

*Simona Bartoli Kucher**

Participation, action, empowerment. Educazione transculturale sotto l'ombrello della cittadinanza globale

Abstract

In this essay, we aim to affirm the need to revise the paradigm of educational linguistics in light of cross-cultural education and global citizenship education. In our work with language teachers over the past years, as well as in our own teaching with student teachers of language, we noticed that the textual typology of Language Memoirs is particularly suited to reconstructing the evolution of learners' relationship with language and identity, sensitising them to become actors in the learning process and highlighting the importance of putting learners and their learning at the centre of the educational design process.

Parole chiave

partecipazione, azione, mediazione, competenza plurilingue e pluriculturale, language memoir, empowerment.

1. Introduzione. "Reflection is essential in developing learners intercultural competence".

Le narrazioni transculturali – multimodali, letterarie, filmiche – nate negli interstizi tra lingue e culture (Bhabha 1994, p.12), raccontano storie di cambiamenti, dolore, speranza, ma anche di *empowerment*.

Negli ultimi 25 anni la transculturalità è diventata il nuovo paradigma di apprendimento culturale che ha da subito messo al centro l'eterogeneità interna e i confini porosi delle culture, sostituendosi all'idea di culture come entità monolitiche, statiche e delimitate. Nella nostra

* Professoressa associata di didattica delle lingue e delle letterature romanze, Università di Graz.

modernità globalizzata l'attenzione degli esperti di transculturalità si è concentrata infatti sulla mescolanza e sulla compenetrazione culturale, vista come la via maestra verso un mondo di pace “where the other becomes a part of oneself, and therefore no longer needs to be excluded and fought” (Delanoy 2025a, p. 233; Delanoy 2025 b, pp. 28-30).

La nostra esperienza di insegnamento universitario nell'ambito della formazione degli insegnanti di lingue moderne ci consente di affermare che lavorare con testi transculturali e multimodali sulla base di compiti orientati all'azione, concludendo poi i progetti didattici con la produzione di testi autoriflessivi, può contribuire alla sensibilizzazione dei futuri insegnanti di lingue verso identità ibride e questioni globali (OECD 2016).

Molti studi sostengono da tempo che sono le attività riflessive a generare negli apprendenti competenze interculturali (Deardoff 2011). La nostra esperienza racconta che la competenza interculturale si sviluppa parallelamente a competenze plurilingui e transculturali¹ (Moon 2004; Bartoli Kucher 2023) attraverso lo sviluppo del pensiero critico che costituisce il fulcro dell'educazione alla cittadinanza globale² (cfr. Andreotti 2014, p.22).

Per questo metteremo al centro del nostro discorso testi transculturali multimodali, sotto l'ombrello concettuale dell'educazione alla cittadinanza globale.

1.1 Language Memoirs

Nella formazione universitaria degli insegnanti di italiano come lingua straniera, abbiamo proposto ai nostri studenti alcuni *Language Memoirs*, allo scopo di sensibilizzarli all'incontro con l'Altro e alla produzione di diari riflessivi.

Si tratta del romanzo di Elvira Mujčić *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* (2012), del testo letterario di Carmine Abate *La festa del ritorno* (2004), del romanzo a fumetti di Takoua Ben Mohamed *La rivoluzione dei gelsomini* (2018), oltre che del film *La vita davanti a*

¹ Consideriamo il paradigma della transculturalità – introdotto nel 2006 nel discorso della cultura italiana da Dagmar Reichardt (Reichardt 2006) – un ampliamento di quello dell'interculturalità (Delanoy 2025a, p. 233; Bartoli Kucher 2019, pp. 53-55 e ss.), in collegamento con le attività e le proposte della 'Didattica della comprensione dell'Altro' / *Didaktik des Fremdverstehens* (Bredella/Christ 1994)

² “[...] a clear-cut distinction between inter- and transculturality will be avoided to focus on areas of overlap between the two. [...] approaches going beyond trans- and interculturality will be included, cosmopolitanism and global citizenship education being among them” (Delanoy, 2025a, p. 233).

se di Edoardo Ponti (2020): un'ampia gamma di testi multimodali su cui rifletteremo nel testo che segue.

L'ipotesi della nostra ricerca è che testi transculturali come i *Language Memoirs* possano rappresentare la cornice per lo sviluppo delle capacità semiotiche, linguistiche e riflessive degli apprendenti di una lingua straniera a partire "dall'incremento del loro patrimonio linguistico" (De Mauro/Ferreri 2005, p. 27) e culturale. Le riflessioni raccolte dagli apprendenti in un diario hanno molto in comune con i *language memoirs* (Kaplan, 1994), perché anche queste narrazioni autobiografiche tematizzano l'esperienza dell'apprendimento di una o più lingue (Kramsch, 2004; Beseghi, 2023).

1.2 Plurilingual Citizens of Europe

L'aspetto strutturale che connette le autrici e gli autori da noi citati, sono i loro testi plurilingui, la loro personale esperienza di plurilinguismo e di appartenenza plurale: consideriamo perciò questi autori *Plurilingual Citizens of Europe*.

È così che Kramsch definisce scrittrici e scrittori che vivono le loro lingue con una particolare intensità perché le connettono "with events and emotions that they have experienced in those languages" (Kramsch 2004, p. 2).

Con *language memoirs* intendiamo infatti racconti autentici o di finzione, che tematizzano le esperienze vissute nel processo di apprendimento di una nuova lingua o le esperienze di individui plurilingui che si muovono tra lingue diverse: testi che nell'ambito della didattica delle lingue moderne rappresentano "a potential source of insight into the process of second language acquisition and use" (Kaplan 1994, p. 59; Kramsch cit.).

Faremo riferimento perciò al progetto *Scritture in viaggio/ كتاباتك ترافاسم /Schreiben unterwegs*, da noi realizzato insieme a studentesse e studenti di didattica dell'italiano, sulla base di un paradigma educativo in cui la pratica didattica consiste in un setting di attività cooperative, incentrate sul principio dell'azione e della partecipazione (Consiglio d'Europa 2020; Mercer/Dörnyei 2020).

Le nostre studentesse e i nostri studenti, confrontati con *Real Life Tasks*, con compiti della vita reale come incontri reali o virtuali con autrici e autori e con i loro testi, presentazioni reali o virtuali di autori e testi in più lingue, interviste pubbliche e discussioni aperte con scolare e scolari, hanno portato a compimento progetti che li hanno resi attori del processo educativo (Consiglio d'Europa 2020, p.26). Se gli apprendenti di una classe di lingua straniera cercano di cambiare prospettiva, per assumere p.e. quella dei protagonisti di un testo letterario o filmico, si è già compiuto il primo passo per connetterli al processo dell'apprendimento

linguistico. Se la prospettiva metodologica è orientata all'azione e incentrata sulla riflessione critica, ci si servirà di attività individuali e di attività cooperative che declinano questa prospettiva (Surkamp 2007, pp. 89-106; Hallet 2020, p. 55; Mercer & Dörnyei 2020, pp. 161-163; Consiglio d'Europa 2020, p.26 e ss.). In questo modo i testi transculturali diventano campi d'azione didattica (Abraham 2013, pp. 89-91).

Nel testo che segue cercheremo di spiegare come raggiungere questi obiettivi.

2. Letteratura come campo d'azione

Le esperienze basate su questo approccio metodologico ci hanno dimostrato che studentesse e studenti se motivati portano a termine in modo conseguente i compiti proposti sia nello studio universitario che nella pratica dell'insegnamento, creando "positive expectations for the next and future language task encounters" (Mercer/Dörnyei 2020, p. 161).

Lavorando con il language memoir *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* di Elvira Mujčić – nata in Serbia e stabilitasi in Italia nei primi anni Novanta – gli studenti hanno imparato a riflettere "on their context and on their own and others epistemological and ontological assumptions" (Andreotti 2014, p. 22), scoprendo e vivendo così in prima persona gli obiettivi e le sfide della cittadinanza globale in uno spazio terzo in cui identità e soggettività si intersecano attraverso le lingue (Kramsch 2004, p. 1).

La voce narrante del romanzo di Mujčić (2012) è quella di Ana, un'adolescente moldava arrivata in Italia a 16 anni per ricongiungersi con la madre, partita sei anni prima per lavorare come badante.

Giorno dopo giorno la ragazza si accorge di non sapersi più esprimere in modo soddisfacente né in moldavo né in italiano: "Chi sei quando perdi radici e parole?". È una delle domande più frequenti che la ragazza si pone dopo essere arrivata in Italia a casa della madre.

Potrebbe essere la domanda che si fanno molte ragazze e ragazzi approdati nelle nostre scuole dopo lunghi viaggi, dolorose rinunce e difficili scoperte di lingue e culture fino a quel momento sconosciute (Bartoli Kucher 2025, pp. 44-45). Una scrittrice come Mujčić, nata e cresciuta tra diverse lingue e culture, rappresenta a nostro parere un caso di studio esemplare per l'educazione alla lingua e alla cultura nella formazione universitaria degli insegnanti di italiano come lingua straniera.

Il campo d'azione – tradotto in pratica didattica dalle nostre studentesse e studenti a partire dal 2023 quando hanno conosciuto il language memoir *La lingua di Ana* e fino al 2024, quando hanno incontrato di persona la scrittrice – è consistito in un ampio setting di attività e di strategie di ricezione,

di produzione, di interazione e di mediazione, specificate anche dai nuovi descrittori delle scale del Volume Complementare del QCER (Consiglio d'Europa 2020). Dopo aver letto e analizzato il testo, i nostri studenti si sono dedicati ad attività di lettura e scrittura creativa (*op. cit.*, p. 72 e ss.), ad attività mirate alla produzione orale come il discorso rivolto sia ai propri colleghi, che ai propri futuri scolari e al pubblico del Literaturhaus/ Casa della Letteratura di Graz, oltre che a varie attività di interazione come discussioni e incontri formali e informali sull'autrice, sul romanzo e sulle sue tematiche e a una vasta gamma di altre attività di mediazione.

Mediando, "chi usa/apprende la lingua agisce come un attore sociale che crea dei ponti e aiuta a costruire o trasmettere significato all'interno della stessa lingua e talvolta da una modalità all'altra [...] e talvolta da una lingua all'altra" (*op. cit.*, p. 100). Nel nostro caso, gli studenti si sono occupati di mediazione a livello testuale (spiegare i dati del testo letto; elaborare vari tipi di testo sulla base di quello letterario; tradurre parti del testo dall'italiano al tedesco,³ di mediazione a livello concettuale relativamente alla costruzione di significato del testo nell'interazione con i propri colleghi (*op. cit.*, p. 118), rendendo così possibile, sia all'università che nelle scuole dove hanno svolto il tirocinio, uno spazio pluriculturale e plurilingue (Consiglio d'Europa 2020, p. 122).

Si è trattato di un vero e proprio "cambiamento di paradigma nella pianificazione dei corsi e nell'insegnamento delle lingue" (*op. cit.*, p. 26), che ha favorito il coinvolgimento e l'autonomia degli insegnanti in formazione.

Fin dall'inizio i nostri futuri insegnanti si sono sentiti "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, p. 1).

La storia di Ana è stata in questo senso esemplare: al momento del suo arrivo in Italia il legame tra apprendimento della lingua e figura materna era per lei simbiotico (Meozzi 2022, p. 761). Quando la ragazza scopre che sua madre parla una lingua nuova, legata al nuovo compagno, si sente inizialmente esclusa e respinge l'italiano. Riuscirà ad accettarlo solo quando prenderà le distanze dal rapporto simbiotico con la madre e con la lingua materna, accettando così la propria identità plurale (Meozzi 2022, pp. 762-763).

La propria crisi linguistica e identitaria, Ana la risolve lentamente, solo attraverso le emozioni e gli eventi esperiti nella nuova lingua: l'amicizia con una compagna di classe, il primo rapporto sentimentale, il rapporto

³ Si veda: Reichhardt D. 2024 <https://www.kultur-port.de/blog/literatur/19053-elvira-mujc-die-sprache-von-ana>.

con un'anziana signora. Questi legami sociali riempiono pian piano di esperienze, emozioni e significati il vuoto della lingua e il vuoto della famiglia, restati nel paese di provenienza.

Ana si rende conto che appartenenze plurali e lingue diverse possono coesistere perché la nostra identità è un mosaico di lingue e culture (Meozzi 2022 *op. cit.*, p. 764). Il suo mutismo si interrompe bruscamente nel momento in cui, pur in un italiano non corretto dal punto di vista sintattico, riesce a telefonare al 118 per salvare l'anziana signora colta da infarto (Bartoli Kucher 2025, pp. 41-45):

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 in 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, p. 122).

Per la prima volta da quando vive in Italia, attraverso le emozioni esperite in italiano, Ana è uscita dalla passività e dalla solitudine. Grazie alla lingua di Ana, la Signora Adele è sopravvissuta (Bartoli Kucher, 2025, p. 45). Parole inedite sono riuscite a trasformare Ana nella persona che voleva essere (Mujčić 2025, p. 38).

La partecipazione attiva a un evento della vita reale si è trasformata per lei in *empowerment*.

3. Un testo letterario plurilingue.

I nostri studenti hanno scoperto anche il *language memoir* di Carmine Abate, autore della comunità arbëreshe, cresciuto in Calabria lontano dal padre, emigrato prima in Francia, poi in Germania per consentire ai propri figli di studiare:

«Per questo sono partito,» disse [il padre, N.d.A] «per questo non posso ancora ritornare per sempre. Se torno chi li manda i soldi a Elisa per l'università? [...] Come riuscirai tu da grande a diventare *uno studiato*? Ancora non puoi capire, *bir*, ma un giorno capirai» (Abate 2004, p. 33)⁴.

L'Io narrante ricorda il primo giorno di scuola, vissuto nel segno del disagio e dell'esclusione:

La mia era una classe di circa trenta alunni tra bambini e bambine. Però, se mi concentro su un giorno qualsiasi di allora, non ricordo chiasso che mi dava fastidio, ma solo noia, quella sì, quando la maestra spiegava.

Era stato così fin dal primo giorno di scuola. Ero entrato in classe con attenzione e curiosità, e mezz'ora dopo già sbadigliavo: *non capivo un'acca* di quello che la maestra spiegava. [...]

La maestra usava parole straniere, a me sconosciute. «Facciamo l'appello». «*E chi vo' chista cca e mia?*» mi sforzavo di chiedere in "taliano" alla bambina di quinta che la maestra mi aveva messo accanto.

Ogni bambino di prima elementare aveva il suo angelo custode e traduttore. Il mio mi diceva: «*Mjesbtrja ka thënë se ka t'hapëç kuadernin*»⁵ e io aprivo il quaderno.

«*Ka t'marrëç lapsin*» e io prendevo la matita (Abate 2004, pp. 71-72).

Nei primi giorni di scuola elementare Marco – cresciuto in una famiglia e in una comunità parlante arbëreshe e calabrese – si sente escluso dalla maestra che usa l'italiano standard. Una situazione linguistica simile a quella delle nostre classi eterogenee, in cui l'insegnamento monolingue (Gogolin 2008) viene spesso esperito come problematico, addirittura conflittuale dagli scolari parlanti altre *home languages*.

Marco si sforza invano di capire e di parlare 'taliano' – come non ricordare che fino all'avvento della TV il 64% degli italiani erano dialettofoni (cfr. De Mauro 2014, pp.113-117)? – fino a quando la maestra non gli mette accanto una compagna che oltre al calabrese e all'arbëreshe, sa anche l'italiano. Confrontarsi con il suo 'angelo custode' aiuta il bambino a superare le difficoltà iniziali.

Il romanzo autobiografico fa riferimento a esperienze chiave dell'autore stesso:

Fino a sei anni sapevo parlare solo l'*arbëresh*. A scuola, come quasi tutti gli *arbëreshë*, ho poi subito una scolarizzazione esclusivamente in lingua e

⁴ Indicheremo in corsivo parole ed espressioni in dialetto calabrese o in arbëreshe.

⁵ Le frasi riportate in corsivo sono in albanese antico e risultano comprensibili dal contesto, anche per apprendenti di italiano come lingua straniera.

cultura italiana, cioè straniera, mentre a casa e con gli amici, nel vicinato, per le strade del paese, continuavo a parlare quella che noi chiamiamo “la lingua del cuore”. L'altra, la lingua che parlavano i maestri, prima, i professori poi, e infine i datori di lavoro, era “la lingua del pane”: importante, certo, ma non radicata dentro come la lingua *arbëresh*. Tant'è che la scelta, all'inizio forzata e poi sempre più consapevole, di scrivere in italiano l'ho vissuta come una sorta di tradimento nei confronti dell'*arbëresh*. (Abate 2000)

Le esperienze di marginalizzazione e di diversità vissute da Carmine Abate e dal suo alter ego Marco riflettono situazioni ed esperienze di non pochi scolari e scolare, catapultati da culture e lingue di provenienza in altre culture e lingue di insegnamento. Il *language memoir* di Abate richiama esperienze comuni a chi frequenta le nostre scuole: alcuni le riconosceranno come legate alla propria autobiografia, altri le ritroveranno nelle storie dei propri amici e compagni di scuola.

Sulla base di questi dati, possiamo già dire che la lettura di un *language memoir* apre a studenti e scolari la possibilità di prepararsi per, e di partecipare a un mondo sempre più globale e multimodale (Kalantzis/Cope 2012, p. 250).

Se gli apprendenti cambiano prospettiva, se si mettono nei panni dei protagonisti del testo, diventano a tutti gli effetti partecipi del processo educativo. Se trasferiscono il testo letterario in pratica didattica attraverso varie attività creative come raccontare la storia da un altro punto di vista, metterla in scena assumendo il ruolo dei protagonisti, dando al testo una continuazione di fantasia, condividendo il testo con altre colleghe e colleghi alla ricerca di soluzioni, il *language memoir* diventa un campo d'azione (Abraham 2013, pp. 89-91), perché gli apprendenti acquisiscono una fondamentale abilità:

[T]o 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, p. 96)

Nell'anno della pubblicazione del romanzo di Abate (2004), Heidi Rösch pubblicava riflessioni significative sul ruolo di mediazione dei testi letterari transculturali e delle loro tracce autobiografiche. Nonostante che il carattere fattuale, documentario di questi testi, abbia spesso suscitato dubbi sul loro valore estetico (Rösch 2004, pp. 89-109), riteniamo che proprio questi testi, sulla base della loro dimensione emozionale e del loro implicito carattere evocativo rappresentino per gli apprendenti punti di partenza promettenti per lo sviluppo di competenze interculturali e riflessive. Il tessuto autobiografico rappresenta per il lettore/la lettrice apprendente di una lingua, una sorta di cerniera tra il testo letterario

(in lingua straniera) e la propria esperienza di vita (Bredella 2008, p. 14; Council of Europe 2020, p. 116).

Se anche non si trovano le risorse per realizzare a scuola un progetto come le *Scritture in Viaggio*, grazie alle risorse digitali si aprono per scolari e scolari molteplici possibilità di condividere in rete testi, attività creative e riflessioni, mettendoli a disposizione del pubblico, vicino e lontano.

Un *language memoir* può diventare perciò un campo d'azione didattica attraverso diverse modalità di cui abbiamo fatto esperienza e che per questo intendiamo proporre a chi intende portare in classe la transculturalità attraverso gli obiettivi della cittadinanza globale:

- una continuazione multimodale di una pagina scelta del testo – realizzata in cooperazione con colleghe e colleghi – in una combinazione di diverse modalità semiotiche come p.e. immagini, musica, foto;
- la prosecuzione della narrazione da un altro punto di vista, oppure attraverso una continuazione multimodale;
- una messa in scena performativa di dialoghi scelti, oppure la combinazione di testo, musica e immagini (per sviluppare rispettivamente la competenza di lettura, la competenza di lettura visiva, oppure la competenza audiovisiva);
- la pubblicazione di una recensione audiovisiva o di un diario audiovisivo, anche in diverse lingue, soprattutto su piattaforme digitali che possono essere visualizzate e commentate dagli insegnanti della classe o da altri apprendenti della stessa scuola o di altre scuole;
- la produzione di diari riflessivi multimodali, con aggiunta di musica, canzoni, immagine, testi da caricare su piattaforme digitali (p.e. Book Creator).

Tutte queste proposte offrono la possibilità di recepire il punto di vista degli altri, di contribuire al successo di un obiettivo specifico nato nel gruppo di cui si fa parte, di esprimere la propria voce attraverso la partecipazione, di condividere contenuti con colleghe e colleghi di altre classi, di altre scuole, anche di altri paesi, di portare a termine un compito per diventare anche *Selfmade Authors* (Lemieux/Barton/Lewkowich *et al.* 2022). L'aspetto sociale della mediazione rappresenta il fulcro di questa competenza, dato che “la lingua è uno strumento usato per pensare a un argomento e per parlare di questo in un processo dinamico co-costruttivo” (Consiglio d'Europa 2020, p. 118).

4. Come un film può diventare un campo d'azione didattica

Il film raccontato dalla voce del giovane Momò è ambientato in una periferia globalizzata – alle porte di Parigi nella versione del 1977 di Moshé Mizrahi, nella periferia di Bari nella versione del 2021 di Edoardo

Ponti – è la trasposizione cinematografica del romanzo di Romain Gary *La Vie devant soi*, uscito nel 1975 sotto lo pseudonimo di Emil Ajar. Uno stratagemma che permise all'autore ebreo-russo-francese di vincere per la seconda volta il Prix Goncourt⁶. Nato in Lituania, a quattordici anni Gary era emigrato da Vilnius a Nizza con la madre e cresciuto tra lingue e culture diverse, come il protagonista musulmano e senegalese del romanzo e del film.

Momo viene dato in affido a Madame Rosa (Simone Signoret nel film del 1977, Sophia Loren nel film del 2020), un'anziana ebrea sopravvissuta ad Auschwitz. Nel nido accogliente di Madame Rosa i bambini sono ospiti paganti, orfani o figli di prostitute, cresciuti tra più lingue e culture.

Per gli spettatori e le spettatrici di questo film si tratta di un incontro a più voci con la prospettiva dell'Altro: in primo luogo un incontro con la prospettiva del protagonista, un minorenne non accompagnato, come tanti dei ragazzi con sfondo migratorio catapultati nella nostra società e nelle nostre scuole.

Momo – come i minori non accompagnati – ha solo visione di un mondo limitato e al contempo plurale: nel nido di Madame Rosa un mondo di orfani, per lo più di origine africana o asiatica, che parlano e comunicano in più lingue. Una situazione singola “composta da moltitudini”: è così che Elvira Mujčić definisce le comunità linguistiche del suo paese di nascita, specificando che si tratta dell’“idea sovversiva che più ha influenzato il mio pensiero sull’altro da me” (Mujčić 2025, p. 39). Una riflessione che aiuta anche a spiegare il ruolo dei *Language Memoirs* nell'apprendimento delle lingue straniere e la loro funzione nella formazione identitaria dei futuri insegnanti.

Se torniamo alla biografia di Momò, saltano all'occhio le storie parallele dei due protagonisti della storia. Di Madame Rosa Momò sa solo che lei è ebrea, che ha avuto qualcosa a che fare con Hitler, che continua ad aver paura della polizia, che non ha documenti. Di se stesso Momò sa di esserle stato affidato dal padre come “Mohammed, quindi Moslem”: un ulteriore piano di esperienze di diversità e di alienazione, declinate in un setting di memorie sia linguistiche che visive.

Nonostante le iniziali difficoltà di interazione, tra Momò e Rosa nasce un insolito rapporto di amicizia, di amore madre-figlio. Un rapporto di tolleranza, una storia di perdono, di rispetto tra due persone diverse per appartenenza etnica, generazionale e religiosa. Una costellazione di differenze radicali che caratterizza le storie di vita di tanti ragazzi arrivati nelle nostre classi dopo lunghi viaggi, dolorose rinunce, incontri traumatici con lingue e culture fino a quel momento sconosciute.

⁶ Nel 1956 Gary aveva vinto il primo Prix Goncourt per il romanzo *Les racines du ciel*.

Una serie di dati che aprono a chi sta imparando una lingua straniera, soprattutto a chi la sta studiando per insegnarla, la possibilità di confrontarsi con situazioni problematiche, di paragonarle con la propria esperienza di vita, per affrontarle più tardi con i propri scolari e le proprie scolare (Consiglio d'Europa, cit., p. 115, scala 'Esprimere un'opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari').

Tutto questo presuppone la capacità di relativizzare la propria prospettiva per aprirla a quella dell'Altro. Nünning ne ha tratto il metodo della 'Perspektivenübernahme'/Assunzione della prospettiva dell'Altro, diventata un asse portante della 'Theorie des Fremdverstehens'/ Teoria della Comprensione dell'Altro (Nünning 2007, pp. 134-135).

Imparare ad assumere la prospettiva dell'Altro mira a "rendere gli apprendenti consapevoli della soggettività e della relatività del proprio modo di vedere per motivarli al superamento della propria prospettiva" (*op. cit.*, Traduzione dell'Autrice.)



Immagine 1

Immagine 2

Il confronto tra immagini – sia concrete che fittizie – è un'importante strategia per rendere operativa la *Visual Literacy* anche per apprendenti di livello iniziale (Henseler, Möller, Surkamp 2011), attivando al contempo processi di autoapprendimento, visto che il film di Ponti è stato diffuso sulla piattaforma digitale di Netflix (Bartoli Kucher 2024, p. 166).

Il film offre numerose situazioni della vita reale, che consentono a scolare e scolari, ma soprattutto agli insegnanti di lingua straniera in formazione, di riflettere in modo critico su temi globali, per farne uno stimolo di approfondimento sul processo di acquisizione e utilizzo di una lingua seconda o terza (Kaplan 1994, p. 59; Kramsch *op. cit.*).

Nella nostra esperienza di didattica e di insegnamento delle lingue e delle letterature, abbiamo perciò deciso di mettere in connessione l'aspetto autobiografico dei testi transculturali – letterari e filmici – con la biografia linguistica degli apprendenti, usandolo come uno strumento pedagogico che consente ai futuri insegnanti di lingua non solo di sco-

prire e valorizzare il proprio repertorio linguistico e culturale, ma anche di condividerlo con i futuri apprendenti. I testi letterari autobiografici si sono rivelati, nel corso della nostra esperienza didattica, elementi potenti per la formazione dell'identità, soprattutto per la valorizzazione delle identità multiple (Bartoli Kucher 2023, pp. 248-249; 2024, pp. 166-167).

I *language memoirs* diventano dunque campi d'azione, quando una situazione fattuale o fittizia viene replicata nella vita quotidiana degli apprendenti, quando gli apprendenti stessi si sentono partner del processo educativo. Con Mercer e Dörnyei, abbiamo ripetutamente osservato:

how impactful for engagement it can be when learners are empowered to make decisions and express their voice through democratic participation in all aspects of their education and learning process" (Mercer/Dörnyei, p. 161).

5. Potenziare la competenza simbolica sulla base di un romanzo a fumetti

Uno dei fenomeni più interessanti della letteratura contemporanea è l'integrazione di linguaggi simbolici, non verbali, nel tessuto della narrazione (Barbieri 2017, Hescher 2016): parliamo di testi multimodali che incorporano un ampio spettro di segnali visivi e di altre modalità simboliche, idonee ad attivare l'apprendimento della lingua straniera. I testi multimodali di autori e autrici cresciuti tra più lingue e culture rappresentano un campo d'azione privilegiata per la mediazione linguistica e culturale.

Stiamo parlando di storie narrate in modalità diverse dai generi letterari tradizionali, di storie che spesso suggeriscono che l'apprendimento di una lingua cammini in parallelo con la formazione dell'identità (Meozzi 2022, p. 755). Il movimento e l'interazione tra due o più lingue e culture cancella infatti l'idea della formazione di identità univoche, suggerendo e sostenendo l'idea di alterità e di appartenenze plurali.

Ponendo al centro esperienze di vita e di cultura attraverso interazioni multiple, si aprono possibilità per eludere e sovvertire in modo produttivo le idee stereotipate di univocità, di attribuzioni di appartenenza o di culture dominanti. È quello che fanno le immagini e le parole della storia raccontata da Takoua Ben Mohamed nel romanzo a fumetti *La rivoluzione dei gelsomini* (2018). Una delle tavole racconta proprio la situazione dell'apprendimento linguistico di una scolara cresciuta e formata tra più lingue e culture, che dopo un lungo viaggio tra le due sponde del Mediterraneo, incontra la lingua e la cultura dei suoi nuovi compagni di strada.

Un viaggio che la futura *graphic journalist* ha fatto con la madre e i fratelli per sfuggire ai conflitti del regime dittatoriale di Ben Ali. Attraverso gli occhi

e la penna della bambina nata nel 1991, il *language memoir* di Ben Mohamed ricorda l'arresto del padre durante la dittatura, quando lei stessa non era ancora nata. Dopo anni di lotta, di sacrifici e solitudine, sua madre – che mai aveva rinunciato a credere alla libertà e ai diritti civili – aveva deciso di partire per l'Italia con i suoi sei figli e di iscrivere la figlia di sette anni alla terza classe di una scuola elementare di Roma. Per entrare in contatto con i suoi compagni e con la maestra, la piccola che conosceva solo le lettere dell'alfabeto arabo, si era servita di carta e penna e del suo talento grafico. I suoi fumetti interculturali l'avevano presto aiutata a capire e imparare l'italiano, a mediare alcune parole arabe ai suoi compagni di classe: un esempio spontaneo di didattica del plurilinguismo, nato dalla necessità di comunicazione della bambina. Un evento pieno di emozioni, un esempio di *empowerment* che potrebbe fornire ai futuri insegnanti di lingua spunti e occasioni di scambio per una formazione linguistica di qualità.

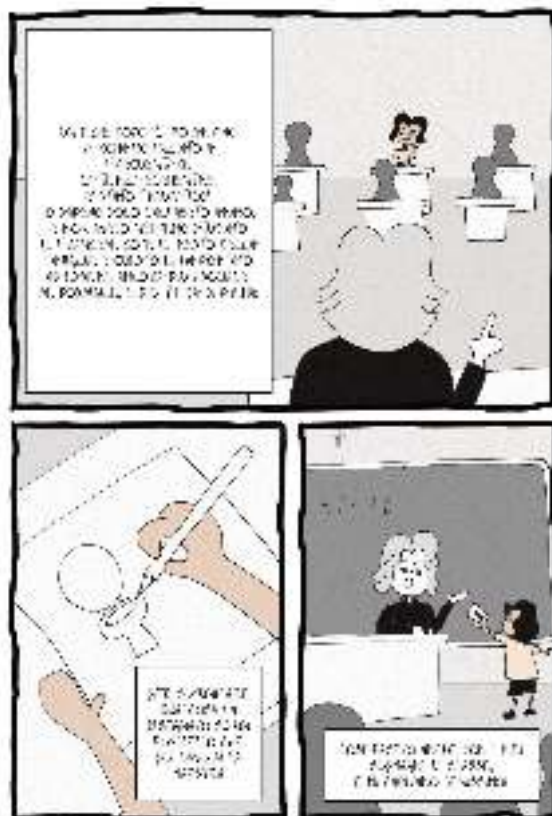


Immagine 3

6. Un cambio di paradigma: dalla competenza comunicativa alla competenza simbolica

Che i romanzi a fumetti possano determinare risultati soddisfacenti nell'apprendimento delle lingue straniere, lo conferma anche la documentazione empirica di Koch (2017, p. 229), supportando la tesi che le immagini rappresentano un trampolino di lancio per la comprensione testuale degli apprendenti di tutti i livelli linguistico comunicativi. La nostra esperienza di insegnamento in gruppi eterogenei conferma che gli stimoli legati a più codici incentivano l'azione e la partecipazione degli apprendenti, coinvolti anche dal punto di vista emotivo. Tutto ciò contribuisce anche a una maggiore motivazione, determinando quello che Mercer chiama *engagement* (Mercer/Dörnyei 2020, pp. 11-28 e segg.): all'*engagement* segue spesso l'*empowerment*. Un atteggiamento produttivo, che crea ponti e aiuta gli apprendenti a diventare lettori e lettrici autonomi e riflessivi (Delanoy 2017, p. 20). Parole e immagini ampliano non soltanto le competenze funzionali linguistiche degli apprendenti, ma li accompagnano anche "to make and communicate meaning" (Hallet 2015, p. 295). Il cambio di paradigma invocato da Kramsch – il passaggio dalla competenza comunicativa alla competenza simbolica – riguarda infatti proprio "the practice of meaning making itself" (Kramsch 2006, p. 251; Volume Complementare-QCER: cfr. Mediare a livello testuale, pp. 104-116; Mediare a livello concettuale, pp. 117-12).

6.1 Semiotic and multimodal awareness

Da tempo si parla della sparizione dei testi stampati, ma anche della loro sopravvivenza, parallelamente al grande interesse e alle alte aspettative dei giovani nei confronti dei media digitali che suggeriscono la possibilità di comunicare direttamente con persone di tutto il mondo, di cercare e scambiarsi informazioni (Rövekamp 2016; Gonulal 2019, pp. 320-323). La digitalizzazione può offrire risorse e strategie anche all'educazione linguistica (Lim/Toh 2020, pp. 23-43), come abbiamo mostrato nell'elenco di attività conclusive del paragrafo 3 di questo testo (p. 115).

Per sostenere il percorso dei nostri apprendenti verso una consapevolezza semiotica e multimodale, in connessione con il modello operativo delle fasi *pre/while/post-reading-viewing*, dopo la comprensione di un testo letterario e/o multimodale abbiamo loro suggerito di raccogliere emozioni e impressioni in un diario (visivo) di lettura sotto forma di Padlet oppure di un Podcast.

A questa prima fase individuale ha fatto seguito una seconda fase di riflessione e condivisione tra colleghe e colleghi, parallelamente a quanto suggerito dai descrittori del Volume Complementare del QCER (cit,

Mediazione concettuale, p. 117)⁷. Le attività di condivisione delle prime impressioni ed emozioni preparano alle attività connesse al cambio di prospettiva.

6.2 Per concludere

Quali conclusioni si possono trarre da quanto detto? In primo luogo possiamo affermare che l'insegnamento delle lingue straniere in gruppi eterogenei come quelli della società globale, oltre a mettere l'accento su aspetti linguistici come lo sviluppo del lessico e delle strutture della lingua, deve essere caratterizzato dalla sfida di combinare la teoria con la pratica didattica, quindi di estendere il concetto di competenza comunicativa alla competenza molto più complessa di gestione dei sistemi simbolici: quella che Kramsch ha definito competenza simbolica.

Chi sceglierà di farlo sulla base di *Language Memoirs* trasformerà la classe in un luogo di convivenza plurale e di partecipazione democratica, attribuendo un significato reale al concetto dello spazio terzo:

I will try to describe what the emerging 'third place' could be, that grows in the interstices between the cultures the learners grew up with and the new cultures he or she is being introduced to" (Kramsch 1993, p. 236).

Il concetto di Bredella del *Fremdverstehen* assumerà così per chi apprende e per chi insegna le lingue, dei contorni precisi. Vorrei concludere con le riflessioni dell'autrice da cui sono partita, perché Elvira Mujčić è convinta che vivere con una varietà di idiomi – come chi scrive e vive un *Language Memoir*, come i ragazzi e le ragazze delle classi contemporanee, nati negli interstizi tra lingue e culture – significa anche riconoscere in se stessi l'Altro dentro di noi (Mujčić 2025, p. 39). Ecco quanto scrive l'autrice a proposito dell'apprendimento dell'italiano:

Ogni termine imparato era un tassello in più nella costruzione del nuovo mondo, uno spazio in cui le parole mi insegnavano le sfumature, i toni, le vibrazioni, le possibilità che il linguaggio sia ali e non solo piombo [...], una base sicura dalla quale poter anche partire per andare a recuperare quanto rimasto di me sull'altra sponda (cit., p.40).

⁷ Si rimanda alle scale "Facilitare l'interazione collaborativa tra pari" e "Collaborare al processo di costruzione del significato" (Consiglio d'Europa 2020, p. 117).

Bibliografia

Abate C.

2004 *La festa del ritorno*, Milano, Mondadori.

2000 *Storie di germanesi*, "L'Indice", dicembre.

Abraham U.

2013 *Literarische Kompetenz als Fähigkeit kulturelle Praxis zu teilen*, in W. Hallet (a cura di), *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*, Trier, WVT, pp 87-104.

Andreotti V.

2014 *Soft versus critical global citizenship education*, in "Policy & Practice. A Development Education Review", pp. 40-51.

Barbieri D.

2017 *Semiotica del fumetto*, Roma, Carocci editore.

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*. Pisa, Pacini.

2021 *Transkulturelle Literatur- und Filmdidaktik. Narrationen und Filme aus dem mediterranen Begegnungsraum*. Berlin: Peter Lang.

2023 Imparare e insegnare l'italiano con i testi multimodali, in M. Cervenik & N. Zudič Antonič (a cura di) *Educazione linguistica e interculturale in ambienti con appartenenza multipla*, <https://www.unione-italiana.eu/index.php/it/publicazioni>, pp 41-66.

2023 *Testi letterari transculturali e dimensione simbolica dell'intercultura: una sfida per la valutazione?*, in F. Gallina & Y. Martari, *Didattica delle lingue e valutazione. Tra società, scuola e università*, Pisa, Pisa University Press, pp. 247-258.

2024 *Linguistica educativa e carcere: una proposta didattica*, in A. Benucci, G. Bonari, V. Monaci, O. Paris (a cura di), *Lingue, linguaggi e spazi: per una diversa visione del carcere e della mediazione*, Edizioni Ca' Foscari SAIL, <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni4/libri/978-88-6969-809-5/>, pp. 161-170.

2025 *Student teachers of language incontrano un'autrice transculturale e il suo language memoir. Tra mediazione e traduzione*, in "Italiano LinguaDue, 1", pp. 41-56.

Ben Mohamed T.

2018 *La rivoluzione dei gelsomini*, BeccoGiallo.

Beseghi Micòl.

2023 *Alla scoperta del sé: il ruolo del Learner Diary nell'apprendimento lin-*

guistico, in “Italiano LinguaDue” 1. 2, 755-771, pp. 569-587, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20425>.

Bhabha Homi K.

1994 *The Location of Culture*, London/New York, Routledge.

Bredella L., Christ H.

1995 *Didaktik des Fremdverstehens*, Tübingen, Narr.

2007 *Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens*, in L. Bredella, H. Christ (a cura di), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, Tübingen, Narr, pp. 11-29.

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”, Nr. 149, pp. 65-79.

Delanoy W.

2007 *Literaturdidaktik als Zusammenspiel von Rezeptionsästhetik und Task-Based-Learning*, in W. Hallet & A. Nünning, *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* Trier: WVT, pp. 107-122.

2025a *Transculturality (revisited)*, in Ch. Fäcke, X. Gao, P. Garret-Rucks (a cura di), *The Handbook of Plurilingual and Intercultural Language Learning*, Chichester, Wiley, pp. 233-243.

2025b *Transculturality and Beyond: The case of “Little Blue nd Little Yellow”*, in S Bartoli Kucher S., Locatelli N., Meozzi T., *LINGUAGGI PER RINASCERE: AUTOBIOGRAFIE E INCONTRI TRANSCULTURALI*. *Italiano LinguaDue*, 17(1), <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/29060>

Gary Romain (Ajar Èmile).

1975 *La vie devant soi*. Mercure de France.

Gogolin I.

2008 *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster-New York-München-Berlin, Waxmann.

Golunal T.

2019 *The Use of Instagram as a Mobile-Assisted Language Learning Tool*,

in “*Contemporary Educational Technology*” 10(3), pp. 309-323, <https://doi.org/10.30935/cet.590108>.

Hallet W.

2015 Teaching Multimodal Novels, in W. Delanoy, M. Eisenmann, F. Matz (a cura di) *Learning with Literature in the EFC*, Berlin, Peter Lang, pp 283-298.

Hescher A.

2016 *Reading Graphic Novels. Genre and Narration*, Berlin/Boston, De Gruyter.

Kalantzis M, Cope B.

2012 *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, London/New York, Routledge, pp. 9-37.

Kaplan A.Y.

1994 *On language memoir*. In Bammer (a cura di), *Displacements: Cultural identities in question*, Bloomington, Indiana University Press, pp. 59-70.

Koch C.

2017 *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag*, Stuttgart, ibidem.

Kramsch C.

1993 *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

2004 *The multilingual experience: Insights from language memoirs*, in “TRANSIT”, 1,1, <https://transit.berkeley.edu/2005/kramsch/>.

2006 *From Communicative Competence to Symbolic Competence*, in “The Modern Language Journal”, Vol. 90, No. 2, pp. 249-252.

Krumm H.-J. & Jenkins-Krumm M.

2001 *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*, Eviva, Wien.

Lemieux A., Barton G., Lewkowich D., White B., Gauthier M.-C. & Beauchamp F.

2022 *Instapoésie: De l'espace de partage littéraire virtuel à la production de textes poétiques en classe du secondaire*. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 16, <https://doi.org/10.7202/1096908ar>.

Lim F. V, Toh W.

2020 *How to teach digital reading?*, in “*Journal of Information Literacy*” 14(2), pp. 24-43, <http://dx.doi.org/10.11645/14.2.2701>.

Meozzi T.

2022 *Una narrazione autobiografica radicata nell'alterità: la rappresentazione letteraria dell'apprendimento linguistico*, in “*Italiano LinguaDue*”, 1. 2, 755-771. Ultima consultazione 13.03.2024, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/about>.

Mercer S., Dörnyei Z.

2020 *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge: University Press.

Moon J.

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?*, Formigine, infinito edizioni.

2025 *Vivere e scrivere tra le due lingue*, in S. Bartoli Kucher, N. Locatelli, T. Meozzi (a cura di), *Linguaggi per rinascere: autobiografie e incontri transculturali*, in "Italiano LinguaDue", 1, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>

Nünning A.

2007 *Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur*, in W. Hallet, A. Nünning (a cura di), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, pp. 36-50.

Nussbaum M.

2010 *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, University Press.

OECD

2016 *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*, OECD Publishing, Paris.

Ponti E.

2020 *La vita davanti a se*, un film di Netflix, con S. Loren, I. Gueye e R. Carpentieri.

Reichhardt D.

2006 *Zur Theorie einer transkulturellen Frankophonie. Standortbestimmung und didaktische Relevanz*, in «PhiN.Philologie im Netz» 38, pp. 32-51.

2024 <https://www.kultur-port.de/blog/literatur/19052-elvira-mujcic-ich-verdicte-zeiten-themen-blicke.html>

<https://www.kultur-port.de/blog/literatur/19053-elvira-mujc-ic-die-sprache-von-ana.html>

Rösch H.

2004 *Migrationsliteratur als neue Weltliteratur?*, in «Sprachkunst», XXXV, pp. 89-109.

Rövekamp M.

2016 *Sie chatten mehr und lesen weniger*. "Der Tagesspiegel" 16.11.2026.

Surkamp C.

2007 *Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht*, in W. Hallet, A. Nünning (a cura di), cit., pp. 88-106.

UNESCO

2014 *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, UNESCO, Paris.

Zadra C.

2022 *Riflessività e incontri con i testi nella dialettica tra competenze transculturali, interculturali e globali*, in S. Bartoli Kucher, F. Iurlano (a cura di), *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didaktik und Comics*, Berlin: Peter Lang, pp. 103-116.