



## La narrazione come risorsa interculturale per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda: la storia di Yusuf e Zulaikha

### Narrative as an intercultural resource for learning Italian as a second language: the story of Yusuf and Zulaikha

Alessandra Ianni | CPIA di Monza e Brianza | [alessandra.ianni@cpia.edu.it](mailto:alessandra.ianni@cpia.edu.it)

Salvatore Gaeta | CPIA 2 di Milano "Ilaria Alpi" | [salvatore.gaeta@cpia2milano.edu.it](mailto:salvatore.gaeta@cpia2milano.edu.it)

#### Abstract (EN)

The article presents an account of a teaching experience conducted in a class at a Provincial Centre for Adult Education and a concurrent reflection on the emergence and enhancement of the narrative and symbolic heritages of students with a migrant background. The practice is based on the storytelling, writing, and reading of a literary text belonging to the learners' narrative repertoire: the story of Yusuf and Zulaikha, widely disseminated in the Islamic tradition. The experience shows how narration and the reworking, in a new language and in adulthood, of "ageless" crossover stories can support lifelong learning processes through the valorisation of each learner's knowledge. This approach also allows the teacher to access the symbolic imaginaries and value systems that structure educational and moral processes in the students' cultural contexts of origin, thus contributing to a pedagogy grounded in the decentring of knowledge.

**Keywords:** intercultural education, narration, language learning, adult education, decentring of knowledge

#### Abstract (IT)

L'articolo propone il resoconto di un'esperienza didattica condotta in una classe di un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti e una contestuale riflessione sull'emersione e valorizzazione dei patrimoni narrativi e simbolici degli studenti con background migratorio. La pratica si fonda sul racconto, la scrittura e la lettura di un testo letterario appartenente al repertorio narrativo degli apprendenti: la storia di Yusuf e Zulaikha, ampiamente diffusa nella tradizione islamica. L'esperienza mostra come la narrazione e la rielaborazione in una nuova lingua, in età adulta, dei racconti "senza età", di tipo crossover, possano sostenere processi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita attraverso la valorizzazione dei saperi di ogni studente. Tale approccio consente inoltre all'insegnante di accedere agli immaginari simbolici e ai sistemi di valori che strutturano i processi educativi e morali nei contesti culturali di provenienza degli studenti, contribuendo a sostenere una didattica orientata al decentramento dei saperi.

**Parole chiave:** didattica interculturale, narrazione, apprendimento linguistico, educazione degli adulti, decentramento dei saperi

## 1. Introduzione

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) sono istituzioni del sistema educativo italiano dedicate all'istruzione e alla formazione a cui si può accedere a partire dall'età di 16 anni, frequentate in larga parte da studenti con background migratorio. Le classi si caratterizzano per una marcata eterogeneità in termini di provenienze geografiche, percorsi di scolarizzazione, età e appartenenze religiose; esse rappresentano non solo luoghi privilegiati di osservazione dei processi di apprendimento in età adulta, ma anche di progettazione e sperimentazione di pratiche formative orientate all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Il sistema di istruzione degli adulti in Italia assume infatti l'apprendimento permanente come principio fondativo (Di Rienzo et al., 2025), pur all'interno di un quadro istituzionale che presenta ancora significative fragilità strutturali (Cacchione, 2024).

I CPIA possono essere interpretati come scuole di confine, non nel senso di spazi marginali del sistema educativo, bensì come terre di frontiera: contesti in cui si incontrano e si intrecciano biografie, saperi ed esperienze eterogenee (Mussi, 2024). Il confine, in questa prospettiva, non è linea di separazione, ma zona di contatto e di attraversamento, in cui soggetti provenienti da traiettorie di vita diverse, religioni e sistemi di valori differenti entrano in relazione all'interno di uno spazio educativo istituzionale.

Proprio in quanto luogo di incontro e di negoziazione di significati, il CPIA si rivela particolarmente fertile per il rinnovamento delle pratiche didattiche nell'ambito dell'educazione di giovani adulti. In tale contesto, gli insegnanti, assumendo una postura riflessiva e di ricerca, possono trasformare la pratica didattica in un processo di osservazione e sperimentazione continua (Freire, 1996).

Nel presente articolo si propone il resoconto di un'esperienza didattica in cui al centro dell'attività è stata collocata la letteratura conosciuta dagli studenti, parte integrante del loro patrimonio culturale e narrativo. Nel CPIA ci si confronta frequentemente con studenti che hanno avuto percorsi di scolarizzazione frammentari e che tendono ad auto-percepirsi come "deboli" sul piano formale. In tale scenario, l'emersione dei saperi acquisiti in contesti informali – spesso appartenenti al patrimonio immateriale delle comunità di provenienza – si configura come una strategia di valorizzazione della persona. Anche coloro che hanno avuto un percorso scolastico discontinuo o del tutto assente possono così riconoscersi come depositari di saperi significativi.

Si tratta di saperi che, spesso tramandati oralmente, costituiscono per le comunità strumento educativo attraverso cui tramandare un sistema valoriale e per il soggetto che li possiede rappresentano una bussola personale di orientamento che aiuta a interpretare la complessità della realtà.

In una prospettiva di apprendimento permanente, l'emersione, il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze dell'adulto assumono un ruolo centrale e il CPIA svolge una funzione strategica in tale processo (Porcaro et al., 2020). Il CPIA viene qui considerato uno luogo educativo in cui saperi formali e informali si incontrano e si negoziano, e in cui la partecipazione attiva degli studenti diventa condizione dell'apprendimento stesso (Formenti, 2021).

È all'interno di questo quadro che si colloca il presente contributo, inteso come resoconto di una pratica didattica specifica, esempio di attività da cui trarre spunti operativi per la didattica nei contesti di istruzione degli adulti.

## 2. Il racconto come dispositivo educativo

In tale prospettiva, può risultare utile richiamare anche il contributo di Bruno Bettelheim (1977) che nel volume *Il mondo incantato* ha evidenziato come la fiaba, interiorizzata sin dall'infanzia,

svolga una funzione strutturante nella costruzione dell'identità attraverso l'elaborazione simbolica dei conflitti e delle tensioni esistenziali. Sebbene la sua riflessione si collochi prevalentemente nell'ambito della psicologia dell'età evolutiva, essa consente di riconoscere alle narrazioni tradizionali una densità simbolica che non si esaurisce nell'infanzia. Nel caso degli adolescenti e dei giovani adulti, tali racconti non operano più come dispositivi fondativi dell'Io, bensì come repertori simbolici sedimentati che possono essere riattivati, reinterpretati e messi in dialogo con nuove esperienze biografiche e culturali. Proprio questa riattivazione è emersa in modo inatteso nel contesto della classe oggetto del presente contributo. Quando una studentessa, Zhelia, ha condiviso l'origine del proprio nome e introdotto la storia di Yusuf e Zulaikha, si è innescato un processo che Bettelheim consente di leggere con precisione: non una semplice attività di storytelling ma la riemersione di repertori simbolici sedimentati nell'infanzia che, nell'incontro con una nuova lingua e un nuovo contesto biografico, hanno ritrovato vita e significato collettivo. Il riferimento spontaneo al racconto di Yusuf e Zulaikha<sup>1</sup> ha generato un'immediata risonanza collettiva: studenti provenienti da Paesi e tradizioni differenti ne conoscevano versioni diverse, apprese in ambito familiare o comunitario. L'elemento significativo non si evidenzia unicamente nel contenuto della storia quanto piuttosto nel riconoscimento reciproco di un patrimonio narrativo condiviso, pur nelle sue varianti. È a partire da questa scoperta, nata dal confronto dialogico con la classe, che si è sviluppato il ciclo di lezioni descritto nel presente articolo.

La presenza di una storia comune, diffusa in più Paesi, ha reso visibile come la letteratura popolare possa costituire un luogo simbolico trans-culturale. Essa ha funzionato come terreno di incontro, permettendo agli studenti di riconoscersi contemporaneamente come portatori di un sapere individuale e come partecipanti a un patrimonio collettivo più ampio. In questo senso, la narrazione ha agito non solo come strumento glottodidattico, ma anche come dispositivo relazionale capace di connettere memoria personale, appartenenza culturale e costruzione condivisa di significato.

I contributi della ricerca in campo educativo offrono una cornice teorica utile per comprendere questo processo. Come sottolinea Christine Delory-Momberger, gli individui partecipano alla costruzione della realtà sociale attraverso le forme espressive di cui dispongono – codici narrativi, figure retoriche, repertori simbolici – che consentono di dare forma e senso alle esperienze di vita. Le narrazioni non si configurano quindi come semplici racconti soggettivi, ma come luoghi di mediazione tra individuo e sociale (Delory-Momberger, 2021). In questa prospettiva, i racconti popolari possono essere considerati una vera e propria interfaccia tra esperienza individuale, memoria collettiva e sistemi di valori condivisi.

Partire da narrazioni già note agli studenti significa riconoscere loro come soggetti competenti, portatori di saperi, interpretazioni e capacità di lettura del mondo legittime. La narrazione si configura così come dispositivo educativo capace di attivare processi di memoria e di riflessione biografica: raccontare e ricostruire una storia implica non solo ricordare, ma anche selezionare, interpretare, confrontare versioni e significati.

### 3. Tra Glottodidattica, Pedagogia e Antropologia

L'attività didattica si è articolata in quattro incontri di due ore ciascuno, strutturati attorno alle seguenti fasi:

1. emersione orale del racconto e registrazione delle esposizioni;
2. trascrizione collettiva delle narrazioni in forma scritta;

<sup>1</sup> Titolo dato a molteplici racconti nel mondo musulmano della storia della relazione tra il profeta Yusuf e Zulaikha, moglie di Potifar (capitano della guardia del faraone al tempo di Giacobbe e dei suoi dodici figli).

3. riflessione condivisa sui significati emergenti;
4. lettura comparata di brevi brani selezionati del Corano e del libro della Genesi in relazione all'episodio della seduzione di Giuseppe/Yusuf.

Il contributo tocca tematiche di interesse di diversi ambiti disciplinari: didattica della lingua, pedagogia e antropologia.

Dal punto di vista della glottodidattica, lo storytelling è considerato un metodo efficace per l'insegnamento di una lingua L2 (Ghafar, 2024) perché sviluppa capacità di memorizzazione e attiva l'interesse degli apprendenti. Poiché il contenuto narrativo è già noto, l'attenzione degli studenti può concentrarsi sulla forma espressiva, sull'efficacia comunicativa del racconto che avviene nella lingua seconda. Il racconto di storie significative genera una sorta di ribaltamento paradigmatico: la lingua si sposta da oggetto di apprendimento a strumento di comunicazione. L'attenzione dello studente si concentra infatti sull'organizzazione del racconto, su come rendere chiara e comprensibile la propria storia agli altri piuttosto che sulla correttezza formale della lingua. Questo spostamento di focus contribuisce a ridurre il filtro affettivo (Krashen, 1982). In questa prospettiva, la letteratura si configura come terreno privilegiato per l'apprendimento linguistico in L2 anche in virtù della sua polisemia: la pluralità di significati che la caratterizza consente agli studenti di interagire in modo autentico nella lingua seconda, spostando l'attenzione dalla correttezza formale alla negoziazione condivisa del senso (Brichese, 2022).

In una prospettiva pedagogica, i contributi di Jerome Bruner (1990) evidenziano come la narrazione attivi il pensiero narrativo, che ha la funzione di organizzare l'esperienza e costruire il significato. A differenza del pensiero logico-scientifico, orientato alla verificabilità e alla generalizzazione, il pensiero narrativo procede per casi, intenzioni e contesti: è il modo in cui gli esseri umani danno forma alle proprie esperienze e le rendono comunicabili agli altri. Questo processo emerge con chiarezza nella fase conclusiva dell'attività descritta, quando gli studenti sono stati invitati a riflettere sul senso della storia. Le loro risposte non sono state semplici parafrasi del contenuto narrativo, ma interpretazioni biograficamente situate: Isatou ha letto nella storia una riflessione sull'ingiustizia e sulla verità, Raghda vi ha riconosciuto la logica della prova divina, Teodolin un insegnamento sul coraggio di fronte alle difficoltà, Onur una lezione sull'amore autentico. Ciascuno ha attraversato la stessa storia con occhi diversi, costruendo un significato che era al tempo stesso personale e aperto al riconoscimento degli altri – esattamente la funzione che Bruner attribuisce al pensiero narrativo come strumento di comprensione condivisa del mondo.

A questa prospettiva si affianca quella di Bettelheim (1976), il quale, pur avendo elaborato la sua teoria in relazione all'infanzia, offre una chiave interpretativa applicabile anche all'apprendimento adulto: così come la fiaba consente al bambino di elaborare conflitti interiori e costruire la propria identità attraverso strutture narrative archetipiche, allo stesso modo il racconto di una storia profondamente radicata nella tradizione culturale e religiosa – quale quella di Yusuf – può svolgere per il giovane studente una funzione elaborativa e identitaria. Chi si trova in una condizione di ridefinizione di sé, come spesso accade nel vissuto migratorio, rispecchia e riorganizza la propria esperienza attraverso il racconto. In questa direzione, la teoria dell'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow (2016) offre un ulteriore supporto: gli adulti apprendono in profondità quando il processo formativo mette in discussione le loro cornici di significato consolidate, aprendo a nuove prospettive di comprensione di sé e del mondo. La narrazione condivisa di una storia archetipica può costituire esattamente questo tipo di esperienza. Sul piano della ricerca empirica, Michael Bamberg (2004) ha mostrato come la narrazione funzioni come pratica identitaria nei contesti di apprendimento e migrazione: il racconto non è mai solo esercizio linguistico, ma negoziazione della propria posizione soggettiva all'interno di una nuova comunità.

Questa dimensione è particolarmente visibile nei momenti in cui gli studenti hanno scelto di prendere la parola per aggiungere la propria versione della storia. Intervenire con la propria variante del racconto – precisando dettagli, correggendo, arricchendo – non è solo un atto comunicativo ma un modo di affermare la propria appartenenza culturale e il proprio valore come portatori di sapere legittimo in un contesto, quello scolastico italiano, in cui tale legittimità non è sempre riconosciuta. La riflessione condivisa sulle tematiche universali della storia – quali l’amore, l’ingiustizia, il tradimento – assume dunque una valenza pedagogica interculturale (Gobbo, 2004) tanto più significativa quanto più i partecipanti vi riconoscono frammenti della propria esperienza.

In ambito antropologico tale lavoro permette di accedere ai sistemi valoriali della cultura così intesa da Geertz (1973): non un insieme di tratti fissi e trasmissibili, ma una rete di significati che gli esseri umani costruiscono e interpretano continuamente. Le diverse versioni della storia di Yusuf portate in classe – con le loro varianti sull’episodio delle donne, sulla natura della bellezza del profeta, sul significato della prova – non sono espressioni di culture monolitiche e separate ma interpretazioni personali di un patrimonio condiviso, modellate da biografie, contesti familiari e tradizioni locali differenti. Questo ha consentito di superare una visione essenzialista delle culture: le narrazioni non si presentano come versioni univoche e statiche riconducibili in maniera rigida ai contesti culturali di origine degli studenti ma come storie che sono differenti perché legate alle interpretazioni personali di ciascuno. Le narrazioni interiorizzate nell’infanzia vengono riattivate come repertori simbolici condivisi, capaci di mettere in relazione memorie biografiche e appartenenze culturali plurali. Questa attenzione ai processi interpretativi e alla condivisione delle riflessioni personali si colloca in una prospettiva di educazione alla cittadinanza globale, intesa come pratica di dialogo, riconoscimento e partecipazione critica (Akkari, 2017; Ingold, 2019).

Nel presente contributo si attinge alla disciplina antropologica anche in termini di metodo. L’attività didattica è stata accompagnata da due strumenti operativi: un diario di campo e uno strumento di registrazione audio.<sup>2</sup> Si riporta di seguito uno stralcio degli scritti che compongono il diario redatto nel corso dell’attività e alcuni estratti delle registrazioni trascritte e corrette in forma collaborativa con gli studenti stessi della classe del Primo Periodo didattico.<sup>3</sup>

#### 4. Dal diario di campo: la storia di Yusuf e Zuleikha<sup>4</sup>

L’episodio descritto è un tipico esempio di attività didattica che nasce in modo spontaneo. Zhelia, studentessa di origine turca, sedicenne, condivide con i compagni l’origine del proprio nome: “Zhelia deriva da Zuleikha, la conoscete la storia famosa di Zuleikha e Yusuf, vero?” È in quel momento che emerge, in modo inatteso, uno scarto significativo: mentre per quasi tutti gli studenti la storia appare immediatamente riconoscibile, per noi insegnanti e per gli studenti di origine

<sup>2</sup> Il diario di campo costituisce uno degli strumenti fondamentali del metodo etnografico, tradizionalmente utilizzato dall’antropologo per documentare osservazioni, interazioni e riflessioni maturate nel corso del lavoro sul campo. Il registratore audio, impiegato anche come dispositivo didattico nell’insegnamento della lingua, consente di raccogliere le produzioni orali degli apprendenti. Tali produzioni vengono successivamente trascritte e rielaborate in forma collettiva: il testo viene messo per iscritto e sottoposto a revisione cooperativa, con particolare attenzione alla correttezza ortografica e all’efficacia delle scelte lessicali. I testi riportati nel presente paragrafo sono il risultato di questo processo di trascrizione e revisione condivisa.

<sup>3</sup> Il Primo Periodo didattico corrisponde al percorso di istruzione secondaria di primo grado erogato nei CPIA. La classe è composta da 15 studenti e studentesse provenienti da Marocco, Egitto, Senegal, Gambia, Turchia, Bangladesh e Perù. Si tratta di un gruppo di giovani studenti, dai 16 ai 20 anni. È un gruppo plurilivello sia dal punto di vista linguistico sia in relazione ai differenti percorsi di scolarizzazione pregressa. Le competenze in italiano si collocano in un range compreso tra il livello A2 e il livello B2 del QCER, con marcate eterogeneità nelle abilità di produzione e comprensione, sia orale sia scritta.

<sup>4</sup> Si adotta la grafia “Yusuf” e “Zulaikha”, scelta insieme alla classe tra le diverse varianti di scrittura e pronuncia dei due nomi.

sudamericana la storia è sostanzialmente sconosciuta. Pertanto si invita la studentessa a procedere nel racconto.

È una storia del Corano. Ma anche tanti poeti hanno scritto questo racconto. In Turchia è molto famoso. Yusuf è uno dei tanti profeti. È bellissimo. Zuleikha è una donna ricca, sposata con un uomo importante egiziano. Lei si innamora di lui. Tutte le donne della città parlano male di Zuleikha. Allora lei invita tutte le donne a casa sua, offre loro mele e coltelli e ordina loro di tagliare le mele. Quando Yusuf entra nella stanza, le donne rimangono talmente colpite dalla sua bellezza da ferirsi alle mani senza accorgersene.

Interviene Isatou, studentessa di origine senegalese, diciassettenne, che prosegue il racconto, arricchendolo con ulteriori dettagli. Esordisce affermando: «Cette histoire a fait couler beaucoup de salive et d'encre», espressione francese che con immagini molto concrete esprime la forte diffusione della narrazione sia nella tradizione orale sia in quella scritta:

È una storia che tutti i bambini conoscono e che viene raccontata oralmente nei villaggi, dai nonni. Yusuf è il più bello di tutti gli uomini, è un profeta e come tutti i profeti viene messo alla prova da Dio. La sua è una bellezza straordinaria che ha una natura divina. Si dice che Dio abbia diviso la bellezza a metà tra Yusuf e il resto del mondo. (Isatou)

È in questo contesto che la studentessa introduce l'episodio delle donne intente a tagliare le cipolle:

Per questo motivo le donne che tagliano le cipolle: alla vista di Yusuf rimangono stupefatte e si feriscono le mani. Si dice che per questo motivo gli esseri umani abbiano le pieghe sui palmi delle mani (Isatou)

Fatma, donna marocchina, 19 anni, prosegue inserendo l'episodio dell'accusa:

Zuleikha ha tentato di sedurre Yusuf. Lui la rifiuta e lei lo accusa ingiustamente di violenza. La prova dell'innocenza di Yusuf è la sua camicia strappata sul retro. Questo è il segno della sua innocenza e del fatto che la donna voleva trattenerlo.

Il racconto inizia così a prendere forma e si co-costruisce attraverso le integrazioni degli studenti. Si percepisce il grande interesse che tutti hanno nei confronti della storia: ciascuno desidera raccontare la propria versione soffermandosi anche sui dettagli. L'episodio delle donne che si feriscono le mani, per esempio, varia nei diversi racconti: per alcuni le donne devono tagliare mele, per altri arance, per altri ancora cipolle.

Abeer, egiziana, ventenne, che ha maggiori difficoltà linguistiche nell'esposizione orale, decide di scrivere in arabo il racconto da lei conosciuto per poi tradurlo in italiano e condividerlo con la classe. Sottolinea inoltre che a seguito dell'accusa Yusuf rimane ingiustamente in carcere per molti anni.

Onur, turco, diciannovenne, precisa che la storia è narrata nella XII sura del Corano ed è anche presente nella Bibbia (Genesi 39). Lo studente riporta la storia dell'infanzia di Yusuf così come scritto nel testo sacro dell'Islam:

Yusuf è l'undicesimo figlio di Giacobbe. È il prediletto del padre. I fratelli sono molto invidiosi di lui e decidono di abbandonarlo in un pozzo. Viene poi venduto come schiavo ad un uomo egiziano molto ricco di nome Aziz. Fin da bambino vive con Aziz e sua moglie Zuleikha e viene trattato come un figlio adottivo. Quando cresce diventa straordinariamente bello e Zuleikha si innamora perdutamente di lui. (Onur)

Ousmane, senegalese, diciottenne, dichiara di aver visto tutti gli episodi di una serie tv ispirata alla storia e tradotta in wolof, mentre Mohamed afferma di conoscere a memoria tutta la sura del Corano in cui viene narrata la storia. Gli studenti di origine peruviana che non prendono parte all'esposizione orale partecipano attivamente porgendo domande, incuriositi nei confronti della storia che intreccia temi universali quali l'amore, il tradimento, l'ingiustizia. Agli studenti di

origine peruviana è affidato il compito di trascrivere la registrazione dei racconti e di apportare le correzioni che collegialmente si propongono. La proiezione del testo trascritto rende collegiale e cooperativo tutto il lavoro di scrittura, individuazione dell'errore e correzione testuale. Questa modalità rispecchia quanto teorizzato da Brichese (2022) riguardo all'apprendimento cooperativo applicato alla didattica letteraria: strutturare il lavoro in gruppo attorno a un testo narrativo condiviso consente di valorizzare i diversi apporti degli studenti, trasformando la classe in una comunità interpretante in cui ciascuno è al contempo risorsa e beneficiario del processo di apprendimento.

Il prodotto finale consiste in un testo co-prodotto dagli studenti e dalle scelte lessicali condivise per rendere efficace il messaggio. A titolo esemplificativo, l'episodio in cui le donne si feriscono le mani perché distratte dalla bellezza di Yusuf è stato accompagnato da una riflessione sul verbo "tagliare", utilizzato da tutti gli studenti nel racconto orale ma non corrispondente a restituire il senso di "ferire", "tagliuzzare". Gli aggettivi relativi alla bellezza di Yusuf sono stati occasione di ampliamento e riflessione lessicale: sorprendente, divina, straordinaria, eccezionale, sovraumana è stata definita la bellezza del personaggio. L'amore della donna è invece stato reso con i termini: irrefrenabile, struggente, fuori misura.

Il lavoro di analisi e di interpretazione del racconto è stato avviato a partire dalla domanda: cosa ci insegna questa storia? Le risposte hanno evidenziato le seguenti linee interpretative:

- È una storia sull'ingiustizia: la cosa importante non sono le accuse, ma la verità. (Isatou)
- È una storia sulle difficoltà della vita: Dio mette alla prova tutti, anche i profeti. Le difficoltà e le accuse ingiuste fanno parte di un disegno divino. (Raghda)
- È una storia che insegna a vivere: questi racconti ci insegnano a non avere paura, ad affrontare la vita e tutte le difficoltà. (Teodolin)
- È una storia che insegna ad amare: la storia insegna ad amare nel modo giusto. Ti aiuta a stare lontano dal tradimento, dalle tentazioni. (Onur)

## 5. Conclusioni

La pratica descritta mostra come il decentramento dei saperi non sia solo un principio teorico, ma un processo che si attiva attraverso una prassi didattica mirata. È stato sufficiente partire dal nome di una studentessa – Zhelia, che deriva da Zulaikha – perché emergesse un patrimonio narrativo condiviso da studenti provenienti da Turchia, Senegal, Marocco, Egitto, che ne conoscevano versioni diverse, apprese in ambito familiare o comunitario. Questo riconoscimento reciproco ha trasformato la classe in quello che Mussi (2024) definisce scuola di confine: non uno spazio marginale, ma un luogo di contatto in cui saperi diversi si incontrano e si costruiscono insieme.

Il lavoro di trascrizione e revisione collettiva delle narrazioni ha reso visibile un altro aspetto significativo: anche gli studenti con maggiori difficoltà linguistiche – come Abeer, che ha scelto di scrivere prima in arabo – hanno partecipato come portatori di sapere legittimo, contribuendo alla co-costruzione del testo finale. In una prospettiva di lifelong learning, questo significa che i repertori narrativi delle comunità di origine non sono un ostacolo all'apprendimento della lingua seconda, ma una risorsa su cui fondarlo (Catarci, 2005).

Le riflessioni degli studenti sulle tematiche della storia – l'ingiustizia, la prova, l'amore, il tradimento – hanno infine evidenziato come narrazioni radicate in tradizioni religiose e culturali specifiche possano veicolare valori universalmente riconoscibili e generare dialogo interculturale autentico. In questa direzione, la narrazione si configura come strumento orientativo in senso profondo: non solo glottodidattico ma biografico e identitario. Come mostrano le pratiche di orientamento narrativo nei contesti di istruzione degli adulti, dare spazio alle storie degli studenti portano a riconoscere le voci che emergono dai margini e costruire insieme spazi educativi plurali e abitabili (Batini & Giusti, 2025). Mettere al centro il racconto, la scrittura e la lettura di

questi testi significa dunque lavorare concretamente al riconoscimento dei saperi di ciascuno, condizione necessaria per qualsiasi processo educativo orientato all'apprendimento permanente.

## Riferimenti bibliografici

- Akkari, A. (2017). *Global citizenship education: critical and international perspectives*. Springer.
- Bamberg, M. (2004). Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development*, 47(6), 366–369.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.). (2025). *L'orientamento narrativo. Quaderno di lavoro. X convegno biennale*. Pensa MultiMedia.
- Brichese, A. (2022). Didattica della letteratura attraverso l'apprendimento cooperativo e l'approccio ermeneutico. *Sponde. Rivista di lingue, letterature e culture tra le due sponde dell'Adriatico*, 2(1), 45–64.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bettelheim, B. (1977). *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Feltrinelli.
- Cacchione, A. (2024). *La scuola dimenticata. Analisi del sistema educativo degli adulti in Italia*. Nuova Cultura.
- Catarci, M. (2005). All'incrocio dei saperi: Una ricerca sulla didattica interculturale. In E. de Vreede (Ed.) *Diversity in education in an international context* (pp. 1–7). International Association for Intercultural Education.
- Di Rienzo, P., Maurizio, A., & Serra, G. (2025). Formazione esperienziale per la scuola in carcere. *Lifelong Lifewide Learning*, 23(46), 258–262.
- Formenti, L. (2021). Educazione degli adulti in Europa e in Italia: passato, presente e futuro. In CRRS&S – Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia, & Rete regionale CPIA Lombardia (Eds.), *Per fare un tavolo ci vuole un fiore. Spunti operativi per la costituzione di reti territoriali per l'apprendimento permanente* (pp. 35–45). Quaderni Spiegazzati.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (trad. it.). Edizioni Gruppo Abele.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Ghfar, Z. N. (2024). Storytelling as an educational tool to improve language acquisition: a review of the literature. *Journal of Digital Learning and Distance Education*, 2(9), 781–790. <https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i9.227>
- Gobbo, F. (2004). L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca. In G. Favaro & L. Luatti (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 120–129). FrancoAngeli.
- Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione*. Edizioni La Linea.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Raffaello Cortina Editore.
- Mussi, A. (2024). Confini/relazioni all'interno del CPIA. Prospettive trasformative per la formazione degli adulti in chiave interculturale. *Lifelong Lifewide Learning*, 23(45), 440–450.
- Porcaro, E., Sibilio, E., & Buonanno, P. (2020). *Il riconoscimento dei crediti per l'istruzione degli adulti*. Loescher.
- Piccardo, H. R. (Ed.). (1994). *Il Corano* (Trad.). Newton Compton.
- Zipes, J. (1994). *Fairy tale as myth: myth as fairy tale*. University Press of Kentucky.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Ianni, A., & Gaeta, S. (2026). La narrazione come risorsa interculturale per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda: la storia di Yusuf e Zulaikha. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 89–96. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1104>

**Corresponding author:** Alessandra Ianni | [alessandra.ianni@cpia.edu.it](mailto:alessandra.ianni@cpia.edu.it)

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The authors declare no conflicts of interest.