

# INTERNAZIONALIZZAZIONE IN LINGUA ITALIANA? IL PUNTO DI VISTA DELLA COMUNITÀ ACCADEMICA SUL MULTILINGUISMO ALL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

*Claudia Borghetti*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

L'articolo propone alcune riflessioni sul ruolo occupato dalle lingue nei processi di internazionalizzazione delle università. Le considerazioni che presenta scaturiscono dai risultati ottenuti nel corso di uno studio di caso condotto presso l'Università di Bologna (UNIBO) nel quadro del più ampio progetto europeo ATIAH (*Approaches and Tools for Internationalisation at Home*, <https://research.ncl.ac.uk/atiah/>). L'indagine mirava a esplorare come studenti, personale (accademico e non accademico) e responsabili delle politiche educative di UNIBO concettualizzassero l'Internazionalizzazione e l'*Internazionalizzazione a Casa* in termini di pratiche esistenti e di prospettive future; intendeva quindi adottare una prospettiva emica e osservare questi fenomeni dal punto di vista della comunità universitaria locale.

Nelle pagine seguenti viene innanzitutto proposto un possibile quadro di riferimento che, qualificando le nozioni di "Internazionalizzazione" e "Internazionalizzazione a Casa" (§ 2), iscrive il tema dell'articolo, ovvero il dibattito sul ruolo delle lingue nelle università europee e italiane (§ 3). Verrà presentato poi il macrocontesto della ricerca, vale a dire sia il progetto ATIAH che l'Ateneo bolognese presso il quale sono stati raccolti i dati (§ 4). All'analisi commentata di questi ultimi sarà dedicata la parte finale dell'articolo (§ 5) che, come vedremo, approfondisce in particolare uno dei temi emersi nel corso dell'indagine, concentrandosi su come i soggetti intervistati si esprimono in merito alla relazione tra i processi di internazionalizzazione e le pratiche/politiche multilingui dell'Università di Bologna, con particolare riferimento alla lingua italiana.

## 2. INTERNAZIONALIZZAZIONE E *INTERNAZIONALIZZAZIONE A CASA*

### 2.1. *Un quadro defnitorio*

L'espressione "Internazionalizzazione" rimanda originariamente a un insieme di attività che, seppur isolate, prive di prestigio e di denominazione specifica, erano in uso in molte università già alla fine degli anni '70 (Brandenburg, De Wit, 2011). Tra queste, in primis, la mobilità studentesca<sup>2</sup>, i progetti di ricerca transnazionali e il reclutamento di

<sup>1</sup> Università di Bologna.

<sup>2</sup> Salvo quando esplicitamente segnalato, sulla scia di Schomburg e Teichler (2011: 23), intendiamo per "mobilità studentesca" sia l'esperienza di chi compie un intero ciclo di studi all'estero (i cosiddetti "studenti

docenti stranieri. Inizialmente tali azioni realizzavano strategie atte a potenziare la qualità della ricerca e della didattica attraverso la collaborazione tra università di paesi diversi; con il passare degli anni hanno però teso a trasformarsi da *strumenti* per il miglioramento in *obiettivi e fini ultimi* del cambiamento stesso (Beelen, De Wit, 2012). In altre parole, la qualità di un'università spesso viene misurata in base agli accordi di scambio siglati, al numero degli studenti internazionali che riesce ad attrarre e ai progetti di ricerca transnazionali in cui è coinvolta. Per molti (tra gli altri: Svensson, Wihlborg, 2010; De Wit, 2011; Bull, 2012), questo mutamento di prospettiva è da leggersi nel quadro della globalizzazione economica che, nell'attuale mercato mondiale dell'educazione terziaria, di fatto alimenta la competizione – più che la cooperazione – tra università.

La nozione di “Internazionalizzazione a Casa” (IaC) e l’omonimo campo interdisciplinare di ricerca sono venuti a costituirsi, a partire dall’inizio degli anni 2000, proprio in risposta a un’interpretazione di “Internazionalizzazione” che, legata a logiche commerciali, di fatto elude riflessioni sistematiche sui contenuti e sulle finalità dell’educazione universitaria (Teekens, 2007; Svensson, Wihlborg, 2010). In qualità di «movimento alternativo» (Brandenburg, De Wit, 2011: 15), l’IaC è stata inizialmente identificata con «any internationally related activity with the exception of outbound student and staff mobility» (Wächter, 2000: 6). A queste prime concezioni, delineate in termini oppositivi e quindi necessariamente imprecise, sono seguite elaborazioni più articolate, secondo le quali l’IaC sarebbe ad esempio:

the creation of a culture or climate on campus that promotes and supports international/intercultural understanding and focuses on campus-based activities (Knight, 2004: 20).

L’espressione IaC non si limita quindi a designare tutte le attività di contatto internazionale che si realizzano *on campus* e che cioè prescindono dalla mobilità all’estero; possiede piuttosto una propria natura definita, dato che indica le pratiche attraverso le quali un’università promuove attivamente atteggiamenti e apprendimenti di tipo interculturale. Intenzionalità e interculturalità tornano nella più recente definizione di Beelen e Jones, per i quali l’IaC è appunto

[...] the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum *for all students*<sup>3</sup> (Beelen, Jones, 2015: 69).

In questa prospettiva, l’IaC prevede che la dimensione interculturale sia deliberatamente pianificata dalle università e coerentemente integrata nel curriculum a più livelli, sia nei contenuti e nelle metodologie di insegnamento che nelle esperienze formative a cui sono esposti gli studenti al di fuori della classe (festival, visite guidate, ecc.). È da notare infine come questa definizione identifichi un tratto distintivo dell’IaC nella volontà di promuovere forme di apprendimento interculturale *per tutti gli studenti* e non soltanto per quella fortunata minoranza che ha l’opportunità di studiare all’estero.

internazionali”), sia il fenomeno del soggiorno di breve durata finalizzato alla maturazione di un numero di crediti universitari, tipico ad esempio dei Programmi Erasmus e Overseas.

<sup>3</sup> Corsivo aggiunto.

## 2.2. Elementi per una descrizione: strategie e pratiche

Se dalla definizione passiamo alla descrizione del fenomeno, l'IaC ha molto in comune con le strategie e le pratiche comunemente associate alla cosiddetta "Internazionalizzazione del Curricolo" (Leask, 2015, 2016), vale a dire la realizzazione di programmi di studio che:

- propongono contenuti di carattere internazionale e/o trattano le conoscenze disciplinari in ottica comparativa e transnazionale (Beelen, Jones, 2015);
- adottano metodologie di insegnamento provenienti da tradizioni accademiche diverse (Beelen, 2007), ad esempio combinano lezioni frontali con sessioni di lavoro di gruppo e *project work* individuali;
- prevedono per l'insegnamento l'impiego di lingue largamente conosciute (in genere l'inglese) e offrono agli studenti internazionali corsi aggiuntivi finalizzati all'apprendimento della lingua locale (Wächter, 2000); o, più in generale, affrontano la delicata questione dell'insegnare e dell'apprendere contenuti disciplinari in una lingua seconda (Beelen, 2007);
- si avvalgono di forme di mobilità virtuale (De Wit, 2016), prevedendo ad esempio progetti di collaborazione tra studenti di paesi diversi, tramite l'impiego di tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Al di là di queste affinità, l'IaC si contraddistingue rispetto all'Internazionalizzazione del Curricolo perché, come già sottolineato (§ 2.1), mira nel complesso a sviluppare consapevolezza e abilità di tipo interculturale (De Wit, 2011). Coerentemente a questa finalità educativa, si parla di IaC anche in riferimento a pratiche educative extracurricolari (tandem linguistici, festival dei popoli, mostre, ecc.) o a dispositivi organizzativi (ad esempio, l'offerta di soluzioni abitative che favoriscono l'incontro tra studenti locali e internazionali) che possano costituire occasioni di contatto o riflessione interculturali all'interno del contesto universitario. Parimenti, rientrano tra le attività di IaC tutte le iniziative che valorizzano la diversità culturale al di fuori della comunità accademica; in questo senso, l'organizzare progetti di *community service learning* e il prevedere tirocini in collaborazione con enti e associazioni locali sono altri esempi di realizzazione di strategie di IaC.

In sintesi, attraverso precise pratiche didattiche, culturali e gestionali, l'IaC mira a ottimizzare tutte le dimensioni di diversità presenti a livello curricolare, universitario e territoriale, per raggiungere obiettivi di tipo educativo. È evidente che, se così intesa, l'internazionalizzazione delle università non è interpretabile come il mero risultato della mobilità: non solo i campus sono sempre più spesso eterogenei sul piano culturale anche a prescindere dalla presenza di studenti e docenti internazionali, ma – e soprattutto – è ormai noto che, in assenza di precise politiche strategiche, la sola convivenza tra persone di provenienza diversa non basta a favorire scambio e sviluppo interculturali (Knight, 2011; Leask, 2015). Quest'ultima posizione non sembra però essere quella dominante nei discorsi sull'internazionalizzazione.

## 2.3. Perché internazionalizzare la formazione universitaria? Una questione di discorsi

Il dibattito sulle finalità dell'internazionalizzazione ha assunto ampiezza e articolazione tali da non poter essere enucleato in poche righe. Stier (2006) sembra comunque offrirne

un'efficace sintesi interpretativa. Individua infatti tre diverse letture del fenomeno dell'internazionalizzazione che, piuttosto diverse l'una dall'altra, corrispondono ad altrettante ideologie variamente collegate all'interculturalità: «Idealism», «Instrumentalism» ed «Educationalism».

La prima visione, di carattere normativo e spirito emancipatorio, muove dall'assunto che l'internazionalizzazione è positiva di per sé, dato che offre ai membri della comunità accademica l'opportunità di confrontarsi con l'Alterità e quindi di agire per sanare le disuguaglianze socio-economiche che separano loro stessi (i privilegiati) dagli altri (le vittime); oltre a fissare evidentemente obiettivi irrealistici, questa lettura promuove una visione etnocentrica del contatto interculturale che Stier riconduce alle dinamiche tipiche dell'imperialismo culturale occidentale. La prospettiva strumentale vede invece nell'internazionalizzazione un mezzo utile allo sviluppo economico e, nell'esperienza della diversità, l'occasione per gli universitari di sviluppare competenze facilmente spendibili nel mercato globale/multiculturale del lavoro. Infine, da un punto di vista educativo, un contesto di studio internazionale offre agli studenti l'occasione di sviluppare competenze interculturali, cioè di imparare a osservare le culture altrui e di riflettere sulle proprie. Stier sottolinea che queste tre ideologie non si escludono a vicenda; precisa anzi che di norma le università oscillano tra l'una e l'altra prospettiva, adottando politiche, strategie e pratiche di internazionalizzazione non sempre coerenti tra loro.

Di fatto, qualsiasi sia l'ideologia che ne alimenta i discorsi, l'internazionalizzazione è generalmente associata ai numeri della mobilità studentesca: quanto maggiore è la percentuale degli studenti internazionali che una università riesce ad attirare, tanto più efficaci sono valutate le sue strategie (ad esempio, per l'Italia: CRUI, 2018). Ciò non sorprende, dato che sono le stesse iniziative di riforma dell'educazione terziaria (tra cui il cosiddetto "Processo di Bologna") che «mirano ad incrementare il numero degli studenti e ricercatori stranieri nelle università di un paese» (Gazzola, 2010: 56). Nella stessa direzione si muovono poi i ranking internazionali di valutazione delle università: con indicatori come il rapporto percentuale tra la popolazione studentesca locale e quella internazionale, non solo dettano le strategie di internazionalizzazione delle singole istituzioni, ma influenzano anche le politiche educative del sistema universitario mondiale (Lane, Kinser, 2017). In sintesi, a qualsiasi livello definiti (internazionale, nazionale o locale), i discorsi sull'internazionalizzazione fanno sì che «universities compete for transnationally mobile students» (Risager, 2012: 112).

### 3. LE LINGUE E L'INTERNAZIONALIZZAZIONE

#### 3.1. *Verso il monolinguisma accademico?*

È ben noto che la competizione tra università internazionali favorisce l'inglese come lingua della comunicazione accademica, tanto nell'ambito della ricerca (Lane, Kinser, 2017) quanto in quello della didattica (ad esempio: Coleman, 2006; Bull, 2012; Wächter, Maiworm, 2014). In merito all'insegnamento, è in particolare il fattore di cui dicevamo – la volontà di aumentare i numeri degli studenti provenienti dall'estero – a svolgere un ruolo fondamentale in questa direzione: lo status di lingua franca internazionale ha reso l'inglese la lingua più studiata al mondo e, dunque, lo strumento più efficace per attrarre gli studenti internazionali. Dopotutto, a detta almeno dei giovani europei (European Commission *et al.*, 2015), le barriere linguistiche costituiscono uno dei fattori che scoraggiano dallo studiare all'estero e che più influenzano la scelta della destinazione per

chi decide di partire. Si moltiplicano conseguentemente i cosiddetti “corsi di studio internazionali” che, al di là di alcuni specifici criteri di accreditamento fissati a livello nazionale o locale, posseggono la comune caratteristica di essere insegnati parzialmente o totalmente in lingua straniera (vale a dire, nella maggioranza dei casi, appunto in inglese) (Wächter, Maiworm, 2014).

Il fenomeno dell'*English as a Medium of Instruction* (EMI) nel suo complesso ha portato molti a parlare di anglicizzazione delle università, o addirittura di «killer language» (Coleman, 2006) e «pandemic English» (Phillipson, 2009). Da una parte infatti il monolinguisimo cui tende la comunicazione scientifica fa temere che l'inglese occupi «sempre maggiori spazi nell'istruzione accademica sostituendosi alle lingue nazionali» (Gazzola, 2010: 60); dall'altra il fatto che internazionalizzazione e insegnamento in lingua inglese siano spesso considerati equivalenti fa sì che tutte le altre lingue straniere vengano marginalizzate (Phillipson, 2009; de Wit, 2011).

Senza approfondire oltre questo ampio dibattito sui rischi dell'EMI (ma si vedano ad esempio: Doiz *et al.*, 2012; Valcke, Wilkinson, 2017), diciamo che, specie considerata l'importanza accordata all'educazione plurilingue a livello europeo (Council of Europe, 2016; European Commission, 2018), dà da pensare che sia un criterio non linguistico come quello dell'attrattività internazionale a decidere degli usi linguistici di milioni di persone nelle università europee e mondiali.

### 3.2. *Le università tra bilinguismo, diglossia e multilinguismo*

Per scongiurare il rischio del monolinguisimo senza rinunciare ai vantaggi offerti dall'EMI, in seguito alla pubblicazione nel 2006 della *Declaration on a Nordic Language Policy*<sup>4</sup>, alcune università del Nord Europa hanno adottato politiche volte al bilinguismo, in cui gli usi di inglese e lingua locale sono pensati come complementari. Si parla in questi casi di «parallellingualism» per riferirsi appunto a indicazioni linguistiche ufficiali finalizzate a evitare l'erosione delle lingue nazionali, specie in un dominio come quello accademico che, per sua natura, è produttore di saperi e quindi potenziale motore del cambiamento sociale (Hultgren *et al.*, 2014).

Tutt'altro caso è quello riferito da Earls (2016) rispetto alle università tedesche che, a suo parere, stanno andando verso fenomeni di diglossia, con l'inglese nel ruolo di varietà di prestigio all'interno della comunicazione accademica. Non è da escludere che, come sottolineava Coleman già nel 2006, anche questi contesti possano diventare presto monolingui: se la relazione diglossica si misura sul fatto che, in una data società, le persone si servono della lingua meno prestigiosa per le comunicazioni locali e private e dell'altra per usi più spersonalizzati e formali, è molto probabile che con il tempo l'inglese sia destinato a diventare la lingua dell'educazione terziaria, proprio tramite la fase intermedia della diglossia.

Apparentemente solo una minoranza di università adotta politiche multilingui e, per lo più, si tratta di casi in cui l'inglese si aggiunge a situazioni già bilingui o plurilingui (si vedano: Doiz *et al.*, 2011; Bull, 2012). In compenso Risager (2012) propone un esempio di come alcune buone pratiche possano di fatto bastare a realizzare una «multilingual language policy», cioè «a policy of awareness, recognition and inclusion of language diversity» (2012: 117): si tratta per l'istituzione di creare le condizioni perché i repertori plurilingui dei membri della comunità accademica vengano valorizzati ogni volta che le

<sup>4</sup> <https://www.norden.org/en/declaration/language-declaration>.

circostanze lo rendono possibile. Ad esempio, anche nella classe disciplinare, i docenti possono favorire il lavoro di gruppo tra studenti che parlano – a qualsiasi livello – una determinata L1/L2, possono consentire loro di scrivere tesine o di leggere testi d'esame in altre lingue, ecc. Secondo Risager (2012: 126), questa «*policy of invitation*» all'uso libero delle lingue risponde ben più delle politiche mono- e bilingui alla reale conformazione linguistica sia dei campus universitari che delle società contemporanee.

### 3.3. *Il caso dell'italiano*

Seppure in misura ridotta rispetto a quello prevalentemente europeo delineato fino ad adesso, il dibattito sulle lingue dell'internazionalizzazione ha avuto interessanti risvolti anche in contesto italiano. Per offrirne un agile resoconto, ci concentriamo qui su due particolari documenti che, per destinatari, finalità e prospettive, possono servire a esemplificare posizioni diverse sul ruolo attribuito alle lingue nel quadro dell'internazionalizzazione dell'università italiana.

Il primo documento, i *Contributi della Commissione CRUI per l'internazionalizzazione* (CRUI, 2018), si esprime così sul tema:

*La lingua italiana rappresenta certamente un ostacolo significativo nell'attrazione di studenti internazionali, ma ciò è vero soprattutto quando ci troviamo a competere in discipline – l'economia ad esempio [...] che hanno una dimensione di per sé internazionale, ed in cui il predominio dell'accademia angloamericana è palese, sia nella realtà che nell'immaginario comune<sup>5</sup> (CRUI, 2018: 4).*

Il legame tra internazionalizzazione e capacità di attrazione di studenti dall'estero è manifesto; più implicito ma altrettanto chiaro è il riferimento alla lingua inglese: l'italiano è un ostacolo, perché – non essendo appunto l'inglese – scoraggia la mobilità in entrata, per le ragioni che dicevamo (§ 3.1). L'internazionalizzazione è qui evidentemente interpretata in chiave competitiva e strumentale (Stier, 2006), come rivelano anche alcune scelte lessicali come «competere» o «predominio». È da notare che la prospettiva non cambia neanche quando nel documento si parla di IaC; per fare solo un esempio:

*In Italia [...] la IaH<sup>6</sup> si è parzialmente realizzata grazie al lancio, e successivamente alla crescita, dell'offerta formativa in lingua inglese. Siamo però in ritardo rispetto al quadro europeo e internazionale (CRUI, 2018: 29).*

Di tenore molto diverso è stato il dibattito animato nel 2012 dall'Accademia della Crusca<sup>7</sup> e in seguito raccolto nel volume *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*. Trattandosi di una raccolta eterogenea di contributi, le prospettive da cui viene trattato il rapporto tra accademia e lingue sono molte e varie; ciò che accomuna la maggioranza degli interventi è comunque la convinzione che sia importante investire sull'italiano *anche* all'università. Come sintetizzato da Nicoletta Maraschio nella *Premessa*, l'uso e l'apprendimento della lingua italiana nell'educazione

<sup>5</sup> Corsivo aggiunto.

<sup>6</sup> *Internationalisation at Home*.

<sup>7</sup> L'iniziativa era nata in risposta alla pubblicazione di un comunicato in cui il Politecnico di Milano annunciava che a partire dall'a.a. 2013/2014 avrebbe offerto alcuni corsi magistrali e dottorali esclusivamente in lingua inglese.

terziaria sono da incentivare non solo per motivi di ordine politico, giuridico, sociale e culturale, ma anche per ragioni specificamente linguistiche: innanzitutto, la competenza in lingua italiana deve essere sviluppata anche all'università, dato che ancora oggi la lingua nazionale non è padroneggiata da tutti allo stesso modo; inoltre, come indicato dagli organismi europei, il plurilinguismo – non il monolinguisma in lingua inglese – è la meta educativa da raggiungere per finalità internazionali; infine, i parlanti – in questo caso studenti e docenti – hanno dei diritti linguistici, compreso quello di imparare e insegnare nella propria L1.

#### 4. LO STUDIO

##### 4.1. *Il progetto ATIAH*

*Approaches and Tools for Internationalisation at Home* è un progetto europeo, finanziato tra il 2016 e il 2018 dalla Commissione Europea nel quadro dell'ERASMUS+ Key Action 2. Composto da tre partner (Università di Newcastle in qualità di coordinatore, Università di Bologna e Università di Lovanio), aveva l'obiettivo di sviluppare una serie di strumenti utili a monitorare e migliorare le pratiche di IaC messe in atto dalle università europee.

La ricerca si è articolata in due fasi:

- in un primo momento, ciascun partner ha condotto uno studio nella propria università, intervistando studenti, personale (accademico e non accademico) e responsabili delle politiche educative, per esplorare i punti di vista di questi soggetti sulle politiche, strategie e pratiche di IaC messe in atto localmente;
- in una seconda fase, la prospettiva si è allargata e, su questioni simili, sono stati consultati soggetti (sempre sia studenti che staff) al di fuori del consorzio, tramite la somministrazione di un questionario online. Nel complesso l'indagine ha potuto contare sulle risposte di 342 persone di 333 università diverse.

Sulla base della ricerca condotta, sono stati delineati tre diversi strumenti di cui le università possono avvalersi per migliorare le proprie strategie e attività di IaC. Tutte queste risorse sono ora disponibili sul sito del progetto.

##### 4.2. *I numeri dell'internazionalizzazione all'Università di Bologna*

Per contestualizzare lo studio di caso condotto a Bologna nel corso della prima fase del progetto ATIAH, riportiamo alcune cifre relative all'internazionalizzazione di UNIBO, così come vengono segnalate sul sito e sulla brochure informativa dell'università<sup>8</sup>.

Nell'a.a. 2018/2019, su un totale di 87.758 studenti iscritti a corsi di studio e post lauream, 6.484 erano internazionali (pari al 7,39%). Nello stesso anno, l'offerta didattica complessiva ammontava a 221 corsi di studio, di cui 78 internazionali (62 dei quali in lingua inglese). Anche la mobilità per crediti in entrata (programmi Erasmus, Overseas, ecc.) presenta cifre notevoli, con 3.079 studenti che hanno svolto un periodo di studio a Bologna nell'a.a. 2018/2019. A questi indici di internazionalizzazione vanno aggiunti la serie considerevole di progetti finanziati da enti europei, il numero di studiosi in visita

<sup>8</sup> <https://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/luniversita-oggi-tra-numeri-e-innovazione> (22/04/2020).

dall'estero ogni anno e le migliaia di risorse bibliografiche internazionali messe a disposizione della comunità accademica locale.

#### 4.3. *La raccolta e l'analisi dei dati*

Nel quadro della prima fase della ricerca ATIAH (§ 4.1), a Bologna abbiamo intervistato nel complesso 26 persone: 9 tramite interviste semi-strutturate di durata compresa tra i 32 e i 53 minuti e 17 nel corso di due diversi *focus group*, uno dedicato al personale docente e non docente e uno agli studenti (durata: 1h35 e 1h22 rispettivamente).

Al di là del diverso strumento, le finalità di interviste e *focus group* erano comuni, cioè raccogliere i punti di vista della comunità accademica bolognese sulle politiche, le strategie e le pratiche di IaC messe in atto a UNIBO. Anche per questo i soggetti sono stati selezionati in modo da ricevere una prospettiva ampia sul fenomeno: degli intervistati, 2 erano docenti, 2 tecnici amministrativi con mansioni legate all'internazionalizzazione e 5 dirigenti di Ateneo con responsabilità per internazionalizzazione, didattica e corsi internazionali; ai *focus group* hanno invece partecipato rispettivamente 8 membri del personale docente e non docente e 9 studenti (4 locali, 5 internazionali).

Protocollo di intervista e linea guida per la conduzione dei *focus group* erano condivisi a livello di progetto, per garantire la comparabilità dei risultati. La lingua di lavoro è sempre stata l'italiano, tranne nel caso di un unico soggetto (I7-SI) che ha risposto parzialmente anche in inglese.

Tutti i dati sono stati trascritti e analizzati tematicamente (Braun, Clarke, 2006). A ciascun partecipante è stato assegnato un codice progressivo (I1, I2 ecc.), seguito da una sigla che serve a segnalare la specifica iniziativa di raccolta dati a cui ha partecipato (SI = *Semi-structured Interview*; FG = *Focus Group*).

### 5. UNO DEI RISULTATI: L'ITALIANO TRA LE ALTRE LINGUE

I risultati complessivi dello studio, che qui riportiamo in estrema sintesi, sono commentati in dettaglio in Borghetti e Zanoni (2020). Innanzitutto dall'indagine è emerso che visione strumentale ed educativa dell'internazionalizzazione (Stier, 2006) convivono nei discorsi della comunità UNIBO. Inoltre, nonostante pochi conoscessero l'espressione "Internazionalizzazione a Casa", gli intervistati<sup>9</sup> ne hanno spesso associato il significato alla valorizzazione del multilinguismo accademico e al dialogo interculturale *on campus*. Infine, un terzo tema emerso è quello che collega l'IaC ad auspicabili cambiamenti nell'offerta formativa di UNIBO; per alcuni degli intervistati, l'IaC rappresenterebbe infatti un'occasione per rinnovare in ottica internazionale i curricula di studio – e non solo quelli dei corsi internazionali.

Come anticipato nell'Introduzione, dei tre temi emersi dall'indagine, nelle pagine seguenti ci concentriamo su quello relativo al multilinguismo, facendo particolare attenzione al ruolo che gli intervistati attribuiscono alla lingua italiana nei processi e nelle strategie di internazionalizzazione dell'Università di Bologna. Come vedremo, le posizioni sono varie.

<sup>9</sup> Il termine "intervistato" è usato per riferirsi a tutti i partecipanti, indipendentemente dal fatto che siano stati coinvolti nelle interviste semi-strutturate o nei *focus group*.



### 5.1. Prove di bilinguismo italiano-inglese

Alcuni dei partecipanti allo studio, parlando delle lingue di UNIBO, si sono espressi in favore di una politica linguistica orientata al bilinguismo italiano-inglese. L'estratto 1 riporta uno di questi casi<sup>10</sup>:

- (1) I2-SI: Sul discorso linguistico l'università sta facendo due cose eh DIVERSE ma ma che sono tra di loro tra di loro interrelate. [...] Allora DA UN LATO c'è eh il valorizzare la lingua italiana come lingua: come lingua di insegnamento come lingua di utilizzo di utilizzo nel- nella nostra università. [...] L'altra cosa che si fa sul fronte linguistico, questo anche per aumentare il numero degli studenti INCOMING senza che ci sia una barriera linguistica è quello di: eh vabbè avere corsi internazionali che sono corsi interamente insegnati in inglese quindi in una lingua veicolare per cui possiamo accogliere anche studenti che non hanno una competenza di lingua italiana sufficiente a seguire delle lezioni universitarie, a dare esami, eccetera (.) eh: e anche SI INCORAGGIANO le Scuole ad avere un set di attività formative [...] avere un'offerta (.) in inglese o in altre lingue [...] è chiaro che sono soprattutto in contesti linguistici eh perché insomma è abbastanza evidente che un corso di matematica in tedesco non avrebbe un grandissimo successo [...].

Nell'esempio precedente, per ragioni diverse, italiano e inglese sono presentati come parimenti importanti. Il secondo serve in particolare ad «aumentare il numero degli studenti INCOMING»; il riferimento è ai corsi internazionali, mentre gli altri corsi sono semplicemente *incoraggiati* ad aprirsi a forme di EMI o di insegnamento in altre lingue. L'impressione è che questo ultimo accenno al multilinguismo sia in fondo periferico: il discorso di I2-SI, che già aveva perso di assertività nel passare a trattare dei corsi non internazionali, presenta qui un'ulteriore restrizione («soprattutto in contesti linguistici»).

L'intervento, anche forse per il ruolo dirigenziale ricoperto a livello istituzionale dal soggetto intervistato, si configura in gran parte come un discorso riportato dalle politiche d'internazionalizzazione dell'Ateneo bolognese. Oltre che dai contenuti, lo si capisce dal carattere informativo (più che argomentativo) della risposta, dalla precisa articolazione degli argomenti («due cose» che anticipano sia «DA UN LATO» che, poco dopo, «L'altra cosa»), nonché dalla presenza di alcune espressioni usate frequentemente nei discorsi sull'internazionalizzazione per riferirsi alla mobilità studentesca in entrata («barriera linguistica» e «accogliere») (cfr. ad esempio: CRUI, 2018).

### 5.2. Il multilinguismo come reazione all'inglese

Posizioni come quella riportata nell'estratto 1 convivono con opinioni diverse che, riscontrabili nei discorsi di studenti, docenti e personale tecnico-amministrativo, auspicano o suggeriscono una più decisa apertura di UNIBO al multilinguismo.

Molti di questi contributi sembrano stabilire o implicare una relazione oppositiva tra la diffusione dell'EMI all'Università di Bologna e le soluzioni che propongono in merito

<sup>10</sup> Il parlato degli intervistati è stato trascritto impiegando il sistema Jefferson (Atkinson, Heritage, 1999). Negli esempi riportati il lettore troverà in particolare le seguenti convenzioni: “(.)” segnala una pausa di lunghezza inferiore ai 0.2 secondi; il trattino e i due punti indicano rispettivamente la troncatura e l'allungamento di un suono; le lettere maiuscole (“TESTO”) sono usate per trascrivere un aumento di volume e, viceversa, “°testo°” per riportare una diminuzione di volume.

all'impiego delle altre lingue – italiano compreso – nell'insegnamento universitario. Si vedano a questo proposito i commenti fatti rispettivamente da un docente (estratto 2) e da uno studente (estratto 3), entrambi di area umanistica:

- (2) I16-FG: non necessariamente internazionalizzare significa usare l'inglese come lingua franca! [...] dell'internazionalizzazione fa parte anche (.) una (.) competenza che è multilinguistica °cioè: non è: il bilinguismo italiano-inglese°.
- (3) I15-FG: [...] in alcuni casi: è meglio: è più sensato anche eh: produrre contenuti multilingui invece che solamente in inglese lingua franca.

In un paio di casi, gli intervistati hanno anche formulato proposte che, per analogia con “EMI”, potremmo chiamare *Foreign Language as a Medium of Instruction*. Nell'estratto 4 è riportato a titolo di esempio il commento di uno studente.

- (4) I19-FG: beh magari istituire anche: (.) indipendentemente dalla Scuola (.) e mi riferisco soprattutto alle Scuole: tecnico-scientifiche come può essere ingegneria o: economia, non so (.) so che ci sono già però magari più corsi rendendoli magari obbligatori in in lingua, non necessariamente solo l'inglese per esempio (.) questo potrebbe anche attirare: studenti, che ne so, non solo dai paesi: magari canonici come possono essere: Francia, Inghilterra piuttosto che: anche: che ne so Norvegia.

Come emerge in questo caso, non solo ogni lingua straniera potrebbe essere usata come medium di insegnamento «indipendentemente dalla Scuola» (quindi, non solo nei contesti linguistici, come affermato da I2-SI nell'estratto 1), ma una tale politica linguistica potrebbe addirittura andare incontro ai discorsi sull'internazionalizzazione e servire ad attrarre studenti dall'estero.

In particolare in questi interventi volti al multilinguismo, colpisce la quasi totale assenza di riferimenti a una nota argomentazione critica nell'ambito dell'internazionalizzazione del curriculum, ovvero le difficoltà realizzative poste dalla limitata competenza in L2 dei docenti disciplinari (tra i tanti altri: Doiz *et al.*, 2011). Stupisce meno – ma pare comunque da segnalare, la mancanza di cenni al fatto che gli insegnamenti disciplinari possono anche prevedere finalità di apprendimento linguistico e quindi condurre a forme che chiameremmo di CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o, visto che parliamo di internazionalizzazione delle università, di CLI (*Integrated Content and Language*) (Valcke, Wilkinson, 2017).

Nel complesso e al di là delle ultime annotazioni, posizioni come quelle riportate in questa sezione sembrano voler ridimensionare il ruolo egemonico dell'inglese, ricollocandolo nel quadro del multilinguismo di cui evidentemente fa parte.

### 5.3. *L'italiano da preservare*

Se all'interno del nucleo tematico precedente la lingua italiana costituisce una componente del più ampio discorso sul multilinguismo, in altri interventi le sono dedicate riflessioni specifiche. Alcuni degli intervistati sottolineano che l'italiano deve necessariamente rimanere la lingua principale della comunicazione accademica all'Università di Bologna. Le ragioni alla base di questa posizione coincidono con molte

di quelle raccolte dall'Accademia della Crusca (Maraschio, De Martino, 2012), ad esempio: dato che, come qualsiasi altra lingua, l'italiano è una lingua di cultura che produce saperi e si arricchisce dei saperi che contribuisce a sviluppare, rinunciare significherebbe impoverire insieme università e società; esistono culture disciplinari, ad esempio quelle umanistiche, che, alimentandosi più di altre del contributo essenziale dell'italiano, sarebbero fortemente compromesse; l'italiano è la lingua nazionale e, in quanto tale, va tutelata. Quest'ultima posizione è chiaramente espressa da I8-SI, un docente con responsabilità istituzionali, all'inizio dell'estratto 5.

- (5) I8-SI: È evidente che noi potremmo avere (.) la maggioranza dei corsi resterà in italiano, dovrà restare in italiano, perché fin- finché saremo uno stato nazionale è giusto che sia così. Lo ha anche ribadito la Corte costituzionale recentemente<sup>11</sup>, però è chiaro che una quota dei corsi può andare (.) può essere in (.) ehm (.) può essere INTERNAZIONALE, cioè può essere espressa in ehm insegnata in altre lingue.

È interessante notare nelle parole di I8-SI che il discorso iniziale sull'importanza dell'italiano è seguito da una proposizione avversativa, tramite la quale il soggetto introduce una diversa considerazione e, soprattutto, un implicito: la lingua italiana non è la lingua dell'internazionalizzazione.

#### 5.4. *La lingua italiana come strategia di internazionalizzazione*

Due dei docenti, in momenti differenti della raccolta dati, hanno offerto una diversa visione del ruolo dell'italiano nel quadro del multilinguismo e dell'internazionalizzazione di UNIBO (estratti 6 e 7).

- (6) I14-FG: La forza anche simbolica di un Ateneo come quello di Bologna è puntare sull'internazionalizzazione non solo in inglese ma anche in italiano, cioè mantenere sempre quanto meno il plurilinguismo come: come cornice, da valorizzare [...].
- (7) I7-SI: Italian is the language to communicate in [...] and it is also a point of attraction for many students coming to the University of Bologna (.) People coming in to the University of Bologna both to study perhaps a course of Economics in English but also because the University of Bologna has (.) it is famous worldwide, and people want to come to Bologna and (.) and want to do it in a way that Italian is not neglected.

<sup>11</sup> Il riferimento è alla Sentenza 42/2017, in cui la Corte costituzionale ha giudicato incostituzionale «da possibilità che interi corsi di studio siano erogati esclusivamente in una lingua diversa dall'italiano». In riferimento a internazionalizzazione delle università e lingua italiana, nella sentenza si legge anche: «L'obiettivo dell'internazionalizzazione – che la disposizione de qua legittimamente intende perseguire, consentendo agli atenei di incrementare la propria vocazione internazionale, tanto proponendo agli studenti una offerta formativa alternativa, quanto attirando discenti dall'estero – deve essere soddisfatto, tuttavia, senza pregiudicare i principi costituzionali del primato della lingua italiana, della parità nell'accesso all'istruzione universitaria e della libertà d'insegnamento. [...] Le legittime finalità dell'internazionalizzazione non possono ridurre la lingua italiana, all'interno dell'università italiana, a una posizione marginale e subordinata, obliterando quella funzione, che le è propria, di vettore della storia e dell'identità della comunità nazionale, nonché il suo essere, di per sé, patrimonio culturale da preservare e valorizzare». <https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=2017&numero=42>.

Anche se la prospettiva da cui muove il commento di I14-FG sembra essere ancora una volta quella del bilinguismo italiano-inglese, le considerazioni che presenta vanno apparentemente in una direzione originale: la lingua italiana non ha bisogno di essere protetta; al contrario, se promossa e rafforzata, può contribuire a raggiungere gli obiettivi di internazionalizzazione di UNIBO, dato che partecipa attivamente a costruirne l'immagine e ad aumentarne il potere simbolico.

Il tema è affrontato anche da I7-SI, che però lo sviluppa in altri termini. La lingua italiana è parte integrante della tradizione dell'Alma Mater Studiorum; in quanto tale, alimenta l'immaginario collettivo a livello internazionale e contribuisce ad aumentare il valore del *brand* di UNIBO sul mercato globale dell'educazione (Borghetti, Zanoni, 2020). È dunque investendo anche sull'italiano che l'Università di Bologna può attrarre studenti internazionali e, conseguentemente, mettere in atto una propria peculiare strategia di internazionalizzazione.

## 6. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Anche se gli intervistati attribuiscono alla lingua italiana funzioni e ruoli vari nel quadro delle politiche e delle pratiche di internazionalizzazione dell'Università di Bologna, è da notare che la quasi totalità dei loro commenti sembra partire dal presupposto che l'internazionalizzazione di un'università si misuri sul numero di studenti che riesce ad attrarre dall'estero. Ciò vale anche per l'ultima prospettiva che abbiamo visto; in questo caso, l'unica – ma di certo non minimizzabile – differenza è che l'italiano affianca l'inglese e diventa anch'esso uno strumento utile a stimolare il fenomeno della mobilità studentesca in entrata.

Soprattutto nell'ottica dell'Internazionalizzazione a Casa, che come abbiamo visto valorizza le diversità in loco e si dà obiettivi di orientamento prevalentemente educativo (Stier, 2006), questo presupposto andrebbe problematizzato. Farlo non è semplice, visto che i discorsi sull'internazionalizzazione sono creati e ricreati in molteplici sedi, alcune delle quali rispondono a logiche di mercato e/o si sottraggono al dibattito educativo in virtù della propria posizione di enti valutatori indipendenti (si pensi ad esempio alle società che gestiscono i ranking internazionali). Detto questo, sarebbe utile che nel dibattito entrassero con più decisione le associazioni scientifiche, studiosi e ricercatori di area linguistica ed educativa, in Italia e non solo; per lungo tempo e un po' ovunque l'internazionalizzazione è stata infatti gestita in assenza di precise politiche linguistiche, se non addirittura ignorando il ruolo che le lingue (prime, seconde, franche, ecc.) e i loro usi svolgono nei processi educativi.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Atkinson J. M., Heritage J. (1999), "Jefferson's transcript notation", in Jaworski A., Coupland N. (a cura di), *The discourse reader*, Routledge, London/New York, pp. 158-66.
- Beelen J. (2007), *Implementing Internationalisation at Home*, European Association for International Education, Amsterdam.

- Beelen J., De Wit H. (2012), "Editorial", in Beelen J., De Wit H. (a cura di), *Internationalisation revisited: new dimensions in the internationalisation of higher education*. Centre for Applied Research on Economics and Management (CAREM), Amsterdam, pp. 1-3.
- Beelen J., Jones E. (2015), "Redefining Internationalisation at Home", in Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi P. (a cura di), *The European higher education area: between critical reflections and future policies*, Springer, Dordrecht, pp. 67-80.
- Borghetti C., Zanoni, G. (2020) "Student and staff perspectives on Internationalisation at Home: a local investigation", in Lundgren U., Castro P., Woodin J. (a cura di), *Educational approaches to internationalization through intercultural dialogue: reflections on theory and practice*, Routledge, New York, pp. 169-82.
- Brandenburg U., De Wit H. (2011), "The end of internationalization", in *International Higher Education*, 62, pp. 15-17.
- Braun V., Clarke V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", in *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, pp. 77-101.
- Bull T. (2012), "Against the mainstream: universities with an alternative language policy", in *International Journal of the Sociology of Language*, 216, pp. 55-73.
- Coleman J. A. (2006), "English-medium teaching in European Higher Education", in *Language Teaching*, 39, 1, pp. 1-14.
- Council of Europe (2016), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Language Policy Division, Strasbourg. (Trad. it., *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, in Italiano LinguaDue 8, 2, 2016:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.)
- CRUI (2018), *L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia: le università. Contributi della Commissione CRUI per l'internazionalizzazione*, CRUI, Roma.
- De Wit H. (2011), "Internationalization of higher education: nine misconceptions", in *International Higher Education*, 64, pp. 6-7.
- De Wit H. (2016), "Internationalisation and the role of online intercultural exchange", in O'Dowd, R., Lewis, T. (a cura di), *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*, Routledge, New York, pp. 83-96.
- Doiz A., Lasagabaster D., Sierra J. M. (2011), "Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction", in *World Englishes*, 30, 3, pp. 345-359.
- Doiz A., Lasagabaster D., Sierra J. M. (a cura di) (2012), *English-medium instruction at universities: global challenges*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Earls C. W. (2016), *Evolving agendas in European English-medium higher education: interculturality, multilingualism and language policy*, Palgrave Macmillan, New York.
- European Commission (2018), *Proposal for a Council recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*, Bruxelles, trad.it.: Raccomandazione del Consiglio su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue:  
[https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1cc186a3-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0017.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1cc186a3-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0017.02/DOC_1&format=PDF)  
con allegato: [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1cc186a3-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0017.02/DOC\\_2&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1cc186a3-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0017.02/DOC_2&format=PDF).
- European Commission, EACEA, Eurydice (2015), *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process implementation report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg;

[https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european\\_higher\\_education\\_area\\_bologna\\_process\\_implementation\\_report.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_bologna_process_implementation_report.pdf).

- Gazzola M. (2010), “La valutazione della ricerca e l'internazionalizzazione dell'università: quali effetti sulla diversità linguistica?”, *Plurilinguismo: contatti di lingue e culture*, 15, pp. 55-70.
- Hultgren A. K., Gregersen F., Thøgersen, J. (2014), “English in Nordic universities: ideologies and practices”, in Hultgren A. K., Gregersen F., Thøgersen J. (a cura di), *English in nordic universities: ideologies and practices*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 1-26.
- Knight J. (2004), “Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales”, in *Journal of Studies in International Education*, 8, 1, pp. 5-31.
- Knight J. (2011), “Five myths about internationalization”, in *International Higher Education*, 64, pp. 109-119.
- Lane J. E., Kinser K. (2017), “Rankings, higher education internationalisation and national strategies: trade-offs, policy levers and (un)intended outcomes”, in Hazelkorn E. (a cura di), *Global rankings and the geopolitics of higher education: understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society*, Taylor and Francis, New York, pp. 258-273.
- Leask B. (2015), *Internationalizing the curriculum*, Routledge, London.
- Leask B. (2016), “Internationalizing curriculum and learning for all students”, in Jones E., Coelen R., Beelen J., de Wit H. (a cura di), *Global and local Internationalization*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 49-53.
- Maraschio N., De Martino D. (a cura di) (2012), *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*, Laterza, Bari-Roma.
- Phillipson R. (2009), “English in higher education: panacea or pandemic?”, in Harder P. (a cura di), *English in Denmark: language policy, internationalization and university teaching*, Museum Tusulanum Press, Copenhagen, pp. 27-57.
- Risager K. (2012), “Language hierarchies at the international university”, in *International Journal of the Sociology of Language*, 216, pp. 111-130.
- Schomburg H., Teichler, U. (2011), *Employability and mobility of bachelor graduates in Europe*, Sense Publisher, Rotterdam.
- Stier J. (2006), “Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence”, in *Journal of Intercultural Communication*, 11, pp. 1-11.
- Svensson L., Wihlborg M. (2010), “Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective”, in *Higher Education*, 60, 6, pp. 595-613.
- Teekens H. (2007), “Internationalisation at Home: an introduction”, in Teekens H. (a cura di), *Internationalisation at Home: ideas and ideals*, European Association for International Education, Amsterdam, pp. 3-20.
- Valcke J., Wilkinson R. (a cura di) (2017), *Integrating content and language in higher education: perspectives on professional practice*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Wächter B. (2000), “Internationalisation at Home – the context”, in Crowther P., Joris M., Otten M., Nilsson B., Teekens H., Wächter B. (a cura di), *Internationalisation at Home. A position paper*, European Association for International Education, Amsterdam, pp. 5-13.
- Wächter B., Maiworm F. (a cura di) (2014), *English-taught programmes in European higher education: the State of Play in 2014*, Lemmens, Bonn.