

# PROPOSTE DIDATTICHE PER L'ITALIANO L2 A GIOVANI STUDENTI DI UN CORSO SERALE: IL CONTRIBUTO DELLA LETTERATURA TRANSCULTURALE ITALOFONA ALLA RIFLESSIONE SUL PLURILINGUISMO

Laura Campanale<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Il presente contributo intende evidenziare quanto l'impiego di testi della letteratura transculturale italoфона possa essere di grande aiuto nella didattica in classi plurilingui, per operare, tramite un approccio biografico, una riflessione sulle relative tematiche identitarie e linguistiche.

Per questo motivo, dopo aver illustrato i dati sulla presenza nelle scuole italiane di studenti con *background* migratorio, così come i principali riferimenti normativi italiani ed europei in termini di educazione interculturale e plurilingue, presenteremo alcuni estratti autobiografici di allievi non madrelingua italiana iscritti a un corso Italiano L2 del nostro indirizzo serale. L'input alla loro produzione è stato fornito dalla trattazione di due romanzi: *La mia casa è dove sono* (2012) di Igiaba Scego e (2012) e *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* di Elvira Mujčić.

Queste opere hanno consentito agli allievi di parlare di sé e delle proprie emozioni, operando un processo di ricostruzione identitaria e linguistica sulla base della descrizione degli stadi del proprio processo d'integrazione, a partire dall'arrivo in Italia.

I testi delle autrici, in particolare di Mujčić, hanno, inoltre, consentito di analizzare in classe le difficoltà iniziali affrontate dai giovani allievi non madrelingua italiana, ma anche le loro dinamiche e strategie, oltre che soprattutto le loro enormi potenzialità plurilingui che rappresentano un'enorme risorsa per il futuro del Paese.

## 2. ALLIEVI CON *BACKGROUND* MIGRATORIO NELLE SCUOLE ITALIANE: LA SFIDA DELL'INCLUSIONE

Secondo gli ultimi dati statistici del nostro Ministero dell'Istruzione (MIUR)<sup>2</sup> relativi all'anno scolastico 2022-2023, sarebbero presenti nelle classi italiane 914.860 allievi con cittadinanza non italiana, ossia il 11,2% del totale degli studenti in Italia, con una flessione nell'infanzia e nel primo ciclo e un incremento nella secondaria di II grado.

In aumento anche il numero dei nati in Italia, che raggiunge il 66,7%. Il 65,3% degli allievi con cittadinanza non italiana risulta concentrato nelle regioni al Nord, in particolare

<sup>1</sup> I.T.T. Mazzotti Serale Treviso.

<sup>2</sup> [https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO\\_Stranieri\\_2223.pdf/d5e2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484](https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484).

in Lombardia. Sono provenienti da quasi 200 Paesi del mondo: il 44,95% è di origine europea, seguono il continente africano (26,9%) e asiatico (20,2%)<sup>3</sup>.

L'eterogeneità dell'attuale pubblico scolastico, con classi multietniche, ma anche con tanti allievi italiani con "bisogni linguistici e formativi speciali" (cfr. MIUR, 2012), ci impone di rivedere il nostro sistema educativo e di accogliere la sfida per consentire una effettiva integrazione di tutti i soggetti. Tuttavia, non dobbiamo dimenticare, che il nostro Paese, già dagli anni Novanta, «[aveva] optato per un modello scolastico inclusivo con conseguente valorizzazione delle differenze [...] [...] [puntando sugli] strumenti dell'individualizzazione e della personalizzazione [...] per il conseguimento dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri» (Campanale, 2020a: 420):

[...] [l'individualizzazione] si prefigge «il raggiungimento di standard minimi comuni», o «delle competenze fondamentali del curricolo, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento» [...] [mentre] [...] [la personalizzazione] mira a «un adattamento degli obiettivi di apprendimento [secondo i] bisogni specifici dell'apprendente», ricorrendo a «strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive (Baldacci, 2006: 11, in Campanale, 2020a: 420).

In linea di massima, nella scuola italiana, «prevale una forma integrata con inserimento del neo arrivato straniero nella classe normale e accompagnamento costante di laboratori linguistici durante l'anno e con corsi intensivi a inizio anno o durante le ferie estive» (Ongini, Nosenghi, 2009: 179).

Sulla base della nostra esperienza didattica, il modello proposto da Bettinelli (2013), che esplicheremo in seguito, ci sembra, in ogni caso, il più indicato, in quanto si rapporta "ai bisogni linguistici" degli allievi non madrelingua italiana sulla base dei diversi "stadi" della linguistica acquisizionale (cfr. Villarini, 2015: 166), come indicato anche «in più punti del QCER» (ivi: 170).

### 3. INTERCULTURALITÀ E PLURILINGUISMO: RIFERIMENTI NORMATIVI ITALIANI E STRUMENTI EUROPEI

Dal 1990 l'Italia è diventata un paese di forte immigrazione, da cui la necessità di adattare la didattica ai fondamenti della linguistica migrazionale (Krefeld, 2004; Vedovelli, 2011), che sottolinea soprattutto «lo stretto rapporto [...] tra lingua e identità» (Palumbo, 2017: 99)<sup>4</sup>.

Le nostre classi plurilingui rappresentano, infatti, un'enorme risorsa, in quanto gli allievi non madrelingua italiana risultano portatori di competenze multiple dal punto di vista linguistico e culturale.

È pertanto evidente lo sforzo che dovrebbe essere intrapreso dall'intera comunità educante per applicare i fondamenti della pedagogia interculturale e della linguistica migrazionale alla pratica didattica. Quest'ultima dovrebbe essere orientata a riconoscere, comprendere, rispettare e valorizzare le diversità, nonché le relative identità culturali, sostenendo il plurilinguismo nell'ambito di un'educazione inclusiva, orientata al dialogo, alla tolleranza, all'ascolto empatico e al confronto democratico all'interno di una società plurale e multietnica.

<sup>3</sup> Cfr. <https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-aumentano-i-nati-in-italia-sono-il-66-7-cala-il-totale-generale>.

<sup>4</sup> Cfr. Campanale (2024a: 148).

Dal punto di vista normativo sono numerose le direttive ministeriali italiane che a partire dagli anni Novanta, con l'intensificarsi dei flussi migratori, si sono succedute per regolamentare l'accoglienza, l'inserimento, l'apprendimento e l'integrazione degli allievi non madrelingua italiana, così come l'educazione interculturale (cfr. Campanale, 2023: 614-615).

Nella circolare ministeriale nr. 205 del 26/7/1990 si tematizza, ad esempio, per la prima volta, l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana e l'educazione interculturale per tutti (cfr. Cillo, 1990), mentre in quella successiva nr. 73 del 2/3/1994 si afferma che l'educazione interculturale in una società multiculturale può servire a prevenire fenomeni di razzismo e di antisemitismo grazie alla disponibilità al dialogo e al rispetto delle diverse identità culturali (cfr. Cillo, 1994)<sup>5</sup>.

Il DPR 394 del 31/8/1999<sup>6</sup> indica, invece, le modalità di iscrizione, accoglienza e inserimento dei minori e la formazione per gli adulti immigrati, sottolineando l'importanza dell'apprendimento dell'italiano. Per una effettiva integrazione, nonché per il relativo successo scolastico è, infatti, fondamentale una adeguata competenza dell'italiano, non solo come lingua di comunicazione, ma anche come lingua dello studio, aspetto rilevante nella scuola superiore.

Tra le norme più significative si devono indubbiamente annoverare *Le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014), in cui si affrontano diverse questioni basilari per il successo formativo, tra cui la valorizzazione della lingua e cultura d'origine e del plurilinguismo sulla base della politica linguistica trilingue promossa dall'Unione Europea.

Non dobbiamo, inoltre, dimenticare il prezioso e importante contributo fornito da diversi organismi internazionali, come ONU, UNESCO, CERI, OCSE ed europei (Consiglio d'Europa, Unione Europea), all'educazione interculturale, nell'ottica di assunzione di atteggiamenti e comportamenti che stimolino l'accettazione e la promozione dell'interdipendenza e della cooperazione tra le nazioni, in seguito alla crescente presa di coscienza dei cambiamenti globali.

In tal senso risultano di fondamentale rilievo le *Linee Guida per l'educazione interculturale* elaborate dal CNS (Centro Nord-Sud) del Consiglio d'Europa nel 2008<sup>7</sup> che sottolineano l'importanza di sviluppare a scuola un'adeguata educazione interculturale nel nostro mondo sempre più globalizzato e interconnesso. Nel documento si legge che l'educazione interculturale «comprende l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione allo sviluppo sostenibile, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti» (CNS, 2008: 10). All'istruzione spetta, pertanto, il compito di assicurare agli studenti tramite un "apprendimento trasformativo" la capacità di «muoversi verso un modello di partenariato tra popoli, culture, religioni, a livello micro e macro [...] [, pervenendo] a processi di decisione partecipata a tutti i livelli» (ivi: 13-14). Una competenza comunicativa interculturale si fonda, quindi, «sull'educazione al raffronto, alla mediazione, all'incontro tra differenze» (Lugarini, 2016b: 556; 558) e «richiede lo sviluppo di abilità relazionali specifiche» (Balboni, 2015: 7).

Anche nel *Quadro comune di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER) del 2001 si fa riferimento «allo sviluppo del plurilinguismo e al rispetto reciproco delle lingue delle culture degli Stati membri» (Lugarini, 2016a: 238):

l'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione [...] [ponendo come] obiettivo cruciale dell'educazione linguistica [...] [!]a promozione dello sviluppo completo e armonioso della personalità dell'apprendente e del

<sup>5</sup> Cfr. Campanale (2023: 614-615).

<sup>6</sup> Cfr. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/11/03/099G0265/sg>.

<sup>7</sup> <https://rm.coe.int/168070eb8f>.

riconoscimento della propria identità, arricchita dall'esperienza dell'alterità che si esprime attraverso la lingua e la cultura [...] (*ibidem*).

Sempre nel QCER, il plurilinguismo viene «definito come la capacità degli individui di usare più di una lingua nella comunicazione sociale, qualunque [ne] sia la padronanza» (Minuz, 2014: 110), da cui l'importanza di saper impiegare “strategicamente” le diverse lingue del proprio repertorio linguistico.

C'è da dire, inoltre, che rispetto alla versione del QCER del 2001, il *Companion Volume* del Consiglio d'Europa del 2020 ha sottolineato che «le competenze plurilinguistiche e pluriculturali rappresentano una delle principali risorse educative [...] rese necessarie dall'emergere delle nuove esigenze della società» (Bartoli Kucher, 2020: 515-516):

In classi eterogenee come quelle odierne è fondamentale dare spazio alle rispettive lingue madri, da un lato perché l'apprendimento e l'uso della lingua madre rappresenta uno dei fondamentali diritti dell'uomo [...], dall'altro perché il ruolo della formazione è quello di preparare gli apprendenti a interagire in una società plurilingue e pluriculturale [...] (ivi: 516).

Anche Santipolo (2023: 108) sostiene che l'educazione linguistica debba cercare di valorizzare tutte le lingue «del repertorio linguistico [...] della classe, [...] [nell'ambito di] un'educazione interculturale che fuoriesce dalle mura scolastiche per preparare alla vita nella nuova società, [...] concetto [che può essere] esteso anche [...] [al]la didattica della letteratura [in un'ottica] multilingue».

Tra i diversi documenti europei non dobbiamo, altresì, dimenticare il CARAP (2012) per un approccio plurale alle lingue e culture e la *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2016)<sup>8</sup>.

In conclusione, possiamo affermare che una didattica in prospettiva plurilingue non solo corrisponde «meglio alle caratteristiche dell'apprendente adulto e ai suoi reali comportamenti linguistici», ma anche ai bisogni della nostra attuale «società multilingue e multiculturale» (Minuz, 2014: 110).

#### 4. PROPOSTE FORMATIVE PER GIOVANI ADULTI CON *BACKGROUND* MIGRATORIO ALL'ITT MAZZOTTI SERALE: IL CORSO PON FSE “*BACK TO SCHOOL*”

All'interno dell'educazione degli adulti, il percorso formativo di II livello<sup>9</sup> dell'Istituto tecnico per il turismo e le relazioni internazionali, in cui dal 2004 insegniamo lingua straniera e italiano L2, accoglie allievi maggiorenni, anche stranieri, che vogliono conseguire il diploma di scuola superiore (Campanale, 2023: 612)<sup>10</sup>.

Basandosi sull'accreditamento delle competenze personali, linguistiche e professionali pregresse degli allievi (cfr. Minuz, 2014: 107), ci si propone, nell'ambito del *life long learning*, «di arginare fenomeni di dispersione e marginalizzazione», nonché «di potenziare le conoscenze linguistiche, culturali e professionali [...] [per] una adeguata ri/qualificazione lavorativa [...] [e l'inclusione di tutti gli allievi, compresi quelli] con percorso migratorio» (Fundarò, 2022, in Campanale, 2023: 613)<sup>11</sup>, anche tramite attività di supporto (sportello didattico).

<sup>8</sup> Cfr. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026> e <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.

<sup>9</sup> Per ulteriori informazioni sul sistema dell'istruzione degli adulti in Italia, si veda: <https://miur.gov.it/istruzione-per-gli-adulti-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>.

<sup>10</sup> Cfr. Campanale (2024a: 144).

<sup>11</sup> *Ibidem*.

Per gli allievi non madrelingua italiana sono previsti, corsi intensivi extracurricolari pomeridiani con gli allievi del diurno, oltre a eventuali percorsi specifici, come il corso PON FSE del 2020-2021, di cui tratteremo in seguito.

Per quanto riguarda l'utenza, il 70% è rappresentato da «allievi maggiorenni provenienti dal diurno, tra cui diversi stranieri, che per qualche motivo hanno interrotto gli studi; segue un 25% di discenti non madrelingua italiana e solo un 5% di adulti lavoratori che intendono conseguire il diploma finale» (Campanale, 2023: 613).

Il 30% degli iscritti è di fatto rappresentato da studenti con *background* migratorio di diversa età, provenienza, di prima, seconda, terza generazione, così come alcuni oriundi italiani: si tratta, quindi, di un pubblico eterogeneo per età, nascita/ingresso in Italia e competenze linguistiche, con alto rischio di abbandono scolastico.

Particolarmente problematica risulta la gestione dei nuovi arrivi non scolarizzati in Italia con notevoli problemi nella lingua italiana, in particolare a livello di scrittura e nei diversi linguaggi specifici (economia, diritto etc.). In questo caso ci si avvale prioritariamente del supporto e della collaborazione dei CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti)<sup>12</sup>, sia per gli allievi con scarsa scolarizzazione, sia per quelli scolarizzati, ma con nessuna conoscenza dell'italiano (Arcuri, 2020: 144-153).

Indubbiamente, è indispensabile una sinergia di azioni formative per «politiche di integrazione e di accoglienza della diversità [...] [tramite] approcci relazionali e interculturali»<sup>13</sup> che approfondiscano o perfezionino, allo stesso tempo, l'impiego della lingua italiana, in particolare della scrittura. In tal senso, il modulo dedicato alla letteratura transculturale italoфона e al successivo *storytelling* autobiografico all'interno del nostro corso PON FSE si è rivelato di primaria importanza per lo sviluppo dell'aspetto della narrazione in un contesto inclusivo, ma allo stesso tempo anche per una riflessione identitaria e socioculturale dei discenti interessati.

Il corso PON FSE<sup>14</sup> “*Back to school*”, finanziato con i fondi europei, si è tenuto da metà ottobre a metà aprile 2020-2021 nel nostro istituto ed era finalizzato all'inclusione sociolinguistica di giovani adulti con percorso migratorio del nostro percorso serale. La composizione del gruppo era eterogenea: si trattava soprattutto di donne dei paesi dell'Est, del Sudamerica, anche oriunde, del Nordafrica e della Cina (cfr. Campanale, 2023: 617).

Il corso era strutturato in moduli con contenuti transculturali e attività inclusive, tra cui uno sulla letteratura transculturale italoфона e la produzione di racconti autobiografici. Si è privilegiato un approccio biografico (Cadorna, Luise, 2021: 48-49) e umanistico-affettivo (Morselli, 2016), proponendo testi di diverso genere e attività cooperative (Campanale, 2023: 617).

Buoni i risultati dei corsisti in termini di apprendimento, ma soprattutto di motivazione, autostima e autoconsapevolezza delle proprie potenzialità. Rispetto agli obiettivi prefissati<sup>15</sup>, sono migliorate le abilità orali, soprattutto in termini di fluency, così come quelle scritte in relazione alla comprensione delle diverse tipologie testuali e alla

<sup>12</sup> Cfr. nota 9.

<sup>13</sup> Cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus300317>.

<sup>14</sup> PON sta per Programma Operativo Nazionale e FSE per Fondi Strutturali Europei. Il corso “*Back to school*” rientrava nel PON del MIUR, intitolato “*Per la Scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento*”, con durata settennale, cioè dal 2014 al 2020. Si trattava di un piano di interventi per «creare un sistema d'istruzione e di formazione di elevata qualità»:

<https://www.istruzione.it/pon/#:~:text=Cos%20il%20PON,di%20formazione%20di%20elevata%20qualit%C3%A0>.

<sup>15</sup> Tra gli obiettivi specifici: sviluppare la capacità narrativa a livello orale e scritto; sviluppare le abilità di scrittura in contesti inclusivi e interculturali; sviluppare la creatività nella scrittura; comprendere, analizzare anche testi autentici di letteratura dell'emigrazione; analizzare e ampliare il lessico; rinforzare alcune strutture grammaticali; produrre testi di vario genere, tra cui anche quelli autobiografici.

relativa produzione di testi; si sono, inoltre, registrati un ampliamento lessicale e una riduzione degli errori in ambito morfosintattico.

## 5. LETTERATURA TRANSCULTURALE ITALOFONA E APPROCCIO BIOGRAFICO NELLE CLASSI PLURILINGUI

Il termine «transculturazione» fu introdotto dal sociologo Fernando Ortiz Fernández nel 1940 e in seguito perfezionato dal filosofo Wolfgang Welsch nel 1999 (cfr. Reichardt, 2020: 649) con l'obiettivo di indicare «la condizione e/o l'intenzione di trascendere il radicamento in una sola cultura» (Sinopoli, Contarini, 2023: 9, in Baratta, 2023: 161).

Nelle nostre società sempre più globali e fluide, i concetti di “multi- e in-terculturalismo” non risultavano, infatti, più adeguati a cogliere le complessità delle relative dinamiche culturali ormai caratterizzate da «[...] attraversamenti, [...] intrecci, [...] interdipendenze sempre più strette, [...] incroci, [...], e [...] spazi *in between*» (Reichardt, 2020: 650), per cui serviva un approccio «creativo» in grado di costruire «un dialogo culturale multilaterale con l'altro» (ibidem):

Transculturalismo è dunque un termine che non solo abbraccia l'ibridazione [...], ma che serba in sé la forza catartica della volontà di spingersi verso l'altro (ivi: 651).

Come sostiene Gnisci (2011) «[l]a Transculturazione aiuta a riconoscere come evidente, la storia propria di ogni cultura, a ibridarsi con altre culture e a generare nuove forme 'creole' e imprevedibili». Da questo punto di vista, l'Italia, a causa del suo passato, della sua lingua e cultura, può essere considerata, da sempre, in ambito europeo, un «laboratorio transculturale» per eccellenza (Reichardt, 2006: 93, in Reichardt, 2020: 651).

Nel nostro secolo, è proprio nella cosiddetta letteratura italoфона transculturale che le dinamiche sopra descritte si concretizzano al meglio grazie a diverse opere di autori della seconda generazione, come ad esempio, Igiaba Scego, di cui tratteremo in seguito. Pertanto, possiamo affermare che:

gli scrittori transculturali sono in grado di leggere e interpretare con uno sguardo pluriprospettico, grazie al loro 'essere in-between', sospesi tra spazi e tempi differenti. Infatti, vivono il dislocamento, reale e metaforico, in una sorta di equilibrio tra presente e passato, tra cultura d'origine e cultura del paese d'arrivo (Emanuele, 2023: 344).

Dal punto di vista didattico, nelle nostre classi ormai plurilingui, i testi della letteratura transculturale italoфона svolgono indubbiamente un ruolo determinante per la valorizzazione dell'identità e delle competenze multiple dei discenti con percorso migratorio.

Da qui l'importanza di ricorrere a un approccio biografico anche nei percorsi scolastici serali, visto che si presta a molteplici scopi, tra cui la facilitazione della memorizzazione, lo sviluppo dell'empatia e della competenza narrativa (cfr. Favaro, 2014: 14; 17).

Già a partire dagli anni Ottanta, l'autobiografia veniva, infatti, impiegata con successo «nell'insegnamento delle lingue ad adulti per scopi didattici, per stimolare negli studenti la capacità di riflessione autonoma e il collegamento tra le nozioni apprese e la propria esperienza personale» (Cadorna, Luise, 2021: 53-54).

Anche Demetrio (1996) si serve dell'auto-biografia come metodo di formazione degli adulti, [in quanto] strumento di *empowerment*, [con] [...] potere curativo e cognitivo [capace di] [...] favorire la crescita della fiducia e dell'autostima» (Cadorna, Luise, 2021: 51).

Nella didattica dell'italiano L2 e LS si ricorre, inoltre, da anni all'auto-biografia linguistica<sup>16</sup>, per analizzare i rapporti tra lingua materna e altre lingue come «costitutiv[i] delle nostre identità» (ivi: 52)<sup>17</sup>, in quanto:

[favorisce non solo l'auto-consapevolezza sui propri usi attraverso la narrazione del vissuto linguistico [...] [ma anche] riflessioni retrospettive metalinguistiche sulle risorse plurilingui [...] in linea con le politiche linguistiche ed educative promosse in seno all'Unione Europea e al Consiglio d'Europa, [...] (Ferroni, 2023: 245).

Per tutti questi motivi, abbiamo deciso di dedicare un intero modulo del nostro corso PON FSE alla trattazione e analisi di alcuni estratti di romanzi della letteratura transculturale italoфона, nonché alla successiva produzione di testi autobiografici da parte degli allievi iscritti.

In merito alla metodologia, si è partiti dall'esplicitazione della differenza tra letteratura migrante (cfr. Luzi, 2019: 169-189; Brunet, 2010: 27) e "italoфона transculturale" (Kleinhans, Schwaderer, 2013: 12-13), nonché sulle relative principali tematiche del genere in questione. In seguito, si sono fornite alcune informazioni inerenti alle autrici dei due romanzi selezionati, ossia Igiaba Scego con *La mia casa è dove sono* (2012) e Elvira Mujčić con *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* (2012) (cfr. Campanale, 2024a: 144).

Prima di procedere alla lettura di alcuni estratti dei romanzi proposti, i corsisti avevano lavorato in gruppo discutendo, con rispetto alle proprie esperienze personali, su argomenti quali: identità, madrepatria, lingua/e, integrazione e, successivamente, avevano estrapolato le relative informazioni dai rispettivi romanzi. La discussione in *plenum* aveva permesso di evidenziare gli aspetti più importanti connessi agli ambiti presi in considerazione<sup>18</sup>.

A conclusione del modulo è stato richiesto ai partecipanti di produrre dei testi autobiografici sulla base della propria esperienza migratoria, anche in relazione al processo di ridefinizione identitaria e linguistica, riportando le difficoltà incontrate in Italia, così come i traguardi raggiunti. I racconti venivano letti in classe su base volontaria e servivano come spunto per una riflessione e discussione finale in *plenum*.

I testi autobiografici non sono stati sottoposti a valutazione (Bruni, Pegoraro, 2024), in quanto il nostro obiettivo non era la correzione degli errori, ma incoraggiare il percorso di crescita dei nostri corsisti<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Per auto-biografia linguistica si intende «una narrazione più o meno lunga, più o meno completa nella quale una persona si racconta riguardo ad una tematica particolare, quella del suo rapporto con le lingue, nel quale ha avuto un vissuto particolare, in specifici momenti» (Perregaux, 2002: 83, in Cognigni, 2020: 406).

<sup>17</sup> Cfr. Corti (2012: 449); Ferroni (2023: 244).

<sup>18</sup> All'inizio dell'attività sono stati elaborati concetti come identità, madrepatria, lingua/e, integrazione all'interno di mappe concettuali, partendo dalle libere associazioni correlate; in seguito il docente ha fornito alcune tabelle sugli argomenti di cui sopra da compilare, prima individualmente, e da discutere, successivamente, all'interno dei gruppi, descrivendo le emozioni/sensazioni che emergevano. I risultati sono stati, infine, riportati in classe e discussi in *plenum*. Con la stessa metodologia gli allievi dovevano recuperare i medesimi concetti (identità, madrepatria, lingua/e, integrazione) all'interno delle opere delle autrici, sempre prima individualmente, e, dopo un confronto in gruppo, dividerli con la classe.

<sup>19</sup> Per non bloccare la libera espressione e lo sviluppo di una maggiore autostima, non si è proceduto a valutare le produzioni autobiografiche, ma sono stati "segnalati" all'interno dei rispettivi racconti periodi poco chiari, lessico da modificare e strutture morfosintattiche da rivedere, cercando di fornire, comunque, un *feedback* positivo. Nelle lezioni successive si è proceduto a tematizzare e analizzare in classe le principali difficoltà rilevate, proponendo, ad esempio alcuni esercizi di rinforzo lessicale o grammaticale da eseguire

## 6. RACCONTI AUTOBIOGRAFICI DI GIOVANI ADULTI NON MADRELINGUA ITALIANA DEL CORSO PON FSE: IL LUNGO PERCORSO PER L'INTEGRAZIONE SOCIO-LINGUISTICA

Soprattutto per gli allievi non madrelingua italiana la scrittura risulta l'abilità più ostica, «in quanto implica la conoscenza di diverse variabili (grammaticali, testuali, pragmatiche, stilistiche ecc.), [...], senza il fondamentale supporto dei tratti distintivi dell'oralità e della comunicazione non verbale» (Campanale, 2020b: 270).

Il metodo autobiografico, già in precedenza esposto, facilita indubbiamente il processo, sostenendo la motivazione e riducendo il filtro affettivo, ma necessita di una adeguata preparazione e di un'azione di “sostegno” da parte del docente.

In linea di massima, la scrittura di un testo si articola in tre macro-fasi (a loro volta suddivise in sottofasi), ossia la pianificazione, la stesura e la revisione<sup>20</sup>, prima dell'editing e della pubblicazione.

Nella prima fase, di raccolta e organizzazione delle idee, gli allievi sono stati facilitati dalle attività svolte ed esplicitate nel paragrafo precedente (mappe concettuali; compilazione e discussione di tabelle su tematiche come identità, madrepatria, lingua/e, integrazione; lavoro di comprensione, analisi e riflessione di alcuni estratti dei romanzi autobiografici citati), da cui hanno potuto trarre gli spunti principali e la struttura su cui basare la redazione del proprio racconto autobiografico.

Per la stesura si è consigliato ai corsisti di sviluppare i punti individuati nella fase precedente, facendosi ispirare dal flusso della memoria personale e familiare, ma anche dalle suggestioni dei testi delle autrici e dalle discussioni emerse in classe.

Si è inoltre suggerito di recuperare foto/immagini particolarmente significative relative al proprio percorso personale (prima, dopo l'arrivo in Italia e ora), ripensando alle sensazioni/emozioni provate in questi diversi momenti, cercando di “penetrarle” e descriverle con le proprie parole.

Questo approccio, che può risultare particolarmente doloroso, perché può far riaffiorare talvolta ricordi traumatici, è stato reso possibile grazie al fatto che gli studenti si erano già confrontati con i romanzi autobiografici delle autrici e si erano identificati con le loro sofferenze, sperimentando il valore catartico della scrittura.

Per quanto concerne, invece, la fase della revisione, facciamo riferimento a quanto già indicato nella nota 19 di questo articolo.

In questa sede abbiamo, tuttavia, deciso di proporre la versione finale delle rispettive produzioni, in modo da consentire al lettore una più rapida comprensione, data l'eterogeneità del pubblico e delle relative competenze in italiano.

Qui di seguito presenteremo, pertanto, gli estratti più significativi dei racconti autobiografici di alcuni allievi non madrelingua italiana iscritti al corso PON FSE in questione. I testi sono stati prodotti a conclusione del modulo dedicato alla letteratura transculturale italoфона dopo aver presentato, analizzato e discusso le opere di Scego e Mujčić.

Dato che sono state proposte dai corsisti tematiche simili, come: descrizione del viaggio e dell'arrivo in Italia, prime esperienze scolastiche o lavorative, riflessioni sul legame tra lingua e identità, considerazioni sul livello d'integrazione raggiunto e sul valore

anche autonomamente a casa, da alcuni siti come: [http://www.oneworlditaliano.com/corso-di-italiano/esercizi-corso-di-italiano/corso\\_di\\_italiano\\_25.aspx](http://www.oneworlditaliano.com/corso-di-italiano/esercizi-corso-di-italiano/corso_di_italiano_25.aspx). Alla fine, si sono invitati gli allievi a operare le relative revisioni, modifiche o integrazioni all'interno dei propri testi, prima di ripresentarli al docente. Per il “trattamento” degli errori si rimanda al volume di R. Grassi (a cura di) (2018), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Franco Cesati Editore, Firenze.

<sup>20</sup> Cfr.

[https://assets.loescher.it/risorse/download/risorseante2010/educazionelinguistica/download/interattivo/scrittura/help/guida/index\\_01.html](https://assets.loescher.it/risorse/download/risorseante2010/educazionelinguistica/download/interattivo/scrittura/help/guida/index_01.html).

dell'esperienza migratoria, abbiamo proceduto a raccogliere il materiale, suddividendolo in diverse sezioni per poter commentare con maggiore facilità i relativi contenuti.

### 6.1. *Viaggio e arrivo in Italia*

La maggior parte dei ragazzi arriva in Italia tra gli anni 2000 e il 2010, in concomitanza con i periodi di crisi economica e di instabilità mondiale.

Si tratta per lo più di adolescenti che hanno già svolto, come minimo, le scuole elementari nei loro paesi: la loro prima socializzazione è quindi avvenuta, come in Mujčić, nella lingua materna.

Raggiungono, accompagnati da altri parenti, le madri in Italia che fanno le badanti. Sentimenti contrastanti (tristezza per quello che si lascia, paura del futuro, ma anche trepidazione nel rivedere la propria madre e curiosità per il nuovo paese) li assalgono prima del lungo viaggio che, per chi proviene dall'Est, avverrà in pulmino.

Sembra esserci una corrispondenza tra le sensazioni negative provate e la natura («il viaggio era “cupò”» o «faceva molto freddo»), come in Mujčić.

L'arrivo in Italia non è stato per nessuno facile: una forte sensazione di solitudine, distacco dagli affetti più cari nella propria madrepatria, sensazione di estraniamento a causa del cambiamento di casa (appartamenti piccoli e a volte precari) e di città (dalla metropoli alla periferia italiana)<sup>21</sup>, enormi difficoltà linguistiche, anche per gli ispano-parlanti, che creano malessere, imbarazzo e impotenza:

Appena ho compiuto undici anni, nel novembre del 2010, mia madre partì di nuovo per l'Italia, [...]. Fu quando il mio patrigno mi disse di preparare le mie cose e di salutare i compagni, perché sarebbe stato il mio ultimo giorno di scuola in Romania, che iniziai a prendere più sul serio la situazione. Provavo un misto sia di tristezza, [...], sia di paura per gli stereotipi negativi sui rumeni all'estero, [...], ma anche di trepidazione, perché avrei rivisto mia madre. Comunque emozioni tanto, ma tanto contrastanti. La sera in cui siamo partiti non pioveva, non nevicava, ma faceva molto freddo. Mi aspettava un lungo viaggio in autobus di circa trenta ore assieme al mio patrigno: è stata l'esperienza più surreale mai vissuta. Fu un viaggio molto “cupò”: sapevo che stavo uscendo dal mio paese e non per svago o divertimento, ma in un certo senso ero costretto a farlo. [...]. Non ero riuscito a dormire durante il viaggio e quando siamo arrivati a destinazione, mia madre era raggiante di gioia: si capiva che era felice di vederci. [...]; arrivato in camera mia, [...], mi sono lasciato andare e “sono uscite parecchie lacrime”, non tanto per la camera piccola, ma perché mi ero improvvisamente accorto di quanto sarebbe cambiata la mia vita da quel giorno in poi (M, RO, III generazione)<sup>22</sup>.

Sono arrivata in Italia nel 2008, avevo 12 anni. [...]. Era marzo, faceva freddo, molto freddo quell'anno, io e mia mamma siamo partite in un pullman con un visto austriaco per due settimane (F, UA, III generazione)<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Cfr. Campanale (2024a: 145).

<sup>22</sup> I racconti autobiografici verranno indicati per ciascun sottocapitolo con un numero progressivo tra parentesi. Per la tutela della *privacy* si sono eliminati i dati sensibili, indicando tra parentesi solo il sesso, il paese di origine in sigla secondo il sistema di codificazione ISO 3166-1 alpha-2 e la relativa generazione di emigrazione (seconda, terza, quinta). Si fa, inoltre, presente che gli estratti qui presentati non corrispondono alla loro prima redazione, ma sono frutto di un processo di revisione.

<sup>23</sup> Cfr. Campanale (2024a: 145).

Ero legata all'Italia già da piccola. [...]. Con la crisi del 2008 alle porte, [...] P. [v]enne a prenderci [...], con un furgone enorme bianco. Caricammo le cose più importanti e partimmo. Io ovviamente ero spaesata, mamma ancora di più. Ovunque mi giravo c'erano campi, casette, rotatorie e piste ciclabili. Ed io ero abituata all'asfalto, ai palazzi, al movimento, ai semafori, alla gente di corsa, al traffico, ai mezzi di trasporto e alle luci della città. [...]. Era molto bello passare le vacanze in Italia, ma viverla così, non era proprio come me lo aspettavo (F, BG, III generazione)<sup>24</sup>.

[...] ho raggiunto l'Italia l'11 ottobre del 2000, assieme a mio fratello, [...]. [...] abbiamo vissuto insieme a C. A., passando da una città di 250.000 abitanti a un paesino che poteva essere la metà di un quartiere della mia città: è stato bruttissimo. Non capivo neanche una parola d'italiano, per cui la mamma mi faceva vedere la sua telenovela preferita "Un posto al sole" per farmi imparare la nuova lingua. [...]. [...], dopo un mese, ho trovato il mio primo lavoro come cameriera ai piani, in un albergo vicino ad A.: un posto bellissimo, anche se per me era un incubo, perché ogni volta che la mia titolare mi parlava, capivo solo l'1% di ciò che mi diceva. [...], mi sentivo svenire per l'imbarazzo di non capire nulla. Alla fine ci sono rimasta solo un mese: non potevo restarci oltre, né per lei, né per me (F, CO, II generazione).

## 6.2. Esperienze scolastiche in Italia

Anche l'ingresso a scuola in Italia non è stato facile, a causa delle difficoltà linguistiche, a cui alcuni giovani hanno sopperito, rivolgendosi inizialmente in inglese ai docenti che, per fortuna, lo padroneggiavano.

L'inglese diventa, per chi lo sa, l'unica ancora di salvezza per permettere la comunicazione e cercare di gestire le emergenze.

Anche a scuola i giovani sperimentano, come in Mujčić, lo stesso senso di smarrimento e frustrazione provato all'arrivo in Italia e di nuovo tanta solitudine e tristezza per la mancanza di punti di riferimento, dei loro cari (soprattutto i nonni), dei loro amici e della loro città.

In tutti i casi è fondamentale il ruolo svolto dalla scuola italiana per facilitare l'apprendimento linguistico e la conseguente integrazione.

I ragazzi indicano diverse misure in tal senso, come lezioni di italiano in orario curricolare o extracurricolare offerte dalla scuola.

In alcuni casi, come per la Scego, l'insegnante può determinare il cambiamento, per cui viene visto addirittura come «l'angelo custode» che salva la vita. Grazie al suo intervento, alla sua comprensione e vicinanza, scatta la molla che facilita l'apprendimento bilingue: da una parte la volontà e soddisfazione di imparare sempre meglio l'italiano, dall'altra la necessità di non dimenticare la propria madrelingua, continuando a praticarla quotidianamente con i propri familiari in Italia e scrivendo ai parenti nel paese d'origine:

Il primo giorno di scuola erano tutti molto rumorosi [...]. Mentre [il professore di disegno] stava facendo l'appello, [...], sono andato da lui e con la voce che mi tremava, gli ho spiegato in inglese che ero nuovo e che sapevo dire forse solo due parole in italiano. Appena finii di parlare, lui cambiò tono ed espressione e mi diede il benvenuto a scuola, facendomi i complimenti per il mio inglese. Inoltre, ero sollevato di scoprire che gran parte dei miei insegnanti parlava fluentemente in inglese, per cui io potevo tranquillamente comunicare con loro. Mi fu assegnato anche un insegnante di italiano che mi

<sup>24</sup> *Ibidem*.

veniva a prendere durante le lezioni e con cui facevo lezioni private per migliorare la nuova lingua. In generale i miei compagni mi facevano sentire accettato, [...] (M, RO, III generazione).

[...] andai alle medie a Treviso, non conoscevo nessuno, sapevo dire solo "Ciao." [...]. Mi ha salvata il mio professore di italiano. Lui è stato il mio angelo custode. [...]. Il mio professore ha cominciato a farmi ripetizioni di italiano, senza chiedere nulla in cambio, ha creduto in me, [...]. Grazie a lui, tornavo a casa e invece che piangere mi mettevo con il vocabolario a imparare dieci/venti parole al giorno, mi sedevo davanti alla televisione e guardavo la TV, ascoltando ogni parola e più capivo, più ero soddisfatta di me stessa. Dopo le lezioni a scuola, tornavo a casa e parlavo anche in russo con mia zia e mia nonna, scrivevo le lettere in Ucraina per l'altra mia nonna e mio nonno per non dimenticare come si scrive (F, UA, III generazione)<sup>25</sup>.

Sono arrivata in Italia da piccola con i miei genitori e con mio cugino quando avevo appena nove anni. Frequentavo ancora le elementari e l'inizio è stato molto difficile, soprattutto perché non sapevo parlare l'italiano e non conoscevo nessuno. Mi sentivo molto esclusa e sola, ma i miei compagni d'allora cercarono di rendere l'integrazione il più piacevole possibile aiutandomi a parlare l'italiano e insegnandomi delle parole nuove (F, BR, V generazione)<sup>26</sup>.

### 6.3. *Lingua e identità in emigrazione*

Il legame tra lingua e identità è sicuramente molto forte e comporta in emigrazione un processo di ridefinizione.

Il cognome straniero tradisce, anche per chi è nato in Italia o comunque ha un'ottima padronanza dell'italiano, le proprie origini, con cui ci si deve sempre confrontare.

Rimane spesso la sensazione di sentirsi stranieri in entrambi i paesi, da cui la necessità di porsi delle domande sulla propria identità.

Con il passare degli anni, il processo di acquisizione della lingua italiana influisce negativamente sulle competenze della propria madrelingua, soprattutto in termini di fluenza comunicativa e di lessico. Ciò ha delle ripercussioni anche a livello identitario, per cui ci si sente di appartenere sempre di più al paese di accoglienza, percepito come "la nuova casa".

Il rientro al paese di origine, spesso durante le vacanze estive, diventa, invece, con gli anni sempre meno frequente e sempre meno accompagnato da sentimenti di malinconia al ritorno in Italia:

La mia identità rimane senza dubbio molto segnata dalle mie origini, [...] alla fine sono comunque uno straniero in un paese che non è il mio. La prima cosa che me l'ha sempre ricordato è il mio cognome, [...], che ho odiato fin da piccolo. È il nome che ho preso da mio padre, ma in quanto in Romania lo usavano solo le figure autoritarie [...], ancora adesso mi dà un lieve fastidio quando lo sento. Questa cosa non posso dirla invece di [...], che è molto speciale per me, in quanto è il nome con cui venivo chiamato da tutte le persone a me più vicine in Romania, [...]. [...] invece è una formalità che uso per passare inosservato a scuola o al lavoro. [...]. Gli ultimi anni però, mi hanno fatto realizzare che ormai la mia casa di una volta risulta per me ancora

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Ivi: 146.

più estranea del paese che mi ha accolto. Rientrare nel mio paese, non mi fa più lo stesso effetto di una volta, [...] (M, RO, III generazione).

Le settimane di vacanza che passavo in Romania con i miei vecchi amici erano la parte più bella dell'anno sotto tutti i punti di vista, [...]. Allo stesso tempo, tuttavia, la separazione a fine vacanza era una delle cose più difficili e demoralizzanti che avessi mai vissuto fino ad allora, [...]. Di solito questa malinconia durava una, due, tre settimane, ma per fortuna se ne andava sempre via ad un certo punto (M, RO, III generazione).

Torniamo a casa, se possiamo permettercelo, una volta all'anno. Ci facciamo delle vacanze spaziali ogni volta. Io ho qualche difficoltà con la lingua. Ci metto tre, quattro giorni prima di ritornare a parlare il bulgaro fluentemente, ma non ne ho mai fatto una tragedia (F, BG, III generazione).

[...] parlo più spesso l'italiano che il portoghese, visto che quest'ultimo lo parlo principalmente con la mia famiglia e gli amici di famiglia. Ma nonostante ciò, non ho perso gli usi e i costumi del mio paese, e sono orgogliosa di essere brasiliana. Mi sento più italo-brasiliana, [...]. Essendo bilingue, il rapporto che ho con entrambe le lingue quasi si equivale. Il portoghese lo utilizzo per parlare a casa o con i miei familiari, l'italiano lo utilizzo al di fuori della mia casa. Entrambe hanno un certo peso nella mia vita. Non ho una lingua con cui mi identifico di più (F, BR, V generazione)<sup>27</sup>.

#### 6.4. *Il lungo processo per l'integrazione*

La tematica dell'integrazione è molto sentita da tutti i partecipanti, come si evince dalle testimonianze raccolte.

Dagli estratti autobiografici emerge l'importanza di possedere buone conoscenze della lingua del paese di accoglienza, ma anche il valore aggiunto rappresentato dall'esperienza migratoria, in termini di maggiore autonomia, autostima, resilienza e valorizzazione delle proprie potenzialità.

Alcuni si definiscono «cittadini del mondo» e tutti sostengono di sentirsi ora più a casa in Italia che a loro paese.

È determinante, come sostiene la giovane colombiana, essere capaci di «vivere diversamente l'emigrazione, facendolo con la consapevolezza di ciò che si vuole»:

Oggi mi ritengo abbastanza integrato e stranamente non sento neanche più il bisogno di tornare a casa, se non per rivedere i nonni e il mio migliore amico. Secondo me, sentirsi a casa non è più un luogo, ma è piuttosto una sensazione, per cui posso affermare che il posto in cui oggi questa sensazione è più forte, è quello in cui sono adesso (M, RO, III generazione).

Vivo da sola da quando ho 17 anni, certe volte mi chiedo dove sia casa mia, che lingua mi appartenga di più, purtroppo non so dare una risposta precisa. Sono cittadina del mondo, viaggio quando posso, torno spesso in Ucraina perché la amo, ma amo anche l'Italia [...]. [...] l'Italia [...] per me è stata una specie di campo di battaglia dove ho conosciuto il bene e il male, il razzismo e l'altruismo, [...]. Devo ringraziare l'Italia e me stessa (F, UA, III generazione).

<sup>27</sup> *Ibidem*.

Piano piano ci siamo integrate, non nego che abbiamo fatto tutti tanti sacrifici, ma sicuramente ne è valsa la pena. Almeno per me, che sento questo paese ormai casa mia. [...]. Mi sono sempre sentita cittadina del mondo (F, BG, III generazione).

Le competenze linguistiche sono davvero fondamentali per un'efficace integrazione in un paese. [...]. Per una completa integrazione ci vuole soprattutto la voglia di imparare e di integrarsi, di studiare e di praticare la lingua (F, BR, V generazione).

Non è mai facile arrivare in un nuovo paese. Anche se lo conosci già, andare in vacanza non è la stessa cosa che andarci a vivere. Devi abituarti, integrarti, se la lingua è diversa, devi impararla e anche imparare a esprimerti (F, VE, III generazione).

Con la crisi del 2008 siamo finalmente rientrati, con un bagaglio pieno di sogni e di soldi che avevamo risparmiato per iniziare una nuova esistenza nel nostro paese. [...]. Nel [...] 2017 mi sono trasferita in Italia assieme a [...] e a mio figlio che era molto felice di vivere nel paese in cui era nato: è stata una scelta da “adulta”, maturata con l'obiettivo di rifarmi una vita in Italia e di stabilirmi definitivamente: ora sono molto felice: [...]. Si vive diversamente l'emigrazione, quando lo si fa con la consapevolezza di ciò che si vuole (F, CO, II generazione).

Dalle produzioni autobiografiche dei nostri corsisti emerge una comune situazione di difficoltà all'arrivo in Italia, sia a livello socio-culturale, in seguito all'impatto con la nuova realtà, sia a livello linguistico, sperimentata soprattutto a scuola con “la lingua dello studio”.

Ciò conferma il processo di rinegoziazione identitaria e linguistica, a cui sono sottoposti i soggetti migranti prima di raggiungere un determinato livello d'integrazione.

La narrazione autobiografica ci ha consentito di far emergere le dinamiche e gli stadi di tale percorso (cfr. Ferroni, 2023: 245), ma è stato il ricorso ai testi della letteratura transculturale italoфона a “sbloccare” emotivamente e linguisticamente i nostri studenti, permettendoci così di conoscere e comprendere meglio la loro storia, i loro traumi, i loro bisogni e le loro aspettative.

## 7. IL CONTRIBUTO DELLA LETTERATURA TRANSCULTURALE ITALOFONA ALLA DIDATTICA IN CONTESTI PLURILINGUI: IGIABA SCEGO ED ELVIRA MUJČIĆ

I romanzi della letteratura transculturale italoфона possono essere un valido aiuto non solo per gli studenti in termini di autoconsapevolezza e autostima, ma anche per gli insegnanti che possono trarne dei validi spunti per comprendere meglio le dinamiche e i comportamenti degli allievi non madrelingua italiana presenti nelle nostre classi plurilingui.

Nello specifico, ci riferiremo ai due romanzi esaminati durante il corso PON FSE in precedenza citato: *La mia casa è dove sono* di Igiaba Scego (2012) e *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* di Elvira Mujčić (2012).

In *La mia casa è dove sono* Scego ci racconta la sua condizione, nella scuola primaria italiana, di allieva studiosa, ma timida e soprattutto terrorizzata dalle possibili reazioni discriminatorie dei suoi compagni, da cui il suo mutismo e l'evasione in un universo fantastico:

Ero muta più di tutti i pesci che nuotano nel mare aperto. Non mi usciva nemmeno mezzo suono. Anche alle domande dirette della maestra non rispondevo. Avevo troppa paura. Era per via di tutti quegli insulti che ricevevo a dosi massicce ogni giorno (Scego, 2012: 155).

Determinante sarà il colloquio tra la madre e la maestra e il conseguente ruolo svolto da quest'ultima per far partecipare attivamente la bambina e includerla nella classe. Grazie a uno stratagemma, la maestra riesce a "sbloccare" Igiaba, non solo dal punto di vista linguistico, ma anche emotivo, facendole acquisire, attraverso la narrazione di storie etniche del suo paese d'origine, un ruolo da protagonista all'interno della classe:

Mia madre andò a lamentarsi con la maestra. Le spiegò che ero una brava bambina, studiosa, e che era la paura a bloccarmi la lingua. [...] So solo che a scuola cambiò radicalmente nei miei confronti. Mi ricordo che un giorno mi chiamo a sé e mi spiego che in un cassetto erano raccolte delle storie magiche. Però per prenderle le dovevo promettere che per ogni storia le avrei regalato una parola in più in classe. [...] A quei tempi solo nei libri trovavo degli amici. E piano piano, storia dopo storia, la mia lingua si scioglieva, tanto che in classe divenni da muta a molto loquace. E poi la maestra mi spingeva a raccontare nei temi quella Somalia delle mie origini. Dovevo spiegare come si viveva lì, i nostri riti, i nostri colori sgargianti. I miei compagni rimanevano tutti a bocca aperta. [...] In un certo senso, la maestra Tramontozzi aveva fatto un lavoro di mediazione culturale *ante litteram*. E non scherzo quando dico che la mia maestra elementare, quella signora dai vaporosi capelli bianchi, mi ha salvato la vita (ivi: 156-157).

La valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale etnico è, infatti, fondamentale, non solo per la riscoperta o il mantenimento della propria madrelingua, così come ribadito dalla C. M. 205 del 1990 (cfr. Cillo, 1990), ma anche per sostenere il processo di acquisizione dell'italiano (cfr. Fiorentini, Gianollo, 2021: 378).

Dal punto di vista didattico, Scego ci porta, inoltre, a riflettere sull'importanza della narrazione come strumento di coscienza e costruzione identitaria (cfr. Bruner, 2000: 117), narrazione che si esplicita, nel caso della giovane somala, attraverso il racconto delle memorie orali e la produzione di fiabe etniche:

Le [...] storie [di mia madre] avevano un obiettivo: voleva farmi capire che non venivamo dal nulla, che dietro di noi c'erano un paese, delle tradizioni, una storia [...]. Con i suoi racconti mi ha reso persona. In un certo senso mi ha partorito di nuovo (Scego, 2012: 154-155).

Non dobbiamo, infatti, dimenticare che «[l']utilizzo della fiaba nella narrazione in prospettiva interculturale serve come strumento di confronto e di conoscenza fra tradizioni culturali, mondi e popoli differenti» (Campanale, 2022: 42)<sup>28</sup>.

Giustamente Scego (2012: 157) attribuisce alla maestra la capacità di aver «fatto un lavoro di mediazione culturale *ante litteram*», creando un ambiente inclusivo e empatico, sulla base dei principi della moderna "didattica delle emozioni" (Campanale, 2022: 37):

[nell'ambito della] scuola primaria [...] [ciò] si esprime [...] [tramite l'adozione di un approccio] ludic[o] [...] [che] per le sue caratteristiche di universalità e transculturalità assurge a strumento privilegiato dell'educazione interculturale (ivi: 38)<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> Cfr. Demetrio, Favaro (2004: 129-130).

<sup>29</sup> Cfr. Semplici (2015: 176); Di Modica *et al.* (2007: 15-18; 23).

In *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* Mujčić ci fa invece meditare, non solo sull'intrinseco legame tra lingua e identità, ma anche sul conseguente processo di ridefinizione identitaria in emigrazione (cfr. Campanale, 2024b: 191-192):

Si pensa che l'identità sia un qualcosa di indipendente, di certo e definito, non influenzabile da una semplice mancanza di parole. [...], eppure man mano che il tempo in Italia passava, mi rendevo sempre più conto di quanto stessi cambiando (Mujčić, 2012: 75).

[L]a vita non si ferma quando si va in un altro Paese e si deve imparare la nuova lingua. La vita continua e porta esperienze, nuove parole che descrivono le esperienze e quelle parole si appropriano di noi cambiandoci, [...], estraniandoci da quello che pensavamo di essere in modo immobile e definitivo (ivi: 62-63).

In effetti, con l'esperienza migratoria «il soggetto è costretto a rimettere in discussione tutti i tratti costitutivi della propria identità, [...] entro la rete di rapporti con il mondo e con gli altri» (Vedovelli, 2014: 654), con evidenti ripercussioni anche a livello linguistico, in rapporto alle caratteristiche del proprio repertorio contrassegnato da competenze linguistiche e culturali plurilingui (cfr. Palumbo, 2017: 100).

Alla propria madrelingua, che con la permanenza in Italia, si sta sempre più “riducendo”, Ana, la protagonista del romanzo di Mujčić, associa, non solo suoni e segni differenti, ma tutto un universo di emozioni ed esperienze primordiali legate al mondo dell'infanzia, che la “nuova lingua”, l'italiano, difficilmente riuscirà a tradurre:

Parlando sempre in italiano e riducendo i miei discorsi in moldavo alle solite telefonate con le nonne e il papà, quando mi mettevo a pensarne uno più articolato, le parole non mi venivano (Mujčić, 2012: 87).

[...], anche la parola “povertà” in italiano non significava nulla, era un insieme di lettere e aveva un suono vuoto, distante. In moldavo, invece, [...] [s]árac non era solo una parola, era un intero vissuto (ivi: 62).

Il moldavo è la lingua madre e non può essere sostituita, anche se ormai parlo meglio l'italiano, [...]. Non importa come parlo il moldavo, ciò che conta è quello che provo quando ritorno “a casa” [...] e la signora del negozietto mi dice: «Viata mea, cosa ti do?». Quel “viata mea” non è solo la lingua madre, bensì è la madre, l'utero accogliente al quale appartengo visceralmente, nonostante tutto (ivi: 167).

Da qui il suo senso di inadeguatezza, di smarrimento, di stordimento e il successivo mutismo, fino a quando, per un evento fortuito (la telefonata al 118 per salvare una sua anziana amica), si renderà conto di padroneggiare la nuova lingua, traducendo adeguatamente quanto prima vagava in modo confuso nella sua mente<sup>30</sup>:

Le parole presero a girare come impazzite nella mia testa. Iniziano a pensare qualcosa in moldavo, ma poi, non so come, si intrufolavano le parole italiane [...]. Un giorno mi arrovellai per ore cercando di ricordare come si dicesse cilegia. Non mi veniva. L'avevo in testa, ne sentivo il sapore in bocca, ricordavo il suono [...], ma non mi veniva. [...] Temevo che un giorno avrei dimenticato anche le esperienze legate alle parole perse (ivi: 88).

<sup>30</sup> Cfr. Campanale (2024b: 193).

Dentro di me s'agitava una lotta tra due titani, due Ana combattevano quotidianamente una contro l'altra, lasciandomi sfinita. [...]. L'unica soluzione per spegnere il cervello era passare la maggior parte del mio tempo in un sonno senza sogni. [...]. Ecco, il mutismo era un po' come il sonno: [...]. (ivi: 89).

E all'improvviso, quando la vita mi aveva costretta a uscire dal mio guscio protettivo, mi ero accorta di saper parlare. [...], io rinascevo, con un altro aspetto. Un'altra Ana (ivi: 132).

Il processo di acquisizione dell'italiano viene, pertanto, paragonato a una gestazione, in cui il soggetto ridefinisce sé stesso attraverso le parole della nuova lingua, che ora hanno un valore e un significato, in quanto capaci di «cambiare la realtà» (Meozzi, 2022: 764)<sup>31</sup>:

Io ero gravida di questa nuova lingua, dell'italiano, e aspettavo che si sviluppasse, per darmi alla luce, per dare vita a questa Ana che non poteva rimanere ferma per sempre nella sua empasse (Mujčić, 2012: 119).

Le parole non sono solo parole. Una lingua non è solo una lingua, [...]. Tutto ciò che conosciamo e che conosceremo è sempre soggettivo. Così la lingua: è un'esperienza e non si può pretendere di cambiarne il profumo, il suono e il sapore. L'esperienza ha bisogno di una lingua e, a volte, non basta la stessa lingua se le circostanze sono cambiate (ivi: 132).

Ormai penso in italiano e pure i sogni li faccio quasi sempre in questa mia nuova lingua. Non è più un mero esercizio, ma la sento, arriva in profondità e dice qualcosa di me, mi comprende, mi contiene. È acquisita, ma è diventata parte di me (ivi: 167).

Non di meno importante, per noi docenti, comprendere le enormi difficoltà psicologiche e linguistiche sperimentate dai nostri allievi non madrelingua italiana quando vengono inizialmente inseriti in una classe italiana, difficoltà così simili a quelle della giovane protagonista di Mujčić (cfr. Campanale, 2024b: 191):

Il professore spiegava e gli altri prendevano appunti, io mi guardavo intorno, senza sapere che fare. Fui presa dal panico: [...]. Potevo sforzarmi quanto volevo, ma non riuscivo nemmeno a comprendere dove finiva una parola e iniziava un'altra. [...]. Era appena finita la prima ora e ne mancavano altre quattro. E ogni giorno sarebbe stata la stessa tortura. [...]. La vergogna è stata il sentimento dominante del mio primo anno in Italia. Mi vergognavo di ogni cosa, d'essere figlia di una badante [...]. Mi vergognavo di venire da un Paese povero, d'essere chiamata "quella ragazza dell'Est". Mi vergognavo durante le interrogazioni, quando mi inceppavo su una parola e non sapevo andare avanti; [...] (Mujčić, 2012: 46; 64).

Allo shock iniziale si aggiunge, infatti, per un allievo di nuovo ingresso, lo scoglio rappresentato dalla complessità dei linguaggi settoriali e dal cosiddetto "italiano dello studio" (cfr. Campanale, 2024b: 191):

[Damiano] mi faceva i riassunti delle cose che leggevamo o me le spiegava con parole semplici. Storia, geografia, biologia e altre materie del genere non erano difficili da ridurre in parole povere. Il problema erano la letteratura, l'arte e la filosofia; [...] (Mujčić, 2012: 74).

<sup>31</sup> *Ibidem*.

A livello didattico Mujčić ci porta, quindi, a soffermarci su alcuni importanti aspetti della nostra prassi quotidiana di docenti, quali l'importanza di contestualizzare l'apprendimento linguistico all'interno di situazioni concrete grazie ad attività inclusive e interculturali, per valorizzare anche le competenze delle rispettive madrelingue dei nostri allievi:

La perdita della lingua della tradizione familiare può avere ricadute negative importanti in ambito affettivo e cognitivo, oltre che privare l'individuo di competenze spendibili in contesto lavorativo (Fiorentini, Gianollo, 2021: 378).

Basilare nel percorso di acquisizione linguistica a scuola, il potenziamento della lingua italiana nei due aspetti di lingua per comunicare e lingua dello studio, così come suggerito anche da Bettinelli (2013), che ci propone un modello a tre stadi rapportato “ai bisogni linguistici” degli allievi non madrelingua italiana, riuscendo a colmare quei “vuoti” evidenziati da Mujčić:

[Nella fase] [...] iniziale (livello A0/A1) si consiglia la frequenza di un laboratorio linguistico con approccio “figurativo e didascalico” alle discipline. Nella seconda fase (livello A2-B1) si forniscono gli strumenti per l'italiano dello studio, presentando “testi semplici ad alta comprensibilità” e servendosi anche di glossari. Nella terza fase (B2) l'alunno può partecipare al curriculum comune, ma conviene proporre “testi facilitati” per lo studio delle discipline. Si auspica, inoltre, l'individualizzazione dell'insegnamento soprattutto per la “lingua scritta dello studio” (Campanale, 2024b: 191)<sup>32</sup>.

## 8. CONCLUSIONI

Negli ultimi anni in Italia ci sono sempre più classi multietniche che presentano diverse problematiche, da cui la necessità di adottare un approccio connesso ai principi della didattica migrazionale che valorizzi la biografia e il plurilinguismo degli allievi, privilegiando contenuti transculturali in un ambiente di apprendimento inclusivo (cfr. Tumino, 2018: 26):

far riflettere sulla possibilità di un rapporto dialogico tra lingue e culture diverse [...] [è fondamentale per] sensibilizzare gli apprendenti nei confronti della pluralità e dell'ibridismo di culture, di lingue – e quindi di identità – determinate dai processi migratori (Bartoli Kucher, 2020: 517).

In questa ottica di valorizzazione della diversità, i testi della letteratura italoфона transculturale assumono un particolare rilievo, in quanto:

[grazie al] plusvalore didattico dei testi letterari e filmici transculturali, spesso basati su esperienze dirette dei loro autori, esperienze raggiunte anche e soprattutto attraverso la presa di coscienza critica dell'interculturalità della realtà quotidiana, [...] gli apprendenti riescono a diventare attanti [...] (ivi: 515).

<sup>32</sup> Cfr. Campanale (2020a: 421); Campanale (2022: 36).

Non dobbiamo, inoltre, dimenticare il valore aggiunto della narrazione e «gli effetti delle pratiche narrative nei contesti di formazione e di educazione» in termini di «eterostima», «autostima» ed «esostima» (Cadorna, Luise, 2021: 51-52).

Sulla base della nostra esperienza, abbiamo potuto constatare che le seconde e terze generazioni di allievi «con *background* migratorio hanno bisogno di riconoscimento e di visibilità», anche in relazione alla propria lingua e cultura, da cui l'importanza di tematizzare testi della letteratura transculturale italoфона riferiti ad autori delle principali aree di provenienza delle famiglie dei nostri studenti (cfr. Campanale, 2024a: 148):

l'immigrato di seconda generazione può trovare nella scrittura multilingue la forma espressiva che meglio lo descrive in termini di autoriconoscimento e rappresentazione del sé (Santipolo, 2023: 107).

Non di meno rilevante il ricorso alla pratica autobiografica che, all'interno di un ambiente inclusivo e cooperativo, abbiamo sperimentato aver dato ottimi risultati in termini di motivazione e di autostima, con evidenti benefici dal punto di visto psicologico e linguistico (cfr. Campanale, 2024a: 148).

In questo contesto è duplice e fondamentale anche il ruolo svolto dall'autobiografia linguistica, in quanto:

per gli studenti è un esercizio di scrittura che stimola la loro capacità di riflessione autonoma e che li sollecita a collegare l'apprendimento linguistico alla loro esperienza personale, [...], e ad avere consapevolezza del proprio repertorio linguistico, del suo valore, delle sue funzioni e del suo uso. Per il ricercatore le autobiografie linguistiche sono strumenti per cogliere le tracce delle influenze tra le lingue in contatto e le manifestazioni della coscienza plurilingue filtrate attraverso rappresentazioni e atteggiamenti personali; [...] (Cadorna, Luise, 2021: 54)<sup>33</sup>.

Concludendo, non possiamo, quindi, che ribadire il contributo fornito dalla letteratura transculturale alla riflessione sul plurilinguismo per la comprensione e valorizzazione delle diversità presenti nelle nostre classi, a cui dare voce anche grazie all'impiego della pratica autobiografica.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arcuri A. (2020), "Didattica della scrittura per giovani migranti e rifugiati. Note a margine di una sperimentazione", in Grassi R. (a cura di), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 143-155.
- Balboni P. E. (2015), "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento", in *ELLE*, 4, 1, pp. 1-20.
- Baldacci M. (2006), "Personalizzazione e individualizzazione", in *Innovazione educativa*, 6, 6, pp. 11-14.
- Baratta A. (2023), "Una continuità euristica ed operativa. Recensione di Franca Sinopoli e Silvia Contarini (a cura di), *Transculturalità: un concetto operativo in Europa?* (Lithos, 2023) e di Alessandro Benucci, et al. (dir.), *L'Europe trans-culturelle dans*

<sup>33</sup> Cfr. Corti (2012: 462-463).

- le monde global/Transcultural Europe in the Global World (Presses Universitaires de Paris Nanterre)”, in *Enthymema*, XXXII, pp. 158-166:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/20459>.
- Bartoli Kucher S. (2020), “Neoplurilinguismo e didattica integrativa della lingua, della letteratura e del cinema nella classe di lingua straniera”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 512-522: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15094>.
- Beacco J-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2016), *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Consiglio d'Europa, Strasbourg. Trad. it. a cura di Lugarini E. e Minardi S., *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, in *Italiano LinguaDue*:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Bettinelli G., “Gli alunni stranieri ‘sono BES?’”:  
<http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/gli-alunni-stranieri-sono-bes/>.
- Bruner J. S. (2000), *La ricerca del significato. Per una pedagogia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Brunet L. 2010, “Laboratorio interculturale di scrittura autobiografica attraverso la letteratura migrante”, in *Lingua Nostra, e Oltre*, III, 3, pp. 22-32.
- Bruni V., Pegoraro R. (2024), “Perché un laboratorio di scrittura autobiografica? Laboratorio di storytelling autobiografico”:  
<https://sanoma.it/articolo/foleton/introduzione>.
- Cadorna M., Luise, M. C. (2021), “La natura della memoria autobiografica e l'autobiografia linguistica. il metodo autobiografico nella linguistica educativa per gli anziani”, in *Studi di glottodidattica*, 6, 1 (supplemento), pp. 44-58, DOI:  
<https://doi.org/10.15162/1970-1861/1285>.
- Campanale L. (2020a), “L'inclusione di allievi non madrelingua italiana nella scuola primaria della Provincia di Treviso: l'importanza della formazione ai docenti neo-assunti”, in Serena E. et al. (a cura di), *L'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento. Atti del III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar, 11-13 ottobre 2018*, *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 417-430:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15088>.
- Campanale L. (2020b), “Laboratori di scrittura autobiografica con studenti oriundi italiani nelle università tedesche: il resoconto di un'esperienza”, in Grassi R. (a cura di), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 269-280.
- Campanale L. (2022), “Didattica inclusiva e interculturale nella scuola primaria: esperienze come formatrice nella Provincia di Treviso”, in Schöpp F., Willems A. (eds.), *Unterricht der romanischen Sprachen und Inklusion: Rekonstruktion oder Erneuerung?*, Ibidem Verlag, Stuttgart, pp. 29-48.
- Campanale L. (2023), “L'importanza della comunicazione interculturale nell'istruzione degli adulti: percorsi didattici in classi plurilingui di un corso serale per il turismo e le relazioni internazionali”, in *Kwartalnik neofilologiczny*, LXX, 4, pp. 611-626: DOI 10.24425/kn.2023.148375.
- Campanale L. (2024a), “Dalla letteratura migrante ai laboratori di storytelling: esperienze didattiche in Germania e in Italia a confronto”, in Coveri L., Meozzi T. (a cura di), *La narrazione autobiografica: prospettive incrociate tra letteratura, linguistica e glottodidattica*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp.141-151.
- Campanale L. (2024b), “Il romanzo di Elvira Mujčić La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole? Spunti per una didattica inclusiva e transculturale nelle scuole

- italiane”, in Pîrvu E. (a cura di), *La prosa italiana tra comunicazione e invenzione letteraria. Atti del XII Convegno internazionale di italianistica dell'Università di Craiova, 29-30 settembre 2022*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 189-198.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J. F., Lőrincz I., Meißner F-J., Noguerol A., Schröder-Sura A. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*, Consiglio d'Europa, Strasbourg. Trad. it. a cura di Curci A. M. e Lugarini E., *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Cillo D. (1990), “Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205. La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale”, in *Educazione & Scuola*:  
<http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/strumenti/normativa/205-90-html>.
- Cillo D. (1994), “Circolare Ministeriale 2 marzo 1994, n. 73. Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola”, in *Educazione & Scuola*, [https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073\\_94.html\\_](https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073_94.html_).
- Cognigni E. (2020), “Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 406-418:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15002>.
- CNS del Consiglio d'Europa (2008), *Linee guida per l'educazione interculturale. Concetti e metodologie in materia di educazione interculturale ad uso di educatori e responsabili politici*:  
<https://rm.coe.int/168070eb8f>.
- Corti L. (2012), “Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 448-470:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2292>.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio D., Favaro G. (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Modica V., Di Rienzo A., Mazzini R. (2007), *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Carocci, Roma.
- Emanuele L. (2023), “La letteratura transculturale italoфона: un caso di studio”, in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 344-351:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21954>.
- Favaro G. (2014), *L'integrazione comincia dai più piccoli. Idee e pratiche narrative nella scuola dell'infanzia multiculturale*, Dario De Bastiani Editore, Vittorio Veneto.
- Ferroni R. (2023), “Un'indagine sulla percezione del repertorio linguistico di discendenti italiani senior: verso nuove funzionalità della lingua etnica”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 243-258:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20389>.
- Fiorentini I., Gianollo C. (2021), “La conoscenza e la valorizzazione dei patrimoni linguistici nella classe plurilingue. Indicazioni a partire dalla scuola primaria”, in *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 19, 2, pp. 17-32:  
DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/13897>.
- Fundarò A. (2022), “Metodologia didattica del corso serale: in allegato modello di orario scolastico”, in *Orizzontescuola*: <https://www.orizzontescuola.it/metodologia-didattica-del-corso-serale-in-allegato-modello-di-orario-scolastico>.
- Gazzetta ufficiale della repubblica italiana (1999), “Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394. Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme

- sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286”:  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/11/03/099G0265/sg>.
- Gnisci A. (2011), “Manifesto transculturale”, in *Patria Letteratura. Rivista internazionale di lingua & letteratura*.
- Grassi R. (a cura di) (2018), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Kleinhans M., Schwaderer R. (eds.) (2013), *Transkulturelle italoophone Literatur = Letteratura italoфона transculturale*, Königshausen & Neumann, Würzburg.
- Krefeld T. (2004), *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*, Narr, Tübingen.
- Lugarini E. (2016a), “Le competenze per l'apprendimento di una lingua straniera”, in Crisafulli V., Lugarini E., *Lingua italiana L2 per studenti stranieri. Manuale teorico per la classe di abilitazione A 23 lingua italiana per discendenti di lingua straniera*, EdiSES, Napoli, pp. 231-317.
- Lugarini E. (2016b), “L'insegnamento dell'italiano L2 in un contesto plurilingue e interculturale”, in Crisafulli V., Lugarini E., *Lingua italiana L2 per studenti stranieri*. EdiSES, Napoli, pp. 550-579.
- Luzi A. (2019), “Migrationsliteratur in Italien. Genese, Themen und ein Beispiel: Immigrato von Mario Fortunato und Salah Methnani”, in Meineke E. T. et al. (Hrsg.), *Aufgeschlossene Beziehungen: Italien und Deutschland im transkulturellen Dialog Literatur, Film, Medien*, Königshausen-Neumann, Würzburg, pp. 169-189.
- Meozzi T. (2022), “Una narrazione autobiografica radicata nell'alterità: la rappresentazione letteraria dell'apprendimento linguistico”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 755-771:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18326>.
- Minuz F. (2014), “La didattica dell'italiano in contesti migratori”, in *Gentes*, 1, pp. 107-112.
- MIUR (2012), “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”:  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*:  
<http://www.istruzione.it>focus190214>.
- Morselli M. (2016), “Gestione della classe e problematiche relazionali. Laboratori formativi per docenti neoassunti”:  
[www.ic-casati.edu.it/wp-content/uploads/GESTIONE\\_CLASSE-Morselli.pdf](http://www.ic-casati.edu.it/wp-content/uploads/GESTIONE_CLASSE-Morselli.pdf).
- Mujčić E. (2012), *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*, Infinito edizioni, Roma.
- Ongini V., Nosenghi C. (2009), *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*, Vallardi Editore, Milano.
- Palumbo M. (2017), “Tra lingua, cultura e identità: appunti per una proposta didattica migrazionale per discendenti di emigrati italiani all'estero”, in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, pp. 98-113: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8768>.
- Perregaux C. (2002), “(Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues”, in *Bulletin Vals-Asla*, 76, pp. 81-94.
- Reichardt D. (2006), “Paradigma mundi? Die Geschichte des postkolonialen Siziliendiskurses zwischen literarischer Alterität und Identität”, in Reichardt D. (a cura di), *L'Europa che comincia e finisce: la Sicilia. Approcci transculturali alla letteratura siciliana. Beiträge zur transkulturellen Annäherung an die sizilianische Literatur. Contributions to a transcultural approach to Sicilian literature*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 87-107.

- Reichardt D. (2020), “Transculturalismo”, in *Enciclopedia Italiana di scienze, lettere ed arti – Decima Appendice [Parole del XXI Secolo]*, II (L-Z), Treccani, Roma, pp. 649-652.
- Santipolo M. (2023), “Multilinguismo letterario ed educazione linguistica”, in *Scritture migranti*, 17, pp. 96-110: DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2035-7141/18978>.
- Scego I. (2012), *La mia casa è dove sono*, Rizzoli, Milano (prima ed. Loescher, Torino, 2010).
- Semplici S. (2015), “Insegnare italiano L2 a bambini”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze-Milano, pp. 172-181.
- Sinopoli F., Contarini S. (a cura di) (2023), *Transculturalità: un concetto operativo in Europa?* Lithos, Roma.
- Tumino R. (2018), “Trasformazione dell’universo in multiverso. La transculturalità come pratica d’inclusione”, in *Educazione interculturale*, 16, 2, pp. 18-36.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell’emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. (2014), “Italoamericano di Elton Prifti”, in *Studi Emigrazione/Migration Studies*, LI, 196, pp. 651-662.
- Villarini A. (2015), “Principi di linguistica acquisizionale per l’italiano L2”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori Education, Milano, pp. 162-171.

## SITOGRAFIA

Guida alla scrittura Loescher:

[https://assets.loescher.it/risorse/download/risorseante2010/educazionelinguistica/download/interattivo/scrittura/help/guida/index\\_00.html](https://assets.loescher.it/risorse/download/risorseante2010/educazionelinguistica/download/interattivo/scrittura/help/guida/index_00.html).

