e l'insieme dei comportamenti, delle norme, delle relazioni interpersonali, i codici non scritti, la significazione dei simboli, il ritmo del lavoro, la dimensione del tempo, il modo

⁶⁴ Occorre distinguere se l'integrazione avviene in una società culturalmente omogenea oppure in una società pluriculturale : nel primo caso la figura dello straniero appare più distinta che nel secondo (Tabboni, idem).

⁶⁵ Il primo antropologo ad usare l'espressione *shock culturale* è stato Karlevo Oberg: egli volle dare un nome all'esperienza di stress e disorientamento vissuta da chi si trova a vivere in un'altra cultura. Lo shock è dovuto al fatto di aver lasciato un ambiente conosciuto per immergersi in un altro sconosciuto, perdendo i punti di riferimento familiari. Questo fenomeno, secondo Oberg, si evolve in differenti fasi (Magistri, 2011).

di viverlo, sono diversi. Ed anche la percezione dello spazio antropologico e sociale che ne risulta è diversa (Fossa Valenti, 1999, p.42).

L'appartenenza al gruppo primario è rimessa in questione e l'immigrato si trova in una situazione di isolamento sociale e relazionale: gli scambi sociali tra individuo e ambiente sono insufficienti (Fossa Valenti, ibidem). Tutti i punti di riferimento sui quali ci si basa nella vita di tutti i giorni per agire efficacemente scompaiono: gli aspetti culturali che regolano i rapporti sociali sono rimessi in causa, da come salutare le persone, a quale mancia lasciare in un ristorante, da come fare la spesa a come regolarsi con gli inviti, ecc. Occorre riapprendere tutto di nuovo. Talvolta sono addirittura i valori della nuova società che possono differire notevolmente da quelli di chi arriva, talvolta possono entrare in contraddizione. Quando ci si installa in un nuovo paese bisogna ricostruirsi la propria rete di relazioni: ciò richiede molto tempo e moltissima energia.

Il concetto di shock culturale è stato usato in modo vario. Alcuni autori l'hanno usato in modo generico per indicare le difficoltà dell'immigrato, ma altri hanno approfondito la nozione, distinguendo le varie fasi attraverso le quali passa un individuo in mobilità (Celentin e Serragiotto, 2000; Magistri, op. cit.; Grigoletti, 2008, De Nicola, 2008): nella nostra analisi utilizzeremo alcuni schemi come modelli su cui confrontare le esperienze degli insegnanti LCO all'estero.

Léon e Rebeca Grinberg (1986) hanno analizzato dal punto di vista psicanalitico le conseguenze dello shock culturale:

Non c'è dubbio che l'immigrante debba rinunciare, almeno temporaneamente, a una parte della sua individualità per potersi integrare all'ambiente che lo accoglie. Più il nuovo gruppo sarà diverso da quello al quale egli è appartenuto, più la sua rinuncia sarà grande. Tali rinunce e perdite producono, inevitabilmente, dei processi conflittuali di lutto poichè si scontrano con l'accanimento di ogni individuo a preservare il suo essere come distinto dagli altri: cioè mantenendo i tratti della propria identità. Bisogna dunque immaginare lo shock che implica il fatto di doversi staccare, anche solo parzialmente, da simboli molto preziosi che caratterizzano il proprio gruppo d'origine, come la propria cultura e il proprio linguaggio (...) Un altro dei grandi problemi che incontra l'immigrante è la difficoltà a trovare « il suo posto » in seno alla nuova comunità, recuperando la *posizione* sociale e lo statuto professionale che aveva nel suo paese d'origine. Nessuno lo conosce e il fatto di sentirsi una persona anonima aumenta la sua insicurezza interna (Grinberg e Grinberg, idem, p.116, traduzione nostra).

L'integrazione degli immigrati comporta l'adozione di comportamenti che riducano progressivamente le distanze tra i modelli culturali d'origine e quelli del nuovo ambiente. Per completare il discorso distinguiamo anche il concetto di *assimilazione* :

Per *assimilazione* intendiamo l'adesione totale dell'immigrato alla cultura, ovvero al modello di vita, della società di accoglienza. La connotazione di questa parola è ancora più forte di quella di acculturazione⁶⁶, perchè sottintende un'azione volontariamente indotta dalla società dominante, con lo scopo di cancellare le diversità più evidenti nel gruppo immigrato, considerate come negative e quindi dannose.

L'integrazione, al contrario, comporta l'adozione degli atteggiamenti e delle norme della società d'accoglienza, senza tuttavia rinunciare ai valori della società d'origine. L'integrazione sottintende dunque una sorta di equilibrio e di scambi reciproci tra le due culture in contatto.” (Fossa Valenti, idem, p. 46).

E' in ogni caso un processo lento che attraversa le generazioni. Nelle generazioni successive alla prima i valori esteriori, e anche interiori, della società di accoglienza possono essere metabolizzati in modo più o meno superficiale, col conseguente distacco dai valori originali che però resterebbero nell'inconscio. Ne deriva una sorta di conflitto interiore che può sfociare in stress patologico.

Concordiamo con Fossa Valenti che afferma che :

[...] il punto essenziale per noi non consiste nel fatto di perdere o non perdere le caratteristiche delle diversità legate alla propria origine. *L'integrazione* consiste proprio nella *consapevolezza* di quali diversità restano, quali si sfumano, senza rinnegare né le une né le altre, né le acquisizioni di comportamenti completamente diversi, acquisiti proprio per la necessità di risolvere nuovi problemi, o già vissuti, ma in un contesto differente. A nostro avviso la parola chiave che distingue l'assimilazione dall'integrazione, al di là degli aspetti economici che certamente giocano un ruolo significativo a livello della gratificazione/frustrazione, è la consapevolezza dell'evoluzione di se stesso, del modo diverso di entrare nel gioco relazionale della intersoggettività, a livello sociale e quindi al tempo stesso linguistico. Infatti pensiamo che questa consapevolezza dia di più peso alla

⁶⁶ “L'espressione *cultural change* (acculturazione) è utilizzata soprattutto dagli antropologi di lingua inglese. Essa significa il processo di scambi interculturali o il processo di passaggi da un livello culturale all'altro. L'espressione vuole significare una modalità dinamica che può condurre a dei risultati differenti. La sua operatività va nel senso di poter analizzare le trasformazioni subite dal soggetto migrante in relazione ai modelli culturali della società di accoglienza, che esercitano su di lui una pressione molto forte. L'espressione inglese *cultural change*, cioè cambiamento culturale, vorrebbe sostituire il termine vero e proprio di acculturazione che è stato oggetto di numerose critiche a causa del suo eurocentrismo e soprattutto della sua ambiguità di fondo” (Fossa Valenti, idem, p. 46).

intenzionalità nel processo quotidiano di negoziazione dei significati che sono alla base dell'agire comunicativo e del consenso nell'azione sociale (idem, pp.47-48).

L'aspetto linguistico dell'integrazione è molto importante: in molti casi le conoscenze linguistiche giocano un ruolo chiave. Anche se un'integrazione professionale e individuale può riuscire anche senza buone conoscenze della lingua locale, la società nel suo complesso ha un interesse giustificato a non incoraggiare la formazione di società ghettizzate che comunicano difficilmente col mondo esteriore. Ne deriva che un'integrazione degli immigrati che sia rapida ed efficace sia un bene indiscusso per tutta la comunità. La padronanza della lingua locale facilita l'inserimento professionale e l'autonomia, nonché i contatti sociali e con l'amministrazione. Senza la padronanza almeno orale della lingua locale il potenziale dell'immigrato non appare e non può esprimersi nell'interesse dei singoli e della società intera (Lenz, Andrey e Lindt-Bangerte, 2009).

Nella nostra ricerca emerge in particolare il concetto di *adattamento* che, al di là dei significati legati all'ambito biologico (teoria dell'evoluzione), viene approfondito dalla psicologia sociale: è un processo di aggiustamento ad un gruppo di appartenenza, processo nel corso del quale un individuo stabilisce con il suo ambiente, in particolare in quello sociale, una condizione di equilibrio, o di rinuncia al conflitto (Arnold, Eysenck e Meili, 1982). Possiamo anche definire l'adattamento come il processo attraverso cui un individuo si adegua all'ambiente, che può essere fisico e sociale, modificando i propri schemi di comportamento (in questo caso possiamo parlare di adattamento passivo) oppure agendo sull'ambiente stesso per modificarlo secondo proprie necessità (e in tal caso parliamo di adattamento attivo o aggiustamento). Adattamento attivo e passivo sono due processi tra loro integrati e interdipendenti.

Jean Piaget individua nell'adattamento i due processi di assimilazione e di accomodamento, grazie ai quali gli schemi mentali vengono nutriti attraverso la metabolizzazione degli stimoli provenienti dall'ambiente e continuamente trasformati per far fronte alle nuove necessità che si presentano. L'adattamento viene così inteso in termini di equilibrio tra l'individuo e l'ambiente (Gattico, 2001).

Nel caso della presente ricerca potremmo definire il processo di adattamento come la modifica, più o meno consapevole, di una serie di rappresentazioni e atteggiamenti verso una situazione nuova, che diviene pian piano più familiare. E', insomma, la capacità di

adeguarsi a qualcosa: nel caso degli informanti viene chiamata in causa come indicatore di un processo di trasformazione.

Riprendiamo a questo punto le tappe del percorso di chi arriva in un nuovo paese: l'approccio psicanalitico dei Grinberg (op. cit.) ne individua tre: la prima tappa vede prevalere sentimenti di dolore e di perdita, di timore, solitudine, mancanza di organizzazione e disorientamento. La sensibilità del nuovo arrivato è grande: piccole esperienze positive o negative possono assumere un significato determinante per la sensazione di sentirsi bene o mal accolti. Le prime impressioni marcano molto fortemente l'immigrato, generando reazioni positive di sollievo o entusiasmo, o negative di ripiego su se stessi o di rifiuto. Talvolta in questa fase l'immigrato minimizza l'importanza del cambiamento, altre volte esalta l'importanza della scelta fatta. La seconda tappa vede apparire la tristezza e la nostalgia di ciò che è perduto: sentimenti prima negati perchè insopportabili cominciano ad essere metabolizzati. Nello stesso tempo egli si apre lentamente alla nuova cultura e l'interazione tra il mondo interiore ed esteriore si fa più fluida. Nella terza tappa, l'individuo recupera il piacere di desiderare, di pensare, di fare progetti per un futuro visto come promettente, in contrapposizione ad un passato vissuto come tale e non più come il "paradiso perduto" dove tornare, che impediva di vivere pienamente il presente. L'elaborazione del lutto per la perdita del paese d'origine è stata fatta, almeno in parte, e ciò facilita l'integrazione della cultura d'origine con quella di accoglienza e il sentimento di appartenenza si rimodella (Grinberg, idem.).

Anche Milton Bennet (1993) ha studiato il fenomeno costruendo il *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) articolato in sei fasi, che suddivide in **stadi etnocentrici** (rifiuto, difesa, minimizzazione) e **stadi etnorelativi** (accettazione, adattamento, integrazione) la disponibilità ad aprirsi ad altre culture, sviluppata da individui e gruppi in situazione di confronto con la diversità, che si traduce in un processo di apprendimento interculturale. Per arrivare a capire gli altri si rivela necessaria una riflessione su se stessi e sulle proprie origini. Bennet individua il concetto di *differenziazione*, che indica il modo in cui si sviluppano le capacità di riconoscere le differenze e l'apprendimento a convivere con esse: ciò dipende dal filtro offerto dalle culture di appartenenza. Infatti la *sensibilità interculturale* è la competenza con la quale si impara a riconoscere e a gestire le principali differenze tra una cultura e l'altra nella percezione del mondo (Gillert, 2000; Surian, 2005).

Possiamo così osservare che l'apprendimento interculturale appare come una sfida per la propria identità, ma nello stesso tempo come un'occasione per arricchirla.

2 IDENTITA' CULTURALI E LINGUISTICHE

2.1 Identità e mobilità

Per affrontare l'argomento, che appare molto articolato e particolarmente complesso, iniziamo dal termine *identità*: esso nasce dal termine latino *identitas* (*da idem=stesso, medesimo*), *qualità di ciò che è lo stesso*.

E' una nozione polisemica. Viene utilizzata nel linguaggio corrente e si ritrova a pari dignità nel linguaggio della psicologia, della psicanalisi, della filosofia, della sociologia, dell'antropologia, delle scienze politiche, ecc. Le identità possono essere collettive, individuali, linguistiche, sociali, culturali, nazionali, regionali, urbane, rurali, familiari, sessuali, generazionali, professionali, confessionali, politiche, ideologiche o economiche, ecc.

Questo termine ha innanzi tutto un carattere equivoco, perchè fa parte al tempo stesso del linguaggio comune e del linguaggio scientifico, ed è impiegato sia a livello individuale che a livello sociale. Il passato filosofico del concetto d'identità, le sue connotazioni ideologico-nazionaliste, suscitate una volta applicato il concetto alla società e alla cultura, sono state responsabili dell'entrata tardiva della nozione nel campo della psicologia sociale scientifica.

Sul piano giuridico, l'identità corrisponde a ciò che troviamo su un documento personale: il nome, il cognome, il luogo di nascita, il sesso e la residenza di un individuo. Da questo punto di vista, l'identità appare fortemente legata all'appartenza familiare.

In un articolo apparso nel 2001, *Au-delà de l'«identité»*, Brubaker e Cooper rimettono fortemente in questione il termine d'identità e rifiutano di dare un'*identità* definita a tale termine. Ne sottolineano i vari usi, dimostrandone la complessità e l'ambiguità. Tra essi, l'identità intesa come fondamento dell'azione sociale e politica o come fenomeno specificamente collettivo; come un aspetto centrale dell'individualità, o come condizione fondamentale dell'essere sociale. L'identità viene intesa inoltre come prodotto dell'azione

sociale e politica, per sviluppare un sentimento di gruppo che rende possibile l'azione collettiva, o invocata per sottolineare la natura *instabile, multipla, fluttuante e frammentata di un «io» contemporaneo* (Brubaker e Cooper, 2001, p. 8).

Gli autori si chiedono se abbiamo veramente bisogno di un termine così pesantemente carico di significati e funzioni differenti, e propongono dei termini alternativi. Tra essi il termine di *identificazione* ci appare come il più vicino a dare un nome ai fenomeni che vorremmo analizzare nella presente ricerca.

L'identification – de soi même et des autres – est intrinsèque à la vie sociale; l'«identité», dans son acception forte, ne l'est pas. On peut être appelé à s'identifier soi-même - à se caractériser, à se localiser vis-à-vis d'autres personnes connues, à se situer dans un récit, à se ranger dans une catégorie - dans un certain nombre de contextes différents. Dans les configurations modernes, qui multiplient les interactions avec des personnes inconnues, de telles occasions d'identification sont particulièrement nombreuses. Elles se présentent dans un très grand nombre de situations de la vie quotidienne aussi bien que dans des contextes plus formels et officiels. La manière dont une personne s'identifie – et dont elle est identifiée par les autres – est sujette à nombreuses variations en fonction du contexte; l'auto-identification et l'identification de l'autre sont fondamentalement des actes situationnels et contextuels (Brubaker e Cooper, op.cit., p. 13).⁶⁷

Vediamo quindi come l'“identità” è costituita dall'insieme delle caratteristiche e delle rappresentazioni che fanno sì che un individuo (o un gruppo) si percepisca in quanto entità specifica e che venga percepito come tale dagli altri (Lexique de sociologie, 2010).

Restringiamo ora la nostra analisi all'identità *individuale*.

Come nasce questo sentimento di essere se stessi?

La formazione dell'identità si realizza attraverso l'integrazione delle identificazioni e differenziazioni che l'individuo opera in tutto l'arco della vita. La risultante di questo processo è il sentimento di essere se stessi e allo stesso tempo di condividere dei tratti che ci accomunano agli altri. Il sentimento

⁶⁷ Traduzione: Si può esser chiamati a identificare se stessi – a caratterizzarsi, a localizzarsi di fronte ad altre persone conosciute, a situarsi in un racconto, a inserirsi al posto giusto in una categoria – in un certo numero di contesti diversi. Nelle configurazioni moderne, che moltiplicano le interazioni con persone sconosciute, tali occasioni d'identificazione sono particolarmente numerose. Esse si presentano in moltissime situazioni della vita quotidiana come nei contesti più formali e ufficiali. Il modo in cui una persona s'identifica – e con cui è identificata dagli altri – è soggetta a molte variazioni in funzione del contesto; l'auto-identificazione e l'identificazione dell'altro sono fondamentalmente degli atti situazionali e contestuali.

di identità si sviluppa proprio attraverso un dialogo continuo tra sé e l'Altro: possiamo affermare che il legame con gli altri è alla base del sentimento d'identità (Deiana, 2006).

L'individuo si riconosce quindi in una serie di valori, di ideali e di modelli significativi nella collettività alla quale si identifica: *l'identità sociale* è quindi la parte di sé che proviene dalla coscienza che ha l'individuo di appartenere a un gruppo (Ferréol e Jucquois, 2003). A sua volta l'identità sociale in senso lato rinvia a una grande varietà di concetti: sé, concetto del sé sociale, rappresentazione sociale di sé, ego, identità.

In psicologia sociale, l'identità è concepita come uno strumento che esprime l'esito delle diverse interazioni tra l'individuo e il suo ambiente sociale. Abbiamo visto che l'identità sociale è caratterizzata dal complesso delle appartenenze dell'individuo nel sistema sociale, che gli danno un punto di riferimento nell'individuarsi e nell'essere individuato. Per esempio, si appartiene al genere maschile o femminile, a una professione, a una classe d'età, a una religione, ecc.

Accanto all'identità sociale dell'individuo esiste anche un'identità sociale collettiva, che permette al gruppo di posizionarsi socialmente all'interno del gruppo più grande e di includere o escludere elementi in relazione alle diverse appartenenze (Cuche, 2006). Riprenderemo il discorso sulle identità collettive nel prossimo capitolo.

A questo punto possiamo usare solo con molta prudenza il termine di *identità*, ma al plurale, perchè in tal modo esso ci appare molto più flessibile ed adattabile alle esigenze della presente ricerca; prendiamo inoltre in considerazione il concetto molto vicino di *appartenenze*, che riprende l'idea d'*identificazione* a qualcosa, nel caso delle identità scelte e anche nel caso delle appartenenze ereditate o acquisite nel gruppo sociale di provenienza. In tal modo, la percezione della propria pluralità può risultare positiva o negativa .

(...) la mise en lumière de la pluralité, à travers la dynamique des groupes sociaux, le jeu des appartenances multiples dont un individu peut se réclamer, loin de nuire à l'expression d'un lien social puissant, le renforce, en soulignant la densité des rapports sociaux et les stratégies élaborées qui les sous-tendent (Zarate, 2008, p.173).⁶⁸

⁶⁸ Traduzione : [...] mettere in evidenza la pluralità, attraverso la dinamica dei gruppi sociali, il gioco delle appartenenze multiple che un individuo può reclamare, lungi dal nuocere all'espressione di un potente legame sociale, lo rinforza, sottolineando la densità dei rapporti sociali e le strategie elaborate che li sottintendono.

Scelte o subite, le identità sono instabili e dinamiche e sono relative ai contesti socio-storici, ai ruoli sociali e alle relazioni interpersonali (Baugnet, 1998).

Scrivo Amin Maalouf in “Les identités meurtrières” (1998):

(...) grâce à chacune des mes appartenances, prises séparément, j'ai une certaine parenté avec un grand nombre de mes semblables; grâce aux mêmes critères, pris tout ensemble, j'ai mon identité propre, qui ne se confond avec aucune autre (Maalouf, 1998, p.29)⁶⁹.

Lo scrittore libanese indica l'identità di ogni persona come l'insieme di molteplici appartenenze (a una tradizione religiosa, a una nazionalità o due, a un gruppo etnico o linguistico, a una famiglia o un clan) che non hanno la stessa importanza e comunque non allo stesso momento. Nessuna di esse è totalmente insignificante nella personalità dell'individuo; la combinazione e la gerarchia tra appartenenze variano nel corso della vita. Citiamo ancora Maalouf :

(...) les éléments de notre identité qui sont déjà en nous à la naissance ne sont pas très nombreux – quelques caractéristiques physiques, le sexe, la couleur (...) Et même là, d'ailleurs, tout n'est pas inné. Bien que ce ne soit évidemment pas l'environnement social qui détermine le sexe, c'est lui néanmoins qui détermine le sens de cette appartenance; naître fille à Kaboul où à Oslo n'a pas la même signification, on ne vit pas de la même manière sa féminité, ni aucun autre élément de son identité (...) (idem, p.33)⁷⁰

Se ognuno degli elementi dell'identità si può riscontrare in molti individui, non ci sono due esseri umani che abbiano la stessa combinazione di appartenenze: ciò costituisce l'originalità di ciascuna persona.

Consideriamo ora l'individuo in mobilità, nella consapevolezza della complessità dei processi identitari che partecipano a tale esperienza. Maalouf vede nella coscienza della

⁶⁹ Traduzione : (...) grazie a ciascuna delle mie appartenenze, prese separatamente, ho una certa parentela con un gran numero dei miei simili; grazie agli stessi criteri, presi tutti insieme, ho la mia propria identità, che non si confonde con nessuna altra.

⁷⁰ Traduzione: gli elementi della nostra identità che sono in noi alla nascita non sono molto numerosi – qualche caratteristica fisica, il sesso, il colore (...) e anche qui, d'altronde, non tutto è innato... Anche se non è evidentemente l'ambiente sociale a determinare il sesso, è esso comunque a determinare il senso di questa appartenenza; nascere femmina a Kabul o a Oslo non ha lo stesso significato, non si vive alla stessa maniera la propria femminilità, nè alcun altro elemento della propria identità...

varietà delle proprie appartenenze l'unico modo per vivere la propria identità in situazione migratoria, perchè, se è solo una delle appartenenze che conta, il migrante si trova condannato a tradire o la propria patria d'origine o quella di accoglienza, tradimento che vivrà con amarezza e talvolta con rabbia.

Scrivo ancora Maalouf:

Avant de devenir un immigré, on est un émigré; avant d'arriver dans un pays, on a dû en quitter un autre, et les sentiments d'une personne envers la terre qu'elle a quittée ne sont jamais simples. Si l'on est parti, c'est qu'il y a des choses que l'on a rejetées- la répression, l'insécurité, la pauvreté, l'absence d'horizon. (...) Il y a aussi des attaches qui persistent, celle de la langue où de la religion, et aussi la musique, les compagnons d'exil, les fêtes, la cuisine (idem, p.54)⁷¹.

Anche i sentimenti provati nei confronti del paese d'accoglienza hanno aspetti diversi: da un lato l'aspettativa di una vita migliore, dall'altro la preoccupazione di fronte a qualcosa di sconosciuto, il timore di non essere accettati. Si passa da atteggiamenti tra il tentativo di rendersi invisibili, imitando gli autoctoni, e il rendersi ancora più diversi di quanto non siano effettivamente, arrivando alla sfida e alla contestazione aperta.

Maalouf individua due concezioni estreme in materia d'immigrazione: da un lato coloro che considerano il paese d'accoglienza come una pagina bianca, come un terreno vergine, dove ciascuno può installarsi senza cambiare nulla delle proprie abitudini; dall'altro, coloro che considerano il paese d'arrivo come una pagina già scritta e stampata, in cui il migrante deve solo adattarsi, senza potervi cambiare nulla. Il giusto sta naturalmente nel mezzo :

(...) le pays d'accueil n'est ni une page blanche ni une page achevée, c'est une page en train de s'écrire (idem, p. 57).⁷²

Leon e Rebeca Grinberg (1990) sostengono che il sentimento di identità è il risultato di un processo di interazione continua fra tre vincoli di integrazione: spaziale (sentimento di

⁷¹ Traduzione: prima di diventare immigrati si è emigrati, prima di arrivare in un paese se ne è dovuto lasciare un altro, e i sentimenti di una persona verso la terra che ha lasciato non sono mai semplici. Se si è partiti, è perchè ci sono delle cose che si sono rifiutate – la repressione, l'insicurezza, la povertà, l'assenza di orizzonti (...) Ci sono anche dei legami che persistono, quelli della lingua o della religione, e anche la musica, i compagni di esilio, le feste, la cucina.

⁷² Traduzione: (...) il paese d'accoglienza non è una pagina bianca nè una pagina già scritta, è una pagina che si sta scrivendo.

individuazione), temporale (sentimento di essere sempre se stesso) e sociale (sentimento di appartenenza). Nella mobilità i tre vincoli, che avevano una funzione organizzatrice del sentimento d'identità, vengono messi in crisi⁷³, costringendo l'individuo a cercare nuovi riferimenti che gli garantiscano la possibilità di continuare a sentirsi se stesso. Tale crisi porta con sé disagio e sofferenza ma rappresenta anche un'occasione di arricchimento della propria personalità che dovrà integrare nuove identificazioni e nuove appartenenze: quanto più cambierà la propria posizione in rapporto al mondo esterno, tanto più profondo sarà il lavoro di ridefinizione identitaria. Talvolta la decisione di lasciare il proprio paese è in parte causata da costruzioni identitarie basate su appartenenze fragili o conflittuali. La mobilità, allora, con la crisi identitaria che comporta, può rappresentare l'occasione per rivedere le vecchie appartenenze contemporaneamente alla costruzione e all'integrazione di quelle nuove. Le risorse interne di ciascuno e le condizioni nelle quali si realizza l'esperienza di mobilità possono determinare la capacità di risoluzione della crisi identitaria.

Lina Bernabotto (2011) sottolinea la complessità, la pluralità e il carattere dinamico dei meccanismi di costruzione identitaria degli attori di mobilità, che evolve attraverso numerose coppie di opposti: continuità/rottura, appartenenza/diversità, radicamento/sradicamento, riuscita/fallimento. Tali identità si definiscono solo attraverso movimenti e spostamenti continui: infatti, il passato coesiste col presente, l'ambiente d'origine coesiste con quello d'accoglienza, il desiderio d'integrazione coesiste con la speranza di ritorno al proprio paese. Queste due voci che negoziano continuamente tra di loro costruiscono ogni giorno il luogo dell'identità presente, nella composizione di percorsi di vita attraverso strategie di socializzazione e d'integrazione.

⁷³ “La migrazione è un cambiamento, certo, ma di una tale importanza che non mette solo in evidenza ma anche in pericolo l'identità. La perdita degli oggetti è notevole, compresi gli oggetti più significativi e più preziosi: persone, cose, luoghi, lingua, cultura, costumi, clima, talvolta professione e ambiente sociale o economico, ecc... Tutto ciò cui sono legati i ricordi e gli affetti intensi e così le parti del self e i legami che corrispondono a questi oggetti sono esposti al rischio di essere persi.” (Grinberg e Grinberg, 1986, pp. 42-43, traduzione nostra).

Spesso i grandi interrogativi sull'identità, come quelli che ci siamo posti, rimandano e si legano al concetto di cultura. Cultura e identità culturale, concetti strettamente legati, in realtà non devono essere confusi.

Al limite, la cultura può fare a meno della coscienza identitaria, mentre le strategie identitarie possono manipolare ed anche modificare una cultura che in tal caso non avrà più molto in comune con ciò che era in precedenza. La cultura dipende in gran parte da processi inconsci. L'identità, invece, rimanda ad una norma di appartenenza necessariamente cosciente, perchè è fondata su opposizioni simboliche (Cuche, op.cit., p. 105-106).

Il concetto d'identità culturale⁷⁴, componente dell'identità sociale, appare negli anni Cinquanta, negli Stati Uniti, per descrivere i problemi d'integrazione degli immigrati. L'identità viene concepita come elemento più o meno immutabile che determina il comportamento degli individui, indipendentemente dal contesto relazionale. Questa concezione viene poi superata a vantaggio di concezioni più dinamiche.

Una visione costruttivista dell'identità vede gli attori sociali alla ricerca delle risorse necessarie a dare un senso alla loro esistenza. La cultura, intesa in senso lato, come l'insieme dei prodotti dell'interazione dell'uomo con l'ambiente che lo circonda e con gli altri uomini, rappresenterebbe in questa visione un serbatoio di risorse per creare un insieme di schemi interpretativi che permettano, in una costruzione continua, di dare un senso ai propri e agli altrui comportamenti (Ferreol e Jucquois, 2003).

2.2 La nozione di cultura d'origine

Si può ormai affermare che tutte le popolazioni umane possiedono lo stesso bagaglio genetico, ma applicano principi culturali universali in modo diverso: ogni popolazione inventa soluzioni originali ai bisogni e ai problemi che si trova ad affrontare. La cultura permette all'uomo di adattarsi al proprio ambiente e di trasformarlo secondo le proprie scelte e i propri progetti (Cuche 2006).

Aline Gohard-Radenkovic, nella sua opera *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques* (2004, 1999), definisce la multi-appartenenza degli individui secondo tre dimensioni: psicologica, sociologica ed etnologica. Appartenenza culturale significa adesione più o meno conscia ad un insieme

⁷⁴ Qui inteso come comprensivo anche dell'identità linguistica.

di valori, credenze, norme e comportamenti che esprimono un certo modo di intendere e organizzare la vita intorno a sè, insieme condiviso dal gruppo nel quale ciascuno s'identifica. E' un modo di codificare il mondo che ciascun gruppo si trasmette tra generazioni. Lo scambio tra individui di origini culturali diverse, è in realtà il confronto delle rappresentazioni di sè, della propria società, della propria cultura e delle rappresentazioni dell'altro costruite nella propria multi- appartenenza.

Il concetto di cultura, o meglio delle culture, al plurale, è al centro della riflessione sulle scienze sociali ed è di grande attualità. E' un concetto complesso e soprattutto analizzabile secondo aspetti e impostazioni molto diversi. A noi interessa essenzialmente definirlo con un approccio antropologico e sociologico in rapporto alla mobilità, nel senso di migrazione, e soprattutto alla mobilità professionale.

In particolare ci interessa definire la nozione di *cultura d'origine*.

Nella concezione oggettivistica della cultura come eredità alla quale non si può sfuggire, l'identità definisce l'individuo una volta per tutte, come un marchio indelebile. L'identità culturale in questo caso rimanda al gruppo d'appartenenza originale dell'individuo. Fondamento di ogni identità culturale sarebbero quindi le sue radici, le sue origini: l'unico aspetto che contraddistinguerebbe autenticamente l'individuo. Con questa concezione quasi genetica dell'identità si presuppone che essa preesista all'individuo che non potrebbe fare altro che aderirvi. Alcune tesi più estreme tendono addirittura ad affermare che l'identità è iscritta nel patrimonio genetico, conducendo ad una razzializzazione degli individui e dei gruppi. Il senso di appartenenza sarebbe innato e definirebbe in maniera definitiva e stabile l'individuo o il gruppo.

L'impostazione culturalista invece sottolinea l'importanza dell'eredità culturale i cui modelli imposti verrebbero interiorizzati dall'individuo che non può che identificarsi col suo gruppo d'origine. Vediamo che anche in questa impostazione l'identità preesiste all'individuo.

Queste concezioni dell'identità culturale sono di tipo oggettivistico, cioè descrivono l'identità a partire da un certo numero di criteri oggettivi, come la lingua, la religione o il vincolo territoriale.

Dall'altro lato ci sono le concezioni di tipo soggettivistico dell'identità, che, lungi dall'essere un attributo statico, ha invece un carattere variabile. E' un'identificazione con

una realtà più o meno immaginaria: è l'individuo che elabora le rappresentazioni della realtà sociale. Questo tipo di concezione ha il limite di ridurre l'identità ad una scelta soggettiva arbitraria, che non avrebbe più nulla di stabile e sarebbe altamente effimera e manipolabile (Cuche, op.cit.).

Noi optiamo per una visione delle identità culturali al plurale, che, pur avendo determinate caratteristiche di stabilità originale, sono comunque sottoposte a variabilità nel corso dell'esistenza dell'individuo o del gruppo.

Lo straniero, davanti al gruppo in cui è entrato, rimette in questione aspetti che per gli altri sono indiscutibili, ha alle spalle un'altra storia e altre categorie di pensiero attraverso le quali decifra una cultura nuova e diversa. Ma non può restare solo ad osservare, deve appropriarsi di quelle forme di pensiero che gli consentano di agire appropriatamente nel gruppo di accoglienza. Gli schemi di pensiero si traducono in comportamenti. La cultura d'origine qui non serve, perchè non è questa la sua funzione. Essa in realtà serve soltanto come schema per interpretare e giudicare un'altra cultura (Schütz, 1986).

In questo quadro possiamo considerare la doppia identità dei giovani provenienti dall'immigrazione. Essi hanno due identità in conflitto? Soffrono d'instabilità psicologica, sociale e identitaria? Vivono nella sensazione di dover fedeltà all'uno o all'altro stato di appartenenza? Non necessariamente. Occorre però uscire da questa rappresentazione riduttiva e concepire la mescolanza culturale. L'individuo che condivide più culture, infatti, è dotato della capacità di creare una sintesi originale creandosi la sua identità personale unica in relazione a una specifica situazione. Nel mondo attuale le occasioni di mobilità temporanea e definitiva si sono moltiplicate, creando milioni di individui dall'identità sincretica.

In realtà, ogni individuo integra, in modo sintetico, la pluralità di riferimenti identificatori legati alla propria storia. L'identità culturale rimanda a gruppi culturali di riferimento i cui confini non coincidono. Ogni individuo ha la consapevolezza di avere un'identità a geometria variabile, che segue le dimensioni del gruppo al quale fa riferimento in una determinata situazione relazionale. (...) Anche se l'identità è multidimensionale, essa non perde tuttavia la sua unità (Cuche, idem, p. 117).

Ciò che conta, è che negli individui a identità multiple non ci sia un'autorità dominante che impedisca, in nome di un'identità esclusiva, di integrare vari elementi identificatori in un solo individuo. Aggiungiamo che, quando un'identità è formata dall'integrazione di

due riferimenti, è difficile che ci sia assoluta parità d'influenza tra i due, come non possono essere mai totalmente pari i gruppi cui si riferiscono (Cuche, idem).

Per esempio, nella situazione dei discendenti di immigrati in un dato paese, per quanto forte possa essere la componente di origine, essa è sempre subordinata alla posizione di cultura integrata, accolta nel nuovo paese, ma è ben diversa dalla posizione della cultura che accoglie.

Cuche mette in discussione il concetto stesso di cultura d'origine :

La cultura non è un bagaglio che si può portare con sé quando ci si sposta. Non si trasporta una cultura come si trasporta una valigia. Considerare le cose in questo modo significherebbe cadere in una reificazione della cultura. A spostarsi, in realtà, sono gli individui; e gli individui, proprio a causa della loro migrazione, sono portati ad adattarsi e ad evolvere. Incontreranno altri individui appartenenti a culture diverse. E da questi contatti tra individui di culture differenti emergeranno nuove elaborazioni culturali. Il ricorso al concetto di cultura d'origine tende a minimizzare questi contatti perchè presuppone che una cultura sia un sistema stabile e facilmente trasferibile in un nuovo contesto, cosa che tutte le osservazioni empiriche sembrano smentire (Cuche, idem, p.134-135).

Certo, la definizione di cultura d'origine è molto discutibile: nel caso dell'Italia, per esempio, non si può parlare di cultura nazionale, troppo eterogenea per potersi identificare in essa. Non si può altresì ignorare il fattore temporale e generazionale, per cui i riferimenti sono ancora più sfumati, vista la continua evoluzione di una cultura nel tempo e occorre tener conto inoltre della diversa provenienza sociale dei migranti di uno stesso paese, che dà luogo a percezioni completamente diverse. E' quindi importante analizzare il rapporto che gli emigrati intrattengono con la cultura originaria della propria cerchia familiare e sociale e il tipo di relazioni esistente tra paese d'origine e paese d'accoglienza. E, come sottolinea Cuche:

la cultura non può essere confusa con un patrimonio da tramandare immutato di generazione in generazione, perchè è un'elaborazione quasi permanente in relazione con il quadro sociale circostante e con le sue modificazioni (Cuche, ibidem, p. 138).

E il concetto stesso di *origine*? E' molto generico, occorre specificarlo. L'origine può essere nazionale, regionale, sociale, ma anche etnica. Non sempre la cultura nazionale di un paese che un gruppo di immigrati ha in comune corrisponde veramente alle origini di ciascuno. Nel caso di immigrati italiani, per esempio, l'italianità del Nord e quella del Sud hanno caratteristiche molto differenti, per non parlare delle specificità regionali. Il

concetto di cultura d'origine, quindi, potrebbe esser usato solo per indicare la «cultura» del gruppo cui si apparteneva al momento della partenza. Mettiamo la parola «cultura» tra virgolette perchè il termine non ci convince per includere l'insieme di tutti quegli aspetti di vita e di pensare comune che regolano i rapporti tra i membri di un gruppo, senza che venga presa in considerazione la provenienza socioculturale di ogni componente.

Più che la cultura d'origine, sono le strutture sociali e familiari del gruppo d'origine cui i migranti appartengono a permettere di spiegare le differenze nei tipi di integrazione e di acculturazione, all'interno della società d'accoglienza, degli immigrati provenienti dallo stesso paese (Cuche, ibidem, p. 136).

Un'ultima osservazione interessante che riportiamo da Cuche riguarda l'importanza che rivestono le relazioni tra la cultura del paese d'origine e la cultura del paese d'accoglienza: a seconda della natura dei loro rapporti (colonialismo, amicizia o inimicizia storiche, vicinanza o lontananza, ecc.) esse determinano l'atteggiamento dei migranti e di chi, più o meno, li accoglie.

Per le seconde e terze generazioni di emigrati, il concetto di cultura d'origine non dovrebbe più esistere, perchè essa appartiene solamente a chi l'ha vissuta veramente sul posto. Non è un'eredità, quindi, ma viene vissuta come parte di quella sintesi che abbiamo evocato più sopra, in cui il figlio o nipote di migranti elabora e trasforma continuamente la *sua* identità culturale multipla, in relazione ai quadri sociali con cui viene in contatto.

La cultura d'origine si riduce quindi all'evocazione di una memoria collettiva, di un insieme di tradizioni⁷⁵ di un luogo di significato storico per una famiglia o per un

⁷⁵ Le tradizioni culturali, secondo Cuche, esistono solo in relazione ad un certo ordine sociale, che è fondato su rapporti sociali e che fonda a sua volta rapporti sociali, di cui esse sono l'espressione (...) Una tradizione ha senso solo all'interno di un contesto sociale particolare. Se cambia il contesto, e malgrado ciò la tradizione si conserva, allora non si sfuggirà alla necessità di reinterpretarla in funzione del nuovo contesto. Ogni tradizione viene in questo modo costantemente manipolata. Può anche scomparire o essere reinventata ; ma si tratta allora della stessa tradizione? Le apparenze ingannano: se la situazione non è più la stessa, nemmeno la sua funzione può essere la stessa. In certi casi la presunta tradizione può esser inventata per le necessità di una causa specifica (Cuche, 2006, p. 140-141).

gruppo⁷⁶. Ma tutto evolve, nulla rimane come lo si è lasciato partendo. E si rischia di cadere in un tradizionalismo che non ha più senso in nuovi contesti.

Vedremo nel corso della ricerca come questa «cultura d'origine» si possa contestualizzare e quale valore possa assumere.

2.3 La nozione di lingua d'origine

Poichè la lingua è una componente essenziale dell'identità culturale di un individuo ed il fatto di cambiarla nella mobilità uno dei problemi più importanti che l'emigrato deve affrontare, occorre considerare l'argomento con particolare attenzione.

La lingua nell'emigrazione costituisce uno dei maggiori obiettivi di studio delle scienze del linguaggio, in particolare per la sociolinguistica. Tratteremo infatti l'argomento di questo paragrafo in una dimensione prevalentemente sociolinguistica e antropologica, per poi riprenderlo, nel corso della ricerca, dal punto di vista delle politiche istituzionali e in seguito della didattica.

Il linguaggio determina la conoscenza del mondo, degli altri e di se stessi: oltre ad essere un mezzo di comunicazione e di codificazione, è uno strumento per organizzare e padroneggiare l'azione. Il linguaggio inoltre è espressione della vita sociale, ma, allo stesso tempo, ne è condizione necessaria. I componenti di una società devono stabilire una convenzione arbitraria di segni e di simboli secondo precise regole, per potersi intendere secondo un codice comune. Il rapporto tra l'uomo e il mondo esterno è mediato dalla lingua, come se questa fosse una specie di filtro, che lascia percepire solo gli aspetti significativi per la comunità di cui l'uomo fa parte.

L'identità linguistica è solo una delle componenti delle identità individuali e collettive, ma le pratiche linguistiche sono al centro della costruzione identitaria dell'individuo, nella sua relazione con la realtà sociale che lo circonda. Le lingue permettono di situarsi in una vasta gamma di appartenenze, dal gergo ristretto di una zona geografica o di una

⁷⁶ Anche l'aspetto dell'alimentazione, uno dei cardini delle tradizioni legate alle origini, subisce trasformazioni e contaminazioni, ma serve da collante per i gruppi di concittadini che si ritrovano all'estero ed è ancora più forte nel caso di società di origini contadine, legate ai prodotti della loro terra.

comunità specifica alle lingue sovranazionali. La lingua rappresenta in ogni caso uno dei tratti fondamentali dell'identità etnica personale di un individuo. Le caratteristiche linguistiche (indizi che rivelano la provenienza geografica o sociale) fungono da marcatori identitari e sono soggetti al giudizio dei filtri culturali delle altre persone. Avere un certo accento o un certo modo di parlare rivela molte cose sul parlante all'ascoltatore che ha sua volta dispone di criteri più o meno consapevoli di valutazione e che reagisce di conseguenza (Ferreol e Jucquois, 2003).

L'emigrazione, mettendo in contatto lingue diverse, mette in evidenza il rapporto tra lingua e società e i suoi effetti su individui e gruppi.

Qual è il rapporto con la cultura?

Lingua e cultura sono in stretto rapporto di interdipendenza: la lingua, tra le altre funzioni, ha quella di trasmettere la cultura, ma è essa stessa segnata dalla cultura (Cuche Op.cit., p. 54).

Riportiamo una citazione di Lévi-Strauss (1966), che sottolinea la complessità delle relazioni tra linguaggio⁷⁷ e cultura :

Il fatto è che il problema dei rapporti tra linguaggio e cultura è uno dei più complicati. Si può anzitutto considerare il linguaggio come un prodotto della cultura: una lingua, in uso in una società, riflette la cultura generale della popolazione. Ma in un altro senso, il linguaggio è una parte della cultura; ne costituisce un elemento, fra altri (...) non solo, si può persino considerare il linguaggio come condizione della cultura, e in due sensi: diacronico, poichè è soprattutto mediante il linguaggio che l'individuo acquista la cultura del suo gruppo; si istruisce, si educa il bambino con la parola; lo si sgrida, lo si loda con parole. Da un punto di vista teorico, invece, il linguaggio appare anche come condizione della cultura nella misura in cui quest'ultima è dotata di un'architettura simile a quella del linguaggio. L'una e l'altro si edificano attraverso opposizioni e correlazioni, vale a dire attraverso relazioni logiche. Tanto che si può considerare il linguaggio come le fondamenta, destinate a ricevere strutture, talvolta più complesse, ma nel medesimo tipo delle sue, che corrispondono alla cultura considerata sotto diversi aspetti (p. 84).

Nella condizione di emigrazione un elemento centrale è rappresentato dalle identità linguistiche dei migranti: le lingue s'incontrano, si confrontano e talvolta si scontrano, generando differenti dinamiche, con conseguenze sull'assetto linguistico di individui e comunità. Infatti la lingua rappresenta uno degli elementi più tradizionali della cultura, il più resistente ai cambiamenti. Questo spiegherebbe le grandi difficoltà dell'immigrato a

⁷⁷ In questo caso considerato come sinonimo di lingua.

cambiare lingua, prodotto privilegiato della cultura che lo ha nutrito fin dall'infanzia, e che gli è stato indispensabile fin dalla nascita, per creare e assimilare l'immagine del mondo circostante (Grinberg e Grinberg, 1990).

La lingua ha un ruolo determinante nelle dinamiche migratorie: data la sua centralità nella vita di singoli e gruppi, è strumento di integrazione e nello stesso tempo può essere il principale ostacolo alla comunicazione con chi è di lingua diversa: essa è infatti segno di appartenenza a un gruppo etnico, ad un livello della società, ma può essere anche il marchio che limita la partecipazione alla vita collettiva.

La lingua è anche dimensione originaria, alla quale il migrante rimane legato quasi come a una visione mitica, della propria identità d'origine, ma può anche essere terreno di scontro tra le identità delle prime e delle seconde generazioni di immigrati.

E' nel *bilinguismo*⁷⁸ che si stabilisce l'identità linguistica del migrante. L'immigrato adulto apprende in modo per lo più spontaneo la lingua del paese di accoglienza, ma per i suoi figli il bilinguismo assume contorni diversi, in quanto nasce dalla dinamica fra lingua "d'origine", parlata soprattutto in ambito familiare, apprendimento spontaneo della lingua del paese di accoglienza, favorito dal contatto con i coetanei del posto, e apprendimento scolastico formalizzato, inserito in modelli precisi e predeterminati. L'emigrazione, in un certo senso, rappresenta un'occasione per raggiungere il controllo di più codici, (quindi la possibilità di raggiungere la condizione di bilinguismo), anche se il migrante di prima generazione tende a mantenere e privilegiare il proprio sistema di comunicazione linguistica, spesso rappresentata da un idioma più locale che nazionale, come il dialetto. Le seconde generazioni⁷⁹, invece, apprendono la lingua principalmente attraverso la

⁷⁸ "Il *bilinguismo* si riferisce a quella condizione in cui l'individuo possiede un duplice codice comunicativo di tipo linguistico (...) pertanto rappresenta una condizione ottimale, poichè consente agli individui che possiedono questa abilità di commutazione di codice (code –switching) di entrare in contatto dinamicamente con una realtà diversa da quella della propria società di origine e di poter operare comparazioni tra le diverse realtà." (Tassello, 1978, p.44).

⁷⁹ "(...) distinguiamo, da un punto di vista sociologico, una:

a- *prima generazione nativa o primaria*, che comprende i figli degli emigrati nati nel paese di emigrazione. E' questa la vera e propria "seconda generazione";

b- *prima generazione secondaria*, composta da quei giovani nati nel paese dei propri genitori e che vengono portati nella società di emigrazione in un'età compresa tra gli 1 – 6 anni. Questi ragazzi iniziano, in altri termini, il proprio ciclo scolastico nel paese straniero,

scuola frequentata. Nel caso degli italiani immigrati in un paese straniero, i figli nati all'estero spesso padroneggiano la lingua straniera e il dialetto della regione d'origine, ma in molti casi conoscono poco la lingua italiana (Tassello, op.cit.).

Arriviamo così a domandarci se si può definire il concetto di «lingua d'origine», in riferimento al significato istituzionale che assume nei *corsi di lingua e cultura d'origine* di cui ci occupiamo in questa ricerca.

Possiamo intanto definire ciò che essa *non è*.

Essa non è assimilabile alla *lingua materna*⁸⁰, che è la prima lingua a cui siamo esposti, quella parlata dai nostri genitori e che non necessariamente coincide con la lingua d'origine. Non è il *dialetto* regionale o ancora più locale, varietà linguistica a statuto debole, poco usata nello scritto, riconosciuta come appartenente a un territorio nazionale o federale. Non è nemmeno la *lingua identitaria*, che è quell'idioma attraverso il quale si intende definire la propria appartenenza, simbolica o affettiva, a una comunità, una religione o a un popolo. Anche il concetto di *lingua prima o lingua nativa* è differente. Esso designa le varietà linguistiche (lingue standard o dialetti, indifferentemente) acquisite nella prima infanzia. È praticamente un sinonimo di lingua materna, ma libero dall'implicazione della figura della madre⁸¹ che non necessariamente ha trasmesso tale lingua (Conseil de l'Europe, 2007).⁸²

c-prima generazione spuria, composta da ragazzi che arrivano nella società di emigrazione «dopo» il primo ciclo scolastico (fascia di età tra 11-15 anni), oppure da giovani che giungono all'estero durante il ciclo di studio che stanno svolgendo nel paese di origine (fascia di età 6- 15 anni)” (Tassello, idem, p.192-193).

⁸⁰ Il sito web Terralingua propone le seguenti definizioni di lingua materna :

- Definizione basata sulle origini : la lingua che si è appresa per prima
- Definizione basata sulla auto-identificazione : la lingua che ciascuno identifica come propria lingua
- Definizione basata sulla etero-identificazione : la lingua che viene identificata dagli altri come lingua propria dell'individuo
- Definizione basata sulla competenza : la lingua che una persona conosce meglio
- Definizione basata sulla funzione : la lingua che il soggetto usa maggiormente (www.terralingua.org).

⁸¹ Nelle espressioni come *lingua materna* o *madrelingua* bisogna intendere il riferimento alla madre in senso principalmente metaforico, nel senso di “fonte, origine”, come per l'espressione *madrepatria*.

⁸² Possiamo aggiungere il concetto di *lingua etnica* (LE) per indicare la lingua appresa nel contesto scolastico, ma anche usata nell'ambito familiare e nella comunità di riferimento. L'italiano trasmesso dagli emigrati ai loro figli è spesso

Possiamo pertanto definire la lingua d'origine come *la lingua parlata ufficialmente nel paese di emigrazione*. Può coincidere con la lingua prima, con la lingua materna, anche con la lingua identitaria, ma non con il dialetto, almeno nell'accezione ufficiale riguardante i corsi di lingua e cultura d'origine (LCO).

Nel corso dell'analisi delle interviste ai docenti vedremo se le loro rappresentazioni su questa nozione corrispondono a quella istituzionale.

Edith Cognigni (2011) propone un'interpretazione della nozione di lingua d'origine in senso *sintagmatico*, considerando questa e le altre categorie diffuse sulle lingue in una prospettiva più ampia. La prima nozione che viene in un certo senso decostruita è quella di *lingua materna*, definita poco trasparente e limitante, alla luce di tutte le dinamiche che accompagnano le realtà dei migranti. Non si può quindi usarla in modo riduttivo, senza tener conto di tutte le varianti legate al percorso di ogni individuo, identificandola con la lingua del paese d'origine o la lingua di scolarizzazione. E, considerando tutte le possibili varianti, perchè non chiamarla lingua *paterna*, oppure *lingua dei nonni*?

Un'altra idea che viene superata è l'identificazione tra lingua, cultura e identità nazionale: è un concetto che appare anacronistico alla luce della realtà sociale attuale: in questa prospettiva vengono negate tutte le sfumature e le varietà linguistiche tipiche degli emigrati all'estero e dei loro discendenti, che convivono con situazioni spesso ibride tra lingue/dialetti e idiomi locali.

Anche il concetto di lingua come *patrimonio linguistico ereditato*, che sembrerebbe adatta ad indicare la ricchezza linguistico-culturale degli individui dalla pluralità identitaria, si ritrova con uno status particolare e in qualche modo trattato con minor attenzione rispetto alle lingue seconde o straniere, in strumenti come il *Portfolio Europeo delle Lingue*.⁸³ La lingua patrimoniale apparirebbe quindi soprattutto come un oggetto prezioso da conservare e non come una ricchezza da utilizzare come capitale sociale, tanto quanto le altre lingue straniere apprese.

molto lontano dalle varietà attuali dell'italiano in patria. L'italiano parlato dalle comunità all'estero è fortemente caratterizzato da elementi dialettali e regionali con delle differenze linguistiche spesso consistenti, dovute all'uso prolungato fuori dall'ambito nazionale e alle contaminazioni con la lingua locale (Tronconi, 2001).

⁸³ Consultabile online al seguente indirizzo : <http://scfor4s.units.it/cs/portfolio/portfolio.pdf>

La definizione di *lingua etnica*, poi, rischia di creare gerarchie tra le lingue, a causa del termine *etnico* che rimanda ad una accezione discriminante (Tosi, 1995).

Si giunge infine al termine di *lingua d'origine*: spesso è un termine carico di ambiguità e rinvia all'estrazione sociale e alla provenienza di chi la pratica. Rischia di diventare un termine peggiorativo e di rimanere imprigionato in uno statuto linguistico che rinvia allo statuto di chi pratica la suddetta lingua (Missouri, 2010).

Edith Cognigni (op.cit.) ammette infine l'uso di questa nozione rispetto ad una didattica del plurilinguismo :

(...) a patto che possa costituire un «termine ombrello», una definizione ampia che si precisa e si contestualizza in base al soggetto plurilingue cui si sta facendo riferimento e che egli stesso possa precisare in base alle sue appartenenze e rappresentazioni delle lingue, perchè questa possa essere una lingua o un dialetto; una lingua madre o una lingua padre, una lingua locale, regionale o nazionale; una lingua immigrata o emigrata, a seconda del punto di vista di chi guarda; una lingua familiare da recuperare o una lingua di casa quotidiana, ma in ogni caso veicolo della costruzione di un'identità plurilingue e pluriculturale di chi la apprende (Cognigni, idem, p.175).

Questi e altri aspetti del problema verranno esaminati attraverso le rappresentazioni dei *docenti dei corsi di lingua e cultura d'origine* (LCO) che hanno collaborato con le loro testimonianze ad alimentare la presente ricerca.

2.4 Capitali culturali e linguistici

Non possiamo esimerci dal riprendere a questo proposito Pierre Bourdieu che ha analizzato il concetto di *capitale culturale*. Ricordiamo che dopo aver individuato i capitali economico (costituito dal patrimonio e dai guadagni) e sociale (le relazioni sociali, comprese quelle ereditate, alle quali un individuo può fare ricorso in caso di bisogno), distingue il capitale culturale come l'insieme di risorse culturali delle quali un individuo dispone. Più precisamente, ricordiamo le tre forme distinte in cui Bourdieu lo divide.

Una forma incorporata, cioè l'*habitus*⁸⁴ culturale, consistente nella conoscenza dei codici di comportamento sociale acquisiti naturalmente in famiglia e nel gruppo sociale; una

⁸⁴ L'*habitus* per Bourdieu rappresenta la cultura in senso antropologico. E' ciò che caratterizza un gruppo sociale in rapporto agli altri che non condividono le stesse condizioni sociali. E' allo stesso tempo emanazione e incorporazione

forma oggettivata, che consiste nei beni culturali veri e propri: libri, oggetti d'arte, strumenti per la conoscenza, ecc; una forma istituzionalizzata, che corrisponde al riconoscimento legittimo di diplomi di vario livello. Il capitale culturale rappresenta uno strumento di potere che si può accumulare e anche trasmettere ai figli (Bourdieu, 1979).

Anche le lingue straniere conosciute fanno parte del capitale culturale di ogni individuo e possiamo quindi parlare di *capitale linguistico*: esso varia durante la vita, accresce il potere di chi lo possiede, permettendogli tra le altre cose di costituirsi una più vasta rete di relazioni grazie alla competenza non solo linguistica ma anche sociopragmatica.

Mentre precedentemente una lingua veniva studiata soprattutto per interesse culturale, ora la motivazione ad apprendere si basa sempre più sulla spendibilità nel mercato del lavoro della lingua scelta.

Cette évolution des enjeux et des comportements d'apprentissage individuels est à prendre en compte et participe pleinement à la constitution d'un «capital» aussi bien linguistique que culturel. Plus encore ce «plurilinguisme construit» reconnu et validé par un passeport international (cf. Principe du Portfolio Européen des langues) encourage l'utilisateur à une mobilité culturelle et professionnelle. En effet, l'obtention de certifications en langue étrangères participe à la prise de conscience des apprenants de la monnayabilité de leurs acquis linguistiques et de leurs compétences culturelles réinvestissables sur un marché de l'emploi (Gohard-Radenkovic, 2004 b. p. 58).⁸⁵

Il capitale linguistico e le relative certificazioni contribuiscono alla costituzione di un *capitale diploma*, che va ad accrescere il capitale culturale della persona che vuole inserirsi nel mercato del lavoro, ormai europeizzato e mondializzato (Gohard-Radenkovic, 2004 a.,1999).

della memoria collettiva di un gruppo, che riproduce nella generazione seguente l'esperienza della generazione precedente. L'*habitus* in tal modo permette agli individui di orientarsi nello spazio sociale e di adottare pratiche coerenti con la propria appartenenza sociale: sono disposizioni mentali ma anche corporali; ogni persona con i propri gesti e la propria postura rivela inconsapevolmente la sua appartenenza sociale (Cuche, idem).

⁸⁵ Traduzione: Questa evoluzione della posta in gioco e della maniera di apprendere individuale è da prendere in considerazione e partecipa pienamente alla costruzione di un «capitale» sia linguistico che culturale. Ancor più questo «plurilinguismo costruito» riconosciuto e convalidato da un passaporto internazionale (Principio del Portfolio Europeo delle lingue) incoraggia l'utente a una mobilità culturale e professionale. Effettivamente, l'ottenimento di certificazioni di lingua straniera partecipa alla presa di coscienza degli apprendenti della spendibilità delle loro acquisizioni linguistiche e delle loro competenze culturali rinvestibili nel mercato del lavoro.

Patchareerat Yanaprasart (2008) parla di lingua d'origine dei migranti come *capitale umano*: riportando i risultati di ricerche effettuate in Svizzera sul valore economico dell'immigrazione nel mercato del lavoro del paese di accoglienza, conferma quanto sia importante il peso delle lingue d'origine nelle attività professionali. Se la lingua d'origine è riconosciuta come risorsa personale, viene riconosciuta in quanto competenza che può anche portare a differenze salariali.

La valorisation de la langue d'origine des migrants, en tant que capital humain, est par conséquent une question qui intéresse aussi bien les employés que les employeurs, ces derniers devant prendre en compte au mieux les caractéristiques de l'employé, car ses compétences en langue influencent la nature des tâches effectués, les profils de postes et les trajectoires professionnelles ⁸⁶ (Yanaprasart, op.cit., p.91).

⁸⁶ Traduzione : La valorizzazione della lingua d'origine dei migranti, in quanto capitale umano, è di conseguenza una questione che interessa tanto gli impiegati quanto i datori di lavoro, visto che questi ultimi devono prendere in considerazione al meglio le caratteristiche dell'impiegato, poiché le sue competenze linguistiche influenzano la natura dei compiti effettuati, i profili dei posti di lavoro e le traiettorie professionali.

3 POLITICHE EDUCATIVE E DIDATTICA DELLE LINGUE/CULTURE

3.1 Identità nazionali

Nel capitolo precedente abbiamo parlato di identità culturali e linguistiche, ma soprattutto a livello individuale. Qui vorremmo parlare di *identità collettive*. Sono quelle che caratterizzano un gruppo sociale, che sia un gruppo nazionale, regionale, un movimento sociale o un'appartenenza a un ordine professionale. Queste identità sono in realtà costruzioni che si basano sull'origine del gruppo, sull'esperienza condivisa e a volte sull'agire con uno scopo comune. Vedremo in seguito le connessioni con le politiche degli stati.

Possiamo così identificare il concetto d'*identità nazionale*, come l'insieme delle caratteristiche proprie di una nazione in cui tutti e ciascuno si riconoscono: lingua, simboli, riferimenti culturali e storici. E' un concetto in continua costruzione ed evoluzione: il termine è stato molto dibattuto a causa della strumentalizzazione che ne è stata fatta, a fini politici, nel secolo scorso. In generale, i ricercatori in scienze sociali si sono battuti contro il suo uso come realtà fissa, esclusiva e spesso tendenziosa, per giustificare manovre di potere (Lexique de sociologie, 2010). Brubaker e Cooper (2001), per esempio, parlano di utilizzo dell'identità come categoria di pratica da parte dei leader politici, per persuadere le persone che esse sono identiche tra loro e nello stesso tempo differenti da altri, allo scopo di manipolare, giustificandola, l'azione collettiva in una determinata direzione.

Gli stati, attraverso linee culturali e linguistiche che essi connotano di ufficialità, si auto-legittimano, determinando le rappresentazioni dei propri membri nei confronti delle altre comunità.

Un prodotto di questo sentimento d'identità nazionale è rappresentato dalla nozione di *patrimonio culturale*.

Derivato dal latino *patrimonium*, il termine patrimonio indica l'insieme dei beni di un singolo o di una collettività. Viene spesso associato ad aggettivi che lo specificano come

genetico, gastronomico, artistico, industriale, universale, ecc. In particolare a noi interessa il termine di *patrimonio culturale*.

Esso infatti rappresenta l'insieme dei beni di una collettività che si riconosce nello stesso insieme di elementi che si possono ricondurre alla cultura, nel senso di cultura popolare (intendiamo qui l'insieme di riferimenti normativi, morali, intellettuali e di vita quotidiana comuni ad una popolazione che coabita in un dato luogo), di una nazione. Il patrimonio culturale, unito, soprattutto per alcune popolazioni, alla *memoria collettiva*,⁸⁷ assume così un compito educativo, che mira ad una maggior consapevolezza del cittadino e ad una migliore integrazione, nel senso che porta ad una maggior comprensione reciproca ed alla valorizzazione di numerosi aspetti del vivere sociale. In particolare, nel contesto dell'attuale mondializzazione, esso diviene un elemento di identità e di differenziazione, soprattutto in un periodo di perdita di punti di riferimento tradizionali, come quelli familiari, politici e religiosi. L'universo patrimoniale, ora, tende a prendere il posto delle grandi ideologie del secolo passato (Ferreol e Jucquois, 2004).

Dalla nascita degli stati-nazione moderni lo stato è divenuto il gestore dell'identità, stabilendone regolamenti e controlli. Lo stato-nazione moderno, rispetto alle società tradizionali, si mostra molto più rigido nel gestire le identità dei suoi cittadini. Esso tende alla mono-identificazione e impone facilmente, attraverso una serie di parametri, un'identità culturale assoluta o almeno un'identità di riferimento, concepita come l'unica legittima, che tende ad escludere chi non fa parte del gruppo culturale. Ci sono naturalmente vari gradi di esclusione, ma a loro volta i gruppi esclusi tendono a cercare un'identità esclusiva che li protegga, ripetendo così lo stesso schema di chi li aveva messi ai margini della società. Il rischio è che l'identità etno-culturale fortemente rivendicata cancelli poi tutte le altre identità dell'individuo (Cuche, 2006).

Così l'uso del termine a proposito dell'immigrazione ha rischiato di mettere in crisi l'apertura alla pluralità delle culture e all'integrazione (Lexique de sociologie, 2010). Lo stato appare colui che categorizza culturalmente "l'altro", dando origine a rappresentazioni collettive che attribuiscono a loro volta statuti gerarchizzati, più o meno legittimati, di lingue e culture che convivono in uno stesso luogo.

⁸⁷ La *memoria collettiva*, basandosi su avvenimenti o personaggi importanti comuni a una collettività, contribuisce a costruire un'identità condivisa che permette di rinforzare la coesione di un gruppo (Lexique de sociologie, 2010).

Essere stranieri è un fatto che crea una distanza sociale che può variare a seconda delle circostanze. Alcune distanze, basate nella stratificazione sociale, sono verticali, cioè gerarchiche, tipiche di ogni società, mentre altre distanze si possono definire orizzontali.

Le differenze culturali danno origine alle distanze orizzontali, ma l'etnocentrismo, che può essere più o meno determinante in una società, può intervenire a plasmare le distanze culturali, dando loro un ordine gerarchico e attribuendo allo straniero un prestigio sociale differente, a seconda della diversa immagine che è stata elaborata nella tradizione culturale di cui egli è originario.

I rapporti di vicinanza e lontananza tra i cittadini di diverse nazioni sono creati dalle vicende storiche e dalle tradizioni culturali.

I vari fattori che creano distanza sociale si possono combinare in vario modo e con essi il contesto storico, determinando diverse conseguenze sulle diversità culturali. Quando le differenze che derivano dalla stratificazione sociale si aggiungono ai divari creati dalla diversità culturale, il fenomeno si accentua: la lontananza culturale si sovrappone alle distanze verticali. I pregiudizi di cui sono vittime i componenti del gruppo minoritario nascono dagli stereotipi legati a chi viene da lontano e chi occupa i posti inferiori della scala sociale.

Diverso è il caso di una comunità di professionisti, per esempio, che si trasferisce per motivi professionali in un paese straniero. Le variabili verticali e orizzontali in questi casi possono combinarsi in modo molto diverso, a seconda che prevalga la vicinanza professionale o sociale colla comunità di accoglienza (Tabboni, 1986).

Una componente delle identità culturali, individuali o collettive, è *l'identità linguistica*: le pratiche linguistiche sono al centro dei processi d'identificazione nelle relazioni interpersonali.

Come sottolineano Blanchet e Francard :

A` l'instar d'autres ressources exploitées dans les dynamiques identitaires, les langues sont à la fois invariance (relative, à l'échelle de l'individu) et variation (à l'échelle des communautés, dans le temps et l'espace), permanence (dans la transmission) et changement (dans l'appropriation par le locuteur). Elles permettent un large éventail de types d'appartenance, allant de groupes restreints (argot) à des communautés supranationales (francophonie, etc.). Elles requièrent la mise en place de

stratégies tant personnelles (...) que plus globales (par exemple les politiques linguistiques) (Blanchet e Francard, 2003, p. 159).⁸⁸

Nella nostra ricerca il concetto di identità collettiva-nazionale interessa in due sensi: da una parte, è la base delle politiche linguistiche dello stato italiano che si adopera per il mantenimento e la diffusione della sua lingua e della sua cultura oltre confine, dall'altra, il concetto di identità nazionale sfocia nel sentimento di appartenenza ad una madre-patria di origine da parte di un gruppo che è emigrato, anche da più generazioni.

Riprendiamo il discorso già accennato nel capitolo precedente a proposito della cultura d'origine, che qui rivisitiamo dal punto di vista delle identità collettive: Cuche (op.cit.) sottolinea come nessun individuo o, aggiungiamo noi, gruppo di individui, si possa rinchiudere a priori in un'identità unidimensionale, poichè caratteristico dell'identità è proprio il suo carattere fluttuante e difficilmente definibile, soprattutto quando si tratta d'identità miste, come la doppia identità dei figli di emigrati. Egli afferma:

Contrariamente a quanto affermano certe analisi, in questi giovani non ci sono due identità in conflitto tra le quali essi si sentono dilaniati, cose che spiegherebbe il loro disagio identitario e la loro instabilità psicologica e/o sociale. Questa rappresentazione, nettamente dequalificante, deriva dall'incapacità di concepire la mescolanza culturale. Si può spiegare inoltre con il timore ossessivo di un duplice obbligo di fedeltà diffuso dall'ideologia nazionale. In realtà, come ciascuno fa a partire dalle proprie diverse appartenenze sociali, (di sesso, di età, di classe sociale, di gruppo culturale...), l'individuo che condivide molte culture crea la sua identità personale unica operando una sintesi molto originale, a cominciare da questi materiali differenti. Il risultato è così un'identità sincretica e non duplice, nel senso di una somma di due identità in una sola persona (Cuche, idem, pag. 116).

3.2 Tra politiche migratorie e politiche linguistiche-educative

Riprendiamo qui il discorso sulle politiche linguistiche-educative di uno stato, cercando di definirne la portata e l'impatto sull'apprendimento/insegnamento delle lingue,

⁸⁸ Traduzione: Allo stesso modo di altre risorse utilizzate nelle dinamiche identitarie, le lingue sono al tempo stesso invarianza (relativa, in rapporto all'individuo) e variazione (in rapporto a comunità, nel tempo e nello spazio), permanenza (nella trasmissione) e cambiamento (nell'appropriazione da parte del locutore). Esse permettono un'ampia gamma di tipi di appartenenza, andando da gruppi ristretti (*argot, gergo*) a comunità sovranazionali (francofonia, ecc.). Esse richiedono l'impiego di strategie sia personali (...) che più globali (per esempio le politiche linguistiche).

attraverso i dispositivi attuati allo scopo di mantenere⁸⁹, difendere e diffondere la lingua nazionale al di fuori dei confini statali.

Appoggiandoci al glossario edito dal Consiglio d'Europa (2007) nella sua *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche-educative*, riportiamo la definizione di *politica linguistica*: essa è intesa come azione volontaria, ufficiale o militante, fondata su principi (economia ed efficienza, identità nazionale, democrazia...), mirante ad intervenire sulle lingue qualunque esse siano, (nazionali, regionali minoritarie, straniere...) nelle loro forme (per esempio sistema di scrittura), nelle loro funzioni sociali, (per esempio scelta di una lingua ufficiale) o nel loro posto nell'insegnamento.

Per *politiche linguistiche educative* s'intende invece l'insieme di azioni che riguardano il posto delle lingue nell'insegnamento nazionale o privato/associativo.

Tutte queste varianti sono legate a situazioni specifiche: le dinamiche di comportamento e i bisogni linguistici di chi apprende si possono analizzare e comprendere situandosi all'interno di ogni contesto: infatti sono il prodotto di rappresentazioni collettive, a loro volta ereditate e riprodotte, di culture rappresentate dalle rispettive lingue e delle politiche plurilingui, che sono portate da scelte politiche a privilegiare le une o le altre lingue a seconda degli interessi in gioco (Gohard-Radenkovic, 2004).

Nel caso della presente ricerca, le politiche linguistiche-educative s'intrecciano con le politiche migratorie, sia dal punto di vista dei paesi di accoglienza che da quello dei paesi di partenza: infatti ogni stato gestisce la mobilità dei suoi cittadini e degli immigrati da molti punti di vista. L'aspetto educativo, e in particolare la gestione delle lingue, è una componente essenziale degli interventi a tutti i livelli, dall'impostazione istituzionale generale, legata a determinate politiche, fino ad arrivare alla concretizzazione e all'applicazione sul campo da parte dei vari operatori.

Abbiamo già visto nella prima parte della presente ricerca tutte le dinamiche intercorrenti nei casi specifici di cui ci occupiamo.

La possibilità per un gruppo numericamente rappresentativo di immigrati di veder riconosciuta la propria lingua d'origine in modo complementare al diritto all'educazione

⁸⁹ Distinguiamo qui le azioni per *mantenere* una lingua, come per esempio la lingua d'origine di un gruppo di emigrati, e di *recupero*, come per esempio una lingua minoritaria che rischia l'estinzione.

nella lingua locale è un chiaro segno di rispetto da parte dello stato che accoglie. Resta comunque il dovere di assimilare o almeno padroneggiare sufficientemente la lingua del paese di accoglienza⁹⁰. Nello stesso tempo, l'impegno dello stato di provenienza ad assicurare, anche in un'ottica di incentivo al ritorno, un'istruzione linguistica-culturale da parte di insegnanti formati in patria, dovrebbe garantire una migliore integrazione socio-culturale del migrante e della sua discendenza, nell'auspicato equilibrio tra la valorizzazione dei propri riferimenti identitari d'origine e l'apertura alla società d'accoglienza.

Non vogliamo pensare, però, alle lingue solo in termini economico-strumentali al buon funzionamento degli stati: la funzione delle politiche linguistiche, in realtà, va al di là della mera utilità politico-economica e riserva un occhio di riguardo alla funzione culturale e di realizzazione umana che una lingua permette. La difesa e il mantenimento di una lingua ha una portata molto più vasta ed un valore intrinseco, che rende le istituzioni, che se ne fanno carico, responsabili dello sviluppo delle civiltà e dei valori che esse rappresentano.

Possiamo a questo punto accennare al concetto di *promozione culturale*.

Il termine di *promozione* (dal latino pro-movere, portare avanti) si riferisce a tutte le attività che hanno lo scopo di far conoscere ad eventuali consumatori l'esistenza, il bisogno o l'uso di un prodotto. Ma quando si parla di migrazione il termine, unito agli aggettivi *culturale* e *linguistica*, è inteso nel senso di mantenimento di una lingua-cultura. In questo senso si dà per scontato che il contenuto da mantenere sia qualcosa di compiuto e non in evoluzione. In realtà i contenuti culturali sono quelli vissuti attualmente nella comunità d'origine dei migranti, che si rinnova continuamente. Il processo di promozione va quindi inteso come un avanzamento nella conoscenza di una realtà e non come un ritorno alle origini. Il bagaglio culturale del migrante è, però, legato al momento della partenza con la contaminazione di tutti i contatti avuti nel paese di accoglienza. Quindi,

⁹⁰ Distinguiamo la nozione di *assimilazione* da quella di *padronanza* di una lingua: una politica linguistica che, per ragioni politiche, economiche e di organizzazione interna spinge verso l'omogeneità linguistica dei suoi cittadini, autoctoni e immigrati, tenderà a imporre l'assimilazione linguistica con ogni mezzo disponibile. Una politica linguistica più moderata, invece, mira ad assicurare la padronanza di base della lingua locale, pur permettendo la coesistenza con le lingue d'origine. Questo obiettivo può essere raggiunto con mezzi più moderati e più giustificabili alla luce dei valori della democrazia liberale. Per esempio, si potrebbe immaginare il caso di scolari che apprendono la lingua maggioritaria in scuole la cui lingua d'adozione può essere quella del paese d'origine (Weinstock, 2006).

quando si parla di promozione linguistica-culturale, bisogna essere consapevoli delle implicazioni sociali e politiche presenti nelle scelte istituzionali: il concetto di promozione culturale rischia di diventare uno strumento al servizio degli interessi dei gruppi dominanti nel paese d'accoglienza e in quello d'origine (Tagliasacchi, 2007).

3.3 L'elaborazione delle proposte formative come interpretazione e attuazione delle politiche linguistiche-educative

Le politiche linguistiche-educative di uno stato si attuano in un insieme di regole stabilite in vista della soddisfazione di interessi collettivi. Le istituzioni sono gli organismi che hanno lo scopo di mantenere tali regole attraverso dispositivi, cioè provvedimenti concreti messi in opera per un determinato scopo.

Nel caso specifico della presente ricerca, affrontiamo l'argomento del funzionamento dei corsi di lingua e cultura d'origine in un'ottica pluridimensionale, tenendo cioè presenti diversi aspetti, di cui vorremmo mettere in evidenza la complessità:

- i contesti in cui si sviluppano le proposte formative in lingua e cultura d'origine,
- i provvedimenti stessi e i prodotti della loro azione,
- i problemi (politici, economici, sociali e concettuali-disciplinari) legati alla messa in opera e al funzionamento dei dispositivi
- e infine gli attori coinvolti nei vari aspetti del fenomeno, in particolare i docenti LCO, ai quali dedicheremo il paragrafo seguente.

I contesti in cui si attuano i provvedimenti secondo le politiche migratorie-linguistiche ed educative possono essere molto diversi: ogni stato ha la sua situazione storica e sociale e i rapporti con gli altri stati variano anche attraverso il tempo e le vicende politiche. Ogni immigrato ha la sua storia differente e la sua discendenza può essere influenzata da fattori che differenziano il suo destino rispetto ad altri. E' quindi importante tener conto della specificità di ogni situazione.

I provvedimenti, nel nostro caso i corsi previsti da molti stati per assicurare un'istruzione di base nella lingua d'origine ai figli delle popolazioni emigrate, hanno il centro dell'organizzazione in patria e una serie di strutture all'estero, che possono essere più o meno ampie, capillari e gerarchizzate, a seconda dell'organizzazione e della politica di

ogni paese, dell'importanza numerica degli utenti in loco e della disponibilità dei paesi di accoglienza. Ogni paese organizza il funzionamento dei propri corsi LCO secondo modalità orarie e calendari specifici e l'importanza che tali corsi rivestono nel curriculum di studio degli apprendenti varia a seconda della visione che il paese organizzatore ha di tali corsi. Si può andare da una vera e propria scolarizzazione parallela alla scuola locale, con il tentativo di seguire pari passo la scuola dei coetanei in patria, (tipico delle popolazioni emigrate recentemente, con forti speranze di ritorno al paese d'origine), a corsi complementari di lingua e cultura che pescano nelle origini degli alunni, per insegnare però una lingua ormai straniera, anche se connotata affettivamente ed alimentata da soggiorni e contatti familiari nel paese di provenienza. In questi casi l'istituzione può assumere il compito di ridare dignità culturale ad una lingua, percepita talvolta come dequalificante agli occhi dei giovani di seconda generazione⁹¹.

Ogni istituzione pedagogica è tenuta a definire un piano dell'offerta formativa nel rispetto della propria identità culturale. E' quindi necessaria un'analisi del contesto in cui ci si trova ad operare, con attenzione ai valori condivisi e alle risorse a disposizione. Ma occorre anche riflettere sulla congruenza tra finalità istituzionali e il contesto reale della situazione. A monte di ogni programmazione occorre verificare entro il gruppo dei docenti, che operano in un determinato contesto, la reale condivisione delle rappresentazioni su cui basano la loro pedagogia e i modelli di riferimento presenti nell'azione educativa. All'identità culturale dell'istituto dovranno quindi corrispondere proposte educative coerenti (Boghetta, 2008). Ciò vale anche per istituzioni capillari, sparse sul territorio, dove i docenti hanno contatti molto rari tra loro e con il capo d'istituto: a maggior ragione in questi casi la didattica deve rispecchiare una visione comune sul reale significato dell'azione pedagogica dei corsi. Quindi i programmi di studio, il sistema di valutazione, i manuali scelti ed i contenuti dovrebbero essere il

⁹¹ Le lingue degli emigranti sono al centro delle dinamiche politiche e linguistiche-educative, ma occorre distinguere le diverse situazioni vissute delle prime o dalle generazioni successive. Le seconde generazioni, per esempio, sono maggiormente integrate rispetto alle prime e succede spesso che si verifichi una sorta di conflitto linguistico tra generazioni, quando per esempio i figli si rifiutano, pur comprendendola perfettamente, di parlare nella lingua d'origine in famiglia. Ormai questi giovani si sono assimilati totalmente ai modelli culturali e comunicativi della società che li ha ospitati, e la lingua d'origine è spesso vissuta come marchio di marginalità tipica della condizione di migrante (Tassello, 1978).

prodotto di una serie di scelte condivise nell'interpretazione e nell'attuazione delle politiche linguistiche-educative del paese di riferimento.

Il funzionamento di questi dispositivi deve necessariamente confrontarsi con una serie di problemi. Per esempio problemi politici, legati all'evoluzione delle situazioni e dei rapporti tra paesi, all'evoluzione delle politiche e delle visioni differenti delle varie ideologie; problemi economici, legati ai finanziamenti dei paesi organizzatori e di quelli ospitanti, che possono influenzare in modo determinante il funzionamento delle strutture scolastiche in caso, per esempio, di tagli alla spesa pubblica; problemi sociali, legati allo statuto degli emigrati e delle loro lingue d'origine, alle gerarchie che sono venute a crearsi a causa di vari fattori concomitanti. E infine ci possono essere problemi legati alle strategie didattiche e ai contenuti insegnati, soprattutto in situazioni di classi non omogenee nè per età nè per livello, dove l'insegnante si trova a districarsi tra grossi problemi organizzativi e la difficoltà di trovare una didattica adeguata alla situazione, che sia attenta ai reali bisogni degli apprendenti e al tempo stesso alle finalità del piano dell'offerta formativa. E' spesso evidente qui la discrepanza tra discorsi istituzionali ufficiali sulle lingue e le rappresentazioni e le motivazioni del singolo in cui l'insegnante deve trovare la propria posizione concettuale e metodologica (Cognigni, 2011).

Tra istituzioni e dispositivi pedagogici non bisogna dimenticare gli attori: chi decide, chi è responsabile, chi insegna, chi fa ricerca, chi forma, chi consiglia, chi impara, chi concepisce metodi e manuali, chi li divulga e chi li usa: tutti sono coinvolti diversamente verso uno scopo comune e ciascuna categoria vive lo stesso fenomeno dal suo punto di vista, differente e complementare a quello degli altri.

3.4 L'identità professionale del docente LCO

Delineare alcuni aspetti della figura del docente LCO, nel contesto specifico scelto per la presente ricerca, sarà compito del lavoro sulle testimonianze che andremo in seguito ad analizzare. Ma si rende in questa sede necessario riprendere alcuni concetti ed evidenziarne altri, che serviranno da punto di riferimento.

Iniziamo dal concetto di *capitale*: l'abbiamo visto per quanto riguarda la mobilità e per quanto concerne i capitali culturali e linguistici accumulati nel corso della vita di ogni individuo, ed ora potremmo parlare di capitali professionali, capitali di esperienza raccolti

negli anni non solo d'insegnamento ma anche di altre attività lavorative, che possano aver concorso a strutturare la personalità in un docente. Sono elementi importanti che concorrono alla costruzione delle competenze.

Introduciamo poi il concetto di *rappresentazione*: qui ci interessa per individuare le rappresentazioni dei docenti sull'oggetto della loro didattica: qual'è il valore che essi danno alla lingua e alla cultura che insegnano? Danièle Moore (2001) sottolinea come le immagini che gli attori sociali si fanno di una lingua influenzino le procedure e le strategie che essi sviluppano quando si tratta di apprendere e di usarla, ma si potrebbe applicare lo stesso discorso ai docenti? Come vivono essi la propria lingua e la propria cultura quando si tratta di presentarla in un paese estero, seppure ad un pubblico che in gran parte vi è legato da tradizioni familiari? Come le rappresentazioni su una lingua da rievocare influenzano la postura didattica? Quali sono le rappresentazioni che essi hanno su di sé e sugli altri?

Les représentations ne sont pas un simple reflet de la réalité. Elles traduisent une organisation signifiante de la situation vécue – ou mieux – elles se co-construisent dans un rapport dialectique entre l'individu et la « réalité » (Gohard-Radenkovic, 2004, 1999, p. 54)⁹².

Il termine *rappresentazione* indica l'atto con cui una coscienza riproduce un oggetto esterno (una cosa) o interno (uno stato d'animo, un prodotto della fantasia) ma anche il contenuto di tale operazione riproduttiva.

Durkheim (1984) afferma che l'individuo non può vivere in mezzo alle cose senza farsene delle rappresentazioni, influenzate a loro volta dalle appartenenze ideologiche e sociali. Ne deriva che i filtri con cui noi ci rapportiamo alle lingue sono legati necessariamente alle culture, alla generazione in cui viviamo e agli ambienti sociali, più o meno influenzati da volontà politiche⁹³.

⁹² Traduzione : Le rappresentazioni non sono un semplice riflesso della realtà. Esse rivelano un'organizzazione significativa della situazione vissuta – o meglio – si co-costruiscono in un rapporto dialettico tra l'individuo e la « realtà ».

⁹³ Possiamo qui accennare al concetto di *rappresentazione sociale*, intesa come un sistema di valori, di pratiche e di emozioni con cui si proietta un'idea che si ha sull'altro, arrivando a definire teorie e valutazioni, che, se fortemente caratterizzate etnocentricamente, possono diventare un ostacolo nelle relazioni interculturali (Cohen Emérique, 1989).

Anche il concetto di *strategia* va ricordato in questa sede: chi meglio del docente LCO deve far ricorso a strategie di comunicazione e strategie didattiche, per applicare alla pratica il discorso pedagogico-istituzionale? Come il *bricolage didattico*, l'aggiustamento continuo di pratiche d'insegnamento attraverso tentativi creativi, possono creare le basi per una didattica flessibile tra lingua d'origine e lingua straniera?

Arriviamo quindi al discorso sulle *competenze*⁹⁴, che scegliamo di approfondire in questa sede; esso è già stato analizzato per le competenze legate al concetto di mobilità. Qui ci sembra utile porci alcune domande sulla figura del docente LCO.

Ci domandiamo quindi quali potrebbero essere le competenze specifiche di un insegnante inviato all'estero per insegnare la lingua d'origine ad una comunità molto composita di discendenti di emigrati. L'insegnante di lingue, «più o meno straniera» come nel nostro caso, ha necessità particolari? Forse egli, più degli altri docenti, necessita di supporti e strumenti, di saperi in aree specifiche, di padronanza strategica, di valori sedimentati, di flessibilità estrema, di impegno nel proprio sviluppo professionale e personale, di saper apprendere da chi apprende e di accettare di essere valutato? Deve essere animatore e organizzatore, saper gestire la progressione degli apprendimenti, saper concepire e far evolvere i dispositivi di differenziazione (per esempio, più di qualunque altro docente deve saper gestire l'eterogeneità all'interno di un gruppo-classe)?

Il docente di lingue deve saper coinvolgere gli alunni, suscitando il loro desiderio di imparare, il senso del lavoro e la capacità di autovalutarsi, dev'essere aperto alle nuove tecnologie e saper gestire la propria formazione. Infine, egli deve sapersi muovere tra le problematiche etiche legate alla sua professione, trasmettere l'autorità come la solidarietà, individuare e combattere i pregiudizi e le discriminazioni, vivere valori universalmente condivisi (Perrenoud, 2006). Lo stesso vale per il docente LCO?

Per insegnare una seconda lingua non è sufficiente conoscerne bene le regole e il lessico come un parlante nativo, ma occorre una buona *competenza glottodidattica*, scienza tecnico-pratica e di carattere interdisciplinare, che si occupa di risolvere i problemi di

⁹⁴ Guy Le Boterf ritiene la competenza un insieme di rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti messi in moto e combinati in maniera adeguata in un dato contesto. La competenza quindi è una qualità specifica del soggetto: quella di saper combinare diverse risorse, per gestire o affrontare in maniera efficace delle situazioni in una data circostanza (Le Boterf, 1994).

insegnamento/apprendimento di una seconda lingua. Le scienze che accompagnano il sapere in glottodidattica sono le scienze del linguaggio, (dalla linguistica alla fonetica, dalla grammatica alla sintassi, dalla semantica alla dialettologia, dalla sociolinguistica alla neurolinguistica), quelle dell'educazione, (la pedagogia e la didattica), le scienze psicologiche, (psicologia e psicolinguistica) e le scienze della comunicazione (come la semiotica, la cibernetica, l'informatica e la telematica) (Porcelli e Balboni 1991).

Possiamo quindi dire che le competenze di un insegnante di lingua sono composite e necessitano di un continuo aggiornamento. Tra corsi di formazione ed esperienza in classe si aggiustano e si rinnovano i progetti didattici (Maggini, 2001).

Le risposte alle nostre domande emergeranno dall'analisi del corpus.

Maggini (idem) individua il *ruolo*⁹⁵ del docente di lingua straniera alla luce delle teorie pedagogiche che sottolineano la centralità del discente nel processo di apprendimento e il rapporto interattivo tra docente e apprendente.

Il primo ruolo individuato è quello di *facilitatore* dell'apprendimento linguistico⁹⁶: ciò significa che il docente deve saper creare in classe tutte quelle condizioni che possano aiutare chi impara.

Facilitare l'apprendimento dell'allievo comporta un uso accorto e consapevole delle tecniche di insegnamento, implica una corretta gestione delle tecnologie educative, e richiede un maturo trattamento psicologico delle relazioni interpersonali (Maggini, idem, p.44).

Aggiungiamo il ruolo di *tutore*⁹⁷ che l'insegnante può esercitare nell'accompagnare il discente nel suo percorso di apprendimento, sostenendolo nei suoi sforzi.

Un altro ruolo individuato per il docente è quello di *regista e animatore* delle attività in classe, senza esserne il protagonista. Egli infatti deve ideare e proporre le attività che

⁹⁵ Intendiamo per *ruolo* l'insieme dei modelli culturali (atteggiamenti, valori, comportamenti) associati dalla società a un determinato statuto (Lexique de sociologie, 2010).

⁹⁶ L'espressione *facilitatore dell'apprendimento* risale a Carl Rogers (1973). L'insegnante, in quanto facilitatore, si occupa di creare l'atmosfera di gruppo o di classe e aiuta gli apprendenti a chiarire i propri scopi e ad utilizzare le risorse adatte per conseguirli (Rotta, 2002).

⁹⁷ Secondo Rogers il docente, più che essere erogatore di conoscenza, deve intervenire come *tutor*, basandosi sulle motivazioni dell'apprendente, che seleziona solo ciò che sente utile per la conquista dell'autonomia e la realizzazione della sua personalità (Ciani 2005).

aiutino l'apprendimento. Ma c'è un terzo ruolo al quale non può rinunciare: quello di *consulente linguistico*, capace di trasmettere le proprie conoscenze, soprattutto quando vengono sollecitate, tenendo in considerazione livelli e caratteristiche dei suoi studenti.

Infine il docente potrebbe avere il ruolo di *sperimentatore*: soprattutto in situazioni come quelle dei corsi di lingua e cultura LCO, in cui la libertà nella didattica e nella scelta dei contenuti è massima, egli può sperimentare le proprie ipotesi pedagogico-linguistiche, verificando il progetto didattico elaborato in accordo coi discenti ed operando continui aggiustamenti, riadeguando il progetto d'insegnamento alla realtà delle azioni di apprendimento.

Noi aggiungiamo un altro ruolo, quello di *mediatore*. A seconda della situazione, l'insegnante di lingue assume questo ruolo per minimizzare i problemi che possono sorgere quando persone appartenenti a diversi sistemi culturali si incontrano e possono nascere dei conflitti dovuti a malintesi, incomprensioni, sospetti, generati spesso da pregiudizi e stereotipi. Citiamo a questo proposito le osservazioni di Edith Cognigni:

...si prenderà in esame il ruolo di mediazione, più che di "trasmissione", che deve poter svolgere il docente di lingua, e quali implicazioni ciò può avere nella didattica dell'italiano "lingua d'origine". Ritengo infatti che in questo tipo di insegnamento linguistico in particolare la lingua deve poter essere *vissuta* e non semplicemente *acquisita*, considerata nei suoi aspetti psico-affettivi e culturali oltre che cognitivi, per far scoprire le eventuali continuità, rotture ed artifici sulla base del personale bagaglio esperienziale personale e familiare, delle proprie rappresentazioni a proposito di questa lingua-cultura. Partire dalle rappresentazioni di chi apprende una lingua d'origine, ad esempio dei bambini di origine italiana che vivono in Svizzera da due o più generazioni, diventa allora importante per capire e far capire loro che questa lingua non è solo un *idioletto dei nonni* o una *lingua patrimoniale* che va valorizzata per non essere irrimediabilmente persa (ma pur sempre una sorta di "reperto" da conservare), ma che è anche una lingua reale, viva e pluridimensionale, fatta di diverse varietà di cui quella *diatopica* parlata dai familiari non è che una tra quelle possibili, un codice di espressione da potenziare ed articolare con altre varietà a partire da ciò che è eventualmente già noto. Un simile contesto di apprendimento/insegnamento dovrebbe pertanto basarsi su una *didattica linguistica variabilista* che assuma il dialetto come varietà possibile, che si fondi su una metodologia comparativa e strategie di *transfer guidato* dal dialetto d'origine all'italiano neostandard, capace di fare tesoro anche di ricerche ed esperienze condotte in altri contesti a forte densità migratoria italiana (Cognigni, 2011, p.175-176).

Ma la professionalità del docente, godendo egli di preparazione specifica e autonomia progettuale e operativa, va oltre questi aspetti. La sua identità professionale passa attraverso la libertà e la responsabilità con cui egli interpreta e trasmette la cultura.

Ruolo e status sono concetti associati che variano nella realtà professionale a seconda delle rappresentazioni sociali e delle autorappresentazioni dei docenti.

Individuare l'*identità professionale* dei nostri insegnanti di lingue straniere-d'origine fa parte dei nostri obiettivi di ricerca: qui ci siamo limitati a formulare dei concetti-punti di riferimento che ci aiuteranno nell'analisi del corpus.

3.5 Metodologie legate all'insegnamento LCO

L'insegnante di oggi, lasciandosi alle spalle l'insegnamento tradizionale dove vigevano scelte tradizionali e univoche, può approfittare di tutte le esperienze pedagogico-didattiche che lo hanno preceduto, e tende a far uso di un insieme eclettico di procedimenti. Come osserva Serra Borneto (1998), la lingua si identifica ora con una serie di comportamenti individuali e collettivi che è impossibile sistematizzare in uno schema precostituito. All'insegnante viene quindi chiesto di essere molto flessibile e capace di reagire ai bisogni ed alle situazioni man mano che si presentano, inoltre deve essere ormai autonomo nella concezione e nella gestione della sua didattica, perchè essa non può assomigliare a nessun'altra, visto che si applica a situazioni sempre diverse (Balboni, 1998).

C'è però una tendenza che, secondo le nostre esperienze, più di altre ci sembra applicabile all'insegnamento LCO.

Parliamo dell' approccio umanistico-affettivo⁹⁸ (Caon, 2005) di forte orientamento psicologico-umanistico, in cui l'insegnante deve tenere in considerazione la dimensione psicologico-affettiva dell'alunno oltre che quella cognitiva. Esso si è rivelato efficace soprattutto in quelle situazioni che richiedevano molta capacità di adattamento sia ai docenti che agli apprendenti. Si parte, insomma, dal discente, dai suoi bisogni, dai suoi interessi, dai suoi stili di apprendimento sempre rispettandone l'equilibrio psicologico. La fiducia in se stessi, l'autonomia e la collaborazione sono obiettivi da raggiungere per facilitare l'apprendimento. Saper creare un'atmosfera distesa, senza tensioni, paure, attese è pure auspicabile allo stesso scopo (Maggini, 2001). Le metodologie usate in quest'ottica si devono basare sul paradigma pedagogico per cui l'apprendimento è un processo di co-

⁹⁸ Uno degli esponenti di maggior spicco della glottodidattica umanistica fu E.W.Stevick (Porcelli, 1994).

costruzione attiva del sapere. La lingua viene semplificata sul piano sintattico, morfologico, lessicale e fonologico, con supporti anche visivi. Le lezioni sono centrate sull'interattività e l'alternanza tra momenti diversi, (per esempio spiegazione frontale e momenti di autoapprendimento), con molto spazio lasciato all'espressione dei discenti e in cui sia presente una mediazione tra il programma previsto, (di cui vengono esplicitati gli scopi, cercando dei ponti cognitivi tra dimensione operativa e dimensione teorica), e l'attenzione ai bisogni e agli interessi del gruppo di apprendenti. E' importante secondo questa ottica il confronto con la lingua parlata correntemente da chi apprende in una dimensione interculturale, per operare una sorta di appoggio concettuale, che risulta facilitante e rispettoso del vissuto degli alunni. L'insegnante utilizza inoltre le risorse del gruppo-classe, (con il *cooperative learning*, la *peer education* e il *tutoring*, tutti sistemi di collaborazione tra studenti), per gestire le differenze tra gli studenti ⁹⁹(Caon, 2006 a e b).

Se vogliamo individuare una didattica LCO più specifica, possiamo trarre suggerimento dalle proposte di Edith Cognigni, che ne individua l'obiettivo:

L'obiettivo dovrebbe pertanto essere non tanto quello di espungere o correggere una lingua imperfetta "partendo da zero", ma di permettere la (ri)scoperta di una lingua di casa nella sua multidimensionalità, secondo una prospettiva sociolinguistica e psico-affettiva che faccia entrare la soggettività linguistica nella prassi didattica quotidiana (Cognigni, 2011, p.176).

Edith Cognigni suggerisce l'impostazione narrativa del proprio vissuto linguistico, allo scopo di dare ordine alle proprie appartenenze, che diviene un modo per dare un senso alla propria pluralità linguistico-culturale, favorendo una miglior costruzione identitaria. Quello che conta è il percorso riflessivo e ricostruttivo innescato dal racconto, sorretto da una sapiente guida del docente, attraverso la decostruzione delle proprie rappresentazioni che permetta di riscoprire il proprio rapporto con le lingue (Lévy, 2008).

Resta a questo punto da definire il concetto di cultura in glottodidattica.

⁹⁹ Si veda a questo proposito anche il saggio sull'USD, Unità didattica Stratificata e Differenziata, pensata dalla scuola veneziana per la classe plurilingue in Italia, i cui criteri base sono:

- la motivazione
- la metacognizione
- la differenziazione del compito (tecniche pensate per diversi stili d'apprendimento)
- la stratificazione del compito (tecniche che prevedano livelli di difficoltà differenti) (D'Annunzio e Della Puppa in Caon, 2006 a)

Poichè l'acquisizione di una lingua straniera è molto più che il puro apprendimento di un repertorio di nomi nuovi per concetti familiari, visto che implica l'appropriazione di un diverso sistema semantico e di un nuovo modo di pensare, ne consegue che non si può apprendere bene una lingua straniera senza conoscere qualcosa delle esperienze e dei credi del popolo che usa quella lingua: sia che si ritenga che la lingua modelli la visione del mondo di un popolo sia che si creda che la cultura modelli la lingua, si riconoscerà che il legame lingua-cultura è inscindibile (Benucci,2001,p.36).

Risulta difficile decidere quali aspetti della cultura inserire in un programma d'insegnamento di una lingua, che sia straniera o d'origine, perchè bisogna tenere conto prima di tutto dei destinatari e dei loro bisogni, del loro livello e dei loro prerequisiti, poi perchè è difficile tratteggiare la descrizione di una società in continua evoluzione. Intanto è necessario chiarirci quale significato vogliamo dare qui al termine *cultura* quando questo viene usato in glottodidattica. La concezione classica intende per cultura l'insieme delle massime espressioni artistiche e intellettuali dell'umanità. La concezione etnologica e antropologica, invece, per cultura intende il modo di vita, la morale condivisa, le conoscenze e le abitudini create da una società. Chiarisce bene Antonella Benucci:

In didattica queste due concezioni della componente culturale tendono a realizzarsi in contenuti di «civiltà» e di «cultura» di programmi, sillabi e curricoli: «civiltà» implica una valutazione storica e positiva di ciò che un certo popolo ha prodotto, «cultura» può essere esteso a tutti i gruppi etnici indipendentemente dal valore che ad essi si attribuisce. L'adozione del concetto di «competenza culturale» supera questa opposizione ed elimina l'implicazione di superiorità che in certo qual modo il termine di «civiltà» ha nei confronti di quello di «cultura». Per questa via la didattica della cultura si concretizza tramite la riflessione sulle varie manifestazioni della vita sociale, a partire da quelle quotidiane fino a quelle più raffinate dell'arte nelle sue massime espressioni (Benucci, idem, p.32-33).

Nella didattica della cultura una componente molto importante è la motivazione: se nell'apprendimento di una lingua straniera il perno della motivazione è la curiosità per l'altro, il diverso, nell'insegnamento della cultura d'origine il polo di attrazione è la ricerca di ciò che è noto, del ricordo, dell'aspetto affettivo, del già vissuto, anche se attraverso i racconti in famiglia. Nasce quindi l'interesse che deve essere sostenuto da stimoli opportuni, forti, differenziati e autentici. Non dovrebbe mancare perciò un'analisi comparativa in un'atteggiamento di relativismo culturale e di rispetto per le culture a confronto. Non essendo comunque facile operare delle scelte contenutistiche in un campo così vasto, l'orientamento delle attuali metodologie è quello di mettere lo studente in grado di fare classificazioni e di poterle aggiornare, con l'uso di categorie ben distinte, che coprano dagli elementi più semplici del quotidiano a quelli più complessi delle

manifestazioni artistiche, prestando attenzione a non trasmettere come unitari aspetti di una cultura che di fatto è plurima ed estremamente varia (come per esempio nel caso di quella italiana).

E' importante che lo studente si possa trovare in un'attitudine critica e senza preconcetti; appare necessario perciò, con i propri alunni, decostruire gli stereotipi, in modo da potersi avvicinare alla cultura studiata in piena libertà da pregiudizi, di qualsiasi tipo essi siano. Le scelte contenutistiche si dovrebbero fare a partire dai bisogni e dalle competenze degli studenti, rispettando le situazioni di uso della lingua che si possono collegare facilmente con gli aspetti culturali. Il docente dovrebbe evitare quindi presentazioni etnocentriche: egli deve prestare particolare cura a saper dividere la propria cultura da quella collettiva, restando sempre aggiornato sui cambiamenti socioculturali del paese in questione.

CONCLUSIONI

Abbiamo tentato, nel primo capitolo del nostro quadro teorico, di declinare il concetto di mobilità in alcuni dei suoi aspetti, che ci sono apparsi determinanti per la nostra analisi, incrociandolo con altri concetti e individuandone quindi di nuovi e maggiormente aderenti ai nostri obiettivi di ricerca. *Attori, capitali, rappresentazioni, motivazioni, strategie, competenze e adattamento*, sono tutti termini che nascono da differenti discipline e vengono reinterpretati dalle scienze sociali: sono tutti concetti necessari per analizzare gli indizi di trasformazione identitaria dei nostri informanti, del loro rapporto con se stessi e con l'«altro» in un contesto migratorio.

Nel secondo capitolo abbiamo discusso il concetto di *identità*, soprattutto di identità *culturali* e *sociali*, approfondendo il senso dei termini da diverse prospettive disciplinari. Ci siamo poi riallacciati al termine, altrettanto discutibile, di *cultura* e l'abbiamo analizzato soprattutto in relazione alla mobilità-migrazione, cercando di approfondire il concetto di *origine*. Da qui siamo passati alla *lingua*, domandandoci se potessimo utilizzare il concetto di *lingua d'origine* e in quale senso, in rapporto alla presente ricerca. Abbiamo infine chiarito il significato di *capitale linguistico e culturale*: anche questo sarà un concetto utile alla nostra inchiesta.

Nel terzo capitolo del quadro teorico abbiamo cercato di mettere a fuoco una serie di concetti in sequenza, dal *sentimento d'identità nazionale*, alle *politiche linguistiche-educative*, ai *dispositivi* che le mettono in atto. Abbiamo in seguito individuato i concetti legati alla figura del docente di lingua *straniera-d'origine*, che concorrono a formare la sua *identità professionale*, per concludere con alcuni approfondimenti tra le *metodologie didattiche* della lingua e della cultura maggiormente utilizzate. Nell'analisi del corpus della presente ricerca, sarà importante aver messo a punto tali concetti e saperli situare nei contesti specifici in cui sono stati individuati.

Questa ultima serie completa i concetti che abbiamo scelto di analizzare in vista della lettura del nostro corpus e dell'interpretazione di quegli elementi che troveremo, tra similitudini e differenze, nelle testimonianze di chi si racconta attraverso il proprio vissuto personale e professionale, in un'esperienza fuori dal comune. Le parole degli

insegnanti intervistati e l'osservazione del loro quotidiano verranno analizzati alla luce dell'interpretazione di questi concetti, attraverso un lavoro di *va e vieni* tra esperienza sul terreno e contributi teorici.

Un tale approccio interpretativo, volto a operare classificazioni e a costruire modelli formali di riferimento, ci aiuterà a cogliere i vari aspetti dell'esperienza dei docenti che hanno costruito il corpus della ricerca con le loro testimonianze.

Alcuni dei concetti analizzati riemergeranno come trasversali alle varie tematiche: strategie, trasformazione, rappresentazioni s'incroceranno con gli altri aspetti tematici che avremo individuato attraverso la lettura del corpus.

Non abbiamo volutamente formulato ipotesi da verificare: le ipotesi sorgeranno in seguito all'analisi dei dati, per creare categorie d'interpretazione.

**PARTE TERZA: QUADRO METODOLOGICO. COSTRUZIONE DEL CORPUS,
METODI D'INCHIESTA E DI ANALISI**

INTRODUZIONE

Questa ricerca, lo ricordiamo, nasce da un'esperienza personale vissuta sotto diversi aspetti e da diversi punti di vista. Emigrata di prima generazione a quarant'anni a seguito del marito, madre di due figli inseriti nella scuola locale e alunni dei corsi di lingua e cultura, insegnante LCO: tre esperienze che hanno certamente agevolato la comprensione del fenomeno indagato.

Il ruolo di ricercatore costringe a un processo di distanziamento, proprio della postura etnografica, dalla situazione da analizzare e nella quale si è stati immersi precedentemente: gli insegnanti incontrati e intervistati non sono più colleghi, ma attori in una scena teatrale che si è volutamente veduta dalla platea: un palco dal quale si è scesi dopo aver recitato la propria parte.

Il ricercatore non è regista che manipola i differenti ruoli dei personaggi, ma osservatore attento degli indizi che emergono dalle loro azioni e dalle loro parole. Saper cogliere il racconto di vita trasmesso nella certezza di essere compresi, nell'apertura confidenziale con chi ha condiviso esperienze e momenti così intensi, è stato un aspetto essenziale di questa ricerca.

Il racconto nasce dal ricordo di tutta una vita o di un'esperienza, e svela qualcosa di molto personale¹⁰⁰, assumendo l'importanza di una storia nella storia, nell'onda del racconto, nel coraggio della rivelazione di sé a se stesso e a chi ascolta. È quasi un rito di passaggio verso la pace con se stessi, con quello che si è vissuto, con quello che si sta vivendo, verso la presa di coscienza del proprio essere e del proprio agire, verso la decisione di porgerlo all'ascoltatore¹⁰¹. Il ricercatore deve a sua volta saper ascoltare¹⁰², senza

¹⁰⁰ Pierre Bordieu (1993) sottolinea che il ricercatore contribuisce a creare le condizioni perché nasca un discorso straordinario, che potrebbe non essere mai apparso, ma che comunque esisteva, aspettando di attualizzarsi. Si può in questo caso parlare di *auto-analisi provocata e accompagnata*.

¹⁰¹ L'*autoriflessione* sul proprio ruolo professionale aiuta a controllare emozionalmente la memoria, a rivisitarla prendendone le distanze. Rendendo memoria il fluire del presente, si accresce la possibilità di controllo autoriflessivo (Demetrio, 1998; Anzaldi e al., 1999).

pregiudizi e preconcetti, per cogliere la verità svelata, senza la pretesa di inquadrarla in ipotesi da verificare. La vera comprensione è un obiettivo al quale tendere nell'atto dell'ascolto, che effettivamente è "un'arte" che necessita di esercizio, concentrazione e impegno profondo. Ogni ricercatore è dotato naturalmente di sensibilità, che può essere più o meno sviluppata, ma che sicuramente si affina con l'uso, portando ad una comprensione sempre più empatica di chi narra la propria storia. E' necessario che chi intervista sia sincero e rinunci a cercare di compiacere o impressionare chi gli sta svelando la sua storia. Ascoltare significa anche avere un atteggiamento eticamente corretto e metodologicamente aperto all'imprevisto, accettare di perdersi per potersi ritrovare, accettare di non sapere all'inizio del cammino dove ci porterà la nostra ricerca, nella continua consapevolezza che l'intervistato è il vero centro del nostro interesse e l'unico detentore della verità su se stesso (Diana e Montesperelli, 2005).

Scegliamo di porci, quindi, secondo un *approccio qualitativo*¹⁰³, *comprendente*¹⁰⁴ e *induttivo*, con uno sguardo alla *Grounded Theory* di Glaser e Strauss (Tarozzi, 2008), allo scopo di cogliere, attraverso gli strumenti più efficaci, il vissuto dei docenti incontrati e, partendo dai singoli casi, di arrivare a teorizzare alcune idee secondo i temi emergenti. E' interessante infatti capire dal suo interno e nella sua globalità il fenomeno da studiare, formulando ipotesi d'interpretazione. Non si cercheranno infatti risposte o conferme di ipotesi, ma ci si lascerà andare alle intuizioni, tentando, attraverso gli indizi incontrati, di cogliere ciò che viene raccontato, come viene raccontato e di capire che cosa significava per chi l'ha detto. Si cercherà, insomma, di afferrare le *rappresentazioni*, cioè le visioni personali che gli individui hanno delle esperienze vissute, che divengono per essi la realtà stessa che vivono.

¹⁰² Augusta Molinari (2002) parla di *arte dell'ascolto*. Ella individua più relazioni nell'intervista : il dialogo tra due persone, la relazione tra il momento presente in cui si parla e il passato che si racconta, (la memoria), e la relazione tra il pubblico e il privato, tra l'autobiografia e la storia ; infine la relazione tra l'oralità di chi si racconta e lo scritto di chi raccoglie le testimonianze.

¹⁰³ Ferrarotti (1981) sottolinea come i metodi di ricerca quantitativi diano un'ingannevole esattezza delle cifre senza lasciar emergere gli aspetti qualitativi dell'esperienza umana, della vita come dramma e come scelta.

¹⁰⁴ La prospettiva *comprendente* implica il tener conto della soggettività delle persone intervistate (Demazière e Dubar, 2000).

Ricordiamo i nostri obiettivi di ricerca: attraverso le interviste agli insegnanti, le loro testimonianze scritte e l'osservazione effettuata in diversi momenti, si cerca di individuarne i capitali di partenza, le motivazioni, le aspettative e le rappresentazioni nell'esperienza di mobilità. Strategie di adattamento e indizi di trasformazione nella vita privata e nella vita professionale completeranno il quadro d'indagine.

1 GLI INFORMANTI INTERVISTATI

1.1 Categorie d'informanti e loro caratteristiche

Presentiamo qui i nostri informanti, le cui interviste costituiscono la maggior parte del corpus: essi si possono dividere in categorie:

- **insegnanti inviati dal Ministero degli Affari Esteri (MAE)**

Tra gli insegnanti del MAE si possono distinguere due gruppi :

- coloro che hanno ricevuto il mandato quando già abitavano da tempo in Svizzera per ragioni personali : si chiameranno d'ora in poi «DOCENTI MAE RESIDENTI »
- coloro che hanno lasciato la loro residenza italiana per spostarsi all'estero, per una durata di tempo variabile a seconda dei casi : si chiameranno d'ora in poi « DOCENTI MAE »

- **insegnanti assunti in loco attraverso il Comitato Pro Scuola Italiana (CPSI):**

si chiameranno d'ora in poi « DOCENTI CPSI »

I tre gruppi, DOCENTI MAE RESIDENTI, DOCENTI MAE E DOCENTI CPSI, presentano caratteristiche ben differenti tra di loro da diversi **punti di vista**.

- **Residenza:**

DOCENTI MAE RESIDENTI E DOCENTI CPSI hanno in comune la residenza in Svizzera da un periodo di tempo variabile, in molti casi hanno coniugi e figli inseriti nella società locale, ma sono tutti nati in Italia e sono giunti all'estero dopo la maturità o la laurea.

- **Formazione, esperienza d'insegnamento e selezione:**

Mentre i DOCENTI MAE hanno partecipato ad esami di stato, sono quindi entrati di ruolo nella scuola italiana conseguendo un'esperienza pluriennale d'insegnamento e sono stati selezionati per il mandato all'estero attraverso prove di accertamento linguistico in concorsi ministeriali, i DOCENTI CPSI sono stati assunti in loco e non hanno mai lavorato nella scuola italiana come docenti di ruolo. Solo in un caso dei nostri la docente ha avuto in Italia esperienze, precedenti lo spostamento all'estero, d'insegnamento precario.

- **Trattamento economico-amministrativo:**

Dal punto di vista economico-amministrativo la situazione dei due gruppi è ben differente :

I DOCENTI MAE sono impiegati dello stato italiano e la loro posizione è tutelata : se anche dovessero rientrare in patria per mancanza di posti-cattedra o per altri motivi, sono sempre dipendenti statali, hanno quindi sempre un lavoro assicurato. Godono inoltre di un'indennità di missione che permette loro di mantenersi agevolmente all'estero.

I DOCENTI CPSI vivono nel precariato, anche se hanno un regolare contratto a tempo indeterminato. Il loro posto di lavoro viene garantito dai finanziamenti del Ministero degli Esteri e dagli introiti dei contributi volontari dei genitori degli alunni frequentanti i corsi. Ma questi finanziamenti sono molto irregolari e dipendenti da situazioni politico-economiche molto variabili, quindi incerte. In passato si sono spesso verificati grandi ritardi nei pagamenti degli stipendi, che sono comunque relativi solo alle settimane lavorative e vengono pagati su 10 mesi.

Ne risulta una grande disparità di trattamento economico tra i due gruppi che svolgono esattamente lo stesso lavoro. Per spiegare questa situazione, bisogna considerare lo statuto di espatriati proprio dei docenti MAE, anche di quelli già residenti sul territorio (che usufruiscono dell'aspettativa prevista per chi segue il coniuge che lavora in un paese straniero), che, godendo della posizione di ruolo nella scuola italiana, vengono considerati a tutti gli effetti come inviati all'estero.

I DOCENTI CPSI possono avere un numero di ore lavorative variabile, che viene confermata di anno in anno a seconda delle esigenze,

mentre i DOCENTI MAE hanno un numero di ore di lavoro fisso e, in caso di perdita di corsi, hanno la precedenza sui colleghi del CPSI per completare le loro cattedre.

Un altro aspetto che distingue i DOCENTI CPSI dai DOCENTI MAE in generale è che i primi non sono in missione all'estero : non hanno quindi tutti gli obblighi burocratici in caso di rientro in Italia per ferie o per altri motivi. Infatti tutti i docenti MAE, godendo di un'indennità di missione legata al tempo che trascorrono all'estero, non possono ufficialmente lasciare la circoscrizione consolare in cui sono stati inviati se non per un periodo ben definito di giorni di ferie e devono notificare ogni uscita ed ogni rientro, presentandosi personalmente al dirigente scolastico. Nei primi sei mesi di mandato, inoltre, essi non hanno il diritto di prendere ferie e quindi di uscire dalla circoscrizione consolare. Questo aspetto influenza non poco la vita dei docenti MAE.

Gli insegnanti del MAE intervistati si trovavano in anni di mandato diversi: alcuni di essi sono stati intervistati al secondo mandato e gli altri comunque in momenti diversi: alcuni all'inizio, durante il primo anno, altri alla fine, durante il quinto anno, altri ancora a metà percorso.

La maggior parte delle interviste sono avvenute nel 2010 e solamente quattro nel 2011.

Il criterio con cui sono stati selezionati gli intervistati è stata la loro disponibilità e la possibilità reale di incontrarsi, viste le distanze e gli orari di lavoro. Si è comunque ritenuto utile avere una campionatura di tutti i tre tipi (DOCENTI MAE RESIDENTI, DOCENTI MAE, DOCENTI CPSI).

Quando, durante il primo anno di ricerca, le interviste ci sono parse sufficienti per fornire differenti modelli di esperienze narrate, ci siamo fermati. Durante il secondo anno, però, con l'arrivo di nuovi contingenti dall'Italia, si è sentita l'esigenza di completare il corpus, intervistando docenti che non erano stati nostri colleghi: in questo caso lo sforzo di distanziamento e di obiettività è stato minore e c'è stata l'opportunità di cogliere momenti diversi di esperienze simili. La fine della costruzione del corpus è coincisa con la sensazione di avere abbondante materiale per conseguire gli obiettivi della ricerca¹⁰⁵.

In generale, si è sempre riusciti ad ottenere le testimonianze cercate, ma non sono mancate rinunce davanti a difficoltà oggettive. Sono comunque presenti nel corpus rappresentanti di tutte le categorie. E' stato infatti interessante spaziare su vari tipi, per poter operare confronti e parallelismi in sede di analisi.

La maggior parte degli informanti è di sesso femminile, ma ciò non è frutto di una scelta quanto piuttosto della corrispondenza con le percentuali di genere presenti in queste categorie professionali.

Accanto agli informanti sono stati intervistati i co-attori del fenomeno in questione. Due dirigenti scolastici, una dirigente amministrativa del MAE, e una segretaria del CPSI. Presentiamo di seguito nella prima tabella l'elenco degli informanti rispetto al corpus prodotto e alle loro caratteristiche; nella seconda tabella un prospetto dei metodi d'indagine utilizzati.

¹⁰⁵ Kaufmann (2007) parla in questo caso di *saturazione dei modelli*, quando cioè gli ultimi dati raccolti non aggiungono più particolari significativi alla ricerca.

Elenco degli informanti rispetto al corpus prodotto e alle loro caratteristiche:

	Informante ¹⁰⁶	intervista ¹⁰⁷	scritto ¹⁰⁸	Osservazione partecipante ¹⁰⁹	Mae trasferta ¹¹⁰	Mae residenti ¹¹¹	CPSI ¹¹²	mandato ¹¹³	Epoca dell'intervista, della testimonianza o dell'osservazione	Formazione Esperienza di insegnamento
1	Renata	si		si		si		2	Metà secondo mandato	L2 ¹¹⁴ secondaria
2	Alberto	si			si			1	Inizio mandato	Lettere ¹¹⁵ secondaria
3	Roberto	si			si			1	Ultimo anno	L2 secondaria
4	Vittoria	si		si	si			2	Fine secondo mandato	L2 secondaria
5	Annapaola	si			si			1	Inizio mandato	L2 secondaria
6	Barbara	si	si		si			1	Inizio mandato	L2 secondaria
7	Romina	si	si	si	si			1	Inizio mandato	L2 primaria
8	Camilla	si	si	si	si			1	Finito il mandato	primaria
9	Teresa	si	si		si			2	Finito il mandato	primaria
10	Enrica	si			si			1	Inizio mandato	L2 primaria

¹⁰⁶ I nomi sono fittizi, per garantire l'anonimato.

¹⁰⁷ Nella colonna è segnalato se l'informante è stato intervistato

¹⁰⁸ Nella colonna è segnalato se l'informante ha scritto personalmente la sua testimonianza

¹⁰⁹ Nella colonna è segnalato se l'informante è stato oggetto di osservazione

¹¹⁰ Nella colonna è segnalato se l'informante fa parte dei docenti in trasferta dall'Italia per il periodo del mandato

¹¹¹ Nella colonna è segnalato se l'informante fa parte del gruppo di docenti che hanno ricevuto il mandato dal MAE essendo già residenti all'estero

¹¹² Nella colonna è segnalato se l'informante fa parte del gruppo di docenti assunti in loco dall'ente gestore

¹¹³ Nella colonna è segnalato se l'informante è al primo o al secondo mandato all'estero (solo per gli insegnanti inviati dal MAE)

¹¹⁴ Laureato in lingue e letterature straniere

¹¹⁵ Laureato in lettere e filosofia

11	Fiorella	si				si		1	Metà mandato	Lettere secondaria
12	Cecilia	si			si	si		2	Finito il mandato	primaria
13	Gaia	si					si		Finita l'attività docente	Lettere secondaria
14	Mario	Si		si			si		Durante attività docente	Lettere secondaria
15	Oreste	si		si			si		Durante attività docente	primaria
16	Elena	si	si				si		Durante attività docente	primaria
17	Rina		si		si			1	Finito il mandato	Lettere secondaria
18	Martina		si		si			1	Fine mandato	primaria
19	Gina		si					1	Finito il mandato	Lettere secondaria
20	Chiara		si					1	Quarto anno	lettere secondaria
21	Dirigente	si			si			1	Fine mandato	direzione
22	Cristiana	si			si		si		Fine mandato	amministrazione
23	Gisella	si							Fine mandato	amministrazione

Prospetto dei metodi d'indagine utilizzati:

metodi	corpus	funzione
Intervista semi-strutturata discorsiva : <ul style="list-style-type: none"> • Questionari biografici • Griglie d'intervista • Dialogo-intervista 	19 interviste registrate e trascritte	costituzione del corpus di base
Testimonianze scritte (Luoghi di lavoro)	9 testimonianze scritte	complementare
Osservazione partecipante (Giornata di lavoro di un insegnante e riunioni formali e informali)	7 documenti di annotazioni prese durante e dopo le osservazioni partecipanti	di confronto

Le interviste sono state utilizzate tutte per la ricerca, ma in diversa misura, mentre le testimonianze scritte solo in parte. Anche le annotazioni effettuate durante le osservazioni partecipanti sono state utilizzate solo in relazione ad alcuni argomenti, come termine di confronto.

1.2 Svolgimento delle interviste

Convincere gli informanti a lasciarsi intervistare non è sempre stato facile, nonostante avessimo mantenuto ottimi rapporti con gli ex colleghi. Per poter continuare a frequentarli, non abbiamo perso occasione di partecipare a tutte le riunioni informali che si presentavano, (ci siamo anche prestati a fare da tutor agli insegnanti di nuova nomina, con riunioni informative sul compito che li attendeva). Alcuni di essi, soprattutto i nostri sette ex colleghi, si sono prestati volentieri alle interviste, potremmo dire quasi come se ne avessero bisogno¹¹⁶. E' stata presentata loro la ricerca, come suggerisce Bertaux (1997), come utile alla categoria degli insegnanti LCO. In certi momenti si è avuta addirittura l'impressione di ricevere da essi come un mandato di testimonianza, di denuncia, per far emergere una situazione in cui per molti aspetti si era sofferto, personalmente e professionalmente. E' stato difficile, ma determinante, non prestarsi al gioco, per mantenere quella obiettività scientifica che rende autentica una ricerca.

Per altri è stato più difficile trovare i tempi e i luoghi, ma alla fine anch'essi hanno collaborato attivamente.

I cinque colleghi nuovi¹¹⁷ che sono stati contattati erano molto guardinghi, si sentivano giudicati nella loro professionalità o spesso erano talmente presi dai loro problemi di sistemazione personale da faticare a rispondere obiettivamente alle domande-guida dell'intervista. Per riuscire a raggiungerli avevamo preparato il terreno, cercando di accoglierli e di aiutarli nella loro sistemazione, a livello soprattutto personale: la loro

¹¹⁶ Ricordiamo anche qui l'aspetto potenzialmente terapeutico dell'intervista-dialogo : essa infatti molte volte aiuta l'intervistato a ridefinire la propria identità e i propri obiettivi attraverso la riflessione sulle proprie esperienze (Demetrio, 1998).

¹¹⁷ Che hanno iniziato il mandato nei corsi quando noi non eravamo più in servizio.

collaborazione è stata una conseguenza naturale del rapporto che si era creato, uno sfogo di tutte le tensioni positive e negative accumulate nella nuova esperienza.

Gli insegnanti del CPSI, residenti da anni a Losanna e con storie d'immigrazione completamente diverse, rappresentano una categoria molto specifica: essi hanno vissuto la mobilità senza un mandato alle spalle, sono arrivati in seguito a vicende familiari o alla ricerca di nuove opportunità, hanno fatto il loro percorso d'integrazione più o meno riuscito e solo in seguito sono diventati insegnanti nei corsi LCO. Le loro testimonianze hanno molto in comune coi colleghi del MAE, ma per altri aspetti si discostano notevolmente. Abbiamo utilizzato le loro testimonianze solo per alcuni temi in cui essi potevano essere accostati ai colleghi del MAE al di là delle differenti situazioni¹¹⁸.

La base del questionario biografico e della traccia per l'intervista, di cui parleremo in seguito, è stata per la maggior parte la stessa per tutti gli informanti, perchè molte tematiche erano comuni a tutti, anche se vissute in modi e tempi differenti.

Alcuni informanti sono stati intervistati a casa propria, altri nei locali del CPSI, altri in un luogo pubblico e molti direttamente a casa nostra, dove sono stati attirati anche con un invito a pranzo.

La registrazione richiedeva silenzio e tranquillità, nonché concentrazione: in generale non ci sono stati problemi da questo punto di vista.

Abbiamo vissuto ogni intervista con molta partecipazione ed empatia, pur cercando di mantenere le distanze. A volte ci siamo trovati in lacrime davanti alle loro lacrime. In ogni caso, alla fine di ogni intervista, ci si sentiva esausti, come dopo una grandissima fatica, e si sentiva il bisogno di cambiare subito argomento o attività. Solo dopo un paio di giorni riuscivamo a riascoltare le registrazioni per fissare le prime idee. Lo sforzo di distanziamento nelle prime interviste era notevole, e abbiamo dovuto ricordarci più volte di non intervenire con frasi e commenti per evitare di rimetterci nella posizione di colleghi. Nello stesso tempo è forse diminuita quell'*asimmetria*, soprattutto sociale, di cui parla Bourdieu (1993), tra intervistatore e intervistato.

¹¹⁸ In sede di analisi, abbiamo evidenziato differenze di situazione (per esempio, l'epoca dell'intervista o la formazione del docente) solo dove ciò influiva sulla comprensione della testimonianza.

Alcuni tendevano a parlare molto, come un fiume in piena che dilaga, mentre altri, soprattutto gli informanti di sesso maschile, hanno dovuto essere stimolati più volte per raccontare le loro esperienze. Durante le prime interviste abbiamo preso appunti, ma spesso non si riusciva a seguire il discorso con sufficiente attenzione, non si riusciva a dare all'intervistato quei segnali silenziosi con l'espressione del viso e con la postura del corpo, che incoraggiano a parlare¹¹⁹. In seguito, con lo schema delle domande-guida sottomano, ci si è limitati a segnalare il punto della registrazione accanto agli argomenti giudicati più interessanti. Si è cercato di rendere l'intervista come un dialogo tranquillo, senza troppo temere divagazioni, riportando però dolcemente il discorso dove ci interessava che tornasse.

Anche con i dirigenti scolastici non ci sono state difficoltà ad ottenere ed effettuare le interviste, anzi, mediatori tra le politiche educative e la loro attuazione, hanno esternato molto volentieri la loro linea didattica, portando esempi di innovazioni e idee da loro propugnate¹²⁰. Interessanti sono stati i colloqui con le due segretarie, una del MAE (quindi in trasferta dall'Italia) e l'altra del CPSI (italiana residente a Losanna da molti anni). Molto più occupate dal punto di vista orario, si sono fatte attendere a lungo prima di concedere la loro intervista, ma poi sono state forse quelle che avrebbero voluto parlare di più. Il loro sguardo sugli insegnanti, oggetto della ricerca, ha colmato vuoti, confermato o messo in discussione quello che era stato raccolto attraverso le testimonianze dei docenti.

¹¹⁹ L'intervista appare come un rituale in cui bisogna utilizzare mosse comunicative adatte alla situazione : gli attori così sollecitati collaborano alla situazione-intervista. E' l'intervistatore che definisce la situazione, che aiuta l'altro nel racconto di sé, valorizzandolo; ma per la riuscita dell'intervista ci deve esser l'accordo dell'intervistato (La Mendola, 2009).

¹²⁰ Nel primo caso di intervista abbiamo potuto registrare facilmente, nel secondo caso abbiamo dovuto accontentarci di prendere appunti : il dirigente ci ha ricevuto in ufficio durante le ore di lavoro e l'intervista è stata continuamente interrotta da telefonate e visite. Abbiamo comunque deciso di tenerne conto per certi aspetti che ha permesso emergessero. In questo caso è stata necessaria una rielaborazione immediata dopo l'intervista, per mettere in ordine e completare gli appunti presi.

2 LA COSTRUZIONE DEI QUESTIONARI BIOGRAFICI E DELLA TRACCIA PER LE INTERVISTE

2.1 L'intervista semi-strutturata discorsiva

Possiamo definire l'intervista come una raccolta, operata da un ricercatore, di informazioni contenute nella biografia dell'intervistato, all'interno di una ricerca.

Jean –Claude Kaufmann nel suo saggio *L'entretien compréhensif* (2008) spiega come la tecnica, che parte dal terreno studiato e che costruisce il modello teorico solo in seguito, sia rivoluzionaria rispetto alle precedenti tecniche d'inchiesta. Ci siamo trovati d'accordo con questa impostazione nell'accostarci all'oggetto studiato senza aver formulato ipotesi precedenti. Infatti dall'osservazione e dall'ascolto nascono impressioni e intuizioni che permettono di capire i fenomeni sociali partendo dall'uomo. E' proprio nell'*approccio qualitativo* che ci situiamo, nell'osservazione di fenomeni poco estesi che permette di spiegarne spiegarne altri, nella selezione qualitativa della rappresentatività dei soggetti analizzati. Ci ritroviamo in una modalità flessibile di rilevazione, adattabile ad ogni caso. Il nostro oggetto di analisi sono gli attori, le loro parole e le loro azioni e l'obiettivo è comprendere il significato di ciò che dicono e fanno. Le tipologie che ne usciranno saranno il prodotto di una logica di analisi che non calcola la causalità, verificando leggi preconcepite, ma opera classificazioni, modelli formali, nati dall'osservazione e dall'ascolto.

Il tipo d'intervista che è stato scelto come il più appropriato a questo tipo di ricerca è *l'intervista semi-strutturata-discorsiva*¹²¹. Essa consiste nell'indurre l'intervistato a

¹²¹ Possiamo a questo proposito citare Gobo (2001) :

“Il metodo dell'intervista discorsiva si propone principalmente di ascoltare le dichiarazioni degli attori sociali. La sua particolarità consiste nel dare ampio spazio all'intervistato, che viene invitato ad esprimersi con parole proprie e ad articolare il discorso secondo i suoi schemi, metafore e metonimie. All'intervistatore viene assegnato il compito di adattare gli obiettivi cognitivi (temi di indagine) e la traccia di intervista al contesto situazionale e alle esigenze discorsive dei soggetti; può quindi invertire (qualora ne sia previsto uno) l'ordine delle domande, modificarne la formulazione o evitare di porgerle”(p.18).

raccontare le proprie esperienze, a trasmettere i propri pensieri, stimolandolo con alcune domande-guida e lasciandogli ampio spazio di manovra nella risposta. L'intervistatore non interviene se non raramente, infatti ha già chiarito con l'intervistato gli obiettivi dell'intervista, in modo che costui possa costruire liberamente il suo racconto. L'esperienza vissuta viene ricostruita a posteriori, reinterpretata dal presente, con tutte le omissioni, i cambiamenti, le cose taciute consciamente o inconsciamente. Così il racconto di vita permette di risalire dal caso particolare al generale, e il ricercatore può mettere in rapporto i casi, scoprendo ricorrenze tra percorsi di vita. Si arriva così a formulare ipotesi e concetti derivati sulle osservazioni, interpretando i fenomeni (Bertaux, 1999).

Citiamo direttamente Bertaux :

La primazia data alla dimensione sociale mi ha condotto a sviluppare una concezione specifica del racconto di vita, il racconto di *pratiche in situazione*. Il punto di vista etnosociologico mira alla comprensione di un oggetto sociale « in profondità » : se ricorre ai racconti di vita non è per comprendere in profondità questa o quella persona ma per estrarre, dall'esperienza di coloro che hanno vissuto una parte della loro vita all'interno di un certo oggetto sociale, informazioni e descrizioni che, una volta analizzate e assemblate, aiutano a comprendere il funzionamento e le dinamiche interne (p.63).

E' vero che l'intervistato consegna all'intervistatore, al di là delle informazioni richieste, un vero e proprio discorso :

Le credenze, gli atteggiamenti, i valori, le rappresentazioni delle traiettorie biografiche sono espressi con una specifica coloritura emotiva, sono iscritti all'interno di una struttura argomentativa che ne determina la sequenza, che ne mostra le connessioni (Cardano, 2003, p.74).

2.2 La griglia dei dati personali

Prima di costruire lo schema d'intervista è stata predisposta una griglia, (allegato 1 alla terza parte) che aveva lo scopo d'individuare per ciascuno degli informanti :

- i dati biografici essenziali,
- il percorso di formazione,
- una biografia linguistica,
- una griglia sulla mobilità interna ed esterna al paese di origine,
- qualche domanda che permettesse di localizzare i soggetti dal punto di vista socioculturale,
- il percorso professionale-lavorativo.ⁱ

Questa prima parte è stata volutamente molto strutturata ed essenziale e non ha permesso alcun margine di manovra all'intervistato. Il suo scopo era, oltre a quello di introdurre l'intervista con una panoramica biografica generale, quello di individuare i capitali di partenza dei docenti. Per costruirla, infatti siamo partiti dal concetto di capitale, applicato alla mobilità, alle conoscenze linguistiche e al percorso socioculturale e professionale. Solo per quanto riguarda le *biografie linguistiche* gli intervistati si sono dilungati in risposte, comprensibilmente più ampie e complesse, dimostrando l'importanza di questa componente (anche per quanto riguarda l'uso del dialetto) nella storia di vita di ciascun informante¹²². In molti casi è stato ripreso l'argomento nell'intervista-dialogo successiva.

La distinzione tra la prima e la seconda fase dell'intervista, cioè la griglia e il dialogo, si è attenuata a mano a mano che procedevano i nostri incontri, per arrivare agli ultimi, in cui le due fasi quasi si confondevano. Infatti all'inizio non era apparso utile registrare la prima parte, pensando quasi a un modulo da compilare con dati anagrafici e biografici, ma ben presto ci si è accorti che già nella prima fase gli intervistati tendevano a raccontarsi. Ci siamo quindi decisi a registrare fin dall'inizio l'incontro. Questo cambiamento si è rivelato positivo.

2.3 Il dialogo-intervista

In seguito si è lavorato alla costruzione di una traccia di intervista, una serie di domande-guida destinata alla registrazione. Invece del classico magnetofono abbiamo utilizzato il computer provvisto di microfono. Questo oggetto inibiva l'intervistato, che però durante la narrazione tendeva a dimenticarsene, allontanandosi spesso dalla posizione ideale per una buona registrazione e creando qualche problema tecnico. In ogni caso è stata esclusa fin da subito l'idea di prendere solo appunti sull'intervista, vista l'abbondanza d'informazioni e il rischio di annotarle arbitrariamente.

¹²² “ Siamo tutti plurilingui... anche chi si dichiara irrimediabilmente monolingue o negato per le lingue. Abbiamo tutti una "storia di lingue", una o più storie "con le lingue" nostre o di altri, una storia di vita dove le lingue sono non solo il supporto ed il mezzo per evidenziare le nostre *life stories*, ma stanno alla radice stessa della nostra vita e l'accompagnano in modo variabile ma costante. Lingue amate ma alcune volte odiate, nascoste, rimosse, dimenticate, lingue che abbiamo imparato per dovere, lingue imperfette, lingue difficili e lingue fluide, lingua del nemico che dobbiamo parlare per sopravvivere, lingua incantata, dell'amore, lingua per comunicare, viaggiare, lavorare...” (Lévy, 2010) <http://www.unimc.it/cla/presentazione/le-biografie-linguistiche-del-cla>

L'intenzione era quella di condurre il dialogo seguendo una traccia corrispondente agli obiettivi di ricerca, allo scopo di guidare discretamente il processo cognitivo dell'intervistato. Ricordiamo, infatti, che ciò che interessa è mettere a confronto le rappresentazioni e i valori dei nostri informanti in relazione ai temi predefiniti (Cardano, 2003).

Kaufmann (2008) nella sua opera raccomanda molta flessibilità. Ci si è trovati d'accordo con la sua impostazione, volta allo scopo di lasciar emergere una dinamica di conversazione più vivace rispetto alla semplice risposta alle domande. Durante l'intervista era ben chiaro l'insieme degli obiettivi di ricerca e non c'è stata difficoltà a tornare sull'argomento che ci interessava quando si divagava troppo, ma ogni volta la sequenza delle domande è stata rivoluzionata dall'andamento del racconto, senza peraltro costituire un problema.

E' stata così preparata una prima serie di domande-guida, (allegato 2), confrontate continuamente con gli obiettivi di ricerca. Si è dovuto modificarla più volte prima di trovare le domande adatte allo scopo¹²³.

Durante la prima intervista, la serie di domande si è rivelata abbastanza adeguata, ma non è stata un'esperienza facile¹²⁴. Andando avanti con le altre, pian piano si sono rese necessarie alcune modifiche, non fondamentali, ma che hanno migliorato lo scorrere dei racconti.

Per quanto riguarda le interviste ai co-attori, ne sono state effettuate, come dicevamo, due a dirigenti che si sono succeduti alla direzione dell'Ufficio Scuola e due a rappresentanti del personale amministrativo, una del Ministero degli Affari Esteri e una dell'ente gestore CPSI (allegati 3 e 4).

¹²³ Blanchet e Gotman (2010) parlano in questa fase di un primo lavoro di traduzione delle ipotesi di ricerca in indicatori concreti e della riformulazione delle domande di partenza, destinate al ricercatore stesso, in domande per l'intervista, destinate agli intervistati.

¹²⁴ Riportiamo qui un brano del *diario di bordo*, che abbiamo tenuto durante la ricerca, a proposito di questa prima esperienza :

“Avevamo meno tempo del previsto. Tecnicamente è andata abbastanza bene, lei bravissima. Io mi sono trovata in un doppio ruolo : prendere appunti e dialogare, reggere le fila dell'intervista. Ho fatto domande in più che non avevo previsto e l'argomento mi è sembrato enorme da sviscerare. Ho accavallato vita professionale e vita privata nelle domande, forse dovrei dividere i due aspetti. Ne sono uscita esausta. Domani esamino il tutto”.

Le domande poste alle segretarie sono state molto simili, anche se esse appartenevano a istituzioni diverse, complementari e talvolta in sovrapposizione.

Nella consapevolezza che non spetti agli informanti e co-attori raggiungere gli obiettivi di ricerca, è parso comunque utile allargare la ricerca al loro sguardo, per così dire, “complementare”.

3 LE TESTIMONIANZE SCRITTE DAGLI INSEGNANTI

3.1 L'uso dei documenti scritti

Le tecniche qualitative si possono distinguere in tre categorie: l'intervista qualitativa, l'uso dei documenti e l'osservazione partecipante. Per completare il corpus si è ricorso anche alle altre due tecniche, in quanto non abbiamo ritenuto sufficiente l'intervista per scoprire tutto ciò che i nostri obiettivi di ricerca ci chiedevano.

Abbiamo sentito infatti l'esigenza di avere delle testimonianze scritte dagli insegnanti. Per ottenerle è stata semplicemente scritta una e-mail cumulativa (allegato 5) a tutti coloro che conoscevamo, (estensibile a coloro che erano stati nominati dopo la fine del nostro mandato, che quindi non conoscevamo), chiedendo di spedirci, sempre via mail, con tutta libertà e dando loro un mese di tempo, qualche commento scritto sulla loro esperienza. Si è pensato di dare un tema: *potete descrivermi una delle sedi dei corsi (in Svizzera), in cui state lavorando o avete lavorato, che pensate sia significativa per voi ?* Lo scopo di questa scelta era anche di agganciare insegnanti che, per vari motivi, non erano stati intervistati e di trattare un argomento che, a nostro parere, era trasversale a tutta una serie di percezioni e rappresentazioni.

Una testimonianza scritta non ha lo stesso valore di un'intervista registrata : chi scrive in genere riflette maggiormente (*scripta manent!*) su quello che trasmette, la quantità di materiale è necessariamente minore, ma il risultato è stato in qualche caso molto interessante. Ci sono diverse maniere di scrivere: si sarebbe potuto chiedere un componimento da svolgere durante una riunione, oppure una lettera, uno stralcio di diario. La formula "mail" è parsa la più facile da ottenere e nello stesso tempo quella che permetteva maggiore spontaneità e vicinanza al linguaggio orale. Abbiamo ricevuto nove risposte, tra le quali quattro di docenti che non erano stati intervistati.

Per i docenti già intervistati, si è trattato di un'integrazione, in un caso notevolmente ricca, all'intervista già effettuata a quasi un anno di distanza.

Parte di questo materiale è stato esaminato e trattato secondo i temi emersi in sede di analisi.

4 L'OSSERVAZIONE PARTECIPANTE

4.1 Una tecnica derivata dall'antropologia

La terza tecnica cui si è fatto ricorso, per completare il quadro di inchiesta, è stata l'osservazione cosiddetta *partecipante*. Come spiega Lapassade (2003):

L'osservazione partecipante (...) è un *dispositivo di ricerca* la cui caratteristica principale è di combinare sul campo l'*osservazione*, che implica una certa *distanza*, e la *partecipazione*, che richiede al contrario un'*immersione* del ricercatore nel contesto che studia (p.366).

L'osservazione fa parte dell'attitudine naturale di ciascuno di noi che, nella vita di tutti i giorni, viviamo una sorta di sdoppiamento: siamo insieme, in ogni istante, attori e osservatori di noi stessi e degli altri. Nell'osservazione partecipante, lo sdoppiamento è più sistematico e messo volontariamente al centro del metodo di lavoro (pp.370-371).

Nata nell'ambito dell'antropologia, la tecnica dell'osservazione partecipante fu definita come tecnica di ricerca da Malinowski nel 1922, rivoluzionando il punto di vista dell'osservatore che fino ad allora aveva indagato senza implicarsi direttamente nelle popolazioni studiate. Egli infatti passò lunghi periodi vivendo in stretto contatto con le popolazioni che voleva studiare, per potersi immedesimare nella loro mentalità e vedere la realtà dal loro punto di vista.

In seguito fu soprattutto la scuola di Chicago ad applicare questa tecnica alla sociologia. Gli stessi fondatori hanno cercato di categorizzare le varie forme di osservazione.

Possiamo quindi definire l'osservazione partecipante una *strategia di ricerca* in cui il ricercatore osserva un gruppo in situazioni e ambienti suoi propri, stando all'interno di esso, stabilendo rapporti d'interazione coi suoi membri, in modo da poterne descrivere le azioni, comprendendo dall'interno le motivazioni del loro agire. In genere il ricercatore s'immerge per un periodo di tempo abbastanza lungo nell'ambiente che intende osservare, immedesimandosi in esso, interagendo e dialogando con i soggetti che intende studiare, perchè la sua comprensione sia il più possibile completa. L'osservazione di questo tipo nasce con una *negoiazione*: nel nostro caso non c'è stato bisogno di richieste o permessi formali, ma solo di lavoro per acquisire e mantenere la fiducia e la collaborazione delle persone che sarebbero state osservate in modo palese. Lapassade (op.cit.) considera la fase della negoziazione come facente parte dell'osservazione

partecipante. Il nostro caso rappresentava una particolarità: avendo fatto parte del gruppo che avremmo osservato, una parte dell'osservazione era stata già fatta negli anni di esperienza precedente, anche se solo nell'ultimo periodo in modo consapevole e intenzionale.

4.2 Osservazione dichiarata e non dichiarata.

La posizione di ex collega ci ha permesso di partecipare alle riunioni formali e informali, alle lezioni in classe e agli incontri coi genitori, alla vita quotidiana dei docenti, senza che essi si sentissero delle “cavie da laboratorio”. Essi infatti sapevano della ricerca, ma allo stesso tempo, soprattutto nelle riunioni informali nelle quali s'interagiva come prima, quando si era tutti nella stessa situazione, non si sono sentiti osservati ed è stato possibile continuare a percepire dai loro discorsi, dalle loro azioni e dai loro atteggiamenti naturali quello che stavano vivendo personalmente e in relazione agli altri. L'osservazione è stata quindi allo stesso tempo *dichiarata* (soprattutto in occasione dell'osservazione nelle loro classi o dell'accompagnamento per tutta una giornata di lavoro e tempo libero) e *non dichiarata*, quando ci si è incontrati nelle loro case, ai loro ritrovi, quando si è preso un caffè insieme chiacchierando. Dal nostro punto di vista è stato facile vedere la realtà coi loro occhi, visto che si erano vissute le stesse esperienze, ma nello stesso tempo si è rivelata necessaria quell'operazione, quello sforzo di distanziamento, per passare da osservato a osservatore.

Abbiamo pensato di applicare questa tecnica alla nostra ricerca come strumento complementare alle interviste e alle testimonianze scritte, allo scopo di raggiungere gli obiettivi di ricerca.

In generale nell'osservazione partecipante bisognerebbe operare una selezione di ciò che si intende osservare, per esempio le interazioni formali o informali tra i componenti del gruppo (Olmetti Peja, 1998), ma in questo caso ci si è limitati a raccogliere per iscritto i risultati delle nostre osservazioni, annotando tutto ciò che avevamo potuto vedere, percepire e capire in una certa situazione, allo scopo di completare quello che già avevamo ricevuto dalle interviste e dalle testimonianze scritte. L'unico momento in cui ci siamo dati degli obiettivi di osservazione seguendo una griglia è stato durante le osservazioni in classe. Infatti quella era l'unica situazione (a parte la sequenza del loro percorso di tutta una parte della giornata) in cui non avevamo mai visto agire i nostri

colleghi. Quattro sono stati i docenti che hanno accettato che si trascorresse con loro tutto un pomeriggio di lavoro, che si effettuasse il viaggio¹²⁵ per recarvisi e si assistesse alle lezioni, per poi tornare verso casa insieme. In questo caso è stata utilizzata una griglia di osservazione costruita prendendo spunto da esempi di altre ricerche ed adattandola alla specificità del contesto del lavoro (allegato 6).

L'annotazione di ciò che veniva osservato, nel caso della griglia appena nominata, è stata sistematica e facilitata dallo schema. Durante i corsi, nei quali si è cercato di svolgere un ruolo discreto di supporto alla lezione, dopo aver comunque spiegato ai ragazzi lo scopo della nostra presenza in classe, abbiamo preso appunti. In seguito sono state riviste le annotazioni¹²⁶ e si sono aggiunti i relativi commenti.

Durante l'osservazione non dichiarata non sono stati presi appunti, ma abbiamo osservato con grande attenzione per poi, una volta al lavoro, scrivere di getto tutto ciò che si era rilevato, descrivendo fatti, luoghi e persone in modo oggettivo, per poi aggiungere solo in un secondo tempo commenti e ipotesi d'interpretazione soggettive in un apposito diario di bordo.¹²⁷

¹²⁵ Occorre ricordare che quotidianamente la maggior parte dei docenti deve trasferirsi per molti chilometri per raggiungere le sedi dei corsi, che sono ogni giorno differenti.

¹²⁶ Gli appunti presi in seguito all'osservazione diretta dei fenomeni appariranno in sede di conclusione di alcuni argomenti di analisi.

¹²⁷ Il diario di bordo è stato ed è tuttora uno strumento indispensabile al nostro lavoro. Si è iniziato con un diario vero e proprio, ricostruendo le tappe che avevano portato pian piano a concepire una tesi di dottorato, i primi colloqui alla ricerca di un direttore di tesi, le indecisioni sulle scelte da operare, le prime certezze sul soggetto da analizzare, gli incontri, i seminari, i convegni e i corsi che hanno contribuito a formarci come ricercatori. Ogni volta sono state annotate tutte le impressioni, le idee, le rinunce e le scoperte. Abbiamo anche completato le interviste e le osservazioni partecipanti coi nostri commenti. Questo tipo di diario ci ha accompagnato per tutto il primo anno, che si è svolto tra corsi, contatti e costituzione della maggior parte del corpus. Si può dire che è stato testimone e compagno della nostra maturazione nella ricerca. In seguito non si è più sentita l'esigenza di un diario di questo genere e abbiamo iniziato a tenere un diario più « operativo ». Ciò ha coinciso con l'inizio della redazione. Sono stati infatti annotati programmi, schemi e idee che hanno agevolato la stesura del contesto, del quadro teorico, del quadro metodologico e dell'impostazione d'analisi del corpus. Mentre il primo diario è stato molto utile per ricostruire il percorso di formazione e la nascita del corpus, il secondo tipo di diario è uno strumento fondamentale per riordinare le idee e per trovare tutto ciò che altrimenti si disperderebbe in annotazioni disordinate.

5 LA SCELTA DEL METODO DI ANALISI

5.1 Come gestire la massa dei dati

Quando si arriva al momento di iniziare con l'analisi del corpus sorgono molti interrogativi. Come gestire la massa dei dati? Come sistematizzare il processo di analisi? Quale spazio dare alla teoria?

Il corpus di questa ricerca, lo ricordiamo, è composto da vari tipi di informazione: tutte le trascrizioni delle registrazioni, completate dalle testimonianze scritte, dagli appunti presi durante e dopo le osservazioni e dal diario di bordo.

Il nostro metodo di analisi assomiglia un po' alla raccolta dei funghi. Si parte cercando solo alcune qualità conosciute, sicure, e l'occhio seleziona automaticamente in mezzo al terreno del bosco solo certe forme e certi colori che corrispondono al tipo di fungo cercato. Ma se si allarga l'osservazione, ci si accorge che c'è una miriade di altri funghi, di forme e colori diversi, che popolano il terreno boschivo. Il ricercatore allora non si limita a cogliere i funghi che conosce ma si azzarda a cogliere anche qualche altra qualità che potrà in seguito analizzare e, se è commestibile, cioè interessante per lui, metabolizzabile dal suo organismo, lo terrà, altrimenti lo getterà via.

Allo stesso modo ci si è avvicinati all'analisi del corpus. Gli obiettivi di ricerca erano stati formulati, gli schemi corrispondenti alle categorie¹²⁸ ordinati, ma non bastava. L'analisi

¹²⁸Possiamo identificare la *categoria* come una produzione testuale che si presenta sotto forma di breve espressione e permette di dare un nome a un fenomeno percettibile attraverso una lettura concettuale di un materiale di ricerca. È lo strumento analitico per eccellenza dell'attività di concettualizzazione/teorizzazione, è foriera di senso, soprattutto in relazione ad altre categorie, e permette di ricostruire una rappresentazione teorica di *fenomeni di diversa natura*, che si basa su ciò che dà loro un senso dal punto di vista dell'attore. I fenomeni di diversa natura possono essere un vissuto, uno stato, un processo, una logica, una dinamica... (Paillé-Mucchielli, 2008). L'Ecuyer (1990) osserva che la categoria può essere definita *tema*: è una specie di *denominatore comune* al quale possono essere naturalmente rinviati un insieme di enunciati che si assomigliano senza forzarne il senso.

doveva allargarsi ed emergere dai discorsi. Può capitare di trovare categorie non previste o aspetti imprevisti di categorie già trovate. Così abbiamo proceduto a una doppia analisi. Dall'alto, cioè a partire da categorie precostituite, e dal basso, a partire cioè dal corpus. E' il modello di analisi del contenuto che L'Ecuyer chiama *a catégories miste*, in cui la categorizzazione e la classificazione emergono sia dal materiale che dalla teoria. Abbiamo passato in rassegna le interviste trascritte, cercando le risposte alle nostre domande, trovando però altri aspetti che hanno allargato il nostro campo d'indagine.

Che cosa fare a questo punto con i dati che abbiamo raccolto? Come analizzarli?

Illustriamo a questo punto il nostro processo di analisi del corpus, per evidenziare come siamo arrivati a formulare delle ipotesi di interpretazione.

Abbiamo infatti previsto una serie di tappe successive, nell'intento di mettere in evidenza il senso di una situazione vissuta, legando in uno schema chiarificatore i diversi elementi emersi e rivedendo ogni fenomeno da differenti punti di vista (Paillé, 1994). Partire dalla descrizione di un fenomeno, dall'individuazione di una categoria, e andare verso una interpretazione e una teorizzazione¹²⁹ è un processo complesso che abbiamo seguito secondo fasi consecutive.

5.2 La griglia di lettura

Ripartiamo dalle interviste effettuate: le nostre domande, formulate dopo lunga riflessione e talvolta modificate nel corso della ricerca, erano state uno strumento di esplorazione allo scopo di produrre dati analizzabili. Per un primo approccio al nostro corpus, dopo ogni colloquio registrato con gli informanti abbiamo subito compilato una griglia di lettura (allegato 7). E' stato uno strumento esplicativo, creato allo scopo di produrre risultati, (Blanchet e Gotman, 2010), uno schema formulato sulla base dei nostri obiettivi di ricerca e sulle domande lanciate durante le interviste, come punti di riferimento per una pista di riflessione. Dopo aver costruito la griglia, abbiamo riassunto le affermazioni, i

¹²⁹ Concordiamo con Paillé sul fatto che: "La théorisation est, de façon essentielle, beaucoup plus un processus qu'un résultat" (Paillé, 1994, p.149-150).

segmenti di discorso corrispondenti e li abbiamo classificati nelle rispettive rubriche. Molte parti di discorso, però, non hanno trovato posto in questo schema predefinito: sono state inserite perciò in una sezione a parte, da analizzare ulteriormente. Questo procedimento è servito soprattutto a permetterci una rilettura a caldo di ciò che avevamo raccolto. Non poteva sostituire la trascrizione completa.

5.3 La trascrizione delle interviste e una prima codificazione

La fase della trascrizione delle interviste ha necessitato di molto tempo e molta concentrazione. Abbiamo dunque dedicato alcuni mesi alla trascrizione precisa di ogni intervista. Per rendere il lavoro meno pesante, abbiamo iniziato nel contempo ad effettuare una prima divisione del corpus in sequenze, quella che Paillé (1994) chiama *codificazione*, individuando per ciascuna sequenza un'espressione che ne richiamasse l'idea centrale. Inizialmente abbiamo usato colori diversi per sottolineare e poi individuare temi differenti, poi abbiamo abbandonato l'idea, scegliendo altri metodi, come per esempio l'uso di titoli e commenti a lato. Il testo dell'intervista è un insieme scomponibile ma non in modo troppo dettagliato: classificare i brani più significativi ha aumentato le nostre possibilità di analisi per convalidare l'interpretazione, per ricercare meglio la congruenza tra interviste diverse, per estrarre dalle interviste le tematiche più significative, i personaggi, gli eventi fondamentali, gli itinerari biografici e socioculturali, i punti di svolta principali (Diana, Montesperelli, 2005).

5.4 Pausa di riflessione: riletture, primi schemi, letture metodologiche

Esaurita la trascrizione, abbiamo preso una pausa per rivedere tutto il lavoro svolto fino a quel momento: il contesto, il quadro teorico e il quadro metodologico. Sentivamo infatti la necessità di controllare la coerenza di un lavoro che stava maturando attraverso fasi differenti.

Abbiamo quindi cominciato a predisporre la quarta parte della ricerca. Individuati i grandi temi corrispondenti agli obiettivi di ricerca, ne abbiamo fatto uno schema di massima, che comprendeva le categorie fino ad allora emerse con le loro varianti. Abbiamo quindi ipotizzato quali fossero gli elementi che potevano spiegare tali variazioni di uno stesso tema.

A questo punto abbiamo sentito la necessità di controllare le nostre intuizioni metodologiche con gli studi di chi ci aveva preceduto e che ben meglio di noi aveva esplicitato il suo agire. Ci siamo quindi dedicati a un periodo di lettura, redigendo schede analitiche per fissare gli spunti teorici che maggiormente ci avevano orientato.

5.5 La fase di categorizzazione

In seguito abbiamo ripreso tutto il corpus e lo abbiamo ripassato di nuovo tutto in rassegna, questa volta minuziosamente, per realizzare quella fase che Paillé chiama *categorizzazione*, cioè dare un nome ai fenomeni e agli avvenimenti, spingendo la codificazione a un livello più concettuale, chiedendosi di quale fenomeno o di quale elemento di un universo psicologico o sociologico si tratta e cercando di comprenderlo. Si è cercato di dare un nome alla logica soggiacente, ai fenomeni che attraversano l'esperienza o il comportamento degli attori.

Cerner cela dans le cadre de l'activité de catégorisation, ce n'est pas uniquement se livrer à un exercice littéraire, c'est rendre intelligible un phénomène d'importance, c'est expliquer un événement, c'est lui donner un contexte nouveau, un contexte plus large, c'est le mettre en perspective ou lui donner une dimension existentielle, critique, philosophique, *c'est, en fin de compte, théoriser*¹³⁰ (Paillé, idem, p.160).

Ogni sequenza ha assunto una potenzialità di analisi spesso diramata in diverse sfumature di significato.

Siamo quindi tornati allo schema delle categorie principali, cercando di inserirvi, come in grandi contenitori di significato, altri temi emersi durante la seconda analisi, secondo una gerarchia apparsa nel contesto delle interviste.

5.6 L'analisi per temi trasversali: la strutturazione di ogni capitolo

Ricordiamo che la nostra intenzione era di analizzare, secondo un *approccio tematico* (Blanchet e Gotman, 2010), utilizzando opportuni confronti, le testimonianze, tipificando

¹³⁰ Traduzione nostra: Distinguere ciò nel contesto dell'attività di categorizzazione, non significa unicamente lanciarsi in un esercizio letterario, è rendere intelligibile un fenomeno importante, è spiegare un avvenimento, è dargli un nuovo contesto, un contesto più ampio, è metterlo in prospettiva o dargli una dimensione esistenziale, critica, filosofica, è, in fin dei conti, teorizzare.

i percorsi linguistici, i capitali di partenza, le esperienze d'integrazione e quelle professionali, attraverso le motivazioni dei docenti, le loro rappresentazioni su di sé, sugli altri, sull'oggetto del loro insegnamento. Nell'atto di svelare le storie personali degli insegnanti, la loro esperienza all'estero, le immagini che si sono costruiti dei luoghi in cui hanno esercitato la loro missione pedagogica, si è cercato d'individuare le strategie e le pratiche pedagogiche, le scelte nel modo di vivere e di rapportarsi alla realtà dell'ambiente circostante, come indizi di trasformazione identitaria e professionale¹³¹. Si è tentato di mettere in luce le rappresentazioni relazionate al contesto dell'esperienza vissuta¹³², iscrivendole in una rete di significati a livello individuale e collettivo, partendo dalle categorie proprie degli attori sociali.

Il confronto di queste analisi con le nostre osservazioni e le testimonianze scritte ci hanno permesso, in qualche occasione, di individuare ricorrenze e varianti tra ciò che essi dicono, ciò che essi scrivono e ciò che essi fanno.

Le fonti orali sono interessanti per la loro capacità di farci comprendere, più ancora che gli avvenimenti, il loro significato: nell'analisi delle testimonianze l'obiettivo è stato di comprendere il valore, l'importanza dei fatti per gli informanti. Si è voluto infatti concentrare l'attenzione sullo sguardo dei testimoni rispetto a fatti e situazioni, cercando di mettere in luce le intenzioni, le motivazioni, le rappresentazioni degli attori sociali in relazione al loro vissuto.

Come suggerisce Kaufmann (2007), occorre far parlare i fatti, scovare indizi come in una vera investigazione poliziesca.

Il materiale raccolto è stato quindi diviso in parti, in modo che esse venissero rimesse insieme in modo diverso, allo scopo di ricostruire il mondo interiore delle persone intervistate, partendo dagli elementi di discorso a nostra disposizione. Le categorie emerse sono state oggetto di una nuova organizzazione trasversale da un'intervista

¹³¹ Bertaux (1997) raccomanda nell'analisi tematica di rispettare il senso delle frasi isolate, inserite in ciascun tema, superando il rischio di staccare i passaggi dai loro contesti discorsivi.

¹³² Schütz sottolinea come le narrazioni biografiche sono il frutto della rappresentazione che chi racconta dà della propria biografia. Riportare una storia di vita implica la presentazione dell'attore della storia e di tutti i co-attori che giocano un ruolo importante nella sua esperienza di vita (Alhait, Bergamini, 1966).

all'altra, per mettere in luce rapporti e contrasti, rappresentazioni e attribuzioni di senso (Murphy-Lejeune, 2003).

Bertaux (1997) sottolinea come nel metodo etnosociologico i dati servano a vedere come funziona un mondo, una situazione sociale, nel nostro caso attraverso traiettorie di vita ricostruite a posteriori, attraverso le testimonianze di chi le ha vissute. Il capitale di esperienza biografica lascia emergere le strategie di sopravvivenza sociale delle persone in mobilità, attraverso il racconto che funge da strumento per una ridefinizione identitaria.

I risultati delle varie interpretazioni sono stati inevitabilmente costruiti a partire dalla nostra prospettiva e dalla nostra esperienza. E' infatti il ricercatore che deve prendere decisioni sulla gerarchia d'importanza dei dati raccolti (Blais e Martineau, 2006).

Una volta individuati cinque o sei temi principali, li abbiamo presi in considerazione uno alla volta ordinandoli in capitoli. Di ognuno abbiamo ritrovato in tutto il corpus i brani di intervista che ad esso si riferivano e li abbiamo strutturati in un corpus a parte con un comune denominatore.

In seguito abbiamo svolto un'analisi a livello ancora più dettagliato, individuando tutte le ramificazioni ¹³³che potevamo trovare all'interno di ogni tema e abbiamo così strutturato ogni capitolo, tenendo anche presente il quadro teorico e contestuale di riferimento che, per ogni tema, abbiamo ripreso e approfondito, trovando in esso o un confronto, o una base per analizzare una categoria, o una pista per svolgere un discorso interpretativo.

5.7 La redazione: tra analisi e ipotesi d'interpretazione

La redazione quindi è nata da un incontro tra ricerca e scoperta, tra *analyse en reconnaissance* e *analyse en emergence* (Paillé-Mucchielli, 2008),¹³⁴ tra analisi descrittiva, correlata da numerosi esempi, per identificare ogni categoria e le sue varianti, e ipotesi d'interpretazione (L'Ecuyer, 1990).

¹³³ Si può ipotizzare una struttura ad arborecenza di una categoria che si ramifica in elementi sempre più specifici (Paillé-Mucchielli, op.cit.).

¹³⁴ In realtà la prima serve a strutturare in grandi tematiche mentre la seconda a definire all'interno tutte le sfumature e i confronti per arrivare all'interpretazione.

Lo schema di riferimento, che era servito per impostare le categorie principali, è rimasto lo stesso soltanto per i primi due capitoli, poi ha subito un'evoluzione determinante numerosi cambiamenti, che però non ne hanno modificato la struttura più profonda. In alcuni casi non abbiamo dato seguito all'analisi di alcune sotto-categorie, per non rendere troppo complessa l'esposizione.

Dalla descrizione iniziale di un tema si è tentato quindi di raggiungere di volta in volta differenti gradi di interpretazione e teorizzazione.

Ricordiamo che l'analisi del corpus è iniziata nel momento stesso della raccolta, tanto che essa ha determinato il modo di porci con gli altri intervistati a mano a mano che gli incontri si susseguivano¹³⁵.

Anche le modalità con cui venivano raccontate le esperienze dai docenti hanno rappresentato un oggetto di analisi: per esempio, l'uso di metafore, esitazioni, contraddizioni, erano evocatori di significato almeno quanto l'esposizione dell'intervistato (Paillé-Mucchielli, idem) e hanno contribuito a far evolvere le nostre ipotesi d'interpretazione. Lo studio delle costanti e delle varianti nelle rappresentazioni e nei valori veicolati dai discorsi ci hanno permesso di approfondire la nostra analisi interpretativa.

E' stato inoltre importante saper leggere nella materia studiata le implicazioni psicologiche, politiche, economiche e ideologiche, nella consapevolezza che ogni fenomeno osservato possiede caratteristiche multidimensionali.

Infine, abbiamo tentato di verificare le implicazioni teoriche, tenendo presenti anche i casi negativi, che potevano cioè contraddire le nostre affermazioni.

5.8 Il rapporto col quadro teorico e contestuale

Quale è stato dunque il rapporto con il quadro teorico che avevamo predisposto secondo i nostri obiettivi di ricerca? Che senso ha avuto costituire un quadro teorico costruito sugli obiettivi di ricerca, se la teorizzazione è poi anche nata dall'analisi del corpus?

¹³⁵ Citiamo a questo proposito Edith Cognigni (2007): "Questo approccio induttivo ci ha così permesso di formulare le nostre domande di ricerca in itinere, di riformulare le ipotesi inesatte o ingenuie, ma soprattutto di rendere i soggetti indagati dei soggetti dialoganti, prima che *oggetti* di studio"(Cognigni, 2007, p.47).

Nell'analisi tematica il quadro teorico guida il processo di analisi per temi, indicando i modelli e i concetti attraverso i quali si produce l'interpretazione. Nel caso della nostra ricerca, il quadro teorico ha rappresentato un paziente lavoro di mappatura concettuale degli studi di chi ci ha preceduto sui concetti emersi dagli obiettivi di ricerca, sempre aperto a verifiche ed aggiunte nel confronto con il corpus. Il ricercatore si basa su studi anteriori e sulla propria esperienza personale per andare al di là delle categorie individuate, trovandone nuove implicazioni, nuove sfaccettature e nuove evoluzioni, che diano sempre maggior senso ai dati in suo possesso.

La nostra analisi è stata, per così dire, un incontro-scontro tra concetto e realtà, tra discorsi ufficiali e quotidianità, tra modelli teorici e vissuto. Si è cercato, in altre parole, di spiegare alcuni fenomeni incontrati in rapporto a modelli¹³⁶ che avevamo selezionato nella fase della costituzione del quadro teorico, oppure in rapporto a classificazioni scelte per orientarci nei contesti analizzati. I risultati dell'analisi hanno di volta in volta preso la forma di postulati teorici da verificare, di una griglia di categorie da applicare e confrontare, di un'interpretazione da convalidare (Paillé e Mucchielli, 2008).

Abbiamo quindi utilizzato il quadro teorico costruito nella seconda parte della ricerca come punto di riferimento e fonte di concetti operativi, strumenti d'analisi che ci hanno permesso di strutturare le nostre interpretazioni. Ciò non ci ha impedito di aprirci a nuovi modelli e a nuovi concetti che sono emersi nel corso dell'analisi. Secondo Kaufmann (2008) la problematizzazione che si fonda sui fatti raccontati non può essere il risultato di un rigido schema concettuale stabilito a priori, ma nemmeno del solo ascolto del materiale delle interviste. La teoria nasce pian piano, nel va e vieni tra fatti e ipotesi del ricercatore, ipotesi che prendono forma attraverso verifiche, conferme e rinunce.

5.9 L'onestà della ricerca

Non è sempre stato facile lavorare in modo trasversale: c'era il rischio di perdere la verticalità dell'individuo che consegna la sua storia al ricercatore. Abbiamo quindi cercato di mantenere comunque un filo conduttore per ogni informante, richiamandone

¹³⁶ In questo caso i risultati dell'analisi del contenuto prenderanno un significato diverso a seconda del modello cui sono stati confrontati nell'interpretazione (L'Ecuyer, op.cit.).

talvolta le caratteristiche specifiche e facendone un breve ritratto biografico¹³⁷ al quale il lettore può riferirsi in ogni momento. *L'analisi tematica* rischia di spersonalizzare gli individui, di spezzettare in sequenze le loro esperienze, il loro racconto, di perdere la verticalità di un'esperienza a favore di un'analisi comparativa orizzontale, alla ricerca di quella che Blanchet e Gotman (2010) chiamano *une cohérence thématique inter-entretiens*, che lasci emergere dei modelli esplicativi delle pratiche e delle rappresentazioni. Abbiamo perciò redatto, alla fine di ogni intervista, una breve biografia di ogni informante, perché emerga l'integralità di ogni persona. Infatti la nostra struttura d'analisi ha lo scopo di dominare e gestire al meglio il materiale d'inchiesta, non quello di dimenticarlo (Kaufmann, 2008).

Le respect de la vérité du matériau ne consiste pas à rédiger les entretiens à plat et avec prudence. Au contraire, il faut tenter de restituer le relief qui leur donne du sens, commenter quand une phrase ne parle pas assez d'elle-même, prendre un style vivant quand la situation l'exige¹³⁸ (Kaufmann, idem, p. 112).

Il costante passaggio dalla dimensione verticale a quella trasversale ci ha comunque permesso di raggiungere ulteriori gradi di comprensione.

Il nostro scrupolo è stato anche quello di non manipolare i segmenti di intervista estrapolandoli dal contesto, solo per dimostrare una nostra intuizione o seguire un preconcetto. Il rischio c'era, ed era alto. Il ricercatore, anche inconsapevolmente, può ricorrere a un utilizzo poco onesto delle affermazioni che ha sottomano, rendendo la sua esposizione più avvincente e interessante, ma fondata su dati parziali, su affermazioni volatili, o troppo estrapolate dal loro contesto, che non consegnano la verità. Questo scrupolo ci ha seguiti continuamente. Ci siamo chiesti spesso: un informante, se dovesse rileggersi all'interno della nostra analisi, si sentirebbe veramente rappresentato? Si sentirebbe frammentato in una miriade di elementi facenti capo a diverse tematiche e non riconoscerebbe più la sua voce? E' vero che parliamo di un gruppo di persone con molte caratteristiche in comune, ma in realtà sono individui con storie e connotati unici e particolari. Per poter cogliere gli aspetti più significativi, chi analizza le interviste deve

¹³⁷ Vedi Profili biografici in appendice

¹³⁸ Traduzione : Il rispetto dell'autenticità del materiale non consiste nello scrivere le interviste *à plat* e con prudenza. Al contrario, bisogna cercare di restituire la profondità che dà loro un senso, commentare quando una frase non parla abbastanza di per se stessa, assumere uno stile vivace quando la situazione lo esige.

saper utilizzare tutto il suo intuito e la sua attenzione e lasciarsi veramente pervadere dal discorso dell'altro. Gli elementi presenti nell'analisi qualitativa devono essere rispettati secondo la soggettività dell'intervistato, tenendo presenti i suoi giudizi e le motivazioni che stanno alla base delle sue scelte (Kanizsa, 1993). Speriamo di essere riusciti a trasmettere questo nostro riguardo per colleghi che conosciamo bene, in alcuni casi anche a fondo.

Ma esiste anche il problema opposto: può avvenire che siano gli intervistati a manipolare, anche inconsapevolmente, l'intervistatore. Nel nostro caso poteva succedere facilmente che gli ex colleghi ci consegnassero una sorta di denuncia di alcune delle loro situazioni, che volessero farci sottolineare alcuni aspetti della loro esperienza: in questo caso è importante avere la consapevolezza di tale rischio e nel corso dell'analisi cercare di andare sempre oltre ciò che essi vogliono far sapere, andando a scovarne le motivazioni più profonde.

5.10 Le ipotesi d'interpretazione

Alla fine di ogni argomento abbiamo tirato le conclusioni e, dove potevamo, abbiamo ipotizzato un'interpretazione dei fenomeni analizzati.

Non esiste un'interpretazione migliore di un'altra. In ogni tematica affrontata la nostra interpretazione è una delle possibili decodificazioni che si possano ipotizzare. Ci sono ipotesi d'interpretazione che abbiamo abbandonato dopo averne scoperta l'inconsistenza. Ciascuno ha il suo sguardo e la sua prospettiva che metterà maggiormente in luce un aspetto o un altro, nel tentativo di scovare il senso più profondo e nascosto del fenomeno analizzato. E' necessario perciò poter rispondere delle proprie scelte, che quindi devono essere coscientizzate ed esplicitate (Paillé e Mucchielli, 2008). Come ricercatori ci proponiamo il compito di svelare, comprendere e tentare di spiegare la materia che abbiamo a disposizione, e nello stesso tempo accettiamo la responsabilità delle nostre interpretazioni, conclusioni e teorizzazioni (Strauss e Corbin, 2004).

CONCLUSIONI

In questa terza parte abbiamo passato in rassegna il processo di costituzione del corpus, la scelta dei metodi di inchiesta e lo sviluppo dell'analisi del materiale raccolto.

Appropriarsi di una metodologia nello svolgimento di una ricerca è frutto di un grande lavoro di informazione, di un grande lavoro di approfondimento delle conoscenze sulle ricerche svolte da chi ci ha preceduti. La riflessione sulle nostre scelte ci ha portato a riesaminare le nostre posizioni nei confronti delle diverse correnti di ricerca scientifica e a ritrovarci in una schema personale sempre più definito dal nostro campo d'indagine e dalle sue esigenze.

Ogni ricerca ha le sue peculiarità e il ricercatore deve saper capire quali metodologie si adattano meglio al suo lavoro specifico e nel contempo saperle adattare al suo caso.

Il confronto con altri ricercatori che stanno eseguendo un compito simile è certamente proficuo.

La pratica dell'analisi, unita a una continua attenzione alla coerenza, spesso porta ad un cammino che sorprende anche lo stesso ricercatore. Non dimentichiamo che la nostra ricerca è nata da un'esperienza personale in cui noi stessi avremmo potuto essere oggetto di indagine, come lo sono stati i nostri informanti.

Le numerose letture effettuate sulla metodologia della ricerca qualitativa e in particolare sull'analisi del corpus hanno orientato e confermato le nostre scelte metodologiche, aiutandoci a creare una pista di lavoro flessibile che ha preso forma tra slanci teorici e difficoltà d'interpretazione, conferme e rinunce.

Nella quarta parte presenteremo la vera e propria analisi, che sfocerà nel tentativo d'interpretazione dei risultati emersi.

Lasciamo al lettore il giudizio sull'efficacia del nostro approccio.

PARTE QUARTA: ANALISI E IPOTESI DI INTERPRETAZIONE DELLE INTERVISTE

INTRODUZIONE

Possiamo così dare inizio all'analisi del corpus: dopo aver intervistato i docenti e alcuni co-attori della loro esperienza all'estero, dopo averli osservati nelle loro funzioni e nella loro vita quotidiana, dopo averne raccolto le testimonianze, dopo aver completato il quadro contestuale, teorico e metodologico, arriviamo infine al momento in cui si affronta direttamente l'analisi di un abbondante materiale. Sofferenza, incertezza, fiducia, speranza e ideali si mescolano nei racconti biografici in cui i docenti si aprono a uno sfogo, a una manifestazione dei propri pensieri, a una riflessione su se stessi e le proprie esperienze. E' un microcosmo comprendente fenomeni universali, comuni a più gruppi di attori sociali, che vivono esperienze simili in altri contesti e in altre dimensioni. Percorsi linguistici, capitali, motivazioni e aspettative, rappresentazioni, percezioni dell'impatto col nuovo, strategie e acquisizione di competenze sono solo alcune delle categorie che incontreremo nel nostro percorso d'indagine, attraverso i racconti biografici che ci sono stati consegnati.

Raccogliere queste testimonianze in una situazione di prossimità professionale ci ha posto in una posizione privilegiata. Chi raccontava era sicuro di essere compreso, conscio di aver condiviso le stesse esperienze del ricercatore, e ha potuto parlare con libertà e sincerità. Come osserva Bourdieu nella *Misère du monde* (1993), nella relazione tra intervistatore e intervistato occorre cercare di ridurre al massimo la *violenza simbolica* che si potrebbe esercitare. Nel nostro caso, la prossimità socio-professionale¹³⁹ ha contribuito a superare la "violenza" dell'intervista. Dal canto nostro si è sostenuto, nelle interviste come nell'analisi, uno sforzo di obiettività e distanziamento necessari per un'osservazione il più possibile scientifica e onesta. Prossimità e distanziamento sono stati quindi i due poli tra i quali si è giocata l'interpretazione del materiale che avevamo sotto gli occhi e il fattore tempo, la distanza di tre anni dalla fine della nostra personale esperienza, ci ha permesso di ridimensionare i fenomeni osservati, inscrivendoli al tempo

¹³⁹ Il concetto di *prossimità* in questo caso è particolarmente determinante nell'aspetto del linguaggio comune agli insegnanti che hanno vissuto un'esperienza simile. Se tra intervistatore e intervistato c'è un linguaggio condiviso, fatto anche di sottintesi, di sottolineature e di silenzi, la comunicazione a livello affettivo, cognitivo e culturale è molto più efficace (Lévy, 2001).

stesso in una visione più ampia di logiche a livello *meso* e *macro*, che durante il nostro mandato non avevamo potuto cogliere nella loro completezza.

Riprendiamo le domande che ci siamo posti in partenza per ricordare poi in che modo abbiamo strutturato l'analisi del corpus.

- Quali sono i capitali di partenza e quali vengono mobilitati nell'esperienza dei docenti all'estero?
- Quali sono le rappresentazioni, le motivazioni e le aspettative in questo tipo di mobilità?
- Quale impatto ha la nuova vita personale e professionale sull'insegnante all'estero? Con quali strategie reagisce per adattarsi?
- Quali sono le percezioni e le rappresentazioni sulle proprie appartenenze professionali e sulla propria missione pedagogica? In altre parole, che senso ha ai loro occhi il mandato all'estero?
- Qual è l'impatto del contesto storico, politico, istituzionale, sociale, culturale e linguistico sulle percezioni e le strategie dei docenti?
- Come analizzare questi micro-processi identitari di adattamento e trasformazione personale e professionale?
- Come identificare le competenze acquisite nella mobilità e nel processo di installazione?

Ricordiamo qui schematicamente le tappe del lavoro di analisi che hanno portato alla redazione dei capitoli che seguono:

1. Prima griglia di lettura delle interviste: ideazione e utilizzo.
2. Trascrizione completa di tutte le interviste.
3. Divisione dei brani trascritti in sequenze e individuazione dell'idea centrale.
4. Rilettura della prima, seconda e terza parte della tesi, aggiustamenti.
5. Primi schemi per una pista di lavoro di analisi.
6. Letture sui metodi di analisi con schedatura. Scelte teoriche come riferimento.
7. Categorizzazione dei brani, selezione e schema delle categorie emerse.
8. Strutturazione per capitoli e paragrafi: nuova organizzazione trasversale.
9. Ulteriore divisione di ogni categoria in sottocategorie.
10. Redazione con analisi, sintesi e interpretazioni, collegamenti col quadro teorico e metodologico.

Possiamo quindi esporre il nostro lavoro: nell'intento di rispondere alle domande che hanno dato inizio alla presente ricerca, abbiamo individuato nel corpus sei grandi temi, sui quali abbiamo costruito i capitoli che seguono. All'interno di ogni grande categoria

abbiamo trovato sotto-categorie o temi correlati che ci hanno portato a sviluppare alcune ipotesi di interpretazione dei fenomeni analizzati.

1 CAPITALI DI PARTENZA

Le risorse personali di ogni attore sociale sono molteplici e nascono come eredità familiari, come esperienze vissute, come arricchimenti voluti e conquistati. Nessuna esperienza può esimersi dal diventare capitale, risorsa che sgorga pronta al bisogno, nei momenti più impensati della vita.

1.1 Capitali e risorse

Chi sono gli insegnanti di lingua e cultura d'origine? In questo primo capitolo indagheremo sui loro capitali culturali e linguistici, sui loro capitali di mobilità e di esperienza professionale. Ci domanderemo inoltre quale ruolo gioca nell'esperienza di mobilità la *motilità*¹⁴⁰ di una persona, cioè la sua disponibilità a cambiare.

Possiamo utilizzare in questa ricerca il concetto di capitale secondo Bordieu (1979 e 1980)¹⁴¹, o sarebbe meglio usare il concetto di risorsa, a nostro avviso più ampio, nel quale possiamo inserire più sotto-concetti?

La risorsa è un mezzo di cui disponiamo, che ci può venire in aiuto in caso di necessità: è ciò che si mette in valigia quando si parte, è il viatico che si porta in viaggio, ma anche qualcosa di innato nel nostro carattere, nel nostro atteggiamento verso la vita. In altre parole è ciò su cui possiamo contare quando viviamo un'esperienza. Il capitale invece è un accumulo di beni, materiali e non, intesi in senso lato, al quale possiamo attingere e che possiamo incrementare direttamente con la nostra volontà o indirettamente attraverso il nostro vissuto e gli ambienti con cui veniamo in contatto nel corso della nostra vita. Il concetto di capitale ci appare dunque con una sfumatura più sociale, più legata alla biografia di un individuo, mentre il concetto di risorsa con una sfumatura più psicologica, più legata alla personalità. Inoltre, non tutti i capitali posseduti possono rappresentare effettivamente una risorsa e non tutte le risorse si possono definire capitale, come vedremo. In alcuni casi capitale e risorsa possono essere sinonimi e sovrapporsi con il concetto di competenza.

¹⁴⁰ La disponibilità a cambiare, teorizzata da Vincent Kaufmann (2008) vedi cap. 2 par. 1.3

¹⁴¹ Vedi parte seconda, cap. 1, par 1.3

Nella rilettura attenta delle trascrizioni delle nostre interviste abbiamo individuato una serie di capitali comuni alla maggioranza degli insegnanti, di cui presentiamo alcuni esempi, individuandone però le sfumature.

Il nostro punto di riferimento sono i capitali che, secondo Elizabeth Murphy-Lejeune (2003)¹⁴², compongono il capitale di mobilità:

- i capitali culturali e sociali **trasmessi dalla famiglia** e dal gruppo sociale di appartenenza;
- i capitali linguistici, culturali e sociali **accumulati nella formazione** durante tutta la vita, dalla scuola agli studi superiori agli apprendistati ;
- le precedenti **esperienze di mobilità**, sia familiari (migrazione dei nonni o dei genitori, o al seguito del coniuge, per esempio) sia individuali (soggiorni linguistici, stages, viaggi, scambi, ecc.)
- l'atteggiamento nei confronti della mobilità, cioè tutte quelle **competenze sociali, culturali e linguistiche**, quel sapere e saper fare, che costituiscono l'insieme dell' "attitudine a muoversi".

1.2 I capitali sociali e culturali.

A proposito di capitale culturale riprendiamo Bourdieu (1979) che individua tre forme di capitale culturale: allo stato incorporato, allo stato oggettivato e allo stato istituzionalizzato. Per stato incorporato s'intende un'assimilazione, risultato di lungo lavoro personale, di acquisizione di conoscenze ed esperienze, del soggetto su se stesso. Un insieme di ricchezze immateriali, risultanti da ciò che si è ereditato e ciò che si è acquisito coi propri meriti. Lo stato oggettivato è rappresentato invece da tutti quei beni materiali come libri, quadri, edifici, mobili ed altro, che materialmente possono essere ereditati e passare da una generazione all'altra, arricchendo il capitale personale inteso come proprietà: non necessariamente, però, viene trasmessa la capacità di goderne. Per stato istituzionalizzato s'intendono i titoli di studio, che certificano le conoscenze

¹⁴² Vedi parte seconda, par.1.3

dell'individuo: essi non sono trasmissibili per via ereditaria, perchè strettamente legati alla persona che li ha conseguiti.

Il capitale sociale è l'insieme delle risorse, esistenti o potenziali, di relazioni, conoscenze, riconoscimenti e amicizie, quantificabili in numero ma anche in estensione geografica (non è la stessa cosa avere molte relazioni solo in patria o anche sparse nel mondo): la famiglia certamente è sorgente di numerose relazioni, non solo attraverso i genitori, ma anche attraverso i fratelli e i parenti. Il capitale sociale si eredita dall'ambiente di origine ma si arricchisce anche durante la vita a seconda delle esperienze vissute, basti pensare alle relazioni che si possono stabilire all'interno di un istituto scolastico o universitario frequentato, nello sport, in gruppi sociali particolarmente coesi e ramificati o nel lavoro (Bourdieu, 1980).

La nostra analisi inizia individuando i capitali culturali e sociali trasmessi dalla famiglia e dal gruppo sociale di appartenenza.

Prendiamo alcuni brani di intervista a titolo di esempio.

Alberto: io ho avuto una situazione molto particolare perchè **mio padre era straniero**, quindi **mia madre veniva da una famiglia diciamo di insegnanti, di presidi...** (...)ha insegnato sempre lettere. Sì, è **un po' nella tradizione di famiglia, anche mio nonno era preside** in un liceo di XXX, anche lui lettere, quindi insomma...

Possiamo vedere come Alberto possa contare su un'eredità di capitale interculturale, essendo egli figlio di uno straniero, e goda di una tradizione familiare e di una rete di relazioni che hanno indirizzato le sue scelte negli studi e nella professione. I capitali culturali e sociali di partenza hanno determinato in parte il suo percorso di vita.

Vittoria: **sono figlia di migranti** e da quando sono nata - avevo tre mesi- siamo partiti, siamo andati a vivere a XXX dove mio padre ha fatto appunto l'imprenditore edile e quindi abbiamo iniziato le scuole elementari lì e quindi la mia prima lingua è stata proprio il francese.

Vittoria è vissuta all'estero, in una famiglia che rappresenta il successo nella migrazione e un'integrazione riuscita, a tal punto che la sua prima lingua, pur essendo lei figlia di italiani, è il francese.

Anche lei gode di capitali socioculturali legati all'esperienza familiare e al suo vissuto tra due paesi.

In entrambi i casi possiamo senz'altro individuare un capitale di mobilità trasmesso dalla

famiglia che non pensiamo del tutto estraneo alla decisione di vivere un'esperienza all'estero. Numerosi sono quelli, tra i nostri docenti intervistati, che possono contare su relazioni e conoscenze anche al di fuori dell'Italia, derivate in molti casi da antecedenti esperienze all'estero o da una famiglia che ha conosciuto l'emigrazione nella generazione precedente.

Procediamo con altri esempi di capitale linguistico dovuto alla storia familiare:

Enrica: Cominciamo dal **francese, col quale ho avuto un rapporto, diciamo così, materno**, perchè mia mamma è nata in Italia ma cresciuta in Francia: lei non parlava il francese in casa, perchè ovviamente prevaleva l'italiano, anzi, prevaleva il dialetto veneto, però c'erano delle cose, delle poesie soprattutto che lei aveva imparato da bambina a scuola e tuttora, quando deve contare, conta in francese... e **dei modi di dire, proverbi e cose del genere...e quindi a me sono rimasti in testa.**

Enrica parla di un *rapporto materno* con la lingua francese. Il bilinguismo della madre, che emerge solo in alcuni aspetti della vita familiare, le lascia una traccia che non possiamo chiamare capitale linguistico, ma considerare come un seme gettato spontaneamente nella sua infanzia e che emerge nel corso della vita, influenzando in qualche modo nelle sue rappresentazioni sulle lingue.

Vediamo quando anche il dialetto rappresenta un capitale linguistico, in questo caso ereditato, non acquisito:

Roberto:... **la mia lingua madre è stata il siciliano**, la parlavo al cento per cento in casa ma anche fuori casa. In tutto l'ambiente in cui vivevo, **raramente si usava l'italiano**.(...)

Roberto rappresenta un esempio, molto comune in certe regioni italiane soprattutto fino a qualche anno fa, di diglossia¹⁴³. Si può considerare come la prima tappa della biografia linguistica di un individuo, che lo rende sensibile alla coesistenza di due codici, che padroneggia con disinvoltura fin da bambino, usandoli d'istinto a seconda della situazione.

¹⁴³ Il termine diglossia indica la coesistenza di due codici linguistici differenziati funzionalmente, spesso storicamente contigui, delle quali la lingua A è utilizzata solo in ambito formale e la lingua B solo in ambito informale. Si distingue dal bilinguismo che consiste nella compresenza di due codici linguistici di pari livello (<http://www.treccani.it/enciclopedia/diglossia/>).

1.3 I capitali di formazione.

Altre componenti del capitale di mobilità, sempre secondo Murphy-Lejeune, sono i capitali accumulati nella formazione durante tutta la vita, dalla scuola agli studi superiori: sono capitali linguistici, culturali e sociali. Essi sono frutto di acquisizione e merito personale, non sono quindi ereditati ma acquisiti. Vediamone alcuni esempi:

Barbara: **Ho un master per l'insegnamento** dell'italiano...eh...della seconda lingua agli alunni, insomma per gli italiani all'estero..per gli stranieri, quindi L2 per gli stranieri fatto presso l'università di XXX **e poi ho un master per formatore** (...) e un paio di **corsi di perfezionamento**, uno per la lingua francese, fatto però proprio appena dopo la laurea e poi **uno per dirigenti scolastici**, diciamo per competenze relative a quelle del dirigente scolastico...

Barbara ci fornisce un esempio di notevole ricchezza tra capitali di formazione e capitali-diploma nell'insegnamento delle lingue. Vediamo anche un esempio di capitale linguistico, accumulato personalmente attraverso formazione ed esperienza, nella testimonianza di Romina.

Romina: Allora **inglese** vabbè alla scuola media quindi io continuo a (...) è quello che so meglio sì perchè **al di là della laurea ho sempre cercato di coltivare con dei soggiorni a livello advanced...**

Il francese l'ho studiato prevalentemente all'università quindi ho i due esami superati brillantemente ...

(...) quindi è anche questo semmai che mi ha portato sempre a cercare e a **fare anche degli stages** qualche cosa di... come si chiamano ? adesso mi manca il termine, tipo delle borse di studio e stare un po' fuori (...) Inghilterra (...) Canada e anche dovunque, gli spostamenti per relazionarmi sempre in lingua inglese, proprio per cercare di coltivarla.

All'università, ma rimane sempre un'esperienza universitaria, il giapponese, **lingua e letteratura giapponese**.

Lo spagnolo: in realtà ho degli amici, ma se devo dire che ho mai studiato, proprio mi sono messa lì... lo capisco perchè è molto vicino all'italiano poi va da sé che nel momento in cui una studia più lingue poi ha una facilità di ascolto maggiore (...) nell'apprendimento di altre lingue...

Romina ama le lingue e non perde occasione di incrementarne la conoscenza, accumulando un notevole capitale, in questo caso acquisito, che non si limita alle lingue europee. Ogni lingua acquisita ne richiama facilmente un'altra, o per lo meno ne facilita l'apprendimento.

1.4 Le precedenti esperienze di mobilità

Altre componenti del capitale di mobilità sono rappresentate dalle esperienze precedenti di mobilità, sia familiari (migrazione dei nonni o dei genitori, o al seguito del coniuge, per esempio) sia individuali (soggiorni linguistici, stages, viaggi, scambi, ecc.).

Possiamo individuare due aspetti che distinguono la mobilità:

1. *la mobilità subita*: mobilità familiare per lavoro, di durata variabile a seconda delle situazioni
2. *la mobilità scelta*, in cui possiamo individuare due sotto-categorie
 - a) mobilità individuale per lavoro o formazione, di durata legata allo scopo dello spostamento
 - b) mobilità a scopo turistico, generalmente di breve durata¹⁴⁴

1.4.1 Mobilità familiare.

Camilla: ...io ho avuto **diverse esperienze di mobilità fin dall'infanzia perchè il lavoro di mio padre ci portava in giro per l'Italia e, dalla scuola elementare fino all'università**, io ogni anno-due, massimo tre, cambiavo città, cambiavo situazione, amici, cambiavo scuola ecc,(...) Questo mi ha dato **qualche problema a livello di sicurezze, radici, origini**, ma sicuramente mi ha predisposto a **vedere con occhio curioso** tutto quello che mi circondava e a imparare a scoprire di volta in volta le persone e i posti in cui mi trovavo a vivere. E' forse la base della mia esperienza di vita, perchè poi **ho continuato ancora da adulta a cambiare io stessa città...**

Un primo esempio di mobilità familiare ci è fornito da Camilla, che ha vissuto la mobilità fin dall'infanzia al seguito del lavoro del padre e che anche dopo, come insegnante di scuola elementare, non ha smesso di migrare da un punto all'altro del paese.

Questo è un esempio di capitale di mobilità multiple, accumulate fin dall'infanzia nell'abitudine a cambiare spesso residenza. Camilla si rende conto delle conseguenze che questo ha avuto sulla formazione del suo carattere, spesso bisognoso di cambiamento, e sulla sua predisposizione alla curiosità e alla scoperta.

Barbara conosce la mobilità in modo completamente diverso:

¹⁴⁴ Vedi parte seconda, par 1.1, le classificazioni della mobilità e la tabella di Aline Gohard-Radenkovic (2004)

Barbara: ... **mio padre è stato per moltissimi anni emigrante in Sudamerica, in Germania e anche qui in Svizzera. L'ho conosciuto, però, poco** perchè si è ammalato presto ed è morto che io avevo solo 13 anni ed era tornato da poco in Italia, quindi il rapporto è stato... diciamo..breve...negli ultimi anni comunque era già ammalato...

Molti italiani hanno conosciuto la mobilità attraverso l'emigrazione del solo capofamiglia, col quale avevano un rapporto saltuario, essendo all'epoca difficile tornare spesso in patria. Una rappresentazione del tutto diversa, una mobilità riservata a chi doveva mantenere la famiglia ed era stato costretto a partire da solo per poterlo fare.

Altro capitale è quello acquisito attraverso l'emigrazione della famiglia intera, o addirittura quando si nasce all'estero:

Romina: Io sono nata a Montréal (...) in Canada, **sono figlia d'immigrati**, in realtà per pochi anni. I miei genitori subito dopo il matrimonio decisero di spostarsi lì... (...) Quando io avevo sei anni mio papà voleva comunque ritornare indietro, qualcuno dei fratelli era già ritornato in Italia e la decisione fu improntata sul fatto che **io, essendo primogenita, dovevo frequentare...cominciare la scuola elementare**, quindi loro non volevano che poi potessi avere dei problemi, **quindi o dentro o fuori e decisero di ritornare...**

Romina nasce all'estero nel bel mezzo di un periodo in cui i suoi genitori avevano tentato l'avventura, ma l'avventura finisce presto, l'emigrazione rimane temporanea, la scolarizzazione in Italia della figlia maggiore determina le scelte della famiglia.

Vediamo invece Vittoria, anche lei figlia di emigrati.

Vittoria: Quando ho frequentato la quinta elementare **dovevamo rientrare in Italia** nel 1969 e mio padre decise che, prima di tornare in Italia, visto che non conoscevo neanche una parola d'italiano, **decise di mettermi in una scuola italiana all'estero** (...) tramite il consolato trovò una famiglia, molto carina, che ricordo ancora con molto affetto, che mi ospitò per un anno (...)...e quindi feci questa scuola italiana all'estero.

Un altro caso di rientro della famiglia, di inserimento nella scuola italiana, ma Vittoria ha già frequentato i primi anni di scuola all'estero, non conosce l'italiano, e la famiglia la prepara al rientro in patria inviandola un anno ospite di un'altra famiglia e in una scuola per figli di emigrati da preparare al rientro.

L'emigrazione con la famiglia e il rientro in patria rappresentano un grosso capitale di esperienza, anche se è un'esperienza dell'infanzia, perchè all'interno della famiglia questo aspetto rimane comunque vivo, sia dal punto di vista linguistico-culturale, sia dal punto di vista psicologico-sociale.

Altro tipo di capitale dato da emigrazione temporanea è rappresentato dal caso di Enrica, che ha vissuto col marito e con le figlie in vari paesi del mondo, seguendo il coniuge

dipendente di una società di costruzioni. In questo caso possiamo parlare di mobilità subita per motivi personali, per non dividere il nucleo familiare, anche se questa situazione implica comunque una scelta, un'adesione volontaria.

Enrica: ...**cambiare paese, cambiare abitudini, mettere in piedi una casa, rapportarsi con persone nuove** non è mai una cosa facile, che comunque **ho vissuto parecchie volte** (al seguito del marito)

Capitale di mobilità prezioso per Enrica, ma vedremo che non la aiuterà, come si potrebbe pensare, quando a muoversi per lavoro sarà lei sola, senza la famiglia.

1.4.2 Mobilità individuale per lavoro o formazione.

Anche un'esperienza di lavoro temporaneo all'estero può costituire un capitale:

Teresa: ...quando vivevo in Francia **ero molto più immersa nell'ambiente francese, perchè facevo veramente parte del corpo insegnante della scuola, partecipavo alle attività degli insegnanti della scuola**, eravamo in duecento, quindi si organizzavano feste eccetera, per cui mi hanno insegnato tanto, alcune espressioni...

Teresa ci porta l'esempio della mobilità partecipante di chi aderisce ad un gruppo, (*facevo veramente parte del corpo insegnante*), si sente parte di un nuovo ambiente: una mobilità molto coinvolgente, quindi, totalizzante potremmo dire. In questo caso l'integrazione passa attraverso il lavoro o attraverso il lavoro e lo studio, come nei prossimi casi di Annapaola e Romina, rinforzando l'esperienza di mobilità.

Annapaola:... sono andata **a Londra diverse volte**, sono andata a fare delle **esperienze, diciamo così, lavorative e anche di scuola**, comunque ho frequentato dei corsi; tutte le volte che sono andata ho fatto prevalentemente corsi e lavoro...più lavoro...sempre, sempre in inglese...

Romina:... quindi **in Inghilterra presso una famiglia ho anche lavorato lì per un po' di tempo** e poi quando sono entrata nella scuola ho avuto la fortuna di avere una borsa di studio (...) e quindi altri due **soggiorni linguistici**, il secondo soprattutto dal punto di vista didattico, didattico in ogni caso, sempre solo per l'inglese.

1.4.3 Mobilità per turismo.

Altri docenti presentano un notevole curriculum di viaggiatore:

Alberto: Da studente universitario sempre, una bella esperienza è stata, sono stato **tre o quattro mesi in Israele in un kibbuz a lavorare**: volevo vivere questa esperienza, ne avevo sentito parlare. Ed è stata anche lì interessante, poi a quell'età, avevo 24 anni, è tutto bello, tutto facile. (...) **India e Birmania**, molto differenti, due viaggi di tre, quattro settimane, niente di speciale, eh... son stato **molte volte in Scandinavia** fino a Capo Nord e c'è la Norvegia che mi ha lasciato molti ricordi, a parte i prezzi... anche quelli lasciano il segno (ride) ecco..

Romina: ritornando al passato un po' il periodo trascorso **in Inghilterra** chissà quanto lungo (...) **in Scozia** (...) e poi le volte che sono tornata in **Canada** ogni tanto...un po' vado a trovare la famiglia e poi viaggi per vacanza: io e mio marito **siamo appassionati dell'Asia**, ci piace molto l'Asia e quindi a parte la **Thailandia** anche l'**Indonesia** tre volte...poi abbiamo **girato un po' l'Europa**...in realtà eravamo più dalla parte dei **Caraibi**...mio marito è appassionato di balli caraibici... **Santo Domingo, Cuba e poi, va beh, la Florida, Miami** è un po' anche questo stile caraibico ...a parte l'Italia..ci mancano ancora molti posti, eh... un po' di Europa, l'Europa centrale ci manca...va beh **la Spagna**.(...) **un po' di Tunisia, Egitto** (...) **ah, ecco, Sri Lanka**, ecco che cosa abbiamo fatto, ecco... la Spagna l'abbiamo percorsa con l'auto...

Sia Alberto che Romina non si sono risparmiati le esperienze e non si sono limitati a viaggi in paesi vicini. Raccontano le loro vacanze come fossero una prassi del tutto normale, alla quale sono abituati da tempo. Si può dire che essi hanno acquisito un *habitus* (Bourdieu, 1980)¹⁴⁵ di mobilità che tuttavia si limita alla scoperta dell'esotismo, restando piuttosto superficiale: infatti è molto diverso risiedere e lavorare in paesi lontani rispetto al soggiorno vissuto in qualità di turisti, anche se particolarmente curiosi: nei differenti casi si fa appello a risorse totalmente diverse.

Tutti questi tipi di esperienze fanno parte del capitale di mobilità, che arricchisce il vissuto di ogni persona e può influenzare in modi diversi le successive vicende della vita di un individuo.

¹⁴⁵ Vedi parte seconda, par. 1.3

1.5 L'attitudine a muoversi.

Ultima delle componenti del capitale di mobilità individuato da Murphy-Lejeune (2003) potrebbe essere rappresentata dall'insieme di tutte quelle competenze socioculturali nonché linguistiche che determinano l'atteggiamento nei confronti della mobilità, aggiungendo quella che Vincent Kaufmann¹⁴⁶ (2008) chiama *motilità*, la disponibilità a cambiare.

Sapere e saper fare in questo caso sono più una risorsa che un capitale, anche perchè l'atteggiamento verso la mobilità muta col tempo, con le età, con le situazioni e con innumerevoli variabili che possono intervenire, mentre il capitale secondo noi ha una caratteristica di minor variabilità, di un valore spesso acquisito per sempre.

Abbiamo cercato di individuare attraverso il nostro corpus le componenti dei caratteri personali emersi, domandandoci se si può definire capitale o risorsa un certo tipo di sensibilità che determina atteggiamenti di curiosità ed umiltà nell'osservazione e nella presa di coscienza delle peculiarità della propria cultura e di quella di accoglienza.

Abbiamo dedotto così che la curiosità, la capacità di adattamento, la capacità di relativizzare gli aspetti negativi, l'indipendenza dai legami familiari, anche se solidi, l'umiltà, la capacità di mettersi in gioco, che caratterizzano un atteggiamento etnorelativo¹⁴⁷, sono tutte virtù di chi sa vivere la mobilità in modo positivo. Viceversa, la presunzione, la chiusura mentale, l'etnocentrismo, la tendenza a enfatizzare ogni aspetto negativo, il senso di colpa verso chi si ha lasciato nel paese di origine o verso chi si ha costretto a seguirci, la paura di mettersi in gioco, il timore di non essere all'altezza del compito sono altrettanti modi di essere negativi nei confronti della vita all'estero.

I nostri insegnanti ci forniscono numerosi esempi per valutare questi aspetti. Ecco qualche esempio in cui la curiosità potrebbe essere alla base dell'attitudine a muoversi.

¹⁴⁶ Vincent Kaufmann (2008) vedi cap. 2 par. 1.3

¹⁴⁷ Vedi parte seconda, par.1.8

Camilla: Per mia fortuna **sono di natura abbastanza curiosa**, cerco di leggere, di capire, di curiosare, di ascoltare e quindi più o meno ho capito abbastanza in fretta la macchina (come funzionavano le cose nel mandato all'estero)

Nella sua intervista Camilla sottolinea più volte e con orgoglio la sua naturale curiosità: in effetti nel suo caso questo è stato l'aspetto che più l'ha aiutata ad affrontare il nuovo. La curiosità è figlia dell'intelligenza e madre della scoperta: chi ne è dotato naturalmente o chi la coltiva durante la vita può contare sicuramente su una risorsa preziosa in caso di mobilità.

Romina e suo marito sono disposti a fare sacrifici per alimentare la loro passione di viaggiare attraverso i paesi e attraverso le culture:

Romina: **Un arricchimento la mobilità**, così' lo consideriamo io e mio marito. Pensa che al di fuori della scuola **ho cominciato a fare degli extra**, così ho detto a mio marito: **per poter andare in giro ed è l'unico denaro che uno ha speso e di cui non si pente...comunque arricchisce molto (...) ti fa conoscere le altre realtà (...)**

Ancora Romina, da cui emerge la capacità di mettersi in gioco:

Romina:... se fosse dipeso da me, tipo Addis Abeba o Asmara...io l'esperienza lì...infatti mio marito trema ancora, (...) **l'esperienza così, ancora più forte, me la giocherei.**

Romina appartiene a quel tipo di persone con un basso livello di *vulnerabilità e difensività* (Di Pietro, 2012),¹⁴⁸ solitamente dinamiche, che stanno bene anche da sole e non temono di affrontare situazioni imprevedibili.

Anche Teresa ha la passione dei viaggi, possiede una buona capacità di adattamento e sa relativizzare le differenze culturali e gli aspetti negativi, che necessariamente si notano quando si arriva in un paese straniero: infatti afferma di non coltivare stereotipi e prevenzioni su ciò che non conosce:

Teresa:...devo dire che **ho sempre avuto voglia di partire** dall'Italia, per cui, non lo so, dopo un primo momento di conoscenza in cui uno arriva in un paese che non conosce poi **riesco ad adattarmi abbastanza facilmente...**

¹⁴⁸ Vedi quadro teorico, parte seconda, 1.2. Ricordiamo che gli strumenti scelti dalla psicologa Francesca Di Pietro per la sua ricerca sulla personalità del viaggiatore sono stati un questionario sull'orientamento al viaggio, creato da lei stessa ed un test di personalità standardizzato, l' ITAPI-G (Perussia) creato dall'università di Torino.

Anche questo rappresenta una risorsa alla quale attingere una volta stabiliti in un paese straniero.

Annapaola ci fornisce con la sua testimonianza un esempio di mobilità professionale nonostante la nascita dei figli e la lontananza dal marito. Infatti la sua scelta di accettare il mandato all'estero non prevede la presenza di marito e figli. Possiamo chiamarlo *capitale d'indipendenza dai legami familiari*, che non necessariamente può essere considerato una virtù, ma che certamente facilita la mobilità.

Annapaola: ...mi ero sposata, ero incinta, diciamo che **siamo vissuti e come fidanzati ma anche come sposati per un certo periodo di tempo lontani**. E quindi è passato **un annetto, niente di che**, ma ...quindi quando io ho poi fatto domanda di trasferimento (...) mi ero sposata intanto ed ero incinta di A, per cui l'ultimo anno in effetti l'ho fatto a XXX.(...)

Io mi sono sposata che avevo 33 anni...e poi da lì a Milano ho lavorato lì a Milano...e poi cosa mi è successo...che quando ero in Sardegna avevo fatto il concorso per l'insegnamento... e l'ho fatto lì...ero lì e ho fatto lì la domanda... ehhh quando poi ero a Milano mi è venuta in pratica la richiesta...mi hanno chiamato nel ruolo diciamo e quindi io ero incinta di T, dell'altro figlio, e **ho fatto l'anno di prova lì**, per cui sono andata un **anno**...(ride)...**la mia è una vita un po' avventurosa**...

Romina, pur avendo scelto di partire sola, rimane comunque condizionata dai legami familiari nelle sue scelte.

Romina: ...e ti dirò, io **ho scelto Losanna un po' perchè faceva piacere a mio marito**, quindi ho avuto la fortuna che mi avessero dato...un po' per i collegamenti, **perchè sapevo che mio marito non poteva seguirmi subito e per la famiglia, per i genitori anziani**, perchè c'era mia mamma, perchè l'aveva presa proprio male 'sta storia, ma altrimenti....

Possiamo proseguire la nostra analisi accostandola al discorso sulle competenze di mobilità che abbiamo trattato nel quadro teorico¹⁴⁹. Infatti, riprendendo gli studi di Yanaprasart e Fernandez (2008) sulla mobilità delle élites migranti, ricordiamo alcune delle competenze costitutive del capitale di mobilità da essi individuate, confrontandole con alcuni brani tratti dalle nostre interviste.

¹⁴⁹ Vedi seconda parte, paragrafo 1.4

- *essere cosciente della dimensione socioculturale dell'esperienza*

Fiorella: Ma le lingue mi hanno sempre incuriosito, comunque e in ogni caso, per cui **mi sono sempre avvicinata più per la curiosità che per strumento vero e proprio, come strumento culturale (...)** Eh innanzi tutto poi la curiosità è stata sempre quella di vedere la lingua scritta e la lingua parlata quindi **automaticamente c'era bisogno di contatto con la gente per poter veramente sottolineare queste differenze.**

Fiorella mostra di avere piena coscienza della dimensione socioculturale della sua esperienza all'estero: lei non arriva in Svizzera con il mandato del Ministero degli Esteri, ma prima, per conto suo, e vive inizialmente esperienze diverse dall'insegnamento.

Vediamo un'altra competenza.

- *sapersi rimettere in questione e saper tollerare i momenti di incertezza*

Roberto: Poi per quanto riguarda cosa avrei fatto qui come mi sarei trovato qui **lasciavo tutto aperto ed ero deciso ad accettare e a mettermi in gioco**, certo non ho 20 anni, ne avevo 50 e rotti quando sono venuto qui e **mi son messo in gioco io come persona e io come insegnante, però non avevo niente da dimostrare nè agli svizzeri nè a nessuno, per cui sono stato qui molto molto sereno.**

Mario: ...il fatto di lasciare il mio paese mi ha permesso di **ritrovare una parte di me altrove**, e probabilmente non avrei potuto fare questa esperienza se non fossi partito...

...evidentemente misuravo le differenza tra il mio ambiente d'origine e il paese in cui vivevo, perchè xxx è diversa dalla Svizzera, è diversa da Losanna -il modo di essere è diverso- io presentivo che era più confacente al mio temperamento: **in qualche modo l'ambiente locale mi attraeva, per quanto diverso, c'era una parte di me nell'ambiente di accoglienza, se posso dire così.**

Roberto e Mario sono disposti a rimettersi in questione: il primo più maturo, più avanti con gli anni, si lascia coinvolgere dall'esperienza all'estero rimanendo però se stesso. Mario, invece, più giovane ad affrontare l'esperienza di mobilità, viene modellato dalla vicenda che si trova a vivere e proietta, se così possiamo dire, una parte di sé nell'ambiente di accoglienza, una parte che sembra quasi aspettarlo là dove ha deciso di andare. Due età differenti e due reazioni differenti. Seguendo il modello di Bennet (1993), potremmo dire che Roberto rappresenta la fase di *adattamento*, in cui i nuovi modelli vengono ad aggiungersi al repertorio dei propri comportamenti, senza che si rinunci alla propria identità; mentre il caso di Mario potrebbe rappresentare la fase di *integrazione*, in

cui si tenta inconsciamente di ridurre i vari schemi di riferimento ad uno solo, ma ciò richiede una ridefinizione continua dell'identità in termini di esperienze vissute.¹⁵⁰

Un'altra competenza costitutiva del capitale di mobilità è quella linguistica e culturale.

- *conoscere la lingua e la cultura delle persone con cui si entra in relazione professionale*

In questo caso vediamo quando questa competenza manca nel rapporto di un insegnante con la lingua francese:

Mario: ...è stato un periodo caratterizzato da grande timidezza, da grande difficoltà, quindi senso di inadeguatezza, insomma mi sentivo goffo, maldestro, proprio come una persona, tu la togli dal suo ambiente d'origine si sente un pesce fuor d'acqua; **ma il grosso problema era il fatto che non mi esprimevo correttamente in francese, che a volte avevo difficoltà a capire le persone, quindi il francese che avevo studiato un po' facendo esercizi di grammatica non era il francese in atto, in relazione.**

... la limitazione linguistica ha segnato il mio inizio in Svizzera e una grande frustrazione, un grande senso anche di solitudine di frustrazione di estraniamento, un po' come essere riportati indietro nel tempo all'età infantile quando tu devi imparare a parlare bene, a esprimerti correttamente, a fare bene i compiti a scuola, mi sentivo un po' riportato all'età dell'infanzia, come adulto.

È stato un grande insegnamento conoscere persone di altre nazionalità, **persone che hanno difficoltà linguistiche come me senza che ne facessero un dramma (...) mi hanno insegnato a relativizzare le difficoltà, a non focalizzarmi attorno a me stesso ma a aprirmi anche agli altri**

La testimonianza di Mario ci fa riflettere sulla limitazione linguistica dello straniero che arriva in un paese: egli sottolinea la sua sensazione di inadeguatezza, la sua goffaggine, la sua difficoltà a comprendere le persone con cui entra in contatto. Si rende conto ben presto che la lingua francese da lui studiata non gli permette di comunicare in modo sufficiente: ne deriva una profonda frustrazione, una sensazione di estraniamento nella quale lui rivive la sua infanzia, in cui probabilmente ha vissuto con particolare difficoltà il periodo dell'apprendimento.¹⁵¹ Il richiamo all'infanzia mostra come per molti il trasferimento in un altro paese rappresenti quasi una seconda nascita, un parallelo con l'apprendimento alla vita, ma questa volta senza genitori: lo straniero è solo nella sua seconda vita, le tappe che deve attraversare sono più dure, il mondo non è così

¹⁵⁰ Vedi parte seconda, par 1.8

¹⁵¹ Vedi parte seconda, par 1.6 e 1.7

accogliente e spesso si rivive la sensazione di estraneità provata a scuola durante una lezione dove tutto è dato per scontato, e dove invece non si afferra il senso delle cose, perchè ci sono dei presupposti non condivisi. Questa visione ci riavvicina all'analisi di Schütz ne *Lo straniero* (2010) dove l'autore sottolinea che il nuovo arrivato non condivide i presupposti culturali del paese in cui arriva, per il semplice fatto che i modelli condivisi dalla società di accoglienza si sono formati in una tradizione storica che, anche se gli è nota, non riesce a essere parte integrante della sua biografia.

La dimensione linguistica gioca un ruolo fondamentale in questa dinamica: è parallela a tutto il processo d'impatto e di integrazione più o meno rapida del nuovo arrivato e ne rappresenta i vari momenti. La comprensione linguistica va di pari passo con la comprensione culturale, la produzione con il comportamento. Riprenderemo questo aspetto più avanti. L'approccio unicamente scolastico a una lingua è come la conoscenza di un paese solo attraverso i libri, la grammatica come la geografia: è quindi un capitale poco spendibile. La realtà è ben diversa, soprattutto quando interagisce col nostro essere e col nostro agire.

1.6 Capitali utili e capitali inutili - capitali illusori.

Abbiamo fin qui confrontato alcuni esempi di capitali emersi dal corpus con la teoria. Ma se volessimo analizzare più a fondo questa categoria, identificandone le diverse forme e le possibili dimensioni secondo il contesto (Paillé, 1994), possiamo prendere in considerazione la spendibilità dei suddetti capitali. Questo aspetto è fortemente emerso dalle interviste. In altre parole, ci possiamo chiedere: quali sono i capitali che i nostri insegnanti hanno potuto far valere nell'esperienza di insegnamento all'estero? Quali invece sono risultati inutili, non sfruttabili? Quali addirittura "controproducenti", cioè che hanno creato visioni illusorie o distorte rispetto al mandato ricevuto?

1.6.1 I capitali utili.

Certamente i capitali che possiamo chiamare utili al fine dell'esperienza di insegnamento all'estero sono quelli di mobilità, come nel caso di Camilla.

Camilla: Io **ho avuto diverse esperienze di mobilità fin dall'infanzia** perchè il lavoro di mio padre ci portava in giro per l'Italia (...). Questo mi ha dato qualche problema a livello di sicurezze, radici, origini, ma **sicuramente mi ha predisposto a vedere con occhio curioso tutto quello che mi circondava e a imparare a scoprire di volta in volta le persone e i posti in cui mi trovavo a vivere.** (...) ho continuato ancora da adulta a cambiare io stessa città, (...) e questo **mi ha dato l'occasione di lavorare in realtà e in contesti completamente diversi**, sia a livello lavorativo, pur facendo sempre lo stesso mestiere, cioè l'insegnante di scuola elementare ma anche rispetto ai contesti linguistici, perchè ho avuto modo di avvicinare i dialetti italiani, dal milanese al siciliano.

Altro capitale che risulta utile è quel saper fare acquisito in tanti anni d'insegnamento che dà sicurezza nei confronti degli alunni, per quanto diversi siano dall'immaginario.

Camilla: Rispetto al lavoro in classe con gli alunni, ho dovuto capire subito che non aveva assolutamente niente (enfasi) a che vedere con tutto quello che avessi fatto fino a quel momento e che **l'unica cosa che mi tornava utile dei miei famosi 32 anni di lavoro precedenti era la sicurezza nell'approccio con gli allievi, quindi non ho mai avuto paura, mi sono sempre posta il problema di cosa fare, di come offrire al meglio delle proposte di lavoro, di come organizzare le ore del corso in maniera tale che fossero proficue** (...) ma per il resto era tutto da inventare e ho veramente annaspato...

Utile anche il capitale linguistico, ma questo è un discorso più complesso: Camilla presenta un capitale linguistico di base, un interesse generale per il confronto linguistico.

Camilla: Forse proprio questo **mi ha reso curiosa nei confronti delle lingue, perchè ho imparato a pormi tante domande** sull'etimologia sui rapporti fra le lingue, sulle contaminazioni culturali derivanti dalla storia dei paesi e dei luoghi.

E quello che si potrebbe definire il capitale-curiosità:

Annapaola: **Mi piace** l'arte mi piace visitare, **m'interessa** il viaggio, **mi piace molto** viaggiare andare in posti diversi, luoghi diversi ecc..eh però, ti dico qualsiasi cosa... trovo il modo per ...**sono curiosa, sono proprio curiosa, ecco.**

Un altro capitale è rappresentato dall'esperienza di aver imparato da zero in qualche situazione che poi si è riusciti a gestire al meglio:

Alberto: Avevo un collega veramente bravo di artistica, lavoravamo veramente bene. I ragazzi erano entusiasti per alcuni è stata l'esperienza - poi mi hanno detto da grandi, perchè ormai son cresciuti – l'esperienza più interessante che ricordano in tanti anni di scuola...è stato bello diciamo...**anche per me una soddisfazione imparare tutto da zero, perchè io non avevo nessuna esperienza.**

Vittoria ci mostra un capitale molto importante: aver vissuto un'esperienza molto simile a quella che vivono i suoi alunni .

Vittoria: Cominciai e la prima volta che parlai italiano fu in questa scuola italiana che era il 1969, non c'erano ancora i corsi di lingua e cultura, quindi non c'era ancora la legge 153/71, ma c'era il famoso decreto regio del 1940 del testo unico che prevedeva appunto queste scuola italiane che dovevano sostenere gli italiani all'estero per cui poi poter tornare in Italia, acquisire un titolo di studio e continuare con gli studi là, perchè l'obiettivo a suo tempo era quello di far rientrare diciamo tutti gli stranieri in Italia e **quindi feci questa scuola italiana**. In che consisteva: **era una classe, una pluriclasse con un'insegnante siciliana, me la ricordo ancora ora, e ...eravamo forse 10 alunni...**era una classe che io frequentavo dalla mattina alle otto fino a mezzogiorno, tutti i giorni, c'era un sussidiario sul quale lavoravamo e quindi feci poi l'esame di quinta elementare e con quel documento potei praticamente ritornare in Italia e continuare gli studi a livello di prima media. Anche in casa parlavamo il francese, per 10 anni, e quindi era stato, diciamo, abbastanza difficile.

L'intervista con la dirigente scolastica mette in evidenza i capitali che emergono rispettivamente da insegnanti di lingue e insegnanti di lettere.

Dirigente: Io direi questo. **Gli insegnanti di lingua straniera sono più dotati sotto il profilo metodologico** possiamo dire, però **gli insegnanti di italiano hanno una ricchezza forse maggiore da un punto di vista culturale**. Credo che loro usino di più anche l'approccio culturale per compensare... al limite e **qui viene in soccorso tutta una serie di strategie educative** che loro hanno sicuramente poi utilizzato nei loro anni di vita ...

Inoltre individua il capitale-creatività, dato dal fatto di aver insegnato in Italia. Possiamo definirlo un capitale collettivo:

Dirigente:...qui **c'è una ricchezza straordinaria tipica dell'insegnante italiano**: è la controparte della libertà d'insegnamento, dico sempre. È vero che gli insegnanti italiani, fanno un po'...scelgono un po' liberamente l'organizzazione del loro lavoro, però questo significa che **fanno anche molto riferimento alla propria creatività** e quindi le strategie vengono individuate...hanno molta flessibilità, cioè (...) questo è proprio un sistema: di fronte a difficoltà di apprendimento diversificate loro **hanno una grande capacità di elaborare, in tempi anche abbastanza brevi, diciamo così, dei percorsi differenziati** che per lo stesso processo di apprendimento riescono a – come dire - enuclearlo in modalità differenti che possono rispondere sia ai bisogni del bambino che è francofono d'origine, per cui semplificano in maniera molto significativa l'apprendimento - traducendolo in elementi molto essenziali - come lo arricchiscono per coloro che hanno invece necessità (...) di crescere culturalmente e nell'apprendimento linguistico.

Si può quindi dedurre dalle testimonianze che i capitali utili nell'esperienza all'estero sono principalmente quelli legati alla mobilità in tutti i suoi aspetti: geografica, sociale, professionale, culturale, eccetera. L'individuo che ha sperimentato la mobilità è molto più flessibile e disposto a mettersi in gioco, non si preoccupa troppo della diversità e alla

lunga non si pone nemmeno più la domanda di come si trova in una situazione: la vive come meglio può. Possiamo riprendere qui il concetto, individuato da Vincent Kaufmann (2008), di *motilità*, disponibilità a cambiare, risorsa indispensabile da cui dipende la qualità di vita e la realizzazione dei progetti. Diciamo che esiste una mobilità mentale, o meglio un approccio mentale, portato a relativizzare le differenze culturali e ambientali, che favorisce la rapida comprensione e di conseguenza l'ambientazione in nuove situazioni. Anche l'abitudine¹⁵² alla curiosità verso tutto ciò che è diverso è stato un capitale molto prezioso per chi ha dovuto affrontare un nuovo lavoro in un nuovo ambiente.

Il capitale linguistico, poi, inteso qui come interesse nei confronti delle lingue, della trasmissione e dell'apprendimento, gioca un ruolo importante nell'integrazione in un ambiente scolastico molto particolare. Non dimentichiamo che comunque la buona conoscenza della lingua e della cultura locale aiuta certamente l'insegnante ad orientarsi nei confronti dei suoi alunni, dei genitori e nei rapporti con le istituzioni locali. Non si può entrare in classe parlando solo italiano e ignorando completamente il vissuto degli alunni che si hanno di fronte: non dimentichiamo che molti rappresentano la terza generazione di immigrati, sono ormai quasi "stranieri", e che potersi appoggiare sulla lingua che usano a scuola per fare confronti e parallelismi è fondamentale.

Ogni esperienza, inoltre, in cui si sono dovute trovare strategie di apprendimento in situazioni di mancanza di formazione, è una base estremamente utile per affrontarne di nuove. Sapere di aver affrontato una situazione difficile e averla superata dà molta più sicurezza e molto più coraggio per affrontarne di nuove.

In un solo caso una delle nostre docenti ha vissuto l'esperienza dei suoi alunni figli di emigrati da bambina. Capitale raro e prezioso per chi si trova dall'altra parte della cattedra dopo anni. Anche se le generazioni si sono sostituite, il fatto di aver vissuto i corsi di lingua e cultura sui banchi di scuola aiuta certamente il saper-fare dell'insegnante che in questo caso conosce veramente a fondo le problematiche legate a un insegnamento-apprendimento di questo genere.

Infine abbiamo voluto evidenziare il punto di vista della dirigente scolastica intervistata sulla differenza tra docenti di lingue straniere e docenti di italiano, storia e geografia, una

¹⁵² Ci permettiamo qui di considerare "l'abitudine a" come un capitale.

volta confrontati con l'insegnamento dei corsi di lingua e cultura d'origine. Qui il discorso dei capitali si confonde con quello delle competenze. Gli uni risultano più dotati dal punto di vista metodologico, gli altri più portati alla trasmissione culturale. Ma approfondiremo meglio questo aspetto in seguito. La dirigente insiste sul capitale che tutti gli insegnanti che hanno operato in Italia posseggono: la creatività e la capacità di adattamento del loro insegnamento alle diverse situazioni, derivata dalla grande libertà di cui godono gli insegnanti italiani nelle loro scelte didattiche e contenutistiche rispetto per esempio agli insegnanti svizzeri, almeno quelli a livello medio, che nella maggior parte dei casi non scelgono i loro libri di testo e hanno una programmazione centralizzata e molto meno flessibile.

Passiamo ora a identificare quei capitali che, pur essendo legati all'esperienza di insegnante di lingua e cultura d'origine all'estero, nella situazione analizzata sono risultati inutili, non sfruttabili.

1.6.2 I capitali inutili

Camilla ha un notevole bagaglio di esperienza dovuto al suo lavoro al Ministero degli Affari Esteri oltre che all'esperienza in classe, ma vedremo che nella situazione esaminata tale capitale risulterà inutile.

Camilla: ...ho avuto la possibilità di lavorare dentro il ministero dell'istruzione italiano, e **quindi di vedere il campo dell'insegnamento dall'altro punto di vista**, di chi organizza, e fra l'altro dedicandomi in particolare **all'inserimento degli alunni stranieri in Italia** e quindi anche **all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera**, all'accoglienza, all'integrazione e con una particolare sottolineatura riguardo all'atteggiamento del docente, quindi anche facendo **attività di progettazione, di realizzazione, di formazione, destinate ai docenti che si trovavano coinvolti in questo approccio con l'alunno straniero**. Sono stata anche autrice di trasmissioni televisive al riguardo, ho avuto modo di organizzare e di seguire diversi convegni, di conoscere soprattutto tantissimi insegnanti che operano sul campo.

Rispetto al lavoro in classe con gli alunni, **ho dovuto capire subito che non aveva assolutamente niente (enfasi) a che vedere con tutto quello che avessi fatto fino a quel momento**.

Anche Barbara dispone di notevoli capitali, e non solo nell'insegnamento. Una docente che possiede capitali simili si aspetta di essere la persona più idonea all'esperienza LCO.

Barbara: Eh, sono entrata in ruolo molto presto, diciamo che ho cominciato a insegnare nella scuola primaria nell'83 e fino al 2000 ho fatto l'insegnante con attività di collaborazione con la dirigente, una serie

di attività previste che andavano un po' a latere dell'attività insegnante. Poi nel 2000-2001 ho lavorato presso l'università come supervisore di tirocinio, quindi dopo aver vinto un concorso organizzato dal ministero dell'istruzione Università Roma Tre, l'esperienza è durata due anni e successivamente dal 2004 al 2006 ho lavorato presso l'IRRE del Lazio quindi, l'istituto di ricerca educativa del Lazio, e ancora successivamente presso l'Ufficio Scolastico Regionale, **occupandomi della progettazione, in particolare di quella relativa all'intercultura e all'immigrazione.**

Vediamo infine il punto di vista della segretaria che abbiamo intervistato riguardo al capitale linguistico, nel nostro caso la conoscenza della lingua francese:

Gisella: **...cosa ti serve la lingua francese? Per esser qui e sopravvivere, ma non per rapportarti ai bambini (...)** poi posso dirla? **E' capitata gente che di francese non sapeva neanche una parola:** come hanno passato l'esame (di selezione)? (...) Non è la prova identificante, **non è la prova della capacità che hai di insegnare l'italiano ai bambini stranieri...**

La testimonianza di Romina prova il contrario.

Romina. ... invece **quello che mi turbava era proprio l'aspetto del parlato**, perchè mi sono sempre relazionata in lingua inglese e quindi questa cosa mi turbava (...) la paura di non comprenderli (...) e sicuramente inizialmente le gaffes le ho fatte

...mi ha creato un po' di crisi con i bambini con la pronuncia: ho una pessima pronuncia, semmai il fatto di sapere, sai, quel francese scolastico...tremendo, sì...sì adesso va meglio, però...

... i primi tempi quando pronunciavo quelle parole coi bambini, **i bambini mi prendevano in giro**, mi sentivo presa in giro ...

So che sono io un po' esagerata, però dicevo : quando parlate voi io mi metto a ridere? rido mai?

(...)e poi **anche i genitori danno per scontato che tu non sappia parlare francese**, che non sappia proprio il francese...

Possiamo quindi far qualche considerazione riguardo a questi segmenti di intervista che abbiamo scelto per identificare i capitali che abbiamo chiamato “inutili” o meglio *non sfruttabili*. Il lavoro svolto nei Ministeri o negli organismi di formazione certamente permette un approccio più consapevole alle problematiche da affrontare, ma lavorare con immigrati appena giunti in Italia non è la stessa cosa che lavorare con la terza generazione di italiani all'estero: si tratta di contesti completamente diversi.

Per quanto riguarda il discorso del capitale linguistico, in questo caso del francese, abbiamo incrociato le interviste agli insegnanti con quella alla direttrice amministrativa, che abbiamo chiamato semplicemente “segretaria”, che esprime le sue considerazioni

sull'utilità della padronanza della lingua francese per un insegnante che lavora nei corsi LCO a Losanna. Esprime i suoi dubbi sulla reale utilità di questo capitale, visto che si sono presentati insegnanti che non lo possedevano, specificando che non serve nell'approccio didattico. Non dimentichiamo che la selezione degli insegnanti italiani destinati all'estero si basa sui titoli acquisiti, ma soprattutto su una prova di accertamento linguistico.

Romina invece si lamenta di non poter contare completamente sul capitale linguistico: si sente a disagio coi suoi alunni e nello stesso tempo vede che i genitori dei bambini danno per scontato che lei non lo possieda. E' una situazione un po' equivoca: da un lato i docenti LCO devono essere più italiani possibile, dall'altro devono padroneggiare il francese perchè, oltre a rappresentare un mezzo di sopravvivenza, è un mezzo di comunicazione e di possibile confronto come strategia didattica. Infatti risulta utile ai fini dell'insegnamento potersi appoggiare alla lingua di scolarizzazione comune agli alunni attraverso accostamenti tra i due idiomi in questione.

Di seguito si esamineranno quei capitali che scegliamo di definire "capitali illusori" e, in un certo senso, controproducenti, devianti, perchè creano aspettative o false sicurezze che deviano e ritardano l'apprendimento degli insegnanti nella nuova situazione o perchè nascono da una formazione che non corrisponde al tipo di mansione richiesta dall'incarico lavorativo da assumere.

1.6.3 I capitali illusori

Iniziamo dalla testimonianza di Alberto che è laureato in storia e filosofia, ha sempre insegnato italiano, storia e geografia alle scuole medie e si ritrova ad insegnare l'italiano come lingua "straniera-d'origine", se così possiamo dire. Vive come una limitazione la sua preparazione, con la quale ha lavorato sempre con successo in Italia, perchè gli manca l'impostazione dell'insegnante di lingue straniere e si rende conto che non la si può improvvisare così facilmente. In questo senso pensiamo di poter parlare di capitale controproducente.

Intervistatore: Quindi tu sei **laureato in lettere non in lingue**

Alberto: Eh...filosofia e storia...sì comunque filosofia ...**no, lingue no, infatti non è un vantaggio per**

fare questo lavoro, perchè chi ha lingue ha chiaramente un'altra situazione...

Camilla arriva al suo mandato con una serie di false sicurezze:

Camilla: Io per prima **ho fatto l'errore, arrivando, di sentirmi molto sicura di me, perchè io ero brava, perchè io avevo anni alle spalle, perchè io...perchè io..**e ho scoperto che il lavoro che mi si chiedeva era talmente **diverso da quello che sapevo fare** che **dovevo ricominciare da zero** e dovevo guardare ai colleghi che lo svolgevano come dei maestri...

...io ero **arrivata qua con molta presunzione**, forte del fatto che io ero un'insegnante di vecchia data, con esperienza multipla, perchè avevo lavorato anche a livello ministeriale sugli alunni stranieri e sul loro inserimento e quindi **pensavo di avere un buon bagaglio professionale che mi permettesse di affrontare in un certo modo le cose** e invece mi sono resa conto arrivando qui che in realtà quello che vale qui è l'umiltà con cui si arriva, perchè il lavoro è talmente diverso da quello che si è lasciato in Italia che **il bagaglio che hai ti può servire come forza per affrontare cose nuove**, ma non è in sè interessante.

Bravura ed esperienza professionale multipla sono un capitale ingannevole che confonde Camilla nel suo approccio al nuovo lavoro, non permettendole di coglierne alcuni aspetti essenziali se non dopo molto tempo, molte incomprensioni e umiliazioni.

Camilla:...diciamo che io mi ero creata un mio immaginario, indipendentemente da quello che posso aver sentito, che probabilmente era **falsato dall'esperienza di otto anni al ministero** di lavoro in cui avevo dovuto occuparmi dell'accoglienza degli immigrati in Italia, per cui **nel mio immaginario c'era l'approccio con le comunità italiane all'estero, quindi le associazioni di emigrati**, quindi immaginavo una situazione appunto di gruppi di famiglie che in maniera molto solidale stavano stretti l'uno intorno all'altro, organizzando attività culturali legate al loro paese...

Il fatto di aver lavorato con gli immigrati in Italia ha dato a Camilla l'illusione di possedere le competenze richieste per una buona preparazione al mandato all'estero, ma avviene l'incontro con la realtà degli italiani in Svizzera e ciò le crea un impatto maggiore rispetto a quello che avrebbe subito se fosse arrivata in Svizzera senza alcuna idea nè formazione.

Vediamo quindi che i capitali possono essere delle risorse preziose che si possono mobilitare al bisogno, ma non tutti sono sfruttabili in tutte le situazioni e a volte addirittura si rivelano ingannevoli e devianti.

1.7 Conclusioni

Abbiamo dato qui alcuni esempi di capitali di partenza emersi dalle interviste. Sono capitali linguistici, culturali, capitali diploma, di mobilità (che può essere personale o familiare), economici, socioculturali, simbolici, professionali, di esperienza e di formazione.

Abbiamo individuato altre risorse alle quali hanno attinto gli insegnanti: sono quelle caratteristiche che compongono l'attitudine a muoversi, la disponibilità a cambiare, che determinano l'atteggiamento degli attori in mobilità.

In sintesi:

Capitali di mobilità (Murphy-Lejeune , 2003)

- 1. Ereditati dall'ambiente e dalla famiglia**
- 2. Di formazione**
- 3. Di esperienza: mobilità precedenti, familiari o individuali, subite o scelte**

che determinano

- 4. l'atteggiamento nei confronti della mobilità: competenze** sociali, culturali e linguistiche, quel sapere e saper fare, che costituiscono l'insieme dell' "attitudine a muoversi":

- A.** essere coscienti della dimensione socioculturale dell'esperienza
- B.** sapersi rimettere in questione e tollerare l'incertezza
- C.** conoscere la lingua e la cultura delle persone con cui si entra in relazione

(Yanaprasart, Fernandez, 2008)

Abbiamo non solo individuato i capitali ma anche le loro caratteristiche. Essi possono essere:

- applicabili,
- sfruttabili,
- adatti o meno a una situazione,
- spendibili,
- trasferibili,
- sfruttati...

Ma possono anche essere:

- illusori,
- controproducenti
- ingannevoli.

I capitali possono essere intesi anche:

- a livello collettivo, per esempio quando sono stati acquisiti da una categoria di persone che hanno vissuto un'esperienza o una formazione comune,
- a livello individuale.

Così come possono essere:

- innati, dati da situazioni in cui si nasce,
- acquisiti, come i capitali diploma.

E' la differenza tra capitali familiari (cioè trasmessi dalla famiglia, socioculturali, vissuti in seno ad essa) e capitali acquisiti personalmente nel corso della vita, (come i capitali culturali, linguistici, di mobilità...), esattamente come per i capitali economici (eredità, rendita, patrimoni immobiliari o il frutto del proprio lavoro, il capitale costruito piano piano, i risparmi).

Un'altra caratteristica dei capitali è il loro grado di autocoscienza presso i soggetti che li posseggono:

- di alcuni si è perfettamente consapevoli,
- ma di altri si prende coscienza solo attraverso un'autoanalisi a livello biografico.

Li abbiamo raggruppati secondo alcuni criteri che abbiamo esplicitato e ne abbiamo fornito numerosi esempi tratti dalle testimonianze degli insegnanti intervistati. È la prima tappa della nostra analisi e ci aiuterà a seguire passo a passo i nostri insegnanti nella loro esperienza professionale e umana all'estero.

Ogni attore che abbiamo intervistato possiede diverse risorse (che hanno le loro caratteristiche di qualità e di quantità), che nell'esperienza di **mobilità** influenzano:

- le motivazioni,
- le rappresentazioni,
- le strategie

e determinano una trasformazione con l'acquisizione di nuove competenze.

Proseguendo nella ricerca verificheremo in quale misura questo avviene.

2 MOTIVAZIONI E ASPETTATIVE NELLA MOBILITA': RAPPRESENTAZIONI DICHIARATE E NASCOSTE

Quando si decide di uscire dal proprio mondo, si accetta di cambiare prospettive, orizzonti, panorami. I pensieri si alternano tra il luogo conosciuto e sicuro, e magari detestato, che si è lasciato e l'ignoto che ci si appresta a incontrare.

La vera partenza non inizia il giorno in cui si prende un mezzo per viaggiare, ma molto prima: con il pensiero e la preparazione, con le domande e le speranze, con la paura e la curiosità, con i perchè e i come.

Le motivazioni di una partenza sono sempre profondamente personali: forse il dolore per la situazione in cui si vive, il desiderio di una novità che ridia una svolta alla nostra vita, la voce di qualcosa che ci chiama, la curiosità di scoprire come saremo "là". Talvolta le motivazioni vengono ancor più dall'interno: forse si è perso il senso della vita che si conduce, forse si intuisce di possedere delle potenzialità assopite per troppo tempo. Una sensazione confusa prende finalmente forma, dando la percezione di poter attingere nuove risorse in terreni sconosciuti. Il momento del trasferimento all'estero diviene così un presente schiacciato tra passato e futuro, nostalgia ed attesa, rimpianto e timore.

Cambiamento esteriore e viaggio interiore scorrono in parallelo in un'avventura umana che attraversa non solo lo spazio ma anche il tempo. E nella mobilità si sperimenta il senso di estraneità, che rende più disarmati e forse maggiormente aperti al nuovo.

Un soggiorno all'estero ci prepara a vivere in un altro modo il tempo, lo spazio e il nostro rapporto con noi stessi e con gli altri.

Come abbiamo già visto nel quadro teorico¹⁵³ la mobilità non è da intendersi solo dal punto di vista spaziale. Ci è parso infatti di poter meglio comprendere le motivazioni dei docenti intervistati se avessimo inteso la mobilità come *cambiamento*. In questa ottica più generale, in cui gli attori sociali presentano sentimenti e atteggiamenti antitetici nei confronti della diversità (Gohard-Radenkovic e Ogay, 2008), emergono dalle interviste analizzate differenti caratteristiche della mobilità dei nostri informanti.

¹⁵³ Vedi parte seconda, par.1.1.

Riprendendo la scheda di Aline Gohard-Radenkovic (2004) già illustrata nel quadro teorico,¹⁵⁴ col contributo fondamentale di Elisabeth Murphy-Lejeune (2008),¹⁵⁵ abbiamo elaborato una scheda più specifica per i docenti LCO, allo scopo di tipificare sotto diversi punti di vista, (spazi, durata, motivazioni e modalità), le caratteristiche della loro mobilità nel caso dell'esperienza dell'insegnamento "LCO" all'estero.

Caratteristiche della mobilità dei docenti italiani dei corsi LCO :

1. **Rispetto agli spazi percorsi:** non solo lo spostamento all'estero, i rientri regolari in patria per le ferie, ma anche lo spostamento all'interno della Circonscrizione Consolare, che vede i docenti cambiare ogni giorno luogo di lavoro (cambiando in alcuni casi anche il cantone) per raggiungere le sedi assegnategli.
2. **Rispetto alla durata degli spostamenti:** temporanea o definitiva; di lunga durata o reiterata. I mandati all'estero hanno subito molti mutamenti nel corso degli anni rispetto alla durata prevista.¹⁵⁶ Per i docenti assunti in loco, invece, il periodo dello spostamento all'estero ha durata pressoché definitiva, o per lo meno non è collegata al lavoro nei corsi LCO ma ad esigenze di vita personale.
3. **Rispetto alle cause o alle motivazioni:** sono cause e motivazioni economico-professionali o personali. Si può intendere anche la mobilità in senso più ampio: come cambiamento interno alla professione docente: dal Ministero dell'Università, della Ricerca e dell'Istruzione al Ministero degli Affari Esteri; dall'insegnamento dell'italiano lingua materna a LS, da LS a lingua d'origine; da insegnante di scuola a rappresentante del paese di origine in corsi complementari alla scuola locale.
4. **Rispetto alle modalità:** gli insegnanti si spostano soprattutto in maniera individuale, ma in alcuni casi portano con sé la famiglia o parte di essa. Lo spostamento è ovviamente volontario, organizzato in seno al Ministero degli Affari Esteri secondo criteri ben definiti (anche se durante il mandato capita che cambino le leggi che lo regolano, modificando le condizioni con le quali il docente era partito).
5. **Rispetto alla forma,** essa è naturalmente legale, assistita, organizzata e molto controllata.

¹⁵⁴ Parte seconda, cap. 1 par 1

¹⁵⁵ Possiamo aggiungere i contributi di Tripier (1999) e Favero (1978),

¹⁵⁶ Per un certo periodo, per esempio, si poteva rifare un mandato di cinque anni per tre volte, intervallate da due rientri in patria di tre anni scolastici. Attualmente i mandati nei corsi sono di nove anni.

Inoltre, la mobilità può essere intesa come partenza ma anche come ritorno a un luogo già vissuto, a una situazione precedente.

2.1 Il ruolo dell'ambiente di origine nella motivazione alla partenza.

Iniziamo la nostra analisi con una premessa: la motivazione alla partenza nasce in un ambiente preciso, in un tempo dato, in una serie di circostanze definite.

Léon e Rebecca Grinberg (1990) osservano che chi prende la decisione di emigrare ha bisogno di un punto d'appoggio per concretizzare la sua decisione di fronte agli oggetti del suo abbandono. Essi osservano come addirittura il mondo delle persone che circondano chi parte comincia già da prima a dividersi in funzione dell'atteggiamento assunto riguardo alla sua decisione di partire. C'è chi incoraggia, chi rassicura, chi critica, chi invidia, chi obietta, chi trasmette ansia o ricatta moralmente. Ci sembra di poter applicare ad alcune esperienze dei nostri docenti questo tipo di analisi. Ne abbiamo scelti tre: Romina, sposata ma senza figli, che si trasferisce da sola; Annapaola, sposata e con due figli adolescenti che lascia in Italia col marito, ma che raggiunge tutti i fine settimana; Vittoria, ancora all'epoca in cui non aveva legami coniugali, ma che aveva comunque da lasciare amici e famiglia. Non dimentichiamo che stiamo parlando di migrazioni provvisorie, anche se di lunga durata, con una scadenza nel tempo.

Romina: e ti dirò io ho scelto Losanna **un po' perchè faceva piacere a mio marito**, quindi ho avuto la fortuna che mi avessero dato...un po' per i collegamenti perchè sapevo che **mio marito non poteva seguirmi subito e per la famiglia, per i genitori anziani**, perchè c'era **mia mamma, perchè l'aveva presa proprio male 'sta storia** (...) è un po' anche perchè la mentalità, **"giù" non concepiscono...** molto probabilmente al nord c'è più l'idea di questi spostamenti, ma al sud no. La classica affermazione **di mia mamma, che non voleva, è: "ma tu ce l'hai un lavoro, che devi andare a fare? Lì devono andare quelli che non hanno un lavoro!"** Ho detto: «Mamma veramente se non ce l'hanno il lavoro non li mandano là», gliel'ho spiegato, e lei: **«Io non so cosa dire alla gente quando mi domanda..»** Ma che gli devi di? Non dire niente, devi stare a spiegare alla gente... se spieghi, la gente ha sempre qualcosa da ridire, quindi se si esce al di fuori di certi parametri **sei considerata cosiddetta anormale** e quindi...

Romina parte sola, il marito non può seguirla perchè ha finalmente trovato il lavoro che aspettava, ma viene condizionata nella scelta della sede. La madre non approva il suo progetto di partenza, non lo capisce: non dimentichiamo che è stata anch'essa migrante in Canada molti anni prima, e forse proprio per questo motivo ha una visione negativa dello spostamento all'estero, come se fosse riservato solo a chi non trova proprio lavoro in

patria. Non solo, quasi si vergogna della scelta della figlia di fronte al paese («io non so cosa dire alla gente quando mi domanda...»), le provoca imbarazzo. Romina non riceve aiuto dal suo ambiente di origine, si sente considerata anormale a causa della sua scelta. Ha quindi subito una pressione contraria alla sua motivazione.

Annapaola: ...in realtà è stata una scelta molto difficile perchè avendo casa, avendo figli e avendo anche un marito, capirai, i ragazzi non mi sembrano poi molto grandi, cioè sai quando lasci delle cose... è vero che **comunque sei curiosa** vuoi andare ecc, comunque **ti frenano** queste cose, per cui veramente ho faticato un po' prima di prendere questa decisione. Le cose che mi hanno spinto ad accettare sono state che Losanna comunque è vicina a XXX (...). **Mio marito tra l'altro mi ha anche incoraggiata**, per cui se lasci una persona... per quello che fa lui il part- time: sta dietro ai ragazzi...avendo 2 figli li devi seguire (...) alla fine (...) mi sono sempre spostata io, perchè sapendo che comunque sei in un posto dove puoi raggiungere la sede dove vivi per me è stato importante, ecco.

Annapaola è combattuta tra la curiosità di provare questa esperienza e il fatto di dover lasciare la famiglia. A farla decidere è la relativa vicinanza della sede di lavoro alla città di origine, ma soprattutto l'incoraggiamento del marito che si assume il compito di gestire i ragazzi, scegliendo una soluzione lavorativa part-time. La situazione familiare di Annapaola sembrava poco motivante ma in realtà poi le fornisce sufficienti soluzioni per decidersi a partire

Vittoria:...a quell'epoca, nel '93 quando feci il concorso in realtà (...) nessuno parlava di quest'esperienza all'estero, infatti io mi son sentita un po' pioniera in questo senso e i miei amici, quando parlavo di quest'esperienza, questo concorso, **mi guardavano e dicevano: «Ma tu sei matta»**.

Vittoria ricorda la sua prima partenza: si sente una pioniera, ma l'ambiente che la circonda non la capisce, la considera “un po' matta”. Anche i genitori di Vittoria sono stati migranti, poi rientrati in patria dopo anni di lavoro. Eppure l'ambiente chiuso e provinciale in cui è immersa non concepisce questo tipo di esperienza e chi parte non è incoraggiato, anzi, viene considerato poco ragionevole.

Vittoria e Romina devono affrontare un tabù legato alle rappresentazioni collettive di gruppi sociali che non vedono di buon occhio una partenza, non strettamente necessaria, di un individuo che possiede già un lavoro. Annapaola invece supera una situazione che è chiaramente molto più complicata, visto che lascia marito e figli adolescenti, ma l'ambiente in cui matura la sua decisione glielo permette. Vittoria e Romina partono da paesi del Sud Italia, appartengono entrambe a famiglie emigrate e poi rientrate in patria, Annapaola dal Nord, e la sua esperienza di mobilità è solo personale e limitata all'interno

del Paese. Può essere la differenza di mentalità tra Nord e Sud¹⁵⁷ la ragione di atteggiamenti così differenti da parte della società di partenza?

2.2 Le motivazioni alla partenza: fuga o ricerca.

Dietro ogni cambiamento troviamo sempre una motivazione, di cui l'attore di mobilità può essere più o meno consapevole, che può nascere o meno da chi vive il cambiamento, che può essere più o meno intensa, più o meno convinta. Si può agire per passione ma anche per coglier un'opportunità, per paura o per frustrazione, in modo disinteressato o con qualche interesse. La motivazione può essere conscia o inconscia: spesso si mente persino a se stessi, adducendo motivazioni che ne nascondono altre. Ogni scelta dipende da una motivazione più o meno dichiarata, che altro non è se non il processo che spinge a soddisfare un bisogno. Bisogno di cambiamento, di fuga da una situazione, bisogno di ritrovare se stessi altrove, bisogno di dimostrare qualcosa, di esprimersi diversamente, di conoscere altro...

Dal bisogno alla motivazione, dalla motivazione alle aspettative, passando attraverso l'accettazione del rischio: è il percorso che lasceremo emergere dalle testimonianze dei nostri insegnanti.

Abbiamo individuato nelle nostre interviste sei tipi di motivazioni diverse alla partenza: i primi due rappresentano maggiormente l'idea di "partire da", di "**fuga**", la spinta ad andarsene, talvolta a fuggire, mentre gli altri quattro lasciano emergere soprattutto l'idea di "andare verso",¹⁵⁸ di "**ricerca**".

1. Fuga dalla noia, dalla ripetitività del lavoro (fuga professionale)
2. Esigenze personali (fuga personale)
3. Opportunità di fare un'esperienza all'estero (ricerca professionale)
4. Curiosità, interesse professionale (ricerca professionale)
5. Motivazioni date da interessi linguistici (ricerca personale)
6. Motivazione economica (ricerca personale)

¹⁵⁷ Si veda anche il profilo biografico di Gaia in appendice.

¹⁵⁸ Vedi parte seconda, par.1.2.

¹³³ Tipologia delle motivazioni che hanno spinto i migranti a lasciare il loro paese :

L'aspetto finanziario è il solo elemento veramente pragmatico, gli altri aspetti sono legati piuttosto a esigenze psicologiche che emergono in diversi momenti della vita di ogni individuo.

Possiamo aggiungere a queste motivazioni un *desiderio di promozione sociale*, di miglioramento del proprio status, legato alla motivazione economica ma anche all'interesse professionale o culturale: questa motivazione non viene mai dichiarata apertamente nelle interviste ma è sottintesa e trasversale a tutte le altre. E', secondo noi, la motivazione che sintetizza tutte le altre.

Se riprendiamo la tipologia individuata da Alberoni e Baglioni (Fossa Valenti, 1999)¹⁵⁹ delle motivazioni¹⁶⁰ che hanno spinto diversi migranti a lasciare il proprio paese, la categoria di questi insegnanti appare del tutto particolare e rispetto alla categoria dei migranti e le motivazioni che appaiono comuni ai due gruppi sono solo la ricerca di un profitto supplementare e la volontà di intraprendere una nuova strada per migliorare il proprio status professionale.

Vediamo più nel dettaglio ogni tipo di motivazione con alcuni esempi tratti dal corpus.

2.2.1 Fuggire dalla noia, dalla ripetitività del lavoro.

La partenza come fuga dalla noia o dalla ripetitività del lavoro è una delle motivazioni dichiarate più sinceramente dagli insegnanti intervistati.

La noia può essere causata da fattori esterni, per esempio dalla burocrazia che accompagna l'atto d'insegnamento, la ripetitività dei programmi e dei contenuti, lo scorrere di giorni sempre più simili gli uni agli altri, il ricominciare ogni anno le stesse lezioni. C'è poi una noia più profondamente esistenziale, la sensazione di non aver niente

¹⁵⁹ Vedi parte seconda, par.1. 2.

- a) Ricerca di un profitto supplementare
- b) Ricerca di un salario fisso
- c) Ricerca di sicurezza
- d) Desiderio di « fare fortuna »
- e) Volontà di intraprendere una nuova strada per migliorare il proprio status professionale (Fossa Valenti, 1999).

di nuovo da dare, niente di nuovo da ricevere, l'età che avanza e, come unica prospettiva, la pensione.

Alberto:... perchè avevo un po' esaurito le mie...mi sentivo un po'...esaurite le opportunità che avevo, mi sembrava una vita ripetitiva, ormai, gli ultimi anni (...) andava avanti bene ma non cambiava più niente , praticamente, quindi andare avanti fino alla pensione, così, quando ho avuto l'opportunità di cambiare, ho provato a cambiare e basta...
Roberto: Innanzi tutto ero in quella scuola molto piccola da vent' anni, c'era un po' di noia... (...) desideravo cambiare...
Annapaola:...quando cominci a imparare poi bene le cose, quando cominci a fare le cose, ti sembra di fare sempre le stesse cose (...)...lì poi è da premettere che l'insegnamento con l'inglese alle medie è tutto uguale, tutto uguale, sempre le stesse cose, un po' ci si annoia ..alla fine quindi voleva dire fare un'esperienza diversa... una cosa diversa.
Camilla:... e quindi era non la ricerca di una nuova esperienza di lavoro, perchè ormai ero arrivata ad una fase un po'... calante della... cioè avevo poca spinta a rinnovarmi...
Teresa:... penso che per me sia stata la fuga dalla scuola italiana (ride). (...) Ormai io insegnavo da un po' di anni, forse quattordici anni quando sono partita e... non ce la facevo più, mi sembrava che ormai tutto fosse sempre lo stesso , avevo voglia di cambiare, di rinnovarmi...
Enrica: Sì, assolutamente sì, fuggire dal tran tran quotidiano dell'Italia.

La novità è esaurita, la voglia di rinnovarsi non si trova più, la burocrazia soffoca le spinte idealistiche, si ha l'impressione che nulla cambi più. Pertanto si afferra l'occasione di fuggire il quotidiano, di sperimentare qualcosa di diverso, di uscire dalla ripetitività, di cambiare.

2.2.2 La motivazione data da esigenze personali di una vita "altrove".

Certamente le esigenze personali, radicali, più o meno dichiarate, spesso sottintese con pudore, sono tra le motivazioni più profonde alla partenza. C'è chi come Vittoria ha dentro di sé il bisogno di muoversi, un'irrequietezza esistenziale che non le permette di trovare pace in un unico luogo, di stabilirsi definitivamente e con soddisfazione. Quando non si sente più a suo agio, sente il bisogno di fuggire. Camilla sente l'esigenza di cambiare, la sua vita non può continuare in quel modo, urge un cambio di rotta: ed ecco l'opportunità di ricominciare daccapo: un'esigenza che covava da tempo. La valigia per

partire è pronta, una valigia semi-vuota, dove sono state selezionate solo le cose essenziali, e tanto posto da riempire con ciò che si troverà “laggiù”. La metafora della valigia è fortemente indicativa di un momento di revisione della propria vita che non a tutti è concesso, della possibilità di un ri-inizio, di una visione prospettica diversa in un’esistenza che ha perso momentaneamente senso. Renata vive un periodo particolare della sua vita: una delusione, un cambiamento improvviso di prospettive provocano un bisogno impellente di fuga.

Vittoria: ...in quanto figlia di emigrazione mi porto dentro questo sbilanciarmi tra una cultura e l'altra e quindi ogni volta non sto bene mai da una parte mai dall'altra (...) c'è poco da fare, **hai sempre questo desiderio che non stai bene mai in un unico solo posto ma hai sempre questo bisogno di doverti spostare(...)**

E' che quelli che partono **hanno bisogno di qualcosa di diverso**, comunque di allontanarsi per una breve parentesi, per un periodo, da un contesto che gli è o pesante o difficile o perchè devono dimenticare qualcosa, **comunque partono da un contesto difficile.**

Camilla... Nel mio caso probabilmente anche io avrò voluto lasciare qualcosa, dovrei andarmi a far psicanalizzare, però diciamo che a livello *mooolto* personale c'era l'esigenza...cioè la mia partenza ha coinciso con un momento della mia vita in cui mi dovevo dare una scossa, dovevo fare qualcosa che mi permettesse di modificare il mio atteggiamento nei confronti della vita, per ragioni puramente personali, ma questo è il viaggio in genere, (...) la mia mente elaborava già **l'idea del ricomincio daccapo**, cioè **lascio indietro tutto e parto vuota, con una valigia vuota per riempirla delle cose che trovo là**

- e le hai trovate?

sì, indubbiamente...però anche il fatto di doverti fare una valigia vuota...semivuota è importante, perchè devi selezionare talmente tanto della tua vita e capire cosa realmente t'interessa della tua vita, cosa realmente ritieni importante.

Renata:... è arrivato in un periodo della mia vita in cui io dovevo partire, in un modo o nell'altro, perchè dovevo andare via per problemi personali, dovevo cambiare, ed è capitato proprio...

Sono tante le persone che si trovano a disagio nella vita lavorativa o personale: nel corso della vita capita quasi a tutti di vivere momenti difficili, in cui si desidera dare un taglio netto a situazioni sgradevoli, ma sono pochi coloro che hanno l'occasione di realizzare il loro progetto di cambiamento, e ancora meno quelli che, di fronte all'occasione, si decidono ad afferrarla. Molti si lamentano per anni senza far veramente nulla per reagire, ma i nostri informanti hanno preso una decisione fondamentale e hanno avuto il coraggio di rimettersi in gioco: le esigenze psicologiche più profonde sono state sufficientemente

forti per supportare il grande passo della partenza. Superate le spinte contrarie legate ad ansie, tabù e blocchi personali, ognuno ha realizzato a modo suo il progetto di allontanamento.

2.2.3 L'opportunità di fare un'esperienza all'estero.

Una forte motivazione dichiarata ed emersa frequentemente dalle interviste è quella del cambiamento. Qui non parliamo più di fuga ma di ricerca del nuovo, di curiosità socioculturale, dell'interesse a sperimentare come si vive in un altro paese. Nei brani d'intervista che abbiamo scelto emerge il desiderio di vedere altro, conoscere nuova gente, seguire esperienze di altri, misurarsi con nuove sfide. L'immaginario che alimenta la curiosità e il desiderio di partire è costituito anche da rappresentazioni condivise, associate a guide turistiche, documentari o riviste di viaggio, ma anche leggende, storie, racconti elaborati dall'immaginazione e socialmente condivisi (Gravari-Barbas, Nelson, 2012)

Renata: ...al primo posto, cambiare, vedere altre cose , sicuramente questo...(...) alla base vedere altre cose, conoscere nuova gente, cambiare.
--

Annapaola: ... mi piaceva fare un'esperienza all'estero... dire di no subito, pero', equivaleva a dire: non hai provato , (...) allora tra il no e il sì alla fine è prevalso il sì...provo, se non mi piace, un altro anno non me lo faccio...
--

Barbara: Intanto l'interesse per qualcosa di diverso no ?
--

Romina: ...è proprio la voglia, il desiderio di avere un'esperienza lavorativa in un altro paese , questo è..
--

Camilla: ...per il resto viaggiare, vivere in altri paesi è sempre stato il mio sogno e quindi, come ho avuto l'occasione, sono partita.

Teresa: ...quando ho saputo che c'era l'opportunità di poter fare un concorso per andare all'estero ho studiato disperatamente...per riuscire ad essere una delle persone che potevano partire, (...) perchè il mio sogno sarebbe stato quello di vivere all'estero .
--

Enrica:...unire un po' le due cose : il lavoro e l'opportunità di andare all'estero e di lavorare in un contesto diverso da quello italiano e di conoscere un paese diverso dall'Italia, insomma.

In tutte le testimonianze appare un interesse generico verso l'estero, inteso come luogo diverso, altro. Non la ricerca di un paese preciso, ma il bisogno di uscire, il bisogno di novità, di cambiare ritmo di vita e punti di riferimento. Il mondo conosciuto appare più soffocante che rassicurante e quello sconosciuto appare più promettente che

problematico. In questo caso si parla di vita personale, di sperimentare culture nuove in società nuove. Tuttavia, come vedremo nel prossimo paragrafo, emergono anche interessi a rinnovarsi a livello professionale.

2.2.4 La curiosità, l'interesse professionale.

Molti insegnanti vengono motivati alla partenza proprio dal desiderio di scoprire come si insegna all'estero. Non ci si lascia sfuggire l'opportunità di sperimentare, senza troppi rischi, un tipo d'insegnamento sicuramente molto diverso: spesso ci si aspetta di potersi confrontare con la scuola locale, o di essere inseriti in un programma ben delineato, si pensa di affrontare la glottodidattica da punti di vista diversi, di entrare in contatto con realtà sociali ereditate dalla storia dell'emigrazione e di portare e testare all'estero le proprie esperienze. Camilla, Annapaola e Barbara ci offrono la loro testimonianza a conferma di questa motivazione.

Camilla: E lì fra l'altro mi è venuta **una curiosità che poi ho realizzato lavorando all'estero**, ovvero quella di poter testare la competenza linguistica della lingua italiana sugli allievi che l'avvicinavano come lingua straniera.

A livello professionale la motivazione era quella di affrontare un lavoro, cioè quella **di poter offrire a bambini, figli di nostri emigrati, l'occasione di imparare**, di migliorare la loro lingua in un contesto didattico diverso e adeguato alla struttura di un corso.

...poi ho imparato che **era imperdibile anche l'occasione sul piano professionale**, cioè il poter fare un'esperienza di questo genere che **arricchisce tantissimo anche come insegnanti**.

Annapaola: Beh allora intanto perchè **insegnare all'estero** è una cosa che mi ha sempre incuriosito, ecco, per quello che avevo fatto anche il concorso ...

Barbara:... l'interesse per **come si insegna fuori...**

Camilla ha aspettative più specifiche, Annapaola e Barbara più generiche, ma tutte sognano di insegnare all'estero.

2.2.5 Motivazioni date da interessi linguistici.

Non sono molti gli informanti che hanno espresso l'interesse linguistico tra le motivazioni alla partenza, anche se in molti casi lo potremmo considerare sottinteso negli interessi

culturali. Romina aggiunge alle sfide del nuovo lavoro anche quella con la lingua francese.

Romina: ...adesso lo sto usando (il francese), probabilmente è una delle cose che mi ha anche spinto: ecco perchè adesso vorrei specializzarmi in francese ...

Avevo saputo inter nos che mi avrebbero inviata a Losanna (...) e allora ho detto **“è la volta buona che mi formo in francese”**, perchè l'idea è appunto di unire sempre l'utile al dilettevole, e piuttosto è più dura, e sarà più dura inizialmente, però a me le sfide...io...mi piacciono...me le vado a cercare...

2.2.6 La motivazione economica.

Quando gli intervistati dichiarano la motivazione economica tra le spinte alla mobilità, lo fanno con un certo pudore. Viene quasi sempre indicata come secondaria, volutamente messa da parte con discrezione, ed emerge quasi come un'ammissione di debolezza, come se fosse dato per scontato che un insegnante è prima di tutto un “missionario” disinteressato ai beni materiali: un funzionario inviato all'estero da una ditta qualsiasi non avrebbe alcun pudore ad indicare come motivazione un aumento consistente di reddito. Ma c'è anche qualcuno come Camilla che ha il coraggio di ammettere l'idea del viaggio pagato, dell'opportunità di un cambiamento senza rischio per il portafoglio, anzi, con un buon incentivo economico: un punto di vista diverso, di chi forse ha necessità meno impellenti. Qui non è la professionalità del docente che emerge, non è la “missione” a motivare, ma un'occasione che potrebbe essere paragonata ad un viaggio-premio, un'opportunità da prendere al volo.

Alberto:... **motivazione economica in secondo luogo**, non sapevo nemmeno quanto si prendesse, ho prima accettato poi mi sono informato sugli stipendi.

Roberto : ...**il secondo motivo era di carattere economico**, decisamente questo ha avuto...non so se ha avuto il 50% più o meno... **è stato determinante.**

Renata: ...**a prescindere dal lato economico, l'avrei fatto comunque**, anche se il lato economico non fosse stato così...buono...e poi, il lato economico.

Vittoria: ...lessi appunto su questo articolo che c'era la possibilità di andare all'estero a insegnare e **che c'erano dei bei guadagni e...**

Romina:... **al di là indubbiamente dell'aspetto economico...**non è quello, anche se (...) perchè se tu

<p>calcoli che io dopo dieci anni prendevo 1.300 euro, ecco...</p> <p>... non dimenticherò mai la frase la mattina quando siamo arrivati lì per fare il primo giorno del concorso, (...) Eravamo in un bar a prendere il caffè e l'insegnante (...) mi ha detto: “questo ti fa capire quanti morti di fame siamo, guarda, per il fatto di fare 'sto concorso”</p>
<p>Camilla: Quando sono arrivata in Svizzera e mi è stato chiesto perchè venissi qua: io ho risposto banalmente: “perchè ho colto l'occasione di poter viaggiare a spese del mio stato”.</p> <p>... mi sembrava geniale l'idea che qualcuno mi pagasse per viaggiare e per vivere in un posto diverso dal mio. Era un'occasione secondo me imperdibile.</p>
<p>Annapaola: ...i soldi, perchè no, sicuramente comunque è un periodo dove ... insomma, c'è abbastanza crisi,</p>

Lo stipendio maggiorato dall'indennità di missione permette ad ogni insegnante di condurre una vita dignitosa all'estero e in molti casi di accantonare un po' di risparmi. Su questo aspetto assistiamo ad atteggiamenti diversi. C'è chi risparmia il più possibile, perchè viene da una situazione difficile, pensando a quando tornerà alla vita di prima o alla famiglia rimasta in patria, chi invece approfitta dell'occasione per concedersi quello che non ha mai potuto permettersi, per vivere almeno per un po' in una condizione socioeconomica migliore. Ma la sola motivazione economica non basterebbe a giustificare la partenza di molti: sono necessarie anche altre spinte che, combinate con la prima, formano un insieme di fattori stimolanti.

Abbiamo dunque visto attraverso numerosi ritagli d'intervista differenti motivazioni riscontrate nei discorsi degli insegnanti. A parte la motivazione economica, quella che appare la più concreta, tutte le altre sono motivazioni che passano attraverso la personalità dell'attore di mobilità, che esprimono esigenze psicologiche emergenti in diverse circostanze della vita di ognuno.

2.3 Le aspettative

Vediamo ora quali sono le aspettative espresse dai docenti sul paese di destinazione e sul lavoro d'insegnamento all'estero.

2.3 .1 Le rappresentazioni sull'estero.

A questo punto ci interessa completare il discorso analizzando le rappresentazioni sul paese lasciato e sul paese cercato. Infatti mentre il paese lasciato è lo stesso per tutti, (anche se non dobbiamo sottovalutare le differenti origini regionali), il paese ricercato nel progetto di partenza è diverso per ognuno e rivela molto delle motivazioni più profonde che hanno spinto gli insegnanti a muoversi. L'immaginario può far parte di quelle attitudini, insite nell'uomo fin da giovane età, che Bourdieu chiama "habitus" (Bourdieu, 1980).

I Grinberg (1990) sottolineano come le rappresentazioni negative, spesso enfatizzate, sul paese che ci si appresta a lasciare aiutino in qualche modo a giustificare il progetto di partenza e quindi di abbandono, anche se non sono rari sentimenti contraddittori riguardo a questo aspetto. Abbiamo osservato nelle testimonianze che l'Italia, e in particolare la regione di provenienza, è spesso considerata come luogo troppo provinciale, dove le persone vengono giudicate continuamente, dove tutti sanno tutto del vicino, dove le azioni e le parole di un insegnante vengono passate al setaccio dalla piccola comunità che circonda una scuola. L'Italia appare come un paese che non dà sicurezza sociale ed economica, che soffoca nella burocrazia, anche se il giudizio negativo riguarda soprattutto le piccole città. Dall'esperienza in Svizzera ci si aspetta chiarezza, trasparenza, correttezza, funzionalità dei servizi, apertura, tranquillità, ma si teme la freddezza dei rapporti, la tristezza, l'isolamento: tutti stereotipi immaginati senza conoscere la realtà del paese.

Dove desideravano andare i docenti che hanno fatto il concorso per l'estero? La desiderabilità di un luogo è legata a rappresentazioni molto personali: identificazioni, status symbol, convenzioni sociali, ma anche proiezione di sé in un altro luogo, per mettersi alla prova, per verificare se stessi altrove (Di Pietro, 2012).

Gli immaginari permettono agli individui e ai gruppi di rappresentarsi un luogo in quanto destinazione turistica raggiungibile; creano il desiderio, rendono una località attraente, contribuiscono a concretizzare un progetto di viaggio (intervenendo contemporaneamente sulla scelta preparatoria del luogo da visitare e sulle pratiche associate a priori al viaggio intrapreso), riducono la distanza con il luogo turistico e permettono di familiarizzare con il suo carattere esotico (Staszak, 2008) che per altro contribuiscono contemporaneamente a costruire. Essi intervengono non solo al momento della scelta della destinazione, ma anche sul luogo, orientando, determinando o impedendo certe pratiche.

Se sono negativi, infine, contribuiscono ad allontanare da certe destinazioni (Gravari-Barbas e Grabun, 2012).

La ricerca condotta da Francesca Di Pietro (op.cit) sulla personalità del viaggiatore evidenzia l'importanza della capacità d'immaginazione nella costruzione di aspettative su un viaggio,¹⁶¹ visto come un confronto tra il sè ideale e il sè reale, che si è deciso di intraprendere.

L'aspettativa di un viaggio implica l'immagine di se stesso che chi parte ha deciso di sperimentare. Quindi un'altalena tra la fuga e la ricerca di sé nel nuovo.

Alberto: **non avevo pensato proprio alla Svizzera, pensavo di più alla Francia**, quando ho fatto il concorso (....)

Alberto pensava alla Francia, alla sua cultura, rivelando un bisogno di confrontarsi con altri mondi e di portare se stesso altrove per ritrovarsi arricchito; un'esigenza che, conoscendo il soggetto, potrebbe definirsi di tipo intellettuale.

Vittoria: Io quando sono venuta all'estero **per me rappresentava l'estero, punto. Finito.** (...) una cosa è certa è che **sapevo che comunque sarei stata meglio**, su questo non ci piove, sapevo che comunque **Inghilterra, Svizzera, Francia, Germania, che sono paesi che hanno delle basi dal punto di vista... diciamo... sono paesi strutturati**, dove comunque esistono delle basi su cui puoi poggiarti, ero sicura che ci avrei trovato sicuramente una convenienza non solo lavorativa (...) volevo un'esperienza di vita diversa al di fuori delle scuola e pensavo che la Svizzera me l'avrebbe dato, insomma(...) quello che mi interessava era **trovare forse quella chiarezza, quella serietà, forse quella trasparenza che spesso non ho trovato in Italia** (...) volevo vivere in un contesto che mi permettesse di **vivere anche in una società più moderna, più dinamica e meno statica che invece è quella nostra italiana.**

Vittoria voleva comunque un paese estero, una società più moderna e dinamica, purchè potesse andarsene dall'Italia; il suo appare come un bisogno di ordine, di efficienza, di chiarezza e trasparenza, di un respiro più ampio: un'aspettativa che possiamo chiamare di tipo sociale.

¹⁶¹ Il periodo all'estero che gli insegnanti decidono di affrontare non è un viaggio vero e proprio, ma dalla maggior parte di essi viene percepito più in questo senso che nel significato di emigrazione. In realtà i docenti sono **espatriati a tempo determinato per motivi professionali**, ma abbiamo trovato molte analogie con l'idea del viaggio, proprio per la sua caratteristica di essere frutto di libera scelta da parte del docente, cosa che non si verifica necessariamente quando un impiegato o un dirigente è inviato dalla sua azienda all'estero: spesso la scelta non è libera ma determinata da motivazioni legate alla carriera o al mantenimento del posto di lavoro.

Renata: ...**se pensavo alla Svizzera non ci pensavo positivamente.** Avevamo dovuto scegliere perchè c'era questa lista delle possibili destinazioni...**sicuramente non sarei dovuta venire qua in Svizzera,** quindi non ci avevo pensato, **sarei dovuta arrivare in Belgio** (...) Mi ricordo che comunque ero stata contenta, perchè comunque sarei dovuta andare a Liegi, dove è nato Simenon, che è il mio autore preferito in assoluto, e ci contavo molto, mi sarebbe piaciuto vedere tutto questo e invece quando sono stata a Losanna ho scoperto che Simenon è morto qua.....quindi **mi ero immaginata questo paese come l'aveva raccontato un po' lui...un po' triste..così, non avevo un' immagine molto positiva...**

Renata presenta esigenze tutt'altro che concrete: la sua scelta è legata addirittura all'interesse per Simenon, il suo autore preferito: una scelta da giovane, libera da condizionamenti familiari ma che forse cerca una compensazione da delusioni vissute sul luogo di partenza. Un'immagine di sé che ha deciso di sperimentare, una ricerca di risorse su un territorio già percorso da un mito della sua gioventù.

Camilla:...certo **il viaggio che immaginavo era soprattutto il viaggio esotico,** quindi immaginavo una vita molto (riso ironico) felice, molto rilassata, molto ricca di stimoli ma assolutamente (ancora riso ironico) priva di difficoltà, cose di questo genere...credo che sia un po' la rappresentazione del viaggio che tutti hanno. (...) Tutta la fase di preparazione del viaggio, fino a quando non mi hanno assegnato la sede, **effettivamente non riguardava la Svizzera, non avrei mai pensato di finirci...immaginavo la Francia, immaginavo città che conoscevo, come appunto Parigi,** (...) ma **la Svizzera mi è arrivata addosso** come offerta di sede dopo una lunga serie di sedi che io avevo messo assolutamente prima, fra cui appunto **sedi esotiche, perchè io avevo indicato posti come Istanbul, avevo sperato prima di partire in posti come il Marocco...** (...)Quindi **il mio sogno era assolutamente diverso** da quella che è poi stata l'opportunità che mi è stata offerta e **la Svizzera era oggettivamente un buco nero:** infatti non avevo particolari aspettative, era un grande punto interrogativo, io **non sapevo neanche che esistesse una città di nome Losanna,** perchè per me la Svizzera era eventualmente Ginevra e non riuscivo ad avere alcun immaginario, tranne **il paese di Heidi, le montagne...**quindi mi aspettavo un po' **una situazione di isolamento, un paese freddo, di montagna,** non riuscivo assolutamente a immaginare nulla della città e del paese...

Camilla sognava Istanbul o il Marocco, un'esperienza "esotica", una specie di vacanza rilassante ma ricca di stimoli. La sua fuga da un periodo difficile la porta a cercare se stessa proiettandosi in mondi completamente diversi, in una dimensione onirica di oblio del mondo lasciato, un sogno da realizzare o un incubo da cui fuggire. La Svizzera per Camilla è una sorta di non-luogo ("un buco nero"), un paese totalmente ignorato, se non per qualche stereotipo; usa espressioni come "la Svizzera mi è arrivata addosso", come se fosse una calamità, o un sogno che si spezza nella "banalità" di un paese che non

appartiene alla lista delle sedi esotiche. La sua è un'aspettativa basata soprattutto su esigenze psicologiche.

Enrica: Cosa mi aspettavo non lo so... **che la Svizzera...Losanna fosse un paese più aperto, tranquillo, sì, dove le cose funzionano**, dove sono abbastanza codificate, tutto messo in ordine, **però forse un po' più vivace...**

Enrica si aspettava un paese tranquillo e ben funzionante, ma sperava in una maggior vitalità. La solitudine di questi docenti necessita di trovare una società e dei ritmi di vita sociale che sopperiscano alle relazioni forzatamente rare.

Romina: ...e ti dirò, io **ho scelto Losanna un po' perchè faceva piacere a mio marito**, (...) ma altrimenti **se fosse dipeso da me, tipo Addis Abeba o Asmara**,...io l'esperienza lì...infatti mio marito trema ancora (...) l'esperienza così, ancora più forte, me la giocherei...

Romina ha fatto una scelta pratica, mettendo in primo piano la possibilità per il marito di raggiungerla ogni tanto, ma non ha veramente scelto la Svizzera. Fosse stato per lei, avrebbe scelto l'avventura, si sarebbe giocata il mandato all'estero in una sede dalle forti problematiche, dalle sfide aperte.

Possiamo quindi dedurre dalle rappresentazioni degli insegnanti intervistati che la Svizzera non è considerata un paese desiderabile: nessuno sognava di andarci, nessuno l'aveva messa in cima alla lista delle sedi preferite, nessuno la conosceva veramente. Chi ci è andato ha dovuto adattarsi all'idea, ha dovuto accettare qualcosa che non avrebbe scelto. La Confederazione appare negli stereotipi collettivi come un paese triste, isolato, chiuso tra le montagne, freddo, dove la qualità dei servizi non garantisce la qualità della vita. Vedremo in seguito l'impatto dei docenti con il paese d'accoglienza e la trasformazione delle loro rappresentazioni e del loro atteggiamento.

2.3.2 Le aspettative sul lavoro di docente LCO

Completiamo l'analisi delle rappresentazioni dei docenti con un altro aspetto: non è solo sulla mobilità geografica che fioriscono aspettative ma anche sul cambiamento professionale, su un tipo di insegnamento totalmente diverso in contesto completamente diverso da quelli vissuti. Affrontiamo qui questo tema solo per completezza, perchè in

realtà verrà approfondito ulteriormente quando analizzeremo le rappresentazioni sull'identità professionale dei docenti all'estero.¹⁶²

Annapaola: Mah, diciamo che **non sapendo nemmeno come funzionano questi corsi di lingua** in realtà forse non era proprio quello... la curiosità di capire come funzionano questi corsi, perchè uno dice: **sì, i corsi, ma come fai a sapere come sono?** se te lo descrivono ti dicono, ma **in realtà poi capisci quando sei sul posto come funzionano questi corsi**, come vanno le cose...

Vittoria: Dal punto di vista lavorativo **non avevo ancora idea chiaramente come fossero organizzati**, avevo capito che dovevo insegnare nei corsi, ma **non avevo capito dove erano ubicati, perchè nessuno ci aveva mai detto niente, non sapevo dove si facessero 'sti corsi...** è soltanto poi arrivando qui che **abbiamo capito...**

Renata:... **me lo immaginavo proprio difficile difficile**, come se fossi dovuta andare a insegnare all'università (...) **io non sapevo che potessero esistere questi corsi qua.**

Ciò che emerge evidente dai discorsi dei docenti è l'assoluta ignoranza sul tipo di lavoro che sono chiamati a svolgere: le aspettative sono molto vaghe e non corrispondono per nulla al tipo di lavoro che hanno accettato di eseguire. Essi hanno ricevuto una serie di informazioni riguardanti soprattutto questioni di tipo amministrativo. Non bisogna dimenticare che la struttura preposta all'invio dei docenti all'estero è un Ministero che non si occupa di didattica e che delega quindi la formazione in questo senso all'esperienza diretta. Infatti i docenti ammettono di aver capito solo sul posto il funzionamento dei corsi di lingua e cultura d'origine. Da questo punto di vista, quindi, il lavoro nei corsi LCO non può rappresentare una forte motivazione alla partenza, visto che nessuno ne conosce veramente la realtà.

2.4 Conclusioni.

In questo capitolo abbiamo analizzato le motivazioni e le aspettative che accompagnano i nostri informanti nel loro processo decisionale di mobilità all'estero.

Un primo paragrafo è stato dedicato a chi è rimasto: ci è parso importante introdurre il quadro motivazionale con questo aspetto che generalmente rappresenta una spinta contraria alla partenza o la modifica nei suoi obiettivi. Abbiamo quindi individuato le caratteristiche della mobilità di questi attori particolari, e, attraverso numerosi brani di interviste, abbiamo trovato sei motivazioni principali che non si escludono a vicenda, nel

¹⁶² Vedi Quarta parte, capitolo quinto.

senso che ogni docente può presentare più motivazioni, in genere con preponderanza di certi aspetti su altri. Fuga dalla routine quotidiana, appetito per uno stipendio interessante, opportunità di cambiamento, interesse professionale, esigenza personale o interesse linguistico-culturale, sono tutte spinte che, combinate in modo diverso, li hanno portati a fare l'esperienza di docente LCO. Abbiamo poi analizzato le rappresentazioni emergenti dalle testimonianze sul luogo desiderato per l'esperienza all'estero e li abbiamo confrontati, cercando di capirne le motivazioni più profonde e tipificarle.

Possiamo quindi fare alcune considerazioni:

- In tutte le motivazioni emerge il desiderio di promozione sociale e umana.
- Il mondo conosciuto appare più soffocante che rassicurante e quello sconosciuto appare più promettente che problematico.
- In tutte le testimonianze appare un interesse generico verso l'estero, inteso come luogo diverso, altro.
- Andarsene: non emerge la ricerca di un paese preciso, ma il bisogno di uscire, il bisogno di novità, di cambiare ritmo di vita e punti di riferimento.
- La partenza in tutti i soggetti appare come **scelta volontaria di rottura**, un **rischio** a più dimensioni: prendere il rischio di un distacco geografico e affettivo, di un allontanamento che spesso mette in crisi il rapporto col proprio ambiente d'origine.
- Il desiderio di partire è comune a tutti: hanno deciso che valeva la pena di scegliere la strada della **precarietà, della marginalità, dell'incognito** in un paese e in una missione in gran parte sconosciuti (Maillard, 1998).
- La motivazione di uno **stipendio maggiore** è certamente importante per tutti anche se ciò viene ammesso con un certo riserbo.
- L'interesse per il lavoro all'estero si basa su una certa **sicurezza professionale**, anche se nessuno conosce veramente il compito che lo attende.
- **Nessuno** degli informanti sa veramente **come sia la vita e il lavoro "laggiù"**: tutti si basano su intuizioni o su informazioni poco attendibili.
- **Nessuno conosceva e desiderava la Svizzera**, paese conosciuto per lo più attraverso stereotipi non sempre positivi; semmai è stato privilegiato l'aspetto pratico della vicinanza: ma **è prevalsa soprattutto l'idea di "partire"**.
- Possiamo ipotizzare che il fatto di essere **figli di emigrati** ha una certa **influenza** nella decisione di partire.
- Tutti vedono il luogo che hanno lasciato come uno **spazio di noia**, senza prospettive.
- Tutti avevano comunque un **lavoro sicuro**, anche se considerato non ben retribuito.
- L'interesse per **l'esperienza umana** appare prevalente su quello per **l'esperienza professionale**.

- Non c'è necessariamente un legame tra l'interesse per una **lingua** e la scelta del paese in cui la si parla, molto spesso la scelta è **casuale** o dettata da questioni **di ordine pratico**.
- Nessuno degli insegnanti intervistati aveva progettato di andare proprio in **Svizzera** nei **corsi di lingua e cultura d'origine**.

La mobilità professionale è in tal modo un luogo dell'immaginazione, della credenza in un mondo migliore altrove, che non riposa su dati concreti nè obiettivi, ma solo sulla speranza, in alcuni casi certezza, di una vita migliore. E' comunque importante distinguere bene il caso dei lavoratori all'estero per un periodo definito, che hanno la certezza di un ritorno seppur lontano e quello dei migranti propriamente detti. Sapere che la separazione dal luogo d'origine ha un limite temporale ha i suoi pro e i suoi contro. Da un lato, sapere che l'esperienza all'estero finirà aiuta a relativizzare il distacco e le difficoltà incontrate nel paese di accoglienza, dall'altro lato può essere un freno alla disponibilità a mettersi totalmente in gioco nel nuovo ambiente, visto che prima o poi si riparte (Grinberg e Grinberg, 1990).

In sintesi, cerchiamo di classificare i risultati delle nostre analisi, senza con questo volerli semplificare: i risultati che emergono sono indicativi di esperienze raccolte con un approccio qualitativo, che si apre alla complessità degli indizi trovati, cercando tra essi similitudini e differenze.

Abbiamo sistemato nella tabella che segue le variabili *fuga e ricerca, personale e professionale* per inquadrare le varie motivazioni emerse dalle testimonianze:

	<i>fuga</i>	<i>ricerca</i>
<i>personale</i>	Esigenze personali, psicologiche, sociali, legate ad eventi specifici	Motivazioni date da interessi linguistici e culturali Motivazione economica
<i>professionale</i>	Fuga dalla noia, dalla ripetitività del lavoro, fuga da situazioni difficili	Opportunità di fare un'esperienza all'estero Curiosità, interesse professionale

Sintetizziamo inoltre le caratteristiche degli ambienti e delle situazioni di partenza (nella vita quotidiana e in quella professionale) e, di seguito, le aspettative a livello personale e professionale:

AMBIENTI E SITUAZIONI DI PARTENZA

nella vita personale:	nel lavoro di insegnante:
<ul style="list-style-type: none"> • carattere inquieto, abitudine alla mobilità • drammi personali, bisogno di voltar pagina • ambiente di partenza provinciale, chiuso • famiglie consenzienti, incoraggianti /che si oppongono, che influenzano le scelte (tabù, vergogna, visione negativa della migrazione) 	<ul style="list-style-type: none"> • peso della burocrazia nell'insegnamento • noia, ripetitività, niente di nuovo • scarse possibilità economiche • lavoro statale sicuro ma con scarse prospettive • coscienza della propria esperienza non solo in classe (ministeri, progetti)

ASPETTATIVE

aspettative personali:caratteristiche	aspettative professionali:caratteristiche
<ul style="list-style-type: none"> • legate alle rappresentazioni di paesi stranieri, dettate da esigenze psicologiche, intellettuali, sociali, seguendo un mito. • L'interesse per la pratica di una lingua appare solo in pochi soggetti • Grado di desiderabilità della Svizzera: paese per lo più sconosciuto e non richiesto. Scelto per la vicinanza. Molti stereotipi positivi (paese tranquillo e ben funzionante) e negativi (paese triste, isolato, chiuso tra le montagne, freddo, dove la qualità dei servizi non garantisce la qualità della vita) 	<ul style="list-style-type: none"> • basate su informazioni di seconda mano o su intuizioni • nessuno conosce veramente la realtà dei corsi LCO

La corrispondenza tra aspettative, motivazioni e capitali appare complessa e frutto di svariate combinazioni.

3 SHOCK CULTURALE E STRATEGIE DI ADATTAMENTO NEL QUOTIDIANO

Il trasferimento all'estero presenta indubbiamente delle sfide, grandi e piccole, che allontanano l'attore di mobilità dall'ambiente conosciuto.

I docenti che abbiamo intervistato si sono trasferiti per scelta, per una o più motivazioni che li hanno spinti a fare un'esperienza lontano da casa, dove li attende un compito ancora non molto chiaro nei dettagli. Quasi nessuno di loro conosce il paese in cui ha accettato di essere destinato, se non attraverso alcuni stereotipi. E' normale che l'arrivo rappresenti un momento di ansia. Molti insegnanti sono soli, oppure accompagnati da un familiare che resterà solo pochi giorni.

L'arrivo in un paese nuovo rappresenta sempre un momento di grande emozione: sulle prime impressioni giocano vari fattori. Ci si è formati tante immagini, tante aspettative durante i preparativi ed improvvisamente la realtà si para dinanzi. Uno dei primi elementi che colpiscono il nuovo venuto è il clima, anche se è un fattore veramente casuale; eppure esso influenza moltissimo il momento dell'arrivo, ne vedremo degli esempi.

Anche il viaggio per arrivare, carico di significati tra l'abbandono della casa e la tensione verso il nuovo, influisce sullo stato d'animo del nuovo arrivato: si proiettano su elementi del paesaggio timori e speranze, dando loro un significato simbolico che terrorizza o rassicura. Le emozioni si accentuano man mano che ci si avvicina alla meta.

Vittoria: Il primo impatto quando sono arrivata qui è stato drammatico. Sono arrivata con mia mamma dopo mille chilometri di strada con una macchinina... Arrivata qui con le mani e coi piedi perchè mille chilometri da sola in macchina non li avevo mai fatti...
--

Le tensioni forti accumulate nei giorni dei preparativi, il viaggio e l'arrivo rappresentano un momento carico di turbamenti che talvolta danno una sensazione di svuotamento. Si desidera solo un attimo di pace per prendere contatto col nuovo paese.

La motivazione che ha spinto a partire è l'elemento essenziale che influenza le reazioni all'arrivo. Se si era fuggiti per noia, si tende a trovare interessante ogni novità: tutto ciò che è estraneo sembra originale e dunque gradito. Se era preponderante la motivazione economica, si comincerà a godere di piccoli lussi che non ci si permetteva prima.

Renata: ... è un lavoro che **mi sta permettendo di fare le cose - venendo da una famiglia modesta e con uno stipendio da insegnante in Italia - io non potevo fare ...** delle cose pratiche....

...c'è il mio lavoro, che lo faccio bene, **che mi permette di mangiare, più che di mangiare, anche di bere champagne ci ha permesso...**

...potevo finalmente permettermi di entrare in libreria e di comprarmi dieci libri, cosa che io in Italia non potevo fare, di andare al cinema, di farmi un viaggio...avevo voglia di un vestito....me lo compravo...io in Italia questo non lo potevo fare...

La curiosità verrà accontentata dai primi incontri-scontri con le persone e le regole del nuovo paese.

Camilla: ...quindi ho cercato più che altro di scoprirla, **mi sono divertita a girare, non mi sono...risparmiata in questo**, nel senso che mi sono...obbligata, anche quando ero molto stanca, a prendere un treno e **andare a visitare una città, a partire e farmi passeggiare a piedi** anche nei quartieri meno belli della città, per capirne la struttura, per capirne i percorsi.

Chi è partito per esigenze personali, forse prova un po' di euforia, una sensazione di libertà, di ri-inizio, di riassetamento. Chi è stato spinto da interessi linguistici, terrà le orecchie ben tese e si metterà subito alla prova nella lingua del posto.

In ogni caso, tutti i sentimenti provati all'inizio dell'esperienza di arrivo sono destinati ad essere ben presto sostituiti da altri: l'attore in mobilità elabora le proprie strategie di adattamento, che permettono di passare attraverso varie fasi di un cammino che porta ad un atteggiamento diverso verso il paese di accoglienza. L'utilizzo di tali strategie è legato alla provenienza e ai numerosi capitali innati e acquisiti nelle esperienze precedenti: spesso non se ne è consapevoli e ci si inoltra nella nuova società attraverso lo spazio di integrabilità e lo status che essa riserva al nuovo arrivato (Gohard-Radenkovic, Rachedi, 2009).

3.1 Gli effetti dello shock culturale.

Iniziamo a mostrare gli effetti del cosiddetto *shock culturale*: essi emergono molto evidenti dalle interviste, con una forza espressiva che indica chiaramente l'impatto fortissimo che i docenti vivono. Non dimentichiamo che non stiamo parlando di giovani studenti, ma di persone già mature, con un consistente vissuto alle spalle e con aspettative e motivazioni che spesso coinvolgono la sfera esistenziale. Trattiamo in questa sede solo

l'impatto personale dei nuovi arrivati, il rapporto con la vita quotidiana, riservando l'impatto con la nuova situazione professionale al prossimo capitolo.

Ricordiamo che fu l'antropologo Oberg ¹⁶³ nel 1958 a coniare il termine di shock culturale, indicando con esso un'esperienza di stress e di disorientamento vissuti da chi si trova improvvisamente a vivere in una nuova cultura. La perdita dei punti di riferimento che orientano le azioni di tutti i giorni può creare ansia e malessere. Oberg individua varie tappe, da una prima fase di entusiasmo, ad una di rifiuto, di crisi, fino al momento dell'adattamento (Magistri, 2011). La realtà degli insegnanti che abbiamo intervistato ci mostra che questa classificazione non è così facilmente individuabile, che le varie fasi si possono mescolare tra loro a seconda delle persone e delle situazioni e che non avvengono necessariamente in questo ordine. Non abbiamo infatti trovato grande entusiasmo all'arrivo in Svizzera: molti erano spaventati e sconvolti, disorientati e scioccati.

Vittoria: Allora fu veramente... direi... drammatico perchè...ecco... si piangeva dalla mattina alla sera. Renata ancora di più, non è che riusciva... lei piangeva proprio disperata e io comunque non è che fossi più contenta di lei ...però..insomma stavamo messe male tutt' e due...

In questo caso condividiamo la descrizione proposta dai Grinberg (1990), che sottolineano i sentimenti di perdita e di solitudine, di mancanza di organizzazione e di orientamento all'inizio dell'esperienza in un nuovo paese. Dalle testimonianze degli insegnanti emerge una sorta di iper-sensibilità: ogni esperienza piacevole o spiacevole, per quanto piccola sia, assume significati ben più importanti nel confermare o meno sensazioni, timori o aspettative. Abbiamo visto quanto continuo le prime impressioni, sia in senso positivo che negativo, nell'influenzare il comportamento degli attori di mobilità e nell'orientare fortemente le loro reazioni.

Il momento dell'arrivo rappresenta un passo importante che, a seconda della persona, provoca sensazioni diverse. Ognuno lo vive a modo suo, col suo carattere e col bagaglio reale o simbolico con cui è arrivato: una valigia vuota da riempire, una valigia carica di suppellettili e cibo di casa, una valigia carica di stereotipi positivi o negativi sul paese di accoglienza.

¹⁶³ Vedi parte seconda, par.1.8

Camilla: lascio indietro tutto e parto vuota, con una valigia vuota per riempirla delle cose che trovo là...
Renata: sono arrivata il primo novembre - questa è stata una data storica - arrivavo dalla Sardegna dove ancora andavamo al mare, con questa macchinetta piena piena fino all'orlo,(...) Arriviamo alla frontiera e vedono la macchina piena di tutte cose della Sardegna, tutto quello che ci poteva essere ... non si poteva neanche mandare avanti e indietro il sedile...

Non è stato facile allontanarsi: timori, sensi di colpa, preoccupazione, sono i sentimenti negativi che accompagnano una scelta non necessaria, un'esperienza liberamente scelta. L'arrivo può quindi essere devastante: il posto è sconosciuto, la gente estranea, con abitudini diverse: ciò può dare adito a sentimenti di estraniamento, frustrazione, paura, tensione: i valori e le credenze possono venire messi in discussione (Celentin e Serragiotto, 2000).

Camilla: L'arrivo sul paese e il dovermi organizzare la vita personale è stato un impatto estremamente...è stata un'esperienza estremamente violenta...proprio...neanche dura, violenta, come ricevere un pugno in faccia..
Gisella: gli insegnati MAE appena arrivati (...) allucinati, appena arrivano son tutti allucinati e soprattutto , diciamo, li ho visti sofferenti , cioè, non è facile e sostanzialmente è proprio perchè nessuno gli ha spiegato cosa avrebbero trovato, poi diciamo una cosa, che qui le distanze sono molto, ma molto...come dire...la cattedra...per quello sofferenti, sofferenti anche di fatica fisica , perchè le cattedre nelle località sono molto distanti.
Cristiana: I docenti entranti hanno talmente tanti problemi di gestione, di organizzazione , che a un certo punto i corsi li mettono da parte (...) perchè devi sapere dove andar a abitare, devi sapere dove andare dal dottore , cioè sono queste le cose che mancano, proprio a livello pratico...

Le testimonianze di Camilla e delle due segretarie sono molto eloquenti. Gestione del tempo, lingua, stile di vita, modo di relazionarsi appaiono difficili da interpretare chiaramente.

Fiorella De Nicola (2008) nel suo saggio *Un Erasmus è per sempre* analizza l'impatto dell'arrivo in un nuovo paese attraverso i cinque sensi. Pur essendo l'Erasmus un'esperienza molto diversa rispetto al mandato all'estero dei nostri insegnanti, tuttavia ci sono alcuni elementi in comune. In effetti potremmo applicare per alcuni aspetti questa analisi al nostro caso specifico.

L'impatto culturale attraverso la *vista* è dato dagli elementi del paesaggio, dalle costruzioni, dalle persone incontrate.

Camilla: ...ho viaggiato di notte sul treno notturno, ho aperto le tendine del vagone la mattina all'arrivo e mi sono trovata davanti un'immagine da un certo punto di vista **terrorizzante** perchè sono capitata con l'occhio proprio su una cascatella che c'è proprio perpendicolare, che cade perpendicolarmente lungo la roccia all'altezza di St Maurice, quindi avevo una parete di roccia davanti e questa cascata **che piombava dall'alto**..ho fatto un urlo..ho detto:“oh Dio, **ma è proprio montagna...**”. Poi per fortuna **mi si è aperto il lago...**questo è stato il primissimo impatto che ho avuto.

Camilla attribuisce i suoi sentimenti ad elementi della natura che incontra durante il viaggio di arrivo: ci sono momenti in cui la sensibilità si acuisce e si tende ad attribuire importanza quasi simbolica a particolari che in altri momenti non si noterebbero neppure. La roccia e la cascata perpendicolari danno una sensazione di qualcosa che incombe minacciosa su di lei; la montagna assume una funzione di oppressore, come l'incarico che si è assunta con tutte le incertezze che lo accompagnano. Poi appare una visione quasi rassicurante. Il lago che si apre luminoso, quasi una strada spianata che dà respiro dopo la prima sensazione di oppressione. Potrebbe rappresentare la sicurezza nelle proprie risorse che Camilla ha portato con sé, e la fiducia in nuove opportunità. Paura e fiducia si incontrano in un gioco di contrasti che questa testimonianza ci restituisce con grande forza espressiva.

Renata: ...sono arrivata a Losanna, facevo il giro della Maladière venti volte perchè non sapevo dove dovevo andare: **non si vedeva un piffero con queste segnalazioni per strada, che quando piove non si vedono perchè riflettono la luce....dove devo andare?**

Renata è disorientata: la pioggia che impedisce di vedere le indicazioni potrebbe rappresentare l'angoscia e l'ansia per l'incognito.

<p>Enrica: ...sono arrivata a ferragosto di sera, quindi siamo arrivati verso le otto di sera e eravamo all'hotel XXX, abbiamo fatto una passeggiata e siamo arrivati a Place Chauderon che era deserta (ride) e che ho trovato orribile, dove giravano quattro o cinque persone di dubbia...non meglio definita...professione (...) per cui sono rimasta malissimo, ho proprio pensato: che brutto posto. Avrei girato la macchina e me ne sarei tornata in Italia (...) a ridosso di Ferragosto non c'era nessuno in questa città.</p>	<p>Romina: il primo impatto è stato in luglio...con mio marito siamo venuti qui...beh, ci ha colpito comunque la città, il lago, la zona del lungolago ma anche la zona del centro (...) l'architettura...</p>
---	---

Enrica e Romina arrivano per un sopralluogo accompagnate dai rispettivi mariti e affrontano il primo impatto visivo con un atteggiamento opposto: la prima vive in modo negativo l'incontro con la città e ne nota subito i difetti, mentre la seconda ne apprezza soprattutto gli aspetti migliori.

Renata ci dà un esempio di impatto attraverso una sensazione che si potrebbe dire *tattile*. Il clima produce su di lei un effetto amplificante delle angosce dell'arrivo.

Renata: Supero la frontiera....pioggia. Ma **questa pioggia che nel mio corpo ancora io la sento questa pioggia, fisica...**

L'impatto passa anche attraverso l'*udito*, non solo con silenzi e rumori nuovi, ma anche attraverso la lingua che presenta tutte le sfumature dei parlanti locali e stranieri.

Perciò mentre tenti faticosamente di capire la lingua del nuovo paese le chiacchiere con i connazionali sono una distensiva pausa, un ritorno a casa, una vacanza della mente che non deve stare lì a frazionare il flusso veloce di parole (...) per comprenderle. Perché nonostante gli accenti, i dialettismi, le peculiarità regionali parlare nella tua lingua madre è veramente un sollievo: non solo perché è quello che ti viene più facile ma perché è più semplice conoscere le persone, stringere amicizie, parlare di problemi e difficoltà, ridere e fare battute nella tua lingua (De Nicola, op.cit.).

Mario ci fa partecipi della limitazione linguistica che lo inibisce, facendolo quasi regredire all'età infantile.

Mario: **Il grosso problema era il fatto che non mi esprimevo correttamente in francese, che a volte avevo difficoltà a capire le persone**, quindi il francese che avevo studiato un po' facendo esercizi di grammatica non era il francese in atto, in relazione.

La limitazione linguistica ha segnato il mio inizio in Svizzera e una grande frustrazione, un grande senso anche di solitudine, di frustrazione, di estraniamento, un po' come essere riportati indietro nel tempo all'età infantile quando tu devi imparare a parlare bene, a esprimerti correttamente, a fare bene i compiti a scuola, mi sentivo un po' riportato all'età dell'infanzia, come adulto.

Barbara sottolinea in modo più distaccato l'importanza del capitale linguistico per evitare quella sensazione di estraniamento nel periodo dell'arrivo.

Barbara: per esempio non consiglierei a chi possiede poco la lingua di scegliere un posto come questo, perchè **penso che la lingua qui è forse più necessaria perchè nella relazione, che è già difficile con uno del posto,**

coi tanti immigrati che ci stanno, se ci metti anche la difficoltà della lingua...diventa ancora più complesso.

Enrica e Renata non riconoscono sempre nella lingua incontrata il francese studiato in Italia: lo devono interpretare alla luce delle variazioni locali o dei vari accenti stranieri.

Enrica: ... il francese che viene parlato qua lo devo anche interpretare perchè si parla un po' con tutti : ci sono persone che vengono da tutto il mondo...	Renata: ...da un punto di vista linguistico non ne ho avute (di difficoltà) se non fossero le cose tipiche della Svizzera, delle parole della Svizzera... i numeri...i numeri svizzeri mi facevano uscire fuori dalla grazia di Dio , se no, non ho avuto dei problemi...
---	--

E quale ruolo possono assumere il *gusto* e l'*olfatto* nello shock culturale?

Tutte le percezioni olfattive al contatto col luogo di arrivo si basano sul confronto con quelle che si considerano naturali a casa propria. Gli odori di casa, del proprio quartiere, del *bar di sotto*, dei locali abitualmente frequentati vengono sostituiti da nuove percezioni alle quali pian piano ci si abitua e che a loro volta diverranno un ricordo una volta tornati a casa.

Camilla: Una delle cose più sgradevoli di quella scuola era il caldo soffocante, ineliminabile perché non c'erano le valvole ai radiatori, e **la puzza**, dovuta al vecchiume e alla sporcizia della sala.

Un discorso diverso merita il *gusto*: attraverso il cibo passano molte sensazioni e forti percezioni di differenza culturale. Ciò non riguarda solo il gusto ma anche i momenti della giornata dedicati a mangiare e a bere, al caffè o all'aperitivo, da soli o in compagnia. Vedremo in seguito il ruolo che avrà il modo di nutrirsi nelle strategie di integrazione.

Roberto: ...non dire che in Svizzera non sanno cuocere gli spaghetti.(...) trovati le cose accetta e valorizza le cose che ti offre la Svizzera, mangiati la *saucisse* e la fonduta...e le bellezze che ci sono, senza fare il paragone .

Ma al di là delle percezioni sensoriali¹⁶⁴ ci sono altri elementi che vengono messi in crisi dallo shock culturale. Uno di questi è il modo di misurare il tempo, la distribuzione degli impegni durante la giornata. In Svizzera, per esempio, le ore 13 segnano l'inizio del pomeriggio, mentre in moltissime regioni d'Italia non si è quasi ancora pranzato; gli uffici

¹⁶⁴ Possiamo aggiungere ai cinque sensi anche il senso di orientamento spazio-temporale, lo sfasamento tra sè e la città (De Nicola, op.cit.), il paese.

e le scuole aprono molto presto e chiudono altrettanto presto: alle nove di sera a Losanna facilmente le persone vanno a dormire, mentre in molte zone d'Italia a quell'ora si va fuori a cena. C'è come un "fuso orario culturale" differente che influisce non poco sulla sensazione di sfasamento provata da molti che arrivano¹⁶⁵.

Anche l'uso del tempo libero dà adito a frustrazioni: le differenze culturali e linguistiche rappresentano spesso un ostacolo; è difficile capire tutto al cinema o a teatro, gli orari differenti disorientano, mancano luoghi conosciuti dove rifugiarsi o distrarsi, è difficile adattarsi a nuovi gruppi sportivi o ad attività ricreative, soprattutto a causa della lingua.

Annapaola: la cosa che mi manca fundamentalmente qui è una palestra, nel senso che io ero abituata a XXX che comunque due o tre giorni la settimana andavo...mi sento bene cioè se io faccio un po' di sport...mi libero ecco, lo so, però bisogna organizzare i tempi i luoghi eccetera, **mi manca quello, poi mi manca il mio parrucchiere, mi manca...che ne so, la mia estetista, cioè queste cose qua diciamo, eh, sicuramente questo.**

Enrica:...l'inglese l'ho messo da parte per il momento, speravo di riuscire a mettermi in qualche gruppo di conversazione ma non ci sono ancora riuscita perchè **non ho il tempo materiale e tanta stanchezza accumulata e orari che permettono di fare poche pochissime cose dal punto di vista relazionale e questo pesa moltissimo personalmente...**

Annapaola fatica a trovare palestra e parrucchiere: ce ne sono moltissimi nella città dove è arrivata, ma prima di acquistare fiducia e prendere nuove abitudini ci vuole molto tempo. Enrica si ritrova troppo stanca per potersi permettere attività al di fuori del lavoro.

Ci sono regole implicite ed esplicite che non si conoscevano e che sorprendono, che limitano sicurezza e disinvoltura dei primi passi in una nuova cultura. Camilla, con la capacità espressiva che ormai abbiamo imparato a conoscere, ci consegna una testimonianza vissuta profondamente. Ha sempre paura di sbagliare in un percorso che vive come denso di divieti e prescrizioni, scarse indicazioni e decisioni da prendere immediatamente. Tutto appare estremamente complicato.

Camilla: per quanto riguarda il posto in cui vivi, l'approccio con il luogo è puramente pratico: **devi imparare a sbrogliartela in un luogo che ha delle norme, dette e non dette, completamente diverse da quelle a cui tu sei abituata**, anche se vivi in un paese occidentale in Europa, e in un posto confinante con

¹⁶⁵ Dalle interviste questo emerge, ma in particolare in rapporto agli orari di lavoro. Riteniamo quindi più utile ai fini della nostra analisi trattare questo argomento nel prossimo capitolo, dedicato all'identità professionale degli insegnanti e a tutte le dinamiche ad essa collegate.

l'Italia. In realtà le procedure sono diverse e quindi fai fatica a capire e paradossalmente io il primo anno ho faticato a trovare le cose più stupide (...) e quindi **ogni minuto della tua vita è uno sforzo a cercare di capire cosa devi fare, come devi farlo, dove devi farlo, quando devi farlo.**

Hai sempre paura di sbagliare.

Devi decidere in tempi brevissimi, *full immersion* violenta, senza che nessuno ti dia spiegazioni in merito.

..il luogo in cui vivi è all'inizio soprattutto questo: è il camminare in una giungla cercando di districarsi senza tagliare col machete le cose che ti serviranno invece per aggrapparti ...

I rapporti sociali sono molto importanti: dal primo impatto e dall'atteggiamento con cui si reagisce dipendono le sensazioni di ciò che si vivrà dopo. Come osserva Fossa Valenti (1999), nella fase di shock culturale gli scambi sociali tra individuo e ambiente si rivelano insufficienti,¹⁶⁶ generando sensazioni di isolamento ed incomprensione.

Gisella: ...dal punto di vista sociale **in Svizzera non legghi con nessuno**, cioè le perone sono molto distaccate (...) io non conosco nessuno nel mio condominio" buongiorno e buonasera"(...) **non riesci a legare, non riesci a creare un legame, non riesci a crearti un gruppo, un giro, un interesse**, almeno che io sappia. Si ritrovano sempre tra di loro...

Vittoria:

Per quanto riguarda il punto di vista sociale io **mi sono inaridita.**

...speravo di poter avere dei contatti, ho cercato dei contatti più vicini, ecco, uscire insieme, organizzarci insieme, fare delle cose insieme, ho visto che non ha funzionato, ho visto che le relazioni, ecco nelle relazioni umane ho perso un po' la fiducia e non vedo l'ora di tornare in Italia per riacquistarla perchè **qui ho l'impressione che nessuna ne ha voglia più di starti a sentire, che nessuna ne ha voglia più di condividere le cose, quando parli dopo due secondi non ti sta a sentire più nessuno, son tutti stanchi, la gente è stanca, è presa forse dal lavoro, è presa dagli impegni...ecco**, mi sono inaridita da questo punto di vista, **non credo più nelle relazioni...**

Enrica: passano giorni dove io parto da casa, vedo bambini di 6-7 anni, **torno a casa e non vedo nessuno**, oppure telefono giusto a casa, insomma, ecco, l'unico contatto...

... l'atteggiamento che ha la gente nei nostri confronti, per l'amor di Dio, di rispetto, di accettazione, però, questo bel permesso B di lavoro..**cioè hai questa sensazione di essere sempre scrutati, guardati, giudicati, ecco**, si ha la sensazione di avere le persone che ti guardano...

¹⁶⁶ Vedi parte seconda par. 1.8

Gisella nota con un certo sconforto come sia difficile avere rapporti sociali nella quotidianità. Si sente esclusa dalla vita relazionale di chi vive già dove lei è arrivata. Vittoria accusa molta freddezza nei rapporti, si ritira in se stessa quando sente che la sua espansività non viene ricambiata. Arriva addirittura a perdere fiducia nei rapporti umani e spera di ritrovarla al suo ritorno in Italia. Enrica sente molto la solitudine: il contatto coi suoi alunni non le basta, ha bisogno di parlare con un adulto ogni tanto, e non solo con la sua famiglia per telefono. Si sente osservata e giudicata, non si sente a suo agio nel nuovo ambiente.

La relazione interculturale viene in alcuni casi recepita come un problema, come una fonte di conflitto, e si tende a evitarla, analizzando il diverso da sé attraverso rigide categorie che portano a giudizi e pregiudizi gratuiti (Celentin e Serragiotto, op.cit).

Annapaola: ... secondo me anche **a livello di rapporti sociali effettivamente qui hanno bisogno di aprirsi un po' perchè sono molto ma molto severi ma proprio con loro stessi, secondo me hanno proprio bisogno di parlare con altre persone. Io li vedo depressi, li vedo male, la gente la vedo male, la vedo proprio male.** Anche questo fatto di usare **tanta gentilezza**, che è bello, saluto iniziale, saluto finale, te ne vai...**ma è tutto lì.** Cioè con queste persone, poi non lo so, magari è una mia impressione, non conosco svizzeri veri per cui non lo so poi a livello di relazioni in che modo si rapportano, ma da quello che vedo e da quello che sento insomma **secondo me hanno qualche problemino proprio a livello di socialità.**

... non è proprio tanto vero che tutto funziona, mi capita che i treni partono e arrivano in ritardo..(..) **questa puntualità svizzera (ride) io non la vedo...**

Annapaola non si sente giudicata: è lei che giudica. Vede la popolazione di accoglienza come un gruppo problematico, che non sa gestire la propria socialità, interpreta tutto ciò che le sfugge a livello di atteggiamento come un problema delle persone incontrate, come una difficoltà a relazionarsi. Capovolge e smitizza gli stereotipi classici sulla Svizzera e anche le qualità degli svizzeri vengono percepite come difetti. E' probabilmente un atteggiamento di difesa. C'è chi davanti alla diversità si sente giudicato e chi giudica e stigmatizza l'altro. Nella nuova cultura si nasce di nuovo, dunque, ma senza il riparo e la protezione della famiglia, del gruppo di appartenenza, delle tradizioni. Ci si avventura in una terra sconosciuta. Di fronte allo straniero si diventa stranieri e nello stesso tempo ci si riscopre. Ci si alfabetizza per la seconda volta, e non solo nella lingua: si imparano nuovi odori, si assimilano sapori nuovi, orari e abitudini nuove, che prima si ignoravano totalmente (De Nicola, op.cit.).

Mario: ... quando noi ricominciamo la nostra vita in un altro posto che non sia il nostro posto di origine evidentemente noi **ci ritroviamo un po' a rinascere...**

Abbiamo fin qui analizzato gli effetti dello shock culturale percepito dagli insegnanti in trasferta: abbiamo visto che genera soprattutto una serie di sentimenti legati all'ansia e all'insicurezza. Essi sperimentano i loro confini fisici e sociali (Di Pietro, 2012), ciò che sono in grado di sopportare e ciò che li costringe a modificare il proprio comportamento e il proprio atteggiamento. La mobilità è un'esperienza che trasforma profondamente e l'impatto iniziale può essere molto violento, traumatico, ma ciò non significa che porti necessariamente ad un peggioramento dello stato d'animo della persona. Tutto dipende dalle risorse personali alle quali si può attingere e dal terreno che si trova.

3.2 Tra shock culturale e adattamento: trovare un alloggio.

Trattiamo a parte un tema che è emerso trasversalmente ai temi che ruotano intorno all'arrivo di un attore sociale in un nuovo paese: la casa, l'abitazione dove ci si sistema.

“Sono a casa”, “torno a casa”, “mi sento a casa”: sono tutte espressioni che indicano quanto la casa rappresenti un elemento importante nell'equilibrio personale e nei rapporti con l'esterno. La casa non ha solamente una funzione di contenitore, ma anche di organizzatore della persona e delle sue relazioni. L'abitazione può rappresentare ben più che quattro mura e un tetto:¹⁶⁷ i sentimenti suscitati in noi dal concetto di casa vanno ad attingere a qualcosa di ben più profondo (Pozzi, 2012).

¹⁶⁷ “Attorno alla casa ruotano molti nostri desideri: una casa tutta nostra, una casa nuova, una casa più grande, più piccola, più bella, in campagna, in città, col giardino, col terrazzo, un nuovo divano, un vaso di fiori sul tavolo del soggiorno, fotografie sparse qua e là, mobili d'epoca o ultra moderni.

La casa è il luogo della nostra espressione personale, centro del nostro universo, centro da cui partiamo verso il mondo imprevedibile e a cui torniamo, nido, rifugio, riparo, sicurezza che limita l'esterno sconosciuto e gli conferisce un senso, luogo centrale, strutturato, significativo, a partire dal quale organizziamo il nostro universo, uscendo e rientrando, facendo esperienza dell'allontanamento, della partenza, ma anche del ritorno e dell'attaccamento. E' il luogo dei nostri segreti, dei nostri tesori, delle nostre relazioni affettive più profonde, è il luogo dell'intimità.

E' l'involucro che ci contiene e ci mette in contatto con il mondo, con l'altro, che ci tiene dentro, tra le sue mura, e ci apre al fuori, con le sue porte, le sue finestre.

E' il confine tra noi e il mondo, è il nostro modo personale di appropriarci dello spazio e di definire con questa appropriazione il nostro modo di essere nel mondo.

Facendo "casa", agiamo sul mondo, scegliamo spazi, materiali, forme, colori, strumenti. E così casa diventa l'espressione del nostro modo di essere-nel-mondo, di difenderci dai pericoli, di proteggere i nostri segreti, di vivere

Dalla ricerca disperata di un alloggio, alla soddisfazione di trovarlo, al rapporto che si ha con esso, all'arredamento: sono tutte dinamiche che rappresentano sensazioni e momenti indicativi di varie fasi attraverso le quali passano coloro che hanno deciso di trasferirsi all'estero. Ricordiamo che gli insegnanti che vengono in missione dall'Italia sanno bene che il loro soggiorno sarà comunque provvisorio, più o meno lungo, ma comunque con una scadenza e quindi un ritorno. Quasi tutti hanno mantenuto la casa in patria. Nessuno pertanto cerca la casa definitiva, ma un punto di riferimento, un rifugio dal quale partire per l'esperienza all'estero. Eppure questo elemento gioca un ruolo fondamentale sia nel primo momento d'impatto che nei successivi periodi d'inserimento nella nuova vita. Infatti non è così facile sentirsi a casa in ogni angolo del mondo: la visione dell'umanità che celebra l'individuo apolide, solitario e distaccato da ogni legame non corrisponde necessariamente alla realtà di tutti gli attori di mobilità (Matt, 2012, citato da Pozzi, 2012).

Lo sguardo comprensivo di Cristiana, segretaria del CPSI, ci conferma il disagio profondo vissuto dagli insegnanti appena arrivati.

Cristiana: se non sai nemmeno dove posare le tue cose, come fai a organizzare un corso di italiano?

Un'insegnante **ci ha messo sei mesi per trovare un appartamento**: era disperata. Trovo che non sia normale mettere una persona in una situazione del genere, anche perchè si devono appoggiare in un posto dove pagano un salasso (...) Trovo che questi problemi non ci dovrebbero essere. Già una persona fa uno sforzo a passare da un paese all'altro (...) come fai a lavorare?

l'intimità.

La nostra casa rappresenta, perciò, il nostro modo di pensare il mondo esterno, di rapportarci con gli altri, il nostro equilibrio tra bisogno di sentirsi protetti, nascosti, contenuti e bisogno di stare con gli altri, di andare verso il mondo. Così se noi cambiamo la casa cambia. Se abbiamo paura la casa si trasforma in una roccaforte, in una fortezza, in una torre. Se ci apriamo agli altri, la casa rivela il nostro desiderio di ospitare.

I nostri desideri intorno alla casa svelano, a volte celano, i nostri desideri intorno al nostro essere” (Pernicola, 2009, <http://counselingpsicologico.myblog.it/archive/2009/03/02/io-casa-dall-abitare-all-essere.html>)

La ricerca di un indirizzo da presentare appena arrivati, le sistemazioni provvisorie, la ricerca di un appartamento, con tutte le difficoltà che questo comporta, tolgono sicurezza e serenità a chi è appena arrivato ed è fin da subito sottoposto a un ritmo di lavoro stressante, soprattutto perchè costretto a numerosi spostamenti quotidiani in zone lontane e sconosciute.

Teresa...ho avuto un pochino di problemi nella ricerca dell'appartamento perchè, va beh, si arrivava in tanti, lo stesso appartamento da visitare e...**non riuscivo mai ad averlo**. Poi finalmente in questa residenza c'è stato un appartamento che si è liberato e **mi sono messa lì e non mi sono più mossa...**

Annapaola: ... **ho il problema della casa...**se dovessi pensare di dover fare un altro anno così **non me la sento...non mi interessa. Mi licenzio.**

Allora per avere il permesso di soggiorno tu **devi avere un recapito...se tu non hai un indirizzo dove abiti ma quale gli dai?**

Enrica: ...poi, quando ho cominciato a cercare casa, **un impatto violento con la città è stata il rifiuto totale a trovarmi un appartamento e questa gentilezza gelida delle ... *gerances*** che mi facevano capire che per me assolutamente **non c'era un appartamento che potessero darmi** e questo, non lo so, mi guardavano con sufficienza, un sorrisino, “ma guardi è molto difficile, sa **non è facile trovare un appartamento**” e questi discorsi che sono andati avanti per sette mesi e che mi hanno veramente tolto tante energie, tanto tempo...tanto...mi hanno (voce incrinata)...è stato deprimente da questo punto di vista...

...**mi hanno concesso dall'alto un appartamento per l'anno prossimo...**anche se la voglia di tornare indietro, lo confesso, è tanta tanta tanta, purtroppo...

Teresa, Annapaola ed Enrica ci raccontano della loro attesa per avere un appartamento: in alcuni casi passano davvero dei mesi e chi cerca ha la sensazione di essere messo da parte, discriminato a vantaggio di altri. Non è certo un inizio incoraggiante per chi affronta una nuova vita in una nuova città. Poi, una volta trovato un alloggio, emerge spesso il desiderio di “crearsi una tana”, un rifugio che parli di sé e delle proprie origini, un modo di trovare il proprio posto in una nuova terra.

Camilla: la casa di Losanna **rappresentava il mio essere me stessa a Losanna**: assolutamente non potrei avere la stessa casa a XXX e quindi quando l'ho disfatta ho fatto molta fatica, tant'è che ho fatto le foto.

... **era la mia tana** ...

Nella mia casa **ho rifiutato di fare la persona di transito**. Ho scelto deliberatamente di **ricrearmi una vera casa**, ho voluto una casa che avesse delle stanze, non ho voluto un monolocale ammobiliato, perchè **avevo così paura di essere anonima in un paese straniero che non volevo essere anonima a casa mia e**

per la mia salvaguardia...psichica (ride) ho deciso che spendevo di più, ma io mi facevo il trasloco, **mi portavo le mie cose**, mi son portata le fotografie di casa, alcuni libri a cui ero affezionata, alcuni mobili che mi ricordassero casa mia, mi sono ricreata una casa con le tende, i quadri, tutto, assolutamente, **come se dovessi stare qui 20 anni**. Ho avuto **il piacere di personalizzarmela** andando quà e là a comprare alle *brocantes* le cose che mi piacevano.

La testimonianza di Camilla ci trasmette il valore che lei stessa ha dato al suo abitare all'estero: rifiuta di essere anonima a casa propria e si ricostruisce una "tana" che esprima se stessa, le cose che contano per lei e il suo modo di vivere all'estero. Finge di non essere provvisoria e, oltre a portarsi alcuni oggetti evocativi da casa, si concede il piacere di raccogliere elementi di arredamento che le parlino dell'esperienza che sta vivendo. Certo questa è una strategia di adattamento: la casa di Camilla rappresenta materialmente la sintesi di quello che avviene dentro di lei, la sintesi tra quella che era e quella che sta diventando.

Dagli appunti dell'osservazione partecipante: 21 nov 2010

Il primo problema che accomuna tutti quelli che arrivano a Losanna è quello della casa. Non riescono a trovarne una per molto tempo. **Spesso passano mesi e mesi prima di potersi stabilire in un alloggio.** Questa è la prima cosa che mi hanno detto M. e B., i primi che ho contattato, che sono alla **ricerca disperata di una sistemazione**. Non mancano i mezzi economici, i documenti necessari sono in arrivo, ma ottenere un alloggio sembra impossibile, se non si hanno le giuste conoscenze. **E senza un alloggio non si comincia a ragionare, non si riesce a porre le basi per un lavoro organizzato, non si misurano le distanze con i luoghi di lavoro, non si costruisce una vita intorno ad essi.** La casa, seppur piccola, arrangiata, non nel quartiere che si sarebbe voluto, è pur sempre **un punto di partenza e di arrivo, un riferimento immobile nella mobilità**, un centro di organizzazione e un rifugio in cui ricreare una piccola parte di mondo che possiamo chiamare "casa mia", anche se la vera casa è altrove.

3.3 Strategie di adattamento alla nuova cultura.

Dopo aver evidenziato gli effetti dello shock culturale, vedremo ora come gli informanti hanno messo in atto delle strategie per reagire all'impatto e iniziare un cammino di adattamento alla nuova cultura. Parliamo sempre dell'aspetto personale, rinviando al prossimo capitolo l'aspetto professionale. Quelli che vengono trattati in questa sede sono casi di mobilità non definitiva, spesso percepita come un lungo viaggio, una parentesi all'interno di un percorso professionale, con un ritorno, già previsto, all'attività precedente.

Si è scelto deliberatamente di utilizzare il termine *adattamento*¹⁶⁸ e non quello di *integrazione*,¹⁶⁹ perchè quest'ultimo concetto presuppone la reciprocità di scambio tra nuovo arrivato e ambiente. In questa sede ci interessa invece trovare soprattutto elementi che ci mostrino le strategie di chi arriva.

Si cercheranno quindi nelle interviste ai docenti indizi rivelatori di strategie di adattamento: esse portano ad aggiustare il proprio comportamento, rinegoziando il proprio ruolo e le modalità di gestione degli aspetti comunicativi. Il nostro obiettivo è quello di individuare le logiche che stanno alla base di tali strategie, che sono proprie di attori sociali che possiedono una propria cultura e punti di riferimento differenti dalla cultura di accoglienza.

A questo proposito riportiamo dalla seconda parte della nostra ricerca la citazione di Aline Gohard – Radenkovic (2006) :

Ce qui nous intéresse, c'est de détecter les stratégies mises en œuvre, qu'elles soient conscientes ou inconscientes, par les individus ou les groupes dans des situations d'insécurité linguistique, de dépaysement culturel et de déstabilisation sociale dans un contexte inconnu. Notre objectif est donc de dégager les logiques, non pas propres à la communication, mais propres aux individus porteurs de références et d'appartenances différentes, devant ajuster leurs rôles et renégocier des modalités de communication en langue étrangère, dans un environnement social et culturel autre. Nous comprenons donc la notion de «stratégie» comme un processus d'interprétation par l'acteur social de nouvelles situations, notamment dans celles de mobilité, et d'ajustement comportemental, le plus souvent inconscient, qui puise ses références dans une première expérience du rapport au monde et à l'autre, acquise dans son groupe social. Or ces stratégies, qui se développent à travers la découverte et la confrontation avec des systèmes de référence culturels différents, impliquent de nouveaux rapports à l'altérité, de nouvelles pratiques et participent à la transformation de l'identité sociale des individus (Gohard-Radenkovic, 2006, p.56)¹⁷⁰.

¹⁶⁸ L'*adattamento* è un processo di aggiustamento ad un gruppo di appartenenza, processo nel corso del quale un individuo stabilisce con il suo ambiente, in particolare in quello sociale, una condizione di equilibrio, o di rinuncia al conflitto (Arnold, Eysench, Meili, 1982). Vedi parte seconda, par 1.8.

¹⁶⁹“ L'*integrazione* (...) comporta l'adozione degli atteggiamenti e delle norme della società d'accoglienza, senza tuttavia rinunciare ai valori della società d'origine. L'integrazione sottintende dunque una sorta di equilibrio e di scambi reciproci tra le due culture in contatto” (Fossa Valenti, idem, p. 46). Vedi parte seconda, par 8.1.

¹⁷⁰ Traduzione : Ciò che ci interessa è individuare le strategie impiegate, che siano coscienti o incoscienti, dagli individui o dai gruppi in situazione d'insicurezza linguistica, di disorientamento culturale e di destabilizzazione sociale in un contesto sconosciuto. Il nostro obiettivo è dunque quello di far luce sulle logiche, non proprie della comunicazione, ma proprie degli individui portatori di referenze e appartenenze diverse, che devono aggiustare i loro ruoli e rinegoziare delle modalità di comunicazione in lingua straniera in un ambiente culturale e sociale altro.

Strategie quindi intese come interpretazione di nuove situazioni e conseguente adattamento del comportamento, che porta necessariamente a una trasformazione sociale e identitaria dell'individuo che tenta di ritrovarsi al di fuori dei ruoli imposti dalla sua provenienza e dalla società di accoglienza (Gohard-Radenkovic, Rachedi, op.cit.).

Mario: Le **strategie** sono nate, si sono formate sul campo col passare degli anni, **capendo di più se stessi principalmente. Per capire l'ambiente e gli altri bisogna capire se stessi e poi queste strategie che tu metti in atto fanno ricorso anche alla tua esperienza di origine.**

Senza la tua esperienza di origine tu non puoi integrarti in un altro posto, tu devi valorizzare quello che sei, il portato della tua esistenza anteriore: magari durante un certo periodo tu non vedi come questo sia praticabile, non hai ancora chiari i contorni di questa possibile integrazione, poi col tempo **una sorta di ispirazione creativa ti può aiutare a ben integrarti.**

Per effettuare questa integrazione senza spegnere la tua creatività dobbiamo capire come **fare ricorso a questa creatività senza la quale noi non saremmo perfettamente adattati...**

Mario esprime una presa di coscienza della sua esperienza,¹⁷¹ mettendo in evidenza come la sua identità si sia rafforzata nell'incontro con l'*altro* e l'*altrove*. Ricorrere ai punti di riferimento della propria esperienza col mondo, acquisita nella famiglia e nel gruppo sociale d'origine, è una fonte di sicurezza e d'ispirazione creativa. *L'ispirazione creativa* di cui parla rappresenta quindi il momento della scoperta e del confronto con un'identità rafforzata dalla necessità di ritagliarsi uno spazio in un contesto al quale non apparteneva.

Nel caso di Mario appare molto importante la consapevolezza di quali diversità rimangano, quali si sfumino. Egli non rinnega né le sue origini né le sue nuove acquisizioni in termini di comportamento, è consapevole di se stesso e della sua

Comprendiamo dunque la nozione di « strategia » come un processo di interpretazione da parte dell'attore sociale di nuove situazioni, specialmente in quelle di mobilità, e di aggiustamento comportamentale, la maggior parte delle volte incosciente, che attinge i suoi riferimenti da una prima esperienza di rapporto col mondo e con l'altro, acquisita nel suo gruppo sociale. Ora queste strategie, che si sviluppano attraverso la scoperta e il confronto con dei sistemi di riferimento culturali differenti, implicano dei nuovi rapporti con l'alterità, delle nuove pratiche e partecipano alla trasformazione dell'identità sociale degli individui.

¹⁷¹ Nel racconto di Mario appare chiara la funzione del racconto biografico come luogo in cui si formano nuove identità, attraverso una rinegoziazione tra sé e la società, tra sé e l'altro, tra sé e sé (Gohard-Radenkovic, Rachedi, idem).

evoluzione, di un modo diverso di relazionarsi socialmente e culturalmente (Fossa Valenti, op. cit¹⁷²).

Mario: Quello che mi ha dato moltissimo in un primo tempo è stata **la cultura, la lettura, gli scrittori**, Camus, Benjamin Constant, Ramuz, scrittori locali, quasi **questa esigenza di conoscere la cultura del posto senza la quale tu non riesci a rapportarti agli altri** che in fondo ti dici : **qual è il mio comune denominatore col mondo quando io vengo da un altro mondo, beh, la cultura ti fa vedere ciò che è universale nelle differenze pure di origine.**

Il narratore, nel suo cammino di adattamento alla nuova società di cui è entrato a far parte, trova un veicolo d'accesso attraverso la lettura degli scrittori locali, attraverso l'approccio alla cultura, nel senso di *cultura-colta*, che intende come comune denominatore universale.

Vediamo anche la testimonianza di Alberto:

Alberto: ho scoperto che vicino a dove abito **c'è la biblioteca universitaria** e quindi **è diventato un po' il mio punto di riferimento per leggere i giornali svizzeri e francesi, per studiare, per lavorare, correggere prove compiti ecc, per prendere in prestito DVD (...) in francese, per migliorare la lingua (..)** **mi dà la possibilità di far tutto in un ambiente che mi è più familiare perchè, chiaro, ho una certa dimestichezza coi libri, con le biblioteche (...)** molto mi ha aiutato **leggere la stampa svizzera locale**, per vedere che atmosfera c'è in giro, più che parlare con la gente, perchè con gli svizzeri veri e propri non ho avuto contatti...profondi, ecco.

Anche Alberto si inserisce attraverso la porta della cultura, ambito in cui si sente “a casa”, per conoscere meglio il paese in cui è arrivato.

¹⁷² Riportiamo la citazione dalla parte seconda par 1.8:

“[...] il punto essenziale per noi non consiste nel fatto di perdere o non perdere le caratteristiche delle diversità legate alla propria origine. L'integrazione consiste proprio nella consapevolezza di quali diversità restano, quali si sfumano, senza rinnegare né le une né le altre, né le acquisizioni di comportamenti completamente diversi, acquisiti proprio per la necessità di risolvere nuovi problemi, o già vissuti, ma in un contesto differente. A nostro avviso la parola chiave che distingue l'assimilazione dall'integrazione, al di là degli aspetti economici che certamente giocano un ruolo significativo a livello della gratificazione/frustrazione, è la consapevolezza dell'evoluzione di se stesso, del modo diverso di entrare nel gioco relazionale della intersoggettività, a livello sociale e quindi al tempo stesso linguistico. Infatti pensiamo che questa consapevolezza dia di più peso alla intenzionalità nel processo quotidiano di negoziazione dei significati che sono alla base dell'agire comunicativo e del consenso nell'azione sociale” (Fossa Valenti, 1999, pp.47-48).

L'identità, quindi, si adatta, decostruendosi e ricomponendosi a seconda delle situazioni e prendendo nutrimento là dove trova un terreno conosciuto.

Il concetto di strategia indica quindi che l'individuo, come attore sociale, è fornito di un certo margine di manovra. A seconda della situazione, egli utilizza in modo strategico le sue risorse identitarie (Cuche, 2006¹⁷³).

Mario:...**allontanarsi dalle proprie origini, prendere la distanza e poi ad un certo punto avere una relazione con le tue origini, una relazione che passa attraverso la memoria, il recupero anche mnemonico,(...) di tanti dati della tua esperienza...però rielaborati, filtrati attraverso la nuova esperienza che vivi.** (...) allontanarsi fisicamente, allontanarsi psicologicamente, dimenticare, abbandonare le proprie origini (...) e dimenticarsi, avere questa possibilità di dimenticare se stesso, **poi ritornare successivamente in relazione con te stesso con le tue origini e rielaborare un po' la tua storia...**

Se l'attore di mobilità, come nel caso di Mario, dispone di una capacità strategica sufficiente per elaborare la sua esperienza all'estero, ha la possibilità di superare il trauma della rottura e del distacco, e la sua esperienza migratoria diventa un'opportunità di crescita umana (Grinberg e Grinberg, 1990¹⁷⁴). L'informante accosta idealmente allontanamento e relazione con le proprie esperienze attraverso la memoria, in un recupero delle proprie origini alla luce dell'esperienza che sta vivendo, in un processo di rielaborazione che gli permetta di trovare una sintesi tra il sè di prima e il sè di adesso.

Camilla, Romina e Vittoria ci testimoniano il loro percorso di adattamento personale, fatto di piccole strategie che permettono di orientarsi nel nuovo ambiente fisico, sociale e culturale-linguistico. In questa realtà acquistano valore insospettabile piccole esperienze umane. Camilla si iscrive a un corso di disegno, si appropria del territorio esplorandolo; Romina si obbliga a guardare l'emittente televisiva locale per migliorare la lingua, fa i primi approcci con altri stranieri come lei; Vittoria frequenta i vicini ruandesi.

Camilla: ...non mi sono però privata del **corso di disegno**, per fare un esempio, e questo mi ha messo in contatto con le persone che vivono in città. Le ho conosciute attraverso questo e...**ho avuto la fortuna di trovare un gruppo di persone estremamente aperte e disponibili in cui mi sono pienamente inserita e che sono diventati miei amici.**(...)

...oppure andavo prima (ai corsi) e allora poi passeggiavo, mi andavo a prendere un caffè, facevo la spesa, mi allontanavo nelle zone di campagna, nelle fattorie, dove potevo comprare le uova fresche piuttosto che le

¹⁷³ Vedi parte seconda, par 1.7

¹⁷⁴ Vedi parte seconda, par.1.7

marmellate fatte da loro. Insomma, mi appropriavo del territorio.
<p>Romina: ...mi sono obbligata a vedere la TV prevalentemente in francese per l'ascolto, il telegiornale lo vedo su <i>Euronews</i> (...)</p> <p>Mi hanno detto: “ iscriviti a dei corsi, te ne devi fregare che non sai bene il francese, devi superare questa cosa..”, ma io ho i miei tempi...</p> <p>(...) anche se adesso sono tutta contenta, felice come una bimba: ho scambiato il numero di telefonino con la babysitter... Nanà si chiama...cilena, no equadoregna, di un corso a XXX, per andare a ballare la salsa...</p> <p>Vittoria: Anche nel mio palazzo, sì nel mio palazzo ho conosciuto una coppia di amici, sono ruandesi con due bambini, con i quali spesso ci si vede, si esce...è un'esperienza molto simpatica, interessante: loro parlano del loro paese, noi del nostro, insomma, Ruandesi. Sono ragazzi di colore, sono venuti anche a trovarci (in Italia) l'anno scorso un <i>weekend</i>...ecco poi tramite loro ho conosciuto altre persone, ci hanno invitati a delle feste che hanno fatto. Siamo andati, è stato simpatico.</p>

Il codice di comunicazione con cui si confrontano i nuovi arrivati nasce da un ambito diverso da quello abituale e il rischio di ambiguità ed equivoci aumenta. Superare questa fase di disorientamento culturale porta a rendersi conto che possono coesistere appartenenze diverse nella stessa persona (Maalouf, 1998) e di conseguenza ci si può impegnare nella nuova lingua e nella nuova cultura, senza che vengano meno i punti di riferimento della lingua usata nel paese di provenienza. Anzi, la coesistenza di più codici di comunicazione rappresenta un arricchimento notevole (Grinberg e Grinberg, op.cit.). In ogni caso padroneggiare la lingua locale facilita l'inserimento nella nuova società, mettendo in luce la personalità del nuovo arrivato e le sue potenzialità, che altrimenti rimarrebbero sottostimate (Lenz, Andrey, Lindt-Bangerte, 2009).

<p>Barbara: ...non giudicare ...se si arriva in inverno non giudicare il clima da quello che si vive appena arrivati, non giudicare la gente né per i troppi sorrisi, che a volte nascondono chiaramente una risposta negativa, e né per la risposta brusca, che forse è dovuta al fatto che abbiamo posto male la domanda.</p> <p>Camilla:...e quindi ho potuto frequentare persone del luogo che mi hanno insegnato tantissimo della Svizzera, mi hanno spiegato tantissimo, sono rimasti particolarmente colpiti dalla mia curiosità e continuano ancora oggi a darmi materiali, libri, spiegazioni, tutto, su come era la Svizzera prima, su come era Losanna prima, sul perché di quella cosa, mi hanno introdotto nei dialetti locali, negli usi e nei costumi locali, e questo mi ha consentito di conoscerla davvero a fondo.</p>
--

Riportiamo infine la frase di Roberto, che ci introduce al prossimo paragrafo:

Roberto: ...non dire che in Svizzera non sanno cuocere gli spaghetti.....(...) **trovati le cose accetta e valorizza** le cose che ti offre la Svizzera, mangiati la *saucisse* e la fonduta...e le bellezze che ci sono, **senza fare il paragone...**

3.4 Il cibo come veicolo di ricomposizione identitaria.

Il cibo è un vero e proprio elemento culturale e ci lega alla nostra terra, ai nostri affetti, ai nostri ricordi, ma anche un modo di penetrare nella nuova cultura, assimilandone letteralmente elementi che prima non ci appartenevano. Possiamo considerarlo un “veicolo identitario ad accesso immediato”(Grigoletti, 2008).

La cosa che più sorprende è come sia il cibo, più delle parole, a far conoscere gente e creare amicizie, nel nostro caso tra connazionali. Esso può divenire una strategia per conservare la propria identità, per attenuare l’impatto con la nuova vita e compensare l’allontanamento dal proprio paese (Bernabotto, 2011). Chi si porta i formaggi o il cibo tipico della sua regione, “proprio quello che non si trova neppure nel mondo globalizzato”, fa ricorso ad una sorta di difesa per riempire il vuoto causato dalla perdita dei punti di riferimento delle proprie origini. I Grinberg (op.cit.) sottolineano come spesso i pasti di questo tipo si passino in compagnia di compatrioti e come costituiscano una specie di rituale commemorativo. In altri casi il pasto è consumato in solitudine, spesso in modo compulsivo, nel tentativo frenetico di recuperare gli oggetti perduti delle proprie appartenenze.

Dagli appunti dell’osservazione partecipante:

21 novembre 2011. Locali del Comitato Pro Scuola italiana, Festa di compleanno del Preside.

Il pasto si svolge allegramente, tutti sembrano a loro agio, c’è qualcuno che parla troppo forte per monopolizzare l’attenzione, ma nel complesso vige l’armonia. Al momento delle torte e dei regali, il Preside fa un discorso serio, interrotto ogni tanto da facezie un po’ inopportune, dicendo che ha lasciato con dispiacere la sua scuola in Italia, ma che non è pentito della scelta, perchè ha comunque **ritrovato una famiglia**. **E sembra effettivamente di assistere a un pranzo familiare, mentre sono persone che si sono viste solo pochissime volte. La necessità di ricreare un’atmosfera familiare in un’anonima domenica di novembre, in un’anonima sala, spinge tutti ad essere più aperti, a scambiarsi indirizzi e richieste, a fraternizzare.**

Dagli appunti dell'osservazione partecipante:

14 genn 2012. Appartamento di Romina. Festa di compleanno di Gaia.

L'idea di festeggiare Gaia per il suo compleanno è venuta al Preside che si è avvalso della disponibilità di Romina, che ha offerto la sua casa.

Romina ha trovato un appartamento a XXX sul lungo-lago, con una vista bellissima.

Arriviamo con le bevande che ci avevano chiesto e troviamo tante persone : un po' del MAE, un po' del CPSI, una nuova segretaria, il Preside, naturalmente i padroni di casa e qualche amico aggiunto. Dopo qualche tempo di vita e insegnamento all'estero si conoscono le famiglie dei colleghi: mariti, mogli, figli, che **diventano parte di una grande famiglia** e continuano a frequentarsi anche al di là delle riunioni di lavoro. L'atmosfera è piacevole : tutti ci fanno molte feste, con ciascuno abbiamo qualche cosa da raccontare, da commentare o da ricordare. I numerosi antipasti sono già **in tavola**, visto che sono le 14.30, e qualcuno ci offre un bicchiere di vino. Assaggia qua e assaggia là, finalmente arriva la festeggiata che non sapeva di tutti i presenti. Sorpresa.

Nessuno ha portato un piatto che non fosse di origine italiana. (Solo io ho portato un *cous cous*, ma condito all'italiana, che comunque non ha avuto particolare successo davanti a piatti ben più saporiti). Anche il marito/cuoco francese di Fiorella ha preparato un piatto italiano.

Il pasto continua con una specialità campana, seguito da altre specialità del Sud Italia. Tutti assaggiano, commentano, si scambiano ricette e storie della propria terra.

Il sole fuori, nonostante sia gennaio, è forte e caldo.

Intanto, si intrecciano le chiacchiere.

Individuare il ruolo del cibo nel tentativo di ricomposizione identitaria dei docenti incontrati non era uno dei nostri obiettivi di ricerca, ma è stato un elemento emerso in modo molto evidente e abbiamo ritenuto interessante dedicargli un breve paragrafo.

3.5 Conclusioni

Questo capitolo dedicato all'impatto dell'arrivo e alle strategie di adattamento ci porta ora a tirare alcune conclusioni..

In primo luogo si sono analizzati gli effetti dello shock culturale all'arrivo degli informanti: è apparso in modo evidente come esso generi una serie di sentimenti legati all'ansia e all'insicurezza.

Si è operato un confronto con la classificazione di Fiorella de Nicola dei cinque sensi, scoprendo che poteva essere un criterio di analisi della categoria “impatto culturale” interessante, che poteva comprendere anche l’impatto linguistico.

Si sono presi in considerazione anche lo sfasamento nel percepire il tempo, la difficoltà a gestire il tempo libero, le relazioni sociali e interculturali.

Sono stati analizzati, insomma, gli effetti derivati dall’arrivo in una nuova cultura, seppur vicina, di un gruppo di attori sociali che, pur rappresentando un microcosmo con sue particolarità, permette di applicare categorie universali analizzandole e operando confronti.

Sono state in seguito individuate e analizzate alcune strategie di adattamento messe in atto dagli insegnanti nell’ambito culturale, linguistico, sociale, relazionale e del tempo libero. Strategie a piccoli passi che hanno permesso di orientarsi meglio, comunicare meglio, conoscere meglio. Chi è passato attraverso la cultura, chi attraverso la stampa locale, chi si è iscritto a corsi, chi si è forzato a seguire solo le emittenti televisive locali, chi si è dedicato alla scoperta di quartieri, città e paesaggi.

Ci si può domandare a questo punto che cosa rivelano queste strategie delle persone che le hanno elaborate. Sicuramente l’importanza data a se stessi e alle proprie origini, la scoperta di un comune denominatore tra la propria e la nuova cultura in ambiti neutri e trasferibili, in spazi di integrabilità dove hanno potuto sentirsi se stessi, seppure in mutamento.

Abbiamo visto che le strategie si appoggiano ai capitali¹⁷⁵ e alle motivazioni¹⁷⁶ con cui ognuno è arrivato: sono risorse che si rivelano preziose proprio nel momento del bisogno: i capitali sociali e culturali trasmessi dalla famiglia, i capitali linguistici e di formazione, le precedenti esperienze di mobilità, vissute in famiglia o singolarmente, e soprattutto l’atteggiamento verso la mobilità, cioè quelle competenze e attitudini che favoriscono un atteggiamento di apertura all’inserimento in nuove culture (Murphy-Lejeune, 2003). Anche le motivazioni alla decisione di partire giocano un ruolo nel reperimento di strategie di adattamento.

¹⁷⁵ Vedi quarta parte cap.2

¹⁷⁶ Vedi quarta parte cap.3

Alle nostre analisi e relative ipotesi di interpretazione si sono aggiunti due elementi che sono emersi dalle interviste anche se non apertamente sollecitati: la casa e il cibo. Abbiamo quindi deciso di dedicarvi due brevi paragrafi, considerandoli due chiavi di lettura trasversali che ci avrebbero aiutato nel nostro lavoro d'indagine.

In sintesi:

Ambiti in cui si manifesta lo shock culturale secondo le testimonianze:

1. linguistico
2. sociale-relazionale
3. sensoriale
4. percettivo-culturale

Strategie utilizzate dagli informanti per superare lo shock dell'arrivo in un nuovo luogo:

1. linguistiche: lettura della stampa locale, frequentazione di biblioteche, visione di programmi televisivi locali, ascolto della radio locale...
2. sociali-relazionali: iscrizione a corsi per es. di pittura o di danza...
3. sensoriali: assaggio di piatti nuovi, di bevande (caffè, piatti tipici locali,...), abituarsi a nuovi accenti favorendo gli incontri, acquistare prodotti artigianali locali...
4. percettive-culturali: entrare nel ritmo locale sperimentando nuovi modi di utilizzare le ore della giornata; muoversi alla scoperta di quartieri, villaggi, città, tradizioni

Possibili classificazioni di queste strategie:

Di adattamento, di appropriazione di modelli culturali, di socializzazione

Esiti:

- Formazione di una *mente multiculturale* che si appropria dei nuovi modelli culturali “in funzione dei quali essa sa declinarsi in modo differenziato in riferimento ai vari contesti d'uso” (Anolli, 2006, pag. 155).
- Scoperta di un denominatore comune tra la propria e l'altrui cultura.
- Miglioramento dell'orientamento nel luogo-tempo d'accoglienza, delle conoscenze, della comunicazione.

Che cosa rivelano queste strategie delle persone che le hanno elaborate:

- Che le strategie utilizzate nascono in relazione ai capitali di chi le utilizza (soprattutto l'atteggiamento verso la mobilità, che si manifesta in ciascun soggetto in modalità specifiche legate al suo vissuto).

- Che le strategie utilizzate nascono anche dalle motivazioni che hanno portato alla scelta dell'esperienza d'insegnamento all'estero.
- Che la maggior parte delle strategie si appoggia alla capacità dell'individuo di valorizzare le proprie origini, per poi aprirsi alle nuove culture incontrate.
- Che le strategie utilizzate portano a saper scoprire comuni denominatori tra sé e "l'altro".

Il tema dell'abitazione e quello del cibo sono stati rivelatori di strategie e processi di trasformazione che hanno aiutato ad approfondire alcuni aspetti dell'esperienza analizzata.

4 IMPATTO CON LA VITA PROFESSIONALE E DISTANZA TRA DISCORSI UFFICIALI E REALTÀ

In questo quarto capitolo tenteremo di analizzare quelle parti delle interviste che riguardano più specificamente l'incontro dei docenti di lingua e cultura d'origine con il nuovo incarico. Queste testimonianze saranno essenziali per capire poi nel prossimo capitolo i sentimenti di identità e legittimità professionali, linguistici e culturali che accompagnano l'esperienza degli insegnanti. In questo caso il nostro termine di paragone saranno i discorsi ufficiali delle politiche linguistiche italiane e svizzere con cui metteremo a confronto le testimonianze nell'ultimo paragrafo del capitolo.

Abbiamo pensato di dedicare i primi tre paragrafi all'**impatto** degli attori in mobilità di fronte a tre aspetti diversi della loro esperienza:

- L'incontro con il nuovo tipo di lavoro nei corsi LCO, cioè il trovarsi dinanzi a un lavoro totalmente diverso, per molti aspetti, da quello che hanno sempre fatto e da quello che si aspettavano;
- l'incontro professionale coi collaboratori, intesi qui come colleghi, superiori, personale di segreteria, coloro insomma che lavorano nello stesso ambito, compresi i docenti svizzeri;
- l'incontro con gli alunni dei corsi e la percezione che i docenti hanno delle loro famiglie.

4.1 Difficoltà incontrate all' impatto col nuovo incarico

Iniziamo a presentare le testimonianze riguardanti l'impatto percepito dagli insegnanti con il lavoro all'estero: come vedremo questo è un elemento importante per individuare tutte le dinamiche di autoidentificazione professionale degli informanti.

Abbiamo già visto che essi giungono all'estero senza conoscere nei dettagli il lavoro che li aspetta. L'impatto, da molti punti di vista, è forte, ma li costringe a reagire e a trasformarsi: è proprio questa trasformazione che ci interessa approfondire.

Abbiamo raggruppato le testimonianze in tre categorie:

- impatto con l'organizzazione generale
- testimonianze sui luoghi di lavoro
- impatto con l'organizzazione della didattica

4.1.1 Orientarsi nei corsi LCO

Abbiamo potuto vedere nel capitolo precedente la forza dell'impatto all'arrivo nel nuovo paese. Dalle testimonianze¹⁷⁷ che presenteremo qui di seguito potremo percepire le impressioni vissute dai docenti di fronte al nuovo incarico professionale. Essi si sentono mandati allo sbaraglio senza preparazione adeguata.

Romina: una cosa che mi ha turbato è stato **il fatto di essere lanciata nei corsi, praticamente, vuuum, come un proiettile. Arrivi, non ti dicono niente, in realtà ti danno pochissime nozioni**, cioè lo stesso al consolato: ti danno pochissime informazioni **e poi arrangiati**, trovati le scuole, parla coi *concierges*...

Renata : **...sono rimasta spiazzata....**mi aspettavo un lavoro strutturato, dove tu sapevi quello che dovevi fare, che c'era il materiale, che c'erano i libri, che le classi con cui dovevo lavorare erano più compatte...**no: siamo stati mandati allo sbaraglio. Non c'era niente...c'era proprio niente. Io e Vittoria abbiamo dovuto far tutto...**

...ti mandano...in guerra...è così, per me è stato così...

Alberto: **Non avevo nessuna esperienza di come insegnare la lingua L2, quindi mi sono trovato proprio in trincea, come i soldati della prima guerra mondiale che dopo qualche giorno gli davano il fucile e l'elmetto e gli dicevano beh, il nemico è là...il nemico...il problema è lì: e vedi tu come buttarti nella mischia, insomma** (ride) mi son trovato in questa situazione e per fortuna avevo alle spalle comunque l'esperienza di insegnamento...

Avrei preferito che mi dicessero come impostare il mio insegnamento, sia dal punto di vista proprio tecnico e sia umanamente, come comportarmi...

Non sapevo più che fare, anche se io ho una buona esperienza di insegnamento, però ti trovi **catapultato in una situazione totalmente diversa dalla precedente...**

Romina, Renata e Alberto usano la metafora della guerra per esprimere il loro shock, la violenza da cui sono stati investiti nell'impatto con il nuovo incarico. Ci si aspettava da loro una rapida presa di servizio ma non hanno ricevuto un supporto sufficiente in questa fase. Le testimonianze esprimono sentimenti di sconcerto, disorientamento, anche di rancore per un mancato aiuto iniziale.

¹⁷⁷ Le testimonianze di Fiorella, Annapaola, Renata, Vittoria, Romina, Alberto, Enrica, Camilla fanno parte delle trascrizioni delle interviste, la testimonianza di Martina fa parte delle testimonianze scritte e inviate dai docenti. Cristiana è la segretaria dell'ente CPSI che ha rilasciato un'intervista complementare a quelle dei docenti, che qui utilizziamo per avere un altro punto di vista su questo tema.

Possiamo considerare più precisamente quali sono gli aspetti che perturbano i docenti.

Vittoria non sa proprio da dove cominciare col nuovo incarico assegnatole, Romina parla di *fogliettini*, *concierges*, *chiavi*: sono tutti elementi perturbanti per i nuovi arrivati. Gestire le nuove iscrizioni diventa compito del docente e i “bidelli” svizzeri hanno status e funzioni diverse dal personale della scuola italiana: sono praticamente le uniche persone facenti parte dell’organizzazione scolastica locale ad avere contatti con gli insegnanti dei corsi di lingua e cultura. I docenti nella maggior parte dei casi hanno le chiavi di aule e scuole per poter entrare e uscire al di fuori dell’orario curricolare: ciò provoca in essi ansia per la responsabilità di una struttura scolastica che conoscono solo in minima parte e di cui si trovano ad essere, nelle ore serali, gli unici responsabili.

Vittoria: Nell'ambito del lavoro (...) è stato abbastanza difficile perchè **veramente non si sapeva dove mettere le mani.**

Romina: non dimenticherò mai il primo o il secondo giorno che abbiamo fatto il collegio, ci hanno messo in mano questi fogliettini e **io non riuscivo a capire che ci dovevo fare con questi fogliettini**, cioè dovevamo organizzare gli ultimi iscritti...poi dopo ho capito: erano coloro che non si erano iscritti prima....

...‘sta realtà di aver a che fare con questi *concierge* che ti aprono e chiudono... tutte 'ste chiavi...

Alberto rimane sconvolto dal fatto di dover insegnare ogni settimana in sei sedi diverse, con realtà molto differenti. La frequenza degli studenti, inoltre, è un po’ aleatoria e crea non pochi problemi organizzativi.

Alberto: **...quello che è stato un po’ traumatico...**l’avere un giorno o due, ho avuto la sensazione...no la sensazione, **la realtà, di dovermi dividere su sei sedi differenti (...) qui ho dovuto imparare a aver le chiavi, saper come funzionava, sapere che (ride) i ragazzi vengono, frequentano o non frequentano...**

Ho avuto le **chiavi** in mano nelle varie sedi, i libri, basta, i registri....anche se non sapevo che cosa mi aspettava perchè **non avevo nessuna idea dell'insegnamento all'estero**, insomma...

Enrica si trova travolta da un frenetico *tour de force* organizzativo al quale non riesce a stare dietro. Sente che si pretendono da lei tante cose ma è disorientata e decisamente sotto stress.

Enrica: ...i primi impatti sono stati traumatici perchè io sono arrivata il primo settembre e **ci hanno imbottiti di cose, messo fogli davanti, indirizzi, fai questo, fai quello, fai su, manda via, questo panegirico sui *concierges*, che non bisogna disturbare, bisogna onorare, bisogna pulire, bisogna fare...mi è rimasta molto questa cosa, perchè i primi giorni, i primi mesi, si girava veramente come**

dei forsennati, cercando di capire come, cosa; c'era anche il disagio di preparare le cose materialmente, (...) c'è un grandissimo sforzo organizzativo, per tenere a mente orari, per fare proprio materialmente le cose...

Camilla arriva a contare i chilometri che deve percorrere in una settimana per raggiungere le sedi assegnatele¹⁷⁸: si sente sola davanti a un compito troppo arduo; le sedi sono molto differenti tra loro e implicano uno sforzo di adattamento giornaliero; il fatto di essere l'unica adulta in un edificio scolastico durante le ore serali le provoca ansia e timore. Anche qui ricorre, come per tutti gli altri, il sentimento di essere ignorati e abbandonati a se stessi.

Camilla: ...quello che potevo immaginare non aveva nulla a che vedere con quello che poi ho trovato, che era l'immaginato moltiplicato all'ennesima potenza, perchè **il primo anno mi sono trovata a fare 450 km alla settimana, spostandomi come una disperata da un punto all'altro del cantone e anche fra un cantone e l'altro, con orari allucinanti e avendo all'inizio a disposizione solo mezzi pubblici (...)** Oltre a queste difficoltà fisiche oggettive c'era anche una **diversità legata ai luoghi**, ogni corso era diverso da quello del paese accanto e questo l'ho dovuto osservare per tutti i cinque anni che sono stata qui, perchè **ogni realtà di villaggio, di paese, di quartiere cambia completamente rispetto all'utenza, rispetto all'atteggiamento, rispetto ai genitori, rispetto ovviamente alla scuola, al modo con cui ti accoglie la scuola al concierge al direttore...** la prima vera difficoltà era il fatto che io **mi trovassi completamente da sola, in possesso delle chiavi delle scuole che io aprivo e chiudevo, con una forte responsabilità rispetto all'edificio** che mi veniva sottolineata fin dall'inizio, perchè dovevo ovviamente spegnere tutto, controllare tutto, pulire tutto, chiudere tutto ed **ero completamente da sola.**

Martina ricorda la sua perplessità di fronte a nuove regole alle quali non era abituata e Cristiana, dal suo punto di vista esterno, ci conferma ciò che ognuno ha testimoniato. Sedi molto distanti da raggiungere e pluriclassi scoraggiano facilmente anche chi è arrivato con entusiasmo dall'Italia.

Martina:....**c'erano regole da rispettare, quantomeno sconosciute e non applicabili nelle scuole italiane...**

Cristiana: (i docenti) sono **un po' abbandonati a se stessi (...)** arrivano e non sanno come muoversi (...) è un peccato che debbano **passare i primi mesi del loro mandato a organizzarsi.** Già hanno il problema di organizzare i corsi, capire come funzionano (...) cosa devono fare per i corsi, cosa devono riempire come modulo, come devono riempire le liste...(....) docenti **entusiasti all'arrivo e un po' meno quando si rendono conto della realtà dei corsi, che arrivano con una certa voglia di fare e finiscono il loro mandato esausti,** perchè li mettono in condizioni di dover (...) fare due sedi in poco tempo, con una certa

¹⁷⁸ Vedi anche testimonianza di Camilla riportata in appendice.

distanza tra le sedi o magari gestire delle **classi multilivello** che danno un lavoro non indifferente (...) trovo che sia un utilizzo di energie eccessivo...

4.1.2 La situazione nei luoghi di lavoro

Consideriamo ora le testimonianze¹⁷⁹ di alcuni informanti riguardo ai luoghi in cui lavorano¹⁸⁰. Ricordiamo che ogni insegnante ha almeno cinque sedi diverse in località, anche molto distanti tra loro, che possono essere città o anche villaggi.

Elena:...a XXX eravamo nel *sous sol*, dove facevano *bricolage*, (...) e c'era **quelle macchine che tagliano, coi tavoli grandi, non so come si chiamano, una sega non elettrica, manuale, e c'era una grande lama rotonda e un grosso braccio e lì ...la paura...e niente banchi, tavoli, dei grandi tavoli rettangolari...sedie....lasciamo perdere..mezze rotte..tutte di legno, senza luce, pochissima, lì era veramente difficile lavorare (...)** Avevo scritto anche al comune, poi m'hanno dato una sala più sopra, ma piccolissima che i bambini non potevano neanche muoversi. **Era orribile**, guarda.

Oreste: ...la situazione delle classi in cui lavoriamo lascia molto a desiderare, (...) per **esempio io ho una lavagna a XXX : già quando ci scrivo non si vede, i bambini per scrivere devono andare sulla sedia** (...) se fa caldo al mese di maggio li vedi che **hanno difficoltà a respirare** perchè sono dei *pavillon* d'esame (...) perchè **non ci vogliono avere nelle altre classi, perchè magari i bambini toccano qualcosa, cade qualcosa per terra, toccano, rompono... allora cercano di metterci nelle classi dove c'è poco da rompere.**

Gina: Nonostante siano passati tre anni, **ricordo con un certo sgomento il corso d'italiano** che tenevo nella scuola di XXX, dove mi avevano assegnato un'aula lunga e stretta per pochi alunni al terzo piano di un imponente edificio che occupava un'area molto vasta. Il corso d'italiano lo tenevo il venerdì dalle quattro alle otto. (...) Per raggiungere il terzo piano bisognava salire ampie scalinate illuminate da una luce fioca fino alle diciotto, per cui **alla fine dei corsi, alle venti, l'edificio restava al buio ed io dovevo scendere tre piani. Rimasi stupita e senza parole quando scoprii da sola, alle otto di sera, che le scale non erano illuminate!** Inoltre, ero rimasta sola perché le ragazze alla fine della lezione si erano volatilizzate e qualcuna di loro a voce alta mi disse di fare attenzione a scendere, perchè la luce veniva sospesa dalle diciotto. Mi feci coraggio e scesi gradino per gradino dal terzo al pian terreno, tenendomi con le mani sulla ringhiera e cercando di non cadere. (...)

¹⁷⁹ Queste non sono le sole testimonianze sulle condizioni di lavoro, ma abbiamo dovuto fare una scelta riservandoci di mettere in appendice altri brani significativi.

¹⁸⁰ Le testimonianze di Elena, Oreste e Camilla fanno parte delle interviste, quelle di Gina e Rina (in seguito Elena e Martina) delle testimonianze scritte.

... comprai una pila con la quale ogni venerdì da novembre a marzo illuminavo ogni gradino di tre piani di scale e, scendendo lentamente, cercavo di non cadere.

Non sono mai caduta, ma non so dire quanto tempo impiegassi a scendere; **non ho mai pianto per dignità e soprattutto perchè al pian terreno trovavo mio marito ad attendermi:** lo salutavo poi per tutta la sera non parlavo, avevo bisogno di scaricare la tensione in silenzio.

Rina: ... **un'aula grande, buia, triste, tanti banchi e pochi ragazzi, sempre da soli senza scambiare una parola con nessuno**, il *conciierge* ogni tanto veniva a controllare che tutto andasse bene.

Quando poi i ragazzi uscivano ed io andavo a controllare se fosse tutto a posto nelle *toilettes*, sembrava che ci fossero i fantasmi in quei **lunghi corridoi silenziosi e imponenti che mettevano quasi paura ! Anche qui nessun contatto umano, colleghe o concierge...**

Camilla: ...noi giravamo in scuole (...) quando queste **scuole** erano **assolutamente chiuse e deserte** (...) condizioni di lavoro assolutamente pessime, nel senso che tendenzialmente, tranne rarissimi eccezionali casi, **le scuole non ti mettono nulla a disposizione e quindi tu ti senti indubbiamente sempre ospite indesiderato per cui l'unica cosa che sanno raccomandarti è non toccare niente, di pulire tutto, di chiudere tutto, perchè hanno il terrore che tu possa (...) anche solo spostare un fogliettino.** Quando purtroppo mi è capitato di dover usare (...) aule normalmente occupate da insegnanti, lì **abbiamo proprio raggiunto il top delle difficoltà perchè qualunque cosa poteva essere occasione per lamentarsi di noi...**

L'impatto con i luoghi di lavoro lascia i docenti per lo meno perplessi: dalla pericolosità di alcune aule, all'inadeguatezza del mobilio e degli strumenti didattici emerge una situazione difficile da accettare. La sensazione di essere ospiti mal tollerati è comune a tutti e la figura del docente si sente sminuita da una serie di raccomandazioni o recriminazioni dei responsabili di aule e scuole. L'atmosfera di solitudine, di abbandono, le luci spente, le scale al buio, le aule situate in luoghi periferici delle scuole non incoraggiano l'attività dei corsi. Il contatto con i colleghi svizzeri è rarissimo, raro quello con i colleghi di corsi di altre lingue e culture d'origine corrispondenti a quelli di italiano. Per onestà dobbiamo chiarire che non tutte le situazioni sono come quelle descritte: in qualche caso ci sono anche belle aule a disposizione dei corsi di lingua e cultura, ma resta la difficoltà per insegnanti e alunni di operare in orari in cui le scuole si svuotano completamente e solo raramente la figura del *conciierge*, vissuta spesso con timore ma considerata un punto di riferimento, rimane a vegliare sulle attività serali.

Non solo i docenti devono abituarsi a scuole diverse: nella maggior parte dei casi ogni giorno della settimana essi entrano in contatto con località completamente differenti. Spesso i paesaggi incontrati, gli edifici, la natura, giocano un ruolo importante, inducendo stati d'animo particolari.

Rina: ... un posto molto bello , un castello dalle cui finestre si vedevano le montagne innevate.
Elena: Sion è una bella città, piena di sole . Quando partivo da Losanna verso mezzogiorno, pioveva e faceva freddo, ma appena passata la città di St.Maurice, tutto cambiava e già a Martigny cominciavo a vedere poche nuvole e un po' di sole e all'arrivo a Sion, il sole raggiante mi aspettava e mi metteva di buon umore .
Martina: L'immagine che però suscitò in me grande emozione fu lo spettacolo offerto dall'imponente Castello di Tourbillon , che si affaccia proprio davanti alla Scuola. E' un'immagine che terrò ben stretta al cuore quando riprenderò servizio in Italia, quando questo bellissimo luogo sarà solo un dolce ricordo .
Mario:... il fatto di spostarmi da Losanna, andare nella valle di Joux, che è lontana ma non lontanissima. Io mi sposto in treno, insomma, ci vuole un'ora e mezzo: si va in un ambiente montagnoso, c'è un lago, un bel lago, c'è una bella natura (...) boschiva (...) molto diverso dall'ambiente urbano in cui noi ci troviamo a Losanna. Per me è uno spostamento non solo geografico ma anche culturale (...) magari io ho un altro approccio, mi sembra di andare in un posto turistico (...): c'è lo spaesamento del fatto di andare lì...

Come sottolinea Mario, lo spostamento da una sede all'altra non è solo geografico ma anche culturale ed implica grande flessibilità da parte di chi funge da mediatore tra una cultura d'origine e una cultura locale. Ricordiamo che un insegnante vive vicino a solo una delle sue sedi e frequenta le altre solo nei momenti dei corsi, quindi difficilmente ne conosce a fondo le caratteristiche.

4.1.3 Orientarsi nella didattica dei corsi LCO

Il terzo tema che affrontiamo per mettere in evidenza l'impatto vissuto dai docenti nel mandato all'estero è quello dell'organizzazione della loro didattica. Come sono composte le classi? Quali sono le caratteristiche linguistiche degli alunni e quali gli obiettivi da raggiungere? Ci sono testi che potrebbero essere utili? Come usare le competenze, i materiali costruiti negli anni di lavoro in Italia? Queste e altre sono le domande che si pone ogni docente delle elementari e delle medie. Per trovare le risposte dovranno affrontare la loro esperienza in prima persona.

Presentiamo di seguito le loro testimonianze¹⁸¹.

Annapaola: ... ho dovuto capire il meccanismo dei corsi, l'utenza, i ragazzi , che peso hanno poi nella loro conoscenza dell'italiano e capisci tante cose, capisci che sei anche tu che devi gestire la situazione, il

¹⁸¹ Le testimonianze di Annapaola, Camilla e Cecilia sono tratte dalle interviste. Gisella è la direttrice amministrativa. La sua testimonianza completa con uno sguardo dall'esterno il tema affrontato.

corso, perchè nessuno ti dice niente, nessuno ti dà una mano...ti dicono pluriclasse...ho capito, beh...c'è pluriclasse e pluriclasse...poi devi capire anche questi ragazzi, quindi capisci che per loro è un corso obbligatorio, capisci che alcuni vengono volentieri, altri no, capisci che hanno un libro dove uno è a pagina 50 uno a pagina 60 e uno è a pagina 10. Che fai?

Camilla: Rispetto al lavoro in classe con gli alunni, ho dovuto capire subito che **non aveva assolutamente niente** (enfasi) **a che vedere con tutto quello che avessi fatto fino a quel momento (...) era tutto da inventare e ho veramente annaspato...**

In più c'era l'aspetto dei corsi che erano corsi di lingua solo fra virgolette, solo come titolo, perchè in realtà **erano un *pot pourri* di allievi di diverse tipologie sia a livello di età che a livello di conoscenza della lingua italiana...**

Io avevo **nella stessa classe bambini di tutte le età**, potevo avere corsi organizzati quasi per monoclasse così come potevo avere corsi unici con allievi che andavano dalla prima elementare alla quinta...

Cecilia: ...perchè **libri non ce n'erano**, quelli che si usano in Italia non sono mai adatti: o troppo facili o troppo difficili, **le classi sono sempre più eterogenee, non si riesce mai a trovare qualche libro che va bene per tutti**, quindi questo fa sì che il lavoro è forse meno organizzato e **devi un po'... così...rassegnarti...**

Gisella: Questi insegnanti arrivano dall'Italia (...) **non sanno neanche cosa vengono a fare** e questo è un grosso errore. Il reclutamento che viene fatto attraverso una semplice prova di conoscenza di lingua (...) queste persone arrivano nude e crude, non sanno cosa vanno a fare, **molti sono convinti di andare a insegnare in una scuola, a insegnare italiano**. Quando si trovano nella dura realtà (...) **restano sconcertati, perchè non sanno da che parte muoversi...**

Classi eterogenee per livello e per età, mancanza di strumenti utili e quindi necessità di preparare molto materiale per ogni gruppo di livello, spaesamento totale rispetto alle conoscenze pregresse: queste sono alcune tra le situazioni che accompagnano i primi approcci al nuovo incarico. I sentimenti espressi sono di delusione, scoraggiamento, sconcerto e in qualche caso di rassegnazione.

Analizziamo ora alcuni aspetti dell'incontro con i colleghi della scuola svizzera, il personale dell'Ufficio Scuola del Consolato e i colleghi dei corsi di lingua e cultura.

4.2 Il rapporto con i collaboratori

Abbiamo individuato tre temi principali per analizzare le relazioni con i collaboratori:

I colleghi della scuola svizzera

Il personale dell'Ufficio Scuola del Consolato

I colleghi dei corsi di lingua e cultura italiana

Aggiungiamo un sottoparagrafo più specifico su un tema emerso in modo evidente dalle interviste: **la trasmissione di esperienze didattiche** tra insegnanti che lavorano nello stesso periodo in aree diverse e insegnanti che si succedono nei corsi, tra un mandato e l'altro.

4.2.1 I rari contatti coi colleghi della scuola svizzera.

Vittoria: ... praticamente **non mi sono potuta confrontare con nessuno**, e questa è stata una **carenza atroce perchè secondo me gli insegnanti....cioè i corsi dovrebbero essere inseriti nelle scuole svizzere** e l'insegnante di italiano che viene all'estero per far sì che sia un'esperienza valida **deve assolutamente confrontarsi con gli insegnanti del posto**, perchè se no questa esperienza non gli è servita a nulla... Questo è stato **deleterio**, non aver avuto diciamo contatti con le scuole locali che invece ci hanno visto come gli ultimi arrivati...

Romina: A questo si sono aggiunti due episodi, o meglio, "contatti" con gli insegnanti esterni, che per ben due volte, si son rivolti a me...ed io: "**Oh, cielo, qualche insegnante svizzero che mi rivolge la parola!**" In realtà, entrambi **gli interventi sono stati fatti per sottolineare le lamentele** da parte dei loro allievi per i banchi "sporchi" (i banchi in genere non li ho mai trovati puliti!) o per qualche sedia spostata dai miei piccoli alunni perchè troppo bassa!

Enrica:... io a tutt'oggi **dopo sette mesi che sono qua non conosco né un insegnante della scuola svizzera** né qualcun altro che non faccia parte della scuola e che sia al di fuori e che parli francese...

Sì, vedo dei colleghi che insegnano nella stanza accanto, i quali si limitano a dirmi *bonjour* e basta, la cosa è finita là....nessuno mi ha chiesto chi sei, cosa fai, che lingua parli...

Teresa:... per quanto riguarda gli svizzeri i contatti si hanno tramite l'amministrazione, perchè **purtroppo attraverso la scuola non si hanno contatti con gli insegnanti e i direttori** e questo secondo me è importante, manca...

Dalle testimonianze raccolte emerge chiaramente la difficoltà per i docenti LCO di relazionarsi con i colleghi della scuola svizzera. Quali sono le cause di questo mancato contatto? La struttura stessa dei corsi, l'orario extrascolastico, la collocazione all'interno delle scuole, in certi casi qualche pregiudizio. Enrica sottolinea quanto sarebbe importante per lei poter vedere come funzionano i corsi curricolari, per capire come i suoi alunni sono abituati a lavorare ed a relazionarsi con gli insegnanti. Purtroppo gli unici contatti avvengono a causa di piccole lamentele su come vengono lasciati gli spazi

comuni. Tutto ciò non contribuisce ad aumentare l'autostima del docente LCO, che si sente sempre più un intruso mal tollerato o come minimo ignorato.

4.2.2 L'incontro-scontro col personale dell'Ufficio Scuola del Consolato e dell'ente CPSI.

Abbiamo selezionato qui tre testimonianze dell'incontro/scontro tra i docenti e chi ha il compito di organizzare il loro lavoro¹⁸².

Roberto: ...la preside ha lavorato molto però è stata molto accentratrice e devo dire che **è stata una persona che mi ha creato della tensione**, questo lo devo dire specialmente il primo anno, che per me è stato durissimo il primo anno, il secondo (...) meno, adesso sono tranquillo, sia anche forse perchè lei si è rilassata, lei era pure lì all'inizio, quindi non sapeva dove prendere, dove...ed è stata molto rigida, ha ascoltato un po' pochino, quasi mai, però devo dire che tutto sommato è stata una persona corretta, (...) **rigida, molto accentratrice, questo bisogna dirlo veramente, autoritaria, però è stata corretta.**

Alberto:... **il consolato mi appare un po' piccolo e affollato** poi spesso si sente anche altra gente, (...) e qui (nella sede dell'ente CPSI) praticamente **ho trovato una mia piccola ancora di salvezza mentre al consolato, all'ufficio scuola, mi sento un po' oppresso dagli ambienti** proprio e ho frequentato con molto piacere il CPSI che è anche vicino a dove abito fino a questo momento.

Camilla: ...ho trovato da parte dell'ufficio scuola un atteggiamento addirittura abbastanza violento dal mio punto di vista (...) **Il dirigente scolastico l'ho trovato altrettanto aggressivo e sicuramente non capace di ascoltare e di cercare di capire chi aveva davanti...è come se non avesse neanche avuto la curiosità di capire chi io fossi, che cosa avessi alle spalle di esperienze e quelle poche cose che sono riuscita a far saper venivano lette in forma (...)**...non c'è stato alcun tipo d'accoglienza, non c'è stato da parte di nessuno il tentativo di mettere me e gli altri arrivati in condizioni di sopravvivere, i pochi, pochissimi consigli che mi sono stati dati si sono rivelati assolutamente negativi e nocivi per me...e ho pagato l'aver seguito questi consigli (...) **però i primi tempi era un punto di transito** e quindi molti insegnanti passavano chi una mattina chi l'altra dall'ufficio scuola per fare le fotocopie (...) **e poteva essere un punto d'incontro e anche io avevo preso questa abitudine perchè non mi faceva sentire sola.**

Analizzando le testimonianze si possono fare alcune considerazioni. La figura del dirigente, al di là delle caratteristiche umane di ognuno, rappresenta un punto di riferimento molto importante per chi arriva: è colui da cui ci si aspetta formazione e

¹⁸² Ricordiamo che il personale dell'ufficio scuola del consolato dipende dal Console, ma è diretto da un dirigente e, nel caso della Circoscrizione Consolare di Losanna nel periodo in cui sono state effettuate le interviste, da un direttore amministrativo. L'ente CPSI si occupa di alcuni aspetti organizzativi e degli insegnanti assunti in loco: c'è un presidente e ci sono dei consiglieri, ma chi ha il contatto con gli insegnanti è una segretaria.

valorizzazione, direzione e ascolto. Ma anche il dirigente viene dall'Italia e non ha ricevuto alcuna formazione per svolgere le sue attuali funzioni: spesso deve gestire territori molto vasti, difficilmente controllabili, un'utenza estremamente varia e un gruppo di docenti bisognosi di appoggio. Roberto dopo un anno riesce a ridimensionare la sensazione di essere aggredito, mentre Camilla si scontra completamente, ne fa una questione personale, arrivando a percepire in modo quasi persecutorio alcuni consigli che non si sono rivelati proficui. Anche lei però alla fine riuscirà a prendere in qualche modo le distanze, ammettendo di aver dovuto imparare molto. Anche l'ufficio scuola viene vissuto in certi casi come un punto di riferimento, in altri fuggito come luogo di tensione. L'ente CPSI invece funge per Alberto da ancora di salvezza: un ufficio più tranquillo dove potersi appoggiare per le incombenze pratiche legate all'insegnamento. Non sono gli ambienti di un ufficio piuttosto che un altro a comunicare sensazioni positive o negative, ma le persone che ci lavorano: dove si trovano persone serene, equilibrate e a loro agio nella veste che indossano, l'utente tende ad appoggiarvisi; dove invece si trovano persone in tensione, che stanno ancora trovando il modo di risolvere problemi fondamentali di gestione, che forse non hanno la sensibilità o l'interesse di capire con chi hanno a che fare, allora l'atmosfera si fa più pesante e di conseguenza si tende a ridurre i contatti all'indispensabile.

4.2.3 Rapporti tra colleghi italiani.

Dedichiamo questa parte ai rapporti tra colleghi, riservando al prossimo sottoparagrafo il discorso della **trasmissione delle esperienze** che è emerso in modo particolarmente significativo.

Vittoria: Allora molte volte **ci siamo messe insieme** per organizzare diciamo delle attività, per predisporre. A volte funzionavano a volte no, quindi **andavamo proprio per tentativi ed errori e con le ipotesi più possibili** cercando di trovare ...ognuno poi...**non è che ci si poteva incontrare sempre**, quindi ognuno poi ha trovato la strada propria...ecco...

...nel primo mandato c'era stata una **competizione terribile all'interno dei corsi, tutti gli insegnanti sembrava che dovessero arrivare chissà dove e quindi c'era una competizione che chi poteva far vedere che sapeva fare, forse perchè eravamo nell'incertezza di dover fare, di saper fare, quindi stavamo lì a arrabattarci** (voce incrinata)

Renata: è che **siamo soli**...(lunga pausa)...**non hai un confronto** al di fuori...

Le riunioni sono...quando ho visto te in questi anni in cui abbiamo lavorato...**ma io ho fatto molto di più in**

un incontro caffè con te e con Fiorella che in tutte le riunioni messe assieme che ho fatto al consolato, perchè conta molto l'emotività in queste cose, conta moltissimo....

Oreste: Sono molto **disponibile con gli insegnanti che chiedono**, do il materiale, do le fotocopie, oppure a volte per e-mail, **solamente se chiedono**, perchè non vorrei...ma vedo che più o meno è apprezzato.

Camilla: Rispetto ai colleghi e all'ambiente di lavoro che ho trovato qui sono rimasta abbastanza sconvolta, (...) **per quello che riguardava molti colleghi che ho trovato sul posto, come li ho sentiti parlare la prima volta alla riunione, la domanda è stata:"si diventa matti stando all'estero o si viene all'estero perchè si è matti?"** (...)...quindi **siamo delle monadi isolate, che ogni tanto s'incrociano e possibilmente nell'incrocio si scontrano e rimbalzano.**

Enrica: ...contatti umani limitati, limitatissimi: coi colleghi molto rarefatti, perchè **tutti impegnati in queste ricerche, tutti impegnati a capire come funzionassero questi corsi**, tra l'altro noi siamo tutti dislocati, **continuiamo a girare come le formiche impazzite intorno a un formicaio, però non ci incontriamo mai perchè siamo in posti diversi, in orari diversi, in giornate diverse** quindi i contatti praticamente si limitano a telefonate, a skype, e al sabato e alla domenica alternati, perchè una volta magari c'è il marito di qualcuna, il compagno di un'altra, per cui **quando siamo proprio totalmente sole finalmente riusciamo a trovarci...**

Vittoria ci presenta due modi di relazionarsi opposti: la collaborazione e la competizione tra insegnanti. Nel momento della necessità di mettere in atto nuove strategie si ricorre ai colleghi per trovare insieme soluzioni, ma talvolta si può scatenare una sorta di gara a chi è più bravo, che degenera in rapporti negativi ed è poco produttiva: in questo caso non si è riusciti a creare una strategia di gruppo per raggiungere scopi comuni in cui non vince il singolo ma l'insieme delle persone, ciascuna dando il proprio contributo (Andreoli, 1998). Renata porta esempi di collaborazione attraverso riunioni informali: le ritiene molto più utili di quelle obbligatorie. Oreste, che lavora da più anni per il CPSI, si mostra sempre disponibile e allo stesso tempo discreto: non vuole imporre nulla a nessuno, ma se i colleghi chiedono lui è pronto a trasmettere il suo materiale. Camilla reagisce male di fronte ai colleghi che sono già all'estero quando lei arriva: le appaiono strani, addirittura "matti" e teme di diventare come loro. La metafora delle monadi isolate che si incrociano o piuttosto si scontrano e rimbalzano descrive bene la sensazione di solitudine vissuta. Un'altra metafora, questa volta utilizzata da Enrica, è quella delle "formiche impazzite", che continuano a girare in modo forsennato senza riuscire a incontrarsi. I sentimenti che emergono sono la difficoltà di comunicazione, la difficoltà ad accordare fiducia, la solitudine, ma anche l'apertura all'altro, la disponibilità e la capacità di trasmettere le proprie conoscenze.

4.2.4 Trasmissione di esperienze tra insegnanti

Si è pensato di trattare a parte questo argomento perchè esso è emerso in modo particolare. Iniziamo con un commento della Dirigente Scolastica.

Dirigente : Nonostante l'impegno degli insegnanti che già ci operano, **chi arriva ex novo arriva un po' con l'idea di avere già il bagaglio, il bagaglio conoscitivo.** Questo l'abbiamo visto ultimamente perchè abbiamo avuto un ricambio notevole (...) e, benchè con differenze individuali sicuramente da rilevare, **loro non pensavano di avere eccessivamente bisogno dell'esperienza di chi li aveva preceduti, mentre gli insegnanti che avevano lasciato si erano veramente preoccupati di creare la documentazione da poter lasciare loro e anche un percorso da poterli veramente aiutare nei primi passi del loro percorso.** Successivamente poi si sono resi conto.

... l'insegnante arriva qui ed è l'insegnante con la mentalità italiana, pensa di essere autosufficiente, questo è vero, questo lo si nota molto quando si è all'estero. Uno pensa di sapere già tutto, quando arriva qua, poi si rende conto, man mano che il tempo passa, che le modalità di relazione, di programmazione, di raccolta, anche proprio di creazione di legami (...) si struttura in una maniera completamente diversa dall'Italia.

Qui (...) c'è proprio l'esigenza vitale di incontrarsi per scambiarsi le informazioni...se si vuole operare al meglio, altrimenti si comincia subito ad avere i primi problemi, o nei rapporti con i genitori, o nei rapporti con le autorità, o nei rapporti con la struttura organizzativa della scuola, proprio perchè come sempre l'ambiente è diverso...

La Dirigente osserva dall'esterno le dinamiche che intercorrono tra insegnanti che partono alla fine del loro mandato e insegnanti che arrivano dall'Italia: è evidente in chi arriva una certa presupponenza, l'idea di non aver bisogno di nulla, la difficoltà di chiedere e imparare da chi ha maggior esperienza. Questo è dovuto forse alla "mentalità italiana", in cui gli insegnanti hanno molta libertà di azione nella loro didattica. Ma all'estero la situazione è talmente diversa che troppo tardi essi si rendono conto che avrebbero dovuto chiedere aiuto o ascoltare i consigli di chi è più esperto. Spesso la professione docente porta a un certo individualismo: ognuno tende a crearsi la sua nicchia e ad appoggiarsi soprattutto sulle sue dirette esperienze: gli interventi esterni, quando non richiesti¹⁸³, rischiano di mettere in crisi abitudini e certezze. Diverso è il discorso della

¹⁸³ Oreste: "Sono molto **disponibile con gli insegnanti che chiedono**, do il materiale, do le fotocopie, oppure a volte per e-mail, **solamente se chiedono**, perchè non vorrei...ma vedo che più o meno è apprezzato"

collaborazione tra pari¹⁸⁴: gli insegnanti si mettono in questo caso più volentieri insieme davanti a problemi comuni cercando soluzioni che portino vantaggi a tutti.

Mettiamo ora a confronto le testimonianze di Fiorella e Alberto, Camilla ed Enrica. All'interno di ogni coppia c'è stata una trasmissione di esperienze: Fiorella conosceva Alberto da anni e quando lui arriva all'estero è lei ad accoglierlo e ad avviarlo nel nuovo incarico e nella vita pratica. Eppure dalla sua testimonianza questo non appare: Fiorella ha la frustrante impressione di non poter lasciare le sua preziosa esperienza in eredità. Alberto invece riconosce l'aiuto prezioso della collega, senza la quale avrebbe incontrato molte più difficoltà.

<p>Fiorella:... ma se tutto questo materiale non viene riutilizzato è stato fatica sprecata perchè chi arriverà dopo di me deve ricominciare da zero di nuovo, in quanto io contatti con questa gente non li avrò più. Quello che mi dispiace è proprio il fatto che non ci sia legame...deve esserci una continuità. Chi era là prima di me doveva lasciarmi (enfasi) un messaggio e io avrei dovuto lasciare un messaggio a chi è venuto dopo di me che non me l'ha chiesto e automaticamente dovrebbe essere fatto in un modo tale che la gente giustamente abbia unospunto eh? Un punto di partenza che poi ognuno sviluppa in maniera personale...</p>	<p>Alberto:... un altro problema che si vive nei corsi è una sensazione di isolamento, perchè coi colleghi praticamente non ci si vede sul lavoro, quindi bisogna cercare delle occasioni esterne per incontrarsi e chiedere informazioni, perchè alla fine sono i colleghi quelli che ti trasmettono un po' un patrimonio di esperienze, ma non è facilissimo contattarli (...) non c'è un momento in cui ci si può dedicare al contatto coi colleghi mentre a scuola questo avveniva tutte le mattine (...) insomma è stata più traumatica di quello che avevo preventivato, per fortuna che c'è stata Fiorella che mi ha dato delle informazioni, perchè altrimenti l'inserimento era proprio abbastanza crudo, non sapevo a chi chiedere, non sapevo come gestire la situazione, insomma.</p>
---	--

Camilla vive in modo ancor più drammatico la sensazione che tutto ciò che ha fatto (“questa esperienza ha richiesto tantissima energia mentale e fisica e anche tanta a livello affettivo”) venga cancellato: si mette a disposizione dei nuovi colleghi anche se ormai è rientrata in patria: li segue via mail e durante brevi visite, dando loro preziosi consigli personali e professionali. Enrica è una delle colleghe che approfitta dei suoi suggerimenti.

¹⁸⁴ Renata : “Le riunioni sono ...quando ho visto te in questi anni in cui abbiamo lavorato...**ma io ho fatto molto di più in un incontro caffè con te e con Fiorella che in tutte le riunioni messe assieme che ho fatto al consolato**, perchè conta molto l'emotività in queste cose, conta moltissimo....

Vittoria: Allora molte volte **ci siamo messe insieme** per organizzare diciamo delle attività, per predisporre...”

Eppure nemmeno Camilla, pur riconoscendosi nel ruolo di *tutor*, si rende conto di quanto sia stata utile a chi è venuto dopo di lei.

Camilla: ...è una sensazione che ho avuto per cinque anni, quella di muovere tanta polvere che mi ricopriva nascondendomi agli altri e nascondendomi agli altri, ma che poi non lasciava traccia, come correre sulla sabbia poi le tue impronte non restano... (...) Questa è una sensazione che avevo qui e che ancora di più ho oggi perchè ho avuto modo involontariamente di fare quasi da tutor a una collega che veniva e che mi aveva chiesto alcune informazioni e quindi da lontano ho avuto occasione di seguire il dopo, vedere oltre la mia fine, diciamo e mi sto rendendo conto che in realtà le tracce sono labili, che facilmente vengono cancellate, (...)abbiamo offerto aiuto anche a distanza e non ci è stato chiesto mai nulla. La sensazione è una sensazione negativa, perchè purtroppo questa esperienza ha richiesto tantissima energia mentale e fisica e anche tanta a livello affettivo, per gli affetti lasciati e per gli affetti costruiti e trovati.	Enrica:... dai colleghi che erano già qua, beh, c'è stata una collega (Camilla) che si è molto prestata a darci delle indicazioni pratiche proprio, di sopravvivenza quotidiana, ed è stata penso la collega che ci ha aiutato di più, gli altri colleghi....praticamente eravamo tutte nuove ed eravamo tutte nella stessa barca, fondamentalmente è stata lei. Non era qua, comunque si è data molto da fare via internet, è venuta su un paio di volte, ci siamo trovate, chiaramente con il tempo che avevamo a disposizione.
---	--

Infine mettiamo a confronto le testimonianze di Chiara e di Roberto: entrambi riconoscono di aver ricevuto proposte di aiuto, ma allo stesso tempo ammettono la difficoltà di chiedere e ricevere.

Chiara: La buona volontà dei miei predecessori mi aveva riempita di elementi, indicazioni, elenchi, precedenti programmazioni e disponibilità a interpellarli in caso di bisogno, sì, ma cosa chiedere? Il messaggio forte non poteva venirmi da loro...	Roberto: ...i colleghi sono stati tutti splendidi, qualcuno che mi ha telefonato appena sono arrivato (...) per me è stato di grande conforto. Il fatto poi che io non abbia chiesto aiuto è stato tutta un'altra cosa, però il fatto di sentirmi dire “senti se hai bisogno noi ci siamo”, perchè la realtà è diversa...
--	--

L'ipotesi che emerge è che gli insegnanti che arrivano all'estero, che sono tutti docenti con anni di esperienza alle spalle, sono disposti a ricevere informazioni a livello pratico, ma quando si tratta di didattica hanno molte difficoltà a rimettersi in discussione. Questo si spiega col fatto che essi devono comunque mediare tra la propria esperienza pregressa e la realtà in cui si trovano ad operare, e l'intervento di un esterno rischia di minare le poche certezze su cui stanno costruendo le proprie esperienze. In realtà i corsi di lingua e cultura d'origine presentano caratteristiche molto diverse a seconda della sede: quello che va bene per un corso non funziona per un altro; inoltre il fatto di doversi giocare il

successo delle lezioni sulla propria personalità¹⁸⁵ porta a creare un rapporto molto specifico con il gruppo-classe e con ogni alunno. La fatica impiegata per creare materiale comporta il desiderio che esso possa essere riutilizzato, ma azzardiamo un'ipotesi: uno stesso docente, se dovesse ripetere un mandato qualche anno dopo, utilizzerebbe ben poco del materiale che si era costruito nel mandato precedente.

4.3 Gli alunni dei corsi LCO e le loro famiglie

Nei racconti degli insegnanti sono emerse alcune considerazioni sugli italiani immigrati in Svizzera. Ne riportiamo qualche brano perchè pensiamo che il loro sguardo sulla situazione lasci comprendere in seguito altre percezioni sulla missione pedagogica d'insegnamento all'estero e sul significato e la portata delle politiche linguistiche italiane nel vissuto dei docenti LCO.

4.3.1 Gli immigrati italiani in Svizzera attraverso gli occhi degli insegnanti

Vittoria: Allora **l'immagine che hanno (...) è idealizzata**; in alcuni è idealizzata, per cui l'Italia non si tocca, sta lì, lassù, peccato che non ci possa andare. Punto. Va bene? Per altri invece **l'Italia è quel paese un po' matrigna che non gli ha dato quello che gli avrebbe potuto dare che è stato costretto ad andare all'estero**, che soffre nello stare e qui e che vede l'Italia come quella che praticamente lo ha tradito, cioè **l'Italia traditrice che ha costretto i propri figli ad andarsene all'estero**, in contesti difficili da subalterni.

Qui gli italiani che sono qui sono stati molto molto sfruttati, sono stati anche molto denigrati e sono stati anche molto considerati negativamente e quindi credo che questa cosa qua li abbia fatti soffrire di più. Quindi ho potuto notare che **qui l'emigrazione è molto più sofferente**; non per niente esistono le **associazioni genitori** e ci tengo a precisare che le associazioni genitori esistono nei posti dove la gente deve trovare uno spiraglio...

Mario: Queste famiglie hanno fatto questo percorso, si sono integrati (...) hanno dato nascita a delle seconde generazioni: sono delle vere inculturazioni se vogliamo, perchè **quando nascono dei figli nel paese di accoglienza possiamo veramente dire che la cultura italiana è emigrata non solo da un punto di vista culturale ma da un punto di vista umano...**

Loro si rapportano all'Italia come Italia, non necessariamente come loro regione d'origine. Quando parlano delle loro regioni dicono: ma l'Italia è così... **generalizzano la loro regionalità d'origine. Vivono molto**

¹⁸⁵ L'argomento verrà approfondito nel prossimo capitolo.

più forte di me questa doppia appartenenza.

Anche loro **sono combattuti in questa doppia appartenenza** tra il prendere le distanze e poi invece relazionarsi, quindi si critica l'Italia per certe cose (...), si apprezza l'Italia per altre cose (...) **si associa l'Italia all'idea della famiglia e la Svizzera all'idea del lavoro: questa doppia appartenenza potrebbe essere un po' schizofrenica, nel senso di una divaricazione dei valori, cioè l'Italia come il mondo degli affetti e dove si ha anche la casa probabilmente (...) e la Svizzera il mondo del dovere, però allo stesso tempo come un mondo di opportunità che ti offre delle cose...**

Cecilia: Quindi non ho mai avuto l'impressione di italiani sì...fieri di esserlo ma solo così per **campanilismo da stadio** (ride) anche perchè forse **hanno avuto un'esperienza...non molto positiva quando sono venuti qua. Hanno avuto forse vari bocconi amari da ingoiare...li ho sempre visti un po' prevenuti verso il paese che li accoglieva e nello stesso tempo...mai....neanche pronti a integrarsi nell'ambiente di origine.**

Fiorella:... **la loro visione dell'Italia è di un'Italia superficiale, e la vedono in un rapporto superficiale, (...) si sono visti costretti a lasciarla e sono venuti con una visione dell'Italia che non è più quella dell'Italia di oggi.**

Barbara:...**quelli che son pregiudizi a volte di persone che non conoscono l'Italia stanno piano piano entrando anche nel modo di pensare degli italiani che vivono qui, che quindi guardano all'Italia con gli occhi dello straniero...**

Gisella: io mi domando perchè l'Italia continua a **spendere questi soldi per gli italiani cosiddetti emigranti che non lo sono più (...)** A questi italiani che vivono in Svizzera dell'Italia non interessa niente,...) solo come dire? io dico **succhiare...**

Nella lista che segue abbiamo raccolto le opinioni ricorrenti nei discorsi dei docenti.

- Gli italiani della prima generazione immigrata in Svizzera non sono stati trattati bene, hanno molto sofferto.
- L'Italia è un paese idealizzato dagli emigrati: in positivo come immagine delle vacanze, degli affetti, del piacere; in negativo con gli stereotipi tipici di chi non ci vive e vede solo gli aspetti negativi e scandalistici trasmessi dai mezzi di comunicazione di massa.
- Gli italiani immigrati sono prevenuti contro la Svizzera e la considerano soprattutto il luogo del lavoro.
- Le nuove generazioni sono ben integrate ma non dimenticano la loro appartenenza italiana.
- Gli immigrati italiani hanno la tendenza a generalizzare gli aspetti regionali a tutta la nazione.
- Gli immigrati italiani pensano che da parte del paese d'origine tutto sia dovuto.

Queste ed altre opinioni espresse dai nostri informanti indicano una certa conoscenza della situazione attraverso contatti con le famiglie degli alunni e una certa presa di distanza da un gruppo che, pur essendo italiano, ormai vive in una dimensione diversa dai propri connazionali.

4.3.2 Gli alunni dei corsi

Presentiamo ora i commenti di alcuni insegnanti sugli alunni dei corsi:

Alberto: ...gli stranieri in Italia sono motivati, **qui invece vengono...con un atteggiamento a volte di sufficienza...**

...con quelli di terza generazione è molto difficile confrontarsi: **loro vivono su stereotipi, mettono la maglietta dell'Italia, del campionato di calcio, ma se fai una lettura sulla mafia loro restano spiazzati, pensano alla mozzarella, al mare, ma se parli di problemi ambientali in Italia restano spiazzati...molto strano...**

Ho trovato che i ragazzi **sono poco disponibili a avere un rapporto familiare con l'insegnante** perchè mi hanno spiegato che nella scuola svizzera questo non è previsto e io mentre in Italia per esempio sul rapporto umano- umano nel senso riuscire a interessarli così, anche con battute di spirito- ci puntavo molto e a creare anche tra loro una certa amicizia, questo mi è più difficile qui, perchè loro sono abituati, vogliono sapere subito il punteggio dei test, la spiegazione, l'errore, vanno molto sullo specifico, **mentre la parte, il contatto umano con l'insegnante per loro ho visto che ...ma...è un momento che li lascia un po' fermi, sbigottiti: non sono abituati, nemmeno alle battute di spirito, per esempio.**

Fiorella: **Il rapporto con i nonni è un rapporto bellissimo che hanno questi ragazzi**, loro il dialetto lo capiscono: i nonni parlano il dialetto...

...è tremendo come sottolineano la loro regionalità e la cultura alla quale appartengono...

Camilla: **...c'era da parte degli allievi soprattutto l'orgoglio nell'essere italiani**, per cui loro rivendicavano la loro origine dicendo **noi siamo italiani e quindi...il problema era che dopo il quindi seguivano una serie di stereotipi abbastanza preoccupanti ...**

Mario: **...i figli per lealtà verso i genitori, omaggio alle loro origini, conservazione della propria identità frequentano i corsi, però allo stesso tempo i figli sono più distanti rispetto alla loro italianità, cioè non vogliono troppo identificarsi in questa italianità che possono trovare in alcuni momenti soffocante, perchè l'associano all'italianità dei genitori**

Cecilia: è logico che **per i bambini l'Italia ha sempre rappresentato vacanze, nonni, gelati, pizza** (ride)cose di questo tipo, quindi **un'immagine abbastanza positiva.**

Teresa: **I ragazzi, i bambini, è chiaro, a volte lo fanno perchè sono costretti...**

Anche in queste testimonianze possiamo individuare alcuni giudizi ricorrenti:

- La maggior parte degli studenti frequenta i corsi perchè costretto o almeno in ossequio ai desideri dei genitori
- Il senso di appartenenza all'Italia è presente, ma condito con molti stereotipi
- Il rapporto tra generazioni di emigrati passa attraverso il sentimento di appartenenza alle origini italiane
- L'atteggiamento dei ragazzi dei corsi LCO è diverso rispetto a quello degli alunni italiani e crea difficoltà all'insegnante

Secondo Cuche (2006)¹⁸⁶ le seconde generazioni di immigrati sono da considerare in un'ottica di mescolanza culturale, come persone capaci di creare la propria personalità in una sintesi originale più o meno riuscita a seconda dei casi. La cultura cosiddetta d'origine, per quanto importante nelle loro rappresentazioni, è sempre subordinata allo status di cultura integrata in quella del paese di accoglienza, comunque preponderante.

4.3.3 Le famiglie degli alunni e l'importanza dei corsi

Vediamo infine lo sguardo dei docenti sulle famiglie degli alunni che frequentano i corsi LCO:

Teresa: ... i corsi, a livello di famiglie italiane, mi sembrano considerati in maniera positiva per cui ho avuto...questa opinione favorevole fin dall'inizio che ci tenessero veramente alla trasmissione della cultura e della lingua anche se, ripeto, il difficile è cercare di accontentare tutti, vista l'eterogeneità delle classi; però non mi sono trovata male: capivo che le persone che iscrivono i figli ai corsi di italiano lo fanno perchè ci credono.
Mario: I genitori tengono di più alle loro origini, tengono che i figli frequentino i corsi...
Gaia: Ho avuto persone più grandi ai corsi serali che ...pentiti che i genitori non avessero insistito all'epoca di mandarli a scuola d'italiano e poi mi dicevano: ora ci rendiamo conto che abbiamo un cognome italiano e non sappiamo parlare.
Oreste:...c'è relazione tra l'interesse del genitore e la riuscita del figlio...

¹⁸⁶ Vedi parte seconda, par.2.2

Dalle testimonianze possiamo dedurre che è comune ai docenti il sentimento che i genitori tengano molto ai corsi di lingua e cultura italiana e che anche i giovani si rendano conto, crescendo, del loro valore. Per gli immigrati italiani in Svizzera i corsi LCO rappresentano un valore importante, una formazione preziosa per i loro figli: che li spingano a frequentarli in omaggio alle origini o che abbiano capito l'utilità di mantenere una lingua e una cultura che comunque conoscono già, in vista di sviluppi lavorativi o comunque di relazioni vantaggiose, resta il fatto che i corsi rappresentano un punto fermo e irrinunciabile per molte famiglie. Possiamo mettere a confronto le nostre deduzioni con i dati presentati alla giornata CFE CDIP¹⁸⁷ sulle motivazioni più frequenti che spingono i genitori a iscrivere i figli ai corsi LCO. Precisiamo che in questo caso stiamo parlando di tutte le nazionalità che, al pari dell'Italia, hanno messo in atto un tale dispositivo.

- La prima motivazione: il ritorno.

La condizione di emigrato è vissuta in una sfumatura cangiante tra il permanente e il provvisorio. Aspirare a tornare al proprio paese è una componente essenziale della ricostruzione dell'identità dell'emigrato. Spesso i genitori lasciano aperta nel loro avvenire la possibilità di ritorno in patria e pensano che i loro figli debbano essere pronti a inserirsi nella scuola del paese di provenienza, anche se ciò è più un sogno che una realtà. Nel loro intento, i corsi LCO servono proprio a questo scopo pratico.

Nel caso dei corsi LCO italiani questa motivazione è venuta meno col passare delle generazioni.

- La seconda motivazione: mantenere un'identità

L'apprendimento della lingua e della cultura materna permette di sviluppare nell'apprendente un atteggiamento positivo nei confronti della società d'origine, la sua lingua, i suoi valori e le sue abitudini. La trasmissione della lingua e della cultura ai propri figli è uno strumento di riproduzione del legame identitario: più forte è la valorizzazione della propria cultura originaria e maggiore è la motivazione di farla apprendere ai propri figli.

¹⁸⁷ Vedi rapporto R. Riedo (Ed.), *Journée CFE CDIP du 10 juin 1998: L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine: un atout pour la société et l'économie?* Berne: Secrétariat de la CFE pp.24 25

Nel caso dei corsi d'italiano abbiamo visto che questa motivazione è ancora valida.

- La terza motivazione: la fedeltà al proprio paese

Spesso i genitori provano un sentimento di lealtà verso il proprio paese, la fedeltà ad una appartenenza: far frequentare ai propri figli i corsi LCO significa mantenere un impegno nei confronti del proprio paese e mostrare l'importanza che si attribuisce alle proprie radici. E' una motivazione collegata al sentimento identitario dei genitori, che sentono di dover trasmettere ai propri figli il loro patrimonio culturale.

Anche questa è ancora una motivazione valida nel caso italiano, seppur non in tutte le famiglie.

- La quarta motivazione: la comunicazione all'interno della famiglia

Non bisogna dimenticare che all'interno di una famiglia, microcosmo della società, spesso si verifica una situazione particolare: immaginiamo il caso in cui i nonni, che siano in Italia o in Svizzera, parlano soprattutto la lingua (o il dialetto) del loro paese, i genitori parlano la lingua d'origine tra loro e coi figli, i quali però tra fratelli usano la lingua del paese di accoglienza e a volte addirittura rispondono ai genitori con la stessa lingua. I genitori, che hanno imparato la lingua d'accoglienza da adulti, non si esprimono allo stesso livello dei figli nella lingua acquisita e i figli svalorizzano il loro modo di esprimersi, soprattutto davanti a terzi. Ciò può provocare conflitti. Per questo motivo, molti genitori hanno interesse a rinforzare nei loro figli la padronanza della lingua di provenienza con la frequenza ai corsi.

Questa motivazione non è emersa in modo specifico dalle testimonianze, ma possiamo confermare dalle nostre esperienze che tali conflitti linguistici esistono all'interno delle famiglie e che i corsi svolgono in questo caso un ruolo di mediazione.

A queste motivazioni se ne potrebbero aggiungere altre, di cui non sempre le famiglie si rendono conto: la buona padronanza, parlata e scritta, di una lingua "materna/d'origine" in terra straniera non può che rappresentare un vantaggio, per esempio nei settori del commercio internazionale, dove viene privilegiata l'assunzione di personale che conosce bene la lingua e la cultura del paese con cui si hanno rapporti commerciali. Un individuo che abbia esperienze e legami in due o più paesi rappresenta un riferimento prezioso per

progetti e attività da sviluppare. Chi ha il vantaggio di parlare bene la lingua materna oltre a quella locale, deve essere conscio del valore che ciò rappresenta in caso di negoziazione di stipendio nei colloqui di lavoro (Haymoz, 1999).¹⁸⁸

4.4 La distanza tra i discorsi istituzionali e la realtà

Il personale della scuola destinato all'estero è chiamato ad operare in un contesto culturale molto diverso rispetto al contesto istituzionale di provenienza, sia per la varietà dei possibili incarichi presso diverse istituzioni, sia per il contesto socio-culturale con cui dovrà entrare in contatto.

Tra tutte le difficoltà prevedibili possiamo elencare:

- 1) l'ambiente, la lingua e la cultura; i diversi sistemi di istruzione locale;
- 2) l'impatto con situazioni nuove, molto diverse da quelle cui si era abituati;
- 3) il mutamento dei rapporti gerarchici;
- 4) l'imprevedibilità delle situazioni;
- 5) la carenza di documentazioni e di ricerche;
- 6) la mancanza di materiale didattico specifico
- 7) l'impossibilità di significativi confronti istituzionali;

Si può fare un confronto con il Contratto Integrativo Nazionale per i docenti all'estero.

Al docente all'estero viene richiesto un atteggiamento flessibile: ogni ruolo si deve arricchire di aspetti relazionali finalizzati a scambi con la comunità locale, italiana o straniera, che portino ad un miglioramento delle competenze professionali. L'azione del personale italiano all'estero deve assumere una connotazione propositiva, che miri a sviluppare sinergie con il contesto culturale locale, in modo da valorizzare le risorse umane e i modelli educativi presenti sul territorio (Contratto Integrativo Nazionale 31.8.99, dalla brochure MAE, 2004).

¹⁸⁸ Journée CFE CDIP

Possiamo qui domandarci se sono realistiche le aspettative istituzionali sui docenti all'estero. La flessibilità è certamente necessaria ma, da quello che abbiamo potuto vedere nelle testimonianze, gli aspetti relazionali sono molto difficoltosi e il tempo dedicato al lavoro, al raggiungimento delle sedi e alla preparazione dei corsi, rende quasi impossibile l'auspicato sviluppo di sinergie con il contesto culturale locale.

Riprendiamo dalla brochure "Leggi e disposizioni sul servizio all'estero del personale della scuola" (2004, p. 129), consegnata agli insegnanti in partenza per il mandato all'estero, in occasione di un corso di aggiornamento di due giorni svoltosi durante le vacanze estive, alcune frasi significative per comprendere le attese dello stato italiano nei loro confronti.

L'insegnante è innanzi tutto un educatore...deve veicolare, attraverso l'insegnamento della lingua, quei valori che costituiscono il fine di un corretto processo educativo. Si tratta di valori teleologici (come, per esempio, l'educazione alla pace, alla collaborazione, alla libertà, alla giustizia, alla tolleranza) che derivano da un saldo quadro assiologico di riferimento e sono condivisi dalla più vasta comunità a livello nazionale, europeo e mondiale.

Tali valori debbono essere efficacemente rinsaldati e l'insegnante di italiano deve contribuire alla formazione della coscienza critica degli alunni e alla formazione integrale della loro personalità, perseguendo lo stesso fine della scuola in cui opera.

Si raccomanda inoltre di utilizzare tecniche e tecnologie efficaci assumendo quali valori pedagogici l'interdisciplinarietà e la creatività.

... l'apprendimento nei corsi di lingua e cultura italiana, anche in quelli extracurricolari, potrà risultare per gli alunni non una gravosa e disorientante sovrapposizione, ma un'organica e gratificante integrazione di quanto appreso nella scuola del paese ospitante¹⁸⁹

Lo Stato si augura che attraverso un impegno comune di istituzioni, organi competenti e docenti, "preparati e consapevoli dell'importanza della loro funzione e della propria identità personale", si possa arrivare a formare:

¹⁸⁹ Ministero degli Affari Esteri DGPCC Ufficio IV (a cura di) (2004) *Leggi e disposizioni sul servizio all'estero del personale della scuola* , Roma: Ministero degli Affari Esteri, p.129

i futuri cittadini del mondo, che sappiano rapportarsi agli altri in maniera adeguata, sappiano pensare in modo critico, creativo, produttivo, sappiano dare impulso a una società ove lo sviluppo scientifico e l'uso critico della tecnologia siano sapientemente dosati e armonizzati.

Appare qui chiaro come i discorsi ufficiali siano lontani dalla realtà che un insegnante si trova al suo arrivo nei corsi LCO. L'idea di educare gli studenti ai valori universali è lodevole e sicuramente nelle migliori intenzioni dei docenti, ma le problematiche incontrate sono molto complesse e i problemi sono altri. Ci si augura che gli insegnanti siano preparati, consapevoli della propria funzione e della propria identità personale, ma, come vedremo nel prossimo capitolo, questi non possono essere presupposti ma semmai obiettivi da raggiungere, seppure non facilmente. Gli obiettivi educativi elencati sono estremamente utopistici e al tempo stesso lontani dalla realtà dei corsi.

Per completezza, possiamo anche confrontare la situazione in cui si trovano ad operare nei corsi LCO gli insegnanti con le raccomandazioni della CDIP, la *Conférence suisse des directeurs cantonaux dell'instruction publique*, l'assemblea che riunisce tutti i responsabili della pubblica istruzione di ogni cantone. Il 24 ottobre del 1991 sono state promulgate le cosiddette *raccomandazioni* nei confronti degli studenti di lingua straniera. Ne abbiamo scelte alcune.

- Les installations (en particulier les salles de classe) et le matériel scolaire (infrastructure) sont **mis à disposition gratuitement** par les communes.
- Le soutien aux cours LCO doit porter sur **deux heures** au minimum par semaine qui seront, dans la mesure du possible, **intégrées** dans les temps d'enseignement.
- La **collaboration** entre les enseignantes et enseignants de l'école ordinaire et ceux des cours LCO est **encouragée**¹⁹⁰.

Alla luce delle testimonianze ascoltate possiamo fare alcune considerazioni.

Nonostante le *raccomandazioni*, in molti casi l'Ufficio Scuola del Consolato fatica a trovare le aule in cui possano svolgersi i corsi e comunque molto spesso tali aule sono

¹⁹⁰ Traduzione: Le installazioni (e in particolare le aule) e il materiale scolastico (infrastruttura) sono messi a disposizione gratuitamente dai comuni. Il sostegno ai corsi LCO deve realizzarsi su almeno due ore settimanali che saranno, nel limite del possibile, integrate nel tempo d'insegnamento curricolare. Si incoraggia la collaborazione tra insegnanti della scuola ordinaria e quelli dei corsi LCO.

date in affitto a pagamento. Solo in alcuni cantoni i corsi sono integrati nell'orario scolastico curricolare, ma in molti altri casi i corsi si svolgono, come abbiamo visto, in orario extracurricolare, come ricordano Camilla e Gina.

Camilla: la prima vera difficoltà era il fatto che io **mi trovassi completamente da sola, in possesso delle chiavi delle scuole che io aprivo e chiudevo, con una forte responsabilità rispetto all'edificio** che mi veniva sottolineata fin dall'inizio, perchè dovevo ovviamente spegnere tutto, controllare tutto, pulire tutto, chiudere tutto ed **ero completamente da sola.**

Gina: Quando io entravo l'edificio si svuotava perché le lezioni terminavano per tutti gli alunni, per cui io rimanevo sola con otto ragazzi nel primo corso, che durava due ore, e con otto ragazze nel secondo corso che terminava alle otto. Per raggiungere il terzo piano bisognava salire ampie scalinate illuminate da una luce fioca fino alle diciotto, per cui **alla fine dei corsi, alle venti, l'edificio restava al buio ed io dovevo scendere tre piani.**

Per quanto riguarda i rapporti tra colleghi della scuola svizzera e quelli dei corsi LCO, rimandiamo al par. 5.2., riportando in questa sede una delle testimonianze:

Vittoria: ... praticamente **non mi sono potuta confrontare con nessuno, e questa è stata una carenza atroce perchè secondo me gli insegnanti....cioè i corsi dovrebbero essere inseriti nelle scuole svizzere e l'insegnante di italiano che viene all'estero per far sì che sia un'esperienza valida deve assolutamente confrontarsi con gli insegnanti del posto...**

Possiamo infine aggiungere un estratto dagli appunti presi durante l'osservazione partecipante dei corsi di due informanti:

23 giugno 2010: Dagli appunti presi durante l'osservazione partecipante di un corso di Mario:

Dopo circa un'ora e mezza di viaggio, arriviamo in un paesino lontano da tutto. (...) Entriamo in un edificio moderno che ospita la scuola locale: al pian terreno a destra c'è l'aula assegnata ai corsi d'italiano. **E' un'aula molto grande, non molto luminosa, con animali impagliati sugli scaffali lungo le pareti e provette di vetro polverose intorno a un lavandino. C'è persino un angolo di cottura. Le sedie e i tavoli sono diversi tra loro.** Accostiamo due lunghi tavoli e li mettiamo "a elle". I sette alunni si sistemano dove preferiscono.

Dagli appunti presi durante l'osservazione partecipante di un corso di Renata:

giugno 2010

Entriamo in un grande edificio moderno circondato da giardini. L'aula per i corsi d'italiano è al pianterreno, in fondo a un corridoio. **C'è un'atmosfera di fine giornata: i corsi sono appena terminati e gli ultimi allievi stanno lasciando la scuola. Dopo aver incrociato un insegnante che sta uscendo e non ci saluta, ci infiliamo nell'aula vuota...ma piena di oggetti: la cattedra è colma di fogli, quaderni e libri, i grandi**

banchi sono anch'essi carichi di materiale, ma per lo più nel ripiano sottostante. Le pareti sono cariche di avvisi, manifesti e altro. Tra poco arriveranno gli studenti di italiano.

Da entrambe le osservazioni appare chiaro come l'insegnante si trovi ad operare in una situazione di solitudine ed estraneità: i corsi spesso si svolgono in aule fatiscenti o stipate di materiale, dove non c'è spazio per svolgere una lezione e dove si ha l'impressione di entrare in casa d'altri. Quando l'insegnante arriva ha la sensazione di non essere visibile di fronte ad altri colleghi, di arrivare in un luogo alla fine delle attività: le luci si spengono nei corridoi, tutti se ne vanno, e rimane solo la classe dei corsi LCO illuminata nel silenzio.

4.5 Conclusioni

In questo capitolo abbiamo approfondito l'analisi delle situazioni incontrate dai docenti in ambito professionale. Precisiamo che abbiamo fatto una panoramica di vari aspetti dell'insegnamento LCO, ma che ogni fenomeno è un esempio non necessariamente applicabile a tutti gli informanti. Abbiamo volutamente messo a fuoco i momenti più sconcertanti dell'incarico all'estero. Essi ci serviranno per mostrare in quale misura entrino in gioco le strategie elaborate per rispondere alle esigenze specifiche di ogni caso. Accanto a questi, abbiamo trovato anche situazioni positive, soprattutto laddove la disponibilità e l'iniziativa dei singoli ha determinato il successo dei corsi.

In sintesi, gli ambiti in cui abbiamo raccolto e classificato le testimonianze sono:

1. La struttura dei corsi, l'organizzazione, gli orari, i luoghi e l'organizzazione della didattica
2. Il rapporto con i collaboratori: i colleghi della scuola svizzera, il personale del Consolato e del Comitato Pro Scuola Italiana e i colleghi italiani
3. L'incontro con gli immigrati italiani in Svizzera da due o tre generazioni, gli alunni e le loro famiglie.

Attraverso lo sguardo dei docenti abbiamo potuto tracciare una mappa di rappresentazioni individuali sugli ambiti che abbiamo preso in considerazione, che è rivelatrice di alcuni problemi comuni alla maggioranza degli intervistati:

- difficoltà di orientamento nell'organizzazione generale
- sensazione di essere stati mandati allo sbaraglio senza adeguata preparazione
- solitudine di fronte alla responsabilità di strutture scolastiche e di alunni in scuole che si svuotano totalmente durante l'orario dei corsi di italiano (quando non sono inseriti nell'orario curricolare)

- sconcerto di fronte all'inadeguatezza di alcune aule messe a disposizione
- grande fatica fisica dovuta a lunghi spostamenti e orari difficili
- spostamento geografico e culturale in sedi diverse ogni giorno
- difficoltà nell'organizzazione della didattica: classi eterogenee per livello e per età, mancanza di strumenti utili e quindi necessità di preparare molto materiale per ogni gruppo di livello; spaesamento totale rispetto alle conoscenze pregresse
- mancanza di informazioni
- mancanza di contatti con insegnanti della scuola svizzera¹⁹¹
- difficoltà di contatti con il personale di appoggio (segreterie) a causa della lontananza e degli orari
- difficoltà di collaborazione tra insegnanti, dovuta alla dispersione su un territorio molto vasto e agli orari che non facilitano i contatti umani e professionali
- difficoltà nel trasmettere le proprie esperienze ai nuovi arrivati, sensazione di aver lavorato per niente
- rapporti da costruire con l'utenza dei corsi, alunni e famiglie, che sono molto differenti dagli utenti della scuola italiana

Abbiamo poi messo a confronto le nostre deduzioni sull'atteggiamento dei genitori degli alunni nei confronti dei corsi LCO con i dati presentati alla giornata CFE CDIP¹⁹² sulle motivazioni più frequenti che spingono i genitori a iscrivere i figli ai corsi LCO.

Si è quindi potuto verificare la grande distanza che intercorre tra i discorsi ufficiali delle politiche linguistiche-educative di Italia e Svizzera e la realtà dei corsi LCO; abbiamo messo a confronto alcuni estratti del Contratto Integrativo Nazionale per i docenti all'estero, delle "Leggi e disposizioni sul servizio all'estero del personale della scuola" e delle raccomandazioni nei confronti degli studenti di lingua straniera della *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*, con la realtà vissuta dagli insegnanti che si trovano quindi tra i due poli, ufficialità e realtà, alla ricerca di una loro identità professionale.

Da tutto ciò possiamo dedurre che il caso che abbiamo analizzato presenta situazioni di grandi difficoltà nella pratica professionale, grosse distanze dai discorsi ufficiali e molto spazio per l'iniziativa di ogni singolo docente. Da questo terreno e dai bisogni emersi

¹⁹¹ Non in tutte le situazioni ciò si è verificato. In alcuni cantoni, come nel Vallese per esempio, ci sono stati dei contatti proficui tra insegnanti svizzeri e italiani e tra insegnanti LCO di varie lingue, organizzati dai direttori delle scuole o da altre istituzioni.

¹⁹² Vedi rapporto R. Riedo (Ed.), *Journée CDE CDIP du 10 juin 1998: L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine: un atout pour la société et l'économie?* Berne: Secrétariat de la CFE pp.24 25

nasceranno strategie di compensazione che porteranno alla costruzione di metodologie atte a risolvere i problemi incontrati per il successo della pratica didattica.

5 RAPPRESENTAZIONI SUL PROPRIO RUOLO PROFESSIONALE

Dopo aver analizzato l'impatto dell'esperienza dei corsi di lingua e cultura d'origine sui docenti inviati all'estero, in questo quinto capitolo ci si propone di rispondere ad altre domande: quali sentimenti hanno i docenti sulla loro identità professionale nel nuovo contesto? Come percepiscono la lingua e i contenuti culturali da trasmettere? Quali strategie mettono in atto per gestire la situazione in cui si trovano?

Ricordiamo innanzi tutto che nella presente ricerca viene analizzato un microcosmo, un gruppo di persone che hanno in comune un'esperienza particolare. Attraverso questa indagine vorremmo mettere in luce e tentare d'interpretare alcuni aspetti del ruolo e delle dinamiche che caratterizzano l'esperienza di un insegnante di lingua e cultura d'origine in servizio all'estero. I concetti a cui facciamo riferimento sono universali e comuni a più ambiti disciplinari: attraverso l'analisi del corpus dovremmo trovarne nuove sfumature di significato, nuove applicazioni, ulteriori forme e proprietà, nonché relazioni con altri concetti (Paillé, 1994).

Dopo aver messo a fuoco i sentimenti dati dalla situazione in cui i docenti si sono trovati, dedichiamo un paragrafo all'identità professionale che essi percepiscono di possedere da più punti di vista.

Una volta affrontato il discorso sull'identità, nel paragrafo seguente si continuerà a indagare sulle percezioni e le rappresentazioni degli informanti sulla lingua e la cultura trasmesse.

Le nostre interpretazioni verranno messe a confronto con le teorie formulate da ricercatori che ci hanno preceduto.

Si trarranno alcune conclusioni che porteranno al prossimo capitolo, in cui verrà individuata e interpretata la trasformazione dei docenti in mobilità all'estero. Nuove competenze sorgeranno, nuovi atteggiamenti e nuove idee riveleranno a che cosa ha portato un'esperienza come quella dei corsi di lingua e cultura d'origine.

5.1 Rappresentazioni sull'identità professionale

Nello spostamento all'estero l'identità professionale può essere messa in crisi sotto molteplici aspetti: il ruolo, il livello di autorità, il prestigio personale e di ciò che si rappresenta, il sentirsi più o meno legittimati, il senso della “missione” e in generale il rapporto con l'utenza. Si può individuare un'identità-docente LCO?

Il gioco delle appartenenze multiple cambia la visione del mondo ad ogni nuova esperienza e, come in un caleidoscopio, ad ogni mossa ci si trova cambiati, con sfaccettature differenti, impreviste combinazioni di parti di sé, rimescolate in nuovi contesti e nuove relazioni. Maalouf¹⁹³ (1998) indica nella coscienza della varietà delle proprie appartenenze l'unico modo per vivere la propria identità, anche professionale, in situazione migratoria.

5.1.1 La difficile identificazione dei docenti LCO

Per riprendere il discorso di Brubaker e Cooper (2001),¹⁹⁴ che individuano il concetto di *identificazione* come miglior mezzo per studiare le differenti appartenenze di un individuo, vediamo come i docenti in mobilità cerchino di identificarsi rispetto a molte componenti: persone, categorie, contesti. L'auto-identificazione e l'etero-identificazione si completano non senza contrasti, dando percezioni diverse sul proprio ruolo e sul significato della propria presenza e del proprio agire in una determinata situazione. In particolare, nell'esperienza LCO le mansioni che i docenti si trovano a svolgere tendono ad andare oltre il ruolo di insegnante e richiedono capacità d'improvvisazione a livello organizzativo e relazionale.

¹⁹³ Vedi parte seconda, par. 2.1

¹⁹⁴ Riportiamo (dalla seconda parte, par. 2.1) parte della citazione dell'articolo: “On peut être appelé à s'identifier soi-même - à se caractériser, à se localiser vis-à-vis d'autres personnes connues, à se situer dans un récit, à se ranger dans une catégorie - dans un certain nombre de contextes différents. Dans les configurations modernes, qui multiplient les interactions avec des personnes inconnues, de telles occasions d'identification sont particulièrement nombreuses. Elles se présentent dans un très grand nombre de situations de la vie quotidienne aussi bien que dans des contextes plus formels et officiels. La manière dont une personne s'identifie – et dont elle est identifiée par les autres – est sujette à nombreuses variations en fonction du contexte ; l'auto-identification et l'identification de l'autre sont fondamentalement des actes situationnels et contextuels” (Brubaker e Cooper, op.cit., p. 13).

Osserviamo le testimonianze di Martina, insegnante, e Gisella, direttrice amministrativa.

Martina: ...a seconda della situazione che si verificava in classe, poi, potevi improvvisarti dirigente scolastico, segretaria e collaboratrice scolastica . Era pertanto necessario avere una mente poliedrica...	Gisella: ... le funzioni di ognuno nelle loro parti non sono definite : non è definita appieno quella del dirigente, non è definita la mia, non è definita la vostra (...)
--	---

Analizzando queste due testimonianze si può notare come il docente LCO abbia difficoltà ad identificarsi in un ruolo preciso: Martina si rende conto che deve essere capace di assumere differenti funzioni, improvvisando ruoli di cui non ha competenza né esperienza, mentre Gisella osserva come le funzioni di ognuno manchino di confini e quindi non sia chiaro a chi spettino determinati compiti. Manca insomma una concreta *job description*¹⁹⁵ per la situazione specifica d'insegnamento all'estero, che permetta a chi lavora di definire chiaramente i propri compiti. Come può quindi un insegnante autodefinirsi se non attraverso l'accettazione di tutta una serie di possibili sconfinamenti dal suo ruolo specifico di educatore e trasmettitore di conoscenze?

Camilla: **Io mi sentivo parte di un progetto di intervento più ampio e che coinvolgeva tutte le persone –docenti, ufficio scuola, consolato, ente, ecc- in un intervento culturale sul territorio** e per questo mi sono sempre spesa per introdurre presso famiglie e alunni iniziative come i giochi della gioventù o per spiegare le funzioni dell'ente e i nostri compiti in occasione del pagamento delle quote o dell'elezione del rappresentante. **Non mi vedevo solo come tramite o postino, ma mi sembra di aver capito che altri insegnanti la vedessero in questi termini e si limitassero a fare da passacarte.(...) dovremmo tutti essere partecipi di un progetto comune di intervento che ci vede tutti co-protagonisti, nel rispetto del ruolo di ciascuno.(...) Invece siamo sempre solo utilizzati e ho avuto la sensazione che da noi volessero solo lavoro brutto in classe** (che pure va svolto al meglio) e il voto favorevole al collegio docenti, dove la

¹⁹⁵ «Una job description è un moderno strumento per la descrizione e la corretta interpretazione delle principali caratteristiche di una posizione organizzativa. In essa ritroviamo, in sintesi, il nome della posizione, le mansioni svolte, il posizionamento gerarchico e le relazioni con le altre funzioni organizzative. Una job description è di solito sviluppata partendo da una preliminare job analysis, volta a comprendere attività, responsabilità e scopo della posizione all'interno dell'organizzazione, insieme alle conoscenze e competenze necessarie per la copertura ideale del ruolo in esame. All'interno di una job description, inoltre, possono trovare posto anche i dettagli delle attività previste in un possibile sviluppo di carriera. Le funzioni di una job description sono varie e possono spaziare da una fase preliminare di selezione del personale fino a momenti successivi di valutazione o formazione delle proprie risorse». (Fonte:<http://www.secretary.it/professione/il-ruolo-di-assistente-di-direzione/le-job-description/>)

dirigente imponeva (...) concorsi, giochi...

Camilla si percepisce come parte di un progetto, non vuole limitare il proprio intervento alla funzione di docente, ma sente che la sua disponibilità non è colta e ha la sensazione di essere relegata a mansioni ridotte rispetto alla sua “missione”. Anche Barbara si sente parte di un progetto più grande, ma nessuno glielo ha detto esplicitamente: lo intuisce e cerca di comportarsi di conseguenza.

Barbara: ...quando si sceglie di andare all'estero e si viene inviati all'estero comandati da un Ministero degli Esteri che ha questa competenza anche **in parte si diventa un pezzettino di quella che è la competenza del Ministero degli Esteri**, anche se nessuno te lo dice con chiarezza....no...nessuno me lo ha detto con chiarezza.... però sì...forse è stata una mia percezione.

Possiamo dunque dedurre che l'insegnante che rinuncia inizialmente a darsi dei limiti nel suo ruolo all'estero tende ad identificarsi in una figura professionale più completa, nonostante il fatto che le istituzioni non gli riconoscano incarichi specifici al di là del compito d'insegnante. Non definirsi, in questo caso, significa non limitarsi: questo atteggiamento permetterà al docente di spaziare, all'occorrenza, in compiti molto più ampi, che a loro volta gli permetteranno di identificarsi in modo più soddisfacente rispetto al ruolo assunto.

5.1.2 L'autorevolezza in crisi

La sensazione di esercitare più o meno l'autorità è una delle preoccupazioni che abbiamo colto nei racconti dei docenti: il fatto che i corsi si svolgano in orario extracurricolare toglie autorità al docente? Quali sono gli elementi che danno autorità a un insegnante? Si può essere autorevoli e avere allo stesso tempo un rapporto anche affettivo coi propri alunni? Com'è il rapporto con le istituzioni locali?

Gisella: può capitare una protesta di un preside (...) Loro non riescono ad affrontare direttamente, vengono, ti raccontano è successo questo, quest'altro (...) e questo dipende dal fatto che **loro non si sentono un'identità, non si sentono niente, non si sentono rapportati come figure autorevoli, perchè un insegnante in fondo è autorevole, giusto?** Perchè secondo me l'atteggiamento che hanno gli svizzeri rispetto all'offerta che viene data dei corsi, cioè lo fanno perchè parte la richiesta dal consolato (...) se partisse dall'insegnante secondo me non ti danno l'aula, non ti danno nulla (...) **Ci vuole la figura istituzionale per (...) dare immagine.(...) Loro non sono entrati nella parte**, come dire, nel dire: **“sono comunque un insegnante e devo pretendere”**.

...devi farti rispettare, non puoi aspettare di venire in ufficio a reclamare che sia qualcuno a muoversi **al posto tuo**. Penso che **la cosa più difficile è questa presa d'identità, devono avere la loro coscienza della loro identità e farsi rispettare e farsi valere**.

Gisella, direttrice amministrativa, osserva che spesso gli insegnanti non affrontano direttamente le situazioni di attrito con la scuola locale, ma si aspettano un intervento da parte della propria dirigenza per dirimere ogni questione. Questa mancanza di autorevolezza della figura docente è dovuta all'insicurezza nei confronti delle istituzioni locali. Gisella afferma che gli insegnanti "non sono entrati nella parte". Questa espressione ci richiama il concetto di attore sociale. L'analogia tra teatro e scuola, attore e insegnante non è un accostamento casuale: ogni ruolo è una prestazione scenica legata a certe regole e a determinati criteri¹⁹⁶. In questo caso specifico parliamo di attore sociale in mobilità¹⁹⁷. Egli si trova ad interpretare le nuove situazioni incontrate, facendo ricorso a capitali e risorse acquisiti precedentemente (Gohard-Radenkovic e Rachedi, 2009). Nel caso dei nostri informanti, l'individuo non riesce pienamente a mettere in atto le strategie di adattamento che potrebbero permettergli d'interagire tra le proprie identificazioni e l'immagine che percepisce di possedere nella nuova situazione. La difficoltà di trovare il proprio ruolo nella relazione tra sé e le istituzioni dei due paesi, di origine e di accoglienza, mette in crisi l'identità stessa del docente e il suo agire di conseguenza. Così egli, pensando di non rappresentare sufficientemente il proprio ruolo istituzionale, sente la necessità di essere difeso dai suoi superiori. Nelle testimonianze che abbiamo raccolto emerge la difficoltà a tenere la propria posizione, a non permettere che altri agiscano al proprio posto, ad assumere coscientemente il proprio ruolo nella sua pienezza.

In che cosa consiste l'autorevolezza di un insegnante LCO? E' presenza fisica? Dipende dall'atteggiamento del docente? Dipende dallo spazio e dal tempo accordatogli?

Renata: ... poi **io ero molto giovane e i ragazzi erano molto giovani**, cioè non c'era un grande salto di età tra me e loro era come...**quasi io lo sentivo che mi mancava l'autorità, l'autorevolezza fisica**, perchè ero piccola di età e anche fisicamente (...)

Mario: **Non ho nessuna autorità particolare, in un corso extracurricolare**. Questo a volte porta a

¹⁹⁶ Secondo Goffman (1973), influenzato dalla scuola di Chicago, le regole di condotta che vincolano attore e destinatario sono le regole sociali.

¹⁹⁷ Vedi parte seconda, par. 1.5

mettere alla prova l'insegnante, come se si volesse **testare l'insegnante**, sondarlo, vedere se si arrabbia, se è autoritario, se l'insegnante rimprovera, fa le ramanzine, fa le scenate (...) se è tollerante, quindi **devi trovare una via di mezzo tra la tolleranza, la disciplina...non devi solo trasmettere...sei adulto, ti devono rispettare**, quindi una volontà anche di amicizia, di trovare un dialogo **in una condizione in cui i corsi sono extracurricolari, non sono imposti ma proposti**.

Renata e Mario si sono messi in gioco personalmente: la loro autorevolezza è anche fisica, dipende dall'età, dalla percezione dei propri limiti, dai rapporti e dagli equilibri che si instaurano in classe. Ma Mario si rende conto che non è solo sull'atteggiamento che si gioca la sua immagine: il corso è *extracurricolare* e questo prefisso, *extra*, dice molto, troppo.

Camilla: ...e in più c'era il fatto che in ogni caso non potevo organizzare la lezione come ero abituata in quanto tutte queste grosse differenze e **il fatto che i ragazzi non si sentissero dentro una scuola ma nella cosiddetta scuola italiana**, (...) faceva sì che questi bambini pensassero (...) **che tutto gli era consentito**, in altri casi che in ogni caso, (...) **potevano permettersi degli atteggiamenti e dei comportamenti che sono inammissibili ovunque, ma in particolare nella scuola svizzera ...**

Camilla ha la sensazione di essere relegata in corsi di serie B rispetto alla scuola curricolare: l'atteggiamento dei ragazzi, che pensano di potersi permettere comportamenti discutibili solo perchè "è la scuola italiana", mette in crisi il lavoro e l'autostima dell'insegnante. Non basta che i corsi siano extracurricolari, fuori orario scolastico, spesso in aule periferiche: gli alunni assumono un atteggiamento poco rispettoso della disciplina perchè frequentano un corso facoltativo, perchè si sentono più liberi che a scuola, spesso anche perchè sono stanchi dopo una giornata di lavoro. Non sempre però il docente riesce a considerare obiettivamente questi aspetti e si sente colpito nella sua dignità.

5.1.3 Libere interpretazioni del proprio ruolo e della propria missione

Nelle testimonianze che seguono si potrà notare come gli insegnanti si sentano investiti personalmente: anche se le loro mansioni non sono ben chiare, essi si percepiscono in molti casi come rappresentanti di uno stile di vita, un modo di essere, che trasmettono, ben più delle parole, la cultura italiana. Anche l'aula adibita al corso, per loro, può diventare "un pezzetto d'Italia in Svizzera", le due ore settimanali di lezione un momento d'italianità spontanea, di ritrovo autentico e di riconoscimento di un'appartenenza comune per alunni e docenti.

<p>Gaia: ...ma è il senso di appartenenza, l'appartenenza a una cultura ad un'origine e quelli che vengono un po' è per mantenere questo legame perchè in fondo varcare la soglia della classe è come se uno entrasse in Italia, perchè noi (insegnanti) siamo tutti italiani, non siamo nati qui, quindi abbiamo il bagaglio culturale del nostro paese e quindi anche nel modo di porci, nel modo di fare lezione (...)...quindi molti vengono per ritrovare un po' dell'ambiente...d'origine.</p>	<p>Teresa (nel caso dei corsi) si è inseriti già in un ambiente di origine italiana...</p> <p>...far passare la cultura attraverso la nostra personalità d'insegnanti, forse anche troppo materni, attraverso delle attività piacevoli...secondo me è importante questo.</p> <p>...ero io che dovevo diventare per i bambini “ la maestra italiana”.</p>
---	--

Gaia e Teresa sono consce del fatto che, quando gli studenti entrano in un corso di lingua e cultura italiana d'origine, hanno la sensazione di andare per due ore in Italia: il modo di agire dell'insegnante è totalmente diverso da quello degli insegnanti locali e l'italianità emerge in ogni atteggiamento e tratto della personalità. Anche Enrica è convinta di trasmettere cultura italiana semplicemente interagendo con i bambini: è un approccio spontaneo che già di per sè comunica molti aspetti della cultura da insegnare.

<p>Enrica: ...come trasmissione di cultura io penso di trasmettere già...fisicamente...nel senso che io sono molto italiana, assolutamente, come mi muovo, come parlo, come gesticolo, come penso, come organizzo le cose fa parte della cultura italiana, insomma. (...) io sono molto italiana in tutto quello che faccio.</p>

Camilla e Teresa si preoccupano anche di trasformare gli ambienti in cui accolgono i loro alunni: non è quasi mai possibile, perchè sono aule concesse per due ore la settimana, ma l'intenzione di creare un ambiente italiano con simboli che richiamino l'identità nazionale è sempre presente, soprattutto per chi lavora con i bambini più piccoli.

<p>Camilla: L'unica cosa che facevo era di esporre la bandierina, piccolina, quella dei gelati, italiana da qualche parte sulla lavagna o che per dare un senso...io che non sono mai stata fanatica della bandiera italiana, simboli di patria, diciamo così, mi sono resa conto venendo qui che invece erano fondamentali per loro, erano l'identità e quindi li usavo in questi termini...</p>	<p>Teresa: Le aule, essendo usate anche da altri, non davano la possibilità di essere "personalizzate" in modo da ricostruire un pezzetto d'Italia in Svizzera...</p>
--	---

Riportiamo infine la testimonianza di Camilla:

Camilla: ...ero un'italiana che portava ... **scelta** insomma **per portare nei paesi stranieri l'italianità, l'immagine dell'italia e quindi ero portatrice di una cultura che doveva rivolgersi anche alle persone del paese ospitante**, cioè anche il camminare per strada avrebbe dovuto, secondo il messaggio che io ho letto, **identificarmi come italiana**. Mi ricordo che addirittura ci è stato raccomandato di **fare attenzione all'abito e di ricordarci che avevamo comunque sempre un ruolo e dovunque andassimo noi rappresentavamo il nostro paese**, questo non doveva dire di conseguenza che dovessimo vestire tutti Armani, però doveva significare evidentemente che dovevamo avere **una vita dignitosa**, che avesse una sua dignità e che **mostrasse la bellezza, la ricchezza della nostra cultura ovunque noi andassimo**, sia in sedi ufficiali che non....

...io qui sono una persona che sta rappresentando lo stato, ecco, in questo io mi identificavo, quindi ho sempre cercato di far vedere attraverso il mio agire di dare un'immagine positiva di me, affinché attraverso l'immagine positiva di me si potesse avere un'immagine positiva del mio paese. Questo per me è lo stare in un certo modo in un posto ricoprendo un certo ruolo (...) io rappresento addirittura un paese.

Camilla si sente innanzi tutto “scelta”, attraverso una prova di selezione linguistica, come rappresentante dello stato italiano all'estero, come custode e portatrice dell'identità nazionale e della memoria collettiva. L'universo patrimoniale¹⁹⁸ di un popolo come quello italiano, che può fondarsi su un'immensa ricchezza artistica e storica, permea di consapevolezza chi si sente investito a rappresentarlo. Camilla si sente così portatrice di cultura non solo verso i connazionali ma anche nei confronti del paese di accoglienza. Il suo atteggiamento, il suo comportamento, la sua immagine devono poterla identificare come un'italiana che richiami “la bellezza, la ricchezza della (nostra) cultura”, semplicemente col suo modo di essere. Ha ricevuto questo messaggio attraverso i discorsi istituzionali e l'ha fatto suo: la dignità del comportamento è un dovere e un impegno di rappresentanza del proprio paese, un modo di diffonderne la cultura e i valori. Come vediamo, l'impegno di Camilla travalica i confini della classe e si rivolge a tutto il territorio col quale viene a contatto: questa identificazione in rappresentante del proprio paese allarga i limiti del “lavoro brutto in classe” e, come strumento di promozione culturale, spinge il docente a una visione molto più ampia della sua esperienza all'estero.

Quale significato danno dunque i docenti al loro mandato all'estero? Quali sono le loro rappresentazioni sul mandato che hanno ricevuto?

¹⁹⁸ Vedi parte seconda, par. 3.1

Camilla: diciamo che il messaggio che ho più colto in questi tre giorni di formazione era quello di **avere quasi una missione da compiere...**

La mission è il senso della tua presenza e del tuo lavoro qui che non si riduce ad insegnare qualche parola d'italiano, qualche regola di grammatica e non si riduce al modo in cui ti vesti quando vai per strada (...) **è molto altro**, (...) perchè indubbiamente il fatto (...) che tu stia lavorando per conto dello stato italiano (...) fa sì che **tu non ti possa permettere il lusso di trasgredire qualche regola..** Io la vedevo così, cioè se io insegnante della scuola italiana che qui lavora per conto del consolato vengo beccata a rubare una caramella al supermercato non è solo la figuraccia mia o il rischio che io corro sul piano penale. **Io metto in cattiva luce un'intera struttura e un intero stato...**

La mission è il fatto che tu intervieni su un contesto culturale di persone che hanno più o meno labili radici con il paese che tu rappresenti e che attraverso di te mantengono un legame con quel paese (...) e quindi tu in realtà **nel momento in cui agisci sulle famiglie, sulle istituzioni, laddove ti è possibile interagire con l'istituzione locale e sugli alunni, tu stai insegnando italiano, trasmettendo una cultura** che non si capisce bene con cosa possa essere trasmessa, perchè di solito è la ricettina, l'inno d'Italia, la canzoncina **ma stai in qualche modo attraverso la tua immagine veramente agendo nel profondo delle persone...**

Camilla sente forte la responsabilità di rappresentare lo stato italiano e sente che la sua condotta deve essere irreprensibile per non squalificare tutta una popolazione. Il suo senso di responsabilità implica un'identificazione a una collettività alla quale si sente legata al punto che ciò determina il suo comportamento. Il suo impegno per unire alla patria i cittadini partiti da più generazioni la porta ad agire consapevolmente sui suoi alunni e sulle loro famiglie. L'utilizzo del termine *mission*, per indicare il senso della sua presenza nei corsi LCO, sta a indicare una presa di coscienza fortemente legata alla politica istituzionale che l'ha inviata.

Anche Chiara si sente strumento di promozione culturale:

Chiara: Vorrei che il mio lavoro servisse a qualcosa per la **promozione** della nostra lingua e della nostra cultura...

Barbara si rappresenta come *mediatrice* tra la madrepatria e un gruppo di cittadini che vive in un'altra realtà, ma che guarda sempre ad essa come riferimento a volte negativo, a volte nostalgico e idealizzato, a volte stereotipato e non aggiornato. Si rappresenta come alternativa alla comunicazione di massa che spesso trasmette immagini parziali o distorte della realtà italiana.

Barbara: ... mi piacerebbe che gli italiani all'estero contribuissero a **creare un ponte** con chi l'Italia **la conosce solo attraverso i giornali**, per cui **noi che in qualche modo siamo da ponte con gli italiani all'estero dobbiamo favorire questo rapporto con l'Italia** e non è solo parlando delle disfunzioni che si può migliorare il rapporto con la propria cultura d'origine: **la cultura d'origine bisogna farla emergere e non è quella degli ultimi 10 anni, ma è quella di centinaia di anni...**

Annapaola non si sente supportata dall'organizzazione che l'ha mandata e sente su di sé, come insegnante, il peso delle politiche linguistiche e migratorie italiane. Ma sente che la sua missione si basa su istanze superficiali, esigenze effimere. Non sembra crederci più di tanto.

Annapaola: **...missione, ma in senso negativo** eh? In senso negativo, non in positivo, **ma perchè come tutte le cose che si fanno in Italia si fanno male, perchè non c'è un minimo di organizzazione che supporta l'insegnante**. L'insegnante **si fa carico**, diciamo così, di tutta una politica che il governo italiano fa all'estero, almeno per quanto riguarda il settore scuola, ma che poi non ha radici.

Qui l'insegnante fa la missione, ma fa la missione che alla fine è stremata. (...) Secondo me (..) lo stato mi manda qui per rispondere a delle richieste di gente che lavora qui da 30, 40 anni e che si sente ancora italiana. Risponde a delle esigenze di lavoratori che hanno lasciato l'Italia e che vengono qui...**ma è più un bluff...non un bluff, perchè è una parola troppo forte, però è più una cosa superficiale che non profonda.**

...la cultura italiana deve sopravvivere in qualche modo e quindi istituendo questi corsi si dà la possibilità ai figli di...queste persone che vivono qua di vivere...un po' dell'Italia e della cultura italiana

Cristiana, segretaria del CPSI, commenta in modo più cinico l'atteggiamento dei docenti: molto entusiasmo iniziale, poi delusione riguardo l'utenza e le possibilità di sviluppo del lavoro. Quindi, scelte minimaliste per quieto vivere.

Cristiana: ...penso che la cosa più importante per loro sia comunque l'esperienza all'estero (...) **non penso che vengano con quello spirito così patriottico d'insegnare assolutamente la lingua**, perchè ci sono stati degli insegnanti che sono arrivati veramente entusiasti, erano veramente...ce n'è stato uno veramente entusiasta di quello che stava per fare e dopo un paio di mesi dire "ma questi **son proprio delle capre**: effettivamente...**a me che me frega, a un certo punto...**"

(...) rimani un po' così e dici "ma perchè lo fai? per quale motivo?"

Concludiamo proponendo un dialogo tra Elena, docente del CPSI¹⁹⁹, e l'intervistatrice.

Secondo te cosa si aspetta l'Italia da te come insegnante?

Elena: (ride) **Niente, l'Italia non sa neanche se esisto**

...hanno investito su di te...

No non hanno investito quasi niente su di me, sono io che ho investito (ride di gusto)

Hai avuto la sensazione di aver reso un servizio all'Italia?

No, per niente, ho reso un servizio ai bambini e a me stessa, mi sono arricchita io, ma lo stato italiano penso proprio...no, guarda, francamente tutto quello che ci fanno scrivere, relazioni, registri, non li guarda nessuno, tutto fumo negli occhi...le pagelle sono una prova di quello che i bambini hanno fatto, per i genitori è un valore.

La visione disincantata di Elena rivela il distacco tra gli insegnanti locali e le istituzioni cui fanno capo. La documentazione, le relazioni, i registri, sono visti come *fumo negli occhi*: tempo e lavoro che si potrebbero evitare.

Come già abbiamo sottolineato nella parte teorica della ricerca, ogni istituzione pedagogica dovrebbe definire un piano dell'offerta formativa nel rispetto della propria identità culturale. Un'analisi del contesto in cui ci si trova ad operare, con attenzione ai valori condivisi e alle risorse a disposizione, si rivela una premessa necessaria nella verifica della corrispondenza tra finalità istituzionali e contesto reale della situazione. A monte di ogni programmazione bisognerebbe verificare nel gruppo dei docenti, che operano in un determinato contesto, la condivisione delle rappresentazioni su cui basano la loro pedagogia. All'identità culturale dell'istituto dovrebbero quindi corrispondere proposte educative coerenti (Boghetta, 2008)²⁰⁰. Ciò vale anche per istituzioni capillari, sparse sul territorio, dove docenti e dirigenti s'incontrano raramente: a maggior ragione in questi casi la didattica dovrebbe rispecchiare una visione comune sul reale significato dell'azione pedagogica dei corsi.

¹⁹⁹ La posizione degli insegnati assunti in loco dall'ente gestore CPSI è un po' diversa da quelli che vengono inviati per un periodo limitato dall'Italia. In ogni caso questi insegnanti sono nati e si sono formati in Italia prima di emigrare all'estero per motivi personali. Come emigrati tra gli emigrati, essi sono mediatori ideali, anche se, diversamente dagli insegnanti MAE, non hanno fatto l'esperienza di insegnare nella scuola italiana. Ma vista la differenza delle due esperienze, non necessariamente l'esperienza didattica in patria costituisce un capitale utilizzabile.

²⁰⁰ Vedi parte seconda, par.3.3

Dalle nostre analisi però non emerge una rappresentazione univoca della missione pedagogica. Il piano dell'offerta formativa esiste ed è stato approvato dal collegio dei docenti, ma le rappresentazioni dei singoli non appaiono consapevoli allo stesso modo e partecipi di un intento comune.

5.1.4 Un pubblico difficile da accontentare

Analizziamo ora un aspetto particolare dei corsi emerso dai discorsi dei docenti. Dalle testimonianze emerge la sensazione che molti di essi pensino di avere un pubblico da accontentare, quasi dei clienti da soddisfare, perchè altrimenti non frequentano più e, senza numeri minimi, il corso si chiude, creando un grosso scompenso nell'organizzazione generale della Circoscrizione Consolare.

Teresa: ... avevo comunque questo **pubblico da accontentare, da soddisfare**: quella era la parte più difficile del lavoro, cioè **riuscire a soddisfare tutti**, perchè le classi, essendo molto eterogenee, non sempre si riusciva a soddisfare... **a fare il corso ad hoc per tutti...**

...infatti dicevo quando facevo le riunioni coi genitori: **io devo sempre dire grazie a voi, che collaborate, che mi portate i bambini a scuola, perchè senza di voi i corsi non esisterebbero**. Li ringraziavo sempre e devo dire che ho sempre avuto da parte loro (...) su tutti gli alunni che ho avuto in questi anni devo dire che ho avuto delle grandi soddisfazioni da parte dei genitori (...) **ma i genitori mi hanno...mi hanno sempre ringraziata**, quindi questo secondo me è l'aspetto più importante.

Teresa sente di dover accontentare le esigenze di tutti: insegnante elementare, spesso si trova nello stesso gruppo-classe livelli di età e di preparazione molto diversi, talvolta dalla prima alla quinta elementare insieme: accontentare tutti diventa una vera sfida, ma i genitori riconoscono il suo sforzo e le sono grati. Colpisce però il fatto che a sua volta lei ringrazi i genitori per il fatto di portarle i figli ai corsi, permettendone l'esistenza.

Enrica si sente esposta a giudizi e critiche da parte della sua utenza: anche lei come Teresa pensa di dover accontentare tutti, ma nello stesso tempo si rende conto di “non accontentare mai nessuno”.

Enrica:...**il lavoro d'insegnante dopo il lavoro di genitore è il più difficile al mondo e siamo esposti continuamente a giudizi, a critiche, si fa bene, si fa male, (...) questa sensazione di non accontentare mai nessuno in realtà, cercare di far sempre le cose al meglio e di non accontentare mai nessuno...**

Alberto rimane colpito quando si rende conto di “doversi ingraziare il pubblico” per poter mantenere i numeri minimi necessari a formare un gruppo-classe e realizza che la sua personalità e il suo atteggiamento sono determinanti per il successo del corso. L’insegnante LCO è condizionato dalla sua platea e ciò non sempre determina comportamenti autentici.

Alberto: ...è stato un po' scioccante (...) **dover fare quasi il piazzista delle proprie attività.....**io poi non sono particolarmente diplomatico, ho buoni rapporti con i genitori, però ... non mi piace impegnarmi in centomila.....fattori diciamo emotivi...di motivazione, non sui ragazzi ma sui genitori a farli iscrivere...

...ho capito che qui si gioca alla fine sul livello personale (...) perchè probabilmente cambiano idea a seconda dell'insegnante che hanno, mentre io credevo prima che ci fosse una figura standard...

Fiorella testimonia la pressione percepita da parte di genitori che vede come pretenziosi di tutto e alunni che vede come abituati ad ottenere senza dare. Paragona il trattamento riservato agli insegnanti curricolari con quello riservato ai docenti LCO e lamenta il fatto che i genitori pretendano troppi sacrifici dagli insegnanti e troppo pochi dai propri figli.

Fiorella: ...in effetti questa generazione di genitori era abituata ad avere senza mai dare, era quasi un regalo che l'insegnante faceva del titolo di studio, dell'equipollenza. Quando si sono visti davanti degli insegnanti che in un certo senso pretendevano un po' di preparazione e un po' di educazione da parte dei loro figli, si sono accorti che non tutto era regalato e non tutto gli era dovuto per cui hanno avuto la reazione ancora peggiore dei figli in certi casi: **invece di avere il ringraziamento, quasi quasi rappresentavi un ostacolo allo sviluppo dello studio che questo ragazzo doveva dedicare normalmente ai corsi normali per la scuola svizzera.** La cosa che mi ha dato enormemente fastidio: **una pretesa da noi, semplicemente perchè siamo italiani, mentre dall'insegnante svizzero non pretendevano niente, nessun sacrificio, da noi tutto, sia sull'orario, sia sullo studio, sia sul rendimento.**

Possiamo quindi vedere come gli insegnanti si sentano giudicati e sotto pressione, col rischio di perdere utenza e lavoro: ciò non contribuisce a rasserenare il clima professionale, ma in certi casi può essere di stimolo a fare meglio e a non dare nulla per scontato.

5.1.5 La valutazione del lavoro svolto

Concludiamo questo paragrafo con alcune testimonianze sulla valutazione del proprio lavoro. E' molto difficile capire se quello che si sta facendo è un buon lavoro: i parametri sfuggono all'analisi del proprio agire e i risultati sono sulle lunghe distanze, in certi casi oltre il periodo del mandato.

Vittoria, insegnante a livello medio, adotta come parametro di valutazione la certificazione CELI secondo il *Quadro Comune di Riferimento Europeo*. L'introduzione delle certificazioni linguistiche alla fine del ciclo di corsi LCO aiuta sicuramente gli insegnanti a livello medio a rapportarsi a dei risultati che permettano di autovalutarsi, almeno in certi aspetti del loro insegnamento.

Vittoria: ...adesso che comunque ho acquisito la mia serenità nell'ambito del lavoro, ma non che sia più brava degli altri, semplicemente perchè **il tempo mi ha dato comunque ragione**, perchè se riesco a portare alunni che fanno il CELI3, il CELI4 comunque e riescono anche a superare, **vuol dire che comunque il nostro lavoro è comunque servito a qualcosa, quindi non c'è bisogno che qualcuno ci venga a dire se abbiamo fatto bene o male, quelli sono i criteri...la valutazione del nostro lavoro.**

Per i colleghi delle scuole elementari il discorso è più complesso, perchè sono spesso i docenti delle medie a raccogliere i frutti del loro lavoro sugli alunni che hanno seguito per cinque anni.

Oreste: ...dovremmo valutare soprattutto il lavoro che facciamo noi più che quello che fanno loro...

Enrica: qui come sono considerata? Chi lo sa? Troppo poco tempo, perchè **il lavoro dell'insegnante è sulla lunga distanza, anche se i genitori vorrebbero tutto e subito....**

All'inizio di questo paragrafo ci siamo posti una domanda: si può individuare un'identità-docente LCO? Abbiamo visto nelle testimonianze diversi approcci ai vari aspetti dell'esperienza LCO. Possiamo osservare che certamente manca una consapevolezza identitaria a livello collettivo: il fatto che i docenti siano così dispersi in un territorio vasto e che raramente si incontrino non aiuta a formare una coscienza professionale specifica per un dato incarico in un dato territorio. Così le rappresentazioni dei singoli dipendono in gran parte dai capitali accumulati nelle esperienze precedenti e dalle motivazioni che li hanno spinti a tale esperienza. Possiamo comunque affermare che la flessibilità nel concepire il proprio ruolo e la visione del proprio agire all'interno di un progetto politico emanato dal proprio paese porta il docente LCO ad identificarsi in modo più gratificante e a motivarsi nel suo lavoro.

5.2 Rappresentazioni personali sulla lingua e la cultura da trasmettere

Quali sono le rappresentazioni dei docenti LCO sulla lingua che trasmettono? E sulla cultura²⁰¹? Ci sono sostanziali differenze nelle rappresentazioni dei docenti a livello primario e docenti a livello secondario? E tra i docenti di lettere e quelli di lingue? Quali sono le rappresentazioni sui dialetti italiani ancora persistenti nella parlata delle seconde generazioni di emigrati? L'italiano insegnato è una lingua d'origine oppure una lingua straniera? Quali modelli d'italiano ritengono opportuno trasmettere i docenti?

Sulla base del nostro corpus cercheremo di dare una risposta a questi quesiti, traendo poi alcune conclusioni.

Trasmettere una lingua e una cultura non è cosa semplice. Ogni docente ha il suo percorso professionale e personale, la sua storia linguistica che determina una serie di rappresentazioni, alimentate da esperienze di insegnamento ed esperienze di vita. L'occasione di portare all'estero la propria esperienza e di doverla applicare in una situazione molto particolare e non sempre ben definita comporta percezioni differenti legate anche ai capitali accumulati precedentemente e alle motivazioni che hanno spinto ad affrontare una tale prova. Nell'esperienza LCO è molto diverso insegnare nei corsi elementari o in quelli superiori: le situazioni appaiono subito molto distanti. Tra i docenti delle secondarie inoltre appare netta la distinzione tra insegnanti formati per trasmettere lingue straniere ed insegnanti formati per approfondire e far evolvere la lingua materna in patria.

S'inizierà ad approfondire il discorso sulla lingua, riservando ai prossimi sottoparagrafi il discorso sulla cultura.

Sappiamo che la lingua è il mezzo principale per trasmettere la cultura, favorisce lo sviluppo di ogni individuo, regola i rapporti sociali e struttura le esperienze. La lingua favorisce la coesione sociale, stimola il sentimento d'identità e in situazione di mobilità

²⁰¹ La formula della legge 3 marzo 1971, n. 153, usa la dicitura *Corsi di lingua e cultura*. L'impiego specifico del termine *cultura* permette di ampliare alla dimensione antropologica le attività didattiche (Castellani, 2011)

favorisce la consapevolezza di appartenere anche a una terra d'origine e alle relazioni della stessa fuori dai confini nazionali.

5.2.1 *Lingua d'origine o lingua straniera?*

Chiediamoci innanzi tutto come i docenti considerano la lingua insegnata: è una lingua “d'origine”? Una lingua straniera?

<p>Annapaola: ...ho l'impressione di insegnare una lingua straniera...</p> <p>...la loro lingua madre è il francese e tu insegni una lingua straniera...</p>	<p>Barbara: ...l'insegnamento non è più l'insegnamento di una lingua d'origine, ma è l'insegnamento di una lingua seconda, che è vicina alla lingua straniera in questo caso, perchè loro hanno una lingua che imparano nella scuola svizzera fin da piccolissimi (...) e solo marginalmente ascoltano l'italiano ...</p>
--	--

Annapaola e Barbara insegnano entrambe a livello secondario e in Italia erano state formate come insegnanti di lingue straniere. Il loro mandato è iniziato nel 2010, molto più tardi rispetto ad altre colleghe che abbiamo intervistato. Come possiamo vedere, esse hanno l'impressione d'insegnare una lingua straniera, anche se Barbara nota ancora il passaggio da una situazione che pochi anni prima doveva essere differente. Alberto e Roberto, entrambi insegnanti a livello secondario, fanno un paragone tra l'insegnamento della L2 in Italia e dell'italiano all'estero.

<p>Alberto: ...la differenza è...fondamentale: in Italia impari a insegnare L2 a degli stranieri, qui impari a insegnare L2 a gente che comunque ha una base più o meno importante di cultura italiana ...</p>	<p>Roberto: ...questi ragazzi italiani hanno già una lingua di base molto ben consolidata (...) mentre chi apprendeva il francese anche allo stesso livello rimaneva più basso, anche perchè non aveva occasione di utilizzarlo...</p>
---	---

Alberto in Italia era professore di lettere, ma aveva fatto l'esperienza di accogliere studenti stranieri che necessitavano di apprendere l'italiano come L2, mentre Roberto era docente di francese nella scuola media. Entrambi si rendono conto che i loro alunni hanno, rispetto a chi impara una lingua sconosciuta, delle solide basi sulle quali lavorare, ma che in alcuni casi necessitano di “ripuliture”, come vedremo poi.

Renata: **...raramente io ho dovuto insegnare la lingua ai corsi, la lingua italiana come lingua 2. (...)**
Tutti minimo minimo capivano l'italiano...

...all'inizio mi ero avventurata nell'insegnamento dell'italiano come lingua 2... mamma mia...(...) ho provato, ma non era assolutamente questo, cioè non...subito ti rendi conto che stai andando a parare male...

L'esperienza di Renata, che nasce come docente di lingua straniera nelle scuole medie, è totalmente diversa: dopo aver tentato l'approccio dell'italiano "come lingua 2", si rende conto che non corrisponde ai bisogni dei suoi alunni. La sua didattica dà la conoscenza dell'italiano di base per scontata.

Teresa invece insegna alle scuole primarie: è la situazione in cui si sente più forte la differenza tra alunni abituati a parlare italiano in famiglia e alunni, più spesso figli di coppie miste, per i quali l'italiano è una vera e propria lingua straniera. La difficoltà sta proprio nel gestire le varietà di livello tra gli alunni.

Teresa: **...per me più che lingua d'origine** in alcune classi - perchè bisogna distinguere - **è la lingua straniera tout court** - (...) col fatto che ai corsi si possano iscrivere a qualsiasi età con qualsiasi conoscenza dell'italiano ha fatto in modo che in certe situazioni io dovessi riprendere dall'inizio (...) quindi **non era più veramente lingua delle origini...**per qualcuno sì, infatti lì era la difficoltà, **cercare di mediare all'interno della classe, questo passaggio della lingua che per qualcuno era recupero o potenziamento della lingua d'origine e per altri era invece trasmissione dell'italiano lingua straniera...**

Anche Cecilia insegna nei corsi a livello primario e nota che i suoi alunni, anche se non sono più italofoeni, presentano una maggior facilità di espressione orale, dovuta forse all'ascolto di qualche parente italiano frequentato nelle vacanze in famiglia.

Cecilia: quando c'è una lingua straniera normalmente un bambino ha difficoltà a pronunciare oppure ha difficoltà anche ad esprimersi così oralmente, per cui molto spesso si trovavano **bambini che avevano già una facilità di espressione che però non era supportata da conoscenze grammaticali. Magari ortografiche, ma...in questo vedo una differenza: come lingua orale si poteva vedere benissimo un livello molto più avanzato di quello che poteva essere un ragazzino italiano che apprende una lingua straniera...**

Camilla, anch'essa a livello primario, risolve la questione, usando "la struttura dell'insegnamento della lingua 2 solo come impianto delle sue lezioni", mentre per il resto il suo atteggiamento è quello dell'insegnante di lingua d'origine, con richiami all'esperienza diretta dei bambini con l'Italia come punto di riferimento e motivazione.

Camilla:...diciamo che io ho usato **la struttura dell'insegnamento della lingua 2 solo come impianto delle mie lezioni**, non come metodo: ovvero, ho preso dell'insegnamento di una lingua straniera i tempi e le modalità, (...), perchè per il resto invece **tenevo conto del fatto che fosse una lingua d'origine** (...) e cercavo di riferire le cose che proponevo **all'esperienza diretta dei bambini** che potevano avere dentro la loro famiglia o che potevano aver avuto nei loro viaggi in Italia...

Queste testimonianze ci richiamano il discorso di Edith Cognigni, che ammette la nozione di lingua d'origine²⁰² rispetto a una didattica del plurilinguismo.

(...) a patto che possa costituire un « termine ombrello », una definizione ampia che si precisa e si contestualizza in base al soggetto plurilingue cui si sta facendo riferimento e che egli stesso possa precisare in base alle sue appartenenze e rappresentazioni delle lingue (...) (Cognigni, 2011, p. 175).

Consideriamo questa visione come un superamento della dicotomia tra una didattica della lingua d'origine e una didattica della lingua straniera. L'insegnante LCO infatti risponde alle esigenze dei propri alunni, cercando di mediare all'interno della classe tra le differenti esperienze di mobilità e le appartenenze linguistico-culturali. Possiamo sottolineare anche qui l'importanza, nella didattica LCO, di partire dal contesto specifico di ogni corso e quindi dai bisogni degli studenti per elaborare strategie atte a costruire una didattica adeguata ed efficace.

5.2.2 La componente dialettale

Abbiamo visto come il dialetto delle regioni d'origine di ciascuno sia ancora utilizzato, spesso mescolato all'italiano, nella comunicazione familiare degli emigrati italiani. Vediamo come i docenti affrontano questo aspetto:

Vittoria:...questi sono ragazzi che conoscono l'italiano per averlo sentito parlare dai genitori in famiglia, per averlo parlato in vacanza, spesso è un **dialetto**, spesso è un italiano mischiato con interferenze francesi e quindi diciamo è **un miscuglio di lingue** e quindi **bisognava ripulire in qualche modo questa lingua...**

...non è che loro hanno dimenticato il loro dialetto, il loro dialetto ce l'hanno, ma comunque **cominciano a fare la differenza tra quello che è il dialetto e quello che è l'italiano...**

²⁰² Vedi parte seconda, par.2.3

Vittoria vede l'italiano parlato dai suoi alunni come un miscuglio di componenti dialettali, italiano e francese. Percepisce che il suo compito è di ripulire in qualche modo l'italiano dalle contaminazioni e soprattutto portare i suoi studenti a distinguere il dialetto dall'italiano. Anche Renata conduce i suoi alunni a una distinzione tra italiano corrente e dialetto, soprattutto nell'uso in differenti situazioni. Il dialetto viene però valorizzato, incoraggiato, come lingua di comunicazione familiare.

Renata:... **ho cercato di guidarli in un italiano che era altro che il loro dialetto**, che, ripeto, non ho mai *sanctionné*, anzi, **li ho incoraggiati ad utilizzarlo e poi però nello scritto e nelle conversazioni guidate, appunto di cultura, eccetera, abbiamo parlato in italiano, dove io dicevo: (...) “questo lo dici tra amici ma quando parliamo l'italiano vero, allora usiamo altre cose”**.

Alberto si trova di fronte allo stesso problema: i suoi alunni conoscono già una lingua che però è un miscuglio: non è facile intervenire per dare un modello di italiano.

Alberto:...il problema è che quando parlano italiano **si vede che è molto forte la componente di origine regionale** (...) bisogna fare tutto un lavoro...è ancora più difficile che iniziare un corso di lingue con una persona che non sia minimamente italoфона, perchè là lavori su tabula rasa, invece **quando ci sono tante strutture dialettali di mezzo, che ormai le hanno assimilate talmente**, (...) che è impossibile demolirle e non sarebbe nemmeno giusto, **devi adattarti a loro, in qualche modo, non so come dire...scendere a un compromesso fra l'italiano e la componente dialettale regionale**, praticamente ...

Possiamo confrontare i discorsi dei docenti con le osservazioni di Vedovelli (2002 e 2011)²⁰³, secondo il quale le seconde e terze generazioni di emigrati rappresentano una cerniera fra l'identità mista dialettale-italiana della famiglia e la lingua del paese ospite. L'identità di molti di loro è in bilico tra due mondi culturali, linguistici e sociali. Le difficoltà che i giovani possono incontrare dipendono in gran parte dall'atteggiamento delle famiglie di ciascuno, riduci da un lungo processo di costruzione di un'identità che si fa strada fra lingue non possedute pienamente (l'italiano), da assimilare (la lingua del paese d'immigrazione) e possedute pienamente, ma sottostimate a livello di prestigio sociale (il dialetto) (Vedovelli, op. cit.).

A tale riguardo concordiamo con Edith Cognigni circa l'opportunità di una didattica linguistica variabilista che, partendo dalle rappresentazioni degli apprendenti che vivono in Svizzera da più generazioni, assuma il dialetto come varietà possibile”.²⁰⁴ Infatti è

²⁰³ Vedi parte prima, par.2.2

²⁰⁴ Cognigni, 2011, pp. 175-176, vedi parte seconda, par.3.4.

opportuno che tutte le diversificazioni della lingua siano valorizzate come lingue d'uso reale in contesti diversi. L'alunno dovrebbe così esser guidato “attraverso una metodologia comparativa e di *transfer guidato*” dal dialetto di origine all'italiano di uso comune. Si noterà come in tale argomentazione trovino voce anche le intuizioni dei docenti, nate dall'esperienza sul campo, riaffermandosi nella loro validità.

5.2.3 Quali modelli d'italiano?

Quale italiano *insegnare* a questi figli dell'emigrazione? L'italiano letterario? L'italiano *neostandard*²⁰⁵?

Trovare una definizione dell'italiano parlato comunemente è una scelta nostra, non dei docenti intervistati: infatti nessuno di essi usa questo termine. Vittoria lo chiama per esempio “italiano corrente” e lo identifica anche con il linguaggio dei giornali.

Fornire dei modelli, arricchire e sviluppare la lingua: sono i punti su cui Vittoria e Roberto basano il loro intervento didattico nei corsi. Ma mentre Vittoria prende come modello “un italiano corretto, quello che troviamo per esempio, nei giornali, che è un italiano corrente”, Roberto auspica anche un ricorso ad una “lingua di livello superiore, per cui abbiamo il giornale e la letteratura”, quella più accessibile, ma comunque “superiore” alla parlata comune. I due docenti esprimono idee diverse sul livello del linguaggio dei giornali.

<p>Vittoria:...il modo migliore per poter insegnare questa lingua non era altro che fornire dei modelli dell'italiano, diciamo né aulico né tantomeno popolare, ma di un italiano corretto, quello che troviamo per esempio, nei giornali, che è un italiano corrente, l'italiano corrente possiamo chiamarlo.</p> <p>Ero partita nel voler fare anche un po' di grammatica (...) ma mi sono resa conto che la struttura di base (...) della nostra grammatica italiana la possiedono,</p>	<p>Roberto:...i ragazzini parlano l'italiano per il 99%, chiaramente un italiano con delle inflessioni dialettali e quindi dovevo dare a questi ragazzini un italiano che fosse di un certo livello. Perché per gli scopi comuni loro, diciamo, (...) erano già a posto. (...) allora io li dovevo esporre ad una lingua di livello superiore, per cui abbiamo il giornale e la letteratura. La nostra letteratura è ricchissima di brani molto semplici, simpatici, accessibili che</p>
---	--

²⁰⁵ Definiamo italiano neo-standard una forma semplificata e più o meno caratterizzata regionalmente dell'italiano standard. Esso viene comunemente impiegato da qualsiasi italiano normalmente scolarizzato per l'espressione e la comunicazione quotidiane a tutti i livelli di formalità, sia nello scritto che nel parlato (Berruto, 1987).

<p>quindi bisognava lavorare su quello che loro possedevano e quindi arricchire, arricchire dal punto di vista linguistico, dal punto di vista comunicativo, dal punto di vista lessicale, fonetico e diciamo grammaticale in generale. Allora che cosa ho detto? "bisogna sviluppare le abilità", le abilità orali e scritte, cominciamo a sviluppare prima quelle orali (...) con la capacità di comprendere ciò che tu dici oralmente e quindi di fornire dei modelli di lingue orali, poi dei questionari che ti permettevano di capire ciò che veniva espresso oralmente e la stessa cosa per lo scritto, quindi fornire dei modelli da cui partire per poter...migliorare...</p>	<p>i ragazzini possono affrontare tranquillamente (...)</p> <p>...l'impostazione era la stessa che io ho usato nell'insegnamento della lingua straniera, cioè cercando di sviluppare le quattro abilità di base (...) anche perchè il CELI (...) ci ha imposto una lingua di un certo livello (...) arricchire il lessico attraverso l'ascolto e attraverso la lettura...</p>
--	--

Anche Renata lavora nello stesso spirito.

<p>Renata:...non ho mai scelto degli autori <i>super colti</i>, ho sempre cercato di scegliere degli autori o dei brani che non avessero un livello elevatissimo. Mi sembrava un italiano che a loro non parlasse... quindi dei brani dove sicuramente c'erano dei verbi oltre il fare e il dire...<i>e truc bidule</i>...e questo è un lavoro che ho trovato che mi confaceva e che fosse particolarmente positivo. Lavorare sul vocabolario, ampliare, invece di dire questo dimmelo a un registro un po' più alto ...fai finta che sono.....ecco...</p>

Possiamo vedere che i docenti scelgono di presentare autori che scrivano in un italiano accessibile, ma comunque ricco dal punto di vista lessicale e corretto dal punto di vista formale. La consapevolezza dell'uso dei differenti registri applicabili a differenti situazioni è una scelta condivisa che guarda a un utilizzo concreto della lingua. Gli approcci scelti dagli insegnanti guardano così più al futuro che al passato: non si tratta tanto di recuperare una lingua quanto di valorizzarla in tutti i suoi aspetti e le sue variabili in vista di un uso effettivo ed efficace.

5.2.4 L'italiano a quale scopo?

Possiamo a questo punto domandarci quale senso abbia, nelle rappresentazioni dei docenti, l'insegnamento dell'italiano nei corsi LCO.

Nella visione di Renata e di Gaia lo scopo dell'insegnamento dell'italiano è di rendere questa lingua spendibile sul mercato del lavoro: una visione che supera l'idea del recupero delle proprie origini senza però escluderlo.

Riprendiamo a questo proposito le osservazioni di Patchareerat Yanaprasart (2008)²⁰⁶ che mette in evidenza l'importanza economica del capitale linguistico originario: in effetti sul mercato del lavoro le lingue “d'origine” hanno un peso importante nelle attività professionali. La loro padronanza viene riconosciuta come competenza in grado d'influenzare positivamente le possibilità d'impiego e di carriera di chi le possiede.

Renata: Secondo me più che altro i miei corsi sono stati di approfondimento e di innalzamento dell'italiano (...) un italiano spendibile per tutti i ragazzi che vogliono continuare negli studi, oppure facevo...ad esempio dei ragazzi che vogliono, che nel loro lavoro saranno degli artigiani. Dicevo: “ma tu non incontrerai solo dei pugliesi o di campani, quindi tu impara a parlar un italiano che tutti gli italiani parlano , poi con i tuoi gruppi parli in dialetto”...	Gaia: ...quindi molti vengono per ritrovare un po' dell'ambiente...d'origine (...) anche se sono nati qui loro vanno spesso in vacanza e anche il fatto di vedere la lingua d'origine come lingua straniera, lingua sfruttabile qui per il lavoro e gli studi... e quindi c'è una maggior attenzione ultimamente per lo studio vero e proprio della lingua, no? Per poterla migliorare il più possibile anche nello scritto oltre che nel parlato, quindi una lingua spendibile sul mercato del lavoro.
--	---

Renata in particolare intende recuperare un italiano che superi le divisioni regionali che, nella sua rappresentazione, in patria non ci sono quasi più, ma che all'estero sono rimaste aggiornate al momento dell'emigrazione delle singole famiglie.

Riprendiamo a questo proposito il discorso sull'unificazione linguistica degli emigrati. Ricordiamo che la tesi di De Mauro (1963), ripresa da Vedovelli (idem), ipotizza che l'emigrazione italiana avrebbe contribuito al generale processo di italianizzazione del Paese. Infatti i gruppi di emigrati, per lo più dialettofoni, hanno dovuto elaborare strategie che hanno avuto come conseguenza un'unificazione linguistica, necessaria per comunicare tra connazionali, superando i limiti dei dialetti specifici.

Secondo la visione dei docenti di lingua e cultura d'origine, il loro intervento contribuirebbe a incrementare la costruzione di modelli comuni di comunicazione e di identità culturale e linguistica.

Mario sperimenta nella sua pratica didattica queste tematiche:

Mario:...io relativizzo le differenze linguistiche, l'italiano che si fa nei corsi diventa un italiano passepartout se possiamo dire così, un italiano medio (ride) delle nostre differenzebeh ci aiutano anche i

²⁰⁶ Vedi parte seconda, par.2.4

supporti audio e linguistici a veicolare un italiano che sia standard se possiamo dire così... quindi **diciamo il corso di italiano diventa una sintesi del loro vissuto, della loro esperienza, della loro comunicatività, che è anche più interessante del mio corso (...)** e poi il corso è un momento di sintesi di queste differenze.

Quello che trovo interessante nel corso di lingua è la **valorizzazione dell'esperienza dei ragazzi...**

Mario esprime il concetto di “italiano *passepartout*”, un “italiano medio delle nostre differenze” per indicare la lingua che si usa nei corsi LCO, che diventano una “sintesi del loro vissuto”. Egli, nella sua pratica d’insegnamento, ha intuito che solo valorizzando le esperienze dei ragazzi, e partendo da esse, si riescono a risolvere le grosse differenze presenti nel gruppo classe, dando a ciascuno dei discenti il senso della propria presenza e la valorizzazione del proprio apporto alla lezione. I ragazzi che possono esprimersi e raccontarsi liberamente, sentendosi accolti in un contenitore in cui si riconoscono tutti, riescono a superare le eventuali rotture tra situazioni molto disomogenee, quali si verificano tra compagni nei corsi LCO.

Edith Cognigni (2011) suggerisce:

L’obiettivo dovrebbe pertanto essere non tanto quello di espungere o correggere una lingua imperfetta “partendo da zero”, ma di permettere la (ri)scoperta di una lingua di casa nella sua multidimensionalità, secondo una prospettiva sociolinguistica e psico-affettiva che faccia entrare la soggettività linguistica nella prassi didattica quotidiana (Cognigni, idem, p.176).

5.2.5 Cultura o civiltà? La competenza culturale.

Visto che i corsi sono *di lingua e cultura italiana*, non possiamo ignorare il discorso sulla didattica della cultura.

Ricordiamo a questo punto la distinzione tra diverse concezioni del termine *cultura*²⁰⁷ in glottodidattica: la concezione classica intende per cultura l’insieme delle massime espressioni artistiche e intellettuali di un popolo; la concezione etnologica e antropologica, invece, per cultura intende il modo di vita, la morale condivisa, le conoscenze e le abitudini create da una società. Concordiamo con Antonella Benucci (2001)²⁰⁸ per l’assunzione del termine, (che supera la divisione tra i termini “civiltà”, che

²⁰⁷ Vedi parte seconda, par. 3.5

²⁰⁸ Vedi parte seconda, par.3.5

implica una valutazione positiva di ciò che un popolo ha prodotto, e “cultura”, più generico), di “competenza culturale”. Essa sta a indicare in didattica la riflessione sulle diverse manifestazioni della vita sociale di un popolo, dalle più comuni a quelle più raffinate.

Vediamo come nelle testimonianze dei docenti spesso i due aspetti della competenza culturale emergano in modo differente.

Renata: ... **per la mia filosofia di vita** dal passato non potevo prescindere quindi **alcune cose storiche le abbiamo fatte**. Io nel mio approccio oltre la riflessione grammaticale per esempio **ho scelto di fare due o tre argomenti storici del passato**, anche due, anche uno, per esempio, perchè **per me comunque non si poteva prescindere dal periodo fascista**, (...) ho ritenuto che si dovesse **fare cultura tra virgolette**, per esempio c'erano delle elezioni (...) **facevamo educazione civica**, che cos'è un'elezione, chi le fa, che immagine avete della politica, della gestione dell'Italia e di là si andava a parlare dei problemi...

Renata lascia emergere una sua particolare visione dell'aspetto culturale, dalla scelta degli argomenti storici a quelli di attualità. Vediamo qui come un docente possa trasmettere messaggi culturali a partire dalla propria *filosofia di vita*, possa fare scelte dettate da temi di attualità che stimolino la coscienza critica nei suoi alunni. Quella che lei chiama “cultura tra virgolette” rientra nell'ampio contenitore del termine *competenza culturale*, con particolare attenzione a quella che viene comunemente chiamata *educazione civica*²⁰⁹ nel presente contemporaneo. Anche Annapaola parla di attualità e aggiunge il termine *informazione*: dove ha trovato un buon gruppo motivato, con famiglie molto legate all'Italia, ha potuto approfondire le notizie riguardanti l'Italia contemporanea, quelle dei giornali, la cronaca e la politica. Possiamo così aggiungere il concetto di *informazione* alla competenza culturale.

Annapaola:... ho privilegiato soprattutto **l'informazione e l'attualità**, perchè a differenza di tutti gli altri corsi e gli altri ragazzi (...) (questi) sono molto bravi, molto interessati anche proprio all'Italia, a tutto quello che sono le notizie di attualità, di cronaca, quindi vuol dire che la famiglia privilegia, predilige parlare dell'Italia, per cui **erano molto interessati**.

Gaia sente l'esigenza di allargare lo spettro delle componenti della competenza culturale a più manifestazioni artistiche e popolari della tradizione italiana:

²⁰⁹ Intendiamo per **educazione civica** lo studio dell'ordinamento statale e del ruolo dei cittadini nella società.

Gaia: ...bisognerebbe recuperare la cultura forse non tanto storica (...) secondo me l'Italia dovrebbe **recuperare la cultura che un tempo era più popolare, per esempio la musica, la musica classica**, quello che ci è stato riconosciuto nell'800, le grandi...**per quello che siamo stati apprezzati all'estero (...) l'opera (...) le specialità italiane, solo in seguito possono scoprire la ricchezza della letteratura e della storia...**

Una considerazione che possiamo trarre dall'analisi di queste testimonianze è l'importanza, nella trasmissione della "cultura d'origine", della *motivazione* degli alunni: quando si apprende una lingua straniera, ciò che spinge all'apprendimento è la curiosità per l'altro, mentre nella trasmissione della cultura d'origine, intesa qui come competenza culturale in senso ampio, tenendo conto della continua evoluzione della società²¹⁰ e della varietà regionale²¹¹, quello che attrae è *il legame con ciò che è già noto*, la conferma dei discorsi e dei racconti sentiti in famiglia, il ricordo, l'aspetto affettivo. Di ciò tengono conto gli insegnanti per i quali la motivazione personale e le rappresentazioni sull'oggetto del loro insegnamento²¹² sono ciò che determina, insieme ai capitali culturali e professionali, le scelte dei contenuti e delle modalità con cui trasmetterli. La tendenza comune è quella di formare nei propri alunni una capacità di lettura della situazione italiana attuale, ma con radici nel passato, che sia storico o artistico.

5.2.6 La cultura attraverso la lingua o la lingua attraverso la cultura?

Qual è l'approccio dei docenti riguardo allo spazio riservato ai due aspetti della loro didattica?

Mettiamo a confronto le testimonianze di Alberto, insegnante di lettere, e Barbara, insegnante di lingue straniere, entrambi nelle scuole secondarie.

²¹⁰ Non si può prescindere dal fattore temporale e generazionale.

²¹¹ Nel caso dell'Italia non si può parlare di cultura nazionale, troppo eterogenea, quanto piuttosto di cultura regionale. Perciò occorre prestare attenzione a non trasmettere come unitari aspetti di una cultura che di fatto è plurima ed estremamente varia.

²¹² Possiamo ipotizzare che, come Danièle Moore (2011) evidenzia l'influenza delle immagini che gli attori sociali si fanno di una lingua che stanno apprendendo sulle procedure e le strategie che essi impiegano nell'apprendimento, così i docenti sono ispirati nel loro compito dalle rappresentazioni che si sono formati sull'oggetto del loro insegnamento.

<p>Alberto: ...vorrei puntare molto sul discorso culturale e quindi il discorso prettamente linguistico, lessicale, grammaticale, tenerlo presente, sì, ma raggiungere risultati attraverso altre vie, quindi puntare più sulla cultura (...) far capire che l'Italia è un paese complesso con importante cultura, dargli una conoscenza storico-geografica anche dell'attualità, anche dei problemi, che non sono pochi, che ha l'Italia, e puntare solo in maniera indiretta a una competenza linguistica (...) quindi la mia "missione" è quella di ampliare il discorso sulla cultura italiana ...</p>	<p>Barbara: nel nostro insegnamento facciamo riferimento a un'origine nazionale, quindi all'Italia come stato di provenienza, come cittadinanza e il cittadino italiano ha come propria lingua, la lingua italiana (...) io ho dato un taglio più linguistico, per cui la cultura è passata attraverso testi, quindi testi di informazione quotidiana, testi collegati con avvenimenti, con l'economia per esempio, dipende dal livello...ma anche testi narrativi...</p>
---	--

Possiamo qui vedere come i due docenti abbiano un approccio opposto: Alberto ritiene più efficace, ai fini dello sviluppo linguistico dei suoi studenti, esercitare la lingua attraverso il discorso culturale, utilizzandola quindi come mezzo per apprendere, leggere, sperimentare contenuti culturali. Barbara invece sceglie di trasmettere l'aspetto culturale attraverso testi scelti per lavorare in modo più specifico sulla lingua. Per Alberto lo scopo è l'ampliamento del discorso sulla cultura italiana, per Barbara soprattutto lo sviluppo linguistico. Possiamo affermare che un atteggiamento sia più corretto dell'altro? Come possiamo notare, i docenti, al di là dei punti di riferimento che comunque hanno condiviso nel Piano dell'Offerta Formativa, si formano un'idea personale su come gestire l'aspetto culturale e quello linguistico. Ciò può dipendere dal percorso individuale (capitali, formazione, esperienze, motivazioni...) e dalle situazioni contingenti. Come osserva Serra Borneto (1998), all'insegnante di oggi, che può approfittare dell'esperienza di chi l'ha preceduto, viene chiesto di essere molto flessibile e capace di reagire ai bisogni ed alle situazioni man mano che si presentano. L'autonomia nella concezione e nella gestione della didattica è più che mai necessaria nel caso dei docenti LCO: il loro insegnamento non può assomigliare a nessun'altro, e spesso si diversifica a seconda dei corsi, visto che si applica a situazioni sempre diverse.

A questo proposito, Cuche e Lévy-Strauss²¹³ ritengono che:

Lingua e cultura sono in stretto rapporto di interdipendenza: la lingua, tra le altre funzioni, ha quella di trasmettere la cultura, ma è essa stessa segnata dalla cultura (Cuche, 2006, p. 54).

²¹³ Vedi parte seconda, par. 2.3

Lévy-Strauss (1966) sottolinea la complessità delle relazioni tra di esse:

Il fatto è che il problema dei rapporti tra linguaggio e cultura è uno dei più complicati. Si può anzitutto considerare il linguaggio come un prodotto della cultura: una lingua, in uso in una società, riflette la cultura generale della popolazione. Ma in un altro senso, il linguaggio è una parte della cultura; ne costituisce un elemento, fra altri (...) non solo, si può persino considerare il linguaggio come condizione della cultura, e in due sensi: diacronico, poichè è soprattutto mediante il linguaggio che l'individuo acquista la cultura del suo gruppo; si istruisce, si educa il bambino con la parola; lo si sgrida, lo si loda con parole. Da un punto di vista teorico, invece, il linguaggio appare anche come condizione della cultura nella misura in cui quest'ultima è dotata di un'architettura simile a quella del linguaggio. L'una e l'altro si edificano attraverso opposizioni e correlazioni, vale a dire attraverso relazioni logiche. Tanto che si può considerare il linguaggio come le fondamenta, destinate a ricevere strutture, talvolta più complesse, ma nel medesimo tipo delle sue, che corrispondono alla cultura considerata sotto diversi aspetti (p. 84).

Possiamo desumere che lingua e cultura sono strettamente legate nella didattica.

Nel prossimo paragrafo si vedrà in modo più specifico come i docenti intendono sviluppare nei loro alunni la competenza culturale e quali problematiche sorgono a questo proposito.

5.2.7 Quale “cultura” trasmettere.

Quali aspetti culturali inserire in un programma d'insegnamento di una lingua, che sia straniera o d'origine? Bisogna tenere conto prima di tutto dei destinatari e dei loro bisogni, del loro livello e dei loro prerequisiti. Attraverso le testimonianze raccolte abbiamo potuto individuare due atteggiamenti che contraddistinguono le idee dei docenti, dal punto di vista delle motivazioni pedagogiche, su come incrementare la competenza culturale nei corsi. In alcuni docenti le due posizioni coesistono in modo complementare.

Un primo atteggiamento pedagogico concepisce l'istruzione come azione volta allo scopo di rendere maggiormente consapevoli i ragazzi del patrimonio culturale italiano e di renderli orgogliosi e fieri di far parte di una nazione con una così ricca tradizione storico-artistica, come se si volesse ridestare in un popolo, che ha dovuto farsi strada all'estero spesso tra umiliazioni e sofferenze, l'orgoglio delle proprie appartenenze. Sembra quasi che gli insegnanti vengano inviati come messaggeri di pace a cittadini che hanno dovuto lasciare, non senza rancore, una patria che non poteva provvedere a loro.

Vittoria: **...io dell'Italia ho cercato di dare sempre un'immagine positiva ai miei alunni (...) loro comunque non hanno assolutamente, nè loro nè i loro genitori, una bella immagine dell'Italia e sono molto arrabbiati nei confronti dell'Italia e quindi tendono a denigrarla, ma io, in qualità d'insegnante, in qualità di rappresentante, (...) e portatrice di cultura, in qualche modo, e comunque come punto di riferimento per i genitori, non mi sono mai azzardata e non mi sono mai permessa di denigrare il mio paese con loro. Ho sempre cercato di far vedere, (...) tutto ciò che rappresentava l'Italia nei suoi aspetti migliori.**

Vittoria si sente investita del compito di valorizzare nei suoi studenti il patrimonio culturale italiano e ne presenta soprattutto gli aspetti positivi. Anche se personalmente non ha una visione positiva del suo paese, si sforza di farlo apparire nella sua luce migliore, sottolineandone la grandezza attraverso periodi storici e artistici in cui l'Italia si è distinta.

Roberto: **...l'unica cosa che io potevo fare era cercare di dare a loro quello che i genitori non avrebbero potuto dare ed era per esempio la ricchezza artistica e letteraria dell'Italia: è su questo campo che io ho cercato di insistere. (...) credo che la scuola debba offrire delle cose che la famiglia non offre...è un contatto di due ore la settimana (...) io ho cercato di far capire loro che essere italiani significa anche essere portatori di un grande patrimonio culturale, di cui loro dovevano venire a conoscenza anche se non erano i fruitori o quelli che lo conoscevano in primo piano (...) anche questo poteva dar loro un minimo di orgoglio di essere, senza per questo essere né migliori né peggiori degli Svizzeri o degli altri con cui venivano a contatto e insomma il fatto di essere italiani io dico sempre loro che era una cosina in più rispetto a chi era soltanto svizzero o solo tedesco o solo francese...**

Roberto sente di dover dare ai ragazzi quello che la famiglia non dà: la consapevolezza della ricchezza artistica del proprio paese. Spesso i genitori non ne sono consapevoli, soprattutto non trasmettono a sufficienza ai figli i valori culturali del paese d'origine e Roberto vede nel colmare questa lacuna l'essenza del suo mandato. Egli insiste nel voler rendere i ragazzi consci delle proprie appartenenze e nel renderli orgogliosi della molteplicità delle identificazioni che possono vantare rispetto ai loro coetanei.

Barbara: **... io non trasmetto la mia visione dell'Italia, trasmetto una visione migliore dell'Italia di quella che ho io (...) ma non ritengo che sia giusto far emergere il mio punto di vista e quindi cerco di sminuire quelle che sono determinate visioni che emergono dai giornali e dalla lettura, cercando di evidenziare lati positivi e stimolando a conoscere direttamente quello che non si conosce dell'Italia.**

Anche Barbara si sente investita a trasmettere una visione dell'Italia che ne evidenzia soprattutto i lati positivi, rinunciando a trasmettere i propri sentimenti personali. Anche rispetto ai commenti sull'Italia dei media all'estero, Barbara fa un'opera di ridimensionamento, spingendo gli alunni a conoscerne direttamente la realtà nelle situazioni in cui possono fare esperienza diretta.

Fiorella...farli sentire ricchi di qualche cosa in più che hanno e che non sanno di avere, fargli capire la bellezza anche di ciò che li accomuna all'Italia, no? E l'imparare la lingua italiana, essere autonomi e approfondire certi argomenti dei quali lanciavo giusto un po' l'idea, perchè a me piaceva seguire i loro interessi. (...) è questa la cosa importante per i ragazzi, il fatto di sentirsi coinvolti, ma anche solo con una canzone, e il fatto di sentirla propria, vicina ai propri problemi, **il fatto di sentirsi comunità con i giovani e con i problemi dei giovani italiani secondo me è forse la cosa principale.**

La storia, la cultura quello può anche venire in un secondo momento e può anche essere una scelta personale,...) **ma la cosa principale secondo me è sentirsi far parte di un popolo. Sì, sei la terza generazione ma nel tuo bagaglio culturale c'è una cultura che forse tu non sai, non hai mai potuto vedere, la vedi attraverso il nonno, ma quella è già passata, devi vedere quella di oggi. Questo è per lo meno il messaggio che ho sempre fatto passare ai ragazzi.**

Fiorella, come i colleghi precedenti, cerca di valorizzare nei suoi studenti l'appartenenza alla cultura italiana, il sentimento di essere comunità con i giovani che vivono in Italia e la consapevolezza di sentirsi parte di un popolo, senza escludere l'idea che un giorno essi potrebbero trasferirsi nel paese d'origine. In questo caso possiamo vedere come il far emergere una *memoria collettiva* assuma un compito educativo, mirante a formare nelle seconde e terze generazioni di emigrati una maggior consapevolezza della loro appartenenza alla madrepatria e rappresenti allo stesso tempo un'emanazione della politica italiana, mirante a mantenere preziose relazioni con una gran parte della sua popolazione insediata in ogni parte del mondo.

E' importante secondo Fiorella valorizzare il patrimonio culturale, ma non come un'eredità da trasmettere sempre uguale di padre in figlio. Come osserva Cuche²¹⁴,

la cultura non può essere confusa con un patrimonio da tramandare immutato di generazione in generazione, perchè è un'elaborazione quasi permanente in relazione con il quadro sociale circostante e con le sue modificazioni (Cuche, 2006, p.138).

²¹⁴ Riprendiamo una citazione dalla parte seconda, par. 2.2

In effetti per i discendenti degli emigrati il concetto di “cultura d’origine” non dovrebbe più avere senso, perchè la memoria storica appartiene solo a chi l’ha vissuta veramente sul posto. Non si può considerarla un’eredità, quindi, ma viverla come parte di quella sintesi in cui le seconde e terze generazioni elaborano e trasformano continuamente la *loro* identità culturale multipla, in relazione alle situazioni con cui vengono a contatto.

Il secondo atteggiamento pedagogico è rappresentato dall’intenzione dei docenti di abbattere gli stereotipi positivi e negativi che ancora influiscono sul rapporto degli emigrati col paese d’origine, al fine di presentare la realtà dell’Italia in tutti i suoi aspetti.

Vittoria cerca di eliminare gli stereotipi insegnando ai suoi alunni a ragionare coi dati concreti, allo scopo di mostrare loro la realtà del paese; anche Alberto si impegna in questo senso, rifiutandosi di *fare folklore*. Entrambi sottolineano con molto vigore le loro convinzioni in merito, forse proprio perchè hanno trovato un terreno ingombro di stereotipi e credenze che falsavano il rapporto con la madrepatria.

<p>Vittoria:... io non ho mai creduto negli stereotipi, non ho mai preso in considerazione gli stereotipi (...) Non l’ho mai fatto, ho sempre tenuto conto della percentuale, ho sempre parlato di percentuale quando dicevano: "eh in Italia mangiano tutti gli spaghetti" va bene: quant’è la percentuale? 100% allora vuol dire che è vero, mangiamo gli spaghetti, oppure c’è la mafia. Sì ma quant’è la percentuale? il 30%? allora non siamo tutti mafiosi...</p>	<p>Alberto:...ho cercato di parlare a Natale, visto che i ragazzi me lo chiedevano, delle tradizioni, soprattutto al sud Italia (...) ecco, quello che non voglio fare è fare del folklore, ecco questa è la mia missione: non fare folklore, parlare dell'Italia come un paese moderno con tanti problemi e anche tante cose buone, però guardarmi dal fare folklore, perchè ho visto soprattutto al sud Italia che una delle caratteristiche negative della gente è fermarsi agli stereotipi e al folklore, al nord Italia di meno e allora questa è una missione che mi do: non di distruggere in maniera brutale, ma di uscire fuori dai discorsi folkloristici dell'Italia, per passare alla realtà italiana per quello che io la conosco...</p>
---	---

Camilla vede nell’idealizzazione della “cultura d’origine” un gioco molto pericoloso, un vortice in cui cadono spesso gli emigrati, che sono portati a fare continuamente confronti col paese di accoglienza, denigrandolo spesso. Il suo impegno pedagogico si attualizza nel fornire informazioni reali sull’Italia, nello smitizzare un mito, nel facilitare una presa di coscienza di diverse appartenenze.

Camilla: io son abbastanza critica nei confronti dell'Italia e questo ha segnato il mio modo di presentarla. **Non ho mai ovviamnte voluto dare letture negative, ho sempre cercato di offrire informazioni...ho cercato sempre di presentare la realtà**, non ho mai neanche voluto esaltarla perchè **quello che trovo negativo del fenomeno dell'emigrazione è l'idealizzazione della cultura d'origine (...)** mi sono resa conto che è un gioco molto pericoloso perchè **conosco persone che pur vivendo qui da anni esaltano costantemente e continuamente l'Italia e pur di farlo criticano e denigrano il paese che li ospita** e non lo trovo corretto.

Lo sviluppo della competenza culturale non deve ridursi quindi all'evocazione di una memoria collettiva o di un insieme di tradizioni. I docenti ritengono giusto trasmettere ai loro alunni e alle loro famiglie la consapevolezza che tutto evolve, nulla rimane come lo si è lasciato partendo. Altrimenti si rischia di cadere in un attaccamento ad un luogo idealizzato che non corrisponde alla realtà, col rischio di non essere in grado di gestire il rapporto con un paese che non si riconosce più. Possiamo quindi dedurre dalle testimonianze analizzate che la scelta dei contenuti culturali nei corsi LCO sono legati principalmente a due fattori: la percezione del docente e i bisogni degli studenti, nonchè i loro prerequisiti, di cui, aggiungiamo noi, un fattore fondamentale è l'età.

5.3 Conclusioni

All'inizio di questo capitolo ci siamo posti diverse domande. Ci siamo chiesti quali fossero i sentimenti sulla propria identità professionale nei docenti LCO quando si trovano coinvolti in una situazione in cui rischiano di perdere i punti di riferimento. Abbiamo visto che essi mancano di un sentimento d'identità collettiva, che le loro mansioni non sono ben chiare, ma che almeno alcuni di essi si mettono in gioco in una dimensione poliedrica e in una visione più ampia, che supera la definizione dei compiti specifici e che investe la persona di un ruolo chiave, in accordo con le politiche del proprio paese e di quello di accoglienza. Ma la scelta di indossare questa veste è lasciata all'iniziativa dei singoli, alla loro sensibilità personale, e non sempre è supportata dalle istituzioni.

Possiamo così fare un'ipotesi d'interpretazione. Nelle dinamiche analizzate emergono tre elementi che possiamo identificare con l'*individualità*, lo *spazio d'identificazione*, e il *superamento dei confini*.

Individualità

Ogni rappresentazione e ogni conseguente azione sono un fatto individuale; non abbiamo trovato nelle testimonianze un sentire comune, un'identità collettiva, sebbene esista ufficialmente. La sensazione della maggioranza delle persone intervistate è quella di non essere sufficientemente supportati dalle istituzioni.

Spazio d'identificazione.

Dalle testimonianze emerge una discrepanza tra la propria definizione e quella che viene data dalle istituzioni: i docenti in mobilità cercano di identificarsi rispetto a molte componenti: persone, categorie, mansioni, contesti. L'auto-rappresentazione e l'etero-rappresentazione, l'identificazione da parte degli altri, si completano non senza contrasti, dando percezioni diverse sul proprio ruolo e sul significato della propria presenza e del proprio agire in una determinata situazione. Il docente si trova ad interagire tra le sue autoidentificazioni e l'immagine che percepisce di possedere nella nuova situazione, cercando di trovare un proprio ruolo, un proprio posto. E' un processo di ricomposizione identitaria teso ad arrivare a una ridefinizione di sé. Questo implica l'elaborazione di strategie volte a trovare e tenere la propria posizione, per superare l'insicurezza professionale, ma anche culturale e linguistica, assumendo coscientemente il proprio ruolo nella sua pienezza, senza permettere che altri agiscano al proprio posto.

Superamento dei confini per trovare la propria identità

È proprio quando si rinuncia a definirsi (cioè a limitarsi) che si trova il proprio spazio multiplo, il proprio ruolo flessibile, in una dimensione poliedrica più gratificante e motivante. Come se si fosse trovato il proprio spazio per poi superarlo.

Alcuni insegnanti si mettono in gioco in una dimensione poliedrica e in una visione più ampia, sconfinando da un'unica funzione. Non darsi troppi limiti nelle mansioni dà accesso a un ruolo più ampio e di conseguenza a maggior soddisfazioni. La flessibilità nel concepire il proprio ruolo e la visione del proprio agire in un progetto politico emanato dal proprio paese portano il docente LCO ad identificarsi in modo più gratificante e a motivarsi nel suo lavoro.

In sintesi, riportiamo una serie di rappresentazioni sul proprio ruolo emerse dalle testimonianze degli informanti. Nella colonna centrale abbiamo evidenziato a quale livello (micro, meso o macro) si verificano tali situazioni.

IN RAPPORTO A:	LIVELLO	IL DOCENTE SI IDENTIFICA COME:
ALUNNI	MICRO	<ul style="list-style-type: none"> • Custode e valorizzatore del patrimonio culturale italiano • Colui che risveglia il senso di appartenenza al popolo italiano, in patria e fuori dai confini • Portatore della realtà socioculturale italiana all'estero • Stimolatore della coscienza critica degli alunni nei confronti dell'Italia • Insegnante in corsi di serie B (extrascolastici) • Gestore dell'identità multipla degli alunni • Portatore di una lingua neostandard di buon livello
ISTITUZIONI LOCALI PER I CORSI LCO (scuole svizzere, segreteria del consolato e del CPSI)	MESO	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabile delle iscrizioni, del materiale scolastico • Responsabile della pulizia e del riordino delle aule • Responsabile della chiusura serale dell'edificio scolastico • Factotum • Bisognoso di essere protetto da un'autorità superiore italiana nei confronti delle istituzioni locali svizzere • Capace di autovalutarsi solo sulle lunghe distanze
COLLEGHI ITALIANI MAE E CPSI	MESO	<ul style="list-style-type: none"> • Competitore • Collaboratore • Tutor • Discente
COLLEGHI SVIZZERI	MESO	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabile della pulizia e del riordino delle aule • Responsabile della chiusura serale dell'edificio scolastico • Insegnante in corsi di serie B (extrascolastici) • Collega di serie B

FAMIGLIE DEGLI ALUNNI	MESO/MICRO	<ul style="list-style-type: none"> • Missionario • Portatore di messaggi sull'Italia alternativi a quelli dei media • Mediatore tra l'Italia e i suoi emigrati • Venditore dei propri corsi • Responsabile del successo dei corsi, condizionato dal rischio di non avere abbastanza alunni • Insegnante in corsi di serie B (extrascolastici)
ITALIA: POLITICHE LINGUISTICHE CULTURALI MIGRATORIE EDUCATIVE	MACRO	<ul style="list-style-type: none"> • Ambasciatore di cultura • Parte di un progetto del Ministero degli Affari Esteri • Emanazione della politica linguistica-migratoria-educativa dello stato italiano
SVIZZERA: POLITICHE LINGUISTICHE CULTURALI MIGRATORIE EDUCATIVE	MACRO	<ul style="list-style-type: none"> • Ambasciatore di cultura • Rappresentante responsabile dello stato italiano

Anche le rappresentazioni sull'oggetto dell'insegnamento ci mostrano delle risposte non univoche, spesso ancora alla ricerca di una conferma: ogni docente ha rappresentazioni personali che dipendono anche dai propri capitali e dalle motivazioni che lo hanno portato ad una simile esperienza²¹⁵. Generalmente la scelta dei contenuti da trasmettere evolve durante l'esperienza, soprattutto se l'insegnante è attento a percepire i bisogni degli alunni e sa trasformare, mediando tra le proprie convinzioni e le aspettative del suo pubblico, il suo insegnamento nel corso del mandato all'estero.

Riportiamo in sintesi alcune osservazioni sulle testimonianze dei docenti rispetto alle rappresentazioni sull'oggetto del loro insegnamento e sulle pratiche didattiche:

²¹⁵ Non dimentichiamo che esiste un Piano dell'Offerta Formativa che fornisce indicazioni in proposito, ma è evidente che ogni docente ha bisogno di seguire un percorso personale per riappropriarsi di indicazioni che, secondo la nostra osservazione, inizialmente restano soprattutto teoriche.

Rappresentazioni

- Non ci sono rappresentazioni univoche sull'oggetto dell'insegnamento ma personali, legate a capitali e motivazioni
- Abbiamo notato una presa di coscienza da parte dei docenti dell'identità culturale multipla degli utenti dei corsi, in cui si sintetizzano differenti appartenenze
- E' emersa l'importanza, nella trasmissione della "cultura d'origine" (intesa qui come competenza culturale in senso ampio), della *motivazione* degli alunni. Tenendo conto della continua evoluzione della società e della varietà regionale, quello che attrae è *il legame con ciò che è già noto*, la conferma dei discorsi e dei racconti sentiti in famiglia, il ricordo, l'aspetto affettivo.
- Nei docenti la motivazione personale e le rappresentazioni sull'oggetto del loro insegnamento sono ciò che determina, insieme ai capitali culturali e professionali, le scelte dei contenuti e delle modalità con cui trasmetterli.
- In certi casi gli insegnanti si sentono inviati come messaggeri di pace a cittadini che hanno dovuto lasciare, non senza rancore, una patria che non poteva provvedere a loro.

Pratiche didattiche:

- Le pratiche didattiche raccontate dai docenti sono soprattutto frutto di intuizioni nate dall'esperienza diretta in classe²¹⁶.
- Flessibilità e capacità di reagire ai bisogni incontrati sono la chiave per la riuscita.
- Durante l'esperienza LCO abbiamo notato un'evoluzione continua e spesso rapida delle rappresentazioni e delle pratiche didattiche.
- Molti docenti hanno sviluppato la capacità di formare nei loro alunni una capacità di lettura della situazione italiana attuale, ma con radici nel passato storico e artistico.
- La scelta dei contenuti culturali nei corsi LCO è legata principalmente a due fattori: la percezione del docente e i bisogni degli studenti.
- La prospettiva sociolinguistica e psicoaffettiva emerge come approccio privilegiato, ideale per la situazione dei corsi LCO.

La ricomposizione identitaria dei docenti in servizio all'estero passa quindi dal rapporto tra vita quotidiana e vita professionale, tra aspettative e realtà incontrate, tra obiettivi mirati e risultati ottenuti, tra rappresentazioni di sé e identificazione da parte degli altri.

Dal prestigio dell'ambasciatore di cultura all'eroismo del missionario, la percezione della propria identità passa attraverso molte sfumature.

²¹⁶ Non intendiamo con ciò svalorizzare il contributo dei momenti di formazione che, soprattutto in certi casi, si sono potuti fornire agli insegnanti. Bisogna ammettere, però, vista la grande peculiarità di ogni corso, che l'esperienza pratica è risultata sicuramente il veicolo più efficace per un apprendimento rapido.

6 TRASFORMAZIONE E COMPETENZE ACQUISITE IN AMBITO PERSONALE E PROFESSIONALE

Riprendiamo in questo capitolo conclusivo le ultime domande poste all'inizio della ricerca. Come si possono analizzare i micro-processi identitari che coinvolgono la sfera personale e professionale degli informanti? Come possiamo identificare le competenze, acquisite nella mobilità personale e professionale, da individui posti di fronte a nuove problematiche che richiedono capacità diverse?

Alla fine di ogni intervista si è pensato di porre una domanda, la stessa, a molti dei nostri informanti: “Quali consigli daresti a un insegnante che si accinge a fare questa esperienza?”. Si è ipotizzato che le risposte sarebbero state cariche di indizi sulla loro trasformazione, sull'evoluzione delle loro rappresentazioni, sulla scoperta di strategie atte a superare le difficoltà incontrate, sulle competenze acquisite. Si sono cercate delle tracce che manifestassero la presenza di risorse attivate per un agire più capace, attraverso un'operazione di analisi e poi di sintesi che rendesse conto delle nostre scoperte. Abbiamo ipotizzato che i docenti avrebbero risposto in modo più completo, al di là della loro consapevolezza, rivelando molto di sé. Dobbiamo però fare una distinzione che, in questo caso, diventa fondamentale. Occorre infatti specificare il momento dell'intervista rispetto al periodo di mandato, perché è molto diverso raccogliere la testimonianza di un docente dopo qualche mese dal suo arrivo o dopo cinque anni o addirittura una volta rientrato in patria.

Una volta raccolti tutti i consigli proposti dai docenti a chi arriva, trarremo le prime conclusioni e ne approfondiremo alcuni aspetti, sviluppando le nostre ipotesi di interpretazione anche alla luce di studi che ci hanno preceduto.

6.1 Quali consigli daresti a chi arriva?

Abbiamo selezionato tra le testimonianze raccolte sette brani, sui quali effettueremo un lavoro di categorizzazione, per arrivare a trarne alcune considerazioni.

Romina: ...se non hai questa capacità di essere flessibile tu all'estero non ci puoi andare. A parte il fatto che la flessibilità ti aiuta in tutto (...) armarsi di pazienza (...) umiltà... ma quella, l'umiltà, ti aiuta in tutto , e comunque fa andare avanti, dappertutto, anche se spesso l'umiltà viene scambiata per, non so, per ignoranza

o per inferiorità (...) una buona dose di educazione , quella è importante: essere educati nei confronti delle persone...
<p>Alberto: ...cercare di documentarsi, chiedere consigli a qualcuno, sperare di potersi appoggiare a qualcuno: anche se sei l'insegnante più esperto del mondo in Italia, qui nei corsi cambia completamente (...) devi trovare qualcuno a cui appoggiarti per i consigli e sperare che ci sia la possibilità di formazione anche breve sull'argomento che andrai a affrontare, non solo sugli argomenti scolastici, proprio anche su come comportarti, perchè senza ti trovi un po' allo sbaraglio. Se hai carattere, dopo tre sei mesi ne vieni fuori alla grande, se non hai carattere...è possibile che ti viene la tentazione di rinunciare anche, di andare via...e si impara anche ad avere più autostima, perchè quando dopo qualche mese vedi che questa strategia di buttarti nella mischia, puntando proprio sulle tue possibilità, non avendo granchè all'esterno dove aggrapparti...in effetti è come in montagna quando cominci ad arrampicarti - io l'ho fatto con un mio collega maestro di roccia - ti accorgi che le mani tengono sugli appigli, riesci a trovare qualli giusti...allora capisci che hai più forza di quella che credevi (alla fine del primo anno di mandato).</p>
<p>Fiorella: Cari colleghi, cercate di venire soprattutto con l'idea soprattutto di dare, perchè se venite qui con l'idea di avere, eh, beh, tornatevene a casa, sarete molto delusi (ride).Un consiglio pratico, invece. Informatevi, cercate di frequentare un po' il posto dove andate ad insegnare, fate molte domande ai ragazzi ma soprattutto fate domande agli svizzeri, non chiudetevi nel ghetto della italianità, cortesemente uscite fuori, apritevi, non andate a mangiare alla pizzeria italiana perchè parlano italiano, andate in un ristorante <i>vaudois</i> a magiarci il <i>caquelon</i> e poi nello stesso tempo parlate con questa gente e ascoltate i discorsi che fanno, immergetevi nella cultura che vi accoglie, perchè voi, sì, portate, ma dovete anche ricevere. Ma se non chiedete nessuno vi darà mai niente, soprattutto il popolo svizzero che è abituato ad essere un popolo chiuso, quindi figurati se si apre, se ti vede già che parli solo italiano. Se vieni qui devi innanzi tutto imparare la lingua e parlare il francese.</p> <p>Le strategie con i ragazzi: innanzi tutto vedere un po' i loro interessi e poi indirizzare il programma in quel verso lì. E' inutile imporre un programma prestabilito, perchè finisce poi che non lo accettano, quindi fanno immediatamente muro e soprattutto nei corsi io trovo che c'è veramente tanto da poter sviluppare che un anno scolastico non ti basta, devi addirittura programmarlo su due anni, se veramente hai voglia di sviluppare bene alcune tematiche...(dopo 4 anni di mandato e molti altri di residenza da immigrata in Svizzera).</p>
<p>Annapaola: Una persona che vuole venire qui a fare il corso di italiano? Ma un insegnante...ci vuole molta...intanto un'esperienza proprio di vita, cioè se una persona è anche debole...come dire...devi saper affrontare le situazioni, cioè se tu non sei capace di fare questo non puoi, devi essere forte, una persona forte (...) devi anche esser una persona che non sia pessimista, non so come dirti, cioè io vedo le cose più da un punto di vista ottimale che non pessimistico, nel senso che dipende anche proprio dal carattere... intanto devi avere un'esperienza di vita nel senso che se vai hai un sacco di difficoltà, ma se sei una persona estremamente razionale non lo fai nemmeno. (alla fine del primo anno di mandato).</p>
Barbara: uno dei consigli che darei: cercare di vedere inizialmente qualcuno che è già stato qui , per

sbrigare quelle cose prettamente burocratiche che rovinano i primi due mesi di rapporto proprio con il paese, e che solo qualcuno che ci è già passato riesce a far capire all'altro che sono dei momenti di passaggio e che esistono dei modi veloci per farlo, per attraversare quei momenti.

Per esempio non consiglieri a chi possiede poco la lingua di scegliere un posto come questo, perchè penso che **la lingua qui è forse più necessaria** perchè nella relazione che è già difficile con uno del posto, coi tanti immigrati che ci stanno, se ci metti anche la difficoltà della lingua...diventa ancora più complesso.

Quindi un contatto con chi ci è già stato e anche lì si conta sulla disponibilità, perchè non esiste un luogo che è deputato a questo. Se ciò non è possibile, allora **prendere tutte le informazioni possibili tramite internet**, (...) poi **stare tranquilli, non giudicare** ...se si arriva in inverno **non giudicare il clima** da quello che si vive appena arrivati, **non giudicare la gente** né per i troppi sorrisi, che a volte nascondono chiaramente una risposta negativa, e né per la risposta brusca che forse è dovuta al fatto che abbiamo posto male la domanda. (alla fine del primo anno di mandato)

Elena: ... è difficile, per uno che arriva dall'Italia si trova completamente sfasato, trovo...**molta pazienza, coraggio, e impegnarsi molto. Non prenderla alla leggera**, sono corsi di lingua posso fare quello che voglio, **ci vuole molto più impegno che insegnare in una scuola normale**, trovo. Ci si deve ben preparare prima di andare ai corsi, soprattutto quando hai cinque livelli, non puoi dire entro e racconto una barzelletta...

Darei questo consiglio, di non prenderla alla leggera. Si devono informare sul territorio, sul comportamento, non puoi lasciare la lavagna come la trovi, come fanno certi, devono **cercare di aggiornarsi un po' al sistema che c'è qui** e poi impegnarsi, non si può dire beh insegno due parole o cose del genere (Alla fine di una lunga carriera d'insegnamento con l'ente CPSI).

Roberto: **arrivare con la mete sgombra** (...) la Svizzera è un paese come gli altri e gli svizzeri sono persone come altre, che la Svizzera è bella, ci sono delle cose interessanti da vedere e principalmente (...) **non cercare l'Italia in un paese straniero**: quindi non dire che in Svizzera non sanno cuocere gli spaghetti.....(...) i corsi sono duri ...duri, molto duri (...) si arriva qui ed è faticoso, principalmente per la gestione dei corsi, in cui hai questi multilivelli, queste pluriclassi e lì ti devi muovere, non hai nessun programma, quindi **devi tu avere le idee chiare della lingua che vuoi insegnare, come organizzare il tuo insegnamento, trovarti tu il materiale e** poi se ce la fai a far capire che l'Italia è una parte di loro, cioè riuscire ad **aprire un pochettino la parte affettiva**, perchè è l'unica su cui puoi fare un pochettino di leva, penso che sia una cosa che ti possa aiutare nel lavoro... (alla fine di 5 anni di mandato).

Possiamo così schematizzare i consigli dati dagli insegnanti: rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti, che possiamo individuare come componenti delle competenze, (Le Boterf, 1994) vengono evocati e auspicati in una serie di suggerimenti ed esortazioni per chi inizia il percorso d'insegnamento nei corsi LCO.

Abbiamo creato degli schemi contenenti elementi del corpus, raccogliendo i suggerimenti secondo categorie alle quali si potesse fare un riferimento comune. A nostro avviso, i consigli dispensati a chi arriva rappresentano il vissuto dei docenti e in parte rivelano indizi della loro trasformazione.

INFORMARSI DOCUMENTARSI, CHIEDERE CONSIGLI PER CONOSCERE E PER SAPER FARE

“Ma se non chiedete nessuno vi darà mai niente”

“Informatevi”

“cercare di documentarsi”

“chiedere consigli a qualcuno”

“cercare di vedere inizialmente qualcuno che è già stato qui, per sbrigare quelle cose prettamente burocratiche”

“prendere tutte le informazioni possibili tramite internet”

“fate molte domande ai ragazzi ma soprattutto fate domande agli svizzeri”

Una prima serie di suggerimenti riguarda *l'informazione*. Si può facilmente dedurre come sia importante per un docente avere maggior *conoscenza del contesto e delle relative problematiche*. Molti di essi si sono scontrati con problemi di sistemazione personale che li hanno bloccati per molti mesi al loro arrivo, molti entrano in classe senza nessuna idea, o con idee distorte, di quello che si debba e possa fare. Si conosce troppo poco il territorio in cui si opera e solo dopo anni di esperienza si scoprono elementi utili per un agire più efficace. Si dedica moltissimo tempo a elaborare strategie di accomodamento perchè non si è chiesto aiuto o consiglio, perchè per un docente, soprattutto italiano, è sempre molto difficile lavorare seguendo il tracciato di un altro: non è abituato, non è questo il suo modo di lavorare in Italia.

ENTRARE IN RELAZIONE, APRIRSI

“immergetevi nella cultura che vi accoglie, perchè voi, sì, portate, ma dovete anche ricevere”

“non chiudetevi nel ghetto della italianità, cortesemente uscite fuori, **apritevi”**

“poi stare tranquilli, non giudicare ...se si arriva in inverno non giudicare il clima da quello che si vive appena arrivati, **non giudicare la gente...”**

“non cercare l'Italia in un paese straniero”

“cercate di frequentare un po' il posto dove andate ad insegnare”

Un'altra serie di consigli è accumulata dall'idea dell'*apertura interculturale*. Sotto questo aspetto appare chiaro come ogni docente sia influenzato dalle sue esperienze e dai suoi capitali nelle sue rappresentazioni e nel suo atteggiamento. Se a sua volta ha fatto esperienze di emigrazione, magari da solo, più facilmente inviterà gli altri ad aprirsi al paese di accoglienza. Gli informanti mettono in evidenza l'importanza di impegnarsi a scoprire il paese in cui sono arrivati e, in alcuni casi, il rimpianto di non aver lasciato che avvenisse prima. Chi arriva vede spesso le cose attraverso il filtro dell'istituzione che lo ha inviato e fatica ad immergersi nel contesto, sentendosi talvolta come in un'enclave separata, come sospeso in un mondo che non è più la madrepatria ma nemmeno il paese di accoglienza.

LE QUALITÀ NECESSARIE

“Se hai carattere”

“devi saper affrontare le situazioni, cioè se tu non sei capace di fare questo non puoi, devi essere forte, una persona forte”

“devi anche esser una persona che non sia pessimista”

“dipende anche proprio dal carattere...”

“...intanto devi avere un'esperienza di vita”

“molta pazienza”

“coraggio”

“capacità di essere flessibile”

“umiltà...ma quella, l'umiltà, ti aiuta in tutto, e comunque fa andare avanti, dappertutto”

“una buona dose di educazione, quella è importante: essere educati nei confronti delle persone...”

“arrivare con la mete sgombra”

Si arriva così a scoprire quali sono le qualità, le virtù necessarie, secondo i docenti, per poter affrontare l'esperienza dei corsi LCO. Abbiamo raccolto una lista di requisiti che intendiamo analizzare. Una delle doti evocate è la *forza*, il carattere forte, che potremmo unire al coraggio. Possiamo dedurre che l'allusione alla forza indica momenti molto difficili, momenti in cui si è dovuto far ricorso a tutte le proprie risorse²¹⁷. Anche l'*ottimismo*, che permette di vedere al di là delle prime difficoltà, risulta una dote importante: probabilmente i docenti hanno incontrato molti momenti oscuri, che non

²¹⁷ Significativa a questo proposito la similitudine di Alberto: “...in effetti è come in montagna quando cominci ad arrampicarti - io l'ho fatto con un mio collega maestro di roccia - ti accorgi che le mani tengono sugli appigli, riesci a trovare quelli giusti...allora capisci che hai più forza di quella che credevi”.

permettevano di fare progetti e che li hanno fatti sentire isolati. E così la *pazienza* e il *coraggio* stanno ad indicare momenti di confusione, in cui sembra di non riuscire a capire in quale direzione muoversi; la paura della solitudine, la paura di sbagliare, la paura di affrontare una situazione che appare impossibile. Anche la *flessibilità* viene indicata come qualità molto utile. In effetti, insegnare nei corsi LCO richiede un'estrema duttilità, a livello personale e professionale, per gestire situazioni sempre diverse e imprevedibili.

L'*umiltà* è presentata come una dote necessaria: “aiuta in tutto, e comunque fa andare avanti, dappertutto”, come afferma Romina. Infatti, chi è arrivato con un atteggiamento umile e ha saputo mettersi in discussione fin da subito, ammettendo di aver molto da imparare, è riuscito a capire più facilmente il meccanismo dei corsi. Purtroppo, come abbiamo visto più volte, molti capitali sono risultati inutili o ingannevoli, facendo perdere tempo o confondendo chi era convinto di poterli utilizzare nel contesto dei corsi.

Romina nomina anche l'*educazione*, nel senso di correttezza e *savoir-faire*: ci ha sorpreso questa sua scelta, ma in fondo abbiamo capito che esprimeva una mancanza, percepita sia nel mondo degli insegnanti che in quello dei genitori dei suoi alunni: rozzezza e maleducazione, pretesa e arroganza sono spesso aspetti che accompagnano i rapporti umani e che non facilitano il percorso di adattamento.

Ultimo requisito che i docenti raccomandano è la *mente sgombra*: libera cioè da attese spesso irrealizzabili e da preconcezioni devianti. Una mente chiusa non cerca, non scopre, non conosce e non apprende. Chi non è riuscito ad arrivare all'estero in questo stato, lo ha poi raggiunto, ma dopo aver sprecato tanto tempo e tanta energia.

CONOSCENZA LINGUISTICA

“devi innanzi tutto imparare la lingua e parlare il francese”

“la lingua qui è forse più necessaria”

La padronanza del francese è considerata un requisito molto importante per chi arriva. Sappiamo che la selezione dei docenti che intendono partire all'estero si basa sulla competenza linguistica, ma un test a scelta multipla non garantisce quel saper-fare, quella conoscenza, anche della cultura del paese di accoglienza, che occorre affinare nei primi mesi dall'arrivo. Gli insegnanti che sottolineano questo aspetto probabilmente hanno sentito l'esigenza di rapportarsi agli altri, di organizzarsi in rapporto alla burocrazia e alla

vita di tutti i giorni. La conoscenza della lingua ha giocato un ruolo differente per ogni insegnante, ma affronteremo questo aspetto più avanti.

STRATEGIE PEDAGOGICHE E DIDATTICHE

“vedere un po' i loro interessi e poi indirizzare il programma in quel verso lì”

“E' inutile imporre un programma prestabilito”

“e impegnarsi molto”

“Non prenderla alla leggera”

“cercare di aggiornarsi un po' al sistema che c'è qui e poi impegnarsi”

“devi tu avere le idee chiare della lingua che vuoi insegnare”

“come organizzare il tuo insegnamento”

“trovarti tu il materiale”

“buttarti nella mischia puntando proprio sulle tue possibilità”

I consigli pedagogici e didattici rispecchiano tutte le rappresentazioni che abbiamo potuto evidenziare nei capitoli precedenti. Certamente l'idea di *partire dalle esigenze e dagli interessi dell'utenza* è molto importante, soprattutto in un caso come quello dell'insegnamento LCO, in cui gli obiettivi non sono sempre chiari a chi insegna e a chi impara.

L'*impegno* è auspicato soprattutto da chi si è veramente impegnato e ha visto altri che *la prendevano alla leggera*, pensando che il carico di lavoro fosse molto minore rispetto a quello scolastico curricolare.

Importante il consiglio di *informarsi* sulla scuola locale, sui suoi sistemi e sui suoi programmi, per capire la forma mentale degli alunni e le loro abitudini nell'apprendimento.

Avere idee chiare e sapersi organizzare, trovandosi il materiale adatto o creandone: necessità che si è rivelata primaria nell'esperienza di ogni docente.

Anche nella didattica occorre coraggio, iniziativa e buona volontà: ciò accresce la fiducia in se stessi come persone e come insegnanti e permette di creare buon materiale per validi corsi: “buttarsi nella mischia puntando proprio sulle proprie possibilità”, come suggerisce Alberto.

Inutile dire a questo punto quanto le rappresentazioni dei docenti sulla loro esperienza siano correlate ai capitali che ciascuno possiede e ha portato con sé. I consigli ai colleghi che verranno sono rivelatori anche in questo senso.

Si possono così approfondire alcuni aspetti che ci sembrano più incisivi: i capitali iniziali, come vedremo, si arricchiscono in modi diversi di competenze linguistiche e culturali, di conoscenze e di esperienze, determinando nuovi comportamenti.

6.2 Le competenze di mobilità acquisite

Possiamo individuare attraverso i discorsi analizzati precedentemente quali sono le competenze di mobilità acquisite dai docenti LCO.

Gli approcci interculturali in situazione di mobilità sono stati approfonditi da diversi autori (tra i quali Cohen Emérique, 1993; Murphy-Lejeune, 2003; Gohard-Radenkovic, 2004; Yanaprasart e Fernandez, 2008). Abbiamo perciò pensato, prendendo spunto dagli studi che ci hanno preceduto, di costruire un nostro elenco di competenze più specifico. Le competenze generali di mobilità acquisite che qui emergono possono essere raggruppate in tre aree principali:

1. La distanziamento dalle proprie rappresentazioni di partenza, o anche la decentrazione da se stessi, il saper prendere le distanze rispetto alle percezioni del proprio ambiente quotidiano, saper rimettere in questione le proprie rappresentazioni, i propri comportamenti, in una parola, l'*etnorelativismo* (Bennet, 1993; Gillert, 2000): è la prima delle competenze acquisite, quella che permette di acquisire le altre. Espressioni come “ricominciare da zero”, “arrivare con la mente sgombra”, “non giudicare”, sono indizi di questa distanziamento che permette l’apertura agli altri.
2. La penetrazione nel sistema sociale “altro”, cercando di osservarlo, analizzarlo e conoscerlo dall’interno, prendendo coscienza dei modelli di referenza delle persone con cui si interagisce ed accettando il punto di vista altrui, è un processo in parte inconscio, in parte consapevolmente avviato (“cercar di documentarsi”, “fare molte domande”, “non giudicare dalle prime impressioni”, “cercare di aggiornarsi un po' al sistema che c'è qui”...).

3. La mediazione culturale, la capacità di adattarsi ai diversi interlocutori, acquisendone la lingua e il linguaggio, dopo averne analizzato e interpretato i valori di riferimento, è un ulteriore passo (“devi innanzi tutto imparare la lingua e parlare il francese”; “la lingua qui è forse più necessaria”; “vedere un po' i loro interessi”).

6.3 L'evoluzione delle rappresentazioni sulle lingue

Come è cambiato il rapporto con le lingue? L'esperienza all'estero LCO contribuisce ad aumentare il capitale linguistico? Si possono individuare delle relazioni tra evoluzione linguistica e capitali di partenza?

Per rispondere a queste domande abbiamo selezionato alcuni commenti dei nostri informanti sulla loro evoluzione linguistica rispetto:

- all'italiano, lingua materna e lingua professionale;
- al francese, lingua 2 e lingua di supporto professionale;
- e alle altre lingue conosciute.

Alberto: ... ora non è più un *optional*. (La lingua francese) è importante conoscerla...sta diventando un po' alla volta - anche se ovviamente **alla mia età l'italofonia non la si mette in discussione** - però **sta diventando un po' il veicolo per la sopravvivenza (...)** quindi **il veicolo per la sopravvivenza cambia...la vedi...la vedi diversa, come la tua seconda lingua, proprio, eh....**mentre in Italia, non so, ogni tanto compravo *Le Monde* o ascoltavo *Arte* alla TV...**era quasi una cosa da snob, ora invece è diventata la mia realtà...**

Alberto viene intervistato dopo il primo anno scolastico all'estero: ha sempre amato la lingua francese, ogni tanto in Italia si comprava il quotidiano *Le Monde*; il suo era un interesse intellettuale, un *optional*, (“era quasi una cosa da snob”). Nell'esperienza all'estero la lingua diviene in un primo momento “il veicolo per la sopravvivenza”. Ben presto però assume la funzione di “seconda lingua”, (con un'accezione simile a quando si parla di *seconda patria*). Questa espressione evoca l'idea di una lingua che si ha a disposizione, che è molto vicina, più che vicina, (“ora invece è diventata la mia realtà”), che si può utilizzare in qualsiasi momento, non solo per situazioni pratiche ma anche per godere di piaceri intellettuali, anche se, afferma l'informante, alla sua età “l'italofonia non si mette in discussione”. Potremmo parlare di un passaggio da “lingua seconda” a

“seconda lingua”. Un capitale che si trasforma, quindi, nell’esperienza pratica di una persona che non si accontenta di sopravvivere all’estero ma che approfitta dell’esperienza per immergersi in una nuova cultura.

Barbara:...quante volte parlo francese?...giusto se sento le mie nipoti, quando sento le mie nipoti (ride)...e quando faccio la spesa, quando vado in un ufficio pubblico, **però è assolutamente limitato, sì, poco poco...**

...non c'è stato un miglioramento della lingua..sì, a livello di comprensione ho capito che esistono delle differenze con la lingua francese della Francia...

... anzi **forse c'è stata una perdita della competenza linguistica a più alto livello**: il francese è sempre una lingua che mi piace, mi piace molto...**ho avuto poco tempo** per leggere, per leggere delle cose, per leggere dei libri...perchè poi un po' trascinati dai tempi, essendo il primo anno d'esperienza...**le occasioni non sono state tante per un miglioramento della lingua e anche per un cambiamento di rapporto.**

Anche Barbara, come Alberto, viene intervistata alla fine del primo anno di esperienza: è arrivata in Svizzera potendo contare sull’appoggio di un fratello stabilitosi da tempo e con famiglia francofona. La sua esperienza è completamente diversa da quella di Alberto: il suo francese, lingua che ha insegnato in Italia, non trova terreno per un uso che vada al di là della comunicazione pratica o familiare. Ammette addirittura “una perdita delle competenza linguistica a più alto livello,” a causa dello scarso tempo e delle scarse occasioni a disposizione. Possiamo qui osservare due atteggiamenti diversi: Barbara e Alberto svolgono lo stesso lavoro, gli orari e le distanze che devono percorrere ogni settimana per raggiungere i loro corsi sono simili. Eppure Alberto trova il tempo per informarsi (“mi piace essere informato di quello che succede qua”), per immergersi, mentre Barbara rimane sospesa, “trascinata dai tempi”. Se consideriamo i capitali di partenza di Alberto, possiamo facilmente capire il perchè del suo atteggiamento: egli ha viaggiato moltissimo nel corso della sua vita, si è inserito in ambiti socioculturali diversi, ha imparato ad adattarsi a climi estremi e ad affrontare escursioni difficili. Quando parla di *sopravvivenza* sa esattamente che cosa vuol dire. Il percorso di Barbara, che pure ha visto emigrare parte della sua famiglia, è stato più tranquillo e ha conosciuto le problematiche della mobilità soprattutto attraverso uffici amministrativi.

Analizziamo ora la testimonianza di Enrica.

Enrica:... qui parlo molto l'italiano. Ai corsi parlo sempre italiano, però **un italiano che ho dovuto tirare in basso, ho dovuto molto semplificare.**

Il francese purtroppo **lo parlo pochissimo, quasi niente, e anche il francese che viene parlato qua lo**

devo anche interpretare, perchè si parla un po' con tutti ... ci sono persone che vengono da tutto il mondo e quindi... ecco.

E l'inglese l'ho messo da parte per il momento, speravo di riuscire a mettermi in qualche gruppo di conversazione, ma non ci sono ancora riuscita, perchè **non ho il tempo** materiale e **tanta stanchezza** accumulata e orari che permettono di fare poche pochissime cose dal punto di vista relazionale e questo pesa moltissimo personalmente.

Enrica, alla fine del primo anno di mandato, si posiziona nei confronti delle sue tre lingue. L'italiano è la lingua che insegna, ma l'ha dovuta "tirare in basso", "semplificare", per farsi comprendere da bambini per la maggioranza francofoni o dialettofoni e per comunicare con famiglie che raramente parlano un *buon* italiano. Sembra quasi che lamenti una mancanza di uso "colto" della sua lingua materna. Il suo utilizzo del francese è quasi assente: la zona di Losanna ha un'alta percentuale di immigrati ed Enrica sente la lingua "contaminata" da persone che si esprimono con gli accenti più svariati ("...il francese che viene parlato qua lo devo anche interpretare, perchè si parla un po' con tutti ... ci sono persone che vengono da tutto il mondo..."). Non riesce a trovare il tempo, l'occasione e l'energia necessaria per continuare ad esercitare l'inglese, la sua lingua d'insegnamento nelle esperienze precedenti, e vive in modo molto negativo questa situazione. Un italiano "basso", un francese "contaminato" e mancanza di tempo per l'inglese: un bilancio povero per chi ha fatto la scelta di andare all'estero. Eppure Enrica ha un grande capitale di mobilità. Ha seguito il marito, spostandosi con le figlie, per alcuni anni in diverse paesi del mondo, trovando opportunità di lavoro e di apprendimento. In Svizzera appare molto delusa dalla situazione e vive con difficoltà la solitudine.

Mario²¹⁸ ha un approccio pervaso di autoconsapevolezza di ciò che gli sta accadendo.

Mario: **L'apprendimento di lingue straniere getta nuova luce sul tuo modo d'insegnare la tua lingua d'origine, perchè la lingua straniera è un termine di paragone, di confronto**, e quindi inevitabilmente una lucidità, un **approfondimento** della tua lingua d'origine, nel senso che **io più ho imparato una lingua straniera più mi sono sentito italiano e più ho approfondito l'italiano stesso**, perchè mentre si è spaziato non solo, diciamo, rispetto alla rievocazione dell'esperienza precedente, passata nel proprio luogo di origine, ma anche rispetto a un'apertura più generale verso l'Italia e verso *le* Italie fuori dall'Italia è l'Italia

²¹⁸ Ricordiamo che egli fa parte del gruppo di insegnanti assunti dall'ente CPSI: non è stato inviato dal Ministero degli Affari Esteri, è emigrato per conto suo e ha fatto un percorso personale di integrazione attraverso diverse esperienze di insegnamento.

ugualmente, vista in maniera diversa.

... uscire dal proprio ambiente di origine e andare verso un altro ambiente e imparare nuove lingue, frequentare un altro mondo, significa anche **avere una evoluzione**, significa **cambiare**, significa **trasformazione** e allo stesso tempo **approfondimento** della propria identità, della propria origine e quindi **rapporto più autentico con se stessi**.

Mario vive nell'insegnamento la sintesi tra la sua lingua d'origine e le lingue straniere. Apprendendo altre lingue, prende coscienza di molti aspetti della sua didattica e della lingua che insegna: la sua percezione acquista profondità e ampiezza allo stesso tempo.

Sappiamo che l'esperienza di mobilità può confermare o modificare l'idea che si ha di se stessi (Di Pietro, 2012) e l'esperienza linguistica è il veicolo privilegiato di questa presa di coscienza. L'atteggiamento di apertura interculturale permette a Mario di riappropriarsi degli elementi distintivi che compongono le sue identità, di divenirne consapevole e riuscire ad integrare in se stesso ingredienti diversi della sua personalità ("... uscire dal proprio ambiente di origine e andare verso un altro ambiente e imparare nuove lingue, frequentare un altro mondo, significa anche avere una evoluzione, significa cambiare, significa trasformazione e allo stesso tempo approfondimento della propria identità, della propria origine e quindi rapporto più autentico con se stessi"). Assistiamo qui a un processo identitario in atto e ci chiediamo dove i personaggi sono rimasti se stessi e dove sono cambiati: l'interesse ci spinge a cercare di individuare che cosa è stato formatore nella storia di ciascuno (Demazière e Dubar, 2007).

Possiamo dunque rispondere alle domande che ci siamo posti all'inizio di questo paragrafo: senza la pretesa di rappresentare il campionario completo delle esperienze linguistiche, si sono voluti isolare alcuni indicatori di trasformazione emersi dalle parole degli informanti.

Come è cambiato il rapporto con le lingue? Abbiamo potuto vedere come esso possa migliorare, evolvere, maturare, ma anche peggiorare, involvere per tutta una serie di cause.

- L'esperienza all'estero LCO contribuisce ad aumentare il capitale linguistico? Non necessariamente, anche se non possiamo escludere il valore insito in ogni esperienza, qualunque essa sia, per il solo fatto di rivelarsi formativa in ogni caso. Certamente abbiamo visto che l'integrazione col territorio è lasciata alla buona

volontà e al carattere di ogni individuo. Chi non è motivato o portato ad aprirsi può vivere l'esperienza LCO senza migliorare la conoscenza della lingua del paese di accoglienza.

- Si possono individuare delle relazioni tra evoluzione linguistica e capitali di partenza? Non è facile stabilirlo in tutti i casi: a volte emergono in modo evidente, ma più spesso la storia di un individuo è troppo varia e complessa per poterle individuare con certezza.

6.4 Adattamento e competenze acquisite nella vita professionale

Riprendiamo qui il discorso sulle competenze acquisite nell'esperienza LCO. Quali indizi ci potrebbero rivelare le strategie di adattamento nella pratica pedagogica? E quali nuove metodologie vengono messe in atto nella pratica didattica dei docenti?

Nella mobilità si assiste spesso all'acquisizione di comportamenti completamente diversi, acquisiti proprio per la necessità di risolvere problemi nuovi, o già vissuti, ma in un contesto differente (Fossa Valenti, 1999).

Possiamo quindi mettere in luce le strategie²¹⁹ individuate da alcuni dei docenti LCO per gestire i gruppi-classe che si presentano, nella maggior parte dei casi, disomogenei in tutto: età, livello, bisogni e problemi. Gli insegnanti, come abbiamo visto, si trovano spesso a districarsi tra problemi organizzativi, alla ricerca di tecniche che possano permettere di attualizzare una didattica efficace e adeguata ad ogni situazione, che tenga conto da un lato degli effettivi bisogni degli studenti e dall'altro delle indicazioni del Piano dell'Offerta Formativa, collegialmente condiviso. Ognuno deve quindi trovare la propria posizione concettuale e metodologica tra discorsi ufficiali e proprie rappresentazioni (Cognigni, 2011).

²¹⁹ Ricordiamo qui il concetto di *bricolage didattico*, inteso come insieme di pratiche didattiche, spesso tentate e sperimentate, allo scopo di rispondere ai bisogni di gruppi-classe, problematici dal punto di vista della composizione e dell'organizzazione.

6.4.1 I ruoli del docente

Abbiamo scelto di rivelare alcuni indizi della trasformazione del docente in situazione LCO confrontandoli col modello teorico di Maggini (2001)²²⁰. Egli ha tentato di definire il ruolo del docente di lingua straniera alla luce delle teorie pedagogiche incentrate sul discente nel suo processo di apprendimento.

Il primo ruolo individuato è quello di *facilitatore di apprendimento*. Vediamo la testimonianza di Mario:

Mario: Allora il momento della sintesi è il momento in cui tu puoi essere una guida, cioè l'insegnante (...) come **facilitatore di apprendimento**. A me piace questa espressione, facilitatore, di persona che facilita l'apprendimento, nel senso che l'apprendimento non è fatto solo di quello che l'insegnante insegna, trasmette ma anche e soprattutto da quello che gli alunni trasmettono (...) quindi per me quest'idea di facilitatore è quello che rappresenta la transizione tra il POF e la realtà ricca umana esperienziale del vissuto di questi ragazzi...

Nei corsi LCO più che altrove l'insegnante si trova nel ruolo di colui che facilita un apprendimento che dev'essere necessariamente autonomo. Egli deve imparare a predisporre in ogni gruppo classe le condizioni ideali per facilitare l'acquisizione di competenze e contenuti da parte dei suoi alunni. Citiamo Maggini²²¹ direttamente:

Facilitare l'apprendimento dell'allievo comporta un uso accorto e consapevole delle tecniche di insegnamento, implica una corretta gestione delle tecnologie educative, e richiede un maturo trattamento psicologico delle relazioni interpersonali (Maggini, idem, p.44).

Mario vede in questo suo ruolo la transizione tra i principi condivisi del Piano dell'Offerta Formativa e la realtà "ricca umana esperienziale del vissuto di questi ragazzi". La relazione con gli alunni diviene così una co-costruzione del progetto educativo e l'insegnante impiega tutte le sue capacità organizzative e tecnologiche, tutte le sue conoscenze, al fine di mettere gli studenti nelle migliori condizioni per imparare.

Un altro ruolo del docente è quello di *regista e animatore* delle attività in classe:

²²⁰ Vedi seconda parte par. 3.4

²²¹ Vedi parte seconda, par.3.4

Teresa:...io vedo, soprattutto come insegnante di scuola elementare, che se non faccio parlare i bambini, se non li faccio cantare, se non li faccio giocare, se faccio un po' di confusione in classe,(...) con i piccoli bisogna usare i burattini a volte, **bisogna mediare la lingua attraverso qualcosa di piacevole e quindi secondo me far amare l'italiano anche attraverso i giochi...**

Teresa si vede nel ruolo di animatrice del corso, senza peraltro esserne la protagonista: capisce che i bambini, soprattutto in situazione extracurricolare come quella dei corsi LCO, hanno bisogno di stimoli forti e attraenti attraverso i quali far passare i messaggi.

Maggini individua un altro ruolo del docente, quello di *sperimentatore*, che è rintracciabile anche nelle nostre testimonianze, come si evince dagli estratti seguenti:

Camilla:...nessuno ha ancora pensato, per quel che mi risulta, a un portfolio linguistico per i bambini stranieri che imparano l'italiano. E quindi **ho provato a farlo qui.**

Cecilia: **E' un lavoro che anche ti inventi**, forse è anche **stimolante**, perchè ti trovi a **dover escogitare delle cose che prima non avresti mai pensato...**

Renata: **Io ho sperimentato molto, dove mi è stato possibile...**

In situazioni particolari, come quella dei corsi di lingua e cultura italiana d'origine, nella quale il docente gode di grande libertà nelle scelte di metodologie e contenuti, l'occasione di sperimentare nuove idee e ipotesi non manca. Verificare e adeguare il progetto didattico, spesso concepito con altri colleghi, è una preziosa possibilità per trovare nuove vie, nuove forme nella propria esperienza d'insegnamento e crea motivazioni e soddisfazioni che vanno al di là delle difficoltà incontrate.

Un altro ruolo è quello di *mediatore*: nel corso di lingua e cultura d'origine questa componente è importante. Lo evoca Barbara nella sua testimonianza.

Barbara: ...io credo che sia competenza dell'insegnante di essere **mediatore di cultura**, nel momento in cui si sceglie una professione si sceglie anche questo, con quello che dà la propria personalità e le proprie conoscenze...

Riprendiamo a questo proposito la citazione di Edith Cognigni²²²:

...si prenderà in esame il ruolo di mediazione, più che di "trasmissione", che deve poter svolgere il docente di lingua, e quali implicazioni ciò può avere nella didattica dell'italiano "lingua d'origine".

Ritengo infatti che in questo tipo di insegnamento linguistico in particolare la lingua deve poter

²²² Vedi parte seconda, par. 3.4

essere *vissuta* e non semplicemente *acquisita*, considerata nei suoi aspetti psico-affettivi e culturali oltre che cognitivi, per far scoprire le eventuali continuità, rotture ed artifici sulla base del personale bagaglio esperienziale personale e familiare, delle proprie rappresentazioni a proposito di questa lingua-cultura (Cognigni, 2011, p.175).

Vediamo come questa posizione sia vicina a quella degli informanti che ci hanno consegnato le loro testimonianze e le loro idee. La concezione di una lingua più da vivere come esperienza che da acquisire come oggetto, tenendo conto degli aspetti psico-affettivi e culturali oltre che quelli cognitivi, vedrebbe il ruolo di mediatori esplicitarsi in una sorta di accompagnamento nel passaggio tra le rappresentazioni di tutte le sfumature possibili di questa lingua-cultura d'origine e la realtà di una lingua viva e contemporanea, varia e in evoluzione.

6.4.2 L'approccio umanistico-affettivo

Nella seconda parte della nostra ricerca abbiamo individuato l'approccio umanistico-affettivo²²³ come quello che meglio si potrebbe adattare alle pratiche d'insegnamento nei corsi di lingua e cultura d'origine.

Ricordiamo i principi su cui si basa e vediamo in quali casi possiamo fare un parallelo con le pratiche didattiche dichiarate dagli insegnanti nelle loro interviste.

- *L'insegnante tiene in considerazione la dimensione psicologico-affettiva oltre che quella cognitiva dell'alunno.*

Mario:...una pedagogia anche fondata sull'amicizia (...) vederli come portatori di questa italianità che nel corso si mette in atto attraverso il dialogo, attraverso la comunicazione e la scuola non è solo la scuola ma è un momento umano di comunicazione, di incontro e di amicizia.

Quando insegno italiano come lingua d'origine con italiani che sono questi ragazzi adolescenti, e i bambini, è più una lingua che io stesso avverto come familiare, per cui quasi impercettibilmente, senza che io ne prenda coscienza, si crea più familiarità...

Mario parla addirittura di *amicizia* tra alunni e professore e vede il rapporto docente/discente attraverso l'idea di dialogo, comunicazione, incontro in un'atmosfera di italianità familiare a tutti. Anche Alberto si accorge ben presto della necessità di creare un

²²³ Vedi parte seconda, par. 3.5

rapporto più umano coi suoi studenti, ma sottolinea che sente la necessità di un rapporto *dialettico, non solo emotivo*. L'atmosfera della classe di lingua e cultura d'origine deve necessariamente fare appello a una sorta di familiarità creata dalle origini comuni, che diviene il perno della motivazione dei ragazzi che frequentano il corso.

Alberto... ma io ho capito che **il rapporto prettamente così professionale da insegnante che fa due ore di lingua e poi se ne va non può funzionare alla lunga**, cioè può funzionare se uno sta a fare un corso di uno o due mesi, non se stai degli anni scolastici interi.

Punto anche sul rapporto emotivo-umano, raccontare un po'(...) **riuscire a creare un rapporto anche dialettico, non solo emotivo...**

- *L'insegnante parte dal discente, dai suoi bisogni, dai suoi interessi, dai suoi stili di apprendimento sempre rispettandone l'equilibrio psicologico.*

Soprattutto nel caso dei corsi LCO bisogna considerare il fatto che il docente, almeno nei primi anni di mandato all'estero, non conosce a fondo le particolarità dei suoi alunni, ben diversi dagli studenti italiani. Il loro approccio allo studio è stato formato in modo totalmente diverso da quello italiano e le famiglie di questi ragazzi hanno ben poco in comune con le famiglie degli alunni in patria. Bisogni, interessi e stili di apprendimento rappresentano una grossa incognita per l'insegnante LCO e lo sforzo per scoprirli e partire da essi sta alla base di una didattica efficace.

Alberto: **L'anno prossimo vorrei puntare più**, soprattutto in storia e geografia, **sul lavoro di gruppo**: produzione di materiale e cartelloni, forse anche perchè **sicuramente è più appassionante disegnare e produrre qualcosa.**

Alberto presta attenzione agli stimoli che possano favorire il dialogo nei corsi e cerca di individuare le attività che possano appassionare maggiormente i ragazzi, proponendosi di utilizzarle.

- *La fiducia in se stessi, l'autonomia e la collaborazione sono obiettivi da raggiungere per facilitare l'apprendimento*

Oreste:...uno spiega, ha bisogno un po' di tempo per spiegare, e poi **la maggior parte delle classe deve esser in grado di riuscire a lavorare in modo quasi autonomo**, perchè se magari non riescono cominciano a scoraggiarsi...

Renata: **tu non hai un corso (...) hai dieci alunni**, dieci alunni fanno dieci lezioni **diverse**, con molta **autonomia**.

Oreste punta sull'obiettivo dell'autonomia fin dalle prime lezioni, perchè si accorge che solo rendendosi indipendenti nel proprio lavoro i suoi alunni si sentono incoraggiati nell'apprendimento. Renata assume l'autonomia come presupposto di base nel suo approccio didattico: il concetto di classe quasi scompare per lasciare posto a un rapporto diretto con ogni singolo alunno, che diventa co-costruttore del suo apprendimento.

- *L'insegnante deve saper creare un'atmosfera distesa, senza tensioni, paure, attese*

Mario:... non siamo in una scuola intesa in senso classico, dove l'insegnante ha il potere di mettere dei voti negativi, di redarguire gli studenti, **ma in un rapporto umano dove, se tu spera di trasmettere qualche cosa, questo è possibile...**

Questo è facilmente realizzabile, vista la posizione extracurricolare dei corsi. Se mai a volte l'atmosfera è fin troppo distesa e rischia di degenerare in comportamenti eccessivamente disinvolti da parte degli alunni, come abbiamo potuto vedere quando abbiamo parlato di autorevolezza dell'insegnante LCO. La difficoltà per l'insegnante sta proprio nel trovare un equilibrio tra rapporti distesi e salvaguardia della disciplina.

- *Le metodologie usate in quest'ottica si devono basare sul paradigma pedagogico per cui l'apprendimento è un processo di co-costruzione attiva del sapere.*

Oreste:... loro hanno delle **attività per gruppi**, non a livello individuale, praticamente si svolge allo stesso modo, però separato. Mentre io lavoro con alcuni, gli altri svolgono magari delle attività scritte come rispondere a delle domande o cercare sui dizionari il significato delle parole che non conoscono, oppure quelli più piccoli, illustrare la storia che hanno letto.

...secondo me se uno non arriva lì organizzato, **nel momento in cui è lì deve sapere già quello che deve fare...** e poi deve essere anche calibrato il modo...

L'approccio di Oreste incoraggia gli alunni a collaborare al proprio apprendimento: l'autonomia nelle varie attività dà ai ragazzi la sensazione di costruirsi da sé il proprio sapere e le proprie competenze.

- *Le lezioni sono centrate sull'interattività e l'alternanza tra momenti diversi, con molto spazio lasciato all'espressione dei discenti e in cui sia presente una mediazione tra il programma previsto e l'attenzione ai bisogni e agli interessi del gruppo di apprendenti.*

Renata:...**tutti insieme frontale così non ci lavoro**, non ci riesco, anche perchè certe volte è necessario che veda il lavoro che hanno fatto loro, che io faccia le correzioni per vedere dove sono, se hanno capito, non hanno capito, se hanno bisogno di ulteriori spiegazioni per delle cose...

...**un insegnante che arriva qua deve incaricare gli altri, servirsi degli alunni, far fare i professori agli alunni ...**

Renata rifiuta l'idea della lezione frontale e trova, nel seguire il lavoro dei suoi alunni, un approccio molto più personalizzato. Capisce che è necessario variare le attività e *utilizza* gli alunni per aiutare i compagni.

- *L'insegnante utilizza inoltre le risorse del gruppo-classe, (con il cooperative learning, la peer education e il tutoring, tutti sistemi di collaborazione tra studenti), per gestire le differenze tra gli studenti.* Queste e altre strategie di gestione della classe sono fondamentali per poter coordinare le diversità presenti in quasi tutti i gruppi classe.²²⁴ Ognuno trova le sue strategie a seconda della situazione.

Renata: E' tutto diverso a seconda delle competenze degli alunni. Un lavoro individualizzato, ma io preferisco che siano almeno due o tre sullo stesso lavoro **perchè così si aiutano**, anche se sono separati poi li mando, li faccio spostare, poi gli dico: vai da lui.....

...**il tutoring**, cioè di vedere che non ci sei solo tu ma che ci sono degli alunni che hanno delle competenze anche momentanee... noi perchè non le dobbiamo far sfruttare queste cose qua: se c'è un alunno in una classe che sa parlare italiano perchè non lo devo mettere insieme a degli altri, per aiutare, una volta con uno che non ne sa proprio niente, una volta con uno che deve recuperare...

Alberto: Diciamo che quando è stato possibile ho fatto fare lavori di gruppo su delle schede (...), magari **mettendo insieme ragazzi con competenze diverse**, in modo che si aiutino l'un l'altro.

Camilla:... facendo gioco poi ovviamente sulle differenze fra loro, per poter **istituire una tecnica di tutoraggio per supportare le situazioni più deboli sul piano linguistico**, perchè altrimenti diventava ingestibile, date le grosse differenze...

L'approccio umanistico-affettivo si rivela efficace soprattutto in quelle situazioni che richiedono molta *capacità di adattamento* sia ai docenti che agli apprendenti (Caon, 2006).

²²⁴ Vedi parte seconda, par.3.5.

Camilla: Quindi **ho dovuto rinventarmi tutto**, ho messo mano a quello che avevo capito dell'insegnamento della lingua italiana per stranieri, che non avevo mai praticato, ma che avevo predicato, diciamo così, nella mia attività ministeriale e ho riorganizzato tutta l'attività.

Enrica:...**io ho riassetato un sacco di cose**, perchè ho dovuto rivedere da un punto di vista professionale tutto quello che facevo prima...(...) quello che ho fatto fino a adesso non è cancellato, però **riveduto e corretto continuamente**, continuamente, continuamente, praticamente, non dico giornalmente ma ogni settimana **devo rivedere, devo rifare, devo cambiare, aggiustare, togliere, mettere**, (...) oltretutto le cose che vanno bene in un corso o due corsi non vanno bene in un altro corso...

Si può quindi vedere come lo sviluppo professionale dei docenti LCO passi per una continua messa in questione di certezze acquisite e comportamenti provati, per tentativi ed errori, nell'ottica di un'ottimizzazione delle risorse impiegate e di un miglioramento della pratica professionale. Appare perciò necessaria la capacità di reinvestirsi per modificare la postura iniziale d'insegnante curricolare ed assumere quella di insegnante LCO. L'errore più grande, il rimpianto più sottolineato è quello di sentirsi capace, di non rendersi conto di aver bisogno di consigli e di preparazione.

Lavoro e vita personale sono comunque strettamente legati, come osserva Mario:

Mario: **L'insegnamento è una ricerca**, ma anche **una ricerca umana personale e non solo una ricerca didattica e pedagogica**: quello che noi cerchiamo a un livello interiore può essere trasposto, nel senso che ha un riflesso, una ripercussione anche nel nostro modo di lavorare (...)

In questo paragrafo abbiamo messo a confronto l'evoluzione dei docenti attraverso l'esperienza dei corsi di lingua e cultura d'origine con i modelli di ruolo di Maggini e un modello di approccio didattico di tipo umanistico-affettivo, che tenga conto della necessità di saper gestire classi ad abilità differenziate.

Possiamo però domandarci se c'è una differenza tra ciò che gli insegnanti dichiarano nelle loro pratiche e ciò che fanno in realtà. E' per questo motivo che vorremmo mettere a confronto le testimonianze di due docenti con le annotazioni (riprodotte in questa sede in formato ridotto) trascritte durante *l'osservazione in classe*, allo scopo di completare il nostro quadro di indagine. Abbiamo scelto Mario (corso a livello elementare) e Renata (corso a livello medio) che abbiamo intervistato e che abbiamo osservato nella loro pratica.

Mario: ... **una pedagogia anche fondata sull'amicizia**: dev'esserci un'amicizia coi giovani, con i ragazzi, una maniera anche molto basata sulla democraticità. Se c'è una...benevolenza nei confronti di questi ragazzi, non pensare che loro sono quelli che devono imparare, quelli che hanno delle lacune, o che non si esprimono bene, che fanno degli errori di grammatica che bisogna correggere(...) ma di **vederli come portatori di questa italianità che nel corso si mette in atto attraverso il dialogo, attraverso la comunicazione e la scuola non è solo la scuola ma è un momento umano di comunicazione di incontro e di amicizia**. Questo è un po' il mio modo di vedere le cose.

Quando insegno italiano come lingua d'origine con italiani che sono questi ragazzi adolescenti, e i bambini, è più una lingua che io stesso avverto come familiare, per cui quasi impercettibilmente, senza che io ne prenda coscienza, **si crea più familiarità**, anche perchè probabilmente sono più giovani e quindi io li vedo come.....**c'è anche un aspetto affettivo**, è vero, perchè io sono insegnante extracurricolare (...)a volte i bambini sono più spontanei e ti danno del tu, **quasi come se avvertono che in me non c'è questa presenza dell'adulto autoritaria**, quindi i bambini sono più comunicativi, più affettuosi, nel senso che sono più spontanei, quindi ti danno del tu.

... non siamo in una scuola intesa in senso classico, dove l'insegnante ha il potere di mettere dei voti negativi, di redarguire gli studenti, **ma in un rapporto umano dove, se tu speri di trasmettere qualche cosa, questo è possibile...**

Osservazione in classe: Mercoledì, durata del corso: dalle 13 alle 15. Mario arriva nell'aula assegnata ai corsi LCO di italiano. E' un'aula di scienze al pianterreno. Ci sono sette alunni di età compresa tra i sette e i dieci anni. Mi presenta i bambini, uno alla volta, **cercando di stimolarli a parlare di sè**. Reagiscono in modo diverso a seconda dell'età. Alcuni sono più disinvolti, altri più timidi. Quasi tutti parlano l'italiano in modo stentato. Se fanno degli errori **vengono corretti, ma con molta discrezione**. Ognuno di essi tira fuori il materiale occorrente per il corso: piccoli libri-quaderni di lavoro, ciascuno corrispondente al proprio livello. Il docente scrive alla lavagna il programma del corso: Scuola, Giochi, Pausa, Gioco, Compiti per la lezione seguente, che dovrà svolgersi nelle due ore a disposizione. **Mario passa da ogni alunno a controllare il lavoro che dovrà eseguire in autonomia quel giorno**. Ci sono alunni più indisciplinati degli altri: **Mario li gestisce con l'uso dell'ironia, cercando anche di responsabilizzarli, nominandoli suoi assistenti per coinvolgerli. Il suo tono è molto accattivante, affettuoso**, parla sempre italiano anche se gli alunni incespicano nell'esprimersi e mescolano italiano e francese. I bambini, una volta organizzati nel loro lavoro, rimangono seduti a lavorare. Ho l'impressione che a questo punto essi vivano isolati l'uno dall'altro, ciascuno con le proprie attività, senza contatti con gli altri. **Mario non si siede mai, gira intorno ai ragazzi e li segue nel loro lavoro cercando di favorire l'aiuto reciproco**. Se i ragazzi chiacchierano troppo tra di loro, **egli alza la voce in modo autoritario, ma non perde la pazienza**. I giochi in classe sono a sfondo didattico. Nella pausa si esce in un cortile e **il maestro gioca con i bambini, corre come se fosse uno di loro, si lascia inseguire, non assume un ruolo di organizzatore ma è uno di loro. I bambini gli danno del tu, sono affettuosi con lui**.

Verso la fine delle due ore si canta una canzone tutti insieme, poi il maestro assegna a ciascuno il compito per la lezione seguente.

Possiamo vedere da questo confronto come ci sia coerenza tra ciò che il docente dichiara e ciò che in effetti fa²²⁵ nella sua pratica didattica. Familiarità e affettività sono le basi di un rapporto di trasmissione prima umana che culturale. Anche nel caso di Renata non sembra esserci contrasto tra la testimonianza e l'osservazione:

<p>Renata:</p> <p>Tu non hai un corso (...) hai dieci alunni, dieci alunni fanno dieci lezioni diverse, con molta autonomia.</p> <p>...tutti insieme frontale così non ci lavoro, non ci riesco, anche perchè certe volte è necessario che veda il lavoro che hanno fatto loro, che io faccia le correzioni per vedere dove sono, se hanno capito, non hanno capito, se hanno bisogno di ulteriori spiegazioni per delle cose...</p> <p>...la cosa piu' bella che ho acquisito qua è che non ho di fronte una classe ma ho di fronte degli alunni...</p> <p>E' tutto diverso a seconda delle competenze degli alunni. Un lavoro individualizzato, ma io preferisco che siano almeno due o tre sullo stesso lavoro perchè così si aiutano, anche se sono separati poi li mando, li faccio spostare, poi gli dico: vai da lui.....</p> <p>...il tutoring, cioè di vedere che non ci sei solo tu ma che ci sono degli alunni che hanno delle competenze anche momentanee... noi perchè non le dobbiamo far sfruttare queste cose qua: se c'è un alunno in una classe che sa parlare italiano perchè non lo devo mettere insieme a degli altri, per aiutare, una volta con uno che non ne sa proprio niente, una volta con uno che deve recuperare...</p>	<p>Osservazione in classe: lunedì, durata del corso: dalle 15:45 alle 17:45. Renata arriva in un'aula al pianterreno. E' un'aula che in altri orari ospita una classe della scuola svizzera. Presenti 10 alunni di 13-14 anni.</p> <p>Oggi si svolgeranno dei test di comprensione e di espressione scritta. Renata, dopo aver accolto con molta cordialità gli studenti che arrivano alla spicciolata, spiega loro come devono svolgere le prove. Parla sempre in italiano, ma lentamente, con tono condiscendente e facendo spesso riferimento ad elementi di cultura generale italiana (squadre di calcio, Fascismo) dati per scontati. Quando deve spiegare qualcosa, cerca di far emergere delle ipotesi dai suoi studenti. I ragazzi parlano italiano con l'insegnante, ma solo se sollecitati. Sono molto tranquilli e disciplinati. Renata è quasi sempre in piedi durante il corso e si sposta da un alunno all'altro per controllare il lavoro, incoraggiandoli spesso: parla sottovoce a ciascuno. Si accorge quando sono stanchi e mostra la massima comprensione.</p> <p>Qualcuno non riesce a finire il lavoro assegnato, ma ciò non sembra rappresentare un problema. Non fanno pause a causa dell'orario, ma l'insegnante ha portato la merenda ai ragazzi: mi racconta che lo fa spesso.</p> <p>Una ragazza chiede una spiegazione e Renata la affianca alla compagna di banco, incaricando quest'ultima di aiutarla, dopo aver verificato che ne abbia le competenze.</p>
--	--

²²⁵ Nell'osservazione c'è il rischio, da parte del ricercatore, di influenzare l'atteggiamento dell'osservato, ma molto meno quello degli alunni, di cui si possono intuire le abitudini prese e gli atteggiamenti abituali nei confronti del maestro.

Renata ha fatto la scelta di non intervenire in modo accentrato in classe, ma di favorire l'autonomia e la collaborazione dei suoi studenti. In realtà, la sua personalità emerge in modo notevole, dando senso al corso con la sua sola presenza. Lei ha un rapporto personale con ciascun alunno, questo è un aspetto che colpisce subito l'osservatore: non parla quasi mai a tutti assieme e conosce molti particolari personali di ognuno. Si ha l'impressione di un tipo d'insegnamento istintivo, volutamente non programmato, empatico, basato sul rapporto con l'insegnante che tasta il polso della situazione e da lì parte, reagendo a bisogni e interessi degli alunni. Quando parla delle sue pratiche didattiche, Renata dice meno di quello che fa: forse non si rende conto di aver trovato, per intuito, un tipo di approccio molto indicato per i corsi LCO.

Possiamo concludere che per vie diverse gli insegnanti si sono avvicinati molto a questi modelli che avevamo in un primo tempo ipotizzato come i più adatti all'insegnamento LCO. In parte l'avvicinamento è stato guidato da aiuti esterni, come corsi di aggiornamento, ma in altri casi i docenti si sono trasformati, con osservazione ed intuito, flessibilità ed impegno, in un altro tipo di insegnante. Appoggiandosi ai loro capitali e spinti dalle proprie motivazioni sono arrivati a mediare, ciascuno a modo suo, tra passato e presente verso un futuro di integrazione delle loro diverse appartenenze. Ogni docente quindi si trova trasformato, dal punto di vista personale e professionale, da un'esperienza che va al di là di ogni sua aspettativa, e in questa trasformazione ritrova la sua identità. Nascono nuovi atteggiamenti, legati a nuove percezioni che aprono al ruolo di mediatore nel rapporto interculturale tra il paese di origine e il paese di accoglienza e tra le diverse generazioni di emigrati italiani (Gazzana, 2011).

6.5 Come reinvestire le competenze acquisite?

Acquisire delle competenze attraverso un'esperienza ricca ma anche difficile ha un senso soprattutto se tali competenze diventano capitalizzabili, cioè se possono essere reinvestite in attività future. E' vero che ogni esperienza concorre comunque ad aumentare il capitale esperienziale generale di ogni persona, ma poter utilizzare ciò che si è appreso in situazioni specifiche è molto gratificante e dà un significato al proprio percorso.

Alberto: ...il mio sogno nel cassetto sarebbe (...) di mettere tutte queste mie esperienze insieme in un corso per adulti, dove poter mettere sia le esperienze umane che professionali, (...) per me sarebbe, ecco,
--

il coronamento alla fine del mio lavoro...intellettuale (...)

Vorrei riversare le mie esperienze in **un corso per adulti**, anche non italofofoni, nemmeno di origine italiana, **dove queste cose che sto imparando adesso su come insegnare potrebbero tornarmi utili, insomma.**

Alberto è stimolato dalle competenze che sta acquisendo e vive il bisogno (e il sogno) di riversare le sue risorse in esperienze ulteriori, non proprio simili a quelle che sta vivendo (“vorrei riversare le mie esperienze in un corso per adulti, anche non italofofoni, nemmeno di origine italiana”), ma nelle quali senta di poter riutilizzare ciò che ha imparato.

Barbara individua dove potrebbe spendere le nuove competenze acquisite, ma il suo atteggiamento è più pragmatico:

Barbara: la possibilità sarebbe quella di andare a lavorare nei CPA, gli ex CTP, per la formazione degli immigrati, quindi **avere una competenza in più** da questo punto di vista per i corsi d'integrazione che adesso sono obbligatori...

La Dirigente Scolastica individua nella *flessibilità* la competenza-chiave del docente LCO. Molte competenze sono state trovate in diversi studi (Balboni, Santipolo, 2003; Mezzadri, 2003) che definivano *l'insegnante di italiano LS ideale*, individuando competenze come la capacità di motivare e stimolare gli allievi, stabilire un rapporto di fiducia e far innamorare gli studenti dell'Italia e della sua lingua. L'insegnante ideale deve tendere a un miglioramento continuo, essere in tensione verso l'eccellenza, attraverso la trasparenza e la coerenza nella formazione, nell'autovalutazione e nelle proposte didattiche. Sono tutte competenze auspicabili, ma, attraverso l'analisi della pratica didattica nei corsi LCO, abbiamo scoperto che occorre soprattutto una competenza a livello metodologico, una capacità di dividersi e moltiplicarsi al tempo stesso, che è specifica della situazione.

Intervistatore: Come pensa che sia spendibile l'esperienza dei corsi nella prospettiva del rientro di un insegnante nella scuola italiana?

Dirigente Scolastica: Sicuramente nella capacità di **flessibilizzazione estrema del proprio lavoro didattico**, questo credo che...è l'apprendimento che un insegnante fa, assolutamente, quando viene a insegnare nei corsi: è capace di lavorare in contemporanea con bambini con competenze molto molto diversificate: una cosa molto difficile che in Italia...non arriva...perché non si tratta soltanto di rispondere a processi di apprendimento diversificati degli alunni che avviene normalmente nelle classi, ma proprio di rispondere, come dire, **creando, progettando il proprio lavoro in risposta a competenze estremamente diversificate**, legate all'età, non soltanto, e legate anche ai percorsi di scolarizzazione che i vari studenti

hanno avuto. Quindi da un punto di vista dell'**insegnamento agli stranieri** per esempio è perfetto, ma anche da un punto di vista di **insegnamento in percorsi multiculturali**, proprio perchè, diciamo, questa **flessibilità**, questa **ricchezza di strategie didattiche**, che sicuramente ha dovuto mettere in atto, o acquisire o potenziare rispetto alle proprie precedenti esperienze professionali, **può trovare proprio uno sbocco in progetti rivolti a... diciamo così... non ai gruppi *mono* ma *pluri*, con competenze *pluri*.**

Creare, programmare il proprio lavoro nell'ottica di rispondere ad esigenze molto diverse nello stesso gruppo è una competenza che si acquisisce solo dopo molta esperienza nei corsi LCO e certamente è applicabile a contesti di pluriclassi o gruppi misti, che normalmente presentano grosse difficoltà di organizzazione. Questo saper fare attraverso tecniche specifiche è un'abilità preziosa per chi rientra nell'insegnamento in patria. Spesso però i docenti non hanno molta fiducia in questa possibilità: Barbara lo ha già provato nella sua esperienza e in quella di suoi colleghi. Le competenze acquisite finiscono spesso per essere sprecate da un'organizzazione troppo centralizzata e bloccata dalla burocrazia che non è in grado di individuare e mettere a profitto le risorse degli insegnanti. Anche se il sentimento è quello di "dare molto di più", come dice Teresa, la fiducia nell'apparato della scuola italiana è scarsa.

Barbara: **L'Italia non riesce a sfruttare le competenze dei suoi cittadini, in particolare nella scuola.** Tutte le volte che io ho fatto delle cose diverse nella scuola, **tornata a scuola ho fatto la stessa cosa che fanno tutti gli altri che quelle cose non le hanno fatte.** Quindi credo che anche in questo caso succederebbe la stessa cosa ed è successa ad amiche mie che sono state fuori che poi hanno fatto l'insegnate curricolare, **con una competenza in più**, certo.

Teresa:... **mi sento adesso di dare molto di più: non lo so se riuscirei a darlo nella scuola italiana, così come è strutturata adesso.....**

6.6 Il ritorno: tre casi personali

Concludiamo la nostra analisi con un elemento che può aiutarci a mettere meglio in luce altri indicatori di trasformazione: *il ritorno*. La mobilità è spesso pensata soprattutto come una *partenza*, con tutte le problematiche connesse, poi come un *arrivo* in luoghi prima sconosciuti e via via integrati nella propria esperienza, ma raramente si pensa al *ritorno* come altro momento della mobilità, che non capita necessariamente a tutti.

Il ritorno può essere sognato per tutto il periodo trascorso all'estero, può essere una scappatoia per non affrontare il nuovo, può essere temuto per rifiuto del passato o per

paura del cambiamento. Dipende dalle motivazioni che erano state alla base della partenza e dall'evoluzione personale nell'esperienza vissuta. Non si può mai prevedere ciò che un viaggio provocherà dentro di noi, ma lo si capisce, in parte, al ritorno (Di Pietro, 2012).

Camilla:... **sono sicuramente una persona diversa. L'ho capito tornando.** Quando sono tornata, ritornavo in una casa dove non vivevo più da cinque anni, dove era vissuto mio figlio. Quando sono tornata, ho pulito tutta casa a fondo con la mia donna di servizio e ho ritirato fuori i tappeti, le tende, i centrini, gli oggetti. Li ho rimessi tutti al loro posto. Non mi sentivo per niente a mio agio. **Dopo venti giorni ho ritolto tutto ...** Non mi trovavo più nella casa che avevo lasciato, che evidentemente **mi rappresentava quando ero partita, ma non mi rappresentava più al mio ritorno.** Ho detto ok, **io sono cambiata.** (...) **Ricominciare daccapo.** Era un secondo ricominciare daccapo, però ho capito lì che **io ero veramente cambiata.**

Camilla viene intervistata qualche mese dopo il suo ritorno in patria. Il tema della casa, così importante nella sua esperienza, come abbiamo già potuto vedere, riemerge per evidenziare il cambiamento vissuto dall'insegnante nell'esperienza all'estero. Si accorge di non assomigliare più alla persona che era partita cinque anni prima, che la sua personalità, già adulta, si è modificata con una velocità inimmaginabile e che deve ricominciare daccapo, e non senza dolore. Il ritorno, dunque, è come un secondo inizio. Spesso un salto nel buio. Vittoria si trova a dover prendere decisioni importanti.

Vittoria: ...**il fine mandato è un momento diciamo abbastanza difficile da affrontare...**a me...ecco io sono a tre mesi dalla partenza mi trovo a viver **un grosso conflitto** perchè ho vissuto praticamente 25 anni della mia vita fuori dall'Italia e 25 anni in Italia (...) devo decidere a questo punto della mia vita dove definitivamente voglio stare, perchè non posso più permettermi il lusso "mi faccio 5 anni di qua 5 anni di là", ma **devo decidere.** Questa **scelta di definitività** non è che mi fa piacere. Quando arrivano all'estero (gli insegnanti) **devono poi fare i conti con la parentesi che si chiude.** Bisogna poi scegliere sia di tornare da dove si è venuti (e se si è scappati via da questi posti perchè non ci è piaciuto **diventa difficile tornarci**), oppure deve scegliere un altro posto, ma quest'altro posto, essendo un punto interrogativo, perchè non lo conosci, diventa veramente traumatico...**perchè i modelli che ti sei costruito nella tua mente sono diversi da quelli che troverai...**

Vittoria deve fare una scelta radicale. Potrebbe tornare al luogo di partenza oppure in un altro di sua opzione. La parentesi all'estero si chiude tra poco e lei si trova nella situazione di dover scegliere: il luogo da cui era fuggita, il contesto difficile di partenza, o l'incognita di un'altra sede? I modelli che ci si costruisce durante la permanenza fuori patria risultano diversi dalla realtà. E poi bisogna fare i conti con il proprio cambiamento. Non si desiderano più le stesse cose di prima. Ricordiamo che Vittoria ha un grande

capitale di mobilità, essendo vissuta per metà della sua vita all'estero, ma da un lato è in cerca di stabilità, ("non posso più permettermi il lusso "mi faccio 5 anni di qua 5 anni di là", ma devo decidere"), dall'altro la teme, ("Questa scelta di definitività non è che mi fa piacere").

Teresa rinvia il più possibile il ritorno: anche lei ha trovato all'estero un altro modo di essere che la soddisfa e ha paura di tornare ai problemi dai quali era fuggita (quel triplo *no* sta a indicare un netto rifiuto, una ferita mai dimenticata che teme di riaprire).

Teresa: ...ritornare in Italia nella piccola scuola con i problemi dell'Italia...non lo so, **mi sarebbe stato strettissimo...non lo so...adesso lo rimando, lo rimando il problema...**

Come mi troverei cambiata tornando in Italia? Non lo so, forse quello che rimarrebbe sempre è la voglia di trasmettere qualcosa, quindi la voglia di entrare in classe, quella sì, mi rimane, ma quello che **mi fa paura e che mi fa dire no, no, no**, è il rapporto coi colleghi (della scuola italiana)...

L'idea del ritorno, presente in tutte le situazioni di mobilità, può dunque svolgersi in modi diversi: restare un progetto, fonte di sogni inespressi per compensare il sentimento di sradicamento, oppure realizzarsi in parte con ritorni sporadici o altrimenti diventare realtà (Grinberg e Grinberg, 1990). Nel caso degli informanti, solo coloro che sono venuti espressamente su mandato del Ministero degli Esteri hanno la certezza del rientro, che sia o meno desiderato. Per i docenti residenti già sul posto il discorso è lo stesso che per tutti gli altri emigrati. Certo è che il ritorno, come la partenza, inizia molto prima del momento in cui succede e comporta tutta una serie di sentimenti, spesso in contrasto tra di loro, che accompagnano il periodo delle decisioni e della preparazione.

6.7 Conclusioni

Riprendiamo le domande che ci siamo posti nell'introduzione di questo sesto capitolo.

Come si possono analizzare i micro-processi identitari che coinvolgono la sfera personale e professionale degli informanti? Come possiamo identificare le competenze, acquisite nella mobilità personale e professionale, da individui posti di fronte a nuove problematiche che richiedono capacità diverse?

Abbiamo ripreso la serie di consigli degli insegnanti per chi arriva al loro posto, postulando che essi sarebbero stati rivelatori di nuove rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti acquisiti nell'esperienza dei corsi LCO.

Abbiamo quindi classificato le loro risposte analizzandone differenti aspetti, similitudini e divergenze.

In sintesi, ci siamo soffermati in particolare:

- sulle competenze acquisite in generale,
- sulle competenze di mobilità in particolare,
- sull'evoluzione delle rappresentazioni e delle competenze linguistiche.

Abbiamo raggruppato le competenze acquisite dai docenti in tre grandi tematiche:

- la distanziamento,
- la conoscenza
- la mediazione.

Per quanto riguarda l'evoluzione linguistica, abbiamo potuto vedere come essa corra parallela all'esperienza vissuta e all'atteggiamento adottato da ciascuno nell'approccio all' "altro". Ne risultano situazioni molto differenti, spesso legate anche ai capitali e alle motivazioni di ciascuno.

Abbiamo in seguito tentato di confrontare le pratiche didattiche, (messe in atto attraverso strategie, a volte tentate, miranti a gestire situazioni complicate dei corsi), con le indicazioni di alcuni approcci metodologici, che avevamo individuato come maggiormente consoni a questo tipo di lavoro. Ne è risultato che molte delle strategie elaborate dai docenti²²⁶ si situavano in armonia con le tendenze metodologiche individuate. Possiamo quindi dedurre che ogni insegnante a modo suo e in diversa misura è stato in grado di reagire ai bisogni incontrati, creando proprie strategie didattiche e nuovi materiali, trasformandosi in quanto docente e assumendo nuovi ruoli.

Per quanto riguarda i contenuti e le strategie per trasmetterli, è importante aggiungere che i docenti intervistati hanno creato a loro volta vari progetti²²⁷, comuni a due o più docenti,

²²⁶ Alcune strategie sono sorte istintivamente dall'esperienza in classe, altre sono state suggerite o formalizzate da corsi di aggiornamento forniti dall'Ente CPSI, ma messe in pratica poi da ogni singolo docente a seconda della situazioni.

²²⁷ Una valutazione attenta di tali produzioni potrebbe divenire oggetto di una ulteriore ricerca.

con la supervisione della Dirigenza Scolastica, allo scopo di creare materiale più specifico per i corsi LCO, da lasciare eventualmente a chi li avrebbe sostituiti.

Capitalizzare le competenze significa anche saperle applicare in altre situazioni: abbiamo quindi chiesto agli insegnanti e alla dirigente dove o come pensavano di poter spendere le nuove capacità acquisite. Ne abbiamo avute risposte varie, dall'ideale di poter seguire studenti adulti stranieri, alla certezza di capacità acquisite per gestire gruppi disomogenei, alla sfiducia che l'Italia potesse valorizzare le nuove potenzialità. Ci domandiamo quindi se il percorso di lavoro all'estero ha avuto senso dal punto di vista professionale.

Sicuramente **sì**, se pensiamo all'acquisizione di nuove competenze pedagogiche e didattiche, **forse**, se pensiamo alle reali possibilità che si presenteranno agli insegnanti per poterle utilizzare.

L'ultimo paragrafo è stato dedicato al ritorno: il momento della verità, in cui tre casi che abbiamo analizzato si trovano alla fine della loro esperienza e, attraverso un bilancio personale, guardano verso il futuro con sentimenti diversi. Sognato o temuto, il ritorno è rivelatore della trasformazione di chi è partito. Un episodio di mobilità come quelli che abbiamo analizzato modifica molti atteggiamenti di chi l'ha vissuto e la sua fine può essere l'inizio di un ritorno alle origini ma anche di una nuova partenza. Gli stati d'animo degli attori dipendono anche:

- dal successo dell'esperienza vissuta,
- dal grado di distanziamento, di decentrazione dalle proprie posizioni di partenza,
- dal livello di penetrazione nel nuovo sistema sociale raggiunto
- e dalla capacità di adattamento nei vari momenti della mobilità all'estero.

CONCLUSIONI

Concludiamo qui la parte della nostra ricerca dedicata all'analisi del corpus. I docenti che abbiamo incontrato ci hanno consegnato i loro racconti di vita nella fiducia di essere compresi e rispettati nell'autenticità delle loro storie. Ne siamo stati sempre consapevoli durante tutto il processo di ricerca, in cui ci siamo riferiti a chi ha saputo meglio e prima di noi spiegare concetti e metodologie di indagine.

Ogni analisi ha dato sbocchi inaspettati: siamo passati attraverso illuminazioni improvvise e lunghe pause di ricerca, talvolta difficoltosa, dei significati che in altri momenti ci sono parsi evidenti. Talvolta abbiamo sentito il bisogno di lasciar riposare il nostro lavoro per poi tornarci sopra con spirito nuovo, lasciandoci sorprendere e trovando nuove ispirazioni. Non sono mancate le rinunce, le delusioni, i momenti di scoraggiamento davanti a una materia troppo complessa, a una matassa troppo aggrovigliata da sciogliere. Ma alla fine il nostro lavoro ha preso forma, i discorsi hanno preso significato e molte delle nostre domande iniziali hanno trovato terreno per una risposta articolata e complessa, per ipotesi d'interpretazione.

CONCLUSIONE GENERALE

Introduzione

Intraprendendo la presente ricerca, ci siamo domandati se fosse possibile identificare, attraverso varie tappe, un percorso di adattamento e di trasformazione personale e professionale degli insegnanti italiani durante l'esperienza nei corsi LCO. Ci interessava in particolare identificare i capitali di partenza, le motivazioni e le attese, lo shock di fronte al nuovo nel quotidiano e nel lavoro, le rappresentazioni sulla propria identità professionale e sul compito atteso, e infine gli indizi di trasformazione umana e professionale: tutto ciò in relazione al contesto delle politiche italiane e svizzere e delle istituzioni preposte ai fenomeni che abbiamo studiato.

Ci siamo così proposti di individuare diversi aspetti dell'esperienza dei docenti LCO. Il contesto della Svizzera romanda li ha accolti e li ha visti percorrere la loro esperienza. L'arrivo difficile e l'impatto dei primi mesi li hanno spinti a elaborare una serie di strategie volte a colmare i bisogni emersi di volta in volta. Così gli insegnanti hanno acquisito nuove competenze, che hanno permesso di vivere meglio la vita quotidiana e il lavoro a contatto con gli alunni. È stato un apprendimento spontaneo, attraverso illusioni e delusioni, sogni e realtà, momenti drammatici e momenti di scoperta.

Chi è tornato si è trovato profondamente cambiato, e l'esperienza di divenire straniero per portare un messaggio ai propri connazionali ha cambiato la postura iniziale d'insegnante, aprendo a prospettive più ampie. Le identità personali e professionali sono entrate in gioco, forgiando pian piano l'attore di mobilità, che ha acquisito capacità di distanziamento, di mediazione e nuove conoscenze.

La nostra esperienza personale, prima di immigrata al seguito del marito, madre di alunni dei corsi LCO, poi insegnante LCO, ci ha permesso di affinare la nostra sensibilità nell'analisi di ciò che veniva detto e ciò che veniva sottinteso nelle interviste, di osservare da vicino, anzi, dall'interno i fenomeni studiati, cogliendone la complessità e la varietà.

È difficile distinguere quanto abbia contribuito la ex collega e quanto la ricercatrice nell'interpretare alcuni aspetti nei comportamenti degli attori osservati. Possiamo solo affermare che siamo stati molto scrupolosi nel rispettare la distanza necessaria per

rivisitare un terreno già vissuto in prima persona. In realtà non ci siamo mai auto-intervistati e nulla del nostro vissuto personale è apparso attraverso i discorsi degli altri. Una volta cambiato ruolo, non siamo più riusciti a vederci come attori.

Ci siamo anche domandati se gli informanti avessero delle **aspettative sulla nostra ricerca**. Pensiamo di sì, anzi, spesso ce lo hanno detto chiaramente. Hanno chiesto che la loro voce fosse ascoltata, che il fenomeno fosse preso in maggior considerazione dalle istituzioni. Ma forse la prima e più immediata aspettativa, che speriamo di aver colmato, è stata quella di essere ascoltati mentre ripercorrevano momenti diversi della loro storia, momenti piacevoli o dolorosi, ricchi o poveri di significato. Per molti il momento dell'intervista ha rappresentato un'occasione formativa per ripensare a se stessi e alle proprie azioni, per riflettere sul presente, sul passato e sul futuro personale e professionale.

Le tappe della ricerca

In che modo la nostra posizione istituzionale, il nostro terreno, e le nostre relazioni con i docenti intervistati/osservati ci hanno formati come ricercatori?

All'inizio della nostra ricerca siamo partiti **dall'idea di lavorare sul fenomeno dei corsi LCO**, perchè era un terreno che conosceamo molto bene per averlo vissuto dall'interno e perchè ci sembrava un ambito molto ricco di implicazioni e non sufficientemente studiato in Italia: infatti anche per gli insegnanti inviati all'estero esso presentava molte sorprese e le informazioni ricevute prima di partire si erano spesso rivelate insufficienti.

La scelta di un **approccio** comprensivo (seguendo le tracce di Kaufmann, Bertaux, Weber), dell'impostazione della Grounded Theory (al seguito di Strauss e Corbin, Paillé) e dell'approccio induttivo (Blais e Martineau) all'interno della decisione di effettuare una ricerca di tipo qualitativo, è emersa fin da subito, trovando in noi molto interesse, dovuto anche alla nostra formazione nel mondo del giornalismo.

Mentre esploravamo i diversi aspetti implicati nel fenomeno dei corsi LCO, abbiamo sempre maggiormente sentito l'esigenza di **centrare il nostro interesse sulla figura del docente in mobilità**. Egli incarna infatti tutte le tematiche relative alla mobilità ma anche quelle relative alla didattica della lingua e della cultura italiana, in una situazione molto particolare, che implica una presa di posizione personale, anche rispetto alle politiche dei

paesi coinvolti. Chi meglio di lui infatti poteva far emergere tanti aspetti di una sola esperienza? Lo svolgersi della ricerca ci ha dato ragione: i nostri informanti sono stati una fonte inesauribile di informazioni su di sè e sul mondo che li circondava.

Dopo un primo periodo di **formazione nel campo della metodologia della ricerca e numerosi approfondimenti di concetti riconducibili alla didattica delle lingue, all'antropologia, alla psicologia ed alla sociologia**, abbiamo sentito l'esigenza di confrontarci col terreno, iniziando ben presto con le **interviste e con le osservazioni. I contatti con gli informanti**, in particolare con alcuni di essi, sono stati regolari, sia durante il periodo di collaborazione professionale sia durante la nostra ricerca, e il rapporto esistente con essi ha implicato un coinvolgimento anche emozionale. Ci siamo ripresentati indossando la veste di ricercatore senza togliere quella di collega: questa complementarità di ruoli ci ha aiutato molto nel poter godere della loro fiducia e della loro collaborazione, e in seguito nel poter analizzare le loro testimonianze e le loro azioni.

Di essi non solo abbiamo conosciuto l'aspetto professionale ma anche quello personale: abbiamo conosciuto le loro famiglie, le loro case in Svizzera e talvolta anche in Italia, i loro percorsi e i loro contatti.

Anche con uno sforzo costante di distanziamento da ciò che eravamo stati per gli altri e da ciò che gli altri erano stati per noi, abbiamo comunque impersonato la figura del ricercatore conosciuto, e non possiamo negare che la ricerca sia stata, al di là della nostra volontà, anche un'auto-riflessione sul nostro percorso, riflesso nelle esperienze dichiarate dai colleghi. In ogni caso, è stato per noi naturale assumere un atteggiamento di ascolto empatico, che nella nostra intenzione voleva a sua volta trasmettere agli intervistati/osservati la valorizzazione del ruolo di ciascuno.

Le interviste e le osservazioni si sono svolte contemporaneamente alla costruzione di un solido quadro teorico e metodologico. Dal momento in cui avevamo deciso che erano i docenti il perno della nostra indagine, gli obiettivi di ricerca ci sono apparsi molto più chiari e ogni discorso ha preso coerenza intorno ai temi fondamentali che si stavano delineando.

Abbiamo iniziato a **scrivere sul contesto della ricerca**, individuando i temi che avrebbero potuto fare da sfondo ai fenomeni da analizzare, evidenziandone al tempo stesso gli aspetti più salienti.

Il fenomeno dell'emigrazione italiana e in particolare dell'immigrazione in Svizzera hanno rappresentato lo sfondo storico che ci ha portati ad esaminare l'ambito in cui ci trovavamo. L'analisi dei vari aspetti delle politiche linguistiche e culturali, migratorie ed educative, di Italia e Svizzera ci ha introdotto a numerose problematiche, che hanno fatto da contorno ai fenomeni che abbiamo studiato. E così, dopo aver evidenziato il contesto in cui nasceva la nostra ricerca, siamo entrati sempre più nel particolare del fenomeno dei corsi di lingua e cultura italiana nella Circoscrizione consolare di Losanna, teatro della nostra esperienza. Ne abbiamo evidenziato vari aspetti e abbiamo presentato ogni attore e co-attore nel suo ruolo. Abbiamo poi continuato a scrivere per comporre un **quadro teorico**. Nel nostro cammino di ricercatori siamo stati accolti e guidati nell'ambito della didattica delle lingue-culture, ma il nostro percorso di studio, vista la complessità del materiale preso in considerazione, ha trovato nutrimento anche nelle scienze antropologiche, psicologiche e sociologiche. E' così che abbiamo costruito un solido quadro teorico, al quale abbiamo fatto ricorso ogni volta che nell'analisi emergeva un concetto, per creare delle ipotesi d'interpretazione.

Per realizzarlo, siamo partiti dal titolo provvisorio della tesi e dagli obiettivi di ricerca, incrociandoli con le domande-guida delle interviste: ne è risultato uno schema centrato su tre ambiti principali:

- *la mobilità,*
- *le identità culturali-linguistiche*
- *e le politiche in relazione alla didattica delle lingue-culture legate alla migrazione.*

In seguito abbiamo scritto una prima stesura del **quadro metodologico**: ciò ci ha permesso di definire più chiaramente le scelte operate nella relazione coi nostri informanti. Abbiamo, per così dire, radicato concettualmente la scelta di utilizzare soprattutto *l'intervista comprendente* (Kaufmann, 2008, Bertaux, 1997), con l'aggiunta delle *testimonianze scritte* e, a titolo di confronto solo per alcuni casi, *l'osservazione partecipante* (Lapassade, 2003).

Il nostro **approccio** è stato fondamentalmente di tipo qualitativo, volto cioè a individuare gli aspetti qualitativi dell'esperienza umana, ma anche comprensivo, volto a cercare il

senso dei comportamenti umani. La nostra analisi è stata di tipo induttivo: è partita cioè dall'osservazione delle esperienze sensibili per arrivare a definizioni più generali.

Abbiamo avuto occasione di interrogarci sulla relazione tra teoria e pratica, scoprendo che, nel nostro lavoro di ricerca, ciascuno di questi aspetti della ricerca si arricchiva grazie all'altro.

Le persone coinvolte nella nostra ricerca sono state ventuno, in modi e tempi diversi. Ciascuna di esse, attraverso diverse rivelazioni, ha contribuito in modo originale e personalissimo ad arricchire quell'universo che si andava pian piano disegnando.

A questo punto potremmo domandarci in quale misura i metodi di inchiesta che abbiamo scelto abbiano contribuito alla ricerca e se siano stati adatti per raggiungere gli obiettivi che ci eravamo proposti. Possiamo affermare che le **interviste hanno costituito la maggior parte del corpus**, sia dal punto di vista della massa dei dati sia da quello del peso avuto nell'analisi. Infatti i dialoghi avuti coi nostri informanti sono stati a volte sorprendenti, a volte già immaginati, ma comunque ricchissimi d'implicazioni. Le testimonianze scritte hanno avuto un ruolo molto marginale e complementare. Sono servite soprattutto a raggiungere alcuni di quei colleghi che, per motivi di lontananza, non abbiamo potuto intervistare: ci siamo quindi accontentati di avere la loro parola su un argomento tra i tanti affrontati. Riteniamo quindi di aver potuto raggiungere i nostri obiettivi di ricerca soprattutto grazie alle interviste.

Per quanto riguarda invece **l'osservazione partecipante**, la nostra posizione è stata più ambivalente: in alcuni casi chiaramente annunciata, quando abbiamo accompagnato per un giorno intero i colleghi al lavoro, ma in altri non dichiarata apertamente. Infatti nella nostra veste di ex collega abbiamo partecipato a riunioni formali e informali con lo sguardo del ricercatore, che a sua volta ha rivisitato tutte le osservazioni metabolizzate durante il nostro mandato LCO. In ogni caso, anche l'osservazione partecipante ha avuto un ruolo marginale rispetto alle interviste nel raggiungimento degli obiettivi: potremmo dire che ha assunto un ruolo di controllo, ma solo in alcuni casi che si sono rivelati più adatti.

Infine è giunto il momento di affrontare l'**analisi del corpus**. Gli obiettivi di ricerca erano stati confermati anche dopo tante letture, ma il corpus era ancora tutto da analizzare. Abbiamo quindi dedicato del tempo alla **trascrizione** completa delle interviste e in

seguito, a strati, abbiamo codificato e categorizzato i vari elementi emersi (L'Ecuyer, 1990, Paillé, 1994, Paillé e Mucchielli, 2008,) per giungere ad **una ricostruzione tematica interpretativa del fenomeno** (Blanchet e Gotman, 2010). La redazione ha poi dato una forma alle nostre intuizioni.

Infine si è trattato di ricontrollare la coerenza tra le diverse parti scritte, di far evolvere il quadro teorico e quello metodologico e di amalgamare la ricerca nella sua globalità.

Questa fase è stata seguita da un ulteriore approfondimento delle conclusioni. Infatti abbiamo avuto l'opportunità di presentare l'ossatura della nostra ricerca negli ambiti delle due scuole dottorali²²⁸ cui abbiamo principalmente fatto riferimento e che ci hanno formato durante gli anni della ricerca. Dalle osservazioni ricevute abbiamo trovato stimolo per avanzare ulteriormente nelle nostre interpretazioni.

Sintesi dei principali risultati della ricerca

Per sintetizzare in questa sede i principali risultati della nostra ricerca, potremmo cominciare col ricordare gli obiettivi che ci eravamo prefissati, vedere se e in quale misura li abbiamo raggiunti e se ci sono stati risultati al di là delle nostre aspettative. Il nostro intento dichiarato all'inizio della ricerca è stato quello di individuare alcuni elementi nell'esperienza raccontata dai docenti: *i capitali di partenza, le motivazioni e le attese, lo shock culturale e le strategie di adattamento, le rappresentazioni sul proprio ruolo, le rappresentazioni e le pratiche didattiche, infine gli indizi di adattamento, le competenze acquisite.*

Intanto possiamo dire che abbiamo trovato una forte interdipendenza tra i vari elementi analizzati: nella stessa persona ogni aspetto dell'esperienza influenza e modifica gli altri secondo modalità diverse.

Innanzitutto abbiamo potuto identificare, attraverso i discorsi degli informanti, i loro capitali di partenza e categorizzarli. Sono le risorse alle quali essi hanno attinto durante il mandato all'estero, influenzando le rappresentazioni e le strategie che hanno determinato le loro azioni. Ma è stato anche importante indagare sulle motivazioni e le aspettative che

²²⁸ La scuola dottorale della Professoressa Aline Gohard Radenkovic all'Università di Friburgo e la scuola dottorale P.E.F.L.I.C. diretta dalla professoressa Danielle Lévy all'Università di Macerata.

avevano condotto i docenti all'esperienza all'estero. Qui abbiamo aperto un argomento che si è rivelato insospettabilmente vario: fuga o ricerca, personale o professionale che fosse, ogni spostamento si è basato su rappresentazioni e sentimenti complessi, verso se stessi e verso ciò cui si andava incontro. Le situazioni lasciate nella partenza sono emerse in molte delle loro problematiche, spiegando molti impulsi alla partenza.

Abbiamo poi dedicato la nostra attenzione all'incontro degli attori di mobilità con il nuovo ambiente: lo shock culturale si è manifestato in tutti gli ambiti personali della vita quotidiana: ne abbiamo analizzato gli effetti e le reazioni strategiche, che hanno portato ad un grado maggiore di adattamento, anche se non in tutti i casi soddisfacente.

Possiamo dire che la valorizzazione delle proprie origini e la scoperta di comuni denominatori tra la propria e le nuove culture sono stati i perni su cui si è basata l'evoluzione degli insegnanti.

L'impatto però non è stato solo personale, anzi, l'aspetto professionale è stato quello che maggiormente ha messo in crisi i nuovi arrivati. Dopo aver analizzato tutti gli ambiti in cui ciò si è manifestato, abbiamo potuto individuare e categorizzare i problemi comuni alla maggioranza delle persone intervistate. La mappa della situazione è apparsa subito desolante: preparati come "ambasciatori di cultura", gli insegnanti si sono trovati a "fare i missionari" tra mille difficoltà. E' subito apparsa la grande distanza tra i discorsi istituzionali e la realtà incontrata, una realtà difficile che però a molti è servita da stimolo per elaborare nuove strategie didattiche. Infatti i docenti hanno dovuto districarsi tra varie mansioni, accettate o meno a seconda dei casi, per trovare una propria identità professionale. Dopo aver analizzato i vari ambiti coi quali essi si sono confrontati a vari livelli, abbiamo classificato le rappresentazioni e le pratiche didattiche come componenti di un processo di ricomposizione identitaria in continua evoluzione. Nella più gran solitudine, molti di essi hanno trovato, nel superamento dello spazio d'identificazione che era loro concesso, un'occasione per crearsi un modello personale d'intervento sul territorio.

A questo punto possiamo rispondere alla domanda fondamentale della nostra ricerca: possiamo identificare un percorso di trasformazione personale e professionale degli insegnanti italiani nel corso dell'esperienza d'insegnamento dei corsi di lingua e cultura italiana? Riteniamo che la nostra analisi abbia potuto dare alcune risposte possibili. Le competenze acquisite nell'esperienza di mobilità sono apparse attraverso le testimonianze

dei docenti che spesso non ne avevano chiara consapevolezza. Il bisogno di reagire alle situazioni incontrate li ha portati a creare dei modelli didattici rispondenti alle necessità che si presentavano. Anche l'atteggiamento mentale ha avuto in molti un'evoluzione che ha arricchito le competenze di mobilità. Ma tutto ciò è avvenuto non senza sofferenza, paura, tensione, delusioni, alternate a momenti più gratificanti.

Il contributo della ricerca per una formazione dei docenti LCO

Ricordiamo che la nostra inchiesta ha potuto avere luogo grazie al **finanziamento dello Stato** italiano, che contempla la possibilità di distaccare insegnanti che dedicano alcuni anni della loro carriera al conseguimento di un dottorato di ricerca. Ci siamo sentiti quindi implicati a restituire col nostro lavoro l'impegno e la fiducia accordatici, allo scopo di contribuire a far progredire alcuni aspetti delle politiche linguistiche-culturali, educative e migratorie, con un'attenzione particolare alla condizione degli insegnanti inviati all'estero. La nostra posizione ambivalente, che ha vissuto il fenomeno dall'interno e poi lo ha riletto dall'esterno, ci permette di sentirci co-costruttori di un sapere, che può portare ad una maggior consapevolezza delle istituzioni preposte al fenomeno studiato.

Nel momento della comunicazione dei risultati, il nostro lavoro da individuale assume un carattere di utilità sociale. Infatti, operando nel campo delle scienze sociali, sarebbe giusto aver lavorato allo scopo di **amplificare le conoscenze su un dato fenomeno sociale** in generale e di un gruppo di attori in mobilità in particolare. Ciò implica una certa responsabilità verso chi ci ha affidato il suo racconto, verso l'ambito della ricerca e verso le istituzioni cui si riferisce. Nostro compito sarebbe dunque di prendere parte attiva alla circolazione dei risultati della ricerca, diffondendo la nostra interpretazione della realtà sociale che abbiamo voluto mettere in luce, in modo che sia di utilità nell'ambito in cui essa si svolge (Lelubre, 2013).

A causa del contesto generale di crisi economica, la situazione attuale delle attività didattiche nate dalla legge 153/1971 vede una diminuzione delle risorse messe a disposizione dallo Stato italiano. Ciò porta necessariamente ad un ridimensionamento delle attività culturali che preoccupa non poco le comunità italiane all'estero: gli ambiti

della cultura e dell'emigrazione sono stati sacrificati dalla politica di risparmio²²⁹. Nel contempo, i pubblici interessati sono molto cambiati e i corsi si sono aperti anche ad alunni non originari dell'Italia. La funzione dei corsi sta quindi evolvendo, soprattutto in alcune zone del mondo, verso un'offerta di formazione in italiano L2. Di questo occorre tener conto nella formazione dei docenti²³⁰ che invece che al passato dovrebbe guardare ad un futuro di prestigio internazionale della lingua e della cultura italiana (Castellani, 2011).

La presente ricerca ha avuto tra i suoi scopi principali l'identificazione dei bisogni e delle reazioni dei docenti nel loro mandato all'estero. Ora emerge il dovere di mettere in evidenza lo spazio aperto a una serie di provvedimenti che rendano molto più efficaci e costruttivi gli interventi nei corsi di lingua e cultura.

Sicuramente appare la necessità di aprirsi a **nuove prospettive**, specialmente nel campo della formazione²³¹ degli insegnanti implicati in situazioni di questo tipo e della rivalorizzazione della loro esperienza una volta rientrati in patria. Il docente infatti durante la sua carriera ridefinisce la sua professionalità rispetto a diversi contesti incontrati e rispetto ai bisogni soggettivi e collettivi che emergono in ogni situazione. Di fronte a nuove esigenze educative egli dev'essere capace di trasformare in pratica didattica il suo sapere e le sue competenze.

Una formazione che accompagni il docente anche in questa fase della sua carriera fungerebbe quindi da elemento di riqualificazione professionale ma anche di ridefinizione identitaria della professione. Occorre quindi lavorare a livello scientifico, pedagogico-didattico e a livello della pratica d'insegnamento. Ma nel caso dei docenti LCO la formazione dovrebbe allargarsi anche all'aspetto interculturale, all'acquisizione di competenze di mobilità in senso lato che gli permettano di affrontare sia l'aspetto quotidiano sia l'aspetto professionale. Come nel caso degli studenti Erasmus²³² sono stati

²²⁹ Attualmente solo alcune Regioni continuano a mantenere una politica di appoggio alle comunità di emigrati, continuando a considerare la lingua e la cultura prioritarie nei loro interventi (Castellani, 2011).

²³⁰ In Italia a tutt'oggi non esiste ancora un corso di laurea per l'insegnamento dell'italiano a stranieri.

²³¹ Ricordiamo che negli anni novanta il Ministero della Pubblica Istruzione ha promosso una ricerca sulla realtà dei corsi di lingua e cultura italiana all'estero: essa ha dato origine al progetto MILIA, creato allo scopo di creare materiali destinati agli insegnanti in servizio all'estero (Castellani, 2011).

²³² Si veda il progetto *Mobilità, comunicazione interculturale e costruzione dell'identità*, sotto la responsabilità della Prof. Danielle Lévy, coordinata dalla dott. Mathilde Anquetil (2006).

approntati dei percorsi di formazione a livello interculturale, così nel caso dei docenti inviati per un periodo all'estero sarebbe auspicabile una formazione che tenga conto anche di questo aspetto. Una preparazione alla partenza, per costruirsi un percorso tra modello istituzionale e progetto personale, ripensando la propria identità professionale alla luce del contesto scelto, dovrebbe essere necessariamente completata da una formazione linguistico-culturale sul paese di destinazione, sul suo sistema scolastico e sui principi su cui si fonda la sua organizzazione. Anche conoscere i rapporti tra l'Italia e il paese scelto, la storia specifica dell'immigrazione italiana, sarebbe sicuramente un valido supporto per il docente che parte per l'estero, ma occorre tener ben presente che ogni sede ha caratteristiche e problematiche specifiche, non generalizzabili.

Una seconda fase di formazione, all'arrivo, dovrebbe essere strutturata sull'apprendimento a vivere nel paese di destinazione, a partire dagli aspetti più pratici, per soddisfare i bisogni elementari del muoversi, dell'abitare, dell'acquistare, del gestire gli aspetti amministrativi e simili. Inoltre bisognerebbe favorire uno o più momenti di riflessione sulle proprie rappresentazioni, cercando di valorizzare le risorse socio-culturali dei due paesi di partenza e di accoglienza, mettendone a confronto le istituzioni scolastiche, per permettere ai docenti di comprendere meglio i bisogni degli alunni che incontrerà. Infine appare necessaria una formazione didattica specifica per i corsi LCO: idealmente ogni insegnante dovrebbe avere il tempo di essere formato e accompagnato nei primi passi della sua esperienza da un tutor. Il docente potrebbe in tal modo ricomporre la propria identità professionale attraverso la presa di coscienza dei suoi diversi ruoli. La complessa materia che si trova a trasmettere a un pubblico difficilmente prevedibile lo obbliga a fare delle scelte contenutistiche e metodologiche. Ricordiamo i suggerimenti di Edith Cognigni²³³, che sottolinea come il ruolo di mediatore, tra gli altri, possa permettere al docente LCO di partire dalle rappresentazioni dei suoi alunni per coinvolgerli nell'apprendimento globale di una lingua vissuta anche nei suoi aspetti psico-affettivi, di praticare

una *didattica linguistica variabilista* che assuma il dialetto come varietà possibile, che si fondi su una metodologia comparativa e strategie di *transfer guidato* dal dialetto d'origine all'italiano neostandard, capace di fare tesoro anche di ricerche ed esperienze condotte in altri contesti a forte densità migratoria italiana (Cognigni, 2011, p.175-176).

²³³ Vedi parte seconda , par.3.4

Le verifiche in itinere durante lo svolgimento della professione sono garanzia di qualità: per arrivare a una valorizzazione individuale e collettiva dei docenti è importante riconoscere ed evidenziare ogni successo nello svolgimento della pratica didattica, ogni obiettivo raggiunto.

Anche in fase di rientro l'esperienza del docente dovrebbe essere valorizzata dalle rispettive sedi, in modo che i capitali professionali accumulati siano messi al servizio delle scuole in patria. L'esperienza di lavoro sui figli degli emigrati italiani acuisce la sensibilità e crea competenze metodologiche nei docenti verso quelle problematiche che sempre maggiormente s'incontrano con la recente immigrazione in Italia. Ogni capo d'istituto, che accoglie un insegnante restituito alla scuola italiana dopo il mandato all'estero, dovrebbe seguire un iter di verifica delle competenze acquisite e trovarne un utilizzo efficace.

Per concludere

La nostra esperienza multidimensionale in Svizzera ci ha portato a voler riconsiderare una serie di aspetti diversi di uno stesso fenomeno al quale avevamo partecipato. La nostra scelta si è focalizzata su un campo con cui sentivamo molte affinità, in cui volevamo, in un certo senso, approfondire aspetti che ci erano sfuggiti. Abbiamo cercato di mettere in evidenza fenomeni sociali, secondo noi non abbastanza conosciuti, e abbiamo voluto richiamare l'attenzione sulla situazione di un gruppo di persone e su tutte le sue connessioni.

I corsi di lingua e cultura italiana all'estero hanno subito nel tempo, come dicevamo sopra, una certa evoluzione, soprattutto in relazione all'utenza; ma alcuni problemi sono rimasti gli stessi. Anche gli insegnanti impegnati in tale attività, che comunque si presenta molto varia e complessa a seconda del paese in cui si effettua, dispongono di prerogative e regolamenti che sono mutati nel tempo. Ma il gruppo che abbiamo incontrato rappresenta in sé molte problematiche comuni a tutti coloro che hanno vissuto l'esperienza dell'insegnamento all'estero. Il ricco materiale derivato dalle interviste, dalle testimonianze e dall'osservazione delle loro azioni ci ha dato modo di seguire le tappe di un percorso vissuto intensamente, una serie di momenti di un'esperienza densa di emozioni e spesso sconvolgente. Analizzare i racconti dei docenti è stato un processo arricchente, che ci ha coinvolti in una spirale che penetrava nelle varie tematiche,

cogliendo spunti dai discorsi teorici sulle nozioni connesse, per comporre un discorso qualitativo e comprendente, che ci chiarisse i vari aspetti dello stesso fenomeno.

Non dimentichiamo che l'analisi è il risultato della riduzione e dell'astrazione di un corpus originalmente molto più denso. Il lettore della nostra ricerca ha un accesso limitato al materiale raccolto e deve quindi prendere atto del risultato tale quale gli viene presentato. Il fatto di aver utilizzato i metodi qualitativi non permette la presentazione di una prova formale, nè il rinvio ad una tecnica obiettiva, e comunque non è tra gli obiettivi di questi metodi.

La comprensione che proponiamo del fenomeno studiato si è formata a partire da un lavoro di smontaggio e ricomposizione. Il grado di comprensione della logica degli attori, la complessità emergente dal corpus, la pertinenza degli argomenti presentati in appoggio alla teorizzazione, la presenza di spiegazioni alternative, di casi contrastanti, sono tutti elementi che emergono dal processo analitico. In ogni caso, chi ha analizzato non ha potuto vedere tutto, comprendere tutto, spiegare tutto. Bisogna ad un certo punto terminare l'analisi, ma ricordando a se stessi che il proprio universo concettuale è forzatamente limitato. Il dubbio, l'umiltà e il sentimento di relatività delle cose devono essere sempre presenti nella decodificazione della complessità della materia analizzata (Paillé e Mucchielli, 2008).

APPENDICE

Profili degli insegnati intervistati

Mae in trasferta

ROMINA

Nata in Canada da genitori emigrati si trasferisce ad Avellino, città d'origine, all'età di sei anni. Il padre esercita il mestiere di falegname.

Dopo aver conseguito la maturità magistrale, frequenta a Napoli l'università di lingue e letterature straniere dove si laurea, specializzandosi in inglese e francese. Segue anche un corso di giapponese. Quando parla coi genitori e il marito mescola l'italiano al dialetto.

Appassionata di viaggi, gira il mondo privilegiando i paesi asiatici e il Canada, dove ha ancora parenti.

La difficoltà di trovare lavoro nella sua zona la porta ad accettare per un periodo di quattro anni un lavoro come assistente tributario a Milano, dove impara ad adeguarsi ai ritmi della città.

Ottiene il posto fisso nella scuola elementare statale e torna ad Avellino, dove esercita l'insegnamento, come specialista d'inglese, per undici anni.

Quando nel 2009 riceve la nomina per il mandato all'estero, deve prima di tutto vincere le resistenze della sua famiglia che non vorrebbe vederla partire e che si preoccupa di giustificare davanti alla piccola comunità del suo paese le ragioni dello spostamento. L'aspetto economico è comunque attraente e il desiderio di avere un'esperienza lavorativa in un altro paese la porta alla decisione definitiva della partenza. Il marito, che aveva in parte condizionato la sua scelta, avendo nel frattempo trovato un posto fisso dopo tanta attesa, non può seguirla.

All'arrivo l'attende una sorpresa: non si aspettava di dover coprire col suo lavoro un territorio così vasto, ma riesce ad adattarsi, anche se per trovare casa ci vuole circa un anno. Il suo atteggiamento verso la cultura d'accoglienza è molto aperto, si sforza di abbandonare i mezzi di comunicazione italiani e s'impegna a migliorare il suo francese.

Per quanto riguarda i corsi in cui si trova ad insegnare, si sente mandata allo sbaraglio, senza tempo per organizzarsi il lavoro. Si sente un po' "sopravvivere". Non riesce ad instaurare una vera collaborazione con le colleghe arrivate nel suo stesso anno, ma entra in contatto con gli insegnanti che sono sul posto da tempo e apprende molto da loro. Il suo atteggiamento umile e cordiale le procura molte simpatie anche tra le famiglie dei suoi alunni.

In classe si rende conto delle difficoltà a tenere desta l'attenzione dei ragazzi in un corso pomeridiano e facoltativo, ma trova le sue strategie per rispondere a quella che comunque considera una sfida.

Romina viene intervistata nel primo anno del suo mandato, a qualche mese dall'inizio.

ALBERTO

Grande viaggiatore e appassionato di archeologia, è al suo primo mandato all'estero.

Nato ad Amalfi da padre polacco e madre insegnante e poi preside, consegue la maturità classica e si laurea in filosofia.

Impara il francese a scuola e l'inglese con corsi privati, poi il brasiliano sul posto.

Durante la giovinezza fa numerose esperienze di viaggio, trekking e lavoro all'estero, tra cui sei mesi in Brasile e quattro mesi in un kibbuz.

In Italia ottiene la docenza di ruolo nella scuola media, ma deve emigrare in Trentino per avere una cattedra. Lì si sposa con una ragazza originaria del suo stesso paese.

Per 25 anni lavora nella scuola media creando un laboratorio teatrale stabile riconosciuto a livello nazionale. Trova anche il tempo di approfondire la storia della seconda guerra mondiale, soprattutto attraverso i racconti del padre polacco, e scrive un libro. Appassionato di trekking, gira le montagne col suo cane.

La chiamata del Ministero degli Esteri nel 2009 lo coglie di sorpresa e, in tre giorni, decide di partire. Anche se la sua situazione professionale e personale è ideale, sogna un cambiamento e vede nel mandato all'estero una grossa opportunità.

L'arrivo è traumatico, al di là di ciò che pure aveva preventivato: si trova a dividersi in sei sedi differenti e a gestire una situazione totalmente nuova. Si sente mandato allo sbaraglio, senza preparazione. La moglie, per motivi di lavoro, non può raggiungerlo e deve rimanere in Italia da dove progetta di raggiungere il marito per alcuni periodi dell'anno. Alberto vorrebbe uscire dall'isolamento professionale in cui si trova, e per fortuna incontra tra i colleghi un'amica d'infanzia che lo aiuta ad inserirsi professionalmente e personalmente.

Pian piano trova la formula giusta per insegnare nei corsi, anche se ammette che ogni giorno impara qualcosa di nuovo. Trova casa dopo un anno di mandato e comincia ad inserirsi davvero in Svizzera.

Viene intervistato nel primo anno del suo mandato, a pochi mesi dall'inizio.

ANNAPAOLA

La sua infanzia si svolge in un piccolo paese in provincia di Caserta, dove i genitori gestiscono un negozio di alimentari, e la sua adolescenza in un collegio di suore a Capua. Frequenta l'università a Napoli e si laurea in lingue.

Dopo un soggiorno linguistico in Inghilterra inizia a fare supplenze nella scuola, dove insegna la lingua inglese nella scuola media. Dopo un lungo precariato riesce ad ottenere una cattedra in Sardegna, dove vive per tre anni, poi in Trentino, dove si ferma due anni. Nel frattempo si è sposata e sono nati due figli. Si stabilisce in seguito nella provincia di Milano e poi in città.

Non è un'appassionata viaggiatrice ma ha sempre avuto il senso della motilità: non ha esitato infatti a spostarsi per lavoro, anche a costo di sacrificare la sua stessa famiglia.

Coi genitori ha sempre parlato prevalentemente in dialetto, col marito in parte, coi figli quasi totalmente in italiano.

Si rende disponibile per un mandato all'estero quando i suoi figli sono adolescenti e il marito in una situazione lavorativa precaria. Riceve la proposta di partenza per la Svizzera nell'ottobre del 2010 e ha nove giorni per decidere se accettare. Accetta la nomina e lascia la famiglia per andare ad installarsi in un paesino vicino a Friburgo, totalmente isolata dai colleghi, che stanno più vicini a Losanna. Le sue sei sedi di lavoro sono situate in buona parte nel cantone di Friburgo. Non si porta l'auto, così è costretta a lunghissimi e complicati tragitti e ad ore di attesa.

Torna a Milano dalla sua famiglia appena possibile: a casa si occupa di tutte le faccende domestiche e dei figli adolescenti. In Svizzera non ha praticamente mai tempo libero per un inserimento socioculturale. La sua è una lotta per la sopravvivenza.

Tenta di trovare un'altra sistemazione, forse a Losanna, per sentirsi meno isolata, ma è molto complicato trovare casa e lei non ha tempo e nemmeno energie da dedicare alla ricerca.

Essendo insegnante di lingua (inglese) imposta i corsi di lingua e cultura italiana come una LS e privilegia un approccio linguistico piuttosto che culturale.

Non sa se riuscirà a resistere molti anni, ha deciso di valutare di anno in anno se vale la pena di fare un sacrificio così grande col solo beneficio economico. Quando viene intervistata, al primo anno di mandato, non sembra abbia avuto tempo di rendersi conto della sua missione didattica e di poterla valutare: il problema degli spostamenti è stato determinante ed ha messo in secondo piano tutte e altre questioni. Per l'anno seguente conta di migliorare la propria situazione logistica per potersi forse finalmente dedicare all'insegnamento più serenamente.

CAMILLA

Figlia di un dirigente di banca, fin da bambina si abitua a traslocare frequentemente a causa del lavoro del padre.

Studia alle scuole magistrali e inizia l'università di lettere ma non la conclude.

Inizia presto a lavorare come insegnante a livello di scuola primaria, spostandosi in varie parti d'Italia.

La lingua francese, appresa a scuola, è la sua unica lingua straniera.

Viene distaccata al Ministero della Pubblica Istruzione per occuparsi dell'inserimento e dell'integrazione degli alunni stranieri e collabora a vari progetti di formazione.

Quando nel 2004 riceve il mandato all'estero, affronta la situazione con curiosità e molta sicurezza. L'impatto con il lavoro all'estero è violento e molto negativo: si sente aggredita, non si sente valorizzata per il suo bagaglio esperienziale e si trova di fronte ad un lavoro totalmente diverso dalle sue aspettative. Si sentiva parte di un progetto di intervento più ampio e si vede invece utilizzata per un duro lavoro, limitato alla classe e alle riunioni.

Dotata comunque di molte risorse, reagisce riuscendo a gestire i suoi corsi in modo produttivo e creando materiale che vorrebbe fosse utilizzato poi da altri che la sostituiranno, ma si rende presto conto che difficilmente nei corsi di lingua e cultura le esperienze didattiche sono trasmissibili.

Dal punto di vista personale, dopo un inizio difficile in cui non si sente per nulla tutelata dall'istituzione che l'ha inviata, riesce a crearsi una nicchia personale e una rete di contatti anche locali che le danno molta soddisfazione. Tra i problemi dell'arrivo e quelli della partenza, Camilla vive comunque un periodo di stress intenso che le causa anche problemi di salute.

Viene intervistata nel 2010, a qualche mese dalla fine del suo mandato all'estero che ha anche coinciso con l'inizio del suo pensionamento.

BARBARA

Nasce e trascorre l'infanzia in un paese in provincia di Benevento. Il padre lavora in Sud America, in Germania e in Svizzera, ma muore abbastanza giovane; la madre, rimasta in patria, gestisce alcuni terreni di proprietà e segue i figli.

L'emigrazione le è così familiare fin dall'infanzia.

Segue le scuole secondarie in collegio, dove ottiene la maturità magistrale; in seguito consegue la laurea in lingue e letterature straniere, con il francese come prima lingua. Ottiene poi due diplomi, per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera e per divenire formatrice. Segue inoltre corsi di perfezionamento in glottodidattica e per dirigenti scolastici. Ottiene l'abilitazione all'insegnamento del francese per la scuola primaria e per la secondaria.

Parla l'inglese, il francese e un po' di spagnolo. Dopo la laurea inizia ad insegnare nella scuola elementare. Dopo 17 anni d'insegnamento come maestra e poi come insegnante a livello medio, assume il compito di supervisore di tirocinio universitario, poi passa a lavorare all'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio, dove si occupa di progettazione interculturale e di immigrazione. Ottiene il mandato all'estero nel 2010 dopo aver superato le prove di selezione. Viene intervistata alla fine del suo primo anno di mandato.

Per lei la Svizzera non è un mistero: suo fratello abita da tempo con la famiglia nel Vallese, come a suo tempo il padre. Il francese è la lingua in cui ha sempre sentito parlare le sue nipoti. Non ha avuto particolari difficoltà a trovare casa e ha una cattedra abbastanza ben organizzata che non la costringe a spostamenti troppo complicati. Le sue sedi sono facilmente raggiungibili coi mezzi pubblici.

E' spinta dalla curiosità di vedere come si insegna all'estero, ma pensava a una scuola, nessuno le ha dato un'idea dei corsi di lingua e cultura. Il suo inserimento socioculturale è ancora molto limitato, a causa degli orari di lavoro e delle difficoltà di contatto coi colleghi. Si sente un po' abbandonata da una struttura di mediazione inesistente e sente la mancanza di un istituto di cultura che permetta d'integrare le due culture a contatto.

TERESA

Nasce a Milano ma all'età di nove anni si trasferisce a Como. Il padre è impiegato amministrativo, la madre casalinga.

Consegue la maturità magistrale; studia il francese, l'inglese e lo spagnolo, praticandoli in diverse occasioni. Si laurea in pedagogia a Milano e supera tre concorsi abilitanti all'insegnamento. Si diploma anche come perito grafo-diagnostico. Ottiene il posto di insegnante di ruolo nella scuola elementare.

Viaggiatrice appassionata, gira il mondo dall'Africa all'Asia e dall'Europa alle Americhe.

All'età di 35 anni comincia a fare esperienze di lavoro all'estero: trascorre due anni a Nizza dove insegna l'italiano come lingua straniera, poi sette anni a Lione alla Scuola Internazionale, dove non perde occasione per praticare le lingue studiate. Di questo periodo serba un ricordo molto positivo, sia dal punto di vista personale che professionale. All'età di 45 anni, nel 2002 accetta un altro mandato, questa volta a Charleroi, in Belgio, dove si ferma un anno, ma le condizioni di lavoro sono pessime. Riesce così ad ottenere nel 2003 il trasferimento a Losanna, dove insegna per altri cinque anni.

Il lavoro nei corsi di lingua e cultura è duro e non dà soddisfazioni adeguate allo sforzo fatto, ma rispetto all'esperienza italiana, che era stata molto deludente, è comunque una possibilità per vivere all'estero lavorando. Teresa si impegna comunque con una professionalità che viene apprezzata dalle famiglie dei suoi alunni.

Finito il mandato, non desidera rientrare in classe e si impegna nella ricerca, anche perchè, per motivi personali, ha scelto di vivere in Svizzera ancora per qualche anno.

Teresa viene intervistata a qualche mese dalla fine del suo mandato all'estero.

ENRICA

E' al suo primo mandato all'estero dopo una vita ricca di spostamenti a causa degli impegni del marito, che ha lavorato per ditte edili in varie parti del mondo.

Nata in una cittadina veneta dove il padre esercitava il mestiere di meccanico, si diploma all'istituto magistrale e inizia gli studi universitari di pedagogia che però interrompe; consegue l'abilitazione all'insegnamento elementare e si specializza nella didattica dell'inglese e del francese.

In famiglia parla il dialetto, a scuola l'italiano e studia il francese.

Si sposa all'età di 20 anni e subito parte col marito per l'Egitto, dove studia la lingua araba e, tra le altre cose, collabora con la Camera di Commercio italiana al Cairo. Nasce la prima figlia, poi, dopo una pausa in patria, Enrica trascorre un anno in Libia e, nata la seconda figlia, dopo un periodo di rientro in Italia in cui esercita la professione d'insegnante elementare, riparte per due anni per Antigua, dove studia e pratica la lingua inglese. Dopo due anni rientra in Veneto dove rimane circa 10 anni fino al 2009, anno d'inizio del mandato all'estero.

Decide di accettare la nomina all'estero perchè le figlie sono indipendenti e abitano per conto proprio e il marito molto spesso è in viaggio di lavoro.

La motivazione che la spinge è la fuga dalla monotonia quotidiana, la voglia di cambiare e l'opportunità di unire in prima persona, e non sempre attraverso l'occupazione del marito, il lavoro e il trasferimento all'estero.

L'impatto dell'arrivo a Losanna è molto negativo e, quando viene intervistata a sette mesi dall'inizio del mandato, si dichiara pentita della scelta. La ricerca della casa, molto complicata ed estenuante, le occupa parecchio tempo, e il nuovo incarico professionale le appare molto deludente. Fatica a crearsi legami di amicizia anche a causa delle condizioni e degli orari di lavoro. Affronta con professionalità i corsi, dove cerca di riutilizzare alcune tecniche didattiche e materiali che usava nella scuola italiana, ma presto si rende conto che bisogna reinventare tutto. Si sente mandata allo sbaraglio, non formata per l'incarico affidatole, e vive la sua trasformazione professionale come "una tempesta totale".

ROBERTO

Nato nel 1947 in Sicilia da una famiglia contadina, cresce parlando quasi esclusivamente dialetto . Solo a scuola parla italiano. Si diploma all'istituto magistrale, quindi si iscrive all'università di lingue e letterature straniere a Palermo dove impara il francese, l'inglese, lo spagnolo e il tedesco. Ama viaggiare in Europa e trascorre una vacanza-studio a Parigi e una vacanza-lavoro a Londra, dove insegna l'italiano.

Non trovando facilmente lavoro nella scuola in Sicilia, accetta prima un posto in Sardegna, poi si trasferisce a Ivrea, dove insegna, per circa vent'anni, francese nella scuola media.

Ricco di interessi nel campo dell'arte e della musica, ama anche viaggiare, soprattutto in Europa, dove, accompagnato dalla moglie, fa frequenti viaggi per turismo.

Quando nel 2005 si presenta la possibilità concreta del mandato all'estero, Roberto coglie la possibilità di uscire dalla noia di un lavoro ripetuto troppo negli anni e una grossa opportunità dal punto di vista economico. Ha più di 50 anni, non sa nulla dei corsi di lingua e cultura d'origine, ma accetta di rimettersi in gioco. Nonostante ciò, l'impatto con il lavoro è sconcertante e gli crea molta tensione. Nella vita privata ha il vantaggio di non essere solo: con la moglie che lo ha seguito all'estero riesce a tessere una rete di amicizie con colleghi e genitori di alunni.

Si impegna a trasmettere nei corsi la ricchezza artistica e letteraria dell'Italia, facendo leva sulla parte affettiva dei ragazzi, e ad allargare alle famiglie la curiosità per il paese d'origine.

Si aspetta di poter utilizzare maggiormente la lingua francese, ma le occasioni sono pochissime: i pochi rapporti sociali sono limitati all'ambito italiano e il francese diventa strumento di piacere puramente intellettuale.

Viene intervistato a pochi mesi dalla fine del mandato: in patria lo aspetta direttamente la pensione, che sogna di trascorrere tra la Sicilia e il Piemonte, dedicandosi con la moglie a ciò che più lo appassiona.

VITTORIA

Figlia di un imprenditore edile emigrato in Francia dall'Abruzzo e poi rientrato in patria dopo aver creato solide basi nella sua impresa, deve imparare l'italiano, in vista del rientro in Italia, all'età di 10 anni.

Cresce in Abruzzo, si laurea in lingue e consegue l'abilitazione all'insegnamento del francese nella scuola media.

Insegna in Italia per alcuni anni, ma fa anche esperienze in Francia come assistente d'italiano in scuole secondarie francesi. Collabora a un progetto di formazione IRRSAE.

Bisognosa di partire da un paese che sente soffocante, parte nel 1995 per il primo mandato d'insegnamento all'estero all'età di 36 anni e insegna nei corsi di lingua e cultura nella Circoscrizione Consolare di Losanna per sette anni. L'impatto, sia dal punto di vista personale che professionale, è molto duro, ma non si perde d'animo e, grazie anche a un preside che coinvolge i suoi insegnanti nella sua vita sociale e a una collega con cui condivide le prime esperienze, trova presto modo di adattarsi.

Dopo il primo mandato torna in Italia, per il periodo di tre anni previsto dalla legge prima di poter ripartire, si installa a Massa Carrara dove il marito aveva un'attività nella ristorazione, poi, alla proposta di tornare a Losanna, nel 2005 decide di accettare. Se ne pente quasi subito, anche perchè prende casa in una zona decentrata rispetto alle sue conoscenze e durante questo periodo, in cui il marito si trasferisce con lei, non si investe più di tanto nel cercare nuove relazioni di amicizia, perchè pensa che finiranno presto.

Nei corsi di lingua e cultura s'impegna a fornire agli studenti modelli linguistici di un italiano spendibile e cerca di trasmettere un'immagine positiva dell'Italia. Si impegna creativamente in progetti che arricchiscano il programma di base dei corsi. Collabora con la Direttrice ed è autrice dell'aggiornamento del Piano dell'Offerta Formativa.

Viene intervistata alla fine del secondo mandato, in un periodo in cui, non senza sofferenza, sta decidendo in quale zona d'Italia rientrare.

Mae residenti

RENATA

Nasce in Sardegna da una famiglia di commercianti, impegnati socialmente e punto di riferimento nel loro piccolo paese.

Studia a Cagliari all'istituto magistrale e frequenta l'università di lingue e letterature straniere dove si laurea in francese. Consegue l'abilitazione per l'insegnamento del francese nella scuola media e la specializzazione come insegnante di sostegno.

Abituata nella cerchia familiare a intercalare il dialetto sardo alla lingua italiana, impara, tra scuola, università e corsi, il francese, l'inglese e lo spagnolo. Effettua lunghi e numerosi viaggi per perfezionare le lingue in Francia e in Spagna.

Nel 1995, affronta il primo mandato all'estero poco più che trentenne. Sente un bisogno impellente di partire, cambiare vita. L'arrivo è scioccante, il clima e la sensazione di estraneità, le difficili condizioni d'installazione iniziale sono molto dure, ma a mitigare la sua solitudine c'è una collega venuta anch'essa dall'Italia con cui condivide il primo periodo a Losanna.

In questa situazione conosce quello che poi diverrà suo marito: un giovane ingegnere francese, appena arrivato a Losanna e altrettanto disorientato.

Pian piano, anche grazie all'organizzazione di un preside che si preoccupa del benessere sociale dei suoi insegnanti, conosce molte persone, tra cui un gruppo di insegnanti di lingua e cultura d'origine spagnoli, e, grazie alla sua conoscenza della lingua, comincia a frequentarli al di fuori del lavoro. Evita il circuito italiano. Grazie a uno stipendio soddisfacente, riesce a trovare una casa e può permettersi una vita dignitosa.

Per quanto riguarda i corsi, si sente letteralmente mandata allo sbaraglio e deve trovare risorse in se stessa per reagire alla solitudine professionale e alla mancanza di formazione.

Il rapporto con l'ingegnere francese si concretizza e i due si sposano durante il mandato. Presto nascono due figli. Finito il primo mandato nel 2002, Renata rimane a Losanna dove si è installata, comprando anche casa. Il marito ha un lavoro stabile e non ci sono motivi per cambiare residenza. Nasce un terzo figlio.

Nel 2005 arriva l'occasione di un secondo mandato all'estero e ci sono posti liberi a Losanna. Renata accetta la nomina. Comincia così una seconda esperienza, non necessariamente facilitata dalla prima, perchè nel frattempo l'utenza è molto cambiata. La vita familiare, con tre bambini piccoli, è molto impegnativa e gli orari di lavoro non le permettono di seguire i figli. Nonostante tutto riesce a gestire la situazione. Allaccia molti rapporti con alunni e famiglie anche al di là dei corsi e integra la vita professionale in quella personale.

Viene intervistata alla fine del secondo mandato.

FIGURELLA

Nata sulla Costiera Amalfitana in una famiglia attenta alla cultura e alle tradizioni, consegue la maturità classica e la laurea in lettere moderne con indirizzo artistico. Segue anche una formazione per la ristorazione collettiva che le permetterà di ampliare la scelta del lavoro. Ottiene anche l'abilitazione per l'insegnamento delle materie letterarie alle scuole medie e il diploma di Alliance Française dopo aver studiato il francese a scuola. Impara anche lo spagnolo con corsi privati.

Dopo aver sperimentato molti mestieri in giro per l'Italia, dalla raccolta della frutta alla reception in un hotel, dal commercio alla ristorazione, dal *babysitting* all'insegnamento d'asilo, all'età di 25 anni si trasferisce in Svizzera, dove si era già stabilito il fratello. Inizialmente lavora nella ristorazione, e ciò le permette una veloce integrazione nel paese di accoglienza. In questo periodo conosce un giovane chef francese che diverrà suo marito. A 32 anni, avendo acquisito, dopo un periodo di precariato, la nomina di ruolo in qualità di docente statale italiana, esercita l'insegnamento in Italia. In seguito rientra in Svizzera dove nel 2007 ottiene il mandato dal Ministero degli Esteri per insegnare nei Corsi di lingua e cultura italiana. I figli, coi quali parla metà francese e metà italiano, sono già adolescenti. Nei primi due anni lavora sui corsi LCO, poi si inserisce nella filiera italiana di una scuola privata che ha stipulato un accordo con l'Ufficio Scuola del Consolato.

Quando viene intervistata a qualche anno dall'inizio del suo mandato, dichiara di non sentirsi preparata dalle istituzioni per il lavoro che deve fare e che l'utenza non è delle più facili. Ma Fiorella è molto creativa e riesce, specialmente nei corsi, ad inventare molte attività che le danno soddisfazione.

CECILIA

Nata in Veneto , frequenta l'istituto magistrale dove si diploma, poi si laurea in lingue e letterature straniere a Venezia.

Studia l'inglese e il francese a scuola e impara lo spagnolo all'università.

Conseguita l'abilitazione all'insegnamento nella scuola elementare, inizia un periodo di docenza che interrompe quando sposa un professore universitario svizzero e si trasferisce a Losanna.

La sua ambientazione nella nuova vita avviene in modo del tutto naturale, la famiglia del marito e il suo ambito di lavoro multiculturale la facilitano e il suo atteggiamento aperto alle novità completa la riuscita del suo inserimento sociale.

Riesce ad ottenere due mandati all'estero di sette anni ciascuno, prima e durante i quali nascono tre figli con cui, nella comunicazione familiare, alterna la lingua italiana a quella francese. Col marito parla quasi sempre francese.

Tra il primo e il secondo mandato nota una grande differenza nell'utenza: le generazioni si susseguono e la percezione dell'Italia e della sua cultura si sfuma in varietà generazionali che richiedono interventi molto diversi. L'insegnamento nei corsi le appare difficile e confuso ed è costretta a mettere in opera tutte le strategie possibili per far funzionare le lezioni, coinvolgendo, dove possibile, famiglie e associazioni.

Finiti i due mandati, nel 2009, tra non poche difficoltà organizzative, decide di ritirarsi in famiglia, per recuperare il tempo perduto nei continui spostamenti.

Viene intervistata a qualche mese dalla fine del suo secondo mandato all'estero.

Assunti dal CPSI

GAIA

Nasce in Puglia nel 1967. Suo padre è coltivatore diretto, attivo nella giunta locale e presidente delle guardie notturne, la madre è coadiuvante. Frequenta l'istituto di ragioneria dove si diploma. In seguito, riesce a laurearsi in lingue e letteratura straniera all'Aquila, dopo aver frequentato in un primo momento un istituto di supporto privato in Puglia. Studia l'inglese e il francese. Consegue poi l'abilitazione all'insegnamento alla scuola media e alle superiori e segue altri corsi di perfezionamento a Roma.

Trascorre anche un soggiorno linguistico a Londra.

La difficoltà di trovare un lavoro continuativo la porta a girare l'Italia, facendo diverse esperienze.

Nel 1994 un fatto personale la spinge a fare una breve vacanza a Losanna dove, grazie ad alcune conoscenze sul posto, decide di iscriversi a un dottorato di ricerca all'università per avere il permesso di soggiorno come studente. La sua famiglia non approva la sua partenza: nel suo paese ci sono ancora molti condizionamenti sociali e una donna che va da sola a vivere all'estero non è ben considerata. Ma lei si è resa conto di non aver prospettive se resta e comunque sente il bisogno di cambiare aria.

Per mantenersi a Losanna inizia a dare lezioni di italiano agli adulti, lavora anche in varie scuole private e in seguito assume la segreteria del Comitato Pro Scuola Italiana, andando ben oltre i suoi compiti: organizza eventi, fa parte di giurie letterarie, assume ruoli di rappresentanza politica, partecipa attivamente a numerose associazioni. Accanto a tutto ciò, insegna nei corsi LCO dal 1998 al 2008. Durante questo periodo non si risparmia: il suo coinvolgimento con alunni e famiglie va molto oltre l'orario scolastico. Organizza un gemellaggio tra un villaggio svizzero e un paese italiano: prepara, col supporto dei genitori dei suoi studenti, uno spettacolo teatrale che viene messo in scena nei due luoghi, coinvolgendo le autorità locali. L'abitudine ad insegnare l'italiano come lingua straniera le facilita il compito nei corsi, anche se i livelli disomogenei non le permettono di raggiungere i risultati che ottiene facilmente nei suoi corsi per adulti.

Nella sfera personale, lega soprattutto con la comunità italiana di cui è divenuta ormai un'autorevole rappresentante, ma non disdegna di farsi coinvolgere in associazioni multiculturali, molto attive a Losanna, dove crea molti contatti.

Diventa anche presidente del COMITES e, interrotto il suo insegnamento nei corsi, assume, tra Losanna e Ginevra, la gestione di un patronato di assistenza agli Italiani.

Viene intervistata quando la sua esperienza nei corsi LCO si è conclusa da qualche tempo.

ORESTE

Nato in provincia di Lecce nel 1957 in una famiglia di braccianti agricoli, vede partire suo padre per 17 anni all'estero, con rari rientri in patria. Vive l'emigrazione come un'ingiustizia, come una mancanza di aiuto da parte del paese natale, e con la preoccupazione di maltrattamenti nel paese di accoglienza.

Studia e si diploma all'istituto magistrale, consegue un attestato come animatore di doposcuola, e parte militare a Roma.

All'età di 21 anni decide di tentare la fortuna all'estero, anche se il padre non pensa che resisterà. Parte come muratore in Germania: non conosce la lingua e il lavoro è duro. Sta quasi sempre con altri italiani, ma fatica molto ad integrarsi. Decide quindi di spostarsi in Svizzera dove conosceva una ragazza e la sua famiglia che vi si era già installata. Viene accolto ed aiutato ad inserirsi e, dopo alcuni anni, finirà per sposare la sua amica. Il lavoro di cantiere in Svizzera è ancora più duro che in Germania, deve lavorare in condizioni molto difficili, ma tiene duro per orgoglio, per dimostrare a suo padre la sua riuscita. L'installazione personale, invece, è più facile e il fatto di comprendere facilmente il francese (rispetto alle grosse difficoltà che aveva avuto col tedesco che non conosceva) lo aiuta molto nell'integrazione. In seguito cambia lavoro e diviene giardiniere: il lavoro è meno duro e più creativo. Per un certo periodo lavora anche come cameriere in un ristorante: ciò gli permette di fare molti progressi nella pratica della lingua francese.

Visto che ha la formazione per insegnare nelle scuole elementari, si iscrive alla graduatoria dei corsi di lingua e cultura e viene chiamato prima come supplente, poi, dopo un colloquio al Comitato Pro Scuola Italiana, viene assunto dal 1999 come insegnante sui corsi a livello elementare. Al momento dell'intervista sono dieci anni che insegna nei corsi LCO. Accumula un'esperienza notevole, creando spesso il materiale che utilizza, e, grazie anche alle sue conoscenze informatiche, si presta a produrre, in gruppo con alcuni colleghi, lavori che dovrebbero facilitare il lavoro degli insegnanti che arrivano dall'Italia e non conoscono il funzionamento dei corsi. Conosce bene l'utenza e funge spesso da coordinatore tra gli insegnanti inviati dal MAE che si sostituiscono tra un mandato e l'altro. E' molto apprezzato dai colleghi per la sua disponibilità e il senso pratico con cui risolve tutti i problemi. Il lavoro di insegnante gli dà più soddisfazioni dei lavori precedenti e gli permette di entrare maggiormente in contatto con la comunità italiana.

ELENA

Nata in Liguria da madre spagnola e padre italiano, dopo aver trascorso la giovinezza in famiglia e aver conseguito la maturità magistrale, si trasferisce per lavoro a Milano dove conosce un ragazzo spagnolo che lavora in Svizzera. Lo sposa poco dopo e, con gran dispiacere dei genitori, si trasferisce subito nel cantone di Vaud.

Dopo aver studiato il francese a scuola, si trova a praticarlo quotidianamente, anche se gradualmente, perchè all'inizio la sua integrazione è lenta: teme di essere maltrattata dagli Svizzeri, non vuole frequentare gli Italiani perchè sono "terroni" e si limita a qualche contatto col Centro Catalano. Solo quando la figlia, nata nel frattempo, inizia l'asilo, comincia la sua vera integrazione nel paese di accoglienza.

Della lingua spagnola ha un uso principalmente orale, visto che la usa solo col marito e che con la madre non l'aveva mai praticata.

Dopo qualche anno divorzia ed inizia a lavorare come maestra nei corsi di lingua e cultura italiana e in una scuola privata italiana. A partire da questo momento, entra in rapporto con la comunità italiana. La lunga esperienza le permette di vedere il cambio generazionale degli alunni e di fare confronti.

La sua visione dell'Italia è influenzata anche dalla componente generazionale: le cose non sono più come prima, la politica non è più quella di una volta, quando era persino iscritta a un partito.

Dopo 18 anni d'insegnamento in cui ha dato tutta se stessa, decide di ritirarsi. La figlia, che parla sei lingue e ha un lavoro prestigioso, è indipendente e lei stessa ha trovato un nuovo compagno. L'Italia è ormai solo un paese di vacanze. Sente di appartenere alla Svizzera.

MARIO

Nasce in provincia di Napoli da padre operaio e madre casalinga. E' un bambino timidissimo, molto insicuro, ma riesce bene a scuola. Ottiene la maturità scientifica e frequenta l'Istituto Superiore di scienze religiose, dove si diploma. Si iscrive anche all'Università di lettere e filosofia, ma dopo aver passato 10 esami la interrompe. Ottiene l'abilitazione per l'insegnamento della religione e segue una formazione per l'insegnamento delle lingue straniere. A scuola ha studiato la lingua inglese. In seguito studierà il francese.

Frequenta la comunità di S. Egidio e si impegna in attività di volontariato che lo coinvolgono molto: dal doposcuola nella periferia di Napoli, all'assistenza ad anziani e handicappati.

Insegna religione nelle scuole tra il 1992 e il 1997.

Conosciuta una ragazza che vive a Losanna, la segue in Svizzera e la sposa. Qui comincia ad insegnare in varie scuole private, ma spesso sono posti mal retribuiti e precari. Dopo qualche anno, divorzia dalla moglie.

All'inizio della sua intallazione in Svizzera, vede la sua limitazione linguistica come una grossa frustrazione e prova di conseguenza un grande senso di solitudine e di estraniamento; si sente come tornato all'età infantile con ancora tutto da apprendere, ma ciò in un certo senso è quello che lo aiuta ad evolvere. Studiando e praticando la lingua francese, si apre anche alla cultura e comincia a leggere gli scrittori locali: in un processo psicologico di distanziamento riesce a ricomporsi con le proprie origini e si proietta in una sintesi personale tra paese di origine e paese di accoglienza. Nel 2009 approda alla graduatoria del Comitato Pro Scuola Italiana ed ottiene qualche ora di insegnamento. Il rapporto coi ragazzi gli piace: sviluppa, col suo naturale buon carattere, un rapporto affettivo coi ragazzi, si lascia coinvolgere nei loro giochi e si impegna a fondo per eliminare la loro frustrazione quando non parlano italiano come vorrebbero. Le strategie per insegnare in tali condizioni si sono formate sul campo col passare degli anni, ma si accorge che alla lunga gli permettono di capire anche più se stesso.

Testimonianze

Presentiamo a titolo di esempio due testimonianze: la prima è la testimonianza scritta da Camilla, una dei nostri protagonisti. La seconda è la trascrizione dell'intervista a Vittoria.

Testimonianza scritta da Camilla

*Potete **descrivermi una delle sedi dei corsi** (in Svizzera), in cui state lavorando o avete lavorato, che pensate sia significativa per voi?*

Lausanne (VD)

Detiene la palma del massimo disagio.

Ho sperimentato tre sedi:

Zona nord, anno 2004/05

ospitata nella sala adibita a cucito, in convivenza con il doposcuola, che occupava le sale accanto, in un'ala decentrata e autonoma dell'edificio. Nessun rapporto con il personale, gli addetti al doposcuola evitavano persino il saluto. La sala era attrezzata con banconi lunghi e stretti, messi al centro dell'aula, e gli alunni avevano a disposizione, per sedersi, degli sgabelli senza schienali. Intorno, armadi e tavoli occupati da scatole piene di materiali per il cucito (anche pericolosi), asse da stiro, tavolo con pistola elettrica di colla bifase (sia il ferro da stiro che la colla venivano lasciati attaccati alla corrente, seppure spenti), e lungo le finestre tavoli con le macchine da cucire, cosa che rendeva impossibile aprirle o azionare le tende. Al muro, una lavagna di materiale sintetico ormai in rovina, inutilizzabile per scrivere e impossibile da ripulire. Nessuno spazio a nostra disposizione per conservare o appoggiare qualcosa. Luce estremamente scarsa. I bambini avevano la proibizione assoluta di farsi sentire o di appoggiarsi o sedersi su un divano nel corridoio. Nonostante abbiano sempre rispettato questa consegna, siamo più volte stati accusati di "mettere disordine". Ma la cosa peggiore era un enorme calciobalilla artigianale che occupava gran parte del centro dell'aula, "chiuso" da una tavola di compensato fissata con elastici (quelli di solito utilizzati per fissare i bagagli sul portapacchi); questo sistema però lasciava scoperte le manopole e le aste, che sporgevano e presentavano pericolo, perché se qualcuno le spingeva anche per sbaglio, uscivano di colpo dal lato opposto e avrebbero potuto colpire qualcuno al fianco o alla pancia. Per ovviare a questo, coprivo sempre il calciobalilla con la borsa e il cappotto e io mi piazzavo accanto.

Ho segnalato più volte la cosa, al concierge della scuola (che rispose che dipendeva dal corretto comportamento dei miei alunni evitarlo) e alla preside dell'ufficio scuola del consolato (che mi fece produrre una nota scritta, nel caso in cui succedesse davvero qualcosa di grave). In effetti, i miei timori si dimostrarono fondati: mentre parlavo con la madre di un alunno che era venuta col fratellino in passeggino, scattò un elastico e sfiorò il viso del piccolo, senza che nessuno avesse toccato nulla o si fosse avvicinato.

Il risultato fu che venimmo spostati in un altro locale, sempre nella stessa zona della scuola, normalmente adibito a fotocopie e deposito di materiale scolastico. In effetti, durante le mie lezioni, alcuni insegnanti venivano nell'aula per fare fotocopie. Inutile sottolineare quanto sia tossica una fotocopiatrice in funzione; altrettanto inutile dire che a noi era proibito usarla. Periodicamente il locale veniva usato per mostrare filmati agli alunni della scuola, data la presenza di un televisore (che a noi era vietato usare); in questi casi i banchi messi apposta per noi (questa volta veri banchi, anche se malmessi, e vere sedie, anche se tutte di

altezza differente e non adatta ai banchi) venivano spostati e toccava a me rimmetterli nella posizione più consona; a volte capitava anche di dover tardare l'inizio della lezione per far concludere la visione.

Questa seconda sala era nella parte posteriore dell'ala, buia e isolata, così delle mie lezioni "godevano" ragazzi della zona, alcuni dei quali amici dei miei allievi più grandi, che si divertivano a fare sberleffi, urlare, battere ai vetri. Mi risulta che la situazione non fosse cambiata quando me ne sono andata dalla svizzera (2009). Avevo le chiavi in consegna, quindi dovevo chiudere bene tutto e spegnere le luci. Per uscire a conclusione dei corsi mi orientavo con la luce della strada che penetrava dalle finestre.

Zona sud, anni 2005/06 e 2006/07

La sala a noi destinata era nelle soffitte della scuola, utilizzata praticamente solo per i corsi di lingua d'origine, a parte un locale adibito a biblioteca-sala video. Questa collocazione rendeva impossibile anche solo incrociare qualche collega del posto.

Convivevo con gli svedesi, che usavano abitualmente la biblioteca, pur avendo un'aula (vera) a loro disposizione (si vede che i capelli biondi li rendono più affini agli svizzeri). Provai quindi a chiedere di poter accedere anch'io, saltuariamente e preavvisando, alla sala, per fare vedere qualche filmato ai miei alunni, dovetti fare richiesta scritta alla responsabile del plesso scolastico, che negò il permesso dicendo che se lo dava a noi era poi costretta a darlo a tutti gli stranieri (appunto!)

Su esplicita richiesta del concierge, dovevo sempre accompagnare i miei alunni entrando e uscendo, quindi facevo i 4 piani 4 volte in un pomeriggio, portandomi sempre una torcia perché la lampada di un piano era fulminata (da tempo) e le altre erano molto fioche e non si vedeva niente. In compenso, ottenni dal Comune il permesso di lasciare la mia auto nel cortile della scuola, adibito in parte a parcheggio per il personale. Possedevo persino la chiave del lucchetto della sbarra di accesso!

Inizialmente venni messa nella sala cucito: grande pedana con tavoli pieni di materiali (aghi forbici spilli...) lungo una parete, mobili chiusi lungo l'altra, qualche banco al centro. Io usavo uno di questi per sedermi (stiamo parlando di école primaire, quindi banchi per bambini piccoli). Nessuna lavagna, neanche uno scaffale per lasciare qualcosa. I bambini preferivano appoggiare cappotti e c. sui mobili e sulle sedie. I banchi non erano necessariamente assemblati alle sedie, né omogenei tra loro, le sedie non adatte all'altezza dei bambini. Essendo però, comunque, insufficienti, ottenni una sala diversa, sullo stesso piano.

Questa volta era l'aula adibita alla musica: pianoforte e legggi che venivano regolarmente lasciati, aperti, al centro della stanza. I banchi messi a mia disposizione erano quindi regolarmente ammassati contro il muro e ogni settimana dovevo sistemarli per farli utilizzare (esasperata, ho prodotto foto, che ho consegnato in Consolato. Infatti, ho sempre rispettato la richiesta di lasciare i locali in ordine e puliti, esattamente come li avevo trovati; ritengo che sia corretta una reciprocità al riguardo. Non è mai cambiato niente).

In compenso, c'era la lavagna, anche in questo caso molto vecchia e rovinata, e mi venne dato un angolo nell'armadio. Questo mi ha permesso di lasciarvi un lettore audio-cassette, un dizionario e dei libri di lettura in italiano, che facevo girare fra i miei allievi a mo' di bibliotechina, per abituarli a leggere in italiano. Anche i bambini lasciavano i loro libri e materiali.

Una delle cose più sgradevoli di quella scuola era il caldo soffocante, ineliminabile perché non c'erano le valvole ai radiatori, e la puzza, dovuta al vecchiume e alla sporcizia della sala. La luce. Anche nell'aula, come in tutta la scuola, la luce era decisamente insufficiente. Forse, il caldo, la puzza e la luce giallastra e bassa erano la causa dell'eterna sonnolenza degli alunni (voglio sperare non dipendesse da me!), alcuni dei quali, a volte, si sono proprio addormentati con la testina sul banco.

Mi è anche capitato due volte di fare lezione nel corridoio perché l'insegnante di musica si era portata via la chiave. In questa scuola infatti non avevo in consegna le chiavi, che dovevo lasciare appese in bacheca.

Il corso è stato poi spostato in un altro edificio della città.

Zona sud-ovest anni 2007/08 e 2008/09

Nonostante tutto, la situazione meno disagiata.

Solita sala di cucito, al seminterrato. Io avevo la chiave dell'edificio e dovevo sempre andare e venire per aprire agli alunni, anche a quelli in ritardo (i genitori sapevano di dovermi telefonare per fare aprire). Anche in questo caso, nessun rapporto con il personale, a parte il concierge, che però era in un altro edificio, né con gli addetti al doposcuola, che si trovavano lì contemporaneamente a me, o con gli insegnanti. Anche qui, i saluti non erano contemplati.

Il locale era ben attrezzato, il materiale di cucito era chiuso dentro gli armadi, quindi non era più fonte di preoccupazione o di pericolo, mi è stato dato uno spazio dentro l'armadio, in cui ho rimesso la bibliotechina e il lettore audio, e dove i ragazzi lasciavano le loro cose, le macchine da cucire erano disposte lungo una parete e sufficientemente lontane. Io avevo una vera cattedra. Mi era stato dato persino il permesso di usare la televisione, che però è stata poi rubata. Unico neo: la convivenza con i ragazzi del quartiere che venivano a fare attività sportive, organizzate dal comune, nella palestra adiacente. Riuscivano sempre a entrare prima dell'istruttore e più volte hanno fatto atti di vandalismo e di boicottaggio a noi, con tanto di pesanti parolacce e insopportabili schiamazzi. Anche in questo caso ho fatto rapporto scritto al consolato, affinché non venissero indicati come responsabili di danni e di disturbo, ho avuto uno spiacevole "colloquio" con l'istruttore, poi il concierge, dimostrandosi particolarmente intelligente, ha fatto trasferire l'attività alla sede centrale, dove era presente anche lui. Non si è mai però risolto il problema dei ragazzi di quartiere, che lanciavano sassi e bombe d'acqua e di vernice alle vetrature dell'aula, anche qui affacciata sul retro, quindi isolata e buia. So che il quartiere è considerato "difficile" e in mano a bande controllate da alcune etnie che vivono ai margini della società. Per questo, non mi sono mai allontanata dalla zona fino a quando tutti i miei allievi non erano ripartiti coi genitori, nonostante il corso finisse alle 20 del venerdì sera. Come sempre, dovevo controllare che finestre, luci e porte fossero ben chiuse, quindi uscendo definitivamente, usavo, al solito, la torcia.

Crissier (VD)

Zona Marcholet - Anni 2004/05 e 2005/06

Posso definirla la scuola più bella e accogliente che mi sia capitata!

Il primo impatto è stato un po' tragico: era il mio primo anno, non avevo ancora acquistato un'auto e dovevo muovermi coi mezzi pubblici. La supplente che aveva operato sulla mia cattedra in attesa del mio arrivo (tre settimane) mi diede indicazioni su come raggiungere la scuola. Questa si trova in un quartiere nuovo di Crissier, fatto di case allineate in file parallele, tutte uguali, bianche e rosa, costruite letteralmente sopra una galleria stradale. Il quartiere è a ridosso della parte meno recente che si sviluppa lungo una strada. L'autobus percorreva, appunto, questa strada e io dovevo poi attraversare la parte vecchia, fatta di villette e case a due piani tipicamente losannesi, con giardinetto anteriore, scendere per un viottolo in fondo al quale c'era una sbarra e attraversare poi il nuovo quartiere dove è la scuola. Già non fu facile capire questo percorso (le mappe stradali non sempre sono chiare), ancor meno fu capire dove fosse l'accesso della scuola. Ma il disagio maggiore era fare il percorso all'inverso a fine lezione, possibilmente al freddo o sotto l'acqua, col solito zaino a rotelle stracarico e...l'immane torcia. Perché in effetti la strada per lunghi tratti non era illuminata! In più, temevo l'assalto di cani randagi, non avevo ancora capito che in Svizzera non esistono...

Descrissi il tutto a un collegio docenti al quale partecipava l'ispettore scolastico, che mi chiese il permesso di usare questa mia esperienza per denunciare il disagio che viviamo. Ben venga!

Grande fu il sollievo quando ebbi una mia auto.

Il corso era ospitato in un'aula della scuola, che affacciava sul cortile attrezzato per attività sportive. L'aula era arredata perfettamente, avevo un armadio a mia disposizione e il primo anno c'era anche il televisore, che a volte ho usato. È stato poi tolto. Nessun altro materiale a disposizione, né io lasciavo niente nell'armadio, perché non c'era chiave; quindi era come se non l'avessi. Il secondo anno ho però approfittato del lettore audio che veniva usato dalla collega di lingua straniera (italiano), che usava quell'aula nelle ore scolastiche. In compenso, i bambini erano felici di giocare in cortile durante le pause, la scuola era molto bella e il personale gradevole. Non ho però mai avuto scambi di alcun genere con colleghi e personale di segreteria, nonostante i miei alunni uscissero dalle loro aule per venire da me e i loro insegnanti mi vedessero sempre. Era un gran sollievo non avere la responsabilità di una chiave: trovavo l'aula aperta e il concierge chiudeva aula e scuola alla mia partenza. Anche le luci funzionavano normalmente. (cosa non scontata).

Anche qui, come si vede, comunque, gli unici lussi erano il lettore audio e un angolo poco protetto dove conservare qualche libro. È la costante, e solo per le situazioni meno disagiate, di tutti i miei corsi.

Renens (VD)

Qui siamo al top dei trasferimenti: 4 sedi in 5 anni:

Zona nord – anno 2004/05

La sala assegnatami era normalmente arredata, ma non avevo né contenitori, né materiali a disposizione. A parte il caldo torrido (nel locale c'era un termometro, che in inverno segnava anche 34°), non posso dire che fosse disagiata. Era però decisamente sgradevole il rapporto con la concierge, che ci rimproverava anche di respirare e pretendeva che i bambini non facessero alcun rumore, perché contemporaneamente a noi, nella scuola si tenevano lezioni extrascolastiche di musica. Non avevo chiavi in consegna, dovevo solo preoccuparmi di lasciare in ordine, chiudere le finestre e spegnere le luci. Infatti ci hanno trasferito.

Zona sud – anni 2005/06 e 2006/07

Aula confortevole, adibita a sala di lingua straniera. Usavo quindi regolarmente il lettore audio e, su richiesta, si poteva avere il televisore, che il concierge faceva trovare nell'aula. Avevo anche un mobiletto per i materiali del corso, dove avevo collocato i libri in italiano da prestare ai ragazzi e dove tenevo giochi e dizionario.

Ci era stato concesso di usare la fotocopiatrice della scuola, senza alcun onere. È utile precisare che questo è avvenuto perché io avevo notato che un collega di lingua turca lo faceva regolarmente. I bambini godevano del cortile della scuola per le loro pause.

A causa di lavori di ristrutturazione, ci è stato poi negato l'uso della scuola e abbiamo dovuto spostarci in una sede privata, a pagamento. Da precisare che all'inizio del nuovo anno, ormai trasferiti, recandomi per caso in questa scuola per chiedere banchi, ho constatato che il corso di turco vi si svolgeva regolarmente. A nulla sono valse le proteste al comune e all'assessore alle scuole (italiana, come il direttore della scuola)

Zona centrale – anno 2007/08

Il corso ha trovato alloggio presso delle stanze della missione cattolica italiana. La stanza a me assegnata era minuscola, ma sufficiente per accogliere gli alunni. Lo spazio ristretto richiedeva la massima attenzione nel muoversi e i bambini non sapevano mai dove mettere cappotti e borse. L'ente gestore mi ha fornito una lavagna magnetica e i pennarelli. Questo è stato per me penalizzante, perché ho sempre usato molto le lavagne per illustrare le cose che dicevo, dalle parole alle storie, rendendole così più comprensibili a bambini che avvicinavano la lingua italiana per la prima volta o avevano scarsissime competenze, e per lavorare sulla parola, sui fonemi, sulla struttura delle frasi. Sorvolo sulla tossicità dei pennarelli per lavagne bianche.

In compenso, avevo un mobile a mia totale disposizione, dove ho ricreato la bibliotechina e dove io e gli alunni lasciavamo il materiale di studio. Evitavo però di lasciarvi il lettore audio di proprietà del Consolato, che tenevo nel bagagliaio della mia auto e portavo in aula ogni volta. La Missione cattolica ci permetteva anche di usare gratuitamente la fotocopiatrice. I bambini non avevano però grandi spazi per le pause, che trascorrevano per lo più nella stanza. Dovevano fare anche molta attenzione uscendo, perché il portone della palazzina dava direttamente su strada. Anche qui avevo le chiavi in consegna e dovevo preoccuparmi di luci e finestre prima di chiudere l'edificio. L'esiguità dello spazio rendeva difficile lo svolgimento degli incontri coi genitori. Credo che questa sistemazione, anche se non ottimale, sia stata fra le migliori nel paese, dati anche i rapporti cordiali con le persone della Missione. Personalmente, l'ho vissuta come la sede del paese più gradevole: accoglienza positiva e disponibilità da parte degli ospiti, ambiente raccolto e, nonostante la povertà dei mezzi disponibili, familiare, dove i bambini riuscivano a concentrarsi nel lavoro e a socializzare fra loro nelle pause, e che, mi sembra, abbiano vissuto come il "luogo" in cui ci si ritrova fra italiani per condividere momenti di scambio e di approfondimento e non come il luogo anonimo, nel quale non devono mai scordare di essere "ospiti", in cui affronteranno l'ennesima fatica della settimana.

Zona centrale – anno 2008/09

Altro trasferimento, nei locali di un ristorante cinese, che usavamo a pagamento.

Esperienza decisamente sgradevole: locale piccolo e arredato solo con tavoli e sedie. L'Ente gestore ha appositamente acquistato una lavagna bianca con treppiede (anche qui, uso di pennarelli tossici). Dopo molte insistenze, ci è stato liberato un armadio, con chiave, nel corridoio, dove lasciavo i libri personali e il lettore audio. Non avevo chiavi in consegna, ma dovevo ritirarle e riconsegnarle ogni volta al ristorante. Ovviamente, la situazione mi ha completamente isolato da qualunque struttura scolastica locale, come già l'anno precedente. Il gestore del ristorante si lamentava di qualunque cosa, a partire dal rumore prodotto da una sedia spostata, cosa decisamente difficile da evitare, visto che il corso era frequentato da bambini e nella stanza si alternavano ogni volta ben tre corsi. In compenso, gli effluvi provenienti dalla cucina rendevano l'aria puzzolente e tutti tornavamo a casa con gli abiti impregnati di strani e sgradevoli odori. I bambini, saltuariamente, utilizzavano per le pause il terrazzo su cui affacciava il locale usato dalla collega del livello medio. Era ovviamente categoricamente proibito affacciarsi, sporcare, correre, urlare, lanciare oggetti dal parapetto...

Una piccola annotazione a margine: (a parte una riflessione, d'obbligo, sul tipo di rapporti più o meno positivi e costruttivi che il consolato e l'ente gestore, prima ancora dei singoli insegnanti, riescono o meno a instaurare con le istituzioni locali). Nel corso dei miei cinque anni a Renens ho visto progressivamente calare il numero degli iscritti ai corsi. Sicuramente ci sono ragioni locali (famiglie giovani che si spostano in paesi limitrofi, dove si è registrato un simmetrico aumento dei nostri alunni); escludo che possa in parte essere indicata come causa la qualità del lavoro svolto (i bambini e i genitori erano dichiaratamente soddisfatti e seguivano con interesse e partecipazione. Da parte mia, la considero una delle migliori esperienze professionali).

Sono convinta che il continuo peregrinare da una sede all'altra, accompagnato da cambiamenti di orario e di giorno di svolgimento del corso settimanale, ha reso la nostra presenza labile e frammentaria. Sono altresì convinta che i corsi debbano essere un chiaro punto di riferimento, non solo culturale, ma anche logistico, per le famiglie italiane. Meriterebbero quindi una sede stabile e, compatibilmente con l'organizzazione generale dei corsi consolari, anche un giorno fisso nell'arco della settimana e insegnanti che accompagnino per più anni i bambini in questa faticosa e non sempre facile esperienza. Renens, negli anni a cui mi riferisco, ha goduto solo di quest'ultimo tipo di continuità.

Rolle (VD)

Zona nord, all'imbocco dell'autostrada – anni dal 2005/06 al 2008/09

Il corso si svolgeva in orario scolastico (successivamente è stato trasformato in extra scolastico) ed era ospitato in un edificio di scuola secondaria. Il livello elementare è stato collocato inizialmente nella sala di latino, piccola e completamente satura di materiali del collega locale (personaggio particolarmente disordinato e sporco, che non lasciava neanche un cmq della cattedra libero. Io mi appoggiavo su un banco). Impossibile quindi avere a disposizione spazi e materiali. Provvedevo ogni volta a portare in aula il lettore audio conservato nel bagagliaio. Trovavo regolarmente la lavagna scritta e capitava anche che venisse lasciata l'annotazione npe (ne pas effacer). Spesso trovavo proprio l'insegnante della classe, ancora tranquillamente seduto sulla sua cattedra, in colloquio con qualche allievo o occupato altrimenti. Nella fretta (???) di lasciare libera la sala, si "dimeticava" di spostare anche solo un libro per darmi la possibilità di usufruire di un angolo del tavolo. Così toccav a me buttare nel cestino scatole di biscotti vuote, bicchieri di carta sporca....

Dal terzo anno il numero sempre maggiore di alunni ha fatto sì che mi venisse assegnata un'altra sala, unica volta nella mia esperienza di entrare in un'aula usata normalmente da una classe. Questo non ha portato particolari vantaggi: non avevo spazi né materiali a mia disposizione, al di fuori dei normali arredi, l'aula era piena di cartelloni, materiali degli allievi che occupavano interamente i sottobanchi e il piano d'appoggio. Quindi era severamente proibito spostare o usare anche solo una matita.

In compenso, la scuola era moderna, gradevole, e i bambini usufruivano di un ampio spazio esterno per la pausa. Non avevo chiavi in consegna e mi preoccupavo solo di lasciare in ordine e pulito, chiudere le finestre e spegnere le luci partendo. Scarsi e non sempre gradevoli i rapporti con il personale della scuola, a parte una *conciérge* italiana, nulli quelli coi docenti locali. Potevo utilizzare la fotocopiatrice a disposizione degli studenti, che funzionava solo con tessera a pagamento.

Epalinges (VD)

Anni 2007/08 e 2008/09

Il corso, voluto a forza dai genitori di bambini che frequentavano già a Lausanne, è stato ospitato in una sala del Comune, normalmente usata per corsi di musica. Era un locale nella soffitta di un edificio occupato da strutture comunali, fra cui la polizia. I bagni (quelli di solito usati dai cittadini che si recavano negli uffici) erano al piano inferiore (particolare di una certa rilevanza, visto che alcuni alunni ne hanno approfittato per uscire di nascosto dall'edificio).

La stanza era arredata con tavoli e sedie, nell'angolo un pianoforte, e l'ente gestore ha appositamente acquistato una lavagna magnetica bianca con treppiede, che lasciavo in uno sgabuzzino senza chiave adiacente alla stanza. Lungo la parete di fondo avevo notato degli armadietti chiusi a chiave, ma nessuno mi ha mai offerto un'anata in uso, men che meno io ho osato chiederlo. Nessun tipo di materiale a disposizione e nessuna possibilità di usare audiocassette o cd, per non disturbare la lezione di musica che si svolgeva in contemporanea nella stanza accanto. Col bel tempo, i bambini trascorrevano la pausa nella piazzetta antistante. Quindi, per lo più restavano in "aula", seduti, a mangiare con la massima attenzione, per non far briciole, e a chiacchierare.

La cosa meno gradevole che mi è capitata in questa "sede" è stato quando hanno ridipinto gli interni dell'edificio. Venne scelta come data un giorno immediatamente precedente un periodo di vacanza (febbraio, credo), ma nessuno areò i locali prima della ripresa. I corsi di musica erano stati sospesi, non il mio. Così mi ritrovai a fare lezione al gelo, perché lasciai le finestre spalancate, e alla puzza pregnante delle vernici. A fine corso ci fu la riunione coi genitori, molti dei quali se ne andarono quasi subito perché non sopportavano di restare in quell'ambiente. Io tornai a casa con un forte mal di testa e senso di nausea. Non ho mai osato chiedere ai bambini come si erano sentiti loro.

Val la pena precisa che quando parlo di finestre, in questo caso intendo finestroni quadrati che si affacciavano sul tetto dell'edificio, fonte perenne di preoccupazione perché i bambini, se li trovavano aperti, amavano sporgersi per vedere la strada. Altra fonte d'ansia!

Note a margine

L'insistenza ad osservazioni su odori, luci, altezza dei banchi...è decisamente da "maestrina". Ho sempre pensato che siano cose che influiscono anche pesantemente sul rapporto col luogo, e quindi con l'esperienza, e sull'apprendimento in generale. D'altronde, a suo tempo a noi venne addirittura insegnato quale fosse la misura di banchi e sedie in rapporto ad età ed altezza dell'alunno ed era nostro compito garantirne il rispetto.

Per dare l'idea: conoscevo a memoria l'altezza delle lettere usate per la stampa dei libri di testo, anch'esse rapportate all'età. Dovevamo persino richiamarne il rispetto nella relazione che annualmente si fa per la scelta dei libri di testo.

Insomma, l'attenzione all'ambiente in cui opero fa parte della mia professionalità. Si aggiunge a questo un'attenzione da parte mia ai materiali, alla loro nocività o pericolosità, e mi sono sempre molto meravigliata nel vedere quanto uso si faccia di correttori, evidenziatori, pennarelli non ad acqua, colle bifasiche, tutti altamente e notoriamente tossici, nelle scuole primarie svizzere.

Questo va distinto dall'altra grande differenza che ho riscontrato: gli insegnanti locali non si preoccupano particolarmente della sorveglianza degli allievi nei corridoi, nei bagni, nel cortile, all'entrata e all'uscita, delle strutture edilizie...perché evidentemente non hanno la personale responsabilità civile e penale dei loro allievi, come è in Italia.

Mi fu fatto notare da alcuni genitori che non capivano assolutamente dove stesse il problema degli aghi e simili lasciati a vista (e a mano) nelle varie sale di cucito che ho occupato.

Non so se fra i luoghi si possa parlare anche di quelli istituzionali, ma riporto qualche annotazione circa la "produzione" dei materiali da parte nostra e la loro fruibilità anche logistica: soprattutto nel livello elementare è quasi impossibile trovare un libro adatto alla situazione in cui si opera: non esistono libri specifici per l'apprendimento della lingua italiana come lingua straniera per bambini di quell'età, e i libri usati nelle scuole primarie italiane sono troppo difficili per un'utenza che, se conosce l'italiano, lo conosce a livello molto elementare, perché non è la sua lingua madre.

I miei cinque anni in Svizzera sono quindi trascorsi nell'elaborare schede, testi, materiali i più vari, compresi quelli adatti ad attività ludiche. So che questo lavoro è svolto, più o meno regolarmente e intensamente, da tutti i colleghi del livello elementare, ma non è prevista alcuna forma di documentazione e di condivisione al di fuori dell'occasionale scambio fra colleghi in occasione di riunioni. Testimonianza ne è la produzione di alcuni materiali strutturati che è stata oggetto di progetti specifici.

La sala insegnanti del Consolato, peraltro in chiusura, è strapiena di libri scarsamente utilizzabili (di solito gli insegnanti, frettolosamente e senza potervi dedicare troppa attenzione, fotocopiano al volo qualche pagina che sembra adatta a trattare un argomento o un aspetto grammaticale o fonetico) e solo negli ultimi mesi del mio mandato avevo visto comparire sugli scaffali dei raccoglitori dove pazienti colleghi che ci avevano preceduto avevano raccolto il loro altrettanto faticoso lavoro di ricerca e produzione.

So che in parte esiste qualcosa di simile anche presso la sede dell'ente gestore, diventata di anno in anno sempre meno fruibile.

Così come si sa che gli armadi del Consolato e dell'Ente gestore sono stracarichi di videocassette, cd video, libri di letteratura per varie età. Qualcuno, recentemente, si è preoccupato di catalogare la parte video del Consolato.

Ma è per me un rammarico vedere tutto questo materiale disperso, abbandonato, non valorizzato, e i colleghi anche scarsamente interessati a quanto fatto da chi li ha preceduti, forse perché convinti di potere e di sapere fare meglio, di non averne bisogno. (...)

Vorrei solo invitare chi mi legge a riflettere sulle condizioni fisiche del lavoro sopportato: oltre ai viaggi, ai continui spostamenti, ai cambiamenti di cattedra, di sedi, di orari, di allievi e di situazione, si aggiunge la quotidiana fatica fisica di doversi trascinare ogni giorno, su qualunque mezzo di trasporto, borse cariche di libri e di fotocopie, possibilmente anche lettori audio (il minimo, con le tecnologie in uso anche a livello didattico, soprattutto per L2 e LS) e relative cassette o cd, cancelleria di riserva per alunni scordarelli o trasandati, oltre, ovvio, alla famosa ... torcia! Il tutto facendo, possibilmente, più volte in un pomeriggio, scale a iosa, perché non ci è possibile usare gli ascensori.

Trascrizione dell'intervista a Vittoria

Mi vuoi raccontare le esperienze che hai avuto con le lingue prima di venire in Svizzera?

Allora la mia situazione è un po' particolare perchè la mia prima lingua è il francese. Pur essendo italiana io ho parlato come prima lingua il francese poichè sono figlia di migranti e da quando sono nata (avevo tre mesi) siamo partiti siamo andati a vivere a Chambéry in Savoia dove mio padre ha fatto appunto l'imprenditore edile e quindi abbiamo iniziato le scuole elementari lì e quindi la mia prima lingua è stata proprio il francese.

A differenza della Svizzera il francese all'epoca, o meglio la politica francese, voleva assolutamente che gli italiani che arrivavano in Francia dovevano rientrare nell'ambito dell'assimilazione cioè dovevano essere assimilati alla lingua cioè dovevano parlare la lingua del posto; chi non parlava la lingua del posto comunque non si adeguava non si integrava era meglio che rientrava nel suo paese. A differenza invece della Svizzera dove ancora adesso ci sono persone che continuano a parlare l'italiano perchè il processo d'integrazione non so perchè è più lento ma comunque perchè non c'è stata questa politica di assimilazione. Non per niente i miei cugini che vivono in Francia ancora adesso loro parlano il francese soltanto e non l'italiano. Quando ho frequentato la quinta elementare dovevamo rientrare in Italia nel 1969 e mio padre decise che prima di tornare in Italia, visto che non conoscevo neanche una parola d'italiano, decise di mettermi in una scuola italiana all'estero e quindi di farmi frequentare una scuola, naturalmente a Chambéry col consolato ma a Chambéry non c'erano queste scuole e dovette spostarmi su Modane che si trova proprio all'ingresso dell'Italia (...). Comunque tramite il consolato trovò una famiglia, molto carina che ricordo ancora con molto affetto, che mi ospitò per un anno a Modane e devo dire che a quell'epoca i viaggi per andare da Chambéry a Modane non erano settimanalmente come succede oggi quindi era molto complicato andare e quindi vedevo mia mamma a Pasqua Natale, ogni tanto...va beh...e quindi feci questa scuola italiana all'estero.

Cominciai e la prima volta che parlai italiano fu in questa scuola italiana che era il 1969, non c'erano ancora i corsi di lingua e cultura, quindi non c'era ancora la legge 153/71, ma c'era il famoso decreto regio del 1940 del testo unico che prevedeva appunto queste scuole italiane che dovevano sostenere gli italiani all'estero per cui poi poter tornare in Italia, acquisire un titolo di studio e continuare con gli studi là, perchè l'obiettivo a suo tempo era quello di far rientrare diciamo tutti gli stranieri in Italia e quindi feci questa scuola italiana. In che consisteva era una classe, una pluriclasse con un'insegnante siciliana, me la ricordo ancora ora, e...eravamo forse 10 alunni...era una classe che io frequentavo dalla mattina alle otto fino a mezzogiorno, tutti i giorni, c'era un sussidiario sul quale lavoravamo e quindi feci poi l'esame di quinta elementare e con quel documento potei praticamente ritornare in Italia e continuare gli studi a livello di prima media. Anche in casa parlavamo il francese, per 10 anni, e quindi era stato diciamo abbastanza difficile.

E' chiaro che la mia lingua insomma...avevo acquisito delle competenze diciamo linguistiche però era un modo diverso di gestire l'insegnamento, era un modo diverso di...e poi la lingua...è stato...non è stato facile imparare l'italiano, insomma, appena tornai in Italia mi chiamavano la francesina, perchè io l'italiano non capivo...cioè non lo parlavo mica bene perchè in Francia per tutti quegli anni ricordo forse la cosa simpatica da dire, chel'unica... l'ultima cosa che imparai fu la erre...la erre è stato diciamo proprio come si può dire, il fonema più difficile che sono riuscita a pronunciare, perchè tutti gli altri riuscivo a pronunciare ma questa erre è stata sempre un po' così...dopo due o tre anni (ride) imparai a pronunciare la erre...che sembra banale ma insomma, non è così banale fare la nostra erre italiana non per niente quando i francesi parlano l'italiano l'unica cosa che non riescono a dire è questa erre...poi però mi sono laureata, poi ho fatto lingue, lingue e letterature straniere e lì ho imparato, lì mi sono specializzata nel francese visto che era una lingua che conoscevo bene...dico...meglio fare una lingua che conosco bene e poter insegnare un domani che non una lingua che un domani...chiaro ecco che all'università scelsi il francese quadriennale e inglese triennale quindi tre anni d'inglese mi hanno permesso comunque di conoscere bene la grammatica, di avere un buon vocabolario, di leggere di capire tutto quello che vedo, di scriverlo anche ma di comunicare veramente

poco, non so perchè, si vede che la metodologia non era stata adeguata alla fine, perchè io leggo capisco tutto quello che c'è, però non capisco la comunicazione orale, capito, e quello è un pochino più difficile...però diciamo che quando leggo riesco a capire quasi tutto

Che idea ti eri fatta sull'Inghilterra ?

Allora per quanto riguarda l'Inghilterra andai a fare un corso d'inglese, naturalmente insieme ad un'amica e stemmo lì non mi ricordo se un mese e facemmo questo corso che io trovai veramente fatto bene e gli insegnanti erano molto preparati conoscevano la metodologia molto bene: erano insegnanti inglesi e non è facile per un insegnante inglese insegnare la propria lingua come lingua straniera, perchè avevano comunque...possedevano la metodologia adeguata per poterla insegnare e da lì ho tratto molto delle strategie d'insegnamento che spesso uso anche a scuola perchè veramente ho trovato insegnanti validi, giovani molto validi, strutturati cosa che in Italia ...come insegnati non ho trovato, ecco. Anche l'insegnamento francese ecco una cosa che devo dire della scuola francese abbastanza tecnica...preparati, insegnanti preparati ecco l'unica cosa è che non ti preparano a fare il tema e quando arrivai in Italia mi trovai molto in difficoltà...quando si trattava di fare il tema entravo in crisi perchè vedevo che tutti scrivevano, la mia pagina bianca,immaginare di dover scrivere una frase nera su quella pagina bianca (ride) veramente una tabula rasa rimasta tale cioè non riuscivo proprio. .poi col tempo ho imparato. Chiaramente insegnando ho anche imparato a fare i temi (ride).

Qual è stata la tua motivazione alla partenza per insegnare all'estero?

In qualità di figlia di migranti devi sapere che qualsiasi ragazzo, dopo tutta questa esperienza ho potuto capire, qualsiasi ragazzo che nasce in un paese poi diciamo...(...) cioè voglio dire che in quanto figlia di emigrazione mi porto dentro questo sbilanciarmi tra una cultura e l'altra e quindi ogni volta non sto bene mai da una parte mai dall'altra; ma è una caratteristica comune a tutti quelli che hanno vissuto la mia esperienza e che è abbastanza diciamo pesante da poter vivere...pesante no perchè è arricchente: sotto certi profili hai tante risorse ma allo stesso tempo sei una persona che rimane comunque poco stabile, c'è poco da fare hai sempre questo desiderio che non stai bene mai in un unico solo posto ma hai sempre questo bisogno di doverti spostare, eccetera... quindi quando sono andata 10 anni in Francia poi son tornata in Italia poi va beh è vero che sono tornata in una regione che è abbastanza priva di stimoli, che è appunto l'Abruzzo, abbastanza arretrato anche dal punto di vista economico e culturale eccetera e quindi avendo vissuto anche in centri molto più importanti che erano quelli come in Francia a Chambéry che è una zona una delle regioni di Francia più sviluppate economicamente e culturalmente anche mi trovai ad affrontare una realtà piuttosto dura piuttosto difficile di mentalità poichè la mentalità francese è fatta un po' come quella svizzera è fatta di chiarezza, di trasparenza, invece nei paesi c'è ancora tanta malizia abbiamo ancora...c'è ancora quel modo così di far vedere, pensare, di dire delle cose e pensarne altre, ecco, questo mondo mi è sempre stato un pochino ostile l'ho sempre trovato, l'ho sempre un po' subito. Però mi sono laureata, ho fatto il concorso a cattedre ero prima in graduatoria perciò mi sono subito inserita come insegnante di ruolo, quindi non potevo fare altro che rimanere in quella regione insegnare in quei posti. Comunque ho girato quasi tutto l'Abruzzo per poter nelle scuole medie insegnare. A un certo punto non ne potevo più di quest'esperienza perchè, comunque sia, l'Abruzzo è fatto di...è una regione montuosa e mi mandavano sempre in montagna, sempre a 100 chilometri dove dovevo prendere casa (...) non facevo, non avevo nessuna vita, proprio niente, al che ho deciso: no, adesso devo andare via e quindi ho pensato che forse... e poi mi era capitato... non so se il destino ha voluto così o comunque ero io alla ricerca e poi me lo sono trovato davanti...era un foglietto buttato lì perchè a quell'epoca nel '93 quando feci il concorso in realtà (...)nessuno parlava di quest'esperienza all'estero infatti io mi son sentita un po' pioniera in questo senso e i miei amici quando parlavo di quest'esperienza...questo concorso mi guardavano e dicevano “ma tu sei matta” e quindi...lessi appunto su questo articolo che c'era la possibilità di andare all'estero a insegnare e che c'era dei bei guadagni e...io subito quando ho visto l'estero ho detto: “ma faccio questo concorso”, anche perchè avevo fatto il precedente dei concorsi per andare 2 anni come assistente e lo superai. Lo superai brillantemente presi 38 su 40 quindi andò abbastanza bene. Mi chiamarono immediatamente: c'era Losanna

e scelsi appunto...c'erano 4 posti a Losanna c'erano anche altri posti comunque vidi che per avere la certezza di andarenel posto dove volevo scelsi quello dove c'era più posti, quindi a Losanna ce n'erano 4, quindi dissi "vado qua"

Come ti immaginavi la Svizzera e il lavoro d'insegnamento nei corsi di lingua e cultura prima di partire?

Allora, quando si parte non si ha veramnte chiari in mente quali sono i ruoli che avremo venendo qui e tanto meno sullo stile di vita che dovrai assumere; una cosa è certa è che sapevo che comunque sarei stata meglio, su questo non ci piove, sapevo che comunque Inghilterra, Svizzera, Francia, Germania, che sono paesi che hanno delle basi dal punto di vista...diciamo...sono paesi strutturati, dove comunque esistono delle basi su cui puoi poggiarti, ero sicura che ci avrei trovato sicuramente una convenienza non solo lavorativa ma anche dal punto di vista...dal punto di vista lavorativo ero abbastanza soddisfatta perchè avevo lavorato all'IRRSAE, insegnato, volevo un'esperienza di vita diversa al di fuori delle scuola e pensavo che la Svizzera me l'avrebbe data, insomma. dal punto di vista lavorativo non avevo ancora idea chiaramente come fossero organizzati, avevo capito che dovevo insegnare nei corsi, ma non avevo capito dove erano ubicati, perchè nessuno ci aveva mai detto niente; non sapevo dove si facessero questi corsi. E' soltanto poi arrivando qui che abbiamo capito che...cioè presentandoci qua il preside ci ha accompagnato nelle scuole, ci ha fatto vedere le aule dove dovevamo insegnare dove c'erano appunto queste pluriclassi di ragazzi che provenivano dalle varie scuole ecc ecc

Io quando sono venuta all'estero per me rappresentava l'estero, punto.Finito (...) quello che mi interessava era trovare forse quella chiarezza, quella serietà, forse quella trasparenza che spesso non ho trovato in Italia sotto vari punti di vista...non in tutti ma in alcuni casi non ho trovato e volevo vivere in un contesto che mi permettesse di vivere anche in una società più moderna più dinamica e meno statica che invece è quella nostra italiana.

Mi vuoi raccontare l'arrivo in Svizzera col primo mandato, il periodo d'istallazione personale e organizzativo, e poi anche il secondo mandato?

Il primo impatto quando sono arrivata qui è stato drammatico: sono arrivata con mia mamma dopo 1000 chilometri di strada con una macchinina che era una Micra a suo tempo. Arrivata qui con le mani e coi piedi perchè 1000 chilometri da sola in macchina non li avevo mai fatti, quindi insomma era stata un'esperienza veramente unica, però ero contenta di averla fatta, io sono una comunque a cui piace...1000 chilometri.

Quanti anni avevi?

Avevo 36 anni, mia madre mi accompagnò. Era di domenica. Andammo in questo *jeune hotel* che ci avevano consigliato di andare ed era diciamo di uno squallore unico. Dopo 1000 chilometri ti aspetti che uno ti faccia un sorriso che ti dica magari "hai fatto un bel viaggio?" invece quando arrivi lì ti guardano in faccia "Vous voulez quoi?" ecco qua (...) sono un po' duri magari, in Francia erano meno duri, però dissi va beh. Fu dura, fu dura la prima settimana poi uscimmo: era tutto chiuso, di domenica a Losanna...è un mondo...ma sapevo dentro di me che dovevo aspettare perchè ero sicura che avrei trovato... il piacere di stare qua. Dopo mia madre dovette andare via e rimasi sola in questo albergo...da sola...e non fu veramente molto simpatico. Per fortuna dopo un po' di tempo arrivò la collega nuova che è R, la mia collega con cui abbiamo condiviso questo momento abbastanza difficile e che ci ha permesso poi di avere questo legame che continuiamo ad avere nonostante lei abbia 3 figli. Allora fu veramente... direi... drammatico perchè...ecco, si piangeva dalla mattina alla sera, R ancora di più, non è che riusciva...lei piangeva proprio disperata e io comunque non è che fossi più contenta di lei ...però...insomma stavamo messe male tutt'e due (ridacchia) poi abbiamo cercato in qualche modo di conoscere gente-lei ha conosciuto anche il marito-quindi è stato un periodo drammatico sotto un certo profilo, però dal punto di vista sociale credo che la cosa ci convenisse perchè ci si divertì abbastanza. Era un periodo un po' universitario, insomma, conoscevi un sacco di gente, chi andava chi veniva, non si capiva bene insomma: era simpatico... Nell'ambito del lavoro invece quando eravamo nei corsi dopo aver insegnato il francese per tanti anni in Italia, all'IRRSAE(...)

organizzare i corsi di formazione, quando mi ritrovai qui è chiaro che il primo impatto nei corsi fu: “che cosa devo fare qui?” Libri non ce n'erano e a un certo punto ci incominciammo ad organizzare ad incontrarci con le quattro colleghe che eravamo appena arrivate io....(*nomina altre*) diciamo che il primo periodo fu abbastanza difficile per quattro mesi stemmo in questo albergo poi però cominciammo a cercare casa e quindi pian piano man a mano che avevamo degli impegni e...ci sentivamo più integrati diciamo nel discorso...ad accettare sempre di più questa realtà; poi il preside che c'era era abbastanza goliardico quindi gli piaceva uscire pranzi e cene eccetera e quindi unimmo un po' l'utile al dilettevole e cercammo di superare questa prima fase, dopodichè devo dire che lei si fidanzò con F, io poi presi casa e mi trovai molto bene, perchè avevo trovato una proprietaria di casa di cui divenni anche amica per cui si usciva...ho fatto una bella esperienza di vita, ho conosciuto un mondo nuovo, ho frequentato begli ambienti, bei locali, insomma ho fatto tante cose interessanti. Nell'ambito del lavoro come dicevo è stato abbastanza difficile perchè veramente non si sapeva dove mettere le mani, in quanto non esistevano libri per loro perchè le nostre antologie italiane non erano adeguate in quanto il modello linguistico proposto era inadeguato perchè è sempre il linguaggio degli autori e degli scrittori italiani e non era abbastanza...non si poteva proporre ai nostri alunni. Poi per quanto riguarda i libri di italiano come lingua straniera erano troppo banali perchè i nostri ragazzi comunque saper ringraziare, saper salutare, saper dire ... cioè questi atti di parola li conoscevano, perciò bisognava andare oltre nello stesso tempo c'erano diversi livelli all'interno di questi corsi: c'erano ragazzi che l'italiano lo conoscevano a un certo livello, altri ad altri, quindi era difficile mostrare. Allora molte volte ci siamo messe insieme per organizzare diciamo delle attività, per predisporre. A volte funzionavano, a volte no, quindi andavamo proprio per tentativi ed errori e con le ipotesi più possibili cercando di trovare ...ognuno poi...non è che ci si poteva incontrare sempre. Quindi ognuno poi ha trovato la strada propria...ecco...(.)

Potresti raccontarmi qualche esperienza socioculturale in contesto svizzero ?

Allora quando ero a Losanna devo dir la verità entrai in contatto con questa signora che comunque era abbastanza giovanile come spirito aveva anche un figlio della mia età e quindi uscivo anche con loro. Lei era ebrea, viveva in Svizzera, comunque parlava francese, parlava veramente sei lingue, comunque, c'era il figlio che era sposato a Ginevra e spesso andavo al teatro a vedere il teatro con lei, andavamo...ecco tramite lei sono riuscita a conoscere un bel mondo di Losanna anche fuori, poi con R, gli amici di R insomma che erano multi...c'erano varie nazionalità insomma. Sì, a suo tempo stavo a Losanna. E' vero che con la seconda esperienza andando a Nyon mi sono sentita un po' relegata da sola lì. E' stata un'esperienza che non mi è piaciuta molto e devo dire che ho avuto a che fare solo con gli italiani che stavano lì che fanno parte delle associazioni genitori. (...) Ho provato a entrare in contatto con le persone che appena arrivata mi avevano ospitata in un *bed and breakfast* però ho visto che la signora voleva stare per conto suo, non voleva essere disturbata e quindi mi sono allontanata e l'ho lasciata dov'era. Anche nel mio palazzo, sì nel mio palazzo ho conosciuto una coppia di amici, sono ruandesi con due bambini con i quali spesso ci si vede, si esce...è un'esperienza molto simpatica, interessante: loro parlano del loro paese, noi del nostro, insomma Ruandesi. Sono ragazzi di colore, sono venuti anche a trovarci a Carrara l'anno scorso un weekend...ecco, poi tramite loro ho conosciuto altre persone, ci hanno invitati a delle feste che hanno fatto. siamo andati è stato simpatico però devo dire la verità esperienze da questo punto di vista è stato molto meglio quando stavo a Losanna. Ma devo dire che nel 2005...io nel 2002 sono rientrata in Italia e ho fatto i 3 anni di servizio effettivo in Italia, perchè era previsto dalla legge, l'unica cosa nel 2005 io riaccettai di nuovo di ripartire e c'era Parigi, Losanna...volevo andare a Parigi ma in realtà G, mio marito, mi disse che non era il caso, perchè Parigi è una grande città ed è ancora più difficile conoscere, incontrare la gente. Quindi scegliemmo di tornare qui perchè lui aveva trovato un lavoro a suo tempo e voleva riprenderlo. Ci mettemmo quindi a Nyon...però io mi ricordo che, ecco, questo è stata una cosa particolare: ho aspettato per tre anni che mi chiamassero e il giorno in cui ho fatto il viaggio in Svizzera e ho varcato il confine mi sono accorta di aver fatto il più grosso errore della mia vita, cioè tornare dopo tre anni che avevo acquisito...mi ero praticamente inserita, cioè era lì che cominciava, mi sono resa conto che soltanto ci vogliono sempre solo tre anni, non meno, per poter rientrare in un giro e poterti sentire veramente, completamente dentro un contesto. Primo anno (...) sto parlando di Carrara che era un luogo dove non ero mai stata e lì mi sono resa

conto che quando la gente dice “io sono tornato in Sicilia dopo tanti anni e dopo due mesi son partito...” Secondo me bisogna aspettare: perchè il primo anno è di adattamento, di sistemazione, il secondo anno cominci pian piano a capire, il terzo funziona che tu riesci a starci bene dentro. Quando sono arrivata qui avevo rotto praticamente quella specie di strada che mi stavo costruendo con l'itinerario di apertura e di socializzazione eccetera che invece ho perso per strada e quindi forse è stato anche per questo il motivo per cui non mi sono investita molto nelle relazioni qui, perchè sapevo che prima o poi sarei partita che queste relazioni lasciano comunque il tempo che trovano, perchè sono persone con cui ti legghi, sì, però sai benissimo che per il resto della tua vita se li sentirai una volta ogni tanto è grasso che cola, dopodichè le altre sono tutte figure che perderai per il resto della tua vita, non vedrai mai più, quindi diciamo sono delle relazioni perse in partenza, in qualche modo questo l'ho pensato. Quindi anche questa esperienza in fondo che se non volevo rimanere qui era meglio che me ne tornavo in Italia, che sarebbe stato meglio costruire qualcosa in Italia perchè l'estero ti porta comunque ad una instabilità familiare che non è indifferente, secondo me. Io non ho figli, ma l'instabilità la viviamo anche come adulti, insomma, ecco.

Qual'è stato il tuo atteggiamento verso la cultura che portavi con te? Quali aspetti di questa cultura italiana hai ritenuto importante trasmettere?

Allora io dell'Italia ho un'immagine che...non è facile spiegarlo perchè comunque sia io vengo da un contesto che era francese poi sono arrivata in Italia che poi l'Italia io ho rappresentato l'Italia attraverso il mio paese ma l'Italia è tutt'un'altra cosa. Allora sotto certi aspetti non ho una gran stima dell'Italia ed è quello di cui si parla tutti, della politica delle istituzioni, la sanità, la scuola, tante cose che non funzionano e va bene su questo non ci piove e del nostro modo di fare italiano .ecco io non ho mai creduto negli stereotipi, non ho mai preso in considerazione gli stereotipi non l'ho fatto neanche quando insegnavo il francese: ci sono degli stereotipi anche sui francesi. Non l'ho mai fatto, ho sempre tenuto conto della percentuale, ho sempre parlato di percentuale quando dicevano: “eh, in Italia mangiano tutti gli spaghetti” va bene: quant'è la percentuale? 100% allora vuol dire che è vero, mangiamo gli spaghetti, oppure c'è la mafia, sì, ma quant'è la percentuale? il 30%? allora non siamo tutti mafiosi...quindi ho cercato sempre di essere...ciò non toglie che io dell'Italia ho cercato di dare sempre un'immagine positiva ai miei alunni, ho cercato di valorizzarla non solo perchè..loro comunque non hanno assolutamente, nè loro nè i loro genitori, una bella immagine dell'Italia e sono molto arrabbiati nei confronti dell'Italia e quindi tendono a denigrarla, ma io in qualità d'insegnante, in qualità di rappresentante, di ambasciatrice (...) italiana all'estero e portatrice di cultura in qualche modo e comunque come punto di riferimento per i genitori non mi sono mai azzardata e non mi sono mai permessa di denigrare il mio paese con loro. Ho sempre cercato di far vedere, sì, questo non funziona, però c'è questo e quando ho insegnato nei corsi di lingua e cultura ho sempre valorizzato il mio paese, facendo vedere le cose positive che c'erano; quindi innanzi tutto siccome il nostro paese è ricco di cultura, ho sempre fatto vedere quello che di bello c'era, Venezia, Carnevale di Viareggio, Carnevale di Venezia ho fatto vedere il Rinascimento, Michelangelo, la Cappella Sistina, tutto ciò che rappresentava l'Italia nei suoi aspetti migliori. Per quanto riguarda la storia...ho sempre parlato...la storia che mi è piaciuta di più...appunto...tutti quei periodi storici che hanno valorizzato il nostro paese, quindi per esempio, la Roma imperiale, quando Roma era grandiosa, in tutto il mondo Roma contava ...proprio perchè volevo far vedere loro che se qualcuno veniva...perchè spesso si portano dietro questo complesso d'inferiorità nei confronti dei coetanei quando parlano dell'Italia...no...l'Italia è stata anche quella che ha praticamente conquistato il mondo nell'epoca romana. C'è stato il Rinascimento che ha rappresentato, che è stato un movimento culturale che praticamente di è diffuso in tutta europa e che (...) e poi c'è la moda, oggi c'è la moda, c'è lo sport, ci sono tante cose e...e quindi ...e poi ho parlato anche del Fascismo, di Mussolini, della seconda guerra mondiale, sono anche queste le tematiche che io ho trattato in modo particolare. Ho evitato tutti quei periodi un po' bui, diciamo, della storia italiana in cui non emergeva quella qualità prorompente che faceva dell'Italia un paese...ecco...ho sempre voluto far vedere l'Italia come paese eccezionale rispetto ad altri pur non avendo una visione sempre positiva dell'Italia. Ma questa credo che sia una posizione che bene o male abbiamo un po' gli educatori, tutti, siamo un po' obiettivi.

Prima dicevi che sia i genitori sia gli alunni hanno tutti una visione abbastanza negativa dell'Italia in

generale?

Allora l'immagine che hanno i genitori è idealizzata. In alcuni è idealizzata, per cui l'Italia non si tocca sta lì lassù, peccato che non ci possa andare. Punto. Va bene? Per altri invece l'Italia è quel paese un po' matrigna che non gli ha dato quello che gli avrebbe potuto dare che è stato costretto ad andare all'estero, che soffre nello stare e qui e che vede l'Italia come quella che praticamente lo ha tradito, cioè l'Italia traditrice che ha costretto i propri figli ad andarsene all'estero, in contesti difficili da subalterni. Generalmente questo lo dicono quelli che veramente vivono forse una condizione difficile qui, che dicono così, che sono incazzati con l'Italia. Molti: "Non mi parli dell'Italia", spesso mi dicono così

Che idea ti eri fatta delle persone che poi hai incontrato a Losanna?

Per me non è stato molto difficile capire che tipo di persona avrei incontrato qui perchè essendo figlia di emigranti e avendo vissuto in Francia l'emigrazione che c'è qui è la stessa che sta in Francia e che sta in tutto il mondo, è uguale, non c'è proprio nessuna differenza. La differenza la fa il paese che ti ospita e il modo in cui ti tratta, quello lo fa e allora in Francia ho visto che per esempio i miei cugini sono integrati, mia zia non ha mai parlato dell'Italia o comunque del fatto che si sente una subalterna in Francia: lei vive come i francesi, le mie cugine sono francesi a tutti gli effetti, parlano appena l'italiano con l'accento francese, cosa che non ho visto qui. Qui gli italiani che sono qui sono stati molto molto sfruttati, sono stati anche molto denigrati e sono stati anche molto considerati negativamente e quindi credo che questa cosa qua li abbia fatti soffrire di più. Quindi ho potuto notare che qui l'emigrazione è molto più sofferente, non per niente esistono le associazioni genitori e ci tengo a precisare che le associazioni genitori esistono nei posti dove la gente deve trovare uno spiraglio, lo spiraglio, non trovandolo nella società in cui vivono, se lo cercano all'interno del gruppo degli italiani, per fortuna stanno morendo, per molti, (...) per molti è negativo il fatto che scompaiano queste associazioni invece sono convinta che non è altro che un punto, cioè un elemento che fa capire che gli italiani all'estero finalmente si stanno integrando e che non hanno più bisogno di ritrovarsi con gli altri, perchè io credo che l'associazione è un bisogno per gli italiani che si trovano qui, e più associazioni ci sono e più significa che l'italiano non si è integrato, meno associazioni ci sono e più significa che l'italiano ha trovato la sua strada e comincia ad...avere un minimo di equilibrio in questo paese dove difficilmente riuscirà a integrarsi perchè i valori che si porta dietro è difficile che li possa integrare con quelli del posto, però secondo me se li porta, è così, in qualche modo.

Mi faresti un esempio di un valore che uno si porta dietro e che non riesce ad integrare?

Allora il fatto dello stare insieme, il fatto di organizzarsi delle cose insieme, il fatto di cucinare anche insieme il fatto di sapere che se hai bisogno puoi chiamare l'altro, il valore dell'amicizia, il valore del parente, della famiglia. Io vedo, quando vado a casa di questi genitori dei miei alunni, mi è capitato, mi hanno invitato molto spesso, perchè ho mantenuto sempre un ottimo rapporto con loro, mi hanno invitato a casa e mi hanno fatto sempre con molto garbo cenare con loro e quando vai nelle loro camere tu vedi 1000 fotografie, cosa che io non ho nella mia casa di mio cugino di mia cugina e di mio nonno di mia zia e della cugina di mia mamma. Io nelle loro camere trovo la fotografia del cugino, della nipotina che è nata da poco tempo, il cugino, lo zio...ecco questo è un valore, la famiglia in particolare, è un valore che qui non viene considerato allo stesso modo; il rapporto mamma papà, il rapportoquesto ecco questa è la cosa più importante che ho potuto constatare...quindi questa mancanza...e poi il fatto...i nostri ragazzi italiani che stanno qui vivono comunque in una situazione subalterna perchè si portano comunque dietro dei complessi, dei complessi d'inferiorità che non riescono ad eliminare, non per niente si ritrovano tra italiani, spagnoli,...io ho sempre cercato di vedere, di verificare,...quello che devo dire un'altra cosa importante è che ci sono molti ragazzi che vorrebbero ritornare in Italia e molti che vorrebbero rimanere qua, ma ho fatto anche un'analisi: quando vai a vedere chi sono quelli che veramente vogliono tornare, chi sono quelli che veramente vogliono rimanere (...) allora ho potuto analizzare questo, perchè mio padre e mia madre mi hanno sempre detto. "V, come mai tu e tua sorella siete praticamente figli degli stessi genitori...tu hai avuto sempre questo bisogno di partire e di non tornare qui e tua sorella come tanti altri son tornati in Italia?". E

io ho potuto constatare questo, che le persone che effettivamente son tornate in paese, è vero che ce ne sono molte che son tornate dall'estero e che vorrebbero tornare, nei miei alunni lo vedo, ma mi rendo conto sempre di più che quelli che voglio tornare sono quelli che non sono riusciti a trovare il loro spazio qua e che si portano dietro quei valori italiani che non vogliono assolutamente cancellare e che stonano col posto in cui vivo. Io per esempio conosco una coppia di amici, una coppia di alunni, lui siciliano, lei figlia di portoghese-napoletano che hanno incrostati quei valori siciliani -napoletani della famiglia...fidanzamento...lui proprio il *macho* siciliano (ride) geloso, si porta dentro questa caratteristica qui: è molto difficile per una persona di queste vivere in un contesto come quello svizzero, dove questa gelosia così marcata è relativa, dove non c'è questo legame così profondo così marcato così possessivo, no? (...) quindi ho capito che queste persone che mantengono in sè quei valori molto forti, molto incrostati preferiscono tornare in Italia perchè il loro spazio qui è limitato-quello che si possono costruire- a differenza invece di altre persone...invece ho notato che i ragazzi più aperti, che hanno il loro spazio qui...facevo l'esempio della figlia di E: rappresenta secondo me proprio la classica figlia di emigrante che avendo trovato il suo spazio qui non si sogna minimamente di tornare in Italia, a differenza di altri figli di emigrazione classica italiana che vengono a scuola da me che parlanodell'Italia...una calabrese che mi parla dell'Italia, della Calabria, che lei vuole ritornare in Calabria, però se tu vedi questo tipo di persona è una persona che porta con sè, dietro, dal *phisique* proprio *du rôle* di una calabrese che qui non ha niente a che vedere, non ha niente a che fare, stona, ma non perchè stona...perchè si porta dietro..c'è uno scarto enorme tra quel suo modo di vedere di pensare, la famiglia, quello, i suoi valori, e quello che in realtà la gente vive qui come valori. Questo è quello che io ho potuto constatare, non lo so, forse....

“Lingua e cultura d'origine”: è un artificio? Tu insegnante di francese, come ti sei “riciclata” come insegnante di lingua e cultura d'origine? Mi faresti degli esempi di pratiche didattiche?

Venendo qui a insegnare all'estero dopo tanti anni ho potuto constatare questo: che abbiamo 70 ore di corso durante l'anno e ho creduto che ci fosse una priorità assoluta da tener conto. Quindi che cosa voglio insegnare a questi ragazzi, chi sono questi ragazzi che abbiamo davanti e come muoverci? Allora questi sono ragazzi che conoscono l'italiano per averlo sentito parlare dai genitori in famiglia, per averlo parlato in vacanza, spesso è un dialetto, spesso è un italiano mischiato con interferenze francesi e quindi diciamo è un miscuglio di lingue e quindi bisognava ripulire in qualche modo questa lingua e il modo migliore non era altro che fornire dei modelli dell'italiano dicamo né aulico nè tantomeno popolare ma di un italiano corretto quello che troviamo nei per esempio nei giornali che è un italiano corrente, l'italiano corrente possiamo chiamarlo. Ero partita nel voler fare anche un po' di grammatica perchè in qualità di lingua starniera in Italia nell' insegnamento di lingua starniera si parte dalla grammatica perchè ci vuole la struttura ma mi sono resa conto che la struttura di base, come diceva Chomsky, della nostra grammatica italiana la possiedono, quindi bisognava lavorare su quello che loro possedevano e quindi arricchire, arricchire dal punto di vista linguistico, dal punto di vista comunicativo, dal punto di vista lessicale, fonetico e diciamo grammaticale in generale. Allora che cosa ho detto? Bisogna sviluppare le abilità, le abilità orali e scritte, cominciamo a sviluppare prima quelle orali, perchè si parte sempre da quelle orali, con la capacità di comprendere ciò che tu dici oralmente e quindi di fornire dei modelli di lingue orali, poi dei questionari che ti permettevano di capire ciò che veniva espresso oralmente e la stessa cosa per lo scritto, quindi fornire dei modelli da cui partire per poter...migliorare...non è che loro hanno dimenticato il loro dialetto, il loro dialetto ce l'hanno, ma comunque cominciano a fare la differenza tra quello che è il dialetto e quello che è l'italiano, non esistono altri modi per poter fare questo. Qualche volta sulla base della lingua se venivano fuori dei problemi dal punto di vista fonetico o grammaticale allora venivano approfonditi anche questi però soprattutto lo sviluppo di abilità e fornire dei modelli di lingua come abbiamo detto di lingua che è quella corrente e che parlano gli italiani di tutti i giorni.

Che cosa hai insegnato nell'ambito della cultura?

(...) abbiamo fatto un progetto sul cinema con una collega che ha funzionato molto bene, è piaciuto

moltissimo ai ragazzi, ho lavorato molto ecco sulla Giornata della memoria, la giornata della donna, anche tematiche che traevo dai test che presentavo ai ragazzi. se ci stavano delle tematiche interessanti venivano affrontate, quindi tematiche di attualità, problemi sulla videodipendenza, sul computer e tutte queste cose qui. Quindi tematiche attuali, tratte da articoli di giornale, tratte da qualsiasi...(...) quindi le priorità erano queste qui: lo sviluppo delle 4 abilità che io ho dato per il 70% dei nostri corsi e l'altro 30% l'ho dedicato alla cultura generale che era mista di attualità e di contenuti geografici e diciamo storici.

Quali sono i punti in comune tra le due esperienze d'insegnamento, quella italiana e quella svizzera?

Allora, l'insegnamento della lingua straniera presuppone un approccio di tipo diverso dall'insegnamento dell'italiano come lingua 2 per alunni che sono comunque di origine italiana perchè lì praticamente è tabula rasa, perchè gli alunni non conoscono per niente la lingua francese e tu da lì in 3 anni devi farli parlare, capire e quindi si parte dalla grammatica perchè si va in senso...crescendo, dal più semplice al più complesso, nel caso nostro, non è il caso di andare dal più semplice al più complesso, perchè noi possediamo un tessuto perchè la tabula non è completamente rasa, esistono degli elementi sui quali praticamente appoggiarsi e sviluppare, non per niente si parla di sviluppare quelle abilità di base che esistono e quindi l'approccio, il metodo che usiamo per insegnare la lingua straniera non è assolutamente adeguata per loro, perchè la forma mentis che hanno non è una tabula rasa, ma è una tabula nella quale ci sono già degli elementi su cui appoggiarsi e poter sviluppare qualcosa, invece nella lingua straniera i ragazzi non conoscono niente, dall'ABC. Qui non c'è bisogno di fare l'ABC perchè l'ABC lo conoscono.

Che cosa ha cambiato in te questa esperienza?

Professionalmente l'esperienza dei corsi ti può dare tanto, perchè effettivamente ti mette in gioco, ti mette in discussione e quindi ti devi trovare un itinerario, dei processi, devi predisporre tutto, un itinerario tuo personale perchè non c'è nessuno che te lo dà. In questo senso se ce la fai, se riesci ad ottenere dei risultati vuol dire che sei stata brava, perchè non è un contesto facile, sono contesti pluriclasse con diversi livelli diciamo linguistici, in ogni classe ti devi attivare con due tre livelli diversi. Quindi dal punto di vista didattico direi che è abbastanza arricchente anche se non semplice. Dal punto di vista professionale...praticamente non mi sono potuta confrontare con nessuno, e questa è stata una carenza atroce perchè secondo me gli insegnanti...cioè corsi dovrebbero essere inseriti nelle scuole svizzere e l'insegnante di italiano che viene all'estero per far sì che sia un'esperienza valida deve assolutamente confrontarsi con gli insegnanti del posto, perchè se no questa esperienza non gli è servita a nulla è come insegnare nel mio paesino, nel paesino vicino, *du cose* e te ne vai a casa. Questo è stato deleterio, non aver avuto diciamo contatti con le scuole locali che invece ci hanno visto come gli ultimi arrivati, se non altro...va beh...questo lo lascio immaginare, tanto lo sai anche te...Per quanto riguarda il punto di vista sociale io mi sono inaridita. Io sono arrivata qui con la prosopopea del paese...cioè prosopopea...non è prosopopea, quel modo di fare paesano perchè comunque vengo da un paese di 3000 abitanti, anche se ho girato perchè son stata in Francia, ho girato ho vissuto anche (...) però speravo di poter avere dei contatti, ho cercato dei contatti più vicini, ecco, uscire insieme, organizzarci insieme, fare delle cose insieme, ho visto che non ha funzionato, ho visto che le relazioni, ecco nelle relazioni umane ho perso un po' la fiducia e non vedo l'ora di tornare in Italia per riacquistarla perchè qui ho l'impressione che nessuna ne ha voglia più di starti a sentire, che nessuna ne ha voglia più di condividere le cose, quando parli dopo due secondi non ti sta a sentire più nessuno, son tutti stanchi, la gente è stanca, è presa forse dal lavoro, è presa dagli impegni...ecco, mi sono inaridita da questo punto di vista, non credo più nelle relazioni, questo l'ho perso questo mi dispiace perchè io non sono mai stata così in realtà. Cioè io sono generalmente una che ci crede, a cui piace stare con le persone, però qui è stato difficile questo. Nel primo mandato c'era stata una competizione terribile all'interno dei corsi, tutti gli insegnanti sembrava che dovessero arrivare chissà dove e quindi c'era una competizione che chi poteva far vedere che sapeva fare, forse perchè eravamo nell'incertezza di dover fare, di saper fare, quindi stavamo lì a arrabattarci.(voce incrinata) adesso che comunque che ho acquisito la mia serenità nell'ambito del lavoro ma non che sia più brava degli altri, semplicemente perchè il tempo mi ha dato comunque ragione, perchè se riesco a portare alunni che fanno il

CELI3 il CELI4 comunque e riescono anche a superare vuol dire che comunque il nostro lavoro è comunque servito a qualcosa, quindi non c'è bisogno che qualcuno ci venga a dire se abbiamo fatto bene o male, quelli sono i criteri...la valutazione del nostro lavoro.

Come sei cambiata nei confronti dell'Italia?

E' chiaro... credo che dopo tanti anni di esperienza qui in Svizzera l'Italia la vedi sempre più ridimensionata sotto vari profili, perchè la vedi tutta più piccolina, perchè quando pensi alla sanità come va almeno in Abruzzo perchè io ho a che fare (*parla della suocera mal curata*) quando si parla di sanità, si parla delle cose che non funzionano è vero, è una realtà. Io qui ogni volta mi meraviglio quando telefono e chiedo qualcosa immediatamente il giorno dopo ottengo la risposta, i risultati a casa e tutto è trasparente e questa cosa mi fa vedere l'Italia invece sotto un certo profilo negativo, ecco, per quanto riguarda i servizi, la politica, ecco, questo, poi dal punto di vista umano, dal punto di vista delle risorse umane, delle capacità dei singoli individui in Italia io credo che non ce ne siano pari nel mondo, sinceramente

Uno sguardo al futuro...?

Credo che per tutte le persone che vengono all'estero il momento di rientrare, o comunque, di fine mandato, io parlo come mandato, come migrante che è venuto qui per lavorare, il fine mandato è un momento diciamo abbastanza difficile da affrontare...a me...ecco io sono a tre mesi dalla partenza mi trovo a viver un grosso conflitto perchè ho vissuto praticamente 25 anni della mia vita fuori dall'Italia e 25 anni in Italia, ho 50 anni e quindi questi 25 anni+ 25 mi fanno riflettere e devo decidere a questo punto della mia vita dove definitivamente voglio stare perchè non posso più permettermi il lusso "mi faccio 5 anni di qua 5 anni di là", ma devo decidere. Questa scelta di definitività non è che mi fa piacere. Poi il problema è questo: io dall'Abruzzo sono un po' scappata perchè le condizioni che c'erano non mi consentivano più di vivere come volevo io e ritornare in Abruzzo da dove son partita e dove credo che la maggior parte dei colleghi che vengono all'estero fuggono da qualcosa-lo dico anche se non sono certa di questo- ma io credo che tutte le persone che dall'Italia fugg...partono è perchè fuggono da qualcosa perchè altrimenti se stessero bene starebbero in Italia, non si sognerebbero mai di partire, infatti siamo pochi quelli che partiamo. E' che quelli che partono hanno bisogno di qualcosa di diverso, comunque di allontanarsi per una breve parentesi, per un periodo da un contesto che gli è o pesante o difficile o perchè devono dimenticare qualcosa, comunque partono da un contesto difficile. Quando arrivano all'estero devono poi fare i conti con la parentesi che si chiude, bisogna poi scegliere sia di tornare da dove si è venuti e se si è scappati via da questi posti perchè non ci è piaciuto diventa difficile tornarci, oppure deve scegliere un altro posto ma quest'altro posto, essendo un punto interrogativo perchè non lo conosci e diventa veramente traumatico, è successo ad una mia collega che, dovendo tornare in un posto dove lei non voleva assolutamente stare e avendo anche paura di dover affrontare un posto nuovo...si trova in grosse difficoltà e quindi...ho conosciuto anche un'altra collega che ha fatto anche lei 15 anni della sua vita all'estero, tornata in Italia, pur tornando a Firenze, per cui non sto parlando del piccolo paese dell'entroterra abruzzese ma della Toscana e di Firenze, qualche difficoltà l'ha incontrata, perchè perchè i modelli che ti sei costruito nella tua mente sono diversi da quelli che troverai e non di certo migliori sotto certi profili, ma sono sicuramente più difficili da ottenere cioè...

Come sarai come insegnante rispetto a prima della partenza?

Allora secondo me non cambierà molto perchè io avendo fatto lingue e avendo avuto da sempre questo spirito di partire, di andare, di vedere, di essere curiosa, di vedere quello che c'era dietro l'angolo, ho sempre detto ai miei ragazzi di fare questo, di vedere che cosa...ho insegnato il francese proprio con l'intento di farli...non partire ma di fargli venire questa curiosità di andare fuori e di vivere l'esperienza all'estero perchè credo che sia importante oggi. Ai miei alunni quando insegno francese già l'insegnamento della lingua francese già significa che come persona tutti gli insegnanti di inglese e francese, sono comunque tutti proiettati, diversamente rispetto agli insegnanti di lettere e di matematica, cioè l'insegnante di matematica

non gli parlerà mai di andare a visitare Parigi o visitare Londra, gli insegnanti di lingue hanno comunque questa apertura verso il mondo, proprio perchè conoscono una lingua diversa e possedendo una lingua diversa possiedi anche una cultura diversa ed è questo che devi dire cioè chi parla un'altra lingua o è comunque plurilingue possiede varie culture e questa cultura... ecco quello che voglio trasmettere ai ragazzi è di non rimanere mai fissi in un posto ma comunque di andare a vedere quello che succede fuori, quindi questa apertura verso il mondo, quindi cercare di orientarli sempre su questo a non è una cosa nuova, io l'ho sempre fatto, anche quando insegnavo i primi anni, proprio perchè come formazione, proprio perchè ho fatto l'assistente in Francia ed è stata un'esperienza unica. Credo che sia bene trasmetterlo ai ragazzi. E di non rimanere chiusi in una società statica come quella italiana, ma in una società più dinamica, perchè credo che noi italiani siamo troppo statici sotto certi punti di vista. Anche i giovani...sì ci son quelli che partono ma partono quelli che sono figli di....figli di gente che capisce il significato di partire, di andare all'estero, di confrontarsi e di vedere altre cose, ma nelle famiglie umili, dove non sanno manco di che cosa si parla di che cosa voglia dire andare all'estero, credo che per loro l'insegnante sia, diciamo, un punto di riferimento importante.

ALLEGATI ALLA PARTE TERZA

¹ Allegato 1 Griglia biografica per i docenti intervistati :

Dati anagrafici di base	
Cognome	
Nome	
Luogo e data di nascita	
Indirizzo, tel, e mail	
Stato civile	
Figli	
Capitale di formazione	
studi	
Titoli, abilitazioni	
altro	
Capitale linguistico	
Lingua/e (dialetto) parlata/e con i genitori	
Lingue studiate (specificare se a scuola o in corsi specifici)	
Soggiorni linguistici	
Lingue praticate in esperienze anche di lavoro	
Lingua parlata col coniuge	
Lingua parlata con i figli	
Capitale di mobilità	
Cambiamenti di residenza all'interno del paese d'origine e motivo dei trasferimenti	
Viaggi importanti	
Periodi vissuti all'estero e motivo dei trasferimenti	
Capitale socioculturale	
Campi di interessi culturali	
Professione dei genitori	
Professione del coniuge	
Occupazione dei figli	
Capitale professionale	
Esperienze di lavoro al di fuori dell'insegnamento	
Collaborazioni, attività varie	
Esperienze di lavoro nell'insegnamento	
Esperienze di lavoro nell'insegnamento all'estero (a parte Losanna)	
Esperienze nella C.C. di Losanna	
note	

¹ Allegato 2 Traccia per le interviste ai docenti :

Si inizia prendendo qualche spunto dalla griglia biografica:

1. Quali esperienze hai avuto con le lingue?
2. Quali idee ti sei fatta/o dei paesi esteri coi quali hai avuto contatti prima del soggiorno in Svizzera?
3. Qual è stata la motivazione che ti ha spinto a chiedere un mandato all'estero?
4. Come ti rappresentavi la vita in Svizzera e il tuo incarico?
5. Racconta il tuo arrivo in Svizzera e il tuo periodo d'installazione (ambito personale-organizzativo).
6. Potresti raccontare qualche esperienza particolare sotto il profilo linguistico, sociale, culturale e di comunicazione importante nel nuovo contesto?
7. Qual è stato il tuo atteggiamento nei confronti degli stereotipi sull'Italia e sugli Italiani?
8. Quale visione dell'Italia avevi portato con te?
9. Qual è stata la tua percezione degli alunni e le loro famiglie rispetto all'idea che te ne eri fatta? Quale rappresentazione avevano in genere dell'Italia?
10. Racconta un episodio in cui hai sentito che era importante la provenienza regionale e il relativo dialetto.
11. Come hai gestito l'insegnamento della lingua e della cultura d'origine?
12. Quali aspetti hai ritenuto importante trasmettere?
13. Puoi fare qualche esempio di attività proposta nella tua pratica didattica?
14. Puoi confrontare il lavoro nei corsi con quello che svolgevi in Italia e con quello che ti eri immaginata/o attraverso la formazione ricevuta?
15. Racconta dei momenti importanti che esprimano i cambiamenti delle tue rappresentazioni e del tuo rapporto con le lingue, col contesto sociale e culturale italiano e con la tua professione di insegnante.
16. Quali consigli daresti a un insegnante che inizia questa esperienza?
17. Uno sguardo verso il futuro ...

¹ Allegato 3 Traccia per le interviste ai dirigenti scolastici dell'ufficio Scuola del Consolato Generale d'Italia a Losanna

1. Potrebbe tracciare un profilo generale degli insegnanti inviati dal MAE? Quali sono le caratteristiche comuni?
2. Secondo lei quali sono le motivazioni che in generale spingono a chiedere un mandato all'estero?
3. Quale è la distanza tra le rappresentazioni che hanno sui corsi e la realtà?
4. Come arrivano organizzati i nuovi insegnanti? Padroneggiano tutti la lingua del posto? Come si adattano alla vita all'estero? Può raccontare qualche episodio?
5. Secondo lei ricevono prima di partire informazioni sufficienti e sufficiente formazione per il compito che devono assolvere?
6. Quali sono le difficoltà incontrate più frequentemente dai nuovi insegnanti?
7. Come le superano? Può fare qualche esempio?
8. Che cosa potrebbero fare l'Ufficio Scuola e il CPSI per aiutare gli insegnanti all'inizio del loro mandato?
9. Come ha gestito la formazione e l'aggiornamento dei suoi insegnanti? Ha potuto verificare l'utilità delle risorse messe a loro disposizione?
10. Esiste secondo lei una continuità tra insegnanti che si susseguono? I nuovi docenti sono disposti ad accettare consigli e materiale da chi li ha preceduti?
11. Vede armonia tra le aspettative istituzionali italiane e la realtà dei corsi?
12. Che consigli dà agli insegnanti che iniziano il mandato?
13. Può fare qualche esempio di progetti elaborati da insegnanti?
14. Come pensa che sia spendibile l'esperienza dei corsi nella prospettiva del rientro nella scuola italiana?
15. Come i suoi insegnanti hanno gestito l'insegnamento della lingua d'origine?
16. Quali aspetti della cultura italiana sono stati privilegiati?
17. Quali secondo lei sono i più validi per contribuire alla costruzione identitaria dei giovani figli e nipoti di immigrati?
18. Come è stato concepito il POF ? Riesce a vederlo pienamente realizzato nella pratica?
19. Quale è il suo giudizio sulla struttura dei corsi? Se dovesse proporre delle modifiche, che cosa cambierebbe?
20. Quali trasformazioni ha notato nei docenti dal punto di vista personale e professionale durante gli anni del mandato?
21. Può tracciare un profilo generale degli insegnanti del CPSI?
22. Quali sono le differenze fondamentali rispetto agli insegnanti del MAE?
23. Le attività complementari ai corsi aiutano gli insegnanti a inserirsi sul territorio?

Allegato 4 Traccia per le interviste alla dirigente amministrativa dell'Ufficio Scuola del Consolato Generale d'Italia e alla segretaria del CPSI.

1) Breve inquadramento biografico/professionale della persona (origini, formazione, capitali, arrivo in Svizzera, livello d'integrazione, mansioni professionali attuali)

2) Analisi dei tre tipi di docenti: MAE- MAE RESIDENTI-CPSI dal punto di vista :

- Dei capitali di partenza
- Delle motivazioni e delle aspettative della loro professione
- Delle strategie di adattamento personale e professionale
- Delle percezioni e delle rappresentazioni della loro «missione»:
 - in rapporto all'Italia e in rapporto alla Svizzera
 - in rapporto al loro oggetto d'insegnamento
- Degli indizi di trasformazione personale e professionale nell'esperienza d'insegnamento all'estero

3) Individuazione dei principali problemi vissuti dai docenti e loro grado di consapevolezza

4) Ipotesi di formazione

¹ Allegato 5 Testo della mail inviata ai docenti per indurli a scrivere le loro testimonianze.

Carissimi Colleghi,

lancio una richiesta di collaborazione alla mia ricerca (intanto ringrazio qui tutti quelli che si sono lasciati intervistare, dando un grosso contributo!) chi vuole, e può rispondermi, sarà veramente gentile! Ma non sentitevi affatto obbligati.

Ecco quello che vi chiedo: potete **descrivermi una delle sedi dei corsi** (in Svizzera), in cui state lavorando o avete lavorato, che pensate sia significativa per voi

per es. per il disagio per raggiungerla, o il primo impatto,

oppure il tipo di aula che vi ha creato maggiore difficoltà con i vostri alunni (a causa della localizzazione o della presenza di materiali inadeguati) oppure un luogo positivo, piacevole, intorno al quale avete creato abitudini piacevoli, o altre idee che vi vengono in mente. Quello che mi interessa è il **luogo** di lavoro e la percezione che ne avete, le persone e le attività sono secondarie.

Potete rispondermi direttamente per mail, senza bisogno di allegati, molto spontaneamente, come se parlaste, nel tono che preferite (dalla commedia alla tragedia, tutto va bene, basta che siate sinceri) tre, dieci o più righe. Chi si sente ispirato può descrivere anche più di un luogo. Meglio se mettete un titolo.

Comunque quello che scrivete sarà anonimo. Se pensate di rispondermi, vi prego di farlo entro il 12 dicembre, così non aspetto inutilmente dopo quella data. Grazie infinite !!! Nicoletta

PS Non ho gli indirizzi dei nuovi colleghi, se qualcuno di voi potesse inoltrare per loro questa mail...

¹ Allegato 6 Griglia per l'osservazione in una classe LCO

Località, giorno, orario, durata dell'osservazione

Edificio ; scuola ; localizzazione dell'aula

Descrizione dell'aula, condizioni di accesso e vicinanza con luoghi di ricreazione e servizi (per insegnanti e per alunni)

Numero degli alunni e livelli di età

Testi utilizzati

Materiale utilizzato

Disposizione spaziale dei mobili della classe e posizione di insegnante e alunni

Posture e atteggiamenti

Numero di attività proposte agli alunni durante le due ore di lezione e durata di ciascuna di esse

Obiettivi di ogni lezione, temi, contenuti linguistici o culturali

Tecniche di lavoro dell'insegnante e tipo di attività proposte

Reazione degli alunni alle proposte di lavoro

Interazioni tra insegnanti e alunni (lingue utilizzate)

Interazioni tra alunni (lingue utilizzate)

Interazioni con l'osservatore

Eventuali contatti con i genitori all'inizio o alla fine della lezione

¹ Allegato 7 Schema interpretativo delle interviste

Caratteristiche	
Capitali di formazione	
Capitali di mobilità	
Capitali linguistici	
Capitali socioculturali	
Capitali professionali	
Rapporto con le lingue	
Rappresentazioni sulla Svizzera	
Motivazioni alla partenza	
Aspettative	
Arrivo/ installazione	
Esperienze a livello socioculturale	
Visione personale dell'Italia	
Uso degli stereotipi	
Percezione di alunni e famiglie	
Provenienza regionale	
Quali lingue trasmettere?	

Quali aspetti culturali ?	
Esempi di attività didattiche	
Descrizione del proprio modo di lavorare	
Rapporto con le istituzioni	
Confronto con insegnamento precedente	
Trasformazione del rapporto con le lingue	
Trasformazione socioculturale verso l'Italia	
Trasformazione socioculturale verso la Svizzera	
Trasformazione professionale	
Rapporto col POF	
Coerenza con la missione	
Applicazione delle competenze acquisite	

RIFERIMENTI BIBLOGRAFICI

- AAVV(2010) *Lexique de sociologie*, Paris: Dalloz
- Akoun A., Ansart P. (éds.) (1999) *Dictionnaire de sociologie*, Paris: Le Robert Seuil.
- Alao G., Argaud E., Derivry-Plard M., Leclercq H. (éds.) (2008) *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, (Transversales) Bern: Peter Lang
- Alheit P., Bergamini S. (1966) *Storie di vita: metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Milano: Guerini
- Aloisio G. (2004) “Linee di intervento nell'ambito dei corsi di lingua e cultura italiana all'estero”, in Ministero degli Affari Esteri DGPCC (a cura di), *Leggi e disposizioni sul servizio all'estero del personale della scuola*, Roma: Ministero degli Affari Esteri, p.130
- Amaturio E.(2007) “Corso di metodologia e tecnica della ricerca sociale”, Università Federico II Napoli, anno accademico 2007/2008
www.federica.unina.it/sociologia/metodologia-e-tecnica-della-ricerca-sociale/lapproccio-qualitativo-losservazione-partecipante/4/ (ultima consultazione: 22.11.2011)
- Andreoli V.(1998) “Competizione e affermazione di sè”,
<http://www.emsf.rai.it/grillo/trasmissioni.asp?d=138> (ultima consultazione: 18.09.2012)
- Anolli L. (2006) *La mente multiculturale*, Milano: Laterza
- Anquetil M. (2006) *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*, (Transversales) Berne: Peter Lang
- Ansart P. (1999) “Acteur”, “Capital”, in Akoun A., Ansart P. (éds.), *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Le Robert Seuil, p.3, p. 60-61
- Anzaldi L., Bella S., Bolzoni A., Castiglioni M., Demetrio D., Ghedini A., Rossetti A.A. (1999) *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*, Milano: Unicopli
- Arnold W., Eisench J., Meili R. (eds.) (1982). *Dizionario di Psicologia*, Milano: Edizioni Paoline.

- Auer P. (1988) “Esiste una "didattica naturale"?” in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna: Il Mulino, pp.53-71
- Augé M. (2009) *Pour une anthropologie de la mobilité*, Paris: Payot et Rivages
- Bailly A. (2004) “Représentation, géographie”, in *Notions*, Paris: Encyclopaedia Universalis, pp.872-873 <http://www.worldcat.org/oclc/57056803> (ultima consultazione: 30.10.2011)
- Barcella P., (2013) « Se sentir étranger : écritures des immigrés italiens dans la Suisse Alémanique au ébut des année 1970 », in La Barba M., Stohr C., Oris M., Cattacin S. (éds) *La migration italienne dans la Suisse d'après-guerre*, Lausanne : Edition Antipodes, pp. 291-309
- Barus-Michel J., Enriquez E., Levy A. (a cura di)(2003) *Dizionario di psicosociologia*, Milano: Cortina
- Balboni P.E. (1998) *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino: UTET
- Balboni P.E. (2002) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: Utet I
- Balboni P.E., Santipolo M. (2003) *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma: Bonacci
- Bassi P. (2007) “Curiosità, pregio o difetto?” www.gandolf.it/arianna/curiosi.htm (ultima consultazione: 26.09.2012)
- Battaglia S. (2009) *Grande dizionario della lingua italiana*, (ed. or. 1961) Torino: UTET
- Baugnet L. (1998) *L'identité sociale*, Paris: Dunod
- Ben Jelloum T. (2006) *Partir*, Paris: Gallimard
- Bennet M.J.(1993) “Model of cultural competency” http://www.albany.edu/ssw/efc/pdf/Module%201_Bennett%20Model%20Poster.pdf (ultima consultazione: 13.10.2012)
- Bennet M.J. (a cura di) (2002) *Principi di comunicazione interculturale*, Milano: Franco Angeli
- Benucci A. (2001) “La competenza interculturale”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze: Le Monnier, pp.32-43
- Berger C. (2008) “Stratégies d'adaptation à l'hypermobilité. Expériences des migrants sans territoire”, (Chapitre 3) in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (éds.),

Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp.155-158

- Bernabotto L.(2011) *Ces choses non dites et qui font leur chemin. Mémoire familiale et transmission d'une immigrée italienne à sa fille*, Paris: L'Harmattan.
- Berruto G.(1987) *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma: Carocci
- Bertaux D. (1997) *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris: Nathan
Trad. It. *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*. Milano: Angeli, 1999
- Bianconi S.(1995) *L'italiano in Svizzera: secondo i risultati del censimento federale della popolazione 1990*, Locarno: Dadò
- Blais M., Martineau S. (2006)“L’analyse inductive générale : une démarche visant à donner un sens à des données brutes”, in *Recherches qualitatives* vol 26 (2) pp.1-18
2007 http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero26%282%29/blais_et_martineau_final2.pdf (ultima consultazione: 3.12.2011)
- Blanchet P., Francard M. (2003)“Identités culturelles”, in Ferréol G., Juquois J. (éds.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris: Armand Colin, pp.155-160
- Blanchet A., Gotman A. (2010) *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, (prima ed. 2007) Paris: Armand Colin
- Boghetta W. (2008) “Organizzare una scuola multiculturale plurilingue”, in Caon F.(a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano: Bruno Mondadori
- Bolzman C. (2002) “La politique migratoire suisse entre contrôle et intégration. Ecart d'identité”. http://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/6_99_12.pdf (ultima consultazione: 23.06.2012)
- Bourdieu P. “Les trois états du capital culturel” in *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, novembre 1979. L’institution scolaire. pp. 3-6
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654 (ultima consultazione: 14.06.2012)
- Bourdieu P. (1979) *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris: Editions de Minuit
- Bourdieu P. “Le capital social”, in *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 31, janvier 1980. pp. 2-3.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069 (ultima consultazione: 14.06.2012)

- Bourdieu P. (1980) *Le sens pratique*, Paris: Editions de Minuit
- Bourdieu P. (1993) *La misère du monde*, Paris: Seuil
- Brubaker R., Cooper F. (2001) “Au-delà de l'“identité”” ARSS, 139, p.66-85.
- Bruner J. (1999) *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli
- Bruni F.(a cura di) (1989 -2003) *Storia della lingua italiana*, Bologna: Il Mulino
- Bruni F. (2010) *Italia. Vita e avventure di un'idea*, Bologna: Il Mulino
- Camilleri C., Cohen-Emerique M. (éds)(1989), *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris: L'Harmattan
- Caon F. (2005) *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia: Cafoscarina
- Caon F. (a cura di) (2006 a) *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia: Guerra
- Caon F. (2006 b) “Una glottodidattica specifica per i migranti”, in Santipolo M. (a cura di) *L'italiano: contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino: UTET, pp.100-136
- Caon F.(a cura di) (2008) *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano: Bruno Mondadori
- Cardano M. (2003) *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Roma: Carocci
- Castellani M.C. (2011) “I corsi di lingua e cultura italiana: i diversi contesti e la formazione dei docenti”, in Vedovelli M. (a cura di) *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma: Carocci, pp.175-193
- Celentin P., Serragiotto G. (2000) “Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale”, Laboratorio ITALS, Università Cà Foscari Venezia
<http://venus.unive.it/filim> (ultima consultazione: 08.11.2012)
- Ciani B.(2005) “Tutor...tutti ne parlano ma nessuno sa chi sia”, in *La Rivista elettronica di Gemini Europa* “Il caos management” n 14, maggio 2005,
<http://www.caosmanagement.it/n14/PDF/TUTOR.pdf> (ultima consultazione: 07.09.2013)

- Cognigni E.(2007) *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, Porto Sant'Elpidio (FM): Wizarts
- Cognigni E., Vitrone F.(2008) "Langues maternelle, seconde et nationale: des concepts en mouvement dans la narration de soi", (Chapitre 2), in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp.87-91
- Cognigni E.(2011) "Edith Cognigni risponde a Nicoletta Gazzana" in Lévy D., Anquetil M.(a cura di), *Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento, I dottorandi incontrano gli autori del Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme, Atti del seminario dottorale P.E.F.L.I.C. 25-26 marzo 2010 Heteroglossia n 11* Macerata: Edizioni Università di Macerata, pp.169-177
- Cohen Emérique M.(1993) "L'approche interculturelle dans le processus d'aide" in *Santé mentale au Québec*, vol 18, n.1, p.71-91, <http://id.erudit.org/iderudit/032248ar>
- Compagnoni E., Di Carlo S. (1980). *Emigrazione e scuola: Il caso Svizzera*, Roma: Armando.
- Cordier A. (1999) "Représentations sociales", in Akoun A., Ansart P.(éds.), *Dictionnaire de sociologie*, Paris: Le Robert Seuil, pp.450-451
- Coste D., Galisson. R. (éds.) (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris: Hachette
- Cuche D. (2006) *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Bologna: Il Mulino
- Dal Lago A., De Biasi R.(2002) *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Milano: Laterza
- D'Annunzio B., Della Puppa F (2006) "L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD", in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia: Guerra, pp.147-148
- Deiana P.(2007) "La separazione dal paese d'origine: tra crisi d'identità e nuove appartenenze", <http://www.expaticlic.com/la-separazione-dal-paese-dorigine-2-parte&catid=85:psicologia-dexpat&Itemid> (ultima consultazione: 03.10.2012)
- De Fina A., Bizzoni F. (2003) *Italiano e italiani fuori d'Italia*, Perugia: Guerra
- De Mauro T. (2003) *Storia linguistica dell'Italia unita* Roma, Bari: Laterza
- De Mauro T., Vedovelli M. (a cura di.) (1996) *La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione: retrospettiva storico-istituzionale e attualità*, Roma: Centro Studi Emigrazione

- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2002) *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma: Bulzoni
- Demazière D., Dubar C.(2000) *Dentro le storie*, (ed.or. 1997) Milano: Raffaello Cortina
- Demetrio D.(1998) “Un progetto di formazione e ricerca in prospettiva autobiografica. Tre anni: una storia”, in Giusti (a cura di) *Ricerca interculturale e metodo autobiografico*, Firenze: La Nuova Italia, pp.7-22
- De Nicola F.(2008) “Un Erasmus è per sempre”, <http://www.lulu.com/shop/fiorella-de-nicola/un-erasmus-> (ultima consultazione: 26.09.2012)
- Di Pietro F.(2012) “Ricerca sulla personalità del viaggiatore”. <http://www.puretourism.it> (ultima consultazione: 26.08.2012)
- Di Stefano P. (2011) “Quell'idea di Italia che ha più di 150 anni. Il saggio di Francesco Bruni sulla formazione del nostro Paese”. *Il Corriere della Sera*, p.57, 01.03 2011
- Diadori P. (a cura di) (2001) *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze: Le Monnier.
- Diana P., Montesperelli P. (2005) *Analizzare le interviste ermeneutiche*, Roma: Carocci
- Dodman M., Portesi L. (2000) *Crescere in più lingue. Ricerche sul plurilinguismo in ambito scolastico*, Bergamo: Junior
- Doise W., Palmonari A. (a cura di) (1988) *Interazione sociale e sviluppo della persona*, Bologna: Il Mulino
- Durkheim E. (1984) *Les règles de la méthode sociologique*, Paris: PUF
- Elias N. (1986) “Gli integrati e gli out-siders”, in Tabboni S. (a cura di), *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica. Elias, Merton, Park, Schütz, Simmel, Sombart*, Milano: Franco Angeli, pp. 155-184
- Favero L., Tassello G. (1978) *Cent'anni di emigrazione italiana (1876-1976)*, Roma: CSER.
- Favero L.(1978) “Migrazioni”, in Tassello G. (a cura di), *Lessico migratorio*, Roma: Centro studi emigrazione, pp.140-147
- Ferrarotti F. (1981) *Storia e storie di vita*, Milano: Laterza
- Ferréol G., Juquois J. (éds.) (2003) *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris: Armand Colin
- Ferréol G. (éd.) (1991) *Dictionnaire de sociologie*, Paris: Armand Colin

- Fibbi R. (2005) « Italiani in Svizzera : da *Tschingg* a persone frequentabili” in Studi emigrazione/Migration studies, XLII, n.160
- Fossa Valenti A. (1999) *Ici, en Suisse...laggiù*, Roma: Borla
- Friedmann Wanshe A., Calderòn-Grossenbacher R. (a cura di) (2002) *Famiglie e migrazione, Ricerche sulla situazione delle famiglie migranti e raccomandazioni della Commissione federale di coordinamento per le questioni familiari*, Berna: UFCL

http://www2.unine.ch/repository/default/content/sites/sfm/files/shared/pub/o/o_12_i.pdf
- Gattico E. (2001) *Jean Piaget*, Milano: Bruno Mondadori
- Gazerro V. (a cura di) (1999) *Insegnamento della lingua italiana in Europa. Emigrazione, lingua, intercultura in Germania e in Svizzera*, Roma: Armando
- Gazzana Priaroggia N.(2011) “Trasformazione identitaria e professionale nell’esperienza d’insegnamento della lingua e della cultura d’origine all’estero”, in Lévy D., Anquetil M. (a cura di), *Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento. I dottorandi incontrano gli autori del Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme, Atti del seminario dottorale P.E.F.L.I.C. 25-26 marzo 2010, Heteroglossia n. 11*, Macerata: Edizioni Università di Macerata, pp.159-165
- Ghiglione R., Matalon B.(1978) *Les enquêtes sociologiques. Théorie et pratique*, Paris: Armand Colin
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (1988) *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna: Il Mulino
- Gilardi P. (2006) “Paradossi nella didattica dell'italiano L2/LS: fra non legittimità, plurilinguismo e interdisciplinarietà”, in Londei D.e al. (a cura di), *Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà*, Bologna: Alma, pp.339-350
- Gillert A.(2000) “Sviluppo della sensibilità interculturale di Bennet”,
<http://deontologiabioetica.wordpress.com/infermieristica-iii/interculturalita/sviluppo-della-sensibilita-interculturale-di-bennett/> (ultima consultazione: 03.02.2013)
- Giusti M. (a cura di)(1998) *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*, Firenze: La Nuova Italia

- Gobo G. (2001) *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*, Roma: Carocci
- Goffman E.(1973) *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris: Minuit.
- Gohard-Radenkovic A. (2004 a.(1999)) *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern: Peter Lang.
- Gohard-Radenkovic A. (2004 b.) “De la didactique d'une langue à la didactique des langues”, in *Education et sociétés plurilingues* n° 17 déc., p. 49.
- Gohard-Radenkovic A. (2006) *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*, (sous la dir. de Yves Winkin), Habilitation à diriger des recherches en sciences de la communication, Lyon II : Université Lumière
- Gohard-Radenkovic A. (2007)“Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité?”, in Santone L.(a cura di), *Igitur, Lingue/culture/identità* Anno VIII – Gennaio-Dicembre, Roma: Nuova Arnica Editrice, pp. 41-56
- Gohard-Radenkovic A.(2008) “Un curriculum transdisciplinaire: ses effets sur les futur enseignants de la langue en situation de mobilité”, in Alao G., Argaud E., Derivry-Plard M., Leclercq H. (éds.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, (Transversales) Bern: Peter Lang, pp. 239-250
- Gohard-Radenkovic A., Murphy-Lejeune E. (2008) “Mobilités et parcours” (Chapitre 3), in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp.127-134
- Gohard-Radenkovic A., Rachedi L. (éds.) (2009) *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, Paris: L'Harmattan
- Grassi C., Sobrero A., Telmon T. (2003) *Introduzione alla dialettologia italiana*, Roma-Bari: Laterza.
- Gravari -Barbas M., Graburn N. (2012) “Gli immaginari turistici” *Via@, Gli immaginari turistici*, n°1, postato il 16 marzo 2012. URL : http://www.viatourismreview.net/Editorial1_IT.php (ultima consultazione.: 05.09.2012)

- Grigoletti M. (2008) “Shock culturale e ruolo del cibo”.http://www.veronesi nel mondo.org. giovani/012_shockculturale.htm (ultima consultazione: 11.11.2012)
- Grinberg L., Grinberg R. (1990) *Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio*, (ed. or.1987) Milano: F. Angeli
- Hirt M. (2013) “L’administration fédérale et la migration italienne pendant les années 1960: un dialogue refusé”, in La Barba M., Stohr C., Oris M., Cattacin S. (éds) *La migration italienne dans la Suisse d’après-guerre*, Lausanne : Edition Antipodes, pp.65-97
- Joseph I. (1998) *Erving Goffman et microsociologie*, Paris: PUF
- Kanizsa S.(1993) *Che ne pensi?L’intervista nella pratica didattica*, Roma: La Nuova Italia Scientifica
- Kaufmann J.- C. (2004) *L’invention de soi. Une théorie de l’identité*, Paris: Armand Colin
- Kaufmann V. (2008) *Les paradoxes de la mobilité: bouger, s'enraciner*, Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes
- Kaufmann J.- C., Singly F. de (2008) *L’entretien compréhensif*, Paris: Armand Colin
- La Barba M., Stohr C., Oris M., Cattacin S.(2013) *La migration italienne dans la Suisse d’après-guerre*, Lausanne : Edition Antipodes
- La Mendola S. (2009) *Centrato e aperto: dare vita a interviste dialogiche*, Torino: UTET Università
- Lapassade G.(2003) “Osservazione partecipante”, in Barus Michel J., Enriquez E., Lévy A. (a cura di), *Dizionario di psicosociologia*, Milano: Raffaello Cortina , pp.363-374
- Lazzari F. (2008) *L'attore sociale fra appartenenze e mobilità. Analisi comparative e proposte socio-educative*, Padova: CEDAM.
- Le Boterf G. (1994) *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris: Les Éditions d'Organisation
- L’Ecuyer R.(1990) *Méthodologie de l’analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*, Québec: Presses de l’Université du Québec
- Lefebvre M. L., Hily M.A. (1999) *Identité collective et altérité. Diversité des espaces, spécificité des pratiques*, Paris-Montréal: L’Harmattan.

- Lelubre M. (2013) “L’engagement du chercheur qualitatif: du porte-parole au militant”, in *Recherches qualitatives- Hors série-n 14*-pp.15-28
<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> (ultima consultazione: 07.05.2013)
- Lenz P., Andrey S., Lindt.-Bangerter B. (2009) “Curriculum-cadre pour l’encouragement linguistique des migrants”, Berne: Office Fédéral des Migrations. Confédération Suisse.
<http://www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/integration/berichte/rahmencurriculum-f.pdf> (ultima consultazione: 05.06.2012)
- Lévy D. (2001 a) “Autour d’un mot: Proximité”, in Paganini (éd.), *Différences et proximités culturelles. L’Europe*, Paris: L’Harmattan, pp.13-17
- Lévy D.(2001 b) “La formazione interdisciplinare tra ricerca e autobiografia. Per un nuovo docente di lingue-culture”, in Atti della Giornata del 15 maggio 2000 “I nuovi laboratori della formazione degli insegnanti di lingue. Aperture disciplinari e metodologiche” (DoRiF Università di Macerata) numero monografico di *Heteroglossia*. Dossiers e Strumenti,1
- Lévy D. (a cura di) (2006) *Da una a più lingue, da una a più discipline: insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca*, Porto Sant’Elpidio(FM): Wizarts
- Lévy D. (2008) “Soi et les langues” (Chapitre 2), in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp.69-81
- Lévy D. (2010) “Presentazione.Le biografie linguistiche del Cla”,
<http://www.unimc.it/cia/presentazione/le-biografie-linguistiche-del-cia> (ultima consultazione: 13.02.2013)
- Lévy D., Anquetil M. (a cura di) (2011) *Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento I dottorandi incontrano gli autori del Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme, Atti del seminario dottorale P.E.F.L.I.C. 25-26 marzo 2010* Heteroglossia n 11, Macerata: Edizioni Università di Macerata
- Lévi-Strauss C. (1966) *Antropologia strutturale*, Milano: Il Saggiatore
- Londei D., Miller D., Puccini P. (a cura di) (2006) *Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà*, Bologna: Alma
- Londei D. (éd.) (2004) *Made in: Matière première, produit fini, culture: Italie, France, Chine*, Bologna: CLUEB

- Lorenzetti L. (2002) *L'italiano contemporaneo*, Roma: Carocci
- Lüdi G. (2010) *Plurilinguismo: Dizionario storico della Svizzera*,
<http://hls-dhs-dss.ch/textes/j/I24596.php> (ultima consultazione: 28.01.2011)
- Maalouf A. (1998) *Les identités meurtrières*, Paris: Grasset
- Maggini M. (2001) “Ruolo e competenze del docente di italiano per stranieri”, in
Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze: Le Monnier, pp.44-
51
- Magistri S.(2011) “Emigrare all'estero. Come sopravvivere allo shock culturale”.
<http://informatico.migratore.blogspot.ch/2011/03/emigrare-allestero-come-sopravvivere.html> (ultima consultazione: 15.10.2012)
- Maillard P.Y.(1998) *L'approche biographique: un outil pertinent pour la démarche spécifique du volontariat?* Thèse UNIFR
- Maiolino A. (2013) « Du danger de la « surpopulation étrangère » à la méditerranéisation de la Suisse », in La Barba M., Stohr C., Oris M., Cattacin S. (éds) *La migration italienne dans la Suisse d'après-guerre*, Lausanne : Edition Antipodes, pp. 129-160
- Marengo M. (2001) *Les trajectoires migratoires: entre flux, filières et mythes. Le cas des italiens du Canton de Vaud*, Lausanne: Travaux et recherches de l'institut n 21 Thèse UNIL
- Maurer L., Londei D. (2008) “Images, discours et représentations culturelles”(chapitre 5), in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 219-226
- Mesure S., Savidan P. (2006) *Dictionnaire de sciences humaines*, Paris: Presses Universitaires de France
- Mezzadri M.(2003) *Dall'insegnante ideale all'insegnante dell'eccellenza*,[http in it. anno 4 N. 3 11/2003](http://in.it.anno4n.311/2003), pp. 2-7 italianoperstranieri.it (ultima consultazione: 13.11.2011)
- Moore D. (2001) *Les représentations des langues et leur apprentissage*, Paris: Credif Didier
- Mucchielli A.(1996) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris: A.Colin

- Murphy-Lejeune E. (2003) *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris: Didier.
- Murphy-Lejeune E. (éd.) (2004) "Nouvelles mobilités, nouveaux voyageurs", in *Interculturel / Francophonies*, n. 5. Lecce: Alliance Française
- Ogay T., Gohard.-Radenkovic A. (2008) "Mobilités/immobilité: ambivalence des futurs enseignants devant la diversité linguistique et culturelle" (Chapitre 3), in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp.159-162
- Olmetti Peja, D. (1998) *Teorie e tecniche dell'osservazione in classe*, Firenze: Giunti
- Paganini G. (2004) "Le made in Italy et l'espace domestique. Réflexions et hypothèse de travail", in Londei D. (éd.) *Made in. Matière première, produit fini, cultures : Italie, France, Chine*. Bologna: CLUEB, pp.65-79
- Paillé P. (1994) "L'analyse par théorisation ancrée", *Cahiers de recherche sociologique*, n 23, 1994, p.147-181 URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1002253ar>. DOI: [10.7202/1002253ar](https://doi.org/10.7202/1002253ar). (ultima consultazione :03.03.2013)
- Paillé P., Mucchielli A. (2008) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris: Armand Colin
- Pandolfi E. (2010) "Considerazioni sulla didattica dell'italiano L2 in Svizzera. Italiano Lingua Due", <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index> (ultima consultazione: 27.01.2011)
- Pastore F. (2002) "La comunità sbilanciata. Diritto alla cittadinanza e politiche migratorie nell'Italia post unitaria", http://www.cespi.it/laboratorio/lab_7=2002.pdf (ultima consultazione: 25.09.2011)
- Peressini M., Gilardi P. (2008). "Redéfinitions identitaires des migrants: catégorisations collectives et stratégies individuelles" (Chapitre 3), in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp.147-150
- Pernicola C. (2009) "Io-casa: dall'abitare all'essere" <http://counselingpsicologico.myblog.it/archive/2009/03/02/io-casa-dall-abitare-all-essere.html> (ultima consultazione: 07.06.2012)
- Perrenoud Ph. (2006) *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris: ESF

- Perussia F. (2005) “Rapporto Tecnico dal Laboratorio di Ricerca sulla Personalità e sul Counseling ITAPI_G”, *Inventario Italiano di Personalità Italia Personality Inventory Forma G (Generale)* Manuale Milano: Unicopli
[http://itapi.psicotecnica.it/Itapi Psicognostico, introduzione.pdf](http://itapi.psicotecnica.it/Itapi_Psicognostico_introduzione.pdf). (ultima consultazione: 15.10.2012)
- Piguet E.(2013) *L’immigration en Suisse. Soixante ans d’entrouverture*. Lausanne : PPUR
- Porcelli G., Balboni P.E. (1991), in Maggini (2001) “Ruolo e competenze del docente di italiano per stranieri”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze: Le Monnier, p.47
- Porcelli G.(1994) “E.W.Stevick e la glottodidattica umanistica”, in *L’analisi linguistica e letteraria*, 2,1, pp.103-145 <http://www.gporcelli.it/articoli/stev.htm> (ultima consultazione: 02.09.2013)
- Pozzi M. (2012) “Psicologia delle migrazioni.Globalizzazione e nostalgia di casa”.
<http://www.stateofmind.it/2012/04/psicologia-migrazioni-nostalgia-di-casa> (ultima consultazione:20.12.2012)
- Prescia M. (2004) “Istituzioni e iniziative scolastiche all'estero”, in Ministero degli Affari Esteri DG PCC (a cura di), *Leggi e disposizioni sul servizio all'estero del personale della scuola*, Roma: Ministero degli Affari Esteri, pp.111-113
- Ramos E., Singly F. de (2006) *L'invention des origines. Sociologie de l'ancrage identitaire*, Paris: A. Colin
- Rocchi E., Salerno G. (2004) “Ruolo e funzioni del personale della scuola in servizio all'estero nel quadro delle norme legislative e delle disposizioni circolari sul servizio estero ”, in Ministero degli Affari Esteri DG PCC (a cura di), *Leggi e disposizioni sul servizio all'estero del personale della scuola* , Roma: Ministero degli Affari Esteri, p.144
- Rogers C.(1971) in Ciani (2005) “Ricerca e innovazione”, in *La Rivista elettronica di Gemini Europa* “Il caos management” n. 14 maggio 2005
http://www.caosmanagement.it/n14/PDF/Ricerca_e_innovazione.pdf (ultima consultazione: 25.09.2013)
- Rosoli G. (1978) “Cause delle migrazioni”, in Tassello G. (a cura di), *Lessico migratorio*, Roma: Centro Studi Emigrazione. p.47

- Rotta M. (2002) “ELearning. L’importanza di chiamarsi e-tutor”,
<http://formare.erickson.it/archivio/febbraio/editoriale.html>.(ultima consultazione:
02.12.2012)
- Sala V.B. (2009) *Tesi di laurea con computer e internet*, Milano: Apogeo
- Santipolo M. (a cura di) (2006) *L'italiano: Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino: UTET università
- Scandella S. (2013) *Stéréotypie et quête identitaire dans les récits autobiographiques des apprenants en contexte migratoire. Enseignement et apprentissage de l'italien langue d'origine en milieu francophone européen: les exemples suisse, belge et français. Du binôme enseignant/apprenant à la notion d'acteur social*. Tesi discussa il 27 maggio 2013, Università di Macerata.
- Schütz A. (1986) “Lo straniero: saggio di psicologia sociale”, in Tabboni S.(a cura di), *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica. Elias, Merton, Park, Schütz, Simmel, Sombart*, Milano: Franco Angeli, pp.127-146
- Schütz A. (2010) *L'étranger*. Paris: Allia (prima ed. come articolo “Lo straniero, saggio di psicologia sociale” 1944 *American journal of sociology* n.49 p.p. 363-376)
- Serra Borneto C. (1998) *C'era una volta il metodo: tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma: Carocci
- Simmel G. (1986) “Lo straniero”, in Tabboni S. (a cura di), *Vicinanza e lontananza: Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica. Elias, Merton, Park, Schütz, Simmel, Sombart*, Milano: Franco Angeli, p.147-154
- Spadaro R. (a cura di) (1999) *Italiano L2...e non solo.Spunti teorici ed operativi per l'insegnamento della lingua italiana agli alunni stranieri*, Milano: Provveditorato agli studi di Milano
- Stalder P. (2010) *Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues. Stratégies de communication dans les réunions en milieu professionnel international*, (Transversales), Bern: Peter Lang.
- Stella G. A. (2007) *L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi*, Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.

- Strauss A., Corbin J. (2004) *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Fribourg: Presses universitaires de Fribourg
- Surian A.(2005) “Studi etnocentrici. Studi etnorelativi”, in *CEM Mondialità* http://www.itseinaudi.it/files/file/alunni_stranieri/alessio%20surian.doc (ultima consultazione : 22.09.2013)
- Tabboni S. (a cura di) (1986) *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica. Elias, Merton, Park, Schütz, Simmel, Sombart*, Milano: Franco Angeli.
- Taeschner T. (1988) “Bambini bilingui e monolingui a confronto”, in Giacalone Ramat A.(a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna: Il Mulino
- Tagliasacchi S.(2007) *Interculturalità e tutela linguistico-culturale. Le comunità italiane all'estero e il caso australiano*, http://amsdottorato.cib.unibo.it/277/1/Tesi_Tagliasacchi.pdf (ultima consultazione: 30.09.2011)
- Tarozzi M. (2008) *Che cos'è la Grounded theory*, Roma: Carocci
- Tassello G. (a cura di) (1978) *Lessico migratorio*, Roma: Centro Studi Emigrazione
- Tosi A. (1995) *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze: La Nuova Italia
- Tripier M. (1999) “Migration(s)”, in Akoun A., Ansart P. (a cura di), *Dictionnaire de sociologie*, Paris: Le Robert Seuil, p. 341
- Tronconi E. (2001) “Quale italiano insegnare agli stranieri nei diversi contesti di insegnamento/apprendimento”, in Diadori P.(a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze:Le Monnier, pp.125-126
- Vedovelli M. (1996) “Introduzione”, in De Mauro T., Vedovelli M. (a cura di), *La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione. Retrospectiva storico-istituzionale e attualità*, Roma: Centro Studi Emigrazione, pp.10-38
- Vedovelli M. (2002 a). *L'italiano degli stranieri: Storia, attualità e prospettive*, Roma: Carocci.
- Vedovelli M. (2002 b) *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, Roma: Carocci
- Vedovelli M. (2011) (a cura di) *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma: Carocci, pp.263-283

- Ventriglia L. (2004) “La promozione linguistico-culturale a favore delle comunità italiane all'estero”, in Ministero degli Affari Esteri DGPCC (a cura di), *Leggi e disposizioni sul servizio all'estero del personale della scuola*, Roma: Ministero degli Affari Esteri, pp.125-129
- Veshi D. (2009) “Récits de vie, récits-témoignages d’élèves d’une classe d’accueil: vers la (re)conquête de soi et la (re)definition des liens”, in Gohard-Radenkovic A., Rachedi L. (éds.), *Récits de vie, récits de langues et mobilité. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, Paris: L'Harmattan, pp.163 -179
- Vianello F. (2006) “Una vita altrove. L'emigrazione italiana dal 1876 al 1976”, in Santipolo M. (a cura di), *L'italiano: Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino:UTET università, pp.157-181
- Vignozzi L.(2001) “Linee di evoluzione della moderna glottodidattica: teorie di apprendimento, approcci e metodi”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze: Le Monnier, pp.3-19
- Villepontoux S. (2004)“Mobilité, géographie”, in *Notions*, Paris: Encyclopaedia universalis, pp. 657- 658 <http://www.worldcat.org/oclc/57056803> (ultima consultazione: 30.10.2011)
- Wanner Ph., Fibbi R. (2002)“Famiglie e migrazione, famiglie in migrazione”, in Friedmann Wanshe A., Calderòn-Grossenbacher R. (a cura di) *Famiglie e migrazione, Ricerche sulla situazione delle famiglie migranti e raccomandazioni della Commissione federale di coordinamento per le questioni familiari*, Berna: UFCL, pp.9-40
http://www2.unine.ch/repository/default/content/sites/sfm/files/shared/pub/o/o_12_i.pdf
- Weinstock D. (2006) “Politique linguistique”, in Mesure S., Savidan P. (éds.), *Dictionnaire de sciences humaines*, Paris: PUF, pp.859-861
- Yanaprasart P. (2008) “Quel profil langagier au travail à l'ère de la mondialisation?”, in Alao G., Argaud E., Derivry-Plard M., Leclercq H.(éds.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Transversales) Bern: PeterLang, pp. 83-94
- Yanaprasart P., Fernandez B. (2008) “Mobilité internationale: les gestionnaires de compétences et de relations interculturelles en entreprise” (Chapitre 3), in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des Archives Contemporaines, p.143-146

- Zarate G. (2004) “Introduction. L’identité cartographiée: de la grille à la carte”, in Zarate G., Gohard-Radenkovic A. (éds.), *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, Les Cahiers du Ciep, Paris: Didier, pp.4-8
- Zarate G., Gohard Radenkovic A. (éds.) (2004) *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, Les Cahiers du Ciep, Paris: Didier
- Zarate G. (2008) “Appartenances et lien social” (Chapitre 4), in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp.173-180
- Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (éds.) (2008) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des Archives Contemporaines
- Zarate G. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier.
- Zarate G. (coord) avec Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. e Penz. H. (2003 / 2004). *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in Learning and Teaching Foreign Languages* : Projet de recherche mené dans le cadre du CELV /ECML (2000-2003). Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.
- Zingarelli N. (1987) *Il nuovo Zingarelli minore: Vocabolario della lingua italiana*, Bologna: Zanichelli

ALTRI RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bureau Lausannois pour l'Intégration des immigrés BLI *Vivre ensemble à Lausanne*, 2007 [http:// www.lausanne.ch/integration](http://www.lausanne.ch/integration) (ultima consultazione: 10.09.2013)
- Caritas-Migrantes 2007 <http://www.caritasroma.it> (ultima consultazione: 15.02.2011)
- Centro internazionale sul plurilinguismo Univ di Udine [http://uniud.it/cip7home i.html](http://uniud.it/cip7home_i.html) (ultima consultazione : 30.11.2012)
- Confederazione Svizzera, Dipartimento Federale degli Affari Esteri, <http://www.europa.admin.ch/dienstleistungen/00553/00961/00962/?lang=it> (ultima consultazione: 26.09.2013)
- Consiglio D'Europa (2002) *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione (ed.or.2001)* Milano:La Nuova Italia Oxford
- Conseil de l'Europe (éd.) (2007) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Bruxelles: C.E.
- Consolato generale d'Italia a Losanna, Ufficio Scuola, (2010) Piano dell'Offerta Formativa
- Diritto Federale svizzero, <http://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/18680003/index.html> (ultima consultazione: 28.08.2013)
- Diploma d'italiano lingua straniera, <http://www.ditals.com> (ultima consultazione: 13.03.2013)
- DITALS 2, bibliografia glottodidattica italiano, [http:// www.porta-doriente.com](http://www.porta-doriente.com) (ultima consultazione : 15.12.2012)
- Diversité/La Télé, Emission sur les cours LCO, lundi 24 juin 2013, <http://www.latele.ch/diversite> (ultima consultazione: 25.06.2013)
- Edizioni Europee, http://www.edizionieuropee.it/data/html/164/eu13_03_011.html (ultim consulatzione: 17.03.2013)

- Enciclopedia Universale Rizzoli Larousse <http://www.worldcat.org/oclc/269179> (ultima consultazione: 31.10.2011)
- Expatclic, <http://forum.expatclic.com/index.php?showforum=166> (ultima consultazione: 10.10.2012)
- Fondazione Agnelli, <http://www.fondazione-agnelli.it> (ultima consultazione: 09.02.2011)
- Intercultura, pubblica istruzione, http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf. (ultima consultazione: 30.10.2011)
- Learning Paths, <http://www.learningpaths.org>, (ultima consultazione: 30.09.2012)
- MAE Sito Ufficiale, <http://www.esteri.it> (ultima consultazione: 30.08.2012)
- Ministero degli Affari Esteri DGPCC Ufficio IV (a cura di) (2004) *Leggi e disposizioni sul servizio all'estero del personale della scuola*, Roma: Ministero degli Affari Esteri
- Ministero degli Affari Esteri, Direzione Generale per gli Italiani all’Estero e le Politiche Migratorie, *Piano Paese 2007-2009 Svizzera*
- Ministero della Pubblica Istruzione (1982) *La scuola italiana e gli alunni migranti*, Roma: Biblioteca di aggiornamento per il personale della scuola
- Sapere.it, enciclopedia <http://www.sapere.it/enciclopedia/adattam%C3%A9nto+%28psicologia%29.html> (ultima consultazione: 15.12.2012)
- Secretary.it, Job description, <http://www.secretary.it/professione/il-ruolo-di-assistente-di-direzione/le-job-description/>, cap 6 quarta parte 6.1 (ultima consultazione: 30.11.2012)
- Sociologia Ricerca sociale http://www.fedoa.unina.it/2797/1/Pilato_Sociologia_Ricerca_Sociale.pdf (ultima consultazione: 30.04.2012)
- Società Dante Alighieri <http://www.ladante.it> (ultima consultazione: 15.06.2013)
- Terralingua, <http://www.terralingua.org>
- Treccani.it, <http://www.treccani.it/enciclopedia> (ultima consultazione: 28.06.2012)

- Ufficio federale della Cultura, [http:// www.bak.admin.ch](http://www.bak.admin.ch) (ultima consultazione: 30.08.2013)
- Ufficio federale di statistica svizzera, <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/dienstleistungen/history/02/00/03/02.html> (ultima consultazione: 27.09.2013)

INTERVENTI - CONFERENZE

- Ak Gülsaray M. (1999) “Réflexions d'une personne concernée sur l'apprentissage de la langue maternelle” in Riedo R. (Ed.), *Journée CDE CDIP du 10 juin 1998: L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine: un atout pour la société et l'économie?* ” Berne: Secrétariat de la CFE p.13
- Candejas R. (1999) “La langue maternelle du point de vue politique et intégratif: qu'en pensent les intéressés? ”, in Riedo R. (éd.), *Journée CDE CDIP du 10 juin 1998: L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine: un atout pour la société et l'économie?* Berne: Secrétariat de la CFE p.21
- Cunha A. (1999) “Les conséquences de la valorisation sociale de la langue maternelle dans la vie familiale des migrants”, in Riedo R.(éd.), *Journée CDE CDIP du 10 juin 1998: L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine: un atout pour la la société et l'économie ?* Berne: Secrétariat de la CFE. p.61
- Dallera O. (1999) “Les cours de langue et de la culture du pays d'origine”, in Riedo R. (éd.), *Journée CDE CDIP du 10 juin 1998: L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine: un atout pour la société et l'économie?* Berne: Secrétariat de la CFE. p.9
- Grin, F. (1999) “Sur la valeur des langues de l'immigration”, in Riedo R. (éd.), *Journée CDE CDIP du 10 juin 1998: L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine: un atout pour la société et l'économie?* Berne: Secrétariat de la CFE p.29
- Haymoz A. (1999) “Considérations sur les fondements de la valeur économique de la langue maternelle des étrangers/ères”, in Riedo R. (éd.), *Journée CDE CDIP du 10 juin 1998: L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine: un atout pour la société et l'économie?* Berne: Secrétariat de la CFE p.41
- Moussouri E. (2010) “Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé? Didactique des langues secondes/d'origine et didactique plurilingue et pluriculturelle: quels rapports? ” Paris. Présentation Colloque INALCO
- Perregaux C. (1999) “Comment prendre en compte la langue d'origine à l'école?”, in Riedo R. (Ed.), *Journée CDE CDIP du 10 juin 1998: L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine: un atout pour la socété et l'economie?* Berne: Secrétariat de la CFE p.53

- Riedo R. (éd.) (1999) *Journée CDE CDIP du 10 juin 1998: L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine: un atout pour la société et l'économie?* Bern: Secrétariat de la CFE

INDICE

INTRODUZIONE.....	5
PARTE PRIMA: CONTESTO GENERALE DELLA RICERCA	11
INTRODUZIONE.....	13
1 LA DIFFUSIONE DELL'ITALIANO NEL MONDO: POLITICA LINGUISTICA E CULTURALE DI UNA NAZIONE CON FORTE EMIGRAZIONE	15
1.1. La diffusione dell'italiano presso gli stranieri.....	15
1.2. Breve storia della politica di diffusione della lingua italiana.....	16
1.3. Ragioni di diffusione dell'italiano fra la popolazione estera	19
1.4. Strutture per la diffusione dell'italiano all'estero.....	20
1.4.1 Istituzioni e attori statali.....	20
1.4.2 Istituzioni e attori non statali.	23
2. I CORSI DI LINGUA E CULTURA D'ORIGINE	27
2.1. La prospettiva integrazionista	27
2.2. Riferimenti normativi	28
2.3. Struttura dei corsi di lingua e cultura	29
3. EMIGRAZIONE E IMMIGRAZIONE	33
3.1. L'emigrazione italiana oggi: qualche dato sugli Italiani all'estero alla fine del primo decennio del 21esimo secolo.	33
3.2. Storia dell'immigrazione in Svizzera con particolare riguardo all'immigrazione italiana. ...	34
4 LINGUA ITALIANA E EMIGRAZIONE	43
4.1 L'Italia linguistica e sociolinguistica contemporanea.	43
4.1.1 Repertorio linguistico degli italiani.....	44
4.2 Le conseguenze linguistiche degli spostamenti migratori.....	45
4.2.1 Quale italiano ?.....	45
4.2.2 L'unificazione linguistica degli emigrati.....	45
4.2.3 Il rapporto con la lingua d'origine.	46
4.2.4 La fedeltà alla lingua materna	47

4.2.5 L'influenza linguistica sulla madrepatria.....	48
4.2.6 I figli degli emigrati.....	48
4.2.7 Conclusioni.....	50
5. LA SITUAZIONE DELLA LINGUA ITALIANA IN SVIZZERA.....	51
5.1. Una Svizzera costituzionalmente plurilingue.....	51
5.2. Rapporto tra lingue nazionali e spazio riservato all'italiano.....	51
5.3 I diversi status della lingua italiana in Svizzera.....	52
6. LA POLITICA SVIZZERA PER I CORSI LCO E L'ESEMPIO DELLA CIRCOSCRIZIONE CONSOLARE DI LOSANNA.....	55
6.1 La collaborazione italo-svizzera sulla diffusione dell'italiano.....	55
6.2 La politica svizzera per i corsi di lingua e cultura d'origine (LCO).....	56
6.3 L'esempio della Circonscrizione Consolare di Losanna.....	58
6.3.1 Territorio e associazioni.....	58
6.3.2 Utenti dei corsi.....	60
6.3.3 Tipologie di corsi.....	61
6.3.4 Le classi.....	62
6.3.5 Attestati e certificazioni.....	62
6.3.6 Attività complementari.....	63
6.3.7 Formazione dei docenti.....	63
CONCLUSIONI.....	65
PARTE SECONDA: QUADRO TEORICO.....	67
INTRODUZIONE.....	69
1. LA MOBILITA'.....	73
1.1 Il concetto di mobilità.....	73
1.2 Motivazioni e aspettative nella mobilità.....	78
1.3 Il capitale di mobilità.....	80
1.4 La mobilità e le relative competenze.....	83
1.5 Attori e coattori della mobilità.....	86

1.6 Il concetto di straniero.	90
1.7 Strategie di adattamento	92
1.8 Dallo shock culturale all'integrazione attraverso l'adattamento.	96
2 IDENTITA' CULTURALI E LINGUISTICHE.....	103
2.1 Identità e mobilità	103
2.2 La nozione di cultura d'origine	109
2.3 La nozione di lingua d'origine.....	114
2.4 Capitali culturali e linguistici.....	119
3 POLITICHE EDUCATIVE E DIDATTICA DELLE LINGUE/CULTURE	123
3.1 Identità nazionali.....	123
3.2 Tra politiche migratorie e politiche linguistiche-educative.....	126
3.3 L'elaborazione delle proposte formative come interpretazione e attuazione delle politiche linguistiche-educative.....	129
3.4 L'identità professionale del docente LCO.....	131
3.5 Metodologie legate all'insegnamento LCO	136
CONCLUSIONI	141
PARTE TERZA: QUADRO METODOLOGICO. COSTRUZIONE DEL CORPUS, METODI D'INCHIESTA E DI ANALISI.....	143
INTRODUZIONE.....	145
1 GLI INFORMANTI INTERVISTATI.....	149
1.1 Categorie d'informanti e loro caratteristiche.....	149
1.2 Svolgimento delle interviste.....	154
2 LA COSTRUZIONE DEI QUESTIONARI BIOGRAFICI E DELLA TRACCIA PER LE INTERVISTE.....	157
2.1 L'intervista semi-strutturata discorsiva.....	157
2.2 La griglia dei dati personali.....	158
2.3 Il dialogo-intervista.....	159
3 LE TESTIMONIANZE SCRITTE DAGLI INSEGNANTI.....	163
3.1 L'uso dei documenti scritti	163

4 L'OSSERVAZIONE PARTECIPANTE.....	165
4.1 Una tecnica derivata dall'antropologia.....	165
4.2 Osservazione dichiarata e non dichiarata.....	166
5 LA SCELTA DEL METODO DI ANALISI	169
5.1 Come gestire la massa dei dati	169
5.2 La griglia di lettura	170
5.3 La trascrizione delle interviste e una prima codificazione.....	171
5.4 Pausa di riflessione: riletture, primi schemi, letture metodologiche	171
5.5 La fase di categorizzazione.....	172
5.6 L'analisi per temi trasversali: la strutturazione di ogni capitolo.....	172
5.7 La redazione: tra analisi e ipotesi d'interpretazione	174
5.8 Il rapporto col quadro teorico e contestuale	175
5.9 L'onestà della ricerca	176
5.10 Le ipotesi d'interpretazione	178
CONCLUSIONI.....	179
PARTE QUARTA: ANALISI E IPOTESI DI INTERPRETAZIONE DELLE INTERVISTE.....	181
INTRODUZIONE	183
1 CAPITALI DI PARTENZA.....	187
1.1 Capitali e risorse.....	187
1.2 I capitali sociali e culturali.	188
1.3 I capitali di formazione.....	191
1.4 Le precedenti esperienze di mobilità.....	192
1.4.1 Mobilità familiare.....	192
1.4.2 Mobilità individuale per lavoro o formazione.	194
1.4.3 Mobilità per turismo.	195
1.5 L'attitudine a muoversi.	196
1.6 Capitali utili e capitali inutili - capitali illusori.	201

1.6.1 I capitali utili.	201
1.6.2 I capitali inutili	205
1.6.3 I capitali illusori.....	207
1.7 Conclusioni	209
2 MOTIVAZIONI E ASPETTATIVE NELLA MOBILITA': RAPPRESENTAZIONI DICHIARATE E NASCOSTE	213
2.1 Il ruolo dell'ambiente di origine nella motivazione alla partenza.	215
2.2 Le motivazioni alla partenza: fuga o ricerca.	217
2.2.1 Fuggire dalla noia, dalla ripetitività del lavoro.	218
2.2.2 La motivazione data da esigenze personali di una vita "altrove".	219
2.2.3 L'opportunità di fare un'esperienza all'estero.	221
2.2.4 La curiosità, l'interesse professionale.	222
2.2.5 Motivazioni date da interessi linguistici.	222
2.2.6 La motivazione economica.	223
2.3 Le aspettative	224
2.3 .1 Le rappresentazioni sull'estero.	225
2.3.2 Le aspettative sul lavoro di docente LCO	228
2.4 Conclusioni.	229
3 SHOCK CULTURALE E STRATEGIE DI ADATTAMENTO NEL QUOTIDIANO	233
3.1 Gli effetti dello shock culturale.	234
3.2 Tra shock culturale e adattamento: trovare un alloggio.	243
3.3 Strategie di adattamento alla nuova cultura.....	246
3.4 Il cibo come veicolo di ricomposizione identitaria.	252
3.5 Conclusioni	253
4 IMPATTO CON LA VITA PROFESSIONALE E DISTANZA TRA DISCORSI UFFICIALI E REALTA`	257
4.1 Difficoltà incontrate all' impatto col nuovo incarico	257
4.1.1 Orientarsi nei corsi LCO	258
4.1.2 La situazione nei luoghi di lavoro	261

4.1.3 Orientarsi nella didattica dei corsi LCO	263
4.2 Il rapporto con i collaboratori	264
4.2.1 I rari contatti coi colleghi della scuola svizzera	265
4.2.2 L'incontro-scontro col personale dell'Ufficio Scuola del Consolato e dell'ente CPSI.	266
4.2.3 Rapporti tra colleghi italiani	267
4.2.4 Trasmissione di esperienze tra insegnanti	269
4.3 Gli alunni dei corsi LCO e le loro famiglie	272
4.3.1 Gli immigrati italiani in Svizzera attraverso gli occhi degli insegnanti	272
4.3.2 Gli alunni dei corsi	274
4.3.3 Le famiglie degli alunni e l'importanza dei corsi	275
4.4 La distanza tra i discorsi istituzionali e la realtà	278
4.5 Conclusioni	282
5 RAPPRESENTAZIONI SUL PROPRIO RUOLO PROFESSIONALE	285
5.1 Rappresentazioni sull'identità professionale	286
5.1.1 La difficile identificazione dei docenti LCO	286
5.1.2 L'autorevolezza in crisi	288
5.1.3 Libere interpretazioni del proprio ruolo e della propria missione	290
5.1.4 Un pubblico difficile da accontentare	296
5.1.5 La valutazione del lavoro svolto	297
5.2 Rappresentazioni personali sulla lingua e la cultura da trasmettere	299
5.2.1 Lingua d'origine o lingua straniera?	300
5.2.2 La componente dialettale	302
5.2.3 Quali modelli d'italiano?	304
5.2.4 L'italiano a quale scopo?	305
5.2.5 Cultura o civiltà? La competenza culturale	307
5.2.6 La cultura attraverso la lingua o la lingua attraverso la cultura?	309
5.2.7 Quale "cultura" trasmettere.	311

5.3 Conclusioni	315
6 TRASFORMAZIONE E COMPETENZE ACQUISITE IN AMBITO PERSONALE E PROFESSIONALE ..	321
6.1 Quali consigli daresti a chi arriva?	321
6.2 Le competenze di mobilità acquisite	328
6.3 L'evoluzione delle rappresentazioni sulle lingue	329
6.4 Adattamento e competenze acquisite nella vita professionale	333
6.4.1 I ruoli del docente	334
6.4.2 L'approccio umanistico-affettivo	336
6.5 Come reinvestire le competenze acquisite?	343
6.6 Il ritorno: tre casi personali	345
6.7 Conclusioni	347
CONCLUSIONI	350
CONCLUSIONE GENERALE	351
Introduzione	351
Le tappe della ricerca	352
Sintesi dei principali risultati della ricerca	356
Il contributo della ricerca per una formazione dei docenti LCO	358
Per concludere	361
APPENDICE	363
Profili degli insegnati intervistati	365
ROMINA	365
ALBERTO	366
ANNAPAOLA	367
CAMILLA	368
BARBARA	369
TERESA	370
ENRICA	371

ROBERTO.....	372
VITTORIA.....	373
RENATA	374
IORELLA	375
CECILIA.....	376
GAIA	377
ORESTE	378
ELENA	379
MARIO	380
Testimonianze.....	381
Testimonianza scritta da Camilla	381
Trascrizione dell'intervista a Vittoria	389
ALLEGATI ALLA PARTE TERZA.....	399
Allegato 1 Griglia biografica per i docenti intervistati :	399
Allegato 2 Traccia per le interviste ai docenti :.....	400
Allegato 3 Traccia per le interviste ai dirigenti scolastici dell'ufficio Scuola del Consolato Generale d'Italia a Losanna.....	401
Allegato 4 Traccia per le interviste alla dirigente amministrativa dell'Ufficio Scuola del Consolato Generale d'Italia e alla segretaria del CPSI.	402
Allegato 5 Testo della mail inviata ai docenti per indurli a scrivere le loro testimonianze.	402
Allegato 6 Griglia per l'osservazione in una classe LCO	403
Allegato 7 Schema interpretativo delle interviste	404
RIFERIMENTI BIBLOGRAFICI	407
ALTRI RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	424
INTERVENTI - CONFERENZE	427
INDICE	429

Ringraziamenti

Grazie innanzi tutto alle mie co-direttrici:

la Professoressa Dott. Aline Gohard-Radenkovic, per l'entusiasmo trasmessomi e per la chiarezza con cui mi ha formata e seguita in questo lavoro

la Professoressa Dott. Danielle Lévy, per la sensibilità con cui mi ha sempre incoraggiata, per i suoi suggerimenti che mi hanno sempre aperto nuove piste d'indagine

la Dottoressa Edith Cognigni, per il grande lavoro svolto nel seguire la redazione della ricerca e per tutti i suoi preziosi suggerimenti

Grazie al Prof Dott. Alberto Roncaccia, che mi ha orientato nelle prime scelte.

Un ringraziamento alle dottorande con cui ho condiviso la formazione nelle Scuole Dottorali delle Università di Friburgo e Macerata, in particolare a Tiziana Protti, per l'appoggio costante durante tutta la ricerca.

Un grande ringraziamento a tutti i miei informanti, senza i quali questa ricerca non esisterebbe:

ai dirigenti e al personale amministrativo, per la loro disponibilità

agli insegnanti, per aver accettato di svelarsi nelle loro interviste

Grazie anche alla mia famiglia, per la pazienza e l'interesse mostrato per il mio lavoro.
