

LINGUAGGI PER RINASCERE: AUTOBIOGRAFIE E INCONTRI TRANSCULTURALI

A cura di

Simona Bartoli Kucher, Nicola Locatelli, Tommaso Meozzi

ILD Italiano Lingua Due



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

ITALIANO LINGUADUE, 1. 2025

Università degli Studi di Milano

www.italianolinguadue.unimi.it

ISSN 2037-3597

Direzione

Silvia Morgana

Comitato scientifico

Gabriella Alfieri, Massimo Arcangeli, Monica Barsi, Franca Bosc, Gabriella Cartago, Letizia Cinganotto, Mari D'Agostino, Anna De Marco, Cristiana De Santis, Michela Dota, Andrea Felici, Pietro Frassica, Giovanna Frosini, Francesca Gallina, Francesco Goglia, Roberta Grassi, Riccardo Gualdo, Matthias Heinz, Giulio Lepschy, Michael Lettieri, Edoardo Lugarini, Danilo Manera, Bruno Moretti, Elena Nuzzo, Massimo Palermo, Diana Peppoloni, Franco Pierno, Lucilla Pizzoli, Giuseppe Polimeni (condirettore), Massimo Prada (condirettore), Maria Cecilia Rizzardi, Fabiana Rosi, Enrico Serena, Giuseppe Sergio, Paolo Silvestri, Roberto Ubbidente, Raymund Wilhelm.

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)

Michela Dota

Elena Felicani

Alessandro Canazza

Viviana De Leo

LINGUAGGI PER RINASCERE: AUTOBIOGRAFIE E INCONTRI TRANSCULTURALI

ATTI DEL CONVEGNO QUO VADIS, ITALIANO 2024?

Università di GRAZ, 24-27 aprile 2024

a cura di

Simona Bartoli Kucher, Nicola Locatelli, Tommaso Meozzi

INDICE

Introduzione <i>Simona Bartoli Kucher, Nicola Locatelli, Tommaso Meozzi</i>	6
RELAZIONI DI APERTURA	
Tra Babele e Pentecoste. Teorie e rappresentazioni visive per una politica del plurilinguismo <i>Massimo Vedovelli</i>	8
Transculturality and beyond: the case of “Little Blue and Little Yellow” <i>Werner Delanoy</i>	33
Vivere e scrivere tra le due lingue <i>Elvira Mujčić</i>	44
SAGGI	
Student teachers of language incontrano autrici transculturali e i loro testi. tra mediazione e traduzione <i>Simona Bartoli Kucher</i>	47
Raccontare l' <i>altro</i> , ascoltare l' <i>altro</i> e scoprire sé stessi <i>Enrica Rigamonti</i>	63
Trasmettendo una corallità non-bianca: “L’unica persona nera nella stanza” di Nadeesha Uyangoda <i>Hanna Nobe</i>	77
Un glossario dei somalismi di Shirin Ramzanali Fazel <i>Paolo Miccoli</i>	91
Metafore e similitudini nelle autobiografie linguistiche di studenti di italiano L2. Riflessioni e proposte <i>Mario Cardona, Paola Celentin, Maria Cecilia Luise</i>	129
“Quando parlo italiano sento di essere abbracciato spesso” – “when i speak italian, i feel like i’m being hugged”. A journey across lote motivation and persistence <i>Elvira Carlotti, Gholam Najafi Fusaro</i>	143
“E il napoletano, dove lo metti?” Lo spazio del dialetto nei repertori plurilingui di immigrati adulti a Napoli <i>Marika Lamberti, Marta Maffia</i>	167

Intensifiers in italian in transit: tracing biographical experiences through language practices <i>Marta Lupica Spagnolo</i>	193
Dare spazio a chi parla: l'autobiografia linguistica in un percorso di didattica laboratoriale per giovani migranti neoarrivati <i>Cecilia Bartoli, Clelia Farina, Giulia Pizzolato</i>	222
Proposte didattiche per l'italiano L2 a giovani studenti di un corso serale: il contributo della letteratura transculturale italoфона alla riflessione sul plurilinguismo <i>Laura Campanale</i>	250
Dinamiche di coesione e collisione nel contesto delle esperienze migratorie autobiografiche nel terzo millennio: il cinema transculturale e la pedagogia del disagio al servizio dell'apprendimento dell'italiano <i>Dagmar Reichardt, Ada Plazzo</i>	272
Memorie e incontri transculturali. Storie autobiografiche e romanzi a fumetti nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera <i>Stefanie Faustmann</i>	291
Le autobiografie alimentari per apprendere l'italiano L2/LS: una proposta didattica interdisciplinare <i>Sonia Bartoccio</i>	307
L'italiano L2 tra lavoro di cura e pluralità identitaria: un'indagine sui bisogni formativi delle assistenti familiari dall'Est Europa attraverso l'autobiografia linguistica <i>Edith Cognigni, Tatiana Borisova, Elena Michelinì</i>	317
Indagare le dinamiche motivazionali degli apprendenti di lingue con DSA: il contributo dell'autobiografia linguistica <i>Michele Daloiso, Andrea Ghirarduzzi</i>	338
Autobiografia e plurilinguismo in "Lunario del Paradiso" di Gianni Celati <i>Tommaso Meozzi</i>	360
Abitare (in) lingue altre: Amodeo, Biondi, Chiellino, Sanna <i>Benedetta Mannino</i>	373
Alfieri in viaggio con Montaigne: la ricerca di un'identità interiore <i>Maurizio Masi</i>	383

LINGUAGGI PER RINASCERE: AUTOBIOGRAFIE E INCONTRI TRANSCULTURALI

INTRODUZIONE

Simona Bartoli-Kucher, Nicola Locatelli, Tommaso Meozzi

I processi di globalizzazione e di postglobalizzazione portano a chiedersi in quali forme abbia ancora senso, oggi, parlare di un'eterogeneità tra le diverse culture. In questo contesto, l'autobiografia linguistica, in particolare quella di soggetti bilingui o plurilingui, consente di recuperare una prospettiva critica rispetto a modelli culturali egemonici, implicando una dimensione relazionale dell'Io, la cui storia si forma attraverso atti comunicativi che coinvolgono diversi repertori linguistici e dunque un inevitabile, continuo dialogo con l'alterità.

Il confronto con *Weltanschauungen* diverse dalla propria non può non avere l'obiettivo di sensibilizzare gli apprendenti di una lingua e/o di una letteratura straniera verso il superamento di stereotipi nazionali, aprendo alla consapevolezza delle identità multiple e plurilingui e di una visione cosmopolita del mondo. In questo senso la didattica della letteratura transculturale svolge un ruolo centrale, strettamente connesso ai principi dell'Educazione alla Cittadinanza Globale.

La raccolta di saggi che troverete in questo numero monografico intitolato *Linguaggi per rinascere: autobiografie e incontri transculturali*, è dedicata a interventi che si focalizzano, anche in un'ottica comparata, sia sulla letteratura (si vedano in proposito i contributi di Mannino, Meozzi, Nohe, Masi, Reichhardt e Plazzo, Rigamonti), che sulla didattica e sulla linguistica italiane (rimandiamo a quelli di Vedovelli, Lupica Spagnolo, Lamberti e Maffia, Miccoli). Non mancano saggi sul contributo dell'educazione linguistica democratica attraverso l'autobiografia di soggetti plurilingui (si vedano le proposte di Bartoccio, Bartoli, Farina e Pizzolato, Campanale, Cardona, Celentin, Luise e Cognigni, Daloiso e Ghirarduzzi), oltre che su opere letterarie di matrice autobiografica che mettono in risalto il tentativo di creazione di un'identità transculturale da parte di individui plurilingui e le difficoltà che questo processo comporta (si rimanda ai testi di Bartoli Kucher, Delanoy, Carlotti, Faustmann).

I contributi spaziano così dall'analisi sociologica, stilistica e linguistica di testi autobiografici a carattere transculturale, anche nel loro utilizzo pedagogico, all'esposizione di progetti e laboratori condotti in classi di apprendenti L2, allo studio dell'interlingua, fino alla riattualizzazione del patrimonio mitico alla luce del fenomeno del plurilinguismo. Se dal punto di vista letterario si analizzano sia opere ben note che testi nati in contesti pedagogici e di ricerca, da quello linguistico ci si concentra sui complessi rapporti tra lingua materna, lingua straniera e dialetto. Lo spettro della produzione culturale coperto dai contributi non riguarda solo la letteratura, ma anche cinema e graphic novel.

Arricchisce la raccolta di saggi la testimonianza diretta della scrittrice Elvira Mujčić, *Vivere e scrivere tra le due lingue*. Elvira Mujčić ha infatti partecipato alla giornata di studi del 25 aprile 2024 – su invito dell'Istituto di Romanistica dell'Università di Graz, del Literaturhaus Graz e dell'Istituto Italiano di Cultura di Vienna – in cui studiosi e studiose

di università italiane e austriache si sono confrontati sul tema delle autobiografie linguistiche e sugli incontri transculturali che hanno dato il titolo al numero monografico della rivista. Desideriamo per questo ringraziare i curatori della rivista dell'Università di Milano, Edoardo Lugarini e Michela Dota, per l'accoglienza e la diffusione.

TRA BABELE E PENTECOSTE. TEORIE E RAPPRESENTAZIONI VISIVE PER UNA POLITICA DEL PLURILINGUISMO

Massimo Vedovelli¹

1. OGGETTO: LE RAPPRESENTAZIONI DELLE METAFORE DEL PLURILINGUISMO

Le presenti considerazioni si collocano entro l'ambito denominato *politica linguistica*, che intendiamo non soltanto come l'insieme degli atti normativi che regolano gli usi linguistici e comunicativi di una società, ma, in senso più ampio, come un progetto di sviluppo espressivo, linguistico, comunicativo della società promosso dalla sua classe dirigente, che è tale non solo per censo o per posizioni di potere acquisite nelle dinamiche socio-storiche, ma anche per la sua capacità di individuare obiettivi generali di sviluppo per l'intera collettività a partire dai punti critici che in essa si manifestano. Le dinamiche della politica linguistica vedono il concorrere di diversi ordini di fenomeni, fra i quali anche quelli simbolico-valoriali, che hanno peso non secondario nel determinare gli atteggiamenti che concretizzano le politiche linguistiche nei contesti di vita.

Le questioni poste dalla nozione di "politica linguistica" sono oggetto di studio, entro le scienze del linguaggio, da parte almeno della linguistica teorica e applicata, sociolinguistica, filosofia del linguaggio, semiotica, linguistica educativa. Oltre alle scienze del linguaggio la politica linguistica è oggetto degli interessi delle scienze storiche, nonché di quelle sociologiche, politiche, giuridiche.

Le nostre considerazioni guardano, entro queste varie prospettive, ai fondamenti filosofici, ma anche religiosi e mitici, ovvero simbolici, della politica linguistica: ripercorrere le vie che dal mito alla religione hanno portato alla riflessione razionale e che operano in maniera sinergica, complessa, a volte nascosta dietro la facciata delle scelte è lo scenario generale entro il quale poniamo l'oggetto delle nostre considerazioni.

Queste affrontano due episodi della tradizione del testo sacro giudaico-cristiano che hanno i caratteri religiosi e mitici ovvero simbolici fondativi di atteggiamenti, ideologie, presupposti teorici anche delle concrete politiche linguistiche: Babel e Pentecoste. A nostro avviso, le molteplici letture interpretative date ai due episodi si orientano oggi verso una revisione dei loro rapporti in funzione delle esigenze che il mondo ha di trovare quadri simbolici sui quali poggiare ideologie, atteggiamenti e comportamenti linguistici adeguati agli assetti della complessa contemporaneità. Parallelamente alla rivisitazione dei due episodi in chiave linguistico-semiotica, vogliamo analizzare come essi siano reinterpretati nelle manifestazioni artistiche non verbali: l'analisi della dimensione visiva è sollecitata da esigenze e sensibilità che richiedono nuove rappresentazioni del carico simbolico soggiacente agli atteggiamenti e alle ideologie che sostengono la visione della lingua, delle lingue, del loro senso, dei loro rapporti nella nostra epoca di spostamenti e di contatti globali fra le genti, con le loro diverse lingue e identità.

Esaminiamo, allora, come Babel e Pentecoste possano essere lette nel nostro oggi per trovare in esse risposte simboliche alle esigenze di senso quando facciamo le nostre scelte

¹ Università per Stranieri di Siena.

linguistiche nei rapporti con gli altri – con l'Altro – e come questa lettura adeguata all'oggi ritrovi paralleli in nuovi modi di rappresentare soprattutto l'episodio della Pentecoste. Esempio paradigmatico di tale mutato modo di sentire le questioni linguistiche sul piano religioso e simbolico ci sembra una rappresentazione artistica collocata a Bruxelles, che è una città simbolo dell'attuale incontro fra le genti, le culture e le lingue d'Europa.

2. BABELE E PENTECOSTE: LE NARRAZIONI

Esaminiamo la narrazione biblica dell'episodio di Babele.

2.1. *La narrazione di Babele e della Pentecoste*

Genesi 11,1-9 (ed. C.E.I.)

¹Tutta la terra aveva una sola lingua e le stesse parole. ²Emigrando dall'oriente gli uomini capitarono in una pianura nel paese di Sennaar e vi si stabilirono. ³Si dissero l'un l'altro: «Venite, facciamoci mattoni e cuociamoli al fuoco». Il mattone servì loro da pietra e il bitume da cemento. ⁴Poi dissero: «Venite, costruiamoci una città e una torre, la cui cima tocchi il cielo e facciamoci un nome, per non disperderci su tutta la terra». ⁵Ma il Signore scese a vedere la città e la torre che gli uomini stavano costruendo. ⁶Il Signore disse: «Ecco, essi sono un solo popolo e hanno tutti una lingua sola; questo è l'inizio della loro opera e ora quanto avranno in progetto di fare non sarà loro impossibile. ⁷Scendiamo dunque e confondiamo la loro lingua, perché non comprendano più l'uno la lingua dell'altro». ⁸Il Signore li disperse di là su tutta la terra ed essi cessarono di costruire la città. ⁹Per questo la si chiamò Babele, perché là il Signore confuse la lingua di tutta la terra e di là il Signore li disperse su tutta la terra.

Soffermiamoci ora sulla narrazione della Pentecoste dagli Atti degli Apostoli.

Atti degli Apostoli, 2 (C.E.I.)

¹Mentre il giorno di Pentecoste stava per finire, si trovavano tutti insieme nello stesso luogo. ²Venne all'improvviso dal cielo un rombo, come di vento che si abbatte gagliardo, e riempì tutta la casa dove si trovavano. ³Apparvero loro lingue come di fuoco che si dividevano e si posarono su ciascuno di loro; ⁴ed essi furono tutti pieni di Spirito Santo e cominciarono a parlare in altre lingue come lo Spirito dava loro il potere d'esprimersi. ⁵Si trovavano allora in Gerusalemme Giudei osservanti di ogni nazione che è sotto il cielo. ⁶Venuto quel fragore, la folla si radunò e rimase sbigottita perché ciascuno li sentiva parlare la propria lingua. ⁷Erano stupefatti e fuori di sé per lo stupore dicevano: «Costoro che parlano non sono forse tutti Galilei? ⁸E com'è che li sentiamo ciascuno parlare la nostra lingua nativa? ⁹Siamo Parti, Medi, Elamiti e abitanti della Mesopotamia, della Giudea, della Cappadocia, del Ponto e dell'Asia, ¹⁰della Frigia e della Panfilia, dell'Egitto e delle parti della Libia vicino a Cirene, stranieri di Roma, ¹¹Ebrei e proseliti, Cretesi e Arabi e li udiamo annunziare nelle nostre lingue le grandi opere di Dio». ¹²Tutti erano stupiti e perplessi, chiedendosi l'un l'altro: «Che significa questo?». ¹³Altri invece li deridevano e dicevano: «Si sono ubriacati di mosto».

Prima di accedere al piano dell'interpretazione, ricostruiamo lo schema dei nuclei

tematici dei due episodi (le loro forme del contenuto) pur nella consapevolezza che anche tale operazione è strutturata secondo una preliminare batteria concettuale interpretativa.

In Babele emerge l'iniziale omogeneità monolingustica come condizione originaria della creazione; l'unicità della lingua segna la dimensione identitaria del gruppo, sì che tra l'omogeneità linguistica e quella identitaria si stabilisce una forte corrispondenza. Il gruppo – gli umani – manifestano una volontà di potenza, di conquista, fondata anche sulla tecnologia, che ne diventa lo strumento. Tale volontà di potenza e di autoaffermazione trova un suggello nel farsi un nome, una fama: il farsi un nome è un darsi un nome, è il compattarsi nell'unicità-unitarietà linguistica. In tale volontà di potenza (darsi una organizzazione sociale, conquistare il Cielo) è insita, però, la divisione, come rischio di dissoluzione dell'unità e come conseguenza intrinseca della volontà di potenza. Il divino scende allora fra gli umani per impedire il raggiungimento del loro obiettivo, e quindi anche per contenere gli effetti negativi della loro volontà di potenza. Ecco che dà agli umani le lingue, che conseguono di necessità dalla volontà di potenza: ciò che prima era unico e omogeneo si divide, si frantuma costretto dalla volontà di potenza. Ne consegue la divisione dei gruppi (dato che gli umani si mettono in cammino) e la diversità delle lingue, che non li fa più capire reciprocamente e che li fa uscire dallo stato dell'innocenza primigenia.

Nell'interpretazione “di superficie” Babele è divisione, confusione, disordine, peccato, punizione, incomunicabilità²: insomma, il male. Emerge la paura dell'incontro con l'Altro; questo è infatti il senso del mettersi in cammino: non solo il separarsi dall'unità, ma anche l'incontrarsi con il nuovo non avendo più l'esperienza della condivisione.

Nella narrazione della Pentecoste gli Apostoli si trovano in un luogo chiuso, condividendo la loro fede; nel luogo avviene un evento eccezionale – il Divino che si profonde in ciascuno di loro con il vento impetuoso e le fiammelle dall'alto – dal quale discende una nuova loro capacità: il parlare le lingue. Fuori del luogo chiuso ci sono gli altri, che si meravigliano nel sentire gli Apostoli parlare le varie lingue, predicare in tutte le lingue. La meraviglia si accompagna anche all'incredulità, al pensare che non sia possibile superare la barriera della propria unica lingua.

2.2. *Le interpretazioni “di superficie” di Babele e Pentecoste*

Per una linea interpretativa cristiana tradizionale, Pentecoste è il contrario e il superamento di Babele: è l'unione, la comprensione reciproca che deriva dalla capacità di comunicazione grazie al dono divino della pluralità delle lingue e nonostante essa. Pentecoste è il superamento di Babele nel momento in cui ripristina l'unità perduta nella molteplicità dell'esistente. Le lingue, da punizione, diventano dono e risorsa plurale. Pentecoste prende atto della diversità delle lingue, ma vi riscopre un fondamento unitario soggiacente, ovvero la Buona Novella, il contenuto del discorso linguistico.

In tale prospettiva interpretativa si va dal Male (le lingue come causa della non comprensione reciproca) al Bene (le lingue come dono divino al servizio della Buona Novella come fattore di riconquistata unità).

I due episodi sono stati oggetto di moltissime interpretazioni, segno di una potenziale stratificazione di letture la cui profondità è funzione dei quadri teorico-filosofico-teologici di riferimento e degli obiettivi cui si tende. Non è nemmeno nuova l'interpretazione che mira a riconsiderare Babele scoprendone connotazioni che superano la sua superficie di

² Sulle questioni etimologiche poste da *Babele* si sofferma Di Cesare (2021: 48).

negatività³.

I temi posti in evidenza dalle due narrazioni sono di grande rilevanza linguistico-semiotica: unicità e pluralità delle lingue e della facoltà del linguaggio; capacità formativa delle strutture simboliche o pura sovrastruttura esteriore di una realtà unitaria preesistente; rapporto fra le lingue e le articolazioni sociali; conseguenze sociali e individuali della diversità linguistica; il ruolo della traduzione; il mito della lingua ideale ecc. Proprio tale complessità ha spinto, oltre ai teologi, anche i filosofi del linguaggio, i semiologi e i linguisti a misurarsi con l'interpretazione dei due testi, nella prospettiva di applicarvi l'armamentario teoretico proprio delle discipline nel loro stato attuale.

3. UNA PROPOSTA DI RIBALTAMENTO DELL'ANALISI

Accettando, come facciamo, l'idea che sia possibile una lettura a più strati delle due narrazioni, con una diversa portata sia in termini di profondità di analisi dei singoli temi, sia di ampiezza della materia che può ricadere entro l'analisi, ci sembra interessante ripercorrere le posizioni di Vecchio (2004, 2008) che, riportando i due episodi entro le coordinate delle riflessioni filosofico-linguistiche contemporanee, ribaltano la loro visione "di superficie"⁴. Proprio tale ribaltamento di prospettiva si riscontra anche in alcune rappresentazioni che dei due episodi danno di recente le arti visive, con ciò segnalando un cambio di rotta nella sensibilità contemporanea che conferma il valore simbolico e metaforico delle due narrazioni anche in rapporto alle questioni essenziali delle politiche linguistiche contemporanee, soprattutto sul rapporto fra monolinguismo e plurilinguismo.

Il fondamento teoretico dell'inversione del tradizionale percorso simbolico a base linguistica – da Babele a Pentecoste – proposta da Vecchio (2004, 2008) sta nel riconoscimento della variazione / varietà di lingue e di linguaggi come fondamento essenziale dei processi simbolici, manifestantesi non soltanto nella pluralità delle lingue, ma anche entro una stessa lingua: «dal ristabilimento di una comunicazione unidirezionale e asimmetrica, alla festa della varietà; dalla pulsione di unità che sconfina in ossessione dell'unicità, verso l'apertura alla pluralità e l'accoglimento della diversità» (Vecchio 2004: 92). Il percorso che va da Babele a Pentecoste considera, allora, Babele come benedizione, non come maledizione divina sugli umani.

L'interpretazione "benigna" di non è né nuova né recente: «Eco (1993) chiude con tono partecipe il suo libro sulle lingue perfette nel nome di un pensatore arabo del medioevo, Ibn Hazm, sostenitore di un plurilinguismo d'origine: 'La lingua madre non era una lingua unica, bensì il complesso di tutte le lingue' (p. 379). Pentecoste configura la ripresa consapevole e l'assunzione della molteplicità (la vittoria *di* Babele); resta nondimeno centrale in essa l'idea dell'abbattimento delle barriere espressive al fine di veicolare uno stesso e identico messaggio (la vittoria *su* Babele)» (*ibidem*).

La distanza della lettura tradizionale di Babele e di Pentecoste rispetto alle teorizzazioni contemporanee dei processi semiotici si manifesta nel fatto che nelle visioni più 'di superficie' e tradizionali la *confusione delle lingue* è «di tipo fonico-espressivo: secondo questa lettura sono le forme dell'espressione a non corrispondere (più) alle forme del contenuto,

³ In questa sede non è possibile ripercorrere l'immensa mole di analisi interpretative dei due episodi; per ricognizioni generali di sintesi sulle interpretazioni linguistiche di Babele rimandiamo a Raveggi (2022). Non si può dimenticare Steiner (1992) per una visione del rapporto fra plurilinguismo e traduzione fondata sull'apparato della linguistica e semiotica novecentesca.

⁴ Vecchio (2008) è il testo dell'intervento al congresso della Società di Filosofia del Linguaggio tenutosi a Siena nel 2007 e avente come tema la diversità delle lingue e delle culture: per gli atti v. Giuliani, Barni (2008).

non queste ultime a riorganizzarsi, nelle stesse forme significanti o in altre; si diversifica cioè soltanto la manifestazione esteriore di un universo semantico che di per sé resta unico per l'umanità intera. Domina in definitiva la *tesi della lingua universale implicita* (Vecchio, 2008: 129), ovvero che la diversità delle lingue riguardi solo la parte del significante del segno, non il piano semantico. Proprio la svolta semiotica e linguistica del Novecento, invece, nelle prospettive che prendono le mosse da Peirce e Saussure, esalta la capacità delle forme simboliche di articolare in modo variato innanzitutto il piano del contenuto, la dimensione semantica dei codici.

Alla lettura tradizionale delle due narrazioni soggiace l'idea di una utopica condizione prebabelica, angelica⁵, dove la variazione è annullata nei termini di una sorta di desemiotizzazione del linguaggio. Da qui la nostalgia dell'era prebabelica che toglie «al rapporto tra espressione e contenuto la non-conformità che fa delle lingue altrettante semiotiche» (Vecchio, 2004: 94): la nostalgia prebabelica che non vuole riconoscere la forza formatrice di identità propria di ogni forma semiotica, di ogni linguaggio e di ogni lingua. L'unica lingua precedente alla 'maledizione' babelica «poteva essere tutt'al più un codice di comunicazione, ma non una lingua, proprio perché lingua, e dunque linguaggio, vuol dire necessariamente lingue» (*ibidem*). Dove c'è l'idea utopica di una lingua unica che risolverebbe tutti i problemi della comunicazione, della relazione fra gli umani, sollevandoli dalla responsabilità dell'impegno del senso, c'è in realtà nessuna lingua, nessun congegno formatore dei rapporti fra noi e noi stessi, fra noi e gli altri, fra noi e il mondo.

L'interpretazione di Vecchio intende riconoscere la condizione intrinseca, naturale del plurilinguismo: «la pluralità e diversità delle lingue è un dato primario irriducibile, e questa irriducibilità costituisce il fatto più enigmatico di fronte al quale si trovano oggi la filosofia del linguaggio e la metafisica occidentale (Auroux)» (ivi: 95). La variabilità come "dato naturale e necessario", prima ancora di manifestarsi come differenza fra lingue diverse, si svela in tutta la sua potenza in ciascuna lingua come variabilità, differenziazione, adattabilità di ogni idioma alle esigenze dei propri utenti nelle specifiche condizioni storico-naturali di vita. In quanto la variazione nel tempo e nello spazio investe di sé fondativamente l'attività semiotica, è ciò che garantisce la «strutturale storicità degli idiomi» (*ibid.*). L'intrinseca variabilità, «la chiave della diversità delle lingue – la benedizione di Babele – sta nella dissimmetria linguistica, ossia nella instabilità e duttilità con cui l'universo del pensabile si associa ai suoi possibili controvalori espressivi: quella proprietà semiotica che De Mauro chiama *indeterminatezza semantica*» (ivi: 96).

A tale esito teorico Vecchio (2004) arriva anche attraverso una analisi linguistica dei testi⁶.

Rifacendosi a vari Autori (Gregorio di Nissa, San Filastrio, Agostino di Ippona, Vico), per Vecchio (2008: 132) «è possibile vedere nel miracolo delle lingue anche una sorta di rivalsa di Babele: la ripresa consapevole e l'assunzione della varietà linguistica, se non come

⁵ Per una applicazione alla condizione dell'italiano dell'idea 'angelica' di lingua v. Stammerjohann (2013).

⁶ Per Vecchio (*ivi*: 93), che l'Autore degli *Atti* con il 'parlare in altre lingue' intenda «fare di Pentecoste il risarcimento di Babele è reso evidente da alcuni agganci lessicali al testo greco del *Genesi* nella traduzione dei Settanta: a) il verbo di At 2,3 *diamerizō* (le lingue "divise") è lo stesso che appare in Gen 10,25 (nel popolamento dopo il diluvio: la terra "fu divisa") e in Det 32,8 (nel cantico di Mosè: Dio "divise", "scomparti", i popoli); b) il verbo di At 2,6 *synchō* (la confusione della folla accorsa) è lo stesso della confusione delle lingue in Gen. 11,7 (ripreso in 11,9, con in più il deverbale *Synchysis*); c) il verbo della manifestazione pentecostale di At 2,4 *apophthēgōmai*, che "connota un parlare solenne e grave" (Ghidelli 1978: 38), in tutto il Nuovo Testamento riappare solo in At 2,14 (introduce il discorso di Pietro) e in At 26,25 (Paolo che afferma di star dicendo "parole di verità e di saggezza"). Bisogna aggiungere che, per spiegare il significato dell'accaduto, Pietro subito dopo fa il suo discorso, pur introdotto da quello stesso verbo, rivolgendosi non alla folla cosmopolita ma ai Giudei, e per di più parlando loro normalmente».

un valore, quanto meno come un fattore umano con cui convivere serenamente». Da qui la tesi fondata sulla proiezione delle categorie della teoresi contemporanea sui due testi:

L'insieme del testo sembra così autorizzare l'interpretazione – consapevolmente forzata e leggermente provocatoria – in base alla quale secondo i Settanta inizialmente c'era il linguaggio e dopo sono venute le lingue; prima l'esercizio di un'unica facoltà innata, poi la sua strutturazione storico-sociale. Come a dire che in origine i bisogni comunicativi primari erano soddisfatti dal generico *speech* biologico di specie (*chèilos*, *phoné* entrambi al singolare), in un secondo tempo si è costituito il sistema semiotico-cognitivo del *language* (*glōssa*, al singolare), il quale una volta impiantato e istituito assorbe il proto-*speech* iniziale configurandolo e articolandolo in forme naturalmente passibili di differenziazione (*phoné* specificato e *chèile* plurale). ... Babele, se non sconfina nelle scienze cognitive, sconfina però nella storia naturale (ivi: 133).

È la nozione saussuriana (rivisitata demaurianamente) di arbitrarietà radicale del segno linguistico che giustifica «quella piena variabilità e mobilità delle lingue che le porta non solo a differenziarsi ma altresì ad unificarsi» (ivi: 137). La dialettica fra variazione e condivisione delle strutture formali e delle forme sociali trova in tali quadri concettuali la ragione della sua centralità nell'analisi semiotico-linguistica.

4. BABELE E PENTECOSTE: UNA LETTURA – DI SUPERFICIE – PER LA POLITICA LINGUISTICA

Le prospettive interpretative di Babele e Pentecoste offerte da un quadro concettuale di riferimento che abbia al centro il ruolo dell'arbitrarietà radicale dei segni linguistici ci spinge a proporre un'ulteriore possibilità di lettura delle due figure per relazionarle alle questioni poste dalla necessità di una politica linguistica adeguata alla contemporaneità.

Babele e Pentecoste vanno considerate innanzitutto metafore sovraccaricate di simboli nel corso della storia della nostra civiltà. Babele è diventato la metafora del costante rischio dell'incomprensione, del non dialogo e del conflitto che ne deriva. In questa prospettiva il plurilinguismo può anche essere considerato una punizione divina, ma ben di più Babele dà forma alla fatica intrinseca alla condizione umana di gestire il rischio dell'incomprensione e il terreno dell'incertezza nella relazione con l'altro, quale che sia la lingua che si condivide, quali che siano le lingue che vengono a incontrarsi. Quasi a riproporre il senso della punizione derivante dal peccato originale – la fatica, il peso del lavoro, il dolore – l'essere umano in quanto locutore, in quanto intrinsecamente immerso nel mare della semiosi, dei linguaggi e delle lingue, non ha mai la certezza assoluta della riuscita dei processi di senso. Si vede costretto, pertanto, all'impegno del senso, alla fatica di gestire tutte le risorse semiotiche a disposizione per poter superare il rischio del non capire e non farsi capire, ovvero il timore del non riuscire a dare pienezza di forma al contenuto del proprio processo espressivo e del non riuscire a ricostruire nel profondo il contenuto dell'altrui processo espressivo.

Nella rete dei wittgensteiniani giochi linguistici tutto è affidato ai soggetti e alla loro capacità e volontà di stabilire la relazione, di porsi in relazione. Si tratta di un'assunzione etica di responsabilità semiotica: gestire la difficoltà del capire e del farsi capire; essere consapevoli della fatica imposta dalla necessità del grande impegno nel capirsi.

Babele è, in questo quadro, la metafora del timore del conflitto derivante dal riconoscimento della variazione linguistica come elemento intrinseco alla qualità umana;

ugualmente, è la metafora della necessità di una assunzione di responsabilità, di un atto etico nei confronti del linguaggio e della relazione sociale.

Anche Pentecoste è una metafora carica di valori simbolici. Il plurilinguismo⁷, la variazione linguistica, in quanto intrinseca alla condizione umana, è un dono: divino, nel caso dell'episodio degli Atti, ma interpretabile anche come fatto inscritto nella storia dell'evoluzione umana, e perciò inscritto in noi, nella nostra condizione storico-biologica, indipendente, cioè, dalla nostra volontà e dalle nostre scelte individuali.

Pentecoste è segno di una ricomposizione, cioè della possibilità di considerare il plurilinguismo – e più in generale la varietà linguistica – una conquista alla portata degli umani. Proprio in quanto il plurilinguismo, inteso nel senso della variazione come condizione intrinseca alla semiosi verbale, comporta il rischio dell'incomprensione e del conflitto, Pentecoste diventa metafora del successo derivabile dall'assunzione di responsabilità nel lottare contro l'inesprimibile e nello stabilire la relazione con l'Altro. Il plurilinguismo è segno e condizione dell'attenzione agli altri e alle loro ragioni; segno del valore dell'impegno nel capirsi e del successo – relazionale, sociale; semiotico, di senso, espressivo – che ne può derivare. Tale impegno è un dono, è qualcosa che è in noi e che non ci possiamo permettere di ignorare o negare: la possibilità del senso è la necessità del senso, del nostro impegno nel senso.

Pentecoste ci appare la metafora del considerare la pluralità delle lingue – degli strumenti semiotici: la semiotizzazione – come la principale risorsa a nostra disposizione – nel patrimonio genetico frutto dell'evoluzione naturale e della storia sociale – per fondare la relazione, il dialogo, il cammino verso la comprensione. Questo piano supera, in quanto storico, quello naturale imposto dall'evoluzione, e si allarga a comprendere il territorio dell'etica, delle scelte dei singoli e delle collettività: libertà individuale, scelta, accondiscendenza alle pressioni collettive, impegno nella autonoma responsabilità si toccano e intrecciano nelle vite individuali e collettive.

In questa prospettiva “superficiale”, i due episodi ci sembrano metafore paradigmatiche di atteggiamenti che in superficie sembrano contrapporsi. Possiamo considerare Babele come metafora dell'annullamento della diversità, annullamento antievolutivo, antistorico e antidemocratico, lesivo della creatività e della libertà; e quindi Babele come segno di una punizione inflitta agli umani.

Ugualmente, possiamo considerare Pentecoste come metafora della riconquista del valore della varietà linguistica in quanto risorsa per la costruzione della relazione, per il dialogo, per la democrazia, per l'evitamento del conflitto, per la pace.

Ci sembra utile e necessario, però, andare oltre la visione che contrappone Babele e Pentecoste, e che considera Pentecoste superamento di Babele o anche il ribaltamento dei valori positivi interni al plurilinguismo (il ‘dono’ di Babele). Se continuiamo a considerare i due episodi come in conflitto, come metafore di due atteggiamenti contrapposti, rischiamo di perdere il valore che ognuno dei due comunque ha: Babele come fondazione della pluralità delle risorse simboliche e spinta all'impegno alla loro gestione (c'è ricchezza plurilinguistica anche in Babele); Pentecoste come dono, ricchezza della varietà linguistica e quindi come esito che ci riconcilia con noi stessi e con gli altri.

Per la complessità del mondo globale e postglobale contemporaneo ci sembra più utile e necessario integrare Babele e Pentecoste: non Pentecoste vs. Babele, ma Babele e Pentecoste, come due facce di una stessa medaglia. La medaglia è la condizione dell'essere umano intrinsecamente simbolico.

Nel momento in cui consideriamo i due episodi, i loro valori, le metafore che evocano non in contrapposizione, ma in complementarità, allora le loro singole componenti ci

⁷ Nel presente testo neutralizziamo la distinzione fra ‘plurilinguismo’ e ‘multilinguismo’, utilizzando *plurilinguismo* come iperonimo.

appaiono come elementi che vanno a comporre la sinfonia dell'attività semiotica dell'essere umano⁸.

Un dono si accetta; un dono entra nella nostra responsabilità; un dono è segno di voglia di relazione; un dono è ricchezza, è risorsa. Le lingue sono 'dono divino' come metafora del mistero della pluralità che è in noi e nella quale possiamo trovare conflitto, ma anche ricchezza espressiva: perciò, tramite tale pluralità possiamo costruire senso e relazione.

Un fatto ci colpisce e inquieta nei due episodi: gli umani sono a subire la punizione e il dono, che vengono dall'alto.

Leggiamo questa configurazione come una visione gerarchizzata non tanto del rapporto fra umano e divino, quanto del rapporto fra umani e lingue: queste si impongono, vengono "dall'alto" proprio perché sono istituzioni sociali rispetto alle quali i singoli soggetti sono alla ricerca costante della creatività espressiva individuale, della libertà del senso, che però non può oltrepassare determinati limiti se non a rischio della incomprensione reciproca e dello scacco della relazione sociale.

La pluralità linguistica – punizione o dono, fonte di conflitto o rimpianto del paradiso prebabelico – è in noi, la subiamo: è nel nostro patrimonio genetico-storico; le lingue-istituzioni si impongono a noi. Anche, però, verso questa imposizione istituzionale delle lingue siamo chiamati a una scelta – atto etico – e a un impegno nel gestire in armonia istituzionalità e libertà creativa, adesione alle norme e apertura di nuovi territori di senso.

Ciò che ci inquieta, allora, nella lettura della simbolicità come "imposta dall'alto", non originata dalla nostra volontà di simbolicità è il rischio della deresponsabilizzazione dei soggetti nei confronti delle lingue, e perciò la delega a una entità gerarchicamente superiore: la divinità, l'istituzione che detta le norme linguistiche, la politica.

Se ci collochiamo entro lo spazio dell'assunzione di responsabilità, riusciamo a superare tale inquietudine, e ci immergiamo in Babele e Pentecoste come nel regno della ricchezza delle risorse simboliche che ci chiamano alla responsabilità nel senso.

Ciò implica un percorso, un cammino, un atteggiamento dinamico e costruttivo verso il senso e la relazione, entrambi da costruire.

5. LA RAFFIGURAZIONE ARTISTICA DI BABELE E PENTECOSTE

5.1. *Dalle metafore verbali alle rappresentazioni visive*

Stiamo parlando di raffigurazioni dell'universo della semiosi, della varietà e variazione che lo costituisce. Siamo spinti, allora, a spostarci dal linguaggio verbale a quelli non verbali. Come sono presenti anche negli altri linguaggi i due episodi generatori di metafore? Di tutto ciò che abbiamo discusso quale rappresentazione viene data

⁸ D. Claudio Visconti (del Foyer Catholique Européen di Bruxelles) propone interessanti considerazioni sulla complementarità di Babele e Pentecoste: «Il fatto che vengano salvaguardate sia Babele che Pentecoste, non in conflitto ma integrate mi piace molto; anche se penso ci sia una sintesi in Pentecoste che superi Babele. Mi piace vederla così: Babele: tutto ridotto all'io; e perciò a chi è e pensa come me: l'altro risolto nell'io. Tutti parlano la lingua dell'io. Assolutizzazione dell'io. Il rischio di Pentecoste potrebbe essere la risoluzione dell'io nell'altro; con la perdita dell'io. Ma questa è superata dal fatto che non c'è un solo altro (Parti oppure Elamiti oppure ...), ma tanti altri, in rappresentanza di tutti gli altri di tutti i tempi (Perti e Medi e Elamiti e Cretesi, ...). Questa supera il rischio della risoluzione dell'io nell'altro (Lévinas), ma apre alla possibilità dell'autentica integrazione, che lo è di tutti o non lo è; ogni lingua entrerà in gioco per tutto il tempo che durerà la nostra storia, nessuna esclusa. In questo senso vedo la salvaguardia e insieme il superamento di Babele» (comunicazione personale).

innanzitutto nelle arti figurative?

Il modello ‘classico’ di rappresentazione dei due episodi è sostanzialmente stabile e ripetuto all’infinito: da un lato, la Torre babelica, vista dall’esterno; dall’altro lato la Pentecoste, dove prevale la figura della stanza chiusa nella quale tutti stanno fermi; le fiammelle – lo Spirito – scendono dall’alto; le rappresentazioni artistiche evocano la dimensione linguistica al massimo facendo vedere qualche Apostolo a bocca aperta a simulare il fatto che sta parlando.

Mentre nella raffigurazione della torre babelica si è in presenza di tutto un affaccendarsi degli umani, con i loro strumenti, con le loro tecnologie (la Torre come rappresentazione enciclopedica dello stato tecnologico dello sviluppo umano in una certa epoca), la raffigurazione pentecostale appare più rigida, bloccata, in un senso di attesa cui danno risposta il vento impetuoso, le fiamme dello Spirito, il dono delle lingue. Questa fissità rappresentativa permane sostanzialmente nei secoli, salvo elementi di dinamicità che vengono introdotti talvolta in funzione dello stile del singolo Autore o degli elementi di dinamismo propri di certe epoche e correnti artistiche. Il dinamismo si manifesta, ad esempio, in opere di Rubens, Tiziano, El Greco (per menzionare alcuni fra i maggiori). In generale, però, prevale la struttura bloccata della scena, articolata in un dentro (statico, appunto) e in un fuori, dove i non Apostoli si meravigliano e commentano, in pose più mosse. Si tratta di una contrapposizione di elementi formali strutturali che assumono valori simbolici: dentro la stanza c’è il silenzio, la preghiera, il senso di attesa, e anche la gerarchia che porta a guardare verso l’Alto; fuori della stanza ci sono i gentili, coloro che si sorprendono o deridono, e che comunque non sono stati ancora raggiunti dalla Buona Novella e dallo Spirito.

Della complessità dei valori linguistici e generalmente semiotici implicati dai due episodi sembra non esserci traccia nella più parte delle rappresentazioni.

5.2. *Un ribaltamento contemporaneo: il mosaico a intarsio del Foyer Catholique Européen di Bruxelles (2022)*

Una visione diversa da quella della tradizione raffigurativa della Pentecoste esiste, ed è il mosaico a intarsio del Foyer Catholique Européen di Bruxelles, realizzato da Andrea Mastrovito nel 2022 su proposta e incitamento di don Claudio Visconti, che anima e regge il Foyer⁹.

Il mosaico di Mastrovito è una rappresentazione artistico-visiva della Pentecoste¹⁰. Per quanto riguarda la forma del contenuto, vi sono presenti elementi coerenti con la narrazione degli Atti e con la tradizione figurativa: le fiammelle dello spirito, la colomba, le persone [Immagine n. 3]. Proprio sul piano della forma del contenuto si attua, però, il

⁹ Andrea Mastrovito è nato a Bergamo nel 1978, vive e lavora a New York. Le sue opere sono presenti nei maggiori musei di arte contemporanea (Roma, Rovereto, Prato, Vienna, Losanna, Lussemburgo, New York). Ha tenuto personali in importanti sedi italiane e internazionali; è anche regista. Per la descrizione analitica del mosaico della Pentecoste a Bruxelles e per la biografia di Mastrovito v. Foyer Catholique Européen (2022).

¹⁰ Il titolo del lavoro di Mastrovito fa riferimento a un passo del Vangelo di Giovanni: «¹⁶Io pregherò il Padre ed egli vi darà un altro Consolatore perché rimanga con voi per sempre, ¹⁷lo Spirito di verità che il mondo non può ricevere, perché non lo vede e non lo conosce. Voi lo conoscete, perché egli dimora presso di voi e sarà in voi». [Immagine n. 1]. Il mosaico è collocato sulle pareti della sala maggiore del Foyer [Immagini nn. 2a, 2b]. Le immagini qui contenute sono tratte da *Andrea Mastrovito, GV 14: 16-17* (2022), intarsio ligneo e collage, 257x2600 cm, courtesy dell’artista e del Foyer Catholique Européen, foto credits Walter Carrera. Si ringraziano d. Claudio Visconti e Piera Cristiani per la cortesissima disponibilità mostrata.

ribaltamento rispetto alla rappresentazione tradizionale: i protagonisti non sono gli Apostoli, ma persone comuni (che possono anche assumere il ruolo di rappresentanti metaforici degli Apostoli, impegnati nel cammino verso lo Spirito, così come una figura femminile anziana può prendere quello della Madonna: [Immagine n. 13]). Oltre alle persone sono raffigurati animali e cose, ugualmente coinvolti nell'evento pentecostale [Immagini nn. 4a, 4b, 4c].

Il maggiore cambiamento, che porta a un ribaltamento complessivo della visione della Pentecoste anche in rapporto alla dimensione linguistica, è costituito dallo spazio scenico rappresentato: non un luogo chiuso, ma la terra e il mare dove persone e animali, con le loro cose, vanno, marciano, navigano verso lo Spirito [Immagini nn. 5a, 5b]. Dallo spazio chiuso che fissa staticamente l'evento si passa allo spazio aperto dove terra, mare e cielo sono il contesto che accoglie un cammino, un andare verso. Lo spazio aperto segna, allora, i confini del nuovo senso in cui è rappresentata la Pentecoste: si va verso le fiammelle [Immagine n. 6].

Le persone, vecchi e giovani, adulti e bambini, uomini e donne hanno i volti e gli abiti di chiunque di noi; hanno gli zainetti e l'abbigliamento dei giovani, ma soprattutto hanno le forme dei migranti: siamo tutti noi; tutti noi ci riconosciamo nella condizione dell'andare verso l'Altro [Immagini nn. 2b, 5a, 7]. Le donne in costume dei Paesi delle altre sponde del Mediterraneo e delle terre d'Oriente; gli uomini con i volti segnati dalla fatica del cammino della migrazione; i bambini [Immagine n. 5a].

I bambini hanno un ruolo importante nel mosaico, vi tornano più volte con nei volti lo stupore, i gesti a indicare ciò che viene dall'alto; la Luce che acceca lo sguardo, che viene protetto dalla mano; i bambini che si abbracciano e portano con sé i propri giochi; gli umili animali – l'asinello con la sua soma fra tutti – a condividere il miracolo [Immagini nn. 9a, 9b, 9c, 9d, 9e]. La presenza così insistente dei bambini nel mosaico non ha un valore figurativo, ma principalmente simbolico: i bambini sono l'innocenza, che con lo stupore fa accogliere il dono. È l'innocenza prebabelica di coloro che hanno il dono delle lingue, che apprendono la lingua madre e con essa il dono meraviglioso dei segni e del senso; i bambini che nella loro immediata innocenza hanno la maggiore facilità nell'apprendimento delle lingue.

Al cammino attraverso la terra, al cammino che è migrare, e il migrare qui è un cammino verso lo Spirito alla ricerca del Senso, si contrappone il mare: tempestoso, scosso dal vento, e le barche e le vele sono quelle dei migranti, persone che indicano con il braccio la direzione e il miracolo; anche loro impegnate nella traversata verso una nuova speranza [Immagine n. 10]. Le barche arenate, i relitti sfasciati sulle spiagge sono la rappresentazione di ogni fallimento nel migrare, nel cammino verso un senso; sono la rappresentazione di ogni Lampedusa [Immagine n. 11].

Il vento tempestoso dello Spirito scuote l'aria e l'acqua; agita le fronde [Immagine n. 12], ma non sconvolge gli animi delle persone, che accolgono nelle loro mani le fiammelle con serenità, con la gioia contenuta e stupita del dono inatteso, insperato [Immagine n. 13].

Le fiammelle sono le pagine delle Bibbie in molte lingue [Immagini nn. 14a, 14b, 14c]: le fiammelle prendono via via la loro forma a partire dalle pagine del Libro. L'artista ha usato le Bibbie nelle varie lingue per ritagliare e istoriare le fiammelle nelle scene. Persone, animali, cose vanno verso il testo, verso le parole nelle lingue del mondo. Non siamo semplicemente passivi nel ricevere un dono che cade dall'alto, ma siamo attori protagonisti di un processo, di un mettersi in cammino verso le lingue¹¹. Il vento impetuoso e il mare di tempesta sono le lingue, sono il Logos che ascoltiamo e riceviamo

¹¹ *Unterwegs zur Sprache*, scriveva Heidegger (1959).

come senso.

La genialità della visione di Mastrovito dà forma al ribaltamento della visione di Pentecoste: non più evento statico in cui gli umani ricevono passivamente lo Spirito, ma un andare verso il Logos, la Parola; che è tutte le parole di tutte le lingue del mondo. Conquistare questo Logos, questo senso implica impegno, fatica, come nei naviganti che sfidano il mare e che rischiano di andare a sbattere sugli scogli e di affondare; implica lo stupore sereno dei bambini; lo stupore dimesso degli adulti migranti in cammino: fra le terre e nella vita. Così come in Babele gli umani sono dispersi sulla terra, cioè si mettono in cammino, vanno verso l'altrove, ugualmente nella Pentecoste di Mastrovito gli umani sono in cammino verso la riconquista del Logos, nella Parola, nelle Parole. Il cammino è di Babele e di Pentecoste, che non si oppongono perché sono complementari.

Tutto il mosaico è metafora della contemporaneità, del mondo globale dove tutto è in movimento e dove le masse degli umani che si spostano sono quelle dei migranti, per i quali l'andare è frutto di una costrizione, di una necessità. Nei volti e nei corpi rappresentati da Mastrovito prevale la figura del migrante: tutti siamo migranti, tutti rischiamo, faticiamo quando decidiamo di metterci in cammino verso il Logos.

La forma dell'espressione sottolinea il ribaltamento: la scena vede prevalere un bianco-nero, o meglio un grigio-nero che dà forma alle persone. Le fiammelle, invece, così come il mare, diversi animali e cose hanno il colore delle pagine dei libri da cui sono tratte: il giallino delle pagine invecchiate ci sembra la metafora della forma preziosa dell'oro che si contrappone al grigio-nero. Alla fatica del cammino, dell'assumersi la responsabilità di andare verso il Logos si oppone la preziosità del Logos, della Parola, delle Parole.

Ci colpisce che anche alcuni animali siano fatti delle pagine del testo [Immagine n. 4a], come a segnare la rappresentazione di un'essenza linguistica che è propria anche degli animali: Mastrovito dà forma artistica a tante riflessioni etologiche e semiotiche sulla questione.

Ecco allora il senso del ribaltamento rappresentato nel mosaico del Foyer: si va in cammino verso le lingue, non in loro attesa; e le lingue sono ciò che dà forma e senso. Tutte e tutti siamo migranti verso il logos, verso le lingue, verso il senso, verso la relazione. «Babele e Pentecoste, non più in aperta contrapposizione, ma quale tappe di un processo nella storia in cui si cammina verso un modo di comunione dove la diversità e la ricchezza di ogni cultura e gruppo umano (società multietnica e multiculturale) siano garantite» (Pérez Márquez, 2014).

Il dono gioioso delle lingue è il frutto di un processo di conquista, e il plurilinguismo – le fiammelle nelle diverse lingue – è la riconquista di una grazia, di una innocenza babelica. Vecchio (2008: 141) ricorda la posizione di San Filastrio, vescovo di Brescia, IV sec.: in epoca prebabelica non regnava il monolinguisimo, ma la capacità innata, angelica, di capire tutte le lingue, che si è perduta a causa del peccato.

Tale processo implica fatica, costi umani: la fatica della conquista delle lingue, del riconoscimento del valore del Logos delle e nelle lingue. La fatica della responsabilità del senso: il navigare procelloso e incerto del comprendersi, dello stabilire la relazione.

Il navigare tempestoso è il peso della responsabilità di scegliere il Logos, le lingue, per il dialogo: alla pace si arriva per la tempestosa responsabilità. E il senso plurilinguistico della Pentecoste è in questo: dove tutto sembra confusione, fatica, tormento, tutto appare dono alla fine del cammino, tutto è dono.

6. CONCLUSIONI

Per mettersi in cammino verso il Logos è necessaria una scelta che investe il piano

individuale e quello collettivo: è una scelta etica e politica che coinvolge i valori soggettivi e collettivi, e le rispettive responsabilità. Si va verso le lingue per stabilire la relazione, per vivere il dialogo, per camminare verso la pace. La politica linguistica è fatta di scelte che riguardano sì le grandi direttrici segnate dalle decisioni che investono le collettività, ma che coinvolge ognuno nella propria sfera quotidiana di vita: nella famiglia, sul lavoro, nella quotidianità il cammino verso il Logos è l'accettazione del dono delle lingue, la riscoperta di questa primigenia caratteristica che investe l'intera vita, dagli umani ai viventi non umani. Babele e Pentecoste, allora, sono dono e riscoperta, cammino oneroso verso la costruzione della relazione nella pluralità dei contesti e con la pluralità dei soggetti con tutte le loro identità. Babele e Pentecoste non si oppongono più, con la seconda che è la riscoperta stupita del dono del senso nella pluralità dei linguaggi e delle lingue.

La politica come quadro collettivo deve garantire questo cammino degli individui, mirando a promuovere il diritto alle lingue e all'espressione in tutte le forme simboliche, in tutti i linguaggi e le lingue. Non può esserci, allora, politica linguistica che non sia intrinsecamente politica plurilinguistica.

Quale spazio per tale approccio plurilinguistico nella nostra Italia contemporanea? Riteniamo che fra il piano delle scelte normative, dove si concretizzano le linee della politica come quadro di riferimento collettivo, e il piano della 'reale realtà' ci sia uno iato, questa seconda caratterizzata dalla infinita varietà anche storicamente determinata. Un quadro normativo ancora troppo monolingustico e un fronte politico-mediatico parimenti monolingustico (l'italiano a scapito di tutti gli altri idiomi, l'inglese a scapito di tutte le altre lingue degli altri) lascia le persone, i cittadini senza strumenti per gestire tanta complessità e senza obiettivi che possono dare senso al cammino quotidiano. Ma forse proprio in questo sta la fatica del cammino verso il Logos: attraversare le terre aride e i mari tempestosi della relazione in attesa dello stupore di avere il dono delle lingue degli altri.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Di Cesare D. (2021), *Utopia del comprendere. Da Babele a Auschwitz*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Foyer Catholique Européen (2022), *Andrea Mastrovito. GV 14:16-17*, con testi di Claudio Visconti, Giuliano Zanchi, Micol Forti, The Drawing Hall, Grassobio (BG).
- Giuliani F., Barni M. (a cura di) (2008), *Il logos nella polis. La diversità delle lingue e delle culture, le nostre identità*. Atti del XIV congresso nazionale della Società di Filosofia del Linguaggio, settembre 2007, Aracne, Roma.
- Heidegger M. (1959), *Unterwegs zur Sprache*, Verlag Günther Neske, Pfullingen.
- Pérez Márquez R. (2014), *La comunione fraterna: da Babele a Pentecoste*, Ordine Secolare dei Servi, 34° Convegno Nazionale, Santuario di Pietralba, 30 agosto 2014: <https://www.studibiblici.it/testi/lacomunionefraternadababeleapentecoste.pdf>.
- Raveggi A. (2022), "Le tentazioni di Babele. Multilinguismo e testimonianza a partire da Chut di Federman", in *Ticontre. Teoria Testo Traduzione*, 18: <https://teseo.unitn.it/ticontre/article/view/2283>.
- Stammerjohann H. (2013), *Italianismo, italianismi e giudizi sulla lingua italiana*, Accademia della Crusca, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Steiner G. (1992), *After Babel. Aspects of language and translation*, Oxford University Press, Oxford, trad. it. (2004), *Dopo Babele. Aspetti del linguaggio e della traduzione*, Garzanti, Milano.

- Vecchio S. (2004), “Da Pentecoste a Babele. Appunti di viaggio”, in *Segno*, 260, pp. 92-97.
- Vecchio S. (2008), “Gli sconfinamenti di Babele”, in Giuliani F., Barni M. (a cura di), *Il logos nella polis. La diversità delle lingue e delle culture, le nostre identità*. Atti del XIV congresso nazionale della Società di Filosofia del Linguaggio, settembre 2007, Aracne, Roma, pp. 129-145.

IL MOSAICO DI MASTROVITO

Immagine n. 1. – La copertina di Foyer Catholique Européen (2022)

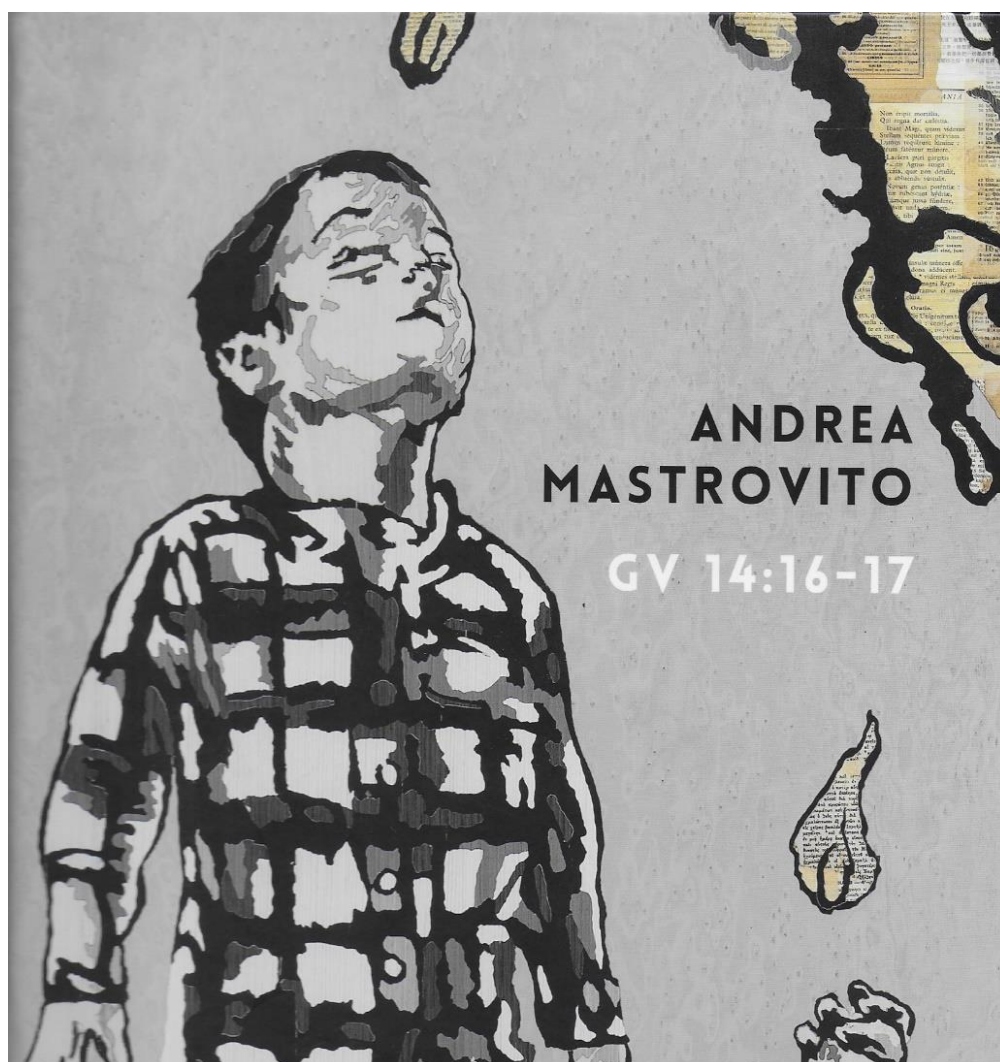


Immagine n. 2a – Lo spazio del Foyer, l'ambientazione dell'opera di Mastrovito



Immagine n. 2b – Lo spazio del Foyer, l'ambientazione dell'opera di Mastrovito



Immagine n. 3 – Lo Spirito, le Fiamme



Immagine n. 4a – Insieme agli umani gli animali e le cose



Immagine 4b – Insieme agli umani gli animali e le cose



Immagine 4c – Insieme agli umani gli animali e le cose

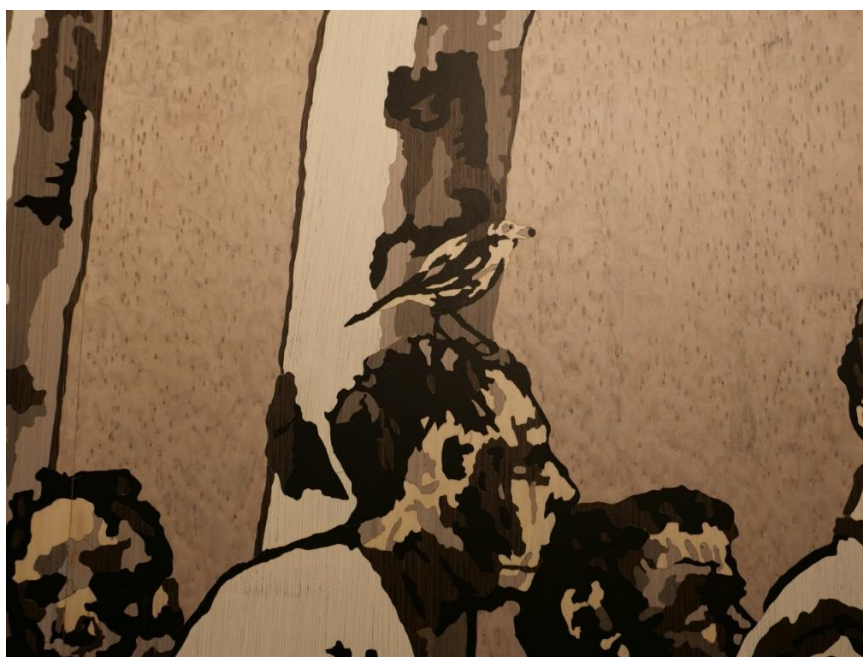


Immagine n. 5a – In cammino sulla terra



Immagine n. 5b – Per mare



Immagine n. 6 – Lo Spirito che viene e viene accolto



Immagine n. 7 – In cammino verso lo Spirito



Immagine n. 8 – Tutte e tutti in marcia verso lo Spirito



Immagine n. 9a – I bambini



Immagine n. 9b – I bambini



Immagine 9c – I bambini

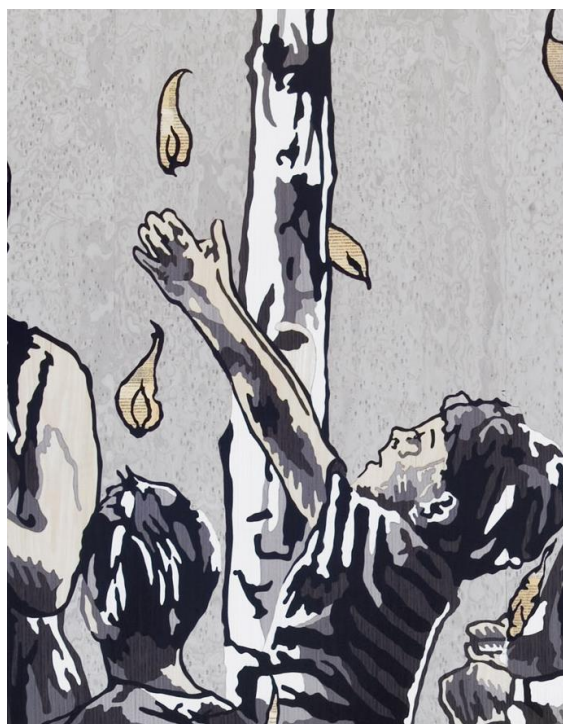


Immagine 9d – I bambini, un abbraccio



Immagine n. 9e – I bambini, lo stupore del dono



Immagine n. 10 – La traversata per mare



Immagine n. 11 – I relitti



Immagine n. 12 – Il vento impetuoso dello Spirito



Immagine n. 13 – Lo stupore del dono, la pace dello Spirito



Immagine n. 14a – Le Fiamme dai Testi nelle varie lingue

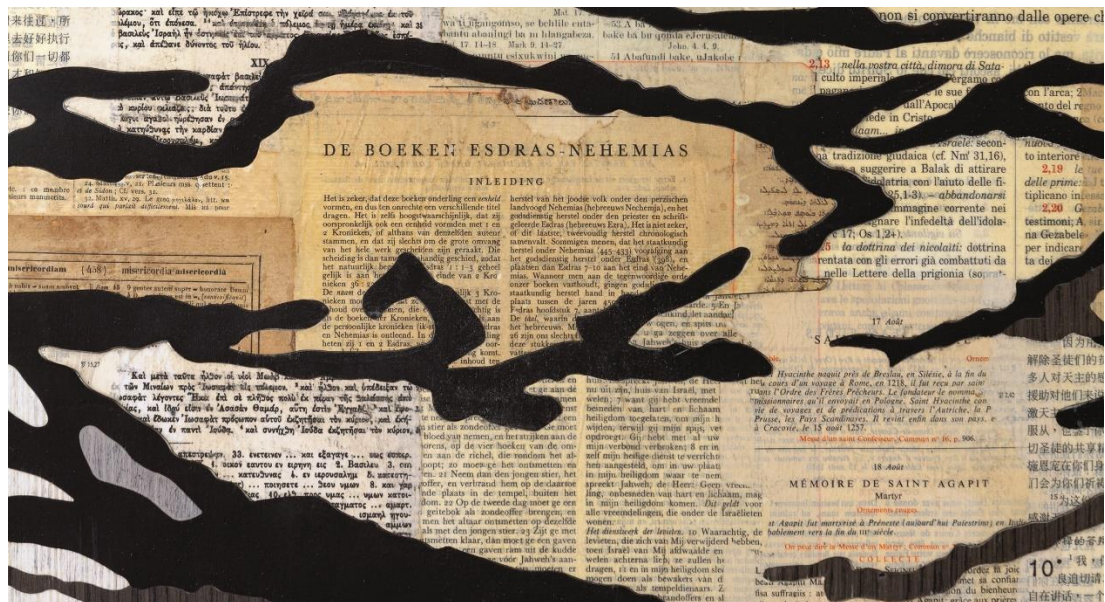


Immagine n. 14b – Le Fiamme dai Testi nelle varie lingue



Immagine n. 14c – Le Fiamme dai Testi nelle varie lingue

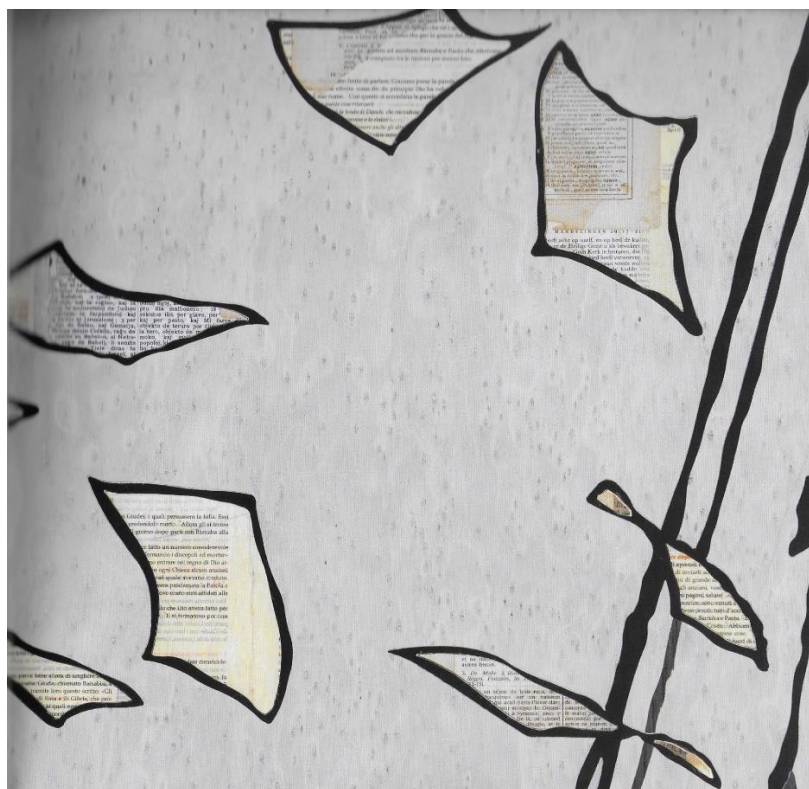


Immagine 14d – Dai Testi nelle varie lingue al Logos dello Spirito



TRANSCULTURALITY AND BEYOND: THE CASE OF “LITTLE BLUE AND LITTLE YELLOW”

Werner Delanoy¹

1. INTRODUCTION

In the 1990s, transculturality was introduced as *the* concept best suited to understanding the changing conditions for culture formation in a globalized modernity. In the light of growing global interdependencies transculturality was defined as forms of cultural hybridization capable of transforming separatist and antagonistic socio-cultural practices into inclusive and peace-promoting constellations. The concept soon found its way into language education debates where it was hailed as the new paradigm for culture-and-language learning. Meanwhile, more than thirty years have passed since transculturality's beginnings, and some stocktaking is in place to re-assess the claims made by early transculturalists and their followers.

In this article, transculturality will be given due credit for drawing attention to changing conditions for culture formation in a globalized modernity. However, a less optimistic picture will be drawn by highlighting the shortcomings of early positions and by suggesting alternative concepts going beyond the confines of this approach. As regards alternative positions, references will be made to cosmopolitan, global citizenship-related, posthumanist and ecocritical perspectives. Moreover, the question will be raised whether transculturality as suggested in the 1990s still is a timely model for cultural learning in the current decade.

In conceptual debates ideas often remain abstract and divorced from concrete realities. Therefore, the following reflections will be linked to Leo Lionni's *Little Blue and Little Yellow*, a book for very young children, first published in 1959. The book vividly shows how a certain notion of transculturality works, and it can illustrate in simple terms a highly abstract concept. Of course, the book only gives limited insight into transcultural concerns, transculturality being a broad church inclusive of highly diverging approaches. However, it can provide a useful starting point for re-engagement with central transcultural issues. In addition, it can serve as a reference point when discussing alternative cultural-learning concepts.

2. “LITTLE BLUE AND LITTLE YELLOW”

Little Blue and Little Yellow is a book for very young children written and illustrated by Leo Lionni. If transculturality is defined as transcendence of fixed borders, single locales and monolithic life-approaches, Leo Lionni's biography shows considerable overlap with such a concept. Born in Amsterdam, he lived long periods of his life in the United States and in Italy. Being polyglot, he already spoke five different languages at the age of 14, and

¹ Università di Klagenfurt.

as a painter he is a proponent of modernist art with its cosmopolitan agenda. In his professional life, he worked in advertising, as a graphic design teacher (in the US, Europe and Asia) and as an artist, illustrator and author of children's books. Besides his interest in the arts Lionni also earned a doctorate in economics. In his professional life, he could combine his expertise in art and commerce when he worked as art director for the global business magazine *Fortune* in New York City².

Little Blue and Little Yellow is the story of two children represented as two disc-shaped patches of colour, one being blue and the other yellow. They go to school and play together and being close friends they at one point hug until their original colours change to green. Obviously, they do not care about their transformation and carry on regardless until they finally get back to their parents' places. The parents, drawn as larger and menhir-shaped patches of blue and yellow, however, no longer recognize their children. As a result, the children, being distraught, disintegrate into blue (*little blue*) and yellow (*little yellow*) tears, and when they resolidify their original shape and colour is restored. Then the children go to see *little blue's* parents, who, overjoyed to have the children back in their original colours, hug them both, and in their contact with *little yellow* a part of them also turns green. Now, the parents of both children can understand why their kids underwent transformation, and welcoming such change the adults also begin to hug each other until a part of their physical shape changes colour. The final scene shows the wider community with its children at play, all represented in different colours. Compared to an earlier picture the proxemics have changed significantly. Most of the children have moved closer, some of them touching each other and others undergoing transformation according to the laws of colour theory.

How does *Little Blue and Little Yellow* compare to concepts of transculturality? A key influence in transcultural debates has been the perspective suggested by the German philosopher Wolfgang Welsch (1997; 1999; 2017). For him, transculturality stands for moving beyond cultural homogenization and clear cultural borders, which, to his mind, are tell-tale signs of monolithic systems, nationalism being a prime example. For Welsch, the age of the nation state is coming to an end in a globalized modernity. He argues that because of wide-reaching socio-cultural, political and economic interdependencies cultural borders have become porous leading to cultural interpenetration and diversification. The new mixes emerging from such development make clear-cut distinctions between *self* and *other*, or *own* and *foreign* obsolete, and following Antor (2006: 29) the new constellations can no longer be reduced to former identities. For transculturalists, the preposition that can best capture such development is *through*, since it best characterizes the mutual permeation and transformation of the entities involved (Baker, 2022: 4). Moreover, this notion of transculturality views such transformation as an entirely positive development towards a more peaceful and inclusive world society, since the erstwhile other now also exists in the self. Thus, it no longer needs to be fought as a threat to monolithic ideologies.

There is significant overlap between *Little Blue and Little Yellow* and this notion of transculturality. The two children undergo transformation to an extent to which their former identities can no longer be recognized by their parents. The ensuing crisis forces the children to go back to their original colours, yet such return is presented as a temporary backward move followed by a general increase in proximity, contact and mutual transformation. Such development corresponds with Welsch's understanding of transculturality as an ongoing, incremental, unfinished and ultimately unstoppable process of hybridization. Moreover, in *Little Blue and Little Yellow* closer proximity and mutual

² All biographical information is taken from *Between Worlds: The Autobiography of Leo Lionni* (1997).

permeation result from friendship and love. Again, such a perspective overlaps with Welsch's belief in transculturality as a force improving personal and social relationships. Finally, the crucial turning point happens when the parents become aware of what had led to their children's transformation. Following Will Baker (2022: 42-45), such awareness is key to promoting transcultural development.

The world portrayed in *Little Blue and Little Yellow* is one of peaceful conviviality, mutual respect and cordial togetherness. By and large, the story shows interaction between equal partners in a social milieu constituted by order, harmony, freedom and a lack of existential problems. All children from the same age bracket are similarly shaped and equally sized. At school they sit in neat rows, while at play they can roam freely outside their homes. Despite being bigger, the parents are also equal in shape and size. In terms of social hierarchies, the parents have the power to accept and reject their children, but the latter only happens because of ignorance, which is readily overcome by heightened awareness and new insight. Indeed, in the world portrayed children can rely on parental care, a liberal social order, education and sufficient space for relaxation.

In real life contexts, such a perfect world is the exception rather than the rule. In *Little Blue and Little Yellow*, Lionni portrays a world absent of social divisions, marginalization, exploitation and antagonism. Moreover, peace and harmony are not threatened by social polarization, imperial ambition, war or a climate out of kilter. As will be discussed further below, transculturality does not end with Welsch and his followers. For example, postcolonial scholars have highlighted radically different contexts and conditions for culture mixing in a globalized modernity. For them, hybridization practices must not be discussed without reference to power divisions, continuing exploitation and unresolved conflict. A good example is Marwan Kraidy (2005: 152), who makes a case for a "critical transculturalism", by calling attention to the hegemonic and (neo-)colonial interests informing certain pro-hybridization ideologies.

As stated above, Leo Lionni's text presents an ideal version of transcultural transformation in a world without domination and unjust power divisions. There is a note of warning written into the text by showing that such transformation, if handled too radically, may throw even well-meaning caregivers off balance. In that respect the book suggests an evolutionary rather than revolutionary transcultural perspective. As an idealist representation, I would argue that the text can offer readers of different ages and backgrounds a powerful image of a world shaped by equality, harmony, friendship and love. The flipside of such idealism is that references to less perfect socio-cultural contexts are bracketed out. In its formal dimension the abstract visual style can appeal to readers of different ages and backgrounds. The patches of colour used go beyond gender-, class- or race-related specifications, thus inviting identification beyond such borders and boundaries. The multiple colours used show a diverse world with equal opportunities for further development. Indeed, Lionni should be credited for finding a visual language in line with an idealistic notion of human growth and togetherness informed by diversity, equality, increasing proximity and mutual transformation.

3. TRANSCULTURALITY

In language education, Wolfgang Welsch's notion of transculturality has been a key influence. Welsch (1999) argues that in the light of globe-spanning communication networks, global socio-economic interdependencies and migration on an unprecedented scale cultures can no longer be conceived as separate and separable entities. For him, cultural borders have become fluid leading to widespread culture mixing and peaceful

conviviality. As regards theories of culture formation, Welsch and his followers have placed transculturality in opposition to inter- and multiculturalism, which they have criticized as concepts still bound to the notion of cultures as distinct and uniform entities. However, I have repeatedly pointed out that this distinction between trans-, inter- and multiculturalism does not do justice to the diversity of approaches within inter- and multicultural debates and the complex relationships between the three schools (for further discussion, see: Delanoy, 2023; 2024).

There is no denying that Welsch's notion of transculturality has enriched theories of language-and-culture learning by shifting their focus to global interrelationships and cultural hybridization processes. Welsch's concept, however, also poses severe limitations. As regards the early Welsch, his approach is too general and one-sided in approach. As stated above, globalization is welcomed as a basically benign force promoting cultural intertwinement and peaceful togetherness. There is no reference to unequal power divisions, problematic aspects of culture mixing, winners and losers, or diverse contextual conditions for, and manifestations of, cultural hybridization. Moreover, transculturality is presented as an irreversible trajectory for culture formation shaping the lives of people all over the globe in the near and distant future (Welsch, 2009). Such socio-cultural determinism coupled with Welsch's belief in transculturality as the road to salvation can be a dangerous combination. However, such a notion can give people free licence to pursue problematic hybridization practices, since they can always be justified as progressive and as (ultimately) serving a good purpose. Finally, for Welsch, his notion is *the* right concept to be followed. While he is highly critical of other positions, his approach does not include a self-critical perspective³.

For a critical transculturalist like Kraidy (2005: 65), corporate capitalism is the main beneficiary of problematic hybridization practices. For him, culture mixing is a key strategy used by corporations to market products globally with a local flair, while simultaneously diminishing and destroying the power of local competitors. In addition, the maxim of short-term profit is coupled with exploitation of human and material resources in the developing countries, thus perpetuating and creating gross power imbalances. For postcolonial scholars like Kraidy (2005) and Enrique Dussel (2013), such development is steeped in a west-and-the-rest ideology, which needs to be countered by protective measures to promote *southern* and *eastern* initiatives. As regards theory-building in culture studies, therefore, they have argued in favour of (temporarily) sidelining western and European debates in the interest of "East-to-East" and "South-to-South" interactions (Kraidy, 2005: 155; Dussel, 2013: 166). In addition, Kraidy (*ibid.*: 161) is critical of the celebratory rhetoric used by scholars like Welsch in their assessment of transculturality. From a discourse-critical perspective, such language use is hegemonic in approach. A specific version of culture mixing which can help increase the power of certain agents is presented as *the* way forward and as beyond critical questioning.

In his discussion of problematic hybridization ideologies, Kraidy (2005) also addresses the specific conditions for culture mixing in postcolonial contexts. One of his examples is the practice of *mestizaje*, dating back to postcolonial nation-building in Latin American countries. Historically, this practice pre-dates a globalized modernity and the notion of transculturality, yet underlying intentions still inform certain culture-mixing practices. For Kraidy (2005: 51) *mestizaje* was "an attempt to mitigate tensions between the indigenous populations and the descendants of Spanish colonists by positing the new nations as

³ Here I might add that, in comparison, my own work is grounded in a (self-)critical critical hermeneutics as suggested by Hans-Herbert Kögler (1992). Key characteristics of such a perspective are the rejection of absolute truth, plus the belief in the contextual embeddedness and provisional character of all human understanding (Delanoy, 2023).

hybrids of both worlds”. Such an ideology was used by the ruling group to stifle indigenous claims to independence by arguing that the two cultures were nested in each other. The actual mix, however, strongly discriminated against indigenous groups, since only such indigenous practices were included in *mestizaje* culture that would not pose a threat to the dominant ideology, while imposing on indigenous populations the “Spanish or Portuguese language, the Catholic faith, and colonial political and social organization” (*ibid.*: 54).

As a critical response to *mestizaje*, Gloria Anzaldúa (2007) developed the perspective of the *new mestiza* with its combination of culture and language mixing, solidarity for the oppressed and a revitalization of indigenous mythology (Delanoy, 2017)⁴. Like Welsch, Anzaldúa also views border transgression and wide-reaching culture mixing as the way forward. However, she argues from a multiple outsider perspective embedded in a specific historical context, namely the U.S.-Mexican borderlands at the turn of the millennium with its divisions of race, gender, class and ethnicity. In her view, transcultural transformation can give people energy, new insight and hope for a more inclusive world. However, it also leads to conflict, causes pain, disorientation and harsh resistance from its detractors. To some extent, Lionni’s *Little Blue and Little Yellow* also shows how radical transformation can lead to rejection and intense pain. Yet, the society portrayed in *Little Blue and Little Yellow* differs significantly from that in Anzaldúa’s writings. The two children are not multiple outsiders, and the world they live in is not subject to poverty and unjust socio-cultural divisions.

In transcultural debates, social milieu and class have repeatedly been discussed as factors both conducive and averse to culture mixing. For example, Jonathan Friedman (1997: 83) refers to ethnographic studies showing that some social groups (e.g. academics, artists) strongly advocate a transcultural life-approach, while others express a preference for clear borders (e.g. the urban poor). More recently, Andreas Reckwitz (2021) has called attention to different social milieus and their attitudes to culture mixing in western European contexts. He argues that a new middle-class, making up about one third of the population, strongly embraces the notion of cultural hybridization. According to Reckwitz (2021: 108), this group opts for a “Hyperkultur” (hyper-culture), a “Kulturkosmopolitanismus” (cultural cosmopolitanism) open to combining “potentially everything” globally available to construct their identities. For this group, appearing unique and attracting attention have become important values to gain recognition from others. At the same time, less privileged groups, Reckwitz (*ibid.*: 279) speaks of a “new underclass” making up another third of the population, pursue a different agenda. Their focus is on meeting basic needs, and they prefer the continued existence of what they perceive as traditional values (*ibid.*: 277-284).

In Lionni’s text the group portrayed is a different middle class. While in Reckwitz’ world the wish to be singular motivates people to mix different elements, the mixing in *Little Blue and Little Yellow* results from deep relationships. Reckwitz’ new middle-class lives in a postmodern world where surface appearance, self-marketing and self-aggrandizement have become key to promoting self-worth. On the other hand, Lionni’s characters are rooted in an environment pre-dating postmodern superficiality, where depth of relationship trumps other values.

In my own writings, I have made a case for a broad definition of transculturality inclusive of the ‘good, the bad and the ugly’ of culture mixing in a globalized modernity (Delanoy, 2006; 2024). Such a definition includes deep-going transformation in the interest of peaceful conviviality and a democratic world order. It also includes practices

⁴ Anzaldúa (2007: 68-73) points out that border transgression and the radical fusion of opposites are key characteristics of Toltec mythology, the goddess Coatlicue being a case in point.

where mixing is regimented to serve hegemonic interests and to stifle opposition, or where it may exhaust itself in postmodern narcissism. Moreover, this definition rests on dialogic and democratic principles (Delanoy, 2024). Such a notion aims for initiating, establishing and maintaining deep-going relationships based on equality, mutual respect, mutual responsibilities, (self-)critical questioning, openness to new challenges and the freedom to pursue different interests as long as those of others are duly respected.

4. BEYOND TRANSCULTURALITY

When transculturality was introduced as a new concept the Cold War between the USA and the Soviet Union had just come to an end, hope for a peaceful future shone bright, neo-liberalism was hailed as a bringer of freedom and democracy, digitalization was still in its infancy and environmental catastrophe was less of an issue. Thirty years later “humanity is in the midst of a polycrisis” (Siepmann *et. al.*, 2023: 1). Corporate capitalism has spread globally without bringing peace, freedom and democracy. The fragility of capitalism has become palpable, as in the banking crisis of 2007/2008. There is a new constellation of superpowers, all of them striving for transnational dominance. New fundamentalisms have taken root, local wars may spread like wildfire and democracies have come under attack in western European countries and beyond. Digital communication networks span the globe with algorithms serving partisan interests, artificial intelligence may spin out of control, and damage to the biosphere has reached and perhaps crossed a tipping point. This does not mean that we have moved from Shangri-La to Doomsday. There was harsh criticism of what was happening in the 1990s (e.g., Beck, 1997; Eagleton, 1996). Similarly, initiatives for a just world society (e.g., Sobré-Denton & Bardhan, 2013), human-compatible AI-use (e.g., Russell, 2019) or eco-friendly alternatives (e.g., Bridle, 2022) still abound. Yet, a perfect-world discourse has become more difficult to maintain in the light of multiple crises.

With the benefit of hindsight, Welsch’s one-sided appraisal of transculturality can be seen as a historical example of 1990s euphoria, which does not address the underbelly of culture mixing, its complicity in problematic ideologies and the complexities shaping current life worlds. This does not mean that transculturality has become obsolete as a concept. Culture mixing as an ideal objective and when subject to critical questioning can still foster dialogue, mutual understanding, friendship and peaceful conviviality. Transculturality, however, poses some major limitations.

One of the limitations of transcultural approaches is their primary focus on culture mixing. Hybridization only marks one trajectory for culture formation. It includes the dissolution of boundaries, mutual permeation, the creation of hybrid constellations and their further transformation through continuing cultural interpenetration. A different trajectory is that of cultural separation, comprising border creation, insistence on difference, solidification and exclusion. I entirely agree with transculturalists that this separatist trajectory can be highly dangerous. However, while culture mixing can serve problematic ends, cultural separation can also promote a dialogic agenda.

When Dussel (2013) and Kraidy (2005) suggest temporary exclusion of western influences they do so to empower marginalized positions to reduce western dominance. For them, this does not rule out future interactions with western perspectives. Yet, they want to give eastern and southern voices sufficient space for growth and independence, thus increasing their force in scholarly debates. Another example is Kwame A. Appiah’s notion of a rooted cosmopolitanism. Appiah (2007: 132) makes a case for “connection despite difference” in the interest of a democratic and egalitarian world. Appiah fully

acknowledges people's right to difference and their pride in cultural roots, yet he also strongly advocates bridge-building initiatives. In a world riven by conflict and socio-cultural polarization *connection despite difference* has become of paramount importance. Finally, the transcultural trajectory is one of fluidity requiring continuous border crossing. Such a life approach can place excessive demands on the psychological stability of humans, and to avoid breakdown and backlash allowances must be made for periods of relaxation and solidification in- and outside educational contexts.

Culture-mixing can provide one approach to creating connections despite difference. However, going beyond Will Baker's transcultural approach, it requires more than awareness of how cultural hybridization works to establish and maintain connections between parties implicated in problematic histories. For Black Studies specialist Kehinde Andrews (2022: 207-208), systems of oppression must be abandoned to pave the way for different relationships. Andrews considers the total collapse of white imperial supremacy as the (only) way out, and if necessary, this aim should be pursued with violent means. A less drastic perspective is suggested by proponents of global citizenship education. William Gaudelli (2016; 2023) and Vanessa Andreotti (2014) also argue that gross power imbalances and continuing (neo)colonial exploitation necessitate critical engagement with, and transformation of, existing systems of power. For Gaudelli (2023: 38), global citizenship education, in addition to raising awareness of global interconnectedness, also requires taking concrete action. Such action, however, is conducted within a democratic framework by following human rights principles or the UNs' Sustainable Development Goals. Building on this approach, language education can become a learner-centred workshop with students developing initiatives for creating human rights based and eco-friendly environments on personal, local and translocal levels (Römhild, Siepmann & Bruns, 2023: 216).

In language-and-culture education, engagement with cosmopolitanism and global citizenship education postdates the transcultural turn. Like transculturality, these other two approaches offer a wide spectrum of different concepts rooted in western-European and postcolonial perspectives (Delanoy, 2023). Like transculturality, they also focus on global interconnectedness and argue in favour of socio-cultural development leading "from isolated to integrated, disconnected to interconnected and separate to inseparable" (Gaudelli, 2016: 163). Contrary to transcultural concepts, (temporary) separation and border creation have received stronger attention, as is the case in Appiah's rooted cosmopolitanism. Moreover, recent work in global citizenship education also embraces eco-critical perspectives (Andreotti, 2024; Gaudelli, 2016: 167).

Transculturality is human-centred. Ecological and AI-related issues have only played a minor role so far. The same can be said of global citizenship education, which until recently has called little attention to environmental concerns. In the light of looming ecological catastrophe and self-governing AI systems, ecological and technological challenges need to be given stronger weight in language-education debates. In my own research, I have turned to trans- and posthumanist perspectives to engage with AI-related concerns (Delanoy, 2021; 2023). Here, attention is called to what can be done to prevent such technologies from spinning out of human control (Russel, 2019) and from cementing the values of totalitarian regimes (Hughes, 2004; Macaskill, 2023). Such a program still makes humans the fulcrum of agency. By contrast, posthumanism also offers perspectives that de-centre humans and make them a tiny element in a giant system of interdependencies going far beyond human control (Braidotti, 2013). Such de-centring is also key to ecocritical scholars with their twin focus on ecological challenges and unjust power divisions (Clark, 2019: 3).

For ecocriticism, global interconnectedness is located in a biosphere going far beyond human-shaped interconnections and human understanding. In cultural-learning debates the choice of an adequate prefix has played an important role for bringing the field up-to-date with pressing issues. *Trans*, for example, has been suggested as the adequate prefix to help overcome inter- and multicultural perspectives. For eco-critics like Timothy Clark (2019), a different prefix can better capture humanity's embeddedness in a giant system of interrelationships. Building on the terminology suggested by the quantum physicist Karen Barad, Clark (*ibid*: 111-112) speaks of *intra*- rather than *interaction*. *Intra* implies that humans are located within a wide-ranging ecological system of interrelationships they cannot transcend. For Clark (*ibid*: 111), therefore, "relations precede/constitute the things that might, at first, seem prior". In other words, such a perspective invites systemic thinking, where the study of relations and relationships is given priority over that of isolated actants, aspects and entities.

Coming back to *Little Blue and Little Yellow*, such a focus would first draw attention to the relationships between the various characters involved and the system in which they make their moves. In the light of ecocritical perspectives, however, this system is entirely shaped by humans. There is no denying that the changing colours can serve as a powerful image to show how dialogic transcultural transformation may work. But, ecological interconnectedness requires an additional image to help visualize connections between human and non-human actants. In a talk recently given at the University of Klagenfurt, Vanessa Andreotti (2024) stated that "we have an umbilical cord with the Earth".⁵ The image of the umbilical cord can highlight humans' dependence on the biosphere. It can show that such dependence precedes specific human life-approaches, and it can remind humans of their responsibility to take good care of the hand that feeds them. In her talk, Andreotti presented an Earth-centred educational approach combining decolonial and ecocritical concerns. Being a key proponent of global citizenship education, her recent work demonstrates how certain approaches have moved on by taking on board ideas and concepts from different fields and schools. As regards Lionni's text, such a move could prompt a sequel that shows the characters, perhaps in different colours, with umbilical cords connected to the biosphere.

5. OUTLOOK

Following Andreotti, let me also suggest a dynamic notion of theory building based on integrating knowledge from different fields and schools to engage with current socio-cultural, economic, technological and ecological issues. (Critical) transcultural concepts are one element in this ensemble, which, in this article, also includes contributions from cosmopolitan debates, global citizenship education, AI-related research, posthumanist and ecocritical perspectives. Let me add that this ensemble is open to further modification, redefinition and expansion. Such theory building is informed by a *trans*-approach because of its continuous border crossing and knowledge-mixing. In addition, it is *intra* in orientation, thus calling attention to its location in a highly complex web of interrelationships going beyond human agency and control. Finally, it is dialogic in principle, thus aiming for egalitarian relationships in the interest of democratic, eco-friendly and peaceful conviviality. Such a perspective implies continuous (self-)criticality resulting from the limited powers of human understanding.

⁵ Andreotti (2024) made this comment in the discussion after her talk *Education for the Depth vs. Education for mastery as an Earth-Centered Approach*, given at the University of Klagenfurt, Austria, on 13 June 2024. Being in the audience, the author of this article noted the comment down.

This may all seem so far detached from the language classroom. Yet, what if language teachers and learners worked with Lionni's text using pictures and their language capabilities to express ideas and feelings? What if the students then created follow-up texts by placing the characters in less harmonious contexts, or by writing an eco-friendly sequel? In my opinion, important concepts may come alive in the learners' minds, and language learning could be linked to topical issues. In this view, engagement with a world in need of being (re)shaped by a new generation would become the communicative purpose of language education.

REFERENCES

- Andreotti V. (2014), "Soft Versus Critical Global Citizenship Education", in McCloskey S. (ed.), *Development Education in Theory and Practice*, Palgrave Macmillan, Basingstoke-New York, pp. 21-31.
- Andreotti V. (2024), "Education for the Depth vs. Education for Mastery as an Earth-Centered Approach", 'Talk given at *Internationale Migrationskonferenz: 'Global Citizenship Education' und aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen im Kontext von Migration und 'Sustainable Global Social Work'*, 12-14 June 2024, University of Klagenfurt/Austria, 13 June 2024.
- Andrews K. (2022), *The New Age of Empire. How Racism and Colonialism Still Rule the World*, Penguin, Dublin.
- Antor H. (2006), "Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität. Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre", in Antor H. (ed.), *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*, Winter, Heidelberg, pp. 25-39.
- Anzaldúa G. (2007), *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza. Third edition*, Aunt Lute Books, San Francisco.
- Appiah K. A. (2007), *Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers*, Penguin, London-New York.
- Baker W. (2022), *Intercultural and Transcultural Awareness in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Beck U. (1997), *Was ist Globalisierung?*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Braidotti R. (2013), *The Posthuman*, Polity, Cambridge.
- Bridle J. (2023), *Ways of Being. Animals, Plants, Machines. The Search for a Planetary Intelligence*, Penguin, Dublin.
- Clark T. (2019), *The Value of Ecocriticism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Delanoy W. (2006), "Transculturality and (Inter)cultural Learning in the EFL Classroom", in Delanoy W., Volkmann L. (eds.), *Cultural Studies in the EFL Classroom*, Winter, Heidelberg, pp. 233-248.
- Delanoy W. (2017), "The Case of Gloria Anzaldúa. Translating a Postcolonial Perspective into (English) Language Education", in Lütge C., Stein M. (eds.), *Crossovers. Postcolonial Studies and Transcultural Learning*, LIT, Wien-Zürich, pp. 121-137.
- Delanoy W. (2021), "Quo Vadis Humankind? Transhumanism, Posthumanism and Language Education", in Thaler E. (ed.), *Teaching Transhumanism*, Narr, Tübingen, pp. 53-69.

- Delanoy W. (2023), “Quo Vadis Cultural Learning and Language Education?”, in Römhild R., Marxl A., Matz F., Siepmann P. (eds.), *Rethinking Cultural Learning. Cosmopolitan Perspectives on Language Education*, WVT, Trier, pp. 115-135.
- Delanoy, W. (2025), “Transculturality (Revisited)”, in Fäcke C., Gao A., Garrett-Rucks P., Meißner F. J. (eds.), *Handbook of Plurilingual and Intercultural Language Learning*, Wiley-Blackwell, Hoboken-Chichester, pp. 233-243.
- Dussel E. (2013), *Der Gegendiskurs der Moderne. Kölner Vorlesungen*, Turia + Kant, Wien-Berlin.
- Eagleton T. (1996), *The Illusions of Postmodernism*, Blackwell, Oxford.
- Friedman J. (1997), “Global Crises, the Struggle for Cultural Identity and Intellectual Porkbarrelling. Cosmopolitans versus Locals, Ethnic and Nationals in an Era of Dehegemonisation”, in Werbner P., Modood T. (eds.), *Debating Cultural Hybridity. Multi-Cultural Identities and the Politics of Anti-Racism*, Zed, London-New Jersey, pp. 70-89.
- Gaudelli W. (2016), *Global Citizenship Education. Everyday Transcendence*, Routledge, New York-London.
- Gaudelli W. (2023), “Global Citizenship Education”, in Römhild R., Marxl A., Matz F., Siepmann P. (eds.), *Rethinking Cultural Learning. Cosmopolitan Perspectives on Language Education*, WVT, Trier, pp. 37-49.
- Hughes J. (2004), *Citizen Cyborg. Why Democratic Societies Must Respond to the Redesigned Human of the Future*, Westview, Cambridge (MA).
- Kraidy M. (2005), *Hybridity or the Cultural Logic of Globalization*, Temple University Press, Philadelphia.
- Lionni L. (1989 [1959]), *Little Blue and Little Yellow*, Dragonfly Books, New York.
- Lionni L. (1997), *Between Worlds. The Autobiography of Leo Lionni. Edited by Alfred A. Knopf*, Doubleday, New York.
- Macaskill W. (2023), *What We Owe the Future. A Million-year View*, One World, London.
- Kögler H. H. (1992), *Die Macht des Dialogs. Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty*, J. B. Metzler, Stuttgart.
- Reckwitz A. (2021), *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Suhrkamp, Berlin.
- Römhild R., Siepmann P., Bruns J. (2023), “English Language Education for Sustainable Development. Contours of a Conceptual Framework”, in Römhild R., Marxl A., Matz F., Siepmann P. (eds.), *Rethinking Cultural Learning. Cosmopolitan Perspectives on Language Education*, WVT, Trier, pp. 209-227.
- Russell S. (2019), *Human Compatible. Artificial Intelligence and the Problem of Control*, Penguin, New York.
- Siepmann P., Römhild R., Marxl A., Becker D., Matz F. (2023), “(Re-)discovering Cosmopolitanism for Language Education. An Introduction”, in Römhild R., Marxl A., Matz F., Siepmann P. (eds.), *Rethinking Cultural Learning. Cosmopolitan Perspectives on Language Education*, WVT, Trier, pp. 1-18.
- Sobré-Denton M., Bardhan N. (2014), *Cultivating Cosmopolitanism for Intercultural Communication. Communicating as Global Citizens*, Routledge, London-New York.
- Welsch W. (1997), “Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen“, in Schneider I., Thomson C. (eds.), *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste*, Wienand, Köln, pp. 67-90.
- Welsch W. (1999), “Transculturality. The Puzzling Form of Cultures Today”, in Featherstone M., Lash S. (eds.), *Spaces of Culture, City, Nation, World*, Thousand Oaks, London-New Dehli, pp. 194-213.

Welsch W. (2009), “Was ist eigentlich Transkulturalität?”, in Kimmich D., Schahadat S. (eds.), *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*, Transcript, Bielefeld, pp. 25-41.

VIVERE E SCRIVERE TRA LE DUE LINGUE

Elvira Mujčić

«All'inizio non c'era che una sola lingua. Gli oggetti, le cose, i sentimenti, i colori, i sogni, le lettere, i libri, i giornali, erano quella lingua. Non avrei mai immaginato che potesse esistere un'altra lingua, che un essere umano potesse pronunciare parole che non sarei riuscita a capire»

Scrivo così Ágota Kristóf nel racconto *Lingua materna e lingue nemiche* che si trova nella raccolta intitolata *L'analfabeta*¹.

Qualcosa non torna, davvero all'inizio c'era una sola lingua?

Se cammino a ritroso nella mia memoria fino ai primi ricordi che ho delle parole, mi rendo conto che ho sempre saputo che queste avevano un confine, una loro giurisdizione; erano usate da alcune persone e non da altre, valevano in certi spazi e in altri no.

A quei tempi, durante la mia prima infanzia, se passeggiavo per strada con mio nonno e incontravamo persone della sua età o più anziane di lui, il nonno le salutava con un suadente *merhaba*, che però all'asilo non avevo mai sentito. All'asilo per dire buongiorno, si usava *dobar dan*. Il nonno e la nonna erano una miniera di termini orecchiabili che in giro udivo raramente, nemmeno i miei genitori parlavano in quella maniera. Alle mie insistenti domande sul perché si esprimessero così, mi raccontarono di parole che, assieme alla religione islamica, erano state portate lì secoli fa da popoli che venivano dall'Oriente. I miei nonni ne avevano fatta loro la religione e con essa qualche espressione tipica; la libertà che si erano presi mi aveva spinto a credere che ogni persona avesse o addirittura scegliesse la propria lingua.

Un altro ricordo radicato lontano nel tempo sono le prime vacanze al mare in Croazia e la mia esaltazione nell'aver scoperto che il pane invece che chiamarsi *hljeb*, si era trasformato in *krub*. I miei genitori mi avevano rassicurato sul fatto che avrei comunque potuto continuare a chiamarlo *hljeb*, le persone lì mi avrebbero capito. Invece io morivo dal desiderio di andare alla panetteria e con finta noncuranza chiedere un *krub* e fingere di essere del luogo, una bimba di mare e non delle montagne della Bosnia orientale. Le parole inedite avevano il potere di trasformarmi in quello che volevo essere.

A scuola, poi, imparammo che ogni termine poteva essere scritto in svariati modi, noi in particolare ne avremmo conosciuti due: l'alfabeto latino e quello cirillico. Si trattò di una rivelazione stupefacente: per dire la stessa cosa si potevano usare parole diverse ed esse, pur apparendo scritte in maniera differente, potevano avere lo stesso suono. Questo gioco di somiglianza e diversità era un susseguirsi caleidoscopico di significati che non afferravo mai del tutto.

E poi era davvero possibile dire la stessa cosa con termini diversi?

Mi pareva di no, avevo l'impressione che il pane che mangiavo a casa non era così buono come quello che trovavamo al mare e quando mio nonno esclamava *merhaba!*, un calore piacevole mi inondava la pancia, mentre il *dobar dan* delle maestre a scuola mi faceva venire un sonno mortale.

¹ Ágota Kristóf (2005), *L'analfabeta*, Edizioni Casagrande, Lugano.

Infine il fatto più straordinario di tutti era che nel paese in cui sono nata le diverse lingue per semplicità venivano chiamate *la nostra*. Credo che questo singolare composto di moltitudini sia l'idea sovversiva che più ha influenzato il mio pensiero sull'altro da me.

Racchiudere sotto la denominazione *la nostra* una varietà di idiomi significa fare esattamente l'azione opposta: riconoscersi ogni volta che ci si incontra sotto diverse forme e non solo, vuol dire anche riconoscere in sé stessi e contenere l'elemento di estraneità, l'altra dentro di me.

Dopo aver vissuto per quattordici anni nella *nostra* lingua, l'incontro con l'italiano si rivelò brusco e totalizzante. Non si trattava più di navigare in un mare placido fatto di somiglianze e differenze che rimandano una all'altra permettendo di trarre un senso, bensì un vagabondare nel vuoto e annaspere alla ricerca di un filo a cui aggrapparsi per ricominciare a tessere la vita che si era pietrificata nell'assenza delle parole. Era rimasta da qualche parte indietro, in una sorta di dimensione sospesa.

L'esilio è il mio primo atto di traduzione: vivere nella nuova lingua richiedeva uno sforzo di interpretazione, bisognava rinominare tutto e verificare la tenuta della realtà nelle nuove parole, poiché in queste parole sconosciute nulla sembrava contenere la vita. Aleggiavano nell'aria, leggere e vuote, una sfilza infinita di suoni che non mi era chiaro se fossero una parola unica lunga cinque ore di scuola o un discorso articolato. Quando iniziai a distinguere una parola dall'altra, quando compresi il confine tra una parola e l'altra mi parve di essere già a buon punto nello studio dell'italiano: dunque anche in questa lingua c'è un ordine, pensai. Tradurre significò mettere ordine al caos, adattare tutto ciò che avevo conosciuto e imparato a una nuova esperienza e in quel mestiere dell'adattamento scoprii la frustrazione dell'impossibilità di far coincidere i significati. Qualcosa slittava sempre e si perdeva dentro una frattura insanabile.

Oggi, che sono passati più di venticinque anni dal mio trasloco nella lingua italiana, è difficile accedere alla sensazione di straniamento che avevo vissuto in quei primi mesi di approdo. Mi accade, però, di essere riportata a quello stato di confusione e incertezza dalle domande spiazzanti:

“Scrivi direttamente in italiano? E chi ti aiuta?”

“Non senti che perdi parti di te che non sai esprimere?”

“Non traduci verso la tua lingua madre? Davvero non ne saresti in grado?”

“Com'è possibile allora che traduci verso l'italiano?”

Come rispondere a queste domande? Come si può affermare allo stesso tempo che il bosniaco è la mia lingua madre, ma è anche la mia lingua straniera? E che l'italiano era una lingua straniera che è diventata la seconda madre?

Chi è l'Altra tra le due?

Mi vengono in mente due episodi.

Il primo: a casa mia la radio è sempre sintonizzata sulla stessa frequenza, se prima di accenderla, guardo l'ora, posso facilmente immaginare la trasmissione che sta andando in onda e la voce che giungerà alle mie orecchie. Così, quando qualche sera fa vidi che erano le 19,13 e mi apprestai a pigiare sul tasto di accensione, mi aspettavo di sentire la voce nota del conduttore, invece nella stanza irruppe d'un tratto una lingua che conoscevo, ne comprendevo le parole, eppure mi pareva si fosse aperta una crepa tra il luogo dov'ero stata solo pochi secondi prima e quello dove la lingua della radio mi aveva trascinato.

Dove sono? Chi è quest'altra me? Che anno è?

La confusione durò pochi secondi. Poi la voce familiare del conduttore radiofonico spezzò la distorsione spazio-temporale spiegando a chi si fosse sintonizzato solo in quel momento che era appena andato in onda uno spezzone di un film che ha per protagonista un uomo bosniaco, uscito nelle sale alla fine del 2019.

L'aggancio al tempo cronologico placò lo spaesamento, poiché c'è un ordine temporale nelle lingue della mia vita che rimette tutto a posto, stabilisce la durata di ogni cosa. Fino a un certo anno la lingua madre compariva naturalmente in tutti i momenti della mia vita senza terrorizzarmi, quando e come era diventata altro da me, provocando spaesamento e spavento con la sua comparsa improvvisa? Cosa di questa lingua mi terrorizza? E quando i ruoli si sono invertiti, trasformando l'italiano in un porto sicuro?

Il secondo episodio: la prima volta che ricevetti la notizia che un mio romanzo, scritto in italiano, sarebbe stato tradotto in bosniaco, passai alcuni giorni a stupirmi della situazione apparentemente contraddittoria: essere tradotta nella mia lingua madre! Quando ricevetti le pagine tradotte, mi meravigliai di come alcune parti sembravano essere tornate alla loro origine, suonavano più autentiche nella traduzione che nell'originale. Mentre altre, pur appartenendo linguisticamente di più all'italiano, nel passaggio al bosniaco avevano compiuto una magia pari a quella dei biscotti di Alice nel paese delle meraviglie. Leggevo i miei pensieri da adulta tradotti in una lingua in cui avevo pensato soprattutto da bambina e fu come addentare il biscotto che nell'arco temporale di alcune pagine mi fece diventare adulta anche nella mia lingua madre. Che cosa si era sbloccato? Qualcosa che per due decenni non mi aveva permesso di diventare grande nella mia lingua madre.

«Una lingua in cui si è cessato di scrivere grava come un peso morto», ammonisce Emil Cioran².

Tuttavia io non ho mai scritto nella mia lingua madre. Per la scrittura avevo sin da subito scelto l'italiano, un'alterità che si era insinuata sotto la pelle, diventando la lingua che mi raccontava nel mio presente continuo; non credo di averla mai considerata una lingua nemica, anzi, dal primo incontro l'ho corteggiata, desideravo possederla, piegarla alla mia necessità di espressione. Ne intravedevo il potere trasformativo nonostante o proprio perché mi lasciava sfinita la sera quando mi coricavo nel letto con la mascella dolorante a causa di tutte quelle vocali che pretendevano di cambiare la struttura ossea allenata da anni di consonanti.

Ne gustavo la cedevolezza e volubilità quando con una lettera in più mi ridicolizzava mentre chiedevo con ostinazione al fruttivendolo un mezzo cavallo, invece di un cavolo.

Man mano che l'italiano avanzava e conquistava porzioni della mia espressività, la lingua madre si ritirava e quando compariva inaspettatamente, come nel caso della trasmissione alla radio, mi spaventava. Ma cosa portava di pauroso?

Mi terrorizza l'esperienza che ho fatto in quella lingua, il peso schiacciante delle parole, poiché era diventata la lingua dell'estremo e dell'eccesso, tutto ciò che raccontava aveva una potenza inavvicinabile: l'infanzia, la natura, la violenza, la distruzione, la povertà.

È nel suo essere la lingua di un'esperienza radicale e fuori dall'ordinario che aveva preso a pietrificarmi quando compariva senza preavviso, come se preannunciasse una catastrofe. L'italiano si è offerto a me come un riparo, una misera certezza, poiché grama era la mia conoscenza. Eppure ogni termine imparato era un tassello in più nella costruzione del nuovo mondo, uno spazio in cui le parole innocue mi insegnavano le sfumature, i toni, le vibrazioni, la possibilità che il linguaggio sia ali e non solo piombo. L'italiano si presentava a me come la lingua della tanto agognata normalità, una base sicura dalla quale poter anche partire per andare a recuperare quanto rimasto di me sull'altra sponda.

² Emil Cioran (2005: 108), *Ineffabile nostalgia. Lettere al fratello 1931-198*, Archinto, Milano.

STUDENT TEACHERS OF LANGUAGE INCONTRANO AUTRICI TRANSCULTURALI E I LORO TESTI. TRA MEDIAZIONE E TRADUZIONE

*Simona Bartoli Kucher*¹

1. INTRODUZIONE

L'incontro con la scrittrice Elvira Mujčić e con il romanzo *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* è stato organizzato all'università di Graz da chi scrive, insieme a Tommaso Meozzi e a *student teachers of language*² dell'Istituto di Romanistica nel corso del progetto *Quo vadis, italiano 2024? Linguaggi per rinascere: autobiografie e incontri transculturali*. Il progetto è stato pensato e strutturato seguendo il filo rosso di varie attività e strategie di mediazione introdotte dal Volume Complementare del QCER attraverso le scale di descrittori relativi alla mediazione testuale, alla mediazione concettuale e a quella comunicativa (Consiglio d'Europa, 2020: 103-122).

La presenza di Elvira Mujčić ha rappresentato un'ulteriore tappa del progetto *Scritture in Viaggio/Schreiben unterwegs*³, concepito a partire dal 2015, che ha già portato nelle aule dell'Istituto di Romanistica e al Literaturhaus di Graz alcune scrittrici e scrittori transculturali, con l'intento di creare un ponte tra l'educazione linguistica e la didattica della letteratura mettendo al centro gli insegnanti in formazione e i *language memoirs*.

Di questo ci occuperemo nel testo che segue.

Ana, la protagonista della storia narrata dal romanzo di Mujčić (2012) è un'adolescente moldava, catapultata in Italia a 16 anni per ricongiungersi con la madre partita sei anni prima per andare a lavorare come badante.

Arrivata a L. «tra i vicoli stretti di quel paesino che, dal lago, si arrampicava su per la montagna» (Mujčić, 2012: 21), la ragazza si accorge giorno dopo giorno di non sapersi più esprimere in modo soddisfacente né in moldavo né in italiano: «Chi sei quando perdi radici e parole?».

È la domanda ricorrente che Ana si pone in questa fase della vita, ma anche il sottotitolo del romanzo, pubblicato nel 2012 dalla scrittrice serba Elvira Mujčić, nata a Loznica e stabilitasi in Italia nei primi anni Novanta.

¹ Universität Graz.

² Si veda EPOSTL. A Reflection tool for language teacher education, un documento europeo pubblicato nel 2007 e sviluppato dall'European Center for Modern Languages (ECML), per aiutare gli insegnanti di lingue in formazione a riflettere sulle conoscenze didattiche necessarie per insegnare le lingue moderne.

³ Il progetto *Scritture in viaggio/ مسافرة كتابات / Schreiben unterwegs*, concepito dalla scrivente, ha portato a Graz Sumaya Abdel Qader e Amara Lakhous nel 2015, Igiaba Scego nel 2017, Laila Wadia nel 2018, Carmine Abate nel 2019, Takoua Ben Mohamed nel 2021. L'incontro con le autrici e gli autori e i loro testi è stato sempre progettato come laboratorio didattico, una piattaforma di discussione e di cultura contrastiva con la partecipazione di insegnanti in formazione, di insegnanti in servizio, di scolari e scolari. Dal progetto di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film sono nate tesi di laurea e dottorati di ricerca (Bartoli Kucher, 2023: 251 e segg.)

Potrebbe essere la domanda che si fanno molte ragazze e ragazzi dei nostri giorni, approdati nelle nostre scuole dopo lunghi viaggi, dolorose rinunce e difficili scoperte di lingue e culture fino a quel momento ignote.

Mujčić è una scrittrice nata e cresciuta tra lingue e culture diverse, che a nostro parere rappresenta un caso di studio esemplare per l'educazione alla lingua e alla cultura nella formazione universitaria degli insegnanti di italiano come lingua straniera.

Nella casa della madre, fin dal primo momento Ana si sente un'«ospite imbarazzata a casa di una conoscente» (Mujčić, 2012: 21). In Moldavia una stanza propria Ana non l'aveva mai avuta; aveva sempre dormito sul divano del salotto, era cresciuta con le due nonne «da quando io e il papà eravamo rimasti a vivere da soli» (ivi: 13). Per questo non si sente a proprio agio né nella nuova cameretta, né nella casa della madre, «troppo nuova e perfetta e fredda» (ivi: 24).

Il testo di Mujčić è un romanzo polifonico in cui alla voce narrante di Ana si alterna quella della madre, partita per l'Italia per lavorare e garantire alla figlia un futuro migliore. Non si tratta soltanto di un topos letterario – quella 'Sindrome Italia' rappresentata dall'omonimo romanzo a fumetti di Vaccaro e Mistrello del 2021⁴ – ma anche di una situazione della vita reale di molte ragazze e ragazzi delle nostre scuole, che potrebbe per questo costituire uno dei temi su cui basare la riflessione critica degli insegnanti in formazione (Reich, 2014: 32), in questo caso gli studenti e le studentesse di didattica dell'italiano dell'Istituto di Romanistica.

In casa della prima coppia di anziani di cui si è presa cura, la madre di Ana ha imparato l'italiano; dopo la loro morte ha ripreso a studiare per diventare infermiera, «non perché il lavoro sia più facile, ma almeno ci trovo un barlume di speranza» (Mujčić, 2012: 41).

«Tutto stava crollando intorno a me; la famiglia che avevo abbandonato per lavorare e mantenere, adesso stava abbandonando me» (ivi: 39): il marito aveva chiesto il divorzio, la figlia si allontanava ogni giorno di più, per la donna in lei non c'era più spazio, «solo il lavoro e i soldi da mandare a chi ormai [...] si aspettava solo quelli da me» (ivi: 39).

Nel frattempo la donna ha conosciuto Mario e con lui parla solo italiano. Scoprire che la madre ormai parla anche una lingua diversa, legata a nuove esperienze e a nuove persone, causa in Ana un forte senso di esclusione e, di conseguenza, il rifiuto dell'italiano (Favaro, 2021: 85-89).

Sono le coordinate di un romanzo nato da un'esperienza di migrazione, sviluppatosi negli interstizi tra lingue e culture (Bhabha, 1994: 12) dalla penna di un'autrice transculturale e plurilingue che le studentesse e gli studenti dell'Istituto di romanistica dell'Università di Graz – insegnanti di italiano in formazione, *student teachers of language* come li definisce EPOSTL⁵ – hanno conosciuto di persona nel semestre estivo 2024.

La storia di Ana non fa riferimento solo a esperienze chiave della vita dell'autrice. Quando l'io narrante ricorda la propria percezione di emarginazione e di diversità, racconta esperienze e situazioni della vita reale di molte scolare e scolari contemporanei, sbalzati dalle loro lingue e culture di origine verso altre lingue e culture. Il romanzo mette al centro esperienze che molte studentesse e studenti contemporanei riconosceranno per

⁴ Vaccaro e Mistrello raccontano la vita delle donne migranti dall'Europa dell'Est, impiegate in Italia come assistenti familiari «e poi mai davvero tornate». *Sindrome Italia* è il termine medico – coniato nel 2005 dagli psichiatri ucraini Andriy Kiselyov e Anatolij Faifrych – usato per indicare le malattie invalidanti da cui molte di loro vengono colpite. Il romanzo a fumetti ha già avuto la seconda ristampa.

⁵ Mentre negli anni Novanta documenti europei come il *QCER* (2001) e il *Portfolio Europeo per le Lingue* (2002) sono stati dedicati ai descrittori delle competenze linguistiche relative alle lingue straniere, negli anni successivi sono stati pubblicati anche documenti relativi alle competenze dei docenti di lingua straniera, come, per esempio, il *Profile for Language Teacher Education* (Kelly e Grenfell, 2004) e l'*European Portfolio for Student Teachers of Language. A reflection tool for language teacher education* (ECML, 2007).

averle vissute in prima persona o per averle scoperte nei loro compagni o nelle loro compagne di classe.

Le attività relative alla comprensione di storie come quella di Ana, così come le successive attività produttive e creative aprono agli apprendenti la possibilità di sviluppare la propria competenza interculturale e la competenza narrativa in lingua straniera – elementi chiave della competenza comunicativa (Bartoli Kucher, 2019: 63-76) – preparandoli al contempo alla partecipazione al mondo globale e multimodale (Kalantzis, Cope, 2012: 250; OECD, 2016: 6).

1.1. *Language memoirs nella didattica delle lingue*

La scelta del romanzo transculturale⁶ *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* – un *language memoir* (cfr. Kramsch, 2004) – è stata dettata, come abbiamo già detto, dal nostro interesse a continuare a offrire agli insegnanti di italiano in formazione un testo vicino alle esperienze del mondo contemporaneo, che aiuti a riflettere anche sulla propria autobiografia linguistica e interculturale⁷.

I *language memoirs*, definiti così per la prima volta da Alice Kaplan nel 1994, sono testi autobiografici, narrazioni autentiche o fittizie in una certa lingua, che tematizzano spesso l'esperienza dell'apprendimento di un'altra lingua (Kaplan, 1994: 59; Kramsch, 2004: 2). Tutto ciò che ha a che fare con la memoria, non ha soltanto a che fare con la scelta di recuperare dati del passato, «ma implica una loro ricostruzione, condizionata e orientata da esperienze successive, conoscenze ulteriori, emozioni» (Barbieri, 2020: 60; cfr. anche Genette, 1990: 758) e per questo si collega, per chi sta imparando una lingua nuova, alla creazione di significato di cui ci parla il *Volume Complementare* del QCER relativamente alla mediazione (Consiglio d'Europa, 2020: 114).

Chi legge un testo letterario può provare esperienze immaginative forti, scoprire la possibilità di esplorare altri mondi e paragonarli al proprio, creando così universi emotivi diversi. Sulla traccia dei nuovi descrittori della scala del *Volume Complementare* del QCER “Esprimere un'opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari” – relativi alla Mediazione testuale (ivi: 114) – il confronto delle studentesse e degli studenti con il romanzo di Mujčić ha creato «le condizioni per esprimere, motivandole, le emozioni suscitate dall'incontro con il testo» e con l'autrice (Diadori, 2020: 252). Questi incontri transculturali hanno consentito agli apprendenti di collaborare al processo di formazione del significato del testo stesso (Consiglio d'Europa, 2020: 118), generando in aula la discussione su temi e situazioni della vita reale (ivi: 26).

Le studentesse e gli studenti di alcuni corsi di lingua e di didattica della lingua e della letteratura hanno lavorato fin dall'inizio dell'anno accademico 2023/2024 con il romanzo *La vita di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*, riflettendo in modo critico sulle storie della protagonista, sulle sue difficoltà, sulle sue esperienze e mettendole in connessione con le proprie, raccogliendo anche da altre fonti informazioni e argomenti utili sul tema, spiegando così l'obiettivo e il punto di vista dell'autrice (ivi: 107-110).

Per sfuggire alla dominanza del concetto di nazione, sulla scia di Kramsch abbiamo proposto di mettere al centro del processo di apprendimento, acquisizione e approfondimento delle lingue e culture straniere proprio i *language memoirs*, «as a potential

⁶ Facendo riferimento al paradigma transculturale di Welsch, consideriamo “kulturelle Mischlinge”, con identità patchwork, scrittrici e scrittori i cui testi presentano codici plurali (Welsch, 2003: 23; Bartoli Kucher, 2019: 153).

⁷ Cfr. Consiglio d'Europa: <https://www.coe.int/it/web/autobiography-intercultural-encounters>.

source of insight into the process of second language acquisition and use» (Kramsch, 2004: 2).

I *language memoirs* sono testi autobiografici, abbiamo detto, narrazioni autentiche o di finzione. Se teniamo presente che il sostantivo italiano *finzione* deriva dal latino *fingere*, e che fingere vuol dire *dare forma*, ci appare chiaro che ogni contenuto della nostra mente, per essere pensato deve assumere una forma (Barbieri, 2020:60). Per questo anche i contenuti autobiografici sono una forma di finzione. Risulta evidente il collegamento dei testi autobiografici con il processo di creazione di significato e con la comprensione del processo di acquisizione e di uso di una seconda lingua (*ibidem*). Un progetto come quello di cui stiamo parlando, che coinvolge studentesse e studenti, attrici e autori tra università e scuola, e prevede attività condivise da tutte le attrici e gli attori del processo educativo, mira proprio a sviluppare *Plurilingual Citizens of Europe*, «whose linguistic and cultural competences are more than the sum of their languages, and who construct for themselves a third place at the intersection of several identities and subjectivities through language» (Kramsch, 2004:1).

Nei nostri anni di mobilità e migrazione globale, Kramsch propone infatti di interpretare il *Third Space* (e la *Third culture*) non soltanto come uno spazio – come lei stessa aveva proposto nel 1993 al momento dell’esplosione delle nuove tecnologie di comunicazione globale e delle mobilità legata alla migrazione (Kramsch, 1993) – ma come «a symbolic PROCESS of meaning-making that sees beyond the dualities of national languages (L1-L2) and national cultures (C1-C2)» (Kramsch, 2011: 355), arricchendo la competenza comunicativa con la dimensione estetica, storica e ideologica, lasciate ancora inesplorate nell’insegnamento comunicativo della lingua degli anni Novanta.

1.2. *Autobiografie linguistiche e incontri transculturali*

Nella nostra esperienza di didattica delle lingue e delle letterature, abbiamo perciò deciso di mettere in connessione l’aspetto autobiografico dei testi transculturali – letterari o filmici – con la biografia linguistica degli apprendenti, usandolo come uno strumento pedagogico che consente ai futuri insegnanti di lingua non solo di scoprire e valorizzare il proprio repertorio linguistico e culturale, ma anche di condividerlo con i futuri apprendenti. I *language memoirs* si sono rivelati, nel corso della nostra esperienza didattica, elementi potenti per la formazione dell’identità degli apprendenti, soprattutto per la valorizzazione delle identità multiple (Bartoli Kucher, 2023: 248-249).

La storia di Ana è in questo senso esemplare: nel doloroso percorso da una lingua a un’altra, Ana va alla ricerca del proprio Io per accorgersi che crescere senza radici e senza parole, in un mondo e in una lingua diversi da quelli appresi dalla nascita, nasconde molti problemi, ma apre anche nuove prospettive.

Ana vive il passaggio da una lingua all’altra come un processo identitario doloroso, che va ben oltre gli ostacoli e le difficoltà puramente linguistiche e diventa un viaggio introspettivo. Il silenzio di Ana, conseguente al difficile inserimento scolastico, al problematico apprendimento della nuova lingua e alla complicata interazione sociale, riflette il suo rifiuto di accettare il nuovo ambiente impegnandosi in prima persona.

La sua crisi linguistica e identitaria Ana la risolve lentamente solo attraverso le relazioni sociali: l’amicizia con la compagna di classe Cristina, il rapporto sentimentale con il suo primo amore Damiano e da ultimo l’amicizia con l’anziana signora Adele. Questi legami riempiono pian piano di esperienze, emozioni e significati il vuoto della lingua e il vuoto della famiglia.

Ana si rende lentamente conto che lingue diverse possono coesistere perché la nostra identità è un mosaico di lingue e culture (Meozzi, 2022: 764). Il romanzo fa così luce sul complesso rapporto con la lingua, sulla ricerca dell'identità in un paese straniero e sulle profonde sfide emotive ed esistenziali connesse a questo fenomeno.

Il romanzo di Elvira Mujčić insiste sulla possibilità, anche per il parlante non madrelingua, di cambiare la realtà attraverso il valore pragmatico dei propri atti linguistici. Il mutismo di Ana si interrompe infatti bruscamente nel momento in cui, pur in un italiano non corretto dal punto di vista grammaticale, riesce a salvare un'anziana signora colta da infarto telefonando al 118:

Sentivo il cuore in gola e lì batteva all'impazzata, togliendomi il respiro. Mi parve che stessi per cascare per terra pure io. Ma mentre mi stavo per lasciar andare, un'energia inaspettata partì dallo stomaco, fino ad avvamparmi le guance. Mi riebbi dopo qualche secondo e [...] chiamai il 118. Con voce affannata, parlai in modo totalmente incomprensibile, ma quelli del centralino capirono che c'era una donna stramazzata al suolo vicino alla zona nautica. Una donna gentile all'altro capo mi rassicurò: «Ok, Ana, abbiamo inviato i soccorsi. Ora stai calma, rilassati e segui la mia voce. Devi cercare di effettuare un massaggio cardiaco, è importante farlo in questo istante. Gira la signora, deve stare sdraiata sulla schiena. Ci sei?»

«Sì, ho fatto!».

«Bene! Ora parti dal margine inferiore dell'arcata costale ...».

«No, signora, non la capisco, non sono italiana», gemevo in preda al panico, Ma la voce continuò, mi fece trovare il punto dove le costole si congiungono allo sterno e mi guidò in quello che doveva essere il massaggio cardiaco. Mentre io disperatamente cercavo di risvegliare Adele, arrivarono i medici. [...] La rianimarono una, due, tre volte e Adele si mosse, aprì pure gli occhi per un istante» (Mujčić, 2012: 122).

Per la prima volta da quando vive in Italia, Ana è uscita dalla passività e attraverso la lingua ha agito in modo proattivo sull'ambiente circostante. Grazie alla lingua di Ana la Signora Adele è sopravvissuta.

2. COMPETENZA SIMBOLICA E MEDIAZIONE

Il concetto di mediazione, che vede gli apprendenti come attrici e attori sociali che creano ponti e «aiuta[no] a costruire o trasmettere significato all'interno della stessa lingua e talvolta da una modalità all'altra [...] e talvolta da una lingua all'altra» (Consiglio d'Europa, 2020: 100) ha offerto alle nostre studentesse e ai nostri studenti modalità e strategie per contribuire a dare significato al romanzo di Mujčić.

La prima fase è stata, nel semestre invernale 2023/2024, la lettura e la comprensione del testo, accompagnata dalla riflessione tra pari, in una collaborazione interdisciplinare tra studentesse e studenti di didattica, di lingua e cultura e di letteratura di entrambi i livelli del corso di laurea in italiano abilitante all'insegnamento (Bachelor, Master⁸).

In questa fase preliminare tutti i partecipanti hanno lavorato allo sviluppo della competenza simbolica come completamento della propria competenza comunicativa,

⁸ Il sistema universitario austriaco dal 2015 prevede un piano di studi dedicato agli insegnanti in formazione, suddiviso in Bachelor (laurea breve) e Master (laurea specialistica). Il *curriculum* prevede – oltre ai corsi di lingua, di linguistica e di letteratura – una formazione in didattica delle lingue tra teoria e pratica. Sono compresi infatti anche corsi di accompagnamento al tirocinio degli insegnanti in formazione, tenuti da insegnanti in servizio.

consapevoli che, per reagire alle sfide del mondo globale, non basta sapere «how to communicate meanings, they [gli apprendenti, n.d.r.] have to understand the practice of meaning making itself» (Kramsch, 2006: 250).

Una competenza, che a tutti i livelli, può essere nutrita solo dall'immaginazione letteraria:

For it [la competenza simbolica n.d.r.] is through literature that learners can communicate not only with living others, but also with imagined others and with the other selves they might want to become. Through literature, they can learn the full meaning making potential of language (ivi: 251).

Nel semestre estivo 2024 è iniziata la realizzazione del progetto, in un processo orientato all'azione di tutti gli apprendenti, che hanno iniziato a comunicare con i personaggi del romanzo di Mujčić (Hallet, 2020: 54-56)⁹. Il lavoro condiviso prevedeva – nella sede del Literaturhaus (Casa della Letteratura) di Graz – l'introduzione e la presentazione dell'autrice e dei suoi testi in italiano e in tedesco da parte delle studentesse Julia Egg, Lea Feier, Marie Kolb e Linda Wolfinger, così come la lettura in italiano da parte dell'autrice e la lettura della traduzione tedesca da parte di un'attrice.

Il Literaturhaus è un istituto universitario, preposto alla diffusione di testi letterari dell'ambito germanofono e dell'ambito internazionale, sempre presentati in lingua originale e in tedesco¹⁰. Visto che non esiste una traduzione tedesca de *La lingua di Ana*, abbiamo deciso di coinvolgere nel progetto colleghe e studentesse dell'Istituto di Traduttologia dell'Università di Graz, organizzando durante le prime settimane del semestre incontri congiunti di quattro ore per «facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale» (Consiglio d'Europa, 2020: 122) al fine di realizzare la traduzione di pagine scelte del romanzo. Le e i partecipanti al progetto hanno scelto di tradurre le pagine riguardanti l'iniziale rapporto simbiotico di Ana con la lingua e con la madre – fenomeno presente nei racconti autobiografici di altri autori e autrici transculturali e plurilingue come per esempio Jhumpa Lahiri (cfr. Meozzi, 2022: 762-764) – e il suo conseguente rifiuto della nuova lingua in conseguenza del peggioramento del rapporto con la madre.

L'apprendimento dell'italiano diventa per Ana – come abbiamo già visto – una scelta di vita, solo quando la giovane riesce a separarsi dall'idea del rapporto simbiotico con la madre e con la lingua materna, ad «accetta[re] la propria identità in trasformazione, lasciandosi guidare dalla nuova lingua nel passaggio da adolescente a donna» (Meozzi, 2022: 764). La trasformazione avviene quando Ana comincia credere alla possibilità di cambiare la realtà attraverso la lingua¹¹.

2.1. Traduzione e mediazione

Come già sottolineava Hallet nel 2008, l'interpretariato simultaneo o consecutivo e la traduzione non corrispondono alle esigenze comunicative della vita quotidiana, «al cui centro sta la garanzia della comunicazione, la capacità di agire delle persone coinvolte o la gestione efficiente delle situazioni» (Hallet, 2008: 4. Traduzione nostra). Il posto delle

⁹ Come sostiene Hallet, nell'apprendimento è coinvolta l'intera personalità degli apprendenti, perché «i processi cognitivi vengono sempre connessi alle azioni» (Hallet, 2020: 54).

¹⁰ Cfr. <https://www.literaturhaus-graz.at/>.

¹¹ Si legga in proposito il saggio già citato di Meozzi, un ampio excursus sulle rappresentazioni letterarie dell'apprendimento linguistico nei testi letterari contemporanei di autrici e autori plurilingue (Meozzi, 2022: 755-771).

attività di traduzione, nella classe contemporanea di lingue straniere è stato preso da *Learning Tasks* che mettono gli apprendenti in grado di mediare tra interlocutori che non hanno la stessa lingua in comune (Königs, 2019: 44).

Il *Volume Complementary* del QCER ha sviluppato la nozione di mediazione testuale, sia per includere la «mediazione di un testo per sé stessi (ad esempio, prendere appunti durante una conferenza)» (Consiglio d'Europa, 2020: 102), che per sviluppare nella classe di lingua straniera la reazione degli apprendenti a testi creativi come quelli letterari. Seguendo i descrittori della scala “Esprimere un’opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari” (ivi: 115) abbiamo lavorato nella prima parte della preparazione al progetto (v. i paragrafi 1.1. e 1.2 di questo testo). Chi si impegna in un’attività di mediazione non soltanto «deve avere un’intelligenza emotiva», ma provare empatia nei confronti dei punti di vista e degli stati emotivi di chi partecipa alla stessa situazione comunicativa. L’approccio didattico da noi proposto è stato perciò incentrato sia sulla didattica cooperativa (ivi: 117), sulla stretta collaborazione tra tutti i partecipanti al processo educativo – definita dal *Volume Complementary* del QCER come “mediazione a livello concettuale” – che sul coinvolgimento attivo degli apprendenti attraverso un approccio incentrato all’azione (Abraham, 2013: 8; Hallet, 2020: 54-55; Bartoli Kucher, 2019: 5-10).

Il testo letterario di Mujčić è diventato per i partecipanti un vero e proprio “campo d’azione” (Abraham, 2013), perché ha dato vita a buone pratiche didattiche attraverso attività creative e coinvolgenti, volte a coltivare l’immaginazione, in primo luogo attraverso

[t]he ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person’s story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have (Nussbaum, 2010: 96).

Per la traduzione delle pagine del romanzo di Mujčić – dopo che le studentesse e gli studenti avevano scelto quelle relative all’apprendimento linguistico di Ana – abbiamo deciso di collaborare con le esperte della nostra università. La collega Susanne Mandl (Istituto di Traduttologia¹²) ha assunto la coordinazione del lavoro di traduzione letteraria¹³, visto che «la traduzione letteraria, ad esempio, richiede un livello pari o superiore a C2»¹⁴, quindi competenze specialistiche non raggiungibili nell’ambito dell’insegnamento universitario delle lingue straniere (Consiglio d’Europa, 2020: 11).

Le studentesse e gli studenti dell’istituto di Romanistica, come le studentesse dell’Istituto di Traduttologia coinvolte nel progetto, sono stati divisi in gruppi di 5 persone, scelte in base all’istituto di provenienza e alla fase dello studio: uno studente o studentessa dell’Istituto di Romanistica – già abituati alla lettura e all’analisi di testi letterari – una studentessa dell’Istituto di traduttologia – già pratica di attività di traduzione, soprattutto di testi tecnici o scientifici –, una persona di madrelingua italiana oppure iscritta al Master, quindi con competenze linguistico-comunicative di livello alto. Ad ogni gruppo sono state assegnate alcune pagine tra quelle scelte e, prima di cominciare, sono

¹² <https://translationswissenschaft.uni-graz.at/de/>.

¹³ Ringrazio in questo contesto anche la collega Florika Griebner che ha partecipato all’organizzazione dell’evento al Literaturhaus, coordinando la traduzione simultanea delle domande del pubblico e delle risposte dell’autrice.

¹⁴ Nella sezione dedicata agli aspetti chiave del QCER, C2 non è il livello più alto di competenza della lingua seconda/straniera. Rappresenta infatti il livello intermedio di una scala di cinque livelli elaborata per la traduzione letteraria nel progetto PETRA (Piattaforma europea per la traduzione letteraria: <https://petra-education.eu/framework-literary-translation/>).

state poste a tutti domande relative all'autrice e al romanzo autobiografico, ai personaggi presenti nelle pagine assegnate per la traduzione, oltre che domande relative al registro e alle strutture della lingua del testo in questione (Nord, 1995). La discussione è avvenuta in gruppo, seguendo le indicazioni della *Mediazione a livello concettuale*, che prevedono "l'interazione tra pari", "la collaborazione al processo di formazione del significato" e la "collaborazione di gruppo" (Consiglio d'Europa, 2020: 117-118). Dopo la prima traduzione in gruppo o su documenti online condivisi, ai traduttori e alle traduttrici in erba è stato chiesto di rivedere il testo di partenza e di confrontarlo con la traduzione finale, prima di scambiarsi le varie parti del testo e procedere a una nuova revisione. La collega dell'Istituto di Traduttologia – sulla base del modello di traduzione orientata all'analisi di Christiane Nord (1995, già arrivato alla quarta edizione) che suggerisce di partire dai fattori esterni come l'autore/l'autrice, la funzione del testo e il suo pubblico target prima di concentrarsi sui fattori interni come la struttura del testo stesso (cfr. Nord, 1995: 37, 40-41) – ha guidato scientificamente gli apprendenti a riflettere sulla coerenza e sulla coesione del testo finale, a riflettere su particolarità e difficoltà del testo italiano e di quello tedesco, mentre chi scrive e Tommaso Meozzi si sono concentrati con gli studenti su difficoltà o particolarità del testo letterario.

Al progetto ha fatto seguito un Portfolio riflessivo (a questo proposito si veda il § 3): per questo riportiamo qui di seguito alcune riflessioni degli apprendenti sulle attività di traduzione. Le autrici e gli autori di queste riflessioni ci hanno autorizzato alla pubblicazione:

Mi ha davvero sorpreso che gli altri avessero sottolineato proprio quelle frasi di cui noi stesse non eravamo soddisfatte al 100 %.

In questo modo abbiamo potuto rivedere e migliorare ancora una volta le frasi con cui non eravamo del tutto soddisfatte (Hannah Brandstätter).

Lavorare con le studentesse dell'ITAT, con il loro approccio diverso e più tecnico, è stato incredibilmente interessante. Abbiamo potuto unire i nostri lati diversi in un processo collaborativo, il che mi ha permesso di vedere davvero l'anima e le emozioni del testo in modo nuovo e profondo. Infatti, ognuno di noi ha portato con sé diverse competenze e prospettive, il che ha reso la collaborazione un esempio perfetto di mediazione, come descritto nel QCER. La mediazione è emersa in modo evidente quando abbiamo dovuto conciliare approcci diversi alla traduzione e integrare le diverse prospettive nel nostro lavoro di gruppo, al fine di produrre una traduzione che rispecchiasse appieno l'intento e il significato del testo originale (Naomi Petutschnig).

È stato emozionante sentire la lettura pubblica, di fronte a così tante persone, di un testo che ho contribuito a tradurre (Irene Tanzi).

Riguardo all'esperienza di traduzione, devo dire che ho imparato non solo a tradurre un testo letterario, ma, come già accennato, anche a riconoscere il lavoro dei traduttori e delle traduttrici. Non avrei mai pensato che tradurre anche solo una piccola parte di un testo potesse essere così complesso e richiedere così tanto tempo. Anche il fatto che l'ultima fase del processo – la fase della revisione – sia la più lunga, mi ha sorpreso. Ora apprezzo molto di più i libri tradotti e cerco sempre di comprendere perché certe frasi siano tradotte in un modo e altre in un altro – è stato davvero interessante ed arricchente! (Celina Hinterhofer).

All'inizio ci siamo resi conto che la traduzione di un testo letterario [...] è associata a numerose sfide. La complessità del processo di traduzione deriva

dalla necessità di cogliere e trasferire accuratamente i riferimenti culturali e le espressioni idiomatiche dell'originale. In particolare, espressioni culturali e metafore specifiche, come i termini moldavi (per esempio, “te iubesc”) nel libro di Elvira Mujčić, richiedevano una conoscenza approfondita delle tradizioni e dei valori pertinenti. La sfida è stata quella di preservare la raffinatezza linguistica e il significato culturale nella traduzione senza perdere lo stile dell'originale, sia poetico, ironico o umoristico. Questo è fondamentale per preservare l'intenzione originale dell'autrice e la sua profondità emotiva. Il testo deve inoltre essere tradotto in modo tale da non interrompere il flusso di lettura, per garantire la leggibilità e il piacere del pubblico.

La cooperazione interdisciplinare ci ha permesso di beneficiare dell'esperienza degli studenti dell'ITAT e di apportare allo stesso tempo le nostre prospettive. Durante le intense settimane di lavoro di traduzione, quindi, non abbiamo imparato solo gli aspetti tecnici della traduzione, ma anche l'importanza del lavoro di squadra e della collaborazione interdisciplinare. (Julia Egg).

La mediazione descrive un'attività complessa che riguarda la capacità di facilitare la comprensione e la comunicazione tra lingue diverse. L'obiettivo è superare barriere linguistiche e culturali per facilitare una comunicazione chiara e naturale. Penso che questo processo sia particolarmente significativo per i futuri insegnanti di lingue straniere. Il compito di un insegnante di lingua straniera non è solo quello di tradurre parole o frasi e insegnare la grammatica, ma naturalmente anche trasmettere il significato di queste espressioni in combinazione con il contesto culturale e molto altro (Lisa Oswald).

Le pagine tradotte dalle studentesse e dagli studenti¹⁵, lette al Literaturhaus da Ninja Reichert dopo la lettura del testo originale da parte di Elvira Mujčić, hanno avuto un ottimo riscontro da parte degli esperti di letteratura e di traduzione presenti in sala. La collega Dagmar Reichhardt ha redatto un articolo, pubblicandolo sulla rivista online Kultur.PORT. DE¹⁶.

2.2. Mediazione testuale e mediazione concettuale

Insegnare ad assumere una prospettiva diversa dalla propria, nella didattica delle lingue e delle letterature straniere ha lo scopo di «rendere gli apprendenti consapevoli della relatività e della soggettività del proprio punto di vista, incoraggiandoli a guardare al di là della propria prospettiva» (Nünning, 2007: 135. Traduzione nostra). Un testo letterario transculturale come *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*, redatto da un'autrice plurilingue e pluriculturale, che mette a fuoco i processi identitari in cambiamento e tematizza le appartenenze multiple (cfr. Bartoli-Kucher, 2023: 251) ha consentito agli apprendenti di mettere a fuoco la propria competenza interculturale (Moon, 2004: 2;

¹⁵ Questi i nomi delle traduttrici e dei traduttori, tutti iscritti all'Università di Graz: Lea Baumgartner, Angelina Bischof, Hannah Brandstätter, Chiara Drage, Julia Egg, Lukas Engl, Lea Feier, Sandra Götz, Drini Halili, Celina Sophie Hinterhofer, Sabine Verena Jaklitsch, Marie Kolb, Jakob Kolouch, Viktoria Anna Kovacs, Judith Krenn, Anna Kriegl, Carolina Leiter, Lisa Maier, Hanna Mayr, Julia Marianne Mitterbacher, Lisa Noelle Müller, Helmut Ofner, Lisa Oswald, Magdalena Oswald, Naomi Petutschnig, Vanessa Schlatzer, Irene Tanzi, Martina Trani, Julia Tuidar, Anna Christina Weber, Karina Wolfer, Linda Wolfinger, Chang Milay Yerbilla.

¹⁶ L'articolo si può leggere a questo link: <https://www.kultur-port.de/blog/literatur/19053-elvira-mujc-ic-die-sprache-von-ana.html>. D. Reichhardt ha intervistato anche l'autrice. Si veda: <https://www.kultur-port.de/blog/literatur/19052-elvira-mujcic-ich-verdichte-zeiten-themen-blicke.html>.

Deardoff, 2011: 68). Attività di apprendimento come quelle da noi proposte hanno permesso quel coinvolgimento associato all'azione, che li ha resi partecipi del processo educativo. Ce ne hanno dato evidenza le riflessioni degli studenti stessi (cfr. paragrafo 3).

Lavorare in modo attivo e partecipativo con testi transculturali ha il potenziale di incrementare l'empatia e la tolleranza per una visione del mondo diversa dalla propria, motivando a riflettere sui processi di costruzione di identità, spesso conflittuali e facilitando la creazione di uno spazio pluriculturale (Council of Europe, 2020: 101).

Tra l'altro, i piani di studio per le lingue straniere moderne nelle scuole superiori austriache – pubblicati nel 2023 – promuovono il confronto degli apprendenti con tematiche inter- e transculturali (BMWF, 2023: 1), la lettura estensiva di testi autentici, il confronto con nuove culture, per sviluppare un atteggiamento tollerante e rispettoso e formare giovani cittadine e cittadini globali (Bergmann, Lang-Heran, Pölzleitner, 2023: 3).

Nel Portfolio riflessivo, sottoposto dopo il progetto a tutte e a tutti gli insegnanti di italiano in formazione, abbiamo chiesto anche di riflettere sulle attività da loro stessi proposte a scuola – nel corso di uno dei tirocini obbligatori del loro percorso universitario – sul romanzo *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*.

Riportiamo qui di seguito la riflessione di Anna Kriegl, studentessa del Master, che metariflette così sul romanzo e sulle attività pensate per una classe di scuola superiore, in cui le alunne e gli alunni hanno più o meno la stessa età di Ana «e riflettono forse anche già sui loro prossimi passi nella vita, come il trasferimento in un'altra città» (Kriegl, 2024). Facendo riferimento ai descrittori della scala della mediazione “leggere per il piacere di leggere”, secondo cui le/gli apprendenti di livello linguistico B1 dovrebbero comprendere la descrizione di luoghi, avvenimenti, sentimenti e modi di vedere esplicitamente espressi in testi narrativi (Council of Europe, 2020: 63), ecco la riflessione della studentessa¹⁷:

Il brano del romanzo (p. 17) che racconta l'ultima volta che Ana esce dalla casa paterna per trasferirsi in Italia è una parte molto emozionante ed è pieno di descrizioni di luoghi. In classe potrebbe essere uno spunto per discutere in gruppi su che cosa fa sentire a casa le/gli apprendenti, su che cosa porterebbero con sé se dovessero trasferirsi o anche su come si sentirebbero nei panni di Ana. Tuttavia, mentre il testo può suscitare dell'empatia e promuovere delle riflessioni, potrebbe anche risvegliare dei ricordi dolorosi in chi ha vissuto un'esperienza simile a o ancora più difficile di quella della protagonista. Una parte delle persone forse non si sente a suo agio se riflette sulla propria casa e sul valore emotivo di questo luogo o almeno non vuole parlarne.

Per ciò, offrirei alle/agli alunne/i almeno un altro brano del libro affinché possano scegliere su quale lavorare. Siccome la lingua è un tema centrale del romanzo, avrei usato uno dei molti brani che riflette sulla forza identitaria della lingua. [...] Le/Gli apprendenti potrebbero discutere del valore emotivo delle loro lingue e se queste lingue sono in qualche modo connesse a certe persone. Un'attività creativa da scegliere potrebbe anche essere la scrittura di un breve testo creativo in cui ogni lingua (parlata della persona) si presenta come l'alunno/a la percepisce.

Un brano che sarebbe anche molto adatto all'uso a scuola è alla pagina 157 del libro e riflette sulla traduzione e anche sul valore emotivo della lingua. Si potrebbe dare anche la traduzione tedesca alle/agli alunne/i (forse dopo la lettura italiana) e lasciarli discutere se le due versioni suscitano diverse emozioni o immagini. In generale, dopo la lettura di questo brano le/gli apprendenti potrebbero cercare (in gruppi o da sole/i) un breve testo scritto,

¹⁷ Faremo riferimento alle proposte delle studentesse indicandole con il loro nome. Siamo state autorizzate a farlo.

una poesia, una breve parte di un film o qualsiasi altro testo e la sua traduzione (per esempio un testo nella loro madrelingua e la traduzione in italiano). Poi potrebbero presentare queste due (o anche tre) versioni creativamente in classe, usando delle immagini, disegni, colori o emoticon che associano alle espressioni in una o nell'altra lingua. Alternativamente, potrebbero anche registrare una voice mail in cui raccontano se la loro esperienza con le due versioni è stata simile a quella di Ana (Anna Kriegl).

Un buon esempio è l'estratto del capitolo 18 ("Orfeo rinasce nell'amore"), in cui Ana riceve da Adele un libro di poesie plurilingue. Il libro di poesie "Orfeo rinasce nell'amore" di Grigore Vieru, scritto sia in italiano che in moldavo, costituisce un'ottima base per introdurre gli studenti al tema dell'interdipendenza linguistica e della percezione soggettiva delle traduzioni. Questa esplorazione può essere supportata da una varietà di metodi e attività didattiche. Per garantire un insegnamento efficace, è necessaria un'attenta preparazione fin dall'inizio. Ciò include l'introduzione di vocaboli ed espressioni chiave come "intraducibili", "sovrapposizione" e "mosaico", necessari per la comprensione del capitolo. In questo caso possono essere utili strumenti come impalcature, immagini e semplici spiegazioni. È utile anche spiegare il contesto del romanzo e dei personaggi per far comprendere meglio agli studenti l'argomento e il comportamento dei personaggi. L'attenzione al plurilinguismo e allo scambio interculturale può fornire un quadro di riferimento. Una volta introdotti gli elementi di base, si possono utilizzare diverse strategie di lettura. Durante la lettura, si possono utilizzare diversi metodi come la lettura ad alta voce, la lettura in coppia o la lettura silenziosa per promuovere la comprensione della lettura da parte degli studenti. Dopo la lettura dell'estratto, si dovrebbero porre domande di comprensione (per esempio, "Come si sente Ana dopo la lettura?") e discutere in plenum. Gli studenti potrebbero poi creare una propria poesia plurilingue basata sulla poesia di Ana (Julia Egg).

3. ESPERIENZE AUTORIFLESSIVE DEGLI APPRENDENTI

Lavorare con apprendenti universitari di lingua straniera con testi letterari transculturali come *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*, può influenzare positivamente il loro atteggiamento, parallelamente al loro modo di pensare. È quello che abbiamo osservato nelle esperienze autoriflessive delle nostre studentesse e dei nostri studenti ai quali abbiamo proposto – nella fase conclusiva e valutativa del progetto – di scrivere dei Portfoli riflessivi relativi alle emozioni suscitate dall'esperienza di traduzione, dall'incontro con l'autrice e con il testo letterario, dall'incontro interculturale, per concludere poi con le proposte individuali di attività didattiche pensate per coinvolgere scolare e scolari di una classe di italiano come lingua straniera (Moon 2010; Deardoff, 2011: 75; Bartoli Kucher, 2023: 248).

Come abbiamo già sottolineato, i nuovi descrittori del *Volume Complementare* mettono al centro attività di mediazione, come la capacità di esprimere la propria opinione rispetto a testi creativi: una nuova scala in cui il paradigma delle emozioni ricorre ad ogni livello di competenza (Bartoli Kucher, 2019: 95). Spiegare che cosa è piaciuto di un romanzo, descrivere i personaggi, indicare in lingua straniera con chi ci si identifica, collegare alcuni aspetti del testo alla propria esperienza, mettere in collegamento sentimenti ed emozioni personali con il romanzo letto sono proprio i concetti chiave resi operativi a partire dai nuovi descrittori, che hanno creato negli apprendenti quel coinvolgimento associato

all'azione che li ha resi attori del proprio processo educativo (Mercer, Dörnyei, 2020: 3-9).

È su questa base che ha preso le mosse la nostra proposta di valutazione interculturale e multimodale, incentrata sull'(auto)riflessione degli studenti.

3.1. *Diari e blog riflessivi: autovalutazione interculturale*

Diari di lettura o diari riflessivi raccolgono produzioni scritte degli apprendenti, per lo più a livello universitario, in un certo periodo di tempo su un determinato programma o un determinato progetto (Moon, 1999; Moon, 2004; Deardoff, 2011: 65-79).

La scrittura di un diario riflessivo, a conclusione del progetto, ha avuto nel nostro caso il ruolo di documentare e registrare i pensieri degli apprendenti sul testo letto, sull'attività di traduzione letteraria nonché sull'incontro con l'autrice, quindi di farli riflettere, tornando più volte e in diverse fasi sui testi letti, tradotti, ascoltati dalla voce dell'autrice in italiano, dalla voce dell'attrice nella traduzione tedesca.

A tutti abbiamo chiesto di riflettere sulle proprie impressioni di lettura, di collegare poi le riflessioni tratte dal testo letterario, soprattutto relativamente alle esperienze di apprendimento della nuova lingua, con le proprie esperienze di vita, dando poi voce al loro io narrante. Abbiamo poi incoraggiato tutte e tutti i partecipanti a condividere i loro diari riflessivi all'interno di piccoli gruppi di colleghe e colleghi. La scrittura riflessiva è diventata consapevolezza durante il processo di discussione e scambio. La condivisione – elemento fondamentale della mediazione a livello concettuale del Volume Complementare (interazione tra pari – collaborazione al processo di formazione del significato – collaborazione in un gruppo) è stata un momento molto importante, perché ha permesso di accedere a conoscenze ed esperienze che lasciano spazio alla riflessione individuale, alla creatività e all'incontro con l'Altro (Zadra, 2022: 109). Analizzeremo alcuni di questi dati nel paragrafo seguente.

3.2. *Metariflessioni formative*

Riportiamo e commentiamo alcuni esempi delle potenzialità formative dei diari riflessivi attraverso brevi paragrafi di studentesse e studenti che metariflettono, sia sul romanzo *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* (Mujčić, 2012), che sulla pratica della scrittura riflessiva:

Già dal primo contatto con il libro mi sono venute in mente le esperienze di tanti giovani che vivono in Austria, tra due lingue, culture e realtà. Anch'io, come Ana, ho vissuto un'esperienza simile, lasciando il mio paese, _____, per vivere in Austria in cerca di una vita e opportunità migliori. [...]

Il lavoro nei gruppi misti è stato per me una decisione eccellente, perché i diversi punti di vista degli altri colleghi ci hanno aiutato ad analizzare e capire meglio il testo.

Come nuova esperienza, ho visto il processo di traduzione e lo scambio con gli altri colleghi del nostro gruppo come una possibilità di conoscere meglio la mia personalità e le mie capacità rispetto a questo tipo di letteratura.

Qualcosa che mi rimarrà impressa è la sua storia in Bosnia, quando dopo molto tempo ha sentito parole bosniache pronunciate in una lingua che le ha ricordato la sua infanzia e la sua connessione con la lingua madre e ciò che ha

vissuto in Bosnia. Anche a me è successo lo stesso, quando per le strade in Austria sento parole tipiche albanesi, pronunciate con l'accento caratteristico albanese. Questi momenti mi colpiscono e mi riportano a episodi significativi della mia vita, rendendomi consapevole di quanto la mia identità sia ricca e piena di storie molteplici. Qualcosa che si deve menzionare è anche il suo discorso sulla guerra in Bosnia, che ha lasciato tracce nella sua vita. “Devo dire che non so se si possa mai veramente ‘superare’ un’esperienza del genere”, erano le parole di Elvira Mujčić. Attraverso la lettura è riuscita a immergersi nel mondo dei ricordi, elaborare queste esperienze e vederle con lo sguardo di una donna forte ed emancipata. Perciò è importante non dimenticare mai da dove vieni e chi sei.

Gli alunni di oggi, soprattutto quelli con uno sfondo migratorio, che nella maggior parte delle indagini PISA ottengono risultati inferiori, hanno bisogno di modelli per trovare la motivazione e la speranza che anche le persone straniere possano farcela nella loro vita. Quello che devo menzionare alla fine è qualcosa di molto interessante che sono riuscito a comprendere durante l'elaborazione di questa riflessione. Sono sempre stato dell'opinione che l'educazione fisica sia la materia con il maggiore potenziale per quanto riguarda l'apprendimento sociale, l'integrazione degli alunni e la promozione della competenza interculturale attraverso i processi scolastici. Tuttavia, ora sono consapevole del fatto che le lingue straniere e il loro processo di apprendimento possiedono più impostazioni e atteggiamenti di grande valore per gli alunni e il loro sviluppo caratteriale nel confronto con temi sociali e culturali (Drini Halili).

La competenza nella mediazione consente di comprendere appieno il significato e il contesto del testo originale e di trasferirlo in modo accurato e appropriato nella lingua di destinazione. Nel nostro caso, tradurre alcune pagine di un libro italiano in tedesco richiede non solo una conoscenza solida delle due lingue coinvolte, ma anche la capacità di mediare tra di loro in modo efficace. Ciò implica non solo la trasmissione delle parole stesse, ma anche la comprensione e la trasmissione dei significati, delle sfumature linguistiche e culturali, e delle intenzioni dell'autore. Quindi, la competenza nella mediazione aiuta a mantenere l'integrità del testo originale mentre si adatta alle esigenze linguistiche e culturali del pubblico di destinazione. Inoltre, la competenza nella mediazione consente di gestire eventuali sfide o ambiguità nel testo originale e di trovare soluzioni creative e linguisticamente appropriate per risolverle (Anna Kriegl).

Durante il seminario non abbiamo soltanto incontrato teoricamente il concetto di mediazione, ma è stato parte fondamentale delle nostre molte attività del corso, l'abbiamo potuto vivere durante la traduzione in gruppi e la lettura al Literaturhaus, apprendendo molto attraverso questo coinvolgimento anche emotivo (Irene Tanzi).

Il momento culminante del viaggio emotivo per me è stato quello finale, quando Ana ha finalmente trovato il suo equilibrio interiore tra le due lingue e culture con l'aiuto del libro di poesie che aveva ricevuto in dono da Adele. La consapevolezza che non deve scegliere, ma che l'intreccio di entrambe le identità la rende unica, mi ha toccato profondamente. “La lingua di Ana” non è stata per me solo una scoperta letteraria, ma anche un viaggio emotivo. La storia mi ha condotto attraverso gli alti e bassi della vita di un migrante e mi ha permesso di sperimentare in prima persona le sfide e le gioie dell'ibridazione culturale. Anch'io conosco la sensazione di essere divisa tra culture diverse. Come altoatesina trasferitasi in Austria per studiare, non ho

avuto problemi di lingua. Ma l'adattamento culturale è stato impegnativo per me. Questa esperienza ha cambiato profondamente la mia identità. Mi è stato chiesto più volte: "Ti senti più italiana o austriaca?". Questa domanda mi ha messo di fronte a una decisione difficile, perché per molto tempo non ho saputo rispondere (Julia Egg).

4. CONCLUSIONI

Le riflessioni raccolte in un diario hanno qualcosa in comune con i *language memoirs* (Kaplan, 1994), con le narrazioni autobiografiche, perché tematizzano anche l'esperienza dell'apprendimento della lingua (Kramsch, 2004; Beseghi, 2023) e sviluppano la competenza interculturale: «Reflection is essential in developing learners' intercultural competence» (Deardorff, 2014: 75).

Attraverso il progetto *Linguaggi per rinascere: autobiografie e incontri transculturali* e l'incontro con Elvira Mujčić, abbiamo proposto temi, metodi e argomenti che riteniamo fondamentali nella formazione universitaria degli insegnanti di lingue moderne, aspetti portanti per il definirsi e il divenire delle loro competenze interculturali (ivi).

Al fine di preparare i nostri studenti e le nostre studentesse a operare in classi eterogenee, valorizzando la pluralità linguistica e culturale, abbiamo messo al centro storie reali e voci autentiche, proposto *learning tasks* volti a coltivare l'immaginazione e l'empatia.

Ci piace perciò concludere lasciando ancora la parola alle riflessioni di Anna Kriegl:

La lettura al Literaturhaus è riuscita a presentare due versioni di un testo che certamente hanno vissuto di vita propria, ma che tuttavia hanno raccontato tutte e due una storia simile e suscitato delle emozioni. Secondo il Volume Complementare del QCER la mediazione mira a creare "dei ponti e aiuta a costruire o trasmettere significato" (Council of Europe 2020, p. 100). La lettura al Literaturhaus ha dimostrato che questa creazione di ponti, questa comunicazione di significato e anche di emozione può funzionare. Quella sera è stato aperto uno spazio transculturale che ha promosso tra di noi lo scambio di pensieri (Anna Kriegl).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abraham U. (2013), "Literarische Kompetenz als Fähigkeit kulturelle Praxis zu teilen, in Hallet W. (ed.), *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*, WVT Wissenschaftlicher Verlag, Trier, pp. 87-104.
- Barbieri G. L. (2020), "Autobiografia e letteratura", in *Autobiografie*, 1, pp. 59-66.
- Bartoli Kucher S. (2019), *Scritture in Viaggio nel Mediterraneo. Proposte di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film*, Pacini, Pisa.
- Bartoli Kucher S. (2023), "Testi letterari transculturali e dimensione simbolica dell'intercultura: una sfida per la valutazione?", in Gallina F., Martari Y. (a cura di), *Didattica delle lingue e valutazione*, Pisa University Press, Pisa, pp. 247-258.
- Beseghi M. (2023), "Alla scoperta del sé: il ruolo del Learner Diary nell'apprendimento linguistico", in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 568-587:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20425>.

- Bhabha H. K. (1994), *Location of Culture*, Routledge, London-New York.
- BMWF (2023), Lehrpläne NEU. (Zweite) lebende Fremdsprache:
<https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu.html>.
- Consiglio d'Europa, Autobiografia degli incontri interculturali:
<https://www.coe.int/it/web/autobiography-intercultural-encounters>.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
 Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Deardoff D. (2011), "Assessing Intercultural Competence", in *New Directions for Institutional Research*, 149, pp. 65-79.
- Diadori P., Carpicci S., Caruso G. (2020), *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Carocci, Roma.
- ECML (2007), *ECML - A reflection tool for language teacher education*:
<https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/51/language/en-GB/Default.aspx>.
- Fäcke Ch., Meißner F.-J. (eds.) (2019), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Narr-Francke-Attempto, Tübingen.
- Favaro G. (2021), "Biografie linguistiche plurali. Mappe, racconti, mescolanze", in *Educazione Interculturale - Teorie. Ricerche, Pratiche*, 19, 2, pp. 75-93.
- Genette G. (1990), "Fictional Narrative, Factual Narrative", in *Poetics Today*, 11, 4, pp. 755-774.
- Hallet W. (2008), "Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln: Interlinguale Kommunikation als Aufgabe", in *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 42, 93, pp. 2-7.
- Hallet W., Königs F. G., Martinez H. (eds.) (2020), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*, Kallmeyer-Klett, Hannover.
- Hu A. (2000), "Begrifflichkeit und interkulturelles Lernen. Eine Replik auf Edmondson & House 1999", in *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 11, 1, pp. 130-136.
- Kalantzis M., Cope B. (2012), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London-New York.
- Kaplan A. (1994), *French Lessons: A Memoir*, The Chicago University Press, Chicago.
- Kelly M., Grenfell M. (2004), *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*: <https://eprints.soton.ac.uk/48246/>.
- Kramsch C. (2004), "The Multilingual Experience: Insights from Language Memoirs", in *Transit*, 1, 1, Permalink <https://escholarship.org/uc/item/9h79g172>.
- Kramsch C. (2006), "From communicative to symbolic competence", in *The Modern Language Journal*, 90, 2, pp. 249-252.
- Kramsch C. (2011), "The symbolic dimensions of the intercultural", in *Language Teaching*, 44, 3, pp. 354-367.
- Lang-Heran H., Pölzleitner E. (2023), Kommentar zum Fachlehrplan Erste/Zweite lebende Fremdsprache:
<https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu.html>.
- 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>.
- Mercer S., Dörnyei Z. (2020), *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Moon J. A. (2004), *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*, Routledge Falmer, London.
- Mujčić E. (2012), *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*, Infinito edizioni, Formigine.
- Nord C. (1995), *Text-Functions in Translation: Titles and Headings as a Case in Point*, John Benjamins, Amsterdam.
- Nünning A. (2007), “Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur”, in Hallet W., Nünning A. (eds.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, WVT Wissenschaftlicher Verlag, Trier, pp. 36-50.
- Newby D., Pölzleitner E. (2022), “Teaching communicative grammar”, in Schlumm Fauster J., Fürstenberg U. (eds.), *English Language Teaching in Austria: From theory to the classroom and beyond*, Graz University Publishing, Graz, pp. 152-168.
- Nussbaum M. (2010), *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton.
- OECD (2016), *Global Competency for an Inclusive World*, OECD Publishing, Paris: <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/global-competence/pisa-2018-global-competence.html>.
- Reich K. (2014), *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*, Beltz, Weinheim und Basel.
- Rössler A. (2008), “Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht”, in *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 2, 1, pp. 53-77.
- Vaccaro T. F., Mistrello E. (2021), *Sindrome Italia Storia delle nostre badanti*, BeccoGiallo, Padova.
- Zadra C. (2022), “Riflessività e incontri con i testi nella dialettica tra competenze transculturali, interculturali e globali”, in Bartoli Kucher S., Iurlano F. (a cura di), *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didactics und Comics*, Peter Lang, Berlin, pp. 103-116.

RACCONTARE L'*ALTRO*, ASCOLTARE L'*ALTRO* E SCOPRIRE SÉ STESSI

Enrica Rigamonti¹

*Non c'è futuro in un futuro dove
si fa di tutto per togliere potere
alla parola che crea la sostanza
(Djarab Kan)*

«Altro è una parola piccola e magica» – ci insegna Armando Gnisci – «che designa e allontana, incamera e definisce una maschera calata sul volto e sulla sagoma di chi ci circonda» (Gnisci, 2009: 59). Ma l'*altro* non è solo il mio interlocutore, bensì lo sono anche io per lui in un rapporto di reciproco scambio, di convivenza. L'*altro* è, dunque, il parametro che mi definisce, che mi permette di essere, di esistere, che mi plasma e in questa mia trasformazione plasmo al tempo stesso chi mi sta accanto, il mio *altro*. In una dimensione di accondiscendenza all'empatia e di immedesimazione reciproca, raccontare l'*altro* è, in fondo, anche un raccontare di sé e chi si pone deliberatamente in ascolto non può che cogliere nelle parole dell'interlocutore una parte della propria storia o una prospettiva diversa del proprio essere – forse anche quella che non vorremmo sentire, perché ci ferisce e ci imbarazza – filtrata attraverso l'esperienza umana e la sensibilità di chi la racconta. E forse sentire l'interlocutore raccontare l'*altro*, cioè quella parte che ci appartiene colta dai suoi sensi, significa anche percepire attraverso quel suo racconto un nostro sé che non si sapeva di possedere e di sentirlo raccontare come neanche noi sapremmo fare.

Raccontare l'*altro* diventa sempre e comunque un lavoro a doppio senso che implica l'ascolto e la scoperta di sé, poiché l'altro – per ognuno di noi – è sempre definibile in rapporto ad un noi, ad un io.

L'accezione *altro* può essere intensificata – come nel nostro caso – se viene rappresentata da un neo-italiano e una neo-italiana, cioè se a raccontare di noi, del nostro mondo, è una persona che vive nella nostra società, pur non sentendosene interamente parte.

Dare spazio al racconto dell'*altro* in classe, in una lezione di lingua, diventa un'esperienza di liberazione proficua per entrambi, che sviluppa il desiderio di conoscenza e l'empatia reciproca e porta gli studenti a sviluppare un profondo senso critico nei confronti della realtà che li circonda e a discernere tra la vasta gamma di immagini e messaggi spesso stereotipati o ricchi di pregiudizi che ci vengono propinati dal mondo della comunicazione globalizzata, che influenza, purtroppo, anche i nostri manuali. In essi il racconto e l'immagine di un Paese – e ci riferiamo in particolare all'Italia – è sempre più chiuso su sé stesso e autoreferenziale. Specialmente dopo la presa di coscienza – con l'indagine *Italiano 2000* – di possedere un patrimonio linguistico-culturale invidiato e imitato nel mondo, si è pensato più a spenderlo nell'ambito economico più immediato che non a valorizzarlo come fondamento dell'identità nazionale dei nuovi e dei vecchi italiani. Si tratta di un'«Italia distopica» (Scego, 2019: 10) in cui, soprattutto negli ultimi

¹ Università Paris Lodron di Salisburgo.

venticinque anni, non si è compreso o non si è voluto accettare che la lingua italiana – per destreggiarsi nel processo di globalizzazione economica – avrebbe conseguentemente dovuto aprirsi al contatto con altre culture, diventando terreno di passaggio, di partenze e di arrivi, di abbandono e di permanenza di una popolazione sempre più variegata e miscidata. In questa crescente mescolanza di culture, religioni e stili di vita la lingua italiana deve trasformarsi in mezzo di transculturazione: non solo l'italiano deve diventare la nuova lingua degli immigrati, ma le lingue di questi ultimi devono trovare spazio nel sistema culturale, economico e produttivo italiano creando una rete sempre più fitta di rapporti pacifici di interdipendenza e di avvicinamento delle culture (Vedovelli, 2016). In questa prospettiva – come spiega la protagonista del racconto *Identità* di Igiaba Scego – va a perdersi per sempre il concetto dell'essere straniero all'altro (Scego, 2019b).

Ciò che si fa fatica a comprendere è che l'integrazione linguistica e culturale dei nuovi italiani è un primo passo verso il vero benessere e la vera modernizzazione e verso l'internazionalizzazione del Paese necessari in tempi di fitti interscambi, purché essa non finisca per essere semplicemente un'integrazione acculturante. La fragilità della società italiana attuale, che si evidenzia nei conflitti riportati regolarmente dai media, affonda le proprie radici nella visione eurocentrica – se non addirittura italo-centrica – del mondo, data dall'incapacità di raggiungere la «consapevolezza» e di adattarsi «a una situazione globale radicalmente nuova» (Kapuściński, 2017:13). La distopia, di cui parla Igiaba Scego nella *Nota* alla sua raccolta di racconti *Future* (Scego, 2019), sta proprio nel fatto che, da una parte, gli italiani desiderino essere protagonisti nella rete mondiale degli interscambi e, dall'altra però, rifiutino la conseguente naturale contaminazione *da e con l'altro*, rifiuto che impedisce di apprendere a «camminare insieme con il mondo» (Gnisci, 2013: 33) e che si ripercuote negativamente su qualsiasi ambizione di contare a livello internazionale o su qualunque aspirazione di protagonismo economico.

Scego spiega come agli inizi del 2000 ci fosse una «fame di storie» (Scego, 2019: 12) e, soprattutto, un desiderio di conoscenza dell'esperienza dei nuovi italiani che sperimentavano sulla propria pelle il loro «stare in mezzo» (Scego, 2019: 11) e raccontavano la loro scoperta di sé e l'esperienza di rinascita attraverso la lingua e la cultura italiana: rinascevano raccontando *l'altro*. Poi però – denunciano a più voci le scrittrici translingui –, l'interesse verso la loro prospettiva è andato sempre più scemando e la discussione pubblica sia sul diritto alla loro presenza-permanenza in Italia sia sul loro diritto ad esprimere un punto di vista sul Paese sono diventati funzionali a un certo tipo di propaganda che le ha rinchiuso – insieme anche agli scrittori translingui – nei soliti stereotipi rassicuranti per l'opinione pubblica italiana, vaneggiando una tassonomia di gradi di italianità che passa attraverso il credo e la pratica religiosa, attraverso le abitudini alimentari e l'utilizzo della lingua italiana in casa (Queens Day Obasuyi, 2020: 110-111), aspetti che, a ben guardare, neppure la maggioranza degli stessi italiani autoctoni può attestare. La generale indifferenza verso i racconti degli autori e delle autrici translingui – evidente in Italia e in Europa anche in ambito scientifico, come già denunciava Gnisci (2001: 199-204) – si rivela per loro, inoltre, nella sempre maggiore difficoltà a trovare case editrici disposte a pubblicarli.

I manuali di lingua italiana LS, purtroppo, rispecchiano la tendenza della società italiana a chiudersi in una prospettiva eurocentrica-italocentrica. Infatti, temi come l'identità, l'analisi degli stereotipi o il rapporto con gli stranieri sono pressoché scomparsi dagli ambiti situazionali delle relazioni sociali trattati da molti manuali di più recente pubblicazione. Anche altri domini come l'organizzazione sociale, la casa e la famiglia, i luoghi di vita, di studio e di lavoro e, infine, anche l'ambito della comunicazione vengono tutti presentati non tenendo conto della trasformazione che la società italiana ha subito negli ultimi decenni grazie soprattutto all'arricchimento dal punto di vista umano favorito

dagli interscambi culturali. Pare che non ci sia né la consapevolezza dei cambiamenti né il desiderio di prendere atto della realtà globale profondamente mutata. In pratica, il disconoscimento dei cambiamenti socioculturali italiani si evidenzia nei manuali nell'assenza di interviste, registrazioni, immagini o brani di opere che presentino la prospettiva dei nuovi italiani e delle nuove italiane. Anche qualora fossero proposte attività riguardanti i domini situazionali più frequenti, essi vengono però pur sempre trattati dalla prospettiva italo-centrica e spesso con forzature.

I manuali sono e restano un valido supporto in classe, ma sono soggetti a richieste da più parti: la scelta del metodo didattico col quale proporre le attività da parte degli autori, le attese degli acquirenti che variano spesso da Paese a Paese, le scelte editoriali sulla metodologia da seguire e sull'aspetto economico sono fattori molto rilevanti nella produzione di manuali di italiano L2, come, del resto, di tutti i manuali. Se, da una parte, questi fattori hanno incentivato lo sviluppo e la pubblicazione di manuali conformi ai sillabi che fanno riferimento al *Framework*, cioè sempre più innovativi dal punto di vista della metodologia didattica e della grafica; dall'altra, tuttavia, spesso – come avverte Guastalla nel capitolo introduttivo alla raccolta di contributi *Paese che vai, manuale che trovi*, edito da Cesati (Tabaku Sörman *et al.*, 2018) – lo sguardo sulla cultura e sul Paese *target* sembra atrofizzato e distaccato e perciò è essenziale il ruolo attivo dell'insegnante, poiché si rende «importante e ineludibile integrare i libri di corso con materiali che prendano posizione, che tematizzino aspetti controversi dell'italianità, che non temano la complessità della cultura e nemmeno quella della lingua» (Guastalla, 2018: 15) e questo resta in sostanza il compito primario di ogni docente di lingua.

La situazione risulta ancora più complessa e problematica nei manuali di italiano L2 utilizzati nei corsi per stranieri in Italia, soprattutto per quelli il cui pubblico *target* è formato dai nuovi italiani: in essi esiste veramente la necessità di un profondo processo di revisione dei contenuti e delle metodologie didattiche, primo passo per raggiungere una «decolonizzazione culturale» (Queens Day Obasuyi, 2020: 27-28).

Ci troviamo ad insegnare in un contesto scolastico e universitario altamente globalizzato, in cui le leggi del mercato dettano anche le agende delle istituzioni attenenti all'educazione dei cittadini e dove si dispiega la riflessione sul dominio dell'inglese e sul pericolo di un generale appiattimento dovuto all'idea che la lingua – ogni lingua – possa essere ridotta a puro scambio di informazioni e svuotata delle sue valenze culturali (Delanoy, 2022). Proprio per contrastare questa tendenza occorre superare i concetti di inter-, pluri- e multi-cultura e parlare piuttosto di *neoplurilinguismo*, di un approccio nel quale ogni lingua e ogni cultura non sono viste come entità definite e definibili in sé e per sé, bensì dipendenti dalle altre con cui entrano in contatto in forme e gradi differenti e da cui vengono costantemente integrate, completate e trasformate. Da ciò risulta chiara in ambito didattico la necessità di proporre attività che promuovano tutte le lingue presenti in classe (Bartoli Kucher, 2020), sostenute però – a livello di politica linguistica – da una volontà delle Istituzioni di incoraggiare interventi a sostegno di una mescolanza di culture al di sopra di tutte le singole culture, come sollecita Christiane Fäcke (Bartoli Kucher *et al.*, 2022). Questa, che decenni fa poteva ancora sembrare un'inutile complicazione dell'attività didattica, è oggi più che mai prioritaria e rilevante innanzitutto per le sue ripercussioni a livello umano di accesso al sistema scolastico e di inserimento nel tessuto sociale dei nuovi italiani in Italia, e – più in generale – dei nuovi cittadini in ogni Paese. Il sentirsi a casa nel nuovo Paese, che favorisce condizioni sociopolitiche di uguaglianza e benessere, porta al Paese stesso indubbi benefici a livello economico, il che scaturisce, infatti, principalmente da un sistema educativo che ponga attenzione al multilinguismo e che dia la possibilità «[...] to acquire the cross-cultural skills, attitudes, and abilities that all citizens need to help the nation survive in a highly interdependent world society»

(Banks, 1983: 44). Soltanto in un contesto di apprendimento in cui si ponga innanzitutto attenzione ai sentimenti e agli stati d'animo dell'apprendente, in cui venga garantita e protetta la sua condizione giuridica e sociale e, infine, in cui venga valorizzato il suo stile di vita e garantito il rispetto dei diritti umani, tra i quali il diritto alla propria lingua e cultura, cioè soltanto quando in classe si dà spazio contemporaneamente all'unicità e alla diversità della persona si promuove una «education for cosmopolitan citizenship» che presuppone una «diversity at all levels, from the local to the global» (Starkey, 2017: 41-42).

È su questa scia di «*cultural democracy*» (Banks, 1983: 42) che si muovono le attività didattiche praticate in classe e qui presentate: si tratta di pratiche per classi i cui apprendenti sono di fatto sempre più cittadini plurilingui spontanei che (anche) attraverso l'apprendimento dell'italiano possono esperire «una forma di riconoscimento valoriale e affettivo che trova nell'idea di solidarietà il suo adempimento formale» (Bonifazi *et al.*, 2019: 97-98) e da cui consegue una convivenza pacifica e proficua per tutti, con ampi risvolti positivi per il vivere comune e per il benessere e il progresso di un intero paese (Cadeddu *et al.*, 2019).

Dalla mancanza di queste premesse, infatti, sfociano la crisi di identità e l'impossibilità di conciliare la cultura di partenza con quella di arrivo che sono tra le cause principali di tensioni e scontri tra le varie etnie e culture (Groppi, 2017: 139). Esse danno luogo a fatti di mobbing, di ritorsione e di violenza, ma anche di razzismo, di estremismo e fanatismo, fino a giustificare veri e propri conflitti a sfondo etnico-religioso e l'uso delle armi. In questo modo si fomenta un generale clima di paura e di sospetto verso l'altro che giustifica la scelta populista attuale – in molti paesi europei – di erigere nuove frontiere di protezione e di respingimento, che – come afferma Judith Kohlenberger (Kohlenberger, 2024a) – in realtà non fanno che generare ancora più violenza.

All'insegna del *neoplurilinguismo*, nell'attività didattica qui presentata, viene dunque allargata la «prospettiva dell'analisi a una pluralità di linguaggi e di lingue, prospettiva adeguata alla complessa rete comunicazionale del mondo globale» (Bartoli Kucher, 2020: 515). Infatti, il gruppo target scelto per l'attività è formato da 9 studenti di livello B2+/C1, (corso di 4 ore settimanali). Nel gruppo sono presenti le seguenti nazionalità: austriaca (3), tedesca (2), argentina (1), croata (1), russa (1), rumena (1) e le seguenti persone bi- e trilingui: croato-tedesco (1), tedesco-spagnolo (1), rumeno-tedesco-arabo (1). Inoltre, le lingue parlate o di studio o di interesse in classe sono l'arabo, il croato, il francese, l'inglese, l'italiano, il rumeno, lo spagnolo, il tedesco e il russo. I partecipanti sono iscritti rispettivamente a un corso di Laurea Triennale con indirizzo pedagogico (2) o di Laurea Triennale in Lingua Economia e Cultura (6) o di Laurea Triennale in Lingue e Culture Compare (1).

In classe si lavora con il manuale di base *Nuovo Espresso 5*² e, sempre, con materiali approntati specificamente per il gruppo per ampliare o approfondire i temi del manuale.

Nell'attività qui di seguito ci si è focalizzati su alcune competenze del *Quadro di Riferimento per gli approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* (CARAP)³, a partire dalla valorizzazione della complessità e fluidità dei vari repertori linguistici presenti in classe, facendo in modo che gli studenti ne riconoscessero l'importanza⁴. Si è voluto, quindi, creare un ambiente di apprendimento dinamico e adattabile. Grazie a un approccio multimediale e multimodale si è pensato di offrire una riflessione sulla propria e *altra*

² Massei, Bellagamba (2017).

³ Candelier *et al.* (2012): https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP_Italian_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867.

⁴ Cfr. Descrittori CARAP, Sezione V, Identità (A16), 16.1 e 16.1.1, p. 58.

cultura, attraverso l'osservazione, l'analisi⁵, l'identificazione⁶ e il confronto di fenomeni culturali vicini o distanti dalla propria cultura⁷. Si è ritenuto importante portare gli studenti a riflettere sull'importanza del saper costruire spiegazioni sui fenomeni culturali che riguardano la propria e l'altra cultura⁸ e ad aprirsi al punto di vista che gli altri hanno della nostra realtà, sviluppando una capacità critica di fronte a stereotipi e pregiudizi. L'acquisizione di queste competenze interculturali è stata pensata per una classe sia di studenti che saranno insegnanti di lingua e cultura sia di futuri manager che prenderanno parte a realtà lavorative ormai sempre più internazionali.

Sollecitata dalle letture di autrici postcoloniali, ma anche dalla voce di afro-discendenti che non hanno origini legate alle ex-colonie, propongo ormai da molti semestri letture di racconti, di romanzi brevi o di brani tratti da racconti, utilizzandoli per introdurre una discussione sull'identità interculturale, offrendo la prospettiva dell'*altro* su di noi. Nella seguente attività, in particolar modo, ci si è incentrati con un nuovo sguardo sulla questione dei neo-italiani, di coloro che spesso, pur nati in Italia, non ottengono la cittadinanza e su tutto ciò che per loro comporta il sentirsi diversi nella società italiana attuale.

Lo spunto teorico, che ha convintamente sostenuto la scelta di brani tratti da racconti o da romanzi in una lezione di lingua, è giunto da Gnisci, secondo cui la letteratura, in generale, apre uno sguardo critico privilegiato sulla realtà circostante e sull'attualità, in quanto essa rappresenta «proprio la lingua che traduce il mondo presso ognuno di noi» (Gnisci, 2009: 92).

Tuttavia, così come nei corsi o seminari di letteratura bisogna fare attenzione a ponderare bene l'alternanza tra testi di teoria e testi finzionali per non appesantire troppo la lezione o per non svilire i testi degli autori proposti (Volkman, 2015: 341), anche nella lezione di lingua è legittimo introdurre un testo letterario tenendolo però in un giusto equilibrio: senza ridurlo, da una parte, a puro elemento di analisi morfosintattica o lessicale, e senza avere la pretesa, dall'altra parte, di avventurarsi in un'analisi estetica del testo.

Il modo migliore per ottenere ciò è di porsi in atteggiamento di ascolto e di lasciare che il testo racconti l'*altro*, perché ciò che ci racconta è una parte di noi e della realtà in cui ci troviamo a vivere. Occorre cioè lasciare che ci apra una chiave di lettura nuova per comprendere il nostro mondo, toccando le nostre corde e, forse, mettendoci in crisi per farci però rinascere a persone nuove, come ci consiglia di fare la scrittrice translingue Queens Day Obasuyi (2020: 143).

Una seconda riflessione teorica è stata posta sul modo di presentare tali testi letterari, affinché giungessero agli studenti in maniera efficace. A questo riguardo, essi sono stati messi in collegamento intermodale con altri testi, in modo tale da trattare un aspetto della società italiana proposto dal manuale di partenza, osservandolo attraverso vari mezzi e canali. Infatti, i testi di lettura accompagnati da spezzoni di film, da interviste, da documentari o canzoni o fumetti ecc. aiutano a familiarizzarsi con il testo letterario e, al tempo stesso, ne riducono il carico cognitivo (Giannini *et al.*, 2017). In fondo, la mescolanza di mezzi e canali rispecchia la molteplicità sensoriale a cui siamo abituati a vivere e nella quale i nostri ragazzi si sentono a proprio agio quando si rapportano con gli altri (Bonomi *et al.*, 2016: 7).

Una volta deciso di adottare brani letterari nella lezione di lingua per parlare dell'attualità, bisogna anche effettuare una scelta degli autori da cui prendere i testi. E se,

⁵ Ivi: Sezione I, Saper osservare/Saper analizzare, S 1.1, p. 62; S 1.9 e S 1.10, p. 64.

⁶ Ivi: Sezione II, Saper identificare/Saper individuare, S 2.10; S 2.11, p. 66.

⁷ Ivi: Sezione III, Saper confrontare, S 3.1, p. 66; S 3.10, p. 68.

⁸ Ivi: Sezione IV, Saper parlare delle lingue e delle culture, S 4.1, p. 68.

come afferma Gnisci, «[...] gli scrittori translingui e migranti sono i più indicati oggi a mostrare il potere traduttivo e di condivisione mondiale, non solo estetico, della letteratura» (Gnisci, 2009: 92), allora scegliere delle scrittrici translingui tanto più rappresenta un passo ulteriore in questa direzione, in quanto – a nostro avviso –, esse possiedono una maggiore sensibilità nel cogliere quel «senso del senso» (Gnisci, 2009: 92) della società umana in tutte le sue sfaccettature, ma anche una notevole versatilità e varietà linguistica che permette di «inventare parole e metterle in fila per aiutare gli altri a respirare» (Hakuzwimana Ripanti, 2020: 11) in un processo incessante di costruzione e decostruzione della propria identità: la loro lingua ci dispiega culture e mondi diversi e, al contempo, ci apre gli occhi sulla nostra stessa cultura e sui nostri comportamenti e ci fa riflettere sul significato e il valore dell'identità. Il loro “raccontare l'altro” è – in definitiva – un “raccontare il noi”, come noi stessi non sapremmo fare e, in fondo, ci permette di rinascere come persone nuove, arricchite di sapere e di umanità.

In particolare, nell'attività didattica svolta questo semestre, sono stati approntati materiali che spiegassero fenomeni moderni come l'immigrazione – su cui in Italia l'opinione pubblica si polarizza tra chi si esprime con umanità e chi con odio: proprio in quelle settimane di corso si erano verificati frequenti naufragi di barconi e anche reati commessi da stranieri. Si è voluto quindi affrontare il tema dell'immigrazione in Italia attraverso la scoperta di una delle sue cause storiche: il colonialismo. La scelta di portare in classe testi di scrittrici postcoloniali – nel nostro caso Igiaba Scego – è stata importante, perché autrici come lei sono impegnate su vari fronti da anni a trasmettere una visione più oggettiva di ciò che è stato il colonialismo italiano e di ciò che ha provocato nelle generazioni seguenti, quelle che approdano sulle nostre coste. Autrici come Igiaba Scego permettono quindi «il cambiamento del punto di vista sui fatti», mettendo il dito nella piaga, mostrando cioè «il lato meno umano del colonialismo italiano», come ben evidenzia Luraschi (Luraschi, 2009: 188).

Il titolo della seconda lezione del manuale *Nuovo Espresso 5, La nuova letteratura* (Massei et al., 2017), è subito sembrato adatto per introdurre il rapporto tra letteratura prodotta dai nuovi italiani e dalle nuove italiane e il loro sguardo critico sull'attualità del Belpaese.

In altre parole, si è pensato di proporre in classe un'accezione differente di *nuova letteratura*, intendendola come la letteratura prodotta dai nuovi italiani, anzi dalle nuove italiane, dalle autrici translingui che hanno deciso di scegliere l'italiano per raccontarsi e raccontare, per aprire ai lettori una nuova prospettiva su temi sociali e storici spesso volutamente ignorati o negati dagli italiani perché scomodi. Queste «voci che portano con sé esperienze plurali» (Augustoni, 2019: 214-215) sanno spesso interpellare in modo più incisivo la società italiana su aspetti storici passati che hanno ripercussioni sul presente e che vedono coinvolti le stesse autrici o gli stessi autori translingui stigmatizzandoli con degli stereotipi. In classe è stato fatto, dunque, un tentativo di ribaltare la prospettiva eurocentrica della realtà – come spesso viene proposta dai media in forma anche distorta – e di dare voce a chi subisce tali stereotipi e che sente la necessità di offrire «nuove narrazioni» che aprano a «una diversa chiave di lettura della società in cui viviamo», contribuendo così, al tempo stesso, alla decostruzione socioculturale degli stereotipi stessi (Queens Day Obasuyi, 2020: 143).

In questo senso l'autrice di origini somale Igiaba Scego, con la sua lunga esperienza di scrittura e di denuncia delle discriminazioni subite da nuovi italiani, è sembrata la più adatta a questo tipo di attività didattica dedicata al tema dell'immigrazione.

Dopo aver svolto le prime attività offerte dal manuale sugli autori classici della letteratura italiana (*Quanto sai della letteratura italiana?*) e su alcuni autori più recenti come Michele Mari, Claudia Durastanti, Elena Ferrante e Fabio Volo, si è proposta una discussione in gruppi per definire l'attributo di “nuova” letteratura, dato dal titolo della

lezione del manuale. In realtà, dalla discussione non è pervenuta alcuna definizione univoca o condivisa sull'aggettivo “nuovo”, utilizzato per la letteratura e, visto che gli studenti del gruppo trascorrono molte ore in rete e trovano spunti per le loro letture attraverso Internet, si è voluto stuzzicare la loro curiosità con un'intervista a una *book-blogger* molto seguita in Italia⁹ e dopo alcune domande sul contenuto dell'intervista si è chiesto loro – sotto forma di discussione in gruppi e poi in plenaria – se parlare di letteratura e condividerne le proprie esperienze in rete, potesse rappresentare una “nuova” forma di letteratura per loro giovani. Dopo la breve discussione, anch'essa segnata da idee nebuloze, è stato proposto un elenco di possibili definizioni di “nuova” letteratura (cfr. Tavola 1) con la possibilità di segnalare una definizione propria.

Tavola 1.

10. La letteratura può essere considerata “NUOVA” se	
☐ racconta temi interessanti per l'attualità	☐ parla di temi tabù a livello sessuale, religioso, etico
☐ se veicola valori condivisi tra le diverse generazioni	☐ racconta fatti che sono stati tenuti nascosti
☐ fa scoprire antiche tradizioni alle nuove generazioni	☐ trasmette valori interculturali
☐ utilizza esclusivamente un linguaggio giovanile	☐ fatta da autori che hanno al massimo 25 anni
☐ ha una funzione educativa	☐ mostra una prospettiva diversa di vedere il mondo
	☐ (altro)

Per quasi tutti i partecipanti la letteratura è definibile come “nuova” quando racconta temi interessanti ricollegabili all'attualità, o quando parla di temi tabù a livello sessuale, religioso, etico; ma anche quando racconta fatti che sono stati tenuti nascosti oppure trasmette valori interculturali, mostrando una prospettiva diversa di vedere il mondo aprendo nuove prospettive inaspettate su qualcosa che si pensava già noto o, infine, quando racconta con un linguaggio nuovo la realtà.

A questo punto si è proiettata una registrazione in cui l'autrice Igiaba Scego spiega il contenuto e la finalità del suo libro *Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi*¹⁰, che presenta il tema sotto forma di dialogo tra una nipote e un nonno che ha vissuto in prima persona l'occupazione italiana del Corno d'Africa.

Dopo la discussione in piccoli gruppi e in plenaria sull'intervista a Igiaba Scego¹¹, gli studenti hanno confrontato il contenuto del libro di Scego con le caratteristiche di novità presentate nella Tavola 1. Si è poi voluto allargare lo sguardo ai Paesi d'origine dei corsisti e ad eventuali autori translingui che parlassero degli aspetti “scomodi” e si è discusso su quali vantaggi il loro punto di vista portasse per la ricerca della verità e se questa forma di letteratura potesse avere quel carattere di novità che stavamo cercando (cfr. Tavola 2).

⁹ Si tratta dell'intervista alla book blogger Giulia Ciarapica, cfr.:

<https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=giulia+ciarapica&&mid=EAFBE3A9A85D78DBB035EAFBE3A9A85D78DBB035&&FORM=VRDGAR>.

¹⁰ Scego (2021).

¹¹ <https://youmedia.fanpage.it/video/al/YYUITeSwTM-Abn2n>.

Tavola 2.

- ✓ Ci sono aspetti della storia del tuo Paese trattati da autori che hanno esperienze di migrazione? Quali?
- ✓ Quale vantaggio presenta la prospettiva di questi autori/di queste autrici per la ricerca della verità sui fatti raccontati? Perché?
- ✓ In che modo il loro racconto del tuo PAESE/dell'Italia potrebbe rappresentare **la NUOVA letteratura?**




Nell'intervista ascoltata, l'autrice sottolinea il fatto che conoscere gli errori della storia passata significa anche capire e giudicare meglio il presente. Per questo motivo si sono proiettati alcuni titoli di articoli di giornale¹² apparsi proprio in quei giorni e che raccontavano le tragiche conseguenze delle traversate dei barconi nel Mediterraneo (cfr. Tavola 3).

Tavola 3.

12. Leggi questi titoli apparsi negli scorsi giorni sui giornali italiani.

Di che problemi/fatti si tratta? Tu ne sei a conoscenza?

Sessanta morti sul gommone
«L'elicottero non ci ha soccorsi»
Tragedia al largo della Libia, la Ocean Viking salva 25 migranti. Schlein attacca Meloni

Lo choc dei sopravvissuti
«Sotto il sole e senz'acqua, i cadaveri finivano in mare»
Un profugo: un bimbo di 18 mesi il primo a lasciarsi

MIGRANTI

Le rotte della morte
Strage sul gommone partito dalla Libia e per una settimana alla deriva: almeno 50 le vittime per sete e ustioni "Richieste di aiuto ignorate". E intanto crollano i flussi per Lampedusa e crescono quelli verso le Canarie
La Corte Ue congela il decreto Cutro e l'accordo Roma-Tirana

Con grande sorpresa si è appreso che alcuni degli studenti non erano neppure a conoscenza di questi fenomeni e perciò è apparso ancora più giustificato parlarne in classe. Si è proseguita l'attività facendo ascoltare la notizia del TG del giorno prima¹³, in cui si parlava dell'avventura di una ragazza, Elisabeth – unica superstite donna¹⁴ su un gommone di 40 uomini – che era riuscita a farsi notare dalla guardia costiera garantendo così a tutti la salvezza (cfr. Tavola 4).

¹² <https://pressreader.com/italy/corriere-della-sera/20240315/281668259953377>.

Cfr. anche: Sirignano Lara: "Naufragio al largo della Libia, lo choc dei sopravvissuti: Sotto il sole e senz'acqua, i cadaveri finivano in mare", in Corriere della Sera, 15.03.2024 e Edoardo Lisi: "Le rotte della morte. L'Ue congela decreto Cutro e patto Roma-Tirana, Salvini in bilico", in La Repubblica, 15.03.2024.

¹³ Cfr.: <https://www.raiplay.it/video/2024/03/Tg3-ore-1900-del-19032024-7b0e11af-a4a3-4724-ab4e-ad4a5fd439aa.html>.

¹⁴ Sulle cause delle tante morti di donne e bambini sui gommoni cfr. Kohlenberger (2024b; 17).

Tavola 4.

13. Guarda il notiziario del TG3 e rispondi alle domande sottostanti:
 Tg3 - Tg3 ore 19:00 del 19/03/2024 - Video - RaiPlay



✓ Chi è Elisabeth? Che cosa ha fatto per giungere in Italia? Raccogli i fatti principali e scrivi una **SINTESI** della sua avventura.

✓ _____

✓ In che modo Elisabeth è diventata famosa?

✓ Come vede il suo futuro? Cosa farà?

✓ Cosa avresti fatto al posto di Elisabeth? Perché?

✓ Secondo te, perché non vuole parlare del suo soggiorno in Libia?

Elisabeth, applaudita come eroina da tutti i superstiti uomini davanti alle telecamere, tiene però sempre lo sguardo basso ed evita di riferire che cosa sia successo in Libia e come sia andato il viaggio in gommone, limitandosi a raccontare soltanto quali progetti ha per il futuro.

Dopo il video gli studenti hanno scritto, in piccoli gruppi, la sintesi della storia di Elisabeth e sono stati invitati a cercare spiegazioni sul motivo o i motivi di quel suo silenzio. Seguendo le raccomandazioni date da Scego nell'intervista, si è cercato di far comprendere agli studenti che i mezzi televisivi e cinematografici – e tutti i media, in generale - «hanno il potere di plasmare la percezione che le persone hanno della società» (Queens Day Obasuyi, 2020: 143) e che dunque occorre essere sempre vigili e raccogliere informazioni da più fonti e fermarsi a riflettere, a chiedersi il perché dei fenomeni, prima di giungere a un giudizio affrettato e discriminante. Infine, si è letto insieme il brano *Incroci V* (cfr. Tavola 5), tratto dal romanzo di Scego intitolato *La linea del colore*¹⁵ e la cui protagonista, Leila, una somala che vive da anni in Italia e che – contrariamente agli immigrati di cui ci raccontano le cronache attuali – ha lasciato il suo Paese in aereo, in un periodo in cui là si viveva ancora dignitosamente. Durante un viaggio di lavoro verso Boston, Leila viene contattata via cellulare dalla cugina minore Binti che si trova in Somalia. Binti vuole andarsene, perché non vede futuro per lei in un Paese ormai in preda

¹⁵ Scego (2021b).

ad una guerra decennale. Binti chiede alla cugina denaro per raggiungere la Libia e poi il Vecchio Continente, perché non vuole finire come sposa-bambina, venduta dalla famiglia. Leila viene presa dalla paura per ciò che Binti intende fare e per i pericoli che la giovane donna dovrà sopportare durante il viaggio. Leila, alias Igiaba Scego, descrive ed analizza nelle sue riflessioni tutti i problemi della traversata in mare per una giovane e apre coi suoi pensieri e con il suo racconto una prospettiva del tutto nuova sulla traversata del Mediterraneo da parte delle giovani somale. Si tratta dello sguardo di una donna che riesce a parlare dell'indicibile e di ciò di cui nessun giornalista televisivo riporterebbe mai. In questo modo il racconto di Scego riempie quel vuoto di parole di Elisabeth e fa comprendere il significato di quel suo sguardo sommerso nell'intervista ascoltata dagli studenti poco prima.

Tavola 5.

15. **Ecco un racconto tratto da un romanzo di Igiaba Scego "La linea del colore". L'io narrante è Leila, una giovane donna di origini somale che vive in Italia. Leila sta andando a trovare in America la sua amica Alexandria, con la quale sta facendo ricerche su una donna americana di colore di fine Ottocento che lasciò l'America per l'Italia. Durante il viaggio verso Boston viene contattata dalla sua cugina minore che vuole fuggire dal suo Paese, la Somalia.**

INCROCI
V

Salenius dista circa un'ora da Boston. Alexandria mi aveva dato tutte le indicazioni: "Devi prendere il treno dalla stazione, poi scendere al capolinea e lì troverai la stazione dei pullman. Sono comodi. C'è il Wi-Fi. Si viaggia bene. Se hai troppe valigie prendi un taxi. Però contratta il prezzo. Tendono a fregarti." Io risi. "Sono di Roma," le ricordai. "I nostri tassisti sono peggio." Mi avviai verso la stazione dei pullman. L'aria era fredda, per fortuna avevo un cappellino di lana e un piumino rosso che non avrebbe fatto passare nemmeno uno spiffero. Salii sul bus e mi misi le cuffie nelle orecchie. Stavo ascoltando un vecchio album di Elza Soarez. Mi piaceva la musica brasiliana, e soprattutto mi piacevano i vecchi brani. Chico, Caetano, Gal Costa, la sacra Maria Bethânia. Io, di origine somala, amavo quel Brasile lontano di cui avevo letto e ascoltato tutto. Poi sui pullman non riuscivo a leggere. Mi prendeva subito la nausea. Dovevo guardare dritto davanti a me e non pensare a nulla. E la musica mi aiutava a sognare, a evadere, a uscire dal mio corpo stanco. Era un toccasana.

Ero immersa nella foresta amazzonica, quando mi arrivò un messaggio. Era Binti, la mia cugina ventenne, che mi stava scrivendo dalla Somalia. Ci volevamo molto bene, anche se non ci eravamo mai viste. Succede spesso tra somali. Chi è rimasto al paese, chi è emigrato chissà dove... e così in un soffio ci si perde di vista. Ma non del tutto: con le tecnologie moderne –

Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter, WhatsApp – è impossibile sparire. Nessuno scompare mai, o si è veramente estranei: manca la conoscenza fisica, ma dell'altro si conoscono gli hobby, le ossessioni, le espressioni tristi e quelle allegre. Non è come ai tempi di Lafanu Brown, quando le separazioni erano nette e definitive. Dopo aver lasciato le sue montagne, la sorella Timma per lei divenne un fantasma, viva, ma un fantasma. Lafanu nelle sue lettere evocava spesso la sorella, ma le speranze di rivederla erano, e lei ne era consapevole, pari a zero.

Io e Binti avevamo cominciato a scriverci quando lei aveva compiuto tredici anni. Era stata lei a farsi avanti. Ci scrivevamo in inglese. "Lo sto studiando," mi disse. "E mi piace, quando un giorno sarò lontana da qui mi servirà. Tutti parlano inglese." All'inizio non era così brava, ma poi, anche perché aveva cominciato a fare le pulizie in un compound internazionale insieme a sua sorella, era migliorata. "Qui nel quartiere abbiamo una biblioteca. Non ci va nessuno perché hanno paura che i terroristi la facciano saltare in aria. I luoghi di cultura a questi barbuti non piacciono," mi raccontava. "La biblioteca è vuota, io e pochi altri ci veniamo con coraggio. Però ho i libri tutti per me. Non sono molti, ma il bibliotecario mi ha detto che arriverà un carico a breve."

Ci chiamavamo cuginona e cuginetta. E ci spiegavamo reciprocamente i mondi in cui vivevamo. Binti scalpitava per andare via, ma io le dicevo che era pericoloso e che doveva avere pazienza. "Il mondo cambierà," le scrivevo, ma invece non cambiava mai. E lei scalpitava sempre di più.

"Prima o poi passerà il confine. E io non dormirò la notte," pensavo. Quel momento arrivò proprio mentre ero in viaggio tra Boston e Salenius.

"Sono oltre confine," mi scrisse su WhatsApp.

Gelai.

"Dove?" chiesi immediatamente.

"Oltre confine... Sudan." Poi un altro messaggio. "Mandami 500 dollari, per favore. Mi servono per attraversare il deserto a bordo di un camion. Ci vogliono cinque giorni, mi ha detto il trafficante. Se mi aiutate sarò a Tripoli in poco tempo. Spargi la voce agli altri parenti. Mi basta poco. E in Libia lavorerò, e me la pagherò io la barca per venire in Italia. Ho bisogno subito di quei soldi però. Da sola non andrò da nessuna parte."

Tremai, volevo dirle "torna indietro, ti prego". Invece lei cominciò a parlarmi di sua madre.

"Mi dispiace aver dato a mamma questo dolore. Ma sai già come sarebbe finita. Mi avrebbero fatta sposare a un vecchio, di quelli della diaspora, che vengono qui a prendersi noi ragazze e ci incatenano alla loro vecchiaia. E nemmeno vivono con noi. Io ho delle amiche sposate con questi vecchi che sono disperate. Ci scopano, ci ingravidano e poi se ne vanno dalle loro prime mogli che se ne stanno belle e beate nei paesi del Nord, quelle a cui comprano il profumo, il dirac elegante, le scarpe con il tacco. Se ne tornano nella loro Svezia, Norvegia, Finlandia, Inghilterra con i loro comfort e i loro passaporti forti. E noi rimaniamo qui con dei marmocchi mocciosi e un passaporto che non ci serve a niente perché è carta igienica. Non volevo questa vita. Ora sono oltre confine. Basta spari, basta attacchi terroristici, basta con la paura di essere unita a un vecchio bavoso. Ora sono all'inizio del mio viaggio."

Aveva scritto credo quaranta messaggi.

"Devo andare via. Solo qui ho trovato il Wi-Fi. Ma dimmi qualcosa di bello prima che mi disconnetta. Nel deserto non avrò campo. Per favore, dimmi qualcosa di bello, cuginona."

La capivo, era così dura vivere in quella Somalia oscura! Io invece ricordavo ancora la Mogadiscio bella degli anni Ottanta. La moschea di Arba Racun, la croce del Sud, la Cattedrale, l'hotel Shabelle, le vie pulite, i taxi gialli, i dromedari ruminanti, le capre selvagge, i guntino delle ragazze che scoprivano le spalle, leggeri

111

112

113

L'autrice riesce a trattare attraverso due figure del romanzo in modo molto sensibile, ma con incisività, la tragica esperienza delle giovani donne somale – e non solo – che vogliono abbandonare il loro Paese per non finire come schiave, vendute per pochi soldi a uomini senza scrupoli e che però cadono nella rete della tratta degli scafisti, della prigionia libica, della violenza e dello stupro prima di arrivare sulle coste italiane.

In un ulteriore passaggio dell'attività, si è proposto un confronto tra ciò che dicono (o non dicono) i titoli dei giornali e il notiziario del telegiornale rispetto a ciò che, invece,

viene raccontato nel brano di Igiaba Scego: gli studenti hanno attribuito il carattere di “novità” proprio all’arricchimento di informazioni, al maggior grado di dettagli sui fatti e soprattutto alla forza delle parole nel racconto di Scego.

Il brano letterario è stato dunque in grado di aprire nuovi spazi di riflessione, di raccontare l’indicibile e di renderci consapevoli di aspetti della realtà che ci circonda che altrimenti non saremmo stati in grado di percepire. In questo senso la letteratura contribuisce alla costituzione stessa della realtà (Wintersteiner, 2022).

Per casa è stato assegnato un documentario su un altro tema a lungo sottaciuto dalla società e politica italiana e direttamente collegato con l’esperienza delle donne della Somalia, un tempo colonia italiana: il problema dei figli di (soldati) italiani e di donne somale, anch’esse spesso spose bambine, nati durante l’occupazione coloniale del Corno d’Africa. Con questa attività gli studenti hanno avuto modo di integrare le conoscenze sul Colonialismo italiano, causa dei fenomeni migratori attuali, e di comprendere la distopia della società italiana, come la definisce Scego. Nella sessione seguente, dopo una sintesi del contenuto del documentario, si è riflettuto sull’importanza dell’essere informati da varie fonti per poter giudicare un fenomeno senza emettere giudizi affrettati e su come la loro percezione del problema dell’immigrazione fosse mutato.

Il brano di Scego – punto centrale dell’attività – ha dunque espresso già in sé il valore aggiunto a livello sociale che un testo letterario può avere e che, se messo in collegamento con altri tipi testuali, può aiutare a meglio comprendere ciò che ci circonda nella nostra società e al tempo stesso anche ad aprire una nuova cultura della lettura nelle classi di lingua (Benesch, 2021: 76-77), dove purtroppo i brani letterari trovano sempre meno spazio.

Certamente, un’unica attività transculturale proposta in classe non può cambiare la prospettiva sul mondo, giacché neppure in un intero seminario dedicato al tema interculturale sarebbe possibile esaurire tutti gli aspetti e le implicazioni che portano all’acquisizione delle competenze interculturali, che sono invece frutto di un percorso di *lifelong learning* (Volkmann, 2015: 341). Importante resta però il tentativo, ogni tentativo, di portare gli studenti dal livello cognitivo focalizzato sull’apprendimento al desiderio di conoscere una cultura diversa dalla propria e a trasportare ciò che si è appreso da questo incontro ad altri momenti e settori della propria vita futura, perché anche una sola esperienza in questo senso può prima o poi dimostrarsi come un primo passo verso una rinascita personale. Proprio nelle nostre classi di lingua multiculturali e globalizzate, in cui i ragazzi sperimentano in prima persona il contatto diretto con altre culture, è possibile e necessario introdurre anche testi letterari, perché essi permettono un approccio privilegiato all’*altro*, la sua scoperta attraverso una prospettiva nuova e, contemporaneamente, favoriscono uno sguardo critico sulla propria identità e cultura (Wintersteiner, 2006: 141). Questa ‘strategia della relazione’ (Kohlenberger, 2014a: 176) mette al centro la cura e non la paura dell’altro e la classe allora diventa luogo di scoperta di emozioni nuove, che suscitano riflessione e discussione, dibattito e critica collettivi e può così diventare esempio per altre istituzioni, prima fra tutte lo Stato.

Dare spazio nei corsi di Italiano a contributi di autrici come Igiaba Scego, che sperimentano in italiano e non solo, significa immergersi in un viaggio tra lingue e culture nel quale «identità e alterità si mescolano, il concetto di appartenenza risulta messo in crisi» (Giovanardi *et al.*, 2016: 114). Il processo di ricerca di identità comporta infatti la rinuncia di qualcosa di sé per entrare nella cultura del paese ospitante – o comunque delle persone con le quali si viene a contatto – e fa scaturire una continua riflessione sulla lingua propria e altrui, sui propri e altrui atteggiamenti nei confronti di un’esperienza. Nello scambio del proprio pensiero con quello degli altri, se ne esce inevitabilmente trasformati e porsi in ascolto di chi racconta l’altro – cioè racconta “noi” e “di noi” – diventa

un'occasione irripetibile di crescita umana e sociale. Se, infine, questo processo avviene con brani letterari, allora l'esperienza è ancora più efficace, perché «la letteratura educa criticamente e sentimentalmente a un immaginario libero e colmabile di senso» (Gnisci, 2009: 92) e raggiunge appieno la sua funzione formativa, mostrando degli universali che appartengono a tutta la comunità umana la quale - pur nella sua molteplicità e poliedricità - deve imparare a cogliere e valorizzare proprio nella differenza un arricchimento continuo e proficuo di sé (Cambi, 2010: 263).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Augustoni P. (2019), "Una comunità porosa. Postfazione", in Scego I. (a cura di), *Future. Il domani narrato dalle voci di oggi*, Effequ, Firenze, pp. 211-222.
- Banks J. A. (1983), "Language, ethnicity, ideology, and education", in Elderling, L. *et al.* (eds.), *Multicultural education*, De Gruyter, Berlin, pp. 33-51.
- 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>.
- Bartoli Kucher S. (a cura di), (2022), *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti/Literatur, Film, Didaktik und Comics*, Peter Lang, Berlin.
- Benesch K. (2021), *Mythos Lesen. Buchkultur und Geisteswissenschaften im Informationszeitalter*, transcript Verlag, Bielefeld.
- Bonifazi C. *et al.* (2019), "La conoscenza dell'italiano e i processi di integrazione", in Cadeddu M. E. *et al.* (a cura di), *Plurilinguismo e migrazioni*, CNR edizioni, Roma, 2019, 1, pp. 97-114.
- Bonomi I. *et al.* (a cura di), (2016), *Giornali, radio e TV: la lingua dei media*, Accademia della Crusca, La Repubblica, Gruppo Editoriale l'Espresso, Roma.
- Cadeddu M. E. *et al.* (a cura di), (2019), *Plurilinguismo e migrazioni*, CNR edizioni, Roma.
- Cambi F. (2010), "Narrazione e intercultura: un incontro cruciale. Studi sulla formazione", in: *Open Journal of Education* 12 ((1/2)), 261-264.
- Candelier M. *et al.* (2012), *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages, Graz: https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP_Italian_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867. Trad.it. di Curci A. M., Lugarini E., *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4,2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Delanoy W. (2022), "Quo vadis Sprachenlernen?", in: Bartoli Kucher S. *et al.* (a cura di), *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti/Literatur, Film, Didaktik und Comics*, Peter Lang, Berlin, pp. 43-60.
- Giannini A. M., Cordellieri P., Piccardi L. (2017), "Reading a Story: Different Degrees of Learning in Different Learning Environments", in *Frontiers in pharmacology*, 8: <https://www.frontiersin.org/journals/pharmacology/articles/10.3389/fphar.2017.00701/full>.
- Giovanardi C., De Roberto E. (2016), *L'italiano e le lingue degli altri*, Gruppo Editoriale l'Espresso, Roma.
- Gnisci A. (2001), "Per studiare la letteratura della migrazione in Italia", in *Forum Italicum*, 35, 1, pp. 199-204.

- Gnisci A. (2009), *L'educazione del te*, Sinnos Editrice, Roma.
- Gnisci A. (2013), *Via della Transculturazione e della Gentilezza*, Ensemble, Roma.
- Groppi M. (2017), "Il Jihad non parla (ancora) italiano?", in Caracciolo L. (a cura di), *A chi serve l'Italia*, in *LIMES, Rivista italiana di geopolitica*, 4, pp. 133-141.
- Guastalla C. (2018), "Introduzione", in Tabaku Sörman E. (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 13-16.
- Hakuzwimana Ripanti E. (2020), *E poi basta. Manifesto di una donna nera italiana*, People, Gallarate.
- Kapuściński R. (2017), *Autoritratto di un reporter*, Feltrinelli, Milano.
- Kohlenberger J. (2024a), *Gegen die neue Härte*, DTV, München.
- Kohlenberger J. (2024b), *Grenzen der Gewalt. Wie Aussengrenzen ins Innere wirken*, Leykam Verlag, Graz.
- Lisi E. (2024), "Le rotte della morte. L'UE congela decreto Cutro e patto Roma-Tirana, Salvini in bilico", in *La Repubblica*, 15.03.2024.
- Luraschi M. (2009), "Donne che raccontano: storia, romanzo ed etnografia nella letteratura italiana postcoloniale. Africa", in *Africa. Rivista Trimestrale Di Studi e Documentazione Dell'Istituto Italiano per l'Africa e l'Oriente*, 64, 1-2, pp. 185-205.
- Massei G. et al. (2017), *Nuovo Espresso 5. Corso di italiano. Libro dello studente e esercizi*, Alma Edizioni, Firenze.
- Queens Day Obasuyi, O. (2020), *Corpi estranei*, People, Gallarate.
- Scego I. (a cura di), (2019), *Future. Il domani narrato dalle voci di oggi*, efferu, Firenze.
- Scego I. (2019b), "Identità", in Banzhaf M. (a cura di), *Amori bicolori. Racconti di Muin Masri, Ingy Mubiayi, Zhu Qifeng e Igiaba Scego*, Reclam, Stuttgart, pp. 7-50.
- Scego I. (2021a), *Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi*, Mondadori, Milano.
- Scego I. (2021b), *La linea del colore*, Bompiani, Milano.
- Sirignano L. (2024), "Naufragio al largo della Libia, lo choc dei sopravvissuti: «Sotto il sole e senz'acqua, i cadaveri finivano in mare»", in *Corriere della Sera*, 15.03.2024.
- Starkey H. (2017), "Globalization and Education for Cosmopolitan Citizenship", in Banks J. A. (ed.), *Citizenship education and global migration. Implications for theory, research, and teaching*, American Educational Research Association, Washington (DC) pp. 41-62.
- Tabaku Sörman E. (a cura di), (2018), *Paese che vai, manuale che trovi*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Vedovelli M. (2016), "L'italiano degli stranieri; l'italiano fuori d'Italia (dall'Unità)", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 459-483.
- Volkman L. (2015), "Literatur-Lektüren", in Weidemann A. et al. (eds.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung: ein Handbuch*, Transcript-Verlag, pp. 331-344.
- Wintersteiner W. (2006), *Transkulturelle literarische Bildung. Die "Poetik der Verschiedenheit" in der literaturdidaktischen Praxis*, Studien Verlag, Innsbruck.
- Wintersteiner W. (2022), "Von der Unmöglichkeit des Verstehens und der Notwendigkeit der Verständigung: Philosophie, Politik, Literatur", in *Zagreber Germanistische Beiträge*, pp. 29-48.

Sitografia

Igiaba Scego racconta il colonialismo italiano ai ragazzi:
<https://youmedia.fanpage.it/video/al/YYUITeSwTM-Abn2n>.

Interviste Giulia Ciarapica:

<https://pressreader.com/italy/corriere-della-sera/20240315/281668259953377>

<https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=giulia+ciarapica&&mid=EAFBE3A9A85D78DBB035EAFBE3A9A85D78DBB035&&FORM=VRDGAR>.

TG 3 19 marzo 2024:

<https://www.raipaly.it/video/2024/03/Tg3-ore-1900-del-19032024-7b0e11af-a4a3-4724-ab4e-ad4a5fd439aa.html>.

TRASMETTENDO UNA CORALITÀ NON-BIANCA: *L'UNICA PERSONA NERA NELLA STANZA* DI NADEESHA UYANGODA

Hanna Nobe¹

1. INTRODUZIONE

«Nadeesha Uyangoda apre in questo libro, che incrocia saggio e memoir, un'onestà conversazionale per comprendere meglio la dinamica razziale nel nostro paese». Così viene definito sulla copertina *L'unica persona nera nella stanza*, pubblicato nel 2021. Il legame del testo con il tema “autobiografie e gli incontri transculturali”, al centro del presente numero monografico, è evidente se si considera la biografia dell'autrice: di origine srilankese, arrivata in Italia a sei anni, scrive un'opera che, pur non avendo al centro l'apprendimento di una lingua seconda, è certamente una fonte idonea per avvicinarsi all'esperienza di un incontro/scontro tra culture e, soprattutto, al problema degli stereotipi dovuti all'apparenza fisica, vissuto dalla protagonista in Italia. L'aggettivo *nero*, nel titolo del libro, è da intendere non come afro-diasporico (Gilroy, 1999 [1993]: 1), ma – come spiega la stessa Uyangoda – nel senso di *non-bianco*, oppure «Bame (che sta per *Black, Asian and Minority Ethnic*)» (Uyangoda, 2021: 89). Riflettendo il binarismo implicito nel concetto di “bianco”, che nel suo universalismo si oppone a tutto ciò che non lo è, anche nell'articolo presente il termine sarà usato in questo modo.

Pur avendo ricevuto fin da subito attenzione accademica (Taronna, 2022; Bombara, 2023; Romeo, 2023), si tratta di un'opera abbastanza recente. La letteratura specializzata è per questo, fin'ora, relativamente scarsa e interpreta il testo innanzitutto come voce di pluralizzazione del discorso sull'identità “italiana”.

In questo contributo, contrariamente, si analizzerà in che modo *L'unica persona nera nella stanza* sviluppi, secondo la proposta del volume, «una prospettiva critica rispetto a modelli culturali egemonici, implicando una dimensione relazionale dell'Io» (Bartoli-Kucher, Meozzi, introduzione di questo numero), che verrà individuata innanzitutto su due livelli: in un primo tempo si osserveranno le diverse tematiche, per mettere in evidenza, in un secondo momento, le strategie letterarie utilizzate per trasmetterla. Si potrà così evidenziare come *L'unica persona nera nella stanza* sia un esempio emblematico di questa prospettiva critica che riesce a condensare e pluralizzare temi e voci. Si comincerà con una serie di riflessioni teoriche che permetteranno di identificare sia i temi che le strategie in un modo più concreto.

2. RIFLESSIONI TEORICHE

Per poter esaminare sia i temi che le modalità di trasmissione letteraria, si introdurranno due tipologie di concetti. Da una parte le teorie post- e decoloniali aiuteranno a

¹ Justus-Liebig-Universität Gießen.

categorizzare la prospettiva alternativa ai modelli egemonici. Dall'altra, alcune riflessioni sui generi e sulla comunicazione letteraria chiariranno le strategie letterarie scelte dall'autrice.

2.1. *Concetti post- e decoloniali*

Pur avendo focus diversi, le teorie post- e decoloniali concordano alla base, osservando le asimmetrie di potere a livello globale e dunque le gerarchie sociali dovute alle conseguenze della dominazione coloniale delle potenze imperiali europee. Partendo dal presupposto che la base per la globalizzazione e il capitalismo è stata la conquista dell'America, condotta in primo luogo dagli spagnoli e, in seguito, da altre potenze europee, Aníbal Quijano, uno dei primi pensatori decoloniali, ha proposto il concetto di "colonialità del potere" (*colonialidad del poder*) per indicare che le relazioni del potere egemonico si sostengono grazie alla struttura della dominazione coloniale (Quijano, 2014: 777). Inoltre, e ciò sarà particolarmente importante per la lettura di *L'unica persona nera nella stanza*, secondo Quijano una delle principali ragioni della stabilità ed influenza globale degli antichi imperi europei è la naturalizzazione della superiorità europea e la legittimazione della loro dominazione attraverso il concetto di razza, basato sul colore della pelle, che ha permesso di stabilire una gerarchizzazione sociale a livello globale, nella quale i "bianchi" occupano la posizione più alta, mentre i neri l'ultimo livello (ivi: 778-780).

La studiosa letteraria di origine indiana Gayatri Spivak ha messo in evidenza un ulteriore aspetto nella persistenza dell'egemonia europea: la preponderanza eurocentrica, anche del discorso egemonico, assicurata attraverso una «divisione internazionale del lavoro» (*international division of labor*, Spivak, 2003 [1988]: 69). Per poter identificare le relazioni del potere nel discorso, Spivak sottolinea, nel suo saggio ormai classico *Can the subaltern speak?* (1988), la distinzione tra oggetto studiato e soggetto parlante, distinguendo i due significati del verbo "rappresentare": da una parte nel senso di "parlare al posto di", e dall'altra, in modo analogo a *darstellen*, ad esempio nella pittura e nella letteratura, come "parlare di" (ivi: 70). Ne consegue l'importanza di chiedersi, nei discorsi politici, sociali, ma anche accademici, chi è che prende la parola e su cosa: la persona parla *nel nome di* un altro (parlare al posto di) o *su* un'altra persona o un altro gruppo – *darstellen*?

Tra gli altri, la filosofa brasiliana Djamila Ribeiro (2017) si riferisce a Spivak ed implicitamente anche al «locus di enunciazione» (*locus de enunciaci3n*, Mignolo, 2018 [2003]: 21, traduzione mia) quando presenta il suo concetto di "luogo di discorso" (*lugar de fala*) e rivendica una consapevolizzazione della localizzazione intersezionale del soggetto parlante riguardo alle categorie sociali che determinano il potere a livello globale (storia coloniale, razza, genere, classe etc.): «Con questo, si pretende anche rifiutare un'universalità pretesa. Promovendo una molteplicità di voci ciò che si desidera è, innanzitutto, rompere con il discorso autorizzato ed unico, che si pretende universale» (Ribeiro, 2023 [2017]: 69, traduzione mia)². In questo modo si apre il discorso a una pluralità di voci da posizioni di potere diverse.

Al tempo stesso, una tale riflessione sul luogo di discorso deve essere svolta specialmente a livello accademico. Così, l'autrice di questo articolo, accademica bianca, sarebbe parte, specialmente a livello delle categorie di razza e classe, di quel gruppo sociale che è stato autorizzato a parlare (ivi: 78) da tanti secoli. Tuttavia, ciò che questo articolo

² «Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal».

si propone è innanzitutto assecondare la prospettiva di Ribeiro nell'ascolto di quelle voci che pluralizzano esattamente questo discorso egemonico universalista.

2.2. Generi e comunicazione letteraria

Poiché il tema della presente monografia sono le autobiografie letterarie e il libro analizzato si auto-definisce, nel paratesto, come un ibrido di altri due generi – il saggio ed il *memoir* –, risulterà utile, anche in vista delle strategie letterarie, esaminare il genere dell'opera studiata. L'autobiografia, analizzata da Philippe Lejeune per quanto riguarda il patto autobiografico – ovvero il grado di verità che unisce realtà e scrittura (Lejeune, 1975: 14)³ –, è definita dallo stesso critico come «relazione *retrospettiva* in prosa che una *persona reale* fa della sua propria esistenza, mettendo l'accento sulla sua *vita individuale*, in particolare sulla storia della sua personalità» (ivi; traduzione e corsivo miei)⁴. Le riflessioni centrali per il nostro obiettivo sono tre: la dimensione retrospettiva, ovvero il fatto di focalizzare il passato; la referenza alla realtà della persona che corrisponde – attraverso l'identità del nome, tra altri elementi – alla persona che scrive; e, infine, l'elemento della “vita individuale”. Serge Doubrovsky aggiunge implicitamente altri tre aspetti, quando distingue l'autofinzione dall'autobiografia, descrivendo quest'ultima come un «privilegio riservato agli *importanti di questo mondo*, alla *fine della loro vita* ed in uno *stile bello*» (Doubrovsky, 1977: testo in copertina; traduzione e corsivo miei)⁵. L'autobiografia sarebbe, dunque, un genere per persone famose o pubbliche che scrivono sul passato e, soprattutto, dopo aver vissuto e concluso azioni importanti. Lo «stile bello» punta all'aspetto estetico dell'opera: l'autobiografia non solo informa, ma dovrebbe anche produrre un piacere di lettura.

Il *memoir*, contrariamente, è considerato spesso, secondo le osservazioni di Julie Rak, come «produzione testuale non professionale o non letteraria» (Rak, 2004: 306, traduzione mia)⁶. Rak, già nel 2004, segnala l'aumento particolare – in America del Nord – della popolarità di libri che portano nel titolo il termine *memoir* (ivi). In effetti, la stessa critica sottolinea l'utilizzo di questo concetto in una modalità che corrisponde alla definizione di autobiografia (ivi: 305). È dunque necessario chiedersi se si tratta semplicemente di una moda lessicale, anche riguardo al testo di Uyangoda.

Il terzo termine in gioco nel paratesto di *L'unica persona nera nella stanza*, il saggio, è definito da Marchese come «forma di discorso divagante a inflessione autobiografica» (Marchese, 2018: 152), il quale vuole «veicolare le riflessioni sul mondo» (ivi) senza «inventare un mondo di finzione» (ivi), ma con il proposito, osserva Marchese citando a György Lukács, di «dare nuovo ordine alle cose già esistite» (Lukács, 1963: 34, cit. da Marchese, 2018: 153). Secondo questa definizione, il saggio comporterebbe genericamente un taglio autobiografico. Contrariamente all'autobiografia, però, non solo presenta le vicende di una persona individuale, ma vi inserisce delle riflessioni generali sulla realtà, che puntano alla società o alla politica, con l'obiettivo di spiegare i fenomeni del presente. Marchese distingue due tipi di saggio. Analizzando lo stato attuale del romanzo-saggio, propone un concetto nuovo: il saggio narrativo.

³ «pacte autobiographique, c'est l'affirmation dans le texte de cette identité, renvoyant en dernier ressort au nom de l'auteur sur la couverture».

⁴ «Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité».

⁵ «privilege réservé aux importants de ce monde, au soir de leur vie, et dans un beau style».

⁶ «non-professional or non-literary textual production».

Secondo Marchese, il romanzo-saggio si caratterizza per una «narrazione finzionale soggetta a un'inserzione di discorso astratto che rallenta (o paralizza) il tempo dell'azione» (Marchese, 2018: 154) e ha vissuto il suo periodo di maggiore espansione nell'Otto e Novecento (ivi: 152). A differenza del saggio in sé, il romanzo-saggio sarebbe, di conseguenza, una narrazione a base fittizia. Gli elementi saggistici, invece, si staccerebbero dall'azione fittizia nella misura in cui sono riflessioni più generali e astratte che perciò rallentano la narrazione della trama.

Per quanto riguarda il saggio narrativo, Marchese lo definisce come una

narrazione veridica in prima persona in cui riflessione e racconto si avvicinano continuamente e si confermano a vicenda: l'intento è rendere meno astratto un discorso puramente riflessivo (intervallato da sporadici aneddoti), cercando di trasformare la riflessione filosofica in un discorso coinvolgente fondato su dinamiche di *storytelling* (ivi: 154).

Così come il romanzo saggio, il saggio narrativo è una relazione in prima persona, ma contrariamente al primo, il secondo rivendica la veracità di ciò che viene riferito. Inoltre, non si tratta tanto di un'interruzione della narrazione attraverso frammenti riflessivi, ma piuttosto di una continua alternanza tra elementi saggistici e narrativi che si completano a vicenda.

La differenza tra romanzo-saggio e saggio narrativo è, in primo luogo, il focus dei rispettivi testi: mentre nel romanzo-saggio la finzione è al centro e le riflessioni sulla realtà si inseriscono in questo contesto, nel saggio narrativo, le riflessioni si collocano al centro dell'interesse. Il racconto serve a fini illustrativi ed a mantenere l'attenzione di chi legge, aggiungendo il suo impatto alle osservazioni. In secondo luogo, il grado di finzione è più forte nel romanzo-saggio, mentre nel saggio-narrativo gli elementi di *storytelling* mantengono un'alta referenzialità. Nell'analisi queste riflessioni ci permetteranno di contestualizzare e posizionare meglio sia il testo di Uyangoda che la categorizzazione paratestuale già menzionata.

Prima però è necessario soffermarsi su alcuni aspetti della comunicazione letteraria, per poter comprendere a pieno le strategie letterarie sviluppate in *L'unica persona nera nella stanza*. Ciò che ci sembra importante sottolineare è la funzione comunicativa che un testo letterario può svolgere. Come nota Harald Weinrich in modo conciso, il testo letterario rappresenta un processo di comunicazione nella misura in cui possiede, da un lato, un mittente e, dall'altro, un destinatario (Weinrich, 1967: 1026-1027). Con l'obiettivo di distinguere questi due poli della comunicazione, Weinrich non differenzia ulteriormente i due livelli, ma sottolinea che si tratta di funzioni che non hanno un'automatica corrispondenza nella biografia della persona che scrive o che legge (ivi: 1027). Gli autori hanno in mente un gruppo definito di lettori e questi destinatari presupposti sono, dal lato della produzione testuale, contenuti nell'opera letteraria (ivi: 1031-1032). Nel paragrafo 4.2 vedremo come tali riflessioni possano essere illuminanti per indagare meglio l'opera di Uyangoda.

3. PROSPETTIVA CRITICA DELL'UNIVERSALISMO EGEMONICO IN *L'UNICA PERSONA NERA*

Il tema centrale dell'opera analizzata può essere sintetizzato come la messa in evidenza e la critica del discorso universalista contestato anche da Ribeiro, discorso prodotto dal gruppo sociale egemonico, che può essere categorizzato come bianco, maschio, eterosessuale e di classe borghese (Ribeiro, 2023 [2017]: 69). Nel testo di Uyangoda il colore di pelle sembra essere l'elemento gerarchizzante di base:

Le persone bianche guardano la televisione, sfogliano libri e giornali, si presentano a colloqui senza doversi mai preoccupare della razza – perché la loro pelle, i loro capelli, i loro nomi, la loro cultura sono lo standard (Uyangoda, 2021: 18).

Di conseguenza, *nero* è usato, in realtà, come alterità generalizzante per tutti quelli che non sono bianchi:

Sono stata a lungo l'unica ragazza non bianca che conoscessi, e quando è giunto il momento di riflettere davvero su come definirmi, “nero” mi è sembrata la scelta più appropriata. Ero però anche consapevole del fatto che, se fossi vissuta altrove, non avrei mai dovuto fare quella scelta, o che la scelta dell'etichetta sarebbe dipesa da una serie di fattori che non avevano nulla a che fare con la mia pelle, la mia identità o la mia storia (ivi: 117).

L'auto-definizione come «nera» dipende dalla prospettiva relazionale dell'io rispetto al contesto culturale di arrivo. Nel prossimo paragrafo si indagherà su questo aspetto, per poi evidenziare altre tematiche legate alla critica dell'universalismo egemonico, come la categoria di razza, marcata dal colore della pelle, che svolge un ruolo gerarchizzante, e le sfaccettature del discorso universalista nell'ambito accademico.

3.1. *Il luogo di discorso (lugar de fala) e la prospettiva relazionale dell'io*

Il testo di Uyangoda mette in evidenza, seguendo la prospettiva di Ribeiro, come la posizione da cui uno parla, ovvero, la posizione sociale che la persona attribuisce a se stessa in modo esplicito, sia relativa alla comunità in cui si trova:

Quando mia madre decise che dovevo trasferirmi in Italia [...], avevo già compiuto sei anni. Sono nata in Sri Lanka, nell'allora capitale Colombo [...] (ivi: 9).

Il fatto che la narratrice passi i primi sei anni della sua vita in Sri Lanka le conferisce un trasfondo culturale e soprattutto linguistico diverso da quello italiano.

Nonostante ciò, o forse proprio a causa di questa differenza linguistica, nel momento in cui arriva in Italia e si confronta con la lingua collettiva altra, il suo obiettivo diventa mimetizzarsi completamente, a livello linguistico, in questa nuova identità collettiva:

Finii la terza elementare, l'anno successivo, che parlavo l'italiano come se non avessi mai parlato altro. Il punto di non ritorno fu quando mia madre smise di essere amma e iniziai a chiamarla mamma. Da quel momento in poi fu una corsa a essere “come tutti gli altri bambini” [...] (ivi: 11; in corsivo nell'originale).

Il cambiamento linguistico segnala il tentativo di abbandonare la posizione marcata linguisticamente come “alterità” per posizionarsi all'interno del nuovo collettivo («una corsa a essere “come tutti gli altri bambini”»). L'espressione «punto di non ritorno» sembra accennare a un evento quasi tragico, probabilmente nel senso di una decisione determinante che coinvolge anche una perdita, poiché la parola con cui nomina sua madre implica un'accezione intima, trasferita in quel momento nella lingua nuova. L'aspetto tragico è sottolineato anche dall'espressione «come se» che segnala come non si tratti di una realtà oggettiva, ma di una finzione, o meglio, di un desiderio.

In effetti, così come l'io si colloca in modo relazionale rispetto al collettivo maggioritario, così anche gli individui che compongono quest'ultimo prendono posizione, confermando certe costruzioni di alterità:

La razza, una cosa che esiste e non esiste allo stesso tempo, è l'elemento che più ha definito la mia esistenza.
Io sono la mia pelle, i miei capelli, il mio nome, sono le tradizioni dei miei genitori. Ho sfregato via quanto di me era possibile, eppure la razza è rimasta con me [...] (ivi: 18).

L'affermazione che suona paradossale, «esiste e non esiste», si riferisce, appunto, alla costruzione sociale ed alle pratiche collettive che affermano il concetto di razza. Il fatto che la narratrice si definisca come alterità attraverso il suo fisico, allorché il suo obiettivo primo è stato quello di somigliare agli altri attraverso la lingua, implica il fallimento di questo tentativo e conseguentemente una conferma dell'elemento tragico. D'altra parte ciò significa, in modo analogo al concetto di “doppia coscienza” (*double consciousness*), coniato da W. E. B. Du Bois (1903) e ripreso sia da Frantz Fanon (1975) che da Paul Gilroy (1993), che l'individuo “nero” ha interiorizzato lo sguardo portato su di lui dal collettivo “bianco”, il che ci porta al secondo aspetto sottolineato – e criticato – dalla narratrice: la razza come criterio di gerarchizzazione sociale.

3.2. *'Razza' come elemento gerarchizzante – un effetto del colonialismo europeo*

L'importanza del tema del colore di pelle appare evidente già a partire dal titolo, che definisce la narratrice proprio tramite questo elemento. L'autrice differenzia l'esistenza del “colorismo” dal successivo uso europeo: la pratica di categorizzare le persone secondo il colore della pelle non è un'invenzione dalle potenze coloniali europee, ma lo è la corrispondenza con razze specifiche che legittimerebbero la gerarchizzazione sociale. Ciò conferma l'essenza dell'osservazione di Quijano (cfr. paragrafo 2.1):

Il colorismo esisteva in Asia e Africa ben prima delle dominazioni europee, ma è la colonizzazione ad averlo strumentalizzato in chiave razziale (Uyangoda, 2021: 48).

Sia in Asia che in Africa esistevano pratiche che distinguevano le persone secondo il colore della pelle, ma con una causalità inversa:

Nelle culture precoloniali il bianco era associato alla ricchezza: i ricchi non dovevano lavorare sotto il sole equatoriale, e quindi la loro carnagione restava al riparo dall'abbronzatura (ivi: 50).

Si tratta di una differenza di classe sociale che non è legata alla razza ma all'esposizione al sole dovuta al lavoro esterno e fisico.

Mentre però nei tempi precoloniali il tipo di lavoro determinava il colore della pelle, il quale funzionava, di conseguenza, come indicatore di classe sociale, con il colonialismo si rovescia il rapporto di causa-effetto, come osserva la narratrice:

[A] mio avviso l'enorme differenza tra il colorismo pre e post colonizzazione sta nel rapporto di causa-effetto di questa discriminazione. Se prima si era più

chiari perché ricchi, ora si è ricchi (o si ha più successo) perché più chiari (ivi: 50).

Tanto è che, ancora oggi nelle società postcoloniali, il colore di pelle condiziona le probabilità di successo sociale su diversi livelli:

Il *light skin privilege* è la posizione di chi, pur essendo di colore, ha una carnagione più chiara e per questa caratteristica estetica gode di accessi privilegiati a ruoli, posizioni, incarichi rispetto a chi, pur appartenendo alle stesse comunità di origine, ha una carnagione più scura (ivi: 49).

Si tratta di un'integrazione dei meccanismi razziali volti a privilegiare – ed escludere rispettivamente – non secondo conoscenze, capacità o meriti, ma in base al colore della pelle, meccanismi applicati e impostati dalle potenze coloniali.

Queste pratiche di gerarchizzazione razziale si riflettono nelle convenzioni mediatiche delle stesse società postcoloniali, rispecchiando l'importanza implicita dei "bianchi" in tutti gli ambiti sociali:

Se vi capita di guardare un film del subcontinente indiano, vedrete solo attori bianchi, gli unici interpreti di carnagione scura sono o gli antagonisti o i poveri. È un carattere così pervasivo nella società che ne dipendono le relazioni, i matrimoni, le assunzioni e, più in generale, il successo (ivi: 48).

Il successo sociale di un individuo, che sia nell'ambito lavorativo, in quello del riconoscimento pubblico o in quello delle relazioni di amicizia e matrimonio, dipende, dunque, da un aspetto puramente fisico di carattere postcoloniale.

Riguardo ai media, questo colorismo si mantiene però non solo nelle società postcoloniali, ma anche in quelle sottoposte all'egemonia culturale degli Stati Uniti:

Nella pop culture delle serie tv, L'Unica Persona Nera nella Stanza è quel personaggio secondario, un po' spalla, un po' stereotipo, il classico *token black character* (mi riferisco all'industria angloamericana, perché in Italia il problema della *diversity* non si pone neanche) (ivi: 16).

Pure nella cultura occidentale degli Stati Uniti si perpetua la prospettiva eurocentrica delle potenze coloniali, nel momento in cui le persone non bianche vengono sì rappresentate, ma in modo minoritario, secondario e stereotipato, giacché solitamente si tratta di un unico personaggio, ciò che non permette la differenziazione, e, oltretutto, di un personaggio di sfondo. I ruoli degli eroi continuano ad essere recitati da attori bianchi, incarnando così l'universalismo e la soggettività bianca osservata da Ribeiro. Al tempo stesso, Uyangoda distingue questa usanza degli Stati Uniti in modo positivo rispetto a quella della società italiana che non tiene neanche conto di una diversità etnica.

Tuttavia, o forse precisamente per questo, pur condividendo più caratteristiche fisiche, culturali e sociali con i personaggi secondari, gli spettatori non bianchi tendono ad identificarsi con i protagonisti "bianchi":

L'Unica Persona Nera nella Stanza: Lane di *Una mamma per amica*, Raj di *The Big Bang Theory*, Winston di *New Girl*. Avere un cast multietnico rende lo show televisivo più realistico, ma lo sforzo si ferma lì. Benché la maggior parte dei giovani coreano-americani, indiano-americani o afroamericani probabilmente hanno più cose in comune con Lane, Raj e Winston, preferiscono identificarsi con Rory, Sheldon o Jess, perché i personaggi 'etnici' sono sullo sfondo, a

rendere più interessanti i personaggi principali, a servire loro le migliori battute (ivi: 17).

L'autrice osserva in modo critico come i personaggi etnici pluralizzino la configurazione dei personaggi unicamente a livello superficiale, allorché in realtà si perpetua il punto di vista – o il “luogo di discorso”, secondo Ribeiro – dei maschi “bianchi”. Una tale supremazia dei bianchi – e della loro prospettiva – non persiste tuttavia solo nei media: questo fenomeno si può ugualmente osservare nell'ambito accademico, come evidenzia Uyangoda, e come verrà chiarito nel prossimo paragrafo.

3.3. *Ambito discorsivo accademico: i soggetti parlanti e la loro funzione rappresentativa*

Riguardo all'ambito accademico, che, accanto ai media, costituisce uno spazio importante di canalizzazione del discorso egemonico, Uyangoda riprende implicitamente le riflessioni di Spivak ed anche di Ribeiro, ovvero quelle relative a “chi parla di cosa”:

Quando mi capita di essere seduta a un panel, un dibattito o una conferenza che riguarda in qualche modo l'esperienza di essere una giovane di colore in Italia, guardo il pubblico davanti a me, guardo le persone di fianco a me, e mi chiedo cosa diavolo ci faccio lì (ivi: 93).

La scena del dibattito descritta dalla narratrice – cioè la prospettiva intersezionale di una donna non-bianca – si trova in contrapposizione alla costituzione sociale del gruppo coinvolto nel dibattito stesso: anche se ciò non è espresso in modo esplicito, si tratta di una maggioranza quasi totale di persone bianche, giacché la narratrice si sente fuori luogo («cosa diavolo ci faccio lì»). Da una parte, anche questa situazione accademica si collega al titolo del libro: la protagonista è, anche qui, “l'unica persona nera nella stanza”. D'altra parte, questa sensazione di non essere adeguata a formare parte di un collettivo discorsivo per ragioni di minoranza intersezionale, benché il tema trattato sia proprio uno che la riguarda personalmente, può avere effetti scoraggianti invece di motivare i soggetti per i quali, da una prospettiva di pluralizzazione del discorso, sarebbe importante poter essere ascoltati.

Effettivamente, la narratrice aggiunge, alla questione del rapporto tra soggetto parlante e oggetto del discorso, un'ulteriore problematica, cioè il ruolo svolto dalle persone che in un dibattito rappresentano la diversità: «quando si tratta di razzismo, è più importante chi ne parla o cosa rappresenta chi ne parla?» (ivi: 92-93). Questa domanda si collega al tema del personaggio *token*, noto nell'universo dei film nordamericani (ivi: 16), nella misura in cui la narratrice distingue tra la personalità – o la qualità accademica – particolare di chi si vede – o sente – e la sua funzione rappresentativa di un gruppo intersezionale. Formando sempre parte di una minoranza accademica, in un discorso preoccupato per la rappresentazione della diversità, la presenza di almeno un soggetto coinvolto personalmente nella problematica è importante, ma riduce implicitamente il valore accademico dell'individuo, convertendolo nuovamente in un soggetto *token*. La narratrice illustra questo aspetto con un esempio in cui le era stato chiesto di partecipare a un panel sulla rappresentazione dei “corpi neri”, nel quale sarebbe stata «l'unica persona nera nella stanza. [...] Rinunciai adducendo un altro impegno, e al mio posto fu invitata una giovane donna afrodiscendente» (ivi: 92). Questo esempio evidenzia una sostituzione dell'invitata orientata in primo piano secondo aspetti intersezionali, anche se ciò non toglie, in fondo, le competenze che la persona concreta apporta; la si può sentire, pur essendo nuovamente convertita in oggetto più che soggetto.

La narratrice enfatizza un'ulteriore situazione di disequilibrio tra soggetto parlante e tema del discorso:

Tolti i casi in cui sono invitata come rappresentazione vivente dell'oggetto del discorso, nelle altre occasioni sono lì seduta perché le persone si aspettano delle risposte, come se i neri, solo in quanto tali, avessero le risposte al razzismo. Dopo secoli di discriminazione perpetrata dai bianchi ai danni delle persone di colore, la responsabilità delle risposte è di tutti: io non ho la soluzione in tasca, è un impegno che spetta alla comunità (ivi: 93).

Sebbene in questo caso non si tratti in primo luogo dell'incorporazione e della rappresentazione-soggetto dell'oggetto trattato, il problema concerne la relazione tra chi causa e chi deve risolvere il fenomeno sociale in questione. La narratrice collega giustamente, come conferma anche Quijano, il razzismo alla discriminazione (post-) coloniale e segnala la responsabilità dei collettivi causanti, ovvero, le potenze coloniali. Attraverso l'affermazione che «la responsabilità [...] è di tutti: [...] è un impegno che spetta alla comunità», la narratrice non abdica in modo assoluto alla partecipazione nella ricerca di risposte, ma l'assegna piuttosto al collettivo comunitario, comprendendovi – e questo sembra importante nella prospettiva di un discorso inclusivo – anche le vittime.

In questo paragrafo, relativo alle prospettive critiche, si è potuto apprezzare come *L'unica persona nera nella stanza* non solo metta in luce, dalla prospettiva non egemonica, l'universalismo egemonico, ma segnali ugualmente vari aspetti che ne conseguono. Il testo di Uyangoda propone uno sguardo illuminante su un fenomeno centrale della società contemporanea, contestualizzandolo storicamente ed operando una comparazione a livello internazionale, nel momento in cui l'autrice paragona le pratiche in Italia con quelle degli Stati Uniti. Con questo modo di «dare nuovo ordine alle cose già esistenti», nelle parole di Lukács (cfr. 2.2), il testo può essere ricondotto al genere saggistico. Le strategie letterarie concrete per veicolare la prospettiva critica saranno il tema del prossimo paragrafo.

4. STRATEGIE LETTERARIE IN *L'UNICA PERSONA NERA*

Pur trattandosi di un soggetto saggistico, non-finzionale, che riguarda la società attuale, nel testo si possono trovare alcune strategie letterarie che favoriscono la comunicazione della prospettiva critica ai destinatari previsti. Nel paragrafo seguente si esamineranno queste strategie, soffermandosi in particolare sull'ibridazione del genere letterario, sulla situazione comunicativa così come sul luogo di discorso.

4.1. *Ibridazione del genere e forza di convinzione*

A livello di forma letteraria, *L'unica persona nera* unisce elementi di generi diversi, da quelli più concreti ed autobiografici a quelli più astratti e fattuali, aumentando così la forza di convinzione. In effetti, il testo comincia come un'autobiografia. A fini illustrativi, si riproduce questo inizio, nonostante sia già stato citato parzialmente nel paragrafo 3.1:

Quando mia madre decise che dovevo trasferirmi in Italia perché lei non sarebbe più tornata a vivere nella sua terra e non tollerava l'idea di avermi lontana, avevo già compiuto sei anni. Sono nata in Sri Lanka, nell'allora capitale Colombo, in quella che era probabilmente una calda e molto umida notte di marzo. Sono cresciuta a piedi scalzi, arrampicandomi sui tetti con mio

cugino che puntava un indice insalivato verso il cielo per capire da quale direzione soffiava il vento prima di manovrare gli aquiloni tra le correnti favorevoli (Uyangoda, 2021: 9).

Proprio come in un'autobiografia, la narratrice racconta la sua vita fin dall'inizio, cominciando però da un riferimento all'Italia. In questo modo, l'arrivo in questo paese ottiene il valore simbolico di una nuova vita o, come recita il titolo del volume presente, di una "rinascita". In seguito la narrazione torna, tuttavia, alla fase iniziale della vita, la – prima – nascita e l'ulteriore infanzia in Sri Lanka. La descrizione sintetica del suo stile di vita di quel periodo fa risaltare le differenze culturali tra i due luoghi, enfatizzando il rapporto immediato dei bambini con l'ambiente: hanno i «piedi scalzi», si arrampicano sui tetti ed il cugino controlla la direzione del vento con il dito insalivato per poter manovrare meglio gli aquiloni. Si crea così l'immagine di un'infanzia ludica ed ingenua. Un tale inizio autobiografico, cominciando ai sei anni e proseguendo con un'analepsi in Sri Lanka, sottolinea la posizione particolare dell'autrice, il suo "luogo di discorso", nei termini di Ribeiro, tra queste due culture. Il soggetto parlante è così presentato come autorevole poiché conoscitore in prima istanza sia della cultura di origine che di quella di arrivo, dove ha svolto la maggior parte della sua vita. La narratrice è dunque testimone di entrambi gli ambienti culturali. Viene così enfatizzata, nella prospettiva di Spivak, la corrispondenza tra soggetto parlante e oggetto trattato, il che conferisce ancora più importanza ed autorevolezza al punto di vista.

D'altra parte, dopo tre pagine di contenuto autobiografico, la narratrice compie una svolta, toccando – su un piano meta-letterario – la genesi del libro (ivi: 12). In seguito si alternano continuamente, e senza limiti netti, gli elementi autobiografici e quelli saggistici, tuttavia con il fine saggistico di mettere in luce un tema centrale della società attuale, come evidenziato nel paragrafo 3 del presente studio. Questa caratteristica ibrida conferisce all'opera il carattere di saggio narrativo, così come è stato definito da Marchese. L'utilizzo del termine *memoir* sulla copertina sembra invece rispondere, innanzitutto, all'esigenza di rendere il testo attraente a fini commerciali. Daniela Bombara (2023: 156), che conferma il carattere ibrido del testo «fra narrazione e saggio», riconosce un legame quasi metaforico tra l'ibridità del genere e «l'italianità multietnica» (ivi) della narratrice.

A livello saggistico, il testo usa in modo accademico un sistema di note – alla fine del testo – per inserire riferimenti (Uyangoda, 2021: 165-170) così come una bibliografia delle fonti citate (ivi: 171-173). Infatti, nello sviluppo del testo, la narratrice si riferisce ripetutamente a teorici postcoloniali ritenuti autorevoli, ad esempio il già menzionato Fanon (ivi: 142) o le femministe "nere" Alice Walker (ivi: 47) e Kimberlé Crenshaw (ivi: 146). In questo modo conferisce sostegno accademico alla sua argomentazione. Oltre a ciò, aggiunge un elemento intermediale, inserendo il testo intero dell'articolo di Uyangoda che porta lo stesso titolo, «L'unica persona nera nella stanza», pubblicato nel 2019 sul magazine *Not*, il quale, secondo quanto afferma la narratrice, è stato alla base del libro (ivi: 12-17). Questo inserimento sintetizza, proprio all'inizio del libro, l'idea di base, ma connette anche in modo concreto il romanzo saggio al mondo culturale all'esterno.

Tutti questi elementi di ibridazione di genere, tra autobiografia, saggio, scrittura accademica e mondo culturale, contribuiscono a presentare il soggetto parlante come autorevole grazie alla sua esperienza personale, all'evidenza dell'argomentazione, ai risultati accademici, ed anche alla sua riuscita attività di pubblicazione nel mondo culturale. La funzione principale del testo è, parallelamente a quanto afferma Lukács, presentare riflessioni sulla società attuale, per offrire uno sguardo nuovo, mentre gli elementi autobiografici servono ad illustrare e rendere più vivaci le riflessioni astratte, ciò che conferma la definizione di saggio narrativo secondo Marchese.

In questo paragrafo si è presentata la prima parte del processo comunicativo letterario, ovvero il mittente e la forma che dà al suo messaggio. Come ciò si connette con l'altra parte, i destinatari, sarà il tema del prossimo paragrafo.

4.2. *Situazione comunicativa: i due destinatari collettivi italiani del testo*

I destinatari del testo ricevono uno spazio importante all'interno di *L'unica persona nera nella stanza*, sia a livello implicito che esplicito. Da una parte, le scelte di pubblicazione implicano un pubblico italiano. L'opera è scritta in italiano e pubblicata per la casa editrice italiana 66thand2nd, a Roma, nonostante la casa editrice stessa dimostri un interesse pronunciato per i movimenti culturali angloamericani, il che non solo è evidenziato dal suo nome, ispirato dalla nomenclatura stradale di New York, ma risuona anche nel testo pubblicato, come abbiamo messo in rilievo in precedenza (cfr. paragrafo 3.2).

A livello esplicito e testuale, possiamo identificare due tipi di destinatari italiani: da una parte, ci si rivolge a una maggioranza "bianca", dall'altra, a una minoranza "nera". Riguardo alla prima, l'Italia e il suo atteggiamento sociale riguardo a diversità e razzismo sono menzionati a varie riprese (p. es. Uyangoda, 2021: 14, 16, 45, 60, 100, 116, 125, 133). In particolare però, la narratrice si rivolge – e coinvolge – esplicitamente questi destinatari: «Se *vi* capita di guardare un film del subcontinente indiano, *vedrete* solo attori bianchi» (ivi: 48, corsivo mio). Il fatto di usare il pronome personale della seconda persona del plurale materializza il pubblico a livello testuale e lo rende collettivo. Si tratta di un collettivo sociale, non di individui sparsi. Il contenuto dell'affermazione si riferisce alle esperienze e possibilità di ricezione mediale ed implica un collettivo non abituato a vedere film del subcontinente indiano e che non ha ancora prestato attenzione all'elemento del colore della pelle. Si tratta dunque di italiani per la maggioranza bianchi. Apportando questo esempio, da una parte l'autrice prepara i lettori e le lettrici e li sensibilizza al riguardo; dall'altra li informa, conferendo così un elemento didattico al testo.

Questo elemento didattico riappare una pagina dopo, quando la narratrice spiega il concetto di *light skin privilege*: «Un esempio: *vi* sarà capitato di notare sui media mainstream [...] persone di etnia non caucasica che di frequente hanno una pelle molto chiara» (ivi: 49, corsivo mio). Rivolgendosi di nuovo in modo esplicito al pubblico italiano maggiormente bianco, il testo lo coinvolge a livello personale e collettivo. Spiegando questo fenomeno visibile ed invisibile al tempo stesso, modifica la percezione mediatica. La narratrice-mittente performa, così, – in Italia – quella pluralizzazione del discorso auspicata da Ribeiro e scambia le posizioni epistemologiche. Offre la prospettiva interna di un soggetto non-bianco, attraverso le sue esperienze in Italia e rende visibili alcuni aspetti "invisibilizzati" nel discorso egemonico al collettivo maggioritario.

Oltre a questo, soprattutto nella seconda parte del libro, la narratrice si rivolge alla minoranza non bianca in Italia, ovvero ad altre "uniche persone nere nella stanza":

Ma il mio, e il *vostra*, potere di cambiare questo tipo di dinamiche [razziste] è molto, molto limitato. Condividere post indignati su Facebook, foto incriminanti [...] fa arrivare ai *nostri interlocutori bianchi* il *nostro* sentimento di frustrazione, rabbia e impotenza (ivi: 82, corsivo mio).

Nominando gli «interlocutori bianchi», la mittente implica che sta parlando con interlocutori non-bianchi. Convertendo il plurale della seconda persona «vostro» nel plurale alla prima persona, «nostro», crea un'identità tra mittente e interlocutori, ovvero una complicità collettiva.

Questo uso del plurale, osservato anche da Annarita Taronna (2022: 689), dissolve inoltre l'isolamento descritto e sperimentato di essere "l'unica persona nera nella stanza", ed evoca un collettivo che conferisce forza, a livello sia morale che di azione:

Possiamo mettere in atto questi cambiamenti nei luoghi che *frequentiamo*, gli uffici, le scuole, i mezzi pubblici, i palchi; *possiamo farlo condividendo* gli spazi e i microfoni *con gli italiani neri*, possiamo attivarci affinché non *siano* le uniche persone nere nella stanza» (ivi: 162, corsivo mio).

Pur avendo constatato le limitate possibilità di cambiare il fenomeno del razzismo, il libro conclude aprendosi al futuro con una nota di speranza e di attivazione, osservando come cambiamenti che «in questi mesi ho sentito sempre più persone chiedere come potessero essere dei buoni alleati nella lotta alle discriminazioni strutturali» (ivi: 161). Nel brano anteriore troviamo nuovamente due forme del plurale, la prima («possiamo», «attivarci») e la terza («siano»), riferite entrambe però agli «italiani neri».

In questo modo la narratrice fa appello al collettivo di minoranza "non-bianca", incoraggiandolo a prendere iniziative e mostrare solidarietà, per "visibilizzare" e rendere più udibile il collettivo stesso. Accennando ugualmente al sostegno di persone "bianche" («buoni alleati»), evita di polarizzare in una modalità antagonista, ma appella a uno sforzo comunitario, sia dei "neri" che dei "bianchi".

4.3. *Punto di vista collettivo delle minoranze razzializzate (lugar de fala)*

La costruzione di un collettivo "nero" si può anche osservare nel corso del testo attraverso le persone che sono menzionate su vari livelli, per confermare gli argomenti della narratrice. Da una parte, porta esempi aneddotici di altri soggetti "neri" con lo scopo di illustrare le sue affermazioni. Spesso si tratta di persone che hanno avuto successo sociale in Italia, come Evelyne, di origini ghanesi, che ha fondato Nappytalia, un brand di cosmetici per capelli crespi (ivi: 48). Tuttavia menziona anche alcune vicende individuali che evidenziano le sfide quotidiane vissute dagli appartenenti a minoranze razzializzate. Così, Melani, figlia italiana di genitori singalesi, «mi ha raccontato di aver usato per diversi mesi una crema schiarente molto famosa in India» (ivi: 48). Al tempo stesso, l'autrice porta esempi di persone che sono riuscite a convertire la differenza tra la cultura di provenienza e quella italiana in modo produttivo ed arricchente, come Shehan e Daksha, italiani di origine singalese uniti da un matrimonio che presenta «un mix tra le loro due culture» (ivi: 41).

D'altra parte, quando fa affermazioni su questioni di razzismo e di intersezionalità, la narratrice cita accademici ed accademiche che sono non solo esperti/e, ma anche rappresentanti del tema, come Marie Moïse, italo-haitiana e ricercatrice sull'intersezionalità di genere, classe, razza e sulla soggettivazione politica (ivi: 141-155). La narratrice la collega al contesto internazionale, citando Crenshaw, che ha coniato lo stesso termine dell'intersezionalità (ivi: 146) o Fanon (ivi: 142), mettendo alla luce sia l'esistenza di soggetti intersezionali accademici in Italia che le dimensioni del movimento – nello spazio e nel tempo.

Oltre a ciò, la narratrice presenta artiste ed attiviste, come la fumettista di origine tunisina Takoua Ben Mohamed, che ha deciso di portare il velo a undici anni (ivi: 94-96), l'artista Blessy, di origine singalese, nata e cresciuta a Roma, ma che non ha la cittadinanza italiana (ivi: 75-77) e Sonia Garcia, «una dj e autrice di origini peruviane, ma con una laurea in architettura, che si definisce "femminista postcoloniale"» (ivi: 141). Presentando tali

esempi vari di soggetti di minoranze intersezionali che prendono la parola attraverso l'arte nella sfera pubblica, l'autrice dimostra sia l'esistenza di persone intersezionali attiviste che le possibilità di contribuire alla loro visibilità. Crea così un universo di soggetti "neri", specialmente donne, che non solo confermano i suoi argomenti, ma che rappresentano una comunità basata sulla condivisione di esperienze e conoscenze, condensata nell'opera di Uyangoda.

La narratrice spiega implicitamente il suo procedimento, quando chiede:

Perché è così importante la presenza nei diversi settori della società di professionisti appartenenti a minoranze etniche? [...] C'è un'intera generazione di italiani neri che è cresciuta senza potersi identificare in un modello che somigliasse loro (ivi: 97).

Raccogliendo esempi dai diversi ambiti della sfera privata ed innanzitutto pubblica, come ha evidenziato anche Taronna (2002: 687), l'opera presenta esempi di varie tipologie, perché le persone di minoranze etniche non debbano sentirsi "l'unica persona nera nella stanza". Le incoraggia, anzi, a impegnarsi a loro volta nella società e ad aumentare, così, la loro presenza (cfr. paragrafo 4.2). Così Uyangoda non solo «joins the chorus of voices of second-generation associations, artists, activists, and activists» (Romeo, 2023: 176), ma ci consente di ascoltare questo coro in presa diretta.

5. CONCLUSIONI

Per concludere, possiamo affermare che *L'unica persona nera nella stanza* di Nadeesha Uyangoda è un esempio emblematico di «una prospettiva critica rispetto a modelli culturali egemonici, implicando una dimensione relazionale dell'Io» (cfr. Bartoli Kucher, Meozzi, in questo volume), sia a livello tematico che anche per quanto riguarda i processi narrativi utilizzati. Uyangoda approfondisce così la relazionalità tra l'immagine di sé e lo sguardo degli altri, tra il desiderio di essere come gli altri e la continua percezione di sé come diversa a causa dell'apparenza fisica. Il libro è, di fatto, un'emancipazione sia dallo sguardo razzista che anche dal tentativo di superarlo: «Questo libro e quell'articolo sono nati dalle esperienze che ho raccolto quando ho smesso di fuggire dalla razza» (Uyangoda, 2021: 19). In effetti, il colore della pelle come criterio gerarchizzante nel senso di Quijano appare – e in ciò consiste la prospettiva critica sul modello egemonico – come un elemento proveniente dalle strutture coloniali che influisce ancora oggi sulla vita degli individui razzializzati. La norma "bianca" è riprodotta dai media mainstream, i cui eroi sono quasi esclusivamente "bianchi". Analogamente, il testo critica il fatto che i discorsi pubblici ed accademici sul tema del razzismo continuino ad essere maggiormente condotti da persone "bianche", mantenendo così la differenza tra oggetto trattato e soggetto parlante osservata da Spivak, e rendendo i pochi "non-bianchi" da una parte isolati e dall'altra unici responsabili nella risoluzione dei problemi.

Per quanto riguarda le strategie narrative, *L'unica persona nera nella stanza* unisce elementi classicamente autobiografici ed aspetti saggistici, avvicinandosi così a ciò che Marchese chiama saggio narrativo; l'uso del termine *memoir* sulla copertina sembra rispondere innanzitutto ad una tendenza commerciale. L'opera collega la prospettiva soggettiva di una minoranza etnica alle conoscenze accademiche postcoloniali attuali, conferendo così al testo maggiore autorità istituzionale e argomentativa. Nel processo di comunicazione letteraria, la narratrice si rivolge sia a destinatari italiani "bianchi", a cui offre una prospettiva interna della minoranza "nera", che ad altri soggetti – specialmente donne –

“neri”, con cui condivide le sue vicende personali, ma anche conoscenze teoriche. In definitiva, pluralizza i luoghi del discorso, nella prospettiva di Ribeiro, poiché conferisce voce a posizioni sociali diverse da quella egemonica, bianca e maschile. Oltre a ciò, riunendo questi numerosi esempi di altri soggetti “neri”, che agiscono sia nell’ambito della vita privata che a livello creativo ed accademico, costruisce sul piano letterario un collettivo di queste minoranze etniche, che non solo fa sentire meno sole le “uniche persone nere nella stanza”, ma offre loro anche modelli di come possono avere successo ed essere ascoltate in settori diversi della società.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bombara D. (2023), “Sofferti percorsi di identità nazionale nelle opere di tre scrittrici immigrate di nuova generazione”, in Ceia V. (a cura di), *Quaestiones romanicae. X Identitate – Diversitate*, vol. 2, Editura Universităţii de Vest, Timişoara, pp. 148-159.
- Doubrovsky S. (1977), *Fils*, Roman, Galilée, Paris.
- Du Bois W. E. B. (1903), *The Souls of Black Folks*, A. C. McClurg & Co., Chicago.
- Fanon F. (1975), *Peau noire, masques blancs*, Seuil, Paris.
- Gilroy P. (1999 [1993]), *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*, Verso, London - New York.
- Lejeune P. (1975), *Le pacte autobiographique*, Seuil, Paris.
- Lukács G. (1963), *L’anima e le forme. Teoria del romanzo*, Sugarco, Milano.
- Marchese L. (2018), “È ancora possibile il romanzo-saggio?”, in *Ticontre*, 9, pp. 151-170.
- Mignolo W. D. (2018 [2003]), *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, trad. da Juanmari Madariaga e Cristina Vega Solís, Akal, Madrid.
- Quijano A. (2014), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, in ID, *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 777-832.
- Rak J. (2004), “Are Memoirs Autobiography? A Consideration of Genre and Public Identity”, in *Genre*, 36, pp. 305-326.
- Ribeiro D. (2023 [2017]), *Lugar de fala*, Sueli Carneiro-Jandaíra, São Paulo.
- Romeo C. (2023), *Interrupted Narratives and Intersectional Representations in Italian Postcolonial Literature*, trad. da Ellen McRae, Palgrave Macmillan, Cham.
- Spivak G. C. (2003 [1993]), “Can the Subaltern Speak?”, in Williams P. (ed.), *Colonial discourse and post-colonial theory. A reader*, Longman, Harlow, pp. 66-111.
- Taronna A. (2022), “Shaping translingual writing and translation as intersectional practices: Nadeesha Uyangoda’s *L’unica persona nera nella stanza* and *Sulla razza* as case studies”, in *Journal of Postcolonial Writing*, 58, 5, pp. 684-697.
- Uyangoda N. (2021), *L’unica persona nera nella stanza*, 66thand2nd, Roma.
- Weinrich H. (1967), “Für eine Literaturgeschichte des Lesers”, in *Merkur*, 21, 2, pp. 1027-1038.

UN GLOSSARIO DEI SOMALISMI DI SHIRIN RAMZANALI FAZEL

Paolo Miccoli¹

1. INTRODUZIONE²

Questo articolo presenta i primi risultati di una ricerca sui somalismi nell'opera letteraria della scrittrice italiana di origine somala, Shirin Ramzanali Fazel, una delle autrici più rilevanti legate al panorama della letteratura postcoloniale italiana. Il risultato dello studio è un glossario dei somalismi individuati nei romanzi (*Lontano da Mogadiscio*, *Nuvole sull'equatore* e *Profumo di Uunsi*) e nella raccolta di poesie *Ali spezzate*. Il glossario comprende soltanto i somalismi con classe grammaticale di sostantivo, verificati negli strumenti lessicografici di maggiore rilievo per la lingua somala. Lo scopo principale di questa ricerca è analizzare i somalismi nel contesto della lingua italiana curando altresì il dettaglio linguistico, e in particolar modo lessicografico, della lingua di provenienza.

2. PREMESSE: LETTERATURA POSTCOLONIALE, STORIA RECENTE DELLA SOMALIA, BIOGRAFIA E OPERE DELL'AUTRICE

2.1. *Letteratura postcoloniale italiana e letteratura italiana migrante*³

Alla letteratura italiana postcoloniale sono associate le scrittrici e gli scrittori che provengono dalle ex colonie italiane e che hanno vissuto l'esperienza coloniale e/o postcoloniale, anche come immigrati di prima o seconda generazione. Mentre con letteratura italiana migrante si indica la produzione letteraria di scrittrici e scrittori immigrati in lingua italiana che hanno vissuto direttamente l'esperienza migratoria o che sono immigrati di seconda generazione. Si tratta, tuttavia, di etichette che spesso non sono attribuibili all'intera e complessa produzione di chi scrive opere letterarie e che, pertanto, possono essere messe in discussione, talvolta anche capovolte con un cambio di paradigma. La stessa storia dell'uso e del valore semantico di queste categorie è mutata nel corso del tempo, di pari passo con i cambiamenti culturali, sociali e politici. Infatti, nella fase iniziale del fenomeno migratorio, guardando ai modelli della letteratura anglofona e francofona, si afferma l'uso di *letteratura italoфона* che sottolinea l'idea di una produzione scritta in lingua italiana ma non propriamente italiana, perché lontana dalla letteratura precedente basata sul binomio lingua-nazione (cfr. Quaquarelli, 2011: 54). All'inizio del nuovo millennio Arnaldo Gnisci introduce la definizione di *letteratura della*

¹ Università di Napoli L'Orientale.

Ringrazio fin d'ora tutte le persone che, a vario titolo, hanno offerto il loro supporto nella realizzazione del presente lavoro. I ringraziamenti specifici saranno indicati nelle note pertinenti. Resta inteso che ogni eventuale errore o imprecisione è da attribuirsi esclusivamente all'autore.

² Ringrazio Rosa Piro per la rilettura dell'articolo e per le preziose indicazioni.

³ Ringrazio Daniele Comberiati per le osservazioni sulla letteratura postcoloniale italiana e sulla letteratura italiana migrante.

migrazione come produzione interculturale al di là della precedente visione eurocentrica fondata sul concetto di nazione (cfr. Gnisci, 2003: 8-9) gettando le premesse per il successivo dibattito, negli studi di italianistica, sul multiculturalismo e sulla necessità di riconsiderare il passato coloniale e i concetti di identità e di cultura nazionale. Così, Comberiati e Mengozzi sottolineano quanto l'intrecciarsi e l'aggrovigliarsi delle storie abbia reso ormai poco pregnante una distinzione tra *letteratura migrante e non*, in un contesto in cui il confine della nazionalità risulta sempre più poroso (cfr. Comberiati, Mengozzi, 2022: 15). Su queste premesse si fonda anche la scelta di usare, in questa ricerca lessicografica sui forestierismi, il termine *somalismo* al posto di *migratismo*⁴.

2.2. Il peculiare caso della Somalia: dal colonialismo italiano alla fase post-coloniale⁵

La Somalia⁶ ha avuto uno spazio particolare nella storia del colonialismo italiano e dei successivi rapporti tra i due paesi nel periodo post-coloniale⁷.

Nella fase iniziale postunitaria, il giovane stato liberale si muove con molte incertezze tra missioni di esplorazione organizzate in modo frettoloso e incauto, conflitti di interesse con potenze coloniali ben più consolidate e difficoltà nella gestione dei rapporti con i capi locali. In un contesto di grande confusione, nel 1885 l'Italia riesce a concludere un accordo commerciale con il sultano di Zanzibar e il commerciante romano Vincenzo Filonardi diventa ufficialmente il rappresentante dell'Italia nel sultanato (cfr. Del Boca, 2001a: 231-237). Tuttavia, solo nel 1888, il regno d'Italia ottiene i protettorati di Obbia e Migiurtinia ed estende il suo dominio su un ampio territorio della costa somala, dal Giuba a Bènder Ziàda. Dal 1891 al 1893, con il consenso di Gran Bretagna e Germania, acquisisce in subaffitto dagli inglesi i porti della regione del Benadir e stabilisce la sua influenza nei territori interni del Paese a seguito delle missioni di alcuni esploratori italiani, tra cui Vittorio Bottego (cfr. Del Boca, 2001a: 413-434). Nel 1893 il governo concede alla Società di Filonardi l'esercizio provvisorio dei porti e dei mercati interni del Benadir, ma solo tre anni dopo nel 1896 la nascente Compagnia del Benadir sostituisce la Società del commerciante romano e amplia la rete commerciale italiana ai centri di Jumbo, Bardera e Lugh (cfr. Del Boca, 2001a: 567-576). Dopo vent'anni di gestione indiretta, nel 1905 il regno d'Italia prende il controllo diretto del Benadir. Oltre all'uso indiscriminato della violenza, il colonialismo italiano assume, già nella fase liberale, un atteggiamento razzista nei confronti delle popolazioni autoctone e una politica ambigua sul tema della schiavitù, la cui abolizione era stata una delle scuse dell'occupazione⁸. Questa politica coloniale contribuisce a provocare diverse rivolte, usate come pretesto per ulteriori occupazioni a scapito dell'impero etiopico, come quella del Basso Uebi Scebeli. Tra il 1908 e il 1910 nasce ufficialmente la Somalia italiana con un nuovo ordinamento giudiziario e un nuovo governo in cui il governatore diventa figura centrale. Anche con il nuovo ordine

⁴ Questa scelta non è in contrasto con l'importanza che si attribuisce agli studi pionieristici di Laura Ricci e a quelli più recenti di Jacopo Ferrari sui migratismi.

⁵ Ringrazio Beatrice Falcucci e Gianmarco Mancosu per le indicazioni bibliografiche e il supporto scientifico in merito alla storia coloniale e post-coloniale della Somalia.

⁶ I toponimi relativi alla Somalia sono scritti in grafia italianizzante al fine di renderne più agevole la lettura. Gli antroponimi somali, invece, sono in grafia somala.

⁷ Sulla scelta di usare in questo paragrafo la forma *post-coloniale* anziché quella univocabile *postcoloniale*, si rimanda al volume *L'Italia e il mondo post-coloniale*, a cura di Di Sanzo, Falcucci e Mancosu, Le Monnier, Firenze, 2023.

⁸ Per un approfondimento sul mito dell'impero e sulla propaganda coloniale relativa allo sviluppo della Somalia, si consigliano Podestà (2004) e Urbano (2017).

l'intervento nel settore scolastico e sanitario risulta quasi inesistente (cfr. Del Boca, 2001a: 803-833)⁹.

Con l'avvento del fascismo la questione coloniale acquista un ruolo di primo ordine. Nel 1923 Cesare Maria De Vecchi, uno dei protagonisti della marcia su Roma, diventa governatore della Somalia e conduce un'azione di disarmo della popolazione somala con l'uso ingiustificato della violenza e una politica antietiopica che si concretizza con l'occupazione dell'Oltregiuba (cfr. Del Boca, 2001b: 51-93). Tuttavia, sotto il primo governatorato fascista (1923-1928), guidato da De Vecchi, si stabilisce una maggiore collaborazione tra Chiesa e Stato per diffondere l'istruzione gestita dai missionari. L'indirizzo politico cambia con il governatorato di Guido Corni (1928-1931) che, con l'accentuarsi della politica razzista del fascismo, scoraggia l'evangelizzazione e stabilisce le premesse di un clima di apartheid¹⁰. Nel 1931 a Corni succede Maurizio Rava e, nel 1936, a seguito dell'occupazione italiana dell'Etiopia, la Somalia diventa una delle cinque regioni della nascente Africa Orientale Italiana (AOI).

Nel corso della Seconda guerra mondiale, dal 1941 al 1943, l'Italia perde le sue colonie. Dopo la guerra le storie di Italia e Somalia si intrecciano ancora: nel 1949 l'ONU affida all'Italia il compito di accompagnare la Somalia verso l'indipendenza favorendo la nascita di una classe dirigente autonoma e un'amministrazione solida. Nasce così l'Amministrazione Fiduciaria Italiana della Somalia (AFIS) che si protrae dal 1950 al 1960. Nonostante alcuni rilevanti provvedimenti nell'ambito dell'istruzione e la nascita di una classe dirigente legata all'Italia, nel periodo dell'AFIS il paese è ancora poverissimo e senza infrastrutture, i confini con l'Etiopia restano indefiniti e incerti, aumenta la corruzione e si inaspriscono le divisioni tribali¹¹.

Il 1° luglio del 1960 la Somalia proclama la sua indipendenza: il nuovo stato nasce dall'unione dell'ex Somaliland inglese e l'ex Somalia italiana. La neonata democrazia somala mostra subito le sue enormi fragilità, dovute alla povertà, alla dipendenza dalle potenze straniere e alla forte instabilità politica legata alla frammentazione tribale, a cui il partito di governo, *Ururka Dhalinyarada Soomaaliyeed* 'Lega dei giovani somali', non riesce a trovare un rimedio. In questo scenario, nel 1969, il generale Maxamed Siyaad Barre attua un colpo di stato che sancisce la fine della democrazia somala e l'inizio di un regime illiberale. Sia nella fase della democrazia somala sia in quella della dittatura di Barre l'Italia gioca un ruolo importante. Ne è testimonianza nel 1969 la fondazione della Jaamacadda Ummadda Soomaaliyeed, in italiano Università Nazionale Somala (UNS), frutto di un accordo tra il Ministero degli Affari Esteri e il governo somalo. L'UNS, la cui lingua accademica è l'italiano, è guidata da un Comitato Tecnico Scientifico, costituito da docenti delle università italiane, e ha il compito di attuare la *somalizzazione* del sistema scolastico e redigere una grammatica della lingua somala che nel 1969 non presenta ancora un sistema di scrittura¹². Nel 1972, con il contributo di numerosi studiosi italiani, nasce ufficialmente la scrittura somala dotata di un proprio alfabeto (§ 3.2.). Sebbene i rapporti tra il governo italiano e il regime di Siyaad Barre siano caratterizzati da alti e bassi, l'Italia continua ad avere un'influenza e l'italiano conserva il ruolo di lingua scientifica veicolare¹³. Negli anni successivi la disastrosa situazione economica, la guerra contro l'Etiopia per i confini e

⁹ Sulla storia coloniale della Somalia, in aggiunta alle opere citate di Del Boca, si rimanda a Lewis (1988), Labanca (2002) e Deplano-Pes (2024).

¹⁰ Sulla fase fascista del colonialismo italiano in Somalia e, in particolare, sui provvedimenti presi nel campo dell'istruzione si rinvia a Del Boca (2001c) e a Scalvedi (2020).

¹¹ Per un approfondimento sull'AFIS si consigliano Del Boca (2001d) e Morone (2011).

¹² Sull'esperienza italiana presso l'UNS e la trascrizione del somalo si rinvia a Siebetchu (2021) e a Colomo (2023).

¹³ Su questa fase storica della Somalia, soprattutto in relazione ai rapporti tra Roma e Mogadiscio, si consigliano Del Boca (2001d) e Tripodi (2020).

l'opposizione interna mettono in ginocchio il regime di Barre che cade nel 1991. Inizia una lunga guerra civile tra le diverse fazioni e la diaspora somala, già avviata nelle fasi storiche precedenti, cresce in maniera esponenziale¹⁴. Ancora oggi la Somalia vive un clima di instabilità politica, nonostante l'approvazione della nuova Costituzione da parte dell'Assemblea Nazionale Costituente nel 2012 e le recenti elezioni presidenziali del 2022, vinte da Xasan Sheikh Mohamud, già al potere dal 2012 al 2017.

2.3. Shirin Ramzanali Fazel: biografia e opere¹⁵

Shirin Ramzanali Fazel nasce a Mogadiscio nel 1953 nel periodo dell'AFIS. Il padre, di nazionalità pakistana, è funzionario presso una banca inglese e nel 1947 si trasferisce per lavoro a Mogadiscio dove conosce la madre della scrittrice, di nazionalità somala. Grazie alla condizione agiata della famiglia, Ramzanali Fazel frequenta la scuola italiana di Mogadiscio, che in quel periodo rappresenta l'istituto di istruzione più prestigioso della città. Alla fine degli anni Sessanta sposa un cittadino italiano di origine italo-somala che lavora presso una grande azienda italiana di Mogadiscio. Con la salita al potere di Siyaad Barre e la decisione del nuovo governo di nazionalizzare banche e industrie e di non rinnovare il permesso di lavoro ai cittadini stranieri, nel 1971 la scrittrice e il marito decidono di trasferirsi in Italia, prima a Novara poi a Vicenza. Dal 1971 al 1996 Ramzanali Fazel vive il suo primo lungo periodo italiano, intervallato da esperienze di soggiorno in Zambia, Arabia Saudita e Stati Uniti. Nel 1996 si trasferisce in Kenya, dove vive fino al 2004, per poi stabilirsi di nuovo in Italia, questa volta a Carmignano di Brenta, in provincia di Padova, dove risiede una delle sue due figlie. Nel 2010 termina il suo secondo periodo italiano e si trasferisce definitivamente a Birmingham, nel Regno Unito. Tuttavia, dal 2010 a oggi la scrittrice vive tra Inghilterra e Italia, dove ha mantenuto la sua abitazione, e dal 2016 alterna ai due paesi europei lunghi soggiorni in Malesia e in Tunisia.

L'esperienza transnazionale e transculturale¹⁶ ha dunque sempre caratterizzato la vita della scrittrice, non solo per il trasferimento dalla Somalia all'Italia, ma anche per i numerosi soggiorni all'estero. Così, come racconta la stessa Ramzanali Fazel¹⁷, il plurilinguismo è un aspetto determinante della sua produzione letteraria: italiano, somalo, arabo, swahili e inglese, per motivi diversi, sono lingue presenti¹⁸. Non è un caso, infatti, che la scrittrice abbia pubblicato in inglese, oltre a numerosi contributi, una raccolta di poesie (*I Suckled Sweetness* nel 2020) e che abbia deciso di autotradurre dall'italiano gran parte dei suoi romanzi¹⁹. In questo contesto, però, ci soffermiamo sulla produzione scritta in italiano.

¹⁴ Nelle fasi storiche precedenti, quelle dell'AFIS e del regime di Siyaad Barre, il flusso migratorio dalla Somalia è diretto prevalentemente in Italia. Con lo scoppio della guerra civile il fenomeno della diaspora somala cresce e si dirige perlopiù in Europa, Nord America, Oceania e Sud Africa. Oggi la comunità internazionale somala è tra le più numerose al mondo e conta più di 2 milioni di persone, oltre il 10% della popolazione.

¹⁵ Ringrazio Shirin Ramzanali Fazel per le dettagliate informazioni sulla sua biografia.

¹⁶ Sulla definizione di *letteratura transculturale italoфона* si rimanda a Bartoli Kucher (2019).

¹⁷ Si veda il Multi (Museo multimediale della lingua italiana: percorso "Come si è diffusa la lingua italiana nel mondo?", tappa "Ex colonie", schermata "Letteratura postcoloniale in Italia"): <https://multi.unipv.it/it/percorso/lingua-italiana-nel-mondo/?sectionId=s18>.

¹⁸ Sul plurilinguismo in *Griot Fulër* di Luigi Dadina e Mandiaye N'Diaye (1994), *I sessanta nomi dell'amore* di Tahar Lamri, (2006) e *Il tempo dalla mia parte* di Mohamed Ba (2013), si rimanda a Piro (2013).

¹⁹ Sull'importanza dell'autotraduzione come riscrittura nell'opera letteraria di Shirin Ramzanali Fazel si rimanda a Pingitore (2023).

Il primo romanzo, *Lontano da Mogadiscio*, pubblicato per la prima volta nel 1994, è un racconto autobiografico, considerato una pietra miliare della letteratura postcoloniale italiana, e non solo, per tre motivi fondamentali: contribuisce alla decolonizzazione culturale in un Paese che ha enormi difficoltà a fare i conti con il passato coloniale; è una delle prime testimonianze di una persona con la pelle nera che vive in Italia dagli anni Settanta agli anni 2000; racconta la devastazione di Mogadiscio nei primi anni della guerra civile somala, iniziata nel 1991 (cfr. Brioni, 2017a: 159).

Il secondo romanzo, *Nuove sull'equatore. Gli italiani dimenticati. Una storia*, la cui prima edizione risale al 2010, affronta il tema della condizione dei meticci, figli di famiglie miste, riconosciuti con difficoltà dalla società italiana e, dunque, emblema della rimozione del passato coloniale e della sua eredità (cfr. Brioni, 2017b: 207-216).

Nel corso della sua attività di scrittrice Ramzanali Fazel ha pubblicato anche racconti e poesie, la cui prima raccolta in lingua inglese, *Wings*, è stata pubblicata nel 2017 e autotradotta in italiano nel 2018 con il titolo *Ali spezzate*. Nel passaggio dall'inglese all'italiano, l'autrice compie una riscrittura manifestando una frattura traumatica legata sia alla lingua sia all'esperienza della diaspora (cfr. Paci 2018: V-VII).

Risale, invece, al 2020 la pubblicazione di *Scrivere di Islam. Raccontare la diaspora*, un saggio scritto con Simone Brioni, in cui l'autrice riflette, dal suo punto di vista di donna italiana e musulmana che ha vissuto in Italia e in Inghilterra, sui temi della discriminazione religiosa, del razzismo e della islamofobia.

Nel suo ultimo romanzo, *Profumo di Uunsi*, uscito nel 2023, Ramzanali Fazel torna alla narrazione autobiografica raccontando esperienze vissute tra Somalia, Italia, Inghilterra, Kuala Lumpur e Tunisia, «con una bussola emozionale che però punta sempre verso Mogadiscio: città ricca di profumi e suoni ma anche di cicatrici» (Mancosu, 2023: 87).

3. IL SOMALO E I SOMALISMI DI SHIRIN RAMZANALI FAZEL²⁰

3.1. *Af-Soomaaliga* 'la lingua somala'

L'etnonimo²¹ *somali* (*Soomaali* nell'ortografia standard del somalo) indica le popolazioni che abitano le pianure orientali del Corno d'Africa, inclusa l'area costiera da Gibuti al confine tra Somalia e Kenya (cfr. Tosco, 2012: 263). L'*af-Soomaaliga* non è solo la L1 dei somali che abitano nei confini della Somalia Federale e del Somaliland, ma anche di popolazioni che vivono in alcuni territori della Repubblica del Gibuti, nella regione somala dell'Etiopia e nel nord-est del Kenya (ivi: 264). Inoltre, come si è già sottolineato (§ 2.3.), a seguito della diaspora somala, esiste una numerosa comunità internazionale di somalofoni, in particolare in Europa, nei paesi arabi, in Australia e nel Nord America.

La lingua somala appartiene al ramo delle lingue cuscitiche orientali, un sottogruppo delle lingue cuscitiche, appartenenti a loro volta alle lingue afro-asiatiche (ivi: 264-265). Il termine *soomaali* 'somalo' (o *af-Soomaaliga* 'lingua somala') si riferisce a due cose diverse che non devono essere confuse:

- (a) la lingua somala scritta e la relativa *koiné* parlata;
- (b) i dialetti del somalo settentrionale e le varietà più vicine (cfr. Banti, 2013: 185).

²⁰ Ringrazio Giorgio Banti, Martin Orwin e Mauro Tosco per la rilettura dei paragrafi 3.1, 3.2 e 3.3 e per le fondamentali indicazioni sulla lingua somala.

²¹ Sulle forme dell'etnonimo attestate nei resoconti di viaggio di missionari ed esploratori di italiani tra il 1850 e il 1890 si rimanda a Revelli (2023). Ringrazio Luisa Revelli per la rilettura dell'articolo e per le osservazioni ricevute.

Nel gruppo della lingua somala rientrano i seguenti sottogruppi:

- (1.a) i dialetti del somalo settentrionale parlati a Gibuti, nel Somaliland e nelle regioni settentrionali della Somalia Federale, nell'Etiopia orientale e meridionale, nel Kenya nord-occidentale e nelle regioni adiacenti della Somalia meridionale, a ovest del fiume Giuba (circa 14 milioni di parlanti con il sottogruppo del Benadir);
- (1.b.) i dialetti del Benadir diffusi in Somalia dalle aree meridionali del Mudug alla sponda occidentale del fiume Uebi Scebeli e nell'area di Merca (circa 14 milioni di parlanti con il sottogruppo dei dialetti del somalo settentrionale) (*ibidem*);
- (1.c.) i cosiddetti dialetti ashraaf di numerose famiglie di Mogadiscio, Merca e altri piccoli insediamenti lungo la costa;
- (2.) i dialetti maay usati da almeno 2 milioni di allevatori e agricoltori nell'area fluviale della Somalia da Wanle Weyn alla sponda occidentale del fiume Giuba;
- (3.a.) il gruppo eterogeneo dei dialetti dighil²², parlati da circa 130 mila allevatori e agricoltori, in parte nella stessa regione dei dialetti maay, dall'Etiopia alla foce del fiume Giuba;
- (3.b.) i dialetti boni usati da circa 8 mila cacciatori dalla punta meridionale della Somalia alla sponda orientale del fiume Tana nel Kenya sud-orientale;
- (4.) il rendille, parlato da circa 35 mila agricoltori tra Marsabit e il lago Turkana nel Kenya settentrionale (*ivi*: 186)²³.

3.2. Il somalo scritto

La presenza araba sulle coste della Somalia risale già al VII secolo d.C. e si espande rapidamente nei secoli successivi; non sorprende, pertanto, che le prime testimonianze scritte in Somalia siano in lingua araba, soprattutto nel dominio della religione (ma anche della diplomazia e della storia) per la rapida diffusione dell'Islam (cfr. Banti, 1988: 21). Così, per molti secoli, l'arabo resta l'unica lingua usata per la scrittura. Tra il XVIII e il XIX secolo, però, nel contesto di una politica islamica incline a diffondere l'uso delle lingue locali in Africa Orientale, si riscontrano alcuni tentativi di scrittura del somalo in grafia araba, tra i più rilevanti quello del proselitista religioso Sheekh Aweys (o Awees) Maxamed Baraawi (*ibidem*). Nella prima metà del Novecento si diffondono altri sistemi di scrittura in somalo, alcuni radicalmente diversi da quelli in grafia araba, come la *cismaaniya*²⁴, che prende il nome dal suo inventore, l'intellettuale Cusmaan (o Cismaan) Yuusuf Keenadiid (*ibidem*)²⁵. Negli anni Cinquanta, a causa dei problemi relativi all'uso della scrittura araba e di quella *cismaaniya*, alcuni studiosi propongono un sistema di scrittura fondato sull'alfabeto latino (*ibidem*).

Dunque, nell'anno dell'indipendenza, il 1960, i somali si ritrovano divisi di fronte alla scelta del sistema di scrittura ufficiale: tra scrittura a base araba, quella *cismaaniya*, e quella latina (*ibidem*). La delicata controversia si risolve il 21 ottobre del 1972, nella fase della somalizzazione del sistema di istruzione operata dal governo di Siyaad Barre, quando si propende per un sistema di scrittura latino (*ibidem*).

²² Sui dialetti dighil e, in generale, sui gruppi dialettali in Somalia si veda Lamberti (1986).

²³ Maay, boni e rendille possono essere considerate anche lingue separate. Il maay è riconosciuto come variante del somalo nella costituzione attuale.

²⁴ In grafia italianizzante *osmània*.

²⁵ Per un approfondimento sui diversi sistemi di scrittura del somalo prima dell'introduzione dell'alfabeto latino, si rimanda a Tosco (2010).

3.3. Il criterio di raccolta dei somalismi e alcune regole grammaticali relative ai sostantivi in somalo

Prima di descrivere il glossario e di presentare le peculiarità dei somalismi raccolti fin qui nell'opera letteraria di Shirin Ramzanali Fazel, si elencano le categorie qui escluse.

1. Toponimi e antroponimi che, come è noto, richiedono strumenti lessicografici e/o cartografici specifici.
2. Forestierismi non entrati nel somalo.
3. Prestiti da lingue straniere (arabo, inglese, italiano, swahili, hindi, ecc.) che, sebbene in molti casi siano persino entrati nei dizionari somali, presentano forme simili, se non uguali, a quelle delle lingue di provenienza. Per esempio molti arabismi nel campo semantico della religione musulmana come *alxamdulillaab* o *alxamdulillaabi*²⁶ (forme nel corpus: *Abamdullilab*/*Alhamdulillab*/*Alhamdulillabi*) oppure il termine arabo *qabiil*²⁷, usato in alternativa alla variante somala *tol*, per indicare l'unità principale della società somala, la tribù. Un'indagine differenziata, sempre nell'ambito degli studi di Linguistica italiana, richiederanno invece gli italianismi del corpus, risalenti perlopiù al periodo coloniale ed entrati, nella maggior parte dei casi, negli strumenti lessicografici di riferimento²⁸.
4. Somalismi complessi, che necessitano di analisi morfosintattiche più dettagliate, come locuzioni verbali, sintagmi preposizionali, dittologie, reduplicazioni, ecc.
5. Somalismi con classe grammaticale di aggettivo²⁹, avverbio, esclamativo, particella, pronomi e verbo.

Pertanto, il glossario è composto solo da sostantivi in somalo, a prescindere dalla funzione grammaticale che assumono nel contesto della lingua italiana.

In somalo³⁰ i sostantivi possiedono una grande varietà morfologica e morfosintattica, non solo per la presenza di sette declinazioni con relative desinenze ed eccezioni, ma soprattutto per le diverse funzioni grammaticali che assumono con l'aggiunta di suffissi. Tra queste vi sono i quattro casi (assoluto, soggetto, genitivo e vocativo)³¹, l'articolo determinativo, i dimostrativi e i possessivi. Con lo scopo di rendere leggibili le voci del DSI riportate nel glossario, si descrivono qui alcune caratteristiche delle declinazioni in somalo. Per quanto riguarda, invece, le altre funzioni grammaticali citate (tra cui l'articolo determinativo e il possessivo postposti come suffissi), sono segnalate nei pochi casi in cui ricorrono.

In somalo esistono, dunque, sette declinazioni. I sostantivi appartenenti a una specifica declinazione presentano le seguenti proprietà comuni: il modo in cui si forma il plurale, il genere del plurale (che grammaticalmente, nei casi di animali o persone, non sempre segue il genere del referente) e la melodia tonale (cfr. Orwin, 2015: 31-32).

Nella prima declinazione, caratterizzata perlopiù da nomi femminili al singolare e sempre da nomi maschili al plurale, la forma al singolare non termina mai in *-o* e aggiunge

²⁶ *Alxamdulillayso* (s.v. DSI-1985) è un verbo derivato dall'espressione coranica *alhamdu lillab(i)* 'sia lode a Dio' (lett. 'la lode è di Dio'), scritta in somalo nelle forme *alxamdulillaab* o *alxamdulillaabi*, di cui si è diffuso l'uso comune come esclamazione o interiezione.

²⁷ S.v. DSI-1985: *qabiil* n.m. (-llo, f. o qabaa'il, m.) – Tribù, clan, cabila, vr. qabiilo.

²⁸ Sugli italianismi nelle lingue delle ex colonie italiane del Corno d'Africa si rimanda a Banti e Vergari (2008) e a Tosco (2024).

²⁹ Sull'esistenza della classe grammaticale degli aggettivi in somalo ci sono pareri discordanti tra gli studiosi. Per alcuni gli aggettivi dal punto di vista grammaticale non esistono e la loro funzione è assunta da una classe speciale di verbi.

³⁰ I riferimenti alla grammatica somala, compresi gli esempi, sono tratti dal manuale di Martin Orwin, *Colloquial Somali: A Complete Language Course* (2015).

³¹ Non sempre per la formazione dei casi si aggiunge un suffisso.

la -o per la formazione del plurale: es. n.f. *naag*³² ‘donna’, n.m.pl. *naago* ‘donne’. Se la forma al singolare termina in -i aggiunge il suffisso -yo al plurale: es. n.m. *guri*³³ ‘casa’, n.m.pl. *guryo* ‘case’ (ivi: 32-33).

Nella seconda declinazione, caratterizzata perlopiù da nomi maschili al singolare e sempre da nomi femminili al plurale, la forma al singolare nella maggior parte dei casi non termina in -e e aggiunge una -o al plurale. Se il singolare termina in -i, il plurale si forma con l’aggiunta di -yo: es. n.m. *tagsi*³⁴ un ‘taxi’, n.f.pl. *tagsiyo* più ‘taxi’. Se la forma al singolare termina con una consonante gutturale, con -j o con -s, al plurale si aggiunge sempre -yo: es. n.m. *nacas*³⁵ ‘stupido’, n.f.pl. *nacasyo* ‘stupidi’. Se la forma al singolare termina con una di queste consonanti (-b, -d, -dh, -r, -l o -n), nella forma al plurale avviene il raddoppiamento della consonante: es. n.m. *albaab*³⁶ ‘porta’, n.f.pl. *albaabbo* ‘porte’. Infine, quando il singolare termina con una -n, la forma al plurale potrebbe presentare una -m con la geminazione consonantica: es. n.m. *inan*³⁷ ‘ragazzo’, n.f.pl. *inammo* ‘ragazzi’ (ivi: 33-34).

La terza declinazione comprende nomi maschili e nomi femminili al singolare, mentre al plurale i nomi, tutti maschili, perdono la vocale finale del singolare e aggiungono una -o con la possibilità di ulteriori mutamenti fonologici. Talvolta, nel passaggio dal singolare al plurale, la consonante finale cambia perché il suono della forma base è diverso da quello che appare nella sillaba finale della forma al singolare: es. n.m. *ilig*³⁸ ‘dente’, n.m.pl. *ilko* ‘denti’ (ivi: 35).

Nella quarta declinazione, composta solo da nomi maschili sia al singolare sia al plurale, la forma al singolare, che presenta una sillaba finale terminante con consonante, al plurale aggiunge una -a seguita da una consonante che raddoppia l’ultima della forma al singolare: es. n.m. *af*³⁹ ‘bocca, lingua’, n.m.pl. *afaf* ‘bocche, lingue’. Fanno eccezione solo i nomi al singolare che terminano in -n che, nella formazione del plurale, subiscono la trasformazione della -n in -m: es. n.m. *nin* ‘uomo’, n.m.pl. *niman* ‘uomini’ (ivi: 47).

La quinta declinazione comprende al singolare nomi maschili che al plurale diventano femminili cambiando soltanto la melodia tonale. Le differenze tonali sono presenti solo nella lingua parlata, mentre la diversità di genere si recupera dal contesto nella lingua scritta: es. n.m. *mádax*⁴⁰ ‘testa’, n.f.pl. *madáx* ‘teste’⁴¹. Come si evince dal caso di *madax*, in somalo ci sono alcuni nomi che appartengono a più declinazioni e, pertanto, presentano diverse forme al plurale, opportunamente segnalate nei dizionari (ivi: 48).

Nella sesta declinazione, caratterizzata sempre da nomi femminili al singolare e maschili al plurale, la forma al singolare termina con una -o, mentre la forma al plurale aggiunge -oyin: es. n.f. *hooyo* ‘madre’ (s.v. glos.), n.m.pl. *hooyooyin* ‘madri’ (ivi: 58).

Infine, la settima e ultima declinazione comprende sempre nomi maschili al singolare e femminili al plurale. La forma al singolare termina in -e, mentre la forma al plurale perde

³² S.v. DSI-1985: *naag* n.f. (-go, m.) – 1. Donna. 2. N.tayda, n.taada, ecc.: mia moglie, tua moglie, ecc.

³³ S.v. DSI-1985: *guri* 1 n.m. – 1. (-ryo, m.) Abitazione, casa. 2. Immunità dopo una malattia.

³⁴ S.v. DSI-1985: *tagsi* n.m. – 1. vr. taksi. (-iyo, f.) Taxi, tassì. 2. vr. di tagsasho.

³⁵ S.v. DSI-1985: *nacas* n.m. (-so, m. o -syo, f. o nacas, f.) Sciocco, stupido, imbecille, cretino.

³⁶ S.v. DSI-1985: *albaab* n.m. (-bbo o -byo, f.) – Porta; portone, cancello.

³⁷ S.v. DSI-1985: *inan* 1 n.m. (-ammo, f.) – 1. Ragazzo, giovanetto. 2. Figlio. 3. vr. di iran.

³⁸ S.v. DSI-1985: *ilig* n.m. (-lko, m.) – Dente.

³⁹ S.v. DSI-1985: *af* n.m. (afaf, m.) – 1. Bocca. Af la’: avere un difetto alla bocca. 2. Lingua, linguaggio. Af maldahan: linguaggio figurato od oscuro. Af qalaad: lingua incomprensibile, lingua straniera. 3. Lama, filo di una lama. 4. Punta (di freccia, coltello, bastone, ecc.). 5. Imboccatura, apertura. 6. Foce (di fiume).

⁴⁰ S.v. DSI-1985: *madax* 1 n.m. (-xyo, f.) – 1. Testa; capo. M. iyo manjo: da cima a fondo. 2. Cervello; mente; intelligenza. 3. Capitolo; titolo (ad es. di un bilancio). 4. Gruppo; reparto. 5. Nuvola ricca di pioggia (vista di lontano).

⁴¹ Gli accenti, non presenti nella grafia somala, sono stati inseriti in maniera arbitraria per segnalare i toni alti.

la *-e* e aggiunge il suffisso *-ayaa*: es. n.m. *aabbe*⁴² ‘padre’, n.f.pl. *aabbayaal* ‘padri’. Questa declinazione presenta due eccezioni: *biyo* ‘acqua’ (s.v. glos.) e *oday*⁴³ ‘anziano’ (ivi: 59).

3.4. *Sul glossario*

Il glossario riporta 84 lemmi, in ordine alfabetico somalo da *abbayee* ‘sorella’ a *xahmad* ‘dolce somalo fatto con burro, zucchero e sostanze amidacee’, redatti in base ai seguenti criteri: voce riscontrata negli strumenti lessicografici della lingua somala, eventuale campo semantico, forma attestata, classe grammaticale, definizione nel testo, modalità esplicativa, fonte del corpus, pagina e contesto. L’aspetto grafico⁴⁴ delle forme attestate non è stato criterio di distinzione perché tutti i somalismi del corpus, senza eccezioni, appaiono in corsivo.

3.4.1. *Il corpus di riferimento e le sigle bibliografiche*

Come già anticipato (§ 1), il corpus di riferimento è composto dai tre romanzi (*Lontano da Mogadiscio*, *Nuove sull’equatore* e *Profumo di Unsi*) e dalla raccolta di poesie *Ali spezzate*. Per le sigle bibliografiche, il criterio individuato esplicita l’anno di pubblicazione dell’edizione di riferimento, di cui si riportano pagina e contesto per ogni attestazione, e allo stesso tempo segue l’ordine cronologico delle prime edizioni. Così, per i primi due romanzi, *Lontano da Mogadiscio* e *Nuove sull’Equatore*, pubblicati rispettivamente per la prima volta nel 1994 e nel 2010, sono state scelte le sigle bibliografiche *2017a* e *2017b*, perché le edizioni di riferimento (la sesta per il primo e la terza per il secondo) risalgono entrambe al 2017. Per quanto riguarda le altre due opere, pubblicate in una sola edizione, *2018* è la sigla della raccolta di poesie autotradotta in italiano, *Ali spezzate*, e *2023* quella dell’ultimo romanzo, *Profumo di Unsi*.

3.4.2. *Strumenti lessicografici della lingua somala, campo semantico, forma nel testo e classe grammaticale*

Le forme riscontrate nel corpus sono state lemmatizzate in base alle voci verificate nel *Dizionario Somalo Italiano* (DSI) del 1985⁴⁵, riportate per esteso al di sotto del lemma, e

⁴² S.v. DSI-1985: *aabbe* n. m. (-bayaal, m. of.) – 1. Padre. 2. Il pl. anche: antenati.

⁴³ S.v. DSI-1985: *oday* n. m. (-yaal, m. o f.) – Anziano, vecchio; antenato; responsabile.

⁴⁴ Sugli aspetti grafici dei forestierismi si rimanda a Negro (2015) e Ferrari (2023).

⁴⁵ Il *Dizionario Somalo-Italiano*, pubblicato nel 1985 e finanziato nell’ambito dei programmi di Cooperazione allo sviluppo del Ministero degli Affari Esteri italiano con il Ministero dell’Istruzione Superiore somalo, è stato realizzato sotto gli auspici accademici degli atenei Jaamacadda Ummadda Soomaaliyeed, Akademiyada Cilmiga Fanka Iyo Suugaanta e Università degli Studi di Roma “La Sapienza”. Alla realizzazione del dizionario hanno collaborato numerosi studiosi, tra cui Francesco Agostini, Annarita Puglielli e Ciise Moxamed Siyaad come caporedattori e Roberto Ajello, Giorgio Banti, Biancamaria Bruno, Luisa Maffi e Bruno Panza come redattori. Ancora oggi il DSI è considerato uno strumento lessicografico di grande rilievo nel panorama internazionale degli studi sulla lingua somala.

verificate nel Dizionario Italiano Somalo (DIS) del 1988⁴⁶ e nel dizionario monolingue somalo *Qaamuuska af-Soomaaliga* (QAS) del 2012⁴⁷.

Alla voce del DSI segue a capo l'eventuale indicazione di uno tra i seguenti ambiti semantici: abbigliamento (abbigl.), botanica (bot.), famiglia (famil.), gastronomia (gastr.), religione (rel.) e zoologia (zool.)⁴⁸.

Dopo un a capo, si riporta la prima forma di attestazione nel corpus con la classe grammaticale. La forma può essere uguale al lemma oppure diversa per ragioni di natura fonologica, morfologica o morfosintattica (§ 4). Tutte le varianti nuove delle forme attestate sono in corsivo e in ordine di apparizione da 2017a a 2023.

In relazione alla classe grammaticale, le forme attestate sono perlopiù sostantivi, come tutte le relative voci in somalo (§ 3.3), di cui si specifica sia il genere, maschile (m.) o femminile (f.), sia il numero, plurale (pl.) se non singolare. Se nel contesto non sono stati individuati elementi grammaticali per identificare con certezza il genere del somalismo, si riporta la classe grammaticale generica di nome (n.). Per l'individuazione della classe grammaticale dei somalismi non sono stati presi in considerazione il genere e il numero dell'eventuale traduzione in italiano, ma solo la presenza di articoli, aggettivi o altri elementi grammaticali sintatticamente legati alla forma attestata. Come per le forme, anche per le classi grammaticali vale il principio di riportare la marca successiva solo quando si distingue da quella precedente.

3.4.3. Definizione nel testo, modalità esplicativa

L'eventuale definizione (traduzione o significato) del somalismo, riportata nel testo, segue nel glossario la classe grammaticale e la forma attestata. La definizione può essere riportata tramite diverse modalità esplicative⁴⁹ che, nel caso di Ramzanali Fazel, sono principalmente tre: la *traduzione nel testo* (trad. nel testo), il *glossario* (glos.) e il *soccorso nel contesto* (socc. nel cont.). *Traduzione nel testo* denota che la traduzione o la spiegazione è parte integrante del testo, *glossario* segnala la presenza di un vocabolarietto finale e *soccorso nel contesto* indica che il soccorso esplicito è sostituito dal contesto, sufficiente per la comprensione del significato o, perlomeno, del campo semantico di appartenenza⁵⁰.

Tornando al glossario, alla classe grammaticale segue la definizione nel testo, riportata tra apici, e la modalità esplicativa. In entrambi i casi, come per tutti gli altri, non si ripetono quando sono uguali a quelle precedenti.

⁴⁶ Il Dizionario Italiano Somalo (DIS) è un rovesciamento ampliato del DSI e, come quest'ultimo, è un'opera lessicale intrapresa nell'ambito del progetto Studi Somali, avviato nel 1977-78. Alla sua realizzazione hanno contribuito numerosi studiosi: Annarita Puglielli come caporedattrice e Cabdinassir Sheekh Maxamed, Cabdalla Cumar Mansuur, Axmed Cabdullaahi Axmed e Giorgio Banti come redattori. Alla prima edizione del 1988, pubblicata da Carocci con un contributo del Consiglio Nazionale delle Ricerche, seguono due edizioni di Carocci "Lingue e Letterature": la prima del 2010 e la seconda, quella di cui si dispone, del 2019.

⁴⁷ Il dizionario monolingue somalo *Qaamuuska af-Soomaaliga*, pubblicato nel 2012, è stato curato da Annarita Puglielli (anche coordinatrice scientifica del progetto) e Cabdalla Cumar Mansuur. L'importante progetto lessicografico ha coinvolto numerosi studiosi somali e italiani, tra cui Giorgio Banti.

⁴⁸ Sui campi semantici dei forestierismi nella letteratura italiana della migrazione si rimanda a Perrone (2009), Ricci (2009, 2015 e 2019) e Ferrari (2022 e 2023).

⁴⁹ Si veda in proposito Negro (2015), Ricci (2015) e Ferrari (2022, 2023).

⁵⁰ In questo studio, diversamente da Negro (2015) e Ferrari (2023), *parentesi esplicativa*, *traduzione mimetizzata* e *traduzione mimetizzata "collaborativa"* non sono distinte e rientrano nel caso generale della *traduzione nel testo*. Per quanto riguarda, invece, le modalità esplicative della *nota a piè di pagina* e della mancanza di soccorso (*nessun soccorso*), non ci sono casi riscontrati nel corpus di riferimento.

3.4.3. Fonte del corpus, pagina e contesto

La fonte del corpus, la pagina e il contesto di attestazione sono gli ultimi tre criteri di redazione del glossario e, dal punto di vista redazionale, presentano sia una dimensione minore del carattere sia un rientro, a sinistra e a destra, nel paragrafo.

Le sigle bibliografiche sono sempre in ordine di pubblicazione delle opere, da 2017a (*Lontano da Mogadiscio*) a 2023 (*Profumo di Uunsi*), scandendo così anche l'ordine di apparizione delle forme attestate. La sigla non ricorre quando è uguale alla precedente, a differenza della pagina e del contesto che si ripetono sempre.

Le pagine sono indicate tra parentesi.

Per quanto riguarda i contesti, il criterio di scelta è stato più qualitativo che quantitativo: a seconda del caso si è riportato il contesto con le indicazioni necessarie per definire il campo semantico del somalismo, soprattutto in mancanza di una traduzione nel testo o di un glossario finale (*soccorso nel contesto*).

4. CONCLUSIONI: PECULIARITÀ DEI SOMALISMI DI SHIRIN RAMZANALI FAZEL RACCOLTI

Come si è visto (§ 2.3.), Shirin Ramzanali Fazel ha appreso il somalo come L1 usando nel contesto familiare e sociale di Mogadiscio, fino ai diciotto anni, dal 1953 al 1971; tuttavia, avendo frequentato le scuole italiane, la scrittrice non ha mai studiato in somalo e la sua lingua scolastica è stata l'italiano. Tanto meno, nel periodo storico in cui ha vissuto in Somalia, Shirin avrebbe potuto studiare il somalo scritto che nasce in maniera ufficiale solo nel 1972 con la scelta dell'alfabeto latino. Non è un caso, dunque, che negli anni successivi, quelli della diaspora e della produzione letteraria, l'autrice avverta l'esigenza di studiare la *lingua materna*⁵¹ per approfondire le sue radici somale.

Questa premessa aiuta a comprendere le varianti grafiche delle forme attestate che in ben trentuno lemmi divergono dall'ortografia del somalo comune⁵² indicata nelle voci del DSI (*argaggixiso*, *aroos*, *basbaas*, *beenley*, *biyo*, *bur*, *burjiko*, *cambuulo*, *canjeelo*, *ceeb*, *cillaan*, *dagaal*, *diric*, *gabbar*, *gambar*, *garbasaar*, *googgaarad*, *gu'*, *guntiino*, *istun*, *janaaso*, *luubaan*, *mooryaan*, *sabaayad*, *sambuusi*, *sheekasheeko*, *shuko*, *soomaali*, *soomaalinnimo*, *uunsi* e *xalwad*). In molti casi la scrittrice oscilla tra ortografia somala e ortografia italianizzante. In altri usa una variante registrata anche nelle fonti lessicografiche del somalo, come *abbaayo* 'sorella', variante di *abbaaye*, o *bariis* 'riso', variante di *bariid*. In altri ancora, invece, sceglie la forma del nome con l'articolo determinativo posposto come suffisso, per esempio *aroska* n.m. 'il matrimonio' (forma lemmatizzata senza articolo *aroos* 'matrimonio'), oppure *badda* n.f. 'il mare' (forma senza articolo determinativo posposto *bad* 'mare')⁵³.

⁵¹ Nel caso di Shirin Ramzanali Fazel il somalo non è l'unica L1, pertanto qui con *lingua materna* si vuole mettere in evidenza anche il valore affettivo di questa lingua per la relazione con la madre, di nazionalità somala. Tuttavia, come ha sottolineato Bonfiglio (2010), il concetto di *lingua materna*, con il suo retroterra ideologico, presenta molte ambiguità.

⁵² Secondo gli studi di Banti (2024), a cui si rimanda per un approfondimento, si evita l'uso del termine "somalo standard". Nei paesi di lingua somala (Somalia Federale, Somaliland, Djibouti, regione somala dell'Etiopia e Kenya nordorientale), l'ortografia presenta significative variazioni, poiché la tradizione della lingua scritta non è ancora consolidata, rendendo il somalo una lingua non rigorosamente standardizzata. In alternativa, Afrax (2018) propone *luuqadda dbexe* 'lingua media', mentre Cabdalla Cumar Mansuur (2021) usa *af Soomaaliga guud* 'somalo generale'; inoltre, sta guadagnando terreno l'uso di *Common Somali* o 'somalo comune'. Per un approfondimento sul somalo come *Pluricentric Language*, si veda Nilsson (2018).

⁵³ In somalo l'articolo determinativo non è un'altra parola che si posiziona prima del nome, come in italiano, ma un suffisso del nome che comincia con *-k* per i nomi maschili e con *-t* per i nomi femminili (Orwin, 2015: 42-45), come negli esempi citati.

Anche in relazione alla classe grammaticale che i somalismi assumono nel contesto italiano, si nota un'oscillazione rispetto alle voci registrate nelle fonti lessicografiche del somalo. In molti casi non è possibile definire con certezza la classe grammaticale del somalismo, perché mancano gli indizi morfosintattici, non sostituibili dalle eventuali traduzioni in italiano che, per l'appunto, indicano il genere in italiano e non in somalo. In molti casi la scrittrice cambia il genere, talvolta adeguandolo al contesto italiano, come nelle forme della voce *burjiko* 'braciere', femminile in somalo e maschile in italiano. In casi meno frequenti, soprattutto in relazione ai termini culturospecifici, il somalismo mantiene il genere dell'originale somalo, come nella voce *googgaarad* 'sottogonna', femminile sia in somalo sia nella forma *gorgorad* attestata in *Profumo di Uunsi*.

Per quanto riguarda gli ambiti semantici e le frequenze d'uso, i somalismi più attestati sono quelli che appartengono al campo semantico della famiglia. Non è un caso che *booyo* 'madre' sia di gran lunga il somalismo più frequente (52 att.) e che *ayeeyo* 'nonna' (8 att.) e *abbaaye* 'sorella' (6 att.) presentino comunque un numero considerevole di ricorrenze. Per motivi analoghi sono molto frequenti anche i somalismi relativi agli ambiti semantici dell'abbigliamento e della gastronomia che evocano referenti culturospecifici della Somalia. Per il vestiario le forme più attestate sono *diric* 'largo abito femminile di stoffa sottile' (15 att.), *guntiino* 'futa femminile' (14 att.), *garbaasar* 'scialle femminile molto leggero' (13 att.) e *baati* 'tipo di stoffa colorata' (7 att.). Per la gastronomia, invece, quelle più ricorrenti sono *canjeelo* 'tipo di frittella' (6 att.), *sambuusi* 'involtini triangolari di pasta sfoglia' (5 att.), *muufo* 'focaccia schiacciata' (5 att.) e *cambuulo* 'pietanza di legumi' (4 att.). Attraverso l'uso ricorrente di questi somalismi, nell'ottica nostalgica e struggente della diaspora, la scrittrice evoca ricordi sinestetici della sua infanzia e giovinezza a Mogadiscio, distanti ormai sia nel tempo sia nello spazio.

Altrettanto rilevanti sono le differenze riscontrate nelle modalità esplicative che la scrittrice, di volta in volta, sceglie per riportare o meno la traduzione o il significato dei somalismi. Il romanzo *Nuvole sull'Equatore*, diversamente dalle altre opere del corpus, presenta un glossario finale con le definizioni di tutti (o quasi) i somalismi introdotti nel testo. Nelle altre opere prevale la definizione nel testo, con l'eccezione dell'ultimo romanzo, *Profumo di Uunsi*, nel quale la scrittrice sceglie spesso di far dialogare la lingua somala con quella italiana senza la mediazione di una traduzione, ma dando in soccorso al lettore alcuni elementi nel testo. La scelta sembra configurarsi come una rivendicazione del plurilinguismo proprio di una letteratura consapevolmente transnazionale, in cui la contaminazione costituisce il presupposto fondamentale di ogni forma di contatto culturale e linguistico.

5. GLOSSARIO DEI SOMALISMI DI SHIRIN RAMZANALI FAZEL

ABBREVIAZIONI

abbigl. = abbigliamento	f. = femminile	pl. = plurale
att. = attestazione,	famil. = famiglia, familiare	pv. = predicativo
attestazioni	gastr. = gastronomia	rel. = religione
av. = avverbiale	glos. = glossario	trad. = traduzione
avv. = avverbio	lett. = letteralmente	s.v. = sub voce
bot. = botanica	m. = maschile	socc. = soccorso
co. = collettivo	n. = nome	vr. = variante
cont. = contesto	nv. = nome verbale	zool. = zoologia

abbaaye

DSI-1985: n.f. (-yaaal, m. o f.) - Sorella (anche in senso affettivo o religioso), vr. abbaay, abbaayo.

famil.

abaayo, n.f., 'sorella', trad. nel testo

2017a (128) Mi torna in mente la frase che mi disse, tra un sorriso e una smorfia: “*Abaayo*, sorella, venendo in Europa sono etichettata come: donna, donna nera, donna mussulmana, rifugiata”.

2023 (15) Le chiedo: “*Abaayo* - sorella, chi se lo immaginava che noi due ragazzine di Muqdisho un giorno ci saremmo ritrovate in un paese così lontano?”.

(34) *Abaayo* si pronuncia lieve come il battito di ali di una farfalla.

(34) Io sono figlia unica, ma non mi sono mai sentita sola a Muqdisho. Sono cresciuta con intorno tante *abaayo*.

(34) Le mie *abaayo* catapultate in terre straniere a cercare rifugio.

(35) Così ritrovo le mie *abaayo* che vivono a Londra, Cairo, Jeddah, Melbourne, Amsterdam, Buffalo NY. ... e l'elenco non si ferma qui.

abti

DSI-1985: n.m. (-iyo, f., o -iyaal, m. o f.) – Zio materno.

famil.

abti, n.m.pl., 'zii', trad. nel testo

2018 (3) Come hooyo una madre tu mi hai allevata / I tuoi antichi quartieri mi hanno protetto / *Abti* zii, habaryar zie e ayeeyo nonne / Nessuno dei quali parenti di sangue / Mi hanno fatto sentire di appartenere ad una grande famiglia chiassosa.

aqal

DSI-1985: n.m. (-llo, f.) – Capanna; casa; dimora, abitazione.

aqal, n., 'capanna', trad. nel testo

2018 (5) Costruiva la sua capanna *aqal*.

n.f.pl. socc. nel cont.

2023 (66) Viaggiavano con altre famiglie, ma erano le donne addette al montaggio e allo smontaggio delle loro *aqal*; composte da un'unica stanza, arredata con stuoie dai disegni geometrici intrecciate da loro stesse.

argaggixiso

DSI-1985: n.f. co. – Terroristi.

argaggixiso, n., 'terrorismo', trad. nel testo

2018 (17) Burcad badeed, burbur, baahi, *argaggixiso*, cadow / Pirati, distruzione, povertà, terrorismo, nemici...

aroos

DSI-1985: n.m. (-syo, f.) –1. Sposo. 2. vr. di aroosid.

aroska, n., matrimonio, glos.

2017b (79) *Aroska* è una benedizione, sei giovane ghebertei, potrai avere altri figli.

Ayeeyo

DSI-1985: n.f. (-ooyin, m.) – 1. Nonna (paterna o materna). 2. Ascendente di sesso femminile, ava (quindi anche bisnonna, trisnonna, ecc.).

fam.

ayeeyo, n.f., ‘nonna’, trad. nel testo

2017a (8) *Ayeeyo*, nonna, mi ispeziona come un generale controlla i suoi soldati.

(9) Il rumore ci circonda. La corsa dura pochi minuti, scendiamo e *ayeeyo* conta le monete per pagare.

(21) Me lo ricordo ancora, lo sguardo della mia *ayeeyo*, nonna, sempre vigile nonostante il rosario in mano e le labbra che si muovevano senza produrre alcun suono.

n.f.pl., trad. nel testo

2017b (3) Come hooyo una madre tu mi hai allevata / I tuoi antichi quartieri mi hanno protetto / Abti zii, habaryar zie e *ayeeyo* nonne / Nessuno dei quali parenti di sangue / Mi hanno fatto sentire di appartenere ad una grande famiglia chiassosa.

n.f., socc. nel cont.

2023 (4) *Ayeeyo* usava il fornellino a carbone, schiacciava i pomodorini con le dita e lasciava cuocere il ragù lentamente.

(5) Sicuramente è per la terra, l’acqua, il sole, le spezie e ... la mancanza dell’amore di *ayeeyo*.

(6) *Ayeeyo* distende le gambe, so che quello è il segnale per me che posso rifugiarmi tra le sue braccia morbide e brune.

(6) Sono a Birmingham, è arrivato il mio turno, sono diventata *ayeeyo*.

baahi

DSI-1985: n.f. – 1. Bisogno. 2. Fame.

baabi, n., ‘povertà’, trad. nel testo

2018 (17) Burcad badeed, burbur, *baabi*, argagixiso, cadow / Pirati, distruzione, povertà, terrorismo, nemici...

baati

DSI-1985: n.m. (-iyo, f.) – Tipo di stoffa colorata leggera; batik.

abbigl.

baati, n.m., socc. nel cont.

2023 (8) Il *baati*, che originariamente era il vestito di casa, ultimamente va molto di moda anche per uscire.

(8) Io e le mie figlie indossiamo il dirac e il *baati* con naturalezza.

(8) Il *baati* e il dirac prendono la forma di chi lo indossa: alta, snella, con i fianchi larghi, con un bel fondoschiena, minuta, con il collo lungo.

(8) Quando arriva in visita la nostra amica del cuore, si spoglia degli abiti occidentali e si infila il *baati* per sentirsi a casa.

(8) Sempre molto gradito è un *baati* con gli ultimi disegni in voga.

(8) Nahila mia nipote nata e cresciuta in Italia, è un adolescente molto creativa nell'abbinare i suoi capi, in estate usa il *baati* in casa e al mare come copricostume.

(8) *Baati*, guntino e dirac sono quei capi di abbigliamento moderni, intramontabili, versatili, che ci liberano dai dettami della moda occidentale.

bad

DSI-1985: n.f. (-do, m.) – Mare.

badda, n., 'il mare', glos.

2017b (28) “*Badda*, cura la depressione,” diceva...

bariid

DSI-1985: n.m. – Riso. vr. *bariis*.

gastr.

bariis, n., socc. nel cont.

2023 (25) Ritrovano vecchi amici, gustano i piatti tradizionali canjera, muufo, canbulo iyo bun, soor, *bariis*, sabayad iyo maraq, oodkac, cibi che saziano la nostalgia.

basbaas

DSI-1985: n.m. – Peperoncino, vr. *bisbaas*.

gastr.

bisbaas, n., 'salsa piccante', trad. nel testo

2023(48) Il gusto del riso speziato si lega benissimo con il sapore dolce della banana; soprattutto se nel proprio riso l'ospite ha aggiunto una porzione abbondante di *bisbaas* - una salsa piccante.

beenley

DSI-1985: n.f. (-leeyo, f.) – Bugiarda.

benlei, n.f., bugiarda, glos.

2017b (16) E ridendo Dada le disse: “*Benlei!*”

berri

DSI-1985: n.f.av. – 1. Domani. 2. B. dambe: dopodomani.

berri, avv., 'domani', glos.

2017b (110) “*Berri* ti accorgerai che non è uno scherzo attingere l'acqua dal pozzo. L'acqua pesa!”

billaawe

DSI-1985: n.m. (-wayaal, m. o f.) – Pugnale

billaawe, n.m., 'pugnale', glos.

2017b (50) C'era una carovana di cammelli, guidata da un giovane dalle gambe lunghe e sottili, avvolto in una stoffa bianca tenuta in vita da una alta cintura dalla quale spuntava l'impugnatura di un grosso *billaawe*.

biyo

DSI-1985: n.m.pl. – Acqua.

bio, n.f., ‘acqua’, glos.

2017b (109) “Sono ragazze del quartiere che mi fanno il favore di portarmi *bio* da bere. Mentre quella che serve per lavarci la compro carrettino-cisterna trainato dall’asinello”.

buluug

DSI-1985: n.m. - 1. Blu, azzurro. 2. Cubetti di tintura blu per tingere le stoffe.

buluug, n., ‘blu’, trad. nel testo

2018 (7) Rosa arancione rosso e turchese / *Huruud* giallo curcuma / e *buluug* blu.

burbur

DSI-1985: n.m.co. (-rro, f.) – Frantumi ; cocci ; rottami, vr. *burur*¹.

burbur, n., ‘distruzione’, trad. nel testo

2018 (17), Burcad badeed, *burbur*, baahi, argagixiso, cadow / Pirati, distruzione, povertà, terrorismo, nemici....

bur / cambaabbur

DSI-1985: bur n.m. – 1. Farina. 2. Cubetto; zolletta; grumo di polenta. 3. Schiuma. 4. B. caws ah: ciuffo d’erba. 5. Zolla (di terra). 6. Blocco (di pietra friabile).

DSI-1985: cambaabbur n.m. - Frittella di farina di frumento larga e sottile a piccoli buchi (che viene fritta).

gastr.

buur, n.m.pl., ‘frittelle’, trad. nel testo

2017a (38) «E ancora *buur*, frittelle calde e morbide, [...]».

(113) Nel frattempo, aprendo un contenitore in plastica, prosegue: “Alla mattina, prima di venire preparo delle samosas e dei *buur*, per le clienti che volessero fare colazione. Costa un scellino e mezzo”.

(113) “Allora prendo gahwo e due samosas, non ho voglia di *buur*”.

bur, trad. nel testo

2023 (61) Il tè bolliva con lo zucchero, cardamomo, chiodi di garofano e cannella e il profumo si espandeva per la cucina, si friggevano le sambusa e i *bur* – frittelle e per alcune ore dimenticavano l’ambiente difficile con il quale dovevano misurarsi.

buraambur

DSI-1985: n.m. (-rro, f.) – Genere di poesia femminile.

buraambur, n., ‘genere di poesia femminile’, trad. nel testo

2017a (22) La folla è delirante, grida di gioia e inni patriottici, *buraambur*, genere di poesia femminile.

burjiko

DSI-1985: n.f. (-ooyin, m.) – Braciere di seppiolite. vr. *birjiko*.

burgico, n.m., braciere, glos.

2017b (107) Raggiunse Dada e la trovò seduta vicino a un *burgico* sul quale bolliva una teiera.

(108) Dada era seduta davanti al suo *burgico*, stava cucinando il fegato di capretto.

(111) Sul *burgico*, il tè aromatizzato con zenzero, cannella, chiodi di garofano, cardamomo e tanto zucchero, bolliva.

(117) Dada intanto metteva sul *burgico* il pentolino con il burro fuso, ci calava le bacche di caffè non sgusciate, e le lasciava friggere a fuoco lento.

cadow

DSI-1985: n.m. (-wyo, f.) – Nemico.

cadow, n., ‘nemici’, trad. nel testo

2018 (17) Burcad badeed, burbur, baahi, argagixiso, *cadow* / Pirati, distruzione, povertà, terrorismo, nemici...

cambuulo

DSI-1985: n.f. – Pietanza di legumi, granturco o sorgo cotti a chicchi interi.

gastr.

ambuulo, n., ‘pietanza di legumi’, socc. nel cont.

2018 (10) Una nuova cultura, una nuova lingua / Soor, *ambuulo*, anjero, baris iskukaris iyo moos / Diventano cibi somali esotici...

cambuulo, n.m., glos.

2017b (116) Quando tutto era pronto, Dada estraeva la pentola in terracotta che serviva per cucinare *cambuulo* la pietanza di legumi.

(116) Diceva che era molto importante la proporzione dei vari legumi, il dosaggio dell’acqua, il sale e la cottura lenta. Soltanto così si poteva ottenere un perfetto *cambuulo*.

(117) Al termine della preghiera nel grande vassoio del *cambuulo*, Dada versava l’olio di sesamo.

canjeelo

DSI-1985: canjeelo n.f. – Tipo di frittella larga e sottile a piccoli buchi cotta senza grassi; angera. vr. canjeero.

gastr.

canjeero, n., ‘spugnose sfoglie di pane leggermente acido’, trad. nel testo

2017a (38) E ancora [...], *canjeero*, spugnose sfoglie di pane leggermente acido, malawah, crêpe al burro e zucchero grezzo.

angera, n.f.pl., socc. nel cont.

2017b (150) Pulivo le loro case per quattro spiccioli. Nelle makhaayad preparavo le *angera*.

n.f.

(203) Il ristorante etiope era uno di questi; mangiare con le mani l’*angera*, tutti insieme, da un largo vassoio aiutava a mantenere la generosità nel condividere i pasti.

anjero, n., socc. nel cont.

2018 (10) Una nuova cultura, una nuova lingua / Soor, ambulo, *anjero*, baris
iskukaris iyo moos / Diventano cibi somali esotici...

canjeero, ‘sorta di piadina spugnosa’, trad. nel testo.

2023 (30) Mani agili impastano la farina con l’acqua, preparano le sfoglie di
canjeero – sorta di piadina spugnosa per la quraac – colazione dei bambini.

canjera

2023 (25) Ritrovano vecchi amici, gustano i piatti tradizionali *canjera*, muufo,
canbulo iyo bun, soor, bariis, sabayad iyo maraq, oodkac, cibi che sazano la
nostalgia.

cariish

DSI-1985: n.m. (-shyo o carshaan, f.) – Capanna rettangolare di ramaglie e fango.
cariish, n.m.pl., ‘capanne in frasche e argilla’, glos.

2017b (12) Finalmente arrivarono a Bulo Hawo. Pochi *cariish* immersi nel
silenzio. Scesero dalla macchina e Guido si diresse verso l’unica costruzione
per metà in muratura, con il tetto in lamiera ondulata.

ceeb

DSI-1985: n.f. – Vergogna; azione biasimevole; difetto di comportamento; colpa.
eeb, n., ‘vergogna’, trad. nel testo

2017a (8) “Viene da una buona famiglia, che vergogna”, “La famiglia non l’ha
educata bene”, “*Eeb*, che vergogna!”, “Perché i genitori non l’hanno fatta
sposare prima, le ragazze si devono sposare presto”, “Possono portare
vergogna”.

(43) Zie e amiche che vengono a trovarci e che continuano a ripetere: “*Eeb*,
vergogna, vergogna!”

ceeb, glos.

2017b (27) Dada non disse nulla; quando lei era giovane era *ceeb* vivere con
un bianco. Questo era per lei il segno che i tempi stavano cambiando.

eb, trad. nel testo

2023 (59) Da noi è *Eb* - vergogna, a porre quel genere di domande perché
mettono l’ospite in imbarazzo.

cillaan

DSI-1985: n.m. – 1. Henna, foglie polverizzate di *Lawsonia inermis* usate per tingere le
unghie o il palmo delle mani e dei piedi. 2. Pianta della henna {*Lawsonia inermis*}. 3.
Colore della henna, rosso-arancio acceso.

cillan, n., ‘henna’, trad. nel testo

2018 (10) Passano le stagioni, condividono cuunsi incenso e *cillan* henna /
Arriva il momento delle nozze, / Accudire ai figli non è solo divertimento; /
Notti insonni, per un dentino nuovo e coliche.

daango

DSI-1985: n.f. – Granoturco soffiato.
gastr.

daango, n.m., ‘mais soffiato, popcorn’, glos.

2017b (117) Una volta pronto lo versava nel kurbin e ci versava dentro lo zucchero. Il *daango*, era l'ultimo a essere preparato, bisognava servirlo caldo.

dabqaad

DSI-1985: n.m. (-dyo, f.) - Incensiere; turibolo; bruciaprofumi (in seppiolite o in terracotta).

dabqaad, n.m., 'braciere', trad. nel testo

2017a (11) Le chiacchiere e le risate duravano a lungo e dopo il tè mia madre accendeva un *dabqaad*, braciere, colmo di uunsi, mirra, e lo offriva alle amiche.

sagaal

DSI-1985: n.m. – 1. (-llo, f.) Conflitto, guerra; combattimento, lotta; zuffa, lite. 2. vr. di dagaalid.

dagal, n., 'guerra', trad. nel testo

2018 (17) *Dagal*, dhimasho, dhiig / Guerra, morte, sangue...

dambiil

DSI-1985: n.f. (-lo, m.) – Sporta, cesto, canestro.

dambiil, n.m., 'borsa o cesto in paglia', glos.

2017b (90) La donna cercò di abbracciarla, ma aveva le mani occupate. Poggiò il *dambiil* per terra. Si sedette sul muretto accanto alla figlia e le diede un bacio.

dayr

DSI-1985: n.f. – Autunno (terza stagione dell'anno somalo: settembre-novembre).

dayr, n., 'stagione delle piogge più corta', trad. nel testo

2017a (15) *Dayr* è la stagione delle piogge più corta, va da ottobre a novembre. 'autunno', trad. nel testo

2018 (17) Le prime gocce di pioggia del Gu primavera e di *Dayr* autunno.

dhiig

DSI-1985: n.m. – 1. Sangue; dh. ka sii daa: salassare qn. 2. Mestruazione; dh. hel: incominciare ad avere le mestruazioni; dh. qab: avere le mestruazioni.

dhiig, n., 'sangue', trad. nel testo

2018 (17) *Dagal*, dhimasho, *dhiig* / Guerra, morte, sangue...

dhimasho (dhimo)

DSI-1985: dhimasho nv.f. di dhimo.

DSI-1985: dhimo v.it. 3 (-intay, -imatay) – Morire; spirare.

dhimasho, n., 'morte', trad. nel testo

2018 (17) *Dagal*, *dhimasho*, *dhiig* / Guerra, morte, sangue...

diric

DSI-1985: n.m. (-cyo, f.) – 1. Persona in gamba; persona per bene o come si deve. 2. Largo abito femminile di stoffa sottile, con ampie maniche.

abbigl.

dirac, n.m., socc. nel cont.

2017a (52) Donne belle, giovani e meno giovani, in sandali o tacchi a spillo, con chiome dai tagli moderni, vestite in jeans, gonne, pantaloni, maglietta o con il tradizionale *dirac*, coperte da coloratissimi garbasaar, o modesti hijabs.

n.m.pl.

(106) Posso scegliere tra due bellissimi *dirac*, che si coordinano con i garbasaar, shash e sottogonna ornata da una ricca balza di pizzo.

n.m.

(106) Scelgo il *dirac* rosa con i motivi dorati.

n.m.pl.

(108) Lunghi ed eleganti colli spuntano da *dirac* leggeri e variopinti.

(113) “Una volta era difficile trovare abayas, vestiti lunghi e *dirac*, così le donne hanno iniziato ad aprire dei negozi. Adesso siamo in troppi!”

(132), I fornitissimi negozi di tessuti traboccano delle ultime novità: fruscianti e lucenti sete, stoffe in cotone o rayon dai disegni più attuali per *dirac* e abayas.

n.m., ‘Lungo e vaporoso abito che s’indossa sopra una sottana o sottogonna; inizialmente era portato dalle donne del Somaliland acquisì in seguito il favore anche delle donne del Benadir’, glos.

2017b (79) Pochi giorni dopo la scadenza del termine, una sera venne a trovarla un donnone coperto da un *dirac* con motivi floreali.

(81) «Fino quasi al settimo mese, portando il *dirac* e con un bel garbasaar che copriva bene mezzo busto, poté mimetizzare il proprio stato.

n.m.pl. socc. nel cont.

2018 (6) Trasparenti *dirac* divennero di moda / Una misura unica Larghi e leggeri valorizzano la femminilità.

(7) Indossano guntiino e *dirac* / Giocano con i colori.

n.m.

2023 (8) Nelle feste di matrimonio somalo, per le donne è di rigore indossare un elegante *dirac* leggero con preziosi motivi dorati.

(8) Io e le mie figlie indossiamo il *dirac* e il baati con naturalezza.

(8) Il baati e il *dirac* prendono la forma di chi lo indossa: alta, snella, con i fianchi larghi, con un bel fondoschiena, minuta, con il collo lungo.

(8) Baati, guntino e *dirac* sono quei capi di abbigliamento moderni, intramontabili, versatili, che ci liberano dai dettami della moda occidentale.

n.m.pl.

(8) *Dirac* stampati con motivi geometrici, floreali celano corpi di cui non si distingue bene la forma.

dugsi

DSI-1985: n.m. (-iyo, f.) – 1. Luogo riparato dal vento e dal freddo. 2. Scuola. *dugsi*, n.m., ‘scuola, scuola coranica per bambini’, glos.

2017b (114) Giulia aveva preso l’abitudine di andare al *dugsi*. Si divertiva, e riusciva ad apprendere abbastanza in fretta.

duhur

DSI-1985: n.m. – 1. Mezzogiorno. 2. Preghiera di mezzogiorno.

dubur, n.m., ‘mezzogiorno’, glos.

2017b (48) Dalla vicina moschea, il muezzin chiamava alla preghiera del *dubur*.

(184) A mezzogiorno siamo giunti nella città di Tashkent, capitale dello stato del Kazakistan e dall’aeroporto abbiamo avuto la prima sorpresa, difatti dai televisori si vedevano i muezzin che auspicavano la preghiera del *dubur* mezzogiorno.

dukaan

DSI-1985: n.m. (-nno o -ammo, f.) – Negozio, bottega; osteria.

dukaan, n.m., socc. nel cont.

2023 (3) Nel *dukaan* all’altezza dei nostri occhi golosi erano esposti nelle bottiglie trasparenti, pezzi di zucchero di roccia, lecca lecca ai gusti di fragola, lampone, vaniglia.

fanax

DSI-1985: n.f. (-nxo, m.) – Incavo, scanalatura, fessura (tra i denti, in un oggetto lavorato, ecc.).

fanax, n.m., ‘apertura, scanalatura tra i denti’, glos.

2017b (16) A casa c’era Dada ad accoglierli con un sorriso che mostrava il suo *fanax*.

(26) All’uscita dalla scuola, la bambina cercava la sua Dada tra la folla. Puntualmente la trovava ad attenderla, sorridente con il suo *fanax* che sembrava la porta sempre aperta di una casa.

gaal

DSI-1985: n.m. (-lo, f.) – 1. Bianco, non musulmano. 2. pv. Spietato, crudele. 3. pv. Di scarso valore, scadente (di persona o cosa). 4. Cammello.

gaal, n.m., ‘bianco/a’, glos.

2017b (49) Era cosciente che la società non accettava bambini senza padre; peggio ancora se il padre era un “*gaal*”.

(78) Non si aspettava una proposta formulata in quella maniera. “Io non sono sola.” gli rispose Amina “Ho anche una figlia che ho avuto da un *gaal*.”

n.f.

(110) Si erano appena incamminati quando uno di questi si avvicinò, la guardò a lungo e sogghignando beffardo, la apostrofò: “*Gaal*”

(113) Giulia si tenne dentro tutti i suoi dubbi. Gli adulti non la facevano sentire diversa. Ciò che le dava fastidio era essere chiamata *gaal* dai bambini.

(149) Ricordava le punizioni che aveva subito, la fame, e come gli altri bambini la chiamavano *gaal*.

n.m.pl.

(149) Mentre i *gaal* non la volevano.

n.f.

(160) Per Giulia nulla era cambiato, era considerata *gaal* e quindi poteva vestirsi come tale.

n.f.pl.

(160) “Siamo *gaal* e non ci potete fare nulla. Ci vestiamo come vogliamo, siamo cattoliche”.

gabar

DSI-1985: n.f. (-bdho, m.), vr. geber – 1. Ragazza non sposata. 2. Figlia. 3. Vergine. *ghebertei*, n.f., ‘figlia mia’, glos.

2017b (27) “*Ghebertei*,” rispose con durezza. “Cercati un’altra persona, e poi ... io non parlo neanche l’italiano.”

(73) “*Ghebertei*. Bisogna avere pazienza!”

(79) “Aroska è una benedizione, sei giovane *ghebertei*, potrai avere altri figli”.

(107) “Ecco la mia *ghebertei* che è venuta a trovarmi”

(113) “Auzu billah mina shaytan al rajim! ... *Ghebertei*, ma che domande mi fai?”

(113) “*Ghebertei* sei la figlia di un italiano. Sei italiana. Soltanto le bambine somale vengono infibulate”.

gambar

DSI-1985: n.m. (-rro, f.) – Sgabello, vr. gember. *ghember*, n.m.pl., socc. nel cont.

2017a (112) Due autentici *ghember* somali in cuoio e gli intramontabili bracieri artigianali in calcare bianco danno personalità all’ambiente.

‘sgabelli in pelle’, trad. nel testo

2023 (31) Donne giovani invecchiate precocemente sedute sui bassi *ghember* – sgabelli in pelle la schiena curva per ore sui mastelli colmi di acqua insaponata.

garangar

DSI-1985: n.f. (-ro, m.), vr. garaangar, girangir – 1. Ruota. 2. Cerchio, disco; oggetto di forma circolare.

garangar, n.m., ‘cerchio metallico’, glos.

2017b (110) Davanti a loro, i maschietti più piccoli facevano rotolare il loro *garangar* tenendolo in equilibrio con un pezzo rigido di filo di ferro.

garbasaar

DSI-1985: n.m. o f. (-rro f. o ro, m.) – Scialle femminile molto leggero con cui si coprono il capo e le spalle. abbigl.

garbasaar, n.m. , ‘un velo, di seta trasparente e leggera’, trad. nel testo

2017a (11) Arrivavano vestite con abiti lunghi dai colori vivaci o avvolte in un guantino tessuto a mano e con la testa coperta dal *garbasaar*, un velo, di seta trasparente e leggera.

(40) «Lei avvolta nel suo *garbasaar* colorato, sembrava un uccello che prendeva il volo. I suoi profondi occhi neri mi attiravano verso il suo mondo.

n.m.pl.

(52) Donne belle, giovani e meno giovani, in sandali o tacchi a spillo, con chiove dai tagli moderni, vestite in jeans, gonne, pantaloni, maglietta o con il tradizionale dirac; coperte da coloratissimi *garbasaar*, o modesti hijabs.

(52) Posso scegliere tra due bellissimi dirac, che si coordinano con i *garbasaar*, shash e sottogonna ornata da una ricca balza di pizzo.

n.m.

(52) Il *garbasaar* di seta mi copre le spalle.

n.m.pl., ‘scialle femminile molto leggero con cui si coprono il capo e le spalle’, glos.

2017b (32) La bimba osservava Amina che si preparava a uscire e, non appena la madre metteva piede fuori di casa, si divertiva a indossare i vestiti e gli svolazzanti *garbasaar* abbandonati disordinatamente sul letto.

n.m.

(81) Fino quasi al settimo mese, portando il dirac e con un bel *garbasaar* che copriva bene mezzo busto, poté mimetizzare il proprio stato.

(115) Esse si legavano il *garbasaar* sui fianchi, entravano nel cerchio e cominciavano a danzare muovendosi con grazia.

(117) Dada si coprì con un grande *garbasaar*, e disse a Giulia: “Aniga devo uscire, rimani in casa oggi”. E frettolosamente uscì.

(126) Così la mattina si sentiva Amina gridare dopo aver aperto i vari cassetti: “Giulia dov’è il mio *garbasaar*? Perché nascondi tutto negli armadi?” Zio Yusuf che invece apprezzava l’ordine, rideva sotto i baffi.

(157) Intorno al collo portava un leggero *garbasaar* di seta.

n.m.pl., ‘scialli rosa e arancioni’, trad. nel testo

2018 (6) Portati con *garbasaar* scialli rosa e arancioni / Che velano seni e acconciature audaci.

garbasar, socc. nel cont.

2023 (7) Mi avvolgevo la testa nei suoi *garbasar* leggeri.

garoob

DSI-1985: n.m. (-bbo, f.) - Donna divorziata; vedova.

garoob, n.f., ‘donna divorziata’, glos.

2017 (21) Molti uomini vennero a corteggiarla: una *garoob* giovane faceva girare la testa.

googgaarad

DSI-1985: n.f. (-do, m.) – Ampia sottogonna usata dalle donne.

abbigl.

gorgorad, n., ‘sottogonna’, trad. nel testo

2018 (6) Larghi e leggeri valorizzano la femminilità / Abbinati a *gorgorad* sottogonna.

n.f., trad. nel testo

2023 (16) Leggere nuvole di fumo si alzano per curiosare tra la sua vaporosa *gorgorad* – sottogonna.

gu'

DSI-1985: n.m. - 1. Primavera, prima stagione dell'anno (stagione di piogge che comprende marzo, aprile, maggio). 2. Anno.

Gù, n.m., 'primavera', trad. nel testo

2017a (14) *Gù* è la nostra primavera, va da aprile a giugno. La natura si rinnova, è un miracolo.

2017a (14) Perfino l'età di una persona viene contata in base a quanti *Gù* ha vissuto.

trad. nel testo

2018 (17) Le prime gocce di pioggia del *Gù* primavera e di Dayr autunno.

guntiino

DSI-1985: n.f. (-ooyin, m.) – Futa femminile.

abbigl.

guuntino, n.m., socc. nel cont.

2017a (11) Arrivavano vestite con abiti lunghi dai colori vivaci o avvolte in un *guuntino* tessuto a mano e con la testa coperta dal garbasaar, un velo, di seta trasparente e leggera.

n.m.pl.

(16) Perfino le donne, solitamente così pudiche, in queste occasioni non si curavano di nascondere i bei seni torniti che trasparivano dai *guuntino* bagnati.

n.f.

(42) Tra loro, Gigia era la più vivace e chiacchierina. Solitamente indossava una *guuntino* che le lasciava scoperta una spalla magra, ma robusta.

guntiino, n.m., 'futa, ampio tessuto che le donne avvolgono intorno al corpo', glos.

2017b (16) Indossava il *guntiino* e nascondeva le braccia nude con un cambuur-garbod coloratissimo.

(114) Così facendo il suo *guntiino* si bagnava e la stoffa, aderendo al corpo, evidenziava il suo bel seno turgido.

(151) Mi avevano insegnato a servire a tavola. Portavo un camicione rosa sopra al mio *guntiino*.

socc. nel cont.

2018 (5) Hooyo con la spalla scoperta dal guntiino.

(5) Questo *guntiino* porta con sé una lunga storia / Di quando una donna era libera e protetta.

n.m.pl.

(5) Cartoline d'epoca raffiguranti bellissime ragazze dalla pelle brunita / Che indossano *guntiino* e collane d'ambra.

n.m.

(6) Quando ero bambina le donne indossavano il *guntiino*.

n.m.pl.

(7) Indossano guntiino e dirac.

guntino, socc. nel cont.

2023 (8) Tramite amici ci giungono i garees, da indossare come *guntino* - la stoffa tradizionale che si lega con un nodo sulla spalla, e poi si avvolge in vita, lasciando le braccia scoperte.

(8) Baati, *guntino* e dirac sono quei capi di abbigliamento moderni, intramontabili, versatili, che ci liberano dai dettami della moda occidentale.

n.f.pl.

(44) Aveva il pancino di fuori, indossava una gonnellina in paglia, che però ho presto sostituito con stoffe colorate come le *guntino* - l'abito tradizionale somalo e sulla testa le mettevo dei turbanti esuberanti.

habaryar

DSI-1985: n.f. (-ro, m.) – 1. Zia materna. 2. Cugina della madre. 3. Matrigna; altra moglie del proprio padre.

famil.

habaryar, n.f.pl., 'zie', trad. nel testo

2018 (3) Abti zii, *habaryar* zie e ayeeyo nonne.

habaaryer, trad. nel testo

2023 (9) "*Habaaryer*, Paris is so romantic!"

(33) Sono le mie *habaaryer*, ma non imparentate. Noi per tradizione chiamiamo zie le amiche della mamma.

hoosgunti

DSI-1985: n.m. (-iyo, f.) – Futa maschile.

abbigl.

hoosgunti, n.m., 'futa maschile, macawis', glos.

2017b (83) Uomini in *hoosgunti* colorati e camicia, erano fermi a parlare, davanti a una moschea.

(102) Dopo essersi rinfrescato tornò indossando una canottiera bianca e il suo *Hoosgunti* verde a quadri.

hooyo

DSI-1985: n.f. (-ooyin, m.) – 1. Madre, mamma. 2. vo. Figlio mio, figlia mia.

famil.

hooyo, n.f., 'mamma', trad. nel testo

2017a (33) Conoscendo mamma non potevo dirle: "*Hooyo*, mamma, è meglio che tu venga in estate, ora fa troppo freddo per te".

(34) Penso alla sua voce che gracchia dalla cornetta di una telefonata intercontinentale, ed io che le raccomando: "*Hooyo* per favore copriti, qui fa molto freddo".

(35) "Buongiorno *hooyo*, hai dormito bene?".

(35) Mi giro sorridendo: "*Hooyo*, qui nessuno ha la donna di servizio. Almeno non la gente comune come noi.

- (35) “*Hooyo* ti porto a fare un giro per la città, solo noi due, come ai vecchi tempi”.
- (36) *Hooyo* era furibonda, mi voleva fare a pezzi, ma il freddo le aveva seccato la lingua.
- (44) Presto mia nonna e *hooyo* pongono fine a questi pettegolezzi.
- (117) “*Hooyo* ha promesso di portarci in Somalia” aggiunge Farhan.
- (146) *Hooyo* si è presa uno shock quando ha visto un gatto che scappava tenendo in bocca la mano mutilata di una persona.
- (150) “Sì *hooyo*, sto finendo”.

glos.

- 2017b (12) “Dov’è *hooyo*, quando torna?”.
- (13) La bimba riconobbe immediatamente la voce della madre e incominciò a chiamare: “*Hooyo, Hooyo*”.
- (18) “*Hooyo* sta male! Presto, correte!” disse con la voce strozzata alle donne che erano in piedi a battere il grano.
- (37) “*Hooyo* ho visto, zebras, giraffe, elephants”. Si ferma un attimo e poi aggiunge.
- (37) «“*Hooyo* ho visto anche snakes”.
- (37) “Sì *hooyo*, tanti serpenti”.
- (37) “*Hooyo*, li ho visti, erano dietro ad un vetro. Uno era grande, e poi c’erano anche quelli piccoli, lunghi, verdi e neri”.
- (46) “*Hooyo*, dov’è la nostra casa, dov’è Dada?”
- (48) “*Hooyo*, vieni anche tu con me?”
- (71) “*Hooyo*, io so leggere e scrivere” le rispose la bimba.
- (97) “*Hooyo*, dove è Rosina?” domandò.
- (97) “*Hooyo*, ne sei sicura?” incalzò Giulia.
- (97) “*Hooyo*, anch’io voglio andare in Paradiso”.
- (101) “*Hooyo* ti porterà dal sarto Eydarus, è il più bravo della città.
- (107) “*Hooyo* ... senti! Chi è che ride?”
- (128) “*Hooyo* con chi si sposa Mana?”
- (137) “*Hooyo*, pensi che Dada sia felice ora? Mi manca molto”.
- (137) “*Hooyo* perché i bambini muoiono?”
- (144) “*Hooyo* ma quali porte si aprono?”
- (148) “Niente *hooyo*. Ho fatto a botte con una ragazza” rispose brusca.
- (148) “Lascia stare *hooyo*. Tu non la conosci”.
- (148) “*Hooyo*, perché mio padre se n’è andato via?”
- (148) “*Hooyo*, ormai sono grande” le disse “Non c’è bisogno che tu mi difenda. Ho imparato a difendermi!”.
- (174) “*Hooyo*, posso andare?”
- (178) “*Hooyo*, voglio partire. Voglio conoscere mio padre!”
- (179) “Sì *hooyo*, mio padre. Voglio vederlo. Dov’è?”
- (189) “*Hooyo*, se mi bocciavano, gli orecchini me li avresti dati ugualmente?”
- (192) «“*Hooyo*, vai a dormire.”».
- (192) «“*Hooyo*, non essere triste! Mica vado a morire!”

(192) «“Sì, *booyo*, Lo pregherò”.

(192) «“*Hooyo*, ho sonno” si lamentò la ragazza.

trad. nel testo

2018 (3) Come *booyo* una madre tu mi hai allevata.

(5) *Hooyo* con la spalla scoperta dal guntiino.

(16) Il dolce latte materno poppato dal generoso seno di *booyo*.

(16) *Hooyo* ride una risata allegra...

(17) Io amo la poesia / La ninna nanna di *booyo*.

socc. nel cont.

2023 (6) *Hooyo* si prepara alla preghiera anche senza il richiamo del muezzin, segue il calendario islamico con l'orario delle preghiere che mensilmente ci arriva dalla moschea di Roma.

(7) Da bambina mi piaceva provare per gioco i vestiti di *booyo*.

(16) Sento il corpo di *booyo*, e i suoi vestiti che profumano di uunsi.

(61) Mi manca molto *booyo*.

(65) *Hooyo* mi raccontava che durante la notte, alle volte si sentiva il ruggito del leone; ed era a quel punto che la mia fantasia si scatenava.

huruud

DSI-1985: n.f. – 1. Pianta dello zafferano. 2. Zafferano. 3. Color zafferano.

huruud, n., 'giallo', trad. nel testo

2018 (7) Rosa arancione rosso e turchese / *Huruud* giallo curcuma / e buluug blu.

iliindi

DSI-1985: n.f. – 1. *vr. aliindi*. Tipo di stoffa molto pregiata tipica di Mogadiscio e di Merca. 2. Piccolo sentiero fatto da insetti.

aliindi, n., socc. nel cont.

2018 (5) *Hooyo* con la spalla scoperta dal guntiino / In *aliindi* di cotone tessuto a mano / Avvolto intorno alla vita / Le snelle nude braccia che mi sorreggono.

istun

DSI-1985: n.m. – Festa «delle bastonate» (tipica di Afgooye).

istunka, n., 'Festa delle bastonate'. Questa ricorrenza è una tradizione annuale caratteristica dei coltivatori stanziati lungo il fiume Uebi Scebeli. È una lotta simbolica tra abitanti di villaggi diversi. Originariamente veniva fatta anche come esercitazione in caso di scontri tra tribù.', glos.

2017b (3) Durante l'*Istunka* la terrazza si riempiva degli amici di Guido e Amina.

janaaso

DSI-1985: n.f. – 1. Esequie. 2. Rito funebre per un defunto, svolto prima e durante la sepoltura. 3. Preghiera per un defunto prima della sepoltura.

relig.

janaaza, n.f., preghiera funebre, trad. nel testo

2023 (55) Mamma ci ha tenuto molto che il funerale fosse svolto con il rito islamico: dal lavaggio rituale della salma, seguita dalla vestitura con una stoffa bianca, alla *janaṣa* – la preghiera funebre che è offerta in piedi da tutti i presenti davanti alla bara prima della sepoltura.

jiilaal

DSI-1985: n.m. (-llo, f.) – 1. Stagione secca; stagione di siccità e carestia. 2. Inverno.
jiilaal, n.m., socc. nel cont.

2017a (14) *Jiilaal* va da dicembre a marzo, ed è la stagione più difficile da affrontare per le famiglie dei nomadi.

(15) Mani esperte preparano il burro e la carne secca che verrà consumata durante il terribile *Jiilaal*.

luubaan

DSI-1985: n.f. – 1. Incenso. 2. Gomma da masticare.
luubaan, n., ‘incenso’, trad. nel testo

2018 (17) Lo schiocco del carbone ardente mentre brucia *luubaan* incenso.

luuban, trad. nel testo

2023 (6) Sgrana il suo tuusbah, io glielo prendo, gioco con quelle sfere di legno di tamarindo, che odorano di *luuban* – incenso.

makhaayad

DSI-1985: n.f. (-do, m.) – Trattoria, macaia. vr. makhaayo, maqaayad, maqaay.
makhaayad, n.f.pl., ‘trattorie’, glos.

2017b (20) Il muufo doveva essere portato la mattina nelle *makhaayad*, per la colazione.

(150) Nelle *makhaayad* preparavo le angera.

maroodi

DSI-1985: n.m. (-iyo, f.) – Elefante.
maroodi
zool.
n. ‘elefante’, trad. nel testo

2017a (117) Osservando le loro espressioni sollecito: “Sapete che ci sono grossi elefanti? ...Chi sa dirmi come si dice elefante in somalo?” Rimasero zitti. “*Ma-roo-di...*” sillabai e tutti in coro incominciammo a ripetere sempre più forte *maroodi...* *maroodi*, ridendo!

mooryaan

DSI-1985: n.m. – 1. Tipo di scabbia degli animali. 2. pv. Dad m. ah: persone ridotte in miseria, miserabili.
morian, n.m.pl., ‘adolescenti armati’, trad. nel testo

2017a (68) Si fanno chiamare *morian*; adolescenti armati fino ai denti e al soldo dei vari Signori della guerra, che ormai non li controllano più.

muufo

DSI-1985: n.f., vr. moofu – 1. Focaccia schiacciata. 2 Forno; luogo caldo come un forno gastr.

muufo, n.m., ‘focaccine di miglio e granoturco’, trad. nel testo

2017a (38) *muufo*, focaccine di miglio e granoturco.

(39) “Porta questo vassoio di sambuus, *muufo* e questi dolci alla zia, stai attenta a non farlo cadere”.

‘focaccia schiacciata, pane arabo’, glos.

2017b (20) Il *muufo* doveva essere portato la mattina nelle makhaayad, per la colazione.

socc. nel cont.

2023 (25) Ritrovano vecchi amici, gustano i piatti tradizionali canjera, *muufo*, canbulo iyo bun, soor, bariis, sabayad iyo maraq, oodkac, cibi che sazano la nostalgia.

nabad

DSI-1985: n.f. – 1. Pace, tranquillità; sicurezza; serenità. 2. Piatto.

nabad, n., ‘pace’, trad. nel testo

2018 (10) La città è inghiottita dal caos / Gente che fugge, gente che saccheggia / Non regna più *nabad* pace / E non si chiacchiera Tutto è perso!

nikaax

DSI-1985: n.m. – 1. Contratto di matrimonio. 2. Matrimonio.

nikah, n.m., ‘contratto di matrimonio’, glos.

2017b (202) Il padre era ancora vivo quando fu celebrato il *nikah*. Non si tennero grandi feste, e il matrimonio non fu consumato.

‘matrimonio’, trad. nel testo

2023 (26) Jamilah, Ayaan, Idil ... sono ragazze legate alla tradizione. Vogliono sposarsi prima di concedersi. Un *nikah* – matrimonio veloce in presenza di un imam e di due testimoni.

oodkac

DSI-1985: n.m. – Carne tagliata a pezzetti e fritta nel burro, in cui viene poi conservata. gastr.

oodkac, n., socc. nel cont.

2023 (25) Ritrovano vecchi amici, gustano i piatti tradizionali canjera, *muufo*, canbulo iyo bun, soor, bariis, sabayad iyo maraq, *oodkac*, cibi che sazano la nostalgia.

qaraabo

DSI-1985: n.f. co. – Parenti.

famil.

qaraabo, n.f., ‘parente’, glos.

2017b (27), “Fatti aiutare da una tua *qaraabo*”, le suggerì bruscamente Dada.
“Non ho nessuno, sono orfana”.

qaxwe

DSI-1985: n.m. – Caffè (di bevanda e semi), vr. qahwe, qaxwo.

gastr.

gahwo, n.m., ‘caffè’, trad. nel testo

2017a (109) Intimamente non mi ero ancora arresa, perché aspettavo haalwo, dolce caratteristico fatto con il ghee, zucchero, acqua di rose e molte spezie; che non è mai arrivata mentre il *gahwo* era un ordinario Nescafé.

(113) “È *gahwo* o è Nescafé?” “Gahwo iyo sanjabil waie”.

(113) “Allora prendo gahwo e due samosas, non ho voglia di buur”.

qumbe

DSI-1985: n.m. – 1. Noce di cocco. 2. Borsa carnosa sotto la gola dei ciconidi. 3. Tipo di sanguisuga degli animali. 4. (-bayaal, m. o f.) Recipiente di pelle di cammello per contenere burro fuso.

gastr.

qumbe, n., ‘cocco grattugiato con zucchero di canna, burro e cardamomo’, trad. nel testo

2023 (3) Le palline di *qumbe* cocco grattugiato con zucchero di canna, burro e cardamomo che si sciolgono in bocca e i biscotti di sesamo appena sfornati giacevano invitanti sui vassoi.

quraac

DSI-1985: n.f. – Prima colazione.

quraac, n.f., ‘colazione dei bambini’, trad. nel testo

2023 (30) Mani agili impastano la farina con l’acqua, preparano le sfoglie di canjeero – sorta di piadina spugnosa per la *quraac* – colazione dei bambini.

rummay

DSI-1985: n.m. (-yo, f.) – Ramo della pianta cadey (*Salvadora persica*) usato a mo’ di spazzolino per pulirsi i denti.

bot.

rummay, n.m., ‘tenero arbusto usato per spazzolarsi i denti’, glos.

2017b (13) Aveva in bocca il suo *rummay*.

sabaayad

DSI-1985: n.f. – Frittella larga e sottile.

gastr.

sabaya, n., ‘pane somalo’, trad. nel testo

2017a (38) E ancora buur, frittelle calde e morbide, sambuus, fagottini ripieni di carne macinata condita con cipolla, peperoncino verde e cumino, bajiya, frittelle di fagioli o ceci, *sabaya*, pane somalo, muufo, focaccine di miglio e granoturco, sukhar, carne tagliata a dadini molto piccoli, canjeero, spugnose sfoglie di pane leggermente acido, malawah, crêpe al burro e zucchero grezzo.

salli

DSI-1985: n.m. – 1. Benedizione particolare che i musulmani indirizzano al profeta. 2. (-iyo, f.) Piccola stuoia per pregare.

relig.

salli, n.m., ‘tappetino usato dai mussulmani per la preghiera’, glos.

2017b (28) Possedeva un *salli* di colore verde che raffigurava una moschea con dei minareti.
socc. nel cont.

2023 (6) Mia nonna si prepara: fa le abluzioni, srotola il suo *salli* e si mette in piedi con il capo leggermente chino, in segno di umiltà, le sue labbra recitano le sure del Quran, si piega, poggia le mani sulle ginocchia, si rialza e poi si prostra giù fino a poggiare la fronte sul pavimento.

(6) Al termine della preghiera stende le gambe sul *salli* allarga le braccia amorevolmente verso le mie bimbe, loro gattonano e si aggrappano a lei.

sambuusi

DSI-1985: n.f. – Pietanza costituita da involtini triangolari di pasta sfoglia contenenti carne tritata e fritta con spezie.

gastr.

sambuus, n., ‘fagottini ripieni di carne macinata condita con cipolla’, trad. nel testo

2017a (38) E ancora buur, frittelle calde e morbide, *sambuus*, fagottini ripieni di carne macinata condita con cipolla, peperoncino verde e cumino, baiya, frittelle di fagioli o ceci, sabaya, pane somalo, muufo, focaccine di miglio e granoturco, sukhar, carne tagliata a dadini molto piccoli, canjeero, spugnose sfoglie di pane leggermente acido, malawah, crêpe al burro e zucchero grezzo.

(39) “Porta questo vassoio di *sambuus*, muufo e questi dolci alla zia, stai attenta a non farlo cadere”.

sambusa, ‘fagottini ripieni di carne e spezie’, glos.

2017b (130) Servirono il pranzo composto di riso con l’uvetta e la carne di capretto, *sambusa*, pollo e patate arrostate, cipolle fritte con l’uvetta, peperoncino con il cocco grattugiato, halwa, dolci e frutta.

(158) Hiba era felice. I regali erano in bella mostra sul tavolo. Panini, pizzette, tartine, sambusa, kebab, salatini e dolci erano graditissimi.

n.f.pl., socc. nel cont.

2023 (61) Il tè bolliva con lo zucchero, cardamomo, chiodi di garofano e cannella e il profumo si espandeva per la cucina, si friggevano le *sambusa* e i bur – frittelle e per alcune ore dimenticavano l’ambiente difficile con il quale dovevano misurarsi.

shaash

DSI-1985: n.m. (-shash, m.) – 1. Criniera. 2. Fazzoletto, per lo più di seta, con cui le donne sposate si coprono i capelli.

abbigl.

shaash, n.m., socc. nel cont.

2017a (34) Non ho idea dove avesse scovato quella stoffa, a Mogadiscio. Solo il suo *shaash* dal colore rosso legato in testa svela il suo carattere forte.

shash

(106) Posso scegliere tra due bellissimi dirac, che si coordinano con i garbasaar, *shash* e sottogonna ornata da una ricca balza di pizzo.

(106) Aasiya comincia a pettinarmi e mi acconcia lo *shash* in un turbante secondo i dettami della moda lasciando in vista il pendaglio degli orecchini.

‘fazzoletto per coprirsi il capo’, glos.

2017b (154) Vide sua madre ritratta da giovane. I capelli erano raccolti in un *shash*, braccia esili e un piccolo sorriso. Teneva in braccio un neonato.

shaash, socc. nel cont.

2018 (5) I capelli racchiusi nello *shaash* rosso vivace.

shash, socc. nel cont.

2023 (16) Mamma si toglie il *shash* dalla testa, alza il briciere e anelli di fumo si nascondono tra i suoi capelli sciolti.

sheekasheeko

DSI-1985: sheekasheeko n.f. – Il raccontarsi storie.

sheeko sheeko, n.f.pl., socc. nel cont.

2017a (34) Si vede che è molto stanca dal lungo viaggio. Dopo cena, e tante *sheeko sheeko* sulle nostre vite, andiamo a dormire.

(107) A causa delle enormi distanze, le donne non s’incontrano spesso, però usano giornalmente il telefono per scambiarsi le *sheeko sheeko*.

‘favole, racconti, storie’, glos.

2017b (116) Il vecchio barbone sembrava non avere età. In alcuni giorni egli aveva il viso liscio e luminoso, mentre in altri il suo volto era segnato come quello di un ultracentenario. I bambini lo pregavano di raccontare *sheeko-sheeko*.

sheeko

DSI-1985: n.f. (-ooyin, m.) – 1. Discorso; racconto. 2. Favola; storia fantastica.

sheeko, n.m., ‘argomento’, trad. nel testo

2017a (44) Mamma mi abbraccia e mi ha dice: “Hooyo adiga ilmo a tahai, sei una bambina. Non ascoltare cosa dicono i grandi, non voglio che porti di nuovo questo *sheeko*, questo argomento”.

shuko

DSI-1985: n.f. (-ooyin, m.) – Sopravveste nera che copre tutto il corpo portata dalle donne arabe.

abbigl.

shuggo, n.m., ‘tipo di chador nero’, glos.

2017a (20) La mattina dell’ottavo giorno, la vecchia, coperta del suo *shuggo*, irruppe nella stanza dicendo sbrigativamente: “Yalla, yalla! Ehi tu alzati ... vieni fuori. Ti aspetta la cucina!

sinjibiil

DSI-1985: n.f. – Zenzero.

gastr.

sinjibiil, n., ‘zenzero’, trad. nel testo

2023 (40) Mamma ha le mani morbide, le dita magre ed affusolate color vaniglia. La mia mano invece è piccola, color *sinjibiil* – zenzero. Nessuno di noi ha la stessa carnagione.

soomaali

DSI-1985: n.m.pv. – Somalo, lingua somala.

af-somaali, n.m., socc. nel cont.

2017a (116) Mi piace molto ascoltare il loro *af-somaali* un po' sgrammaticato e dal forte accento British.

af soomaali, socc. nel cont.

2023 (6) Alza il palmo delle mani, un fiume di benedizioni dette in *af soomaali* inonda la stanza.

(31) Muoversi ovunque e sentire intorno persone che parlano in *af soomaali*, nei mercati, alla radio, leggere le scritte dei negozi in alfabeto somalo con i murali dipinti sui muri.

(35) Nel nostro parlare, come quando frequentavamo la scuola a Muqdisho, ci capita di mescolare l'italiano all'*af soomaali*.

af soomaaliga

(25) Si immergono in quel pezzo di terra dove per le strade, nei negozi e negli uffici si parla *af soomaaliga*.

af-soomaaliga

(34) Uomini anziani con la barba colorata in rosso dall'henné che recitano il Corano. La casa è piena di voci sommesse in *af-soomaaliga*.

af-soomaali

(60) Per mia mamma era una botta di vita poter chiacchierare in *afsoomaali*, ricevere notizie recenti di come stava andando.

soomaalinnimo

DSI-1985: n.f. – L'essere somalo, somalità.

soomaalinimo, n., socc. nel cont.

2023 (8) Indossandoli mostriamo il volto della nostra molteplice identità. È il nostro modo per conservare la nostra cultura di donne somale della diaspora. *Soomaalinimo!*

soor

DSI-1985: n.f. – 1. Cibo. 2. Polenta.

gastr.

soor, n.f., 'polenta', trad. nel testo

2018 (5) Pestava il grano per preparare *soor* polenta / Soo mal mungeva il latte di cammella / Conosciuto da secoli / Per la sua ricchezza nutritiva.

trad. nel testo

2023 (25) Ritrovano vecchi amici, gustano i piatti tradizionali canjera, muufo, canbulo iyo bun, *soor*, bariis, sabayad iyo maraq, oodkac, cibi che saziano la nostalgia.

(27) Essi hanno rinunciato ai loro sbagetti per una frugale polenta – *soor* condita con caano geel – latte di cammella.

subag

DSI-1985: n.m. – Burro in forma liquida.

gastr.

subagga, n.m., ‘burro chiarificato’, trad. nel testo

2017a (6) Il *subagga*, burro chiarificato, è denso, giallo e odora di mucca.

tusbax

DSI-1985: n.m. (-xyo, f.) – Rosario musulmano, composto di 33 o 99 grani.

relig.

tusbax, n.m., ‘specie di rosario’, glos.

2017b (28) Prendeva il suo *tusbax* in mano e incominciava a sgranare le perline.

(108) “Wa ubara donta. Su, bevi una tazza di tè che è appena fatto e poi fila a dormire.” le disse con quel suo tono fintamente minaccioso mentre continuava a pregare mentalmente, sgranando il suo *tusbax*.

(111) Si sedeva in giardino, dove sgranava il suo *tusbax*.

(136) Amina aveva portato anche alcuni *tusbax*, da regalare ai suoi amici.

uunsi

DSI-1985: n.m. – Miscuglio di incenso e altre resine e legnetti odorosi che si bruciano per ottenere fumo profumato.

uunsi, n., ‘mirra’, trad. nel testo

2017a (11) Le chiacchiere e le risate duravano a lungo e dopo il tè mia madre accendeva un dabqaad, braciare, colmo di *uunsi*, mirra, e lo offriva alle amiche.
cuunsi, ‘incenso’, trad. nel testo

2018 (5) Il profumo familiare di *cuunsi* e sudore.

(10) Passano le stagioni, condividono *cuunsi* incenso e cillan henna.

uunsi, socc. nel cont.

2023 (16) La parola *uunsi* mi lega alla mia cultura ed è difficile da tradurre se non si conosce la Somalia e le sue donne.

(16) Sento il corpo di hooyo, e i suoi vestiti che profumano di *uunsi*.

(16) Si mette in piedi e poggia l’*uunsi* per terra.

(17) Mamma offre *uunsi* e le donne si portano via il profumo di questa essenza racchiusa tra le loro eleganti vesti mentre lasciano la nostra casa.

(17) *Uunsi* è il profumo della camera degli sposi, delle feste, dei matrimoni che ci portiamo dietro da secoli.

(17) Nei giorni che il mio mondo si colora di grigio, e mi prende la malinconia l’*uunsi* diventa la mia aromaterapia che mi riporta allegria e vitalità.

xagaa

DSI-1985: n.m. (-aayo, f.) – Estate, periodo del monsone di sud-ovest.

xagaa, n., ‘la seconda stagione secca’, trad. nel testo

2017a (14) Ma i momenti belli non durano a lungo e la seconda stagione secca, *Xagaa*, che va da luglio a settembre, fa capolino.

xalwad

DSI-1985: n.f. – Dolce somalo fatto con burro, zucchero e sostanze amidacee, vr. xalwo. gastr.

baahwo, n., ‘dolce caratteristico fatto con il ghee, zucchero, acqua di rose e molte spezie’, trad. nel testo

2017a (109) Intimamente non mi ero ancora arresa, perché aspettavo *baahwo*, dolce caratteristico fatto con il ghee, zucchero, acqua di rose e molte spezie; che non è mai arrivata mentre il gahwo era un ordinario Nescafé.

balwa, ‘dolce a base di farina, zucchero e burro fuso’, glos.

2017b (130) Servirono il pranzo composto di riso con l’uvetta e la carne di capretto, sambusa, pollo e patate arrostate, cipolle fritte con l’uvetta, peperoncino con il cocco grattugiato, *balwa*, dolci e frutta.

xalwo, ‘dolce’, trad. nel testo

2018 (12) Partecipavamo a funerali e matrimoni / Ci scambiavamo regali / Mangiucchiando dolci: *xalwo*, shuushuumow, gashaato torta al cocco.

balwo, trad. nel testo

2023 (59) Si prepara il vassoio a seconda dell’orario, con bibite fresche, del succo di pompelmo con il ghiaccio, tè, caffè, biscotti o *balwo* – dolce, e si serve a tavola.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Strumenti lessicografici per la lingua somala

DSI 1985 = Agostini F., Puglielli A., Siyaad C. M., *Dizionario Somalo-Italiano*, Gangemi, Roma.

QAS 2012 = Puglielli A., Mansuur C. C., *Qaamuuska af-Soomaaliga*, Roma Tre Press, Roma.

DIS 2019² = Puglielli A., *Dizionario Italiano Somalo*, “Lingue e Letterature Carocci”, Roma (I^a ed. 1988, Carocci, Roma; I^a ed. 2010, “Lingue e Letterature Carocci”, Roma).

Corpus del glossario

2017a = Fazel Ramzanali S. (2017⁶), *Lontano da Mogadiscio*, CreateSpace Independent Platform (I^a ed. 1994, Datanews Edizioni, Roma).

2017b = Fazel Ramzanali S. (2017³), *Nuvole sull’equatore - Gli Italiani dimenticati*, CreateSpace Independent Platform (I^a ed. 2010, Nerosubianco Edizioni, Cuneo).

2018 = Fazel Ramzanali S. (2018), *Ali spezzate. Letture poetiche*, CreateSpace Independent Platform (titolo originale *Wings*, 2017, CreateSpace Independent Platform).

2023 = Fazel Ramzanali S. (2023), *Profumo di Uunsi tra Somalia e Italia*, CreateSpace Independent Platform.

Saggi critici

- Afrax M. D. (2018), *Maana-Faay*, 4th edition, Looh Press, Leicester (UK).
- Banti G. (1988), *Scrittura*, in Puglielli A. (a cura di), *Aspetti dell'espressione artistica in Somalia*, Bagatto Libri, Roma.
- Banti G., Vergari M. (2008), "Italianismi lessicali in saho", in *Ethnorêma. Lingue, popoli e culture*, 4, pp. 67-93.
- Banti G. (2013), "Strata in loanwords from Arabic and other Semitic languages", in Northern Somali", in Lafkioui M. (ed.), *African Arabic: Approaches to Dialectology*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Banti G. (2024), "Standard Somali, Literary Somali, Written Somali" in Musse Jama J. (a cura di), *Hussein Mohamed Adam "Tanzania": In Honour of an Extraordinary Scholarship*, in *East Africa Academic Monograph Series*, pp. 103-140.
- Bartoli Kucher S. (2019), *Scritture in viaggio nel Mediterraneo. Proposte di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film*, Pacini Editore, Pisa.
- Bonfiglio T. M. (2010), *Mother tongues and nations. The invention of the native speaker*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Brioni S. (2017a), "Un dialogo che non conosce confini né di nazionalità, né di razza, né di cultura. Postfazione", in Fazel Ramzanali S., *Lontano da Mogadiscio*, CreateSpace Independent Platform.
- Brioni S. (2017b), *Gli italiani dimenticati: il meticcio e l'eredità del colonialismo in Nuvole sull'equatore, Postfazione*, in Fazel Ramzanali S., *Nuvole sull'equatore. Gli italiani dimenticati. Una storia*, CreateSpace Independent Platform.
- Brioni S., Fazel Ramzanali S. (2020), "Scrivere di Islam. Raccontare la diaspora", in Regazzoni A., Ricorda R. (a cura di), *Diaspore. Quaderni di ricerca*, 13, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Colomo F. (2023), "La diplomazia culturale italiana in Somalia. La cooperazione universitaria e la trascrizione del somalo", in Di Sanzo D., Falcucci B., Mancosu G. (a cura di), *L'Italia e il mondo post-coloniale. Politica, cooperazione e mobilità tra decolonizzazione e guerra fredda*, Le Monnier, Firenze.
- Comberiati D., Mengozzi C. (a cura di) (2022), *Storie condivise nell'Italia contemporanea. Narrazioni e performance transculturali*, Carocci, Roma.
- Del Boca A. (2001³), *Gli italiani in Africa Orientale*. Vol. 1: *Dall'Unità alla marcia su Roma*, Mondadori, Milano (I^a ed. 1976, Laterza, Bari; II^a ed. 1992, Mondadori, Milano).
- Del Boca A. (2001³), *Gli italiani in Africa Orientale*. Vol. 2: *La conquista dell'Impero*, Mondadori, Milano (I^a ed. 1979, Laterza, Bari; II^a ed. 1992, Mondadori, Milano).
- Del Boca A. (2001³), *Gli italiani in Africa Orientale*. Vol. 3: *La caduta dell'Impero*, Mondadori, Milano (I^a ed. 1982, Laterza, Bari; II^a ed. 1992, Mondadori, Milano).
- Del Boca A. (2001³), *Gli italiani in Africa Orientale*. Vol. 4: *Nostalgia delle colonie*, Mondadori, Milano (I^a ed. 1984, Laterza, Bari; II^a ed. 1992, Mondadori, Milano).
- Deplano V., Pes A. (2024), *Storia del colonialismo italiano. Politica, cultura e memoria dall'età liberale ai nostri giorni*, Carocci, Roma.
- Fazel Ramzanali S. (2020), *I sucked sweetness - Poems*, Independently published.
- Ferrari J. F. (2022), "Parole migranti. I migratismi di Igiaba Scego", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 879-928:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18332>.
- Ferrari J. F. (2023), *Parole migranti in italiano*, Milano University Press, Milano.
- Gnisci A. (2003), *Creolizzare l'Europa. Letteratura e migrazione*, Meltemi, Roma.
- Labanca N. (2002), *Oltremare: storia dell'espansione coloniale italiana*, il Mulino, Bologna.

- Lamberti M. (1986), *Map of Somali Dialects in the Somali Democratic Republic*, Helmut Buske, Hamburg.
- Lewis I. M. (1988), *A Modern History of Somalia. Nation and State in the Horn of Africa*, Boulder-London, Westview Press.
- Mancosu G. (2023), *Postfazione*, in Fazel Ramzanali S., *Profumo di Unsi tra Somalia e Italia*, CreateSpace Independent Platform.
- Mansuur C. C. (2021), *Astaamaha guud ee maansada Soomaaliyeed*, Looh Press, Leicester (UK).
- Morone A. M. (2011), *L'ultima colonia. Come l'Italia è tornata in Africa 1950-1960*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Negro M. G. (2015), *Il mondo, il grido, la parola. La questione linguistica nella letteratura postcoloniale italiana*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Nilsson M. (2018), "Somali as a Pluricentric Language: corpus based evidence from schoolbooks", in Muhr R., Meisnitzer B. (a cura di), *Pluricentric languages and non-dominant varieties worldwide: New pluricentric languages – old problems*. 5th World Conference on pluricentric languages and their non-dominant varieties (13-15 July 2017, University of Mainz, Germany), Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Orwin M. (2015), *Colloquial Somali: A Complete Language Course*, Routledge, London.
- Perrore C. (2009), "Loro e noi. L'esperienza letteraria in italiano degli immigrati: la sindrome del ritorno in *Nonno Dio e gli spiriti danzanti* di Pap Khouma", in *Italiani e stranieri nella tradizione letteraria*. Atti del convegno di Montepulciano (8-10 ottobre 2007), Salerno, Roma, pp. 463-504.
- Pingitore C. (2023), *Contro-narrazione, plurilinguismo e deterritorializzazione linguistica nell'opera di Shirin Ramzanali Fazel*, tesi di laurea magistrale in Letteratura, Lingua e Cultura italiana, Università eCampus.
- Podestà G. (2004), *Il mito dell'impero. Economia, politica e lavoro nelle colonie italiane dell'Africa orientale 1898-1941*, Giappichelli, Torino.
- Quaquarelli L. (2011), "Definizioni, problemi, mappature", in Pezzarossa F., Rossini I. (a cura di), *Leggere il testo e il mondo. Vent'anni di scritture della migrazione in Italia*, Clueb, Bologna, 2011, pp. 53-64.
- Pace L. (2018), *Introduzione*, in Fazel Ramzanali S., *Ali spezzate*, CreateSpace Independent Platform.
- Piro R. (2013), "La festa delle lingue: italiano, dialetto e lingue straniere in scrittori migranti", in De Meo A. (a cura di), *Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi*, Università degli studi di Napoli "L'orientale", Napoli, pp. 85-101.
- Revelli L. (2023), "Lingue e parlanti dell'Abissinia precoloniale: testimonianze etnolinguistiche nei resoconti di viaggio italiani", in *Ethnorêma*, 19, pp. 95-127.
- Ricci L. (2009), "Lingua matrigna. Multidentità e plurilinguismo nella narrativa postcoloniale italiana", in Frenguelli G., Melosi L. (a cura di), *Lingua e cultura dell'Italia coloniale*, Aracne, Roma, pp. 159-192.
- Ricci L. (2015), "Neoislamismi e altri 'migratismi' nei romanzi di Amara Lakhous", in *Carte di viaggio. Studi di lingua e letteratura italiana*, VIII, pp. 115-141.
- Ricci L. (2019), "Migratismo", in *Lingua italiana*, portale online Treccani: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/Migratismo.html.
- Scalvedi V. (2020), "Cruce et aratro: Fascism, Missionary Schools, and Labor in 1920s Italian Somalia", Matasci D., Jerónimo M., Dorés H. (a cura di), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Global Histories of Education*, Palgrave Macmillan, London, pp. 143-172.

- Siebetcheu R. (2021), *Diffusione e didattica dell'italiano in Africa. Dal periodo (pre)coloniale agli scenari futuri*, Pacini Editore, Pisa.
- Tosco M. (2010), "Somali writings", in *Afrikanistik online*:
<https://www.afrikanistik-aegyptologie-online.de/archiv/2010/2723/SomaliWritingsPDF>.
- Tosco M. (2012), "The Unity and Diversity of Somali Dialectal Variants", in Ogechi N., Oduor J., Iribemwangi P. (eds.), *The Harmonization and Standardization of Kenyan Languages. Orthography and other aspects*, The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAAS), Cape Town.
- Tosco M. (2024), "Eritrea, Ethiopia and Somalia", in Reutner U. (ed.), *Manual of Romance Languages in Africa*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Tripodi P. (1999), *The colonial legacy in Somalia. Rome and Mogadishu: from colonial administration to Operation Restore Hope*, Palgrave Macmillan, London.
- Urbano A. (2017), "A 'Grandiose Future for Italian Somalia': Colonial Developmentalist Discourse, Agricultural Planning, and Forced Labor" (1900-1940), in Rossi B., Barchiesi F. (eds.), *Developmentalist, Labor, and the Slow Death of Slavery in Twentieth Century Africa International Labor and Working-Class History*, ILWCH 92, pp. 69-88:

Sitografia

Multi (Museo multimediale della lingua italiana):
<https://multi.unipv.it/it/>.

Multi (percorso "Come si è diffusa la lingua italiana nel mondo?", tappa "Ex colonie", schermata "Letteratura postcoloniale italiana"):
<https://multi.unipv.it/it/percorso/lingua-italiana-nel-mondo/?sectionId=s18>.

METAFORE E SIMILITUDINI NELLE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE DI STUDENTI DI ITALIANO L2. RIFLESSIONI E PROPOSTE

Mario Cardona¹, Paola Celentin², Maria Cecilia Luise³

1. INTRODUZIONE

L'analisi testuale di corpora di AL (da qui AL) può fornire indicazioni interessanti sia per l'ambito dell'indagine scientifica che per quello didattico, permettendo di ricostruire le traiettorie, le evoluzioni e le percezioni dell'identità linguistica e di conseguenza esplorare motivazioni, strategie, consapevolezze riguardo l'acquisizione delle lingue (Daloiso, Paita 2023); di elaborare un profilo del *Good (pluri)Language Learner*; di agire con maggiore consapevolezza per rimuovere eventuali ostacoli ad un insegnamento efficace e di sfruttare il repertorio plurilingue per l'insegnamento di una Lx (Dewaele, 2018).

Le persone nella scrittura delle proprie AL si affidano a similitudini, espressioni figurate, metafore concettuali su come hanno imparato e imparano le lingue, sui punti di forza su cui possono fare affidamento e su quali sono i timori e gli ostacoli che creano loro difficoltà; ancora, metafore e similitudini sono una rappresentazione del sé plurilingue e della propria identità pluriculturale (Paylenko, Lantolf, 2000).

Metafore e similitudini possono quindi essere esplorate per cogliere le tracce delle influenze tra le lingue in contatto e le manifestazioni della coscienza plurilingue filtrate attraverso rappresentazioni e atteggiamenti personali.

Sulla base di questi assunti, nel 2022 (Cardona, Celentin, Luise c.d.s.) abbiamo compiuto una ricerca su un corpus di 81 AL scritte in italiano da studenti universitari non italofoni di un'età compresa tra i 19 e i 30 anni; il corpus è stato sottoposto ad analisi testuale e analizzato in termini di concordanze, vocabolario, segmenti ripetuti. I risultati dello studio sono stati presentati nel 2022 e sono in corso di pubblicazione.

Lo studio qui presentato vuole essere il prosieguo di quella ricerca.

2. LA RICERCA

L'ipotesi di base della ricerca è che, attraverso l'analisi delle metafore concettuali, delle similitudini e delle espressioni idiomatiche utilizzate in un corpus di AL di apprendenti o studenti di italiano come L2, sia possibile ricavare dati significativi su esperienze, convinzioni, motivazioni, timori e ostacoli che influiscono sull'atteggiamento nei confronti delle lingue e del loro apprendimento.

Lo studio condotto nel 2022 (Cardona, Celentin, Luise c.d.s.) ha portato alla luce un fatto: dall'analisi del corpus sono emerse alcune similitudini, collocazioni, espressioni

¹ Università di Bari.

² Università di Verona.

³ Università "Ca' Foscari" di Venezia.

idiomatiche, mentre erano estremamente ridotte le metafore concettuali. Per quanto le espressioni trovate ci abbiano permesso di ricavare dati interessanti, abbiamo ritenuto di proseguire sulla stessa linea di ricerca, concentrandoci su come fosse possibile stimolare nelle AL degli studenti la produzione autonoma e spontanea di metafore.

La metafora, infatti, è riconosciuta come strumento cognitivo che permette alla persona di concettualizzare il mondo e sé stessa (Lakoff, Johnson, 1980) e nello specifico, come scrivono Daloiso e Paita (2023: 628):

l'analisi delle metafore prodotte dagli apprendenti per descrivere sé stessi, gli altri e il loro rapporto con le lingue consente anche di cogliere la dimensione emozionale dell'apprendimento, in quanto i termini utilizzati per la costruzione delle metafore sono spesso portatori di valutazioni, atteggiamenti, valori e prospettive interiori.

Abbiamo quindi ipotizzato che costruendo un percorso di presentazione ed esercitazione sulla metafora e sulla AL e predisponendo un *prompt* puntuale per un gruppo di studenti universitari stranieri che imparano l'italiano come L2 di livello B2/C1 avremmo avuto un corpus di AL omogeneo e avremmo stimolato la produzione di metafore al loro interno.

Infatti, i racconti e i ritratti autobiografici sono altamente sensibili alle variazioni delle istruzioni e alla struttura del *prompt* (Kuster, De Meulder 2019; Busch, 2018), e numerosi studi (tra i tanti: Zang, Hu, 2009; Hoang, 2014; Coffey, 2015; Zhou *et al.*, 2022; De Iaco, 2023) hanno mostrato da un lato come sia possibile stimolare una sensibilità verso il linguaggio metaforico e non letterale in L2 attraverso una specifica formazione didattica, dall'altro come percorsi didattici centrati sull'analisi e il riconoscimento delle metafore in L2 possano supportare lo sviluppo della competenza comunicativa in L2, e in particolare del lessico.

Gli esiti dell'analisi del nuovo corpus di AL, ottenute da studenti che avevano svolto un percorso didattico specifico sulla metafora e avevano risposto ad un *prompt* ideato *ad hoc*, ci hanno messo però di fronte ad una serie di quesiti ai quali abbiamo cercato di rispondere anche in base alla letteratura scientifica di riferimento.

2.1. Raccolta delle AL attraverso il *prompt* e il percorso didattico

Per avviare il percorso di ricerca abbiamo predisposto un percorso esercitativo per gli studenti partecipanti, affinché fossero preparati tanto sul genere che veniva loro chiesto di produrre – la AL – quanto sul significato e l'uso della metafora e abbiamo creato un *prompt* finale (1) con cui spronarli e guidarli alla scrittura di una AL.

1. Traccia: Testo narrativo: racconta la tua autobiografia linguistica!

L'autobiografia linguistica è un racconto che ricostruisce il tuo sviluppo linguistico dalla nascita fino ad ora. Lo farai utilizzando la lingua italiana che stai studiando.

L'autobiografia linguistica ti permette di pensare all'uso che fai delle lingue, ai collegamenti esistenti fra la tua identità e le lingue che conosci, alle relazioni fra le lingue e il modo in cui le persone ti identificano.

In questo racconto presterai molta attenzione a qualcosa che di solito diamo per scontato: le parole che escono dalla nostra bocca, cosa rivelano, come si formano e in che misura creano la nostra identità.

L'autobiografia linguistica non è una verifica, non ci sono risposte o posizioni migliori di altre: non giudicare la tua lingua (o quella degli altri) come inferiore o superiore, giusta o sbagliata, difettosa o perfetta. Prova invece a immaginare le lingue come qualcosa di vivo: cosa dice di te questa lingua? E quest'altra a cosa ti fa pensare? cosa dice di te quella lingua? Che immagini ti fanno venire in mente? A quali esperienze di vita e a quali persone Le colleghi? Lasciati guidare dalla tua creatività. Ti suggerisco di seguito una scaletta per organizzare il tuo discorso, ma fai in modo che il risultato sia un testo fluente, non delle frasi staccate. Arricchisci il testo di immagini e ricordi, è la TUA storia! Buon divertimento!

- quante lingue conosco, dove e come le ho imparate, le lingue che sto studiando attualmente;
- le mie esperienze linguistiche e interculturali più importanti (corsi, viaggi, persone, insegnanti, episodi significativi, metodi e strumenti);
- quali sono i miei punti di forza e le mie difficoltà (ascolto, parlato, lettura, scrittura) nelle varie lingue;
- quando e con chi uso le lingue che conosco;
- atteggiamenti della mia famiglia, della scuola che ho frequentato, dell'ambiente dove ho vissuto verso le lingue che parlo/conosco;
- cosa faccio per migliorare e cosa mi aiuta a imparare le lingue;
- le mie attuali priorità nello studio delle lingue.

Il percorso esercitativo è stato somministrato in sincrono durante una sessione su Zoom® del Laboratorio di scrittura di livello C1 facente parte dell'offerta didattica in italiano L2 del CLA dell'Università di Verona.

Il percorso prevedeva alcune attività didattiche di accostamento alla AL e alla metafora:

- l'invito a scrivere l'autobiografia di un oggetto scelto dallo studente come rappresentativo della sua persona;
- l'analisi di alcune metafore e la rappresentazione di sé tramite metafore guidate;
- l'analisi della struttura della AL di un apprendente di italiano L2 (adattata da Corti, 2012) e l'individuazione delle metafore ivi contenute;
- l'invito a costruire la propria mappa della comunicazione analizzando i domini d'uso linguistici nel proprio Paese e in Italia.

Il *prompt* 1 somministrato al termine del percorso esercitativo nelle nostre intenzioni doveva essere sufficientemente articolato da offrire spunti e stimoli ampi, non doveva condizionare le risposte e non doveva generare un "botta e risposta", bensì l'articolazione di un testo coerente.

Il *prompt* è stato assegnato come esercitazione domestica attraverso la risorsa *Compito* di Moodle lasciando agli studenti quattro giorni per l'esecuzione e la consegna. Come gli altri testi prodotti durante il Laboratorio di Scrittura, le AL sono state oggetto di correzione e di valutazione formativa e sommativa da parte della docente del corso.

2.2. Partecipanti

Come svolgimento del *Compito* sono state prodotte sette AL. Il profilo degli studenti e delle studentesse che hanno frequentato il percorso esercitativo e realizzato le AL è

rappresentato nella Tabella 1, dove sono stati raccolti i dati dichiarati dai partecipanti. L'età dei partecipanti è compresa fra i 20 e i 30 anni.

Tabella 1. *Profilo dei partecipanti alla ricerca*

SIGLA	L1 dichiarata	L2 conosciute	Nazionalità	Corso di studi	Genere dichiarato
AC	Spagnolo argentino	Gallese Inglese Francese Italiano Portoghese Olandese Russo	Italo-argentina	Laurea Magistrale in Linguistics	F
HS	Francese	Inglese Italiano	Francese	Lingue Straniere Applicate al Commercio Internazionale	F
MM	Tedesco	Francese Inglese Italiano	Tedesca	Laura in Filologia romanza	F
MG	Inglese	Italiano	Americana	Italianistica e Linguistica generale	M
SM	Inglese Francese	Spagnolo Italiano	Canadese	Laurea Magistrale in Linguistics	F
SB	Tedesco Sassone	Inglese Francese Russo	Tedesca	Laurea in Romanistica	F
VL	Russo Mordvino	Inglese Tedesco Italiano Latino	Russa	Laurea Magistrale in Linguistics	F

2.3. *Caratteristiche delle AL raccolte*

Prima di descrivere le AL raccolte precisiamo che non è di interesse in questa trattazione il grado di correttezza con cui i partecipanti si sono espressi o l'effettiva padronanza della lingua a livello C1 (l'iscrizione e la partecipazione al Laboratorio di Scrittura di livello C1 del CLA dell'Università di Verona non prevede una selezione in ingresso ma si basa sull'autocertificazione del possesso del livello linguistico richiesto).

Le AL presentano tratti di omogeneità e di differenziazione.

Tutte le AL sono state scritte impiegando esclusivamente la lingua italiana (data la natura del laboratorio in cui sono state raccolte) ed hanno una lunghezza media di 602 parole, con un massimo di 988 e un minimo di 380. Nella maggior parte delle AL (4 su 7) l'organizzazione del testo prevede semplicemente una strutturazione in paragrafi, nei

restanti tre casi l'articolazione è più raffinata: in un caso si è aggiunta l'evidenziazione in grassetto delle parole chiave, in un altro è stato aggiunto il titolo e in uno è stato anche attribuito un titolo a ciascun paragrafo.

Lo sviluppo narrativo della AL è stato fatto prevalentemente seguendo una scansione cronologica (5 su 7), in un caso è stato scelto uno sviluppo misto cronologico e per lingua oggetto di trattazione, in un altro caso (in cui il parlante aveva “solo” due lingue da raccontare) si è preferito scandire la narrazione in base ai domini d'uso.

3. QUESTIONI DI METODO, TRA LINGUAGGIO METAFORICO E RACCONTO AUTOBIOGRAFICO IN L2

Come riportato sopra (§ 2), la nostra intenzione di ricerca riguardava l'individuazione e l'interpretazione di metafore nelle AL degli apprendenti di italiano come L2, in accordo con numerosi studi che hanno analizzato il linguaggio metaforico in testi prodotti da apprendenti di lingue ricavandone dati interessanti su esperienze, emozioni, vissuti (tra i tanti che si sono occupati di metafore sulle lingue e sull'apprendimento delle lingue prodotte da soggetti di diverse età e diverse provenienze geografiche ricordiamo: Ellis, 2001; Fisher, 2013; Veliz, Véliz-Campos, 2019; Cortazzi, Jin, 2020, 2021; Naghavian, 2024).

L'intenzione prevista dal disegno iniziale della ricerca era di analizzare il corpus raccolto attraverso uno strumento di individuazione e analisi delle metafore la cui validità è corroborata da numerosi studi che lo hanno impiegato con successo, vale a dire il MIPVU (*Metaphor Identification Procedure Vrije Universiteit*), elaborato dall'équipe di Gerard J. Steen (Steen *et al.*, 2010), sviluppato a partire dalla MIP (*Metaphor Identification Procedure*) del Pragglejaz Group (2007).

Da una prima analisi del corpus, abbiamo però verificato che, ancora una volta, il numero di metafore identificato è ridottissimo; di seguito riportiamo le principali espressioni di tipo metaforico rintracciabili nei testi prodotti dagli informanti.

Una lingua ha marcato un prima e dopo nella mia vita
Sono stata esposta a svariate lingue
Le mie orecchie si sono abituate alla Lingua italiana
Ritengo molto importante la conoscenza delle Lingue veicolari, perché riescono ad aprirci tante porte
Tutte le lingue che parlo hanno uno spazio nel mio cervello
Nella mia testa io penso le cose come arrivano
Sono stata introdotta a tante lingue
Purtroppo, io parlo ancora come una bambina
Mi ha aiutato a sradicare un po' dell'ansia che provavo in classe
Il mix dei lingue mi viene molto naturale: ...una lingua frankenstein dove una frase può cambiare dopo ogni parola

Abbiamo quindi deciso di soprassedere all'utilizzo del MIPVU per concentrarci invece sulla riflessione riguardo a limiti, caratteristiche e potenzialità della produzione di metafore ed espressioni di tipo metaforico nella scrittura di AL in una lingua seconda o straniera.

Infatti, nell'analisi del corpus, pur rigorosa, ci siamo trovati di fronte ad una serie di dubbi e perplessità che ci hanno costretti a problematizzare la nostra ipotesi iniziale di ricerca.

Innanzitutto, il MIPVU è stato testato e implementato su testi prodotti (scritti e orali) da parlanti nativi. La ricerca di metafore in questi testi dà per assodato il fatto che l'informante si sta esprimendo in una lingua per lui/lei spontanea, in cui può "esprimersi", cioè, rappresentare liberamente sé stesso attraverso le parole – pur con i limiti o i vantaggi derivanti dal suo grado di istruzione e dal livello culturale.

La nostra riflessione si è quindi concentrata sul legame tra la lingua nella quale si esprime l'informante e le modalità, capacità, possibilità di ricorso al linguaggio metaforico in una lingua non materna.

3.1. *Esprimere metafore in L1/Esprimere metafore in L2*

*Nel momento in cui ti parlo nella tua lingua,
io divento te senza esserlo,
poiché mi cancello nelle tue tracce.
(Abdelkébir Khatib)*

Una delle questioni che ci siamo posti è come il retroterra culturale legato all'espressione nella L1 possa influenzare la formulazione delle metafore nella L2.

La metafora fluisce in maniera spontanea quando ci si esprime nella L2 come avviene utilizzando la propria L1? In quali condizioni un parlante utilizza nella L2 metafore proprie della L1 oppure riesce ad esprimersi anche attraverso il linguaggio metaforico culturalmente connotato della L2?

Come dimostrato da tempo da Lakoff e Johnson (1980), le metafore concettuali strutturano la nostra percezione e il nostro comportamento e costituiscono una parte essenziale della nostra cultura, e una metafora⁴ può essere comune in una lingua/cultura ma non comune in un'altra. Come sottolinea De Iaco (2023: 378):

Le metafore concettuali e le espressioni metaforiche a esse collegate possono essere condivise all'interno di comunità linguistiche contigue, ma possono anche presentare delle differenze sia concettuali che espressive fra comunità linguistiche lontane e vicine. Ciò le espone al rischio di creare problemi di comprensione: esse possono infatti interferire con la riuscita di una comunicazione interculturale. Acquisire una competenza metaforica nella lingua target implica che gli apprendenti debbano diventare consapevoli del sistema metaforico della lingua che apprendono e debbano conseguire la capacità di comunicare in accordo con i concetti metaforici e le relative espressioni metaforiche della lingua target.

Concentrandoci sulle espressioni metaforiche nelle AL, alcuni studi (si veda Cognigni, 2020) riportano un grado di coinvolgimento emotivo del racconto autobiografico che cambia se questo è fatto in L1 o in L2; è un elemento legato solo in parte al livello linguistico o alla familiarità con l'una o con l'altra lingua, e che può essere attribuito anche alle specificità culturali della lingua usata per raccontare e al rapporto che c'è tra la lingua e gli eventi narrati.

⁴ In questa sede non intendiamo analizzare le differenze tra i diversi tipi di metafora che la letteratura in merito distingue; pur consapevoli che ognuno di questi tipi ha un impatto diverso sul parlante e sull'apprendente di una lingua, riteniamo che qui sia possibile trattare la metafora come fenomeno unitario.

Quindi, il rapporto tra aspetti linguistici, esperienziali, emotivi, culturali necessariamente influenza la possibilità, la capacità, la volontà di chi racconta la sua AL in una L2 di fare riferimento al sistema metaforico della sua L1 o a quello della L2.

Ancora, come notato per esempio in uno studio di Cortazzi e Jin (2022) sulle metafore utilizzate da insegnanti e da studenti di lingue per concettualizzare l'insegnamento/apprendimento delle lingue, nei racconti degli informanti non anglofoni, pur di livello avanzato, le metafore erano limitate sia in quantità che in portata. Sebbene a tutti fossero stati assegnati compiti identici, gli studiosi ritengono di non poter essere certi di come il compito sia stato interpretato nelle diverse culture e ritengono probabile che, date le culture di riferimento dei non anglofoni, essi vedessero il compito meno come una sfida creativa e più come una dichiarazione di opinioni comunemente accettate, riducendo quindi il linguaggio metaforico.

3.2. Scrivere AL in una L2 che si sta apprendendo

In che modo la padronanza linguistica nella L2 condiziona la capacità di esprimersi attraverso il linguaggio metaforico?

Per la sua caratteristica di linguaggio figurato, la metafora conferisce espressività a qualsiasi tipo di testo. Essa viene utilizzata per catturare l'attenzione del lettore o dell'ascoltatore, e per produrre una descrizione ad un tempo essenziale e suggestiva.

Proprio per la sua importanza e ubiquità nel linguaggio, il linguaggio metaforico è elemento rilevante per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue (Littlemore, Low, 2006; Hoang, 2014; Zhou *et al.*, 2022).

Ci siamo quindi chiesti in che misura un parlante di L2 principiante o comunque con un livello non elevato di competenza sia in grado di esprimersi utilizzando correttamente il linguaggio metaforico.

Nel *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Consiglio d'Europa 2020) la comprensione del linguaggio metaforico viene collocata sempre a livelli molto alti, come si può notare nella selezione di descrittori sotto riprodotta (Figura 1).

Figura 1. *Riferimenti alla comprensione e all'uso delle metafore nei descrittori del Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa, 2020)*

- Scale della mediazione testuale - > fare l'analisi critica di testi creativi e letterari
- C2: [...] è in grado di riconoscere le più fini sottigliezze di un linguaggio sfumato, gli effetti retorici e l'utilizzo di figure di stile (ad es. le **metafore**, una sintassi irregolare, le ambiguità), interpretando e 'svelando' significati e connotazioni [...]
- Strategie di mediazione: si cita l'impiego di metafore come modo per aiutare un'altra persona a comprendere un contenuto di partenza (senza però inserirla in nessun descrittore)
- Scale della competenza plurilingue e pluriculturale → costruire e usare un repertorio plurilingue
- C2: [...] È in grado di esplorare somiglianze e differenze tra **metafore** e altre figure retoriche nelle lingue del suo repertorio plurilingue, sia per effetto retorico che per gioco.
(tra i descrittori espunti da questa scala troviamo anche
- C2: È in grado di prendere in prestito **metafore** e altre figure retoriche da altre lingue del suo repertorio plurilingue per ottenere effetti retorici, elaborandole, riformulandole e spiegandole se necessario.)

Gli autori delle AL da noi analizzate sono studenti che frequentano un corso di italiano di livello C1, ma in realtà hanno livelli disomogenei di padronanza linguistica, possiedono

repertori linguistici molto variegati, e si trovano generalmente al di sotto del livello indicato dai descrittori summenzionati.

Notiamo inoltre che nei descrittori, tranne in quello espunto dalla scala “Costruire e usare un repertorio plurilingue”, si parla più che altro di saper riconoscere, distinguere ed esplorare, più che di usare in modalità produttiva autonoma e creativa il linguaggio metaforico; è un elemento che si ritrova anche in alcuni degli studi citati, dove l’analisi della metafora in contesti di apprendimento di una lingua fa riferimento più alla comprensione del linguaggio metaforico in L2 che alla produzione.

3.2.1. *Analizzare AL in una L2 senza padroneggiare le L1 dello scrivente*

L’ultimo tema che abbiamo ritenuto importante affrontare riguarda l’ambito della metodologia della nostra ricerca. È possibile che le AL prodotte dagli studenti contengano metafore che la sensibilità linguistica di un esaminatore che non condivide la lingua materna con l’informante non sia in grado di rilevare?

Ci siamo quindi chiesti se essere di madrelingua italiana, nel nostro caso specifico, interferisca sulla possibilità di riconoscere le metafore impiegate da persone che stanno usando l’italiano come veicolo per trasmettere esperienze e vissuti maturati attraverso una L1 differente dall’italiano.

Una delle ipotesi che ci sentiamo di fare è che nelle AL del nostro corpus potrebbero esserci delle metafore che sfuggono all’analisi del ricercatore perché estranee al suo bagaglio culturale, oppure perché è difficile individuare un’espressione metaforica in una lingua diversa da quella in cui è stata concettualizzata. Come specifica Dalla Libera (2017: 35):

occorre anche tenere presente la difficoltà dei processi traduttivi, che spesso coinvolgono i fenomeni metaforici nel passaggio tra una lingua e l’altra, laddove risulta più complesso rintracciare le equivalenze linguistiche, gli aspetti pragmatici e la variegata molteplicità connotativa.

Molte metafore non sono universali, ma esistono e acquistano senso all’interno di una certa cultura e di una determinata comunità linguistica e sono strettamente connesse con l’esperienza dell’individuo.

Cultura e relazione fisica con il mondo possono produrre diversi concetti metaforici, alcuni dei quali, all’interno di un determinato contesto culturale, assumono un proprio valore e una specifica connotazione (Boers, 2003).

Le metafore, quindi, permettono di organizzare le nostre esperienze, ma tale organizzazione può variare da una cultura a un’altra: la metaforizzazione delle esperienze è caratterizzata da differenze culturali.

Eco (1984: 144) scrive: «chi fa metafore, letteralmente parlando mente – e tutti lo sanno». Le metafore, quindi, obbligano a un surplus di interpretazione.

Il lavoro di chi analizza AL prodotte da informanti provenienti da una lingua diversa dalla sua L1 è ancora più fortemente interpretativo, e i significati tratti dalla sua analisi possono essere fuorviati dalla mancanza di un retroterra culturale comune con chi scrive: la metafora è comprensibile se tiene conto dei sistemi di elaborazione di informazioni usati dalle persone per conoscere e rappresentare il mondo, se si riescono ad attivare processi di cooperazione e mediazione tra gli interlocutori. Come sottolineano Cardona e De Iaco (2020: 5):

[...] dall'interazione tra due pensieri simultaneamente attivi e cooperanti nasce l'estensione del significato. L'espressione metaforica ha una forza creativa determinante non solo sul piano linguistico, ma anche su quello concettuale, in quanto riorganizza le idee. In questa nuova creazione semantica l'interlocutore gioca un ruolo attivo: infatti, i creatori di metafore «hanno bisogno della cooperazione di un destinatario che si sforzi di percepire che cosa c'è dietro le parole usate» (Black, 1983: 112). [...]. È necessario, quindi, che si attivi il sistema di credenze e opinioni, ossia dei cosiddetti luoghi comuni culturalmente condivisi.

Il brano sotto riportato ben rappresenta l'opacità di una metafora quando chi la ascolta non condivide lo stesso retroterra linguistico e culturale di chi la produce, pur comprendendosi e parlando una stessa lingua (Lorenzoni, 2024):

Nisrin, di origine marocchina, un giorno ha detto: “La matematica è un omino che va in bicicletta dentro la testa. Se si ferma, cade, se corre risolve tutti i problemi”. L'immagine era così bella che l'abbiamo scritta a caratteri grandi sul muro della classe. La trovavo particolarmente efficace perché, ogni volta che osservavo un bambino in difficoltà di fronte a un problema, pensavo a quel disequilibrio e a quella caduta così ben descritta da Nisrin, che nasceva da una sua difficoltà reale, sofferta.

Un giorno, parlando con suo padre, gli ho raccontato della frase di sua figlia e lui mi ha detto che in arabo matematica si dice *alriyadiah*, parola che ha la stessa radice di sport e di esercizio fisico, aggiungendo che evoca anche l'idea di acrobazia. Scopriamo così che l'origine della metafora di Nisrin si trova nella sua lingua madre, in cui a volte pensa e forse sogna.

4. L'APPROCCIO BIOGRAFICO MULTIMODALE

Le modalità di realizzazione e di applicazione delle AL sono cambiate nel tempo, in base al fatto che la narrazione non avviene mai nel vuoto e i resoconti autobiografici non possono essere visti come prodotti autonomi di valore intrinseco (Coffey, 2020: 309):

Increasingly creative approaches have helped us to understand multilingualism as a deeply emotional enterprise that sees language competence not simply as an additive set of communicative assets but as an integral process of negotiating material and symbolic relations between self and the world.

Riteniamo che per poter almeno in parte superare i problemi che abbiamo incontrato nella nostra analisi sia necessario andare oltre gli approcci narrativi tradizionali.

In questo senso, interessante è la proposta di Brigitte Busch (2016; 2018; 2022) di un approccio biografico basato su AL multimodali. La studiosa, infatti, in linea con la maggior parte dei ricercatori che ritiene essenziale la combinazione di AL e altre forme di espressioni autobiografiche, sottolinea che

In reflexive drawings we are typically concerned with what Mitchell (1987), one of the pioneering figures in visual studies, characterized as ‘image-text’, that is to say, a form of multimodal representation in which image and language do not appear in their ‘pure’ form, but refer reciprocally to each other. Meaning is created in both modes: one mode is neither a translation nor a simple illustration of the other. The visual and the verbal can both be

understood as embedded in social practices, referring (in their production and their reception) to other images and discourses that circulate in the public sphere (Rose, 2001). And both can be understood as being situationally framed and co-produced in interaction with (present or imagined) others (Busch, 2022: 217).

L'approccio di Busch, che ha avuto e continua ad avere molto seguito, prevede quindi la proposta del ritratto linguistico attraverso il disegno della sagoma del corpo umano e la sua «decorazione» in base a una legenda lingua-colore. In seguito alla realizzazione grafica, viene chiesta la narrazione orale o scritta, monologica o dialogica della propria sagoma.

La AL multimodale fornisce due serie di dati che consentono di trarre inferenze su come i parlanti interpretano il loro repertorio linguistico: uno visivo e uno narrativo.

Il mezzo visivo permette di aggirare l'imposizione di una forma lineare e provoca un passaggio alla metafora. La narrazione è temporale e sequenziale, apparentemente concettualizza l'identità come fluida e dinamica ma spesso impone coerenza e fissità; nell'immagine corporea invece si evidenzia lo spazio occupato dalle lingue, la loro proporzionalità. Inoltre, la forma del corpo enfatizza la natura incarnata del linguaggio, riconoscendo la fluidità e la creatività delle pratiche linguistiche (Botsis, Bradbury, 2018).

L'approccio multimodale permette di andare oltre le potenzialità dei due mezzi visivo e linguistico. Come rilevato in numerose ricerche che hanno utilizzato il ritratto linguistico per stimolare e analizzare il linguaggio metaforico nel successivo racconto autobiografico (per es. Busch, 2018; 2020; Kuster, De Meulder, 2019; Ahn, 2019), non solo i ritratti sono ricchi di metafore legate alla lingua, ma le metafore sono presenti in misura maggiore che nelle autobiografie che utilizzano solo il mezzo narrativo, come se il ritratto divenisse una specie di cornice per contenere ed esprimere metafore diverse.

La giustapposizione di immagine e testo, ritratto e lingua/lingue, sembra togliere ogni filtro che impedisce di aprire la lingua alle metafore e alla creatività, e le narrazioni che interpretano il disegno accolgono nuove e numerose risorse espressive.

Il disegno crea uno spazio di pausa e di riflessione che evita una razionalizzazione del proprio repertorio linguistico, favorisce una narrazione non lineare ma associativa, è il punto di partenza per l'interpretazione verbale successiva che ne viene data (Zanasi *et al.*, 2023).

Inoltre, nel caso di intervistati con L1 diversa da quella dell'intervistatore la AL multimodale permette di "aggirare" l'ostacolo della lingua in cui esprimersi e in caso di informanti plurilingui permette di non costringerli ad esprimersi in un solo codice.

Le narrazioni sui ritratti linguistici, soprattutto se fatte in forma di conversazione interattiva, permettono di mettere in luce l'interconnessione tra le lingue del repertorio. Le ricerche che hanno utilizzato questo metodo rilevano spesso come, nonostante la narrazione venga condotta in una lingua principale, le altre lingue non sono mai completamente inattive, e possono essere incluse nella narrazione/conversazione più o meno intenzionalmente (Querci, Nissen 2022: 27).

Ancora, il testo narrativo/dialogico e quello descrittivo (che descrive un'immagine presente) sono fra le prime tipologie apprese in una L2 e i nessi utilizzati sono semplici (cronologici: prima, dopo, mentre – causali: siccome, perché – finali: perciò, di conseguenza) e questo permette agli informanti di sentirsi a loro agio nell'organizzazione del testo e più fiduciosi nell'esprimersi in modo creativo, personale, figurato, plurilingue.

5. CONCLUSIONI

Secondo Coffey (2020), le modalità di applicazione delle AL come metodologia di ricerca si stanno evolvendo e sono maturate, anche se la riflessione sulle condizioni di produzione e analisi dei resoconti autobiografici è un aspetto ancora poco presente negli studi; allo stesso modo, riteniamo che sia un tema meritevole di ricerche e approfondimento il legame tra il racconto autobiografico e forme del linguaggio non letterale e culturalmente connotato.

Lo spazio di riflessione in merito si apre in più direzioni, accogliendo e riconoscendo i cambiamenti sia teorici sia pratici relativi al riconoscimento dei repertori plurilingui, alla centralità dell'educazione plurilingue e al moltiplicarsi e ibridarsi dei media di comunicazione e degli strumenti di espressione personale.

In merito a quest'ultimo aspetto, sempre Coffey (2020: 313) aggiunge interessanti spunti sulla multimodalità e sulla molteplicità di forme che oggi possono assumere le autobiografie, all'interno delle quali quindi il linguaggio metaforico, non letterale e creativo trova nuove modalità di espressione:

Ever more sophisticated and innovative models of inquiry are developing to research plurilingual repertoires, and the current challenge is to take account of new forms of communication, in particular how language is used to enact identities in on-line interactions and to perform versions of digital selves. Narratives in these cases may not be fully-fledged but rather fragmentary indexes of other identity investments and so multi-faceted and longitudinal studies will provide a fuller picture.

Sul piano della didattica interculturale, come sottolinea Boers (2003), se la lingua è parte integrante della cultura, e se la cultura si esprime anche attraverso la metafora, ne consegue che la competenza comunicativa interculturale nella classe di lingue trarrebbe sostanzialmente beneficio da una maggiore consapevolezza della metafora da parte degli insegnanti e degli studenti di lingue. Percorsi didattici di comprensione, scoperta, analisi, creazione di metafore nella lingua target possono essere funzionali non soltanto allo sviluppo comunicativo degli studenti, ma anche alle loro capacità di esprimere sé stessi e la propria storia linguistica.

Sul piano della valorizzazione dei repertori plurilingui, come sottolinea Cognigni (2020: 408):

A seconda dei casi, il passaggio da una lingua all'altra all'interno dello stesso racconto (*code-switching*) può configurarsi quindi come una strategia autonarrativa per amplificare il coinvolgimento personale dell'emittente o del suo ricevente o, al contrario, come strategia di distanziamento emotivo da quanto narrato (Bond, Lai, 1986; Amati Mehler *et al.*, 1990; Cognigni, 2007). Quale che sia la sua funzione, la commutazione di codice, al pari di fenomeni quali il *code-mixing*, l'uso di prestiti lessicali e calchi, può costituire un oggetto di interesse e di analisi tanto per il ricercatore di linguistica educativa quanto per formatori e formandi che, a posteriori, potranno riflettere sul significato delle scelte operate in riferimento al proprio vissuto linguistico. [...] A seconda dei repertori linguistici dei soggetti narranti e degli obiettivi di chi ne analizza i racconti, si potrà dunque richiedere di produrre più AL in momenti diversi in una o più lingue, mettendone poi a confronto gli esiti, o lasciare la libertà di impiegare una o più varietà di lingue all'interno di uno stesso racconto.

La ricerca su modalità ibride, multimodali, plurilingui di espressione della propria storia linguistica può essere quindi la strada che permette sia di favorire la creazione di metafore e similitudini attraverso le quali si possono esprimere le identità plurilingui e multiculturali sia di esplorarle e interpretarle.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ahn S. (2019), "Using Multimodal Analysis to Explore Language Learner Identity Construction", in Kalaja P., Melo-Pfeifer S. (eds.), *Visualising Multilingual Lives: More Than Words*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 134-150.
- Boers F. (2003), "Applied Linguistics perspectives on cross-cultural variation in conceptual metaphors", in *Metaphor and Symbol*, 18, pp. 231-238.
- Botsis H., Bradbury J. (2018), "Metaphorical sense-making: visual narrative language portraits of South African students", in *Qualitative Research in Psychology*, 15, 2-3, pp. 412-430.
- Busch B. (2016), "Methodology in biographical approaches in applied linguistics", in *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 187, King's College, London.
- Busch B. (2018), "The Language Portrait in Multilingualism Research: Theoretical and Methodological Considerations", in *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 236, King's College, London.
- Busch B. (2022), "Children's Perception of Their Multilingualism", in *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 215-234.
- Cardona M., De Iaco M. (2021), "Metafore, vita quotidiana e pandemia", in *SELM*, 1-3, pp. 4-10.
- Cardona M., Celentin P., Luise M. C. (c.d.s.), "Metafore sull'apprendimento delle lingue nelle autobiografie di giovani studenti universitari di italiano: un'indagine preliminare", in Coveri L., Meozzi T. (a cura di), *Atti XXV Convegno AIPI*, Univ. Palermo, 27-29 ottobre, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Celentin P. (2019), *Le variabili dell'apprendimento linguistico. Perché non tutti impariamo le lingue allo stesso modo*, QuiEdit, Verona.
- Coffey S. (2015), "Reframing Teachers' Language Knowledge Through Metaphor Analysis of Language Portraits", in *The Modern Language Journal*, 99, 3, pp. 500-514.
- Coffey S. (2020), "Auto/biographical approaches for a post-Cartesian model of plurilingualism", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 307-316:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14992>.
- 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>.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
 Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.

- Cortazzi M., Jin L. (2020), "Good teachers: Visions of values and virtues in university student metaphors", in *KEMANUSIAAN: The Asian Journal of Humanities*, 27, 2, pp. 145-164.
- Cortazzi M., Jin L. (2021), "Metaphorical conceptualizations of language: Networks of meanings and meta-functions", in *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9, pp. 2-14.
- Corti L. (2012), "Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni", in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 448-470:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2292>.
- Dalla Libera C. (2017), "Le metafore concettuali nell'apprendimento delle lingue straniere", in *ELLE*, 6, 1, pp. 25-40.
- Daloiso M., Paita M. (2023), "Apprendimento delle lingue e bisogni speciali: metafore del sé e dell'altro in un gruppo di studenti universitari", in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 625-643: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20428>.
- De Iaco M. (2023), "La competenza metaforica come strategia di espansione del lessico dell'apprendente nella classe di italiano L2/LS. Un'analisi di alcuni verbi sintagmatici basata sui corpora", in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 373-388;
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20399>.
- Dewaele J. M. (2018), "Why the Dichotomy 'L1 Versus Lx User' is Better than 'Native Versus Non-native Speaker'", in *Applied Linguistics*, 39, 2, pp. 236-240.
- Eco U. (1984), *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino.
- Ellis R. (2001), "The metaphorical constructions of second language learners", in Breen M. P. (ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Longman, Harlow, pp. 65-85.
- Fisher L. (2013), "Discerning change in young students' beliefs about their language learning through the use of metaphor elicitation in the classroom", in *Research Papers in Education*, 28, 3, pp. 373-392.
- Hoang H. (2014). "Metaphor and second language learning: The state of the field", in *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18, 2, pp.1-27.
- Kuster A., De Meulder M. (2019), "Language portraits: Investigating embodied multilingual and multimodal repertoires", in *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20, 3: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3239/4452>.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, The University of Chicago Press, Chicago, (trad. it. *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano, 1988).
- Littlemore J., Low G. (2006) "Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability", in *Applied Linguistics* 27, 2, pp. 268-294.
- Lorenzoni F. (2024), "Perché è importante dare dignità alle lingue madri nella scuola", in *Internazionale* 21.2.2024: <https://www.internazionale.it/notizie/franco-lorenzoni-2/2024/02/21/giornata-lingua-madre-scuola>.
- Naghavian M. (2024), "English learners' beliefs about L2 speaking fluency: Insights from elicited metaphor analysis", in *The Modern Language Journal*, 108, 3, pp. 719-740.
- Pavlenko A., Lantolf J. P. (2000), "Second language learning as participation and the (re)construction of selves", in Lantolf J. P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 162-173.
- Pragglejaz Group (2007), "MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse", in *Metaphor and Symbol*, 22, 1, pp.1-39.
- Querci A., Nissen A. (2022), "Studenti e studentesse italiane parlano dei loro ritratti linguistici", in Luppi R., Thüne E. M. (a cura di), *Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata*, Centro di Studi Linguistico-Culturali, Bologna, pp. 15-41.

- Steen G., Dorst A., Herrmann J. B., Kaal A., Krennmayr T., Pasma T. (2010), *A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Veliz L., Véliz-Campos M. (2019), "A socio-semiotic analysis of Latino migrants' metaphorical conceptualizations of language learning", in *Journal of Latinos and Education*, 21, 2, pp. 142-156.
- Zanasi L., Platzgummer V., Lopopolo O. (2023), "Disegnare il vissuto linguistico: le metafore del corpo nei ritratti linguistici", in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 553-568: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21972>.
- Zang F., Hu J. (2009), "A Study of Metaphor and Its Application in Language Learning and Teaching", in *International Education Studies*, 2, 2, pp. 77-81.
- Zhou X., Younas M., Omar A., Guan L. (2022), "Can second language metaphorical competence be taught through instructional intervention? A meta-analysis", in *Frontiers in Psychology*, 13, pp.1-16.

“QUANDO PARLO ITALIANO SENTO DI ESSERE ABBRACCIATO SPESSO” – “WHEN I SPEAK ITALIAN, I FEEL LIKE I’M BEING HUGGED”. A JOURNEY ACROSS LOTE MOTIVATION AND PERSISTENCE

Elvira Carlotti, Gholam Najafi Fusaro¹

Così alla fine di questo percorso culturale vorrei dire che queste persone care, luoghi carissimi, specialmente una città come Venezia mi hanno fatto volare su in alto che, se prima, come un contadino seduto sotto un albero, ascoltavo senza capire i canti degli uccelli, ora mi sento un uccello che vola di ramo in ramo e di cima in cima per vedere i villaggi e il mondo dall’alto.
(Riflessione Gholam, Pos 25)

1. INTRODUCTION

Second language learning (SLA) is often a long-term endeavor that requires character strength and persistence to achieve (Henry, 2024). In SLA research this dimension has received little research attention (Dörnyei 2020; Henry, 2024; Dörnyei & Henry 2022; Feng & Papi, 2020). At the same time, a growing number of empirical studies has highlighted the role of cognate qualities such as resilience (Kim & Kim, 2017) or grit (Oxford & Khajavy, 2021) to support learners in a journey often marked by setbacks and varying degrees of challenge.

This study investigates the more than 20-year-long journey of the second author in learning Italian as an L2. Gholam came to Italy in 2006, as an unaccompanied minor with no social connections and limited written literacy skills. He had left Afghanistan six years earlier, following the death of his parents during the civil war. In Italy, he attended literacy and middle school courses at a local center for adult education and later graduated from a catering high school and went to university to study Arab and Persian. After two and a half years spent in a group home run by social services, he was placed with a local family who de facto adopted him. In addition to working in a hotel, Gholam - who obtained Italian citizenship in September 2023 - is also writer, poet, journalist and continuously engaged in the process of multiple language learning.

Considering his initial vulnerability (Gabrielli *et al.*, 2022; Sidaway, 2024), Gholam’s language learning achievement required a great deal of effort and commitment. His trajectory – widely regarded as exceptional – offers valuable personal insights into the psychological and contextual factors (Douglas Fir Group, 2016) involved in his ability to cope with minor and major setbacks in his ongoing language learning journey.

To add to recent research on such topics, this study adopts a qualitative, person-in-context relational view of motivation (Ushioda, 2009). This view integrates different theoretical perspectives to «enrich our understanding of how motivation shapes and is

¹ Karl-Franzens Universität Graz.

We would like to express our thanks to Prof. Simona Bartoli, for her support and advice and to Prof. Sarah Mercer and MA PhD Giulia Sulis for their precious guidance through the study.

shaped through engagement in L2-related activity and the engagement of identities and engagement with possible selves» (*Ivi*: 225).

Narrative inquiry (Pavlenko, 2007) is a well-suited methodology to explore the subject reality of the participants, and their language learning experiences. More recently, in positive psychology, Colla and Kurz (2024), have proposed Participatory Narrative Inquiry (PNI) as a democratized approach to study wellbeing by involving participants in the interpretative process of the research. For this study, we employed PNI to validate the findings by involving the second author not only in the data generation phase, but also in the interpretation and writing phase of this article.

2. THEORETICAL FRAMEWORK AND LITERATURE REVIEW

Among the many theories on L2 motivation (Dörnyei & Ushioda, 2021), three are particularly prominent and, as McEown *et al.* (2014) have stressed, can be regarded as complementary. In the following section, we will outline the main features of these three theories and give a brief overview on the concept of persistence and possible cognate constructs.

2.1. *Three complementary frameworks of L2 motivation*

Defining motivation towards learning an additional language is challenging. Despite its complexity, as pointed out by Dörnyei and Ushioda (2021), researchers would agree on the existence of three core dimensions of motivation: «why people decide to do something; how long they are willing to sustain the activity and how hard they are going to pursue it.» (*ivi*: 4). The first dimension is related to the orientation and the type of goal, being for example instrumental, rather than integrative (Gardner, 2010; 2020). The second has to do with persistence and durability and the third with the magnitude of the effort invested.

2.2.1. *Socio-Educational Model (SEM)*

Gardner's (1985; 2010) SEM has been widely influential to describe motivation, even outside the North American context (Dörnyei & Clément, 2001) and especially in L2 settings, where the attitude towards the L2 community has been crucial in describing L2 learning behavior and success. In particular, the notion of *integrativeness*, the «general openness to adopting characteristics of other cultural communities» (Gardner, 2010: 85), has been associated to second language achievement (Gardner & MacIntyre, 1993: 159). It includes a positive attitude towards the target language community, an interest in foreign languages, and an integrative orientation. According to SEM, orientation corresponds to second language goals that can be either integrative or instrumental. Integrative orientation has been defined as the «willingness to be like valued members of the language community» (Gardner & Lambert, 1959: 271). Instrumental orientation refers to the utilitarian goals of learning an additional language, like a higher salary or a better job. L2 motivation, according to Gardner's model (1985) is influenced by three variables: *Integrativeness*, attitudes towards the learning situation, and language anxiety.

Even though the notion of *integrativeness* may fail to describe the attitudes to learn English as a global language, it is still important to investigate the dynamics of

motivational behavior in LOTE settings (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017). For example, recently Liu (2023) found that the motivation to learn Chinese among a sample of L2 university students interacted dynamically with their learning experiences and their learning goals. Over the course of one semester, their initial instrumental motivation developed into an integrative one, due to the impact of their learning experience on their L2 goals and vision.

2.2.2. L2 Motivational Self System (L2MSS)

Deeply rooted in the social psychological tradition, the L2MSS developed by Dörnyei in 2005 is a comprehensive model of motivation with a focus on the self. In continuity with Gardner and Lambert's (1959) idea of *integrativeness*, Dörnyei's model integrates Markus and Nurius (1986) notion of possible self and Higgin's notion of self-discrepancy (1987). Motivation to learn an additional language has been conceived of by this model as dependent on one's urge or desire to fulfill one's vision for the future in relation to an additional language. The model has three components: the Ideal L2 self, which corresponds to the L2-speaking future self-image. The ought-to self encompasses the attributes one believes one ought to possess to meet others' expectations and avoid possible negative consequences. The last component, the language learning experience, refers to executive, situated motives related to the immediate learning environment and experience. The motivational capacity of vision-based future self-guides strongly depends on certain conditions, such as the existence of a discrepancy between the present and the ideal self, the fact that one should possess an ideal future self-guide, and that it should be sufficiently elaborate. These conditions offer the basis for vision-enhancing motivational strategies in formal settings (Dörnyei & Ushioda, 2021).

As Claro (2020) and Dörnyei (2020) point out, the notions of ideal L2 self and *integrativeness* are complementary and in some cases might overlap. The former is based on a process of identification with a projected future vision of the self, whereas the latter is based on the identification with an external (real or imagined) L2 community.

A particularly relevant finding for this study is presented by Ortiz Cobo, Kralik and Bianco (2020), who conducted an ethnography to explore the types of motivation to learn Italian of a group of refugees in Italy. Their results show the complex and multifaceted nature of *integrativeness*. Some participants reported a substantial overlap between *integrativeness* and ideal L2 self, others were more influenced by external factors such as lack of job or opportunities and intended time of permanence in the host country. This study also stresses the strong impact of the learning experience and ought-to L2 self (see also Sidaway, 2022), especially the various facets of the ought-to L2 self- dimensions (see also Feng & Papi, 2020; Papi *et al.*, 2019). For instance, family influence, in this specific learning situation seems to constitute a promotional factor, and be more linked to the Ideal L2 self, rather than an external pressure to learn a language, as often the case in FL contexts.

2.2.3. Self-Determination theory (SDT)

Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985) has also been highly influential in second language motivation research. This theory posits that well-being depends on the fulfillment of three basic human needs, namely autonomy, relatedness and competence. It places different kinds of motivation on a continuum according to the degree of self-

endorsement of a certain action, ranging from *extrinsic* or controlled regulation to *intrinsic* motivation, where behavior is completely autonomous and rises from pleasure or enjoyment inherent to the activity. *Extrinsic motivation*, very common in socialized life, is not generated by passion or interest. SDT assumes that there are different kinds of extrinsic motivation based on the degree to which the motivation is internalized in relation to one's self-concept. *External regulation* refers to the behavior motivated by the anticipation of external reward or avoidance of punishment. When learning an additional language is associated to an external pressure that is partially internalized in one's sense of the self, because it is regarded as generally important and valuable for example by significant others, it is termed *introjected regulation*. If learning an additional language is related to the fulfillment of other goals important to us, such as communicating with significant others, then it is called *identified regulation*. The most internalized type of extrinsic motivation is called *integrated* and comes to play when learning a language is consistent with one's value and sense of the self. Empirical evidence has shown that intrinsic and extrinsic integrated kinds of regulation have a positive impact on achievement and performance (see for instance Alamer, 2021 and Noels, 2023 for a recent literature review). Other relevant studies have investigated the impact of basic needs support, such as relatedness, on motivation and engagement (Dincer *et al.*, 2019; Hasanzadeh *et al.*, 2024).

As stressed by McEown *et al.* (2014), these three frameworks share some similarities. In their investigation on the relationships between the main constructs of these three models and their affective and behavioral implications, findings revealed that intrinsic motivation and ideal L2 self positively predicted engagement and persistence.

2.2.4. Persistence

Drawing on L2MSS Theory (Dörnyei, 2009) and on the theory of Directed Motivational Currents (DMCs) (Dörnyei *et al.*, 2016), Dörnyei developed a five-component model of long-term motivation that links persistence to *self-concordant goals*, i.e. goals that correspond to one's intrinsic values, passion and personality. These goals are therefore easily to be envisioned and activated; and are likely to sustain long-term effort. Henry *et al.* (Thorsen, 2023) have found for instance that quality self-concordant goals had positive effects on engagement and academic buoyancy on teacher students in Turkey. A second important component in Dörnyei's model are *actions and routines* to spare energy in the everyday life, and the *self-control capacity* to inhibit distractors and conjure positive emotions and visions about one's L2 long-term goal. The fourth dimension are *positive emotions*, in particular passion, that can be also found in the conceptualization of *grit* (Duckworth *et al.*, 2007; Oxford & Khajavy, 2021). The fifth factor linked to persistence both in formal and informal contexts, is setting *short-term, incremental goals* and receiving *positive feedback* from teachers or other L2-speakers.

One definition of persistence is provided by Kruglanski *et al.* (2018) and quoted by Henry (2023): «Persistence is understood as an enhanced awareness of and concern for the future, decision-making that consistently benefits future selves, and a preoccupation with goal-focused action that “entails moving from one's current (less desirable) state to a future state that is more desirable”» (Kruglanski *et al.*, 2018: 406).

Henry (2024) further distinguishes the notion of persistence from *academic buoyancy* (Martin & Marsh, 2009) and *grit*. In this respect, he emphasizes that the component of self-regulation in Dörnyei's conceptualization of long-term motivation is different from *grit*, that involves the ability to persevere for a long-term goal in the face of challenging

tasks, rather than of more attractive competing tasks in school or in the academic environment. *Academic buoyancy* describes the capacity to deal with ordinary ups and downs of the academic life. Both constructs differ from *academic resilience*, which refers to the «capacity to overcome acute and chronic adversities that are seen as major assaults on educational process» (Martin & Marsh, 2009: 353), namely major risk factors, like chronic underachievement, depression, deprivation, truancy...

Henry (2023) also extended Dörnyei's model to persistence in multiple language learning, where becoming multilingual is set as a self-concordant goal and represents the long-term vision of an ideal (or ought-to) multilingual self.

A few studies are focused on L2 persistence and mainly use quantitative methods (see for example Kim & Kim, 2017; Feng & Papi, 2020). Two exceptions are Awad *et al.* (2014), who examined personal narratives to elicit the main aspects influencing college foreign language learners to persist in language learning also beyond program requirements. Support from family and teachers and early exposure to foreign language are among the most relevant findings. Almon (2015) collected interview data among ESL community college learners. According to the participants, the main reasons that undermine persistence among these participants are associated to external obstacles, such as job or family obligations, or to identity legitimization (Norton, 2013).

The studies reviewed underscore the dynamic character of motivation and its complex ecology. Given the lack of research into the dimension of persistence, the current study attempts to offer an in-depth exploration of Gholam's motivation to learn Italian from 2006 to present, by answering the following research questions:

1. What has characterized Gholam's sustained motivation toward learning Italian?
2. How did his motivation change across time?

3. RESEARCH DESIGN

This study takes a person-in-context relational view of researching motivation to capture the uniqueness (Ushioda, 2009: 220) of the LL experience of one single participant and retrospectively shed light on the dynamics of his motivation to learn Italian.

We adopted the methodology of participative narrative inquiry, PNI (Kurtz, 2014), which involves participants both in the data collection and in the data interpretation to ensure validity. In fact, PNI «can enhance research quality and rigor through the mutually reinforcing partnership formed by the participants' real-world knowledge and experience with the researchers' theoretical and methodological expertise» (Colla & Kurtz, 2024: 7). It is described as a blend between traditional narrative inquiry and participative action research.

3.1. *Instruments and analysis*

PNI projects follow three phases: collection, sense making, and return. For this study, data were generated from multiple sources: three semi-structured biographical interviews, Gholam's self-written reflection on his language learning (LL) history (Mercer, 2013) and our written and oral exchanges via WhatsApp providing further clarifications and expansions.

Table 1. *Project phases*

Phase	Data collection method/Activity	Word count	Time	Objective	Parties involved
Story collection	1 st interview	5661	2022-10-28	Eliciting Gholam's Italian learning history	Elvira Gholam
Story collection	2 nd interview	10427	2023-05-31	Eliciting Gholam's Italian learning history	Elvira Gholam
Catalysis	Transcription and coding with MAXQDA		2023-06 until 2024-03	Thematic analysis (Braun & Clarke, 2006)	Elvira
Sense-making	Written analysis		2023-06 until 2024-03	Grouping of themes and condensation of the story in a «coherent story whole» (Barkhuizen, 2019:195)	Elvira
Sense-making	3 rd interview	26245	2024-03-22	Interactive sense making and exploring what the story means to the participant	Elvira Gholam
Sense-making	Written reflection and clarifications via Whatsapp and phone calls	2396	2024-08	Interactive sense making	Elvira Gholam
Sense-making	Draft of the findings		2024-09	Interactive sense making	Elvira Gholam
Return	Final paper		2024-09	Communications of the central themes to guide future action or further inquiry	Elvira Gholam

The interview protocol included questions on Gholam's relationship with Italian and the other languages of his repertoire, his educational trajectory, possible difficulties encountered, and his learning experiences in different contexts, like his group home, his foster family, school and work. The reflection prompt was designed to answer the research questions of this paper and required Gholam to write about his language learning journey, with a primary focus on Italian. At this stage, only the general notion of language learning goal was used to help the co-author think back of his objectives and also reflect on the different degrees of intensity of his efforts to learn Italian across time. He was also asked to remember his difficulties and the favorable factors involved in his academic and linguistic achievement.

The story collection phase started after signing the informed consent. The interviews were held in a quiet space at a time to our convenience and Gholam was encouraged to include quotes from his own publications, if related to the topics and expand whatever aspect he wished to add to the research.

The second phase involved data familiarization and interpretation first by Elvira to formulate hypotheses to answer the RQ. Using qualitative data analysis software MAXQDA, the data were analyzed thematically (Braun & Clarke, 2006) both inductively and deductively, and this process allowed to identify patterns across the story-set. The “storied data” (Barkhuizen, 2019: 194) were condensed into a coherent narrative, which was reviewed and discussed during the third interview and follow-up conversations via WhatsApp.

The written reflection was aimed to gain further data and interpretation, especially to encourage Gholam to reflect on the meaning and impact of his story, which is a crucial component in PNI. Once this additional data was coded and analyzed thematically, Elvira wrote a draft of the findings section of the paper, which was shared with Gholam via email. The findings are organized as a «coherent storied whole» (Barkhuizen, 2019: 195), where themes and subthemes are presented in chronological order.

The third phase of PNI involves returning to the community for action. Nevertheless, generating a Theory of Change, namely a new perspective (Colla & Kurtz, 2024) was beyond the scope of this article. We collaborated on drafting the findings, discussion, and conclusion chapters, sharing ideas on possible pedagogical implications for the teaching practice.

3.2. *Ethics*

This research responds to the growing call to empower participants as co-researchers (Sidaway, 2024). This approach fosters a sense of ownership and accountability for the research outcomes and promotes a more inclusive research culture. The decision to ask for Gholam’s cooperation was based on Gholam’s high level of linguistic ability and capacity for critical reflection, demonstrated by his previous autobiographical publications. His contribution was therefore invaluable in deeply exploring a long-term language learning journey in a LOTE context and in interpreting its significance.

Both methodological and interpretative choices align with a non-essentialist view of languages (Ortega, 2019). Success, like language learning is «socially constructed» (Ortega, 2019: 25) and should be freed from monolingual and native speaker bias. This view also demands greater attention and sensitivity to power imbalances in research on multilingualism. This unique opportunity to involve the participant in all research phases and public dissemination enhances the reliability of our findings and reflects our shared concern for social justice in language education.

4. FINDINGS

4.1. *Initial instrumental orientation*

At the very beginning of his LL history, Gholam’s orientation to learn Italian was mainly instrumental (Gardner & Lampert, 1985; Gardner, 2010; Gardner, 2020), namely finding a job to support himself and renew his residence permit, once he would have turned 18 and had to leave the group home:

Io all'epoca iniziavo a capire che se io non imparo la lingua italiana, io non posso trovare il lavoro, se io non trovo lavoro non posso avere permesso di soggiorno, se io non ho permesso di soggiorno, non posso avere lavoro, quindi erano le cose che già all'epoca io collegavo tra di loro (Intervista 2 Gholam, Pos. 108).

[At the time, I was starting to understand that, if I don't learn the Italian language, I can't find a job, if I don't find a job, I can't have a residence permit, if I don't have a residence permit, I can't have a job, so these were the things that I already connected with each other at the time (Interview 2 Gholam, Pos. 108)].

At this stage, he was also influenced by the discourse of some friends from his L1 community, who also lived in his group home and shared his instrumental orientation:

All'inizio ascoltavo i ragazzi afghani e loro mi dicevano: 'Ah ma noi siamo qui per lavorare e non per studiare'. E così ho perso un anno e poi andavo a giocare al parco con loro. Andavo sempre con i miei connazionali (Intervista 1 Gholam, Pos 121).

[At first, I listened to the Afghan guys and they told me: 'We are here to work and not to study'. And that's why I lost one year playing in the park with them. I always went with my compatriots (Interview 1 Gholam, Pos 121)].

4.2. Development of a sense of gratitude towards the Italian community

Gholam describes his early impact with the new environment of his group home for minors by stressing his sense of gratitude (Oxford, 2016: 58) and optimism for the material and affective support received by the educators, who helped him overcome his initial fears and confusion:

Le persone che ci aveva accolto dopo la comunità sicuramente mi ha aiutato a una seconda fase del mio forte decadimento perché non ero ancora pronto ad affrontare la vita da solo trovandomi in un posto completamente diverso e sconosciuto, mi rendevo conto che non ero solo orfano da genitori ma anche dagli amici e dalla lingua però la vita andava avanti essendo aiutato di qua e di là c'era sempre qualcuno che era disposto ad aiutarmi e io avrei voluto in un giorno altrettanto
(follow up 24.09.24, Pos 8).

[The people in the group home certainly helped me in a second phase of my strong decay, because I was not yet ready to face life alone finding myself in a completely different and unknown place. I realized that I was not only an orphan from parents, but also from friends and from the language, but life went on and being helped here and there, there was always someone who was willing to help me, and I hoped I could one day give back (follow up 24.09.24, Pos 8)].

The group home represented for Gholam a safe place, where he could forget about his suffering, think about the future with optimism and focus on learning Italian:

[a]vevo bisogno di pace e tranquillità per concentrarmi [...]. Qui a Venezia era un dono poter studiare in pace nella mia stanza, avere un quaderno, una scrivania (follow up 24.09.24, Pos 8).

[I needed peace and quiet to concentrate [...]. Here in Venice it was a gift to be able to study in peace in my room, to have a notebook, a desk (follow up 24.09.24, Pos 8)].

4.3. *Emergence of an integrative orientation*

His instrumental orientation was soon combined by his early decision to consider Italy his new home and by the desire to get to know it: «conoscere questa nuova casa» (Intervista 1 Gholam, Pos 37) [«getting to know this new home» (Interview 1 Gholam, Pos 37)], goals more in line with an integrative orientation.

Poi, piano piano, ho capito che non era quella la cosa giusta per me [...]. E quello è il nostro nuovo paese, il nostro nuovo padre, madre, fratello, tutti e *bisogna* imparare a convivere con altre persone e senza dimenticare ovviamente la propria cultura, la propria provenienza, da dove provieni ovviamente. *Devi* studiare quella, ma *devi* anche aggrapparti fortemente alla tua nuova cultura (Intervista 1 Gholam, Pos 121).

[Then, slowly, I understood that it wasn't the right thing for me [...]. And that this is our new country, our new father, mother, brother, everyone and you *have to* learn to live with other people, without forgetting your own culture, your origins, where you come from, obviously. You *have to* study that, but you also *have to* hold on tightly to your new culture (Interview 1 Gholam, Pos)].

It is important to note that Gholam's acculturative drive and *integrativeness* are not the result of an intentional «identification with an external reference group such as the L2 community» (Dörnyei, 2020: 126) or the desire to be like «valued members» of the L2 community. At that time, the L2 culture was unknown to him and his *integrativeness*, i.e. «a general openness to adopting characteristics of other cultural communities» (Gardner, 2010: 85) was not yet the result of a particular “love” or “interest” in the Italian culture or lifestyle; it stemmed from his necessity to feel more socially accepted and make friends in the new L2 community and fulfil his basic need of relatedness (Ryan & Deci, 2017).

In SDT terms, the repetition of the verb *bisogna* and *dovere* shows an extrinsic integrated kind of regulation. For Gholam, the second language and culture did not have an intrinsic appeal (yet), but were already integrated with his sense of the self, and to the «attainment of goals important to him, such as improving his occupational performance or interaction with people he cherished» (Noels *et al.*, 2019: 3) in the group home and later in his foster family. This type of regulation is very close to what Wang *et al.* (2021: 430) call *humanistic orientation*, where L2 learning is regarded as a means of «self-cultivation» and «self-transformation».

4.4. *Formal education as an affordance*

The coexistence of instrumental, integrative and humanistic orientations is particularly evident when examining his specific motivation to attend classes at the Center for adult education. As a minor student, Gholam, was expected to enroll in such a center to get a middle school diploma and fulfil compulsory education. Despite the external constraint, Gholam's motivation to attend school responded to his *humanistic orientation*, in his case spurred by his poetic soul and by the desire to access written language:

E che io già da piccolo avevo un'anima poetica. E questa io ho portato. Non tutti hanno questa [...] Diciamo che io quando ero nel mio villaggio, quando arrivavano delle lettere dei primi immigrati afghani dal Pakistan o dall'Iran, non c'era nessuno che potesse leggere queste lettere perché il livello di analfabetismo era altissimo e io sognavo che un giorno sarà che io diventassi lettore di tutte queste lettere per tutte queste donne che arriva la lettera dal marito, dal figlio, dal fidanzato eccetera e magari scrivere la lettera che loro mi dettano queste donne e io scrivo per loro marito. Che cosa c'è dentro questo cuore, che cosa manderanno? Questa curiosità ho sempre portato con me fino in Iran. In Iran ero clandestino non potevo frequentare una scuola, imparare la grammatica persiana e in Italia ho avuto la possibilità di entrare (Intervista 2 Gholam, Pos 100).

[And that as a kid, I already had a poetic soul. And this I brought. Not everyone has this [...] Let's say that when I was in my village, when letters arrived from the first Afghan immigrants from Pakistan or Iran, there was no one who could read these letters, because the level of illiteracy was very high and I, I dreamed that, one day, I would become a reader of all these letters for all these women who received the letter from their husband, son, boyfriend etc. and maybe write the letter that these women dictate to me and I write for their husband. What is inside this heart, what will they send? I have always carried this curiosity with me to Iran. In Iran, I was an illegal immigrant, I couldn't go to school, learn Persian grammar, but in Italy I had the opportunity to enter (Interview 2 Gholam, Pos 100)].

4.5. *A vision of unspecified self-fulfillment*

Furthermore, already at that time, he showed great persistence and grit, as he was determined not to fail, to try and exploit every opportunity to improve his life:

Perché ho detto, se io ho fatto tutti questi paesi per trovare la mia libertà dove poter studiare dove poter lavorare, se io ho questo posto come posto ideale per realizzare i miei sogni allora dicevo 'è ora di, di iniziare!' E di non fallire eccetera. Quindi questo mi ha motivato tantissimo. Ho detto, se io ho scelto questo posto, devo adesso mettere il meglio per migliorare me stesso, ma per migliorare (Intervista 2 Gholam, Pos. 110).

[Because I said, if I have crossed all these countries to find my freedom, where I can study, where I can work, if I have this place as the ideal place to make my dreams come true, then I said 'it's time to, to start!' And not to fail etc. So, this motivated me a lot. I said, if I have chosen this place, I must now put my best into improving myself, but to improve (Interview 2 Gholam, Pos. 110)].

After Gholam turned 18 and got his middle school certificate, he moved to his foster family's home. Here he was given the affective and material support to find a job in order to renovate his residence permit. He explains that he had to start from scratch:

il mio curriculum iniziava da zero (Intervista 1 Gholam, Pos 50), perché io non avevo nessuna esperienza. Tutte le esperienze che io avevo nel passato non servivano più in Italia (Intervista 2 Gholam, Pos 172).

[my CV started from scratch (Interview 1 Gholam, Pos 50), because I had no experience. All the experiences I had in the past were no longer useful in Italy (Interview 2 Gholam, Pos 172)].

He started with some low skilled jobs. Later he found a job in a hotel as a porter and these experiences reinforced his desire to accrue further cultural and linguistic capital to improve himself:

Capivo in me che se non continuo ad approfondire i miei studi continuerò per tutta la vita a lavorare in un posto come svolgevo quel lavoro da facchino in albergo o altri lavori che non chiede molto spesso lo studio, ma serve avere la forza e ripetere per tutta la vita un solo mestiere (Riflessione Gholam, Pos 11).

[I understood that if I do not continue to deepen my studies I will continue to work in one place for the rest of my life, like I did that job as a porter in a hotel or other jobs that do not require to study very often but require having the strength to repeat a single job for the rest of your life (Reflection Gholam, Pos 11)].

Therefore, his *humanistic orientation* towards the L2 became stronger and he started to imagine enrolling in high school. He explains how he had to stand up, «rebel», to his foster family, who thought he could not combine school with his legal obligations to work:

[...] mi sono ribellato anche alla mia famiglia. Ho detto io voglio studiare. E come potevi studiare se andavo alla mattina a pulire i bagni? E allora trovare un lavoro pomeridiano come facchino e allora alla mattina andavo a scuola e quindi avevo la possibilità di studiare e lavorare contemporaneamente. Lavorare perché dovevo rinnovare il permesso soggiorno e studiare perché volevo arrivare, cioè migliorare sempre la lingua per trovare un lavoro migliore (Intervista 2 Gholam, Pos 176).

[I also rebelled against my family. I said I want to study. And how could you study if I went in the morning to clean the bathrooms? And then I found an afternoon job as a porter and I went to school in the morning and so I had the opportunity to study and work at the same time. Working because I had to renew my residence permit and studying because I wanted to succeed, that is, always improving my language to find a better job (Interview 2 Gholam, Pos 176)].

His first dream of becoming a driver soon gave way to a more elaborate vision (Dörnyei, 2005, 2009, 2010) of his ideal L2 self, which was mainly the result of first-hand experiences, but also of identity negotiations with the people in his network, like his boss or his parents. For instance, Gholam acknowledges he would have liked to attend an academic high school (liceo), but due to his Italian literacy skills, which were considered inadequate, the family opted for a vocational catering high school, the only day school that accepted him at the age of 21.

In SDT terms, even though his vision was open and not particularly elaborate, it is important to stress that it was sustained by an *extrinsic introjected* (fear of failure) and *identified regulation* (humanistic goal of self-improvement).

4.6. *Academic resilience*

An important characteristic that contributed to sustain Gholam's motivation to attend school and learn Italian in a formal setting is his academic resilience, shown both during middle school and later when he attended high school. As the following quote illustrates,

his *academic resilience* (Martin & Marsh, 2009) is strongly associated to his sense of gratitude and *humanistic orientation*:

Nel frattempo che ero entrato in contatto diretto con la mia famiglia riprendevo anche il significato dell'affetto familiare, mi ero iscritto in terza media, qui se prima per corsi di lingua italiana avevo da studiare solo la base della Grammatica di lingua italiana, [ora, durante la scuola media] iniziavo a mettere la mano nella materia scientifica, storica e matematica e lingua francese, anche qui dopo 150 ore di lezioni ero come un contadino che a mezzogiorno si siede sotto l'albero, sulla testa cantano gli uccelli seduti sui rami, ma il contadino non capisce ciò che canta[no], ma solo si meraviglia da suoni di quei canti come un grande maestro (Riflessione Gholam, Pos 10).

[In the meantime that I had come into direct contact with my [foster] family I also regained an understanding for the family affection, I had enrolled in the third year of middle school, here if before for Italian language courses I had to study only the basis of the Italian language Grammar I began to get my hands on the scientific, historical and mathematical subjects and the French language, here too after 150 hours of lessons I was like a farmer who at midday sits under the tree but above his head the birds sitting on the branches sing but the farmer does not understand what he is singing but only marvels at the sounds of those songs like a great master (Reflection Gholam, Pos 10)].

This curiosity towards all school subjects and the Italian language fueled his persistence, as he recalls that

Io stesso quando frequentavo all'epoca CTP, eh io fino a mezzanotte andavo a tradurre parole per parole tutti i miei compiti e avevo un quaderno di segnare tutte le parole che durante il giorno avevo imparato e di ripetere dalla prima pagina fino a quella pagina dove ero arrivato. Altri invece se ne fregavano, andavano a giocare a calcio, andavano a fare altre cose. In comunità (Intervista 2 Gholam, Pos 106).

[When I attended CTP at the time, well, I went to translate all my homework word by word until midnight and I had a notebook to write down all the words I had learned during the day and to repeat from the first page to the page I had reached. Others didn't care, they went to play football, they went to do other things. In the community (Interview 2 Gholam, Pos 106)].

Nevertheless, he states: «that at the CTP he didn't learn anything, non avevo imparato nulla praticamente da quella certificato, però mi ha aiutato tantissimo per proseguire» (Intervista 1 Gholam, Pos 10). [I didn't learn anything basically from that certificate, but it helped me a lot to continue (Interview 1 Gholam, Pos 10)]. He attributes his difficulties in understanding the content of the lessons to his low level of literacy and to a lack of empathy from his teachers' side:

E mi ricordo che a scuola cioè volevo rispondere qualche domanda ma ora che io preparavo per chiedere oppure per rispondere già un'altra persona che era italiano magari perché erano anziane oppure venivano rispondevano già e quindi io rimanevo un po' escluso. [...] E volevo arrivare a quella cioè di rispondere a una domanda risolvere. [...] Quindi tu capisci che quell'insegnante non riesce minimamente immedesimarsi ai suoi alunni (Intervista 3 Gholam, Pos 257-822).

[And I remember that at school I wanted to answer some questions, but since it took me time to prepare, to ask or to answer, another person who was

Italian or maybe because they were old, they were faster and so I was a bit left out. [...] And I wanted to get to that one, that is, to answer a question and solve it. [...] So you understand that that teacher is not able to empathize with his students in the slightest (Interview 3 Gholam, Pos 257-822)].

Also during high school, Gholam's motivation stayed constantly high. However, during these years, he continued to experience many difficulties in understanding written texts, but also in understanding teachers' talk:

In seconda io non capivo niente, in seconda arriva il mio professore di italiano diceva: 'chiudete il libro' e iniziava a dettare. Nel frattempo io non capivo niente, cioè andava con una velocità e io scrivevo qualche parola che le conoscevo, tutto il resto non riuscivo a prendere a copiare dalle sue dettate e poi quando andavo a prendere dai miei compagni di classe non riuscivo a capire perché scrivevano tutti in corsivo e io corsivo non conoscevo ancora e così sono andato fino in quarta, ad esempio in terza quando spiegava la Divina Commedia io pensavo che Beatrice fosse figlia di Dante e che Virgilio fosse suo fratello (Intervista 2 Gholam, Pos 35).

[In second grade I didn't understand anything, in second grade my Italian teacher came and said: 'close the book' and started dictating. In the meantime I didn't understand anything, that is, he was going so fast and I wrote down a few words that I knew, I couldn't take the rest and copy from his dictations and then when I went to take from my classmates I couldn't understand why they all wrote in cursive and I didn't know cursive yet and so I went on until fourth grade, for example in third grade when he explained the Divine Comedy I thought that Beatrice was Dante's daughter and that Virgil was her brother (Interview 2 Gholam, Pos 35)].

It appears that the teachers he had did not encourage or support him, for example, with extracurricular individualized activities. Gholam's family at that time resorted to private tutoring teachers to help him overcome his difficulties in Italian and other subjects. As the following quote shows, Gholam's high motivation in this phase continued to be mainly linked with his *humanistic orientation*, and long-term vision and grit:

Io ho sempre sognato a lungo, ma per fortuna sono sempre arrivato come andare all'università che io già il primo anno, quando ho iniziato la scuola superiore volevo andare all'università nonostante tutti i fallimenti, tutti i miei professori che dicevano tu non sei non sarai in grado di fare un tema della maturità eccetera, eppure sono arrivato, quindi se combattiamo per le nostre battaglie alla fine vinciamo anche (Intervista 2 Gholam, Pos 25).

[I have always dreamed for a long term [goal], but luckily I always got there like going to university that I already in the first year, when I started high school I wanted to go to university despite all the failures, all my teachers who said you are not, you will not be able to write a final exam essay etc., and yet I got there, so if we fight for our battles in the end we also win (Interview 2 Gholam, Pos 25)].

This quote provides evidence of his high academic resilience, which, as Gholam explains, was nurtured by his growth mindset (Dweck, 2015) and self-efficacy (Bandura, 1997):

contavo su sul mio carattere perché dicevo se io ho potuto superare i due anni cioè, tre anni posso superare, al massimo vengo bocciato (Intervista 3 Gholam, Pos 851).

[I was counting on my character because I said, if I could pass these two years, that is, I can also pass the third, at worst I will fail (Interview 3 Gholam, Pos 851)].

4.7. *Favorable socio-contextual conditions*

When reflecting on possible external conditions that contributed to his academic success and integration in Italy, Gholam compares himself to other citizens with a migration journey like him. The fact that he arrived in Italy as an unaccompanied minor and was entrusted to social services turned out to be an affordance to cultivate his humanistic goals and integrate in Italy. First of all, in the group home he found a situation of relative economic stability and safety that allowed him to think about his future in Italy and to make the decision to invest in Italian. He stresses that, being an orphan, he was free from economic obligations and responsibilities towards his family or origin, and thus had greater economic independence and autonomy:

molto spesso succede che quando trovi il primo lavoro dici tanto stipendio ce l'hai, mandi soldi a casa. Io per fortuna, è stata anche una fortuna, io non ho nessuno che mi chiede dall'Afghanistan i soldi, quindi dedicavo tutta la fatica il lavoro sulla mia vita personale, a me stesso (Intervista 2 Gholam, Pos 172).

[it happens very often that, when you find your first job, you say you have a salary, you send money home. Luckily, it was also luck, I don't have anyone asking me for money from Afghanistan, so I dedicated all my effort to work on my personal life, on myself (Interview 2 Gholam, Pos 172)].

The heterogeneous context of the group home afforded him rich exposure to the L2 both from the educators and from the other Italian speaking members. Through his participation in this community, he got access to others: he did an internship in a local workshop, attended literacy courses inside the group home and then middle school at the CTP. Furthermore, the Social Services entrusted him to an Italian foster family, giving him the chance to imagine to be part of an Italian family.

Finally, he claims that his physical appearance in the multicultural context of Venice might have protected him from racism and discrimination inside and outside the formal learning context:

L'Italia veramente per me è stato, è un paese che non ho mai avuto la forma di razzismo eccetera, queste cose, ma io probabilmente per il mio viso, perché Italia accoglie tanti turisti cinesi e giapponesi e io vengo un po' mascherato anche in questo modo (Intervista 1 Gholam, Pos 42).

[Italy for me has really been, it is a country that I have never had any form of racism etc., but probably because of my face, because Italy welcomes many Chinese and Japanese tourists and I am also masked a bit in this way (Interview 1 Gholam, Pos 42)].

4.8. *A critical encounter with a concerned teacher*

The turning point in Gholam's life was when he met his Italian literature teacher at the beginning of his fourth year of high school. When remembering that period, he notes he initially underestimated her because of her age and physical appearance and for this reason he cheated on the first literature test about Manzoni.

Allora intanto era un'insegnante un po' gobba. Coi bianchi, anzianotta e un po' mi sembrava anche persa veniva con i suoi libri e arrivava in classe e io dicevo beh quest'anno possiamo copiare non è un'insegnante brava giovane eccetera che è sa dell'attualità e infatti io ho copiai e che io descrivo nel mio terzo libro tra due famiglie e ho detto copiamo e poi era una verifica su Alessandro Manzoni e io ho copiai, copiai senza aver capito le domande e eppure ero illuso di aver capito tutto e avere scritto tutto, ma in realtà avevo soltanto riempito la pagina, ma non avevo capito le domande lei arriva il giorno dopo mi scrive: «vergognati» e io con quella vergogna che non c'era nessun voto né zero né 10 e avevo la vergogna e io dicevo: «come dovrò superare quest'anno che nemmeno l'inizio con zero e con la vergogna inizio?» e quella vergogna mi ha dato qualcosa di, ho detto che devo studiare seriamente fino a quel momento (Intervista 2 Gholam, Pos 33).

[She was a somewhat hunchbacked teacher. With white hair, elderly and she also seemed a little lost to me, she came with her books and arrived in class and I said: 'Well, this year we can cheat, she's not a good young teacher etc. who knows about current events', and in fact I have I cheated [...]. It was a test on Alessandro Manzoni and I cheated, I wrote without having understood the questions and yet I thought I understood everything, but in reality I had only filled the page, without understanding the questions. The next day she comes and writes to me: 'shame on you' and I with that shame, that there was no mark, neither zero nor ten, I was ashamed, and I said: 'How am I supposed to get through this year that I'm not even beginning with zero, but with the shame I begin?' And that shame gave me something, I said: 'I have to study seriously from now on' (Interview 2 Gholam, Pos 33)].

By providing a pedagogical and relational feedback, rather than just on performance, the teacher conveyed an implicit message that was very important for Gholam: her confidence in his potential. In other words, despite his limited linguistic and cultural capital, she considered him a legitimate learner and speaker and, most importantly, she gave him unconditional recognition. After the critical experience of this class assignment, Gholam says he began to feel «love» (Barcelos & Coelho, 2016) for this teacher, who fortunately was reconfirmed the following year and prepared him for his high school final exam.

The positive relationship with this teacher spurred Gholam to engage and take responsibility for his learning (Mercer & Dörnyei, 2020: 59). Through his engagement with the subject matter, he discovered his interest in the biographies of Italian authors and by reading simplified versions of their works, under his teacher's supervision, he became aware that he had a strong desire to tell and write about his own story and express his emotions. His teacher was therefore crucial in giving him recognition of his basic needs of relatedness, competence and autonomy, validation as a legitimate Italian speaker, but also to help him become aware of his identity a writer and poet.

Io quando leggevo queste opere, come se io fossi al posto di questi autori che avessi già scritto quelle opere anch'io quindi ero partecipe dentro queste opere

e questa mi spingeva di dire alla mia insegnante è arrivato un giorno che, ma prof anch'io posso scrivere secondo lei oppure un poeta deve essere nobile, deve essere appartenere di una famiglia nobile in mezzo vivere in mezzo ai libri, come Leopardi, eccetera consumarsi tutta la vita solo con i libri. E invece lei ha detto sì, che ognuno di noi possiamo scrivere ognuno che i sentimenti sono dentro di noi, ma non riuscivo a scrivere io ancora, perché non sapevo, ero analfabeta quando sono arrivato in Italia, e in più la lingua italiana io non avevo ancora imparato a scrivere e poi all'epoca il mio italiano ancora diventava più scorretto che correggere, [...] perché scrivevo i messaggini, quindi ho iniziato anche a un miglioramento della lingua italiana e finalmente quel melograno che quando si matura scoppia e deve buttare quei semi fuori e per me è stato così che sono arrivato in Italia pieno di quei semi, ma non riuscivo a raccontare in qualche lingua e non avevo nessuno che mi potesse ascoltare (Intervista 2 Gholam, Pos 41).

[When I read these works, as if I were in the place of these authors who had already written those works too, therefore I was a participant in these works and this pushed me to tell my teacher, one day: «But Prof., do you think that I also can write, or does a poet have to be noble, must he belong to a noble family and live among books, like Leopardi, etc. consume his whole life only with books?» And instead she said yes, that each of us can write, each of us, that feelings are inside us, but I couldn't write yet, because I didn't know, I was illiterate when I arrived in Italy, and moreover the Italian language I hadn't yet learned to write and then at the time my Italian still became more incorrect than correct [...], because I wrote [sms] with my classmates, so I improved my Italian and finally that pomegranate that when it ripens bursts and has to throw those seeds out and for me that was [the same]. I arrived in Italy full of those seeds, but I couldn't speak in any language and I had no one who could listen to me (Interview 2 Gholam, Pos 41)].

At that time, Gholam took part in his first poetry contest, and, with this teacher's guidance, he also began drafting his autobiography, which would later be published. After graduating from high school, he enrolled in university. He says that thanks to the Italian written skills that he was developing, at the university he could access the written language in his L1, Farsi. In the university years, he further developed his skills in Italian autonomously, «as a self-taught person» ('studio da autodidatta') (Intervista 2 Gholam, Pos 4)), as he says, especially by writing and reading, and recalls that in these years he finally managed to read a whole novel.

Since then, he has obtained legitimization and made his way in various communities, first of all that of Italian writers and intellectuals. He looks up to Italian authors such as Leopardi, Manzoni or Primo Levi as role models and source of inspiration and the constant relationship with their work nurtures his motivation to improve his Italian skills:

Non ho ancora completato il mio percorso. Vuol dire che devo ancora lavorarci, non è un bene. Ma è un po' come sbagliando si impara. [...] Tu devi sbagliare, e correggerti. [...] io mi sento veramente orgoglioso della mia fatica dei miei impegni che ci ho messo (Intervista 2 Gholam, Pos. 142-148).

[I haven't completed my journey yet. It means I still have to work on it, which is not good. But it's a bit like, you learn from your mistakes. [...] You have to make mistakes and correct yourself. [...] I feel really proud of my effort and the commitment I put into it (Interview 2 Gholam, Pos. 142-148)].

His sense of ownership and affective bond with the Italian language has given him the strength to pursue his battle to gain the Italian citizenship despite several refusals:

Non, non, cè*, perché io comunque nonostante la politica, nonostante le sue regole, nonostante non mi dia la cittadinanza, io non è che per colpa di questo non devo andare a leggere i Promessi Sposi. Figuriamoci, assolutamente (Intervista 2 Gholam, Pos 96).

[No, I mean, because I still, despite the politics, despite its rules, even if they don't give me the citizenship, it's not that because of this, I shouldn't go and read *The Betrothed*. Of course, absolutely not (Interview 2 Gholam, Pos.)].

Gholam often travels abroad to present his books and give conferences. Comparing himself with many foreign citizens who, as he says, take the first job they find and don't cultivate any ambition, he says he still owes everything to his Italian teacher:

Se non avessi incontrato lei probabilmente io avrei sarei un semplice dipendente di chi lavoravo in un ristorante, che lavorava in un albergo [...]. Invece quella insegnante mi ha dato tutto (Intervista 2 Gholam, Pos 29).

[If I hadn't met her, I probably would have been a simple worker of someone who worked in a restaurant, who worked in a hotel [...]. Instead, that teacher gave me everything. (Interview 2 Gholam, Pos 29)].

5. DISCUSSION

Gholam's LL history and his insightful contribution to the analysis has offered a precious perspective into relevant factors and conditions that contributed to shape his L2 motivational dynamics and persistence.

5.1. *RQ1. What has characterized Gholam's sustained motivation towards learning Italian?*

The findings show that his motivation to learn Italian has been nurtured by a high level of well-being (Ryan & Deci, 2017). In Italy Gholam found various opportunities to fulfill his basic needs of autonomy, competence and relatedness. In particular, the unconditional support that he found in his educators, foster family and later in his Italian teacher has motivated him to sustain his efforts in learning Italian, not only to become independent and meet external obligations, but mainly to be able to emotionally relate with significant others in the Italian society.

Anche con la mia nuova mamma e papà e fratelli a volte esprimevo l'affetto con un sorriso ma non potevo avere una risposta, a volte anche i nostri sorrisi sono diversi come le pronunce delle nostre diverse lingue (Riflessione Gholam, Pos 8).

[Even with my new mom and dad and siblings I sometimes expressed affection with a smile, but I could not get a response, sometimes even our smiles are different like the pronunciations of our different languages (Gholam Reflection, Pos 8)].

Favorable socio-contextual conditions also contributed to enhance his economic self-reliance and allowed him to be more autonomous and exercise agency to reach his professional and personal objectives. In this respect, it is significant that Gholam found a safety net that enabled him to elaborate and cultivate a vision for his future that would go beyond the satisfaction of extrinsic obligation such as finding a low skilled job and

renovate his residence permit. He for example states that gaining access to the Italian language and educational system enabled him to think about his future and develop long-term goals:

in comunità dove gli operatori e le operatrici rappresentavano diverse figure in base ai loro studi e età, potevano essere come un padre, una madre, una sorella, un fratello o un altro parente o addirittura per alcuni come fidanzata/o. I rapporti si crescevano di giorno in giorno, ma la lentezza della mia comprensione d'italiano rimaneva molto basso essendo un analfabeta, analfabeta per la lingua ma anche per la cultura occidentale dato che non avevo minimo idea per come sviluppare il mio progresso (Riflessione Gholam, Pos 9).

[in the group home for minors, there were the educators who represented different figures based on their studies and age, they could be like a father, a mother, a sister, a brother or another relative or even for some as a girlfriend/boyfriend. The relationships grew day by day, but the pace of my understanding of Italian remained very slow, being an illiterate, illiterate for the language but also for the Western culture, since I had no idea how to develop my progress (Gholam Reflection, Pos 9)].

This underscores the significance of the learning environment and experience, inside and outside the formal setting, to shape motivation and vision (Sideway, 2022). As Gabrielli *et al.* (2022) stress, teenagers with a migration journey are more dependent on family support and school environment than their native peers and this is crucial to develop academic resilience. Teacher actions such as caring for dialogue, providing space to talk and listen and dealing with discipline relationally are pivotal in fostering engagement (Mercer & Dörnyei, 2020).

5.2. RQ2. How did his motivation change across time?

Gholam's narrative illustrates how motivation «may be pulled, shaped and remodelled by various socio-cultural, emotional, historical and psychological forces embedded within the person's life capital and their field(s) of play (or contexts)» (Consoli, 2022: 124). The findings reveal how Gholam's initial extrinsic introjected regulation to learn a language to fulfill external obligations became gradually more internalized in his emerging sense of the self. In the early stage of his LL history, Gholam's vague dream of improving his life prospects by learning Italian was paired with the fear of failing, which echoes Markus and Nurius' notion of *feared-selves* (1986), also included in the ought-to-self of L2MSS. A positive, supportive relationship with his educators and later with his foster family transformed the introjected regulation into an integrated one and contributed to foster an open and positive attitude towards the Italian society, typical of the integrative orientation. His account also provides evidence that instrumental and integrative orientation are not mutually exclusive (McEown *et al.*, 2014, 21) and may reinforce each other (Gardner & MacIntyre, 1997: 58).

Finding unconditional emotional recognition and a safety net was also crucial in the development of his *humanistic orientation*, which emerged from his need to become literate, his inner curiosity and his desire to access formal education, which was seen as an affordance. Research shows that high-quality goals are very much associated with motivational intensity and persistence in L2 learning (Noels, 2023).

With regard to his L2 motivation in the formal setting, Gholam's type of regulation also explains his strong academic resilience which contributed to sustain his motivation both during middle school and high school, despite negative feedback from some of his teachers and chronic difficulties in meeting academic demands.

During the fourth year of high school, this pattern evolved and Gholam's motivation to learn Italian became gradually intrinsic. He attributes this significant change to his (new) Italian teacher and the supportive relationship that she was able to create. The anecdotes, along with Gholam's interpretation, reveal that he encountered a teacher genuinely concerned for his future and willing to understand his needs beyond the immediate learning goals. Pishghadam (2022: 36) calls this type of concern *metapathy*.

Metapathy is the state of emotional metavolvement or overengagement, which happens when individuals go beyond a reaction to relieve or elevate others' current emotions momentarily; rather, they are so concerned about the others that they opt for a more thoughtful reaction having long-term benefits for their future life. Such a concerned reaction might seem to be rough for the moment, but it aims to help others reach a promising future.

This result is in line with Self-Determination Theory (see in particular the Relationships Motivation Theory in Deci & Ryan, 2017, chapter 12) and consistent with Hasanzadeh *et al.* (2024) findings, showing that *metapathy* positively predicted motivation among EFL students in Iran.

The following quote illustrates how Gholam's affective connection with his teacher still shapes his relationship with the Italian language. Now that his teacher is getting older, he confesses that he is afraid to lose a source of motivation and inspiration for his future work:

Quasi penso che la mia scrittura si ferma con lei, in un certo punto. So già. Però lei ad esempio non ha mai accettato che io avessi scritto il mio capolavoro. Lei dice che il capolavoro va scritto quando uno scrittore ha settant'anni ottant'anni. All'epoca della sua massima maturità che ha ormai digerito e immunito da tutte le cose. E dopo di e l'anno scorso lei mi scrisse una bellissima lettera quando ero in Afghanistan, fa visto che sei tornato in Afghanistan rifletti, cioè che vedi, guarda con i tuoi occhi non per il giorno di oggi per l'Afghanistan, ma per il domani del tuo paese ma per il domani del nostro mondo e di creare il tuo capolavoro è come se lei mi desse già un compito e questo compito per me è duro per portare, per questo compito io ho bisogno intanto di migliorare la lingua. Se io non miglioro la lingua io non potrò scrivere quel capolavoro che lei intende dire (Intervista 2 Gholam, Pos 220).

[I almost think that my work stops with her, at a certain point. I already know. Yet, for example, she has never accepted the ideas that I have already written my masterpiece. She says that a masterpiece should be written when a writer is seventy or eighty years old. At the highest level of his maturity that he has now digested and immunized from all things. And last year she wrote me a beautiful letter when I was in Afghanistan: 'since you have returned to Afghanistan reflect, that is, what do you see, look with your eyes not for today for Afghanistan, but for the future of your country but for the future of our world and to create your masterpiece' it's as if she already gave me a task and this task is hard for me to carry out, for this task I need to improve the language. If I do not improve the language I will not be able to write that masterpiece that she means to say (Interview 2 Gholam, Pos 220)].

6. CONCLUSIONS

The most valuable practical implication of these findings is about the importance of the learning experience, and in particular the supportive relationship with significant others inside and outside the formal context to promote engagement and contribute to internalize extrinsic motivation, or even transform it into intrinsic motivation.

When reflecting on the role of his Italian teacher, Gholam stresses:

Davanti a voi avete cento bocche mute, cento lingue diverse, sono numerose le voci e infiniti i suoni che un insegnante dovrà affrontare. Dovrete essere voi a trascinarli con pensieri saggi, pensieri che possano assomigliare al loro passato, non chiedete nulla e lasciate che loro inizino a raccontarvi i loro segreti pian piano, con naturalezza e pura verità.

Siccome molto spesso i vostri alunni provengono da famiglie povere e analfabete e durante il viaggio, ad ogni confine, hanno affrontato una educazione diversa, saranno stanchi e non vorranno ascoltare le domande per essere accettati e riconosciuti nella nuova terra come cittadini.

Voi, e voi soli, potete offrire la penna come un bastone per salire pian piano sulla collina da dove si vede tutto, dove si respira un'aria nuova.

Tornando al mio cuore, che una volta era chiuso in un carcere cieco pur senza grave colpa, che aveva vissuto notti senza luce, trascinato su onde mai viste prima, immaginate come si è trovato senza madre, padre o altri cari a pregare alle stelle per come avvicinarsi; eppure la vita non mi ha abbandonato, dopo le notti buie doveva sorgere l'alba.

Fate anche voi come ha fatto la mia prof dopo il mio primo libro: tu resta in questa tua Italia trovata, tu ricorda la tua gente, tu custodisci l'arte della tua gente!

Ecco, dietro di me non avevo lasciato altro che un cimitero, ma il mio pensiero era sopravvissuto, alfabetizzato ha potuto conoscere i pesi delle singole parole, tutte le fatiche del passato, così si sono modificate come spargendo intorno petali di fiori.

Ultima osservazione: noi alunni siamo ciechi. Ricordo che ogni volta che la mia prof cambiava argomento, corrente letteraria, io la seguivo, ma a volte seguivo una e poi l'altra, diventavo pessimista e positivista! Poi, dopo aver completato gli studi, leggendo e rileggendo, ho imparato a mediare, ho trovato una via di mezzo, mentre, ancora nel mio villaggio, avevo una sola via, cioè dovevo seguire un pensiero unico, il pensiero che era comodo per quel villaggio.

[In front of you there are hundreds of silent mouths, hundreds of different languages, there are many voices and infinite sounds that a teacher will have to face. You will have to fascinate them with wise thoughts, thoughts that can resemble their past, do not ask anything and let them begin to tell you their secrets slowly, naturally and with pure truth.

Since very often your students come from poor and illiterate families and during the journey, at each border, they have faced a different education, they will be tired and will not want to listen to the questions to be accepted and recognized in the new land as citizens.

You, and you alone, can offer the pen, like a stick, to slowly climb the hill from where you can see everything, where they can breathe a new air.

Returning to my heart, which was once locked in a blind prison even without serious guilt, which had lived nights without light, dragged on waves never seen before, imagine how I found myself without a mother, father or other loved ones praying to the stars for how to get closer; and yet life did not abandon me, after the dark nights the dawn had to come.

You too, do as my teacher did after my first book: you stay in this Italy in the country that you have found, you remember your people, you guard the art of your people!

There, behind me I had left nothing but a cemetery, but my thought had survived. Literate it was able to know the weights of each word, all the efforts of the past have thus changed into scattering flower petals around.

Last observation: we students are blind. I remember that every time my teacher changed the subject, literary movement, I followed her, but sometimes I followed one and then the other, I became a pessimist and then a positivist! Then, after completing my studies, reading and rereading, I learned to mediate, I found a middle way, while, still in my village, I had only one way, that is, I had to follow a single thought, the thought that was convenient for that village].

His metaphor of “the pen as a walking stick” encapsulated the empowering role educators can play in learners’ lives - transforming learners from passive recipients of knowledge into authors of their own future. Deep emotional attunement and the capacity to listen are essential in helping learners like Gholam navigate initial disorientation and process past trauma. Through gentle and patient guidance, teachers can create the conditions for learners to open up at their own pace and begin to make sense of a new, more complex, future.

REFERENCES

- Alamer A. (2021), “Construct validation of Self-Determination Theory in second language scale: The bifactor exploratory structural equation modeling approach”, in *Frontiers in Psychology*, 12:
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.732016/full>.
- Almon C. (2014), “College Persistence and Engagement in Light of a Mature English Language Learner (ELL) Student’s Voice”, in *Community College Journal of Research and Practice*, 39, 5, pp. 461-472.
- Awad G. H., Castellanos F., Dillard J. B., Payne T. (2021), “Coping with trauma: Resilience among immigrants of color in the United States”, in Tummala-Narra P. (ed.), *Trauma and racial minority immigrants: Turmoil, uncertainty, and resistance*, American Psychological Association, Washington (D.C.), pp. 229-243.
- Bandura A. (1997), *Self-Efficacy: The exercise of control*, W. H. Freeman, New York.
- Barcelos A., Coelho H. (2016), “5 Language Learning and Teaching: What’s Love Got To Do With It?”, in MacIntyre P., Gregersen T., Mercer S. (eds.), *Positive Psychology in SLA*, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, Bristol, pp. 130-144.
- Barkhuizen G. (2019), “Core dimensions of narrative inquiry”, in McKinley B., Rose H. (eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*, Routledge, New York-London, pp. 188-198.
- Braun V., Clarke V. (2006), “Using thematic analysis in psychology”, in *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, pp. 77-101.
- Claro J. (2020), “Identification with external and internal referents: Integrativeness and the Ideal L2 self”, in Al-Hooric A., MacIntyre P. (eds.), *Contemporary Language*

- Motivation Theory: 60 Years Since Gardner and Lambert (1959)*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 5-14.
- Colla R. H., Kurtz C. F. (2024), "Storying research: exploring the benefits of participatory narrative inquiry as a methodology for wellbeing research", in *International Journal of Applied Positive Psychology*, pp. 1-20: <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00147-4>.
- Consoli S. (2022), "Life Capital: An Epistemic and Methodological Lens for TESOL Research", in *TESOL Journal*, 56, pp. 1397-1409.
- Deci E. L., Ryan R. M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Springer Science & Business Media, Berlin.
- Dincer A., Yeşilyurt S., Noels K. A., Vargas Lascano D. I. (2019), "Self-Determination and Classroom Engagement of EFL Learners: A Mixed-Methods Study of the Self-System Model of Motivational Development", in *Sage Open*, 9, 2: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244019853913>.
- Dörnyei Z. (2020), *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*, Routledge, London.
- Dörnyei Z., Al-Hoorie A. H. (2017), "The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions", in *The Modern Language Journal*, 101, pp. 455-468.
- Dörnyei Z., Clement R. (2001), "Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey", in Dörnyei Z., Schmidt R. (eds.), *Motivation and second language acquisition*, National Foreign Language Resource Center University of Hawai'i at Mānoa, Honolulu, pp. 391-424.
- Dörnyei Z., Henry A. (2022), "Accounting for long-term motivation and sustained motivated learning: Motivational currents, self-concordant vision, and persistence in language learning", in Elliot A. J. (ed.), *Advances in Motivation Science*, Elsevier, Amsterdam, pp. 89-134.
- Dörnyei Z., Henry A. (2022), "Accounting for long-term motivation and sustained motivated learning: Motivational currents, self-concordant vision, and persistence in language learning", in Elliot A. J. (ed.), *Advances in Motivation Science*, vol. 9, Elsevier, Amsterdam, pp. 89-134.
- Dörnyei Z., Henry A., Muir C. (2016), *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*, Routledge, New York.
- Dörnyei Z., Ushioda, E. (2021³), *Teaching and researching motivation*, Routledge-Taylor & Francis Group, New York.
- Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R. (2007), "Grit: Perseverance and passion for long-term goals", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 6, pp. 1087-1101.
- Dweck C. S. (2015), "Growth", in *British Journal of Educational Psychology*, 85, 2, pp. 242-245.
- Feng L., Papi M. (2020), "Persistence in language learning: The role of grit and future self-guides", in *Learning and Individual Differences*, 81, 10194, pp. 1-10.
- Gabrielli G., Longobardi S., Strozza S. (2021), "The academic resilience of native and immigrant-origin students in selected European countries", in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48, 10, pp. 2347-2368.
- Gardner R. C., Lambert W. E. (1959), "Motivational variables in second language acquisition", in *Canadian Journal of Psychology*, 13, 4, pp. 266-272.
- Gardner R. (2010), *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*, Peter Lang Publishing, New York.
- Gardner R. C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Edward Arnold, London.

- Gardner R. C. (2020), "Looking Back and Looking Forward", in Al-Hoorie A., MacIntyre P. (eds.), *Contemporary Language Motivation Theory: 60 Years Since Gardner and Lambert (1959)*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 5-14.
- Gardner R. C., MacIntyre P. D. (1993), "On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning", in *Language Learning*, 43, pp. 157-194.
- Hasanzadeh S., Shayesteh S., Pishghadam R. (2024), "Investigating the role of teacher concern in EFL students' motivation, anxiety, and language achievement through the lens of self-determination theory", in *Learning and Motivation*, 86: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101992>.
- Henry A. (2023), "Multilingualism and persistence in multiple language learning", in *Modern Language Journal*, 107, pp. 183-201.
- Henry A. (2024), "Persistence in Language Learning", in Chapelle C. A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley, Hoboken (N. J.) pp. 1-8.
- Henry A., Thorsen C., Sercan Uztosun M. (2023), "Exploring language learners' self-generated goals: Does self-concordance affect engagement and resilience?", in *System*, 112: <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102971>.
- Higgins E. T. (1987), "Self-discrepancy: A theory relating self and affect", in *Psychological Review*, 94, 3, pp. 319-340.
- Kim T. Y., Kim Y. (2021), "Structural Relationship Between L2 Learning Motivation and Resilience and Their Impact on Motivated Behavior and L2 Proficiency", in *Journal of Psycholinguist Research*, 50, pp. 417-436.
- Kruglanski A. W., Chernikova M., Jasko K. (2018), "The forward rush: On locomotors' future focus", in Oettingen G., Sevincer A. T., Gollwitzer P. M. (eds.), *The psychology of thinking about the future*, Guilford Press, New York, pp. 405-422.
- Kurtz C. (2014³), *Working with Stories in Your Community or Organization: Participatory Narrative Inquiry*, Kurtz-Fernhout Publishing, New York.
- Markus H., Nurius P. (1986), "Possible selves", in *American Psychologist*, 41, 9, pp. 954-969.
- Martin A. J., Marsh H. W. (2009), "Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs", in *Oxford Review of Education*, 35, 3, pp. 353-370.
- McEown M. S., Noels K. A., Chaffee K. E., (2014), "At the Interface of the Socio-Educational Model, Self-Determination Theory and the L2 Motivational Self System Models", in Csizér K., Magid M. (eds.), *The Impact of Self-Concept on Language Learning*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 19-50.
- Mercer S. (2013), "Working with language learner histories from three perspectives: Teachers, learners and researchers", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 2, pp. 161-185.
- Noels K. A. (2023), "Self-determination theory and language learning", in Ryan R. M. (ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory*, Oxford University Press, Oxford, pp. 619-637.
- Noels K. A., Vargas Lascano D. I., Saumure K. (2019), "The Development of self-determination across the language course: trajectories of motivational change and the dynamic interplay of psychological needs, orientations, and engagement", in *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 4, pp. 821-851.
- Norton B. (2013), *Identity and Language Learning: Extending the Conversation.*, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, Bristol.
- Ortega L. (2019), "SLA and the Study of Equitable Multilingualism", in *The Modern Language Journal*, 103, pp. 23-38.
- Ortiz Cobo M., Kralik R., Bianco R. (2020), "Refugees' L2 learning: new perspectives on language motivation research", in *XLinguae*, 13, 4, pp. 64-80.

- Oxford R. L. (2016), "Toward a psychology of well-being for language learners: The 'EMPATHICS' vision", in MacIntyre P., Gregersen T., Mercer S. (eds.), *Positive psychology in second language acquisition*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 10-87.
- Oxford R., Khajavy G. H. (2021), "Exploring Grit: 'Grit Linguistics' and Research on Domain-General Grit and L2 Grit", in *Journal for the psychology of language learning*, 3, 2, pp. 7-36.
- Papi M., Bondarenko A. V., Mansouri S., Feng L., Jiang C. (2019), "Rethinking L2 Motivation Research: The 2 × 2 Model of L2 self-guides", in *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 2, pp. 337-361.
- Pavlenko A. (2007), "Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics", in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.
- Pishghadam R., Al Abdwani T., Kolahi Ahari M., Hasanzadeh S., Shayesteh S. (2022), "Introducing Metapathy as a Movement beyond Empathy: A Case of Socioeconomic Status", in *International Journal of Society, Culture & Language*, 10, 2, pp. 35-49.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2017), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, The Guilford Press, New York.
- Sara M., Dörnyei Z. (2020), *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sidaway K. (2022), "Exploring the motivation of women studying in a multilevel ESOL class in England", in *TESOL Journal*, 13:e61518: <https://doi.org/10.1002/tesj.615>.
- Sidaway K. (2024), "Reflexive participant collaboration: researching 'with' adult migrant learners of English", in *Language and Intercultural Communication*, pp. 443-457: <https://doi.org/10.1080/14708477.2024.2383250>.
- The Douglas Fir Group (2016), "A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World", in *The Modern Language Journal*, 100, pp. 19-47.
- Ushioda E. (2009), "11. A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity", in Dörnyei Z., Ushioda E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, Bristol pp. 215-228.
- Wang Z., McConachy T., Ushioda E. (2021), "Negotiating Identity tensions in multilingual learning in China: a situated perspective on language learning motivation and multilingual identity", in *The Language Learning Journal*, 49, 4, p. 420-432.

E IL NAPOLETANO, DOVE LO METTI?

LO SPAZIO DEL DIALETTO NEI REPERTORI PLURILINGUI DI IMMIGRATI ADULTI A NAPOLI

Marika Lamberti, Marta Maffia¹

1. INTRODUZIONE

Le dinamiche di contatto tra il cosiddetto plurilinguismo esogeno, originato dall'arrivo e dalla stabilizzazione di comunità immigrate sul territorio nazionale, e quello endogeno italiano, caratterizzato dalla presenza di minoranze linguistiche storiche, dal rapporto dilalico tra lingua standard e dialetti e dal cosiddetto *continuum dialetto ~ lingua* (Maturi, 2016: 124), sono state oggetto di numerosi studi di sociolinguistica delle migrazioni, condotti in particolare negli ultimi decenni (Chini, 2004; Dal Negro, Molinelli, 2002; Vedovelli, 2017; Chini, Andorno, 2018). I dati ricavati in tali studi, principalmente attraverso l'uso di questionari sociolinguistici di natura auto-valutativa, hanno permesso di sondare atteggiamenti, rappresentazioni e percezioni costruiti e trasmessi rispetto alle varietà parlate e di ottenere informazioni sugli usi linguistici pre- e post-migrazione².

Nello specifico, il ruolo e le funzioni dei dialetti italo-romanzi all'interno del più complesso processo di ristrutturazione del repertorio linguistico nella migrazione verso l'Italia sono stati analizzati in diversi contesti regionali, soprattutto nelle aree urbane, con esiti non sempre omogenei (tra i primi studi, si veda Banfi, 1993). Se è vero, infatti, che il dialetto è spesso «il primo codice – e talvolta l'unico – appreso spontaneamente dai migranti che si stabiliscono in aree dialettofone» (Cognigni, 2007: 25) e che l'esposizione delle comunità immigrate anche alle varietà substandard è un fenomeno tanto naturale quanto inevitabile, non sempre gli atteggiamenti, le percezioni e le rappresentazioni di tali codici possiedono una connotazione positiva condivisa. Ad esempio, in uno studio sulle autobiografie linguistiche di immigrati provenienti da Paesi post-coloniali e post-sovietici e residenti nella provincia di Macerata, Cognigni (2007) riporta il caso di Olga, di origine ucraina, per cui il dialetto maceratese assume l'essenziale funzione di «codice di accesso alla comunità locale» (ivi: 154). Nel lavoro citato è riportata, però, anche l'esperienza di Dorina, moldava, per cui lo stesso dialetto rappresenta uno strumento di esclusione comunicativa e un ostacolo alla comprensione (ivi: 184). La percezione di un uso consapevole del dialetto in funzione emarginante da parte dei nativi italiani è riportata

¹ Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" e Scuola di Pace ODV. Sebbene il contributo sia il risultato di ricerche condotte insieme dalle autrici, la redazione dei § 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 è da attribuirsi a Marika Lamberti, quella dei § 1, 1.1, 2.1 a Marta Maffia. Il § 2.6 e i risultati sono comuni. È di Marta Maffia la responsabilità scientifica del progetto di ricerca in cui si inserisce il presente lavoro.

² Un numero minore di studi si è invece concentrato sull'analisi degli specifici effetti dell'esposizione all'input sub-standard sullo sviluppo dell'interlingua e sui fenomeni di interferenza: si vedano Berretta (1990), Mattiello, Della Putta (2017), Villa (2014), Pellegrino *et al.* (2015). Anche Cuzzolin (2001), in uno studio sugli atteggiamenti linguistici di arabofoni adulti residenti a Torino, constatava l'emersione di tratti dialettali e regionali nel parlato di tali soggetti, nonostante un forte giudizio negativo espresso nei confronti della varietà locale.

anche da alcuni informanti burkinabé residenti a Spilimbergo (in provincia di Pordenone) raggiunti in uno studio di Baldo (2012, 2017).

Il valore espressivo del dialetto e il suo ruolo di veicolo di integrazione sembrano emergere in maniera evidente, invece, nello studio di Fusco (2017) condotto attraverso interviste a un campione di circa 300 immigrati residenti a Udine e nelle zone limitrofe³, così come nei dati raccolti nel contesto palermitano da D'Agostino (2007, 2015), in cui non mancano, tuttavia, anche atteggiamenti di completo rifiuto verso la varietà dialettale da parte degli immigrati, varietà peraltro fortemente stigmatizzata dalla popolazione autoctona. Dello stesso gruppo di ricerca (Amoruso, Scarpello, 2009, ma si veda anche D'Anna, 2017) è lo studio condotto sulla comunità tunisina di Mazara del Vallo, grande porto a Sud della Sicilia, in cui è riscontrato un interessante fenomeno di doppia diglossia sovrapposta (arabo-tunisino/italiano-siciliano). Come descritto anche da Cusumano, nel contesto della marineria e della pesca,

se l'arabo è il codice attraverso cui i membri della comunità maghrebina si identificano in una riconoscibile collettività di appartenenza, il dialetto, con la sua plasticità e versatilità, sembra essere la lingua che più efficacemente li pone in relazione con una pluralità di luoghi e di realtà sociali (Cusumano, 2013).

L'importanza specifica del dialetto in ambito professionale, come codice attraverso cui stabilire empatia e simpatia con l'interlocutore autoctono e invogliare i clienti all'eventuale acquisto di beni e/o servizi, nonché evitare situazioni di tensione e conflitto, emerge in diverse ricerche, ad esempio, negli studi condotti da Pugliese e Villa (2012, 2013) e Villa (2014) attraverso interviste "narrative" a negozianti e lavoratori stranieri di varia provenienza e residenti a Bologna e Forlì, in una regione a uso dialettale raro e marcato, i quali dimostrano inaspettate competenze comunicative in merito all'uso di alcune espressioni nei dialetti locali e una buona consapevolezza della complessità del repertorio linguistico italiano e dei valori sociali associati ai vari codici che lo compongono. L'uso di termini ed enunciati in dialetto da parte di immigrati funzionale all'efficacia della propria professione è riscontrato anche nel contesto sardo (Loi Corvetto 2000, 2003), tra commercianti, e in quello calabrese (Rati, 2016), in un'indagine condotta sulla comunità romena residente a Reggio Calabria, principalmente impiegata nella cura degli anziani, depositari di una dialettologia ancora molto viva. Nel parlato dei membri di questa comunità sembra emergere un uso consapevole di una gamma di varietà: da quelle più tendenti all'italiano standard, a quelle connotate regionalmente, fino al dialetto reggino.

Anche nel contesto veneto, nelle ricerche di Marcato (2007, 2011), si evidenzia un positivo fenomeno di "trilinguismo consapevole" (italiano, dialetto e lingua materna) negli usi della popolazione immigrata, con meccanismi di variazione sociolinguistica che regolano la scelta di utilizzare una data varietà in una specifica situazione comunicativa.

Diversi sono il ruolo e lo spazio occupati dal dialetto nella ricerca di Guerini (2006, 2008) sui repertori e sugli usi linguistici dei ghanesi a Bergamo. In questa comunità, benché vi sia un atteggiamento positivo nei confronti del dialetto bergamasco ed emerga una volontà di apprenderlo (in quanto dotato di prestigio implicito), esso rappresenta un *they-code*, un codice marcato ma esterno, non padroneggiato, utilizzato esclusivamente dalla popolazione autoctona e strettamente legato all'identità di quest'ultima.

³ Tale dato era già emerso in una ricerca di natura etnografica e antropologica sulla comunità ghanese in Friuli-Venezia Giulia (Altin, 2004).

1.1. Immigrazione e dialetto a Napoli

La città di Napoli è descritta in letteratura come caratterizzata da una forte continuità dialettale in diacronia: «il dialetto di fatto non è mai stato abbandonato né dimenticato [...] vive nell'uso dei parlanti, con le variazioni e le modificazioni proprie delle dinamiche linguistiche e di tutte le lingue vive» (Bianchi, 2006: 212). Questa capacità conservativa, una sorta di resilienza linguistica, troverebbe la sua motivazione nelle «condizioni per una stabilità demografica e linguistica» (De Blasi, 2014: 116), che hanno storicamente riguardato soprattutto alcune zone della città, «abitate ininterrottamente da più di venti secoli» (De Blasi, 2013: 75): i quartieri centrali, tra cui San Lorenzo, Porto, Montecalvario (con la zona dei Quartieri Spagnoli), Chiaia. Nel contesto di questa «metropoli dialettale» (Ivi: 80), in cui il dialetto continua a godere di un grande prestigio legato al suo uso come codice letterario e artistico, si inserisce la popolazione straniera⁴.

All'inizio del 2023, sono stimati 54 mila cittadini stranieri regolarmente residenti nel comune di Napoli, ossia più dell'1% di tutta la popolazione straniera in Italia, con una forte concentrazione nelle prime quattro municipalità, territori che comprendono i quartieri sopra menzionati (Dedalus cooperativa sociale, 2023: 13-14). Diversamente da quanto accade in altri centri urbani in Italia, la comunità straniera a Napoli appare abbastanza frammentata rispetto ai Paesi di provenienza: le nazionalità più rappresentate sono quella srilankese (26%), ucraina (13,4%), cinese (8%), pakistana (6%), distribuite in maniera non uniforme sul territorio cittadino. Tali comunità appaiono differenziate anche rispetto alla componente di genere (dati Istat al 2023): se le donne prevalgono nettamente nella comunità ucraina (80,5%), rappresentano poco meno del 10% di quella pakistana, mentre gli altri due gruppi risultano piuttosto bilanciati (le donne sono il 48,4% nella comunità srilankese e il 47,9% in quella cinese).

Gli studi di natura (socio)linguistica condotti sulla popolazione straniera nel capoluogo campano raramente si sono concentrati su comunità specifiche. È questo il caso della ricerca condotta da Mattiello e Della Putta (2017) su 12 cittadini di origine slava residenti di lungo termine a Napoli, attraverso interviste volte a ricavare informazioni sui repertori linguistici, il grado di consapevolezza metalinguistica e gli atteggiamenti valutativi verso il dialetto. Tali dati sono stati, inoltre, incrociati con quelli relativi alla presenza di strutture morfosintattiche e pragmatiche tipiche della varietà di italiano regionale o di quella dialettale. È emerso nello studio un diffuso atteggiamento di apertura verso il napoletano e una buona consapevolezza dell'uso che se ne fa in città, con una presenza variamente distribuita delle strutture analizzate e fenomeni di inserzione lessicale dal dialetto nelle produzioni orali in italiano L2, espressioni formulaiche che «possono essere considerate alla stregua di *exploit sociolinguistici*, *chunks* dialettali [...] utili per veicolare valori comunicativi enfatici o per ingenerare empatia con il parlante autoctono» (ivi: 63).

In un'indagine sulla comunità srilankese a Napoli (Maffia, 2020), è stato riscontrato, invece, un atteggiamento di chiusura nei confronti del dialetto, in particolare tra le donne, probabilmente legato a uno scarso prestigio attribuito a tale codice linguistico, non degno di essere menzionato tra gli strumenti comunicativi in Italia. Sono gli uomini della comunità quelli che sembrano avere maggiori occasioni di incontro con il dialetto e aver sviluppato migliori capacità di comprensione e una maggiore consapevolezza della sua

⁴ La continuità urbanistica e linguistica della città di Napoli sembra essere parallela anche alla continuità della sua storia di accoglienza, secondo le parole di De Blasi (2013: 89): «Le nuove presenze, se da un lato sono indizio di evidenti novità, dall'altro si pongono anche in una linea di continuità rispetto alla precedente storia di Napoli, che in effetti da alcuni secoli è stata sempre percepita come metropoli, cioè come luogo di accoglienza e di incontro per genti di diversa origine (si pensi alle consistenti immigrazioni di cittadini provenienti nei secoli dalle province un tempo appartenenti al Regno di Napoli)».

funzione di codice etnicamente marcato, fortemente legato all'identità culturale della comunità autoctona.

Altri studi condotti a Napoli e in Campania hanno preso in considerazione gruppi di informanti di varia provenienza. Nella ricerca condotta da Esposito, Vitale (2018) attraverso questionari proposti a un gruppo di immigrati provenienti da Pakistan, Burkina Faso e paesi del nord Africa, emerge con chiarezza il valore performante che possono assumere i dialetti nel permettere una comunicazione più efficace con la popolazione locale, una maggiore accessibilità alle informazioni e, quindi, una opportunità di integrazione.

Occorre menzionare in questa sede anche lo studio di Pellegrino *et al.* (2015), volto a rintracciare nel parlato in italiano L2 di un gruppo di stranieri di diverse nazionalità fenomeni di *transfer* fonetici dal dialetto, resistenti anche a un atteggiamento decisamente negativo verso l'uso e l'apprendimento della varietà dialettale, definita dai partecipanti come difficile, volgare e brutta. Infine, la ricerca condotta in area campana (nella provincia di Salerno) da Vitolo e Maturi (2007) che pure si poneva l'obiettivo di correlare la presenza nel parlato di stranieri con diversi Paesi d'origine e lingue materne di tratti fonetici dei dialetti campani e la loro capacità attiva di usare tali codici (verificata attraverso un compito di traduzione) con valutazioni e giudizi di natura sociolinguistica, restituendo un quadro tutt'altro che omogeneo.

Cercando di raccogliere le fila dei risultati di diversi studi e delle osservazioni nel tempo, Maturi (2016: 127-128) elenca i fattori che possono condizionare il processo di (non) acquisizione spontanea dei dialetti e delle varietà regionali in Italia da parte della popolazione straniera:

- il grado di istruzione nel Paese di origine, da cui può dipendere una più o meno sviluppata capacità di riconoscere la complessità sociolinguistica del contesto italiano;
- le caratteristiche sociolinguistiche del Paese di origine, in particolare la presenza/assenza di situazioni di diglossia o di bilinguismo, che possono in qualche modo preparare all'adattamento a una nuova situazione plurilingue nel Paese di arrivo;
- l'attività lavorativa svolta in Italia, che può esporre a una maggiore o minore quantità di input sub-standard;
- il genere, con le donne che risultano spesso meno dialettofone degli uomini, per motivi legati alla professione svolta ma anche al Paese di provenienza;
- l'area urbana di residenza o domicilio, fattore particolarmente importante nel caso di Napoli, per le motivazioni sopra espresse;
- la generazione, con i parlanti di prima generazione più orientati verso il polo più basso del *continuum* dialetto ~ lingua rispetto alla seconda generazione, più orientata verso la varietà standard della scuola e dei media;
- le relazioni di carattere personale, di tipo amicale e coniugale.

A partire dal quadro teorico delineato, e assumendo come sfondo la cornice descritta in questo paragrafo, nelle prossime pagine, dopo una breve descrizione del più ampio progetto di ricerca in cui si inserisce il presente contributo, si definiranno gli obiettivi della ricerca, il gruppo di partecipanti finora coinvolto e la procedura sperimentale di raccolta e di analisi dei dati. Si proseguirà con la presentazione dei risultati e di alcuni esempi significativi.

2. LO STUDIO

2.1. *Il progetto G.U.L.P.*

Si presenteranno in questo contributo dati raccolti nel progetto G.U.L.P. (Glottodidattica e Uso dei repertori Linguistici Plurali), realizzato nell'ambito dell'attività di formazione linguistica in italiano L2 rivolta a cittadini immigrati adulti e offerta alla città dall'organizzazione di volontariato Scuola di Pace, in cui entrambe le autrici di questo contributo sono coinvolte da tempo⁵. Il progetto è partito nel mese di novembre 2022 ed è tuttora in corso (Maffia, Noschese, 2023). Nella sua globalità, G.U.L.P. è nato con lo scopo di favorire una riflessione sui temi e sui vantaggi dell'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica di una sperimentazione didattica all'interno dei corsi di lingua seconda. Parallelamente agli incontri di formazione dello staff di docenti e volontari dell'associazione sulle teorie e sulle pratiche della didattica plurilingue e del *translanguaging*, il progetto ha previsto la rilevazione etnografica delle competenze linguistiche degli/delle apprendenti iscritti/e all'associazione, attraverso le metodologie di raccolta dati che si presenteranno nel § 2.4. Come evidenziato da Carbonara e Scibetta (2020), tale azione preliminare ha un duplice scopo: accrescere la consapevolezza sia da parte degli/delle apprendenti sia dei/delle docenti rispetto alla effettiva pluralità linguistica dei singoli individui e dei gruppi con cui si entra in contatto; raccogliere informazioni sugli schemi emotivi e percettivi legati ai diversi codici che compongono i repertori linguistici dei soggetti coinvolti.

2.2. *L'obiettivo*

All'interno del più ampio progetto G.U.L.P., la presente ricerca si pone come obiettivo quello di osservare lo spazio, in termini di valutazione, usi riportati, funzioni e dimensione affettiva, che occupa il dialetto nei repertori linguistici di un campione di cittadini/e stranieri/e residenti a Napoli, assumendo come punto di riferimento per la presentazione dei dati raccolti i fattori di variabilità identificati da Maturi (2016) e riportati nel Par. 1.1 e aggiungendo a tali fattori la variabile relativa al livello di competenza in italiano L2.

2.3. *Partecipanti*

Nello studio sono stati finora coinvolti 257 apprendenti di italiano L2, frequentanti i corsi offerti dalla Scuola di Pace negli anni scolastici 2022/23 e 2023/24. Il gruppo di partecipanti, formato da 121 uomini e 136 donne, risulta essere molto eterogeneo in termini di variabili biografiche e sociolinguistiche, secondo le informazioni raccolte attraverso una scheda-intervista compilata al momento dell'iscrizione. Con un'età media di 33 anni, i soggetti coinvolti sono rappresentanti di 45 nazionalità (si veda la Tabella 1 per le prime 10 nazionalità rappresentate) e hanno dichiarato 35 diverse lingue materne (le più menzionate sono riportate in Tabella 2). Si noti come il campione sembri presentare, almeno in termini di nazionalità e di distribuzione di genere, la stessa composizione dell'intera popolazione straniera a Napoli, secondo quanto riportato nel

⁵ Maggiori informazioni sulla storia della scuola di italiano e sulle altre attività dell'associazione Scuola di Pace sono disponibili all'indirizzo <http://portale.scuoladipacenapoli.it>.

§ 1.1. Il tempo di permanenza in Italia nel campione coinvolto varia da un mese a più di 15 anni.

Tabella 1. *Prime 12 nazionalità presenti nel corpus G.U.L.P., valori complessivi e per sesso*

Nazionalità	n.	n. uomini	n. donne
ucraina	37	10	28
singalese	35	14	21
pakistana	25	18	7
bangladese	15	15	0
nigeriana	14	9	5
venezuelana	12	4	8
russe	11	2	9
peruviana	10	5	5
salvadoregna	8	2	6
dominicana	8	1	7
colombiana	7	1	6
algerina	7	4	3
altro	68	36	31
Totale	257	121	136

Tabella 2. *Prime dieci lingue materne menzionate nel corpus G.U.L.P.*

Lingua materna	n.	n. uomini	n. donne
spagnolo	55	18	37
ucraino	38	9	29
singalese	34	14	20
urdu	23	16	7
bengali	15	15	0
russo	14	3	11
inglese	14	7	4
arabo	11	7	4
francese	6	4	2
georgiano	6	2	4
altro	35	26	18
Totale	257	121	136

Rispetto al livello di scolarizzazione nel Paese di origine, 6 partecipanti risultano analfabeti o debolmente alfabetizzati, 18 hanno dichiarato di aver completato il ciclo di istruzione primaria, 35 la secondaria inferiore, 87 la secondaria superiore, 59 di aver frequentato un corso di formazione professionale (post-secondaria non terziaria), 50 partecipanti hanno affermato di aver frequentato l'università e, infine, 2 di possedere anche un titolo post-laurea. Altrettanto variabile, nel gruppo coinvolto, è il livello di competenza linguistico-comunicativa in italiano L2, attestato attraverso lo svolgimento di un test di valutazione delle competenze in entrata: dal livello preA1, il più “affollato”, al livello B2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Consiglio d'Europa, 2020) (vedi Tabella 3).

Tabella 3. *Livelli di competenza in italiano L2 nel corpus G.U.L.P.*

Livello di italiano L2	n.	n. uomini	n. donne
preA1	104	74	30
A1	76	27	49
A1+	21	6	15
A2	24	11	13
B1	25	1	24
B2	7	2	5
Totale	257	121	136

2.4. *La raccolta dei dati*

I dati sono stati raccolti nelle varie classi in cui sono strutturati i corsi dell'associazione, durante le regolari lezioni di italiano L2, grazie alla disponibilità e al supporto di tutti i/le docenti e i/le tutor. Per raccogliere informazioni sui repertori linguistici dei partecipanti e favorire la piena espressione di ciascuno/a, sono stati impiegati in modo combinato due strumenti: il ritratto linguistico e l'autobiografia orale.

L'approccio autobiografico, diffuso in Italia dalla fine del secolo scorso e nei primi anni del Duemila, risulta particolarmente efficace nell'educazione linguistica poiché in grado di valorizzare le abilità di ogni individuo, fungendo da spazio formativo per la riflessione metalinguistica e metaculturale, «quale strumento (auto)valutativo e descrittivo delle conoscenze linguistiche ed esperienze di contatto interculturale sviluppate in ambito formale e non» (Cognigni, 2014: 62). L'impiego dell'autobiografia linguistica si rivela possibile e vantaggioso anche in situazioni di vulnerabilità e in contesti migratori, in quanto consente di riconoscere e valorizzare la propria identità plurilingue, contribuendo così alla costruzione di una nuova narrazione personale e incrementando la consapevolezza linguistica e l'autostima degli apprendenti. Il ritratto linguistico è una delle tecniche in cui si declina l'approccio autobiografico, introdotta da Busch (2012). Questo strumento mira a esplorare le esperienze linguistiche individuali e le relazioni che una persona ha con le lingue, attraverso la creazione di un disegno che rappresenta visivamente le diverse lingue conosciute o parlate. Il ritratto consente, quindi, di esprimere

in modo creativo e personale la propria biografia linguistica in una dimensione “incorporata”. Tale tecnica è proposta anche dal Consiglio d’Europa come attività adatta a soggetti con limitate competenze di letto-scrittura nella lingua materna (Consiglio d’Europa, 2017).

Nella presente ricerca, gli apprendenti sono stati invitati a riflettere sulle lingue “incontrate” nel corso della propria vita: è stato chiesto loro di pensare a quante e quali lingue, compresi i dialetti, avessero in qualche modo fatto parte della loro esistenza, senza tener conto del livello di competenza e delle abilità sviluppate in produzione e comprensione. Successivamente, sono state distribuite alla classe delle semplici sagome umane, prive di qualsiasi connotazione di genere, e a ciascun partecipante è stato chiesto di collocare le lingue precedentemente individuate all’interno della sagoma, utilizzando penne, matite e pastelli. È stata concessa piena libertà nell’uso dei colori, delle strategie grafiche e nella scelta della lingua da utilizzare per eventuali glottonimi. Una volta completato il proprio ritratto, ciascun/a partecipante l’ha presentato oralmente alla classe, preferibilmente in italiano, ma senza alcuna restrizione rispetto all’utilizzo di altre lingue. Le presentazioni sono state registrate utilizzando un registratore vocale digitale, previo consenso di ogni partecipante per l’utilizzo dei dati a fini scientifici.

2.5. *Il corpus e l’analisi*

Il corpus ottenuto mediante la metodologia sperimentale descritta è attualmente composto da 257 ritratti linguistici e da un numero equivalente di autobiografie orali, per un totale di circa 14 ore di parlato. Le produzioni orali sono tuttora in fase di trascrizione, ortografica e su base percettiva, per la quale si è scelto di utilizzare una versione adattata delle norme CLIPS (Savy, 2006). Tutti i dati finora raccolti sono stati organizzati in un database dedicato, in cui i materiali linguistici sono associati ai corrispondenti metadati, ossia le informazioni biografiche e sociolinguistiche su ciascun/a apprendente.

L’analisi dei dati si è sviluppata su due livelli, tra loro complementari: la dimensione grafica, relativa alla *silhouette* linguistica, e quella testuale, riguardante le presentazioni orali dei ritratti. In riferimento alla prima dimensione, è stato osservato quanti e quali codici linguistici fossero rappresentati in ciascun ritratto, con particolare attenzione nell’annotazione della presenza, della posizione e della eventuale salienza grafica (*salience*, nei termini di Kress e van Leeuwen, 2006) del dialetto napoletano. Riprendendo e adattando quanto proposto da Carbonara e Scibetta (2020), ciascun ritratto è stato classificato sulla base della scelta grafica globale compiuta dall’apprendente. Laddove i ritratti presentassero ambiguità o segni incomprensibili, si è ricorso alle informazioni contenute nella produzione orale.

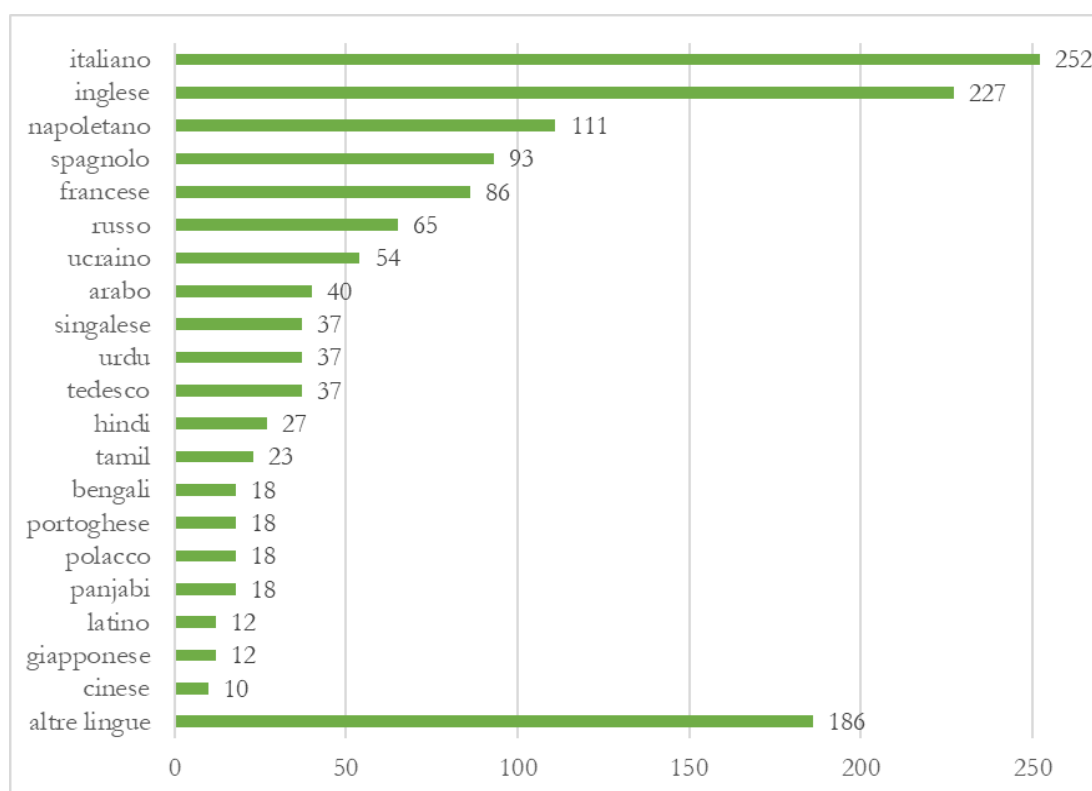
L’analisi testuale, di natura qualitativa e tematica, si è basata sull’osservazione della *subject-reality* riportata (Pavlenko, 2007), relativa al modo in cui gli eventi (linguistici) sono stati vissuti da chi racconta e legata al rapporto soggettivo dell’apprendente con i vari codici del proprio repertorio. In ciascun testo sono state identificate le sequenze narrative o descrittive relative al dialetto napoletano e, in particolare, all’espressione di atteggiamenti valutativi, ai riferimenti alle proprie abilità nella varietà substandard e ai vari contesti d’uso o domini in cui tale codice è usato/appreso.

Come anticipato nel § 2.2, i risultati delle analisi saranno letti alla luce dei fattori individuati da Maturi (2016) come variabili biografiche e sociolinguistiche che possono incidere significativamente sull’acquisizione del dialetto e delle varietà regionali di italiano. Si aggiungerà alla suddetta lista anche la variabile legata al livello di competenza in italiano L2.

2.6. I risultati

A fronte dei 257 ritratti contenuti nel corpus G.U.L.P., il dialetto napoletano compare in 111, rappresentando il terzo sistema linguistico più ricorrente nei repertori linguistici degli apprendenti, preceduto dall'italiano, presente in 252 ritratti, e dall'inglese, inserito in 227 ritratti, e seguito dallo spagnolo con 93 ritratti (Figura 1). Sono nel complesso menzionati nei ritratti 72 diversi codici linguistici, dato che giustifica l'elevato numero di menzioni di "altre lingue" nel grafico.

Figura 1. Presenza del dialetto napoletano tra le lingue riportate nei ritratti del progetto G.U.L.P.



Al fine di valutare l'incidenza delle diverse variabili biografiche e sociolinguistiche considerate nel gruppo specifico di apprendenti che hanno spontaneamente inserito il dialetto napoletano tra i codici del proprio repertorio, in questo paragrafo si confronteranno i dati relativi a tutto il corpus G.U.L.P. con quelli di G.U.L.P.-nap., intendendo con la seconda etichetta solo il dataset relativo ai 108 ritratti in cui compare il dialetto, con le rispettive produzioni orali.

2.6.1. Il grado di istruzione nel paese d'origine

Per l'identificazione dei livelli di istruzione in questo contributo è stato fatto riferimento a quelli suggeriti dall'UNESCO (*International Standard Classification of Education - ISCED* 2011, UNESCO-UIS, 2012). Nella Tabella 4. sono riportate la distribuzione del campione del progetto G.U.L.P. rispetto ai livelli di istruzione e quella del sotto-corpus G.U.L.P.-nap.

Tabella 4. *Livelli di istruzione: confronto tra G.U.L.P. e G.U.L.P.-nap, valori assoluti e percentuali*

Grado di istruzione	G.U.L.P. n.	G.U.L.P. %	G.U.L.P.-nap. n.	G.U.L.P.-nap. %
Istruzione pre-primaria (infanzia)	6	2,3	3	2,7
Istruzione primaria	18	7	7	6,4
Istruzione secondaria inf.	35	13,6	21	19,4
Istruzione secondaria sup. (+ form. professionale)	146	56,8	57	52,7
Istruzione terziaria (lauree triennali e magistrali)	50	19,5	20	18,5
Istruzione post-laurea	2	0,8	0	0
Totale	257	100	108	100

I 108 apprendenti che hanno spontaneamente menzionato il dialetto napoletano nel proprio repertorio linguistico non sembrano differenziarsi in maniera consistente dall'intero gruppo di 257 soggetti rispetto al grado di scolarizzazione raggiunto, se non per un lieve sbilanciamento in percentuale a favore dei primi livelli (in particolare, l'istruzione secondaria inferiore riguarda il 13,6% in G.U.L.P. e sale al 19,4% in G.U.L.P.-nap). È interessante notare che i due apprendenti con una formazione post-laurea non rientrano nel sotto-corpus napoletano. Come riportato anche in altri studi (Vedovelli, 2001), è proprio nei parlanti più istruiti, e quindi in grado di riconoscere la complessità (socio)linguistica italiana e di districarsi tra le diverse varietà locali, che è possibile talvolta notare un forte atteggiamento ideologico anti-dialettale⁶.

Come si vedrà in seguito, per cercare di definire lo spazio che il dialetto assume nei repertori di cittadini/e stranieri/e a Napoli e possibili profili sociolinguistici, tale dato è sicuramente da correlare alle altre variabili biografiche, come il Paese di provenienza, il genere, la professione svolta in Italia.

2.6.2. *Caratteristiche sociolinguistiche del Paese di origine*

I 108 apprendenti del gruppo G.U.L.P.-nap. sono rappresentanti di 30 diverse nazionalità. Nella Tabella 5 sono riportate le prime 12 per numerosità. Se i dati si confrontano con quelli in Tabella 1, si può notare che nel sotto-corpus alcune nazionalità sembrano “guadagnare terreno” e altre “retrocedere”, come simbolicamente indicato dalle frecce.

⁶ Non è stata considerata la variabile relativa al contatto con la lingua italiana precedente alla migrazione poiché, nel sotto-corpus solo 6 apprendenti su 108 hanno dichiarato di aver studiato italiano prima di arrivare in Italia.

Tabella 5. *Prime 12 nazionalità presenti nel sotto-corpus G.U.L.P.-nap.*

Nazionalità	n.	n. uomini	n. donne
ucraina	19	6	13
srilankese	10	3	7
nigeriana	8 ↑	5	3
bangladese	8	8	0
pakistana	7	6	1
russe	5	0	5
algerina	5 ↑	3	2
colombiana	5	1	4
dominicana	5	1	4
venezuelana	3 ↓	0	3
maliana	3 ↑	3	0
peruviana	3 ↓	2	1
altro	27	14	13
tot	108	52	56

È indicativo che, in relazione ai dati di G.U.L.P.-nap., la nazionalità nigeriana e quella algerina salgano nella classifica delle più numerose, e che compaia tra i primi 12 gruppi anche quello maliano. Nigeria, Algeria e Mali sono, infatti, paesi caratterizzati da una situazione linguistica di diglossia e di marcato plurilinguismo, in cui persistono le lingue europee, lascio del passato coloniale, al fianco di lingue nazionali ufficialmente riconosciute e un alto numero di idiomi locali. È ipotizzabile, come già sostenuto da Maturi (2016), che il contesto di origine, linguisticamente già complesso, possa avere un impatto positivo sulla sensibilità degli apprendenti verso le dimensioni di variazione sociolinguistica nel Paese di arrivo e favorire una buona predisposizione all'apprendimento anche delle varietà dialettali.

Questo dato sembra essere confermato dal numero medio di lingue riportate nei ritratti: se in G.U.L.P. è di 5,5, in G.U.L.P.-nap. sale a 6,9, con una percentuale di ritratti con più di 5 lingue pari all'81%. In altre parole sembra che più ampio sia il repertorio linguistico di partenza del/la parlante, più sia probabile che quest'ultimo/a riconosca anche il dialetto come codice comunicativo che è opportuno, utile e/o necessario riportare nel proprio ritratto.

Si riportano di seguito alcuni casi significativi: il ritratto di E.O., uomo nigeriano di 31 anni, con lingue materne dichiarate edo e inglese e un livello di competenza della lingua italiana pari al preA1, in Italia da 7 anni (Figura 2), e quello di M.B., uomo di 26 anni originario dell'Algeria, con lingua materna araba e con una competenza elementare in italiano L2 (livello A2), in Italia da 2 anni (Figura 3).

Figura 2. Ritratto 'bianco' di E.O.

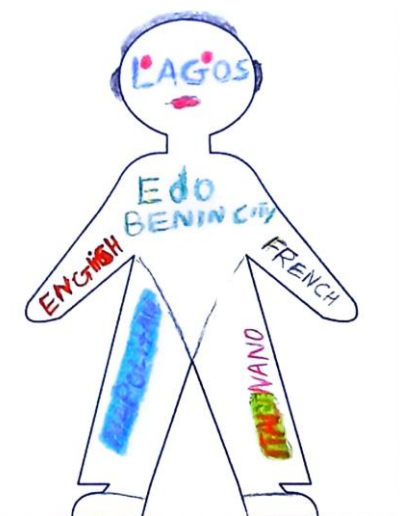
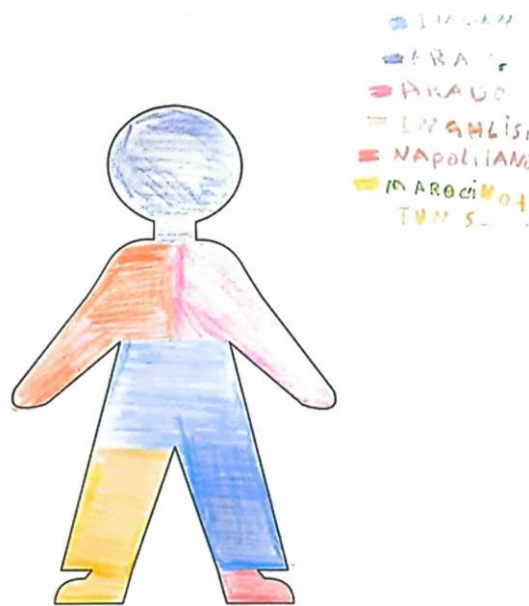


Figura 3. Ritratto 'legenda' di M.B.



Nel primo ritratto, è evidente la posizione saliente assunta da una delle lingue materne dichiarate, quella principalmente parlata a casa, l'edo, che occupa il dorso, insieme al nome della capitale di uno degli Stati della federazione nigeriana (lo Stato di Edo, appunto). Nella testa, invece, il parlante decide di riportare anche il nome di un'altra città e di un altro Stato, Lagos, capitale fino al 1991, probabilmente riferendosi alla varietà linguistica di quella zona. Oltre alle lingue endogene della Nigeria, sono presenti nel ritratto due lingue europee apprese e parlate nel Paese di origine e i due codici acquisiti dopo la migrazione in Italia, posti nelle gambe e graficamente separati dal resto del corpo. Si noti la scelta cromatica per il dialetto napoletano, ricorrente in molti ritratti (cfr. § 2.6.9).

Nel comporre il suo ritratto, M.B. sceglie l'opzione grafica della legenda⁷. È interessante notare come l'apprendente, nel riportare la situazione diglossica del suo Paese di origine, ponga le varietà non standard in fondo alla lista e, simmetricamente, nella parte bassa del proprio corpo, insieme all'italiano (che però è il primo codice nell'elenco ed è anche quello che copre la porzione più grande nella sagoma).

La sensibilità linguistica di M.B. rispetto alle varietà locali e dialettali è ben visibile nelle sue parole:

M.B.: e la dialett- napoletano fatto con la piede sinistra.

RIC.: perché? Perché nel piede l'hai messo?

M.B.: perché ho conosciuto poco napoletano <laugh>

RIC.: <laugh> che parole sai in napoletano?

M.B.: <eeh> dipende perché diciamo <sp> di meno, non di più.

RIC.: due parole.

M.B.: <laugh> sì, parolacce, tante cose. <eeh> dentro il francese, mia testa, perché seconda lingua particolare nostro paese. E la parte a destra, braccio a destra, inglese, abbastanza un po' diciamo <sp> parlo con qualcuno,

⁷ Non è il solo: nell'intero corpus si registrano 7 ritratti in cui è utilizzata questa strategia grafica.

conosco dove sei, dove <sp> e la sinistra+, la destra<aa>, la gamba,
conosco dialetto di marocchino, tunisino, egiziano, nostri arabo⁸

Tutte le varietà dell'arabo, quindi, nel ritratto di M.B. sono racchiuse in un unico colore ed è chiaro nelle sue parole il valore identitario che assumono, in una sorta di prospettiva “panarabica” nordafricana. Il dialetto napoletano, invece, copre uno spazio piccolissimo perché la competenza sviluppata in quel codice è percepita come minima e riguarda soprattutto espressioni che l'apprendente non ritiene sia il caso di pronunciare al momento della sua presentazione.

Rispetto alla posizione “retrocessa” dei gruppi provenienti dai Paesi dell'America Centrale e del Sud (nell'elenco delle prime nazionalità più presenti nel corpus, cfr. Tabella 1 e Tabella 5), è possibile che tale dato sia da leggere in relazione a due considerazioni. La prima, di natura sociolinguistica, riguarda la scarsa frequenza con cui sono riportate nei ritratti di questo gruppo le lingue indigene della propria zona o le varietà dialettali/regionali/nazionali dello spagnolo, menzionato come un “blocco linguistico” unico, nella stragrande maggioranza dei casi. La debole consapevolezza della variazione linguistica potrebbe in questo caso avere un impatto negativo sul riconoscimento del dialetto napoletano in contesto migratorio. La seconda considerazione è di natura biografica e riguarda il tempo di permanenza in Italia: nel gruppo di apprendenti provenienti da Argentina, Cuba, Colombia, El Salvador, Nicaragua, Paraguay, Perù, Repubblica Dominicana e Venezuela (in totale 55 in G.U.L.P.) si riscontra un numero molto alto di persone in Italia da meno di un anno (35) e quindi con un livello molto elementare di italiano L2 (preA1 e A1). Tali variabili potrebbero aver condizionato il grado di familiarità percepita e riportata con la varietà dialettale.

2.6.3. *Attività professionale svolta in Italia*

Il contesto lavorativo in Italia sembra influire significativamente sul processo di acquisizione linguistica dei lavoratori stranieri, favorendo o meno un avvicinamento anche con il dialetto o l'italiano regionale. Settori come l'agricoltura, il commercio ambulante, l'edilizia e il lavoro irregolare sono descritti come caratterizzati dall'uso prevalente del dialetto, utilizzato sia tra colleghi, sia dai datori di lavoro italiani⁹. Queste ipotesi trovano conferma nelle parole di M.G., uomo tunisino di 45 anni, con un livello di competenza pari al preA1 in italiano L2 e con arabo come L1, in Italia da 2 anni e impegnato nel settore edile.

RIC.: Il napoletano tu lo parli?

M.G.: no, no.

RIC.: no? <sp> E lo capisci?

M.G.: sì, sì.

RIC.: lo capisci bene?

M.G.: sì <sp> no bene, capisci.

⁸ Nelle trascrizioni riportate, il parlato degli apprendenti è introdotto dalle sue iniziali, mentre i turni della ricercatrice (o delle ricercatrici) sono introdotti da RIC (o RIC_1, RIC_2) In accordo con le norme CLIPS, <sp> sta per “pausa breve”, <laugh> indica la presenza di una risata, sono inoltre segnalati tra <> i prolungamenti e le esitazioni.

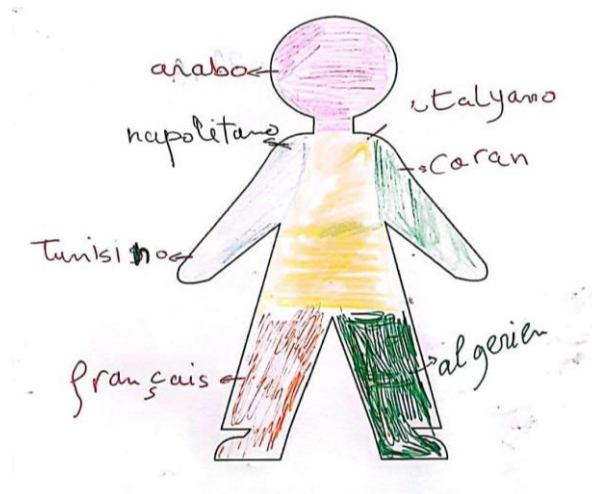
⁹ Anche De Blasi (2012: 149) afferma che «per chi è impegnato nel commercio ambulante (per es. i senegalesi) accade anche che prima dell'italiano sia acquisito spontaneamente l'uso del napoletano». Nel sotto-corpus G.U.L.P.-nap. vi sono 6 persone che hanno dichiarato di lavorare come muratori e 3 come commercianti, di cui 2 nei mercati. Non vi sono dati a disposizione riguardo altre forme di lavoro irregolare.

RIC.: però non lo parli.
 M.G.: però non lo parli. Quando lavoro come napoletano <sp> lo padron parla napoletano pure e io non capito, poi dopo capito. Capi? <laugh>
 RIC.: quindi il padrone parlava napoletano
 M.G.: parla come fratello, come figlio napoletano per-, però io no capito e dopo avevo capito.
 RIC.: adesso tu capisci?
 M.G.: Eh, sì.
 RIC.: E lui lo sa che tu capisci? <laugh>
 M.G.: <laugh> no.

Il napoletano, per M.G. è la lingua usata dal “padrone”, cui è meglio nascondere il fatto di aver ormai sviluppato una buona abilità di comprensione orale. A un atteggiamento di esclusione comunicativa della figura dominante corrisponde una competenza celata da parte di chi si trova in una posizione di maggiore vulnerabilità.

Questo atteggiamento trova una corrispondenza nel ritratto di M.G. (Figura 4): tra le diverse varietà dell’arabo (standard, tunisino, algerino e del Corano) che, insieme al francese, incorniciano la parte centrale del corpo, dedicata all’italiano, il napoletano, codice “clandestino”, trova spazio su una spalla, alla stessa altezza della lingua standard del Paese d’arrivo ma in assenza di una evidente zona colorata dedicata.

Figura 4. Ritratto ‘separato’ di M.G.



Secondo Maturi (2016), al contrario, professioni come l’assistenza a domicilio e il settore della ristorazione tenderebbero a favorire nella popolazione immigrata un uso linguistico più vicino all’italiano regionale o standard.

Tuttavia, nel campione osservato in questa ricerca, emerge una realtà parzialmente diversa: tra i 108 apprendenti che indicano il napoletano nel proprio ritratto linguistico, 23 lavorano nell’assistenza domiciliare (colf, badanti di anziani e/o disabili, addetti alle pulizie, ecc.) e 10 nella ristorazione. Questo dato mette in dubbio l’idea che negli ambiti professionali menzionati si faccia scarso uso del dialetto, che, invece, è in alcuni casi codice comunicativo privilegiato nel contesto domestico, in particolare con le persone più anziane, e nelle cucine delle attività ristorative.

Si riportano, a tal riguardo, le parole di L.Z., donna ucraina di 55 anni, con L1 ucraino e un livello di competenza in italiano L2 pari all’A1, in Italia da 4 anni, impiegata come addetta alle pulizie, che posiziona il napoletano nella testa, insieme a tutte le altre lingue che compongono il suo repertorio (ucraino, russo e italiano).

L.Z.: [...] Poi nella mia testa <eeh> c'è lingua ucraina, russa, italiana e anche neapolitana* <laugh> Vabé <laugh>
 RIC.: Il napoletano l'hai messo in testa perché?
 L.Z.: <ehm> E perché ogni tanto sento, <ehm> ogni tanto c'è qualche emozioni quando sento qualche persone che parlano vicino me dove io lavoro.
 RIC.: Tu lo capisci il napoletano?
 L.Z.: Sì!
 RIC.: E lo parli?
 L.Z.: <ehm> No <laugh> Ogni tanto posso dire qualcosa però <ehm> poco.
 RIC.: Ti piace il napoletano?
 L.Z.: Sì! Veramente <sp> come devo dire <sp> una lingua <sp> di cuore.
 RIC.: Okay.
 L.Z.: Troppo emozionata* <sp> così.

2.6.4. *Genere*

La variabile di genere risulta strettamente connessa a quella lavorativa: Maturi ipotizza che la differente distribuzione nel mercato del lavoro favorisca una maggiore dialettofonia acquisita negli uomini, impiegati principalmente in settori come l'agricoltura, il commercio ambulante, l'edilizia o il lavoro irregolare, al contrario delle donne, assunte soprattutto come colf e badanti. Nei dati del campione osservato, tuttavia, il genere non sembra essere una variabile rilevante rispetto alla presenza del dialetto nel proprio repertorio riportato. In effetti, emerge una distribuzione equilibrata tra uomini e donne sia nel corpus G.U.L.P. (121 e 136, vedi Tabella 1), sia in G.U.L.P.-nap. (52 e 56, vedi Tabella 5).

È però da sottolineare che esiste una differenza tra uomini e donne in relazione al livello di istruzione raggiunto nel Paese di provenienza: in G.U.L.P.-nap., infatti, 44 su 56 donne dichiarano di possedere un livello di scolarizzazione più avanzato rispetto alla secondaria inferiore; tra gli uomini, solo 29 su 52 affermano di aver raggiunto o superato lo stesso livello di istruzione. Questo dato sembra influire in maniera significativa sugli usi e sulle motivazioni alla base dell'interesse verso il dialetto: nelle donne, è più facile riscontrare, infatti, persone interessate anche ai prodotti artistici (letterari e musicali) veicolati in napoletano (vedi § 2.6.7).

2.6.5. *Area residenziale urbana o luogo di residenza*

L'area di residenza può avere un forte impatto sulla frequenza di esposizione all'input substandard per cittadini immigrati, date le profonde differenze negli usi linguistici sul territorio italiano, a livello macro-diatopico, e, in particolare, nella città di Napoli, a livello micro-diatopico. Come già osservato nel § 1.1, alcuni quartieri di Napoli, per motivi storico-geografici, sembrano essere caratterizzati da una maggiore conservazione del dialetto. Tra questi, anche San Lorenzo, il quartiere dove si situa la sede operativa della Scuola di Pace, luogo in cui sono stati raccolti i dati. La stragrande maggioranza degli apprendenti coinvolti in questo studio, quindi, risiedono in zone vicine alla sede dei corsi di italiano L2, con una distribuzione che rispecchia abbastanza fedelmente quanto riportato in un recente rapporto di ricerca sui modelli insediativi degli immigrati nella città di Napoli (Dedalus cooperativa sociale, 2023).

I cittadini di origine srilankese appaiono principalmente residenti nei quartieri Stella e Avvocata, mentre le donne ucraine presentano un modello insediativo più “diffuso”, con una minore concentrazione in aree specifiche della città. I quartieri Pendino, Mercato e San Ferdinando, che comprendono la zona attigua alla Stazione centrale, sono invece più popolati dai cittadini provenienti dal Bangladesh e dal Pakistan. Nelle stesse zone, e anche nei quartieri Vicaria, San Lorenzo e Porto, si concentra la comunità senegalese, mentre quella nigeriana risiede più spesso in quartieri periferici, caratterizzati comunque da una dialettologia marcata, come Secondigliano e San Pietro a Patierno. Nel sotto-corpus G.U.L.P.-nap emerge anche una piccola percentuale di cittadini (10 su 108) che risiede in comuni limitrofi come Acerra, Afragola, Casoria, Cercola, Marano di Napoli, Mugnano, Portici.

2.6.6. Generazione di appartenenza

I dati analizzati in questo lavoro, come già detto in precedenza, riguardano immigrati adulti di prima generazione. Pertanto, non è possibile considerare la variazione intergenerazionale. Può essere interessante, però, dare uno sguardo alla distribuzione del campione per fasce d’età, riportate nella Tabella 6.

Tabella 6. *Fasce d’età: confronto tra G.U.L.P e G.U.L.P.-nap, valori assoluti e percentuali*

Età	G.U.L.P. n.	G.U.L.P. %	G.U.L.P.-nap. n.	G.U.L.P.-nap. %
16-25 anni	88	34,2	34	31,4
26-35 anni	71	27,6	33	30,5
36-45 anni	42	16,3	17	15,7
46-55 anni	31	12,1	14	12,9
56-65 anni	18	7,0	9	8,3
65-70 anni	7	2,7	1	0,9
Tot	257	100	108	100

Si osservi come la fascia d’età 16-25 risulti la più rappresentata, sia in G.U.L.P., sia in G.U.L.P.-nap, sebbene nel sotto-corpus assuma una proporzione più ridotta in termini percentuali. Questo dato potrebbe suggerire un minor uso (o una minore considerazione) del dialetto tra i più giovani, talvolta ancora frequentanti la scuola secondaria in Italia, e quindi inseriti in uno specifico contesto di socializzazione con coetanei italofoeni, e probabilmente più esposti all’italiano dei (social) media.

Questa tendenza più accentuata verso il polo “standard” del *continuum* italo-romanzo, secondo Maturi, sembra caratterizzare in maniera marcata le seconde generazioni.

2.6.7. Relazioni personali

Le informazioni sulle reti sociali dei partecipanti che emergono nella presentazione dei loro ritratti rivelano interessanti dinamiche linguistiche. Emerge, infatti, l’importante

ruolo della dimensione affettiva nell'acquisizione di competenze dialettali, in particolare nel gruppo delle donne: coloro che instaurano relazioni sentimentali, coniugali o familiari con italiani dialettofoni sono più propense non solo a riconoscere il dialetto tra i codici che compongono il proprio repertorio ma anche ad assumere atteggiamenti fortemente positivi verso di esso.

Si riporta, a tal riguardo, l'esempio di V.M., donna nicaraguense di 41 anni, con L1 spagnolo e un livello di competenza in italiano L2 pari al B2, in Italia da 5 anni, che riporta nel suo ritratto (Figura 5) il napoletano nella posizione corrispondente al cuore, motivando la scelta come segue:

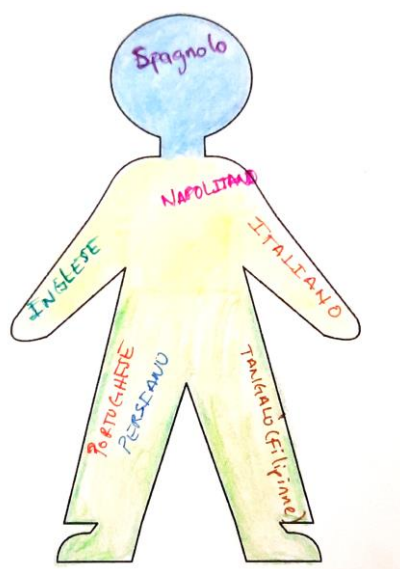
V.M.: El *napolitano vicino al *core perché sono a Napoli e me piace Napoli y a parte perché il mio compagno è *napolitano.

RIC.: Il napoletano proprio come lingua ti piace?

V.M.: Sì. Me piace per esempio quando ascolto qualcuna canzone como de Pino Daniele, mamma mia me piace assai, assai.

RIC.: Ti piace molto!

Figura 5. Ritratto 'sfumato' di V.M.



Anche X.C., donna colombiana di 54 anni, con lingua materna spagnola e livello intermedio di competenza in italiano L2, nonostante sia in Italia solo da 10 mesi, riferisce di una profonda simpatia per il dialetto, usato dal marito e dagli “appassionatissimi” e teatrali napoletani, di cui però ammette di non capire nulla.

X.C.: li ho conosciuto<oo> il mio marito napoletano

RIC.: <ah> sì? che è napoletano

X.C.: sì <laugh>

RIC.: sei andata fino a Londra per un per un napoletano [...] ti piace il napoletano?

X.C.: mi piace sì, mi piace <eeh> mi fa ridere, non capisco niente però mi fa ridere <laugh> mi diverto tantissimo di ascoltarli e poi di guardarli perché veramente così drammatici, gesticolano <sp> mi è mera+ per me è meraviglioso tutt+ se+ muy meraviglioso yo sono molto / tipo mi piace

anche scrivere<ee> tanto no <eeh> e trovo Napoli così vivace vitale piena di<ii> di vita di energia di di passione i napoletani mi sembrano appassionatissimi per tutto quello che fanno dicono tutto e poi mi piace un sacco <eeh> perciò mi piace molto napoletano.

2.6.8. *Livello di competenza in italiano L2*

La natura del corpus G.U.L.P. permette di ampliare la lista dei fattori di possibile influenza nell'apprendimento della varietà dialettale da parte di cittadini immigrati, aggiungendo il dato relativo alla variabile legata al livello di competenza in italiano L2.

Se si osserva la Tabella 7 e si confrontano i dati con quelli in Tabella 3, relativi all'intero corpus, si può notare come quasi tutti gli apprendenti con un livello intermedio di competenza in italiano L2 abbiano riportato il napoletano nel proprio ritratto (21 su 25 per il B1; 6 su 7 per il B2). Tra coloro che presentano un livello pari all'A2, circa la metà inserisce il dialetto tra i codici del proprio repertorio (12 su 25). I livelli di competenza più bassi (preA1, A1 e A1+), sebbene restino in assoluto quelli più numerosi, mostrano un marcato assottigliamento in G.U.L.P.-nap.

Tabella 7. *Livelli di competenza in italiano L2 nel corpus G.U.L.P.-nap*

Livello di italiano L2	n.	n. uomini	n. donne
preA1	38	29	9
A1	27	12	15
A1+	3	1	2
A2	13	7	6
B1	21	1	20
B2	6	2	4
Totale	108	52	56

Questi risultati, in contrasto con una visione dicotomica lingua standard vs dialetto, suggeriscono che una più sviluppata padronanza dell'italiano L2 favorisca anche una maggiore consapevolezza delle varietà linguistiche presenti nel contesto d'arrivo, influenzando positivamente sull'atteggiamento verso il napoletano e sul senso di appartenenza alla comunità locale dialettale.

È stato rilevato, inoltre, in coloro che possiedono un livello più basso di competenza linguistico-comunicativa nella lingua standard, una visione soprattutto strumentale del dialetto, con l'utilizzo di espressioni e formule utili in contesto soprattutto lavorativo. È emblematico, in questo senso, il caso di G.O., uomo nigeriano di 34 anni, con madrelingua dichiarata inglese e una competenza in italiano L2 di livello A1, in Italia da 6 anni e impegnato come commerciante, che ammette di capire più il dialetto che l'italiano:

G.O.: la mia gamba destra sono napolitano* <sp> perché parlo anche napolitano*.

RIC.: sì<ù>? <laugh>
 G.O.: sì. <laugh>
 [...]
 RIC.: E il napoletano dove lo parli?
 G.O.: <aah> in lavoro
 RIC.: Sì?
 G.O.: Sì
 RIC.: Che lavoro fai?
 G.O.: <eh> lavoro nel mercato
 RIC.: Nel mercato <sp> e tutti parlano con te in napoletano?
 G.O.: Sì sì, napolitano perciò capito napolitano
 RIC.: E lo capisci subito?
 G.O.: subito
 RIC.: bene bene?
 G.O.: bene bene, più napolitano di italiano
 RIC.: veramente? <sp> e qual è la parola che ti piace di più in napoletano?
 G.O.: maronna mià

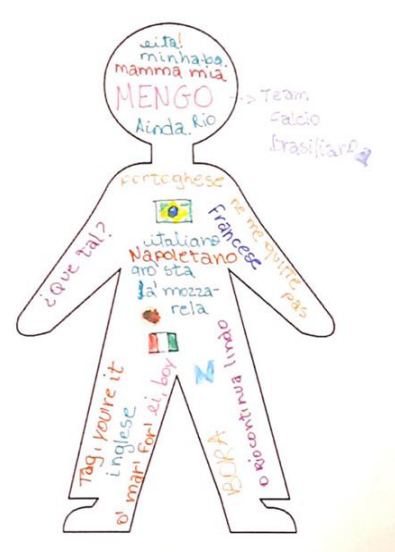
2.6.9. Altre informazioni sugli aspetti grafici: colore e posizione del napoletano

Si forniscono in questo paragrafo altre informazioni riguardo la rappresentazione del dialetto napoletano nel corpus di ritratti G.U.L.P.-nap, dal punto di vista delle scelte grafiche. I colori più di frequente associati al napoletano sono l'azzurro o diverse tonalità di blu. Tale scelta trova nei dati almeno due motivazioni. La prima ha a che vedere con il colore del logo e della maglia della squadra di calcio SSC Napoli, colore particolarmente presente nelle strade del centro urbano, soprattutto in seguito alla vittoria del campionato di Serie A nell'anno 2023. Compiono questa scelta grafica in maniera dichiarata M.A., uomo pakistano di 27 anni, con lingua materna urdu e un livello PreA1 di italiano L2, in Italia da 2 anni (Figura 6), e M.Ar., donna brasiliana di 19 anni, con lingua materna portoghese e un livello di competenza in italiano L2 pari all'A1, in Italia da pochi mesi (Figura 7).

Figura 6. Ritratto 'bandiera' di M.A.



Figura 7. Ritratto 'bianco-bandiere' di M.Ar.



La seconda motivazione risiede nel fatto che l'azzurro è il colore del mare e del cielo limpido, considerati caratteristiche simboliche di Napoli. È quello che affermano S.L., donna uzbeka di 65 anni, con un livello di competenza B1 in italiano L2 e lingua materna russa, in Italia da 20 anni: “<eeh> napolitano anche <ehm> parola in azzurro perché a Napoli spesso cielo azzurro”; e M.G., donna venezuelana di 51 anni, ispanofona, con un livello di competenza intermedio in italiano L2, in Italia da quasi 3 anni: “il napolitano è<ee> porque, perché, è blu è uguale al cielo si assomiglia molto al mio de Caracas al de mio paise*, <eeh> niente <mh> <eeh> così”. Nelle parole di M.G., il blu del cielo diventa un ponte metaforico tra Napoli e Caracas.

Un altro aspetto analizzato nel corpus di ritratti è la posizione del corpo in cui gli apprendenti hanno collocato il napoletano. Una strategia abbastanza ricorrente è la scelta di posizionarlo negli arti: su 108 apprendenti, 24 lo inseriscono nelle gambe e 20 nelle braccia. Tale scelta grafica, che colloca il napoletano in una zona apparentemente periferica, nasconde spesso delle motivazioni positive, soprattutto relative all'uso frequente del dialetto o al suo valore funzionale, come nei casi riportati di seguito. Quello di J.C., uomo cubano di 59 anni, con lingua materna spagnola e un livello A2 di competenza in italiano L2, in Italia da 3 anni, che dice:

J.C.: [...] el napolitano en la gamba sinistra <ee>e perchè hablo tutti i giorni
<sp> tutti i giorni <sp> veramente.

RIC.: ti piace il napoletano?

J.C.: mi piace, mi piace.

Vi è poi il caso S.M., uomo srilankese di 36 anni, con lingua materna singalese e un livello A1 di competenza in italiano L2, in Italia da 8 anni, che posiziona il napoletano nella gamba destra e lo descrive come “molto importante”, dimostrando di conoscerne alcune espressioni:

S.M.: [...] napolitano* poco conosco però: fratomo, come stai <sp> accusi.
[...] braccio italiano perché io lavoro sempre così, italiano lingua importante
<eeh> altra lingua non molto importante però <sp> italiano e napoletano molto importante.

RIC.: Anche il napoletano

S.M.: Anche napoletano perché io abito a Napoli <sp> voglio vivere italiano
<unclear>

RIC.: che lavoro fai Sum+?

S.M.: allora, io lavoro in una ristorante* aiuto cuoco. <eeh> io lavoro pure prima, 5 anni badante.

Nei ritratti di altri apprendenti, invece, la scelta degli arti appare connotata negativamente. È il caso di N.P., donna russa di 57 anni, con un livello di competenza in italiano L2 pari al B1, in Italia da 15 anni, che, mentre colloca l'italiano nella mano destra, accentuandone l'aspetto strumentale, posiziona il dialetto nella mano sinistra perché “funziona poco”, perché è un codice che è in grado di capire ma che non usa:

N.P.: <eeh> perché<ee> strumentale per me io vivo qua, deve capire italiano deve parlare italiano, è instrumento per me, per <eeh> sentire capire tutto dove sto, e nella sinistra come poca funzone* il napolitano <laugh> capisco, posso dire pai* parole ma non uso.

Allo stesso modo, H.L., ragazzo filippino di 16 anni, che dichiara come lingua materna il filippino, presenta un livello in italiano L2 pari all'A1 ed è in Italia da 2 anni, posiziona il napoletano in una gamba e nell'altro due lingue delle Filippine, che definisce "dialetti":

H.L.: Alla sinistra gamba il napolitano <eeeh> li parole che non so è <unclear> All'altra gamba il kankaney e illocano che sono dialetti che sono simili a filipino.

RIC.: Come mai hai messo i dialetti nelle gambe? Secondo te sono meno importanti?

H.L.: Ora sì, non sono importanti perché sono altro paese e devo imparare i più importanti che ho imparato qui.

Un'altra posizione ricorrente assunta dal napoletano nei ritratti è quella corrispondente alla pancia. Sono 15 gli apprendenti che collocano il napoletano al centro del corpo, tutti con la stessa motivazione: l'apprezzamento nei confronti della gastronomia partenopea. Oltre al ritratto in Figura 7, in cui compare un palese riferimento alla mozzarella, il frammento dell'autobiografia di Y.R., donna venezuelana di 31 anni, con lingua materna spagnola e un livello di competenza B1 in italiano L2, in Italia da 5 anni e mezzo, ne fornisce una chiara conferma:

Y.R.: napoletano l'ho messa sulla pancia por el cibo <sp> no por el dialetto porque la verità no me piace devo<oo> essere sincera, no me piace però<oo> anche si cantano con el cuore questo si lo devo *admettere però mi piace el cibo napolitano.

4. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Alla luce degli studi già condotti in Italia sul binomio dialetto-immigrazione in contesti urbani (cfr. § 1), il presente lavoro si è posto l'obiettivo di osservare lo spazio occupato dal dialetto napoletano nei repertori linguistici di un campione di cittadini/e stranieri/e residenti a Napoli, in termini di valutazioni, usi riportati, funzioni e dimensione affettiva. A tal fine, i dati raccolti attraverso l'uso combinato della tecnica del ritratto linguistico e di un task orale di presentazione di tale ritratto con 257 apprendenti di italiano L2 sono stati analizzati alla luce dei diversi fattori di variabilità individuati da Maturi (2016) come determinanti per l'acquisizione spontanea (o la non acquisizione) anche del dialetto.

Riprendendo il titolo di questo contributo, dov'è stato messo, quindi, il napoletano?

Innanzitutto risulta spontaneamente inserito all'interno del proprio ritratto da 108 partecipanti. Al di là delle questioni grafiche relative ai ritratti, che vedono il dialetto prevalentemente collocato negli arti e nella pancia, il napoletano, nel sotto-corpus G.U.L.P-nap, sembra occupare uno spazio simbolico e funzionale più o meno ampio, che i diversi fattori di variabilità aiutano a definire. È uno spazio che appare fortemente condizionato dal passato e dalla formazione di ciascun/a parlante, dal contesto sociolinguistico da cui proviene, dall'ampiezza delle sue conoscenze linguistiche e dal suo percorso scolastico pregresso. È uno spazio condizionato, però, anche dalla durata della permanenza in Italia e quindi del contatto con il *continuum* linguistico italo-romanzo, dalle relazioni personali nel presente, dalla rete sociale in cui ciascuno/a è inserito/a, nonché dal luogo di residenza nel contesto urbano. Frutto del complesso intreccio tra esperienze passate e presenti di cittadini/e immigrati/e nella "metropoli dialettale", lo spazio del napoletano appare al suo interno plurale, composito, riguardando trasversalmente donne e uomini, le diverse fasce dell'età adulta, i diversi contesti lavorativi.

I risultati delle analisi condotte permettono di delineare due macro-profilari ricorrenti tra coloro che riportano il napoletano nel proprio repertorio:

- Uomo adulto, proveniente da un Paese asiatico (Pakistan e Bangladesh) o africano (Nigeria, Algeria, Mali), impiegato a Napoli in attività commerciali o nell'edilizia, residente prevalentemente in diversi quartieri limitrofi alla zona della Stazione centrale, con un livello medio basso di istruzione nel Paese d'origine e una competenza elementare in italiano L2, anche dopo lunghi soggiorni in Italia; per lui, la funzione che assume il napoletano è prevalentemente strumentale.
- Donna adulta, proveniente soprattutto da Ucraina e Russia e da alcuni Paesi dell'America latina (Colombia, Repubblica Dominicana, Venezuela), impiegata come colf e badante e residente in varie aree del territorio cittadino, spesso presso il luogo di lavoro, con un livello di istruzione medio alto nel Paese d'origine e una competenza intermedia in italiano L2; per lei, il dialetto possiede una certa utilità ma è anche apprezzato veicolo di espressione artistica e può, in alcuni casi, rappresentare la lingua principale degli affetti in Italia.

Più controversa appare, almeno in questo corpus, la relazione con il dialetto napoletano all'interno di altri gruppi, come la comunità srilankese, a conferma di quanto precedentemente riscontrato in Maffia, 2020.

In un successivo sviluppo di questa ricerca, sarebbe interessante, a partire dalle riflessioni proposte, correlare i dati sul napoletano ritratto e raccontato dai partecipanti di G.U.L.P.-nap con i risultati di una dettagliata analisi linguistica degli effettivi fenomeni di interferenza con l'italiano regionale e il dialetto napoletano nelle produzioni orali in italiano L2, come fatto in studi precedenti (si vedano Vitolo, Maturi, 2007 e Mattiello, Della Putta, 2017).

Infine è probabilmente necessario ricordare che i dati presentati in questo lavoro provengono da cittadini adulti già iscritti a corsi di italiano L2 al momento della ricerca. Si tratta quindi di persone in qualche modo sensibili rispetto alla necessità di una formazione linguistica nel Paese d'arrivo. Se questo possa aver condizionato i risultati ottenuti, solo un futuro coinvolgimento di partecipanti al di fuori dei corsi di lingua seconda potrà dimostrarlo.

Inoltre, andrebbero indagate le motivazioni di chi, nel corpus G.U.L.P. non ha riportato il napoletano all'interno del proprio repertorio.

Si propone, per concludere, l'originale ritratto di Y.M. (Figura 8), donna ucraina di 23 anni, con lingua materna ucraina e un livello di competenza A2 in italiano L2, laureata, in Italia da 18 mesi. Nel suo ritratto, la donna riporta, traducendolo, il proverbio ucraino *Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина* ("Quante lingue sai, tante volte sei una persona"), che esprime l'idea che la conoscenza di più lingue arricchisce l'individuo sotto molteplici aspetti. Ogni lingua appresa non solo consente una maggiore capacità di comunicazione, ma aggiunge una nuova dimensione alla propria identità, permettendo di comprendere culture diverse e adottare prospettive alternative, quindi di "essere più persone".

Benchè l'eterogeneità delle variabili biografiche e sociolinguistiche nel corpus renda difficile (e anche rischioso) compiere generalizzazioni, i materiali su cui si basa questo studio permettono senz'altro di osservare repertori linguistici pluridimensionali di cittadini/e stranieri/e residenti a Napoli, in cui i colori, le forme e le più varie strategie grafiche tentano di rappresentare in modo unico e personale l'identità linguistica di ciascuno/a, le dinamiche e le relazioni complesse tra lingue parlate, apprese, dimenticate, odiate.

Altin R. (2004), *L'identità mediata*, Forum, Udine..

- Amoruso C., Scarpello I. (2009), “Il dialetto nei discorsi degli immigrati: intrecci di sistema e scelte d’uso”, in Iliescu M., Siller-Runggaldier H., Danler P. (eds.), *XXV^e CILPR Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, De Gruyter Mouton, Berlin-New York pp. 4-12: <https://doi.org/10.1515/9783110231922.4-1>.
- Baldo G. (2012), *Immigrazione in Friuli: un’indagine sociolinguistica sulla comunità burkinabè a Spilimbergo*, Università di Udine [tesi di dottorato].
- Baldo G. (2017), “Plurilinguismo e immigrazione nel pordenonese: il caso di Spilimbergo”, in *Italiano LinguaDue*, 9, 2, pp. 121-161: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9909>.
- Banfi E. (1994), “L’italiano regionale/popolare come L2 da parte di extracomunitari”, in Holtus G., Radtke E. (eds.), *Sprachprognostik und das ‘italiano di domani’. Prospettive per una linguistica ‘prognostica’*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, pp. 99-126.

- Berretta M. (1990), "Apprendimento di lingue seconde con input substandard: l'analisi di un caso", in Berruto G., Sobrero A. A. (a cura di), *Studi di Sociolinguistica e dialettologia italiana offerti a Corrado Grassi*, Congedo, Galatina, pp. 153-177.
- Bianchi P. (2006), "Il dialetto nella valutazione di studenti napoletani: stereotipi, variazioni, differenze generazionali", in De Blasi N., Marcato G. (a cura di), *Lo spazio del dialetto in città*, Liguori, Napoli, pp. 211-218.
- Bush B. (2012), "The Linguistic Repertoire Revisited", in *Applied Linguistics*, 33, 5, pp. 503-523.
- Carbonara V., Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma.
- Chini M. (a cura di), (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M., Andorno C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Un'indagine su minori alloglotti, dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Cognigni E. (2007), *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica dell'italiano come lingua seconda*, Wizards, Porto S. Elpidio.
- Cognigni E. (2014), "Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue", in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads languages in (e)motion*, Photocity Edizioni, Napoli, pp.189-220.
- Consiglio d'Europa (2017), *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il toolkit del Consiglio d'Europa*: <https://rm.coe.int/supporto-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e/16808b2cb0>.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Cusumano B. (2013), "Immigrazione e dinamiche linguistiche. Una ricerca a Mazara del Vallo", in *Dialoghi mediterranei, Periodico bimestrale dell'Istituto Euroarabo di Mazara del Vallo*: http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/immigrazione-e-dinamiche-linguistiche-una-ricerca-a-mazara-del-vallo/#_edn4.
- Cuzzolin P. (2001), "Percezione di contatto di lingue: arabo classico, arabo moderno, italiano, dialetto", in Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto*, FrancoAngeli, Milano, pp. 89-107.
- D'Agostino M. (2015), "Palermo", in Trifone P. (a cura di), *Città italiane, storie di lingue e culture*, Carocci, Roma, pp. 355-412.
- D'Anna L. (2017), *Italiano, siciliano e arabo in contatto. Profilo sociolinguistico della comunità tunisina di Mazara del Vallo*, Centro Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Palermo.
- D'Agostino M. (2007), *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna.
- Dal Negro G., Molinelli P. (2002), *L'italiano e i dialetti: Storia, identità e sviluppo*, Carocci, Roma.
- De Blasi N. (2012), *Storia linguistica di Napoli*, Carocci, Roma.
- De Blasi N. (2013), "Persistenze e variazione a Napoli (con una indagine sul campo)", in *Italienisch*, 69, 1, pp. 75-92.
- Dedalus Cooperativa Sociale (2023), *Modelli insediativi e livelli di integrazione dei cittadini immigrati nella Città di Napoli*, Napoli.
- Esposito E., Vitale G. (2018), "Alternanza, coesistenza e integrazione tra italiano e dialetto a Napoli: italiani e stranieri a confronto", in Carotenuto C., Cognigni E., Meschini

- M., Vitrone F. (a cura di), *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, EUM, Macerata, pp. 221-234.
- Fusco F. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.
- Guerini F. (2006), "Plurilinguismo e atteggiamenti linguistici nella comunità di immigrati ghanesi in provincia di Bergamo", in *Linguistica e Filologia*, pp. 27-43.
- Guerini F. (2008), "Atteggiamenti e consapevolezza linguistica in contesto migratorio: qualche osservazione sugli immigrati ghanesi a Bergamo", in Berruto G., Brincat J., Caruana S., Andorno C., (a cura di), *Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea*, Guerra, Perugia, pp. 133-163.
- Kress G., Van Leeuwen T. (2006), *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Routledge, London-New York.
- Loi Corvetto I. (2000), *La variazione linguistica. Tra scritto e parlato*, Carocci, Roma.
- Loi Corvetto I. (2003), "Adattamento e strategie comunicative nelle varietà di apprendimento: alcune note", in ID. (a cura di), *Il testo: meccanismi linguistici e strategie retoriche*, Carocci, Roma, pp. 121-141.
- Maffia M. (2020), "Apprendenti srilankesi di italiano L2 a Napoli: appunti per un profilo sociolinguistico", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 124-138:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14977>.
- Maffia M., Noschese, M. P. (2023), "Ritratti e racconti del corpus GULP. Rappresentazioni multimodali di repertori linguistici plurali di immigrati adulti", in Cirillo L., Nodari R. (a cura di.), *Contesti, pratiche e risorse della comunicazione multimodale*, StudiAiTLA 18, Officinaventuno, Milano, pp.178-193:
http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAiTLA18/011_MaffiaNoschese.pdf.
- Marcato G. (2007), *La forza del dialetto. Autobiografie linguistiche nel Veneto d'oggi*, Cierre. Padova.
- Mattiello F., Della Putta P. (2017), "L'acquisizione dell'italiano L2 in contesti linguistici di forte variabilità interna. Competenze sociolinguistiche e metalinguistiche di cittadini slavofoni a Napoli", in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, pp. 37-69:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8802>.
- Maturi P. (2016), "L'immersione in una realtà linguistica complessa: gli immigrati tra i dialetti e l'italiano", in De Meo A. (a cura di), *Professione italiano. L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", Napoli, pp. 123-138.
- Pavlenko A. (2007), "Autobiographic Narrative as Data in Applied Linguistics", in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.
- Pellegrino E., Salvati L., Vitale G. (2015), "Non voglio parlare in napoletano per questo vado a [ʃkwo:la]. L'influenza del dialetto napoletano sui tratti segmentali dell'italiano L2 di immigrati", in Casini S., Bruno C., Gallina F., Siebetcheu R. (a cura di), *Plurilinguismo e sintassi*, Atti del XLVI congresso internazionale di studi della società di linguistica italiana (SLI) - Siena, 27-29 settembre 2012, Bulzoni, Roma, pp. 113-126.
- Pugliese R., Villa V. (2012), "Aspetti dell'integrazione linguistica degli immigrati nel contesto urbano: la percezione e l'uso dei dialetti italiani", in Telmon T., Rimondi G., Revelli L. (a cura di), *Coesistenze linguistiche nell'Italia pre- e postunitaria*, Bulzoni, Roma, pp. 139-160.
- Pugliese R., Villa V. (2013), "Contraintes et tensions sociolinguistique en Italie, pays d'immigration", in *Glottopol*, 21, pp. 43-57.
- Rati M. (2017), "Tratti ricorrenti nel parlato degli immigrati rumeni in Italia", in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno nazionale GISCEL, Siena, 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma, pp. 443-454.

- Savy R. (2006), “Specifiche per la trascrizione annotata ortografica dei testi”, in Albano Leoni F., Giordano R. (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Liguori, Napoli, pp. 1-37.
- UNESCO (2012), *Education isCED International Standard Classification of Education*: <https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>.
- Vedovelli M. (2001), “La dimensione linguistica nei bisogni formativi degli immigrati stranieri”, in Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto: L'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 201-226.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L'italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno nazionale GISCEL, Siena, 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma.
- Villa V. (2014), “Dinamiche di contatto linguistico nelle narrazioni di immigrati: dialetti e varietà regionali”, in De Meo A., D'Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi Aitla 1, Officinavetuno, Milano, pp. 44-58.
- Vitolo G., Maturi P. (2017), “Migranti a Salerno tra dialetto e italiano: usi, atteggiamenti e bisogni”, in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX convegno nazionale del GISCEL, Siena 7-9 aprile 2016, Roma, Aracne, pp. 423-441.

INTENSIFIERS IN ITALIAN IN TRANSIT: TRACING BIOGRAPHICAL EXPERIENCES THROUGH LANGUAGE PRACTICES

Marta Lupica Spagnolo¹

1. INTRODUCTION

This paper investigates the use of intensifiers at the morphological/lexical level, particularly focusing on the adverbs/adjectives/pronouns *molto* and *tanto*, both meaning ‘very/much/many’, and *troppo*, ‘too much/many’ (also: ‘very/much/many’ in colloquial Italian), in multilingual practices based on the Italian language, for which I propose the label ‘Italian in Transit’ (hereafter: IiT; Lupica Spagnolo, 2023). IiT skills are acquired by migrants and refugees of non-Italian origin during their migratory or escape routes in Italy and are occasionally reactivated after their onward migration to other countries. Given Italy’s geographical position, (fragments of) Italian – alongside other (trans)language resources learned in transit (countries), like Spanish or Arabic – are increasingly incorporated into the repertoires of highly multilingual mobile speakers with complex biographical trajectories and linguistic backgrounds. Thus, their analysis offers valuable insights into the ‘superdiversity’ (Blommaert & Dong, 2010) of language acquisition and contact scenarios in contemporary societies.

The dataset for this research, the GörliPark corpus, serves as a case study to provide a basis for the analysis of IiT. It comprises 23 interviews with IiT speakers from sub-Saharan West Africa working as street vendors in a park in Berlin, Germany. The GörliPark data reveal that IiT practices, which are acquired and (re)used in extremely precarious communicative situations, exhibit distinct linguistic features compared to previously analyzed Italian learner varieties acquired in unsupervised settings in Italy (Giacalone Ramat, 2003), and to Italian-based contact varieties independently developed outside the peninsula (Berruto, 1991). These traits include, for instance, specific code-switching patterns that highlight the language relationships within the participants’ superdiverse repertoires (Lupica Spagnolo, in press^a), the generalization of present infinitives to convey background information especially in narratives (Lupica Spagnolo, 2023), and innovative sentence negation constructions, such as *(non) più* ‘(not) more’ and *non mai* ‘(not) never’ (Lupica Spagnolo, in press^b). Furthermore, as they primarily serve phatic functions after remigration (Lupica Spagnolo, in press^a), IiT practices are usually reactivated in different language domains compared to Italian heritage languages (Di Salvo & Moreno, 2017), as well as to parallelly studied Italian varieties of onward migrants in the UK (Goglia, 2023).

The present study is grounded in a sociolinguistic approach to language acquisition and contact research (Geeslin, 2022). Studies in this field explore how macro- and micro-sociolinguistic factors – such as diatopic, diaphasic, and diastratic variation, as well as social networks or prestige – affect learners’ production and comprehension of second,

¹ University of Potsdam.

third, or further languages (henceforth: L2, L3, etc.) in both formal and informal settings. In particular, recent works (Davydova, 2022) emphasize the interplay between frequency, salience, and usage norm complexity, in determining the success or challenges experienced by L2 learners in the acquisition of variants of specific sociolinguistic variables. In doing so, they underscore the centrality of the input received (see already Schuchardt, 1909), and the role of individual biographical-migratory experiences and language contact ecologies in language learning processes.

Intensification strategies are a heterogeneous, open class of linguistic devices that increase (or decrease) the (scalar) value and/or the assertive or epistemic strength of the items they modify, either qualitatively or quantitatively (Dressel & Merlini Barbaresi, 1994; § 3 for more details). Due to their inherent salience in the input and their variation across registers and age groups (Ito & Tagliamonte, 2003), they provide an ideal playground for analyzing the impact of sociolinguistic factors on language acquisition and contact.

In this paper, I first present an overview of the types of intensifiers used in the GörliPark corpus, thereby highlighting similarities and differences both across IiT speakers and in comparison to Italian as the target language (henceforth: TL).

Thereafter, I focus on the distribution of two intensifiers/quantifiers, i.e. *molto* and *tanto* ‘very/much/many’, that are largely interchangeable in Italian (Mazzaggio & Stateva, 2023), but whose distribution is highly unbalanced in the GörliPark corpus. The aim is to identify the linguistic and sociolinguistic factors that may influence their usage patterns in the collected interviews, such as their syntactic function as adjectives (ADJs), adverbs (ADVs), or pronouns (PRONs), the duration of participants’ stay in Italy or Germany, and knowledge of other languages.

Furthermore, I examine the occasional use of *troppo* ‘too much/many’ to convey high intensity rather than excess, as in the utterance from the GörliPark corpus *G11: io parlo italiano da un po’ non è de troppo* ‘I [have been] speak[ing] Italian for a while, it’s not for too much [=much]’. IiT partially shares this feature with youth and informal varieties of Italian, as well as colloquial French: e.g., *troppo bello* and *trop beau*, both meaning ‘very beautiful’ in marked contexts (Napoli, 2015). Furthermore, general overextensions of *troppo* to mean ‘very/much/many’ also occur in contact varieties based on Italian or other codes that have arisen independently in highly multilingual environments abroad (Berruto, 1991). By qualitatively examining the discourse-pragmatic and prosodic properties of *troppo* in the GörliPark corpus, I show how its overextension may be interpreted as a linguistic trace of the unsupervised modes of acquisition and use of IiT in Italy, and thus indirectly shed light on the interviewees’ biographical-migratory experiences.

This paper addresses the following research questions:

1. What types of intensifiers do IiT speakers in the GörliPark corpus use, and with what frequency? What are the similarities and differences in their distribution in IiT compared to Italian as TL?
2. What linguistic (e.g., part of speech of the intensifier and/or modified elements) and sociolinguistic factors (e.g., length of time spent in Italy or Germany, contact with other known languages) influence variations in the intensifier usage patterns in the interviews?
3. What is the relationship (if any) between the linguistic and distributional features of the intensifiers and the mainly unsupervised modes of acquisition and use of IiT in Italy and, consequently, the interviewees’ biographical-migratory experiences?

This paper is structured as follows. After summarizing the participants’ superdiverse language biographies and itinerant acquisition of IiT in Italy (§ 2), I define the concept of intensification used in this study, providing examples of its morphological/lexical

realizations and variation across different Italian varieties (§ 3). § 4 outlines the annotation criteria and introduces the reference corpora for spoken Italian, which serve as a baseline to assess potential variation in IiT. § 5 presents the analysis and discusses the results, while § 6 draws some conclusions and suggests directions for future research.

2. A CASE STUDY OF CONTEMPORARY SUPERDIVERSITY

2.1. *The GörliPark corpus*

The GörliPark corpus comprises 23 recordings ranging from short conversations to biographical interviews totaling about 270 minutes (around 20,900 transcribed tokens), supplemented by approximately 50 unrecorded conversations. The participants – all male and mostly from sub-Saharan West Africa – are street vendors in a park in Berlin’s multilingual district Kreuzberg at the time of the interview.

The interviewees’ highly superdiverse language repertoires may be defined as ‘truncated’ (Blommaert & Dong, 2010), comprising (fragments of) codes acquired more or less extemporaneously in various settings and biographical moments, and for different purposes. For relevant metadata on the GörliPark corpus participants included in this study – covering languages spoken, length of stay in Italy and Germany, and Italian regions of residence – see Table 1 in § 5.1.1.

Specifically, most interviewees were born in Gambia, Senegal, Guinea, Mali, or Ivory Coast, areas characterized by extensive individual and community multilingualism. Some participants reported attending school in their home countries, while others had no experience with formal language instruction. After leaving their birthplaces, they often traveled through several African countries, coming into contact and sometimes learning on the move numerous language varieties, such as English and Arabic, before reaching Italy, mainly by crossing the Mediterranean.

All but three of the participants lived in various Italian regions for periods ranging from 9 months to 11 years and acquired Italian in informal settings (§ 2.2 for more details). While this led to great variability across speakers, an analysis based on the form and position of sentence negation showed that all interviewees, except one², have likely progressed beyond a pre-basic stage and speak Italian learner varieties ranging from basic to post-basic (Lupica Spagnolo, in press^b).

In the Berlin park, the participants report primarily communicating with each other in Mandinka, while using English and, less often, German in interactions with potential customers. They also occasionally reactivate Italian-based multilingual practices, mainly for ‘phatic’ purposes, such as to attract passersby’s attention. Additionally, IiT sometimes serves as a kind of ‘(anti-)shibboleth’ code, strategically used (or deliberately avoided) to index shared biographical-migratory experiences within the group (Lupica Spagnolo, in press^a).

Finally, it is important to note that data collection began in 2018 and has continued intermittently to the present. Thus, despite sharing the same social space, not all participants belong to the same social network. The possible emergence of innovative linguistic features in their interlanguages is therefore not always directly influenced by one another, suggesting parallel but independent developments.

² This participant (G03) also does not use any intensifiers in his interview and is thus excluded from the present analysis (§ 5).

2.2. Itinerant acquisition modalities of Italian in Transit

A qualitative analysis of participants' self-reports in their language biographies reveals that they acquired Italian in three main ways:

1. Informal acquisition: Most participants acquired Italian informally in Italy through unsupervised interactions in a limited number of highly multilingual settings, such as migrant and asylum seeker reception centers, workplaces, and on the street. These informal and often asymmetrical learning modalities reported by the GörliPark corpus participants align with recent sociolinguistic studies on similar groups of forced migrants and refugees from sub-Saharan West Africa still living in Italy (Mocciaro, 2020; D'Agostino, 2021).
2. Formal learning: Some interviewees occasionally attended language courses for migrants and refugees in Italy, though drop-out rates were high. According to self-reports, the main reasons for leaving school were time constraints and the need to earn money to remit to families. However, most participants express positive attitudes towards formal language learning during our conversations.
3. Acquisition outside Italy: Three participants (G10, G17, and G32) never lived in Italy or stayed for only one week, but acquired (fragmentary) Italian skills in Germany, facilitated by their prior knowledge of Spanish and/or Catalan. Since their acquisition trajectories differ significantly from those of the majority of participants, these three interviewees are excluded from the present analysis. No participants report contact with Italian in their birth countries, although this cannot be ruled out for all IiT speakers, especially from the Horn of Africa or the Maghreb.

Examples (1) and (2) from the GörliPark corpus illustrate IiT's primarily unsupervised language acquisition modes in multilingual work environments in Italy. Below each example, relevant metadata are provided, i.e., birth country, number of months spent in Italy and Germany, Italian regions of residence, and number of known languages, if available (see also Table 1 in § 5.1.1). English translations are literal, and non-target IiT features (e.g., lack of verbal or nominal agreement) not studied in this paper are standardized for readability. Transcription conventions are listed in Appendix 1.

(1)

- 1 G22: c'è grosso mercato – TAnto mercato <<non-target word> itaianis>
there is big market – MUch market <<non-target word> Italians>
- 2 – senegalesi africani [...] al mercato io fatto vende la (pausa)
– Senegalese - Africans [...] at the market I made sell the (pause)
- 3 <<German> klamotten> – scarpa sì – per quello capisce italiano
<<German> cloths> – shoe[s] yes – for that [I] understand Italian
(Senegal; 30 m. ITA (Apulia, Lombardy); 108 m. GER; languages: 13)

(2)

- 1 G19: io lavoro:: ehm mercato mercato [...] parlo italiano poco [...]
I work uhm market market [...] [I] speak Italian a little [...]

- 2 <<German> meine:r> – CApo capo <<English> I talked with my>
 <<German> my:> – boss boss <<English> I talked with my
- 3 capo – amici ci~HÀ (pausa) amici poco poco amici
 boss – friends there~[I]~have (pause) friends few few friends
 (Senegal; 48 m. ITA (Molise); 16 m. GER; languages: 9)

In (1), G22 explains that he understands Italian because he worked selling clothes and shoes in a large (literally *grosso* ‘big’ and *tanto* ‘very/much/many’; line 1) market frequented by people from Italy, Senegal, and other African countries. Similarly, in (2), G19 states that he speaks some Italian from interacting with his boss while working in a market, though he had very few (lit. *poco poco* ‘few few’; line 3) friends.

Examples (1) and (2) are noteworthy not only for their content – that is, their illustration of Italian learning modalities and settings – but also for their linguistic features. In addition to inserting lexical and functional words from other languages (in this case, German and English), the participants employ Italian intensifiers in distinctive ways. For instance, G22 in (1) employs the ADJ *tanto* ‘very/much/many’ in an innovative, non-target way to modify the singular countable noun *mercato* ‘market’, as well as uses the ADJ *grosso* ‘big’ for the same referent in a target-like manner (line 1).

Moreover, G19 in (2) employs a syntactic reduplication, *poco poco* ‘few few’, at line 3. Unlike repetitions caused, for instance, by disfluencies (e.g., *mercato mercato* or *capo capo* in lines 1 and 2), syntactic reduplications, where two or more repeated constituents work like complex words, are typical and potentially highly productive intensification strategies in Italian (Grandi, 2017 and § 3). This is also true for several other varieties spoken by the GörliPark corpus participants, such as Mandinka and Guinea-Bissau Creole, where reduplications are both common intensification devices and productive strategies for word formation (Holm, 1988: 88-89). The use of these and other morphological/lexical means to express intensification by the interviewees is the focus of this study.

3. INTENSIFICATION STRATEGIES

3.1. *Forms, meanings, and functions*

Intensification can be defined as an open semantic-functional class of linguistic devices whose primary function is to modulate upward or downward the meaning and/or the assertive or epistemic strength of the items they modify, either qualitatively or quantitatively (Dressel & Merlini Barbaresi, 1994). This study focuses specifically on intensification strategies at the morphological/lexical level, excluding other types of intensification, like prosodic (e.g., vowel lengthening, emphatic stress), semantic-syntactic (e.g., exclamatives, hyperboles), or pragmatic-textual (e.g., left-dislocations, negation; Anscombe & Tamba, 2013 for an overview). Moreover, I concentrate only on intensifiers that reinforce upwardly the elements they combine with (§3.2 for more details).

Morphosyntactically, intensifiers can belong to different parts of speech (henceforth: POS), such as ADVs, ADJs, or PRONs, as illustrated by ex. (3), (4), (5) from the GörliPark corpus on Italian language uses in Berlin. They can also modify elements across various POS, including ADJs, ADVs, verbs (ex. 3), nouns (ex. 4), and utterances/speech acts, or also not apply to specific items when working as PRONs (ex. 5) (Napoli & Ravetto, 2017: 4).

- (3) G24: parliamo TANtissimo – italiano io parla: di più italiano qua
che:: tedesco
we speak very much – Italian I speak more Italian here than German
(Ivory Coast; 108 m. ITA (Lombardy); 108 m. GER; languages: 8)
- (4) G16: tanta gente tanta gente parla italiano
many people many people speak Italian
(Guinea; 60 m. ITA (Sicily, Lazio, Sardinia, Campania); 3 m. GER;
languages: 7)
- (5) G26: sono tante che parlano l'italiano anche se non lo sanno
benissimo
[there] are many that speak Italian even if [they] don't know it very well
(Gambia; 60 m. ITA (Friuli-Venezia-Giulia); 60 m. GER; languages: 5)

Semantically, intensifiers enhance (or diminish) the intensity with which a property holds or an action/state occurs (Rainer, 1983: 2). This modulation can be qualitative, such as increasing in assertive or epistemic strength, e.g. *X is absolutely/ really Y*, or quantitative, e.g. *X is very/ too much Y* (Dressler & Merlini Barbaresi, 1994: 416-420; see § 3.2 for more details). Though they typically modify inherently gradable elements, intensifiers can also apply to non-gradable items, as in *è molto sposato* 'he is very married' (= 'he is deeply committed to his marriage') (Quirk *et al.*, 1985: 469). In these cases, interpretation relies heavily on context and/or shared knowledge (Beltrama, 2016: 4-12).

Apart from the complex interaction with 'gradability', another area of blurred distinction involves the functional categories of 'intensification' and 'quantification' (Labov, 1984: 48-49; Athanasiadou, 2007: 559-561). Many indefinite and universal quantifiers can carry intensive values without requiring additional intensifying markers. Examples include *tanto* 'very/much/many' in ex. (3) – (5), or *tutto* 'all', as seen in the GörliPark corpus extracts *tutti buio* 'all [=completely] dark' and *ti dico tutto* 'I tell you everything [lit. all]'. In this paper, I therefore treat intensification as an umbrella term that encompasses readings between intensification and quantification, which often overlap in conversational examples (see § 4 for the annotation criteria).

Pragmatically, intensifiers often act as 'markers of subjectivity' (Athanasiadou, 2007: 554). They index the speaker's stance toward what is being said and therefore often work as implicit evaluative devices, for instance, in narratives (Labov, 1984: 48). Beyond enhancing involvement and tellability, they may also serve as politeness strategies aimed at softening requests and refusals (Fiorentini & Sansò, 2017: 175) or exaggerating interest in interlocutor's statements (Dressler & Merlini Barbaresi, 1994: 420).

Furthermore, intensifiers often perform 're-elaborative' functions (Sobrero, 1993: 437-438). This means that they are used to refer to and, simultaneously, align, disalign, or renegotiate previous statements, whether from the interlocutor(s) or the speaker themselves (Cimaglia, 2010). Consider, for instance, the phrase *é bello, anzi bellissimo* 'it's beautiful, actually, it's absolutely beautiful', where the speaker overstates an initial positive assessment using the Italian intensifying suffix *-issimo* (Dressler & Merlini Barbaresi, 1994: 421-425). In connection with their multiple functions, intensifiers' interpretation is often highly co(n)text-dependent, conveying positive, negative, or ironic stances (Napoli & Ravetto, 2017: 3) and indexing interactional moves from agreement to rejection or correction (Sobrero, 1993: 437-438), depending on the co(n)text.

Finally, intensifiers can also perform crucial textual functions. For instance, they are particularly effective in foregrounding specific statements or marking climaxes within speech sequences (Dressler & Merlini Barbaresi, 1994: 426-428). As discussed in § 5, these

pragmatic properties may enhance the salience of some intensifiers in discourse, making them more learnable in informal settings.

3.2. Types of intensifiers and their variation in Italian

As mentioned in § 3.1, this study only focuses on intensifiers that express a general reinforcing effect or a shift toward the positive end of a scale, categorized as EMPHASIZERS and AMPLIFIERS by Quirk *et al.* (1985: 583-597)³. Conversely, DOWNTONERS – which scale the intensity downwards, such as the approximator *almost* or the minimizer *scarcely*, among others (Quirk *et al.*, 1985: 597-602) – are not examined here. In the Italian literature, Quirk *et al.*'s (1985) functional taxonomy is often overlaid by a classification into at least four types of intensifiers based on their morphological/lexical properties (Grandi, 2017; Cimaglia, 2010). The latter differentiation also informs the definition of types of intensifiers in this paper.

Specifically, according to Quirk *et al.* (1985: 583-589), EMPHASIZERS comprise forms like modal and speech-act ADVs, such as *really*, *definitely* and *frankly*, *simply*. Following Athanasiadou (2007), I also include in this category some focusing scalar ADVs when used with intensifying value. In Italian, this class comprises, among others, the ADVs (*per*) *davvero* and *veramente* ‘really/very’, as well as *proprio* ‘really/evenly’, the emphatic reflexive *stesso/a* ‘x-self’, and other ADVs ending in *-mente*, like *notevolmente* ‘considerably/widely’, *particolarmente* ‘particularly’. Overall, these ADVs reinforce the speaker’s commitment to the truth value of (part of) an utterance without necessarily modifying gradable items, like in *he really may have injured innocent people* (Quirk *et al.*, 1985: 583).

In contrast, AMPLIFIERS scale the modified element upward and fall into two open classes: MAXIMIZERS, like *completely* and *totally*, denote the highest extreme of the scale, while BOOSTERS, like *highly* and *much*, refer to high, but not extreme values. Especially BOOSTERS tend to be constantly expanded with new items replacing semantically bleached ones (Quirk *et al.*, 1985: 589-597).

In Italian, AMPLIFIERS are composed of ADVs, ADJs, PRONs of degree or quantity, such as the BOOSTERS *molto*, *tanto*, *parecchio*, *assai*, all meaning ‘very/much/many’, and the MAXIMIZERS *tutto* ‘all/completely’ or *troppo* ‘too much/many’. Furthermore, Italian AMPLIFIERS may also be formed using affixes, such as *-issimo*, *arci-*, *bis-*, *extra-*, *iper-*, *maxi-*, *mega-*, *stra-*, *super-*, and *ultra-*, which yield forms like *simpaticissimo* or *arci/iper/ultrasimpatico*, all derived from *simpatico* ‘nice’ (Grandi, 2017 for an overview). Notably, the superlative and elative suffix *-issimo* is currently very productive, combining with both gradable and non-gradable ADJs and nouns, especially in colloquial speech and advertising, e.g., *primissimo* ‘the very first’ or *partitissima* ‘big match’ (Beltrama, 2016). Analogously, the prefix *stra-* is very frequent in colloquial Italian and can apply to several bases (Grandi, 2017: 58).

As mentioned in § 2.2, another typical intensification strategy in Italian is syntactic (also: expressive) reduplication. This strategy can be applied to almost all POS, with partially different meanings depending on the word class: ADJ or ADV reduplications, like *poco poco* ‘little little’ and *piano piano* ‘slowly slowly’, convey high/low intensity, while noun reduplications, such as *caffè caffè* ‘real coffee’, suggest a prototypical instance of the reduplicated element (De Santis, 2011; Grandi, 2017). Therefore, reduplication is

³ In Quirk *et al.* (1985), EMPHASIZERS, which are ‘subjuncts’, are not, strictly speaking, intensifiers like AMPLIFIERS and DOWNTONERS, which are ‘modifiers’. However, since they serve analogous functions in discourse and are often grouped together in the Italian literature (e.g., Grandi, 2017), I use ‘intensifiers’ as the overarching term in this paper.

potentially very versatile in Italian, while it tends to be diffuse especially in baby talk (De Santis, 2011).

Finally, previous studies have shown that intensifiers are subject to sociolinguistic variation. For instance, intensifiers – and the tendency to create new expressions or extend the meaning of existing ones to convey intensification – are more common in spoken language and among younger speakers (Ito & Tagliamonte, 2003). Moreover, certain intensifiers may be associated with socially construed gender, social class (Labov, 1984), group membership, style, or emotivity, like *totally* and *so* in American English (Beltrama, 2016). Studies on Italian revealed regional variations (Grandi, 2017) and difference in borrowing rates depending, for instance, on intensifier functions and contact-language dominance relationships (Fiorentini & Sansò, 2017).

As for Italian learner varieties, Spina *et al.* (2023) found that young German speakers learning Italian as L2 at school in South Tyrol tend to intensify ADJs in written tests more often than Italian L1 speakers. One possible reason lies in compensating for the lack of more precise vocabulary: compare *un dolore molto grande* vs. *straziante* ‘a very big’ vs. ‘unbearable pain’ (Spina *et al.*, 2023; Lorenz, 2013). However, these same learners usually employ fewer intensifier types than their Italian L1 peers, with MAXIMIZERS realized as ADVs (e.g., *completamente*, *del tutto* ‘totally’) being rare and syntactic reduplications avoided altogether. Instead, they rely heavily on *molto* (47%) and the suffix *-issimo* (24%) for ADJ intensification (Spina *et al.*, 2023: 10-11).

3.3. *Molto and tanto: similarities and differences*

The same lexical entries, *molto* and *tanto*, are used as both high-intensity BOOSTERS and indefinite quantifiers in contemporary Italian. Specifically, as noted by Rainer (1983: 38), *molto* and its near-synonym *tanto* perform at least four distinct functions between intensification and quantification. They can express: 1) the intensity or force applied in doing or being something (*essere molto/tanto innamorata* ‘to be much in love’), 2) the frequency or duration of an action/state (*viaggiare molto/tanto* ‘to travel a lot [=often]’ or *aspettare molto/tanto* ‘to wait a lot [=a long time]’), 3) the magnitude of the result achieved by an action (*leggere molto/tanto* ‘to read a lot’), or 4) the number of agents involved (*un libro molto/tanto citato* ‘a book much quoted [=by many people]’).

Molto and *tanto* can also have both cardinal or proportional readings, depending on context, indicating either a large number or a significant proportion of a whole (Mazzaggio & Stateva, 2023: 118). Additionally, they can both express excess especially in stressed contexts, as in *oh, ma questo appartamento è MOLTO/TANTO caro* ‘oh, but this apartment is VERY [=excessively] expensive’ (Napoli, 2015: 54).

Syntactically, *molto* and *tanto* also share several properties. Both can function as ADVs, ADJs, and PRONs, and can modify various POS, including ADJs, ADVs, plural countable nouns, mass nouns (though usually not singular countable nouns; see ex. 1 in §2.2), prepositional phrases, and verbs. Furthermore, *molto* and *tanto* can themselves be intensified, for instance, by reduplication (*molto molto/tanto tanto buono* ‘very very good’), intensifying affixes (*moltissimo/tantissimo*, *stra-molto/stra-tanto* ‘very much’), or modal and focusing ADVs (*davvero/proprio molto/tanto* ‘really much’)⁴.

Compared, for instance, to other BOOSTERS, like the suffix *-issimo*, or the MAXIMIZER *troppo*, *molto* and *tanto* generally convey weaker intensification, as shown by the fact that only the first of the following utterances is well-formed: *molto/tanto ricco*, *anzi*

⁴ Mazzaggio & Stateva (2023: 125) consider only *davvero/proprio tanto* well-formed.

ricchissimo/troppo ricco vs. ²*ricchissimo/troppo ricco, anzi molto/tanto ricco* ‘very rich, in fact really rich’ (Grandi, 2017: 71-72)⁵. In line with this, recent perceptual experiments by Mazzaggio and Stateva (2023: 127-131) found that *molto* and *tanto* do not significantly differ in their intensification strength or referred numerical quantity in the perception of Italian L1 speakers.

Despite these similarities, there are a few contexts where *molto* and *tanto* are not equivalent. For example, *molto* is preferred before certain ADVs like *bene* ‘well’, as in the frequent adjacency pair: *come stai?* ‘how are you?’ *molto/tanto bene* ‘very well’. Conversely, *tanto* is the only option before some plural or collective nouns meaning ‘so many’, as in *perché (così) *molta/tanta gente al cinema?* ‘why (so) many people in the theater?’ (Mazzaggio & Stateva, 2023: 125-127)⁶. *Molto* also appears to be more common across all spoken registers in contemporary Italian and is mainly used as an ADV, while *tanto* functions more often as an ADJ and especially occurs in informal speech (Mazzaggio & Stateva, 2023: 123; see § 5.2 for additional data collected for this research). Possibly related to this distribution, *tanto* is typically acquired earlier than *molto* by Italian L1 children (Cardinaletti & Giusti, 2010: 80).

Thus, the two forms exhibit traces of complementary distribution and semantic specialization in present-day Italian. However, since their variation operates largely below conscious awareness (see Mazzaggio & Stateva’s [2023] experiment), the two variants likely function as ‘indicators’ in Labov’s (1984) sense. This contrasts with other languages spoken by the interviewees, where the distribution of equivalent intensifiers/quantifiers more strictly depends on the POS of the modified items, thereby limiting the possible impact of language transfer. Examples include: English *very* vs. *much/many*, French *très* vs. *beaucoup*, German *sehr* vs. *viel* (Anscombe & Tamba, 2013), and Mandinka *baake* vs. *jámâa/fo*, among others (Peace Corps The Gambia, 1995).

3.4. Usages of *troppo*

In contemporary Italian, *troppo* ‘too much/many’ primarily functions as a marker of excess, conveying a sense of surpassing a maximum or expected standard (Dressler & Merlini Barbaresi, 1994: 418). Consequently, *troppo* often collocates with negatively connoted items and/or precedes purposive clauses introduced by *per* ‘to’ or *perché* ‘because’, emphasizing potential consequences of the (perceived) excessive degree, such as in *è troppo vecchio per andare a scuola* ‘he is too old to go to school’ (Napoli, 2015: 55-58).

However, *troppo* is also used in colloquial Italian to express strong, but not extreme intensification, particularly with ADJs that convey positive qualities (Rainer, 1983: 38-40). Specifically, the construction *troppo* + ADJ, meaning *molto/tanto* ‘very’, became a transregional hallmark of youth Italian varieties in the 1990s, possibly spreading from the Milan area to the whole peninsula via mass media (Banfi, 1992). Today, *troppo* as a BOOSTER is widespread in colloquial Italian, regardless of speakers’ age or region, often adding stylistic flair or enhancing emotional involvement in contexts diaphasically marked as informal (Napoli, 2015). Similarly, in colloquial French – a language spoken by some GörliPark corpus participants – *trop* ‘too much/many’ is often used instead of *très* ‘very’, especially to intensify ADJs (Grevisse, 2009). The same holds true for youth varieties of Spanish, especially those spoken in the Americas (e.g., Venezuela and Mexico), where

⁵ Nevertheless, Grandi (2017: 77) found some online instances of serial intensification, where the suffixation with *-issimo* takes place before an intensification with a degree/quantity ADV.

⁶ Further contexts where *molto* and *tanto* are not interchangeable fall outside the scope of this study, as they do not function as intensifiers/quantifiers (§ 4.1 for more details).

demasiado ‘too much’ may be used with a superlative value: see *María es demasiado bonita* ‘Maria is very pretty’ (Pato, 2023: 371). The semantic contrast between ‘too much’ and ‘very much’ also appears to be blurred in some English varieties, such as Black South African English (Louw, 2005).

Regardless of their POS, *troppo* and its variants are also overextended to indicate high intensity in all linguistic contexts in several Italian-based contact varieties independently developed in multilingual settings outside Italy. These include Italian contact varieties in Somalia (*trobbo*; Banti, 1990: 17), Ethiopia, and southern Egypt (*tirobbo* or *troppo*; Habte-Maryam, 1976: 176-177), as well as occasionally the Mediterranean Lingua Franca (see *questo star tropo véro* ‘this is too much [=very] true’ in Anonymous, 1930: 93). This usage is also documented in *Fremdarbeiteritalienisch* ‘foreign worker Italian’, spoken by guest workers with different L1s in German-speaking Switzerland in the 1970s-80s, as in *sento troppa lingua* ‘[I] hear too much language [=I hear speaking much (Italian)]’ (Berruto, 1991: 351). Eventually, similar overextensions occur in geographically distant English-based contact varieties, such as pidgins in Hawaii (*tumach*; Bickerton, 1981: 11) and New Guinea (*tumas*; Laycock, 1970).

In § 5.3, I discuss both usages of *troppo* as they appear in some GörliPark corpus interviews. The extension of *troppo* to express high intensity in diaphasically marked or emotionally charged utterances is indicated as [MOLTO¹] in the following sections. This usage is also a common and widely recognized phenomenon – a ‘marker’ of speech style in Labov’s (1984) terminology – in youth and informal Italian varieties spoken across the peninsula. Conversely, the broader employment of *troppo* instead of *molto/tanto* in all contexts is labeled as [MOLTO²]. This usage is defined as innovative, since it does not appear in the input participants received in Italy.

4. METHODS

4.1. Automatic search and annotation criteria

After compiling a list of Italian intensifiers based on the literature (§ 3.2), I used the regular expression search function in the transcription software ELAN to automatically identify their occurrences in the GörliPark corpus. Two regular expressions were applied: one to locate specific intensifier lemmas (i.e., *assai*, *parecchi**, *molt**, *tant**, *tropp**, *tutt**, *davvero*, *proprio*, *stess**), affixes (i.e., *arci*-, *bis*-, *extra*-, *iper*-, *-issimo*, *maxi*-, *mega*-, *stra*-, *super*-, *ultra*-), and all ADVs ending in *-mente*; the other to detect all segment repetitions in the interviews⁷.

It is important to note that certain types of Italian intensifiers at the morphological/lexical level are excluded from this analysis. Apart from practical reasons (some forms are multiword expressions difficult to be retrieved automatically), they are not considered in this paper, as they have already been the focus of previous studies I conducted on the GörliPark corpus and/or appear, upon initial examination, to be scarcely used in my dataset. These excluded forms are:

- 1) intensifiers of the negation and temporal quantifiers (e.g., *mica* ‘at all’, *mai* ‘never’, *più* ‘more’; Lupica Spagnolo, in press^b);

⁷ The two regular expressions used for the automatic query are:

i) \bassai\b|\bparecchi.*\b|\bmolt.*\b|\btant.*\b|\btrop.*\b|\btutt.*\b|\bdavvero\b|\bproprio\b|\bstess.*\b|\b.*issim.*\b|\barci.+|\bbis.+|\biper.+|\bstra.+|\bultra.+|\b|+mente\b
and ii) \b(\w+)\b\s+\b1\b.

- 2) intensifiers in languages other than Italian (e.g., German *viel*, English *many*; Lupica Spagnolo, in press^a);
- 3) qualifying ADJs preceding the modified noun (e.g., *grosso mercato* ‘big market’ in ex. (2) in § 2.2);
- 4) fixed idiomatic expressions (e.g., *innamorato cotto* ‘madly in love’ [lit. ‘cooked in love’]);
- 5) polirematic expressions of quantity (e.g., *un sacco/una valanga di ...* ‘a ton of ...’ [lit. ‘a bag/an avalanche of’]);
- 6) augmentative or diminutive suffixes (e.g., *grandone* ‘very big’ or *grandino* ‘not so big’; Dressler & Merlini Barbaresi, 1994).

After the automatic query, I manually annotated the occurrences, excluding forms without intensifying value. These comprise, for instance, modal, speech-act, focusing, and other *-mente* ADVs with epistemic meaning, like in *speriamo che tutto andrà bene (pausa) sicuramente* ‘hopefully everything will go well (pause) surely’ from the GörliPark corpus. Furthermore, I exclude repetitions due to disfluencies, false starts, word search, or other conversational reasons: see, e.g., *io lavoro ehm mercato mercato* ‘I work ehm market market’ in ex. (2) in § 2.2 or the frequent repetitions of affirmative or negative ADVs in answering the interviewer’s questions (e.g., *si si si* ‘yes yes yes’). I also do not include repetitions of verbs as they express progressive/durative aspect and not intensification (De Santis, 2011), as in *mi dice aspettare aspettare aspettare* ‘[(s)he] tells me to wait to wait to wait’ (1 occ.).

By contrast, occurrences with ambiguous meanings between intensification and quantification are considered if they carry some intensifying values, such as in *gira tutta di germania* ‘[I] travel all of [= partitive/article] Germany’⁸, where *tutto* emphasizes the length of the speaker’s journey (Labov, 1984 for an analogous approach). Contextual clues and/or dictionaries (TRECCANI, 2022) helped to clarify ambiguous cases. For instance, *tutto* in *tutti i giorni paga albergo* ‘every day [I] pay hotel’ is seen as an intensifier to increase the speaker’s own reliability, based on other sequences where the interviewee says that he actually pays his hostel every two days.

Conversely, forms that are clearly not used for intensifying purposes are excluded. Consider, for instance, the employment of *tanto* in temporal or frequentative adverbial phrases, as in *qua parlo italiano ogni tanto* ‘here [I] speak Italian sometimes [lit. each much]’ (13 occ.), as a discourse marker *tanto io sto qua* ‘anyway I stay here’ (2 occ.), or in comparative constructions *ho mangiato tanto quanto ieri* ‘I ate as much as yesterday’ (no occurrence in my corpus)⁹. Instances of *tutto* in semi-lexicalized expressions like *tutto a posto?* ‘all right?’ are also omitted (4 occ.).

The intensifiers in the GörliPark corpus were then annotated in ELAN, among others, for the following categorical variables:

- 1) morphological/lexical type, i.e., a) modal, speech act, and focusing ADVs, b) ADVs/ADJs/PRONs of degree/quantity, c) affixes, d) reduplications);
- 2) POS of the intensifier;
- 3) POS of the modified element(s);
- 4) the intensifier’s meaning.

Intensifiers fitting several types were annotated separately as multiple occurrences. For example, *tante tantissime volte* ‘many, really many times’ was annotated three times as a degree/quantity ADV, affix, and reduplication. By contrast, repetitions of intensifiers due to disfluencies are counted only once. The statistical analysis detailed in § 5 is conducted

⁸ The peculiar use of prepositions by LiT speakers in the GörliPark corpus warrants separate research.

⁹ In all these contexts *molto* cannot be used instead of *tanto*.

in R Studio (RCoreTeam2021), using, among others, the *tidyverse* package (Wickham *et al.*, 2019) for data visualization and manipulation, and the *vcd* package (Meyer *et al.*, 2023) for association plots and data analysis.

4.2. *The comparable corpora*

Another key methodological decision was selecting a comparable corpus to serve as a baseline for assessing the similarities vs. differences in intensifier usage in IiT compared to Italian as TL. For this, I chose the VoLIP corpus (*The Voice of LIP*; Voghera *et al.*, 2014), a freely available online, text-to-speech aligned version of the LIP corpus (*Lessico Italiano Parlato* ‘Lexicon of Spoken Italian’). Comparisons were also made with the KiParla corpus, which is currently being expanded (Mauri *et al.*, 2019). In contrast, despite the fact that a comparison with such data would be highly promising, I could not find any available online spoken corpora of supervised Italian L2 learners.

The LIP and VoLIP corpora are diatopically and diaphasically stratified and balanced collections of around 60 hours of spoken Italian (about 500,000 word tokens), gathered in the early 1990s in Milan, Florence, Rome, and Naples, and therefore covering North, Central, and South Italian varieties. The data also span five spoken text typologies, ranging from informal registers, i.e., face-to-face and telephone conversations, to more formal oral data, i.e., structured dialogues (e.g., interviews, oral exams), monologues (e.g., lectures, sermons), and radio/TV broadcasts (Voghera *et al.*, 2014: 630).

Crucially, the VoLIP corpus allows searching, filtering, and visualizing occurrences by register, as well as lemma and POS, an option not (yet) available in more recent corpora for spoken Italian at the time of my research (March/September 2024). Furthermore, previous studies on the distribution of Italian intensifiers/quantifiers, in particular *tanto* vs. *molto* (Mazzaggio & Stateva, 2023), are based on the VoLIP corpus or its earlier version LIP, and can therefore be used as material for further comparison.

Finally, I also consulted the KiParla corpus available online, which, as of March/September 2024, contains more than 150 hours of recordings (over 1,380,000 words) collected between 2017 and 2024 (Mauri *et al.*, 2019). Though not yet POS-annotated, the KiParla corpus is diatopically and diaphasically stratified, featuring oral data from various Italian regions and with different degrees of formality, such as informal conversations and kitchen table chats, as well as semi-structured interviews, university lectures, and oral exams. The 63 informal table conversations that make up the KIPasti subcorpus, over 404,000 words collected in 13 Italian regions in 2020-2024, are consultable separately.

5. INTENSIFIERS IN ITALIAN IN TRANSIT

5.1. *Overview*

5.1.1. *Overall frequencies and individual variation*

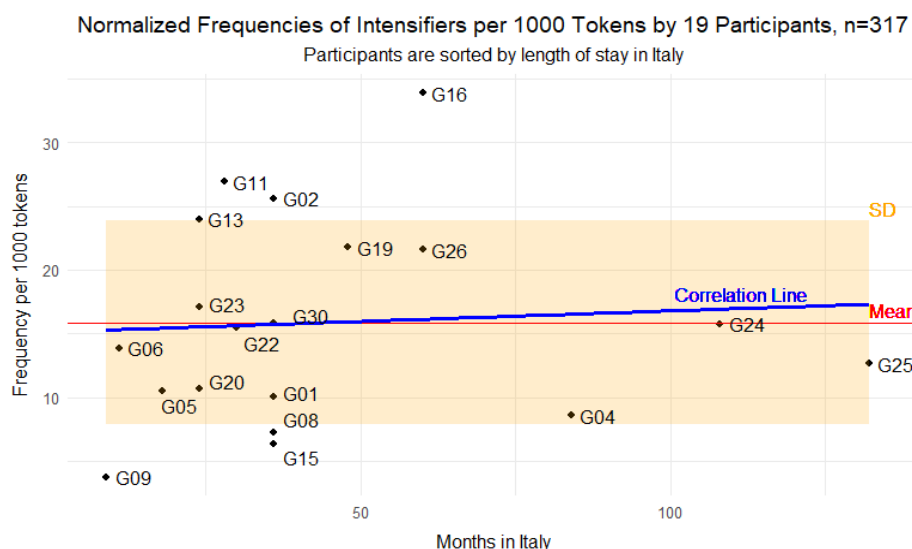
Intensifiers are quite common in the collected interviews, with 19 out of 20 participants using at least one intensifier during our conversations. Table 1 presents the absolute frequencies (Freq) and normalized frequencies of intensifiers per 1,000 tokens (FreqNorm), alongside the number of months the participants spent in Italy and Germany, Italian regions of residence, languages spoken (in alphabetical order), and total

transcribed tokens per interview (N.A. indicates unavailable data). In addition, Figure 1 visualizes the distribution of intensifier-normalized frequencies, with participants arranged on the X-axis according to the number of months they spent in Italy.

Table 1. *Absolute and normalized frequencies of intensifiers per participant, ordered by length of stay in Italy*

Absolute and normalized frequencies of intensifiers per participants						
Speaker	Months in Italy	Months in Germany	Italian regions	Repertoires	Tokens	Freq FreqNorm
G09	9	36	Lazio, Lombardy	English, German, Italian, Mandinka	266	1 3.76
G06	11	NA	Sicily, Lazio	N.A.	72	1 13.89
G05	18	36	N.A.	N.A.	190	2 10.53
G13	24	1	Toscany	English, Fula, Italian, Mandinka, Wolof	250	6 24.00
G20	24	78	Apulia, Umbria	English, German, Italian, Mandinka, Wolof	749	8 10.68
G23	24	84	Apulia	English, German, Italian, Mandinka, Wolof	1405	24 17.08
G11	28	20	Piedmont	English, French, Fula, Italian, Jola, Mandinka, Serakhulle, Wolof	260	7 26.92
G22	30	108	Apulia, Lombardy	Arabic, Balant/Bissau, English, French, German, Italian, Jola, Apulian dialect, Mandinka, Serakhulle, Serer, Spanish, Wolof	1231	19 15.43
G01	36	24	Apulia, Lombardy	English, Fula, German, Italian, Jola, Mandinka, Serakhulle, Spanish, Wolof	1095	11 10.05
G02	36	NA	Sicily	N.A.	156	4 25.64
G08	36	36	Campania	Arabic, English, French, Fula, German, Italian,	830	6 7.23
G15	36	12	Sicily	English, French, German, Italian, Mandinka	315	2 6.35
G30	36	96	Liguria	Bambara, English, Fula, French, German, Italian, Mandinka, Sonrhai/Songhay	1010	16 15.84
G19	48	16	Molise	English, Fula, German, Italian, Molise dialect, Jola, Mandinka, Portuguese, Serakhulle	734	16 21.80
G16	60	3	Sicily, Lazio, Sardinia, Campania	Bambara, English, Fula, German, Italian, Mandinka, Wolof	3100	105 33.87
G26	60	60	Friuli-Venezia-Giulia	English, Friulan, German, Italian, Mandinka	324	7 21.60
G04	84	NA	N.A.	German, Italian, Mandinka	233	2 8.58
G24	108	108	Lombardy	Balant/Bissau, English, French, Fula, German, Italian, Mandinka, Spanish	1964	31 15.78
G25	132	1	Sicily, Lazio	Bambara, English, French, German, Italian, Italo-Romance varieties, Mandinka, Portuguese Creole, Wolof	3870	49 12.66

Figure 1. *Frequencies of intensifiers normalized per 1,000 tokens by 19 participants, ordered by length of stay in Italy*



As summarized in Table 1, intensifier frequency varies greatly in the GörliPark corpus, ranging from a minimum of 1 to a maximum of 105 intensifiers per speaker. This is reflected in the high standard deviation¹⁰ of absolute frequencies (SD=24.64), compared to their mean (16.7). This gap possibly arises from differing interview lengths. Indeed, it decreases when normalized frequencies are considered (mean=15.9; SD=7.98), with all but six participants falling within the standard deviation range (see orange area in Figure 1).

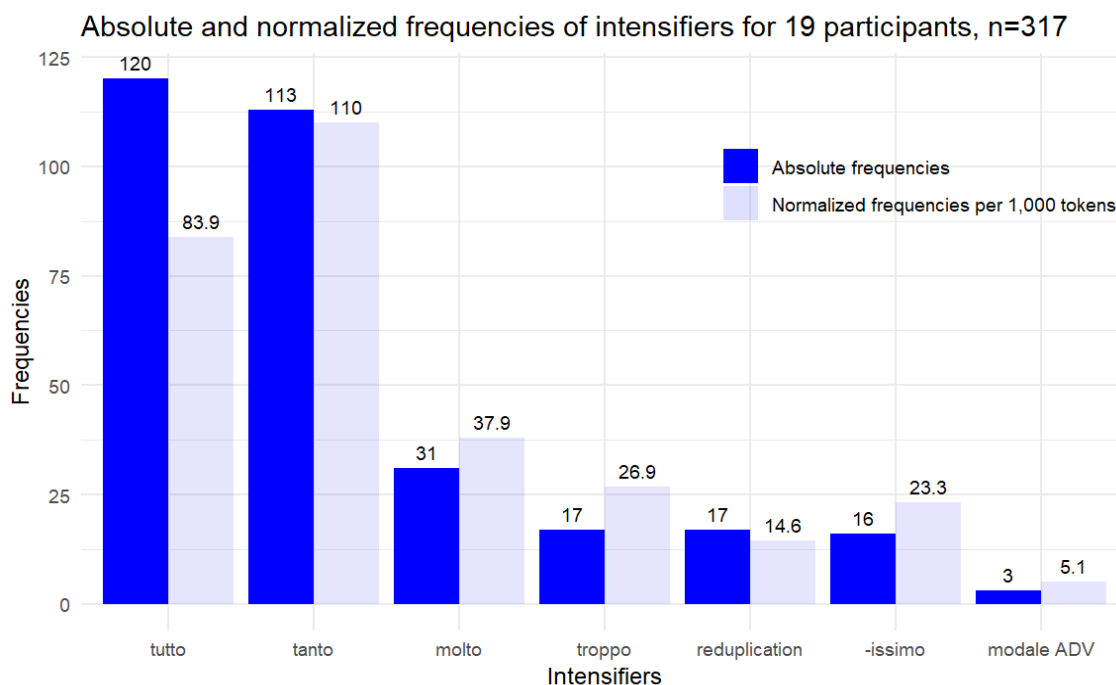
Furthermore, I calculated the Pearson's product-moment coefficient r to assess the degree of correlation between the intensifier-normalized frequencies and the number of months the participants spent in Italy or Germany. The Pearson's coefficients indicate that there is no correlation between the normalized intensifier rate and the length of stay in Italy ($r=0.07$; see also the blue correlation line in Figure 1) or Germany ($r=-0.17$)¹¹.

Thus, despite the high interspeaker variation, these findings suggest some consistent patterns in intensifier usage across speakers. To facilitate comparison, I primarily examine normalized frequencies in the following sections.

5.1.2. Types and lexical variety

Figure 2 provides an overview of the types of intensifiers used in the GörliPark corpus. Due to their low occurrence rates, modal, speech act, and focusing ADVs are grouped together.

Figure 2. *Absolute and normalized frequencies (per 1,000 tokens) of intensifier types by 19 participants*



¹⁰ SD indicates how much single values deviate from the dataset average.

¹¹ Pearson's product-moment coefficient r measures the degree of correlation or association between two numerical variables, ranging from -1 to +1: the closer r is to 0, the weaker the correlation is. More specifically, positive or negative correlations are considered weak when r is between 0 and +/- 0.3, respectively (Levshina, 2015: 115-130).

Comparing the forms listed in §3.2 with Figure 2 reveals that certain types of intensifiers are absent from the GörliPark corpus. Participants do not use the intensifiers/quantifiers *parecchio* and *assai* ‘very/much/many’, or intensifying prefixes like *arci-*, *iper-*, *stra-*, or *ultra-* (both classified as AMPLIFIERS by Quirk *et al.*, 1985). Their absence may be due to the lower frequency of *parecchio* in spoken language (Mazzaggio & Stateva, 2023: 123, footnote 1) or the diatopic markedness of *assai* as southern variants, especially when postposed or used as ADVs (Cimaglia, 2010). However, the lack of *stra-* is surprising, given its high productivity in contemporary Italian (Grandi, 2017).

Among the occurring intensifiers, modal, speech-act, and focusing ADVs – functioning as EMPHASIZERS for Quirk *et al.* (1985) – are rare in my corpus, with just 3 occurrences (0.9%): *davvero*, *veramente* ‘really/very’, and *proprio* ‘really/evenly’, as in G30: *veramente mi piace molto (e) stare qui in berlino* ‘really I like very much (and) to be here in Berlin’. Syntactic reduplications and intensifications via the suffix *-issimo* – classifiable as non-quantifying AMPLIFIERS, expanding on Quirk *et al.* (1985) and Labov (1984) – are more common, with 33 occurrences (10%) spread across several participants (8 and 7 interviewees, respectively). However, as Table 2 shows, these tokens exhibit limited lexical variety, resulting in a low types-to-tokens ratio.

Table 2. Tokens and types of syntactic reduplications and *-issimo* superlatives in the GörliPark corpus by frequency

	Syntactic reduplications	Superlatives with <i>-issimo</i>
	5 x <i>piano piano</i> ‘slow slow’	8 x <i>bellissimo</i> ‘very beautiful’
	4 x <i>tanto tanto</i> ‘much much’	4 x <i>pochissimo</i> ‘very few’
	2 x <i>molto molto</i> ‘much much’, <i>poco poco</i> ‘few few’	2 x <i>buonissimo</i> ‘very good’
	1 x <i>dura dura</i> ‘hard hard’, <i>grande grande</i> ‘big big’, <i>niente niente</i> ‘nothing nothing’, <i>piccola piccola</i> ‘small small’	1 x <i>tantissimo</i> ‘very much’, <i>benissimo</i> ‘very well’
types/tokens ratio	8 out of 17 0.47	5 out of 16 0.31

Thus, syntactic reduplications and the suffix *-issimo* show lower productivity in my data compared to Italian as TL, where they are typical intensification strategies applicable to all POS (Grandi, 2017: 58–60). Specifically, in the GörliPark corpus, *-issimo* modifies only gradable ADJs and ADVs (10 and 6 occ., respectively), while it never occurs with non-gradable nouns or predicates, contrary to recent trends in spoken Italian (Beltrama, 2016: 179). Syntactic reduplication appears with 10 ADJs, 6 ADVs, and 1 PRON, but no nouns.

Finally, ADVs, ADJs, and PRONs of degree/quantity – classified as AMPLIFIERS/QUANTIFIERS according to Quirk *et al.* (1985) and Labov (1984) – dominate in the GörliPark corpus, accounting for 281 occurrences (89%). Among these, the AMPLIFIER MAXIMIZER *tutto* ‘all/completely’ is the most frequent, mainly used with the TL meaning of [MAXIMUM INTENSITY/QUANTITY], as in G30: *anche il mio cellulare è tutto nell’italiano* ‘even my phone is all in Italian’. However, in three utterances *tutto* is used ambiguously, possibly meaning ‘high’ rather than ‘maximum intensity’ (a value it can also have in target Italian), as in G02: *tutte persone (qua) parlano Italiano* ‘all [=many] people (here) speak Italian’ or G16: *mi parla tutte lingue* ‘I [lit. me] speak all [=many] languages’.

In contrast, the intensifiers/quantifiers *tanto* and *molto* ‘very, many/much’, and sometimes *troppo* lit. ‘too much/many’, are used interchangeably in the GörliPark corpus to convey [GREAT INTENSITY/QUANTITY], i.e., working as AMPLIFIER BOOSTERS (Quirk

et al., 1985). As discussed in §3.3, *molto* and *tanto* share this meaning in Italian, where they are mostly equivalents except for a few contexts (Mazzaggio & Stateva, 2023). Nevertheless, *tanto* clearly outnumbers *molto* in my corpus (113 vs. 31 occ.; see Figure 2). By contrast, *troppo* originally serves as a MAXIMIZER in Standard Italian (§ 3.4). However, it is underrepresented with this meaning in my dataset, where it mainly works as a BOOSTER to denote a high, but not excessive degree (15 out of 17 occ., 88%).

Since *tanto*, *molto*, and sometimes *troppo* apparently function as free variants at least in certain contexts in the GörliPark corpus, I focus on their distribution and properties in the next sections. On the contrary, *tutto* generally does not compete with these three forms, so its use is not further explored in this paper.

5.2. *Molto versus tanto*

5.2.1. *Distribution across (socio)linguistic variables*

Figure 3 displays the normalized frequencies of *molto* and *tanto* by speaker, with participants sorted by their length of stay in Italy.

As illustrated in Figure 3, ten of the 19 participants (G06, G05, G13, G20, G01, G15, G16, G26, G04, G24) use only *tanto* and never *molto* in our conversations, while another two (G11 and G09) employ neither *molto* nor *tanto* (§ 5.3 for more details). Furthermore, *tanto* clearly outnumbers *molto* in two more conversations (G19 and G30), while G23, G22, and G25 use both items with similar frequencies. Exceptions to this trend are only G23's and G02's interviews, where *molto* clearly exceeds *tanto* or is the sole intensifier used.

According to a two-tailed Wilcoxon signed-rank test for dependent samples¹², the normalized frequencies of *tanto* (mean=5.79; median=5.09; SD=4.96) are significantly greater than those of *molto* (mean=2; median=0; SD=4.59) across speakers ($V=18$, $p<0.05^*$). This result confirms that *tanto* consistently exceeds *molto*, not only considering its overall frequency in the entire corpus (§5.1.2), but also its distribution for single speakers. By contrast, as Figure 3 also suggests, the Pearson's product-moment coefficients indicate that there is no correlation between the normalized intensifiers/quantifiers rate and the amount of time participants spent in Italy ($r_{molto} = -0.08$; $r_{tanto} = -0.04$)¹³.

In Italian as TL, the usage of *molto* and *tanto* can also depend on their POS and/or the POS of modified elements (§ 3.3). Thus, I examined their distribution in relation to these two variables in my dataset. The resulting patterns are shown in the association plots in Figures 4 and 5, with corresponding numerical data – normalized frequencies and standardized Pearson's residuals (henceforth: stRes) – provided in the tables. When used as PRONs (2 and 21 occ., respectively), *molto* and *tanto* do not modify any item, so the POS of the modified elements is marked as 'not applicable' (N.A.).

In Figures 4 and 5, the height of the columns above or below the baseline (black dashed lines) indicates how much the observed frequency of a specific intensifier-POS combination deviates from the expected frequency. Color intensity (blue or pink vs. gray) reflects the strength of positive or negative associations, respectively. The stRes values in

¹² I conducted a test for dependent samples because the normalized frequencies of *molto* and *tanto* are related measurements taken from interviews with the same speakers.

¹³ Due to the low occurrence of *molto* and some missing data, it was not possible in this case to reliably calculate the correlation between the two intensifiers/quantifiers and the time spent in Germany.

the tables aid interpretation: stRes over 1.96 indicate significant overrepresentation, while values below -1.96 suggest significant underrepresentation (Levshina, 2015: 220–221).

Figure 3. *Normalized frequencies (per 1,000 tokens) of molto vs. tanto by speaker, sorted by length of stay in Italy*

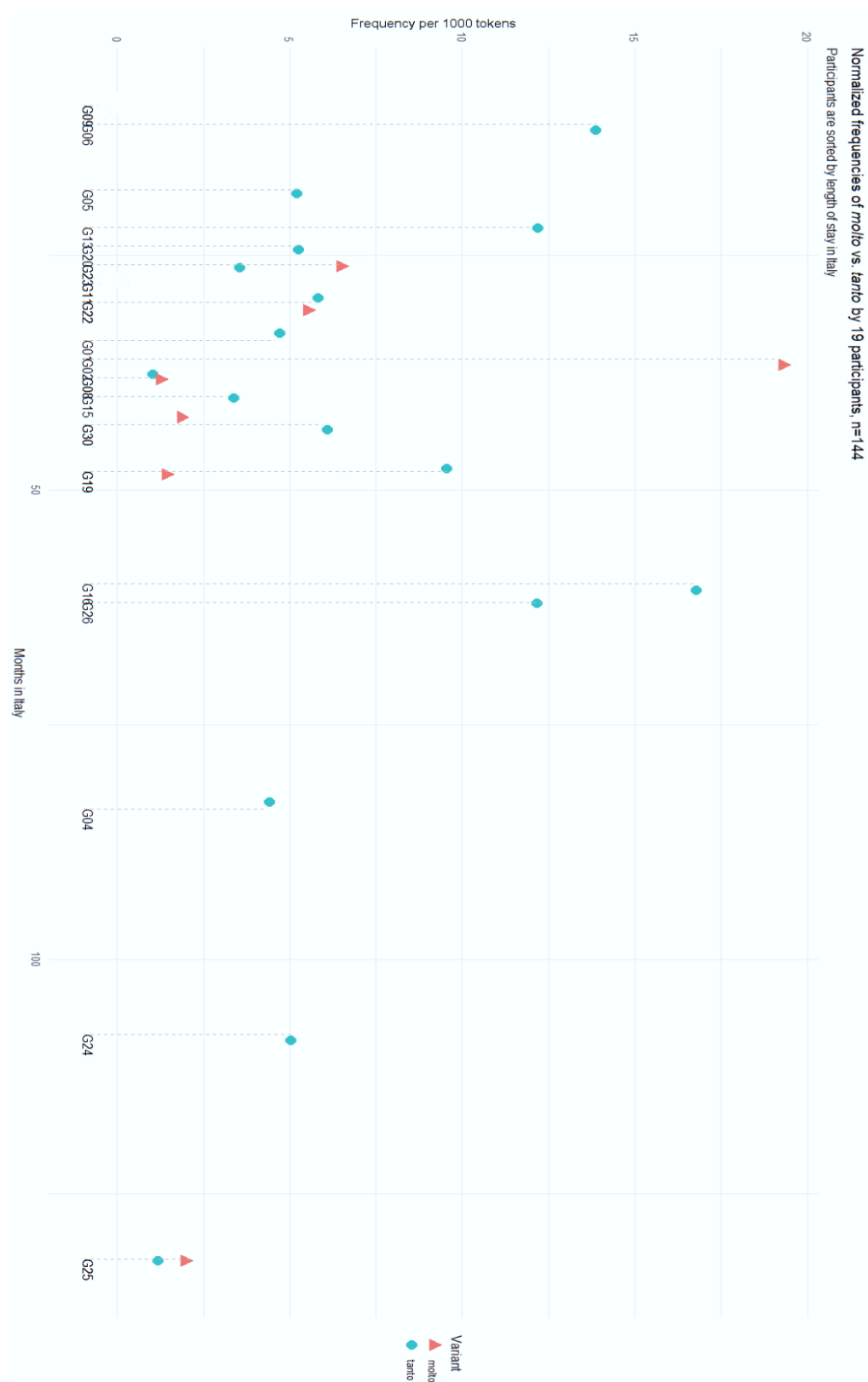


Figure 4. Association plot and standardized Pearson's residuals for the normalized frequencies of *molto* vs. *tanto* across their POS

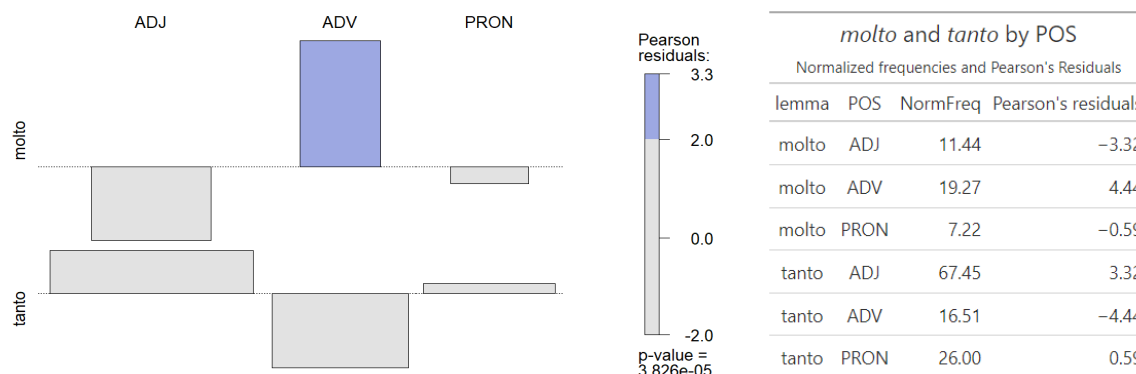
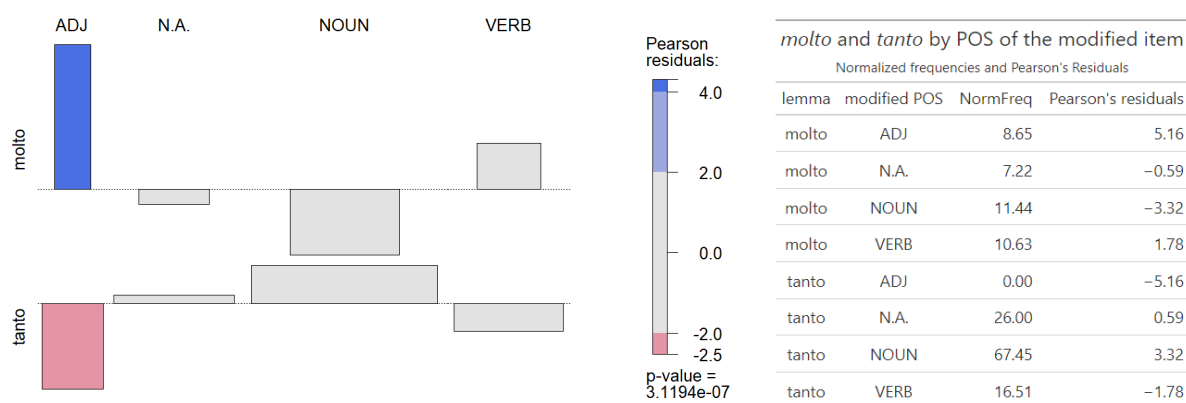


Figure 5. Association plot and standardized Pearson's residuals for the normalized frequencies of *molto* vs. *tanto* across the POS of their modified items



As for Figure 4, a chi-squared test of independence reveals a highly significant association between the normalized frequencies of *molto* and *tanto* and their POS ($\chi^2=20.342$, $df=2$, $p<0.001^{***}$), while the effect size of this association is moderate (Cramér's $V=0.37$). Specifically, *molto* is overrepresented as an ADV (stRes=4.44), while *tanto* is overused as an ADJ (stRes=3.32) in the GörliPark corpus. Correspondingly, their association with the modified elements' POS is also highly significant (Figure 5), with a moderate but stronger effect size ($\chi^2=33.066$, $df=3$, $p<0.001^{***}$; Cramér's $V=0.47$). *Molto* usually modifies ADJs (stRes=5.16) and *tanto* tends to apply to nouns (stRes=3.32)¹⁴.

¹⁴ The chi-squared test for independence typically examines whether the distribution of variants of one categorical variable, e.g. *molto* vs. *tanto*, depends on those of another categorical variable, e.g. POS. The resulting p-value shows whether or not the association between the variants of the two variables is likely to have occurred by chance. In contrast, the effect size – commonly measured by Cramér's V for contingency tables larger than 2x2 – indicates how strong this association is, regardless of its statistical significance. Cramér's V ranges from 0 to 1, with values closer to 1 ($V\geq 0.5$ or ≥ 0.3) indicating strong or moderate associations, respectively (Levshina, 2015: 203–210).

These association patterns are also reflected in instances of possible self-corrections, as in (6), where G23 initiates *molto*, but self-corrects mid-word, opting instead for *tanto*, which is more often used as an ADJ:

- (6) INT: [conosci] Fula?
[do you know] Fula?
G23: Fula sì però [...] non è molto- tanti: persona parla questa qua
Fula yes but [...] [there] is not muc- many person[s] speak that here'
(Gambia; 24 m. ITA (Apulia); 84 m. GER; languages: 5)

5.2.2. A comparison with Italian as the target language

To assess the variation of IiT with respect to Italian as TL, I examine the distribution of *molto* and *tanto* in some reference corpora for spoken Italian (§ 4.2 for an overview). Specifically, Table 3 presents the raw occurrences of the two intensifiers/quantifiers by POS in the VoLIP corpus (Voghera *et al.*, 2014). For this analysis, I exclude *tanto* used as a conjunction or a diminutive (*tantino* ‘a little bit’), but no further distinction is made between *molto* and *tanto* functioning as intensifiers or otherwise. This decision was primarily practical, given the limited access to keywords-in-context in VoLIP. Still, this way the distribution better mirrors unanalyzed spoken input, with *tanto* likely slightly overestimated due to its wide range of functions in contemporary Italian (§ 3.3).

Table 3. Frequency of *molto* and *tanto* by POS in the VoLIP corpus (last access: 24.09.2024)

Distribution of <i>molto</i> and <i>tanto</i> by POS in the VoLIP corpus				
	ADJ	ADV	PRON	Total
<i>molto</i>	254 (23.1%)	826 (75.1%)	20 (1.8%)	1100 (100%)
<i>tanto</i>	330 (50.8%)	242 (37.2%)	78 (12%)	650 (100%)

Across all formal and informal spoken registers of the VoLIP corpus, *molto* (1,100 occ.) is used highly significantly more often than *tanto* (650 occ.), as revealed by a two-tailed chi-squared test for goodness of fit ($\chi^2=115.71$, $df=1$, $p<0.001^{***}$)¹⁵. This aligns with findings from the LIP corpus (Mazzaggio & Stateva, 2023: 123), where *molto* (5,322 occ.) highly significantly exceeds *tanto* (2,165 occ.; $\chi^2=1331.2$, $df=1$, $p<0.001^{***}$). Furthermore, it is consistent with the significant predominance of *molto* (3,891 occ.) over *tanto* (3,148 occ.) I observed across all spoken registers in the KIParla corpus ($\chi^2=78.427$, $df=1$, $p<0.001^{***}$; last access: 24.09.2024). However, these trends contrast with the IiT data, where *tanto* significantly outnumbers *molto*, both in the entire GörliPark corpus (§ 5.1.2) and across individual participants (§ 5.2.1).

Despite frequency differences, the distribution by POS is remarkably similar across datasets. Like in GörliPark corpus, *molto* mainly works as an ADV (stRes=15.68), while *tanto* usually appears as an ADJ or PRON (stRes=11.86 and 8.95, respectively) in the

¹⁵ Unlike the chi-squared test for independence (§ 5.2.1), the chi-squared test for goodness of fit is used to determine whether or not the differences in the frequencies of two or more variants of a single categorical variable are determined by random variation.

VoLIP corpus. These associations are highly significant for a chi-squared test of independence, though with a moderate effect size ($\chi^2=265.39$, $df=2$, $p<0.001^{***}$; Cramer's $V=0.389$). An analogous distribution by POS is found in the LIP corpus (Mazzaggio & Stateva, 2023: 123), where *molto* is mostly used as an ADV (4,272 occ.) and *tanto* as an ADJ (1,190 occ.).

Interestingly, the frequency gap between *molto* and *tanto* (316 vs. 244 total occ.) narrows – though still statistically significant ($\chi^2=9.2571$, $df=1$, $p<0.01^{**}$) – when considering only informal registers of the VoLIP, i.e., face-to-face and telephone conversations (Table 4). In contrast, the distribution by POS remains constant and highly significant (chi-squared test of independence: $\chi^2=98.382$, $df=2$, $p<0.001^{***}$; Cramer's $V=0.419$ [moderate effect size]). As in the GörliPark corpus, *molto* is significantly overrepresented as an ADV (stRes=9.84), while *tanto*, despite its lower overall frequencies, proportionally occurs more often as an ADJ or PRON (stRes=7.31 and 5.53) and is underused as an ADV (stRes=-9.84).

Table 4. Frequency of *molto* and *tanto* by POS in the informal registers of the VoLIP corpus (last access: 24.09.2024)

Distribution of <i>molto</i> and <i>tanto</i> by POS in informal registers of the VoLIP corpus				
	ADJ	ADV	PRON	Total
<i>molto</i>	33 (10.4%)	276 (87.3%)	7 (2.2%)	316 (100%)
<i>tanto</i>	88 (36.1%)	120 (49.2%)	36 (14.8%)	244 (100%)

Reverse patterns are even more evident in the present-day KIPasti subcorpus, which only includes the informal spoken registers of the KIParla corpus (Mauri *et al.*, 2019). Similar to the GörliPark corpus, and unlike the whole KIParla corpus, *tanto* (912 occ.) exceeds *molto* (638 occ.) in this subsample, and this prevalence is highly statistically significant ($\chi^2=48.436$, $df=1$, $p<0.001^{***}$; last access: 24.09.2024). Consistent with this, *tanto* is reported to be the unique form used in a children's speech corpus and the most frequent one in the informal registers of the LIP corpus only (*tanto*: 122 vs. *molto*: 40 occ.; Cardinaletti & Giusti, 2010: 80)¹⁶. Likewise, *tanto* also surpasses *molto* in *Fremdarbeiteritalienisch*, possibly due to its higher frequency in colloquial speech, as observed by Berruto (1991: 351).

In summary, comparisons with spoken Italian corpora suggest that the higher frequency of *tanto* compared to *molto* in the GörliPark corpus likely reflects the type of linguistic input participants were mainly exposed to in Italy, namely informal, colloquial speech (see also the self-reports in § 2.2)¹⁷. Specifically, the usage patterns of *molto* and *tanto* can be interpreted as traces at the linguistic level of the largely unsupervised, yet effective, acquisition of IiT in naturalistic settings. Indeed, these patterns accurately reflect the informal input received by the interviewees in Italy, in terms of both quantitative imbalance of *tanto* vs. *molto* and their distribution across parts of speech. In this sense, the distribution of these variants indirectly echoes the participants' biographical-migratory experiences. This interpretation holds even if other factors, such as the salience of *tanto*

¹⁶ Unfortunately, I could not replicate these results because the corpora are not accessible online.

¹⁷ This holds although the GörliPark data collection methods, based on sociolinguistic interviews, more closely resembles the contexts where the formal registers of the reference corpora were gathered.

in the input, may also contribute to its overuse in IiT (see the discussion on *troppo* in § 5.3).

5.3. *Troppo*

5.3.1. *Troppo to express high intensity*

In the GörliPark corpus, only one participant uses *troppo* with its Standard Italian meaning of ‘too much/many’ (2 occ.): see G25: *è difficile difficile – troppo* ‘[it] is difficult difficult – too much’ and G25: *pressione è troppo da lui perché tre giorni tu stai con la barca* ‘pressure is too much from [=for] him because three days you stay with the boat’. As expected, *troppo* in these examples co-occurs with negatively connoted items and/or precedes purposive clauses (Napoli, 2015).

In the remaining 15 out of 17 occurrences (88%), *troppo* acts as a high-intensity BOOSTER, meaning ‘very/much/many’, often used as an ADV (9 occ.), but sometimes also as an ADJ or PRON (4 and 2 occ.). As discussed in § 3.4, this overextension of *troppo* to express high intensity rather than excess is not entirely new in IiT, while two main meanings and usage contexts can be distinguished.

First, three interviewees (G24, G25, G16) use *troppo* with the value of [MOLTO¹] in diaphasically marked or emotionally charged contexts only (9 occ.). This employment is also common in youth and colloquial Italian varieties, with which participants may have come into contact in the peninsula. See, for instance:

- (7) G16: tuo paese mi piace troppo
I like your country too much [=much]
(Guinea; 60 m. ITA (Sicily, Lazio, Sardinia, Campania); 3 m. GER; languages: 7)

Second, *troppo* is broadly used as a high-intensity BOOSTER in all contexts, not necessarily in marked ones, by three participants, i.e. G09, G11, and G13 (6 occ.), as well as in at least two unrecorded conversations. Notably, G09 and G11 never use *molto* or *tanto* during our conversations (see Figure 3 in §5.2.1), relying exclusively on *troppo* as their sole high-intensity marker. Examples of *troppo* in this sense, here labeled as [MOLTO²], are given in (8) and (9):

- (8) INT: [che] altre lingue [sai]?
[what] other languages [do you know]?
G13: si eh: (pausa) troppo (pausa) troppo lingua io lingua
Mandinka [...] anche wolof - fulda (pausa) tanto
yes eh (pause) too much [=many] (pause) too much [=many] languages
I [speak] Mandinka language [...] also Wolof – Fulda (pause) many
(Gambia; 24 m. ITA (Tuscany); 1 m. GER; languages: 5)
- (9) INT: lo usi l’italiano a Berlino?
do you use Italian in Berlin?
G11: (pausa) berlino si (da) troppo l’italiano de stare qua
(pause) Berlin yes [I] (give) [=use] too much [=much] Italian from [when
I] stay here
(Senegal; 28 m. ITA (Piedmont); 20 m. GER; languages: 8)

As mentioned in § 3.4, this overextension of *troppo* is similarly found in other independently developed contact varieties based on Italian and other languages. Still, I characterize this use as innovative, since it is not present in either the formal or informal input participants were exposed to in Italy.

Furthermore, although the influence of other known languages cannot be entirely dismissed, overextensions of *troppo* as in (8) and (9) are not limited to speakers who speak French, such as G11. Rather, they also appear in interviews with participants without French proficiency, like G09 and G13, and independently of their regions of residence in Italy (see Table 1 in § 5.1.1)¹⁸. Thus, French contact or exposure to specific regional Italian varieties alone cannot explain the use of *troppo* meaning [MOLTO²] in the GörliPark corpus. Instead, as will be discussed in § 5.3.2, this usage may have developed autonomously, partially driven by the salience of this intensifier/quantifier and, therefore, reflecting broader language acquisition or contact processes.

5.3.2. *Properties of troppo in context*

The overextension of *troppo* with the non-target, innovative meaning of [MOLTO²] can be better understood by examining its properties in larger interactional segments, as in (10):

- (10)
- | | |
|---|--|
| 1 | INT: voi due sapete l'italiano - non lo parlate mai l'italiano?
you both know Italian - do you never speak Italian? |
| 2 | G09: °no° (pausa)
no (pause) |
| 3 | G11: no - lui non è parla italiano (pausa)
no - he is doesn't speak Italian (pause) |
| 4 | INT: un poco (pausa)
a little (pause) |
| 5 | G09: <<German> ja> io parlare poco <<English> no(t)> (0.472) troppo
<<German> yes> I to speak a little <<English> not> (0.472)
<u>too much [=much]</u> |
- (G09: Gambia; 9 m. ITA (Lazio, Lombardy); 36 m. GER; languages: 4)

In (10), the interviewer (INT) asks two participants if they ever speak Italian with each other, since both know this code. They respond negatively, with G11 also questioning G09's Italian proficiency (line 3). After an accommodating move from INT (line 4), G09 replies that he speaks a little Italian, but not 'too much' [=much] (lines 5).

A key aspect in (10) is the prominence (or salience) of *troppo* at the discourse-pragmatic level. G09 uses this ADV with a re-elaborative, mitigating function to negotiate alignment with what the other two interlocutors have explicitly or implicitly stated in previous speech turns (also Sobrero, 1993). Specifically, G09 mediates G11's negative assessment of his language skills in line 3 with INT's more accommodating stance in line 4. Similarly, in ex. (8) and (9) in §5.3.1, *troppo* serves analogous re-elaborative functions. It appears in

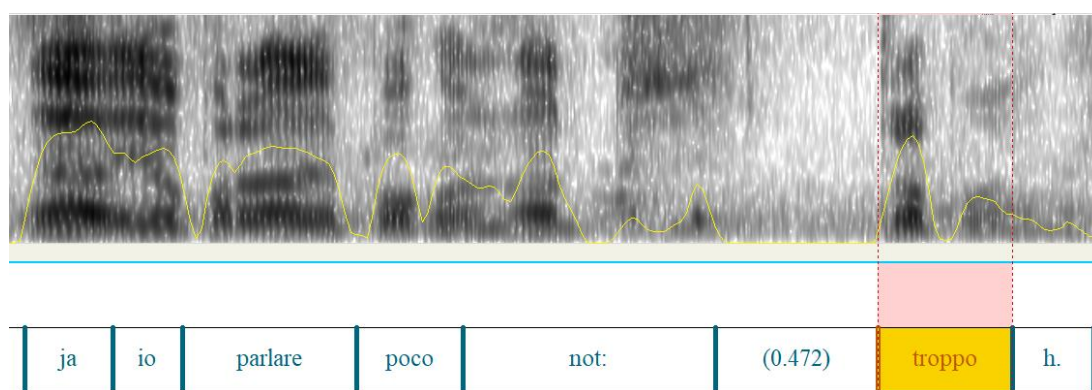
¹⁸ Neither G09, G11, nor G13 speaks Spanish, but all three are proficient in English.

responses to INT's questions where participants are discursively renegotiating – in particular reinforcing – statements about their language skills and use.

In addition to its discourse-pragmatic salience, *troppo* is also morphosyntactically and phonetically prominent and, therefore, possibly highly recognizable in the input. On the one hand, it is a free disyllabic morpheme that often occurs as an invariable ADV (e.g., 118 out of 140 occ., i.e., 84% in the VoLIP corpus; last access: 24.09.2024). On the other hand, it features an initial consonantal cluster /tr/ – consisting of a voiceless dental plosive and a voiced alveolar trill – followed by a geminate voiceless bilabial plosive /p:/.

Finally, *troppo* often also stands out at the prosodic level, as seen in the spectrogram in Figure 6, which represents the utterance containing *troppo* in ex. (10), lines 5.

Figure 6. *Spectrogram of G09's utterance containing troppo (ex. 10, lines 5)*



As illustrated by Figure 6, in ex. (10), *troppo* is preceded by a strategic pause (0.472 seconds), which enhances its perceptual salience. Furthermore, as shown by the yellow line in Figure 6 – representing the utterance's intensity contour – *troppo* displays a peak intensity (73.93 decibels) that exceeds the average intensity (66.63 dB) of the surrounding utterance, measured from *ja* to *troppo* (see Calamai, 2015: 93-103 on pauses and intensity as potential indicators of emphasis in Italian). Similar patterns of inter-pausal use and increased intensity also characterize other instances of *troppo* in the GörliPark corpus, whether used with the meanings of [MOLTO²], [MOLTO¹], or in its target-like sense of 'too much/many'. However, since the interviews were conducted outdoors using an open microphone, the intensity measurements should be interpreted with caution, as they may have been affected by environmental noise and the speakers' positioning.

5.3.3. *The salience of troppo*

In Table 5, the salience of the Italian intensifier/quantifier *troppo* is rated as high (+), middle (+/-), or low (-) across different linguistic levels. The criteria are based on Davydova (2022: 140–141), who evaluates the prominence of variants of various linguistic variables in English to predict their successful acquisition and distribution in adult L2 learners' interlanguages.

Table 5. *Salience of troppo at different linguistic levels (criteria adapted from Darydova, 2022)*

Linguistic levels	Salience of <i>troppo</i>	Features of <i>troppo</i>
phonetic/phonological	+	initial consonantal cluster /tr/ followed by geminate /p:/
prosodic	+	often preceded by strategic pauses
morphosyntactic	+/-	autonomous disyllabic morpheme, often used as an invariable ADV in the input
semantic	+/-	intensifier with at least two meanings for one form: standard (=excess) vs. age-specific/colloquial (=booster)
discourse-pragmatic	+	often used in interactionally prominent contexts, e.g., introducing contrasts or emotional content
Explicit meta-discourse and novelty	+/-	hallmark of Italian youth varieties since the 1990s

As summarized in Table 5, *troppo* is highly salient (+) at the discourse-pragmatic, prosodic and phonetic/phonological levels in Italian. By contrast, its salience is intermediate (+/-) morphosyntactically and semantically, due to the lack of a unique form-meaning correspondence: the ADV/ADJ/PRON *troppo* is both a marker of excess in Standard Italian and a high-intensity BOOSTER in youth/colloquial varieties. This morphosyntactic variability and semantic ambiguity may challenge Italian L2 learners, especially in unsupervised settings. Finally, while *troppo* was once a distinctive and metalinguistically criticized feature of 1990s youth slangs (Banfi, 1992) – functioning as a style ‘marker’ in Labov’s (1984) terms – it has since become less marked in contemporary Italian (salience: +/-). However, this latter level is probably less relevant to the present study, given the informal acquisition contexts of LiT in Italy and, therefore, the participants’ limited exposure to standard language norms.

6. CONCLUSIONS

The GörliPark corpus comprises 23 biographical interviews with LiT speakers from sub-Saharan West Africa who work as street vendors in a park in Berlin, Germany. LiT practices show distinctive traits shaped by LiT speakers’ highly superdiverse repertoires, itinerant biographies, and the extremely precarious contexts of acquisition and (re)use of LiT. This paper focused on one specific linguistic feature: the morphological/lexical means used to express intensification in the collected interviews.

Returning to the research questions in § 1, this study found that, despite high interspeaker variation, participants tend to favor certain types of intensifiers/quantifiers (§ 5.1). Specifically, AMPLIFIERS – especially ADVs/ADJs/PRONs of degree or quantity, like *molto*, *tanto*, *troppo*, and *tutto* – are preferred over EMPHASIZERS including modal, speech-act, and focusing scalar ADVs, such as (*per*) *davvero/veramente* ‘really/very’ and *proprio* ‘really/evenly’. Syntactic reduplications, though common in Italian and highly productive in languages like Mandinka and Atlantic creoles spoken by the participants (Holm, 1988), are also rare in my corpus. These findings partially align with preliminary results of Spina *et al.* (2023) on written Italian interlanguages, mainly acquired in

supervised school settings by L1 German-speakers in South Tyrol. In the latter, focusing ADVs and MAXIMIZERS, realized as ADVs, are also seldom used, while syntactic reduplications are entirely avoided.

In contrast, the tendency in the GörliPark corpus to overuse *tanto* instead of *molto* (§ 5.2) differs from Spina *et al.* (2023)'s written corpus, where *molto* is the dominant form at least for ADJ intensification. The predominance of *tanto* over *molto* in my data also does not match with reference corpora of spoken Italian, although it reflects their typical specialization per POS and the POS of the modified elements. Rather, it more closely – though not entirely – mirrors patterns in informal spoken registers only. Other sociolinguistic factors, such as the length of stay in Italy or Germany and other known languages, particularly French (see research question two in § 1), do not appear to be decisive in explaining the distributional patterns observed in my corpus. Further research is, however, needed to explore the extent and nature of their influence more thoroughly.

Beyond identifying quantitative differences in the distribution of intensifiers between IiT and Italian as TL, a qualitative analysis reveals the occasional emergence of innovative traits, namely, the use of *troppo* with the meaning [MOLTO²], which is absent from the input (§ 5.3). A similar use of *troppo* has independently developed in contact varieties intertwined with Italian or other languages in highly multilingual settings (Berruto, 1991). In the GörliPark corpus, this new meaning emerges in interviews with three speakers who lived in Italy for shorter periods (between nine and 30 months) and speak Italian learner varieties oscillating between the basic and post-basic stages, independently of their Italian regions of residence or other languages known. This contrasts with the three interviewees who use *troppo* to mean [MOLTO¹], which is common in youth/colloquial Italian varieties across the peninsula. The latter lived in Italy for longer time spans (5, 9, and 11 years) and mainly speak post-basic Italian interlanguages (Lupica Spagnolo, *in press*^b for further details).

Besides the duration of exposure to Italian, I suggest that the occasional overextension of *troppo* in IiT may stem from its salience at various linguistic levels (§ 5.3.3). Claiming that the intensifier *troppo* is overextended due to its use in emphatic contexts may seem circular. Nevertheless, this analysis demonstrates that its prominence extends beyond its semantic role as an intensifier to include pragmatic, phonetic, and prosodic dimensions. This combination of features makes *troppo* a strong candidate for overextension. In particular, following Davydova (2022), more salient linguistic variants are more likely to be acquired early by adult L2 learners. Similarly, my data suggest that more salient variants tend to be used more often (*tanto*) and may even develop new meanings (*troppo*) in informally acquired IiT practices. In some interlanguages, this can lead to a reorganization of intensification strategies, where *molto* is often replaced by the more salient variant *troppo*, especially when used as an ADV, while *tanto*, whose variation is below consciousness level in present-day Italian, specializes to work as an ADJ (see also Berruto, 1991). However, given the low occurrence rates, more data are needed to confirm these hypotheses.

Overall, the results highlight the importance of the received input and acquisition contexts (already noted by Schuchardt, 1909) and, thus, the role of participants' biographical-migratory experiences in shaping their interlanguages (see the third research question in § 1). Moreover, they point to the creativity of IiT practices and speakers, particularly after onward migration in new alloglot environments. Beyond the distribution of intensifiers, these dynamics are also evident in other refunctionalized traits in IiT. I refer to these traits as innovative because they are absent from the input, though they may accelerate tendencies already present in non-standard Italian varieties or partially overlap with features found in other informally acquired learner, contact or heritage varieties (Giacalone Ramat, 2003; Berruto, 1991; Di Salvo & Moreno, 2017 for an overview).

Among these traits are generalizations of present infinitives instead of other verb forms. These generalizations are likely due to LiT speakers' exposure primarily to informal spoken input, which was often reduced, if not deliberately simplified, in foreigner talk in Italy. However, in the collected interviews, participants exploit this fossilized trait in innovative ways, for example, by alternating present infinitives with other verb forms to structure information flow, particularly in narratives (Lupica Spagnolo, 2023). Another example is the use of non-canonical negative constructions as standard negation, as in *non mai parla bene l'italiano* '[I] not never [=don't] speak well Italian' (Lupica Spagnolo, in press^b). The emergence of these latter constructions is possibly rooted in similar underlying mechanisms as is the overextension of *troppo* analyzed in this paper. Both involve extending meanings and usage contexts of items that are salient in the input at different levels, as well as typically appear in ambiguous contexts in colloquial Italian (and therefore are more prone to reanalysis). Analogous processes may also explain the overuse of temporal ADVs and subject PRONs to analytically express tense, aspect, or person and number in LiT, which warrants further analysis.

Crucially, these features may be seen as embodying a dual temporality: they reflect the past – anchored in the speakers' biographical experiences – while simultaneously projecting into the future, as they are actively reorganized through speaker agency to navigate and communicate effectively within new (socio)linguistic ecologies abroad. They invite us to view LiT as a continuum of multilingual practices that are fluid and highly variable, but nevertheless marked by emerging shared features worthy of further investigation. This is particularly significant given that the language biographies of LiT speakers and other language learners on the move are not a marginal phenomenon. Rather, they are increasingly gaining relevance in our globalized and superdiverse societies. Understanding these patterns of language acquisition and biographical trajectories is therefore crucial to define language education policies that do not reproduce one-nation-one-language ideologies and instead foster mobile speakers' (trans)language resources. From a theoretical standpoint, their study is also essential to better comprehend the interrelations between language-internal, contact-driven, acquisitional /communicative, and sociolinguistic factors in shaping the emergence of common patterns of innovative linguistic features, despite considerable individual variation.

ACKNOWLEDGEMENTS

I am grateful to the participants of the GörliPark corpus for sharing their experiences with me. I also thank the organizers and attendees of the conference “Quo vadis, italiano 2024?” at the University of Graz, as well as Annette Gerstenberg, Jan Fliessbach, and Luigi Andriani for their valuable feedback on an earlier version of this paper.

REFERENCES

- Anonymous (1830), *Dictionnaire de la langue franque ou petit mauresque*, Typographie de Feissat, Marseille.
- Anscombe J.-C., Tamba I. (2013), “Autour du concept d'intensification”, in *Langue Française*, 177, 1, pp. 3-8.
- Athanasiadou A. (2007), “On the subjectivity of intensifiers”, in *Language Sciences*, 29, pp. 554-565.

- Banfi E. (1992), “Conoscenza e uso di lessico giovanile a Milano e a Trento”, in Banfi E., Sobrero A. (eds.), *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta*, Laterza, Bari, pp. 99-148.
- Banti G. (1990), “Sviluppo del sistema verbale nell’italiano parlato dai somali a Mogadiscio”, in Bernini G., Giacalone Ramat A. (eds.), *La temporalità nell’acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano, pp. 147-162.
- Beltrama A. (2016), *Bridging the Gap: Intensifiers between Semantic and Social Meaning*, PhD thesis, University of Chicago.
- Berruto G. (1991), “Fremdarbeiteritalienisch: fenomeni di pidginizzazione dell’italiano nella Svizzera tedesca”, in *Rivista di Linguistica*, 3, pp. 333-367.
- Bickerton D. (1991), *Roots of language*, Language Science Press, Berlin.
- Blommaert J., Dong J. (2010), “Language and Movement in Space”, in Coupland N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, Wiley, Chichester, pp. 366-385.
- Calamai S. (2015), *Introduzione alla sociofonetica*, Carocci, Roma.
- Cardinaletti A., Giusti G. (2011), “The Acquisition of Adjectival Ordering in Italian”, in Anderssen M. et al. (eds.), *Variation in the Input*, Springer, Dordrecht, pp. 65-93.
- Cimaglia R. (2010), “Intensificatori”, in Simone R. (dir), *Enciclopedia dell’Italiano*, Treccani, Roma, pp. 666-667:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/intensificatori_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/intensificatori_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- D’Agostino M. (2021), *Noi che siamo passati dalla Libia*, il Mulino, Bologna.
- Davydova J. (2022), “Salience”, in Geeslin K. (Ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Sociolinguistics*, Routledge, New York.
- De Santis C. (2011), “Reduplicazione espressiva”, in Simone R. (dir), *Enciclopedia dell’Italiano*, Treccani, Roma, pp. 1224-1225:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/reduplicazione-espressiva_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/reduplicazione-espressiva_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Di Salvo M., Moreno P. (Eds.) (2017), *Italian Communities Abroad: Multilingualism and Migration*, Cambridge Scholars Publ., Newcastle.
- Dressler W., Merlini Barbaresi L. (1994), *Morphopragmatics: Diminutives and Intensifiers in Italian, German, and Other Languages*, Gruyter, Berlin.
- Fiorentini I., Sansò A. (2017), “Intensifiers between grammar and pragmatics”, in Napoli M., Ravetto M. (eds.), *Exploring intensification*, Benjamins, Amsterdam, pp. 173-192.
- Geeslin K. (ed.) (2022), *The Routledge handbook of second language acquisition and sociolinguistics*, Routledge, New York.
- Giacalone Ramat A. (ed.) (2003), *Verso l’italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Grandi N. (2017), “Intensification processes in Italian”, in Napoli M., Ravetto M. (eds.), *Exploring intensification*, Benjamins, Amsterdam, pp. 55-77.
- Grevisse M. (2009), *Grammaire française*, De Boeck, Louvain.
- Goglia F. (2023), “La Onward Migration Di Nuovi Italiani in Inghilterra: Ristrutturazione Di Repertori Linguistici Complessi E Mantenimento Linguistico”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 65-81:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20376>.
- Habte-Maryam M. (1976), “Italian”, in Bender L. et al. (eds.), *Language in Ethiopia*, Oxford University Press, Oxford, pp. 170-180.
- Holm J. (1988), *Pidgins and creoles*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ito R., Tagliamonte S. (2003), “Well weird, right dodgy, very strange, really cool: Layering and recycling in English intensifiers”, in *Language in Society*, 32, pp. 257-279.
- Labov W. (1984), “Intensity”, in Schiffrrin D. (ed.), *Meaning, Form and Use in Context*, Georgetown University Press, Washington, D.C., pp. 43-70.

- Laycock D. (1974), *Materials in New Guinea Pidgin*, Department of Linguistics Research School of Pacific Studies - The Australian National University, Canberra.
- Levshina N. (2015), *How to do Linguistics with R*, Benjamins, Amsterdam.
- Lorenz G. (2013), “Overstatement in advanced learners’ writing: stylistic aspects of adjective intensification”, in Granger S. (ed.), *Learner English on computer*, Routledge, London.
- Louw H. (2005), “Really too very much: adverbial intensifiers in Black South African English”, in *Proceedings from the Corpus Linguistics Conference Series*, 1.
- Lupica Spagnolo M. (2023), “Italian in Transit: Attempting a definition based on the distribution and functions of generalized present infinitives”, in *Italian Journal of Linguistics*, 35, pp. 159-184.
- Lupica Spagnolo M. (in press^a), “Italian in Transit: Superdiverse repertoires and code-switching in Italian-based multilingual practices in a Berlin park”, in Di Salvo M, Gorla E. (eds.), *Italo-Romance Heritage Languages: multiple approaches*, Benjamins, Amsterdam, [pp. 1-54].
- Lupica Spagnolo M. (in press^b), “La negazione di frase in Italiano in Transito: tra fossilizzazione e innovazione”, in Dessì Schmid S. et al. (eds.), *Tempo e Spazio: Forme, Testi, Storia*. Atti del XVI Congresso SILFI 2022, Narr, Tübingen, [pp. 1-18].
- Mauri C., Ballarè S., Gorla E., Cerruti M., Suriano F. (2019), “KIParla corpus: a new resource for spoken Italian”, in Bernardi R., Navigli R., Semeraro G. (eds.), *Proceedings of the 6th Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it*: <https://ceur-ws.org/Vol-2481/paper45.pdf>.
- Mazzaggio G., Stateva P. (2023), “Two ‘many’-Words in Italian? On Molto-Tanto and Cross-linguistic Differences in Quantification”, in *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali*, 9, pp. 117-134.
- Meyer D., Zeileis A., Hornik K., Friendly M. (2023), *vcd: Visualizing Categorical Data*. R package version 1.4-12: <https://CRAN.R-project.org/package=vcd>.
- Mocciaro E. (2020), *The development of L2 Italian morphosyntax in adult learners with limited literacy*, Palermo University Press, Palermo.
- Napoli M. (2015), “The syntax of excess: on the Italian (*essere*) troppo per construction”, in *Archivio Glottologico Italiano*, 1, pp. 51-84.
- Napoli M., Ravetto M. (Eds.) (2017), *Exploring intensification: Synchronic, diachronic and cross-linguistic perspectives*, Benjamins, Amsterdam.
- Pato E. (2023), “Sobre la combinación de demasiado con otros cuantificadores evaluativos en español actual”, in *Études romanes de Brno*, 1, pp. 369-381.
- Peace Corps The Gambia (1995) (ed.), *Mandinka English dictionary*, W. E. C. International, Banjul.
- Quirk R., Greenbaum S., Leech G. (1985), *A comprehensive grammar of the English language*, Longman, Essex.
- Rainer F. (1983), *Intensivierung im Italienischen*, Institut für Romanistik, Salzburg.
- Schuchardt H. (1909), “Die Lingua franca”, in *Zeitschrift Für Romanische Philologie*, 33, pp. 441-461.
- Sobrero A. (ed.) (1993), *Introduzione all’italiano contemporaneo*, Laterza, Bari-Roma.
- Spina S. (2023), *‘Questo è veramente figo!’: Come gli adolescenti L2 aumentano il volume dei loro enunciati*, Eurac, Bolzano.
- TRECCANI (2022), *Vocabolario on line*, Roma: https://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Vocabolario_on_line/.
- Voghera M. et al. (2014), “VoLIP: a searchable Italian spoken corpus”, in Veselovská L, Janebová M. (eds.): *Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium*, Palacký University, Olomouc, pp. 628-640.

Wickham H. *et al.* (2019), “Welcome to the tidyverse”, in *Journal of Open Source Software*, 4, 43, 1686: <https://joss.theoj.org/papers/10.21105/joss.01686>.

APPENDIX

Transcription conventions

– , (pause)	Micro-pause, longer pause
: , :: , :::	Prolongation of the preceding sound
f- false	False starts
CAPITALS, °quiet°	Louder or quieter speech
~	Merged segments
<<German> >	Segment in other languages than Italian
[...], [added information]	Omissions or information added to transcriptions or translations to facilitate understanding
no(n), x	Unintelligible sound(s)
<u>tanto</u>	Analyzed segment(s)
INT, GXX	Interviewer’s and participant’s initials

DARE SPAZIO A CHI PARLA: L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA IN UN PERCORSO DI DIDATTICA LABORATORIALE PER GIOVANI MIGRANTI NEOARRIVATI

Cecilia Bartoli, Clelia Farina, Giulia Pizzolato¹

1. NUOVI STUDENTI, NUOVI STRUMENTI PER UNA GLOTTODIDATTICA “MOBILE”

Il movimento di individui tra spazi geografici e sociali ridisegna le nostre comunità, arricchendo e trasformando le dinamiche socioculturali che le attraversano. Tale processo è particolarmente evidente con l'ingresso dei giovani migranti neoarrivati² (GMN) nelle aule scolastiche d'Italia. Questo profilo di parlanti-apprendenti, con repertori e modelli di acquisizione linguistica in costante espansione, pone nuove sfide metodologiche alla comunità degli insegnanti e dei ricercatori in ambito glottodidattico. La definizione di *linguaging* – inteso come processo di negoziazione dialogica del significato e dei “modi di parlare”³ – nelle classi plurilingui rende, infatti, urgente un ripensamento teorico-metodologico che superi i paradigmi monolingui e riconosca il plurilinguismo non come semplice accumulo o sovrapposizione di codici, ma come espressione di competenze sociolinguistiche in progressiva espansione e in costante ridefinizione, la cui valorizzazione si rivela determinante anche per i percorsi di apprendimento dell'italiano. In questa prospettiva riflettere sull'uso di alcuni strumenti consolidati nelle pratiche glottodidattiche del panorama internazionale può costituire un passo necessario per rispondere alle esigenze formative dei GMN⁴. L'autobiografia linguistica (AL), in particolare, si rivela uno strumento versatile e polivalente per l'analisi delle intersezioni tra aspetti linguistici e traiettorie migratorie ancora non del tutto esplorate nel Nord globale. La sua applicazione in contesti glottodidattici consente, infatti, di riconoscere e rendere visibile la complessità di esperienze e risorse che i GMN mettono in campo dentro e fuori dalla classe, superando le dicotomie tradizionali tra “lingua madre” e “lingua seconda”, tra “parlante nativo” e “non-nativo”. Un approccio di questo tipo può contribuire allo sviluppo di un modello più dinamico e olistico, in grado di introdurre nuove categorie interpretative e strumenti analitici utili per descrivere e interagire con una realtà (socio)linguistica in continua trasformazione.

2. IL VALORE SOCIALE E POLITICO DELLE LINGUE NELL'ESPERIENZA MIGRATORIA GIOVANILE

Il presente contributo si colloca all'interno del percorso del PRIN 2022 “Giovani nuovi migranti, spazi multilingui e italiano lingua non materna tra apprendimento spontaneo e

¹ Università degli Studi di Palermo. La redazione dei §§ 1, 2, 8 è da attribuirsi a Clelia Farina, quella dei §§ 3, 4, 7 Cecilia Bartoli e quella dei §§ 5, 6, 9, 10 a Giulia Pizzolato.

² Per non appesantire la lettura, utilizzeremo la flessione maschile per indicare entrambi i generi, fatto che non intende in nessun modo oscurare la presenza e il ruolo delle donne.

³ Cfr. Becker (1991) e Stewart (1996).

⁴ Giovani migranti neoarrivati.

guidato”⁵, sviluppato in collaborazione tra le Università degli Studi di Palermo e di Udine, situate in due città che emergono come rilevanti nodi di frontiera lungo le rotte migratorie non documentate del Mediterraneo centrale e dei Balcani. Il progetto, tra i suoi obiettivi principali, si propone di tracciare nuovi percorsi e modelli di integrazione linguistica, sociale e politica, esplorando le pratiche di interazione plurilingue di un segmento minoritario ma in espansione nello spazio fisico e sociale dell’Italia contemporanea: i giovani migranti neoarrivati plurilingui. Le migrazioni non documentate giovanili si impongono nel panorama italiano come un fenomeno di indubbia complessità, in cui le dinamiche socio-economiche si intrecciano con questioni politiche e linguistiche. Focalizzando la nostra attenzione proprio su quest’ultimo fattore, è facile notare che le lingue rivestono un’importanza cruciale nei processi di mobilità transnazionale e nelle successive fasi di insediamento nel paese di arrivo, poiché rappresentano non soltanto degli strumenti di comunicazione e sopravvivenza, ma anche degli indicatori di appartenenza o estraneità, quindi dei simboli di potere (Bourdieu, 1990).

L’esperienza migratoria inoltre, esercita un impatto trasformativo profondo su chi si sposta, sia a livello individuale, sia collettivo. Tra le conseguenze più rilevanti di questo processo rientra l’apprendimento informale di nuove lingue, che avviene spesso in condizioni e contesti coattivi. È evidente, infatti, che il movimento migratorio non documentato, caratterizzato dall’attraversamento di territori eterogenei, induce i soggetti migranti a interagire in maniera costante con una pluralità di attori sociali e di contesti sociolinguistici. Questo movimento, allo stesso tempo coattivo e generativo, sollecita continue acquisizioni, negoziazioni e rielaborazioni del repertorio linguistico, contribuendo a una ristrutturazione dinamica delle identità individuali e collettive, nonché delle competenze comunicative. Si tratta di processi che possono produrre esiti inediti e innovativi, proprio perché emergono in contesti segnati da un’interazione in cui l’“altro” è soggetto sia a controllo sia a pratiche di autoaffermazione. Già Hall (1992) ha ampiamente esplorato i processi generativi delle identità diasporiche, sottolineando come esse prendano forma attraverso il contatto e l’interazione tra comunità di individui differenti e distribuite su vari livelli sociali. Tali identità sono caratterizzate da una continua negoziazione tra appartenenze sociali diverse (Baumann, 2000), che coinvolgono tutti gli spazi fisici coinvolti nel percorso migratorio: tanto quelli di partenza, quanto quelli di attraversamento e di arrivo. Queste identità in costante evoluzione riflettono la complessità dell’esperienza migratoria e le molteplici influenze dei contesti transnazionali attraversati dai GMN. Più nello specifico, si parla di “repertorio di identità” che, parallelamente al repertorio di lingue, si sviluppa, si arricchisce e si diversifica attraverso la partecipazione a diversi contesti sociolinguistici. In questi contesti, i molteplici “modi di parlare” e le pratiche sociali e linguistiche giocano un ruolo centrale nella *performance* e nella costruzione dei differenti aspetti identitari (Ciliberti, 2007).

La funzione identitaria della lingua è quindi concepita come una costruzione sociale e discorsiva, che si manifesta nel discorso, si struttura e ristrutturata attraverso le dinamiche di interazione linguistica, che mettono in relazione lingua, interlocutori e contesto (De Fina, Georgakopoulou, 2011). Questo aspetto riveste particolare importanza, come avremo modo di osservare, nell’interazione orale. In questo breve quadro appena delineato si inserisce il materiale raccolto nell’ambito del laboratorio “Sulle ali delle tue lingue”. Questo percorso didattico-laboratoriale può offrire diversi spunti, utili a mettere a fuoco la natura dinamica e dialogica dei costrutti identitari che si sviluppano nel contesto migratorio da noi preso in riferimento. Ci proponiamo dunque di leggere queste

⁵ Progetto Prin 2022 prot. 2022ffpsby “Young new migrants, multilingual spaces and italian non native language between spontaneous and guided learning”, cup: b53d23014590006 finanziato dall’Unione Europea – nexgeneration eu.

costruzioni come intrecci di trame e “narrative”⁶, costruite e negoziate in maniera discorsiva e collettiva, a partire da posizioni di potere differenti. Attraverso questa lente diviene possibile scorgere la forza trasformativa del linguaggio e dei suoi usi, capaci di mettere in discussione assetti consolidati e di aprire nuove prospettive di espressione e riconoscimento.

3. SULLE ALI DELLE TUE LINGUE

Il progetto “Sulle ali delle tue lingue” è un laboratorio linguistico dedicato a minori stranieri non accompagnati (MSNA) e GMN, si svolge nel periodo estivo nella scuola di italiano per stranieri dell’università di Palermo (Itastra)⁷ ed è rivolto a persone arrivate da poco in Italia e ancora non inserite in percorsi strutturati di formazione. La finalità educativa fondante è di costruire, attraverso una metodologia laboratoriale, un contesto multilingue che faciliti l’emersione del plurilinguismo di ciascuno consentendo un avvicinamento all’italiano graduale, non di tipo normativo, ma fluido e comunicativo, orientato al mantenimento delle attitudini dei parlanti plurilingui. Il lavoro è finalizzato alla costruzione e all’organizzazione di un ambiente cooperativo multilingue basato sull’attivazione dei processi di mediazione (linguistica, culturale, sociale e pedagogica). Lo spazio laboratoriale non è inteso solo come luogo di acquisizione delle competenze e valutazione delle stesse, ma piuttosto come uno spazio di sperimentazione che consenta agli studenti di unire l’apprendimento linguistico all’uso. Si alternano attività di tipo espressivo-narrativo, basate sull’utilizzo o la composizione di immagini come stimolo per la narrazione (Bartoli, Lotano, 2024), compiti di tipo cooperativo attraverso l’uso di materiali operativi e uscite in città. L’aula perde il suo assetto frontale per configurarsi di volta in volta, a seconda delle proposte e delle necessità pedagogiche, spostando gli arredi. Si dà spazio alla dimensione ludica, all’animazione corporea, valorizzando la dimensione gestuale, le voci, le interazioni e il contatto.

La sperimentazione a cui ci si riferisce (2023) è stata coordinata da Cecilia Bartoli⁸, condotta in collaborazione con Giulia Pizzolato e Clelia Farina, coadiuvate da un insegnante/dottorando di origine senegalese, Aliou Ba, e da 3 tirocinanti dell’Università di Palermo. L’équipe eterogenea (e trasversale nell’età) è senz’altro un valore aggiunto nella costruzione di un assetto laboratoriale che diversifica le proposte e spesso vede il gruppo classe suddiviso in piccoli gruppi di lavoro, nonché per l’arricchimento del contesto multilingue. La sperimentazione ha avuto carattere intensivo e frequenza quotidiana, per la durata di 30 ore e ha coinvolto un gruppo di ragazzi (13 maschi e 8 femmine) di un’età compresa tra i 15 e i 23 anni, tutti residenti in strutture di accoglienza. Nella Tabella 1 i dati specifici delle lingue, degli anni di scolarizzazione e delle provenienze:

⁶ Cfr. il concetto di *narrative as talk-in-interaction*, così come approfondito da De Fina e Georgakopoulou (2007), il quale, rispetto ai modelli tradizionali e “lineari” di narrazione (Labov, Waletzky, 1967), evidenzia la natura situata, contestuale e interattiva del racconto. Secondo questa prospettiva, le narrazioni sono co-costruite dai partecipanti nel corso dell’interazione conversazionale, configurando e ri-configurando il discorso sulla base delle sollecitazioni discorsive fornite dal contesto e dalle molteplici dinamiche interlocutorie.

⁷ Per un approfondimento si veda: “La scuola di lingua italiana per stranieri (Itastra)”, in *Italiano LinguaDue* (14, 1, 2022): <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18484/16276>.

⁸ Campo per ricerca di dottorato Mi.Di.Gi : “Plurilinguismo, multimodalità e narrazione nei contesti di apprendimento con persone dal background migratorio” Università di Palermo.

Tabella 1.

Genere	Età	Provenienza	Lingue conosciute ⁹	Anni di scolarizzazione
M	17	BANGLADESH	bengalese	3 anni
M	17	TUNISIA	arabo	5 anni
M	18	EGITTO	arabo	9 anni
M	18	COSTA D'AVORIO	malinkè, francese	4 anni
M	23	MALI	bambara, francese	9 anni
M	16	GAMBIA	mandinka, inglese	9 anni 2 anni (scuola coranica)
M	17	GUINEA	fula, bambara, francese	3 anni 5 anni (scuola coranica)
F	15	NIGERIA	igbo, pidgin nigeriano, inglese	non ricorda
F	17	CAMERUN	francese, inglese, bambara	8 anni
F	16	NIGERIA	Igbo, pidgin nigeriano, inglese fluente	12 anni
F	18	TUNISIA	arabo standard, arabo tunisino, francese	8 anni
F	17	GUINEA	malinkè, soussu koninkè, francese	8 anni
M	18	GAMBIA	mandinka, wolof, inglese, francese	1 anno (scuola coranica)
M	18	MALI	francese, bambara, foula	Non ricorda
F	17	CAMERUN	francese, inglese	9 anni
F	16	COSTA D'AVORIO	francese, senoufo	9 anni
F	17	NIGERIA	igbo, pidgin nigeriano, inglese	9 anni
M	17	MALI	bambara, francese	2 anni (scuola coranica)
M	17	COSTA D'AVORIO	malenki, francese	4 anni
M	17	PAKISTAN	urdu, inglese	6 anni
M	17	PAKISTAN	urdu, inglese	9 anni

⁹ Definizioni fornite dagli studenti.

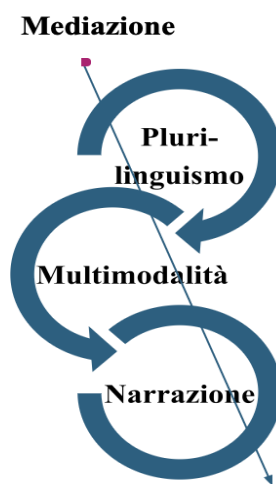
Nei paragrafi a seguire cercheremo di descrivere la struttura del lavoro complessivo in riferimento alla dimensione biografica-linguistica.

4. LA COSTRUZIONE DI UN LABORATORIO ESPRESSIVO/NARRATIVO IN CONTESTO MULTILINGUE: DIMENSIONI METODOLOGICHE

La sperimentazione in oggetto attinge alla metodologia dell'associazione Asinitas¹⁰, la quale ha costruito un approccio multimodale e narrativo, e dal 2005 organizza contesti di apprendimento con persone dal background migratorio utilizzando diversi strumenti e pratiche mutate dalla pedagogia attiva, partendo dall'assunto che «la didattica laboratoriale [...] è un setting in grado di organizzare la complessità riferendosi a paradigmi di tipo non lineare» (Bartoli, Lotano, 2024: 6). Inoltre, negli ultimi anni, la proposta pedagogica di Asinitas si è confrontata con le riflessioni e le proposte della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo. Da questa collaborazione e confronto è nata la necessità sempre più rilevante di sensibilizzare i percorsi didattici alla valorizzazione delle competenze plurilingui delle persone migranti e della loro capacità di costruire spazi multilingui che facilitano i processi di mediazione e traduzione in classe. È questa sinergia, in linea con le finalità del progetto PRIN, che ha dato vita al laboratorio “Sulle Ali delle tue lingue”. L'intero percorso poggia su alcune dimensioni di metodo necessarie e interagenti:

1. la dimensione mediata e mediazionale del plurilinguismo;
2. la multimodalità;
3. la narrazione.

Figura 1.



Non è nello scopo di questo articolo dettagliare ciascuna di queste dimensioni, ci limiteremo a evidenziare come concorrono nel tracciare i percorsi nei quali gli studenti possono tessere la loro partecipazione espressivo-narrativa in classe.

Come strumento didattico-pedagogico l'AL può essere proposta in varie forme e in più di un momento, con l'obiettivo di stimolare lo studente a cercare nel proprio vissuto

¹⁰ APS Asinitas, attiva dal 2005 a Roma impegnata nella formazione, la cura e la costruzione di comunità interculturali con persone dal background migratorio (www.asinitas.org).

parole, storie, ma anche canzoni, modi di dire che sono entrati in lui attraverso le lingue d'origine e d'infanzia o in quelle apprese successivamente nella formazione o negli incontri della vita e che possono essere raccontati in un gruppo. L'AL dunque può essere il tessuto di attività narrative diversificate, condotte lungo il filo delle lingue e riportate al presente nei racconti. Ci avviciniamo all'idea di repertorio linguistico proposta da Busch (2012: 521) che lo definisce come: «un'ampia gamma di voci, discorsi e codici, uno spazio eteroglossico e contingente di potenzialità che include immaginazione e desiderio e al quale i parlanti fanno ricorso in situazioni specifiche» (trad. dell'autrice). Secondo Busch (2015; 2021) i repertori possono essere concepiti come se occupassero una posizione intermedia e di mediazione tra le interazioni situate nel tempo e nello spazio, i discorsi (a volte in competizione) sull'appropriatezza linguistica e l'esperienza del linguaggio vissuta emotivamente e fisicamente dai soggetti.

La stessa Bush (2012) sottolinea la dimensione temporale nella costruzione del repertorio linguistico che, in quanto memoria, porta nel corpo le sue tracce. Queste possono essere innescate dalle percezioni correnti – rievocate sotto forma di ricordi piacevoli o angoscianti; una memoria che è tessuta anche del futuro, perché contiene le idee, i desideri e le immaginazioni legate anche al linguaggio, come ad esempio il desiderio di identificazione con l'altro (idealizzato) come una forma di desiderio di acquisizione linguistica (Kristeva, 1980).

Per questa ragione i corpi, le dimensioni emotive e l'intersoggettività devono assumere centralità nell'organizzazione di un contesto multilingue che aspira a stimolare e valorizzare le pratiche narrative plurilingui degli studenti.

Per ciò che riguarda il plurilinguismo, troviamo necessario che in classe gli si restituisca la sua dimensione di *naturalezza*, poiché è l'esperienza vissuta, oggi e in passato, da una parte assai rilevante dell'umanità che in modo produttivo o ricettivo utilizza ricchi repertori semiotici e creatività comunicativa per affrontare al meglio le interazioni condotte quotidianamente, faccia a faccia e attraverso la mediazione della tecnologia. Molte strade conducono oggi a guardare all'interno del complesso mondo dei diversi multilinguismi. Fra queste la ricerca sul campo in aree a grande tasso di multilinguismo (Lüpke, 2023), le riflessioni sulle forme di apprendimento e uso contemporaneo delle lingue (Canagarajah, 2013), le indagini su alcune esperienze che allargano fortemente lo spazio di potenzialità dei singoli parlanti: fra queste il viaggio migratorio. Data la composizione del gruppo dei partecipanti al laboratorio è forse utile ricordare come «L'esperienza del viaggio, delle interazioni singole o di gruppo, delle reti transnazionali che aiutano e supportano il suo svolgimento, reti fatte in primo luogo da giovani con i quali si condivide solo una piccola parte del repertorio, aumenta sicuramente il grado di familiarità con modalità di acquisizione di nuove abilità linguistiche sulla base di input molto limitati. Si accrescono enormemente le già importanti capacità di gestire e costruire la comunicazione in assenza di lingue comuni e, specie all'arrivo, con nuovi strumenti costituiti dai media digitali» (D'Agostino, 2022: 330).

Da queste e altre suggestioni traggono oggi linfa vitale esperienze di pratiche di didattica del plurilinguismo che vadano oltre l'emersione delle lingue materne, ma guardino alle modalità di costruzione di interazioni e di comunità linguistiche intrinsecamente plurilingui all'interno delle quali sono largamente presenti atteggiamenti di apertura a risultati ibridi e negoziati nelle interazioni. La classe quindi si configura come una *zona di contatto* nella quale sono ammesse strategie creative per interagire con gli altri e rappresentare le proprie voci (Canagarajah, 2013: 2).

A tutto questo contribuisce la composizione e l'attitudine dell'equipe educativa. Non solo perché si configura come un'equipe poliglotta che può (in questo fortunato caso) andare incontro agli studenti usando inglese, francese, arabo e, a volte anche wolof e fula

grazie ad Aliou Ba, ma perché il contesto del laboratorio si regge su un'attitudine costante alla mediazione (linguistica, culturale, pedagogica). La facilitazione dell'interazione, lo stimolare e sostenere processi di mediazione/traduzione, il porsi *tra e con* è un *saper fare* continuo e costante del conduttore, che si trasmette in modo circolare dall'equipe agli studenti e viceversa e guarda al plurilinguismo stesso come inestricabilmente legato alla mediazione, considerando la sua *natura* stessa appunto come mediata, mediazionale e trasformativa (Piccardo, 2022).

Nel laboratorio narrativo-espressivo la conduzione è tesa ad organizzare spazi per l'espressione e l'ascolto, tempi e materiali che alternino lavoro individuale, confronto e cooperazione per produzioni collettive, guidate o non guidate. La mediazione è l'enzima di un dispositivo organizzativo che regola gli scambi in senso interattivo e partecipativo. È un aspetto concreto della vita di gruppo offerto alla sua attenzione, perché si mobiliti l'interesse cognitivo e affettivo facilitando la comunicazione. Mette in gioco gli individui e muove le identificazioni in funzione di un compito, distribuisce la reattività e l'energia oltre un rapporto frontale verso l'interesse e l'azione per le cose e le persone. Il docente è un co-costruttore di significati e promotore della riflessione circolare sull'esperienza.

I parlanti possono collegare l'apprendimento con l'uso nelle loro interazioni e aggiungere strategie di negoziazione sviluppando la loro disposizione alla cooperazione.

Il laboratorio espressivo-narrativo esprime quello che Piccardo (2022) ha definito il cambiamento di paradigma implicito nella prospettiva plurilingue, basato su:

- la competenza plurilingue e pluriculturale;
- la mediazione;
- l'idea della lingua come attività;
- l'idea dello studente/utente come attore sociale.

Figura 2



Gli individui che imparano le lingue in modo esperienziale tendono a rispondere alle *affordance*¹¹ (linguistiche, culturali, cognitive, emotive) all'interno delle attività che percepiscono come rilevanti per il loro processo di apprendimento. Lo fanno esercitando la loro azione: gli studenti di solito non ignorano o cancellano le differenze e le ambiguità linguistiche e concettuali, ma piuttosto le affrontano per aumentare la loro consapevolezza e il loro processo di apprendimento. Si tratta dunque di creare un contesto ricco di *affordance*, intese come opportunità di azione (Gibson, 1986) attraverso proposte in cui la multimodalità assume rilevanza.

La multimodalità è dimensione centrale nel laboratorio nei suoi due aspetti, come equivalente di multimedialità, cioè l'uso di altre risorse semiotiche presenti nel contesto (Bezemer, Kress, 2016; Verdiani, 2020), o come attenzione agli aspetti co-verbali della comunicazione, che, come suggerito da Fontana e Mignosi (2023), includono sia il corpo, sia lo spazio, che la voce con le sue caratteristiche prosodiche.

Entrambi gli aspetti assumono rilevanza: l'attenzione al corpo, allo spazio, alle voci, alle prossemiche è necessaria per la facilitazione delle interazioni e la costruzione della dimensione intersoggettiva. Viene consapevolmente attivata attraverso l'animazione corporea e la dimensione ludica legate alle proposte di apprendimento che possono essere modulate attraverso una pluralità di linguaggi espressivi, incluso quello corporeo.

La dimensione multimodale, intesa invece come pluralità di risorse semiotiche, è un ausilio importante quando c'è poca lingua in comune e si vogliono supportare i processi di mediazione e narrazione. Molti ricercatori ormai da tempo hanno cominciato ad utilizzare le immagini come rappresentazione del repertorio linguistico e ausilio alla narrazione. La mole di studi più importante riguarda l'utilizzo del ritratto linguistico la cui maggiore sperimentazione si deve al gruppo di ricerca *Spracherleben* (Esperienza vissuta del linguaggio) dell'Istituto di Linguistica dell'Università di Vienna (Busch, 2006) ormai ampiamente diffusa in diversi contesti. Nel laboratorio espressivo-narrativo l'uso e la creazione dell'immagine accompagna ogni proposta narrativa. L'immagine può essere un modo efficace per fornirci nuove intuizioni su credenze, *paesaggi emotivi* ed esperienze vissute del sé multilingue (Kalaja, Melo-Pfeifer, 2019) seguendo l'appello di David Block (2014) ad avventurarsi oltre il linguistico mentre esploriamo la gamma di modi o modalità semiotiche per lasciar esprimere le speranze, le visioni, le passioni e le identità degli studenti. Tutti possono produrre immagini, soprattutto se non è richiesto un determinato standard estetico e se vengono messi a disposizioni materiali facili da utilizzare e nessuno ne risulta svantaggiato.

L'immagine può chiarire ciò che risulta difficile articolare a parole, stimola l'utilizzo di diverse strategie per costruire la narrazione e creare significato, può essere il *campo* dei processi di mediazione. Mentre la modalità verbale favorisce la continuità diacronica e la coerenza sincronica del racconto, nella modalità visiva possono rimanere irrisolte anche contraddizioni, fratture, sovrapposizioni e ambizioni (Bartoli, Lotano, 2024). Inoltre, l'autonomia e la creatività associate alla produzione di immagini sviluppano l'*empowerment* degli studenti rispetto alle loro abilità comunicative.

Plurilinguismo e multimodalità, dunque, si configurano come i due aspetti necessari per la costruzione della dimensione narrativa e intersoggettiva, necessaria ad ogni partecipante per intraprendere il proprio percorso all'interno del laboratorio narrativo-espressivo in un contesto multilingue.

¹¹ Il termine *affordance* è stato coniato nel 1977 dallo psicologo James J. Gibson, uno dei fondatori della psicologia percettiva che ha definito il concetto come le azioni che sono possibili all'interno di un ambiente e nel contesto delle capacità di un attore. Queste "possibilità di azione" esistono indipendentemente dal fatto che l'attore se ne renda conto o meno.

5. PLURILINGUISMO IN CHE SENSO?

Nei paragrafi precedenti abbiamo visto in che modo il plurilinguismo, sotto forma di *pratica plurilingue circolare*, costituisca una metodologia glottodidattica, alla base di “Sulle ali delle tue lingue”. Un *approccio didattico plurilingue circolare* richiede infatti l’implicazione di tutti i partecipanti – studenti, insegnanti, tirocinanti – e delle risorse linguistiche ed espressive del gruppo. Quando parliamo di plurilinguismo, quindi, non intendiamo solo quello di coloro che sono lì per imparare – l’italiano, in questo caso – ma anche di chi, tradizionalmente, si posiziona come detentore e portatore di un sapere – la lingua target, ma anche l’intera programmazione del corso – ed è deputato a trasmetterlo. La portata di questa semplice, ma fondante, premessa teorica e metodologica si riversa su tre piani: didattico, relazionale e del potere, con conseguenze non irrilevanti sulla gestione della classe, sugli esiti dell’azione didattica e della ricerca sociolinguistica. È infatti necessario prendere in conto la complessità dell’esperienza linguistica dei soggetti coinvolti – sotto forma di pratiche linguistiche e di discorsi epilinguistici (Authiers-Revus, 2007) – e così l’eterogeneità degli stili di apprendimento di cui sono portatori. In termini didattici si tratta di legittimare e valorizzare i *languageing* degli studenti, attraverso la creazione di un ambiente didattico flessibile, adattabile e “mobile”. È di primaria importanza, infatti, la presa in conto dei contesti sociolinguistici di provenienza e della loro eterogeneità. Al contempo l’insegnante deve essere disponibile a “perdere il controllo” dei processi di interazione spontanea che hanno luogo in classe, e cioè ad accettare di non avere piena comprensione di ciò che si dice, contezza dei “modi di parlare” utilizzati e del fatto che le interazioni siano “appropriate” alla lezione¹². Chi è chiamato a coordinare le attività di classe deve saper rinunciare all’*auctoritas* che è tradizionalmente alla base del ruolo dell’insegnante, e così al potere che ne è corollario. È dunque necessaria una messa in discussione dell’asimmetria – quella tra docente e apprendente¹³, tra parlante “nativo”, “esperto” (della lingua target), e “non-parlante”¹⁴ – caratteristica dei corsi di italiano come lingua seconda.

Una riflessione di questo tipo chiama in causa la tradizione linguistica e sociolinguistica europea, e così quella scolastica italiana: la seconda, come suggerisce Bourdieu (1970), è dispositivo delle prime. All’interno dell’universo complesso, eterogeneo e mobile del linguaggio, dei modi di interagire e di rapportarsi degli individui alle possibilità espressive, la linguistica ha tradizionalmente svolto un lavoro di *découpage*, alla ricerca di sistemi

¹² Ciò non significa tuttavia rinunciare agli obiettivi didattici del corso.

¹³ Scrivono Darwin e Norton (2023: 29): «We recognize that the relationship between language teachers and learners is unequal, and that teachers hold the power to shape these practices in diverse ways. Teachers bring to the classroom not only their personal histories and knowledge, but also their own worldviews and assumptions (Darvin, 2015), which may or may not align with those of learners.».

¹⁴ Quelle di “parlante” e “non-parlante”, di “parlante nativo” e “non-nativo” – così come molte altre, come “lingua materna”, “lingua seconda”, “interlingua”, ecc. – sono categorizzazioni che la sociolinguistica, e in generale la linguistica europea e nordamericana, hanno prodotto e utilizzano nella definizione degli individui dal punto di vista delle competenze linguistiche. Come sostengono i promotori di un approccio critico a questi temi, tali definizioni sono portatrici di concezioni e regimi culturalmente determinati. Per un approfondimento rimandiamo alle interessanti riflessioni di Flores e Rosa in merito alla cosiddetta *raciolinguistic perspective* (Rosa, Flores, 2015; 2017; Rosa, 2010; 2018). Si vedano altresì alle successive rielaborazioni di Alim (2023); Alim *et al.* (2020); Blommaert (2005; 2010); Canut (2021b); Heller, McElhinny (2017); Makoni (2012); Makoni *et al.* (2002); Severo, Makoni (2020); Urcioli (2020) e, in ambito glottodidattico, Darwin (2005); Darwin, Norton (2023); Garcia (2017); Norton (2013); Norton, De Costa (2018): sono spunti critici che contribuiscono efficacemente a una riflessione sulla necessità di decostruire categorie che sono state adottate come neutre, mentre invece sono esito di una visione culturalmente determinata sugli individui e sui gruppi sociali, e così sulle lingue e le pratiche linguistiche, prospettiva che poggia su ideologie neocoloniali, espressione di un potere bianco, capitalista e patriarcale (Alim, 2023).

discreti e codificati al servizio, anche, delle necessità politiche, identitarie degli stati¹⁵ e dei gruppi sociali¹⁶. Solo ciò che è “Lingua” – varietà standardizzata, normata e riconosciuta come “legittima” (Bourdieu, 1982) – può dunque assurgere a espressione dell’unità politica, di una cosiddetta “identità nazionale”, e così “culturale”, facendosi strumento di inclusione o esclusione sociale. La scuola si è tradizionalmente messa al servizio di questa concezione del linguaggio, dispositivo di riproduzione simbolica delle forme di dominazione delle lingue, tra i *linguaging* dei parlanti (Bourdieu, Passeron, 1970). Svolge una funzione fondamentale in questo senso poiché, attraverso i meccanismi di legittimazione, di definizione e di insegnamento della “buona norma linguistica”¹⁷, moralizza il rapporto con “la Lingua”, interiorizzando e riproducendo le ideologie linguistiche che ne sono fondamento. Il sistema scolastico italiano – come in molti altri paesi europei – ha tradizionalmente messo l’accento su un’educazione linguistica finalizzata alla trasmissione di una monolingua – soprattutto scritta – e delle norme che la definiscono, a discapito delle cosiddette “varietà non-standard” – siano esse denominate “dialetti”, o attraverso la complessa gamma delle “varietà dell’italiano” – e dell’eterogeneità dei *linguaging* che abitano la realtà linguistica. Le classi di “italiano per stranieri” – o più appropriatamente di “italiano per immigrati” – non fanno eccezione in questo senso: l’italiano diventa per coloro che provengono da altri paesi – “in via di sviluppo” – strumento per l’inclusione sociale, economica, lavorativa, e quindi per “l’integrazione”, e i *linguaging* di cui sono portatori si fanno invisibili, sintomo del loro divario culturale, economico e sociale. Attraverso i rapporti tra le diverse “varietà linguistiche” – la legittimazione di alcune e il silenziamento di altre – si rappresentano così sistemi di dominazione neocoloniale (*neocolonial ideological linguistic regime* [Canut, 2021a]), che si riproducono a scuola per il tramite dell’educazione linguistica. Se un approccio critico al linguaggio e al rapporto tra i *linguaging* costituisce a nostro avviso uno spunto interessante – perché permette alla ricerca linguistica di riflettere sul suo portato politico – consideriamo ancora più rilevante qui il suo contributo alla riflessione glottodidattica. Una concezione del linguaggio e dei *linguaging* il più possibile flessibile, capace di tenere conto della varietà dei contesti sociolinguistici di provenienza, dei percorsi individuali e delle soggettività, della complessità dei processi migratori e delle pratiche linguistiche degli individui (D’Agostino, 2020), appare molto più proficua per la presa in esame e la valorizzazione delle risorse linguistiche dei protagonisti della nostra ricerca e per l’individuazione delle strategie glottodidattiche più adatte. Una prospettiva di questo tipo conduce a riflettere sull’AL, sul suo uso in ambito glottodidattico e sul suo statuto di “dato sociolinguistico”.

¹⁵ Blommaert (2009) suggerisce di interpretare questa ideologia – che si materializza nelle politiche e nelle tecnologie dell’educazione linguistica – come un paradosso che deriva dalla globalizzazione del capitale: mentre quest’ultima riduce progressivamente il potere e lo spazio d’azione degli Stati nazionali sul piano economico, essi incrementano la loro autorità politica su scala nazionale, attraverso la solidificazione e l’espansione delle loro infrastrutture.

¹⁶ Canut definisce *ordre-de-la-langue* il sistema di categorizzazione, essenzializzazione e gerarchizzazione dei *linguaging* all’interno dei repertori, sistema che caratterizza, appunto, la linguistica europea e nordamericana: «Ce que j’appelle l’ordre de la langue, soit la réduction du langage à des catégories figées nommées ‘langues’ et érigées comme seules entités légitimes par les linguistes afin d’être ensuite instrumentalisées par les entrepreneurs culturels, n’est en rien nature» (Canut, 2021b: 17).

¹⁷ Trasformando il significato del linguaggio «from language practices [speaking is doing things with words] to a-language-as-a-cultural-object-of-learn» (Canut, 2021a: 23).

6. L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA È UN DATO SOCIOLINGUISTICO?

All'interno del PRIN l'AL costituisce uno dei dispositivi di ricerca e di sperimentazione glottodidattica. L'AL – sotto forma di *Sprachbiographien* – ha come obiettivo quello di mettere in relazione il plurilinguismo dei soggetti con il loro percorso migratorio e biografico e, nelle attività di classe, di legittimare e valorizzare le pratiche plurilingui degli studenti. È necessaria quindi una preliminare riflessione epistemologica e metodologica su che cosa intendiamo per “dato linguistico” e in che modo l'AL possa legittimamente essere considerata tale, senza incappare in facili semplificazioni. Come suggerisce Pavlenko (2007) infatti, le narrazioni autobiografiche occupano uno spazio privilegiato nell'ambito della linguistica applicata, poiché permettono di mettere in relazione diversi piani di realtà: soggettivo (*subject reality*: come il soggetto vive gli eventi che narra), di vita (*life reality*: come si sono verificati i fatti) e del testo (*text reality*: in che modo gli eventi vengono raccontati) (ivi: 165). Quanto il ricercatore raccoglie nelle sue inchieste di campo quindi non è utile solo per conoscere il soggetto da un punto di vista linguistico e biografico, ma altresì per scoprire in che modo vive le esperienze, anche sul piano sociolinguistico. Ciò è particolarmente interessante all'interno dei corsi di lingua seconda. In questo specifico contesto infatti, l'AL permette di indagare anche i processi di apprendimento linguistico da un punto di vista emotivo e psicologico, utili in ambito glottodidattico. Pavlenko tuttavia mette in guardia sui rischi di un uso, *tout court*, dell'AL in ambito sociolinguistico, proponendo alla riflessione alcuni aspetti critici che possono presentarsi sia in fase di ricerca che di analisi. L'AL non può dirsi “dato” in quanto tale – pena il rischio di tradursi in una lista di osservazioni, categorie e fattori da parte del ricercatore, che poco apportano alla conoscenza sociolinguistica – deve essere invece situata in un *framework* teorico, analizzata nel contesto conversazionale in cui ha luogo e messa in relazione con le traiettorie migratorie e biografiche (ivi: 167). Deve altresì essere considerata all'interno di un universo discorsivo con cui instaura relazioni intertestuali (*intertextuality* [Fairclough, 2003]). Per tutte queste ragioni, all'interno del PRIN abbiamo scelto di raccogliere le interviste degli studenti sul finire di “Sulle ali delle tue lingue”, dopo un percorso intensivo di reciproca conoscenza, e di attività laboratoriali. Abbiamo cercato di proporre l'intervista come una possibilità e non una tappa obbligata, nei *languageing* che i soggetti preferivano e in uno spazio-tempo diverso dal corso. Abbiamo tentato di darle una forma il più possibile flessibile, capace di adattarsi alle attitudini e alle traiettorie narrative scelte dagli intervistati. Si è così creata, sia programmaticamente che spontaneamente, una stretta connessione tra le esperienze vissute all'interno del laboratorio e le interviste, sul piano linguistico, dei contenuti e intersoggettivo. Per quanto riguarda quest'ultima dimensione, è necessario considerare chi sono i soggetti coinvolti. Si tratta infatti di studenti molto giovani, da poco arrivati in Italia, che provengono da rotte migratorie difficili, costellate spesso da esperienze di violenza e detenzione forzata; anche per queste ragioni, hanno in molti casi presentato formale domanda di protezione internazionale. È facile immaginare che l'AL risenta di vissuti di questo tipo, ed è quindi più che mai fondamentale creare un rapporto di fiducia e di prossimità tra soggetto e ricercatore, e che quest'ultimo rifletta sulla sua postura durante le interviste. Come suggerisce Pavlenko (2008), è importante tenere in considerazione il fatto che i soggetti sono richiedenti asilo, a cui viene ripetutamente chiesto di rispondere a domande sul loro vissuto traumatico, biografico e migratorio, anche per l'ottenimento della protezione internazionale. Questo fatto non influisce solo sul portato emotivo del processo narrativo, ma anche sulle forme che il racconto assume, codificandosi in un genere testuale.

La seconda funzione delle AL – strumento per la legittimazione e la valorizzazione delle pratiche linguistiche plurilingui degli studenti in aula – situa la narrazione

autobiografica al di fuori del momento elicitativo dell'intervista, e la "sposta" in classe – intesa sia come luogo (l'aula), sia come evento (il laboratorio), che come tempo (quello della "lezione"). L'AL va quindi riconsiderata nelle sue forme: non è solo un momento narrativo determinato – nel nostro caso un'intervista semistrutturata – ma si dispiega in diverse situazioni interazionali, inerenti alle attività del laboratorio. Quanto proponiamo è quindi una concezione *diffusa* dell'AL, capace di mettere in relazione l'attività didattica, le interazioni "intorno" al corso e l'intervista. L'AL, in fase di analisi, viene così "ricostruita" attraverso i diversi momenti di interazione dei soggetti coinvolti, tenendo in considerazione uno spettro più ampio di elementi linguistici ed espressivi, caratterizzati da maggiore o minore spontaneità. Insieme alle interviste, abbiamo infatti considerato le pratiche linguistiche degli studenti – rappresentazione delle risorse linguistiche che hanno utilizzato nelle interazioni all'interno del laboratorio, ma anche dei posizionamenti assunti attraverso e rispetto ai propri *language* – i discorsi epilinguistici e le riflessioni metalinguistiche.

La scelta di prendere in considerazione anche le pratiche linguistiche e i posizionamenti dei soggetti rispetto ai "modi di parlare" risponde a una concezione multidimensionale delle AL: il profilo linguistico di un individuo non corrisponde soltanto alla rappresentazione che egli fa di sé in un momento determinato – l'intervista – ma a un insieme eterogeneo di autorappresentazioni attraverso ciò che dice, come lo dice, a chi e perché (cosa fa nel dirlo). La presa in esame delle pratiche linguistiche che hanno avuto luogo nel laboratorio, inoltre, ha permesso interpretazioni più complesse delle interviste, anche per l'evidente interdipendenza tra i due contesti. Come nel caso dell'intervista, infatti, le pratiche linguistiche sono considerate nella loro dimensione interazionale.

Sono stati presi in esame diversi tipi di interazione; infatti, se consideriamo l'aula non come un ambiente chiuso, ma come uno spazio-tempo continuo tra dentro e fuori la classe e "la lezione", si moltiplicano i tipi di scambi che vi hanno luogo: durante la lezione oppure al di fuori (prima, dopo, nelle pause), inerenti, estranee o collaterali alle attività didattiche, e quindi strutturate o meno, dentro o all'esterno della stanza dove ha luogo il laboratorio. Le interazioni poi possono includere o meno l'insegnante, essere in plenaria o in piccoli gruppi, tra la docente e un solo studente, e così via. La molteplicità e l'eterogeneità degli scambi interazionali è rilevante nella prospettiva di ricerca che proponiamo, poiché stratifica i punti di vista sulle AL, sulle pratiche plurilingui e sui posizionamenti dei soggetti coinvolti.

La complessità dei fattori in gioco considerati, l'interdipendenza tra intervista, attività laboratoriale e processo di apprendimento, hanno dato esito a interviste molto diversificate, all'emersione di aspetti metadiscorsivi che hanno contribuito a una riflessione sull'utilità dell'AL in ambito sociolinguistico e glottodidattico, e sugli apporti di questo tipo di racconto autobiografico a seconda dei contesti e delle soggettività coinvolte.

7. IO PRENDE MANDINKA IO ITALIANO NON FA IO

Ci sembra utile fare seguire a queste note generali e metodologiche l'analisi di un'interazione a più voci e a più lingue. Essa fa parte di una attività condotta intorno alla parola *attraversare*. Una parola con un ampio campo semantico che può riferirsi a spostamenti nel tempo e nello spazio, ma anche a un'esperienza: la persona stessa può

essere *attraversata* da qualcosa. Attraversare è senz'altro una parola *generatrice di discorso*¹⁸.

Dopo aver giocato con questa parola, organizzando un piccolo gioco in cui si attraversa fisicamente lo spazio così che la parola viene al contempo *detta e agita*, la classe si confronta sui suoi significati attraverso un brainstorming, discutendo sulle possibili traduzioni e sui significati e cominciando a elencare *tutte le cose che si possono attraversare*.

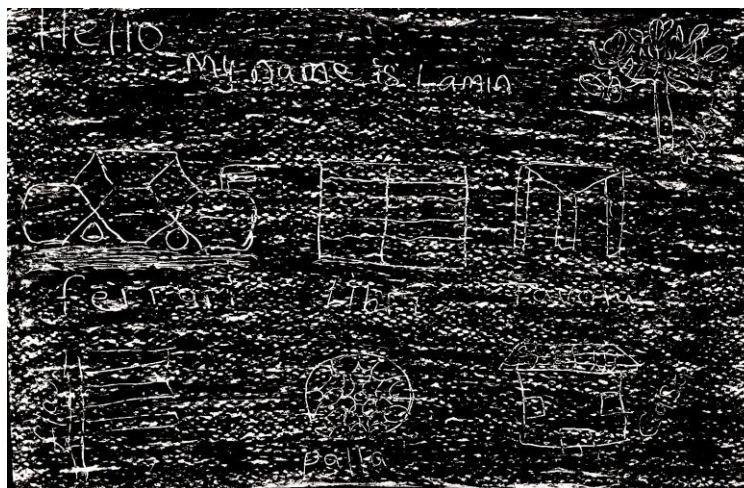
Ognuno di loro si è poi disposto a lavorare sull'elaborazione di un'immagine che rappresentasse: "qualcosa che ho attraversato" utilizzando una semplice tecnica con pastelli a cera. La classe si è poi disposta in cerchio per l'ascolto del racconto di ciascuno. I racconti sono stati di natura molto diversa: da piccole narrazioni di malattia a ricordi più o meno felici di infanzia, viaggi in famiglia, traguardi ottenuti, il viaggio migratorio stesso, fino al racconto doloroso della detenzione in Libia di YCU ragazzo diciassettenne della Costa d'Avorio che al termine della sua narrazione ci dice: "chaque fois que je parle de ça, je ne peux que pleurer" ['ogni volta che parlo di questo posso solo piangere'] e verrà poi invitato dalla conduttrice ad approfondire il suo racconto nello spazio dell'intervista riservato a ciascuno, proposta alla quale aderirà con profonda motivazione il giorno successivo.

Di seguito un estratto dal racconto di LMN ragazzo gambiano di 16 anni. La sua lingua principale è il mandinka, lingua principale anche nel suo villaggio. LMN è a conoscenza anche dell'inglese appreso nei suoi 8 anni di scolarizzazione, ma da lui poco praticato al paese¹⁹. Nelle sue interazioni spontanee si mostra estremamente plurilingue, spaziando dal mandinka, all'inglese, al pidgin, al pular, con qualche piccola incursione nel francese. Quando viene il suo turno nel cerchio dei racconti, non ha dubbio su quale sia la lingua con cui vuole cominciare:

Legenda: L (Gambia) mandinka, inglese; S (Gambia) mandinka inglese; LN(Camerun) inglese, francese, bambara, pidgin; M (Costa d'avorio) senofou, francese; C: conduttrice, italiano.

Lingue: **mandinka**, italiano, *inglese*

Figura 3.



¹⁸ Formulazione mutuata dalla pedagogia popolare di Paulo Freire, che nei percorsi di alfabetizzazione indagava le parole significative nella comunità dei suoi studenti per attivarne il confronto e i processi di *coscientizzazione*. Pur non utilizzando la stessa metodologia e pur riferendoci a una comunità estremamente transitoria, mutiamo l'importanza di mettere una parola che può essere evocativa per gli studenti al centro della loro riflessione, rielaborazione, scambio.

¹⁹ Informazioni apprese nell'intervista.

L: (indicando l'albero) **nying alka ming jeh teng ting/ n'nene ma jeh Palermo**

[questa cosa che vedete, non l'ho ancora vista a Palermo]²⁰

L: io prende mandinka io italiano non fa io

C: vai in mandinka vai in mandinka

S: **Ibafola ning Mandinka Kangola/ Ibafola domonding domondin**

[Devi dirlo in Mandinka, devi dirlo piano piano]

[...]

(L mostra qualcosa sul disegno che per lui è la sua casa, ma tutti ridono)

L: (rivolto a MWA) **ika mune jelle?** Perché ridi?

[perché ridi]

S: **Nfu nang nyingla!** (rivolto a L prende il disegno dalle sue mani ridendo)

[Dammi questo!]

S: *He say a casa/ he said this is home every time he wants he go out and every time he wants he come in*

[Lui dice a casa, lui ha detto questa è casa, usciva ogni volta e tornava quando voleva.]

L: (Riprende il disegno) **alka nying moto ming jeh teng, moto le nyingty**

[Questa macchina che vedete, questa è una macchina.]

L: *why he goes out?* (rivolta a SLMN)

[Perché usciva?]

S: (traduce per LMN) **ako muneya tinna ikata banta?**

[Ha detto perché uscivi fuori?]

L: (rispondendo direttamente a LNN) eeee...Madame/ *my girlfriend*

(Tutti ridono)

L: Ragazzi capito *for disco dance*.

[per disco dance]

C: *girlfriend*

L: (rivolta a L) *aaah your girlfriend you go follow your girlfriend*

[la tua ragazza, inseguivi la tua ragazza]

[tutti ridono]

L: *for disco dance hall for disco dance hall*

[Per discoteca per discoteca]

L: **alka moto ming jeh teng/ sometimes/ ning kata Partyla/ ninkato woto/ Chabo nka wole sunya/ Kotokei dobije aka chabo le sunya// Naya sunya moto nka push korda kono/ ninga korda bunda yelle/moto nka push fo aye ta fo nyato, nga chabo keh akono nga mala n'na yeta.**

[Questa macchina che vedete, qualche volta, se dobbiamo andare a una festa, c'è un nostro fratello che ruba le chiavi della macchina, poi spingiamo la macchina fuori dal compound la accendiamo e ce ne andiamo]

S: **womoto nyima letam?** (rivolto a LMN)

[di chi è la macchina]

L: **Motor na uncle le tam.**

[la macchina è di mio zio]

S: *When we are going out for a party/ we would take the keys of my uncle's car/ there is one brother who normally takes the key/ after the keys/ we would open the door and push the car outside/ then we would use the key to on the car and go to the party.*

[Quando uscivamo per una festa, prendevamo le chiavi della macchina di mio

²⁰ Si riferisce all'albero nel disegno.

zio, c'era un fratello che di solito prendeva le chiavi, dopo le chiavi aprivamo la portiera e spingevamo la macchina fuori, poi usavamo la chiave per accendere la macchina e andare alla festa]

L: nying yero, nee ka dung satewokono abe silo Kanneh/ nee ka finty satewokono abesilo kang// Nying yero kumma yata satey wokono le.

[Questo albero che vedete si trova nella strada prima di entrare nel villaggio e quando stai per lasciare il villaggio. Questo albero è importante per il villaggio]

S: *this tree is right there / you know/ every day you walk past this thing there.*

[questo albero si trova proprio lì sai, ogni giorno passi davanti a questa cosa lì].

Ci sembra importante rilevare per prima cosa che ognuno dei partecipanti all'interazione si muove all'interno del suo repertorio in funzione di scelte che opera costantemente, scelte molteplici sia per le diverse componenti del proprio repertorio, che per gli scopi comunicativi e le possibilità offerte dal contesto.

L sceglie il mandinka per il racconto di un allegro ricordo adolescenziale al suo villaggio, lo fa incoraggiato dalla conduttrice: entrambi sanno di poter contare sulla traduzione/ mediazione di S suo compagno gambiano seduto accanto a lui. S con un atteggiamento supportivo, oltre che tradurre, dà indicazioni ("devi dirlo in mandinka, devi dirlo piano piano") semplifica e fa domande di approfondimento per restituire al meglio il suo racconto al gruppo. L'immagine funge da supporto alla mediazione e se la passano da una mano all'altra. L si rivolge M (Costa d'Avorio) in mandinka, ma si auto-traduce in italiano sapendo di non avere con lei altre lingue in comune. Nonostante S traduca in mandinka la domanda di LN in inglese, L risponde a lei direttamente in inglese e si rivolge nelle interazioni con il gruppo cercando complicità con frasi mistilingui italiano-inglese ("capito ragazzi? For disco dance")

Il suo repertorio e le sue attitudini linguistiche sono meglio comprensibili in rapporto alle altre raccolte durante il percorso laboratoriale e nell'intervista, ma mostrano ugualmente in questa breve interazione la sua creativa capacità plurilingue mentre cerca il suo posizionamento all'interno del gruppo, in un contesto che supporta la sua possibilità di spaziare liberamente nel suo repertorio.

Il laboratorio, dunque, si configura come il *terzo spazio* della mediazione, un luogo situato tra le lingue, esperienzialmente vissuto, socialmente e culturalmente inflesso; un luogo pieno di ricordi di altre lingue, fantasie di altre identità. Uno spazio per le ansie linguistiche e le gioie comunicative, luogo di scommessa simbolica e potere soggettivo (Kramsch, 2006).

8. «JE PARLE ARABE EN LIBYE ET ENA MUSLIM»

All'interno della rotta del Mediterraneo centrale, che include Libia e Tunisia come principali paesi di attraversamento, segregazione e partenza, l'arabo si impone come lingua franca per migliaia di persone in transito, acquisendo un ruolo chiave non solo come mezzo di comunicazione, ma anche come simbolo di potere. Lian (2022), nel suo studio sul ruolo della lingua araba e delle sue varietà nella costruzione delle identità sociolinguistiche, sottolinea come, all'interno della comunità arabofona giovanile, l'uso dell'arabo sia regolato da dinamiche complesse di inclusione ed esclusione, tanto a livello individuale quanto collettivo. Allo stesso modo, per molti giovani subsahariani, spesso trattenuti all'interno delle carceri libiche e nei centri di detenzione tunisini, essere in grado di comunicare in arabo diventa essenziale per muoversi nello spazio e per relazionarsi con la comunità e i suoi diversi attori sociali. Tuttavia, molti di questi giovani non riescono

ad apprendere l'arabo in modo adeguato alle diverse necessità, e questo crea una divisione netta tra coloro che possono partecipare alla vita comunitaria – anche solo temporaneamente e con scarsissimi privilegi – e coloro che rimangono subalterni e marginalizzati. Ciò è particolarmente evidente se prendiamo in riferimento una breve interazione avvenuta durante il laboratorio “Sulle ali delle tue lingue”. Questo scambio rappresenta un esempio di AL *diffusa*, a nostro avviso può offrire un ulteriore spazio di riflessione sui diversi esiti dell'*approccio didattico plurilingue circolare*.

Lasciare spazio, durante la pratica didattica, a momenti di interazione libera tra studenti, senza la supervisione del docente, può facilitare l'emersione di conversazioni che, pur discostandosi dal tema centrale dell'attività programmata, possono rivelare dinamiche e percezioni latenti tra gli studenti e i *languageing* presenti nei loro repertori, aspetti che in contesti più formali e guidati emergerebbero difficilmente. L'interazione, qui in parte riportata, ha visto la partecipazione attiva di tre studenti del laboratorio: K, egiziano, A, tunisina e S, maliano. Le loro nazionalità lasciano facilmente intuire quali possano essere le risorse linguistiche dei loro repertori. In particolare, nella prima fase di accoglienza al laboratorio, K dichiara di parlare arabo *fushā*²¹, arabo egiziano e arabo libico, A arabo tunisino e francese, mentre S menziona il bambara e il francese.

In questo contesto, il gruppo che si è costituito viene inteso come un esempio di piccola comunità di pratica (Wegner, 1998) che ci offre uno scorcio sul ruolo, la percezione e il riuso individuale delle risorse linguistiche condivise. Per una maggiore comprensione della dinamica che si dispiega nella conversazione di gruppo, varrà la pena menzionare il fatto che prima di allora non si fossero mai veramente registrate interazioni attive o spontanee tra i tre ragazzi. Lo scambio che stiamo per analizzare, in particolare, emerge durante una attività laboratoriale che prevedeva la scrittura e la rappresentazione grafica dei propri sogni e delle proprie aspettative future. Di per sé, lo svolgimento dell'attività non richiedeva quindi interazioni spontanee, essendo volta a elicitarne un racconto autobiografico. Poiché, però, l'obiettivo primario del laboratorio mirava all'emersione di pratiche di interazione plurilingui, Cecilia Bartoli, in accordo con le altre docenti presenti, ha deciso di far sedere i tre ragazzi allo stesso tavolo, privilegiando l'eterogeneità dei loro repertori per favorire l'emergere di una qualche forma di interazione plurilingue orale o scritta (cfr. § 4).

Dopo pochi minuti dall'inizio dell'attività è emerso da parte di S il tentativo di avviare un primo approccio in arabo con i due compagni arabofoni. Lo scambio che ne è derivato, e che si è protratto per qualche minuto, ci ha permesso di esplorare il valore simbolico e funzionale dell'arabo, oltre alle dinamiche di riuso linguistico che sono emerse dal loro dialogo. In questo quadro l'arabo assume significati molteplici, che lo rendono da una parte “lingua di prestigio” legata alla cultura e all'identità islamica, dall'altra “varietà” oggi appresa coattivamente per esigenze pratiche e di sopravvivenza. Questi diversi livelli di interpretazione ci permettono di riflettere non solo sul ruolo dell'arabo nello scenario migratorio contemporaneo, ma anche sui processi di integrazione e sulle tensioni che possono sorgere nell'apprendimento e nel riuso di una lingua che assume oggi un forte valore simbolico e politico. In un contesto postcoloniale e fortemente segnato da anni di conflitti interni, la lingua diventa un simbolo di appartenenza alla nazione e al potere dominante. I migranti, soprattutto i giovani, spesso si trovano ad affrontare situazioni in

²¹ L'arabo *fushā* si riferisce alla varietà standardizzata e formale della lingua araba, utilizzata principalmente nella scrittura accademica, nei testi religiosi, nella letteratura e nei documenti ufficiali. È la lingua classica codificata nei testi storici e nel Corano, caratterizzata da una grammatica rigorosa e un lessico ricco. A differenza delle varianti locali, che differiscono notevolmente tra le diverse regioni arabofone, l'arabo *fushā* mantiene una certa uniformità e viene impiegato nella comunicazione formale e nelle situazioni che richiedono un linguaggio formale (Fischer, 1997; Holes, Allen, 2004).

cui non solo le loro risorse linguistiche, ma anche la loro identità socio-culturale viene svalutata o ignorata. La conoscenza dell'arabo è quindi non solo una questione pratica, ma anche simbolica: saperlo parlare significa essere in grado di muoversi all'interno delle reti di potere locali, avere accesso a informazioni cruciali per la sopravvivenza e, soprattutto, significa essere percepiti come "legittimi" o "valenti" da parte di chi detiene l'autorità.

Questa dinamica emerge chiaramente fin dai primi istanti della conversazione tra i giovani A, K e S. L'interazione prende avvio quando S, rivolgendosi a K, gli comunica di conoscere la lingua araba.

S: je parle arabe²²

K: ?tu? / ?tu parli arabo?

S: ay: (xxx)

Dopo questa dichiarazione, la conversazione si fa più densa e le domande diventano più pressanti. K e A iniziano subito a mettere alla prova le competenze linguistiche del loro interlocutore, utilizzando le rispettive varianti locali, quella egiziana e quella tunisina, per rivolgersi al compagno S:

A: Gul-lahu shnū ḥawālik / lā ba's / mersi 'alīk

[Digli ad esempio "come stai? Bene, grazie"]

K: 'ul lī shway shway yā zabbī (xxx) tu non parli arabo niente=

[Dimmi piano piano accidenti]

A:

=!mouton

mouton! /

?en arabe comme on dit le mouton?

S: ?mouton?

A: oui::

S: (guarda A fisso e scrolla le spalle)

A: ?'allūsh::?

[capra?]

K: !bi-ra's ommak nreqlek teskot! (xxx)

[in nome di tua madre, meglio che stai zitto!]

A: (xxx)

S: je sais / mouton est [...]

²² Norme di trascrizione:

?come stai?	inizio e fine di un enunciato interrogativo
!parola!	enfasi
PAROLA	volume alto
%parola%	volume basso
[...]	testo espunto
+	pausa
(xxx)	elementi incerti o incomprensibili, frammenti poco udibili
:	allungamento (di un suono vocalico)
@	risata
[cnv]	comunicazione non verbale
&parola&	
&parola&	elementi sovrapposti
parola=	
=parola	inizio e fine di discorso senza pausa tra parlanti diversi
[parola]	traduzione.

Constatata la sua difficoltà nell'interazione in lingua araba con gli altri compagni, S individua nella comunanza religiosa un pretesto per provare a ribaltare la dinamica del gruppo e acquisire un nuovo status:

K: tabb ‘ul surat al-Fātiḥa²⁵

²⁵ La surat al-Fāṭiḥa, conosciuta come “L’Aprente”, occupa una posizione centrale nel Corano e nella pratica religiosa islamica. È la prima sura del Corano e rappresenta un elemento fondamentale della preghiera quotidiana. Significativamente per l’analisi dell’interazione riportata, poi, al-Fāṭiḥa è la prima sura che i musulmani imparano a memoria, grazie alla sua brevità e alla sua importanza spirituale. Per queste ragioni, spesso, viene recitata per testimoniare l’adesione all’Islam.

[ok, allora recita la surat al-Fātiḥa]
S: (xxx)²⁶

Pochi elementi emergono dall'affermazione di S "Parlo arabo in Libia e sono musulmano". L'affermazione di S, volutamente evocativa, riflette la percezione collettiva che la comunità di musulmani ha della lingua araba. Questa, infatti, considerata sacra nel contesto islamico, occupa un ruolo centrale in quanto veicolo della rivelazione coranica. Per molti musulmani l'apprendimento dell'arabo trascende la semplice funzione comunicativa e assume un valore di prestigio sociale, associato alla spiritualità e alla comunione con una collettività globale di credenti. Per i fedeli in ogni parte del mondo, imparare l'arabo, o almeno conoscerlo, diviene segno di appartenenza e di adesione, come dimostrano vari detti dei Compagni del Profeta Muhammad, che esortavano all'apprendimento della "lingua di Dio"²⁷. Per molti giovani migranti provenienti dall'Africa subsahariana, spesso legati a tradizioni religiose sincretiche o aderenti a varianti dell'Islam meno ortodosse, l'arabo si configura come un simbolo di un Islam istituzionale e autoritario. Per questi individui, imparare la lingua araba rappresenta non solo l'accesso a un livello più profondo di comprensione della fede islamica e delle sue fonti, ma, in alcuni casi, l'adesione ad una ortoprassi più autentica. I diversi contesti sociolinguistici in cui si muovono i soggetti da noi presi in riferimento rivelano una complessa trama di relazioni di potere e pratiche di resistenza messe in atto anche attraverso le scelte linguistiche operate nell'interazione tra studenti o con l'insegnante. Queste pratiche erodono la gerarchia verticale tra le lingue e aprono spazi di riappropriazione e autonomia enunciativa, tanto individuale quanto collettiva. Ciò risulta particolarmente evidente nel caso della lingua araba, investita di un ruolo cruciale e di forti valenze simboliche lungo la rotta migratoria mediterranea. Fin dalle prime battute, il dialogo è caratterizzato da un tono canzonatorio e semi-inquisitorio da parte degli arabofoni, che focalizzano la loro attenzione sulle incertezze linguistiche di S. Tuttavia, con il proseguire della conversazione, l'atteggiamento degli interlocutori muta e lo spazio dialogico si espande, consentendo a S di esprimersi con maggiore sicurezza e partecipare attivamente al confronto.

Dall'analisi dei brevi estratti sopra riportati, emergono "identità oscillanti" di individui che si muovono tra mondi diversi e mostrano una marcata "sensibilità interculturale". Questo concetto riflette la complessità delle identità che si sviluppano e si negoziano in contesti multiculturali e in situazioni di mobilità. Nel caso specifico di S, l'incapacità iniziale di comunicare fluentemente in arabo è percepita dai compagni come un elemento di esclusione e, in parte, discriminazione che si traduce in derisione. Tuttavia, nonostante questo iniziale disallineamento tra gli interlocutori, la comune affinità religiosa e lo sforzo che S compie nel parlare in arabo con i suoi compagni, così come il tentativo di legittimare la propria competenza linguistica e, forse, negoziare il suo potere discorsivo, finiscono per essere riconosciuti positivamente. Questo cambiamento di percezione dimostra che la valutazione delle lingue e il loro significato all'interno di una scala di valori condivisa –

²⁶ Le parole non sono comprensibili a causa del volume molto basso e della distanza di S dal microfono. Tuttavia, il tono enfatico e il ritmo solenne lasciano presumere che S stia recitando alcuni versetti del Corano.

²⁷ Nella letteratura religiosa islamica e nella tradizione orale, si narra che Umar Ibn al-Khattab, compagno del Profeta, abbia esortato: «Imparate l'arabo, poiché esso è parte integrante della vostra religione.» (riportato da Ibn Abi Shaybah 6/118). Ibn Taymiyyah, a sua volta, dichiarò: «La lingua araba stessa è parte della religione; conoscerla è un obbligo, poiché comprendere il Libro e la Sunnah è un dovere. E non è possibile comprendere la religione senza conoscere la lingua araba, e ciò senza cui non si può adempiere un obbligo è anch'esso obbligatorio. Pertanto, vi sono obblighi individuali e collettivi derivanti da essa» (1320/2000: 295).

che è in costante evoluzione e del tutto nuova per i membri della comunità – è influenzata dalle dinamiche di potere che emergono nei percorsi migratori e che, eventualmente, vengono confermate o confutate nei contesti di arrivo ed insediamento. In questo contesto, l'arabo gioca un ruolo centrale ed esemplificativo. Le diverse funzioni che la lingua assume all'interno della comunità di pratica di GMN, infatti, che lo identificano ora come lingua di prestigio, ora come lingua del potere dominante, ora come lingua di resistenza e successo sociale, possono offrire nuovi spunti di riflessione per l'osservazione e comprensione dei diversi processi di ri-costruzione e negoziazione delle identità anche linguistiche dei GMN.

9. QUANDO L'INTERVISTATO SI PRENDE LO SPAZIO

Le interviste raccolte sono insieme racconti autobiografici e AL; si inseriscono così nella tradizione europea delle *Sprachbiographien*, resoconti autobiografici che focalizzano l'attenzione sulle lingue del parlante, sulle circostanze in cui le ha acquisite e sui contesti d'uso. Pur essendo semistrutturate, le domande vertevano generalmente su quattro principali temi: le lingue apprese nel paese di origine durante l'infanzia, i percorsi scolastici (nel paese di origine e durante l'esperienza di mobilità), le esperienze linguistiche nel corso del processo di mobilità e i progetti per il futuro (migratori, scolastici, lavorativi e di vita). Sono state condotte da persone diverse, tutte presenti anche al laboratorio: gli attori delle interviste quindi hanno partecipato sia ai momenti narrativi – collettivi – che avevano luogo in classe, che a quello – più ristretto – della *Sprachbiographien*, potendo così contare su un repertorio discorsivo, narrativo e di esperienza comuni, all'interno del quale ognuno aveva un ruolo – l'insegnante, lo studente/la studentessa, o la tirocinante.

L'intervista di Y²⁸, di cui analizzeremo di seguito alcuni stralci, è stata condotta da Cecilia Bartoli, con il supporto di Irene Piraino²⁹, tirocinante e partecipante al laboratorio, che traduceva dal francese. La presenza di quest'ultima non è stata dettata solo dalle sue competenze in lingua francese, ma anche dal fatto che, presente a quasi tutte le attività didattiche, aveva instaurato una profonda relazione con Y, complice anche la prossimità generazionale tra i due. Cecilia Bartoli, che era stata anche conduttrice del laboratorio, proponeva le domande in italiano, mentre la tirocinante, che aveva preso parte al laboratorio senza ricoprire un particolare ruolo direttivo, ma come supporto alle attività in microgruppo, traduceva in francese per Y. Svoltasi dopo quasi 14 giorni di attività intensive di "Sulle ali delle tue lingue", gli interlocutori potevano contare quindi sulla condivisione di molti altri momenti narrativi pregressi, sollecitati dal laboratorio, oltre che su una buona base relazionale³⁰.

Queste premesse ci ricordano che l'intervista non è uno strumento né un semplice momento di elicitazione del dato linguistico: piuttosto una performance linguistica, fortemente connessa a fattori di ordine sociale e al contesto conversazionale in cui si svolge. Va quindi presa in esame nella sua dimensione interazionale, dato che risponde a esigenze e dinamiche intersoggettive, contestuali e individuali. Chi è chiamato ad analizzarla non può dunque limitarsi a esaminarne la struttura narrativa e gli espedienti retorici, ma deve considerare anche gli obiettivi interazionali dei parlanti nel raccontare una determinata storia (Edward, 1997). Una prospettiva di questo tipo, mentre rende più complessa l'analisi delle AL – moltiplicando i fattori in gioco – pone l'attenzione sui ruoli

²⁸ L'intervista è stata svolta in una delle aule di Itastra: Palermo, luglio 2023.

²⁹ Ringraziamo Irene Piraino per il suo generoso e attento apporto all'attività laboratoriale e all'intervista.

³⁰ Y si è sempre mostrato collaborativo e partecipe alle attività laboratoriali, curioso e propositivo, ricoprendo in molte occasioni un ruolo di primo piano, anche per il supporto fornito agli altri partecipanti.

dei partecipanti e sulla dimensione dialogica dell'atto narrativo. In questo senso l'interazione tra Y, I e T – intervistato, intervistatrice e traduttrice – è anche quella tra uno studente, la sua insegnante e una sua “facilitatrice”, per così dire; è al contempo un dialogo che instaura una relazione intertestuale con un'attività didattica da poco trascorsa³¹. Stupisce quindi solo in parte l'esordio apparentemente di rottura da parte di Y, che chiede: “perché mi chiedi di parlare di queste cose? Io voglio parlare di altro”³². Che cosa sia questo “altro” si rivela quasi subito:

I: ?che scuola hai fatto in Costa d'Avorio?

Y: ba: l'école /(xx) je me rappelle pas en tant que tel je me rappelle pas bien parce que / j'ai traversé le désert et puis la torture en Libye ça a fait que j'ai oublié beaucoup de choses en fait

[...]

I: okay / quindi non ricordi di quando tu sei bambino

[...]

Y: !sil je me rappelle de beaucoup de choses mais pas trop en tant que telles

La lunga esperienza detentiva in Libia, il viaggio attraverso il deserto, dice Y, hanno “cancellato” i ricordi della sua infanzia, e quindi sulle lingue apprese, e sulle scuole frequentate: Y manifesta immediatamente quale vuole sia il tema del suo racconto e la sua poca disponibilità a soffermarsi sulle questioni proposte dalla conduttrice del laboratorio. Nei minuti successivi non si rifiuterà di rispondere alle domande, ma lo farà quasi a singhiozzo, facendo riferimento alla sua esperienza di viaggio e alle condizioni che sembrano aver concorso alla partenza dalla Costa d'Avorio:

[...]

I: ?La scuola non non/ ricordi ?/?la tua scuola &di quando sei bambino non&

Y: &si :& étant petit %je vivais pas avec maman%

T: ?mm?

Y: étant petit je vivais pas avec ma maman

T: okay

Y: je vivais avec la sœur de mon papa

T: okay

I: mm-hum

Y: la grand-sœur de mon papa

T: d'accord

Y: ça faisait que je vivais et partant à l'école je fais cp1/cp2/ce1

T: d'accord

Y: donc arrivé là-bas/ on était !beaucoup! dans la famille où j'étais (xxx) un peu

T: okay

Y: donc pour moi en ce moment c'était difficile/ donc+puisque moi je peux pas (xxx) elle met sa propre famille donc elle m'écarterait un peu+de ses enfants

³¹ Il racconto di Y ha avuto luogo poco tempo dopo un'attività didattica – connessa alla parola “attraversare” (cfr. § 7) – durante la quale lo studente aveva dato avvio a un racconto della sua esperienza libica.

³² La domanda retorica e l'affermazione sono state poste da Y a microfoni ancora spenti, quando le intervistatrici gli hanno spiegato quali sarebbero stati i quesiti e le tematiche dell'intervista. Per questo motivo le parole dello studente sono riproposte prive delle norme di trascrizione.

T: okay
 Y: donc:/?tu peux lui expliquer?
 [...]

I: ?quindi hai fatto niente scuola o poco poco?
 Y: j'ai fait cp1 e: en Côte d'Ivoire cp1
 T: mm-hum
 Y: mais je n'ai pas fait de jardin
 T: mm-hum
 Y: j'ai fait cp1/cp2/ce1=
 T: =?c'est comme comme des niveaux?
 Y: si comme des niveaux
 T: okay+si ha fatto dei livelli scolastici però non=
 Y: =!bon (xxx) j'ai fait quatre ans!
 T: quindi quattro anni
 I: okay quindi quattro anni in totale
 Y: quattro anni si
 I: ?e hai fatto una scuola+coranica anche?
 Y: si+coranica si
 I: ?a parte o dentro la scuola?
 Y: no: a parte
 I: a parte=
 Y: =coranica a parte scuola propria a parte
 I: okay %okay%+?ed era una scuola pubblica?
 Y: si %si%
 I: mm-hum++?che lingua si parla a casa tua?=
 Y: =français
 T: francese
 I: ?a casa anche in famiglia?
 Y: en famiglia senoufo³³
 I: sonoufo³⁴
 T: (xxx)
 Y: se+nou+fo³⁵
 I: se+noufo
 Y: se+noufo
 I: se+noufo+non conosco:
 T: neanche io
 Y: ?non conosci?
 I: [cnv]³⁶
 Y: [xxx]
 I: senoufo
 Y: aspetta+c'è la video qua
 [...]

³³ [se.nu' fo].

³⁴ I cerca di ripetere il nome della lingua, che non conosce.

³⁵ Y ripete, scandendo, il nome della lingua.

³⁶ Schiocco della lingua per esprimere risposta negativa.

³⁷ Y mostra a I e T un video musicale in cui si canta in lingua senoufo, appunto, e i tre lo commentano.

I: ?quindi a casa parlano senoufo?
 Y: io parla senoufo+mia sorella
 I: mm-hum
 Y: e mio:+mamma
 T: ?tua mamma?
 Y: sì
 I: okay
 T: okay
 Y: mio padre non c'è parce que lui è morto

Y non si sottrae alle domande delle sue intervistatrici, ma le riconduce a esperienze d'infanzia problematiche (il decesso del padre, la lontananza dalla famiglia d'origine e la scarsa attenzione da parte della zia cui era stato affidato). Le risposte ai quesiti che potremmo ricondurre all'AL (“?che lingua si parla a casa tua?”; “?quindi hai fatto niente scuola o poco poco?”) sono sintetiche, rapide, senza fronzoli (talvolta incalzanti, come quando risponde “!bon (xxx) j'ai fait quatre ans!” mentre T sta ancora traducendo, quasi a voler chiudere la questione relativa al suo percorso scolastico, oppure quando risponde “français” prima ancora che l'intervistatrice concluda la sua domanda).

All'ennesimo accenno di Y all'esperienza libica, I pone la domanda che funge da input³⁸ per il racconto che occuperà il resto dell'intervista³⁹:

Y: mais en Lybie c'est pas facile
 I: ?vuoi raccontarmi qualcosa?
 Y: ?en Libye?

Il racconto allora si fa copioso, lucido e il ritmo serrato, la produzione è rapida lungo la successione cronologica dei fatti accaduti nel corso dei mesi passati in Libia e dei tentativi di lasciarla via mare. Sono pochissime le interruzioni da parte di Y, di solito per richieste di chiarimenti da parte delle intervistatrici, e per le richieste a Irene Piraino di tradurre a Cecilia Bartoli (“?elle a compris?”; “!il faut traduire il faut traduire!”), quando non lo fa perché attenta a non interrompere il racconto dello studente – richieste che sembrano ribadire chi è la principale destinataria di quell'atto narrativo. Sia gli aspetti di contenuto e discorsivi sia gli elementi metadiscorsivi che non verbali sono rivelatori infatti degli obiettivi narrativi (raccontare la sua esperienza di viaggio, alla sua insegnante in particolare): obiettivi che inizialmente sembrano travalicare le richieste di chi, intervistatrice e conduttrice delle attività laboratoriali, è deputata a tenere le redini dell'intervista. Al contempo il racconto sembra fare affidamento su un universo interdiscorsivo – universo che ha preso forma attraverso l'esperienza del laboratorio, a cui sembra fare continuo e implicito riferimento – che accomuna i partecipanti all'intervista.

Gli estratti proposti mettono in evidenza non solo la dimensione interazionale e dialogica della *performance* linguistica, ma anche la sua natura *trasformativa*: «as they shift the power relationship between researchers and participants, and between teachers and learners, making the object of the inquiry into the subject and granting the subject both agency and voice» (Pavlenko, 2007: 180). Le possibilità trasformative delle interviste

³⁸ Una domanda che crea un implicito riferimento interdiscorsivo con quanto Y aveva raccontato – e condiviso con le due interlocutrici – nel corso dell'attività laboratoriale inerente al tema “attraversare” (cfr. § 7).

³⁹ Non riportiamo qui il seguito dell'intervista sia per ragioni di privacy, sia di spazio.

mettono in discussione l'asimmetria di potere che caratterizza le relazioni intervistatore-intervistato, conduttore dell'intervista-oggetto della ricerca e – nel caso delle AL nelle classi di italiano per apprendenti immigrati – insegnante-studente, ricavando lo spazio all'interno del quale il soggetto può sovvertire non solo le richieste dell'intervistatore, ma anche la forma stessa dell'AL in quanto genere testuale. È quello spazio simbolico, apparentemente imprevisto, che restituisce *agency* (Duranti, 2007) alla persona, attraverso la sua interpretazione dell'atto narrativo.

10. DARE SPAZIO A CHI PARLA: PRENDERSI LO SPAZIO DEL DIRE

L'argomentazione condotta sin qui ci riporta al titolo dell'articolo: che cosa significa “dare spazio” a chi parla e in che modo ciò è correlato alla pratica dell'AL?

L'esperienza di “Sulle ali delle tue lingue”, le pratiche narrative e linguistiche che vi hanno avuto luogo, le traiettorie migratorie dei GMN, la stretta connessione tra queste e le loro esperienze sociolinguistiche, e ancora l'interdipendenza tra pratica didattica e interviste nella costruzione di AL *diffuse*, hanno rimarcato l'importanza di adattare i modelli di AL ai contesti e alle soggettività implicate.

La pratica didattica e l'osservazione all'interno delle aule di ItaStra, congiuntamente a una prospettiva critica sulle produzioni linguistiche delle persone che le abitano, mettono più che mai in evidenza l'esigenza di superare quel *neocolonial ideological linguistic regime* (Canut, 2021a), che sembra influenzare in modo determinante una parte della glottodidattica praticata nelle aule di “italiano per stranieri” (“immigrati”), così come della ricerca linguistica e sociolinguistica. La classificazione e la gerarchizzazione dei *languageing* dei parlanti attraverso le categorie della linguistica tradizionale, insieme alla prospettiva che guarda al linguaggio esclusivamente come strumento di intercomprensione, rischiano di silenziare le voci e le soggettività, e così di tralasciare la complessità del reale. Ci sembra invece più utile e interessante affidare le definizioni ai parlanti, per comprendere quello che dicono e che fanno col dire, restituendo così potenzialità all'interazione. La costruzione di spazi di espressione (inter)soggettiva come quelli che hanno preso forma all'interno del laboratorio “Sulle ali delle tue lingue” si muove in questa direzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alim H. S. (2023), “Inventing ‘the White Voice’: Racial Capitalism, Raciolinguistics & Culturally Sustaining Pedagogies”, in *Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, 152, 3, pp. 147-166.
- Alim H. S., Reyes A., Kroskrity P. V. (eds.) (2020), *The Oxford Handbook of Language and Race*, Oxford University Press, Oxford.
- Amenta L., D'Agostino M. (a cura di) (2022), *La scuola di lingua italiana per stranieri (ItaStra) dell'università di Palermo, fra ricerca, didattica, formazione*, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18484/16276>.
- Amoruso M., D'Agostino M., Latif Jaralla Y. (a cura di) (2015). *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Palermo.
- Arcuri A., Paternostro G., Pinello V. (2014), “La scrittura autobiografica come strumento di riflessione”, in Arcuri A., Mocciaro E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica*

- riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Strumenti e Ricerche della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, pp. 133-154.
- Authier-Revuz J. (2007), "Arrêts sur mots. L'épreuve de la langue dans l'énonciation et l'écriture", in Fenoglio (ed.). *L'écriture et le souci de la langue: écrivains, linguistes, témoignages et traces manuscrites*, Edition Academia-Bruylant, pp. 113-145.
- Bartoli C., Lotano L. (2024). "La didattica laboratoriale dell'associazione Asinitas nelle classi di italiano come lingua non materna con giovani e adulti dal background migratorio", in *Pedagogia delle differenze*, 53, 1 pp. 6-20.
- Bauman R. (2000), "Language, identity, performance", in *Pragmatics*, 10, 1, pp. 1-5.
- Becker A. L. (1991), "Language and languaging", in *Language & Communication*, 11, pp. 33-35.
- Bezemer J., Kress G. (2016), *Multimodality, Learning and Communication*, Routledge, New York.
- Blommaert J. (2001), "Investigating Narrative Inequality: African Asylum Seekers' Stories in Belgium", in *Discourse & Society*, 12, 4, pp. 413-449.
- Blommaert J. (2005), *Discourse. A critical Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blommaert J. (2009), "Language, Asylum and the National Order", in *Current Anthropology*, 50, 4, pp. 415-441.
- Blommaert J. (2010), *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Block D. (2014), "Moving beyond 'lingualism: Multilingual embodiment and multimodality in SLA", in May S. (ed.), *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Routledge, London, pp. 54-77.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Editions Fayard, Paris.
- Bourdieu P. (1991), *Language and symbolic power*, Polity Press, Cambridge.
- Busch B. (2006), "Language biographies for multi-lingual learning: Linguistic and educational considerations", in Busch B., Jardine A., Tjoutuku A. (eds.), *Language Biographies for Multilingual Learning*, PRAESA Occasional Papers, 24, Cape Town, pp. 5-17.
- Bush B. (2012), "The Linguistic Repertoire Revisited", in *Applied Linguistics*, 33, 5, pp. 503-523.
- Bush B. (2015), *Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language*, Working Papers in Urban Language & Literacies, Paper 148, pp. 1-16.
- Bush B. (2021), "The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources", in *International Journal of Multilingualism*, 18, pp. 190-205.
- Canagarajah S. (2013), *Translingual practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*, Routledge, New York.
- Canut C. (2021a), "Can 'migrants' speak? Voices, narratives and performances", in Skalle C. E., Gjesdal A. M. (eds.), *Transnational Narratives of Migration and Exile. Perspectives from the Humanities*, Scandinavian University Press, Oslo, pp. 18-44.
- Canut C. (2021b), *Provincialiser la langue. Langage et colonialisme*, Éditions Amsterdam, Paris.
- Ciliberti A. (a cura di) (2007), *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, FrancoAngeli, Milano.
- Darvin R., Norton B. (2023), "Investing and motivation in language learning: What's the difference?", in *Language Teaching*, 56, pp. 29-40.
- D'Agostino M. (2020), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio tra alfabeti e*

multilinguismo, il Mulino, Bologna.

- D'Agostino M. (2022), "Giovani in movimento: multilingui, connessi, spesso analfabeti. Una nuova migrazione fra risorse e bisogni", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 5-13: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18148>.
- De Fina A. (2003), *Identity in narrative. A study of immigrant discourse*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- De Fina A., Georgakopoulou A. (2011), "Narrative and identities", in De Fina A., Georgakopoulou A. (eds.), *Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 155-190.
- De Fina A., Georgakopoulou A. (2008), "Analysing narratives as practices", in *Qualitative Research*, 8, 3, pp. 379-387.
- Duranti A. (2007), *Etnopragmatica. La forza nel parlare*, Carocci, Roma.
- Edwards D. (1997), *Discourse and Cognition*, Sage Publication, London.
- Fairclough N. (2003), *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*, Routledge, London-New York.
- Fischer W. (1997), *Classical Arabic*, Routledge, London.
- Fontana S., Mignosi E. (2023), "Tra esplicito e implicito: comunicazione multimodale e relazione intersoggettiva nei contesti di apprendimento", in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 154-164: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/22024>.
- Garcia O. (2017), "Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. Some lessons from the research", in Beacco J.-C., Krumm H.-J., Little D., Thalgott B. (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 11-26.
- Gibson J. J. (2014 [1986]), *The Ecological Approach to Visual Perception*, Classic Edition, Psychology Press, Hove (UK).
- Groppaldi A. (2010), "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2/LS", in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 89-103: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633>.
- Hall S. (1992), "The question of cultural identity", in Hall S., Held D., McGrew T. (eds.), *Modernity and its futures*, Polity Press, Cambridge, pp. 273-316.
- Heller M., McElhinny B. (2017), *Language, Capitalism, Colonialism: Toward a Critical History*, University of Toronto Press, Toronto.
- Holes C., Allen R. (2004), *Modern Arabic: Structures, functions, and varieties*, Georgetown University Press, Washington D.C.
- Ibn Abī Shaybah, *Muṣannaḥ Ibn Abī Shaybah*, 6., ḥadīth 118, Dār al-Tāj, Beirut.
- Ibn Taymiyyah (2000), *Iqtida' al-Ṣiraṭ al-Mustaḳīm*, Dār al-Turāth, Il Cairo (opera originale pubblicata nel 1320).
- Lian C. (2020), *Language, Ideology and Sociopolitical Change in the Arabic-speaking World: A Study of the Discourse of Arabic Language Academies*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Kalaja P., Melo-Pfeifer S. (2019), *Visualising Multilingual Lives: More Than Words*, Blue Ridge Summit, Bristol.
- Koven M. (2001), "Comparing bilinguals' quoted performances of self and others in tellings of the same experience in two languages", in *Language in Society*, 30, pp. 513-558.
- Koven M. (2004), "Getting 'emotional' in two languages: Bilinguals' verbal performance of affect in narratives of personal experience", in *Text*, 24, 4, pp. 471-515.
- Kramsch C. (2006), "The Multilingual Subject", in *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 1, pp. 324-326.

- Kristeva J. (1980), *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*, Basil Blackwell, Oxford.
- Labov W., Waletzky J. (1967), "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience", in Helm J. (ed.), *Essays on the Verbal and the Visual Arts*, University of Washington Press, Seattle, London, pp. 3-38.
- Labov W. (1997), "Some further steps in narrative analysis" in *Journal of Narrative and Life History*, 7, pp. 395-415.
- Lüpke F., Cissé I. A. H. (2023), "Legitimising fluid multilingual practices: a challenge for formal education worldwide", in Reilly C., Chimbutane F., Clegg J., Rubagumya C., Erling E. (eds.), *Multilingual learning: assessment, ideologies and policies in sub-Saharan Africa*, Routledge, Londra, pp. 43-64.
- Makoni S. (2012), "A critique of language, languaging and supervernacular", in *Muitas Vozes*, 1, 2, pp. 189-199.
- Makoni S., Spears A. K., Ball A. F., Smitherman G. (2020), *Black Linguistics. Language. Society and Politics in Africa and Americas*, Routledge, London-New York.
- Norton B. (2013), *Identity and language learning. Extending the conversation*, Multilingual Matters, Bristol.
- Norton B., De Costa P. (2018), "Research Tasks on Identity in Language Learning and Teaching", in *Language Teaching*, 51, 90-112:
<https://doi.org/10.1017/S0261444817000325>.
- Pavlenko A. (2007), "Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics", in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.
- Pavlenko A. (2008), "Narrative Analysis", in Wei L., Moyer G. M. (eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, Blackwell Publishing, Oxford, pp. 311-325.
- Piccardo E., Germain-Rutherford A., Geoff L. (2022), *The routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London.
- Piccardo E. (2022), "The Mediated Nature of Plurilingualism" in Piccardo E., Germain-Rutherford A., Geoff L. (eds.), *The routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London, pp. 65-80.
- Rosa J., Flores N. (2015), "Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education", in *Harvard Educational Review*, 85, 2, pp. 149-172.
- Rosa J., Flores N. (2017), "Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective", in *Language in Society*, 46, 5, pp. 621-647.
- Rosa J. (2019), *Looking like a language, sounding like a race: Raciolinguistic ideologies and the learning of Latinidad*, Oxford University Press, Oxford.
- Salvadori E. (2016), "Narrare le nostre lingue", in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 81-97.
- Severo G., Makoni S. B. (2020), "African Languages, Race, and Colonialism: The Case of Brazil and Angola," in Alim H. S., Reyes A., Kroskrity P. V. (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Race*, Oxford University Press, Oxford, pp. 153-154.
- Silverstein M. (2003), "Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life", in *Language and Communication*, 23, 3-4, pp. 193-229.
- Stewart J. (ed.) (1996), *Beyond the symbol model: Reflections on the representational nature of language*, State University of New York Press, Albany (NY).
- Urcioli B. (2020), "Racializing, Ethnicizing, and Diversity Discourses: The Forms May Change But the Pragmatics Stay Remarkably the Same," in Alim H. S., Reyes A., Kroskrity P. V. (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Race*, Oxford University Press, Oxford, pp. 1-22.

- Verdiani S. (2020), “Silenzio, immagini e parole. La costruzione del significato nella multimodalità digitale”, in *QuadRi*, 10, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne, Università degli Studi di Torino, Torino.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

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

Laura Campanale¹

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)² 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

¹ I.T.T. Mazzotti Serale Treviso.

² 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%)³.

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 curriculum, 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)⁴.

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,

³ 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>.

⁴ Cfr. Campanale (2024a: 148).

alla tolleranza, all'ascolto empatico e al confronto democratico all'interno di una società plurale e multi-etnica.

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)⁵.

Il DPR 394 del 31/8/1999⁶ 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 2008⁷ 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):

⁵ Cfr. Campanale (2023: 614-615).

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

⁷ <https://rm.coe.int/168070eb8f>.

l'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione [...] [ponendo come] obiettivo cruciale dell'educazione linguistica [...] [l]a promozione dello sviluppo completo e armonioso della personalità dell'apprendente e del 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 [...] [all]a 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)⁸.

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 livello⁹ 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 vogliano conseguire il diploma di scuola superiore (Campanale, 2023: 612)¹⁰.

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

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

⁹ 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>.

¹⁰ Cfr. Campanale (2024a: 144).

lavorativa [...] [e l'inclusione di tutti gli allievi, compresi quelli] con percorso migratorio» (Fundarò, 2022, in Campanale, 2023: 613)¹¹, anche tramite attività di supporto (sportello didattico).

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)¹², 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»¹³ 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 FSE¹⁴ “*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

¹¹ *Ibidem*.

¹² Cfr. nota 9.

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

¹⁴ 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>.

obiettivi prefissati¹⁵, sono migliorate le abilità orali, soprattutto in termini di fluency, così come quelle scritte in relazione alla comprensione delle diverse tipologie testuali e alla 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 Ivers 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 pluriprospectico, 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).

¹⁵ 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.

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'autobiografia come metodo di formazione degli adulti, [in quanto] strument[o] di *empowerment*, [con] [...] potere curativo e cognitivo [capace di] [...] favori[re] la crescita della fiducia e dell'autostima» (Cadorna, Luise, 2021: 51).

Nella didattica dell'italiano L2 e LS si ricorre, inoltre, da anni all'autobiografia linguistica¹⁶, per analizzare i rapporti tra lingua materna e altre lingue come «costitutiv[i] delle nostre identità» (ivi: 52)¹⁷, 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 "italofona 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 considerazione¹⁸.

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*.

¹⁶ Per autobiografia 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).

¹⁷ Cfr. Corti (2012: 449); Ferroni (2023: 244).

¹⁸ 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, condividerli con la classe.

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 corsisti¹⁹.

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 revisione²⁰, 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), ripesando 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.

¹⁹ 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 anche autonomamente a casa, da alcuni siti come: 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.

²⁰ Cfr.

https://assets.loesch.it/risorse/download/risorseante2010/educazionelinguistica/download/interattivo/scrittura/help/guida/index_01.html.

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 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 “cupo”» 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)²¹, 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 “cupo”: 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

²¹ Cfr. Campanale (2024a: 145).

piccola, ma perché mi ero improvvisamente accorto di quanto sarebbe cambiata la mia vita da quel giorno in poi (M, RO, III generazione)²².

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)²³.

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, cassette, 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)²⁴.

[...] 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.

²² 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.

²³ Cfr. Campanale (2024a: 145).

²⁴ *Ibidem*.

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 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)²⁵.

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)²⁶.

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 fluency comunicativa e di lessico. Ciò ha delle ripercussioni anche a livello identitario, per

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ivi*: 146.

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 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)²⁷.

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.

²⁷ *Ibidem*.

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).

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 insieme 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 massicci 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)²⁸.

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)²⁹.

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).

²⁸ Cfr. Demetrio, Favaro (2004: 129-130).

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

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 mente³⁰:

Le parole presero a girare come impazzite nella mia testa. Iniziai 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 ciliegia. 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).

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)³¹:

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

³⁰ Cfr. Campanale (2024b: 193).

³¹ *Ibidem*.

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).

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)³².

³² Cfr. Campanale (2020a: 421); Campanale (2022: 36).

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).

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)³³.

³³ Cfr. Corti (2012: 462-463).

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 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 curricula 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., Nogueroles 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.
- 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 italophone 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.
- 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.

DINAMICHE DI COESIONE E COLLISIONE NEL CONTESTO DELLE ESPERIENZE MIGRATORIE AUTOBIOGRAFICHE DEL TERZO MILLENNIO: IL *CINEMA TRANSCULTURALE* E LA *PEDAGOGIA DEL DISAGIO* AL SERVIZIO DELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO

Dagmar Reichardt¹, Ada Plazzer²

1. GUERRA E PACE: CONFLITTI E RICONCILIAZIONI NELLE DINAMICHE TRANSCULTURALI

Progettando, in questo saggio, un approfondimento di un recente studio iniziato in vista dei conflitti ultimamente virulenti in Ucraina e nel Vicino Oriente – studio incentrato sul leitmotiv di *Guerra e Pace* (Reichardt *et al.*, 2023; 2024) – va premesso innanzitutto che detta ricerca preliminare, realizzata nell'ambito delle scienze culturali e della narratologia, ha rivelato ben chiaramente in quale misura la propensione umana alla violenza, soprattutto attraverso azioni militari, continui a caratterizzare e plasmare la storia dell'umanità.

Sempre partendo dalla dissoluzione emotiva generata da tali conflitti, nel presente contributo ci proponiamo di esaminare ancora più da vicino le stesse *dinamiche di coesione e collisione* menzionate nel nostro titolo, rivisitandole attraverso la lente della loro fruibilità didattica ossia seguendo l'intento di metterle proattivamente e sistematicamente *al servizio dell'apprendimento dell'italiano*. La nostra ipotesi di lavoro è pertanto quella che sono proprio queste dinamiche ovvero questi discorsi socioculturali ad essere responsabili di un particolare tipo di coercizione – fisica o psichica – che si manifesta e riflette in un gran numero di artefatti contemporanei. Tra questi ultimi, abbiamo selezionato un numero adeguato di testi autobiografici paradigmatici, appartenenti al genere della *letteratura della migrazione*, di cui mettiamo in luce dapprima i tratti autobiografici (§ 2) per poi fornirne diversi esempi attinenti per le lezioni di italiano nei due paragrafi seguenti.

Sul livello critico si può constatare che, mentre l'applicazione didattica e l'utilità transculturale della *letteratura della migrazione* nell'insegnamento abbiano già trovato una risonanza critica considerevole e un largo impiego nell'italianistica internazionale, i nostri studi preliminari sul motivo narratologico di *Guerra e Pace* hanno dimostrato che questo movimento letterario – e altre correnti letterarie globali – dispone di una forte interazione con il mezzo cinematografico. Per questo motivo, nel presente studio diamo priorità alla sottocategoria del *cinema transculturale* (§ 3) che sul piano transmediale si collega altrettanto direttamente ai discorsi autobiografici. Inoltre, enfatizziamo il *cinema transculturale* anche perché finora è stato poco considerato, valutato e studiato dalle scienze culturali e pedagogiche, mentre a nostro avviso va promosso in particolar modo proprio in considerazione delle pratiche didattiche che qui vogliamo analizzare.

¹ Latvian Academy of Culture, Riga.

² Universitat Autònoma de Barcelona.

Seguiranno, quindi, in ordine cronologico, le nostre riflessioni sulla *pedagogia del disagio* che si collegano sia con il film che con la *letteratura della migrazione* (§ 4). La nostra meta principale, *in summa*, è allora quella di evidenziare metodologicamente la centralità transculturale della tematica di *Guerra e Pace* nel contesto distintivo della didattica e dell'apprendimento dell'italiano LS, L2 o L3³, congiungendo il film con la letteratura e soffermandoci in particolare sulla cosiddetta pedagogia del disagio, che pare prestarsi in modo particolarmente adatto a rivelare la conflittualità intrinseca al motivo conduttore della dicotomia tra violenze e riconciliazioni.

In termini narratologici, infatti, dette *dinamiche di coesione e collisione* da sempre hanno trovato espressioni estetiche tanto in opere cinematografiche – di cui presenteremo due film emblematici di produzione italiana (§ 4.2) – quanto nella scrittura narrativa – di cui citeremo alcuni titoli letterari specifici (§ 4.3). Da qui – questo il nostro obiettivo – risulta come sia le esperienze migratorie autobiografiche in generale, sia il *cinema transculturale* in particolare siano strumenti didattici efficaci per l'insegnamento dell'italiano grazie alla loro trasmissibilità, attualità e rilevanza in tempi postmoderni. Intrecciando questi due media, ovvero la letteratura e il cinema transculturali, il nostro intento preposto è di concretizzare come il cinema possa fungere da veicolo per esplorare, comprendere e trasmettere a coloro che studiano la lingua italiana nuove competenze transculturali in maniera propedeutica immediata, mentre allo stesso tempo si immergono nell'acquisizione dell'idioma sul livello verbale non solo visionando (ossia ricevendo visualmente) delle pellicole ma anche leggendo (ossia riflettendo cognitivamente) equivalenti estratti di testi letterari in classe.

Tale proposito ci sembra particolarmente ricco di prospettive non solo in tempi precari come quelli che stiamo vivendo nella situazione internazionale attuale, ma anche alla luce del fatto che, come docenti di lingua non materna, ci confrontiamo sempre più con classi multietniche, che richiedono misure didattiche integrative e transculturali (Matz *et al.*, 2014; Bartoli Kucher, 2019). Allo stesso tempo conta riconoscere che la stabilità di un umanesimo auspicabile è costantemente sfidata – come vedremo – non per ultimo dalla stessa migrazione e dai movimenti umani che conosciamo sin dagli albori della storia. La caratteristica della specie umana di spostarsi continuamente attraverso lo spazio e le generazioni, cambiando – a volontà o anche a ondate – ambienti, dintorni e habitat per re-inventarsi, riformarsi e realizzarsi sempre *ex novo*, non sempre ha apportato un miglioramento dello standard di vita di chi emigra o immigra, ma ha piuttosto causato, com'è noto, anche delusioni, incertezze o perdite esistenziali.

Come osservato dall'etnologo indo-americano Arjun Appadurai (1996), la sofferenza, pur essendo universale, non è omogenea, ma varia in base a etnia e usurpazioni. In questo contributo partiamo dal presupposto che indagare il rapporto tra aspetti positivi e negativi della politica migratoria, dell'estetica e dell'etica possa non solo essere ragionevole per stabilire le dinamiche di coesione e collisione nel contesto didattico relativo all'apprendimento dell'italiano, ma ipotizziamo piuttosto che partendo dal concetto aristotelico del *politikòn zôon* – ossia del cittadino impegnato nell'amministrazione pubblica

³ Si precisa che, per convenzione europea, le sigle *Italiano LS*, *L2* e *L3* vengono utilizzate per descrivere differenti gradi di conoscenza della lingua italiana in contesti plurilingue e multilingue. Questi termini sono intesi rispettivamente come: LS, acronimo di lingua straniera; L2, seconda lingua o lingua due (in contesti bilingui); L3, terza lingua. La prima lingua corrisponde a L1. Si chiarisce che sia la competenza multilingue che quella multiculturale tendono a mostrare asimmetrie e variabilità: gli apprendenti tendono a eccellere più in una lingua che in altre; il profilo delle abilità in una lingua può essere diverso da quello in altre lingue (ad esempio, un eccellente dominio orale in due lingue, ma solide competenze scritte solo in una); il profilo multiculturale può differire da quello multilingue (ad esempio, una buona conoscenza culturale ma limitato dominio linguistico, o viceversa). Le disparità citate di carattere variabile sono normali in contesti plurilingue e pluriculturali (Consiglio d'Europa, 2002).

e familiare – questo presupposto possa anche aiutare a chiarire l’ottica di azione praticata da alcune istituzioni governative. Tale analisi, spesso affrontata da politologi, economisti, storici e altri esperti, beneficia dei progressi nelle ricerche inerenti alla modernità transnazionale e transculturale, ovvero collegandosi, nello specifico, soprattutto alle diaspore (Romeo, 2005; Benvenuti, 2011; Bond, 2014; Reichardt *et al.*, 2018; Ganeri, 2020) e al postcolonialismo (Sinopoli, 2013; Ponzanesi 2014; Deplano *et al.*, 2014; Reichardt *et al.*, 2017) italiani.

Più precisamente, dunque, dopo aver delineato approssimativamente le premesse teoriche e basi introduttive delle nostre considerazioni in questo primo paragrafo, le estendiamo ancora, nel secondo paragrafo, alle esperienze migratorie autobiografiche contemporanee, analizzandone in modo compatto le dinamiche di coesione e collisione, ovvero di sinergia e repulsione, o ancora di congruenza e rottura in ambiti ibridi e diversificati. Nei due paragrafi centrali 3 e 4, ci dedicheremo poi in maniera paradigmatica al *cinema transculturale* come strumento di rappresentazione (§ 3), esaminandone il ruolo incentivo dei discorsi migratori letterari (3.1), e presentando alcuni esempi di pellicole e registi chiave che utilizzano questo tipo di narrazioni nel contesto italofono (3.2).

Su questa base, nel quarto paragrafo intendiamo illustrare infine il potenziale didattico delle esperienze autobiografiche migratorie sul piano educativo, ricorrendo alla *pedagogia del disagio* e mettendola in relazione con l’apprendimento dell’italiano LS/L2/L3. Inizialmente, esamineremo alcune teorie pedagogiche e applicazioni pratiche (4.1) per poi passare a un caso di studio esemplare sull’analisi del cinema di migrazione da proporre in classe, affrontando temi che possono generare anche un certo disagio negli apprendenti – come, ad esempio, la tematica di *Guerra e Pace*, appunto, per poi riconnetterli con le loro personali esperienze (4.2). Successivamente, verranno presentate riflessioni sullo storytelling, sia letterario che cinematografico, da proporre nel contesto migratorio come oggetto di discussione agli apprendenti l’italiano (4.3), prima di giungere alle conclusioni finali nel quinto e ultimo paragrafo, in cui potremmo mettere a punto gli esiti e definire i frutti delle nostre riflessioni in termini di didattica e transculturalità (§ 5).

1.1. La formazione di identità fluide e “glocali” come assioma pedagogico trasversale

Prima di rivolgere la nostra attenzione concretamente alle autobiografie migratorie nel cinema e nella letteratura come materia d’insegnamento cerchiamo in questo nostro primo paragrafo introduttivo ancora di completare il quadro teorico specificando il significato del discorso migratorio in relazione al suo peso pedagogico, sempre in maniera propedeutica. *In primis*, rileviamo l’assioma fondamentale alla base del nostro procedimento analitico, il quale consiste nel riconoscere che, nel terzo millennio, la migrazione è diventata un fenomeno tanto pervasivo e complesso, da avere profondi impatti sulle identità individuali e collettive. Di conseguenza, procederemo in piena coscienza del rilievo che hanno le esperienze migratorie, spesso caratterizzate da dinamiche di coesione e collisione, e influenzate da una molteplicità di fattori culturali, sociali ed economici. Per afferrare meglio queste complessità, secondo il sociologo e filosofo polacco-britannico Zygmunt Bauman (2000), la *modernità liquida* descrive una società in cui le relazioni sociali sono fluide e in continuo cambiamento, creando un contesto in cui le identità dei migranti si ridefiniscono costantemente. Anche il sociologo marxista, teorico culturale e attivista giamaicano-britannico Stuart Hall (1990) sosteneva già, in effetti, che l’identità culturale non è un’entità fissa ma piuttosto un *processo di articolazione*, influenzato dalle esperienze di diaspora e migrazione. Le identità dei migranti sono quindi il risultato di uno sviluppo dinamico di negoziazione e reinterpretazione, in

cui convivono elementi di continuità e discontinuità rispetto alle culture di origine e di arrivo.

Come sottolinea ancora Appadurai (1996), la globalizzazione ha portato a un mondo di vari *scapes*⁴, in cui le identità culturali sono frammentate e ricombinate in modi continuamente nuovi e imprevedibili. Questo contesto di mobilità e mescolanza culturale pone sfide significative sia per i e le migranti che per le società ospitanti, richiedendo nuovi approcci pedagogici e culturali per poter favorire l'integrazione e l'apprendimento. A partire da queste condizioni *glocali* (Haensler *et al.*, 2022), riteniamo considerevole e particolarmente significativo, nel contesto dello studio di una lingua e cultura dell'italiano LS/L2/L3, un esame trasversale dell'esodo migratorio verso l'Italia nelle arti – quali cinema, immagini, poesia e letteratura – al fine di condividere, trasmettere e discutere testimonianze antropologiche e politiche nell'ambito delle attività formative.

Da ciò risulta che nell'epoca della globalizzazione, le nostre società sono caratterizzate da una crescente varietà e diversità sia linguistica che culturale. Ne deriva anche che le istituzioni formative, riflettendo tale realtà, vengono a configurarsi come microcosmi di una complessità polifonica, in cui una molteplicità identitaria dovrebbe orientarsi alla coesistenza armoniosa, aprendosi a una *didattica integrativa* (Bartoli Kucher, 2019) di lingua, letteratura e cinema dal taglio transculturale per abbracciare un modello consono allo scambio e all'inclusione.

Come riepilogato da Zadra (2022: 103), la competenza interculturale (CI) è spesso considerata un elemento fondamentale della competenza comunicativa interculturale (CCI). Già gli studi di Bennett (1993), Byram (1997, 2012) e Deardorff (2006, 2009), nel definire e valutare queste due competenze (ovvero: CI e CCI), a partire dagli anni Novanta avevano proposto modelli basati su condotte, conoscenze e abilità che, attraverso processi riflessivi, creatività, immaginazione, scrittura e dialogo, sviluppano competenze orientate alla collaborazione efficace nelle società globalizzate, comunicando in modo appropriato e interagendo con persone di diverse culture.

1.2. Educare a competenze trasformative e transculturali: cosmopolitismo, creatività e empatia

Al contempo, sempre durante la decade degli anni Novanta, il filosofo tedesco Wolfgang Iser (1992) aveva introdotto il concetto di transculturalità, che supera la classica concezione di cultura omogenea proposta dal filosofo e letterato settecentesco Johann Gottfried Herder, ponendo invece l'attenzione sugli spazi di intersezione culturale articolati in una struttura reticolare. Mentre l'approccio interculturale si basa sull'idea di scambio tra due culture distinte, quello transculturale evidenzia il polilogo e propone una cittadinanza mondiale scorrevole, versatile, cosmopolita ovvero transnazionale, che si estende oltre le frontiere e i confini di Stato in direzioni trasversali e in una prospettiva flessibile, aperta e multiforme. A questa linea di pensiero possono essere facilmente collegate innanzitutto le concezioni successive di un'*immaginazione narrativa* (Nussbaum, 2011), ossia della capacità di immedesimarsi negli altri, cogliendone le emozioni e i desideri. Inoltre entrano in gioco le competenze preliminari di un'attenzione aperta e accogliente (Weil, 1985), capace di percepire l'unicità dell'Altro con empatia e umiltà.

L'integrazione della conoscenza della cultura e della lingua dell'Altro risulta anche fondamentale per agevolare la costruzione di relazioni attraverso l'uso della lingua target.

⁴ Appadurai (1996) definisce gli *scapes* (nel senso di 'spazi') o *flows* ('flussi') caratteristici della globalizzazione tramite le seguenti cinque categorie: *ethnoscapes* ('spazi etnici'), *technoscapes* ('spazi tecnici'), *ideoscapes* ('spazi ideali' o 'di idee'), *financescapes* ('spazi finanziari' o 'delle finanze') e *mediascapes* ('spazi mediatici') [le traduzioni in italiano sono nostre].

Secondo Zadra (2022), è stato soprattutto Reimers (2006, 2009) a sottolineare l'importanza di sviluppare una predisposizione positiva verso la diversità, una competenza multilinguistica e una comprensione approfondita delle questioni globali, sempre in linea con il *Quadro di riferimento per la cittadinanza democratica globale* dell'UNESCO (2014).

È proprio in questo senso che, a nostro avviso, il paradigma transculturale costituisce una risorsa esperienziale preziosa per comprendere il meticcio e l'ibridizzazione culturale nel descrivere la responsività come una condizione in cui l'Altro e il sé si costituiscono reciprocamente (Waldenfels, 2006), ove l'estraneità ci interpella e ci rivela non solo l'Altro, ma anche l'alterità intrinseca in noi stessi (Kristeva, 2014).

Il *cinema transculturale* trasmette proprio questo stesso effetto – anche sul piano pedagogico – in maniera paradigmatica: emerge, quindi, come verrà illustrato nel nostro terzo paragrafo, uno strumento potente per esplorare e rappresentare le complesse esperienze dei migranti. Attraverso la narrazione visiva, i film transculturali possono trasmettere le sfide, i dilemmi identitari e le storie di resilienza vissute dai e dalle migranti, offrendo un mezzo per la comprensione, l'empatia e l'identificazione con l'Altro. Secondo il cineasta, autore e professore americano di origine iraniana, Hamid Naficy (2001), il cinema della diaspora e dell'esilio può creare inoltre uno spazio per la *doppia coscienza* e la *transnazionalità*, permettendo ai migranti di esprimere le loro identità poliedriche e ibridizzate. In tale contesto, la *pedagogia del disagio* – concetto sviluppato dal pedagogista brasiliano Paulo Freire (1970) nei tardi anni Sessanta – assume un ruolo cruciale. Freire ribadisce l'importanza di un'educazione che sia critica e consapevole delle condizioni sociali e culturali da parte di coloro che studiano e si focalizza sull'esperienza dell'emarginazione e del conflitto come punti di partenza per l'apprendimento e la trasformazione.

Per gli e le apprendenti di italiano come lingua non materna, tale approccio pedagogico può facilitare notevolmente un ambiente che riconosce e valorizza le esperienze uniche, promuovendo una maggiore motivazione e partecipazione attiva. L'integrazione del *cinema transculturale* nella *pedagogia del disagio* può dunque offrire un valido strumento combinato per l'insegnamento linguistico. Attraverso la visione e l'analisi di film, gli studenti e le studentesse possono riflettere sulle loro esperienze, sviluppare competenze linguistiche e transculturali, e costruire una narrazione più integrata, complessa e sicura delle proprie identità. Lo stesso effetto lo hanno le narrazioni autobiografiche che affiancheremo ai discorsi migratori cinematografici (sempre come oggetto di studio in classe), intrecciando e amalgamando letteratura e cinema, cinema e letteratura. Come evidenziato con enfasi e concisione già dal teorico della pedagogia critica statunitense Henry Armand Giroux (2005), studioso della cultura americano-canadese, l'educazione deve andare oltre la mera trasmissione di conoscenze linguistiche, incoraggiando una riflessione critica, autentica e congiunta, che permetta di comprendere e sfidare le strutture di potere che influenzano le nostre vite e superare gli ostacoli che le nostre esistenze comportano nelle molteplici connessioni culturali che caratterizzano il Terzo Millennio.

2. COESIONE E COLLISIONE NELLE ESPERIENZE MIGRATORIE AUTOBIOGRAFICHE

Chiarite queste condizioni preliminari, dobbiamo soffermarci ancora brevemente su ciò che abbiamo individuato come l'assioma fondamentale *par excellence* della nostra argomentazione e cioè che le fenomenologie ibride, *cross-over* e migranti stanno sensibilmente ricodificando i nostri discorsi di coesione e collisione in termini sia sociali che transculturali e pedagogici. Ciò è rilevante nel nostro contesto non solo perché la tematica della migrazione risulta particolarmente idonea a fornire quel valore aggiunto

didattico tanto ricercato che, assumiamo, possa essere trovato nella transculturalità. Ma è anche buona pratica scientifica essere consapevoli *a priori* del significato educativo che comporta la scelta di un argomento legato alla migrazione in ambito didattico, specie volendolo restringere all'area di tensione tra *Guerra e Pace*, ossia indagarne i momenti di coesioni e collisioni. Per dimostrare la possibilità di connettere l'insegnamento dell'italiano LS/L2/L3 con l'approccio transculturale di per sé, in questo paragrafo ci proponiamo di mettere in risalto in modo particolare gli elementi autobiografici, per poi confrontarli nel prossimo paragrafo con il *cinema transculturale*. Prima di arrivare poi ad alcune concrete indicazioni per la scelta di testi della *letteratura della migrazione*, scelta che forniamo nel nostro penultimo paragrafo 4, qui ci concentriamo sull'impatto di reciprocità che hanno le sfaccettature autobiografiche sulle esperienze migratorie per le seguenti motivazioni e circostanze.

Nel contesto migratorio, le dinamiche di coesione e collisione rappresentano due facce della stessa medaglia, riflettendo rispettivamente i processi di integrazione e di conflitto culturale. La coesione può essere definita come il processo attraverso cui i migranti riescono a creare legami sociali, culturali ed economici con la società ospitante, sviluppando un senso di appartenenza e di identità condivisa. Le analisi dello psicologo interculturale John W. Berry (1997) descrivono questo fenomeno come *integrazione*, ovvero come un'acculturazione bi- o multilaterale in cui sia i migranti che la società ospitante adottano elementi culturali reciprocamente, favorendo la coesistenza consensuale e armoniosa.

D'altro canto, la collisione rappresenta i momenti di scontro e tensione che emergono quando le differenze culturali, linguistiche e sociali diventano fonte di conflitto. Questi momenti di dissenso possono manifestarsi a livello interpersonale e strutturale, creando barriere all'integrazione e amplificando i sentimenti di alienazione e marginalizzazione. Portes *et al.* (2001) evidenziano come i migranti possano sperimentare *discriminazione etnica* e conflitto di ruolo quando le aspettative della cultura ospitante sono in disaccordo con quelle della cultura di origine.

Le dinamiche transculturali nelle esperienze migratorie sono spesso complicate e multifattoriali, coinvolgendo interazioni tra diverse identità personali, sociali e culturali. Le teorie di Hall (1990) e Bhabha (1994) offrono un quadro utile per comprendere come i migranti navigano le loro identità in uno spazio transculturale. Mentre Hall (1990: 225) introduce il concetto di *identità culturale fluida*, che è continuamente ricostruita attraverso le esperienze di diaspora e contatto culturale, d'altro canto Bhabha parla di *terzo spazio* (*third space*; Bhabha, 1994: 36), preceduto dal concetto di un *in-between space* (ivi: 7) ovvero di uno spazio intermedio, successivamente parafrasato con l'espressione di uno space "*beyond*" (*ibidem*), ossia di uno "spazio al di là", *tout court*, che abbraccia il tempo oltre le generazioni, mettendo in discussione situazioni socioculturali di stampo postmigratorio (e quindi transcendendo, appunto, le generazioni) e concedendo all'Altro un luogo proprio, riconoscendo agli interscambi tra ospite e ospitante una propria entità da Bhabha denominata, appunto, un *terzo spazio*.

In relazione a una *eurocultura* – attualmente ancora in fase di assestamento e, nondimeno, gravemente sconvolta dagli eventi bellici menzionati nell'incipit del presente contributo – è possibile individuare due contro-tendenze essenziali e innovative. Da un lato, si osserva l'*ibridazione* dei concetti di identità (Bhabha, 1994; Gnisci, 2003), che si contrappone alle sottili ma efficaci pressioni esercitate nell'ambito di una totalità omogeneizzante. Dall'altro lato, il *transculturalismo* (Welsch, 1992; Reichardt *et al.*, 2020) offre un concetto che apre possibilità di incontri incrociati e paritari – ovvero ad "armi" pari – e, allo stesso tempo, di connessione con il nostro sé interiore. Tutto ciò si traduce in una migliore comprensione di noi stessi e degli Altri manifestandosi positivamente in

età postmoderna e concretizzandosi direttamente nella migrazione. Non a caso, quest'ultima, a sua volta, ha dato origine a un intero genere letterario italofono, ormai ampiamente conosciuto e studiato con il termine tecnico di *letteratura della migrazione*⁵.

Nel contesto migratorio, i conflitti identitari spesso sorgono quando i migranti cercano di conciliare le aspettative e le norme della cultura di origine (legata a una lingua madre, ossia a una singolare lingua di partenza) con quelle della cultura ospitante (che in termini didattici per noi è la lingua di arrivo da insegnare e imparare). Secondo la teoria dell'acculturazione di Berry (1997), tuttavia, i e le migranti possono adottare diverse strategie di adattamento – tra cui integrazione, assimilazione, separazione e marginalizzazione – le quali, influenzate da fattori quali il supporto sociale, il capitale culturale e le politiche migratorie della società ospitante, permettono di comprendere in modo più articolato le complesse dinamiche tra identità culturale e integrazione, questioni di particolare rilievo anche nella letteratura migratoria italoфона.

Attuandosi nel *terzo spazio* di Bhabha, le esperienze autobiografiche dei migranti spesso mostrano le tensioni tra il desiderio di mantenere un legame con la cultura di origine e la necessità di adattarsi alla nuova realtà culturale che li circonda. Secondo il sociologo e politologo britannico Anthony Giddens (2013), il processo di *autocoscienza riflessiva* è cruciale per comprendere come si negozia l'identità in risposta alle pressioni sociali e culturali. Aggiungiamo che è proprio attraverso la narrazione autobiografica, che i e le migranti possono articolare le loro esperienze di coesione e collisione, esprimendo le opportunità e le sfide incontrate lungo il percorso di adattamento e sistemazione.

Eppure, le dinamiche transculturali sono ulteriormente complicate dalla presenza di stereotipi e pregiudizi che possono influenzare le interazioni tra migranti e la popolazione ospitante. Tajfel *et al.* (1986) nella loro teoria dell'identità sociale sottolineano come l'appartenenza a un gruppo possa influenzare il comportamento e l'atteggiamento degli individui, portando a fenomeni di *ingroup* e *outgroup* che possono creare barriere psicologiche e sociali di ostacolo alla solidarietà e alla promozione della coesione sociale.

La narrativa delle esperienze migratorie evidenzia *in toto* un complesso intreccio di coesione e collisione, rappresentato nel campo delle Lettere da autrici e autori selezionati per la loro capacità di offrire prospettive ricche, costruttive e diversificate, tra cui figurano – oltre a molti altri nomi – Igiaba Scego, Elvira Mujčić, Antonio Dikele Distefano, Hamid Ziarati, Anilda Ibrahimi, Nicolai Lilin, Ornella Vorpsi, Elvira Dones, Cristina Ali Farah, Meredith Russo e Amara Lakhous, i cui lavori presentano una vasta gamma di esperienze culturali e tematiche, capaci di stimolare discussioni profonde, anche in classe.

3. IL CINEMA TRANSCULTURALE COME MEZZO DI RAPPRESENTAZIONE

Vediamo a questo punto come i discorsi migratori autobiografici possano trovare forma ed espressione concreta su celluloidi, prima di costruire in un prossimo passo i ponti con la letteratura, tenendo comunque sempre presente la necessità di educare gli individui sin dall'inizio non solo a vivere una *Buona condotta* (2023) dando o seguendo *Consigli per essere un bravo immigrato* (2019), per citare due titoli recenti (ironici) della scrittrice bosniaca-croata-romana Elvira Mujčić. Piuttosto vogliamo, come abbiamo constatato, rafforzare con le nostre tecniche didattiche specie anche la coesione sociale, il federalismo (non solo europeo) e la percezione di identificazione con un'altra persona, un'altra lingua e – nel senso assolutamente letterale – con un “altro” mondo, sia esso definibile come un

⁵ Per quanto riguarda la ricezione della *letteratura della migrazione* come nuovo genere letterario italiano, ricordiamo i contributi pionieristici di studiosi come Armando Gnisci (1998, 2003), attivo in questo contesto sin dagli anni Ottanta a livello nazionale, e Daniele Comberiati (2010) a livello internazionale.

Paese straniero o una lingua, cultura o mentalità a noi sconosciuta, sia nel senso che se il mondo stesso sta cambiando, allora anche noi dobbiamo prima riconoscere e accettare, poi creare, inventare e “pensare” un “altro” mondo.

3.1. *Il cinema nella narrazione delle esperienze migratorie*

Il *cinema transculturale* svolge un ruolo fondamentale nella rappresentazione delle esperienze migratorie, offrendo una piattaforma visiva e narrativa attraverso cui i migranti possono esprimere e condividere le proprie storie. Sempre secondo il film-maker Hamid Naficy (2001), il cinema della diaspora e dell'esilio, il quale fornisce uno spazio di rappresentazione per la *doppia coscienza* e la *transnazionalità* dei migranti, gli permette di articolare le proprie identità complesse e ibride. Questo tipo di cinema non solo documenta le esperienze dei migranti, ma le interpreta e le trasforma, creando nuove forme di consapevolezza culturale e sociale. L'antropologo visuale statunitense-australiano David MacDougall (1998), invece, esplora nuovi aspetti del sapere attraverso film, video, immagini e nuovi media, enfatizzando particolarmente il ruolo della memoria e del documentario nella comprensione delle culture. Inoltre, per quanto concerne il *cinema transculturale*, MacDougall descrive il suo approccio alle scienze demo-etnografiche e antropologiche con una marcata focalizzazione transmediale sullo studio e sulla produzione di film, video, immagini, fotografie e nuovi media per dare risalto a innovativi aspetti del sapere al di là dei metodi del cinema “d'osservazione”, alimentando la voce soggettiva, lo stile, le complicità e la tecnica della riduzione (*lessness*⁶).

Mescolando questi media, MacDougall ridefinisce come percepiamo e interpretiamo le espressioni culturali, mostrando l'interazione tra memoria individuale e collettiva. La sua ricerca esemplifica come il *cinema transculturale* ovvero *Transcultural Cinema* – formula con la quale intitola programmaticamente il suo studio attinente – possa fungere da tramite per una comprensione più solida e profonda, colmando le lacune tra narrazioni diverse e favorendo un apprezzamento più sfumato dell'interconnessione globale.

3.2. *Film e registi chiave nel contesto migratorio italiano*

In Italia, diversi film e registi hanno esplorato le tematiche migratorie attraverso una lente transculturale, contribuendo a una maggiore comprensione e sensibilizzazione delle esperienze migranti. Segnaliamo che uno dei registi più significativi in questo ambito è Emanuele Crialese, noto per trattare sia questioni di migrazione che identità culturali. Il suo film *Nuovomondo* (2006) racconta la storia di una famiglia siciliana che emigra negli Stati Uniti all'inizio del XX secolo, esplorando le sfide e le speranze legate al processo migratorio. Attraverso un approccio visivo evocativo, Crialese mette in scena le dinamiche di coesione e collisione che caratterizzano l'esperienza migratoria, offrendo una riflessione profonda sulla ricerca di una nuova identità.

⁶ La *lessness* – un sostantivo che deriva dal racconto omonimo di Samuel Beckett del 1969, tradotto in inglese dall'autore stesso nel 1970 dall'originale francese intitolato *Sans* (e successivamente tradotto in italiano da Renato Oliva con il titolo *Senza* nel 1972) – sta suscitando un rinnovato interesse per evidenziare la necessità di ridurre il consumo eccessivo delle risorse naturali durante la crisi ecologica. Secondo David MacDougall, la *lessness* dovrebbe essere intesa come un metodo filmico ed estetico riduttivo che riesce a trasmettere allo spettatore l'essenza antropologica. MacDougall dedica un intero capitolo a questo concetto, intitolato *When Less is Less*, nel suo studio pionieristico al quale qui ci riferiamo, intitolato *Transcultural Cinema* (MacDougall, 1998: 209-223).

Un altro esempio rilevante è il film *Terraferma* (2011), sempre diretto da Crialese, che affronta il tema dell'immigrazione contemporanea attraverso la storia di una comunità isolana italiana che si trova a confrontarsi con l'arrivo di migranti dall'Africa. Il film esplora le tensioni tra la necessità di sopravvivenza e la solidarietà umana, mettendo in luce le sfide etiche e morali poste dalla situazione.

Jonas Carpignano è un altro regista che ha significativamente contribuito alla rappresentazione cinematografica delle esperienze migratorie in Italia. Il suo film *Mediterranea* (2015) segue il viaggio di due migranti africani attraverso il Sahara e il Mediterraneo fino all'Italia, offrendo uno sguardo intimo e realistico sulle difficoltà e le speranze della loro collettività. Carpignano utilizza uno stile documentaristico per catturare la realtà vissuta dai migranti, evidenziando le dinamiche di coesione e collisione nel loro percorso di integrazione.

Già prima di Crialese e Carpignano, il film *Lamerica* (1994) di Gianni Amelio ha attirato l'attenzione dello spettatore sulla migrazione albanese verso l'Italia nei primi anni Novanta, raccontando la storia di due italiani che si recano in Albania per affari e si trovano coinvolti nella complessa realtà dei migranti. Amelio offre una rappresentazione cruda e potente delle condizioni dei migranti, affrontando temi di identità, sfruttamento e socialità, annunciando in termini cinematografici il sempre crescente problema migratorio.

Questi esempi dimostrano come il *cinema transculturale* possa servire da specchio e da catalizzatore per la comprensione delle esperienze, promuovendo una maggiore consapevolezza e riflessione critica sulle dinamiche socioculturali. Attraverso la narrazione visiva, i registi transculturali contribuiscono a costruire ponti di comprensione e solidarietà tra diverse culture, favorendo un dialogo più inclusivo e rispettoso. Infatti, come suggerisce Stuart Hall (1997: 15-29), i media visivi giocano un ruolo cruciale nella costruzione e nella disseminazione delle rappresentazioni culturali, influenzando la percezione pubblica e le politiche sociali.

4. LA PEDAGOGIA DEL DISAGIO NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO

Passando dalla percezione sensibilizzata esteticamente – grazie al *cinema transculturale* – all'effetto modificativo e al potenziale propriamente didattico che essa serba, anticipiamo innanzitutto che la *pedagogia del disagio* è un approccio educativo che riconosce e valorizza le esperienze di emarginazione, conflitto e disagio vissute nel processo di studio come punti di partenza per l'apprendimento e la trasformazione. Questo concetto è fortemente influenzato dalle teorie educative di Paulo Freire, in particolare dalla sua opera *Pedagogia degli oppressi* (1970), a partire da alcuni principi chiave: consapevolezza critica in termini di *coscientizzazione*, ovvero la capacità di sviluppare una consapevolezza critica delle strutture di potere e delle dinamiche di oppressione che influenzano le vite in qualità di processo di riflessione critica essenziale per permettere di riconoscere e sfidare le ingiustizie sociali e culturali; *processo dialogico* in cui insegnanti e studenti collaborano alla costruzione del sapere, rompendo la tradizionale gerarchia educativa; *empowerment* per diventare agenti di cambiamento nelle comunità; e infine il concetto di *praxis*, che combina riflessione e azione sulle esperienze di disagio per trasformare la realtà.

4.1. Sfide didattiche e applicazioni pratiche

L'approccio transculturale, introdotto nella *pedagogia del disagio*, sviluppata inizialmente da Freire (1970) e successivamente ampliata da Boler (1998), rappresenta un paradigma innovativo e provocatorio, incentrato su una comprensione critica e profonda della cultura, particolarmente rilevante nei contesti di apprendimento LS/L2/L3. Questo approccio si discosta dalle metodologie che tendono a privilegiare aspetti superficiali e piacevoli delle culture straniere, per concentrarsi invece su questioni complesse e potenzialmente scomode, come evidenziato da Cutshall (2012). Tale prospettiva promuove una visione più autentica e articolata delle dinamiche culturali, spingendo gli apprendenti a confrontarsi con le realtà problematiche della cultura non di appartenenza, e favorendo così lo sviluppo di empatia, consapevolezza critica e sensibilità interculturale. Secondo Banks (2002), le 4F della cultura – *food, fashion, folklore, e festival* – rappresentano elementi approssimativi spesso presenti nei curricula, mentre attraverso lo strumento educativo del disagio si permette il superamento di tali apparenze, affrontando temi di ingiustizia sociale, conflitti e migrazioni, al fine di fornire una visione più completa e realistica.

Partendo da questa constatazione, per implementare un approccio transculturale efficace, è fondamentale utilizzare materiali didattici autentici e pertinenti che riflettano la realtà linguistica e culturale per l'italiano LS/L2/L3. L'inclusione della cultura popolare nelle lezioni può renderle più coinvolgenti e significative, come ad esempio tramite l'uso di fotografie di Oliviero Toscani, che possono stimolare discussioni critiche su temi contemporanei e questioni sociali, oppure l'integrazione di canzoni come *Cara Italia* di Ghali, che offrono spunti per esplorare le identità multiculturali e le esperienze di migrazione. Come sottolineato ancora da Giddens (2013), il processo di *autocoscienza riflessiva* è cruciale per comprendere come i migranti negoziano la loro identità in risposta alle pressioni sociali e culturali. Integrando film transculturali nelle lezioni di italiano, si possono stimolare discussioni e riflessioni sulle esperienze migratorie, promuovendo un apprendimento critico e transculturalmente competente.

In questo contesto, riconoscere il disagio emotivo e psicologico è essenziale per creare un ambiente di apprendimento inclusivo, critico, dialogico e evolutivo.

4.2. Caso-studio: il cinema migratorio in classe

Come esposto mediante gli esempi apicali citati, il *cinema transculturale* offre uno strumento potente per esplorare le dinamiche di coesione e collisione che caratterizzano le esperienze migratorie, fornendo un terreno fertile per l'analisi critica e l'insegnamento delle lingue straniere. Nel caso di studio specifico di cui trattiamo ora, gli input cinematografici sono stati proposti per un percorso didattico con gruppi di studenti e studentesse di italiano dal livello A1 al B1 presso l'*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea* di Vitoria Gasteiz per il ciclo di proiezioni in lingua originale (a.a. 2022-2023), arricchendo l'esperienza di apprendimento con la profondità e la complessità delle tematiche trattate nei due seguenti film che gli studenti erano tenuti a visionare nel corso.

La proposta è stata calibrata attraverso una serie di strategie: i film sono stati proiettati con sottotitoli in italiano, sono state fornite schede di lettura e glossari preparatori, e le attività in aula sono state precedute da momenti di contestualizzazione e da esercizi di comprensione guidata. La fruizione delle risorse è avvenuta sia durante l'orario di lezione sia come compito autonomo, con un supporto costante nella rielaborazione orale e scritta

dei contenuti, e il percorso è stato ulteriormente adattato ai diversi livelli linguistici del gruppo classe, composto in prevalenza da studenti bilingui (spagnolo e basco) e in buona parte già in possesso di una competenza pregressa in un'altra lingua straniera europea.

La prima proiezione è stata dedicata al documentario *Guerra e pace*⁷ (2020) di Massimo D'Anolfi e Martina Parenti perché utilizza la lente della guerra per esaminare come i conflitti siano rappresentati nei media e quale impatto abbiano sulle società, invitando a riflettere sulle implicazioni della guerra e sulle dinamiche di potere che essa comporta. Attraverso un'analisi storica e contemporanea, il film sottolinea la collisione tra le narrative ufficiali e distaccate, da una parte, e, dall'altra parte, le esperienze individuali di chi vive la guerra sulla propria pelle, offrendo spunti per discutere le asimmetrie dei poteri che influenzano le politiche migratorie e le relazioni internazionali. A questa analisi in classe, che potrà anche essere accompagnata da impressioni di *disagio* (che sono state altrettanto discusse) è seguito poi un secondo appuntamento per la proiezione del film *L'ordine delle cose* (2017) di Andrea Segre, in cui la narrazione si distingue per la prospettiva critica sulle politiche migratorie e le sfide affrontate da funzionari e migranti, focalizzandosi sul concetto di potere e sulle sue applicazioni, mostrando le collisioni tra le politiche restrittive e le realtà umanitarie che mettono in luce le discrepanze tra gli interessi gerarchici superiori (ossia europei) e le condizioni locali (qui: in Italia).

A questa base cinematografica si possono aggiungere, nel corso delle discussioni in aula, altri materiali, qualora il tempo lo consenta, per approfondire le competenze transculturali in formazione. Ad esempio, il documentario *Come un uomo sulla terra* (2008) di Andrea Segre e Dagmawi Yimer offre una visione intima delle difficoltà affrontate dai migranti etiopi nel loro viaggio verso l'Europa. Presentando storie personali, il film umanizza l'esperienza migratoria, rendendo tangibili le sofferenze e le speranze di chi è costretto a lasciare la propria terra: la narrazione suscita *pathos*, facilitando una comprensione più profonda delle dinamiche migratorie. Anche le opere di Costanza Quatriglio e Giovanna Taviani, affrontando tematiche legate alle tradizioni orali, offrono un contesto ricco e stimolante per l'insegnamento. I loro lungometraggi presentano prospettive uniche sulle dinamiche di coesione e collisione identitarie, evidenziando la necessità e le modalità attraverso cui costruire una nuova identità transculturale nella vita quotidiana.

4.3. *Analisi narrativa tra cinema e letteratura*

Per comprovare che la combinazione di cinema transculturale, letteratura e *pedagogia del disagio* rappresenta un approccio innovativo e efficace per affrontare le complesse dinamiche migratorie nel contesto educativo e sociale contemporaneo, aggiungiamo al nostro curriculum modello in un ultimo passo ancora spunti per un'analisi letteraria come parametro complementare, catalizzatore e sinergetico. Convinte che investire in aree che trattano testi da leggere e discutere – affini ai temi fin qui presentati – possa contribuire a costruire una società più inclusiva, comprensiva e consapevole già in classe, l'insegnamento combinatorio qui proposto si prefigge di progettare su un micro-livello (la scuola, l'università ecc.) e di trasmettere anche sul macro-livello (i gruppi, le comunità, i

⁷ Documentario esclusivamente accessibile su Play Swiss (www.playsuisse.ch) previa registrazione online. Riportiamo il titolo del film in questione – *Guerra e pace* – come pubblicato sul sito de La Biennale di Venezia, dove il lessema “pace” risulta scritto con la lettera minuscola (<https://www.labiennale.org/it/cinema/2020/orizzonti/guerra-e-pace>). In modo da poterlo differenziare dal nostro omonimo leitmotiv che seguiamo in questo saggio usiamo, invece, la dicitura *Guerra e Pace*, invece, con lettere maiuscole per ambedue i sostantivi.

popoli ecc.) una società capace di valorizzare la diversità culturale e di affrontare le sfide globali con maggiore comprensione e solidarietà.

In un contesto letterario, per esempio, il romanzo *Timira. Romanzo meticcio* di Wu Ming 2 e Antar Mohamed Marincola (2012) si intreccia con la narrazione cinematografica di stampo transculturale, combinando elementi biografici, documentari e storici per offrire al lettore una prospettiva unica sulle esperienze “tra” le culture africane e italiane, mettendo a fuoco diversi moti storici, manifestazioni comportamentali e identità meticce. Questo romanzo semi-documentario si incentra su una storia familiare, offrendo una comprensione toccante delle conseguenze transgenerazionali della guerra e della migrazione attraverso le vesti di chi ha vissuto queste esperienze in prima persona, in contrasto perciò con il documentario *Guerra e pace*, focalizzato invece sul potere completamente distaccato dalle storie personali, burocratico e macchinale (Reichardt *et al.*, 2023; 2024).

Le persone coinvolte nel processo migratorio assumono un ruolo centrale anche nel romanzo di Antonio Dikele Distefano, *Non ho mai avuto la mia età* (2018). La trama ruota attorno a un giovane, identificato solo come “Zero”, la cui vita è segnata da sfide familiari e dall'appartenenza a un gruppo di amici conosciuti per strada. Dikele Distefano, autore di seconda generazione con radici lombarde e angolane, apprezzato per la sua voce autentica e innovativa nella narrativa contemporanea italiana. Attraverso la sua prosa coinvolgente e l'analisi psicologica dei personaggi, l'autore offre storie intense che illuminano le complesse dinamiche della gioventù odierna. Il romanzo, attraverso il personaggio di Zero, esplora la mancanza di riconoscimento sociale e la ricerca di identità, adottando una struttura che segue il protagonista dai sette ai diciotto anni, con ogni anno rappresentato da un capitolo. Questi capitoli, spesso crudi, descrivono la povertà delle periferie dell'Emilia-Romagna.

Nel contesto della letteratura italiana dedicata alla migrazione, emergono chiaramente le sottili sfumature dell'autobiografia come percorso verso l'integrazione, purtroppo spesso ostacolato da barriere sociali. La narrazione mette in evidenza un'Italia che non sempre riconosce l'identità dei migranti, riflettendo sulla frase ripetuta dalla madre di Zero: «I bianchi nei neri ci vedono sempre qualcosa di cattivo» (Dikele Distefano, 2018: 23). Il romanzo in questione può essere visto come un resoconto testimoniale, offrendo al protagonista la possibilità di esprimere la propria storia e di evidenziare la violenza politica subita. Alla fine, Zero è identificato come Christian Mpasi⁸, umanizzando ulteriormente il personaggio e rendendo visibile la sua lotta per l'identità.

Le narrazioni sia di Wu Ming 2 e Mohamed Marincola, sia di Dikele Distefano sono paragonabili ad altri prodotti narrativi, come quelli di Sabrina Efonayi (2022), che nel suo libro *Addio, a domani: La mia incredibile storia vera*, racconta la storia di Gladys, una giovane nigeriana che in Italia affronta dure realtà per sostenere la sua famiglia. Efonayi esplora il trauma migratorio e la *postmemoria*, definita così da Marianne Hirsch (2012: 5), anglista e comparatista rumeno-statunitense, specializzata negli studi di genere. La storia di Gladys si riflette in quella del personaggio di “Swada” nel film *L'ordine delle cose* di Segre: entrambe le donne mostrano forza e resilienza nella loro lotta per l'autodeterminazione.

Le narrazioni trattate, insieme alla filosofia dell'identità narrativa proposta dalla filosofa femminista italiana Adriana Cavarero (2000; 2005) e dal filosofo francese Paul Ricœur (2004), si rivelano strumenti capaci di promuovere indirettamente lo scambio transculturale e di facilitare la comprensione dei concetti geopolitici da parte degli studenti

⁸ «C.M. è morto il 19 ottobre intorno alle 23.30 dopo una colluttazione con la polizia che cercava di mettergli le manette ai polsi. Secondo quanto riportano i media locali, i parenti del ragazzo non sarebbero d'accordo su questa versione dei fatti e sosterranno invece che i poliziotti, tutti bianchi, avrebbero fatto violenza durante l'arresto. Il ragazzo non aveva ancora compiuto diciott'anni» (Dikele Distefano, 2018: 207).

e delle studentesse, evidenziando la necessità di politiche culturali efficaci in materia di migrazione, spesso influenzate dagli interessi dello Stato-nazione. Come sottolinea Abdelmalek Sayad, sociologo francese di origine algerina, «pensare all’immigrazione implica pensare allo Stato» e «lo Stato riflette su sé stesso pensando all’immigrazione» (Sayad, 2002: 368). In questo contesto, si potrebbe sostenere che lo Stato siamo noi stessi – docenti, studenti e apprendenti di italiano o di altre lingue – poiché la nostra riflessione e il nostro insegnamento contribuiscono a definire tali dinamiche.

La narrazione transmediale stessa, come affermato da Hayden White (1988) e successivamente da De Rogatis (2023: 11), alla fin fine, non si configura semplicemente come una documentazione sociologica, ma come una forma che conferisce umanità alle esperienze migratorie, rafforzando i concetti di appartenenza e legame sociale. Non per caso le teorie di White hanno rivoluzionato a livello mondiale l’intera corporazione degli storici postulando che la scrittura storica sia intrinsecamente letteraria, e che quindi, anche la storia debba essere interpretata (“solo”) come una narrazione.

Questa dinamica è particolarmente evidente nei film analizzati, che mostrano come la rappresentazione cinematografica possa oltrepassare la mera descrizione sociologica, incarnando le figure degli *esclusi* o *proscritti*, come illustrato filosoficamente da Giorgio Agamben (1995) in *Homo sacer*. Attraverso tecniche narrative visive, come lo *show, don’t tell* e l’uso deliberato di vuoti e pause (MacDougall, 1998), il cinema – specie se combinato con la letteratura tramite strategie utilizzate consapevolmente, ben definite e coerenti – offre un modo unico di rappresentare e dare significato alle esperienze vissute, rendendo le narrazioni visive uno strumento potente per comprendere e umanizzare le storie di migrazione.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE: DALLA COESIONE E COLLISIONE ALLA COLLUSIONE

Concludendo quanto esposto nei quattro paragrafi precedenti, possiamo innanzitutto verificare che i parametri autobiografici conservano un significativo potenziale di autenticità, capacità persuasiva e, di conseguenza, valore educativo. Inoltre, è emerso come il discorso migratorio, specialmente se incentrato sugli elementi autobiografici – che possono assumere forme filmiche, documentaristiche o letterarie – sia dotato di una notevole eloquenza. Un tale utilizzo sinergetico di diversi generi multimediali, qui in particolare del cinema e della letteratura, non solo risulta efficace nello storytelling, ma dimostra la capacità di connettersi, a livello sia teorico che pratico, a vari contesti critici contemporanei e a opere postmoderne in ambito cinematografico, letterario e discorsivo.

Le analisi condotte ci inducono a sperare che tale approccio didattico possa ispirare sia l’apprendente individuale quanto i gruppi di apprendenti collettivi (come quelli di un corso o di una classe ecc.), incoraggiandoli ad immedesimarsi nell’Altro e avvicinarsi a temi inizialmente a loro poco familiari. Riassumendo le competenze transculturali (*transcultural skills*), ovvero gli obiettivi della nostra strategia pedagogica, notiamo che consistono nel promuovere in classe, parallelamente all’insegnamento delle competenze linguistiche, lo sviluppo dell’autobiografismo, della consapevolezza identitaria e della convivenza transculturale. Come risulta da un breve sondaggio anonimo, ovvero *debriefing* – ossia una discussione e valutazione eseguita poco dopo la presentazione del presente studio in formato convegnistico (ovvero dal vivo in forma orale)⁹ – durante un corso

⁹ Si tratta di una relazione studentesca sugli esiti del convegno *Quo vadis, italiano 2024? In Sprachen niedergeboren. Autobiographien und transkulturelle Begegnungen | Linguaggi per rinascere: autobiografie e incontri transculturali*, diretto da Simona Bartoli Kucher e Tommaso Meozzi (Università di Graz), co-organizzato in collaborazione con Nicola Locatelli (Istituto Italiano di Cultura di Vienna), tenutosi a Graz dal 25 al 27 aprile 2024, di cui il

universitario di lingua e cultura italiana, alcuni studenti hanno notato che l'effetto dell'apprendimento consisteva sia in un guadagno emotivo («Quando si impara una parola, si impara anche la connotazione emotiva») che in un valore aggiunto cognitivo («Gli insegnanti devono fornire esperienze versatili e multidimensionali agli alunni per esempio attraverso stimoli, riflessioni ecc.»).

5.1. I risultati in panoramica tabellare

Senza voler ora “valutare” sul piano metateorico queste autentiche “valutazioni” studentesche, espresse evidentemente in un ambiente non rappresentativo seppure con significato sintomatico, ci limitiamo a riassumere le competenze o gli *skills* transculturali, che ci sembrano particolarmente significative in relazione al binomio *cinema transculturale* e *pedagogia del disagio*, qui proposto in ottica scientifica. Sintetizziamo quindi in formato schedato queste acquisizioni di competenze – tutte collocate nel settore delle cosiddette *soft skills*, dato che ci muoviamo negli ambiti umanistici, educativi e socioculturali – considerando che l'istruttore di un corso LS/L2/L3 dovrà ricordarsi particolarmente di:

- raggiungere una *sensibilizzazione* nell'apprendente riguardo sia alle questioni migratorie, sia a una pacifica convivenza transculturale e socialmente accettabile nell'Italia postmoderna e postmigratoria;
- *offrire una prospettiva* tematicamente coinvolgente ed esemplare, nella quale si inserisce il confronto tra film e testi, creati da registi e autori figli di migranti o di seconda (o terza, quarta...) generazione in Italia (o di italiani nelle diaspore), che utilizzano l'italiano come lingua parlata e/o di scrittura;
- provare che sia il cinema, sia la scrittura narrativa possono fungere da veicolo per esplorare, comprendere e trasmettere agli studenti di italiano *nuove competenze poliedriche*, aggiungendo alla dimensione linguistica quella identitaria di crescita personale;
- sviluppare quest'ultima confrontando gli apprendenti con tecniche del disagio per bilanciare e ottimare la loro *coscientizzazione transculturale* ovvero l'autoriflessione critica uscendo dalla loro zona di conforto per giudicare più oggettivamente possibile;
- sentirsi stimolati di fronte a una panoramica di temi situati nelle intersezioni “tra” cinema, migrazione e *identità postmemorativa* nell'Italia di oggi con lo scopo di contribuire alla comprensione delle tematiche storiche, degli intrecci transculturali, scambi transgenerazionali e delle sfide contemporanee da parte degli apprendenti – e di dedicarsi all'approfondimento dei rispettivi metodi didattici da parte del docente.

Rispondendo così alla domanda centrale come si possa progettare una docenza di lingua italiana LS/L2/L3 che sia collegata, allo stesso tempo, all'insegnamento transculturale, deduciamo dalle esposizioni e affermazioni precedenti che l'integrazione del *cinema transculturale* e della *letteratura della migrazione* nel contesto educativo permette agli studenti e alle studentesse di sviluppare una comprensione multidimensionale delle esperienze personali e delle politiche che influenzano le loro vite. L'approccio

lettore ora tiene in mano gli Atti. Il lavoro didattico, al quale ci riferiamo qui sopra, è stato eseguito dalla professoressa Bartoli Kucher in classe nel quadro di un corso di didattica della lingua e della letteratura italiana da lei diretto. Dopo la relazione presentata da un partecipante del suo corso, si è brevemente discusso nel gruppo, fra l'altro, sul valore del nostro intervento. Qui sopra citiamo da un comunicato anonimizzato che abbiamo ricevuto dalla professoressa Bartoli Kucher via e-mail in data 5/5/2024 per nostra informazione. Ringraziamo le studentesse e gli studenti coinvolti in questa valutazione cieca, per il materiale messoci a disposizione.

combinatorio multifattoriale ha rivelato come il cinema, quando combinato con narrazioni letterarie e filosofiche, possa diventare un possente strumento estetico-interpretativo per esplorare e comprendere le dinamiche migratorie contemporanee.

5.2. Valutazione finale

Le conclusioni del presente saggio ci mettono a disposizione una serie di spunti per future ricerche e applicazioni pratiche, dalle quali, in primo luogo, la ricerca accademica potrebbe beneficiare. L'approfondimento delle narrazioni transmediali nel contesto delle esperienze migratorie è essenziale per condurre studi comparativi che esaminino come le diverse forme artistiche rappresentano le dinamiche migratorie anche al fine di esplorare più in dettaglio l'impatto educativo e psicologico di tali rappresentazioni sugli e sulle apprendenti di una lingua non materna.

Ritornando al nostro punto di partenza, ed avendo usato durante la nostra analisi il discorso socioculturale di *Guerra e Pace* come filo conduttore lungo le esplorazioni delle pratiche didattiche da scegliere e «lezioni accessibili» (Di Pasquale, 2020) da dare, in conclusione ci teniamo a sottolineare che anche alla pace bisogna educare. Costruire in maniera sostenibile, duratura e promettente la convivenza pacifica fra i popoli e fra l'uomo e la natura è, infatti, non solo un prerequisito indispensabile dei nostri ragionamenti su come affrontare le questioni di guerra, migrazione e identità. Ma stiamo parlando soprattutto anche di una *conditio sine qua non* delle strategie educative qui presentate come espressioni assiomatiche di una preoccupazione centrale del *transculturalismo* – concetto che rappresenta in toto l'idea pacifista (Reichardt et al., 2020).

Seguendo il motto, secondo il quale «Il nostro modo di pensare la scuola è il nostro modo di pensare il mondo» (Di Pasquale, 2020: 8) e di conseguenza già *A scuola il mondo conta* (Rizzello, 2018), ricapitoliamo quanto sia decisivo non solo mantenere viva una comunicazione transculturale *non-violenta* (Rosenberg, 1999) sia sul piano individuale che sociale, ma anche seguire programmaticamente una conseguente attitudine e attività di mediazione nel settore scolastico e universitario. E qui per qualsiasi età può bastare il confronto, anche parziale, con la storia dell'Olocausto: o visitando semplicemente un museo, una sinagoga o anche solo un'opera d'arte attinente al tema (realmente o virtualmente) – di libera scelta, ma con una guida in lingua italiana, nel nostro caso – o leggendo insieme ad alta voce e con i ruoli assegnati una *graphic novel* con orientamento postmemoriale (Hirsch, 2012) – per esempio sul numero 174517 – *Deportato: Primo Levi* (Portinari et al., 2019), una variante insolita ma altamente espressiva della tipica *letteratura della migrazione*, che spesso è, come abbiamo visto, connessa al paradigma di *Guerra e Pace* e anche al trauma – o ancora avventurarsi alla lettura di *Se questo è un uomo* (1947) in originale per discutere ancora il romanzo di testimonianza post-traumatica di Primo Levi nei lavori di gruppo.

Tutto ciò serve innanzitutto a sviluppare un modello interno pacifista, definendo una bussola interiore non ideologica ma umana e sviluppando «competenze psicologiche della pace» (Miscioscia, 2024: 15) per salvaguardarsi da aggressioni, eccessi o anche da sé stessi, essendo il pacifismo, appunto, un parametro centrale di ogni visione transculturale. Oltre all'acquisizione di queste competenze mentali a favore individuale, conta anche l'effetto condiviso di progressione, se dalla dicotomia delle coesioni e collisioni vogliamo arrivare a questo punto al termine di una *collusione* sintetica e risolutiva, ovvero se vogliamo intenderla come chiave unificante, forse inconscia, ma tuttavia decisiva come motivo fondamentale di comunanza. La *collusione* in termini sociali è, allora, simile alla *coesione* un fattore che può tenere insieme non solo le famiglie, le comunità, le classi e i gruppi, ma

anche le società al plurale sul piano globale. È in questi punti di accordo, momenti di incontro e precisione o esattezza di adattamento che nasce un *terzo spazio* – per ricordare Bhabha, citato nelle nostre introduzioni argomentative e teoriche (paragrafo 2) e occasionalmente applicato lungo il nostro saggio. Possiamo in effetti immaginarci questo *terzo spazio* come una «area grigia», sempre da intendere in senso metaforico, «in cui prendono forma relazioni di collusione» (Sciarrone, 2015). Sta a noi definire quali qualità prendono poi questi territori dell'anima fluttuanti, dato che noi esseri umani disponiamo del libero arbitrio e siamo quindi agenti consapevoli del nostro modo di pensare e di comportarci – ecco, allora, da dove parte ogni tecnica o strategia pedagogica.

È in questo senso che le politiche educative dovrebbero riconoscere anche il valore della *pedagogia del disagio* e del *cinema transculturale* come strumenti fondamentali per l'integrazione delle persone migranti o emarginate, dato che investire in programmi educativi che promuovano la transculturalità e l'inclusione sociale è cruciale per preparare le giovani generazioni a vivere in un mondo globalizzato e interconnesso, dove la comprensione e il rispetto delle diversità culturali sono sempre più necessari. Inoltre, il sostegno e la promozione della produzione di film transculturali non solo sensibilizzerebbero il pubblico riguardo alle esperienze dei migranti, ma fornirebbero anche un mezzo prezioso per rappresentare e comprendere le dinamiche culturali e sociali del nostro tempo. È così che collaborazioni tra figure del cinema, della scrittura e della ricerca possono dar vita a narrazioni sinergiche e significative che arricchiscono il panorama culturale, anche se ciò può significare che a volte bisogna farsi strada attraverso momenti, fasi o situazioni di *disagio*.

In tal modo, la didattica integrativa può avere un impatto terapeutico e orientativo nelle comunità, aiutando le persone a navigare le sfide dell'integrazione e a costruire nuove identità. Dopo tutto, ogni iniziativa a favore del polilogo transculturale implica tecniche tanto provate quanto indispensabili per sostenere la coesione sociale, minimizzare possibili danni di collisioni e promuovere una comprensione collusiva, in senso costruttivo, che sia di sostegno, incoraggi la tolleranza e abbia un effetto sia positivo che reciproco nei confronti dell'Altro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agamben G. (1995), *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Einaudi, Torino.
- Appadurai A. (1996), *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, (Public Worlds, vol. 1), University of Minnesota Press, Minneapolis-London, [ed. ital.: *Modernità in polvere*, trad. di Vereni P., Cortina, Milano, 2012].
- Banks J.A. (2002), *An Introduction to Multicultural Education*, Allyn & Bacon, Boston.
- Bartoli Kucher S. (2019), *Scritture in viaggio nel Mediterraneo. Proposte di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film*, Pacini, Pisa.
- Bauman Z. (2000), *Liquid Modernity*, Blackwell Publishing, Oxford.
- Bennett M. (1993), "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity", in Paige R. M. (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth, pp. 21-71.
- Benvenuti G. (2011), *Letteratura della migrazione, letteratura postcoloniale, letteratura italiana: problemi di definizione*, Clueb, Bologna.
- Berry J. W., Poortinga Y. H., Pandey J. (eds.) (1997), *Handbook of Cross-cultural Psychology: Theory and Method*, Allyn & Bacon, Boston.

- Bhabha H. K. (1994), *The Location of Culture*, Routledge, London-New York.
- Boler M. (1998), *Feeling Power: Emotions and Education*, Routledge, London-New York.
- Bond E. (2014), "Toward a Trans-national Turn in Italian Studies?", in *Italian Studies*, 69, 3, pp. 415-424.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram M. (2012), "Conceptualizing Intercultural (Communicative) Competence and Intercultural Citizenship", in Jackson J. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, London-New York, pp. 103-115.
- Cavarero A. (2000), *Relating Narratives: Storytelling and Selfhood*, Routledge, London-New York.
- Cavarero A. (2005), *For More than One Voice: Toward a Philosophy of Vocal Expression*, Stanford University Press, Stanford.
- Comberiati D. (2010), *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989–2007)*, Peter Lang, Lausanne-Bern.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze - RCS, Milano.
- Cutshall S. (2012), "More than a Decade of Standards: Integrating 'Cultures' in Your Language Instruction", in *The Language Educator*, 7, 3, pp. 32-37.
- Deardorff D. K. (2006), "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization", in *Journal of Studies in International Education*, 10, 3, pp. 241-266.
- Deardorff D. K. (2009), "Implementing Intercultural Competence Assessment", in Deardorff D. K. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 477-491.
- Deplano V., Mari L., Proglia G. (a cura di) (2014), *Subaltermità italiane. Percorsi di ricerca tra letteratura e storia*, Aracne, Ariccia.
- De Rogatis T. (2023), *Homing/Ritrovarsi. Traumi e translinguismi delle migrazioni in Morante, Hoffman, Kristof, Scego e Lahiri*, (Studi e ricerche, vol. 13), Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena.
- Dikele Distefano A. (2018), *Non ho mai avuto la mia età*, Mondadori, Milano.
- Di Pasquale G. (2020), *A scuola è il respiro del mondo. La lezione accessibile per valorizzare tutti gli allievi*, Edizioni la meridiana, Molfetta.
- Efionayi S. (2022), *Addio, a domani: La mia incredibile storia vera*, Einaudi, Torino.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, trad. di Bergman Ramos M., Continuum, New York [trad. it. di Bimbi L., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971].
- Ganeri M. (a cura di) (2020), *Italian Diaspora Studies*, in *Moderna*, XII, 1-2.
- Giddens A. (2013), *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, John Wiley & Sons, New York.
- Giroux H. A. (2005²) [1992], *Border Crossings: Cultural Workers and the Policies of Education*, Routledge, London-New York.
- Gnisci A. (1998), *La letteratura italiana della migrazione*, Lilith, Roma.
- Gnisci A. (2003), *Creolizzare l'Europa. Letteratura e migrazione*, Meltemi, Roma.
- Haensler P. P., Heine S., Zanetti S. (eds.) (2022), *Colloquium Helveticum: Literarische Glocalisierung – Glocalisation littéraire – Literary Glocalization* (Swiss Review of General and Comparative Literature, vol. 51), Aisthesis, Bielefeld.
- Hall S. (1990), "Cultural Identity and Diaspora", in Rutherford J. (ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*, Lawrence & Wishart, London, pp. 222-237.

- Hall S. (1997), "The Work of Representation", in Hall S. (ed.), *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*, Sage, London, pp. 13-58.
- Hirsch M. (2012), *The Generation of Postmemory. Writing and Visual Culture After the Holocaust*, Columbia University Press, New York.
- Kristeva J. (2014), *Stranieri a noi stessi. L'Europa, l'altro, l'identità*, trad. di Serra A., Galeotti G., Donzelli Editore, Roma.
- MacDougall D. (1998), *Transcultural Cinema*, Princeton University Press, Princeton.
- Matz F., Rogge M., Stepmann P. (eds.) (2014), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Miscioscia D. (a cura di) (2024), *La guerra è finita. Psicopatologia della guerra e sviluppo delle competenze mentali della pace*, Edizioni la meridiana, Molfetta.
- Mujčić E. (2019), *Consigli per essere un bravo immigrato*, Elliot, Roma.
- Mujčić E. (2023), *La buona condotta*, Crocetti, Milano.
- Naficy H. (2001), *An Accented Cinema: Exilic and Diasporic Filmmaking*, Princeton University Press, Princeton.
- Nussbaum M. C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno degli studi umanistici*, il Mulino, Bologna.
- Ponzanesi S. (2014), "La svolta postcoloniale negli Studi italiani. Prospettive europee", in Lombardi-Diop C., Romeo C. (a cura di), *L'Italia postcoloniale*, Le Monnier, Firenze, pp. 46-60.
- Portes A., Rumbaut R. G. (2001), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, University of California Press, Berkeley.
- Portinari F., Carbone G. (2019), *174517 – Deportato: Primo Levi*, Edizioni la meridiana, Molfetta.
- Reichardt D., Kulessa R. von, Moll N., Sinopoli F. (a cura di) (2017), *Paradigmi di violenza e transculturalità: il caso italiano (1990-2015)*. Atti del convegno a Villa Vigoni, 8-10 ottobre 2014, (Transcultural Studies – Interdisciplinary Literature and Humanities for Sustainable Societies / TSIL, vol. 2), Peter Lang, Berlin.
- Reichardt D., Moll N. (a cura di) (2018), *Italia transculturale. Il sincretismo italofono come modello eterotopico*, (Civiltà italiana. Terza serie, vol. 26), Franco Cesati Editore, Firenze.
- Reichardt D., Scego I. (2020), "Transculturalismo", in Istituto della Enciclopedia Italiana, *Enciclopedia Italiana di scienze, lettere ed arti – Decima Appendice [già: Parole del XXI Secolo]*, vol. 2 ("L-Z"), Roma, pp. 649-652.
- Reichardt D., Plazzo A. (2023), "Il leitmotiv transculturale di Guerra e Pace nel cinema di migrazione italofono", in *Mosaico italiano – Interviste sulla storia e la cultura letteraria*, sotto l'egida dell'Istituto Italiano di Cultura di Rio de Janeiro e dei dipartimenti di italiano delle università pubbliche brasiliane, a cura della Comunità Rio de Janeiro – Brasile, XXI, 229, pp. 8-15.
- Reichardt D., Plazzo A. (2024), "Il leitmotiv transmediale di Guerra e Pace nel Cinema di migrazione italofono: relazioni letterarie, trasversali e crossover", in *Comparatismi*, 9, pp. 387-408.
<https://www.ledijournals.com/ojs/index.php/comparatismi/article/view/2697>.
- Reimers F. (2006), "Citizenship, Identity and Education: Examining the Public Purposes of Schools in an Age of Globalization", in *Prospects*, 36, 3, pp. 275-294.
- Reimers F. (2009), "Educating for Global Competency", in Cohen J. E., Malin M. B. (eds.), *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education*, Routledge, London-New York, pp. 183-202.
- Ricœur P. (2004), *Memory, History, Forgetting*, University of Chicago Press, Chicago.
- Rizzello S. (2018), *A scuola il mondo conta. Percorsi e attività di mediazione e comunicazione interculturale*, Edizioni la meridiana, Molfetta.

- Romeo C. (2005), *Narrative tra due sponde. Memoir di italiane d'America*, Carocci, Roma.
- Rosenberg M.B. (1999), *Nonviolent Communication: A Language of Compassion*, Puddle Dancer Press, Encinitas (CA).
- Sayad A. (2002) [1999], *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, trad. di Borca D., Kirchmayr R., Cortina, Milano.
- Sciarrone R. (2015), *La mafia, le mafie: capitale sociale, area grigia, espansione territoriale*, in Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, s.v. "Collusione": [https://www.treccani.it/enciclopedia/la-mafia-le-mafie-capitale-sociale-area-grigia-espansione-territoriale_\(L'Italia-e-le-sue-Regioni\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/la-mafia-le-mafie-capitale-sociale-area-grigia-espansione-territoriale_(L'Italia-e-le-sue-Regioni)/).
- Sinopoli F. (a cura di) (2013), *Postcoloniale italiano. Tra letteratura e storia*, Novalogos, Aprilia.
- Tajfel H., Turner J. C. (1986), "The Social Identity Theory of Intergroup Behavior", in Worchel S., Austin W. G. (eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, Nelson-Hall, Chicago, pp. 7-24.
- UNESCO (2014), *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-first Century*, UNESCO, Paris.
- Waldenfels B. (2006), *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Weil S. (1985), *Quaderno II*, Adelphi, Milano.
- Welsch W. (1992), "Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen", in *Information Philosophie*, 2, pp. 5-20.
- White H. (1988), "Historiography and Historiophoty", in *The American Historical Review*, 93, 5, pp. 1193-1199.
- Wu Ming 2, Mohamed Marincola A. (2012), *Timira. Romanzo meticcio*, Einaudi, Torino.
- Zadra C. (2022), "Riflessività e incontri con i testi nella dialettica tra competenze transculturali, interculturali e globali", in Bartoli Kucher S., Iurlano F. (a cura di), *Quo vadis, italiano? Letteratura, cinema, didattica e fumetti | Literatur, Film, Didaktik und Comic. Scenari multimodali e transdisciplinari | Multimodale und transdisziplinäre Konstellationen*, (Transcultural Studies – Interdisciplinary Literature and Humanities for Sustainable Societies / TSIL, vol. 9), Peter Lang, Berlin, pp. 103-116.

RIFERIMENTI FILMOGRAFICI

- Amelio G. (1994), *Lamerica*.
- Carpignano J. (2015), *Mediterranea*.
- Crialesi E. (2006), *Nuovomondo*.
- Crialesi E. (2011), *Terraferma*.
- D'Anolfi M., Parenti M. (2020), *Guerra e pace*.
- Segre A., Yimer D. (2008), *Come un uomo sulla terra*.
- Segre A. (2017), *L'ordine delle cose*.

MEMORIE E INCONTRI TRANSCULTURALI. STORIE AUTOBIOGRAFICHE E ROMANZI A FUMETTI NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA

*Stefanie Faustmann*¹

1. INTRODUZIONE

La vita personale e collettiva degli studenti di oggi è caratterizzata da un intreccio di eventi globalizzati e dalla comunicazione transculturale ma anche da una “policrisi” connessa alle questioni socio-economiche, sanitarie e ambientali che hanno cambiato radicalmente la convivenza umana (Capobianco, Cerrato, 2022). Diversi fenomeni come la migrazione e la globalizzazione rappresentano esperienze vissute da individui che appartengono a culture diverse e a comunità molteplici e usano molto spesso pratiche linguistiche miste perché nati tra due o più lingue e culture (Capobianco, Cerrato, 2022: 107s.).

Non solo gli insegnanti, ma anche gli studenti di italiano come lingua straniera dovrebbero, proprio per questo, essere in grado di rispondere a questa complessità e riconoscere nella società la presenza e la natura delle identità transculturali (Reimers *et al.*, 2018). Gli approcci didattici dovrebbero fornire agli studenti conoscenze, competenze, valori e atteggiamenti che consentano loro di assumere un ruolo attivo nell'affrontare le sfide globali e di lavorare in modo proattivo per un mondo più giusto (Capobianco, Cerrato, 2022: 109s.). Gli insegnanti, per esempio, potrebbero indirizzare gli studenti ad acuire la consapevolezza nei confronti delle violazioni dei diritti umani perché siano in grado di comprendere le complesse questioni sociali e culturali del XXI secolo (Reimers *et al.*, 2018). In questo contesto, in un'epoca come quella attuale, dominata da un flusso globale di immagini, nella classe di lingua straniera è consigliabile lavorare con testi multimodali che richiedono la capacità di affrontare la complessità semiotica con consapevolezza critica (Ciccolone, 2020: 343–345). La costruzione del significato di un testo multimodale non può iniziare solo dalle parole scritte, perché s'intreccia con tanti altri elementi visivi: espressioni facciali, gesti, linguaggio del corpo (Bartoli-Kucher, 2014: 22s.).

In questo contributo, ci concentreremo sulle graphic novel di Ben Mohamed, che non solo motivano gli studenti a leggere testi multimodali, ma promuovono anche lo sviluppo delle competenze globali e permettono una visione multiprospettica e introspettiva del mondo (Bartoli-Kucher, Zadra, 2023: 428s.). Il presente articolo affronta le tensioni linguistiche e culturali all'interno di diverse graphic novel, interrogandosi sulle dimensioni sociali e culturali della mobilità e della produzione della cultura (italiana) dell'autrice. Mettendo al centro in primo luogo dimensioni storiche, come il colonialismo, il post-colonialismo, la nascita della dittatura e la primavera araba in Tunisia, i romanzi a fumetti di Ben Mohamed mettono in evidenza aspetti di transculturalità e transnazionalità,

¹ Karl-Franzenz-Universität Graz.

esplorando nello specifico la natura produttiva della memoria nei processi di identificazione (Caserta, 2023). Si prenderanno inoltre in considerazione le dimensioni linguistiche e culturali delle graphic novel di Ben Mohamed, analizzando *Sotto il velo* (2016), *La rivoluzione dei gelsomini* (2018) e *Un'altra via per la Cambogia* (2020). Lo scopo principale è quello di esplorare il potenziale dei romanzi a fumetti come mezzo transculturale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera e di comprendere l'importanza della memoria, un processo creativo che può collegare il passato, il presente e il futuro, dando forma al contesto socioculturale, ma anche ai processi mentali di autoidentificazione (Spadaro, 2020: 178s.; Bartoli-Kucher, Zadra, 2019).

2. IL TERMINE GRAPHIC NOVEL NEL 21° SECOLO

Secondo Abel e Klein (2016: 156) il termine *graphic novel* appare per la prima volta nel fumetto proveniente dagli Stati Uniti *A Contract with God and Other Tenement Stories* (Eisner, 1978), un genere che viene definito *illustrated novel*, in italiano romanzo a fumetti. Eisner nel 1978 cercò di aprire nuove strade al genere del fumetto, implementando la “narrazione grafica” e rivolgendosi a un pubblico adulto. Negli ultimi decenni, la rilevanza delle graphic novel anglofone, ma anche delle produzioni francofone, è stata esplorata come mezzo culturale e oggetto di studio (Baetens, Frey, 2015). La mobilità transculturale del genere, fin dalla sua nascita nel XIX secolo, la mescolanza di forme artistiche e contenuti culturali sono stati al centro dell'interesse e hanno messo in evidenza il ruolo degli autori nella comunità globale e nella mobilità di generi e temi. Le combinazioni di parole e immagini sono state portate in nuove direzioni da autori di storie autobiografiche tra lingue e culture, come, per esempio, Marjane Satrapi, una giovane autrice iraniana che ha allargato i confini culturali, formali e creativi di questo genere letterario per rappresentare la sua vita personale a Teheran, dall'infanzia all'età adulta, e raccontare lo sfondo di un paese in rivolta, lacerato da conflitti e contraddizioni (Satrapi, 2007). La graphic novel *Persepolis* (Satrapi, 2007) ha ispirato nuove generazioni di autrici e autori di fumetti. Questo perché in primo luogo quest'opera mette in luce importanti cambiamenti nella mobilità della memoria e della storia e in secondo luogo perché presenta tensioni transculturali, mediando e traducendo memorie sparse, frammentate e plurilingui.

Anche le graphic novel italiane prosperano in molteplici direzioni transnazionali, dimostrando che la cultura italiana può essere prodotta dentro e fuori dall'Italia, in molte lingue e da persone di origini diverse. Negli ultimi tempi, alcuni degli autori e delle autrici più innovativi hanno visualizzato storie di migrazione e mobilità dei confini nazionali, cercando di creare un'immagine più ampia dell'Italia moderna (Bedin, 2022). *Ferriera* (Valentinis, 2014) è, ad esempio, il racconto di un padre operaio, un diario intimo e di memoria privata e familiare che si fa storia collettiva del lavoro dal dopoguerra agli anni '80 (Valentinis, 2014). *Roots – Radici* (Martini, 2023) utilizza disegni e documenti storici originali, nel genere della *graphic memoir*, per ricostruire la vita del bisnonno dell'autore, emigrato nel 1915, come milioni di italiani, in Argentina (Martini, 2023). Il romanzo a fumetti ha di fatto un carattere autentico e storico-biografico, in grado di ricostruire storie familiari e contribuire alla ricostruzione di eventi della storia d'Italia (Martini, 2023). Le storie collettive emergono anche in *Sindrome Italia* (Vaccaro, Mistrello, 2021), una narrazione grafica della vita delle donne migranti, provenienti dall'Europa dell'est, impiegate in Italia come badanti (Bedin, 2022).

Takoua Ben Mohamed, giornalista grafica, sta portando le graphic novel italiane verso nuove direzioni: con suoi testi, Ben Mohamed sta introducendo un nuovo stile di narrazione visiva di racconti personali e familiari, pubblicandoli oppure postandoli online

sui social media (Spadaro, 2020; Bartoli-Kucher, Zadra, 2023). La sua produzione prende spunto da materiali provenienti dagli Stati Uniti e dalle serie televisive d'animazione giapponesi, trasmesse dalle emittenti private italiane. Ben Mohamed assume il ruolo di giornalista, piuttosto che di artista di fumetti, perché utilizza metodi giornalistici (osservazioni etnografiche, interviste a testimoni o esperti, immagini, statistiche ecc.) per raccontare eventi vissuti (Bartoli-Kucher, Zadra, 2023: 429s.). Il cosiddetto giornalismo a fumetti, definito come *umbrella term* (Afshana, Den, 2019: 527–529), cerca di ricostruire e mantenere viva la memoria storica collettiva e di indagare l'attualità in nome della giustizia, della verità e dei diritti umani. È però una forma di giornalismo in cui il materiale multimodale crea coinvolgimento ed empatia (Schlichting, 2016: 22–25), il che è rilevante per un approccio didattico in una classe di italiano come lingua straniera (Bartoli-Kucher, Zadra, 2019). I fatti quotidiani e le questioni globali delle graphic novel legati all'attualità sono infatti il punto di partenza nell'apprendimento globale e transculturale grazie alla possibilità di moltiplicare il loro significato (Afshana, Din, 2019) e di sviluppare il loro potenziale di cogliere la complessità delle visioni, dei linguaggi e delle emozioni (Morgana, Sergio, 2020; Schlichting, 2016).

3. INTERCULTURALITÀ NELLA GRAPHIC NOVEL “SOTTO IL VELO” DI YAKOUA BEN MOHAMED

3.1. *Aspetti autobiografici e (inter-)culturali*

Lette e osservate le prime pagine della graphic novel *Sotto il Velo* (2016), in realtà una striscia a fumetti che mette al centro la storia di una ragazza tunisina che vive a Roma e ha deciso di indossare il velo, è già evidente che questa graphic novel racconta il trascorso autobiografico dell'autrice (Ben Mohamed, 2016: 5s.), nata a Douz, in Tunisia, nel 1991 e cresciuta a Roma. Non solo sulla copertina della graphic novel, ma anche nelle pagine che seguono si vede sempre il personaggio principale (l'alter ego di Ben Mohamed) che indossa un foulard rosa e dice: «A voi che leggete questo fumetto, ogni contenuto è puramente realistico... dico sul serio!» (Ben Mohamed, 2016: 5s.). Come fumettista, illustratrice e graphic-giornalista italiana di origine tunisina l'autrice descrive il suo status di donna *in-between* (Bartoli-Kucher, Zadra, 2023: 430). L'autrice utilizza la graphic novel come strumento per raccontare la sua storia e le sue esperienze, quelle di una ragazza che è riuscita a capire sé stessa e a farsi capire dagli altri, in primo luogo attraverso le immagini (Hecke, Surkamp, 2010). Ben Mohamed è arrivata nella periferia romana con la sua famiglia per ricongiungersi con il padre, un esule politico scappato dal regime tunisino di Ben Ali. All'età di quattordici anni ha iniziato a produrre il “fumetto intercultura” in un blog realizzato in forma di vignette ironiche in stile manga, al cui centro vi è sempre un personaggio femminile con il velo. Questo permette a T. Ben Mohamed di mettere in atto una serie di ‘processi di (auto-)identificazione’ (Spadaro, 2020: 181s.).

Gli argomenti trattati nelle sue graphic novel toccano sempre questioni sociali: l'islamofobia, il razzismo, l'immigrazione, la violenza contro le donne musulmane, in Italia e nel mondo (Spadaro, 2020: 187). In *Sotto il velo* Ben Mohamed fornisce in modo ironico, a chi guarda e legge le tavole, molti spunti di riflessione sui vantaggi e sugli svantaggi di indossare il velo (Spadaro, 2020: 186). I vantaggi includono, ad esempio, che le donne musulmane non devono preoccuparsi dei loro capelli la mattina, che esistono diversi tipi di velo, che ci sono diversi modi per indossarlo, o che si può utilizzarlo per coprire i brufoli sul viso (Ben Mohamed, 2016). Gli svantaggi di indossare il velo sono, dall'altro lato, quelli di sporcarsi mentre si mangia o di avere caldo sotto il velo in estate (Ben

Mohamed, 2016: 53s.). A questo proposito Ben Mohamed racconta in parole e immagini una scena vissuta alla fermata dell'autobus, dove una signora anziana è seduta accanto a lei (Ben Mohamed, 2016: 53). Entrambe sudano e la donna suggerisce a Takoua di togliersi il velo (Ben Mohamed, 2016: 51s.).

3.2. Caratteristiche dei pregiudizi culturali e sociali

Si potrebbe affermare che molte tavole² di queste graphic novel visualizzano l'esperienza di essere oggetto di pregiudizi. *Le domande più assurde (ma non troppo)* sono, ad esempio, un altro tema narrativo (Ben Mohamed, 2016: 17–20):

Tavola 1. *Domande assurde (ma non troppo)*



17

Nella Tavola 1 si leggono alcune domande inappropriate: se Takoua ha i capelli sotto il velo, se porta il velo perché non si lava i capelli, oppure se dorme con il velo (Ben Mohamed, 2016: 17–20). Tramite queste tavole l'autrice evidenzia la diversità e la complessità dei sentimenti di una donna musulmana in *hijab* di fronte a domande assurde. Lo stile manga e l'ironia creano un'atmosfera liberatoria che permette a lettori e lettrici, anche a studenti e studentesse di italiano come lingua straniera per esempio, di identificarsi con i pensieri e le emozioni del personaggio, oltre che di riflettere sulle loro esperienze che li hanno visti oggetti di razzismo.

Ulteriori pregiudizi includono il presupposto che le donne musulmane non vadano dal parrucchiere e non comprino o indossino biancheria intima sexy (Ben Mohamed 2016: 35–38). Attraverso l'ironia, che entra in gioco in questa striscia a fumetti, anche gli studenti di italiano come lingua straniera capiscono come tutti questi pregiudizi vengano percepiti come ridicoli. Situazioni più gravi sono, ad esempio, quelle presenti durante un colloquio

² L'autrice di questo articolo è stata autorizzata da T. Ben Mohamed a pubblicare le sue vignette di diversi romanzi a fumetti.

di lavoro, in cui le capacità, la laurea e l'esperienza lavorativa della ragazza vengono completamente ignorate (Ben Mohamed, 2016: 41-44). Per il direttore del personale le domande sul suo status familiare, se è sposata e se ha figli, sembrano più importanti delle motivazioni per la sua candidatura. (Ben Mohamed, 2016: 42). Inoltre le strisce di Ben Mohamed raccontano come i valori interiori non contino e come invece venga posto in primo piano l'aspetto esteriore. Poiché la ragazza indossa il velo non ottiene il lavoro (Ben Mohamed, 2016: 43): «Mi dispiace signorina, cerchiamo bella presenza in questo tipo di lavoro!». Con un'affermazione come questa non si può parlare più di pregiudizio, bensì di "razzismo strutturale", una problematica dei nostri tempi (Ben Mohamed, 2016: 43). Leggendo e guardando queste situazioni si può comprendere il punto di vista di chi viene escluso e svantaggiato a causa della propria cultura, della propria religione e del suo aspetto (Spadaro, 2020: 188). Takoua non ha le stesse possibilità di ottenere un lavoro, anche se ha le stesse o addirittura migliori referenze (Spadaro, 2020: 188).

Un altro problema evidente, sia in *Sotto il velo* che in tutte le graphic novel di Ben Mohamed, è la questione dell'oppressione della donna e il coraggio di resistere alla sopraffazione (Corte, 2017: 33). Sappiamo da varie fonti che molte donne nei paesi musulmani non possono andare a lavorare e sono oppresse dagli uomini (Guarino, 2021). Non tutte le donne che indossano il velo sono obbligate a farlo. Molte donne musulmane come Ben Mohamed hanno volutamente deciso, infatti, di indossare il velo (Guarino, 2021) per difendere la propria religione e cultura e viverle nel miglior modo possibile. Anche qui si incontrano pregiudizi e stereotipi che vengono generalizzati, perché tutte le donne che indossano il velo vengono trattate allo stesso modo e non vengono percepite come individui (Spadaro, 2020: 186; Guarino, 2021).

Nelle strisce di *Sotto il velo* Ben Mohamed mostra che anche la ragazza protagonista non è esente da pregiudizi. È infastidita dalle domande stupide o dai commenti sul suo abbigliamento (Corte, 2017: 33), ma esprime in prima persona giudizi su altre ragazze che indossano il velo (Ben Mohamed, 2016: 25s.). Ecco che entra in gioco la tolleranza reciproca. Da una parte la ragazza col velo si aspetta di essere accettata così com'è, ma dall'altra non approva il modo di vestire di altre portatrici del velo (Ben Mohamed, 2016: 25). Anche le donne musulmane esprimono giudizi di disapprovazione tra di loro (Ben Mohamed, 2016: 26). A una ragazza musulmana più conservatrice non piace per esempio il fatto che una sua collega indossi i tacchi alti o che sia vestita in modo moderno (Ben Mohamed, 2016: 25), convinta che chi indossa i tacchi, anche se indossa il velo, non dia alla religione molta importanza. Da parte sua la ragazza musulmana moderna giudica antiquato il modo di vestire più tradizionale di alcune sue coetanee (Ben Mohamed, 2016: 26).

Tavola 2. Pre... Giudizio!





3.3. Il rapporto tra l'Islam e la società occidentale

Un altro aspetto essenziale dell'interculturalità in questo testo è la trasmissione delle conoscenze sulla religione e sulla cultura musulmana (Corte, 2017: 33). Le situazioni sono presentate in modo ironico, motivo per cui lettori e lettrici, anche studentesse e studenti di italiano come lingua straniera si possono mettere nei panni della ragazza musulmana e comprendere i suoi sentimenti. Colpisce anche la trattazione di alcuni momenti importanti della religione musulmana, come il mese del Ramadan e la preghiera in moschea (Ben Mohamed, 2016: 49). In *Sotto il velo* si trova, ad esempio, una descrizione a fumetti del *Ramadan*. Qui vengono spiegati alcuni termini in arabo tunisino come *Suhur* (= pasto all'alba) e *Maghreb* (= pasto dopo il tramonto) (Ben Mohamed, 2016: 49). Tramite queste tavole i lettori apprendono che molte persone non musulmane non hanno idea di come funzioni la preghiera in moschea, il che emerge dalla conversazione tra la protagonista e una sua amica italiana: la protagonista usa il gergo colloquiale romano (*rotolarsi in un luogo* nel senso di essere in un luogo) che viene travisato dall'interlocutrice (*rotolarsi* in senso letterale) (Ben Mohamed, 2016: 80). Nei testi di Takoua Ben Mohamed protagonista è lo spazio plurilingue, «il plurilinguismo del nuovo contesto di vita» (Vedovelli, 2017: 16-17):

Tavola 3. *Moschea*





La striscia a fumetti *Sotto il velo* non ci fa vedere solo le differenze, ma anche le somiglianze tra religioni e culture diverse, perché «non esistono due culture che non hanno niente in comune» (Ben Mohamed, intervista, 2022). Sono proprio i punti in comune su cui dobbiamo lavorare per costruire il dialogo e la convivenza nella società (Ben Mohamed, intervista, 2022).

3.4. *Aspetti psicologici e la crisi personale dell'identità culturale*

Un'altra comunanza che non dipende dalla cultura riguarda alcuni aspetti psicologici, come ad esempio l'autostima (Ben Mohamed, 2016: 45s.). Come si può vedere, Ben Mohamed non è in grado di accontentare tutti con il suo stile di abbigliamento (Ben Mohamed, 2016: 45s.). Ad esempio, a un uomo musulmano non piace il fatto che la ragazza sia truccata e indossi pantaloni attillati. A un'altra persona, invece, non piace che la ragazza indossi il velo. Il modo corretto di affrontare questa problematica lo troviamo nella pagina in cui la ragazza dice che si veste come vuole (Ben Mohamed, 2016: 14-16). La protagonista si accorge dell'importanza di rafforzare la propria personalità per sentirsi a proprio agio ed essere orgogliosa di sé stessa. Ci sono momenti in cui però non ci si sente bene nel proprio corpo. Forse la protagonista è diventata vittima di atti di bullismo (Ben Mohamed, 2016: 46). La Tavola sotto riportata mostra che basta la sola presenza di altre persone, sguardi e commenti offensivi per far dubitare di sé stessi. Questa situazione fa parte della vita quotidiana di persone che si sentono diverse, ad esempio per disabilità o sfondo migratorio.

Tavola 4. *Beauty fat (e lo specchio delle illusioni)*



E ALTRI IN CUI MI VEDO COSÌ



Tutti questi dubbi e insicurezze hanno a che fare anche con il fatto che la protagonista sta ancora cercando la sua identità personale e culturale (Ben Mohamed, 2016: 89–92). Ben Mohamed, nei panni della ragazza musulmana protagonista, si è sempre interrogata sulla sua identità. Scrive che in Tunisia la chiamano *italiana*, ma in Italia la chiamano *tunisina* (Ben Mohamed, 2016: 89):

Tavola 5. *Chi sono? (La mia personale crisi d'identità)*

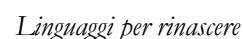
CHI SONO?
(LA MIA PERSONALE CRISI D'IDENTITÀ)



Ma invece di vedere l'appartenenza alle due culture, quella italiana e quella tunisina, come un fatto negativo, Ben Mohamed lo vede come un aspetto positivo, un arricchimento: «Io ho scelto il beneficio del dubbio. Mi sembra di potermi sempre arricchire da entrambe le culture» (Ben Mohamed, 2016: 91). Lei sostiene di avere «una ricchezza culturale in più» (Ben Mohamed, 2016: 92).

4.1. Dimensioni della memoria politica, sociale e familiare di Takoua Ben Mohamed

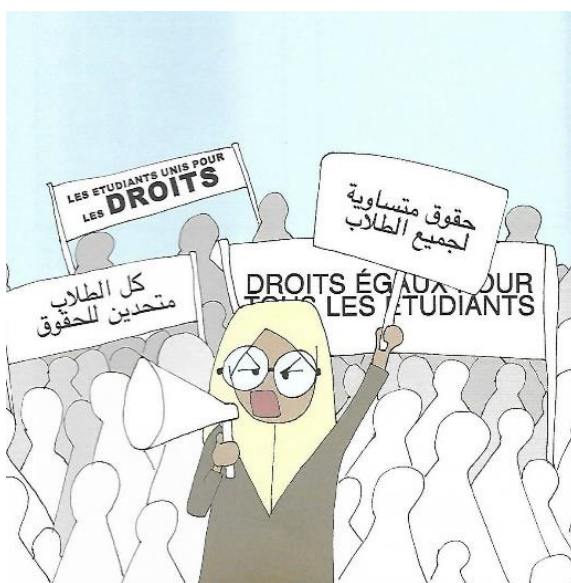
Casa mia non so dov'è. Casa mia è stata cancellata dalla memoria e io ho smarrito la strada per ritrovarla. Casa mia non so dov'è?

Tavola 6. *Le lettere tradotte*

Con grande attenzione Ben Mohamed (2018) riflette sui fenomeni politici, sociali e culturali in Tunisia, dall'indipendenza del paese nel 1956 al colpo di stato di Ben Ali nel 1987. Questo colpo di stato ha instaurato una dittatura accettata dai principali governi internazionali. Ben Mohamed cerca di ridefinire forme e contenuti del dibattito politico senza modificare il corso della storia. Nelle tavole del suo lavoro, che sono diventate uno strumento di comunicazione, mette a fuoco la memoria delle violenze e delle gravi violazioni dei diritti umani commesse in Tunisia dal 1955 fino al 2013. Le sue tavole sono ricche di simboli e luoghi della storia politica e contengono ritratti realistici dei leader politici e religiosi. Ben Mohamed racconta, utilizzando parole del suo repertorio linguistico, il funzionamento della macchina repressiva della dittatura e di come anche le donne ne fossero oggetto. Le donne venivano oppresse perché erano attiviste politiche in prima persona. Erano esposte alle minacce e limitate nella libertà di movimento, così come nella possibilità di andare a studiare o lavorare. Con coraggio e forza, durante le proteste del 2010-2011, donne di ogni provenienza sociale, di ogni pensiero e orientamento politico e di ogni età – professoressa, mamme casalinghe, magistrato, dottoressa, contadina e giornalista – sono scese in strada a manifestare contro il regime, chiedendo giustizia, libertà di pensiero e dignità (Ben Mohamed, 2018: 114-120). Attraverso i vari elementi della graphic novel si vede che la promozione dell'uguaglianza tra i generi è diventata uno dei fondamenti del progetto del *nation-building* della Tunisia indipendente.

Questa graphic novel è inoltre un raro tentativo di onorare la memoria della resistenza, particolarmente delle donne islamiche, nella loro patria e nella diaspora. Ben Mohamed si concentra sui ricordi familiari di storie di attivismo e resistenza da parte di donne come p. e. sua zia Mariam, la sorella di sua madre. Lei ha scelto di portare il velo liberamente durante il periodo buio in cui le donne venivano discriminate (cfr. Ben Mohamed 2018, p. 37-39). Studiando all'università, ha partecipato alle manifestazioni «in modo pacifico per i diritti degli studenti e per i diritti umani nella speranza di sensibilizzare la popolazione ai temi politici e di attualità» (Ben Mohamed, 2018: 140). La Tavola 7 contiene anche le lingue usate nell'ambito della memoria familiare e illustra alcuni cartelli scritti sia in arabo tunisino che in francese:

Tavola 7. *I manifesti plurilingui*

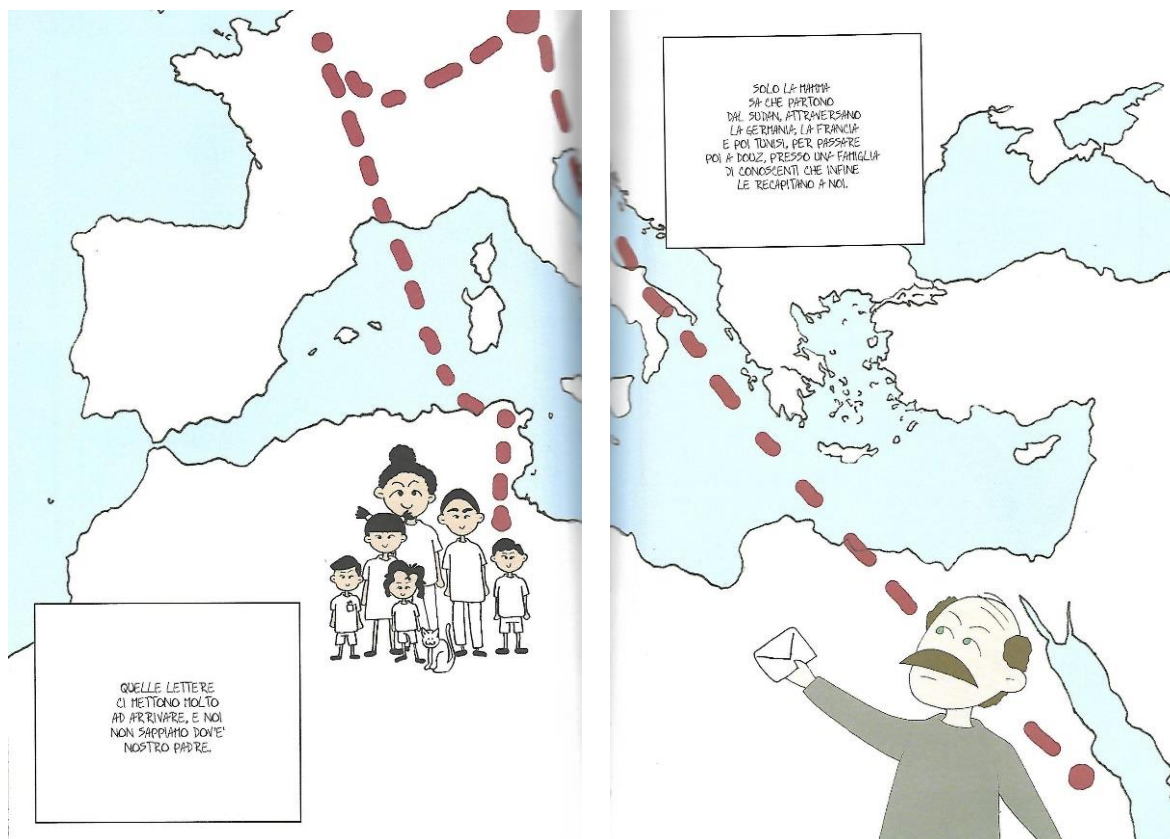


4.2. Elementi di migrazione e confini mentali

La rivoluzione dei gelsomini racconta una storia di movimenti e migrazioni (Tresso, 2024), elementi strutturali anche della storia d'Italia, paese abitato da popolazioni diverse, da cui sono emigrate migliaia di persone «per trovare un lavoro, per motivi di studio o per rincorrere sogni di libertà» (Pepicelli, 2018: 236). Utilizzando i ricordi di bambina migrante, la graphic novel mette in luce l'espressione personale oltre le barriere linguistiche e le frontiere nazionali (Pepicelli, 2018). La protagonista della storia è cresciuta in Tunisia, ha dovuto lasciare la sua patria quando era piccola, ha conosciuto suo padre solo all'arrivo in Italia (Bartoli-Kucher, Zadra, 2023: 430). Con regolari visti, sua madre, i suoi cinque fratelli e lei hanno lasciato la Tunisia a bordo di una delle navi che dalla capitale della Tunisia arrivano fino alla costa italiana (Ben Mohamed, 2018: 176s.). Solo dopo otto anni di lontananza forzata, la famiglia Ben Mohamed si è finalmente riunita (D'Angelo, 2019). Arrivata in Italia e visto per la prima volta il papà, Ben Mohamed si è tenuta in disparte: «Non ho paura di avere un papà, così da un giorno all'altro, ma percepisco tutta la tensione che prova lui nel ritrovare il nostro grande affetto e il nostro amore» (Ben Mohamed, 2018: 81).

In maniera estremamente emozionante Ben Mohamed fa capire le difficoltà e le sofferenze vissute da tante persone costrette a una vita transnazionale (D'Angelo, 2019). L'autrice mappa su una cartina il percorso delle lettere ricevute dal papà, che aveva ottenuto lo status di rifugiato, lettere in viaggio attraverso l'Europa e il Nord Africa, prima di arrivare a casa della famiglia a Douz (Ben Mohamed, 2018: 76s.). Le tavole seguenti illustrano i modi che il padre ha usato per conservare il ricordo della patria e della famiglia (Caserta, 2023) durante la separazione e l'esilio (Ben Mohamed, 2018: 76s.):

Tavola 8. *La carta mentale di Ben Mohamed*



L'autrice si è costruita in Italia una nuova vita, frequentando una scuola italiana, con amici che le chiedevano sempre perché non tornava in Tunisia (Ben Mohamed, 2018: 192). Ma a un certo punto Ben Mohamed ha cancellato il paese nativo dalla sua cartina geografica mentale (Caserta, 2023: 171s.), perché «ha dimenticato quasi tutto, tranne i ricordi più brutti, che non si possono cancellare mai» (Ben Mohamed, 2018: 192).

Per sottolineare le loro molteplici appartenenze identitarie, i ragazzi con trascorsi migratori vengono chiamati “figli delle seconde generazioni” o “italiani afrodiscendenti”. Il personaggio principale, nel viaggio di Takoua tra due nazioni, da una sponda all'altra del Mar Mediterraneo (Caserta, 2023: 172), non trova una risposta univoca alle sue domande. Ciò significa che l'identità di una figlia delle migrazioni è doppia e per lei è difficile, se non impossibile, scegliere una sola cultura o esprimere fedeltà a un solo paese. Come tanti figli di genitori stranieri, si sente di appartenere sia al paese in cui è nata e a cui appartiene la sua famiglia, che al paese in cui è cresciuta (Ben Mohamed, 2018: 228s.). Diversi processi d'identificazione appaiono anche nella graphic novel attraverso le memorie di Ben Mohamed e vengono espresse per riconoscere il significato di questo viaggio nella memoria individuale, ma anche collettiva (Ben Mohamed, 2018: 229): «Non so se questo sia un viaggio di andata oppure di ritorno. Casa mia non so dov'è. (...) Alcuni mi dicono che è qui, altri mi dicono che è là. Il mio passato, il mio presente e il mio futuro, che tengo sempre nel mio cuore».

5. MEMORIA COLLETTIVA NEL *GRAPHIC JOURNALISM* DI TAKOUA BEN MOHAMED

Ritorno a casa con un nuovo bagaglio di conoscenze (inaspettate) e guardo il mondo da una prospettiva diversa. Continuo a pensare alle cose che ho visto, alle persone che ho potuto incontrare, e mi chiedo: quale sarà il loro destino? Potrà mai il mio lavoro anche solo servire a qualcosa? (Ben Mohamed, 2020)

Così si chiude *Un'altra via per la Cambogia*, il romanzo a fumetti redatto dalla giornalista grafica Ben Mohamed nel 2020, dopo un viaggio in Cambogia, per raccontare le storie, sconosciute ai più, dei cambogiani costretti a vivere in condizioni disumane (Piccinelli, 2020: 5). La Cambogia è una terra molto antica del sud-est asiatico, lontana da casa nostra, in cui convivono tante etnie, lingue e religioni diverse (Ben Mohamed, 2020: 11). Il paese ha un passato tragico, è stato devastato da tre guerre (dal regime dei Khmer Rossi di Pol-Pot) e dai genocidi. I cambogiani ne pagano ancora oggi le conseguenze in termini di stabilità politica e sociale (Ben Mohamed, 2020: 16s.).

Il lavoro di documentazione di Ben Mohamed ha dato voce a uomini, donne (giovani e anziani) e a bambini cambogiani, dando loro la possibilità di raccontare le loro terribili storie di migrazione. Solo dall'incontro con queste persone “invisibili”, ha potuto nascere un racconto di viaggio biografico che mette al centro le narrazioni di vite vissute, sofferte, ma anche storie di emancipazione. Da una prospettiva europea si è abituati a sentire storie di migranti in viaggio verso l'Europa e si prende atto quasi esclusivamente delle migrazioni che riguardano il nostro continente. *Un'altra via per la Cambogia* narra però la storia di una comunità e di una migrazione diversa da quella occidentale, per lo più sconosciuta (Ben Mohamed, 2020).

Per i lettori è molto interessante vedere come due paesi così lontani, la Cambogia e l'Italia, si somiglino nonostante la diversità geografica, culturale e sociale (D'Angelo, 2020). *Un'altra via per la Cambogia* sottolinea il desiderio di contribuire a costruire un mondo migliore anche a tanti chilometri di distanza, e di non smettere di credere che un mondo migliore possa esistere. Alla fine la protagonista in *hijab* chiede ai lettori (Ben Mohamed, 2020: 146): «E voi, ora che avete potuto conoscere queste persone un po' più da vicino

cosa farete per aiutarle?». La risposta potrebbe essere l'impegno a far valere i principi di democrazia in cui una società civile crede, a lottare contro l'odio e il razzismo, a difendere il rispetto dei diritti umani, la solidarietà e l'inclusione. La speranza è proprio che l'agire individuale possa avere un 'effetto di propagazione' (D'Angelo, 2020).

6. L'USO DELLE GRAPHIC NOVEL TRANSCULTURALI NELLA CLASSE DI LINGUA STRANIERA

Ora alcune considerazioni riguardo al valore didattico del genere letterario, la graphic novel, di cui sono stati presentati alcuni esempi nei paragrafi precedenti. La *viewing culture* è una dimensione ampiamente riconosciuta nella didattica delle lingue moderne (Hallet 2010), ma ancora poco presa in considerazione. Soprattutto in un tempo di crescente visualizzazione della vita quotidiana è importante sviluppare ulteriormente competenze multimodali. Tali competenze sono ormai menzionate nei nuovi piani di studio austriaci tra gli obiettivi educativi specifici di apprendimento delle lingue straniere (BMBWF, 2023). Le graphic novel supportano appieno queste nuove esigenze didattiche in quanto contribuiscono alla promozione delle competenze ricettive e produttive (Council of Europe, 2018), consentono lo sviluppo delle competenze interculturali, transculturali (Bartoli-Kucher 2021: 291) e simboliche (Kramsch, 2006), e permettono una messa in pratica delle *4 C dei 21st Century skills*: comunicazione, collaborazione, creatività e *critical thinking* (BIMM, 2024).

Le *graphic memoir* transculturali raccolgono storie ed esperienze di alterità e promuovono l'empatia reciproca, nonché l'acquisto delle capacità discorsive di partecipazione. Non avendo solo un significato personale, ma anche sociale, le *graphic memoir* sono sempre collegate a situazioni storiche, presenti o future e possono essere viste come "portatrici di simboli" e "indicatrici di memoria culturale" (Kramsch, 2016). Esse riflettono infatti sia su questioni culturali e controverse, sia su problemi globali (Pöltzleitner, Penz, Maierhofer, 2019: 408s.), si avvicinano alle persone e alla loro biografia individuale, e invitano perciò a conoscere valori personali, sociali e culturali. Tali valori sono essenziali per un cambio di prospettiva (Kuzminykh, 2014: 76s.), e per poter sviluppare un atteggiamento più rispettoso verso persone che si distinguono dalla massa per una qualsivoglia ragione.

L'apprendimento delle lingue straniere, usando le graphic transculturali, apre sempre nuovi orizzonti (BMBWF, 2024; Bartoli-Kucher, Zadra 2019). Con il metodo dello *storytelling* (Pöltzleitner, Penz, Maierhofer, 2019; König, 2021) gli avvenimenti vissuti prendono forma, divengono comprensibili e comunicabili, e possono essere ricordati. Da qui si sviluppa l'idea di base dell'uso delle graphic novel per la realizzazione di un approccio di *reflective language* e *cultural learning* nelle lezioni di lingua straniera (Altmayer, 2004). Le graphic novel transculturali di Ben Mohamed hanno un effetto motivante per gli apprendenti (sia i principianti che gli avanzati), e richiedono costantemente la partecipazione attiva degli studenti (Hallet, 2012: 6-8).

In riferimento a Hallet (2012: 6-8) le attività didattiche di supporto alla lettura di un romanzo a fumetti potrebbero essere le seguenti:

- attività di accompagnamento alla lettura (es. produzione di *diari di lettura*), attività di ricostruzione della trama orientate alla produzione (es. realizzazione del *digital storytelling*, descrizione di luoghi e personaggi preferiti, l'identificazione con i personaggi creando *blog* o profili d'identità), attività orientate alle tematiche attuali e globali (es. ricerche su internet);

- attività creative e narrative (es. creazione di tavole, eventualmente online, in cui ci si racconta vicendevolmente storie autobiografiche, produzione di video, trasformazione della storia in favola o in un giallo);
- attività di riflessione (es. *design thinking*, discussioni in gruppi/in plenum, riflessioni scritte);
- attività drammaturgiche (es. interviste, dialoghi inter- e transculturali, *giochi di ruolo*);
- attività di plurilinguismo (es. discussioni sulle lingue, produzione di immagini o testi nelle lingue parlate degli studenti).

Tali attività possono essere offerte a tutti gli studenti per invitarli a riflettere, a partecipare attivamente riguardo a opinioni condivise o contrarie, a confrontarsi su valori individuali e sociali. Le *graphic novel* transculturali possono perciò creare un ponte tra gli elementi autobiografici di memoria dell'autrice e le culture e lingue diverse presenti nella classe. Lo scopo principale delle attività didattiche presentate in questo articolo è quello di motivare gli studenti a un uso partecipativo della lingua, parlando e scrivendo in lingue diverse e entrando in altri mondi (Delanoy, 2014).

7. CONCLUSIONE E PROSPETTIVE

Le *graphic novel* transculturali di Ben Mohamed, con la loro forza narrativa di raccontare storie autobiografiche attraverso le immagini (Hecke, Surkamp, 2010), sono molto vicine alla realtà vissuta dai giovani apprendenti. Essi vengono coinvolti entrando in relazione con le questioni globali e con sé stessi. Le attività didattiche orientate all'azione e alla produzione promuovono le capacità di immedesimarsi nei panni di una persona diversa da sé, e di comprendere le emozioni, i desideri e gli atteggiamenti di chi è cresciuto tra lingue e culture diverse (Bartoli-Kucher, 2021). Le *graphic novel* sono uno strumento didattico perfetto per introdurre gli studenti alle tragedie umane e formare futuri cittadini democratici globali, sensibili alla diversità, all'importanza della memoria, all'emigrazione e alla discriminazione (Reimers *et al.*, 2018).

Infine, la connessione multimodale di diverse risorse semiotiche promuove lo sviluppo delle competenze linguistiche, inter- e transculturali, ma soprattutto globali (Bartoli-Kucher, 2021). Tramite la realizzazione di un progetto di lettura gli studenti possono impegnarsi in modo produttivo, attivo e creativo con le loro esperienze personali vissute (Pöltzleitner, Schumm, Fauster, 2022), e possono riconoscere valori e atteggiamenti individuali rispettando la diversità (König, 2021).

In conclusione, la parola va a Ben Mohamed. La scrittrice sottolinea il ruolo fondamentale degli insegnanti nelle lezioni di italiano: la lezione deve dare a tutti gli studenti l'opportunità di discutere su problemi e sfide sia globali che sociali per poter superare i confini mentali e trasmettere valori:

È importante pensare criticamente agli eventi nel nostro mondo interconnesso. Gli insegnanti dovrebbero trasmettere i valori come la tolleranza verso gli stranieri nelle lezioni dell'italiano come lingua straniera per poter far discutere gli studenti sui problemi della nostra società, non solo da una prospettiva eurocentrica. (È quindi rilevante) conoscere le persone, la loro storia, le loro tradizioni e abitudini, (...) con l'obiettivo di (...) conoscere e vedere il mondo da una prospettiva diversa (Ben Mohamed, intervista 2022).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Afshana S., Din H. (2019), "Innovating the Narrative: A study into the emerging genre of Graphic Journalism", in *International Journal of Research in Social Sciences*, 8, 11, pp. 527-545.
- Altmayer C., (2004), *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*, Iudicium, München.
- Baetens J., Frey H. (2015), *The Graphic Novel: an Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bartoli-Kucher S. (2014), "Incontrare altro mondo: immagini, intercultura e partecipazione nella classe di italiano come lingua straniera", in *Revista de Italianistica*, 28, pp. 20-39.
- Bartoli-Kucher S., Zadra C. (2019), "Preparing students for diversity: Using transcultural literature to foster intercultural competence in Higher Education", in *Conference Proceedings, International Association for Intercultural Education (IAIE), Amsterdam, 11 – 15 November 2019*, pp. 55-76.
- Bartoli-Kucher S. (2021), *Transkulturelle Literatur- und Filmdidaktik. Narrationen und Filme aus dem mediterranen Begegnungsraum*, Peter Lang, Berlin-Bern.
- Bartoli-Kucher S., Zadra C. (2023), "Graphic Journalism: Multi-perspective and Intersubjective Visions Seeing, Thinking and Recognising the Other": https://doi.org/10.1007/978-3-031-25906-7_47.
- Bedin C. (2022), "Il doloroso trauma della migrazione femminile. La Sindrome Italia raccontata da Tiziana Francesca Vaccaro ed Elena Mistrello", in *Scritture Migranti*, 16, pp. 75-99.
- Ben Mohamed T. (2016), *Sotto il velo*, BeccoGiallo, Padova.
- Ben Mohamed T. (2018), *La rivoluzione dei gelsomini*, BeccoGiallo, Padova.
- Ben Mohamed T. (2020), *Un'altra via per la Cambogia*, BeccoGiallo, Padova.
- Ben Mohamed T. (2022), "Trasmettere i valori di democrazia tramite la graphic novel Un'altra via per la Cambogia", in *Intervista all'Università di Graz* (23.11.2022).
- BIMM (2024), "Das Prinzip der 4K – Impulse für das Sprachenlernen": <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/das-prinzip-der-4k-impulse-fuer-das-sprachenlernen/>.
- BMBWF (2023), "Lehrpläne NEU für Primar- und Sekundarstufe. Zweite lebende Fremdsprache (Gymnasium und Mittelschule Schwerpunkt Sprachen)": <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html>.
- Capobianco R., Cerrato M. (2022), "Educazione alla cittadinanza globale: Le competenze dei docenti per promuovere l'agenda 2030 attraverso l'educazione civica", in *Formazione & Insegnamento*, XX, 2, pp. 107-128.
- Caserta S. (2023), "Maps and Memory in Takoua Ben Mohamed's *La rivoluzione dei gelsomini*": <https://doi.org/10.1080/01614622.2023.2257442>.
- Ciccolone S. (2020), "Testi multimodali, intermediali, interattivi: alcune osservazioni sulla multidimensionalità del testo (letterario) contemporaneo", in *Critica del testo*, XXIII, 3. *Lo statuto metodologico di una filologia della contemporaneità*, pp. 343-356: <https://www.viella.it/rivista/9788833137315/4881>.
- Corte A. (2017), "Sotto il velo di Takoua", in *Confronti: mensile di fede, politica, vita quotidiana*, XCIV, 4, pp. 33-34.
- D'Angelo G. (2019), "La rivoluzione dei gelsomini": <https://www.miocarofumetto.it/la-rivoluzione-dei->

[gelsomini/#:~:text=Takoua%20Ben%20Mohamed%20nel%20suo,e%20di%20tutto%20un%20paese.](#)

- D'Angelo G. (2020), "Un'altra via per la Cambogia: WeWorld contro la tratta": <https://www.miocarofumetto.it/unaltra-via-per-la-cambogia-weworld-contro-la-tratta/>.
- Delanoy W. (2014), "Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur(unterricht)", in *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19, 1, pp. 63-6.
- Guarino D. (2021), Donne, velo e fumetti: il rapporto tra l'Islam e la società occidentale nel racconto di Takoua Ben Mohamed: <https://luce.lanazione.it/lifestyle/donne-velo-e-fumetti-il-rapporto-tra-lislam-e-la-societa-occidentale-nel-racconto-di-takoua-ben-mohamed-m8otu2ei>.
- Hallet W. (2012), "Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen", in *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 114, 46, pp. 2-9.
- Hecke C., Surkamp C. (2010), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Narr Francke Attempto, Tübingen.
- König L. (2021), "Geschichten sind für alle da - *Digital Storytelling* als Zugang eines inklusiven Literaturunterrichts", in Dannecker W., Konya-Jobs N. (eds.) *Literarisches Verstehen im Kontext von Inklusion und Digitalisierung*. MiDu – Medien im Deutschunterricht, Köln, pp. 1-20.
- Kuzminykh K. (2014), "Comics und graphic novels im multikulturellen Deutschunterricht", in *Glottodidactica*, 41, 2, pp. 75-86.
- Kramsch C. (2006), "From Communicative Competence to Symbolic Competence", in *The Modern Language Journal*, 90, 2, pp. 249-252.
- Martini B. (2023), *Root – Radici*, BeccoGiallo, Padova.
- Morgana S., Sergio G. (2020), "Sul linguaggio del graphic journalism: quando il fumetto fa informazione", in Piotti M., Prada M. (a cura di) *A carte per aria: problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 31-78.
- Pöltleitner E., Schumm Fauster J. (2022), "Intercultural competence and literature", in Schumm Fauster J., Fürstenberg U. (eds.), *English Language Teaching in Austria. From theory to the classroom and beyond*, Graz University Library Publishing, Graz, pp. 185-202.
- Pöltleitner E., Penz H., Maierhofer R. (2019), "Digital Storytelling in den Foreign Language Classroom", in Moutsios-Rentzos A. (ed.), *Proceedings of the International Digital Storytelling Conference DST 2018: Current Trends in Digital Storytelling*, UNESCO Club of Zakynthos, Zakynthos, pp. 408-417.
- Reimers F. M., Barzanò G., Fisichella L., Lissoni M. (2018), *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile. 60 lezioni per un curriculum verticale*, Pearson Italia, Milano, Torino.
- Satrapi M. (2007), *Persepolis*, Rizzoli Lizard, Roma.
- Schlichting L. (2016), "Interactive Graphic Journalism", in *VIEW Journal of European Television History and Culture*, 10, 5, pp. 22-39.
- Spadaro B. (2020), "The transcultural comics of Takoua Ben Mohamed: memory and translation a fumetti", in *Modern Italy*, 25, 2, pp. 177-197.
- Tresso C. M. (2024), "Storie grafiche di migrazioni. L'italiano a fumetti di Takoua Ben Mohamed: Sotto il velo e La rivoluzione dei gelsomini", in Petrilli R., Femia D. (a cura di), *Parlare arabo, scrivere in italiano*, Round Robin editrice, Roma, pp. 95-125.
- Vaccaro T. F., Mistrello E. (2021), *Sindrome Italia: storia delle nostre badanti*, BeccoGiallo, Padova.
- Valentinis P. (2014), *Ferriera*, Coconino Press, Roma-Bologna.
- Vedovelli M. (2017), "Il cinema e il nuovo spazio linguistico italiano tra immigrazione e emigrazione", in *Mosaic. The Journal of Language Teachers*, 12, 1, pp. 5-32.

LE AUTOBIOGRAFIE ALIMENTARI PER APPRENDERE L'ITALIANO L2/LS: UNA PROPOSTA DIDATTICA INTERDISCIPLINARE

Sonia Bartoccio¹

1. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE ATTRAVERSO I TESTI LETTERARI AUTOBIOGRAFICI

Negli ultimi decenni la didattica delle lingue straniere in ambito europeo ha evidenziato come i testi letterari possano svolgere un ruolo centrale nell'attivazione di processi di comprensione dell'altro da sé e, più in generale, nello sviluppo della competenza interculturale.

La didattica e l'educazione interculturale hanno anche evidenziato che un approccio interculturale non significa necessariamente la conoscenza di mondi linguistici e culturali differenti e non si limita alla conoscenza dell'*altro da sé*. La competenza interculturale comporta anche e soprattutto un cambiamento individuale che si esprime nella disponibilità a cercare di capire la diversità linguistica e culturale nell'incontro con persone provenienti da contesti socio-culturali differenti e nella progressiva capacità di prendere le distanze dalle proprie esperienze e di metterle in discussione in modo critico (Clementi, 2008: 10-11).

Nel quadro della concezione dell'identità come costruzione dialogica in divenire, che avviene attraverso un processo di riconoscimento e differenziazione che si svolge alla frontiera, attraverso il contatto, l'esperienza e la relazione con l'alterità, l'autobiografia come approccio e come metodo è stata utilizzata nella ricerca e nella pratica interculturale degli ultimi decenni per affrontare diversi aspetti identitari e valorizzare la complessità del reale (Demetrio, 2001). In quanto approccio l'autobiografia permette una progressiva conoscenza di sé, dando l'opportunità ai soggetti di rimettere insieme i pezzi della propria storia personale e di avviare un processo di autoriflessione e di rielaborazione delle esperienze fatte. In quanto metodo l'autobiografia si avvale della narrazione per permettere al soggetto di collocarsi nel tempo e nello spazio e di riscoprire la propria appartenenza individuale e sociale in una prospettiva relazionale e affettiva. Questo permette anche di fare emergere l'intreccio delle biografie plurali e dei modelli formativi (l'educazione intellettuale, sentimentale, professionale, etica, morale, ecc.) di ogni persona, mostrando anche come le storie di vita abbiano un'origine sociale (Demetrio, 2001: 16-22).

In questa direzione, nella didattica delle lingue straniere secondo una prospettiva interculturale (in tedesco chiamata anche *Didaktik des Fremdverstehens*), la lettura e la comprensione di testi letterari autobiografici contribuirebbe al processo di costruzione identitaria e personale dell'apprendente di una lingua straniera, offrendo la possibilità di esplorare nuovi orizzonti, di fare nuove esperienze estetiche, cognitive ed emotive e assumendo così anche una valenza pedagogica (Froidevaux, 2003: 82). Partendo infatti dagli approcci di estetica della ricezione (Bredella, 1980; *et. al.*), che postulano il ruolo

¹ Sprachenzentrum der Universität Münster.

attivo di lettori e lettrici durante il processo di lettura e comprensione, la *Didaktik des Fremdverstehens* individua nell'interazione tra testo e chi lo legge il presupposto fondamentale per la capacità di decentrarsi (*Perspektivenwechsel*), di assumere empaticamente un altro punto di vista (*Perspektivenübernahme*) e di riposizionarsi tra il punto di vista proprio e quello altrui (*Perspektivenkoordinierung*), elementi che sono allo stesso tempo punti di partenza e finalità centrali nel percorso di educazione interculturale (Nunning, 2001; Caspari, 2000).

2. LETTERATURA DELLA MIGRAZIONE E AUTOBIOGRAFIE ALIMENTARI

L'input testuale della proposta didattica è costituito da brevi testi autobiografici selezionati dall'antologia *Il sapore del cibo e delle parole*, una raccolta di racconti di autrici di madrelingua non italiana, o con una biografia pluriculturale e plurilinguistica, che hanno partecipato al concorso letterario nazionale *Lingua Madre* dal 2006 al 2013. I testi letterari scritti da persone che non sono madrelingua, o la cui lingua della famiglia di origine è un'altra da quella in cui scrivono, danno la possibilità di riflettere sul plurilinguismo e sul pluriculturalismo all'interno di un dato contesto socio-culturale (Cravageot, 2020), sull'interdipendenza tra l'aspetto linguistico e quello culturale e sull'importanza della/e lingua/e nella formazione personale degli individui. Nella sua analisi della letteratura della migrazione in ambito francese Ausoni (2013), facendo anche riferimento alle parole dello scrittore postcoloniale Salman Rushdie (1991), per il quale l'esilio e il *translinguisme* sarebbero esperienze che intensificano il senso di rottura con il proprio passato², interroga la preferenza per il genere autobiografico da parte di molti/e autori e autrici *translingues* all'inizio del ventesimo secolo per mettere in rilievo come la scrittura di sé nella lingua d'adozione da parte di molti autori e molte autrici abbia avuto un ruolo centrale nel loro processo di (ri)costruzione identitaria.

La tematica alimentare dispone di un potenziale simile e di un ruolo altrettanto centrale per la narrazione autobiografica. Le ricerche in antropologia e sociologia dell'alimentazione hanno confermato da tempo che il cibo, come il linguaggio, è un sistema di segni e un codice di comunicazione che opera sul piano simbolico trasmettendo valori e messaggi differenti (Montanari, 2004: 153). A partire dalla sua ricerca sulle culture alimentari delle popolazioni del Mezzogiorno d'Italia, anche l'antropologo Vito Teti considera il cibo come elemento di distinzione e di riconoscimento identitario e culturale: egli sostiene che l'identità individuale si basa sul rapporto tra la disponibilità di prodotti, scelte e comportamenti alimentari e percezione di sé, attraverso un lungo processo che si può definire di *inculturazione alimentare*, che già dall'infanzia determina i gusti, i desideri, il senso di appartenenza alimentare (Teti, 2000: 84-85).

Nelle società odierne globalizzate il cibo, in quanto veicolo di socializzazione e di auto-rappresentazione, è diventato anche una soglia accessibile per entrare in contatto superficialmente con "le culture altre". La lettura e la produzione di autobiografie alimentari può essere allora un utile strumento di lavoro per comprendere che «ogni cultura, ogni tradizione, ogni identità è un prodotto della storia, dinamico e instabile, generato da complessi fenomeni di scambio, di incrocio, di contaminazione» (Montanari, 2004: 159).

² «It may be argued that the past is a country from which we have all emigrated, that its loss is part of our common humanity. Which seems to me evidently true; but I suggest that the who is out-of-country and even out-of-language may experience this loss in an intensified form» (Salman Rushdie, 1991: 12, citato in Ausoni, 2013: 70).

3. UNA PROPOSTA DIDATTICA IN PROSPETTIVA INTERCULTURALE E INTERDISCIPLINARE

Sulla base di questi presupposti, la proposta didattica per apprendenti di italiano LS/L2 che presenterò in queste pagine ha una dimensione interdisciplinare che combina diversi approcci teorici e metodologici: a partire da testi letterari autobiografici che ruotano attorno alla tematica del cibo e dell'alimentazione si approfondiscono la terminologia socio-antropologica, la dimensione letterario-culturale della scrittura autobiografica e la metodologia della pedagogia interculturale, oltre che le specifiche competenze comunicative e linguistiche. In questo modo il progetto didattico acquista una rilevanza particolare soprattutto per apprendenti universitari di facoltà umanistiche, con un livello B1-B2 e con l'obiettivo di approfondire sia il lessico della microlingua delle scienze sociali sia gli strumenti e i metodi per interagire e comunicare in contesti professionali plurilingue e pluriculturali (Ballarin, 2021). Sulla base di questa duplice finalità didattica, l'unità di apprendimento prevede anche l'approfondimento terminologico e teorico attraverso la didattizzazione di testi scientifici argomentativi nel campo disciplinare della sociologia dell'alimentazione. Oltre allo sviluppo di abilità linguistico-comunicative di base (comprensione scritta e orale, produzione orale e scritta) e di abilità e strategie specifiche per analizzare e produrre tipi di testi e generi testuali differenti durante gli studi, l'unità di apprendimento è finalizzata a sostenere l'acquisizione consapevole di competenze socio-relazionali, sensibilizzando gli apprendenti verso la pluralità di biografie e di percorsi di vita e verso il riconoscimento reciproco in termini di valori e bisogni umani universali.

4. LE FASI DI LAVORO

Il tempo previsto per lo svolgimento dell'intero percorso di apprendimento è di circa otto ore di lezione distribuite in quattro incontri di un'ora e mezza ciascuno. I destinatari sono studenti e studentesse stranieri/e di materie umanistiche sia in un'università in Italia che all'estero.

Nella fase di motivazione si introduce il tema della ricerca interculturale e si esplicita che uno degli obiettivi di questa unità di apprendimento è lo sviluppo di una competenza interculturale a partire da brevi racconti autobiografici scritti da donne straniere, anche di seconda o di terza generazione, di madrelingua non italiana o plurilingui.

Prima di presentare l'input linguistico l'insegnante chiede agli apprendenti di provare a definire le componenti della competenza interculturale e di formulare qualche ipotesi sulle connessioni tra competenza interculturale e racconto autobiografico. Queste prime ipotesi possono essere scritte su cartelloni o essere raccolte in una piattaforma digitale di scrittura collaborativa, in modo da poter essere verificate e ampliate alla fine del percorso sulla base dell'esperienza di apprendimento fatta.

Dopo questa introduzione, l'insegnante mostra la copertina dell'antologia e invita gli/le apprendenti a leggere a coppie la prefazione, stimolando successivamente una breve conversazione in *plenum* sulle aspettative degli studenti e delle studentesse in riferimento al titolo e alle informazioni lette. Attraverso questo primo approccio al testo gli/le apprendenti vengono a conoscenza che il filo conduttore della maggior parte dei racconti è la tematica alimentare e del nutrimento.

Per suddividere la classe in gruppi per la lettura dei racconti selezionati, l'insegnante propone un'attività di coppia, disponendo su un tavolo al centro dell'aula tre categorie di materiali che offrono, attraverso testi e immagini, un'anteprima dei contenuti che andranno a leggere: da una parte i fogli su cui sono scritti il titolo, il nome dell'autrice o delle autrici e il suo/il loro paese di provenienza (Figura 1); dall'altra i cartelli con

l'immagine della o delle specialità di cui si parla nel racconto (Figura 2), infine i fogli con alcune parole o eventi-chiave presenti nel racconto (Figura 3).

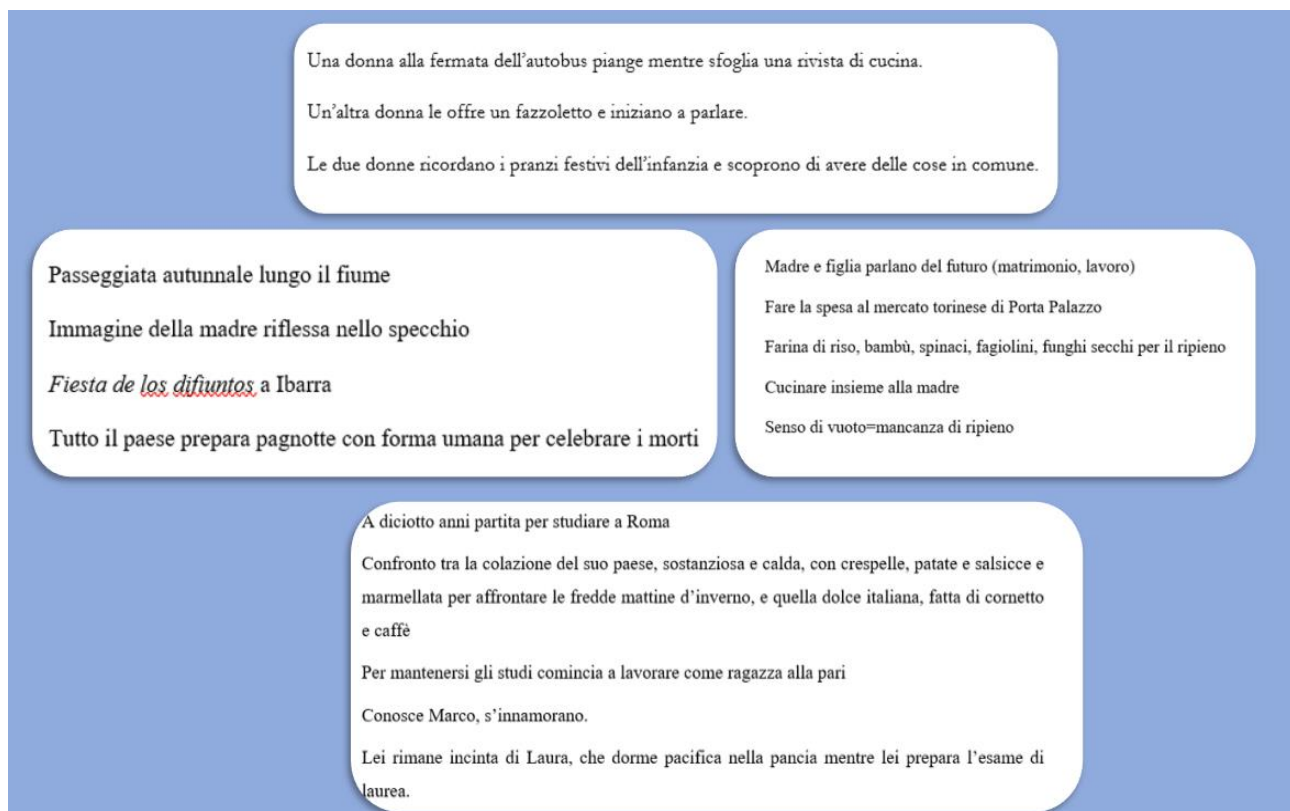
Figura 1



Figura 2



Figura 3



Poiché gli/le apprendenti devono riflettere e confrontarsi tra loro per abbinare i materiali, quest'attività ha lo scopo di far emergere le rappresentazioni alimentari e di elicitarle le pre-conoscenze su cibi e usanze di altri paesi.

Attraverso questa fase di motivazione e comprensione globale gli/le apprendenti cominciano a familiarizzare con i testi da leggere e possono trovare elementi di ispirazione e riflessione per decidere quale dei racconti vogliono leggere. Gli studenti scelgono infatti quale testo leggeranno e motivano brevemente in *plenum* la loro scelta. Eventualmente l'insegnante può incoraggiare gli indecisi verso i racconti non ancora scelti.

Dopo quest'attività, prima di procedere alla lettura dei racconti, l'insegnante presenta una sintesi della definizione di *esotismo culinario* di Faustine Régnier (2004) e invita gli studenti e le studentesse a svolgere a coppie il seguente esercizio:

Leggete la definizione di esotismo culinario e inserite le seguenti parole nel testo negli spazi vuoti:

Africa - natura - Europa - insulare - settentrionale - culturale - mediterraneo - differenza - isole - turismo - Orienti - positivi - nordamericane

Faustine Régnier (2004) definisce l'esotismo culinario come la rappresentazione di una _____ culturale percepita, che opererebbe sul piano teorico attraverso un doppio movimento, l'*avvicinamento* e il *distanziamento*. La parola esotismo sembra essere associata da una parte alla distanza geografica e al mistero, dall'altra agli aspetti _____ della diversità culturale.

In questo processo di categorizzazione _____ si utilizza la strategia della combinazione dei contrari, intesa come figura retorica, l'ossimoro, che unisce due termini evocando delle realtà contraddittorie.

Régnier (2004: 183) individua quattro tipi (o poli) dell'esotismo:

1. esotismo _____, composto dalle cucine esotiche delle _____ lontane, caratterizzato dalla presenza di alcolici, come il rum, e di dolci. È un esotismo della _____, vista come ospitale e accogliente con gli esseri umani;
2. esotismo _____, elaborato e vicino alla cultura, che si situa dalla parte del salato, concepito come gastronomico e particolarmente legato al _____ estivo;
3. esotismo dei due _____, che richiama i paesi lontani (e anche l'_____ del Nord, secondo una connotazione romantica), caratterizzato da una forte presenza di spezie ed essenzialmente fondato su piatti di resistenza, principalmente salati e dietetici;
4. esotismo _____, riferito alle cucine dell'_____ del Nord e a quelle _____, composto da molti piatti dolci e da alcolici. Meno formale e meno "raffinato", esso è concepito come una cucina rapida e facile da preparare.

L'obiettivo di questa attività è quello di introdurre il linguaggio specialistico della microlingua delle scienze sociali e allo stesso tempo di far riflettere i/le discenti sulle rappresentazioni e gli immaginari alimentari che influenzano la nostra percezione e la categorizzazione della diversità alimentare.

Dopo aver verificato i risultati dell'attività in *plenum* e chiarito concetti e strutture linguistiche del testo proposto, gli studenti e le studentesse iniziano individualmente a leggere i racconti dell'antologia, con il compito di annotarsi le riflessioni e i ricordi personali che emergono durante la lettura del racconto scelto. Successivamente si formano i gruppi con gli studenti che hanno letto lo stesso racconto con il compito di rispondere insieme per iscritto a domande di comprensione analitica, il cui obiettivo è quello sia di ricostruire e di riassumere gli eventi narrati che quello di interpretare il significato culturale che assume il cibo nel racconto. Le domande, che sono uguali per tutti i racconti, hanno l'obiettivo di sottolineare come le pratiche alimentari siano elementi attivi nel processo di costruzione dell'identità individuale così come di evidenziare le componenti culturali, sociologiche, psicologiche del cibo e dell'alimentazione:

Griglia di comprensione dei racconti

1. Di quali luoghi del cibo si parla? Sono luoghi lontani o vicini a chi racconta?
2. Quali ricordi del passato vengono raccontati? Sono ricordi vissuti in prima persona o sono leggende o ricordi mitologici?
3. In che modo la tematica alimentare affrontata nel racconto aiuta a ricostruire gli eventi vitali lungo in senso cronologico, nel corso degli anni?
4. Quali eventi precisi o esperienze sensoriali fanno emergere ricordi del passato?
5. Di quali feste o di giorni festivi si parla? Quali situazioni o momenti vengono descritti e come?
6. Si parla dell'alimentazione quotidiana nel presente? Quali situazioni vengono descritte?
7. Di quali relazioni amicali e/o familiari si parla? Chi sono gli altri personaggi del racconto e quali rapporti hanno con la protagonista?
8. Si parla di gusti o di disgusti personali? Si parla di tabù o di preferenze alimentari?
9. Si fa un confronto tra abitudini alimentari differenti?
10. Si parla di una specialità in modo dettagliato e si spiega il procedimento per prepararla?

11. Si racconta di una trasformazione nelle abitudini alimentari in seguito al trasferimento in un altro paese?
12. Il cibo svolge una funzione simbolica che fa riferimento a storie immaginarie o mitologiche, a desideri o aspettative?

Inoltre, dal punto di vista della didattica e della pedagogia interculturale queste domande di comprensione hanno la finalità di stimolare la comprensione degli elementi biografici del racconto per favorire un cambio di prospettiva e l'adozione di un altro punto di vista attraverso un processo empatico e cognitivo (Caspari, 2000: 81).

Alla fine dell'attività di comprensione e produzione scritta i gruppi riportano le risposte in *plenum*, offrendo così una panoramica delle micro-storie di vita contenute nei racconti e del potenziale narrativo della tematica alimentare.

Come ultima attività di questa fase di lavoro l'insegnante distribuisce agli studenti e alle studentesse un questionario riguardo abitudini, preferenze e ricordi alimentari, a cui rispondere individualmente a casa, facendo presente che non è necessario rispondere a tutte le domande, ma solo a quelle che ispirano di più:

Traccia per la redazione dell'autobiografia alimentare

- Quale alimento/quale specialità associ alla tua infanzia e perché?
- Questo alimento ti piace ancora oggi? In quali momenti lo mangi? Sai cucinarlo?
- C'è un momento particolare in cui le tue abitudini e i tuoi gusti personali sono cambiati? In che modo e perché?
- In quale situazione hai fatto esperienza di abitudini e pratiche alimentari molto diverse dalle tue? Come hai reagito?
- Qual è il tuo piatto preferito? Quando, come e con chi ti piace mangiarlo? Perché è il tuo piatto preferito?
- Cucini volentieri? Come hai imparato?
- Cosa vorresti mangiare più spesso? Perché?

Nella lezione successiva gli/le apprendenti possono leggere ad alta voce le brevi autobiografie alimentari scritte e/o consegnarle all'insegnante per la correzione anche in vista di una eventuale revisione del testo.

Alla fine della seconda lezione è prevista una riflessione prima a coppie e poi in *plenum* sui processi cognitivi ed emotivi dell'esperienza di apprendimento fatta, in modo da far emergere ed esplicitare la percezione e la valutazione dell'esperienza da parte degli apprendenti stessi. In questa fase di valutazione formativa si ritorna al concetto di competenza interculturale per verificare se gli obiettivi di acquisizione ipotizzati abbiano trovato riscontro durante le prime due fasi del processo di apprendimento.

Nella terza lezione è previsto un approfondimento della microlingua socio-antropologica in ottica transdisciplinare con materiale autentico. Agli studenti e alle studentesse si distribuiscono delle fotocopie dell'introduzione del libro di Silvana Ghiazza (2011: 7-12), nella quale sono sintetizzate tre aree tematiche: cibo e cultura, cibo e letteratura e le funzioni del cibo nel testo letterario.

Gli/le apprendenti si dividono in gruppi da tre. Ogni gruppo riceve solo una delle tre parti tematiche, con il compito di fare un riassunto dei contenuti del testo. Successivamente due gruppi che hanno lavorato sullo stesso testo confrontano i risultati ed eventualmente rielaborano i loro testi. Una volta terminata la revisione del testo assegnato, si creano nuovi gruppi da tre, ognuno dei quali è composto da persone che hanno lavorato con testi differenti. A questo punto i contenuti dell'introduzione del saggio

possono essere riportati e discussi nei gruppi, prima di venire visualizzati alla lavagna (o su una piattaforma digitale) dall'insegnante per mezzo di una mappa concettuale.

Nella quarta e ultima lezione del percorso didattico l'insegnante distribuisce la tipologia delle funzioni comunicative (denotativa, connotativa, comunicativa, strutturale, metaforica, metanarrativa, stilistica) del cibo nel testo letterario (Ghiazza, 2011: 12) e invita gli studenti a leggerla prima individualmente e poi a verificare la comprensione del testo a coppie.

Tipologia per le funzioni comunicative del cibo nel testo letterario:

Denotativa: Il cibo è inteso in senso concreto e reale. Compare nell'opera come un dato oggettivo e rimanda in genere a un momento storico e a un territorio determinati (prodotti, usi e costumi legati a un tempo e a una comunità). Serve a sottolineare il tono realistico, mimetico, del testo, marcandone la verosimiglianza.

Connotativa: Serve a caratterizzare la psicologia e il comportamento dei personaggi, attraverso le loro pratiche alimentari. Può anche caratterizzare una classe sociale o una collettività.

Comunicativa: È una funzione che può esplicarsi a due livelli. La tavola, come luogo privilegiato d'incontro interpersonale, può fungere da supporto alla comunicazione, costituendone l'ambiente, l'occasione; ma il cibo stesso può divenire un codice di comunicazione non verbale, può insomma fungere da linguaggio, esprimendo sentimenti, pensieri, in particolare nei casi in cui i personaggi non possiedono a pieno il linguaggio verbale, o in situazioni in cui il linguaggio verbale non può essere usato.

Strutturale: Il cibo serve alla *costruzione* del testo, costituendo un elemento importante per l'intreccio, a diversi livelli; può divenire il perno intorno a cui ruota l'intera vicenda.

Metaforica: Il cibo non deve essere inteso alla lettera, ma in senso figurato; è solo il *significante* di un *significato* altro, che appartiene a un campo semantico diverso da quello dell'alimentazione. Il rapporto col cibo rimanda a valori concettuali e simbolici profondi, che attengono alla sfera esistenziale, riguardano la vita, la morte, l'eros.

Metanarrativa: I riferimenti al cibo alludono alle modalità di scrittura del testo, vogliono chiarirne aspetti relativi alla forma e alle procedure letterarie.

Stilistica: Riguarda le scelte linguistiche operate dall'autore, utilizzando elementi appartenenti al campo semantico alimentare. È una funzione che può rivelare il punto di vista narrativo e, più in generale, contribuisce alla definizione dello stile dell'opera.

Successivamente l'insegnante chiarisce che questa tipologia verrà utilizzata per analizzare le funzioni comunicative del cibo utilizzate nei racconti autobiografici dell'antologia *Il sapore del cibo e delle parole* e invita gli studenti e le studentesse a dividersi a gruppi a seconda del racconto su cui avevano lavorato all'inizio del percorso didattico. Alla fine di questa fase di lavoro gli/le apprendenti riportano in plenum i risultati delle loro analisi letterarie.

Per concludere il percorso di apprendimento l'insegnante invita gli studenti e le studentesse a scambiare con un compagno o una compagna del corso le proprie autobiografie alimentari prodotte per condurre un'analisi delle funzioni comunicative del cibo adottate.

5. CONCLUSIONI

I risultati di questo percorso didattico, condotto solo fino al lavoro di stesura dei testi autobiografici, sono stati positivi per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento voluti. Presentare i testi autobiografici di autrici e autori non madrelingua (o *translingues*) all'interno della classe di italiano LS sembra aver permesso agli/alle apprendenti di fare esperienza di nuove pratiche linguistiche e culturali e di prendere coscienza e consapevolezza dei propri modelli culturali, etici, morali e dei propri valori, così come è emerso dai dibattiti in plenaria dopo la lettura, la comprensione e la stesura dei testi.

È auspicabile che si creino le condizioni formative adatte, eventualmente all'interno di un corso universitario di lingua di livello B1-B2 finalizzato allo sviluppo delle scienze umane e pedagogiche, per poter metter in pratica la proposta didattica fino in fondo, includendo così il progetto dell'approfondimento della microlingua e combinandolo con attività di produzione scritta che possano contribuire al processo di introspezione e di costruzione identitaria personale, elementi necessari per acquisire una competenza linguistica in prospettiva interculturale.

Soprattutto sulla base del tipo di apprendenti a cui è destinato questo progetto didattico, ritengo fondamentale che, dopo lo svolgimento delle attività didattiche qui presentate, si proceda a una valutazione formativa che possa dare informazioni sulla percezione dell'apprendimento da parte degli/delle apprendenti.

Una simile verifica permette sia agli insegnanti di negoziare e di adattare meglio i futuri processi di apprendimento linguistico sulla base dei bisogni formativi dei/delle discenti, creando anche i presupposti affinché gli/le apprendenti diventino più consapevoli del proprio percorso di acquisizione.

In questo senso si può ipotizzare che il lavoro di introspezione e la ricostruzione del proprio passato attraverso la produzione di testi autobiografici possa favorire la consapevolezza della natura dinamica e dialogica delle identità personali e aiutare a esplicitare e a tematizzare il senso di distanza e spaesamento che ogni individuo si trova a percepire rispetto al proprio passato, offrendo nuove prospettive per considerare l'esperienza migratoria, sia nella sua dimensione temporale che in quella spaziale, come condizione umana condivisa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ausoni A. (2013), "En d'autres mots: écriture translingue et autobiographie", in Arribert-Narce F., Ausoni A. (a cura di): *L'autobiographie entre autres : Écrire la vie aujourd'hui*, Peter Lang, Berna, pp. 63-84.
- Ballarin E. (2021), "Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche", in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*, FUP, Firenze, pp. 97-108.
- Caspari D. (2000), "Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen", in *Fremdsprachenunterricht*, 44, 53/2, pp. 81-86.
- Clementi M. (a cura di) (2008), *La scuola e il dialogo interculturale*, Quaderni ISMU, 2, Milano.
- Cravageot M. (2020), "Les langues, les cultures et moi. Comprendre l'autre pour se connaître soi-même à travers la découverte de parcours d'exilé.e.s", in *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 164, pp. 2-8.

- Demetrio D. (2001 [1998]), “Un progetto di formazione e ricerca in prospettiva autobiografica. Tre anni: una storia”, in Giusti M. (a cura di), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 7-22.
- Finocchi D. (a cura di) (2014), *Il sapore del cibo e delle parole*, Edizioni SEB27, Torino.
- Froidevaux G. (2003), “Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache”, in *Babylonia* 3-4, pp. 81-86.
- Ghiazza S. (2011), *Le funzioni del cibo nel testo letterario*, WIP, Bari.
- Montanari M. (2004), *Il cibo come cultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Nünning A. (2001), “Fremdverstehen durch literarische Texte: von der Theorie zur Praxis”, in *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 5, 53, pp. 4-9.
- Régnier F. (2004), *L'exotisme culinaire. Essai sur les saveurs de l'Autre*, Presse Universitaire de France, Paris.
- Teti V. (1999), *Il colore del cibo*, Meltemi, Roma.

L'ITALIANO L2 TRA LAVORO DI CURA E PLURALITÀ IDENTITARIA: UN'INDAGINE SUI BISOGNI FORMATIVI DELLE ASSISTENTI FAMILIARI DALL'EST EUROPA ATTRAVERSO L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA

Edith Cognigni, Tatiana Borisova, Elena Michelini¹

1. ITALIANO L2 E LAVORO DI CURA

Alla luce del crescente invecchiamento della popolazione italiana, le prospettive demografiche rivelano che il numero dei *caregiver* dedicati alla cura degli anziani è destinato ad aumentare nei prossimi decenni. Come in altri Paesi mediterranei, il modello di assistenza agli anziani più diffuso in Italia è quello “familistico” (cfr. Ferrera, 1996; Maroukis, 2018): la cura degli anziani è generalmente affidata a un familiare (*caregiver* informale) o a un operatore esterno, spesso di origine straniera (cfr. Vietti, 2019).

Precedenti indagini empiriche su tale tema hanno inoltre evidenziato come la conoscenza della lingua e della cultura dell'anziano da parte del *caregiver* con background migratorio (d'ora in poi “assistente familiare”) sia fondamentale per un lavoro di cura efficace in termini di sicurezza e di benessere generale sia dell'anziano assistito sia della sua famiglia (cfr. Santoni, 2022; Santini, 2023). A fronte delle limitate competenze linguistico-comunicative dell'assistente familiare di origine straniera, che spesso viene assunto nell'urgenza di beneficiare del servizio, il rischio è che gli anziani vadano incontro a una privazione cognitiva dovuta all'isolamento comunicativo, oltre che a possibili rischi legati alla sicurezza sul lavoro indotti da una limitata conoscenza della L2 da parte dell'assistente.

Si sottolinea inoltre il divario culturale che spesso separa l'operatore straniero e la famiglia datrice di lavoro, riguardo al concetto stesso di assistenza agli anziani e ai compiti che essa implica. Comunicare con i servizi pubblici, comprendere testi specialistici (ad esempio, foglietti illustrativi di medicinali, istruzioni di elettrodomestici, ecc.), compilare documenti o accedere a risorse digitali richiede spesso competenze che vanno oltre la semplice conoscenza del lessico specifico del settore o dei compiti tecnico-pratici dell'assistente familiare.

Alla luce di tali premesse, il presente contributo intende presentare i primi risultati di un'indagine volta a identificare i principali bisogni formativi delle assistenti familiari con background migratorio impegnate nel settore della cura dell'anziano in Italia. L'indagine si inserisce nel più ampio progetto SAFINA *Smart solutions and educational programs for anti-fragility and inclusivity* (NextGenerationEU – PNRR) coordinato dall'Università dell'Aquila

¹ Università di Macerata.

Il contributo è stato progettato in stretta collaborazione dalle autrici. In particolare, Edith Cognigni si è occupata della stesura dei §§ 1, 2 e 4, Tatiana Borisova del §. 3 e Elena Michelini dei §§ 5 e 6. Le autrici dichiarano di aver ricevuto supporto finanziario per la ricerca condotta ai fini della stesura del presente articolo. Il lavoro di ricerca è stato finanziato dall'Unione Europea - NextGenerationEU nell'ambito dell'Ecosistema Nazionale di Innovazione del Ministero dell'Università e della Ricerca italiano (MUR) [contributo n. ECS00000041 - VITALITY - CUP D83C22000710005].

di cui l'Università di Macerata è partner (Spoke 7). Nel quadro di tale progetto il Work Package 2 (*Economy, industries and culture for active elderly people*) e, in particolare, il Task 2.3 (*Social enterprises and social welfare services*), intende proporre soluzioni innovative per l'erogazione di servizi di assistenza alle persone anziane con fragilità. Parte del gruppo di ricerca è coinvolto nello sviluppo di programmi formativi in italiano L2 per assistenti familiari con background migratorio impegnati nel lavoro di cura con anziani fragili.

Il fine dell'indagine, di cui si discutono di seguito i primi risultati, è reperire informazioni specifiche utili a mettere in atto misure formative in grado di intrecciare competenze linguistico-comunicative, professionali e socioculturali secondo l'approccio del *Language for work* (LfW), la «lingua per il lavoro» (Braddell, Grünhage-Monetti, 2017), che promuove lo sviluppo di una L2 interamente calata su un dato dominio professionale.

Attraverso l'analisi di autobiografie linguistiche orali co-costruite nel setting di un'intervista di ricerca (cfr. Cognigni, 2020), si intende far emergere eventi e situazioni comunicative significative specifiche al lavoro di cura, nonché le percezioni che ne possiedono le informanti. Un'attenzione particolare viene posta sulle modalità con cui apprendono le assistenti familiari che, nel campione dato, sono donne provenienti dall'Est europeo e per le quali l'apprendimento autonomo e spontaneo gioca un ruolo fondamentale.

2. RACCONTO AUTOBIOGRAFICO E RICERCA IDENTITARIA

Le autobiografie linguistiche (AL) possono essere concepite come una narrazione in cui un apprendente racconta la propria esperienza di apprendimento e di utilizzo delle lingue. Queste non rappresentano unicamente il frutto di un processo di scrittura guidato, ma possono realizzarsi attraverso una pluralità di strategie e modalità narrative che, tenendo conto delle capacità linguistiche e autoriflessive del soggetto narrante, consentono di valorizzarne il repertorio plurilingue (cfr. Molinié, 2006) e facilitano una ricomposizione armonica e consapevole della propria pluralità identitaria (cfr. Cognigni, 2007). In quanto spazio discorsivo nel quale il soggetto narrante racconta la propria storia di apprendimento e di contatto con le lingue-culture, le AL rappresentano dunque un valido strumento (auto)formativo e conoscitivo, che trova un crescente interesse sia nella ricerca sia nella didattica dell'italiano L2 in contesto migratorio (cfr., tra altri, Cognigni, 2016, 2020; Ferroni, 2022; Gropaldi, 2010; Sofia, Favero, 2018).

Nel presente studio le AL sono l'esito di un'intervista di ricerca in cui intervistatrice e intervistata co-costruiscono una narrazione autobiografica, la quale diventa per l'assistente familiare occasione di autoriflessione sui propri processi di apprendimento della L2 e di (ri)costruzione identitaria nel contesto della migrazione (cfr. Cognigni, 2007; 2020).

La narrazione autobiografica può inoltre costituire un'occasione per mostrare o (ri)costruire una o più identità preferite (cfr. Riessman, 2002) o per dare visibilità alla pluralità delle proprie competenze linguistico-culturali (cfr. Belz, 2002). Per tale ragione, nella presente indagine l'AL è impiegata come strumento di ricerca utile a far emergere i diversi posizionamenti delle informanti. Un'altra linea di indagine della ricerca, su cui si pone l'accento nel presente contributo, riguarda infatti la dimensione identitaria.

Attraverso l'analisi delle produzioni delle informanti, obiettivo dello studio è comprendere quale rapporto esse stabiliscano con la propria pluralità identitaria e linguistica, ovvero se e come, nel corso della loro permanenza in Italia, tendano alla costruzione di un'*identità transculturale* (cfr. Reimann, 2014).

L'identità transculturale viene qui intesa come la capacità di un individuo di muoversi tra più culture, incorporando aspetti di ciascuna in un'identità complessa e dinamica.

Reimann (2014) concepisce l'identità transculturale come risposta alla globalizzazione, alla migrazione e all'interazione culturale che si verificano in tutti gli ambiti della società contemporanea. Essa sottende l'abilità di vivere e gestire i contesti multiculturali, ma anche l'abilità di adattarsi a vari contesti culturali senza sacrificare le proprie appartenenze.

In questo processo, la lingua riveste chiaramente un ruolo centrale, poiché è attraverso di essa che si costruiscono e si esprimono le proprie appartenenze culturali. A questo riguardo, la categorizzazione di "identità linguistica" proposta da Vedovelli (2001) risulta di particolare interesse ai nostri scopi. Questa prevede che l'apprendente di una L2 in contesto migratorio possa mostrare nelle proprie produzioni linguistiche i tratti di quattro tipi di identità:

Nella lingua si catalizzano i problemi di identità *perduta* (quando si lascia il proprio paese e si perde il contatto quotidiano con la propria lingua), *cercata* (nel tentativo di essere nel paese ospite, di esistere secondo una qualche identità capace di dare senso), *scissa* (quando le due identità culturali non si ricompongono e l'apprendimento linguistico si blocca e non consente l'integrazione), *equilibrata* (quando il migrante segnala nella adeguata competenza linguistica il successo migratorio che non rinnega le radici d'origine) (Vedovelli 2001: 35).

Nel presente contributo le suddette identità (perduta, cercata, scissa, equilibrata) vengono utilizzate come criteri di analisi delle AL per poter definire in modo più specifico come le informanti, nel raccontare la propria esperienza di apprendenti di italiano L2 e di assistenti familiari in Italia, si orientino o meno verso l'appropriazione di una *identità transculturale*.

3. FASI E OBIETTIVI DELLA RICERCA

L'indagine empirica, sviluppata nell'ambito del progetto SAFINA, ha previsto tre fasi di ricerca consecutive:

Fase 1. Compilazione di un questionario online con delle domande e risposte brevi con focus sui dati anagrafici delle partecipanti (paese di provenienza, grado di istruzione, età, professione, lingue conosciute...).

Fase 2. Presa di contatti e realizzazione delle AL orali co-costruite tra informante e intervistatrice², condotte in lingua italiana con eventuali integrazioni in una lingua scelta dall'informante per consentire una comunicazione più efficace (generalmente il russo).

Fase 3. Trascrizione e analisi delle AL orali co-costruite, realizzate nelle fasi precedenti.

Nel corso della fase 1 le informanti potevano esprimere il proprio consenso alla partecipazione ad una fase successiva della ricerca per approfondire alcuni aspetti del questionario in una intervista registrata, con l'obiettivo di raccogliere testimonianze riguardanti la loro esperienza di migrazione e il rapporto con l'italiano in ambito lavorativo, anche al fine di realizzare un corpus di AL utili ad una successiva analisi degli usi linguistici che sarà oggetto di approfondimento in un ulteriore contributo.

² Le interviste sono state svolte da Tatiana Borisova.

Il consenso allo svolgimento delle interviste, tuttavia, è stato fornito solo da dieci partecipanti su quattordici³.

I dati oggetto dell'indagine discussi nei paragrafi successivi sono quindi tratti da AL co-costruite oralmente, raccolte attraverso interviste di ricerca, prodotte da un campione di dieci informanti, provenienti dall'Est Europa e impegnate nel settore della cura dell'anziano (cfr. § 3.1). I dati sono stati raccolti tra febbraio e aprile 2024, rispettando le normative vigenti sulla privacy e in seguito al consenso informato delle partecipanti.

Le domande di ricerca poste alla guida dell'indagine sono le seguenti:

1. Quali tipi di identità vengono (ri)costruite dalle informanti attraverso il racconto di sé? Ovvero, quale posizionamento socioculturale esprimono attraverso la narrazione autobiografica?
2. Quali bisogni linguistico-comunicativi e culturali emergono rispetto al lavoro di cura?
3. Quali modalità di (auto)apprendimento dell'italiano mettono in atto le persone impegnate nella cura dell'anziano nel campione dato?

In riferimento alla DR1, volta ad indagare i tipi di identità ricostruite dalle informanti, al fine di definire il contenuto linguistico dei codici, è stata adottata la categorizzazione proposta da Vedovelli (2001), introdotta al § 2. I diversi tipi di identità ricostruite dalle informanti vengono dedotti a partire dagli enunciati attraverso cui queste esprimono la loro condizione identitaria in modo esplicito, oppure quando descrivono una determinata fase del loro apprendimento linguistico.

3.1. Il campione della ricerca: profilo delle informanti

Il micro-campione della ricerca è formato da dieci donne provenienti dall'Est europeo, individuate attraverso contatti personali e associazioni di stranieri. Le informanti sono tutte residenti nella provincia di Ancona e svolgono o hanno svolto in passato la propria attività lavorativa nell'ambito della cura alla persona e del lavoro domestico in Italia. Per ognuna di loro, tuttavia, l'attività lavorativa di caregiver in Italia è un'esperienza nuova: nessuna dichiara di aver praticato tale professione nel paese di provenienza o di essere stata formata in precedenza alla professione di assistente familiare per la cura dell'anziano. Dunque, per il campione dato l'esperienza del "badantato" coincide con la migrazione in Italia, effettuata per motivi personali o economici.

Le informanti provengono da diversi paesi dell'Est europeo, principalmente dall'Ucraina (sei persone) e dalla Russia (due persone); una persona proviene dalla Moldova e una dalla Romania. La composizione del campione di informanti impegnate nel lavoro di cura riflette il quadro delle nazionalità maggiormente coinvolte in questa professione nella quale, inoltre, vengono impiegate soprattutto donne (Dossier Statistico Immigrazione, 2023: 268-270).

Le lingue maggiormente rappresentate nei repertori linguistici delle informanti sono il russo e l'ucraino. In aggiunta, queste padroneggiano fino ad un massimo di quattro lingue diverse dalla propria lingua madre, tra le quali compaiono anche il bielorusso, il romeno, l'inglese, il francese, lo spagnolo e il tedesco; inoltre, alcune di loro sono bilingue nella coppia russo-ucraino.

³ Le motivazioni della mancata disponibilità, riferite in conversazioni private con l'intervistatrice, sono legate alla scarsità di tempo a disposizione, al limitato interesse per l'oggetto dell'intervista o alla padronanza della lingua italiana ritenuta insufficiente.

L'età delle informanti varia dai quaranta ai sessantotto anni, con una prevalenza di donne di età compresa tra i quarantasei e i cinquantacinque anni. Il loro periodo di permanenza in Italia è generalmente compreso tra i quattordici e i venti anni, mentre una di loro si è trasferita in Italia nel 2022 in seguito al conflitto russo-ucraino.

Le dieci informanti del campione dato possiedono un livello di istruzione medio-alto, raggiunto nel loro Paese di provenienza: quattro di loro hanno conseguito un diploma di laurea, tre sono in possesso di un diploma di scuola secondaria ad indirizzo professionale, mentre tre informanti hanno un diploma di scuola superiore (corrispondente ad un Istituto tecnico o ad un liceo). Per quanto riguarda la formazione in Italia, la gran parte delle informanti non ha seguito un corso di italiano L2 o inerente alla professione di assistente familiare⁴.

La relativa omogeneità del campione dato consente di individuare un profilo ben determinato di apprendente adulto di italiano L2, di genere femminile e proveniente dall'Est europeo, alla ricerca di una prima professione nel settore della cura alla persona e senza una specifica formazione pregressa o esperienza in tale settore professionale precedentemente alla migrazione in Italia.

4. METODOLOGIA DI ANALISI DEI DATI

Il corpus dei dati e delle informazioni primarie raccolte tramite le fasi 1 e 2 della ricerca costituisce la base dell'analisi qualitativa condotta in questo contributo con particolare riferimento ai bisogni formativi delle informanti in italiano L2 per il lavoro nel settore della cura dell'anziano.

Il corpus di dati orali è stato trascritto e analizzato tramite la funzione *Transcription* del software NVivo 14. Poiché la prima fase della ricerca si focalizza sull'analisi del contenuto veicolato dalle AL, non si è ritenuto opportuno impiegare un sistema di trascrizione che rilevasse i fenomeni paraverbali o extraverbali⁵. La trascrizione ortografica adottata si limita pertanto a riprodurre le interazioni tra intervistatrice e intervistata, mantenendo le produzioni originali delle informanti.

L'analisi delle AL si ispira all'approccio *life-reality* (Pavlenko, 2007), il quale focalizza la propria attenzione sia su eventi e situazioni oggettivamente accaduti sia sulla percezione che ne possiede il soggetto narrante. Esso si avvale generalmente dell'analisi del contenuto per temi con l'obiettivo di indagare, a seconda dei casi, percezioni e sentimenti del narratore relativamente al processo di apprendimento, gli atteggiamenti linguistici e/o il rapporto soggettivo che l'apprendente possiede con le varie lingue del proprio repertorio linguistico. Tale approccio, funzionale ai nostri fini, va alla ricerca delle eventuali ricorsività degli eventi vissuti dalle informanti e delle affinità nelle varie esperienze di apprendimento che emergono dal racconto, proponendo una analisi orizzontale delle AL raccolte.

Stante l'affinità degli intenti e delle procedure implicate, tale approccio è stato proficuamente integrato con la *Reflexive Thematic Analysis* (RTA, Braun, Clarke, 2020) utilizzando il software Nvivo 14. Si tratta di una metodologia di analisi dei dati qualitativi, flessibile dal punto di vista teorico, che facilita l'identificazione di temi specifici all'interno dei dati raccolti grazie all'analisi delle differenti modalità con cui i temi individuati compaiono nei testi trascritti.

⁴ In alcuni casi sporadici le informanti hanno conseguito un diploma di laurea, il titolo di Operatore Socio-Sanitario (OSS), oppure hanno frequentato un corso di prima alfabetizzazione in italiano L2 o un corso specifico per assistere le persone con sindrome di Alzheimer.

La *Reflexive Thematic Analysis* prevede sei fasi principali, che sono state attivate in modo progressivo durante l'analisi: la familiarizzazione con i dati; la generazione di codici iniziali; la generazione di temi iniziali; la revisione dei potenziali temi; la denominazione dei temi e la produzione del report.

Rispetto alla codifica dei testi, i codici necessari sono stati individuati per associazione semantica a partire dai nuclei di indagine indicati dalle domande di ricerca. Dunque, ripercorrendo le fasi previste dalla RTA è stato impostato un set di codici iniziali, successivamente perfezionati e fissati in seguito all'analisi delle singole interviste e il riesame critico dei codici di partenza. Ciò ha permesso di individuare in modo definitivo i "temi" dell'analisi, stabilendo al loro interno una categorizzazione di sotto-temi in forma gerarchica.

Il *codebook* utilizzato per l'analisi è mostrato nella Tabella 1.

Tabella 1. *Codebook dei temi di analisi*

Codes
Bisogni formativi
Bisogni linguistici
Lingua speciale
Dimensione culturale
Altro
Cibo
Dialetto
Tratti della personalità
Nessuna difficoltà
Relazione con l'altro
Peculiarità del lavoro di cura
Mansioni
Relazione con le persone assistite
Tempo per l'apprendimento
Situazioni comunicative con altri attori
Identità
Identità cercata
Identità equilibrata
Identità perduta
Identità scissa
Strategie di (auto)apprendimento

5. ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI

In questo paragrafo si presenta l'analisi dei dati raccolti e si discutono i risultati ottenuti alla luce delle domande di ricerca inizialmente individuate (cfr. § 3).

5.1. *La questione identitaria*

Con la domanda di ricerca n. 1 “*Quali tipi di identità vengono (ri)costruite dalle informanti attraverso il racconto di sé? Ovvero, quale posizionamento socioculturale esprimono attraverso la narrazione autobiografica?*” (Tema: *Identità*) l'obiettivo è individuare quali tipi di identità emergano nella narrazione delle informanti relativamente al periodo successivo alla migrazione. Per individuare i parametri utili a codificare i dati è stata adottata la categorizzazione proposta da Vedovelli in merito alle dimensioni identitarie nelle quali la lingua si esprime nelle persone immigrate (cfr. § 2).

Nella Tabella 2 vengono mostrati i temi individuati per la codifica dei dati raccolti.

Tabella 2. *Temi, casi e riferimenti (NVivo). Identità*

Themes	Files (cases)	References
Identità		
Identità cercata	9	41
Identità equilibrata	6	17
Identità scissa	2	6
Identità perduta	1	1

Dall'analisi delle narrazioni emerge come tutti i tipi di identità previsti dalla categorizzazione adottata siano presenti nei testi. Il tipo di identità che si afferma in modo più consistente è l'identità *cercata*, i cui riferimenti compaiono per nove informanti su dieci. Segue per numero di riferimenti e di distribuzione nei testi l'identità *equilibrata*, che compare per sei informanti su dieci. Nel caso di due informanti emerge il tema dell'identità *scissa*, mentre in un solo caso si rimanda all'identità *perduta*.

Quanto all'identità *cercata* le partecipanti esprimono in più modalità il proprio desiderio di appartenenza al Paese di arrivo. In alcuni casi, esprimono la volontà di apprendere la lingua, in altri, il desiderio di integrarsi in modo diretto; citano, ad esempio, la ricerca di corsi di lingua utili a migliorare le loro abilità linguistiche oppure fanno riferimento all'opportunità mancata di poterne frequentare uno; viene menzionata l'utilità di esplorare ambienti in cui sia possibile incontrare persone italiane ed essere in tal modo esposte alla L2.

In diversi casi le partecipanti esprimono questo desiderio di appartenenza riferendosi al passato; dunque, lasciano intendere che, nel momento presente, il traguardo dell'integrazione è stato raggiunto. In altre occasioni, permane ancora il desiderio di migliorare il livello linguistico posseduto per raggiungere un livello di integrazione ancora più soddisfacente.

Di seguito si riportano alcuni enunciati esemplificativi associati al tema in analisi:

1. Visto che ci aveva difficoltà e io avevo tanta voglia di imparare, di parlare l'italiano (Int. 1)⁵.
2. Ho sempre diciamo che cercavo io molto (Int. 3).
3. E le corse specifici per la lingua, per me indispensabili. Perché comunque te riesci così integrarsi pure meglio nella comunità dove vivi. Anche per tuo livello non ti senti molto straniera. Perché riesce a integrarti (Int. 6).
4. Si è anche il magari l'integrazione, no? Se hai la possibilità di lavorare, tra i colleghi, la comunicazione. Frequentare magari dei posti dove ci sono anche diciamo, ci sono gli italiani. Penso che faciliterebbe insomma studiare la lingua. Ecco (Int. 1).
5. Io mi sento che ancora devo studiare, studiare, studiare, che non devo, non devo trovare nessun difficoltà. Come vorrei parlare nella lingua italiana come nella lingua russa (Int. 9).
6. Bisogna imparare lingue. Senza le lingue tu non riesci a comunicare, perché senza lingue solo difficoltà di tutto, anche il lavoro e comunicazione e anche la vita, bisogna imparare (Int. 4).

L'identità *equilibrata*, tema che si posiziona al secondo posto per numero di riferimenti, si lega generalmente ad un progetto migratorio di successo. In questo caso si segnala una competenza linguistica adeguata, senza il bisogno di rinnegare le proprie radici. Di seguito si riportano alcuni enunciati esemplificativi:

7. Non è così semplice, però pian pianino, impegnandomi, ho fatto, ce l'ha fatto. Adesso parlo pure il dialetto anconetano (Int. 1).
8. Tutti dicono che è abbastanza, ma io vorrei che lingua italiana per me diventerà come mia madre lingua. Cerco di... di arrivare a quel livello. Perciò per me ancora non abbastanza (Int. 1).
9. Io preparo adesso anche lui tutti i nostri ricette russe, e loro contenti (Int. 2).

In particolare, l'esempio n.7, mostra il caso dell'espressione della percezione di un successo raggiunto – “e l'ha fatto” [ce l'ho fatta]. A riprova di tale successo, la partecipante restituisce l'esempio della padronanza del dialetto della zona: una questione che emerge in più punti dell'indagine, percepita come cruciale dalla maggioranza delle informanti per lo svolgimento dell'attività di cura nel contesto dato.

L'esempio n. 8 non solo mostra un caso di identità *cercata*, che prende forma attraverso il desiderio di migliorare, ma arriva anche oltre: desiderare di raggiungere una competenza della lingua italiana che diventi “come mia lingua madre” significa tendere verso un'integrazione sociolinguistica equilibrata, che si orienta verso un traguardo identitario ben preciso, senza però rinnegare il punto di partenza.

Infine, l'esempio n. 9 presenta la buona riuscita dell'integrazione e due identità diverse coesistono in modo armonico attorno alla dimensione culinaria che, peraltro, è risultata essere centrale in diversi temi analizzati.

Quanto all'identità *scissa*, rintracciata nel caso di due partecipanti, i riferimenti individuati non riguardano l'informante in prima persona. Piuttosto si tratta di descrizioni che riguardano altri migranti, incontrati in diverse circostanze, come conoscenti, colleghe

⁵ L'abbreviazione *Int.* (intervista) fa riferimento al numero progressivo assegnato a ciascuna delle AL prodotte dalle informanti in seguito allo svolgimento dell'intervista.

o studenti inseriti in corsi di lingua o altri tipi di formazione. A questo riguardo, le partecipanti appaiono prendere le distanze dai casi presentati, di fatto, per rafforzare il proprio posizionamento socioculturale. Di seguito si riportano alcuni casi esemplificativi, utili a mostrare il fenomeno descritto:

10. quando ci sono delle persone che non parlano bene italiano e si vede che non si impegnano, dopo sorgano un sacco di problemi (Int. 2).
11. Io ci avevo un'amica che lei era arrivata anche tre anni prima di me, ma la lingua non riusciva a imparare. Che non si impegnava più di tanto, magari non era nemmeno tanto portata (Int. 4).
12. Non erano motivati, perché loro pure siccome fanno... per vivere... i lavori così, diciamo, ma semplici; perciò, anche loro non sono stati interessati di... di sapere bene... bene la lingua. Insomma, la gente, la maggior parte che veniva da Asia, Africa, queste parti qua (Int. 2).

Da notare come l'ultimo caso riportato consenta di introdurre un tema sensibile in materia di lingua e dominio professionale, ovvero il blocco nell'apprendimento linguistico che i lavoratori impegnati in mansioni di bassa manovalanza molto spesso sperimentano.

Proseguendo con l'analisi, nel caso di una sola partecipante si rimanda al concetto di identità *perduta* che, tuttavia, si riferisce alla descrizione di una condizione personale del passato: "E che quando noi veniamo qua, sempre pensavo per lavoro. Lavoriamo e basta. Andamo avanti col lavoro, non pensava che serve di studiare bene in italiano e di leggere un po' di più" (Int. 1).

L'enunciato presentato descrive una condizione di stallo identitario, dove la nuova identità non viene cercata e, al tempo stesso, anche il contatto con l'identità di partenza passa in secondo piano rispetto ad una dimensione lavorativa totalizzante, che permette di "andare avanti".

I dati ottenuti ci restituiscono dunque il panorama di un gruppo di assistenti familiari con background migratorio il cui processo di costruzione di una nuova identità nel Paese di arrivo è perlopiù positivo o che, comunque, tende alla ricerca di un equilibrio.

Questo dato va certamente letto alla luce del tempo di permanenza in Italia che, per la maggioranza delle assistenti, è generalmente compreso tra i quattordici e i venti anni (cfr. § 3.1). Pertanto, desiderare di migliorare o considerare di aver raggiunto un buon grado di integrazione dopo aver trascorso diversi anni nel Paese ospitante può essere immaginabile, sul lungo termine.

Tuttavia, ciò non esclude che questo processo di transizione e armonizzazione identitaria non possa essere sostenuto ed accelerato.

5.2. I bisogni formativi

Con la domanda di ricerca n. 2 "*Quali bisogni linguistico-comunicativi e culturali emergono rispetto al lavoro di cura, anche alla luce degli eventi comunicativi riportati con altri attori?*" (Tema: *Bisogni formativi*) l'obiettivo è identificare i bisogni formativi delle assistenti familiari migranti, ponendo l'attenzione sulla dimensione linguistica, comunicativa, professionale e socioculturale, facendo emergere anche eventi e situazioni comunicative significative

legate alla loro esperienza in Italia. Nella Tabella 3 si mostrano i temi individuati per la codifica dei dati raccolti.

Tabella 3. *Temi, casi e riferimenti (NVivo). Bisogni formativi*

Themes	Files (Cases)	References
Bisogni formativi		
A. Peculiarità del lavoro di cura	8	63
B. Dimensione culturale	10	31
C.. Bisogni linguistici	10	35
D.. Situazioni comunicative con altri attori	7	19

Dall'analisi globale dei codici stabiliti per il tema *bisogni formativi* emerge come i quattro sotto-temi individuati per la sua definizione siano riscontrabili nelle produzioni di tutte o quasi tutte le informanti (cfr. Tabella 3, *Cases*). Ciò significa che le quattro dimensioni stabilite per la definizione dei bisogni di apprendimento specifici delle assistenti familiari sono presenti in tutte o quasi tutte le testimonianze, con variazioni riconducibili alla soggettività delle produzioni implicata dal racconto autobiografico (cfr. § 2). Pertanto, in linea con i sotto-temi individuati, appaiono costituirsi come nuclei fondamentali nella definizione dei bisogni di apprendimento sia la dimensione linguistica, sia quella professionale, quella culturale e quella inerente alla relazione con l'*altro* – dunque, la dimensione comunicativa –, nonché delle future linee di intervento formativo dedicate alle lavoratrici coinvolte nella cura della persona.

5.2.1. *Le peculiarità del lavoro di cura*

I riferimenti più presenti rispetto alla descrizione dei *bisogni formativi* delle informanti sono quelli relativi al sotto-tema *peculiarità del lavoro di cura*. Ciò avviene, probabilmente, in virtù del fatto che la dimensione professionale, prevedibilmente, gioca un ruolo sostanziale nell'analisi dei bisogni di apprendimento delle assistenti familiari del campione dato e nella futura definizione di misure formative a loro rivolte.

Per poter cogliere in modo mirato le diverse sfumature relative ai bisogni formativi delle informanti legati al lavoro di cura, questo tema è stato suddiviso in ulteriori 3 sotto-temi, che vengono mostrati nella Tabella 4.

Tabella 4. *Temi, casi e riferimenti (NVivo). Peculiarità del lavoro di cura (bisogni formativi)*

Themes	Files (Cases)	References
Bisogni formativi		
A. Peculiarità del lavoro di cura	8	63
1. Relazione con le persone assistite	7	29
2. Mansioni	6	17
3. Tempo per l'apprendimento	4	14

I riferimenti più numerosi rispetto alle peculiarità del lavoro di cura riguardano la *relazione con le persone assistite*. Ciò significa che in questo specifico dominio lavorativo la relazione con l'altro, che è parte integrante della vita professionale della lavoratrice, gioca un ruolo cruciale.

Nella relazione con le persone assistite, oltre alla necessità di tenere conto di problematiche a livello fisico (come, ad esempio, problemi di udito o disabilità di vario tipo), diverse informanti indicano l'importanza di esercitare quelle che vanno a costituirsi come vere e proprie *soft-skill* (ad esempio, la pazienza, la comprensione, il rispetto delle abitudini, l'umiltà, il sollecitare l'autonomia a contrasto del declino cognitivo). Questo aspetto viene considerato essenziale dalla maggior parte delle informanti e, in qualche caso, si rimarca esplicitamente l'importanza di curare "la dimensione empatica" al pari di una preparazione più prettamente di natura tecnica.

In più casi, per questo come per altri temi, emerge spontaneamente la questione del dialetto come fenomeno critico, tipico del contesto dell'indagine, poiché tratto distintivo della comunicazione con le persone anziane assistite.

In sintesi, i dati raccolti rispetto alla *relazione con le persone assistite*, osservata dal punto di vista dei bisogni di apprendimento delle informanti, ci indicano l'importanza di dare attenzione mirata alla dimensione comunicativa nell'apprendimento linguistico, cosicché la relazione tra assistente e persona assistita, che riveste un ruolo centrale nel lavoro di cura, possa avere il suo corso in modo soddisfacente.

Tale dimensione comunicativa dovrebbe tenere naturalmente in considerazione eventuali disabilità o impedimenti alla comunicazione dell'assistito. Un ruolo di rilievo appare essere rivestito anche dallo sviluppo di determinate *soft-skill* utili al lavoro di cura, come pure l'approfondimento della dimensione dialettale, che si costituisce come tratto distintivo della comunicazione con la persona anziana.

Per ciò che concerne il sotto-tema delle *mansioni* osservate dalla prospettiva dei *bisogni formativi*, questo costituisce il secondo sotto-tema per numero di riferimenti. L'analisi delle produzioni ci restituisce un quadro di attività professionali che ricalca il mansionario tipico del dominio (pulire, cucinare, fare la spesa, igiene della persona assistita, somministrazione medicinali ecc.) che compare anche in documenti ufficiali inerenti al lavoro di cura, come la norma UNI 11766:2019 (Ente italiano di normazione, 2019).

Tra le varie mansioni svolte, emerge con frequenza il tema della cucina, che appare essere centrale nella vita delle persone assistite e, pertanto, anche nella vita professionale delle persone addette alla loro assistenza. Ciò suggerisce che questa sfera di attività nella professione debba essere approfondita in modo specifico. In un caso appare in modo diretto anche il tema della sicurezza sul lavoro. I due nodi tematici esposti sono già emersi come fondamentali nella formazione linguistica incentrata sul lavoro in occasione della progettazione del syllabo *ItaLavoro* dove, peraltro, le competenze linguistico-professionali richieste nei settori della cura della persona e della ristorazione appaiono intrecciarsi (Cognigni, Michellini, Vitrone, 2022).

L'ultimo sotto-tema riferito alle *peculiarità del lavoro di cura* è il così denominato *tempo per l'apprendimento*. Questo sotto-tema compare in più occasioni nelle narrazioni raccolte e, spesso, in modo reiterato da parte della stessa informante, a rafforzarne il valore.

Dall'analisi degli enunciati appare che, globalmente, per le lavoratrici incaricate al lavoro di cura il tempo libero a disposizione da poter dedicare allo studio sia decisamente limitato. Questa difficoltà riguarda soprattutto la partecipazione a corsi di istruzione formale; tuttavia, in qualche caso, questa riguarda anche potenziali iniziative personali da dedicare all'autoformazione.

Dall'analisi degli enunciati si evince che la causa vada rintracciata nelle particolarità del lavoro di cura in sé: una persona anziana non può facilmente essere lasciata sola; inoltre,

l'assistenza riguarda diverse mansioni in modo pressoché totalizzante e, spesso, dopo una giornata faticosa, difficilmente si hanno desiderio ed energie da dedicare all'approfondimento della lingua. Inoltre, si cita anche la difficoltà relativa al trasporto che la partecipazione ad un corso di lingua in presenza implicherebbe.

Nonostante le difficoltà menzionate, in diverse occasioni, viene rimarcata l'importanza di approfondire lo studio della lingua e di poter frequentare un corso per sostenere la propria competenza linguistica; in questi casi c'è consapevolezza rispetto ai benefici che ne deriverebbero per uno svolgimento più efficace delle mansioni previste dal proprio ruolo professionale. Data la difficoltà di partecipazione, in un caso si propone di organizzare la formazione linguistica direttamente nel posto di lavoro: "Piace, piace questo imparare, solo non hanno il tempo per per studiare, per questi motivi grande. E bisogna pensare, fare corse [corso] dove lavorano, dove proprio" (Int. 4).

In conclusione, ciò che emerge dai dati è che nell'immaginare una formazione linguistico-professionale orientata alle assistenti familiari che sia realmente mirata ai loro bisogni, risulterà fondamentale tenere conto della scarsità di tempo da dedicare all'apprendimento che interessa questa specifica categoria.

5.2.2. La dimensione culturale

Rispetto alla definizione del tema *bisogni formativi* emerge il sotto-tema relativo alla *dimensione culturale*. Per questa categoria di indagine vengono previsti ulteriori sotto-temi mostrati nella Tabella 5.

Tabella 5. *Temi, casi e riferimenti (NVivo). Dimensione culturale (bisogni formativi)*

Themes	Files (Cases)	References
Bisogni formativi		
B. Dimensione culturale		
1. Relazione con l'altro	4	8
2. Dialecto	3	4
3. Cibo	3	3
4. Tratti della personalità	2	3
5. Nessuna difficoltà	3	3
6. Altro	6	11

Da un'analisi globale della totalità degli enunciati è possibile considerare come, in generale, la cultura italiana venga apprezzata.

Mentre tre informanti dichiarano di non aver incontrato alcuna difficoltà a livello culturale, per le altre, che comunque non evidenziano impedimenti sostanziali, le principali differenze appaiono riconducibili alle aree alla *relazione con l'altro*, al *dialetto*, alla dimensione del *cibo* e ai *tratti della personalità* delle persone italiane. Globalmente le informanti giudicano la cultura italiana piuttosto diversa dalla propria. Si cita qui di seguito l'enunciato di una informante che esemplifica la tendenza generale delle percezioni: "E

certo è diversa, tutta mentalità è diverso. No, non è tutto diverso. No, quasi, settantacinque per cento diverso” (Int. 1).

Si apprezza l'estroversione e la solarità delle persone e, negli stessi enunciati, si fornisce una comparazione con la cultura di partenza, dove tendenzialmente “se cammini per la strada tu non vedi mai gente che passeggiano con sorriso. Invece qui sembra un popolo felice abbastanza e mi piace, mi piace tanto” (Int. 1).

In effetti, nella dimensione culturale la *relazione con l'altro* appare avere un suo peso. I riferimenti presenti nei testi delle autobiografie delle informanti, ci restituiscono un quadro che vede gli attori di origine italiana privilegiare l'uso della parola rispetto all'azione:

13. [...] magari ho incontrato le persone che si lamentano di più e non cercano soluzioni. Ecco. [...] (Int. 1).
14. [...] io prima faccio e dopo dico, e loro dicono, dicono, dicono dicono.... E però è anche possibile non fare. [...] (Int. 1).
15. [...] parlono, parlono, parlano. Però dopo non fanno niente. Io invece... prima faccio a dopo parlo, ecco (Int. 2).
16. Una famiglia vogliono... io devo, devo... parlare tanto. No... non devo (in russo) stare zitta, non lo so (Int. 2).
17. Continuamente parlare (discutere) con loro, trattare degli argomenti [...]. E io invece, ... non mi piace questo. Io lavoro in silenzio. Così me ne andai (Int. 3).
18. Più che altro, troppo “appiccicosi”, insistenti in alcune questioni concrete (Int. 4).

Gli enunciati presentati, oltre a mostrare la loquacità delle persone italiane coinvolte, ci lasciano anche intravedere come le informanti provenienti dall'Est europeo contrappongano a questa caratteristica una maggiore pragmaticità. Se ne deduce che la relazione professionale tra persone nelle due culture in analisi è forse profondamente differente, e ciò sembra esprimersi sia nel modo che nei tempi del parlare. Questa differenza può essere tanto marcata da creare un vero e proprio disagio, che in un caso, mostrato nell'enunciato n. 17, comporta l'allontanamento definitivo dal contesto lavorativo.

Anche in questa categoria di analisi, dedicata alla dimensione culturale, emerge la questione della variazione diatopica (dialettismi e regionalismi) ma, questa volta, non in riferimento alla relazione con la persona assistita, ma come fenomeno che si riscontra nei luoghi in cui ci si stabilisce o in occasione dell'interazione con i membri della famiglia presso la quale si presta il servizio.

Torna anche il tema del cibo e della cucina, che si riconosce essere centrale nella cultura italiana, tanto da portare un'informante ad affermare: “[...] Mi ha stupito che la maggior parte che loro parlano sempre di cibo. Sempre lo... cosa ho mangiato, quando ho mangiato, di che cosa è fatto... Insomma, tutto questo intorno al cibo” (Int. 1)⁶.

In sintesi, a partire dall'analisi dei sotto-temi individuati per il tema “Dimensione culturale” – che, a sua volta, costituisce un sotto-tema utile all'identificazione dei bisogni formativi delle informanti, è possibile considerare come diversi aspetti della dimensione

⁶ Altre dichiarazioni, inserite nel sotto-tema “Altro”, non vengono qui discusse in quanto non contengono informazioni rilevanti a livello qualitativo o non ci consentono di aggiungere informazioni sostanziali a quanto già discusso.

culturale italiana necessitano di entrare a far parte di una formazione linguistica completa e specifica per la professione dell'assistente familiare. L'attenzione alla dimensione culturale potrà focalizzarsi su alcuni aspetti che sono risultati centrali grazie alle narrazioni delle informanti. Questi appaiono incentrati principalmente sul diverso modo di comunicare nelle due culture, sul ruolo che ricopre la dimensione culinaria nella vita delle persone, nonché sul diverso modo di comunicare, in famiglia o al di fuori di essa, quanto ad uso di varianti sub-standard dell'italiano.

5.2.3. *I bisogni linguistici*

La terza categoria tematica che compare per l'analisi dei bisogni di apprendimento delle informanti riguarda i loro *bisogni linguistici* (cfr. Tabella 3). Questo sotto-tema ha inteso indagare tutte quelle variabili che fossero di natura strettamente linguistica.

Dall'analisi degli enunciati, in generale, si rileva l'assenza di un'istruzione linguistica formale, sia prima che subito dopo l'arrivo in Italia, tranne che in un solo caso. Di conseguenza, le informanti globalmente riportano di aver sperimentato una grande fatica al momento dell'impatto con la lingua, sia nel posto di lavoro che al di fuori di esso. Infatti, in più occasioni si riconosce che la scarsa padronanza della lingua – o nulla, in diversi casi – ha costituito un impedimento al corretto svolgimento delle mansioni lavorative e delle necessarie interazioni ad esse collegate, causando forte frustrazione.

Anche da questa prospettiva, più strettamente di natura linguistica, ritorna in più occasioni la problematica dei dialettismi, che possono ostacolare la comprensione, anche nel caso in cui si abbia una discreta padronanza della lingua: “Io sì, qualche volta ho trovato la difficoltà normalmente con le persone che parlavano molto dialetto. Ecco. Le problematiche mie maggior parte erano questi, che sapendo bene l'italiano, ma qualche volta non percepisci dialetto” (Int. 4).

La lingua speciale legata al lavoro di cura dell'anziano appare avere prevedibilmente un suo peso. Alcune informanti sottolineano la necessità di conoscere tutti i vocaboli pertinenti alla professione a partire dagli oggetti direttamente coinvolti nelle varie attività, anche imparandoli a memoria inizialmente, se necessario: “Nel livello professionale, in senso dei termini, di cosa questi ti devi imparare e basta, a memoria” (Int. 1).

Dal punto di vista strettamente linguistico, le partecipanti indicano inoltre diversi aspetti della lingua che sono risultati problematici in passato o che lo risultano ancora:

19. Di difficoltoso, diciamo doppie, perché ci sono molti, nella grammatica ci sono molte doppie. Tutto il resto, per carità...; e usare i verbi proprio sempre curato (Int. 2).
20. Molto diversa la frase quando devo strutturare una frase, cioè all'incontrario di quello che come parliamo noi (Int. 1).
21. È più difficile per me, anche fino adesso, gli articoli... gli articoli. Usare bene, il corretto, gli articoli. Perché? Forse perché nella lingua mia, madrelingua russa non esiste, non esistono gli articoli. Quindi per me è una cosa molto nuova e abbastanza difficile (Int. 1).
22. Esatto, soprattutto questi di congiuntivo (Int. 2).
23. Diciamo il budget mio delle parole che sapevo era poco (Int. 5).
24. Prima difficoltà che ho trovato è questo pronunciare. Perché è in lingua russo vocale chiusi, sono chiusi, e per pronunciare invece vocale italiani sono aperti [...] (Int. 3).

In generale, ciò a cui più frequentemente ci si riferisce è l'approfondimento della grammatica, che sosterebbe una corretta coniugazione dei verbi e, in particolar modo, del congiuntivo. Importante appare anche la gestione delle doppie e degli articoli che, nel confronto con alcune lingue di origine, appaiono come fenomeni sconosciuti. Anche la dimensione lessicale e la pronuncia, in più casi, vengono ritenute importanti.

5.2.4. *Situazioni comunicative con altri attori*

L'ultima categoria che ha inteso descrivere i *bisogni formativi* delle partecipanti all'indagine è il sotto-tema *situazioni comunicative con altri attori*. Quest'ultimo è stato previsto con l'obiettivo di raccogliere tutte quelle indicazioni delle informanti che potessero consentire di dare uno sguardo ravvicinato alla relazione della *caregiver* con altri attori, esterni al rapporto con la persona assistita. Pertanto, negli enunciati raccolti le informanti descrivono situazioni comunicative in cui interagiscono con dei pari (stessa mansione o stessa lingua madre), colleghe nel posto di lavoro (nel caso delle OSS inserite in strutture socio-sanitarie), generiche persone italiane, familiari delle persone assistite e altri attori.

Le situazioni comunicative che vengono descritte riguardano perlopiù esperienze di apprendimento, sia formale che informale. Le esperienze di apprendimento formale, istituzionalizzate o meno – in quest'ultimo caso, minori in numero rispetto a quelle informali – riguardano, da una parte, il caso di una informante che presta assistenza nella casa di una docente di lingue che le offre delle lezioni gratuitamente, dall'altra, in due casi, dei corsi di italiano.

Le altre situazioni descritte riguardano invece occasioni di apprendimento informale, dove diversi attori si trovano ad interagire con l'informante.

In più casi si menzionano “gli italiani”, che contribuiscono all'apprendimento correggendo e spiegando, e che sono propensi a fornire un generico aiuto linguistico; questo atteggiamento viene collegato dalle informanti alla loro estroversione (cfr. § 5.2.2). Al tempo stesso, nella relazione con questo tipo di attori, compare la percezione che gli italiani “non parlano bene la loro lingua” (Int. 1). Questo tema è nuovamente riconducibile alla questione della variazione sociolinguistica e, in modo specifico, alla difficoltà che le apprendenti informali sperimentano di fronte alla percezione delle varietà di italiano sub-standard che differiscono dalla norma linguistica a cui normalmente accedono tramite i sussidi didattici. A riprova di quanto premesso, alcune informanti, mostrano di aver assorbito dei tratti linguistici di queste varietà: “andamo”, “pomidori”, “come se cambia” “lei mi imparava” (Int. 1); “manco” (Int. 4); “scoppola” (Int. 2); “aiutano a me” (Int. 9).

In altri casi, si menziona l'aiuto informale di altri pari, tali quanto a professione o lingua madre, oppure proveniente da colleghe straniere, nel caso di dipendenti OSS, e che costituiscono dichiaratamente una valida “scorciatoia” per l'apprendimento linguistico della L2. In qualche occasione si menziona anche l'aiuto derivante da altre persone straniere che, seppure non padroneggino la loro stessa lingua madre, sono in grado di fornire consigli e strategie a sostegno dell'autoapprendimento: “[...] una ragazza polacca, mi ricordo come oggi, mi ha detto: ‘Guarda, devi leggere, devi leggere, leggere, anche se non capisci, devi leggere, aprire libri, leggere, leggere molto. Perché lì ti viene più facile di trovare... che tanto tu sai tutte le parole, però non sai come mettere tutti insieme, anzi sbagli sui tempi, tutti resti di... delle frasi.’ Per questo io ho iniziato un po’ a leggere. Diciamo sì, un po’ tutto insieme. Mi ha aiutato tanto” (Int. 1).

Riguardo al confronto tra pari, una informante rimarca i pericoli derivanti da una scarsa padronanza della lingua, come causa di grandi problemi, sia con le persone assistite che

con i loro familiari: “[...] Però parlando con persone che stanno lì [caregiver, 24h], ci sono moltissime persone che il livello della lingua è bassissimo e dopo loro raccontano di quello che succede, come, come interagiscano con familiari, con chi erano pazienti e assistiti, che scoppiato un sacco di problemi, perché non si capiva” (Int. 5).

In questo senso, in più casi, le informanti segnalano l'importanza di ricoprire un ruolo attivo nei confronti dell'apprendimento della lingua, rimanendo tese ed aperte alla correzione e all'approfondimento.

In altri casi le interazioni descritte riguardano più strettamente la dimensione professionale. Prendendo le distanze dal comportamento di una collega, una informante sottolinea l'importanza di mostrare una certa *sensibilità* nei confronti dell'anziano, senza necessariamente imporsi: “[...] Ma lei... È incredibile, proprio incredibile, come ogni cosa si trova subito una malattia. Non vuole accettare che questa persona anziana che deve avere la sensibilità... Tipo come... Cioè deve accettare lei com'è. E non puoi dire: ‘e tu, tipo...’; non so manco cosa posso dire, ‘ti deve mangiare questo perché ti fa male questo, che deve fare così’, no, no” (Int. 4).

Questa indicazione va a rafforzare quanto già anticipato sulla necessità di tenere conto della necessità di lavorare sullo sviluppo di determinate *soft-skill* come bisogno specifico di apprendimento di questa categoria di lavoratrici (cfr. § 5.2.1).

Riguardo al dominio professionale, compare anche il caso di una relazione fallimentare con i familiari delle persone assistite: “Semplicemente la persona cercava in tutti modi fare... per costringermi lasciare il lavoro. Non c'erano motivi puramente lavorativi, ed ecco che sono stata rimproverata perché non conoscevo delle ‘parole speciali’. Io risposi: ‘Va bene’.” (Int. 1). In riferimento a questo enunciato non è possibile accedere ad ulteriori dettagli, né conoscere le ragioni reali di insoddisfazione delle parti. Il deficit linguistico menzionato può non essere la vera ragione del fallimento della relazione, tuttavia, questo caso invita a porre l'attenzione sulla centralità della padronanza della lingua e della cultura italiana sia per ciò che concerne un corretto svolgimento delle mansioni, sia per affrontare in modo efficace i possibili casi di incomprensione che potrebbero presentarsi.

5.3. Le strategie di (auto)apprendimento

Attraverso la domanda di ricerca n. 3 “*Quali modalità di (auto)apprendimento dell'italiano mettono in atto le persone impegnate nella cura dell'anziano nel campione dato?*” (Tema: Strategie di (auto)apprendimento) si è inteso indagare in che modo apprendono le assistenti familiari del campione, tutte provenienti dell'Est europeo, e quale ruolo ricopre in questo contesto l'apprendimento autonomo e spontaneo.

Dall'analisi dei dati emerge come, delle dieci informanti coinvolte nell'indagine, solo tre abbiano partecipato ad iniziative di apprendimento formale; tra queste, una se ne avvale in forma non istituzionalizzata, grazie all'aiuto di una docente di lingue che offre il suo servizio in modo volontario.

In tutti gli altri casi, le partecipanti apprendono i fondamenti della lingua italiana in modo autonomo, mettendo in atto strategie di autoapprendimento oppure apprendendo l'italiano spontaneamente nel corso del tempo, attraverso la comunicazione con madrelingua italiani. Ad ogni modo, anche coloro che hanno potuto avvalersi di iniziative formali dichiarano di aver anche appreso in modo autonomo o spontaneo; pertanto, la totalità delle informanti è ricorsa all'autoapprendimento, generando un numero cospicuo di riferimenti (cfr. Tabella 6).

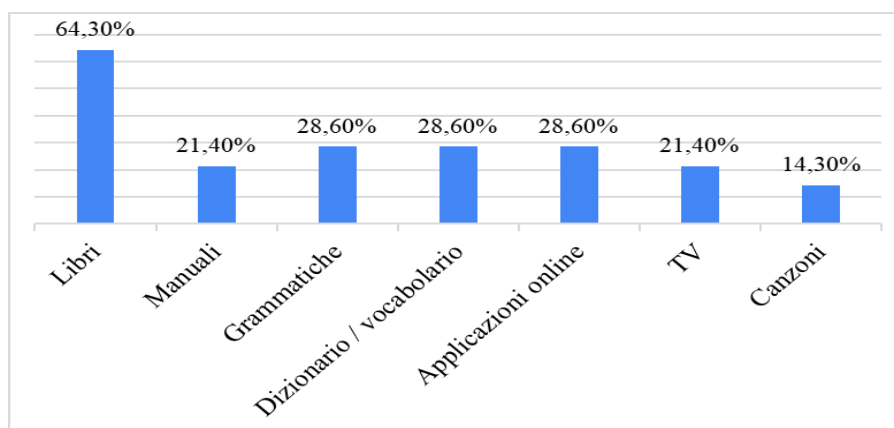
Tabella 6. *Temi, casi e riferimenti (NVivo). Strategie di (auto)apprendimento*

Themes	Files (cases)	References
Bisogni formativi	10	148
Identità	10	65
Strategie di (auto)apprendimento	10	52

Dall'analisi delle testimonianze raccolte, nella maggior parte dei casi, la mancata partecipazione a corsi di lingua è da attribuirsi alla scarsità di tempo da dedicare allo studio: un fattore intrinseco alle peculiarità del lavoro di cura stesso per il quale difficilmente si ha la possibilità di approfondire lo studio della lingua (cfr. § 5.2.1). Se da una parte l'autoapprendimento può essere interpretato come un'iniziativa "forzata", dall'altra è opportuno segnalare che il gruppo di informanti in analisi è anche un gruppo dal repertorio linguistico piuttosto esteso. Pertanto, il plurilinguismo che le caratterizza (cfr. § 3.1) può giustificare l'iniziativa verso l'autoapprendimento, quanto a sicurezza e fiducia nelle proprie abilità personali di apprendimento linguistico. Questa tendenza all'autonomia può considerarsi anche un tratto distintivo delle apprendenti adulte provenienti dell'Est europeo in linea con quanto rilevato in altre ricerche affini (cfr. per es. Cognigni, 2007).

Le iniziative di autoapprendimento vengono sostenute dalle informanti da una varietà di sussidi, tra cui libri, manuali didattici, grammatiche, dizionari e glossari, applicazioni online e social media, televisione o canzoni italiane, la cui frequenza di impiego è mostrata nella Figura 1.

Figura 1. *Sussidi utilizzati per l'(auto)apprendimento dell'italiano L2*



6. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE FUTURE

Dall'analisi dei dati raccolti in questa indagine emerge che le informanti generalmente non hanno avuto modo di partecipare ad iniziative di apprendimento linguistico formale, sperimentando forti difficoltà iniziali nell'appropriarsi della lingua italiana (cfr. § 5.2.3). Di conseguenza, queste hanno messo in atto diverse strategie di autoapprendimento che nel tempo si sono rivelate utili ad accrescere la loro competenza linguistico-comunicativa (cfr. § 5.3). Ciononostante, la maggioranza riconosce che la frequenza di un corso di L2 mirato

ai loro bisogni linguistico-comunicativi avrebbe potuto sostenerne il processo di acquisizione in modo più efficace.

Nel panorama delle iniziative di formazione professionale rivolte all'assistenza familiare, i corsi disponibili, normalmente, non incontrano le necessità linguistiche di apprendenti non ancora autonomi nella lingua seconda. Infatti, questi risultano spesso impreparati per il lavoro di cura della persona anziana, tanto a livello linguistico, che a livello professionale (SAFINA, 2024).

A conclusione dell'analisi svolta, si intende sottolineare la necessità di prevedere una formazione specifica per la categoria delle assistenti familiari con background migratorio: una formazione che, in linea con i principi dell'approccio *Language for work* (cfr. § 1), sia in grado di intrecciare formazione linguistica e formazione professionale, così da sollevare le lavoratrici dalla fatica dell'“improvvisazione” autoformativa, che potrebbe comunque coesistere spontaneamente, accanto ai momenti di istruzione formale. Questo accorcerebbe sensibilmente i tempi di acquisizione della lingua, nonché i tempi legati alla necessaria costruzione di una nuova identità nel Paese di arrivo, in modo agevole e graduale.

Ciò premesso, l'analisi dei dati dell'indagine – seppure condotta a partire da un campione di informanti contenuto e non completamente uniforme rispetto ad alcune variabili (cfr. § 3.1) – riesce a restituirci informazioni utili alla progettazione di iniziative formative che siano mirate agli specifici bisogni linguistico-comunicativi di questa tipologia di apprendenti.

In prima istanza, dalla ricerca emergono diverse peculiarità rispetto al lavoro di cura (cfr. § 5.2.1) e alla vita comunicativa delle informanti nella professione, che sono in grado di fornirci alcune informazioni cruciali. In particolare, data la centralità della relazione con la persona assistita nel lavoro di cura in fase di formazione risulterà fondamentale dare priorità alla dimensione comunicativa dell'apprendimento linguistico. A questo riguardo, alla luce dei dati raccolti, un approccio formativo di questo tipo dovrebbe includere fondamenti di psicologia utili allo sviluppo di capacità relazionali e di alcune *soft-skill* che appaiono giocare un ruolo centrale in questa professione, come pure in altre aree dell'agire sociale, così come descritto anche dal *LifeComp: il framework delle competenze personali, sociali e di imparare ad imparare* (Masseroni, Ravotto, 2021).

I dati ci suggeriscono anche che la dimensione della variazione sociolinguistica, diatopica e diastratica in particolare, dovrebbe diventare parte integrante di una formazione mirata a questa categoria di lavoratrici. Queste ultime dovrebbero, cioè, essere sensibilizzate alla necessità di doversi confrontare con più varietà sociolinguistiche della L2, poiché il lavoro di cura è incentrato su una figura ben specifica del mondo dell'assistenza, la persona anziana che, nella fattispecie nei piccoli centri urbani di provincia, è tipicamente interessata da questo tipo di fenomeni linguistici.

Quanto alle peculiarità della professione, nella pianificazione di un intervento formativo dedicato alle assistenti familiari a livello tematico occorrerà affrontare tutte quelle aree di attività tipiche della professione, che costituiscono l'intera gamma di mansioni proprie al ruolo professionale. In questo quadro, un'attenzione particolare dovrebbe essere rivolta alla sfera culinaria in ambiente domestico: dimensione della professione che si conferma fondamentale in modo ricorsivo nell'indagine come, ad esempio, nella dimensione culturale e dei bisogni formativi specifici che ne conseguono (cfr. § 5.2.2). A livello strettamente professionale, uno spazio di rilievo dovrebbe rivestire anche la cura dei principali fondamenti di sicurezza sul posto di lavoro, sia dal punto di vista professionale, che dal punto di vista delle principali competenze linguistico-comunicative utili a garantirla.

L'analisi dei dati raccolti ci suggerisce anche che occorre organizzare percorsi formativi che siano in grado di superare la limitazione di tempo che le *caregiver* formali tipicamente riescono a dedicare allo studio. A questo riguardo, sebbene sia le caratteristiche delle informanti (cfr. § 3.1) sia le diverse esperienze di cura possano differire le une dalle altre, le addette all'assistenza sono in grado di fornirci alcune indicazioni di valore. Grazie ad una rilevazione svolta nel quadro del progetto SAFINA e pubblicata nel già menzionato Deliverable 2.2 (SAFINA, 2024), le medesime informanti suggeriscono di organizzare un corso in modalità *blended*, dove la parte in presenza possa essere erogata in contesti locali, facilmente raggiungibili dalle lavoratrici, mentre la parte online dovrebbe poter essere fruibile secondo tempi adeguati alle beneficiarie. Si suggerisce inoltre di organizzare il corso in forma modulare, cosicché ogni modulo possa affrontare argomenti diversi e ben circoscritti, in accordo con i loro bisogni linguistico-professionali.

Nella difficoltà di poter partecipare a corsi di apprendimento formali – che rimane in ogni caso strutturale –, i sussidi utilizzabili in auto-apprendimento dovrebbero poter includere dei compiti di realtà, dove l'assistente possa avere la possibilità di praticare sul campo le attività linguistiche previste nel corso, interagendo in modo guidato, direttamente con il proprio assistito.

Al tempo stesso, sulla scia dei principi dell'approccio europeo *Language for Work*, potrebbe essere utile esplorare alcune modalità di didattica della L2 nel posto di lavoro. A questo proposito, nella difficoltà di dotarsi di un aiuto linguistico esterno, alcune possibilità inedite potrebbero essere offerte da iniziative strutturate di *peer coaching* linguistico a cura dei *caregiver* informali, ovvero i familiari italiani coinvolti nella cura del parente anziano.

Quanto alla dimensione culturale, prima fra tutte tra le variabili emerse, la relazione con l'altro appare diversa e profondamente diverso appare il modo di comunicare tra culture. Pertanto, in fase di formazione, può rivelarsi fondamentale stimolare la consapevolezza interculturale, così da evitare incomprensioni che, peraltro, appaiono, essere probabili, tanto da sfociare in un vero e proprio fallimento del rapporto lavorativo (cfr. § 5.2.2).

Anche nell'analisi dei bisogni culturali delle apprendenti si conferma l'importanza di dare rilievo a fenomeni linguistici collegati alla sfera culinaria e alla variazione sociolinguistica; questi ultimi aspetti appaiono meritare uno spazio ben preciso nel contesto di una formazione linguistica dedicata alle assistenti familiari con background migratorio.

In questo quadro, è degna di menzione la necessità di sensibilizzare anche le famiglie ospitanti: accertata la presenza di una certa distanza culturale – che affiora soprattutto nella relazione con l'altro e che è centrale nel lavoro di cura – sarebbe opportuno che anche le famiglie ospitanti vengano rese consapevoli delle peculiarità più evidenti delle culture dell'assistente in servizio, a beneficio di una maggiore comprensione reciproca.

Quanto alla dimensione più strettamente linguistica dei bisogni formativi – oltre ad una formazione che naturalmente preveda gli elementi tipici del livello linguistico-comunicativo target – le partecipanti dell'indagine sono in grado di indicare diversi aspetti inerenti alla lingua che dovrebbero entrare a far parte dell'istruzione formale (cfr. § 5.2.3); queste trovano fondamento in particolare nelle peculiarità delle lingue di provenienza delle informanti, originarie dell'Est Europa (cfr. § 3.1).

Rispetto all'analisi condotta sul rapporto con altri attori esterni al legame stretto con la persona assistita (cfr. § 5.2.4), dai dati raccolti emerge come le relazioni interpersonali che la persona migrante stabilisce nel corso della sua vita sociale possono costituire sia un ostacolo sia un sostegno per l'apprendimento linguistico incentrato sulla professione. Viceversa, la competenza linguistica può, a sua volta, sostenere oppure ostacolare

relazioni interpersonali di qualità. Se ne deduce che più frequenti e di valore saranno le occasioni di apprendimento formale e informale dedicate alla categoria, maggiori saranno le opportunità di successo sia per la vita professionale, sia per l'integrazione sociale e linguistica nel Paese di arrivo. In questo senso, risulta nuovamente centrale tenere conto della scarsità di tempo da dedicare all'apprendimento che la categoria sperimenta, poiché costituisce ciò che, di fatto, ostacola la necessaria relazione con attori esterni impedendo l'apprendimento linguistico in contesto spontaneo. In particolare, poiché anche la relazione tra pari appare fungere da acceleratore per l'apprendimento e da ponte per l'integrazione, al livello dei servizi offerti dalle istituzioni, può rivelarsi proficuo creare spazi e momenti di incontro, sia tra apprendenti di questo tipo, sia tra questi e le famiglie ospitanti.

Nonostante le difficoltà linguistiche di partenza delle assistenti coinvolte nell'indagine, le difficoltà comunicative e le limitazioni che sperimentano, il tipo di identità maggiormente ricostruita attraverso le AL è perlopiù un'identità *cercata* oppure *equilibrata* (cfr. § 5.1). Ciò si configura come un indicatore del desiderio di integrazione e di stabilità da parte delle informanti addette alla cura coinvolte.

Benché i dati ci mostrino il successo globale del processo di integrazione delle *caregiver* coinvolte nell'indagine, questi ci dimostrano anche che è possibile immaginare tempi e modalità in grado di sostenere il medesimo processo affinché questo risulti più semplice e rapido. Ci si riferisce qui alle già menzionate iniziative formative che, oltre a mettere in luce tutti gli elementi sopra evidenziati, siano in particolar modo utili a valorizzare la dimensione comunicativa ed (inter)culturale dell'apprendimento linguistico (cfr. § 5.2.2), con l'obiettivo di supportare e velocizzare il naturale processo di riconfigurazione identitaria delle lavoratrici addette alla cura degli anziani.

Su questa scia, nel quadro del progetto SAFINA (cfr. § 3), si prevede la realizzazione di un corso pilota specifico per assistenti familiari, in grado di conciliare formazione linguistica e professionale, tenendo conto dei risultati ottenuti qui discussi. In quell'occasione si raccoglieranno i riscontri dei partecipanti, così da muovere, in futuro, verso il perfezionamento dell'azione formativa a loro rivolta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Belz J. A. (2002), "Second Language Play as a Representation of the Multicompetent Self in Foreign Language Study", in *Journal for Language, Identity and Education*, 1, 1, pp. 13-39.
- Braddell A., Grünhage-Monetti M. (2017), *Lingua e lavoro*, Loescher, Torino.
- Braun V., Clarke V. (2020), "One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?", in *Qualitative Research in Psychology*, 18, 3, pp. 328-352.
- Cognigni E. (2007), *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica dell'italiano come lingua seconda*, Wizards, Porto S. Elpidio.
- Cognigni E. (2016), "Raccontarsi in italiano L2: percorsi autonarrativi nella formazione delle donne migranti", in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 116-138.
- 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>.

- Cognigni E., Michelini E., Vitrone F. (2022), “ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l’inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona”, in Caon F., Cognigni E. (a cura di), *La lingua italiana per l’inclusione e per il lavoro. Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio*, ODG Edizioni, Macerata, pp. 80-106.
- Ente italiano di normazione (2019), UNI 11766: *Attività professionali non regolamentate – Assistente familiare: colf, baby-sitter, badante – Requisiti di conoscenza, abilità e competenza*, Commissione tecnica UNI. Ente italiano di normazione, Milano-Roma.
- Ferrera M. (1996), “Italy as a familistic care regime: The Southern model of welfare in social Europe”, in *Journal of European Social Policy*, 6, 1, pp. 17-37.
- Ferroni R. (2022), “L’approccio autobiografico nell’educazione di immigrati d’italiano L2: esempi di coinvolgimento emotivo in ambienti istruttivi on line”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 330-352:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19618>.
- Groppaldi A. (2010), “L’autobiografia linguistica nell’insegnamento-apprendimento dell’italiano L2/LS”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 89-103:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633>.
- Maroukis T. (2018), “‘Migrant care workers’ trajectories in a familistic welfare regime: labour market incorporation and the Greek economic crisis reality-check”, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44, 14, pp. 2358-2374.
- Masseroni M., Ravotto, P. (2021), “LifeComp: il framework delle competenze personali, sociali e di imparare a imparare”, in *Rivista BRIKS*, 7, pp. 99-108:
https://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2021/12/2021_07_14_Masseroni.pdf.
- Molinié M. (éd.) (2006), “Biographie langagière et apprentissage plurilingue”. Numero monografico di *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, CLE International, Paris.
- Pavlenko A. (2007), “Autobiographic Narratives as Data”, in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.
- Reimann D. (2014), *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen: Theorie und Praxis des neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*, Ibidem-Verlag, Stuttgart.
- Riessman C. K. (2002), “Analysis of Personal Narratives”, in Gubrium J. F., Holstein J. A. (eds.), *Handbook of Interview Research. Context and Method*, Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 695-710.
- SAFINA (2024), *Deliverable 2.2. Training programs and learning materials for social services, enterprises and institutions working with elderly people*, Università di Macerata, Macerata.
- Santini S. et al. (2023), “Quality of Life and Social Inclusion of Migrants and Refugees Attending an Elderly Care Training in Four Mediterranean Countries: Results from the HERO Project”, in *Health & Social Care in the Community*, Article ID 8371077, pp. 1-12.
- Santoni C. (2022), “Migrazione, lingua e lavoro: attori e strumenti per l’inclusione”, in Caon F., Cognigni E. (a cura di), *La lingua italiana per l’inclusione e per il lavoro: teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio*, ODG, Macerata, pp. 65-79.
- Sofia V., Favero E. (2018), *L’autobiografia linguistica nella pratica didattica, Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Vedovelli M. (2001), “La questione della lingua per l’immigrazione straniera in Italia e a Roma”, in Barni M., Villarini A. (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l’italiano L2*, FrancoAngeli, Milano, pp. 17-43.
- Vietti F. (2019), *Il paese delle badanti. Una migrazione silenziosa*, Meltemi, Milano.

INDAGARE LE DINAMICHE MOTIVAZIONALI DEGLI APPRENDENTI DI LINGUE CON DSA: IL CONTRIBUTO DELL'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA

Michele Daloiso, Andrea Ghirarduzzi¹

1. IL QUADRO DI RIFERIMENTO SCIENTIFICO

La motivazione all'apprendimento delle lingue è da decenni una delle tematiche più esplorate nell'ambito della linguistica educativa e della psicologia del linguaggio. La ricerca sull'educazione linguistica di persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), in particolare, ha esplorato il rapporto tra motivazione e difficoltà nell'apprendimento linguistico, cercando di determinarne le relazioni di causa-effetto (MacIntyre e Gardner, 1994; MacIntyre, 1995). Ci si è chiesti, nello specifico, se l'insuccesso nell'apprendimento di una lingua straniera sia da imputare principalmente alla presenza di un disturbo, oppure ad una mancanza di motivazione determinata da un profilo psico-cognitivo già fragile in partenza. A questo proposito, Nijakowska (2010: 97) sintetizza come segue il profilo emotivo-motivazionale prototipico degli apprendenti di lingue con dislessia:

Individuals with dyslexia are reported to frequently suffer from emotional-motivational problems of various intensity with regards to low self-perception, low self-esteem, lack of confidence, feelings of shame, fear, embarrassment and frustration, caused by experiencing constant failure in the acquisition of reading and spelling skills.

Gli esiti delle ricerche su questo fronte appaiono contrastanti. Alcuni studi hanno rilevato una forte motivazione allo studio delle lingue da parte di apprendenti con DSA (Javorsky *et al.*, 1992) e il desiderio di impararle anche nei contesti educativi che prevedono misure dispensative dallo studio delle lingue (Ganshow *et al.*, 2000). Altre ricerche, invece, suggeriscono che gli studenti con DSA vivono spesso esperienze di apprendimento delle lingue negative, che possono minarne la motivazione (Csizér *et al.*, 2010). Kormos e Csizér (2010:247), per esempio, dopo aver analizzato attraverso un questionario i profili motivazionali di un gruppo di apprendenti di inglese e tedesco in Ungheria:

language learners with dyslexia might easily get caught in a vicious cycle because due to their problems in language learning they lose their motivation, which then might lead to experiencing further failures.

Gli studi fin qui citati si contraddistinguono per tre aspetti, che hanno rappresentato il punto di partenza per delineare l'indagine che sarà presentata in questo contributo. In

¹ Università degli Studi di Parma.

Il contributo è stato progettato congiuntamente dai due autori. Per la stesura si devono a Michele Daloiso i §§ 1 e 3, e a Andrea Ghirarduzzi i §§ 2 e 4. La discussione e le conclusioni, invece, sono frutto dell'elaborazione congiunta dei due autori.

primo luogo, sul piano teorico soggiace a queste ricerche l'ipotesi di un rapporto *diretto* tra motivazione e disturbo dell'apprendimento. Tuttavia, abbracciando una prospettiva bio-psico-sociale del funzionamento umano e della disabilità, riteniamo che tale rapporto risulti invece *mediato* da altri fattori in gioco, quali ad esempio la relazione con i pari e con l'insegnante, nonché i metodi didattici e di valutazione impiegati. È infatti noto che atteggiamenti negativi e scarso supporto da parte dei pari e degli adulti incidono fortemente sul profilo emotivo-motivazionale succitato (cfr. per una revisione della letteratura clinica si veda Daloiso, 2023). Un'indagine di Kormos *et al.* (2009) basata su interviste ha rivelato che i comportamenti, gli atteggiamenti e i metodi didattici degli insegnanti incidono sul tipo e sull'intensità della motivazione degli apprendenti di lingue con dislessia. Per cogliere le dinamiche motivazionali di questa tipologia di studenti (e non solo) occorre dunque indagare a fondo le complesse relazioni tra le loro caratteristiche personali e i fattori contestuali (relazionali, sociali, didattici) che vanno a comporre l'ambiente di apprendimento in cui essi sono inseriti.

In secondo luogo, in questi studi la motivazione tende ad essere concettualizzata come un sistema stabile, ad eccezione di quelli di Csizér e colleghi, che riconoscono l'importanza di conferirle una natura dinamica. Negli anni in cui venivano condotte queste ricerche, tuttavia, si è fatta strada una visione più complessa e multidimensionale della motivazione, ancorata alle più recenti teorie psicologiche del sé. Tradizionalmente, la rappresentazione di sé (*self-concept*) è stata concepita come la somma delle conoscenze e percezioni che il soggetto ha di sé stesso nel presente, sulla scorta di esperienze passate. A partire dallo studio pionieristico di Markus e Nurius (1986) si è iniziato ad espandere il *self-concept* anche verso il futuro, includendo i sé possibili, ossia il modo in cui le persone concettualizzano il loro potenziale inespresso, i desideri, le fantasie, le paure. In questa nuova prospettiva teorica, i sé possibili agiscono come guide, e rendono conto di come la persona si stia muovendo dal suo stato presente verso il futuro immaginato. Sulla scorta di questo quadro teorico, il modello di Dörnyei (2005, 2009) denominato “*L2 Motivational Self System*” ridefinisce la motivazione come sistema dinamico costituito da tre componenti:

1. il Sé Ideale (*L2 Ideal Self*), ossia l'immagine di sé che l'apprendente di L2 vede come ideale (es. un parlante fluente, un interprete, oppure una persona che usa sporadicamente la L2);
2. il Sé Dovuto (*Ought-to L2 Self*), ossia le caratteristiche che l'apprendente ritiene di dover possedere per soddisfare le aspettative altrui ed evitare ripercussioni negative (es. avere una pronuncia perfetta per non essere stigmatizzati dai parlanti nativi, non commettere errori grammaticali per compiacere l'insegnante);
3. l'esperienza di apprendimento della L2 (*L2 Learning Experience*), una categoria-ombrello che comprende la vasta gamma di influenze motivazionali connesse all'effettivo processo di apprendimento della L2.

Il modello di Dörnyei può rappresentare un valido riferimento teorico per indagare la motivazione degli apprendenti di lingue con DSA analizzando le relazioni tra caratteristiche personali e fattori ambientali da un punto di vista multiprospettico in grado di cogliere le esperienze passate, la condizione presente e i possibili scenari futuri immaginati dall'apprendente.

Un ultimo aspetto che contraddistingue gli studi “classici” sulla motivazione degli apprendenti di lingue con DSA riguarda gli strumenti di ricerca tipicamente impiegati; si tratta in genere di strumenti nomotetici (questionari) o idiografici (interviste). Non ci risulta sia stata sinora utilizzata l'autobiografia linguistica, che invece potrebbe gettare nuova luce sul sistema motivazionale che muove (o meno) l'apprendimento della L2 in presenza di DSA e il suo impatto sui sé immaginati dagli apprendenti stessi.

2. LA RICERCA

In tre precedenti contributi (Ghirarduzzi, 2023; Daloiso, 2024; Daloiso, Ghirarduzzi 2024) sono state analizzate le autobiografie linguistiche di 122 studenti universitari che tra l'a.a. 2019-2020 e l'a.a. 2021-2022 hanno frequentato i corsi di inglese per studenti con DSA organizzati dall'Università di Parma. L'obiettivo di tale analisi era quello di indagare come questi apprendenti di lingua rappresentino sé stessi, il rapporto con il loro DSA, le proprie esperienze in ambito scolastico e con l'apprendimento delle lingue.

Alla luce dei dati emersi da tale ricerca (per i quali si rimanda ai tre contributi sopra citati), si è deciso di indagare in maniera più approfondita alcuni aspetti riguardanti la motivazione all'apprendimento delle lingue di questi studenti. L'obiettivo globale si è tradotto nelle tre seguenti domande di ricerca:

1. Quali forme di *engagement* dello studente emergono analizzando le esperienze di apprendimento della L2 raccontate nelle autobiografie?
2. In che modo il Sé Ideale (*L2 Ideal Self*) e il Sé Dovuto (*Ought-to L2 Self*) di questi apprendenti sono mutati durante il corso di inglese per studenti con DSA da loro frequentato?
3. Quali aspetti dell'esperienza di apprendimento della L2 (*L2 Learning Experience*) vissuta da questi studenti hanno influito sulla motivazione ad apprendere la lingua?

Per quanto concerne la metodologia, gli strumenti adottati per la raccolta dei nuovi dati sono due: le autobiografie linguistiche e un questionario composto da 4 domande aperte, 1 domanda chiusa e uno spazio libero.

Le autobiografie linguistiche sono state utilizzate per rispondere alle domande di ricerca 1) e 3). Come già descritto nei contributi precedenti, lo schema dell'autobiografia è suddiviso in 4 sezioni (*La mia situazione personale*; *La mia situazione familiare*; *Esperienze e atteggiamenti*; *Autovalutazione linguistica*). Per ognuna delle prime tre sezioni, gli apprendenti, prima di iniziare il corso di inglese, hanno redatto un breve testo narrativo a partire da domande-guida che riguardano il rapporto con le lingue straniere e con il proprio DSA, mentre la quarta sezione consiste in un'autovalutazione del proprio livello di inglese nelle diverse modalità di comunicazione (ascolto, lettura, interazione, produzione orale e produzione scritta).

Il questionario, invece, è stato utilizzato per dare risposta alle domande di ricerca 2) e 3). Tra i mesi di maggio e giugno 2024 gli apprendenti hanno potuto rispondere a quattro domande aperte riguardanti il loro Sé Ideale (*L2 Ideal Self*) e il loro Sé Dovuto (*Ought-to L2 Self*) prima e dopo il corso:

Quesito 1: Prima di iniziare il corso di inglese per studenti con DSA, che tipo di studente di inglese speravi e sognavi di diventare? Quali erano le tue aspettative?

Quesito 2: Al termine della tua esperienza nel corso di inglese per studenti con DSA, pensi di essere diventato lo studente di inglese che speravi e sognavi di diventare prima di iniziare il corso? Se SÌ, cosa ti ha permesso di diventarlo? Se NO, per quale motivo non lo sei diventato?

Quesito 3: Prima di iniziare il corso di inglese per studenti con DSA, che tipo di studente pensavi che i tuoi insegnanti e le altre persone intorno a te volessero che tu diventassi? Quali aspettative credevi avessero su di te?

Quesito 4: Al termine della tua esperienza nel corso di inglese per studenti con DSA pensi di essere diventato lo studente di inglese che i tuoi insegnanti e le altre persone intorno a te volevano che tu diventassi? Se SÌ, cosa ti ha permesso di diventarlo? Se NO, per quale motivo non lo sei diventato/a?

In seguito gli apprendenti hanno potuto attribuire un punteggio (1 = minimo, 5 = massimo) a un preciso elenco di fattori ambientali (quali il docente, i compagni, ecc. – Dörnyei, 2019), stabilendo in quale misura tali fattori abbiano inciso sulla propria motivazione all'apprendimento della lingua (*L2 Learning Experience*). Infine, in uno spazio finale, hanno potuto aggiungere liberamente quei fattori motivazionali derivanti dall'esperienza personale e non presenti nell'elenco fornito.

Per quanto riguarda il campione di ricerca, occorre distinguere tra il campione che ha partecipato alla redazione delle autobiografie (Ca1) e il campione che invece ha risposto al questionario (Ca2). Il primo campione (Ca1) corrisponde a quello già utilizzato nei tre contributi precedenti, cioè i 122 studenti (il 71,3% donne e il 28,7% uomini) che hanno frequentato i corsi di inglese per studenti con DSA tra l'a.a. 2020 e l'a.a. 2021-2022. Il secondo campione (Ca2) è invece costituito da 41 studenti (il 70,73% donne e il 29,27% uomini) che hanno frequentato i corsi di inglese per studenti con DSA durante uno dei cinque anni accademici in cui tali corsi sono stati attivati (cioè dall'a.a.2019-2020 all'a.a. 2023-2024).

3. INDAGARE L'ENGAGEMENT DEGLI STUDENTI CON DSA ALLA LUCE DELLA LORO AUTOBIOGRAFIA

Come evidenziato in apertura a questo contributo, l'autobiografia linguistica può costituire uno strumento privilegiato per indagare il sistema motivazionale degli studenti con DSA, facendo riferimento in particolare alla loro esperienza di apprendimento della L2.

Nel modello di Dörnyei, tuttavia, mentre le componenti del Sé Ideale e del Sé Dovuto sono fortemente radicate nella ricerca psicologica sui sé possibili, la dimensione denominata "*L2 Learning Experience*" è ancor oggi la meno definita sul piano teorico-concettuale. Recentemente, l'autore ha proposto di ridefinire questa componente come «the perceived quality of the learners' engagement with various aspects of the language learning process» (Dörnyei, 2019: 19), suggerendo di assumere gli studi sullo *student engagement* come riferimento teorico.

Il concetto di *engagement* in ambito psico-educativo è stato declinato in vari modelli (per una sintesi si vedano Reschly, Christenson, 2022), dall'analisi dei quali emerge il ricorrere di tre principali forme di *engagement*:

- *comportamentale*, che è legato al concetto di partecipazione e include non solo una condotta adeguata e l'assenza di comportamenti oppositivi, ma anche il coinvolgimento in attività sociali ed extracurricolari, dimostrando impegno, costanza, concentrazione e atteggiamenti proattivi;
- *cognitivo*, che è legato al concetto di investimento e include la coscienziosità e la volontà di approfondire l'impegno necessario nello svolgere con successo compiti complessi, di porsi obiettivi e assumere atteggiamenti auto-regolativi efficaci;
- *affettivo-emotivo*, che riguarda invece reazioni positive o negative rispetto all'attività didattica, nonché la qualità delle relazioni che lo studente stabilisce con gli insegnanti e i compagni.

Come evidenziano Reschly e Christenson (2012:10), l'*engagement* influenza gli obiettivi di apprendimento a breve e lungo termine, ma è a sua volta influenzato da variabili contestuali quali la famiglia, i compagni, l'ambiente educativo e la comunità sociale in senso ampio in cui lo studente è inserito. Proprio per questo motivo, analizzando la qualità

dell'*engagement* degli apprendenti di lingue con DSA si possono cogliere segnali di un futuro successo o insuccesso nel percorso glottomatetico.

In questa sezione, dunque, analizzeremo le autobiografie linguistiche del nostro campione di studenti universitari con DSA allo scopo di cogliere linee di tendenza sul piano del loro *engagement* comportamentale, cognitivo e affettivo-emotivo.

3.1. *Engagement affettivo-emotivo*

Nonostante nei modelli teorici sull'argomento la dimensione affettivo-emotiva venga collocata in genere dopo quella comportamentale e cognitiva, le autobiografie linguistiche analizzate risultano invece intrise di connotazioni affettive ed emotive anche quando gli informanti descrivono forme di *engagement* comportamentale e cognitivo. Per questa ragione iniziamo la nostra analisi proprio partendo da questa componente.

Gli aspetti di *engagement* affettivo-emotivo emergono con chiarezza nella sezione "Esperienze e atteggiamenti" dell'autobiografia, e riguardano il rapporto da un lato con l'oggetto di apprendimento, ossia la lingua inglese, e dall'altro con gli insegnanti. Il 32,76% degli informanti descrive il proprio rapporto con l'inglese in modo fortemente negativo, mentre il 51,72% in modo solo in parte positivo; ne consegue, pertanto, che per oltre l'80% del campione l'esperienza di apprendimento di questa lingua è risultata frustrante e, in alcuni casi, addirittura traumatica.

L'analisi delle occorrenze lessicali riferite all'inglese rivela che la gamma e l'originalità dei termini utilizzati è di gran lunga superiore nei casi in cui gli apprendenti hanno vissuto esperienze negative; mentre, infatti, gli informanti con un rapporto positivo con questa lingua hanno usato aggettivi generici (es. *buono, discreto, sereno*), quelli con un rapporto più conflittuale hanno scelto espressioni più colorite, come *altalenante, ambiguo, burrascoso, distaccato, montagne russe, travagliato, turbolento*. Il livello di *engagement* affettivo-emotivo con la lingua inglese si evince anche dal fatto che spesso l'oggetto di apprendimento viene descritto attraverso termini normalmente riferiti al rapporto con persone²:

Non avevo molta simpatia per la materia e mi trovavo a disagio con la professoressa che non ha accolto positivamente la mia segnalazione di DSA.
[10]

Il mio rapporto con l'inglese non è mai stato dei migliori, anzi si potrebbe dire che non è mai scorso buon sangue tra noi. [31]

Il mio rapporto con l'inglese è amore e odio perché mi piace, ma ho molta difficoltà. [58]

La relazione con gli insegnanti viene descritta negativamente nel 41% dei casi, e non del tutto positivamente in un altro 30%. I dati suggeriscono, inoltre, che in circa la metà dei casi esiste una correlazione tra la relazione educativa e il tipo di *engagement* affettivo-emotivo sviluppato dagli apprendenti: infatti, il 55,8% degli informanti che sostengono di aver avuto problemi relazionali con gli insegnanti dichiara anche di non amare le lingue; la percentuale sale al 68% se si analizzano le narrazioni degli apprendenti che hanno avuto un rapporto altalenante con gli insegnanti, i quali descrivono allo stesso modo il loro

² In corsivo sono indicate le espressioni che rimandano ad una personificazione della lingua. Tra parentesi quadre viene inoltre indicato il numero associato a ciascun informante del primo campione (Ca1), in modo che il lettore possa riconoscere i casi in cui sono riportati estratti delle medesime autobiografie. Si precisa, infine, che le citazioni vengono riportate così come espresse dagli informanti, incluse eventuali deviazioni dalla norma linguistica.

rapporto con l'inglese. È significativo, infine, che solo nel 5,8% dei casi troviamo apprendenti con una buona relazione con gli insegnanti a dispetto di un rapporto negativo con l'inglese, e in nessun caso si sia riscontrato il contrario.

L'analisi delle occorrenze lessicali suggerisce che la relazione educativa venga descritta attraverso aggettivi qualificativi mediamente più generici rispetto al rapporto con l'inglese; tra le occorrenze più frequenti troviamo: *bello, bruttissimo, buono, discreto, normale, pessimo*. Alcuni informanti evidenziano poi le caratteristiche professionali dei loro insegnanti, soffermandosi a volte sulla dimensione metodologica (*brava, competenti, preparati, confusionaria, non spiegava bene*), altre volte sulla loro (mancata) preparazione specifica (*disinformati sui DSA*), e più spesso sulle competenze trasversali (*comprensivi, empatica, paziente, disponibile*). Proprio la carenza di quest'ultime sembra aver avuto ripercussioni negative sull'*engagement* affettivo-emotivo degli apprendenti:

Gli insegnanti preferivano di gran lunga avere a che fare con chi riusciva ad apprendere la materia più tosto che cercare di farla capire alle persone come me, ma credo sia stata sempre una questione di sfortuna la mia. [5]

Forse questo [il brutto rapporto con l'inglese] sarà dovuto al fatto che intanto da piccoli se una cosa risulta parecchio difficile si tende a trascurare o comunque a farla male ma di certo gli insegnanti che ho avuto nella mia carriera scolastica non hanno minimamente provato a farmi interessare alla materia. [31]

Il mio rapporto con gli insegnanti d'inglese non ha mai portato i giusti frutti. Sin dalle elementari la maestra faceva partecipare attivamente alla lezione solo i bambini che erano più bravi, perché forse più portati alla lingua, e tutti quelli tipo me che avevano più difficoltà non venivano quasi considerati. Giunta poi alle medie la grande lacuna che avevo accumulato alle elementari si è esternalizzata alle medie dove purtroppo ho avuto una prof competente i primi mesi, poi per problemi personali si è assentata ed è iniziato così il sostituirsi dei vari supplenti, che non ti dava continuità nelle lezioni. [...] Giunta poi alle superiori la professoressa era una signora prossima alla pensione che non aveva più voglia di insegnare e che non sapeva gestire la classe. [84]

Nonostante i termini relativi alle emozioni siano poco frequenti (le occorrenze maggiori si hanno per *paura* e *timore*, entrambi presenti 5 volte), gli estratti qui riportati sono esemplificativi della “atmosfera emotiva” ricorrente nelle narrazioni raccolte, da cui emerge un'esperienza di apprendimento dell'inglese spesso connotata negativamente sul piano affettivo-emotivo.

3.2. *Engagement comportamentale*

Nella letteratura scientifica sull'argomento si distingue tra comportamenti “universali” e “opzionali” che gli studenti possono mettere in atto per raggiungere un obiettivo di apprendimento (per una sintesi critica: Al-Hoorie, 2018). Per quanto riguarda lo studio delle lingue, dalle narrazioni del nostro campione risulta che la quasi totalità delle lingue citate dagli informanti coincide con quelle previste dall'ordinamento scolastico italiano (inglese, francese, tedesco e spagnolo), ad indicare che lo studio delle lingue viene associato principalmente ad un comportamento universale derivato dall'obbligo scolastico. Solo tre informanti hanno adottato un comportamento opzionale, scegliendo di studiare anche altre lingue (portoghese, cinese e islandese).

Nelle narrazioni degli apprendenti emergono però svariate altre forme di *engagement* opzionale, che si determina quando lo studente si impegna in esperienze extracurricolari che vanno dunque oltre le attività scolastiche tradizionali. Considerate le difficoltà che spesso questa tipologia di apprendenti incontra nelle attività scolastiche tradizionali, non stupisce che una parte del campione menzioni il ricorso a forme di sostegno extrascolastico, come *ripetizioni* (9 occorrenze), *lezioni private* (5), *campus estivi* (1), i cui benefici vengono tuttavia ritenuti spesso limitati:

Le mie esperienze con le lingue è stata altalenante e difficoltosa. Questo forse sarà stata colpa mia in parte, però l'ambiente scolastico non è stato il massimo per l'apprendimento. Sono andato a ripetizioni per impararlo e ho partecipato a corsi esterni però con risultati non eccezionali. [28]

Per quanto riguarda il mio studio dell'inglese oltre alle lezioni scolastiche, nel periodo delle scuole medie ho fatto più di un'anno di lezioni private per recuperare il mio deficit ma anche quelle sono servite quasi a nulla. [31]

Ho fatto un sacco di ore di ripetizione da quando sono piccole ma nonostante questo le difficoltà nello scrivere non sono mai sparite, solo attraverso tanto... tantissimo allenamento riuscivo a produrre qualcosa che non era proprio illeggibile. [75]

Nelle narrazioni analizzate emerge però che molti informanti non si sono limitati a forme di *engagement* 'emergenziale' finalizzato al recupero delle difficoltà scolastiche. In particolare, è emerso che il 25,4% del campione ha partecipato ad esperienze extrascolastiche di potenziamento linguistico all'estero (principalmente scambi culturali e corsi di lingua). Nella maggior parte dei casi, queste esperienze sono descritte utilizzando termini ricchi di connotazioni positive, da cui emerge un *engagement* emotivo positivo in aperto contrasto con una visione perlopiù negativa dell'esperienza scolastica:

Ho studiato inglese a scuola e due anni fa ho trascorso due settimane in America, sono state le settimane più produttive di tutte le settimane di scuola precedenti. Stavo imparando la lingua e iniziavo a prendere più sicurezza con essa. [9]

L'inglese non l'ho imparato solo a scuola, nell'estate della terza media ho fatto una vacanza studio di due settimane nella cittadina di Chichester, dove ho frequentato le lezioni insieme ad altri ragazzi sia italiani che stranieri, con il successivo conseguimento di una certificazione linguistica di livello A2. Questa esperienza è stata molto costruttiva ed entusiasmante, mi ha dato la possibilità di avvicinarmi e parlare con persone di diverse nazionalità in inglese. [40]

Quando sono partita per New York ho imparato a credere in me stessa, a mettermi in gioco e sono riuscita ad imparare il più possibile. [47]

Un'altra forma di *engagement* opzionale è il conseguimento di una certificazione linguistica, che emerge nel 12,3% delle autobiografie. In realtà svariati sono i casi di apprendenti che hanno tentato senza successo di ottenere una certificazione, mentre altri informanti dichiarano di aver rinunciato per timore di fallire la prova. In questi casi emerge con chiarezza un forte *engagement* emotivo negativo, come si evince dagli estratti che riportiamo di seguito; in particolare, mentre negli esempi 13-15 si può notare l'investimento degli apprendenti, seppur intriso di emozioni negative, nell'esempio 16 è la stessa figura dell'insegnante a promuovere una sorta di *disengagement* dello studente.

All'inizio di quest'anno mi sono iscritta ad un corso privato all' The Oxford Language Istitute per conseguire la certificazione Cambridge b1 ma nonostante sto continuando a frequentarlo, ho moltissime difficoltà. [1]

Sono sempre stato interessato a imparare la lingua inglese, infatti ho partecipato a diversi corsi di lingua durante il periodo delle superiori [...]. Purtroppo in questi anni non ho avuto modo di fare grossi progressi con la lingua. Nel 2018 ho ricevuto un risultato abbastanza deludente nell'esame Cambridge per la certificazione B1, poiché mancavano sei punti per ottenere il livello B1 e quindi non ottenendo il livello prestabilito ho ricevuto il livello più basso A2. Tutto ciò mi ha abbastanza abbattuto e purtroppo demoralizzandomi ho lasciato un po' in disparte la lingua inglese. [26]

Non ho mai avuto l'occasione di fare una certificazione d'inglese perché sono sempre stata spaventata di poter fallire a causa della dislessia. [51]

In quinta superiore ho frequentato le lezioni pomeridiane del PET senza poi sostenere l'esame in quanto la mia professoressa me lo ha sconsigliato perché ritenuto da lei troppo difficile. [25]

Nel 14,75% delle autobiografie linguistiche si riscontrano anche alcuni comportamenti opzionali finalizzati all'esposizione informale alle lingue, tra cui: la visione di *film* (17 occorrenze in 11 biografie), *serie tv* (9 occorrenze in 8 biografie, 2 delle quali sono diverse da quelle in cui compare la parola *film*), *canzoni* (4 occorrenze in altrettante biografie, 3 delle quali sono diverse da quelle in cui compaiono i termini *film* o *serie tv*), *internet* (3 occorrenze in 3 biografie, 2 delle quali diverse dalle precedenti). Nei seguenti estratti si può osservare che l'esposizione informale alle lingue assume un valore di (ri)motivazione dell'apprendente a fronte degli insuccessi nelle situazioni di apprendimento formale:

Il mio rapporto con l'inglese è cominciato a cambiare quando mio papà mi disse di provare a guardare i film in lingua originale (guardare film e serie tv è una delle cose che mi piace di più fare), l'idea mi piaceva soprattutto per sentire le vere voci degli attori e per avere un'idea a 360° della loro bravura nella recitazione. Devo ammettere che ancora oggi faccio fatica a guardare un film in lingua originale però mi sono prefissata questo obiettivo e mi piacerebbe raggiungerlo prima o poi. [52]

Mi piace la lingua inglese vedo film serie in lingua inglese, con i sottotitoli in italiano, ma quando si tratta di studiarla faccio fatica a comprendere tutte quelle regole e i verbi da imparare a memoria. Un incubo. [54]

Ho approfondito la lingua inglese inizialmente facendo ripetizioni con la cugina di mio padre e poi frequentando un corso per prendere la certificazione B1, dove purtroppo non ho passato l'esame. Però ho iniziato a seguire la mia serie tv preferita in inglese che mi ha portato alla conoscenza di molte parole. [49]

3.3. *Engagement cognitivo*

Come abbiamo visto in apertura al paragrafo 3, questa forma di *engagement* concerne atteggiamenti e comportamenti riconducibili alla sfera dell'auto-regolazione dell'apprendimento. Per questa ragione, come primo passo abbiamo ricercato nel corpus termini o espressioni riconducibili a quest'ambito; la rilevazione ha condotto tuttavia ad esiti piuttosto limitati. Il termine *strategia*, ad esempio, compare solo 7 volte (in 7 biografie

diverse), ma solo in due casi è riconducibile all'auto-regolazione, in quanto fa riferimento al concetto di strategia di apprendimento:

Nel corso B1 abbiamo affrontato delle strategie di apprendimento. Molte di queste le conoscevo già, ma avevo smesso di utilizzarle perché pensavo che non fossero molto utili nello studio. Questo corso mi ha dato modo di riscoprire questi metodi di studio e ora mi trovo molto meglio. [52]

Dopo un anno fatto insieme: intanto l'apprendimento dell'inglese è stato un po' più facile, non ho mai parlato così tanto in una lingua diversa dalla mia. Ho appreso tante strategie per conoscere la lingua e mi sono accorta che la so padroneggiare, che con la calma di arriva ovunque. [62].

Il termine *metodo* invece viene citato da 16 informanti, ma solo in 6 casi è riferito a forme di auto-regolazione messe in atto dall'apprendente, mentre in genere è usato in riferimento alle metodologie didattiche utilizzate dagli insegnanti:

I metodi insegnanti durante il corso mi stanno facendo fare dei passi avanti notevoli e questo infonde in me una grande fiducia e curiosità verso questa dialettica. [93]

Sono molto grata che sia stato attivato questo corso perché credo che potrà servirci molto, spero sia un'opportunità per migliorare il mio metodo di studio che, a mio parere è ancora troppo mnemonico. [10]

Come si può osservare, i termini *strategia* e *metodo* compaiono quasi esclusivamente nelle autobiografie di studenti che hanno seguito o stanno seguendo i corsi di potenziamento organizzati dall'Ateneo parmense, la cui impostazione fortemente metacognitiva ha evidentemente sortito effetti positivi sulla consapevolezza degli informanti nella sfera dell'auto-regolazione.

Nonostante la scarsità di riferimenti specifici a forme auto-regolative di apprendimento, le narrazioni raccolte consentono di esplorare indirettamente l'investimento e lo sforzo cognitivo richiesto agli studenti con DSA dallo studio delle lingue, analizzando le difficoltà linguistiche da loro descritte. Il termine *difficoltà*, infatti, risulta tra le parole più frequenti nel corpus (99 occorrenze in 58 biografie). Gli informanti riportano difficoltà di memoria (24), comprensione del testo scritto (35) o orale (9), produzione scritta (13) o orale (17):

La difficoltà maggiore poiché capisco a fatica se è parlato velocemente, insieme alla scrittura poiché sbaglio nello scrivere confondendo lettere per la discrepanza pronuncia/scrittura. [78]

La cosa che mi manda più nel panico è l'esposizione, nel momento in cui devo parlare io è come se la mia mente diventasse vuota e non riesco a comporre una frase in inglese si senso compiuto. [68]

Come si evince dagli ultimi esempi che abbiamo riportato, la descrizione delle proprie difficoltà di apprendimento risulta fortemente intrisa di emozioni negative; lo stesso fenomeno era stato riscontrato in riferimento alla descrizione di forme di *engagement* comportamentale (si vedano, tra tutti, gli esempi 14-15). L'analisi delle autobiografie suggerisce pertanto che le diverse forme di *engagement*, seppur separate e distinte sul piano teorico, risultano nelle narrazioni fortemente interconnesse e che la componente affettivo-emotiva influenza notevolmente le altre.

4. DAL PASSATO AL FUTURO: INDAGARE LE *SELF-GUIDES*

Come si è avuto modo di spiegare nel paragrafo 2, al fine di indagare le *Self-guides* (in particolare il Sé Ideale (*L2 Ideal Self*) e il Sé Dovuto (*Ought-to L2 Self*) degli studenti universitari con DSA è stato somministrato a un gruppo di volontari (41 studenti in tutto) un questionario composto da 6 parti (5 quesiti + uno spazio libero). Nei prossimi paragrafi saranno analizzate le risposte ai primi 4 quesiti: i primi due relativi al Sé Ideale (par. 4.1) e gli altri due relativi al Sé Dovuto (par. 4.2).

4.1. Il Sé Ideale

Per capire quali elementi compongano l'*Ideal Self* (Sé Ideale) degli apprendenti occorre analizzare le risposte al quesito 1:

“Prima di iniziare il corso di inglese per studenti con DSA, che tipo di studente di inglese speravi e sognavi di diventare? Quali erano le tue aspettative?”

Per quanto concerne le modalità di comunicazione, quelle che ricorrono maggiormente sono lo *speaking* e/o l'interazione in lingua: ben 13 studenti speravano di migliorare queste competenze attraverso la frequenza del corso. A seguire troviamo la comprensione orale (4), la scrittura (1) e la lettura (1). A livello di contenuti, si rileva il desiderio di padroneggiare la pronuncia (1), la grammatica (2), il lessico (6) o, in maniera più specifica, di raggiungere un livello di competenza B2 (1). Per quanto concerne gli aspetti più legati all'*engagement* cognitivo, 2 studenti hanno parlato di come prima di iniziare il corso desiderassero acquisire delle strategie utili per il proprio apprendimento:

Volevo capire se esistessero delle strategie oppure dei punti di riferimento a cui potersi appoggiare. [2]³

Volevo imparare tecniche utili [...]. [23]

Mentre un altro studente auspicava che i docenti del corso utilizzassero delle metodologie innovative e funzionali:

Speravo di poter imparare l'inglese attraverso un metodo ad hoc che mi permettesse di superare o aggirare i “blocchi” che riscontravo nel mio studio della lingua inglese attraverso i metodi utilizzati in precedenza. [40]

In 2 casi si rileva invece la volontà di raggiungere un buon livello di autonomia e di *empowerment*:

Speravo di avere un'autonomia nella lingua. [5]

Avevo come aspettativa quella di diventare indipendente. [16]

A livello di componenti emotive, in 6 casi si esprime il desiderio di essere maggiormente sicuri/e di sé e in 1 caso di superare la propria ansia linguistica:

³ Tra parentesi quadre viene indicato il numero associato a ciascun informante del secondo campione (Ca2), in modo che il lettore possa riconoscere i casi in cui sono riportati estratti delle medesime autobiografie. Si precisa che le citazioni vengono riportate così come espresse dagli informanti, incluse eventuali deviazioni dalla norma linguistica.

Speravo di diventare uno studente che non si agitava più al pensiero di parlare in inglese. [38]

Focalizzando l'attenzione su quest'ultimo esempio, è curioso come in soli 5 casi su 41 gli studenti abbiano scelto di adottare la prospettiva concettuale e linguistica della domanda e di riferirsi al proprio Sé Ideale utilizzando l'espressione *uno studente (che)*:

Speravo di diventare uno studente più sicuro di sé quando si ha a che fare con l'inglese. [25]

Un altro aspetto che merita di essere sottolineato è che in 5 casi gli studenti hanno dichiarato che inizialmente avevano basse aspettative su di sé in quanto apprendenti e che si erano posti obiettivi basilari, di “prima sopravvivenza” linguistica:

Volevo avere un livello sufficiente. [6]

Avevo aspettative medio-basse. [13]

Volevo conoscere soprattutto le basi. [21]

Volevo avere una conoscenza di base. [29]

Speravo di diventare uno studente di inglese con delle semplici basi. [31]

In 3 delle risposte, anticipando in qualche modo il quesito relativo alla *L2 Learning Experience*, viene espressa la volontà degli studenti di apprendere la lingua inglese per motivazioni culturali legate alla propria integrazione all'estero o all'incontro, in Italia o all'estero, con parlanti di altre lingue. In questo senso emerge la consapevolezza del ruolo fondamentale dell'inglese come lingua veicolare (lingua franca) a livello internazionale.

A me non è mai piaciuta la lingua inglese [...] ma mi sarebbe piaciuto conoscerla per avere più conoscenze anche a livello culturale e poter adattarmi in ogni posto del mondo. [7]

Le mie aspettative erano di imparare ad interloquire in modo corretto durante eventuali viaggi all'estero. [26]

[...] ogni volta che andavo all'estero non riuscivo mai a capire e a farmi capire. Ecco io desideravo riuscire a capire meglio l'inglese in modo tale da poter poi farmi comprendere dagli stranieri che incontro se vado all'estero. [33]

Per analizzare quali elementi compongano l'*Ideal Self* (Sé Ideale) degli apprendenti occorre analizzare le risposte al quesito 2:

“Al termine della tua esperienza nel corso di inglese per studenti con DSA, pensi di essere diventato lo studente di inglese che speravi e sognavi di diventare prima di iniziare il corso? Se SÌ, cosa ti ha permesso di diventarlo? Se NO, per quale motivo non lo sei diventato?”

Il quesito ha ricevuto una maggioranza di risposte positive (il 71% ha dichiarato di avere raggiunto i propri obiettivi). In un caso lo studente ha dichiarato di essere diventato uno studente persino migliore di quello idealizzato prima del corso. Solo alcuni studenti hanno però precisato i fattori che secondo loro avrebbero contribuito al raggiungimento del Sé Ideale. Tra questi troviamo soprattutto fattori legati al contesto di apprendimento: il corso nella sua generalità (3), il docente del corso (3), la struttura delle lezioni e delle attività (5), il lavoro sulla grammatica (3), il lavoro sul lessico (5), il lavoro sulla pronuncia (2), il libro di testo (1), il tipo di argomenti (1), gli esercizi dentro e fuori la classe (1), i

compiti (2), le strategie (2). Per quanto riguarda invece la motivazione intrinseca, legata all'*engagement* comportamentale, troviamo un solo riferimento:

Mi ha permesso di diventarlo la costanza e l'impegno che ci ho messo. [27]

In 2 risposte troviamo punti di intersezione tra le componenti contestuali e quelle affettivo-emotive, in cui il raggiungimento degli obiettivi viene ricondotto al fatto di aver potuto esercitarsi con un docente a conoscenza del loro DSA e con compagni con caratteristiche cognitive e di apprendimento simili alle proprie:

La possibilità di colloquiare direttamente con altri studenti e professori a conoscenza delle difficoltà reali di uno studente con DSA penso abbiano semplificato il percorso. [16]

La possibilità lavorare con persone senza pregiudizi. [25]

e in altre 2 al fatto che il corso fosse progettato proprio per studenti con DSA:

Il fatto che il corso era per DSA⁴ ha fatto molto. [11]

Sì, perché grazie ad un metodo adatto agli studenti DSA ho potuto imparare e memorizzare termini nuovi. [15]

Mi ha permesso di diventarlo la "sensibilità" del corso, perfettamente calibrato su uno studente con DSA, senza richieste eccessive/demoralizzanti, ma al contrario con step valorizzanti. [26]

Per concludere, possiamo rimarcare come nelle risposte degli studenti il Sé Ideale, pur avendo una forma abbastanza precisa in termini di contenuti linguistici, modalità di comunicazione, livelli e competenze, sia fortemente associato a fattori cognitivi quali l'auto-regolazione e l'autoefficacia:

Ho capito che con i giusti mezzi di poter diventare più brava. [9]

Sì, per la sicurezza e non mi importa se sbaglio. [18]

Era l'obiettivo che speravo nelle mie tante incertezze. [31]

Riscontro, al termine del corso, maggiore interesse e fiducia di poter migliorare ancora. [40]

In 4 casi gli studenti hanno invece dichiarato di non essere riusciti a identificarsi con il proprio Sé Ideale a causa della propria pigrizia, della necessità di maggior esercizio, della mancanza di tempo o del fatto che i propri obiettivi implicassero situazioni e pratiche diverse da quelle affrontate durante il corso:

No, perché non avevo molta voglia, ero pigra, demotivata. [33]

No, per imparare bene l'inglese devo continuare ad esercitarmi e ci vorranno anni. [34]

No, principalmente perché non avevo tanto tempo [...] e volevo fare nuove esperienze con persone straniere che vengono in Italia. [36]

⁴ Per un approfondimento circa l'utilizzo dell'espressione "un DSA" in riferimento a una persona con questa caratteristica cognitiva, si veda: Daloiso (2017), Ghirarduzzi (2023).

No, come ho segnalato sono rimasta praticamente uguale alla situazione d'ingresso. [39]

Altri 4 studenti hanno invece dichiarato di essere riusciti a raggiungere il proprio Sé Ideale solo in parte:

Di poco, perché per lo *speaking* ho bisogno ancora di tanto ascolto. [1]

Sì, in parte, sicuramente ho capito molte cose e che esistono delle strategie; NO perché non lo riesco a parlare molto. [2]

Per un certo senso sì, ma sono convinta che imparando altri vocaboli riuscirò sicuramente piano piano ad arrivare a parlare in maniera scorrevole anche in inglese. [14]

Spero che col tempo e continuando a studiare di diventare lo studente che vorrei essere. [38]

Infine, in 2 casi gli studenti hanno dichiarato che non sapevano con certezza se avessero raggiunto il proprio Sé Ideale al termine del corso:

Non lo so, la certezza totale la si ha soltanto nel momento in cui si mette in pratica le proprie conoscenze. [12]

Non so rispondere né SÌ né NO. [30]

mentre in 1 caso lo studente ha affermato che aveva già raggiunto il proprio Sé Ideale prima di frequentare il corso:

Avendo un buon livello di inglese, sono rimasto al pari. [23]

4.2. *Il Sé Dovuto*

Per comprendere quali elementi compongano l'*Ought-to Self* (Sé Dovuto) degli apprendenti occorre analizzare le risposte al quesito 3:

“Prima di iniziare il corso di inglese per studenti con DSA, che tipo di studente pensavi che i tuoi insegnanti e le altre persone intorno a te volessero che tu diventassi? Quali aspettative credevi avessero su di te?”

La maggior parte del campione ha riferito di come insegnanti e docenti avessero aspettative positive nei loro confronti, mentre 2 studenti hanno parlato di aspettative negative:

Pensavo che non sarei riuscita ad imparare niente, questo era anche ciò che pensava la mia famiglia conoscendomi e sapendo la frana che sono in lingue. [34]

Per i miei insegnanti d'inglese che fossi una causa persa, perché sbagliavo ogni 3x2 e che lo facessi apposta, senza ascoltare il fatto che in realtà non riuscivo a capire e comprendere, a gestire. I miei familiari pensavano e pensano che lo faccia apposta, che non mi impegno abbastanza e per questo c'è molto giudizio. [2]

Altri 3 studenti hanno invece raccontato di come le aspettative altrui, seppure di segno positivo, fossero troppo alte e difficili da gestire:

Ho sempre avuto diverse difficoltà e penso che le persone attorno a me si aspettassero che provassi a superare questo ostacolo. [17]

Avevo molte aspettative nei confronti della famiglia, sono l'unica in famiglia che non parla perfettamente inglese. [18]

Sicuramente pensavo che le persone intorno a me mi vedessero come una persona in grado di tradurre qualsiasi cosa dall'inglese e affrontare normali conversazioni, mentre non è così. [41]

Abbastanza comune (5 casi) è anche l'esperienza di chi è circondato da persone prive di aspettative nei suoi confronti:

Non avevano nessuna aspettativa, se non quella del superamento dell'esame. [15]

La gente non si aspettava tanto di me. [21]

Nessuna aspettativa. [22]

Gli insegnanti non avevano grandi aspettative. [32]

Non penso avessero grandi aspettative. [37]

o di chi (3 casi) si rifiuta di farsi carico delle aspettative altrui (come si vede dagli esempi tale rifiuto si accompagna spesso a una manifesta dichiarazione di disinteresse nell'opinione degli altri):

Sono una persona che non bada alle aspettative altrui. [11]

Non mi baso sull'aspettativa dei professori o familiari, ma su quello che serve a me nella vita o nella carriera. [23]

C'erano dagli altri buone aspettative, ma degli altri chi se ne frega. Ciò che conta sono le mie aspettative. [39]

Per verificare il raggiungimento dell'*Ought-to L2 Self* è invece necessario focalizzarsi sulle risposte degli studenti al quesito 4:

“Al termine della tua esperienza nel corso di inglese per studenti con DSA pensi di essere diventato lo studente di inglese che i tuoi insegnanti e le altre persone intorno a te volevano che tu diventassi? Se SÌ, cosa ti ha permesso di diventarlo? Se NO, per quale motivo non lo sei diventato/a?”

Anche in questo caso si registra una maggioranza di risposte positive, con il 68% del campione che ha dichiarato di essere diventato esattamente lo studente di inglese che gli insegnanti e le persone intorno volevano che diventasse; in un solo caso lo studente ha asserito di avere superato le aspettative del contesto universitario e familiare (*Sì, anche di più*). I fattori che secondo loro avrebbero contribuito al raggiungimento del Sé Dovuto sono simili a quelli indicati nelle risposte al secondo quesito, con una maggioranza di elementi riferibili al contesto di apprendimento (struttura del corso, docente, ecc.). Tuttavia non mancano neppure qui fattori comportamentali, riguardanti l'impegno personale, o fattori affettivo-emozionali, riconducibili al rapporto con compagni con esperienze simili alle proprie:

Attraverso l'impegno e la costanza sono migliorata. [9]

[...] i miei genitori hanno visto il mio impegno. [34]

Il fatto di conoscere nuovi compagni e parlare con loro del rapporto con l'inglese alle superiori. [36]

Come già visto in relazione al Sé Ideale, anche il raggiungimento del Sé Dovuto sembra essere associabile a fattori cognitivi quali l'autoefficacia e l'auto-regolazione dell'apprendimento:

Con l'aiuto del corso ho potuto capire meglio i miei punti deboli e cercare di migliorarli. [9]

Sono riuscita ad ampliare il mio vocabolario diventando più sicura di me. [10]

Sono consapevole di avere avuto dei miglioramenti. [17]

Non mi vergogno più a parlare. [18]

In 3 casi gli studenti hanno invece affermato di non essere perfettamente sicuri di avere raggiunto il Sé Dovuto:

Lo spero. [1]

[...] devo ancora mettere in pratica l'abilità linguistica in modo serio. [12]

Lo spero. [26]

Non saprei. [41]

mentre altri 4 studenti hanno dichiarato con assoluta certezza di non essere riusciti a raggiungere tale obiettivo:

No. [21]

No, perché ancora oggi non mi ritengo soddisfatto del mio livello di inglese. [30]

No, pensavano che uscissi con una maggiore sicurezza. [32]

No. [39]

Anche in 4 delle risposte a questo quesito si rileva un disinteresse esplicito nei confronti delle opinioni e delle aspettative altrui sul proprio apprendimento:

Al termine di questa esperienza del corso di inglese per DSA credo fortemente che non mi interessa proprio nulla di quello che possano pensare sia i miei familiari e i miei insegnanti. [2]

Non punto nella vita a diventare come volevano i miei insegnanti, in quanto non sanno nulla di dislessia e incarnano gli esempi opposti di come vorrei essere io nella vita. [23]

Non lo so e non mi interessa. [24]

Sinceramente non mi interessa di cosa gli insegnanti volevano o non volevano. Io sono diventata così. Il resto non mi importa. [33]

5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Per rispondere alla prima domanda di ricerca (Quali forme di *engagement* dello studente emergono analizzando le esperienze di apprendimento della L2 raccontate nelle autobiografie?), occorre innanzitutto precisare che dall'analisi delle autobiografie (Ca1) è emerso come nelle esperienze di apprendimento della L2 raccontate dagli studenti siano presenti tutte e tre le principali forme di *engagement* che generalmente ricorrono in bibliografia (Reschly, Christenson, 2022): *affettivo-emotivo*, *comportamentale* e *cognitivo*.

A livello di *engagement affettivo-emotivo*, è emerso che per l'80% del campione l'esperienza di apprendimento dell'inglese è stata frustrante e traumatica. Tale rapporto negativo è affiorato anche dall'analisi delle occorrenze lessicali, grazie alle quali è stato possibile rilevare anche una tendenza alla personificazione della lingua inglese. Anche il rapporto con gli insegnanti risulta essere tendenzialmente negativo: una delle caratteristiche dei docenti che sembrano avere avuto più ripercussioni negative sull'*engagement affettivo-emotivo* è la carenza di competenze trasversali quali la comprensione, l'empatia, la pazienza e la disponibilità.

Per quanto concerne invece l'*engagement comportamentale* gli apprendenti, non avendo la tendenza a studiare lingue diverse da quelle previste dall'ordinamento scolastico italiano, sembrano tenere un comportamento definibile come "universale". Tuttavia nel campione si rilevano anche forme di *engagement* "opzionali" (cioè relativi ad esperienze extracurricolari) sia di tipo "emergenziale", quali le ripetizioni e le lezioni private, che di tipo più sistematico, quali i viaggi di potenziamento linguistico all'estero, l'ottenimento di una certificazione linguistica o l'esposizione informale alle lingue tramite i media (film, serie tv, canzoni, Internet). Tali forme di *engagement* opzionale possono rivelarsi sia negative (come generalmente accade per le ripetizioni, le lezioni private e le certificazioni linguistiche) che positive (questo accade di norma per i viaggi di istruzione e per la fruizione dei media).

Infine, per quanto concerne l'*engagement cognitivo* (che, come detto, ha a che fare con l'auto-regolazione dell'apprendimento), non sono emersi dati rilevanti. Tuttavia, in alcuni casi si è notata una correlazione tra la motivazione degli studenti e l'impostazione fortemente metacognitiva del corso da loro seguito presso l'Università di Parma (che prevede l'acquisizione di strategie e metodi per l'apprendimento delle lingue).

Un aspetto interessante da rilevare è il fatto che la componente affettivo-emotiva sembra influenzare notevolmente le altre componenti dell'apprendimento e che tutti e tre i tipi di *engagement* descritti ne sono intrinseci.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca (In che modo il Sé Ideale e il Sé Dovuto di questi studenti sono mutati durante il corso di inglese per studenti con DSA da loro frequentato?), possiamo dire che, a livello di *Ideal Self*, per la maggioranza degli studenti (68%) del Ca2 si rileva il raggiungimento del proprio Sé Ideale. Relativamente alle aspettative, all'interno del campione si notano alcune tendenze:

- lo *speaking* e l'interazione orale sembrano essere le modalità di comunicazione più presenti (tale tendenza sembra essere in linea con quanto rilevato in Daloiso, 2024, secondo cui si tratterebbe delle due modalità nelle quali gli studenti con DSA si sentono più fragili).
- non si rilevano obiettivi di tipo strumentale (nessuno studente, ad esempio, indica il superamento della prova di idoneità).
- gli obiettivi trasversali dell'apprendimento (come l'acquisizione di strategie) e quelli psicologici (come il superamento dell'ansia) sono presenti, ma in misura minore rispetto agli obiettivi linguistici.

- in diversi casi gli obiettivi sono basilari, di “prima sopravvivenza linguistica” (e rivelano probabilmente un basso livello di autostima e di autoefficacia).
- a livello linguistico sembra emergere la volontà di esprimere la propria individualità di apprendenti evitando di utilizzare l’espressione generica “uno studente che” (come invece suggerito dall’input fornito nel questionario).

Per quanto concerne invece le motivazioni che hanno permesso il raggiungimento del Sé Ideale, si rileva come la maggior parte abbia a che fare con il contesto di apprendimento (specialmente con fattori più comuni, quali il docente, i programmi, ecc.). Emergono invece molto raramente motivazioni di tipo comportamentale, legate all’impegno e alla costanza nello studio. Tuttavia, tali motivazioni comportamentali sembrano affiorare quasi sempre nei casi “negativi”, nei quali il mancato raggiungimento del proprio Sé Ideale viene generalmente ascritto alla propria pigrizia e allo scarso impegno ed esercizio.

Infine è stato rilevato come il Sé Ideale sia fortemente associato a componenti psicologiche quali l’autostima e l’autoefficacia, e affettivo-emotive, quali la possibilità di relazionarsi con persone prive di pregiudizi e di studiare in un ambiente di apprendimento progettato appositamente per persone con DSA.

Per quanto riguarda il Sé Dovuto, esso sembra essere stato raggiunto da una percentuale molto simile a quella rilevata per il Sé Ideale (68% vs. 72%). Confrontando però i risultati relativi alle due tipologie di Sé, si nota come in un solo caso (l’apprendente [39]) lo studente abbia dichiarato di non aver raggiunto né il Sé Ideale né il Sé Dovuto: ciò sembra confermare il diverso statuto e i diversi valori che, a livello individuale, vengono attribuiti alle due *self-guides*.

Confrontando le due “guide”, per il Sé Dovuto si registra un grado di incertezza maggiore relativamente al pieno raggiungimento degli obiettivi: tale incertezza sembra essere dovuta alla mancanza di aspettative chiare nei confronti dello studente da parte degli insegnanti e della famiglia.

Un’ulteriore differenza importante tra i due Sé è il fatto che in due casi gli studenti hanno individuato il superamento della prova di idoneità come motivazione principale ai fini del raggiungimento del Sé Dovuto, dimostrando che, quantomeno nel nostro campione, le motivazioni di tipo strumentale sono maggiormente associabili all’*Ought-To Self* e alle aspettative esterne.

Il confronto tra i due Sé non può però essere limitato alla rilevazione delle differenze; esistono infatti dei punti in comune. Ad esempio, anche per il Sé Dovuto le motivazioni che hanno permesso il pieno raggiungimento degli obiettivi sono per la maggior parte riferibili al contesto di apprendimento (struttura del corso, docente, ecc.). Inoltre, anche il raggiungimento dell’*Ought-to Self* sembra essere associabile a fattori legati all’*engagement* cognitivo, quali l’autoefficacia e l’auto-regolazione dell’apprendimento.

Come si è visto, forse a causa della natura più complessa del Sé Dovuto (nel quale sono coinvolte dinamiche di tipo relazionale, familiare, ecc.), per quanto riguarda questa *self-guide* sono state rilevate aspettative di vario genere: nulle, di segno negativo o troppo alte. In taluni casi è addirittura emerso un forte rifiuto da parte degli studenti con DSA di prendere in considerazione e di farsi carico delle aspettative altrui, ascrivibile alle esperienze negative vissute da questi studenti durante l’adolescenza sia nel contesto scolastico che in quello familiare. Tale rifiuto è ben rappresentato da un commento aggiunto da uno degli studenti:

Credo che questo sondaggio andasse fatto in maniera diversa (senza sogni o giudizi altrui, a mio parere personale). [23]

In generale, correlando le risposte dei singoli apprendenti ai quesiti 1 e 2 con le risposte ai quesiti 3 e 4 si può dedurre come le aspettative esterne non sempre collimino con il Sé Ideale degli apprendenti. Oltre alla già citata mancanza di aspettative esterne:

Volevo conoscere soprattutto le basi (*Sé Ideale*) vs La gente non si aspettava tanto di me (*Sé Dovuto*). [21]

Volevo raggiungere il B2 (*Sé Ideale*) vs Nessuna aspettativa (*Sé Dovuto*). [22]

in alcuni casi si rileva una discordanza quanto ai contenuti da apprendere:

Volevo migliorare l'abilità di *speaking*. (*Sé Ideale*) vs Volevano migliorarsi le abilità (*Sé Dovuto*). [1]

Essere a conoscenza di un lessico adeguato [...] per riuscire a destreggiarmi in una conversazione. (*Sé Ideale*) vs Studente capace di comprendere un discorso in lingua inglese e di sapere la grammatica inglese (*Sé Dovuto*). [20]

ma anche (e soprattutto) quanto ai risultati:

Volevo avere un livello sufficiente. (*Sé Ideale*) vs Volevano che avessi un livello più che sufficiente (*Sé Dovuto*). [6]

Speravo di diventare più fluente con la lingua, di sapermi meglio esprimere durante le conversazioni [...] (*Sé Ideale*) vs [...] che sapessi sostenere una conversazione durevole con un madrelingua inglese. (*Sé Dovuto*) [9]

Tale divario risalta anche di più se si considera l'assenza, tra quelle esterne, di aspettative di ordine psicologico ed emotivo:

Avevo più in mente di [...] aumentare sicurezza e fiducia in me stessa (*Sé Ideale*) vs Forse avevano l'aspettativa di uno studente che [...] sa anche cavarsela con l'inglese (*Sé Dovuto*). [3]

Speravo di [...] di diventare più sicura di me stessa e delle mie capacità. (*Sé Ideale*) vs [...] che sapessi sostenere una conversazione durevole con un madrelingua inglese (*Sé Dovuto*). [9]

Un ulteriore aspetto rilevante consiste nel “conflitto” tra un Sé Ideale improntato al miglioramento delle abilità e delle competenze linguistiche e un Sé Dovuto improntato su motivazioni strumentali, quali il superamento di un esame o l'ottenimento di un lavoro:

Volevo rinfrescare le conoscenze della lingua inglese apprese durante la scuola superiore e migliorarmi imparando parole e termini nuovi. (*Sé Ideale*) vs Non avevano nessuna aspettativa, se non quella del superamento dell'esame. (*Sé Dovuto*) [15]

Io [...] sognavo di diventare molto più fluido e soprattutto riuscire a dialogare senza problemi con tutti. (*Sé Ideale*) vs gli insegnanti non avevano grandi aspettative, le persone intorno a me pensavano che dovessi migliorare anche per il mondo del lavoro. (*Sé Dovuto*) [32]

Similmente, in alcuni casi la divergenza consiste nel fatto che le aspettative esterne (*Sé Dovuto*) siano molto più alte rispetto a quelle del Sé Ideale e che siano basate sul prestigio che la conoscenza della lingua inglese potrebbe conferire alla persona nella società:

Ripassare la lingua per comprenderla meglio. (*Sé Ideale*) vs Volevano che diventassi un esperto della lingua. (*Sé Dovuto*) [19]

Le mie aspettative erano di riuscire a dialogare in inglese lentamente. (*Sé Ideale*) vs Penso che volessero che diventassi uno studente preparato. (*Sé Dovuto*) [35]
Tenere una conversazione base in inglese, riuscire a relazionarsi con qualcuno in inglese sulla propria giornata o nelle uscite. (*Sé Ideale*) vs [...] una persona in grado di tradurre qualsiasi cosa dall'inglese e affrontare normali conversazioni, mentre non è così perché non ho un livello madrelingua. (*Sé Dovuto*) [41]

Come si è detto, per rispondere alla terza domanda di ricerca (Quali aspetti dell'esperienza di apprendimento della L2 vissuta da questi studenti hanno influito sulla motivazione ad apprendere la lingua?) sono state utilizzate sia le autobiografie (Ca1) che le risposte al questionario (Ca2).

Uno dei vantaggi più interessanti nell'uso delle autobiografie linguistiche per studiare la componente dell'esperienza di apprendimento della L2 (*L2 Learning Experience*) è che consente di andare oltre il piano della contemporaneità inizialmente teorizzato da Dörnyei (2015: 88): «The third component, the L2 Learning Experience, is different from the first two in that it focuses on the learner's present experience, covering a range of situated, 'executive' motives related to the immediate learning environment (e.g., the impact of the L2 teacher, the curriculum, the peer group, the experience of success)». Infatti, mentre per l'autore la componente della *L2 Learning Experience* è collocata nel presente, l'autobiografia linguistica, grazie al suo carattere narrativo e dinamico, permette di cogliere anche l'esperienza *passata* dell'apprendente e aiuta a capire meglio le origini della relazione tra atteggiamenti presenti e possibili sé futuri.

Come si è visto nel paragrafo 3, tra gli aspetti della *L2 Learning Experience* che, a giudicare dalle biografie, possono avere influito (positivamente [+] o negativamente [-]) sulla motivazione ad apprendere la lingua vi sono:

- il rapporto passato con la lingua [-];
- il rapporto passato con gli insegnanti [-];
- la mancanza di competenze trasversali da parte degli insegnanti [-];
- gli *engagement* comportamentali opzionali quali ripetizioni e lezioni private [+/-];
- i viaggi di potenziamento linguistico all'estero [+];
- i tentativi o le possibilità di ottenere certificazioni linguistiche [-];
- l'apprendimento informale tramite i media [+];
- l'impostazione metacognitiva dell'apprendimento [+].

Dal quinto quesito del questionario proposto al Ca2 è invece emerso che i fattori del contesto di apprendimento che hanno maggiormente inciso sulla motivazione degli studenti sono nell'ordine: il docente (4,65), il programma e i contenuti del corso (4,48), i compiti richiesti (4,19), il fatto che si trattasse di un corso universitario (3,75), il fatto che il corso fosse online (3,58), i compagni di corso (3,19).

Come si è già detto, alla fine del questionario gli studenti hanno potuto indicare in uno spazio libero quali altre motivazioni avessero influenzato positivamente il loro apprendimento. Tale metodologia sembra aver permesso, similmente a quanto accaduto grazie all'uso delle autobiografie, di andare oltre il piano della contemporaneità e di cogliere anche l'esperienza *passata* dell'apprendente.

Tra le motivazioni più ricorrenti si rileva il clima tranquillo e privo di giudizi creatosi in classe:

La calma, il clima del gruppo, il tipo di dialogo proposto, la rassicurazione che se si sbaglia fa lo stesso, si imparano cose nuove. [2]

L'interazione con colleghi dello stesso livello. [13]

Partecipare ed essere coinvolti nel gruppo senza avere paura di sbagliare. [29]

Il rapporto con i compagni e potere inserire nella mia mente di non avere paura e di fare nuove conoscenze. [36]

Ha influito molto il fatto di trovarmi in una classe in cui mi sono sentita "capita". [40]

ma anche la durata e i ritmi del corso:

Le ore di lezione alla settimana per un periodo di tempo prolungato. [4]

Sicuramente lo è stato anche la durata del corso e il modo in cui è suddiviso. [14]

Imparare poco ad ogni lezione in modo da non acquisire troppe informazioni in breve tempo, ma andare con calma, questo mi aiuta a ricordare meglio ciò che ho appreso. [34]

L'importanza assegnata dagli studenti a queste due motivazioni ribadisce la rilevanza dell'*engagement* affettivo-emotivo e della qualità delle relazioni che lo studente stabilisce con gli insegnanti e i compagni, già riscontrata in riferimento alla prima domanda di ricerca.

La motivazione che però emerge maggiormente è il desiderio di viaggiare e di relazionarsi con persone non italofone:

Il desiderio di viaggiare e di saper comunicare con le altre persone. [9]

La scoperta di quanto realmente sia utile, soprattutto dopo essermi relazionato con professori e studenti che non parlavano italiano. [16]

Il fatto di poter sfruttare questa lingua durante i viaggi all'estero. [28]

La mia voglia di viaggiare senza la paura di non farcela. [38]

Sì, mi piace la lingua inglese e vorrei diventare abbastanza bravo da poter andare finalmente all'estero in vacanza e cavarmela senza problemi. [41]

Il peso attribuito a quest'ultima motivazione (peraltro già notata in relazione al raggiungimento del Sé Ideale) sembra confermare quanto osservato da Dörnyei (2009: 25) in merito all'insostenibilità della nozione di "motivazione integrativa" (Gardner, 2001) in riferimento all'apprendimento dell'inglese come lingua seconda («The notion of integrativeness is untenable for second-language learners in World English contexts»). Secondo lo studioso ungherese, e come sostenuto anche da Arnett (2002), la crescente globalizzazione avrebbe spinto le persone a sviluppare un'identità biculturale formata da una componente radicata nella cultura locale e da un'altra componente associata all'identità globale e alle tendenze dominanti. L'inglese è la lingua di questa seconda componente e, come si evince in parte anche dal nostro campione, le motivazioni legate al suo apprendimento si dividono tra quattro orientamenti principali: viaggio, amicizia, conoscenza e orientamento strumentale (Dörnyei, 2009: 25), nessuna delle quali è legata al desiderio di integrazione in uno specifico Paese o in una specifica società ospite.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Al-Hoorie A. H. (2018), "The L2 motivational self system: A meta-analysis", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 4, pp. 721-754.
- Arnett J. J. (2002), "The psychology of globalization", in *American Psychologist*, 57, 10, pp. 774-783.
- Boyatzis R. E., Akrivou K. (2006), "The ideal self as the driver of intentional change", in *Journal of Management Development*, 25, 7, pp. 624-642.
- Csizér K., Kormos J., Sarkadi A. (2010), "The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners", in *The Modern Language Journal*, 94, 3, pp. 470-487.
- Daloiso M. (2017), "Metafore e metonimie del discorso scientifico e divulgativo sui disturbi dell'apprendimento. Un'analisi linguistica", in *Rassegna italiana di linguistica applicata*, XLIX, 2-3, pp. 193-210.
- Daloiso M. (2023), "Difficoltà e disturbi nell'apprendimento delle lingue", in Daloiso M., Gruppo di Ricerca ELICom, *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, Erickson, Trento, pp. 97-122.
- Daloiso M. (2024), "«Tra di noi non è mai scorso buon sangue». Un'analisi corpus-based delle autobiografie linguistiche di un campione di studenti universitari con DSA", in *ELLE*, 13, 1, pp. 73-100:
<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2024/01/004>.
- Daloiso M., Ghirarduzzi A. (2024), "L'apprendente di lingue universitario con Disturbi Specifici dell'Apprendimento: un'indagine sulle rappresentazioni del Sé e delle lingue attraverso lo strumento dell'autobiografia linguistica", in Meozzi T., Coveri L. (a cura di), *Atti del Convegno AIPI 2022 (Palermo 27-29 ottobre 2022) - Sezione "La narrazione autobiografica"*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 129-139.
- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum, Mahwar (NJ).
- Dörnyei Z. (2009), "The L2 motivational Self System", in Dörnyei, Z., Ushioda, E. (eds), *Motivation, language identity and the L2 self (SLA - Second Language Acquisition)*, 36, 3, pp. 9-42.
- Dörnyei Z. (2019), "Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9, 1, pp. 19-30.
- Dörnyei Z., Ryan S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*, Routledge, Milton (UK).
- Ganschow L., Philips L., Schneider E. (2000), "Experiences with the University foreign language requirement: voices of students with learning disabilities", in *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 10, 3, pp. 111-28.
- Gardner R. C. (2001), "Integrative motivation and second language acquisition," in Dörnyei Z., Schmidt R. (eds), *Motivation and Second Language Acquisition*, HI: University of Hawaii Press, Honolulu, pp.1-20.
- Ghirarduzzi A. (2023), "«È come leggere sotto l'effetto di sostanza alcoliche». La dislessia attraverso le autobiografie linguistiche di un gruppo di studenti con DSA", in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 644-664:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20430>.
- Javorsky J., Sparks R. L., Ganschow L. (1992), "Perceptions of college students with and without specific learning disabilities about foreign language courses", in *Learning Disabilities Research & Practice*, 7, 1, pp. 31-44.

- Kormos J., Csizér K. (2010), "A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students", in *International Journal of Applied Linguistics*, 20, 2, pp. 232-250.
- Kormos J., Csizér K., Sarkadi A. (2009), "The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview study", in *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 3, 2, pp. 115-130.
- MacIntyre P. D. (1995), "How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow", in *The Modern Language Journal*, 79, 1, pp. 90-99.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C. (1994), "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language", in *Language learning*, 44, 2, pp. 283-305.
- Marcus H., Nurius P. (1986), "Possible selves", in *American Psychologist*, 41, 9, pp. 954-969.
- Nijakowska J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Multilingual Matters, Bristol.
- Reschly A. L., Christenson S. L. (eds.) (2022), *Handbook of Research on Student Engagement* (second edition), Springer Nature, Berlin.
- Reschly A. L., Christenson S. L. (2012), "Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct", in Christenson S. L., Reschly A. L., Wylie C. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer Nature, Berlin, pp. 3-20.

AUTOBIOGRAFIA E PLURILINGUISMO IN *LUNARIO DEL PARADISO* DI GIANNI CELATI

Tommaso Meozzi¹

1. INTRODUZIONE

Scopo del presente articolo è dimostrare come, in *Lunario del paradiso* (1978), l'utilizzo di lingue straniere non abbia solo un valore mimetico o espressivo, che si accorda con il tema del viaggio al centro del romanzo, ma sia il vero e proprio motore della narrazione che scandisce le fasi della ricerca identitaria del protagonista. In questa prospettiva, realtà e immaginazione sono componenti di uno stesso racconto di matrice autobiografica che utilizza lingue diverse per diverse modalità di elaborazione, che vanno dal distanziamento, all'aggressività, all'espressione della potenzialità del desiderio. Se, come suggerisce già George Gusdorf (1956), l'autobiografia può essere descritta come il tentativo di creare un mito personale che unisce passato, presente e futuro attraverso nuclei simbolici ricorrenti², la lingua straniera rappresenta nel *Lunario* l'iterato tentativo di costruire un'identità ideale, sempre destinato, tuttavia, ad un parziale fallimento. Attraverso il viaggio geografico e linguistico del protagonista Giovanni, Celati costruisce dunque un mito che è anche anti-mito: il mito di una parola in grado di seguire le oscillazioni emotive, tra ricerca dell'ideale e fallimento, senza negare questa dialettica.

Si tratta di una struttura autobiografica aperta che ha posto non pochi problemi al suo stesso autore. Come noto, la prima edizione di *Lunario del paradiso* (1978) è stata oggetto di due riscritture da parte di Celati, che danno più o meno rilevanza alla matrice autobiografica e al carattere aperto dell'opera. Nella versione del 1989, inclusa nella trilogia romanzesca *Parlamenti buffi*, il paratesto non allude esplicitamente ad un'esperienza autobiografica, ma si limita ad indicare, come sottotitolo, *Esperienze d'un ragazzo all'estero*. Coerentemente, il risvolto di copertina, più che rintracciare gli eventuali legami tra opera e autore, compie una precisa operazione poetico-ideologica, definendo i tre testi, *Le avventure di Guizzardi*, *La banda dei sospiri* e *Lunario del paradiso* «lunghe racconti comici», e inserendoli nel canone della letteratura italiana accanto a Folengo, Ruzzante e alle «novelle e fole tradizionali». Una particolare attenzione è riservata proprio a *Lunario del paradiso* che, in relazione agli altri due romanzi della trilogia, secondo un modello dantesco, rappresenterebbe una fase d'ascesa verso l'amore e una «vita nova» e verrebbe a svolgere, grazie al processo di riscrittura, un importante ruolo di cerniera nell'opera complessiva di Celati. Citiamo, sempre dal risvolto di copertina: «Nella presente edizione, *Lunario del paradiso* compare interamente riscritto, più compatto rispetto alla precedente edizione. Soprattutto nel finale, dove si può vedere il legame tra la prima fase e la fase più matura

¹ Università di Vienna.

² Cfr. Gusdorf (1980 [1956]: 48): «A single acquiescence justifies the venture of action or the venture of writing, so that it would be possible to discern a symbolic correlation between them and to bring out the gravitational centers, the inflectional points of a destiny [...]; literary history makes room for what Bertram, in Nietzsche's case, calls a personal "mythology" organized around leitmotifs of the total, integral experience [...].»

della scrittura di Celati». Questa riflessione formale, che allude ad una maturazione della scrittura, è tuttavia contestualizzata dall'introduzione di *Parlamenti buffi*, scritta da Celati stesso, che porta il titolo *Congedo dell'autore al suo libro* e che, proprio spiegando il significato del termine *parlamenti*, apre alla dimensione extratestuale ed orale: «Nella nostra antica lingua si diceva parlamento per dire un colloquio, oppure un convegno per fare ragionamenti e raccontarsi storie [...]» (Celati, 1989: 7).

Il riferimento alla matrice autobiografica di *Lunario del paradiso* è invece esplicito nell'edizione del 1996, dove nella quarta di copertina, che porta la firma di Celati, si può leggere:

A vent'anni ero partito per una migrazione, con zaino in spalla e quasi senza soldi, fermandomi a lungo in Germania [...]. Negli anni mi sono accorto che il libro perdeva colpi, era anche sdilinquito e vanesio, dovevo assolutamente riscriverlo. Non bisogna buttare via i sogni solo perché non si è riusciti a raccontarli bene [...].

Come nel paratesto del 1989, ci si sofferma dunque sul processo di riscrittura: se nell'edizione del 1989 lo scopo dichiarato è quello di una maturazione stilistica, che al tempo stesso si collega alla tradizione orale dei «parlamenti», nell'edizione del 1996 si segue il percorso inverso, partendo dalla dimensione orale e extratestuale per arrivare alla necessità stilistica di «raccontare bene» i sogni di cui la vita si sostanzia. In quest'ultima edizione, Celati utilizza dunque ambigualmente il paratesto per rivendicare la paternità autobiografica dell'opera e per scusarsi delle iniziali imperfezioni stilistiche legate alla genesi autobiografica stessa.

Le riscritture del 1989 e del 1996 sembrano dunque rivelare un'oscillazione nell'ispirazione poetica di Celati, tra il desiderio di oralità e rivendicazione autobiografica e quello di compiutezza formale.

Una simile oscillazione è tuttavia già presente, come accennato, nella prima edizione di *Lunario del paradiso*, caratterizzata da una scrittura meno controllata, dalla sintassi franta, associativa, dal discorso indiretto libero che ibrida lingua scritta e orale³ e da un finale più aperto – proprio sulla riscrittura del finale si soffermava la quarta di copertina del 1989. Sembra quasi che la normalizzazione stilistica di un'opera ritenuta troppo eterogenea, la neutralizzazione della sua dialettica interna, abbia portato scrittura e oralità a diventare i poli di un dibattito ideologico spostato nel paratesto. Si tratta di un dibattito non pacificato, che lascia intuire punti di tensione: se nell'introduzione di Celati a *Parlamenti buffi* la qualità ludica e la «vanità» dei racconti sono individuati come elementi positivi – «l'arte del fiato perso» (Celati, 1989: 9) – che restituiscono all'essere umano il senso del suo esistere qui e ora, al di là dei simulacri del prestigio sociale, nella quarta di copertina del 1996 l'autore stesso afferma invece la necessità, come già visto, di riscrivere un romanzo inizialmente «sdilinquito e vanesio».

La nostra analisi si soffermerà sulla prima edizione di *Lunario del paradiso* in cui oralità e scrittura, movimento vitale e forma, sono ancora poli di una dialettica interna che l'autore non intende risolvere ma seguire nelle sue oscillazioni⁴. L'ipotesi di lavoro è che queste oscillazioni siano espresse ponendo al centro della narrazione la parola stessa, e in particolare il plurilinguismo, più che un personaggio dall'identità conclusa, che si muove

³ Cfr. Severi (2008: 233): «è persino strutturale il parlato nella sintassi: così le drastiche topicalizzazioni a tema irrelato («mi chiede se quel lavoro che facciamo ci pagano», LP 78, p. 162), le strutture a tema sospeso».

⁴ Gabriele Gimmelli (2018: 9) parla di «Un'erranza che si manifesta anche a livello di scrittura, dando luogo a un testo che sembra procedere unicamente per accumulo».

all'interno di una struttura narrativa classica in cui al finale corrisponde uno scioglimento del nodo identitario problematico.

2. LA LINGUA STRANIERA: TRA EROS IMPOSSIBILE E ELUSIONE DEL CODICE PATERNO

Il romanzo *Lunario del paradiso* (1978) rappresenta prima di tutto non un dialogo attraverso la parola, ma un dialogo *con* la parola: la possibilità di comunicare i propri stati emotivi attraverso la lingua – anzi le lingue – diventa implicitamente oggetto di ricerca. Ciò è evidente già a partire dalle ragioni che spingono il protagonista al viaggio: Giovanni, dietro il cui nome non è difficile riconoscere un'allusione all'autore, Gianni, decide di partire per andare a trovare in Germania una ragazza che ha “visto” in Italia, sulla spiaggia. Si tratta di un'intensa attrazione erotica che scavalca la dimensione linguistica e che è basata principalmente su impressioni visive. La lingua, l'inglese, ovvero una lingua franca, gioca in questo caso un ruolo principalmente strumentale, avendo l'obiettivo di creare le condizioni sociali che permettono una replicazione di quell'impressione visiva: «Le ho detto: io ti vengo a trovare, voglio rivederti. Detto in lingua inglese che parlavo bene. Vista una volta sola e le ho detto subito così» (Celati, 1978: 7-8).

L'italiano, lingua materna che coincide con quella del romanzo, si carica invece di significato erotico, perché in grado di comunicare socialmente, agli amici, il “godimento” visivo: «Ho detto che volevo rivedere a tutti i costi questa Antje per la sua faccia. Loro hanno detto: va bene, ma dopo ci racconti tutte le tue avventure così godiamo anche noi.» (p. 8). L'inserimento dei ringraziamenti, elemento solitamente paratestuale, all'interno del libro – si tratta di un elemento che verrà espunto dalle versioni successive del *Lunario* – non è dunque semplicemente segno del clima antiautoritario di quegli anni, che rifiuta le convenzioni tanto sociali, quanto artistiche, ma anche testimonianza del potere esponenzialmente erotico della parola in grado di trasmettere nella società la percezione del “godimento” e di assumere addirittura per questo un valore monetario – gli amici decidono di finanziare il viaggio di Giovanni: «hanno venduto tutti i libri che avevano, dischi e tutto. Trovati i soldi sono partito. E adesso qui metto i ringraziamenti [...]» (p. 9). La cultura già acquisita, simbolizzata dai libri e dai dischi, è reimmessa nel flusso del valore di scambio con la speranza di raggiungere un'intensificazione del godimento attraverso una narrazione nuova. Questo obiettivo assume tinte al tempo stesso macabre e ironiche, diventando vero e proprio ideale che si spinge oltre l'esistenza mortale dei singoli finanziatori: «Gianni Masetti, Roberto Rosini (morto), Umberto Cesari [...]» (*ibidem*). Il godimento che gli amici del protagonista si aspettano sentendo raccontare la relazione tra Giovanni e Antje, dalla dimensione testuale, coinvolge dunque quella extratestuale, fornendo la condizione stessa che rende possibile il *Lunario del paradiso* che dunque si configura non solo come racconto di un amore, ma anche, metanarrativamente, come riflessione sul viaggio della letteratura e sulla relazione tra letteratura e principio di piacere («E adesso qui metto i ringraziamenti per tutti quelli che hanno reso possibile questo viaggio», p. 9).

Al di là di ciò che è tematizzato esplicitamente nella narrazione, la sintassi franta, associativa del romanzo, sembra tuttavia tradire una ragione più profonda che spinge il protagonista al viaggio, e che si collega alla sua percezione della situazione familiare: «Allora litigavano i miei. Quando li ho lasciati già vecchi litigavano meno; poi hanno litigato sempre meno finché sono morti. E quella era la prima volta che andavo all'estero» (p. 5). L'importanza di questo nucleo narrativo è testimoniata dalla sua iterazione nel capitolo XI:

Ah, con la mia malinconia ne ho fatti di viaggi all'estero [...]. Ma è prima, è prima dei viaggi che viene; è quando sto in un posto e mi guardo i piedi e mi dico: cosa ci faccio qui? dov'è l'amore? dov'è la vita? quand'è che muoio? In casa, per esempio, in famiglia, tutti mi facevano venire la malinconia solo a guardarli [...]. Vedere uno che lavora e basta mi fa venire la malinconia tripla [...] (p. 50).

Nonostante il tentativo di distanziarsi dalle proprie origini attraverso il viaggio, il sentimento ambivalente verso il nucleo familiare è, nel brano seguente, spostato dalla famiglia di Giovanni a quella della ragazza amata, Antje. Al tempo stesso la fuga geografica è esplicitamente associata a quella linguistica: «Arrostirli per bene tutta la famiglia del paradiso [...]. E allora sotto le lenzuola il magone faceva brutti scherzi [...]; per quello sempre scappare all'estero, parlare in lingue estere [...]» (p. 51). Attraverso la coazione del desiderio, che corrisponde alla sua intensificazione, Giovanni, arrivato in Germania, sogna di fuggire ancora più lontano, senza tuttavia potersi liberare delle proprie idiosincrasie. In questo processo di ripetizione, si ha tuttavia anche una variazione emotiva: la tristezza verso la famiglia di origine si converte in aggressività verso la “nuova” famiglia tedesca.

Nello stesso capitolo, senza soluzione di continuità, viene evocata la dimensione politica, che torna in modo ossessivo nel romanzo⁵ e corrisponde al tentativo di una riappacificazione con le figure familiari in nome della comune aggressività proiettata verso l'esterno, come in questo brano in cui Giovanni sogna una velleitaria rivoluzione insieme al fratello: «Allora con mio fratello ci eravamo messi in testa che facevamo saltare il mondo [...]; e ai ricchi, sfruttatori del lavoro altrui [...] un disastro gli combinavamo» (p. 52). L'associazione psicologica profonda tra la riflessione politica e l'elaborazione degli affetti familiari è testimoniata dal ritorno incontrastabile della malinconia («Molti anni così a farsi venire dei dubbi sulla politica [...]. Mentre poi, dopo che hai discusso tanto, ti viene giù la malinconia») e dall'esplicita ripetizione della frase «dov'è la vita?» (p. 114).

Finalmente, nonostante i tentativi di fuga geografica, linguistica e ideologica, nel capitolo XXVI Giovanni attribuisce a sé stesso «l'incertezza del fuori casa, di quello che non l'ha mai avuta una casa» (135). Gabriele Gimmelli evidenzia come il romanzo costituisca in fondo il tentativo continuo, e sempre fallito, di trovare una casa⁶, che si ripercuote anche sullo stile narrativo, il quale «elude la conclusione attraverso continue digressioni» (Gimmelli (2018: 11). La «dimensione picaresca» (Gimmelli, 2018: 12), che Starobinski riconosce in un certo tipo di autobiografia volta ad una visione critica e ironica del passato (1980 [1971]: 83-84), viene così ad essere una delle cifre stilistiche principali del *Lumario*. Tuttavia, se Starobinski associa questa visione del passato all'immagine di un autobiografo che considera sé stesso vincente nella dimensione del presente⁷, questo, nel caso di Celati, è vero solo attraverso l'identificazione dell'autobiografo con la sua stessa attività di scrittura. A livello testuale, il personaggio autobiografico non raggiunge infatti una stabile posizione sociale che ponga fine all'erranza linguistica e psicologica. Al contrario, come Celati afferma nella già citata introduzione a *Parlamenti buffi*, la scrittura svolge esattamente il ruolo di espressione di «vanità» contro l'abitudine comune di ancorare la propria identità ad immagini di prestigio sociale. Solo la scrittura rende

⁵ Cfr. Ronchi Stefanati (2018: 4): «Giovanni sembra avere una sorta di ossessione per la politica, per il discorso politico, che viene fuori ovunque nel libro».

⁶ Cfr. Gimmelli (2018: 11): «In seguito, entrato in crisi il rapporto con Antje e i suoi, Ciofanni non fa che passare da un rifugio all'altro – la casa delle bambine in Sierichstrasse, quella del Professore amico del gran danese, il dormitorio nel quartiere malfamato e via dicendo – ogni volta espulso, scacciato, *kicked off somewhere*».

⁷ Starobinski (1980 [1971]: 83): «For the picaresque narrator, the present is the time of well-merited repose, of seeing oneself finally a winner, of finding a place in the social order. He can laugh at his former self [...]».

visibilità e *agency* a Gianni - Giovanni. Da qui l'importanza dell'inserimento di elementi chiaramente paratestuali, come i ringraziamenti e la storia della genesi del libro, all'interno della narrazione stessa – elementi espunti nelle edizioni successive – nonché delle metadescrizioni a carattere idealizzante che riguardano la scrittura. La macchina da scrivere è infatti rappresentata come un oggetto potente, prezioso, in grado di trasformare l'erranza geografica e psicologica del personaggio nel racconto fedele dei suoi stati emotivi, significativi proprio perché non chiusi in una struttura narrativa di causa-effetto: «la macchina da scrivere puoi usarla come un'automobile, fa fare dei gran viaggi» (p. 10); «Guardate che io lascio andare avanti questa macchina da scrivere color smeraldo, che ci pensi lei a dirmi le cose della vita» (p. 108); «La macchina da scrivere ogni tanto si mette a fare i suoi arabeschi» (p. 159); «fa dei voli anche lei questa macchina da scrivere, prendendosi per un aeroplano» (*ibidem*). Attraverso la scrittura, la lingua italiana, «questa lingua *bastarda* [corsivo mio] che mi tocca scrivere» (p. 153), ovvero una lingua senza genitorialità pacificata, diventa racconto prezioso, che segue, senza giudicarli moralmente, i “voli” emotivi. Nella lingua italiana il protagonista proietta al tempo stesso un desiderio di essere riconosciuto, amato, intensificato dalla permanenza all'estero: «Lettere; ricevere lettere quando si è all'estero, lo sanno tutti che fa bene alla pancia. Nella buca delle lettere delle due bambine ogni giorno aspettando aspettando, una voce lontana che dice: Giovanni sei ancora al mondo?» (p. 85).

Se dunque la dimensione politica del romanzo riflette certamente «la critica delle istituzioni totali [...] degli anni Settanta»⁸, al tempo stesso costituisce la dimensione attraverso cui si cerca di elaborare il sentimento conflittuale, tra amore e aggressività, verso le figure familiari, in particolare maschili: da una parte Giovanni, come già accennato, sogna di trovare una profonda condivisione con il fratello innescando una violenta e velleitaria rivoluzione, dall'altra entra in conflitto, proprio attraverso l'ideale di una rivoluzione violenta, con il personaggio del “gran Danese” che crede invece in una grande utopia basata sulle marce della pace: «non capiva se ero per la pace nel mondo o uno che vuol risolvere tutto con le bombe» (p. 121). La politica si caratterizza come utopia di un amore universale o come violenta rivoluzione, senza precisarsi e differenziarsi attraverso il confronto con la realtà. Una certa distanza ironica, dissacrante, che il romanzo stesso sviluppa nei confronti della politica è già stata messa in evidenza, anche se nel contesto di un diverso approccio analitico, da Michele Ronchi Stefanati⁹.

In generale, il viaggio assume dunque il significato di un'elusione della lingua paterna, come emerge implicitamente dal confronto tra le lettere del padre, che vogliono riportare l'eccitamento visivo del protagonista verso Antje alla necessità di una comunicazione sociale, e le esclamazioni di Giovanni, che sottolineano invece proprio il desiderio di liberarsi dalla lingua e dal codice paterno: «Non parlavo a quei tempi la loro lingua; mio padre mi scriveva per chiedermi come mai uno deve andare dove si parla una lingua che non si capisce» (p. 18); «Addio alla casa paterna, senza lingua e senza requisiti, solo perché hai visto una faccia» (p. 20).

Nonostante questo desiderio di liberazione, Giovanni diventa, fin dai primi giorni in Germania, critico verso sé stesso, e comprende che la lingua, come codice simbolico condiviso, non può essere elusa. Torna a questo proposito la riflessione pirandelliana sulle maschere, e sull'impossibilità di essere sé stessi al di là delle immagini sociali costruite dagli altri, anche se Celati, attraverso il suo protagonista, sembra continuare a credere in un fondo «oscuro» dell'individuo che può poeticamente venir espresso al di là delle “parti”

⁸ Ivi: 11.

⁹ Ivi: 14: «Celati, mentre restituisce il fervore delle conversazioni politiche di Giovanni, ne rende altresì la natura dogmatica, la confusione ideologica, l'approvazione, e lo fa attraverso i commenti di Giovanni stesso che si discosta autoironicamente dal sé del tempo dei fatti narrati».

che si devono rappresentare: «e poi uno si trova disperato a studiarsi una parte, delle parole che vogliano dire qualcosa di molto oscuro lì dentro nel cuore» (p. 20). Per esprimere questo fondo oscuro, Giovanni si ritrova così a «mugugnare» in una «lingua sconosciuta» (p. 53), che smentisce l'iniziale infatuazione linguistica di Giovanni per «le parole più interessanti d'ogni lingua» (p. 20).

Contemporaneamente, la critica avanzata dal padre, che allude implicitamente ad un ripristino del linguaggio come codice sociale condiviso, non assume semplicemente il carattere di un'arbitraria frustrazione dell'eros e imposizione del principio di autorità, ma acquista il respiro di una critica sociale che sottolinea il legame tra scarsa competenza linguistica e incapacità di difendersi, di negoziare. Si tratta di una lezione che anche Giovanni dovrà imparare, e che passa attraverso il racconto delle vicende vissute dallo zio, al centro delle lettere paterne:

raccontava sempre di suo fratello muratore più giovane emigrato in Francia, che dopo tanti anni è tornato dalla Francia e non si era mai accorto che là si parla francese [...]. Mio zio credeva che lui non capiva quello che gli dicevano i francesi perché tanto non capiva mai cosa gli dicono neanche in italiano; allora non ci faceva caso e pensava a lavorare. Invece i francesi si offendevano che lui non capiva la loro lingua; così si era preso tante botte in Francia e anche la galera (p. 18).

Nonostante il desiderio di esprimere «qualcosa di molto oscuro lì dentro nel cuore», Giovanni inizia a parlare la lingua tedesca, inizialmente rifiutata, proprio nel momento in cui sta per essere cacciato via dalla casa di Antje, e si accontenta di dare alla lingua quel valore strumentale, di difesa e recupero delle relazioni sociali, che già aveva attribuito all'inglese: «E subito con le parole interessanti che sapevo mi sono alzato e messo a fare un discorso, ringraziando per l'ospitalità» (p. 21).

Inoltre, anche il rapporto con Antje, che inizialmente viene descritta come una musa silenziosa, si carica presto di un desiderio di comunicazione linguistica: prima la ragazza è considerata dal protagonista come la fonte primaria della lingua tedesca, delle «parole interessanti» (23) da imparare passivamente, ma poi diventa velocemente l'interlocutore ideale a cui Giovanni sogna di poter raccontare tutta la propria storia:

Lei con i suoi modi di fare che guardavo molto, mi piacciono. Sí, ma di cosa parlare? Pensavo per cominciare di raccontarle tutta la mia vita, fin dalla nascita, tanto per conoscersi, che lei sappia che tipo sono io. Sono arrivato a quando avevo due anni e poi ho smesso, le interessa mica (p. 23).

Con ironia, il narratore identifica come la pulsione erotica sia alla base del desiderio di comunicazione, ma al tempo stesso riconosce l'impossibilità di far coincidere, attraverso il racconto regressivo, la dimensione erotico-visiva e quella linguistica, la “cosa” e la “parola”.

La difficoltà di far assumere alla lingua straniera un valore coidentitario (Favaro, 2020) è legata anche ad una certa paura che il personaggio sente nel momento in cui la lingua cessa di avere solamente una funzione strumentale, come in questo brano in cui Giovanni, in un tedesco fluente, smonta gli stereotipi legati all'Italia:

venite venite venite a visitare la famosa terra d'Italia dove si legano i cani con la salsiccia, dove i bambini nascono coi baffi e i cani cagano violini! Le facevo ridere piegate in due, le due bambine. Parlavo spedito adesso quando ubriaco; non so di preciso cosa dicevo; avevo paura di essere diventato un po' tedesco (p. 72).

Nel XXV capitolo, Giovanni si rivolge addirittura direttamente al lettore per rassicurarlo, o per rassicurare se stesso, di non aver perso, nonostante il soggiorno in Germania, la propria identità: «sono sempre io che ti parlo e ti dico, mica un altro inventato per scrivere un romanzo» (p. 127). Il patto autobiografico e la scrittura in italiano svolgono così la funzione di argine alla perdita di identità legata alla permanenza all'estero e all'adozione della lingua straniera, un'adozione che porterebbe il protagonista a differenziarsi dal codice paterno senza tuttavia più esigere un'identità tra parola e cosa, tra valore simbolico del linguaggio e eros. Questo desiderio di rimanere linguisticamente attaccato alle proprie radici corrisponde, nel romanzo, al desiderio complementare di perdere la propria identità e poterne assumere una nuova: «vado in Danimarca e mi faccio danese» (p. 150).

Con il procedere della narrazione, l'utopia di una parola in grado di esprimere l'eros del protagonista e farlo soggetto del desiderio, si rovescia in un sistema comunicativo spietato, all'interno del quale gli interlocutori lottano retoricamente per raggiungere i propri obiettivi approfittandosi del bisogno ingenuo di raccontare di Giovanni. Così, ad esempio, nell'equivoco con la cameriera all'interno della birreria: «Mi chiedeva una cosa: speisekarte? Io dicevo: sono uno studente, viaggio molto, moltissimo [...]. Viene uno a spiegarmi che mi chiedeva se voglio la lista delle cose da mangiare. Dunque non facevamo veramente conversazione»; e, in modo ancora più chiaro, nell'incontro con il turco all'interno dello stesso locale: «Un'altra birra e beviamo. Mi chiede tutta la mia vita questo qui; gliela racconto tutta, era già un mese che non la potevo raccontare a nessuno [...]. Lui contentissimo, dice che prende la sotterranea con me, posso pagare il suo biglietto? Pago» (p. 38). Attraverso la sua retorica, il personaggio del turco riuscirà a conquistare Antje, mettendo Giovanni di fronte ad una rivelazione che si riflette metanarrativamente sul romanzo stesso: aveva cercato una parola con cui poter godere e comunicare, agli amici rimasti in Italia, il proprio godimento; si ritrova invece di fronte alla scoperta della parola come arma, strumento funzionale all'affermazione dei propri interessi nel confronto/scontro con gli altri: «Il turco, quella sì che era un'avventura; ma non potevo mica spiegargliela ai compagni» (p. 46).

Questa rivelazione amara è espressa ironicamente nel romanzo attraverso i personaggi delle due bambine rimaste sole perché i genitori sono in vacanza, che ospitano Giovanni e gli prestano soldi a usura per poter un giorno realizzare il loro sogno di fare un viaggio in Italia (pp. 42-45). Le due bambine, con il loro pragmatismo, rappresentano un *alter ego* del narratore: sognano la lontananza, ma, al contrario di Giovanni, sono in grado di piegare la comunicazione per trarne profitto e poter raggiungere il loro obiettivo. Ciò che il narratore cerca immediatamente, attraverso una parola in grado di materializzare il desiderio, è perseguito dalle due bambine con tenacia e mancanza di scrupoli attraverso il confronto con il principio di realtà. Al contrario, il tentativo del protagonista di ammaliare gli altri attraverso una parola che dica direttamente la vita, è destinato a fallire, come nel brano in cui Giovanni cerca inutilmente di guadagnarsi un posto letto con la propria storia: «Mi figuravo di poterli ammaliare con la mia storia, tenerli avvinti per sere e sere, come Sherazade [...]. Pensato pensato, non mi è venuta in mente nessuna storia» (p. 125).

Anche nel momento in cui Antje sembra avvicinarsi, Giovanni resta con un senso di insoddisfazione che, indipendentemente dalla lingua, non può arrivare alla parola: «lei mi ama ma qualcosa non va; qualcosa che non so neanche dire, perché è troppo difficile dirlo o capirlo» (p. 153). Questo senso di tristezza trova sollievo solamente in un recupero del valore fonico del significante. L'occasione è l'incontro con un vecchio in metro, che mormora una litania nella sua lingua materna:

Stava zitto nel suo sedile, però lo sentivo che parlava dentro di sé; una nenia a bocca chiusa che gli viene su dalla gola; quelle note che scivolano, come nelle nenie arabe. Nenia che raccontava del suo paese: il signore con la nuvoletta era armeno, nome Djenderedjian, guarda un po'! [...]. Ma non ho avuto la presenza di spirito; alzarmi anch'io, seguirlo; troppo stanco, febbre e mal di gola, e dunque me lo sono perso per sempre (pp. 156-157).

All'inizio del capitolo successivo, l'immagine del vecchio si fonde con quella del padre, e con quella del turco in grado di sedurre Antje, come a testimoniare un'ambivalenza di odio e amore verso la figura paterna che nessun viaggio geografico e linguistico riesce a superare: «Dov'è andato il turco? devo sorvegliarlo. Dov'è quel bel vecchio con la barba che amo? E mio padre cosa ci fa in fondo alla mia gola?» (p. 158). Il narratore ha l'impressione di non avere più il controllo sulla narrazione. L'immagine del vecchio arabo evoca, per associazione fonica probabilmente involontaria, quella della «macchina da scrivere» che «ogni tanto si mette a fare i suoi *arabeschi* [corsivo mio]» (p. 159).

L'ultimo capitolo riprende circolarmente l'inizio del romanzo, rinnovando l'utopia linguistica e del viaggio:

Siamo quasi arrivati. Di qui in poi si parla danese, mi sentivo rinascere. Un'altra lingua da imparare; ma un po' meno inesperto dell'altra volta, non così allo sbaraglio. Forse troverò il grande amore; leggerò le favole di Andersen in lingua originale; e divento scandinavo, calmo, posato, senza troppi grilli nel cervello (p. 183).

La lingua e la cultura danese si caricano qui di una valenza immaginaria in grado di conciliare gli opposti, in particolare la ricerca del «grande amore» e l'assunzione di un carattere «calmo, posato». In questo movimento simbolico circolare, è tuttavia introdotto, rispetto all'inizio del romanzo, l'elemento della cultura letteraria – «le favole di Andersen» – che sembra poter mitigare, mediare l'impulsivo scontro – anche linguistico – del protagonista con la realtà. Resta, tuttavia, nei pensieri del protagonista «il ricordo del vecchio con la nuvoletta incontrato in treno» (p. 183). Se dunque «lo spazio in cui si muove il protagonista è sottilmente onirico, costantemente inafferrabile» (Gimmelli, 2018: 11), ciò è strettamente legato al fatto che la connotazione linguistica legata allo spazio fa rinascere continuamente l'utopia, puntualmente delusa, di trovare una casa, un'identità stabile in grado di conciliare gli opposti.

Alla fine il protagonista, stremato da questa ricerca, cambierà direzione e tornerà in Italia. Il rientro è caratterizzato da presenze fantasmatiche maschili – «Almeno potessi acchiappare il fantasma» (p. 179) – che hanno un ruolo censorio: il «sindaco [...] travestito da suora di clausura» (184) e «un pensatore con la barba, tipo Carlo Marx, Silverio Pifferi, Socrate o Peter Ustinov», che tuttavia è descritto ambivalentemente anche come «satiro» (p. 185) e che accusa Giovanni di aver raccontato una storia falsa. Il discorso conclusivo del personaggio-narratore, pur senza arrivare a spiegare fino in fondo l'origine dei fantasmi, si ribella alle loro voci, ribadendo il diritto a raccontare la propria storia, con le sue ambivalenze, al di là di ogni dimensione ideologica pacificante: «Caro pensatore, dacci un taglio di fare il cretino, prova anche tu a farti delle storie e vedrai che questa è la sputtanata verità» (p. 185).

Questo finale aperto, in cui si riflettono le ambivalenze emotive del protagonista, è sostituito, sia nella versione del 1989 che in quella del 1996 di *Lunario del paradiso*, dal troppo semplice espediente di una lettera ricevuta da Giovanni dal padre di Antje, che da una parte riporta la narrazione ad una logica di causa-effetto, dall'altra determina la pacificazione del protagonista nei confronti degli altri personaggi:

Mi risveglio immantinente, a trovarmi in mano una lettera del comandante Schumacher. Non la ricordo più bene, ma all'incirca diceva così: caro Giovanni, noi che siamo i tuoi amici sappiamo bene cosa ti è successo e ci dispiace tanto, così veniamo ad augurarti di poter prendere quel treno per l'Italia, e di tornare a casa contento; il tuo affezionatissimo Rudolf Schumacher. Sotto c'erano le firme di Antje, Jan, la madre spilungona, il turco, i genitori delle bambine [...]. (Celati, 1989: 437. Con poche variazioni anche nell'edizione del 1996)

Nonostante la quarta di copertina dell'edizione di *Lunario* del 1989, che indica la riscrittura del finale come l'elemento testuale nel quale è avvertibile il passaggio verso «la fase più matura della scrittura di Celati» (cfr l'*Introduzione* del presente articolo), è dunque proprio questa riscrittura ad ottenere, come nota Raccis, un effetto depotenziante¹⁰, che nega l'ambiguità emotiva dell'opera e l'importanza del plurilinguismo, che di questa ambiguità si fa strumento di trasmissione.

3. PLURILINGUISMO E INTERLINGUA

Se a livello di macrostruttura la lingua straniera rappresenta, nel *Lunario*, il nucleo simbolico ricorrente legato al tentativo, sempre frustrato, di creare una nuova identità (cfr. § 2), un'analisi dei singoli brani consente invece di individuare le concrete forme di elaborazione della realtà veicolate dalle lingue straniere nei diversi contesti dialogici.

Il primo incontro con il tedesco è caratterizzato dalla violenza: appena arrivato in Germania, il protagonista viene infatti picchiato da un ciclista in mezzo di strada. Alla violenza fisica, si aggiunge quella di non poter comprendere le ragioni di ciò che è successo: «Appena arrivato, lingua estera, le parole ostrogote, ma che cazzo vuole da me?» (p. 3). In generale, l'incapacità di prendere parte alla conversazione in lingua straniera porta ad un'involontaria sovraesposizione del proprio aspetto fisico: «Si sono messi a parlare tra di loro questi tedeschi; parlavano e io non capisco un'ostia, sempre in piedi in mezzo al salotto a mostrargli le mie fattezze non meravigliose» (p. 11). Si tratta di un'esperienza straniante che si ritrova anche nella letteratura degli ultimi anni prodotta dagli scrittori immigrati in Italia e che costituisce dunque un ponte tra le due letterature della migrazione – da e verso l'Italia – individuate da Armando Gnisci (1998). Si veda ad esempio questo brano tratto da *La lingua di Ana* di Elvira Mujčić ((2012: 45): «Da quando ero arrivata in Italia, mi accadeva spesso di non sapere che fare del mio corpo. E anche questa volta sentivo come se non mi appartenesse [...]. Stavo in piedi come un cencio, consapevole che una ventina di sguardi mi stava scrutando e analizzando». In questa prospettiva, la «comicità *slapstick*» di *Lunario* evidenziata da Gabriele Gimmelli (2018: 5) è riconducibile a una sovraesposizione della dimensione corporea legata, tra l'altro, allo straniamento della dimensione linguistica. Non solo Giovanni non riesce a comunicare la violenza di cui si sente oggetto («Il bernoccolo del colpo di pompa però si rifiutava di toccarmelo», p. 4), ma deve anche giustificarsi, come se la sua difficoltà comunicativa aprisse lo spazio del dubbio e di un pericolo potenziale: «non capisco niente ma devo far finta di capire tutto per non insospettire il padre» (p. 21). Anche nell'incontro di Giovanni con la polizia, nel capitolo XII, la scarsa competenza linguistica non è solo segno della

¹⁰ Cfr. Raccis (2018: 19): «i finali della seconda e terza edizione depotenzino l'effetto performativo – di opera 'in atto' – del *Lunario*, perché riconducono tutta la balzana vicenda a un burlesco complotto ordito dagli altri personaggi ai danni di Giovanni».

difficoltà del protagonista ma elemento che contribuisce ad attirare la diffidenza altrui: «non parlo la lingua e il resto: quelli mi mettono in galera» (p. 56).

Progressivamente, una lingua ibrida tra tedesco e italiano è utilizzata per far entrare nella narrazione le prospettive dei personaggi, ad esempio del padre di Antje, attraverso il discorso indiretto libero: «nicht italiano secondo lui, sono forse svizzero?» (p. 28). Si noti l'uso del termine «italiano», che il padre di Antje pronuncia nella lingua originale quasi a voler evocare tramite il valore fonico del significante il proprio immaginario stereotipo legato all'italianità. In un altro brano, Giovanni cerca di ristabilire le distanze servendosi di una lingua altrettanto ibrida, in cui alla gentilezza “universale” dell'inglese si unisce l'artificiosa distanza di una formula di cortesia in francese: «Però basta palparmi le cosce monsieur Schumacher, please. Glielo dicevo in tutte le lingue» (p. 28). Gli inserti in lingua tedesca vengono invece a caratterizzare, sempre attraverso il discorso indiretto libero, i rifiuti di Antje e il conseguente senso di frustrazione di Giovanni: «proibito stare qui: go away, verboten»; «Nein, devo andare a passeggiare»; «Ich bin müde, non ce la faccio più a passeggiare» (p. 33). Si noti come la lingua tedesca venga associata esclusivamente ad emozioni negative e sia al tempo stesso oggetto di una volontaria deformazione aggressiva – «verboten» con la doppia consonante –, espunta dalle versioni successive del romanzo¹¹. Questa forte caratterizzazione emotiva, all'interno di una sintassi ellittica, associativa, rende difficile distinguere, all'interno del discorso indiretto libero, la prospettiva di Antje e quella del narratore. A volte la deformazione aggressiva della lingua tedesca diventa una vera e propria appropriazione, come in questo brano in cui Giovanni, per contraddire il padre di Antje che cerca di convincerlo utilizzando le risorse retoriche di una lingua ibrida, applica la flessione verbale italiana al verbo tedesco *glauben*: «nicht wahr, not true! È la realtà che è un sogno, glaubst du nicht? No, io non glauco un cazzo» (p. 139). Si tratta, ancora una volta, di una forte caratterizzazione espressiva – in questo caso funzionale a differenziare la voce del protagonista – che passa per il plurilinguismo e che è espunta dalle versioni successive del *Lumario*¹².

La lingua tedesca entra nella narrazione per esprimere le violenze subite dal protagonista anche nel brano in cui Giovanni viene offeso e aggredito dal ciclista per la seconda volta: «Sento questo passante che mi brontola e dice: merda. Scheisse? merda a chi?» (p. 88); o in quello in cui viene preso in giro da due studentesse che poi si rifiutano di ospitarlo: «Dicono che sono scemo, dumm, matto io?» (p. 126); «Nein, kein platz» (p. 127). La relazione tra lingua tedesca e emarginazione acquista intensità anche perché Giovanni non accetta di uniformarsi allo stereotipo dell'italianità che gli viene imposto. Significativa a questo proposito la scena in cui finisce in un'aula universitaria, dove afferma polemicamente che l'italiano non esiste. La richiesta dal pubblico di motivare questa tesi, causa il rifiuto della lingua italiana da parte di Giovanni e l'inserimento straniente della lingua spagnola nel discorso indiretto libero: «Un barbuto laggiù in sala mi chiede in che modo potessi sostenere l'ardita tesi che l'italiano non esiste. Ay ay ay, muy interessante pregunta» (p. 129). Anche in questo caso resta un margine di ambiguità, nell'uso della lingua straniera, tra mimesi e deformazione espressiva¹³: non è infatti chiaro se le parole in spagnolo abbiano la funzione di ribadire provocatoriamente la tesi del personaggio (ovvero che l'italiano non esiste) o se replichino mimeticamente ciò che viene pronunciato

¹¹ Cfr. Celati (1989: 328-329) e Celati (1996: 54-55): «Fort von hier! [...] Ma io sono stanco, le dicevo sulla porta».

¹² Cfr. Celati (1989: 403): «No, no, io non accetto, io mi ribello a tutto! Dichiaravo»; Celati (1996: 173): «No, non accetto, io mi ribello!».

¹³ Cfr. a questo proposito Severi (2008: 233): «certo colore lessicale resta sospeso tra radicamento reale e distorsione espressionista [...], concorrono a un sapore antirealistico soprattutto le forti iniezioni plurilinguistiche, in sorta di esito mescolato».

nell'aula. Quando Giovanni sviluppa la sua argomentazione, affermando che l'italiano non esiste perché non esiste l'Italia, e racconta il problematico processo di unificazione ad opera delle truppe piemontesi, scatena l'indignazione del pubblico, che ancora una volta è espressa attraverso l'inserito del tedesco nel flusso della narrazione in italiano: «picchiano i pugni sui banchi; ridacchiano molti per il narr, questo lügnerisch narr [...]. Ma raus!». (p. 130). Talvolta il protagonista sembra interiorizzare la violenza subita e usa una lingua dalla sintassi semplificata, che mima l'interlingua di un apprendente di L2, per definire se stesso in modo critico: «Perché io Giovanni sempre cacciarmi in situazioni del genere?» (p. 134).

La lingua ibrida torna a caratterizzare la narrazione quando Giovanni, frustrato dai rifiuti di Antje, aggredisce il fratello di lei, Jan, colpevole di aver fatto allusioni ironiche sulla situazione. Inizialmente Jan «si spaventa» e dice «in inglese: stai quieto» (p. 54). L'uso dell'inglese sembra recuperare una base comunicativa comune, rompendo la gerarchia tra parlante madrelingua e apprendente L2 nel momento in cui l'aggressività deve essere socialmente neutralizzata. Al tempo stesso la narrazione riporta il termine in italiano, come per voler ribadire l'urgenza comunicativa del fratello che viene linguisticamente incontro a Giovanni per stemperare una situazione percepita come pericolosa. Pochi paragrafi dopo, torna tuttavia una lingua ibrida, tra inglese e tedesco: «Avevo dato troppo scandalo; il fratello muto parlava per commentare che sono matto: he's crazy, du bist dumm» (p. 54). Qui l'inglese, pronunciato non direttamente verso Giovanni, ma verso il pubblico che li sta osservando per strada e che capirebbe senza difficoltà il tedesco, assume un significato diverso, generalizzando attraverso una lingua idealmente universale l'espressione offensiva, che viene poi rivolta direttamente a Giovanni, ma questa volta in tedesco, come a rafforzare la marginalità e il processo di esclusione subito dal protagonista. L'assenza di virgolette dà al discorso diretto la sfumatura del discorso indiretto libero, rendendo nella narrazione il ritmo frenetico dell'azione. Anche Giovanni utilizza l'inglese, nel momento in cui cerca di distanziarsi dalle proprie emozioni e dalle difficoltà della sua avventura in Germania: «La testa mi viaggia che sembra l'orient express. No more worries, basta con le sorprese e i brutti colpi della vita, please; pregherei il dio del cielo, se esistesse lassù, di venir giù ad aiutarmi» (p. 171).

La lingua straniera, questa volta probabilmente il tedesco, è di nuovo riportata in italiano nel momento in cui Giovanni, disperato, non si preoccupa più dell'eleganza o della correttezza della sua L2, ma mira unicamente all'efficacia comunicativa: «Mi sono perduto ho freddo e voglio dormire! gli ho detto al sorvegliante della Gestapo» (p. 56). Si noti come l'assenza di punteggiatura intensifichi lo scopo unicamente comunicativo dell'atto linguistico. La sintassi franta, ellittica, si trasmette, nel paragrafo seguente, dal discorso indiretto libero che riporta le parole di Giovanni, al commento del narratore, diventando così non semplice mimesi del parlato ma vera e propria *Weltanschauung* che crede nella comunicazione tra esseri umani al di là delle differenze culturali e linguistiche, venendo però puntualmente frustrata: «Ripetuto cosa volevo e questo ottuso non capisce» (p. 56). Questo processo si intensifica nelle pagine successive, nelle quali il discorso indiretto libero riproduce un'interlingua volutamente semplificata, che però ambiguamente, più che rappresentare la scarsa competenza linguistica di Giovanni, esprime il suo tentativo di farsi capire da un interlocutore che non è in grado di comprendere la semplicità e l'umanità del discorso quotidiano, ma solo i termini burocratici: «adesso volere dormire, schlafen, compreso? [...] senza papiere nicht andare in giro nella notte» (p. 58). Anche il momento in cui l'agente di polizia rinuncia a seguire le regole in modo ferreo, per cercare di comprendere la situazione umana che si trova davanti, è segnato da un elemento linguistico, ovvero dal recupero del nome proprio del protagonista, solitamente storpiato dal padre di Antje in "Giovanni", a cui seguono le parole dell'agente parafrasate in italiano: «Giovanni, non perderti più nella notte. Aveva

imparato anche lui il mio nome» (p. 60). Diventa dunque evidente come la scelta della lingua da adottare nella narrazione sia continuamente sospesa tra scopi mimetici e espressione dei sentimenti soggettivi provati dal protagonista nelle situazioni comunicative, e come sia il plurilinguismo che l'interlingua siano vere e proprie cifre stilistiche del romanzo che esprimono le continue oscillazioni emotive del narratore, tra rifiuto e tentativo di appropriazione della realtà.

4. CONCLUSIONI

Attraverso la cifra stilistica del plurilinguismo, il romanzo *Lunario del paradiso* di Gianni Celati non mette in primo piano i risultati di un incontro transculturale riuscito, ma piuttosto le difficoltà legate a questo incontro. Al tempo stesso l'analisi ha mostrato come, a livello macrotestuale, non si tratti solo di episodici incontri tra lingue e culture diverse, ma di una completa ridefinizione dell'identità del protagonista, tra tentativo di eludere il codice paterno e presa di coscienza della distanza tra eros e parola, tra aggressività verso la figura autoritaria e ricerca di un'impossibile figura paterna ideale con cui identificarsi e superare le ambivalenze emotive. In questo contesto, la lingua straniera è il nucleo simbolico attorno a cui si struttura il racconto autobiografico, veicolando, allo stesso tempo, la spinta proiettiva del desiderio e la sua disillusione.

Questo difficile percorso di negoziazione interiore è reso ancora più complesso dal confronto con un contesto culturale e linguistico straniero, che mette in crisi le abitudini comunicative del protagonista e il suo prestigio linguistico come parlante di L2. Giovanni si ritrova al tempo stesso impegnato nell'illusoria ricerca di un padre ideale e coinvolto in un agone linguistico in cui si scontrano gli interessi dei diversi parlanti. Le lingue straniere diventano così anche veicolo di una contrattazione dialogica che può assumere diverse forme: la lingua inglese è legata soprattutto alla necessità di recuperare un codice comunicativo condivisibile al di là degli interessi profondi che sono in gioco, e una distanza dalle proprie emozioni; il francese assume invece la funzione di una sarcastica volontà di distanziamento dall'interlocutore; lo spagnolo quella di una ludica smentita delle aspettative altrui; l'italiano veicola l'immagine stereotipa attribuita a Giovanni dall'esterno; il tedesco svolge un ruolo centrale, poiché è attraverso questa lingua che viene elaborata l'aggressività: da una parte quella percepita da Giovanni nel suo processo di marginalizzazione, ma dall'altra quella che il protagonista esercita sulla lingua stessa per piegarne le forme al proprio desiderio. La lingua ibrida esprime così le continue oscillazioni emotive in gioco nel processo di comunicazione. L'interlingua invece, se da una parte testimonia le difficoltà di socializzazione vissute da Giovanni, e l'interiorizzazione del suo senso di inferiorità, dall'altra esprime un primitivo desiderio di fratellanza con gli appartenenti ad ogni cultura che si scontra con le consuetudini sociali.

Tuttavia, anche nei contesti dialogici, il plurilinguismo, lontano dallo svolgere un ruolo semplicemente mimetico, è piuttosto uno degli elementi portanti del discorso indiretto libero che può assumere varie gradazioni, dalla mimesi alla deformazione espressiva del linguaggio altrui. L'efficacia stilistica della prima edizione del *Lunario* è in fondo questa: essere "espressionista" nel rappresentare il disorientamento causato dalla molteplicità, essere mimetico nel seguire le fasi di questo disorientamento, il tutto sullo sfondo di un eros che stimola il protagonista alla ricerca, ma che, alla fine, si consuma nella dimensione visiva senza riuscire ad arrivare alla parola.

Così dimensione macro- e microtestuale si intrecciano a vicenda: la ricerca psichica di un'identità ideale spinge il protagonista ad entrare in un contesto comunicativo in cui gli

interessi devono essere, volta dopo volta, rinegoziati; al tempo stesso costituisce il nucleo simbolico che torna ciclicamente, orientando di nuovo la ricerca.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Celati G. (1978), *Lunario del paradiso*, Einaudi, Torino.
- Celati G. (1989), *Lunario del paradiso*, in Celati G., *Parlamenti buffi*, Feltrinelli, Milano.
- Celati G. (1996), *Lunario del paradiso*, Feltrinelli, Milano.
- Gimmelli G. (2018), “‘Kicked off Somewhere’: sul *Lunario*, l’interpolazione e il gag”, in *Elephant & Castle*, 19:
<https://elephantandcastle.unibg.it/index.php/eac/issue/view/31>.
- Gnisci A. (1998), *La letteratura italiana della migrazione*, Lilith Edizioni, Roma.
- Gusdorf G. (1980 [1956]), “Conditions and Limits of Autobiography”, in Olney J. (ed.), *Autobiography. Essays Theoretical and Critical*, Princeton University Press, Princeton, pp. 28-48.
- Mujčić E. *La lingua di Ana* (2012), Infinito Edizioni, Formigine (Modena).
- Raccis G. (2018), “‘Dei giri in bicicletta tra un capitolo e l’altro’: cronotopi del *Lunario*”, in *Elephant & Castle*, 19:
<https://elephantandcastle.unibg.it/index.php/eac/issue/view/31>.
- Ronchi Stefanati M. (2018), “‘Io ho passato la giovinezza tra i richiami della politica e della carne’. Il discorso politico in *Lunario del paradiso*”, in *Elephant & Castle*, 19:
<https://elephantandcastle.unibg.it/index.php/eac/issue/view/31>.
- Severi L. (2008), “Dinamiche testuali e varianti d’autore nella prosa di Gianni Celati. Le tre versioni di *Lunario del paradiso*”, in *L’Ellisse*, 2, pp. 225-255.
- Starobinski J. (1980 [1971]), “The Style of Autobiography”, in Olney J. (ed.), *Autobiography. Essays Theoretical and Critical*, Princeton University Press, Princeton, pp. 73-83.

ABITARE (IN) LINGUE ALTRE: AMODEO, BIONDI, CHIELLINO, SANNA

*Benedetta Mannino*¹

1. INTRODUZIONE

Negli scenari mescolati del postmoderno, la dimensione relazionale dell'Io, chiamando in causa non solamente repertori linguistici ma anche visioni del mondo differenti dai propri, stimola in modo quasi doveroso il confronto con l'alterità, la cui trasposizione in letteratura rimanda tanto al concetto di spazio quanto a quello di lingua. La lingua e la letteratura, dunque, come spazi: da usurpare o da abitare, come in una terra straniera o come a casa propria, come in un appartamento condiviso o in un carcere, come in una torre eburnea o in una alcova. Per dirla con Franco Biondi (1991: 248): «Die Sprache, die Literatur sind Räume wie alle anderen, sie können besetzt, usurpiert werden, man kann in ihnen wohnen, wie man in der Fremde wohnt, der eine ist genauso unsichtbar und grenzenlos wie der andere»².

Nello specifico campo della letteratura diasporica degli italiani in Germania nel secondo Novecento (Mannino, 2025: 48-49), il tentativo di trovare una risposta alla questione del se e del come sia possibile ridare una immagine dello strappo lacerante che – scelto o subito – il vivere a cavallo di due culture implica, rima con il processo di consapevolizzazione dell'esistenza di inter-identità (de Sousa Santos, 2002), afferenti non solamente al plurilinguismo ma, in senso globalmente olistico, ad ogni dimensione del Sé.

I tentativi di risposta a queste sollecitazioni compongono uno spettro ampio quasi tanto quanto il numero stesso degli autori che con esse si sono confrontati. In questo contributo ci si propone di ricercarne e analizzarne le *nuances* specificatamente nelle opere liriche di quattro autori provenienti dal plurilinguismo e dal pluriculturalismo in ambito germanofo, esponenti di spicco della inter-letteratura italo-tedesca: Immacolata Amodeo, Franco Biondi, Gino Carmine Chiellino e Salvatore A. Sanna.

2. L'INTER-LETTERATURA ITALO-TEDESCA

Prima di addentrarsi nell'esame di testi scelti all'interno della produzione letteraria degli autori sopra citati, ritengo opportuno delineare brevemente il contesto in cui questi intellettuali e le loro opere si inseriscono, con particolare riferimento a quella che ho definito inter-letteratura (Mannino, 2012; 2020: 33-54)

Come inter-letteraria qualifico tutta quella produzione lirica, prosaica e drammaturgica che trovi nell'intercultura il privilegiato parametro valutativo di riferimento, sperimentando il tentativo di andare oltre gli scenari delle letterature nazionali e

¹ Universität Potsdam.

² «La lingua, la letteratura sono spazi come tutti gli altri, possono essere occupati, usurpati, si può vivere in essi come in un paese straniero, l'uno è invisibile e sconfinato quanto l'altro».

monolingustiche. Si tratta di una letteratura che, avendo la propria genesi in fenomeni di ibridazione, avviò tentativi di dismonolitizzazione in un virtuoso innesco di processi di reciproca influenza letteraria, linguistica e culturale. Nel caso di Amodeo, Biondi, Chiellino e Sanna – emigrati dall'Italia in Germania nel secondo Novecento – i due mondi, culture, *Weltanschauungen*, lingue e letterature che vengono a contatto sono quella italiana e tedesca.

In questo contesto, un ruolo significativo è giocato appunto dal fattore linguistico: l'inter-letteratura invero, investendosi in un singolare bilanciamento delle coordinate narrative di spazio e tempo, si esprime in modo mai sostanzialmente monolingustico, quanto piuttosto opta per il bi- e il trilinguismo³, cercando forme di mediazione tra le norme e le urgenze stilistiche, estetiche ed etiche delle due culture di riferimento.

Ne consegue che il parametro dell'intercultura (letto come approccio tanto letterario, quanto sociologico e pedagogico), lungi dall'essere una pura cosmesi della società postmoderna (Thüne, Leonardi, 2009: 10) diventa qui assolutamente centrale per dare una lettura adeguata ed euristica della produzione letteraria degli autori in oggetto. Si tratterebbe, in altri termini, di mettersi in gioco in uno scenario che, cosmopolitico – anche e soprattutto a causa delle attuali migrazioni infra ed extra continentali, ai nuovi strumenti di comunicazione e a tutto ciò che conseguentemente viene innescato – non si sottragga alla sfida di un confronto costruttivo con l'alterità, non eludendo le forme di etnocentrismo, neoliberismo e globalizzazione imperanti, ma scegliendo la relazione (paritaria e biunivoca), l'interazione rispettosa e la convivialità come barra di navigazione. Che del resto, il prefisso inter-, alludendo ad una pluralità di dimensioni, postulerebbe *ipso facto* la reciprocità e la contaminazione, al di là di ogni rigidità identitaria e rimandando non tanto al concetto di uguaglianza, quanto piuttosto a quello di equità, puntando cioè ad un accesso alle stesse opportunità più che alla possibilità di fruire di medesimi strumenti di partenza (Mannino, 2020: 35).

Focalizzando ora l'attenzione sulla produzione letteraria concepita dagli italiani in diaspora in Germania a partire dalla seconda metà del secolo scorso, salta agli occhi come i parametri di uguaglianza ed equità ruotassero, almeno inizialmente, intorno alla gestione della lingua, esperita come barriera, fonte di separazione e sofferenza, più che come risorsa e punto di riferimento. Giunti in Germania dapprima come *Gastarbeiter* a seguito della firma dei contratti di reclutamento⁴, i primi italiani Oltralpe parlavano unicamente la lingua nazionale, accompagnata da un numero imprecisato in numerosità di varianti regionali e di dialetti. La penna in mano la prendevano primariamente per dare notizia di sé ai familiari rimasti nel Bel Paese. Il passaggio dalle lettere alle *Litterae* (Castelli, 1967: 54) non avvenne che dopo un paio di lustri (punto di riferimento canonico della critica è la pubblicazione del romanzo *Arrivederci Deutschland* di Gianni Bertagnoli nel 1964 con l'editore Franckh a Stoccarda) e solo a partire da quella data si è soliti iniziare la periodizzazione di una letteratura, che ha al suo attivo almeno una ventina di tentativi definitori (Mannino, 2020: 36-38).

Sembrerebbe potersi dire che sia avvenuto per la produzione letteraria degli italiani in Germania, a canone inverso, quanto teorizzato da Gnisci per la letteratura della migrazione in Italia: mentre nel Bel Paese, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, ad una fase “esotica”, di grande interesse e divulgazione, ne sarebbe seguita una “carsica” (Gnisci, 1998), in Germania invece le porte delle grandi case editrici si sarebbero aperte

³ Il riferimento qui è non solamente al tedesco e all'italiano, ma anche ai dialetti regionali e in taluni casi (es. Amodeo, Chiellino) alla lingua arbëreshe.

⁴ L'Accordo fra la Repubblica federale di Germania e la Repubblica italiana per il reclutamento ed il collocamento di manodopera italiana Oltralpe fu firmato dai ministri Gaetano Martino e Anton Storch e pubblicato nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 205, del 17 agosto 1956, 3004-3015.

per gli autori italiani diasporici solo in un momento cronologicamente successivo alle prime pubblicazioni – avvenute invero su giornali e riviste a tiratura limitata e legate al mondo del no-profit e dell'associazionismo. Volendo contestualizzare questa situazione, essa corrisponderebbe alla quarta fase di un tentativo di periodizzazione della produzione letteraria diasporica degli italiani in Germania, denominata inter-letteraria, che sarebbe un po' l'hegeliano *Aufhebung* dei precedenti stadi di segregazione, ricongiungimenti, stabilizzazione⁵. Si assume quindi che tale fase inter-letteraria sia il punto di approdo di un processo che ha visto evolvere la letteratura degli alloctoni italiani in terra d'accoglienza tedesca da una designazione basata sui concetti di segregazione, estraneità, minoranza, ad una di interlocuzione, dismonolitizzazione, intercultura (Mannino, 2020: 44-46). Si inseriscono a pieno titolo in questo quarto stadio le produzioni letterarie di Immacolata Amodeo, Franco Biondi, Gino Carmine Chiellino e Salvatore A. Sanna.

3. IMMACOLATA AMODEO

Nata nella calabra Carfizzi nel 1961, a soli due anni di età si è trasferita con la famiglia in Germania, da cui si allontanerà per conseguire una laurea in lingue a Perugia. Rientrata a Siegen per il dottorato di ricerca e a Bayreuth per l'abilitazione, ha insegnato letteratura italiana all'università di Brema ed ha ricoperto il ruolo di segretario generale del Centro italo-tedesco per l'eccellenza europea (Villa Vigoni, Como).

Ad una copiosa produzione saggistica, l'autrice affianca dagli anni Ottanta del secolo scorso quella lirica, in cui emerge la sua predilezione per l'alternanza delle lingue come mezzo stilistico (dall'oralità allo scritto poetico, *code-switching*⁶, riflessioni intertestuali e interlinguistiche) e per l'ironia. Nelle sue poesie, Amodeo mescola abilmente non solo italiano e tedesco, ma anche le intraducibili espressioni idiomatiche che, dando un qual certo tocco di schizofrenia, palesano la *Spaltung* dell'Io e le infinite possibilità nuove che ad esso si dischiudono nella *Fremde*. A titolo d'esempio, riporto qui quanto pubblicato dalla Nostra nel 1995, dal titolo "Katzengeschichten III" (Amodeo, 1995: 80):

Per un pelo non mi sento auf dem Strich
wenn du mich contro pelo kämmst nell'uovo
lo nascondo lo cerchi in der Suppe
wenn ich dir la lingua in den Mund lege
ist es keine Frage daß la questione
della lingua auch etwas mit Fremdsprachen
zu tun hat differenz haarspalterisch [...].

Se si esamina il testo al livello del suono, evidente è la presenza di *enjambement* ed allitterazioni quasi in ogni verso, cosa questa che rimanda a sottolineature del ritmo e a omofonia. È comunque indagando al livello del significato che la poesia dispiega al meglio la propria potenzialità euristica. Ad una prima lettura invero non si saprebbe dire se si tratti di una poesia italiana o tedesca: non solamente il numero delle singole parole italiane

⁵ Dal punto di vista squisitamente sociologico, negli anni Settanta, Böhning (1976) aveva proposto una analisi processuale delle migrazioni, inquadrandone le costanti in quattro stadi: emigrazione di maschi giovani, celibi, non qualificati; emigrazione di maschi mediamente qualificati; ricongiungimenti familiari; stabilizzazione nel paese d'accoglienza.

⁶ La nozione di *code-switching*, a cui qui faccio accenno, potrebbe fungere da appiglio per una riflessione sulla opportunità di leggere le opere liriche di Amodeo anche tramite le lenti del più dinamico concetto di *translanguaging*, inteso come la capacità dei parlanti di attingere simultaneamente a risorse linguistiche e semiotiche multiple (Carbonara, Scibetta, 2020).

e tedesche appare paritetico, ma anche lo sono i rapporti lessicali costruiti per veicolare specifici nessi semantici. Detto in altri termini, sembrerebbe che il primo messaggio che la Amodeo voglia passare al lettore sia quello della realtà del contatto linguistico: l'uso di due idiomi nello stesso luogo allo stesso tempo travalica qui il significato squisitamente linguistico e stimola all'interrogarsi sul senso stesso di questo contatto, del dove possa portare e del come ci si possa ad esso rapportare dal punto di vista letterario.

Specificatamente, va notato come i primi tre versi sviluppano il loro pieno significato solo per quei lettori che padroneggiano entrambe le lingue fino al livello delle espressioni idiomatiche. Così "per un pelo" corrisponde al tedesco "*um ein Haar*"; "contro pelo *kämmt*" rimanda a "*gegen den Strich kämmen*" ed anticipa le due seguenti espressioni idiomatiche: "cercare il pelo nell'uovo" e "*das Haar in der Suppe suchen*". In assoluta evidenza, in ultima posizione del primo verso, quello "*Strich*" che solamente chi padroneggia alla perfezione tedesco e italiano saprà contemporaneamente ricollegare ancora al pelo ma anche al marciapiede. Come se Amodeo volesse dirci che l'interlocutore dell'io lirico, reificando un atteggiamento eccessivamente specioso e sottilizzante nel discorso con lui, non facesse altro che denigrare se stesso e l'altro, scendendo quasi al livello di una metaforica prostituzione (cui il lemma *Strich* tra l'altro può alludere). Il discorso su cui sarebbero impegnati l'io lirico e il suo interlocutore parrebbe essere quello della questione della lingua, antica *querelle* che almeno dal 16° secolo scalda gli animi e le menti degli intellettuali più raffinati.

Forse però, più propriamente, l'interesse di Amodeo è quello di portarci a riflettere sulle diverse forme di incomunicabilità e di non reciproca comprensione che possono verificarsi tra due soggetti appartenenti a culture diverse e non padroneggianti idiomi condivisi.

La metafora del pelo presente al 1° verso viene invero ripresa nell' "*haarspalterisch*" del 7° verso, quasi a voler indicare una divisione pedante dell'io dal tu: sembrerebbe di cogliere che l'io lirico abbia una qual certa confidenza con le due forme linguistiche, capacità questa che mancherebbe al tu, che verrebbe in maniera cavillosamente pignola raggirato, forse persuaso, sicuramente tentato di convincere. Un po' come a dire che, nella *Fremde*, il primo viatico per non essere vittima dell'altro è possedere una lingua o più lingue in comune in cui interagire – relazionandosi alla pari –, in cui abitare.

4. FRANCO BIONDI

La *Fremde* è un luogo e al contempo un focaultiano eterotopico (Foucault, 1994) non-luogo (Augé, 1992), nel quale bisogna abituarsi ad abitare. Gradatamente. Proprio come lo è la lingua, che richiede a colui che in essa voglia sentirsi a casa di percorrere tragitti non sempre dati e definiti, ma in continuo divenire. Uno sviluppo, quello linguistico, che coinciderebbe per Franco Biondi con la disponibilità ad attraversare e a farsi attraversare dalla diversità, a più livelli. Approccio speculativo, questo, che è stato non solamente teorizzato, ma anche a livello esperienziale vissuto da Biondi stesso.

Arrivato *Gastarbeiter* in Germania dalla natia Forlì con la qualifica di saldatore elettrico nel 1965, Biondi si è tenacemente impegnato nel percorrere un *cursus honorum* culturale e poi letterario che lo ha portato non solamente a conseguire una laurea, ma anche a fondare la collana *Südwind Gastarbeiterdeutsch*, presso la Con di Brema (poi Neuen Malik a Kiel), nel 1980 – insieme ad altri intellettuali di origine non tedesca – il movimento *PoLiKunst*

(*Polinationaler Literatur - und Kunstverein*) e ad avere assegnato nel 1987 il prestigioso premio Adelbert-von-Chamisso⁷ (in ex-aequo con Gino Carmine Chiellino).

Di Biondi – per quel che concerne lo specifico taglio di questo contributo – è importante evidenziare l'attenzione particolare data alla questione della lingua in emigrazione, adoperando non solamente la forma del saggio, ma anche quella della lirica. Il Nostro è invero uno dei primi inter-letterati ad interrogarsi in poesia su uno dei tipici usi linguistici degli immigrati in Germania, il cosiddetto *Gastarbeiterdeutsch*, come si evince dalla poesia seguente (Biondi, 1979: 37):

Nicht nur Gastarbeiterdeutsch

1. Die Anfänge

meine nix gut doitsch
isch waiss –
isch sprech ja
nur gastarbeiterdoitsch

und immer problema
iuberall
doitsch loite nix verstee
was isch sagen
was isch wollen

aber
langsam langsam
geets:
isch jetzz meer verstehe

doitsch loite
aber maine sprache
nix viil verstee –
gastarbeiterdoitsche sprache
schwere sprache [...]

Biondi mette qui in versi la fase aurorale dei tentativi comunicativi del *Gastarbeiter* nella lingua della terra di accoglienza, fattore questo che dà la denominazione alla suddetta varietà di tedesco, il cosiddetto *Gastarbeiterdeutsch*. La poesia evidenzia molte delle mancanze grammaticali, riscontrabili in una prima fase dell'apprendimento linguistico, come ad esempio l'uso di verbi all'infinito e gli errori di pronuncia. L'interferenza dell'italiano come L1 compare sia a livello della fonetica che nella la struttura paratattica, nello scarso ricorso a articoli, preposizioni e congiunzioni, nonché nel vocabolario assolutamente limitato. Dall'altra parte, le norme ortografiche tedesche vengono distorte e le parole *passpartout* usate con spontanea disinvoltura. Sul piano del significato è evidente come il messaggio sia che questo *pidgin* parlato dal *Gastarbeiter* e non capito dai tedeschi reifichi non solo la situazione di vita nella *Fremde*, ma anche metaforizzi un *boomerang* di ritorno, che colpisce il parlante emigrato portandogli alla mente, in modo rivisitato e attualizzato, il noto motto: *gastarbeiterdoitsche sprache/schwere sprache* ("lingua dei lavoratori ospiti/lingua difficile").

⁷ Il Chamisso-Preis della Robert Bosch Stiftung premia dal 1985 autori contemporanei che producendo letteratura in lingua tedesca, provenendo da altri ambiti linguistici-culturali, affrontano tematiche legate all'intercultura, secondo il motto '*Viele Kulturen – eine Sprache*' (Pellegrino, 2015).

5. GINO CARMINE CHIELLINO

Il passaggio dal *pidgin* al tedesco come lingua letteraria e dell'espressione artistica viene vissuta da molti dei letterati italiani operanti in Germania innanzitutto come una apertura al contesto socio-culturale di inserimento e secondariamente come ad una vera e propria conquista che, sebbene non porti necessariamente a sensazioni di *Zugehörigkeit*, pur tuttavia consente una comunicazione a livello profondo con gli autoctoni d'Oltralpe. Testimone di questa fase è Gino Carmine Chiellino, saggista e poeta, calabro di nascita, accademico in Baviera, curatore della collana letteraria "Südwindreihe" presso la Neuer Malik di Kiel, con Biondi in *ex-aequo* vincitore del premio Adelbert-von-Chamisso e cofondatore della *PoLiKunst*.

Per Chiellino scrivere in lingua tedesca è lo strumento principe con cui raggiungere chiunque si trovi in Germania in diaspora e, previamente, per comunicare con i padroni di casa; soprattutto scrivere in lingua tedesca sarebbe un gettarsi nel mare della diversità per rendere quelle acque non portatrici di esclusione, ma occasione di incontro e scambio reciprocamente arricchente, stimolo alla costruzione di una identità condivisa, al di là di ogni assimilazionismo o ghettizzazione (Biondi, Chiellino, 1984: 66-77):

È significativo il fatto che sempre più scrittori Gastarbeiter, che vivono in questo paese, scrivano direttamente in tedesco. Ciò non significa discriminare e rifiutare la lingua d'origine. [...] A questi autori interessa individuare un percorso autonomo che non si riduca né all'assimilazione né all'espressione della coscienza del ghetto. Ma, soprattutto, l'uso di una lingua comune permette di creare un'identità comune, multinazionale, che contiene il principio di una prospettiva comune. Infatti solo attraverso una lingua che tutti gli interessati, siano essi stranieri o meno, possano articolare e comprendere – e la cosa vale ancor più per le prossime generazioni – è possibile chiarirsi e cercare una prospettiva comune.

Se da un lato invero la lingua tedesca non toccherebbe l'immigrato (letterato o meno che fosse) se non per escluderlo, la lingua italiana dall'altra parte non parlerebbe della diversità di un non-tedesco in contesto germanico.

Für beide Autorengruppen sich das Sprachproblem identisch gestaltet, denn sowohl die Muttersprache als auch die deutsche Sprache der Deutschen reichen nicht aus, um das Leben in der Fremde literarisch darzustellen (Chiellino, 1991: 64)⁸.

Era necessario quindi porre un trattino tra le due lingue, costruire ponti tra i due idiomi e i due gruppi di parlanti, aprire gli immigrati e i letterati italiani alla lingua tedesca e la lingua tedesca alla diversità dei suoi nuovi abitanti, non più e non solamente *Gast* ma stabile presenza. Come recita la lirica *E Paroe* (Chiellino, 1987: 59):

E paroe
erano e nostre
e cu ille a vita

poi la lingua
si fece diversa

⁸ «Il problema linguistico è identico per entrambi i gruppi di autori, poiché né la lingua madre né il tedesco dei tedeschi sono sufficienti per rappresentare in termini letterari la vita in un paese straniero».

e la vita era
quella degli altri

zu einer
Fremdsprache
wurde das Leben
in der Fremde gehört es
uns wieder.

Già ad una prima lettura evidente risulta non soltanto la presenza del trilinguismo (dialetto presilano, italiano, tedesco), ma la relazione di ogni idioma usato a specifiche fasi della vita di colui che emigra. La prima strofa rimanda invero al momento e al luogo in cui si abita e si comunica in modo univoco, monoculturale e monolinguistico; nel caso del Nostro: Carlopoli, in Calabria. Per asindeto, il poeta ci accompagna al momento in cui viene presa la decisione di lasciare il suolo natio: viene adoperata la lingua italiana per vario ordine di motivi, non ultimo il fatto che l'italiano risultasse una L2 per molti degli abitanti della zona presilana, i quali tra l'altro vedevano oltre al dialetto anche l'*arbëreshe* come L1, essendo il borgo di Carlopoli abitato dalla minoranza etno-linguistica albanese, storicamente lì stanziatasi dal XV secolo.

L'estraniamento linguistico rima con quello socio-culturale in terra d'accoglienza. Lingua e vita appaiono come propilei di un edificio sacro votato alla diversità. La svolta si appalesa nell'ultima strofa, in lingua tedesca; qui l'io lirico, ormai trapiantato in modo rizomatoso nell'estraneità, vive una vita trasformata – in quel *wurde* – in trattino, in ponte interculturale, in polisemantica appartenenza. Una *Zugehörigkeit* nuova dialetticamente, hegelianamente altra nel suo essere medesima.

6. SALVATORE SANNA

La necessità di essere “trattino” tra due culture e due lingue, vivere il *dazwischen* e la doppia appartenenza come opportunità e apertura a fonti creative e di espressività plurime (Bodrožić, 2008) è presente magistralmente anche nelle liriche di Salvatore A. Sanna. Oristanese di nascita (1934), francofortese d'elezione, da poco deceduto (2018), Sanna ha abbinato alla propria carriera accademica quella di poeta, avendo al suo attivo la pubblicazione di sei raccolte di poesie in Germania, in edizione bilingue.

Neomontaliano per stile e buona parte delle tematiche (Lüderssen, 2020), Sanna compone in italiano, ma dà solitamente un titolo in tedesco alle proprie opere, che poi pubblica in edizione bilingue, avendo previamente affidato il passaggio alla lingua tedesca alla cura di un traduttore⁹, che forse sarebbe più appropriato definire co-autore in quanto “apre” l'idioma originario del testo a quello straniero, facendo dire al testo in L2 di più di quanto lo stesso in L1 sembrerebbe potesse comunicare. Come si evince dalla seguente lirica (Sanna, 1991: 32-33):

Baciano i due poli
i meridiani e un campo
s'instaura di forze
magnetiche.

⁹ Nel caso della raccolta *Feste*, da cui è tratta la lirica qui presentata, il traduttore è Gerhard Goebel-Schilling.

Zart berühren die Pole
sich mit den Meridianen
und aus ihrem Kuß entsteht
ein Magnetfeld.

Immediato appare come i versi in tedesco dicano contemporaneamente l'altro e lo stesso della versione in italiano.

Semanticamente l'accento rimane ancora su quel trattino interculturale tra le soggettività, le lingue, le culture e le letterature italiana e tedesca. Ad arricchire l'ampliamento del campo semasiologico è la messa in movimento del componimento stesso, lo sciogliersi delle ambiguità, le nuove figure poetiche a cui viene data vita, una euresi – per dirla con Gadda (1974: 211) – viva, presente e deformantesi. In altri termini, la versione tedesca dei versi sanniani sarebbe leggibile come una sorta di inconsueta equazione lavoisierana¹⁰: il principio in base al quale nulla si crea o si distrugge, bensì ogni cosa si trasforma in un eterno processo di ricomposizione e ribilanciamento, varrebbe anche per la rappresentazione in lirica delle dinamiche socio-linguistiche-culturali esperite dalla sensibilità degli alloctoni fuori dal soglio natio. In dettaglio: da azione, il baciarsi dei poli non solo si sostantivizza (*baciano/Kuß*), ma porta con sé una trasformazione dei meridiani da complemento oggetto a paritetico complemento di compagnia a seguito di un verbo riflessivo (*berühren sich mit den Meridianen*). Perdonò l'aristotelica categoria della quantità in tedesco i poli sanniani, impegnati qui in un sensuale e reciproco sfiorarsi leggero con i meridiani, avendo abbandonato il ruolo – dato loro in italiano – di passivi recettori di effusioni. Compimento e punto d'arrivo della lirica è la trasformazione dell'aggettivo *magnetico*, accompagnatore non più del sostantivo *forze*, ma di quel *Feld/campo*, interculturale e inter-letterario terreno di incontro.

I risultati dell'analisi di questa poesia sanniana parrebbero dare ragione a Adelson (2006: 38), quando sosteneva che i testi letterari di scrittori in diaspora sarebbero leggibili come topografie di pensiero, come luoghi di ri-pensamento e di ri-rielaborazione dell'orientamento culturale.

7. RÉSUMÉE ED EPILOGO

Il forte messaggio sanniano, che da questa lirica emerge, mi piacerebbe leggerlo in guisa di epilogo in divenire, pregno résumé di quanto fin qui ho tentato di evidenziare. Le dualità – e per meglio dire la diversità olisticamente intesa – che nel mescolato mondo postmoderno sono più che mai di casa non sarebbero da leggere come forze *tout court*, ma come energia, creatività, capacità appassionata e attitudine euristica di mettersi in gioco nella trasformazione di quel campo magnetico che è il reale, come volontà di investirsi nei processi di cambiamento, abbandonando il ruolo di passivi spettatori/recettori, e assumendo invece quello di attori protagonisti.

Specificatamente, la diversità che ci viene incontro in e con ogni scrittore con *back-ground* migratorio alle spalle contribuirebbe a dispensare valore aggiunto non solamente al mondo delle "lettere migranti" ma al genere umano *tout court*, che si ritroverebbe supportato nell'impresa ardua del transumanare (Gnisci, 2002). La trasposizione in letteratura del confronto con l'alterità, che il vivere a cavallo tra due culture implica, rima con il processo di consapevolizzazione dell'esistenza di inter-identità, fattore questo che rimanda, tra l'altro, ad una visione della lingua – e non solo della letteratura – come

¹⁰ La somma delle masse dei reagenti è uguale alla somma delle masse dei prodotti.

leggibile con l'ausilio della aristotelica categoria di spazio, in senso proprio e in senso lato. Si tratterebbe allora di abitare una lingua (altra) e non solamente di abitare in una lingua altra, perchè sostanzialmente siamo – come individui e come collettività – ciò che parliamo, per lascito generazionale o per scelta (Vedovelli, 2011): questo significherebbe accogliere l'invito sanniano a vestire i panni della reciprocità, impegnandosi ad essere trattini inter-culturali in scenari auspicabilmente caratterizzati dal milaniano *I care*, in un lento ma inarrestabile percorso di acquisizione della responsabilità dello sguardo altrui (Affinati, 2016).

Auspicabile sarebbe in quest'ottica stimolare l'interesse della comunità scientifica a rileggere le poesie di Amodeo, Biondi, Chiellino e Sanna non solo come opere letterarie, ma – grazie al concetto di *identity texts* (Cummins, Early, 2011) – anche come atti di affermazione identitaria in L2, ipostatizzando l'assunto che un testo poetico possa diventare strumento di negoziazione dell'Io interculturale.

Conseguentemente, anche l'idea di “spazio linguistico” (Vedovelli, 2011) e quella di “*in-between-space*”, interpretato come terreno ibrido in cui la cultura è creata in base a processi di traduzione, negoziazione e ri-significazione (Bhabha, 2001) potrebbero essere proficuamente implementati, al fine di analizzare euristicamente i legami tra letteratura, linguistica e tematiche identitarie nella produzione lirica dei diasporici autori inter-letterari italiani in Germania.

L'epilogo è in divenire.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amodeo I. (1995), “Katzengeschichte”, in Lüderssen C., Sanna S. (a cura di), *Letteratura de-centrata. Italienische Autorinnen und Autoren in Deutschland*, Diesterweg Verlag, Frankfurt a/M, pp. 78-82.
- Biondi F. (1991), *Die Unversöhnlichen oder Im Labyrinth der Herkunft*, Heliopolis Verlag, Tübingen.
- Biondi F. (1979), *Nicht nur Gastarbeiterdeutsch*, Eigendruck, Klein-Winterheim.
- Biondi F., Chiellino C. G. (1984), “Mit Worten Brücken bauen! Bemerkungen zur Literatur von Ausländern”, in Meinhardt R. (a cura di), *Türken raus? oder verteidigt den sozialen Frieden*, Rororo, Hamburg, pp.66-77.
- Chiellino C. G. (1987), *Sehnsucht nach Sprache. Lyrik 1983–1985*, Neuer Malik Verlag, Kiel.
- Chiellino C. G. (1991), *Equilibri estranei*, Editore EI Bagat, Bergamo.
- Sanna S. (1991), *Feste*, Von Hase und Koehler Verlag. Mainz.

Studi:

- Adelson L. A. (2006), “The Turkish tarn in contemporary German literature: toward a new critical grammar of migration”, in *German Studies Review*, XXIX, 3, pp. 633-634.
- Affinati E. (2016), *L'uomo del futuro. Sulle strade di don Lorenzo Milani*, Mondadori, Milano.
- Augé M. (1992), *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Le Seuil, Paris.
- Bhabha H. (2001), *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma.
- Bodrožić M. (2008), *Lichtorgeln*, Otto Müller Verlag, Salzburg.
- Böhning R. W. (1976), *Basic Aspect of Migration from Poor to Rich Countries: Fact, Problems, Policies*, International Labour Office, New York.

- Carbonara V., Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma.
- Castelli A. (1967), *Entromondo*, Vallecchi Editore, Firenze.
- Cummins J., Early M., (2011), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*, Trentham Books Stoke-on-Trent.
- Foucault M. (1994), *Dits et écrits*, Gallimard, Paris.
- Gadda C. E. (1974), *La meditazione milanese*, Einaudi, Torino.
- Gnisci A. (1998), *La letteratura italiana della migrazione*, Lilith, Roma.
- Gnisci A., Moll N. (2002) (a cura di), *Diaspore europee & lettere migranti*, Edizioni interculturali, Roma.
- Lüderssen C. (2020) (a cura di), *Zum poetischen Werk von Salvatore A. Sanna. Col rosso in dominante*, Narr Verlag, Tübingen.
- Mannino B. (2012), *Per una inter-letteratura degli italiani in Germania (1964-2009)*, Frank & Timme, Berlin.
- Mannino B. (2020), “Diaspora italiana e intercultura: l’inter-letteratura italo-tedesca”, in *Italian Diaspora Studies, Moderna-Semestrale di teoria e critica della letteratura*, XII, 1-2, pp. 33-54.
- Mannino B. (2025), “Identità, disincanto, prospettive. La rappresentazione inter-letteraria delle tematiche migratorie in autrici italiane in Germania a cavallo del terzo millennio”, in *ASEI, Archivio Storico dell’Emigrazione Italiana*, XXI, pp. 48-53.
- Pellegrino R. (2015), “Un nuovo sguardo dalla (e sulla) letteratura tedesca contemporanea: l’Adelbert-von-Chamisso-Preis”, in *Altre Modernità*, n. speciale: *Finestre: sguardi e riflessi, trasparenze e opacità*, I, pp. 38-55:
<https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/4623>.
- Thüne E. M., Leonardi S. (2009), “Reti di scrittura transculturale in tedesco Un’introduzione”, in Thüne E. M., Leonardi S. (a cura di), *I colori sotto la mia lingua. Scritture transculturali in tedesco*, Aracne, Roma, pp. 9-40.
- (de) Sousa Santos B. (2002), “Between Prospero and Caliban: Colonialism, Postcolonialism, and Inter-identity”, in *Luso-Brazilian Review*, XXXIX, II, pp. 9-43
- Vedovelli M. (2011), *Storia linguistica dell’emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.

ALFIERI IN VIAGGIO CON MONTAIGNE: LA RICERCA DI UN'IDENTITÀ INTERIORE

Maurizio Mast¹

La *Vita* di Alfieri pubblicata postuma nel 1803 rappresenta un'importante risorsa per indagare ed analizzare da vicino l'esistenza interiore del poeta, oltre a costituire nel suo genere un modello letterario imprescindibile. L'autobiografia del nostro si pone quale testimonianza di una *conversio*, di un cambiamento avvenuto nel poeta da una precedente, totale indifferenza verso lo studio, alla nascita di un interesse per le lettere che si sviluppa lentamente, nell'arco di quegli anni giovanili, talvolta vacui ed intrepidi, ma fondamentali per l'esistenza dell'autore, coincidenti con la serie dei lunghi viaggi in Europa e in Russia. In tale accezione cercheremo, per quanto possibile, di evidenziare come, secondo una visione personale, la dimensione metafisica dei viaggi e quella della riflessione sull'opera di Montaigne siano congeniali ai fini della maturazione di un preciso percorso individuale verso la lettura e la scrittura tragica. Viaggi che non si misurano solamente sulle lunghezze d'onda chilometriche dal natio Piemonte, nel fascino variegato di alcune località che commuovono ed ispirano l'animo sensibile del giovane conte ma, piuttosto, quale ricerca di un'identità dell'Io, quindi non solo linguistica, visto che per Alfieri il problema della lingua si presenta quasi in una valenza «tragica in quanto sembra frustrare la profonda esigenza alfieriana di gloria letteraria» (Porcu, 1976: 267). Come afferma Simona Costa, «la materia autobiografica si dispone non più secondo l'ordine degli avvenimenti, bensì in funzione della 'storia di un'anima', in cui i fatti divengono pretesti narrativi». (Costa, 1983: 16).

La parte dell'autobiografia dedicata ai viaggi copre, nell'arco del testo, una parte piuttosto cospicua, interessante e variegata, iniziando dal capitoletto intitolato *Primo amoruccio. Primo viaggietto. Ingresso nelle truppe* incluso nell'Epoca seconda, ovvero nell'*Adolescenza*, fino a coprire tutta la *Giovinetza*, nel momento in cui il protagonista, improvvisamente, avendo alle spalle l'esperienza conoscitiva di altre realtà e modi di vivere, si ravvede ed avverte che quei primi esercizi letterari possono condurre a risultati migliori. Il primo sonetto, scritto dopo un intoppo amoroso assai arduo con una donna più matura di lui e la tragedia *Cleopatra*, covata di nascosto per lungo tempo sotto il morbido cuscino di una poltrona da salotto, sono testimonianze esplicite di una prima riuscita, di un *itinerarium mentis* parallelo a quello compiuto per mezza Europa, che si esplicherà molto bene nella seconda parte della *Vita*, laddove il tragediografo si misura con il lavoro di revisione delle tragedie, con lo studio del greco e dell'ebraico e con l'iconostasi di un Io che, lentamente, diviene autore e spettatore del proprio mito. Nel momento in cui il protagonista si avvicina al presente, la ricostruzione del proprio percorso iniziatico s'inscrive, diversamente da come proposto nella *Introduzione*, in una dimensione in cui l'Io tende inconsciamente a camuffarsi con l'egotismo dell'autore, proprio perché il vissuto, specialmente quello più lontano, diviene materia di narrazione mitica, non oggettiva. Il presente si confonde dunque con la cronaca dei fatti attuali e dei

¹ Università di Firenze.

vari rapporti amicali con intellettuali del tempo; l'infanzia e la giovinezza, invece, più distanti, acquistano una dimensione mitica, aurorale. Quindi anche i viaggi divengono materia e soggetto del mito stesso: di uno spostarsi da una città all'altra, alla ricerca di qualcosa o qualcuno che corrisponda al suo sentire.

In tale circostanza il viaggio non s'identifica con lo spostamento fisicamente rilevabile, ma con la ricerca adolescenziale di una corrispondenza con cose o persone altre da sé. E, come afferma Andrea Battistini, «il suo sguardo non è mai imperturbabile, ma soggetto all'emozione intensa suscitata da un filtro personale, che vive ogni esperienza paesistica con un'unicità dovuta a un marcato trasloco di accento dall'oggetto al soggetto» (Battistini, 2003: 21). Leggendo bene tra le righe, non avremo difficoltà a realizzare che le varie tappe dell'itinerario raccontano e descrivono assai poco di oggettivo e concreto; trattasi, nella maggior parte delle circostanze, di registrazioni di stati interiori, di sensazioni che affiorano improvvisamente, non appena il giovane immagina od entra in una nuova città. Sergio Zatti (2024: 420) puntualmente annota che «a posteriori cogliamo meglio il senso di tale ossessione incoativa: anche se talune appaiono come false partenze, sono le simboliche premesse di una "iniziazione" letteraria che è destinata a riscattare i lunghi anni di vegetazione, sterilità, ingoranza di sé».

Alfieri, attento cultore delle passioni dell'anima, osserva e descrive le città non analiticamente, dimostrando magari capacità di scomporre le geometrie architettoniche in spazi più semplici, ma sull'onda vaga ed indecisa di una suggestione, di un'emozione che lo coinvolge in quel preciso momento. Viaggiatore instancabile, egli esplora il mondo nascosto delle proprie sensazioni – per entrare nell'ordine delle quali è necessario passare attraverso geografie, paesaggi, campagne e spazi aperti sempre nuovi, ai fini conoscitivi di un *iter* che, presentandosi sempre inequivocabilmente variato, trova modo di vedere, capire, selezionare, attraverso la luce della consapevolezza, della conoscenza, dell'intuizione, ciò che risulta a lui migliore e più affine.

A questa precisa dimensione, a tale nuovo ritratto dell'autore, contribuiscono i viaggi, visti e concepiti metaforicamente quale ricerca, volontà di individuazione di una vocazione, di una storia personale tra tante. Quasi confondendosi inconsapevolmente in una volontà di disperdersi, allacciare altri e nuovi rapporti, per poter poi ritrovare se stesso in modo più efficace: un effetto, quindi, di ricerca, individuazione e comprensione, pur nella molteplicità degli spazi fisici e mentali attraverso i quali l'autore passa. Il primo viaggio ha come meta Genova, città vicina al natio Piemonte, dove la vista del mare, il proskenio della città digradante verso il Golfo sortisce su di lui quasi l'effetto di una suggestiva scenografia teatrale: un'impressione che si riflette in un'attitudine e nell'avvertimento, fin da questo momento, di una volontà intima di scrivere («E se io allora avessi saputa una qualche lingua, ed avessi avuto dei poeti per le mani, avrei certamente fatto dei versi») (Alfieri, 1985: 91). La *Giovinezza* si apre, dunque, all'insegna di un primo, circoscritto ma interessante itinerario italiano in alcune importanti città: Milano, Firenze e Roma. Dal punto di vista psicologico è interessante notare come nell'autobiografia, Alfieri restituisca molto bene l'idea ansiosa di muoversi, spostarsi, partire, abbandonare il proprio paese per trovarne e vederne altri; tensione che si concretizza in «pazzi pensieri» (ivi: 93), dopo una notte passata in bianco farneticando «per quel tanto sospirato viaggio» (*ibidem*).

La realtà dei fatti nella successiva tappa a Milano si rivelerà, rispetto a Genova, una vera e propria delusione ed anche la vista di un manoscritto del Petrarca alla Biblioteca Ambrosiana non sortirà alcun interesse se non l'indifferenza di «un barbaro Allobrogo» (*ibidem*). Contemporaneamente al passaggio attraverso tappe geografiche intermedie, città e borghi minori, influenzato dalla lettura di alcuni viaggi in Italia scritti in francese, quasi per effetto di una *contaminatio* linguistica e letteraria, nonché estetica e filosofica, anche il

nostro viaggiatore si cimenterà nell'impresa di brevi, semplici ed un po' sconnesse memorie in francese dei suoi viaggi e nell'annotazione dei suoi stati d'animo. «Memoriette ridicole» (ivi: 94) che indicano, al di là dei risultati stilistici in un francese balordo, del tutto sgrammaticato, una volontà ed una vocazione alla scrittura autobiografica. Arnaldo Di Benedetto (1994: 85), tuttavia, a proposito di queste memorie, afferma che «esse erano state, è da supporre, qualcosa di diverso dai *Giornali*: più che un *journal intime*, dei taccuini di viaggio quali allora molti viaggiatori stendevano a scopo mnemonico».

Parallelamente allo scorrere del tempo effettivo e dei vari paesaggi dell'animo, dei mutevoli, quasi febbrili stati di coscienza che si alternano di città in città, Alfieri si mette alla prova con la scrittura intima, esercitandosi con prove di una semplicità estrema, ma anche indicative di un possibile ed ulteriore sviluppo della scrittura seppur in un lontano futuro. Scrittura intesa e da intendere quale esercizio metodico, al di là dei risultati. Firenze passa quale successiva tappa dopo Milano, finché il demone solitario dell'inquietudine sprona di nuovo l'autore a dirigersi verso Roma, passando attraverso Lucca, Prato e Pistoia. Tappe intermedie bruciate con la rapidità dell'ansia nervosa, con malinconia, con impazienza e noia, incalzato dalla volontà di novità, di cambiamenti, di progressione verso nuovi scenari e contesti emotivi. Roma, come Genova, s'impone per la sue architetture: San Pietro lo stupisce, lo magnetizza con il fascino indiscreto del genio di Michelangelo e della sua grandezza, da cui intuisce l'importanza, fattasi quasi necessità impellente, di imporsi all'attenzione altrui con qualcosa che rimanga immortale nella memoria comune, affine al «tema della gloria e della creatività legate al bollore degli anni giovanili» (Costa, 1983: 23). Ma, dopo la volta di Napoli, grandiosa, imponente nella sua entrata per Porta di Chiaja, tornerà, insieme alla malinconia, la sollecitudine e l'ambizione di una ricerca di sé e della propria vocazione di scrittore: «Io viveva frattanto in tutto e per tutto ignoto a me stesso; non mi credendo vera capacità per nessuna cosa al mondo; non avendo nessunissimo impulso deciso, altro che alla continua malinconia; non ritrovando mai pace né requie, e non sapendo pur mai quello che mi desiderassi». (Alfieri, 1985: 99). Poco oltre, Alfieri approfondisce la causa di questo suo malessere e ne intuisce la ragione scatenante, dovuta alla «necessità ch'era in me di avere ad un tempo stesso il cuore occupato da un degno amore, e la mente da un qualche nobile lavoro; e ogniquale volta l'una delle due cose mancò, io rimasi incapace dell'altra, e sazio e infastidito e oltre ogni dire angustiato» (ivi: 99-100).

L'assenza di un'occupazione metodica, regolare causa dunque un forte accesso malinconico, indice, a sua volta, di un carattere riflessivo, incline al pensiero ed alla meditazione. I viaggi, dopo le varie soste italiane, proseguiranno in direzione diversa, verso i maggiori paesi europei, passando attraverso la Francia, l'Olanda fino all'amata Inghilterra, dove il poeta diverrà facile vittima di un inghippo amoroso dal quale si scioglierà solo dopo rocambolesche imprese e avventurosi duelli. Uno scenario ed una dimensione esistenziale che, nell'insieme di circostanze, fatti e scenari, nobilita e sublima la tendenza autobiografica del nostro. Ma il punto significativo, importante non è questo o, meglio, l'attenzione non si può soffermare solo sulla registrazione di eventi più o meno decisivi ed eclatanti durante le varie tappe del viaggio. Essi, infatti, non sono decisivi dal nostro punto di vista: è significativo piuttosto ciò a cui essi tendono. Infatti, all'altezza del viaggio per la Germania, la Danimarca e la Svezia, all'inizio del capitolo ottavo, il pensiero dell'autore si approfondisce, diviene più attento; si sofferma ad osservare la genesi di una malinconia di tipo diverso rispetto alla precedente: «Io cominciava a fortemente riflettere su le cose del mondo; ed in vece di una malinconia fastidiosa ed oziosa, e di quella mera impazienza di luogo, che mi avevano sempre incalzato nel primo viaggio [...] ne aveva ricavata un'altra malinconia riflessiva e dolcissima» (ivi: 118).

Attraverso questa riflessione, Alfieri introduce la sua meditazione sull'opera per lui indimenticabile di Montaigne, puntando, in questa fase del racconto, «su un andamento riflessivo e ragionativo» (Cerruti, 1985: 37). Ecco quanto egli stesso afferma in proposito attraverso un'osservazione semplice ma determinante che permette di comprendere la mentalità dello scrittore: «Mi riuscivano in ciò di non picciolo ajuto (e forse devo lor tutto, se alcun poco ho pensato dappoi) i sublimi *Saggi* del familiarissimo Montaigne, i quali divisi in dieci tometti, e fattisi miei fidi e continui compagni di viaggio, tutte esclusivamente riempivano le tasche della mia carrozza» (ivi: 118). Un po' oltre nel testo, all'altezza del viaggio in Spagna, l'autore afferma: «In tutto questo lungo tratto di viaggio non facendo per lo più altro che piangere tra me e me soletto in carrozza, ovvero a cavallo, di quando in quando andava pur ripigliando alcun tometto del mio Montaigne, il quale da più di un anno non avea più guardato in viso. Questa lettura spezzata mi andava restituendo un pocolino di senno e di coraggio, ed una qualche consolazione anche me la dava» (Alfieri, 1985: 142).

In questa sorta di dissipazione dell'Io, in un continuo movimento tra una meta e l'altra d'Italia e d'Europa alla ricerca di una propria identità e affinità con cose o persone, passando tra i paesaggi nevosi del Nord e le silenziose steppe russe, l'autore approfitta di un momento di sosta acutamente suggerito o, forse meglio, conciliato ed ispirato dalla lettura di Montaigne, quale «istanza introspettiva maturata in prima persona» (Costa, 1983: 25). Il rapporto con il filosofo francese è particolare; quasi univoco rispetto a tutti gli altri pensatori ai quali lo scrittore si accosta e che legge con un certo interesse ed attenzione. Angelo Fabrizio (1993: 192) sostiene che «Montaigne esercitò insomma sull'Alfieri una funzione maieutica sul piano artistico e ideale, nonché un'azione e un insegnamento vivificanti e rassicuranti sul piano etico e pratico». Altre, numerose letture di autori filosofici ed illuministi francesi non saranno congeniali all'indole del poeta come la meditazione del pensiero del solitario e penseroso signore di Bordeaux; in proposito Franco D'Intino (2019: 76) osserva che «in contrasto con l'entusiasmo manifestato per Montaigne, Alfieri sembra trattare Rousseau, il personaggio e l'autore, con un certo distacco».

L'esempio di Montaigne risulta importante non tanto a livello di esposizione di una filosofia sistematica, organica nel suo flusso e modulazione interna quanto, «nella struttura divagatoria impressa alle proprie meditazioni, [...] nell'irrequieto vagabondare dello spirito» (Cerruti, 1985: 37). Montaigne rappresenta il punto di partenza del pensiero di Alfieri il quale, in un secondo tempo, lo rielabora secondo idee e concetti del tutto personali ed originali, traendo suggestioni dall'osservazione costante ed eccitata del paesaggio, dalla suggestione della musica, del canto lirico e dalla vita solitaria. La riflessione, precisa nello specifico Bartolo Anglani (2018: 124), «torna sempre sul 'conoscere', ossia sulla capacità dell'Io di analizzare le sue contraddizioni ritrovando la propria unità in questo lavoro». Questa attitudine al pensiero reclinato su di sé, fa emergere un secondo aspetto importante dell'attitudine del conte, ovvero il filosofo, l'appassionato cultore e studioso dell'animo umano, come si nota del resto nell'ampia galleria di ritratti umani presenti nelle *Tragedie* ed in quella sorta di diario poetico rappresentato dalle *Rime*. Da Montaigne Alfieri trae spunto, non in modo sistematico, ma casualmente, leggendo ogni tanto, una pagina del testo per poi rielaborarlo in modo ampio ed esteso. «La perplessità di Saul, la fluttuazione di Mirra, l'irrisolutezza del primo Bruto avevano precedenti nella sottile e implacabile meditazione di Montaigne sull'instabilità e volubilità e incostanza profonda, irrimediabile, inquietante dell'animo umano» (Fabrizi, 1993: 176-177). Discutere ed affrontare latamente la conversione alla religione delle lettere del nostro autore non è sicuramente cosa semplice; verrebbero a mancare in tal senso alcuni tasselli e molte coordinate sicure, in quel percorso ad ostacoli che Dardi (2003: 144) definisce «un

itinerario esemplare di predestinazione alla letteratura». Se avviciniamo, però, più acutamente la lente dell'analisi al soggetto di studio, ci accorgiamo, tuttavia, che Montaigne agisce in modo significativo con una sorta di scrittura autobiografica e filosofica, che Alfieri riprende come modello inequivocabile anche nelle belle pagine dei *Giornali*, sorta di diagramma discontinuo, fra luci d'allegrezza ed abissi malinconici dell'animo. Alfieri scriverà la storia della propria vita come Montaigne scrive un'autobiografia del suo pensiero, delle volute e delle altezze a cui si erge la propria mente, altezze suggerite dalla lettura a più e distanti riprese dei classici latini. Trattasi anche di ritratti di grandi, eccellenti personalità, anche biografie interiori che valgono quali paradigmi di virtù da imitare, di esempi morali a cui guardare in uno spettro della contemporaneità che si dimostra piuttosto triste. Funzioneranno in questo senso, infatti, anche le *Vite parallele* di Plutarco la cui lettura causerà al poeta una forte esaltazione psichica, la maturazione e la consapevolezza della sua miseria e la strenua volontà di un alto agire. Plutarco e Montaigne agiscono dunque quasi come catalizzatori in un processo di crescita individuale, di indagine conoscitiva del mondo e delle sue ragioni d'esistere. Siamo, da un punto di vista letterario, su piani di scrittura diversi, ma quello che accomuna due autori così distanti tra loro nel tempo e nello spazio, è il substrato psicologico, ovvero l'attitudine a pensare, a ragionare di sé, l'amor proprio tipico dei poeti e, soprattutto, afferma il nostro, dei tragici.

Apprendiamo dalla *Vita* che la lettura dei *Saggi* è spontanea; così Alfieri si esprime in merito: «Mi diletta vano ed instruivano, e non poco lusingavano anche la mia ignoranza e pigrizia, perché aperti così a caso, qual che fosse il volume, lettane una pagina o due, lo richiudeva, ed assai ore poi su quelle due pagine sue io andava fantasticando del mio». (Alfieri, 1985: 119). Gli *Essais* rappresentano quasi una sorta di libro del destino, di *liber* divinatorio sul futuro e sul possibile, sull'intuibile, che Alfieri consulta per conoscere meglio se stesso e la sorte umana ed agiscono quasi da ago della bilancia in un sistema di linee di forza ed equilibri così complessi quale la vita dei sentimenti e della volontà. Come afferma Marco Cerruti (1985: 39), «alla simultaneità della coscienza autobiografica di un Montaigne, era del resto presente la consapevolezza dell'estrema volubilità del proprio soggetto di studio, descrivibile solo in un perpetuo stato di transizione». Gli *Essais* dunque quale sorta di angolo di salvezza da quelli che possono essere i marosi, le avventure più o meno galanti del protagonista e le loro conseguenze fisiche e morali, per poi tornare con maggiore slancio e lucidità su di sé e sulla propria vocazione di scrittore. Montaigne assolve, ragionando d'insieme e tentando di concepire la ragione prima della conversione dell'autore, quasi la stessa funzione del viaggio: si consolida quale importante strumento conoscitivo in un processo di intima, ulteriore conoscenza personale. Il filosofo, come anche i viaggi, spingono alla ricerca continua, protesa verso le novità, il sublime, permettendo al giovane di capire ciò che lo attrae maggiormente, di dilatare la propria conoscenza del mondo per tornare con idee più lucide su stesso e su quei primi esercizi letterari, seppur incerti e frammentari. Trascorso molto tempo fuori casa, dissipata parte della sua giovinezza in amori o vere e proprie trappole sentimentali acuite da un eccessivo amor proprio, a quest'altezza della propria esperienza esistenziale, Alfieri sarà in grado di prendere le redini della propria vita per indirizzarla nel futuro.

L'autore, come riscontriamo in un passo nella *Vita*, più precisamente nel capitolo settimo della *Giovinezza*, dopo i primi due anni trascorsi in viaggio, di ritorno in Piemonte, decide di dedicarsi agli studi filosofici in quanto ritenuti i più congeniali alla sua indole meditativa. Passando per Ginevra, acquista un baule pieno di libri, tra cui vi sono le opere di Rousseau, Helvétius, Montesquieu, Voltaire. Ed è proprio qui, del resto, nella nascita di tale interesse per gli autori filosofici il segnale che indica il punto di volta, il cambiamento in *fieri* nell'animo del futuro autore. Egli stesso afferma: «Appena dunque ripatriato, pieno traboccante il cuore di malinconia e d'amore, io mi sentiva una necessità assoluta di

fortemente applicare la mente in qualche studio; ma non sapeva quale, stante che la trascurata educazione coronata poi da circa sei anni di ozio e di dissipazione, mi avea fatto egualmente incapace di ogni studio qualunque» (Alfieri, 1985: 115).

A questo punto l'autore continuerà, dopo tale sosta, il percorso dei viaggi per altri tre anni consecutivi, nella speranza di riuscire ad intuire meglio la propria vocazione, grazie anche ad una discreta rendita che gli permetterà di viaggiare in modo meno frenetico e con più agio. L'ulteriore approfondimento e la visita delle varie città e nazioni, a contatto con persone ed attitudini sempre diverse, permetteranno una maggiore comprensione delle cose del mondo; così maturerà anche la sua vocazione di divenire un autore importante, degno di lasciare traccia ai posteri. L'Io, dopo molto girovagare, trova un baricentro non tanto fisico e geografico, ma interiore e mentale, di attitudine, per così dire. A questo fine è fondamentale la lettura dei *Saggi* di Montaigne, «fidatissimi compagni di viaggio». (ivi: 118). Così l'autore approfondisce: «Ma mi facea bensì molto scorno quell'incontrare ad ogni pagine di Montaigne uno o più passi latini, ed essere costretto a cercarne l'interpretazione nella nota, «per la totale impossibilità in cui mi era ridotto d'intendere neppure le più triviali citazioni di prosa, non che le tante dei più sublimi poeti» (*ibidem*).

Da una parte, quindi, la necessità di recuperare una dimensione interiore più ferma e salda, dall'altra, indirettamente, il tentativo di approfondire lo studio per capire le citazioni degli autori latini nei *Saggi* del filosofo francese. Un autore che, a sua volta, stimola il recupero o, ancora meglio, l'attivazione di un processo educativo metodico e necessario, che spinge in direzione di una buona conoscenza linguistica preliminare alla scrittura. Lo studio da autodidatta del conte seguirà dunque un piano preciso, descritto molto bene nelle pagine della *Vita*, iniziando dai classici italiani, con puntuali postille sulla lingua, i costrutti sintattici, il lessico. Un lavoro sistematico e metodico che continuerà per molto, alla ricerca di un proprio stile. La ricerca di sé, dunque, attraverso le numerose strade battute in compagnia del fidato servitore Elia e di Montaigne, si approssima ad un fine ben preciso, intuito e poi realizzatosi.

Per Alfieri è stata decisiva l'esperienza dei viaggi e della lettura allo scopo di una messa a fuoco della vocazione individuale. Ora, compreso l'anello debole nella sua formazione culturale di scrittore, egli potrà avvicinarsi anche alla scrittura. Il motivo della conversione è dunque introdotto lentamente, attraverso episodi-chiave che intervengono quali segnali luminosi verso una possibile direzione. Da qui in poi, a quest'altezza narrativa, il ritmo della *Vita* diverrà più lineare, meno scandito da eventi sorprendenti, attento a ritrarre un Io oramai convertito alla religione delle lettere che può regolare con lo studio le sue giornate, non meno gloriose ed infervorate di entusiasmo e di volontà di quelle trascorse in viaggio. Quasi a costruire un'icona del commentatore dei classici, impegnato nella faticosa revisione, lettura e rilettura, correzione delle varie edizioni delle sue tragedie. Resta sicuramente un sentiero aperto, da approfondire, strettamente legato all'influenza di Montaigne, alla lettura annotata e meditata più volte dei classici, quale successivo, ulteriore spunto per la riflessione come modello in *fieri* del futuro poeta tragico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anglani B. (2018), *L'altro Io. Alfieri: autobiografia e identità*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
Di Benedetto A. (1994), "Questo salutare esame di me stesso", in Alfieri V., *Mirandomi in appannato specchio*, a cura di Di Benedetto A., Sellerio, Palermo, pp. 79-97.

- Alfieri V. (1985) [1803], *Vita*, introduzione e note di Cerruti M., nota bio-bibliografica a cura di Ricaldone L., Rizzoli, Milano.
- Battistini A. (2003), “Vita scritta da esso”, in Tellini G. (a cura di), *Lecture alfieriane*, Polistampa, Firenze, pp. 13-34.
- Costa S. (1983), *Lo specchio di Narciso: autoritratto di un homme de lettres: su Alfieri autobiografo*, Bulzoni, Roma.
- Dardi A. (2003), “Alfieri e la lingua italiana”, in Tellini G. (a cura di), *Lecture alfieriane*, Polistampa, Firenze, pp. 127-146.
- D’Intino F. (2019), “Sulla ricezione di Montaigne tra Settecento e primo Ottocento (in particolare sul caso Alfieri)”, in *La Cultura. Rivista di filosofia e filologia*, LVII, 1, pp. 65-78.
- Fabrizi A. (1993), *Le scintille del vulcano. Ricerche sull’Alfieri*, Mucchi, Modena.
- Fabrizi A. (2014), *Rileggere Alfieri*, Aracne, Roma.
- Porcu A. (1976), “La *Vita* di Alfieri come vicenda linguistica”, in *Lingua e stile*, IX, 2, pp. 245-268.
- Zatti S. (2024), *Il narratore postumo: confessione, conversione, vocazione nell’autobiografia occidentale*, Quodlibet, Macerata.



ISSN 2037-3597