

Le religiose e i religiosi  
stranieri nella Chiesa cattolica  
italiana e la loro formazione  
linguistica in italiano L2

cura di Pierangela Diadori -  
Francesca Campigli

Studi e ricerche

2026

 EDIZIONI  
Università per Stranieri di Siena

Edizioni Università per Stranieri

Le religiose e i religiosi  
stranieri nella Chiesa cattolica  
italiana e la loro formazione  
linguistica in italiano L2

a cura di Pierangela Diadori -  
Francesca Campigli

Studi e ricerche

2026

 EDIZIONI  
Università per Stranieri di Siena

Comitato scientifico: Marina Benedetti, Antonella Benucci, Paola Carlucci, Pietro Cataldi, Paola Dardano, Beatrice Garzelli, Sabrina Machetti, Giuseppe Marrani, Tomaso Montanari, Massimo Palermo, Carolina Scaglioso, Lucinda Spera, Massimiliano Tabusi, Massimo Vedovelli

Comitato di redazione: Benedetta Aldinucci, Valentino Baldi, Anna Baldini, Irene Falini, Matteo La Grassa, Veronica Ricotta, Eugenio Salvatore, Carolina Scaglioso, Ornella Tajani

Collana finanziata dal Dipartimento di Studi Umanistici

ISBN: 978-88-32244-33-5

Pubblicato nel mese di marzo 2026



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons  
Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0  
Internazionale.

Tutti i diritti sono riservati.

Qualsiasi riproduzione, anche parziale e sotto qualsiasi forma,  
è vietata senza l'autorizzazione dell'ateneo.

Copyright © 2026 Ateneo Internazionale - Università per Stranieri di Siena

PIERANGELA DIADORI

## INTRODUZIONE

Questo volume, che fa parte della collana *open access online* dell'Università per Stranieri di Siena, propone un percorso ideale alla scoperta di una realtà in grande espansione: quella delle religiose e dei religiosi stranieri che, in seno alla Chiesa Cattolica, si avvicinano allo studio dell'italiano in contesti e con modalità di apprendimento ancora estremamente eterogenei e non coordinati fra loro, sebbene non manchino esempi di buone pratiche di insegnamento che tengono conto delle motivazioni e dei bisogni comunicativi di questo specifico pubblico di apprendenti.

Che la Chiesa sia da sempre vocata all'evangelizzazione dei popoli e quindi al contatto fra lingue e culture diverse non è una novità. La novità consiste piuttosto nel fatto che negli ultimi cinquant'anni si è assistito ad un ribaltamento dei ruoli: i missionari prevalentemente italiani e europei che, recandosi all'estero avevano la necessità di imparare e conoscere e imparare le lingue e i costumi delle popolazioni con cui venivano in contatto, sono stati numericamente superati dalle religiose e dai religiosi stranieri che, venendo in Italia per un periodo di studio o di servizio, hanno oggi la necessità di imparare l'italiano per comunicare sia fra loro, sia nel contesto in cui vanno ad operare. Non è un caso che proprio il Centro Unitario Missionario, tradizionalmente vocato all'assistenza dei religiosi in partenza per ogni parte del mondo, si stia facendo carico di alcune iniziative rivolte ai religiosi provenienti specialmente da Asia e Africa, per aiutarli nel loro inserimento nelle comunità a cui sono stati destinati in Italia.

Ci riferiamo all'Italia perché in Italia si trova il centro della Chiesa Cattolica: la

Roma *caput mundi* dell'impero romano è rimasta tale, anche dopo la sua caduta, grazie alla sua importanza religiosa. Non solo meta di pellegrini che da ogni parte del mondo la raggiungevano (e la raggiungono) come meta privilegiata di un proprio percorso spirituale, ma anche da secoli come meta di studio da secoli per seminaristi e universitari di area teologica, di suore e sacerdoti temporaneamente presenti sul territorio.

Si tratta di un panorama sociolinguistico in evoluzione, delineato, con dati aggiornati all'attualità, dai due capitoli introduttivi di questo volume, quello di Franco Pittau, Karolina Perić (*Paesi di provenienza dei sacerdoti e delle religiose in Italia e la presenza italiana nei diversi contesti*) e quello di Luca Di Sciullo (*I religiosi non comunitari presenti in Italia. Un'analisi socio-statistica*). Un'attenzione particolare viene riservata alla crescente presenza di giovani donne straniere nelle innumerevoli congregazioni disseminate sul territorio italiano nel capitolo dal titolo *Le religiose straniere in Italia*, di suor Maria Micaela Monetti.

Una questione centrale legata alla gestione dei fenomeni linguistici dell'italiano insegnato a (e appreso da) religiosi cattolici di provenienza straniera riguarda la specificità dell'italiano dei testi liturgici, dei servizi pastorali, degli argomenti oggetto di interazioni orali e scritte all'interno delle diverse comunità. Ne parla Vittorio Coletti nel capitolo dal titolo *Italiano speciale del cattolicesimo e lingua comune*, un tema caro anche ai famosi linguisti Rita Librandi (Librandi 2006) e Luca Serianni (Serianni 2011). I religiosi stranieri non dovranno però confrontarsi solo con la lingua standard e con quella settoriale del proprio ambito di studi o di servizio: anche il dialetto fa parte del repertorio linguistico italiano contemporaneo e, specialmente in certe regioni, è fondamentale che sia accessibile a quei religiosi che si trovano a stretto contatto con i confratelli e le consorelle italiane o con la popolazione locale. Di questo parla don Luca Capannolo nel suo capitolo dal titolo *Oltre l'L2: Italiano e dialetto nella formazione linguistica del sacerdote straniero*. Un caso emblematico di quale sia la rilevanza e l'impatto anche sociale dell'italiano L2 dei religiosi stranieri riguarda l'interlingua dei sacerdoti che in italiano L2 officiano la messa: se ne occupa il capitolo di Thomas Lastraioli nel capitolo dedicato alle omelie tenute da sacerdoti stranieri (*La parola predicata. Un'indagine semio-linguistica sulla comunicazione omiletica di sacerdoti stranieri in Italia*).

Il cuore del volume è rappresentato dal contributo di Francesca Campigli: *Risultati dell'indagine sull'italiano L2 nei Seminari Diocesani, nei Pontifici Seminari Regionali italiani e nei principali ordini e congregazioni religiose presenti in Italia (2022-2024)*. L'autrice è stata vincitrice di un assegno di ricerca biennale finanziato dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università per Stranieri di Siena, coordinato da chi scrive, allo scopo di realizzare in primo luogo una mappatura di alcuni contesti che ospitano regolarmente religiose e religiosi cattolici di madrelingua diversa dall'italiano e secondariamente esplorare le iniziative attivate per aiutarli nell'acquisizione

dell'italiano L2 (sui seminaristi cfr. anche Balmas 2012 e Di Salvatore 2013). Sono state escluse le Università Pontificie che erano state già oggetto di indagine in anni recenti (Mastrocesare 2012; Pierno 2021; Pumpo 2023). La problematica della facilitazione allo studio di una lingua così importante nella Chiesa Cattolica di oggi era stata già evidenziata a partire dai primi anni Duemila (Diadori/Ronzitti 2005; Rossi/Wank 2010; Diadori 2015) ma solo in anni più recenti si sono intensificate le ricerche: sulle interlingue dei religiosi stranieri (Lastraioli 2022; Campigli 2023; Diadori 2023), sulle specifiche esigenze dei sacerdoti stranieri (Benotti 2021), sulle esperienze didattiche e le buone pratiche realizzate nei corsi di italiano per religiosi cattolici (Cavolo 2018; Capannolo 2021; Campigli/Manograssi 2025).

Proprio a recenti buone pratiche di insegnamento dell'italiano L2 sono dedicati i capitoli finali di questo volume: Don Marco Testa illustra i corsi estivi organizzati dal CUM (*I corsi di italiano L2 per religiosi e religiose del Centro Unitario Missionario di Verona*) e una delle sue docenti, Ramona Manograssi, presenta in dettaglio la sua esperienza (*Nella classe di italiano L2 per religiose e religiosi cattolici stranieri in Italia: riflessioni di una docente*); Laura Berardi descrive il programma di un corso realizzato a L'Aquila all'indomani del terremoto (*Un'esperienza presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose "Fides et Ratio" dell'Aquila, dopo il terremoto del 2009*) e infine Lorenzo Rocca e Noemi Catizone offrono una sintesi di un percorso di insegnamento realizzato presso una Università Pontificia (*Un'esperienza della Società Dante Alighieri presso l'Università Urbaniana*).

Non è un mistero il fatto che la popolazione di sacerdoti, suore, religiosi e monaci stranieri presenti in Italia sia in costante aumento. Causata dal crollo demografico e dalla sempre più debole risposta vocazionale, la compresenza di religiosi provenienti da varie zone del mondo nelle nostre diocesi è ormai un dato inconfutabile. La diminuzione del clero locale (l'11% in meno, dal 1990 a oggi) è stata compensata dall'ingresso in Italia di un sempre maggior numero di sacerdoti stranieri al servizio delle diocesi italiane: da circa 2.000 nel 1990 questi sono passati a 2.631 nel 2020, ovvero l'8,3% del totale (cfr. Caritas Migrantes 2023; IDOS 2023). I dati statistici mettono in luce una nuova e inedita 'questione linguistica' dai tratti ancora sconosciuti: la gestione della lingua italiana in contesti religiosi multiculturali e multilinguistici. Questa nuova questione porta a una riflessione urgente, organica e sistematica sull'apprendimento, sulla didattica e, in sintesi, e sulla gestione della lingua italiana come lingua non materna da parte di religiosi non italofoeni in ambienti che hanno un'altissima potenzialità e "super-diversità" comunicativa (parrocchie, seminari, conventi, monasteri, sportelli Caritas, case d'accoglienza e scuole).

La raccolta di saggi contenuta in questo volume ha lo scopo di far conoscere e diffondere questa realtà, non solo all'esterno ma anche all'interno della Chiesa stessa. L'auspicio è che si prenda atto delle problematiche che la mancanza di progetti organici e coordinati stanno creando ai soggetti coinvolti, molti dei quali arrivano in

Italia da Paesi lontani, con lingue e culture molto diverse. Non basta la buona volontà dei confratelli o delle consorelle a permettere loro di acquisire in tempi rapidi le competenze necessarie per comunicare in italiano per i bisogni essenziali, per accedere alle sacre scritture, per interagire su temi spirituali, per entrare in contatto con il mondo esterno. Servono programmi e materiali specifici, docenti preparati e contesti di facilitazione che vanno oltre l'aula scolastica, mettendo a loro disposizione la varietà di strategie, di materiali e di strumenti oggi disponibili. I mezzi e le competenze oggi ci sono. Basta un po' di buona volontà.

## BIBLIOGRAFIA:

- Balmas 2012 = Paolo Balmas, *Il profilo del seminarista come apprendente di italiano L2: i risultati di un sondaggio*, in *Itals*. <https://www.itals.it/il-profilo-del-seminarista-come-apprendente-di-italiano-ls-i-risultati-di-un-sondaggio> (ultimo accesso 1/12/2025).
- Benotti 2021 = Riccardo Benotti, *Preti in Italia, sale l'età media, quasi uno su dieci è straniero*, in *Chiesa di Milano. Il portale della diocesi ambrosiana*, <https://www.chiesadimilano.it/news/chiesa-diocesi/preti-in-italia-sale-leta-media-quasi-uno-su-dieci-e-straniero-480799.html> (ultimo accesso 1/12/2025).
- Campigli 2023 = Francesca Campigli, *Come scrivono in italiano i religiosi cattolici stranieri*, in «LTO Lingua e Testi di Oggi», 4 (2), pp. 47-62.
- Campigli/Manograssi 2025 = Francesca Campigli / Ramona Manograssi, *Come insegnare italiano L2 ai religiosi cattolici? Il corso estivo per religiosi e religiose del CUM di Verona*, in Pierangela Diadori / Giuseppe Caruso (a cura di), *La nuova DITALS risponde 4*, 2025, pp. 107-113, Roma, Edilingua.
- Capannolo 2021 = Luca Capannolo, *Come insegnare italiano L2 ai religiosi cattolici? L'italiano nella liturgia: storia e prospettive di una lingua di culto*, in Pierangela Diadori (a cura di), *La nuova DITALS risponde 3*, Roma, Edilingua, pp. 154-163.
- Caritas Migrantes 2023 = Caritas Migrantes, *XXXII Rapporto Immigrazione 2023*, Roma, Caritas Italiana e Fondazione Migrantes.
- Cavolo 2018 = Annalisa Cavolo, *L'italiano e la Chiesa. Breve panoramica e proposta didattica per religiosi cattolici stranieri di livello A2*, in «Italiano LinguaDue», X (1), pp. 33-51.
- De Mauro 2002 = Tullio De Mauro, *L'italiano nel mondo*, in Tullio De Mauro / Massimo Vedovelli / Monica Barni / Lorenzo Miraglia (a cura di), *Italiano 2000*, Roma, Bulzoni, pp. 13-22.
- Diadori 2015 = Pierangela Diadori, *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici*, Milano, Le Monnier.
- Diadori 2023 = Pierangela Diadori, *I nuovi italiani e l'italiano fuori d'Italia*, Firenze, Cesati.
- Diadori 2025 = Pierangela Diadori, *La formazione linguistica dei religiosi stranieri e delle religiose straniere in Italia*, in Rita Librandi (a cura di), *L'italiano, la chiesa, le chiese*, Firenze, Accademia della Crusca, 2025, pp. 281-299.
- Diadori/Ronzitti 2005 = Pierangela Diadori / Matilde Ronzitti, *Chiesa Cattolica e italiano L2: quale politica linguistica?*, in Cristina Guardiano / Emilia M. Calaresu / Cecilia Robustelli / Augusto Carli (a cura di), *Lingue Istituzioni Territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica Linguistica*, Atti del XXXVIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Modena 23-25 Settembre 2004, Roma, Bulzoni,

- pp. 95-127.
- Di Salvatore 2013 = Annalisa Di Salvatore, *Il profilo del seminarista apprendente di italiano L2. Il caso del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma*, in «EL.LE Educazione linguistica. Language education», II (1), pp. 126-151.
- IDOS 2023 = IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2023*, Roma, IDOS Centro Studi e Ricerche.
- Lastraioli 2022 = Thomas Lastraioli, *La parola predicata. Un'indagine socio-linguistica sulla comunicazione omiletica di sacerdoti stranieri in Italia*, Siena, Università per Stranieri, tesi non pubblicata.
- Librandi 2006 = Rita Librandi, *La lingua della Chiesa*, in Pietro Trifone (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Roma, Carocci, pp. 113-141.
- Masciello 2005 = Edoardo Masciello, *L'italiano a religiosi*, in Elisabetta Jafrancesco (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti. Atti del XIII Convegno nazionale ILSA (Insegnanti Lingua Seconda Associati)*, Roma, Edilingua, pp. 89-111.
- Mastrocesare 2012 = Daniela Mastrocesare, *Insegnare italiano nelle Università Pontificie*, in Pierangela Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 8*, Perugia, Guerra, pp.361-372.
- Pierno 2021 = Franco Pierno, *L'altra lingua di Dio. L'italiano come L2 per seminaristi e religiosi non italofoeni nelle università pontificie*, in Rita Librandi (a cura di), *La Chiesa e l'italiano: un cammino nel tempo e nel mondo*, Bologna, Il Mulino, pp. 113-135.
- Pumpo 2023 = Roberta Pumpo, *Nella Capitale 22 tra università e istituti pontifici, per oltre 15mila studenti*, in *Roma Sette* (supplemento di «Avvenire»), 23 febbraio 2023.
- Rossi/Wank 2010 = Leonardo Rossi / Robert Wank, *La diffusione dell'italiano nel mondo attraverso la religione e la Chiesa cattolica: ricerche e nuove prospettive*, in Massimo Arcangeli (a cura di), *L'italiano nella Chiesa fra passato e presente*, Torino, Allemandi, pp. 113-171.
- Serianni 2011 = Luca Serianni, *La lingua italiana nel mondo in La lingua italiana fattore portante dell'identità nazionale*, Roma, Società Dante Alighieri, Roma 2011.



## I PAESI DI ORIGINE DEI PRETI E DELLE SUORE IN ITALIA: LA NECESSITÀ DI UNA PREPARAZIONE LINGUISTICA ANTICIPATA E IL RUOLO DEL VOLONTARIATO

### 1. INTRODUZIONE

In Italia si è verificata una sorta di inversione di marcia per quanto riguarda il flusso di sacerdoti: questi prima lasciavano la penisola per recarsi in altri Paesi ritenuti bisognosi del loro annuncio cristiano, mentre ora da quei Paesi giungono sempre più numerosi in Italia, non solo per studiare presso le università e le facoltà pontificie operanti a Roma, ma anche per inserirsi nel lavoro pastorale della maggior parte delle diocesi italiane. Lo stesso si può dire della venuta delle suore dai Paesi che in precedenza erano destinatari della nostra cooperazione missionaria.

Tra i vari aspetti implicati, solo quello linguistico – e per giunta solo sotto un particolare profilo – costituisce oggetto di questa ricerca: il proposito è quello di sottolineare la necessità di quegli accorgimenti che, già prima della partenza, possono avvicinare alla lingua, alla cultura e alla società italiana le persone che si trasferisco-

---

<sup>1</sup> [franco.pittau@gmail.com](mailto:franco.pittau@gmail.com), [welcomespiox@gmail.com](mailto:welcomespiox@gmail.com) Il capitolo è stato concepito insieme dai due autori che hanno realizzato in maniera collaborativa l'introduzione, il quarto paragrafo e le conclusioni. In particolare si deve a Karolina Perić la stesura del secondo paragrafo e a Franco Pittau la stesura del terzo.

no per operare in Italia, facendo perno sulle strutture disponibili e anche – aspetto non sempre preso in considerazione – sulle capacità d'intervento del volontariato.

Entrando nel merito dei diversi aspetti implicati nel fenomeno, nel primo paragrafo utilizziamo i dati dell'Annuario Vaticano sulla situazione della Chiesa nel mondo, per mostrare come il personale pastorale sia inegualmente distribuito nei vari Paesi: questa disuguaglianza si configura come un potenziale in grado di determinare i flussi di cui ci occupiamo in questo saggio.

Il paragrafo seguente, passando dal piano potenziale alla situazione effettiva, mostra quali siano stati storicamente i flussi di immigrati venuti in Italia per motivi religiosi, dalla fine del secolo scorso fino ad oggi. La mancanza di contributi specifici su questo argomento ci ha indotto a dedicare una grande attenzione ai visti d'ingresso e ai permessi di soggiorno, considerati come strumenti conoscitivi dell'immigrazione per motivi religiosi.

In riferimento all'apprendimento linguistico, ci soffermiamo sulla portata della socializzazione anticipatoria, in generale già conosciuta in ambito migratorio come impegno per la preparazione dei migranti prima della partenza, ma qui riferita alle migrazioni degli operatori e delle operatrici pastorali, per i quali la versatilità nella lingua del paese dove andranno a operare è molto più importante rispetto alla generalità degli immigrati.

Non sussistono dubbi sulla funzionalità dell'apprendimento dell'italiano da parte del personale pastorale che lascia il proprio paese per l'Italia. Tuttavia, in Asia, in Africa e in America Latina, le aree di maggiore provenienza dei sacerdoti e delle suore, le occasioni di apprendimento dell'italiano sul posto non sono agevoli, a meno che, oltre ai corsi più strutturati, non vi siano anche opportunità meno formali e venga valorizzato l'apporto del volontariato linguistico.

Tirando le somme da queste riflessioni, siamo stati portati a sottolineare i benefici che ne derivano per i sacerdoti e le suore in partenza per svolgere il loro impegno pastorale in Italia, e quelli, non meno importanti, che riguardano gli stessi volontari, i quali, grazie a questo loro servizio, acquisiscono una dimensione più confacente al mondo di oggi, senza confini. Senza contare, infine, che nel caso di un volontariato linguistico prestato all'interno della comunità ecclesiale, si acquisisce un senso della cattolicità in una dimensione più piena.

## 2. DALL'AFRICA, DALL'ASIA E DALL'AMERICA LATINA: L'INVIO DI PRETI E SUORE IN EUROPA

Per tracciare un quadro delle risorse di personale pastorale nel mondo, ci riferiamo ai dati dell'*Annuario Statisticum Ecclesiae 2024* (con dati consolidati al 2022). Abbiamo concentrato l'attenzione su preti e suore, figure pastorali non esclusive ma fondamentali nella vita ecclesiale quotidiana.

Nel 2022 è aumentato il numero dei cattolici (diventati 1 miliardo e 390 milioni), mentre sono diminuiti i sacerdoti (407.730, 765 in meno) e le religiose (599.228), con un calo di ben 7.672 unità. Un aspetto da non trascurare è la crisi delle vocazioni, che però presenta un andamento differenziato a seconda delle aree geografiche.

- In Africa, i cattolici sono aumentati fino a 273 milioni, appena 13 milioni in meno rispetto all'Europa. Qui sono cresciuti il numero dei sacerdoti (+3,2%), delle religiose (+1,7%) e anche dei seminaristi.
- In Asia, sono aumentati i sacerdoti (+1,6%), le religiose (soprattutto nell'area del Sud-Est) e i seminaristi.
- In America Latina, le religiose, pur diminuite di diverse migliaia di unità, rappresentano ancora un gruppo molto consistente (95.590).
- America del Nord e Oceania sono caratterizzate da una diminuzione particolarmente preoccupante per quanto riguarda le nuove vocazioni, tendenza che caratterizza anche il Vecchio Continente.
- In Europa, nel corso dell'ultimo biennio, i sacerdoti sono diminuiti dell'1,7%, le religiose del 3% e i seminaristi del 6%, proseguendo una tendenza negativa iniziata nel 2008.

Questi dati attestano che nella Chiesa cattolica le aree più bisognose di operatori pastorali sono quelle segnate dalla cultura occidentale (Europa, America del Nord e Oceania), mentre le aree in grado di offrire un certo supporto sono quelle asiatiche – in particolare il Centro-Sud e il Sud-Est asiatico, con specifico riferimento all'India e alle Filippine. Un'area intermedia è quella dell'America Latina, che è però diventata anch'essa deficitaria relativamente ad alcuni aspetti pastorali.

A fronte delle peculiari necessità delle Chiese europee, si è reso necessario ricorrere alla cooperazione missionaria, raccomandata dall'enciclica *Fidei Donum* (1957) di papa Pio XII. In tale contesto, sacerdoti e suore provenienti dalle aree continentali sopra indicate sono giunti in Italia e in altri Paesi europei, da dove, in passato, erano partiti molti missionari verso le loro terre d'origine.

Questo aiuto, al momento indispensabile, non risolve il problema delle nuove vocazioni e perciò non può equivalere ai delicati problemi pastorali che le “vecchie Chiese”, come quelle occidentali, sono chiamate ad affrontare.

Fatto questo cenno, precisiamo che la nostra riflessione è focalizzata sulla preparazione di operatori e operatrici pastorali, chiamati a svolgere in Italia una delicata funzione pastorale. Pur nella condivisione della stessa fede, tale compito è segnato da una diversità socio-culturale nel viverla e anche da una diversità linguistica, per cui si richiede un'adeguata preparazione affinché il passaggio avvenga in modo armonioso. Noi dedichiamo particolare attenzione al “passaggio linguistico”, ma prima di soffermarci su questo aspetto vogliamo analizzare, sulla base delle statistiche ufficiali italiane, quali siano stati i flussi di operatori pastorali effettivamente registrati in ingresso in Italia dalle aree precedentemente indicate come possibili fornitrici di operatori e operatrici pastorali.

### 3. ANALISI DEI VISTI E DEI PERMESSI DI SOGGIORNO SUI FLUSSI IN INGRESSO IN ITALIA PER MOTIVI RELIGIOSI

Alcune precisazioni giuridiche sono funzionali alla lettura dei dati di seguito riportati. I visti d'ingresso, sulla base di una normativa UE unificata, si dividono in tre categorie:

- Visto temporaneo per una durata inferiore ai tre mesi;
- Visto unitario Schengen per una durata fino a tre mesi;
- Visto nazionale per una durata superiore ai tre mesi e la successiva concessione di un permesso di soggiorno.

Il permesso di soggiorno è l'autorizzazione di cui ha bisogno un cittadino straniero per soggiornare in Italia per un periodo superiore ai tre mesi. Dal 2007, i cittadini comunitari non sono più soggetti all'obbligo di richiedere un permesso di soggiorno. Uno dei motivi per richiedere la possibilità di soggiornare in Italia è rappresentato dai motivi religiosi. Quando, dopo cinque anni di residenza, uno straniero acquisisce il permesso come soggiornante di lungo periodo, non viene più specificato il motivo del soggiorno.

I visti d'ingresso non registrano tutti i flussi, perché molti Paesi ne sono esenti e, inoltre, attestano solo se una persona entra per un periodo fino a tre mesi o meno; precisano il Paese di provenienza, ma non forniscono altre informazioni sulle caratteristiche del titolare. Il permesso di soggiorno si sofferma sulle caratteristiche personali del titolare (genere, Paese d'origine, provincia d'insediamento), ma, una volta trasformato in permesso a validità illimitata, indica solo il luogo di residenza. Dei cittadini UE venuti in Italia per motivi religiosi, dal 2008 paradossalmente non sappiamo quasi nulla, a meno che tali informazioni non vengano acquisite tramite indagini sul campo o registrazioni particolari (ad esempio, l'archivio dell'Istituto Cattolico per il Sostentamento del Clero per i sacerdoti in cura d'anime nelle diocesi).

Vediamo ora, molto succintamente, come si è evoluta l'immigrazione religiosa registrata in Italia dagli anni '90 ad oggi.

Nell'ultimo decennio del secolo scorso, era consistente in Italia la presenza di persone per motivi religiosi, sia tra i cittadini comunitari (all'epoca tenuti a richiedere il permesso di soggiorno) sia tra i non comunitari. La loro presenza per tali motivi si aggirava intorno alle 40.000 unità e rappresentava circa il 5% del totale dei soggiornanti.

<b>ITALIA. La presenza per motivi religiosi nel 1989-1991</b>			
Anno	Motivi religiosi	% sul totale	Totale permessi
1989	34.135	7%	389.388
1990	39.279	5%	781.133
1991	43.036	5%	859.871
FONTE: <i>Dossier Statistico Immigrazione 1991</i> , (IDOS 1991, 61)			

La maggiore concentrazione dei soggiorni per motivi religiosi si riscontrava già allora nell'area della Capitale, non solo per la presenza del Papa e della sua Curia, ma anche per l'ubicazione a Roma (o nei dintorni) delle case generalizie degli istituti religiosi maschili e femminili, delle università pontificie e dei collegi internazionali per seminaristi di diverse organizzazioni che facevano riferimento al Vaticano.

Nel 1997, anno in cui era già iniziata la preparazione del Giubileo del 2000, la presenza per motivi religiosi era aumentata di circa 20.000 unità, arrivando a 58.372 soggiornanti.

Da un'annotazione contenuta nel *Dossier Statistico Immigrazione 1998* (IDOS 1998: 106), apprendiamo che i cittadini dell'allora Comunità Economica Europea incidavano per il 24,7% sui soggiornanti per motivi religiosi.

È stata fondamentale, per conoscere maggiori dettagli al riguardo, la consultazione di un documento inedito del Centro Studi e Ricerche IDOS, intitolato *L'immigrazione a Roma per motivi religiosi, un aspetto poco conosciuto della fase preparatoria del Giubileo*.

Sempre con riferimento a quel periodo, le provenienze continentali dei soggiornanti per motivi religiosi erano le seguenti:

- Europa (sia comunitaria che non comunitaria): 21.617 (37,0%)
- Africa: 5.750 (9,9%)
- Asia: 13.199 (22,6%)
- America: 17.197 (29,5%)
- Oceania: 575 (1,0%)

Nel nuovo secolo, in un contesto migratorio ormai regolamentato dalla Legge Turco-Napolitano, posta alla base del Testo Unico sull'immigrazione del 1998, e successivamente modificato dalla legge Bossi-Fini del 2002, con una popolazione immigrata più che raddoppiata, possiamo renderci conto della consistenza e della diversificazione degli ingressi in Italia per motivi religiosi esaminando i visti del 2006.

In quell'anno, per motivi religiosi, furono rilasciati dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI):

- 3.191 visti nazionali (con possibilità di soggiorno superiore ai tre mesi),
- 4.413 visti Schengen (abilitanti a una permanenza per un massimo di 3 mesi),
- 511 visti per una durata temporale inferiore (VT),
- 4.319 visti nazionali (per l'inserimento in Italia),
- per un totale di 7.555 visti.<sup>2</sup>

Occorre precisare che i visti per motivi religiosi possono riguardare anche comunità religiose diverse da quella cattolica, pur restando vero che essi, in prevalenza, si riferiscono a quest'ultima.

Mentre prima abbiamo avuto modo di esaminare le provenienze continentali, ora possiamo entrare nel merito dei singoli paesi di provenienza, riscontrando la preminenza di quelli caratterizzati da una significativa presenza di sacerdoti e di suore, come evidenziato dall'*Annuario Statisticum Ecclesiae*.

Riscontriamo anche che i paesi con un maggior numero di visti per inserimento superiore ai tre mesi sono anche quelli che presentano un elevato numero di permessi che consentono solo una permanenza limitata: ciò significa che la presenza religiosa stabile alimenta anche quella temporanea. Basti pensare, in ambito femminile, alla venuta in Italia di religiose per partecipare a sessioni formative.

Tenendo conto dei paesi con almeno 10 titolari di visti d'ingresso, si perviene alla seguente classificazione:

- Asia (India, Filippine, Indonesia, Corea del Sud, Sri Lanka, Israele);
- America Latina (Messico, Perù, Colombia, Brasile, Argentina, Venezuela, Cile e Bolivia);
- Africa (Nigeria, Congo, Camerun, Mozambico, Eritrea, Etiopia, Egitto, Angola).

Non può sfuggire, dopo questa elencazione, la concordanza con quella basata sui dati del Vaticano relativi alle aree potenzialmente in grado di alimentare l'emigrazione di personale pastorale. Aggiungiamo che nel 2006 soggiornarono in Italia, per una o poche settimane o per pochi mesi, oltre 300 persone dalle Filippine, oltre 100 dalla Nigeria, dal Perù, dalla Colombia, dal Brasile, dall'Indonesia (dove i cattolici sono solo il 3% di una popolazione di ben 286 milioni di residenti), dalla Tanzania, dall'Ucraina, dal Congo, dall'India e dal Kenya.

Ciò dà un'idea dell'afflusso di operatori pastorali che si era andato intensificando, come possiamo meglio constatare facendo un bilancio di quasi 20 anni e prendendo in esame, per il 2023, sia i dati dei visti d'ingresso sia quelli dei permessi di soggiorno.

I visti d'ingresso del 2023 ci sono stati forniti congiuntamente: mischiando quelli con validità fino a tre mesi con quelli con validità superiore. Tuttavia, avendo avuto a disposizione per il 2023 anche i permessi di soggiorno per motivi religiosi, abbiamo

---

<sup>2</sup> Prospetto visti per tipologia: motivi religiosi. URL: [file:///C:/Users/Lidia%20Pit-tau/Desktop/Documents/a.%20Archivi%20Sta%20%20tistici%20%20AR%20%20AR%20%20AR%20%20AR%20%20AR/Visti/Visti%202006/Originale%20visti%202006/MO-TIVI%20RELIGIOSI.htm](file:///C:/Users/Lidia%20Pit-tau/Desktop/Documents/a.%20Archivi%20Sta%20%20tistici%20%20AR%20%20AR%20%20AR%20%20AR%20%20AR%20%20AR/Visti/Visti%202006/Originale%20visti%202006/MO-TIVI%20RELIGIOSI.htm)

potuto constatare quali visti nazionali si siano trasformati in permessi di soggiorno per motivi religiosi.

Constatiamo innanzitutto che il numero dei visti è aumentato di quasi un quarto, passando da 7.555 a 9.233.

L'Africa, l'Asia e l'America Latina continuano a essere i protagonisti dei flussi d'ingresso in Italia per motivi religiosi e, tra i paesi in evidenza, al primo posto si segnala l'India con 1.546 visti. Al secondo posto, con un volume di visti cinque volte inferiore (386 visti), si collocano quelli che potrebbero essere stati concessi negli Stati Uniti. Essendo infatti i cittadini statunitensi esenti dall'obbligo del visto per brevi periodi, questi visti potrebbero aver riguardato cittadini di altri paesi che ne hanno fatto richiesta presso le nostre rappresentanze consolari negli Stati Uniti.

Abbiamo, poi, i 300 visti rilasciati in Brasile, 200 visti in Costa d'Avorio, Camerun, Tanzania, Vietnam, Sudafrica e Uganda, e 100 visti in Etiopia, Messico, Ecuador ed Egitto.

I Paesi a sviluppo avanzato, come si può rilevare non dai visti (dai quali sono esentati), ma dalle indagini condotte in Italia, non sono fornitori del personale pastorale venuto in Italia per inserirsi nella cura delle anime e per svolgere altri servizi di supporto. È invece fondato ipotizzare che essi siano maggiormente protagonisti nei soggiorni temporanei per insegnamento, consulenze, convegni, ricerche, esperienze e così via; tuttavia, niente si può ricavare al riguardo dall'archivio dei visti perché essi sono esenti dall'obbligo del visto Schengen e possono trattenersi in Italia fino a tre mesi utilizzando il proprio passaporto.

Come si vede, le statistiche ufficiali non soddisfano tutte le esigenze conoscitive e non trovano un'adeguata attenzione neppure nelle indagini che si potrebbero condurre a livello ecclesiale.

Si può consultare su internet il nutrito elenco aggiornato dei Paesi esenti dall'obbligo del visto: ciò è necessario per una corretta lettura dei dati relativi ai visti, non dimenticando che essi riguardano solo una parte dei flussi religiosi.

Un recupero conoscitivo, non totale ma senz'altro di un certo interesse, è consentito dall'esame dei permessi di soggiorno rilasciati nel 2023 per motivi religiosi. In quest'anno, i soggiornanti in Italia per questi motivi sono stati 23.333, di cui 13.833 donne (59,3%) e 8.500 uomini. Queste persone sono quelle arrivate in Italia per motivi religiosi negli ultimi sei anni, un calcolo ottenuto sommando ai cinque anni necessari per maturare il diritto al soggiorno a tempo indeterminato un anno per l'elaborazione della pratica.

Il dato è di tutto rispetto, perché indica che poco meno di 5.000 persone ogni anno si inseriscono a un livello prequalificato nel settore religioso.

Naturalmente, tenuto conto delle precisazioni sopra riportate, la presenza per motivi religiosi è molto più consistente, perché il numero indicato non include i cittadini comunitari né gli extracomunitari già titolari di un permesso per soggiorno di lunga durata.

Nel 1993 i soggiornanti per motivi religiosi erano 40.000, e i soggiornanti totali erano meno di un milione. Attualmente, su oltre 5 milioni di soggiornanti, quelli presenti per motivi religiosi potrebbero agevolmente superare le 100.000 unità.

Sempre insistendo sulla concordanza tra i Paesi che hanno il maggior numero di soggiornanti per motivi religiosi e quelli che contano un più alto numero di preti e suore, troviamo, nella graduatoria dei Paesi i cui cittadini hanno ottenuto un permesso di soggiorno per motivi religiosi, al primo posto le Filippine, seguite da Brasile, Indonesia, Messico e Stati Uniti d'America (in questo caso si tratta effettivamente di cittadini statunitensi).

Seguono diversi altri Paesi che già in precedenza abbiamo avuto modo di citare: Zambia, Madagascar, Tanzania, Vietnam, Corea del Sud, Kenya, Argentina, Perù, Sri Lanka, Ruanda; confermando la prevalenza delle provenienze africane, asiatiche e latinoamericane.

Aggiungiamo, per quanto riguarda i sacerdoti, che essi, oltre a inserirsi in prevalenza nella pastorale diocesana, svolgono anche il ruolo di cappellani etnici a servizio dei cattolici dei loro Paesi immigrati in Italia: si tratta, secondo la stima del Centro studi e ricerche IDOS, di circa 1 milione di persone.

Troviamo menzionati, come luoghi di origine dei titolari di permessi per motivi religiosi, anche diversi Paesi europei non comunitari (Ucraina, Serbia, Montenegro, Albania, Kosovo, Bosnia, e anche Russia, Bielorussia, Georgia, Regno Unito), nonché alcuni Paesi a sviluppo avanzato (Australia, Nuova Zelanda, Giappone, Taiwan, Cina). Un universo religioso molto composito e solo in parte adeguatamente conosciuto!

#### 4. LE OPPORTUNITÀ DI IMPARARE L'ITALIANO NELLE AREE DI PARTENZA DEGLI OPERATORI PASTORALI

Abbiamo visto che la maggior parte dei sacerdoti e delle suore, che dall'estero vengono in Italia per inserirsi nella pastorale territoriale, arrivano per lo più da Paesi africani, asiatici e latinoamericani. Questi (specialmente i primi due) non sono in grado di offrire adeguate opportunità per l'apprendimento dell'italiano.

In tutto il mondo, nel 2018, sono stati 2.151.901 gli studenti della nostra lingua: da quell'anno è iniziata una leggera flessione.

L'Asia, che totalizza il 59,2% della popolazione mondiale, ha solo la ridotta quota del 2,9% degli studenti d'italiano. Nell'immenso continente asiatico, solo l'area occidentale del Medio Oriente possiede una tradizione (attualmente ridimensionata) nell'insegnamento dell'italiano. Nei Paesi centro-meridionali (inclusi i due colossi, Cina e India), l'italiano è poco diffuso. Persino in due Stati con consistente presenza cattolica, come le Filippine e lo Stato indiano del Kerala, l'insegnamento dell'italiano non è adeguatamente sviluppato. Per questi due Paesi è auspicabile che la loro significativa emigrazione diventi un fattore trainante, ma al momento bisogna rimediare

in altra maniera.

L'Africa, il continente con la maggior crescita demografica, ripartito in 54 Stati e detentore del 26,9% degli abitanti del pianeta, raggiunge la quota del 9,9% del totale degli studenti d'italiano solo grazie alla diffusione della lingua nei Paesi bagnati dal Mediterraneo. In questi Paesi, un fattore di sensibilizzazione alla lingua italiana è stata la trasmissione della radiotelevisione italiana e anche la consistente emigrazione in Italia.

In America Latina la situazione è più soddisfacente: gli studenti sono stati circa 440.000, l'italiano viene insegnato anche nelle scuole secondarie (seppur non come prima lingua straniera) e, in alcune province o città, perfino nelle scuole elementari. Sono molte le università con dipartimenti di italianistica. Ha influito positivamente su questa diffusione la consistente presenza italiana (1,5 milioni di membri). Tra i numerosi oriundi italiani vi è una parte che parla ancora italiano e sono abbastanza diffusi i corsi di lingua.

Problematico, invece, il quadro in tutti i Paesi sub-sahariani, che, tra l'altro, contano un elevato numero di cattolici e mettono a disposizione dell'Italia il loro personale pastorale.

In America Latina, e ancor di più in Africa e in Asia, l'immensità del territorio costituisce un ostacolo all'utilizzo delle opportunità di apprendere l'italiano. Non tutti gli operatori in partenza per l'Italia riescono, infatti, ad avvalersi di queste occasioni.

Nei Paesi in cui, in passato, si è diretta l'emigrazione italiana, la considerazione per l'Italia e la sua cultura ha favorito la diffusione della lingua, mentre tutto è più difficile dove la presenza di immigrati italiani non ha realizzato questa mediazione.

Indubbiamente, operando in maniera più sistematica, si potrà favorire un più ampio accesso sia ai corsi finora offerti sia alle opportunità che le strutture e l'associazionismo italiano possono offrire. Resta vero, tuttavia, che — trattandosi di operatori e operatrici chiamati a svolgere importanti ruoli in ambito religioso — la disponibilità di una persona dedicata a loro in modo personalizzato costituirebbe la soluzione ideale per completare l'apprendimento dell'italiano (qualora questo sia già stato avviato) e per fornirgli un'impostazione individualizzata, abbattendo così alla radice il rischio di spaesamento.

In Italia non manca la disponibilità di giovani o adulti che potrebbero diventare volontari per svolgere questo compito. Non si può neppure dire che le risposte siano state negative a questo genere di proposte, perché — salvo casi sporadici — tali proposte non vengono nemmeno formulate.

Ci vorrebbe un colpo d'ali per mettere in campo strategie più ingegnose e risorse più consistenti, al fine di evitare che l'italiano, arrivato a essere la sesta lingua più studiata al mondo, conosca un andamento decadente. La sfida, tuttavia, è più complessa a livello generale.

## 5. NECESSITÀ DI UNA SOCIALIZZAZIONE LINGUISTICA ANTICIPATORIA DELL'INSERIMENTO IN ITALIA

Subito dopo la Seconda guerra mondiale, milioni di persone dal Sud Italia e dalle Isole dovettero spostarsi bruscamente per poter lavorare nel triangolo industriale del Nord (Milano-Torino-Genova). I residenti del settentrione, e ancor di più i migranti interni, a causa della notevole differenza tra le tradizioni culturali e i differenti dialetti, furono sottoposti a grandi disagi. Disagi che sarebbe stato possibile evitare con percorsi di “socializzazione anticipatoria”, termine utilizzato all'epoca per indicare la necessità di una preparazione preventiva all'inserimento in un contesto linguistico-culturale molto diverso.

Il rischio di “destrutturazione” è ricorrente quando si lascia un ambiente di vita per entrare in un altro molto diverso. Oggi i mezzi di comunicazione di massa hanno certamente facilitato la conoscenza a distanza, ma molti problemi persistono - tra cui quello linguistico.

Anche oggi torna utile riferirsi al concetto di socializzazione anticipatoria nel caso del trasferimento in Italia degli operatori pastorali provenienti dall'estero. È preferibile che la loro preparazione avvenga già nei Paesi di origine, sia sotto l'aspetto linguistico che socio-culturale. Questa opportunità è favorita laddove esiste una comunità italiana e sono attive strutture italiane riconducibili alle rappresentanze del MAECI, all'associazionismo laico, al mondo ecclesiale o all'imprenditoria italiana.

All'insegnamento dell'italiano e alla diffusione della cultura italiana, la diplomazia culturale promossa dal MAECI da tempo dedica grande attenzione. Tuttavia, non sempre è facile per un operatore pastorale intenzionato a trasferirsi in Italia avere accesso a un primo approccio con la lingua: perché nel luogo di residenza non vi sono corsi, oppure mancano i mezzi per frequentarli; perché non si conoscono ambienti italiani; o perché non si è in grado di comunicare a distanza con qualcuno in Italia.

Vengono così a mancare le opportunità di una socializzazione linguistica anticipata.

La nostra convinzione, maturata in anni di attività nel volontariato linguistico, è che a questo limite nella preparazione degli operatori in partenza si potrebbe in parte rimediare con il coinvolgimento di volontari presenti in Italia. Questo sarebbe utile non solo sotto il profilo linguistico, ma anche sotto quello socio-culturale, e offrirebbe una maggiore sicurezza a quegli operatori che non affrontano soltanto un viaggio, ma un vero e proprio cambiamento esistenziale.

Si tratta di un passaggio ambivalente, che può determinare uno choc nelle singole personalità o un loro arricchimento. La partenza ha sempre qualcosa, se non di traumatico, di impegnativo, di incerto, di nostalgico.

Una prima familiarizzazione con l'italiano può facilitare molto il percorso del loro apprendimento linguistico in Italia: del resto, anche l'eventuale apporto dei tutor madrelingua, non essendo esperti in formazione linguistica, può essere considerato solo

un avvio ai corsi più strutturati che potranno essere seguiti in Italia. Si tratterebbe, comunque, di un fruttuoso inizio a livello linguistico e di socializzazione, una concreta attuazione della socializzazione anticipatoria, e contribuirebbe a neutralizzare gli effetti negativi dello spostamento.

Influisce molto, a tal riguardo, anche la solidità delle motivazioni che stanno alla base della partenza per l'Italia, ma questo livello di riflessione esula dall'ambito del presente lavoro e fa capo ai referenti per la formazione degli operatori e delle operatrici in questione.

La didattica di italiano L2 deve tenere conto del fatto che nei Paesi di provenienza di questi sacerdoti e religiose si è propensi all'emplificazione esistenziale. Questa dimensione non va mortificata, bensì valorizzata e arricchita con i linguaggi evocativi più appropriati, può essere uno stimolo al rinnovamento dello stile da adottare nelle omelie. È indubbio che i concetti astratti abbiano la loro utilità negli approfondimenti filosofici e teologici, senza per questo dover trascurare il linguaggio concreto, che lega alla vita il risultato di tali approfondimenti: altrimenti mancheranno i termini per calarli nella realtà quotidiana.

L'operatore pastorale internazionale si presenta come una realtà innovativa che richiede di superare le impostazioni tradizionali (e spesso anche i pregiudizi e un malinteso senso di superiorità), lasciandosi trasformare dalla cultura dell'incontro.

## 6. CONCLUSIONI

Abbiamo inserito nel corso della nostra esposizione le prospettive operative da noi ritenute auspicabili, per cui è sufficiente, in conclusione, limitarci ad alcuni richiami. Le migrazioni per motivi religiosi in ambito cattolico, e cioè il trasferimento in Italia di sacerdoti e suore da altri Paesi, rappresentano un'interessante forma di migrazione qualificata, dettata dal principio della cooperazione tra il Paese di partenza e quello di arrivo. Questa condivisione ideale, già di per sé stravolgente rispetto al "pensiero comune" sull'immigrazione, sempre più indirizzato al rigetto, incrementerebbe la sua funzione pedagogica insistendo sulla preparazione pre-partenza del personale pastorale.

A questo punto abbiamo lasciato ampio spazio alle statistiche, prima per mostrare l'ineguale distribuzione degli operatori pastorali nei Paesi che un tempo erano terra di missione e, di converso, la loro partenza verso l'Italia e altri Paesi europei. A nostro avviso, i numeri, quando non vengono utilizzati in maniera superficiale e non conoscitiva, aiutano a comprendere il profondo significato dei cambiamenti in corso attraverso il confronto tra i vecchi Paesi, propensi a superare la dimensione religiosa, e i nuovi Paesi, motivati a mantenerla. Nei sacerdoti e nelle suore che vengono dall'estero bisogna vedere questo delicato confronto.

Questa ragione è più che sufficiente, per i Paesi d'accoglienza, a insistere sulla migliore preparazione del personale pastorale in arrivo. Essendoci limitati nel nostro

discorso agli aspetti linguistici, ci siamo sentiti autorizzati a dire che da questo obiettivo si è ancora molto lontani, poiché per gli operatori e le operatrici pastorali la parola è uno strumento assolutamente indispensabile, e la padronanza con cui possono usarla (unitamente, naturalmente, al loro comportamento personale) è determinante per l'esito del lavoro. Su questo aspetto molto resta da fare e, pur trattandosi di un compito difficile, ci siamo sentiti autorizzati — essendo personalmente impegnati nel volontariato linguistico — a segnalare la mancanza di coraggio finora riscontrata nell'attivare volontari che accompagnino i candidati alla venuta in Italia, sia quando essi hanno trovato qualche opportunità per frequentare dei corsi linguistici nei loro Paesi, sia, e ancor di più, quando non li hanno trovati.

Queste migrazioni a carattere religioso, di per sé, allargano gli orizzonti della Chiesa italiana, la cui cattolicità diventa più concreta nel lavoro comune con operatori e operatrici pastorali di altri Paesi e nel dialogo con le loro Chiese di appartenenza. Un vero antidoto alla chiusura pregiudiziale nei confronti degli immigrati per motivi religiosi.

## BIBLIOGRAFIA:

IDOS 1991 = IDOS (a cura di), *Immigrati in Italia e nel Lazio. Dossier statistico sull'immigrazione*, Roma, Sinnos.

IDOS 1998 = IDOS (a cura di), *Dossier Statistico Immigrazione 1998*, Verona, Anterem.

Ufficio Centrale di Statistica della Chiesa Cattolica 2024 = Ufficio Centrale di Statistica della Chiesa Cattolica (a cura di), *Annuario Statisticum Ecclesiae 2024*, 22, Città del Vaticano, Tipografia Editrice Vaticana.

Per eventuali consultazioni dei visti e dei permessi di soggiorno si rimanda alle edizioni del *Dossier statistico sull'immigrazione* curato e pubblicato dal Centro Studi e Ricerche IDOS (Immigrazione Dossier Statistico).

LUCA DI SCIULLO

## I RELIGIOSI NON COMUNITARI PRESENTI IN ITALIA. UN'ANALISI SOCIO-STATISTICA

Il cuore mondiale del cattolicesimo, la moschea più grande d'Europa e la comunità ebraica più antica del continente: basterebbe solo questo per dare immediatamente l'idea di quanto centrale sia il ruolo attrattivo di Roma (che sotto questo profilo è senz'altro rimasta *caput mundi*), e conseguentemente dell'Italia intera, per quanti scelgono una forma di vita religiosa, soprattutto di matrice cristiana.

È pleonastico ricordare che nello Stivale sono anche nati moltissimi ordini religiosi e congregazioni tra i più importanti e “globalizzati” (basti solo pensare, senza alcuna pretesa di esaustività, alle grandi e diramate “famiglie” francescane e benedettine), i quali, avendo in Italia le rispettive “case madri” o “generalizie”, richiamano ogni anno numerosi propri religiosi, per periodi più o meno lunghi di formazione, aggiornamento, esercizi spirituali o iniziazione pratica all'attività carismatica di riferimento.

Ne sono testimonianza il numero sempre più consistente di sacerdoti, suore e religiosi/e stranieri che studiano teologia nelle Università e negli Atenei pontifici o nei rispettivi istituti affiliati e aggregati, sparsi per tutto il Paese e che svolgono incarichi pastorali nelle parrocchie di tutte le diocesi, comprese quelle più piccole e periferiche, al punto che quasi dappertutto ormai si trovano parroci e/o viceparroci non italiani.

In questo contesto di inter e transnazionalizzazione dei carismi di fede e di sistematico “viaggio di formazione” in Italia delle nuove leve religiose, non sorprende che, tra gli stranieri non comunitari che arrivano e che soggiornano nel Bel Paese, una

quota relativamente consistente sia rappresentata da titolari di un permesso per motivi religiosi, che viene appunto rilasciato a questa categoria particolare di migranti.

Costoro infatti, a differenza del resto dei migranti economici o forzati che fanno ingresso e si insediano nel territorio nazionale, non hanno necessità di cercare un lavoro e una casa (sono ospitati ed economicamente sostenuti dalle strutture religiose di appartenenza), non devono preoccuparsi di consolidare la propria condizione di vita sociale e occupazionale per soddisfare i requisiti minimi richiesti per effettuare il ricongiungimento dei propri familiari (sono celibi e nubili, privi di prole) e, anche quanti di loro arrivino da paesi in cui siano in atto guerre, persecuzioni, disastri ambientali o calamità che mettono direttamente a repentaglio la propria sopravvivenza, non hanno tuttavia bisogno di chiedere asilo perché il loro *status* di vita consente loro di avere già garantiti protezione, rifugio e sostentamento presso le rispettive famiglie religiose.

Solitamente, il tempo del soggiorno in Italia coincide con quello dei cicli – parziali o completi – di studio e di formazione (cinque anni per il baccalaureato in teologia, di cui i primi due dedicati allo studio della filosofia e gli ultimi tre alle materie strettamente teologiche, due anni di licenza ed eventuali altri due di dottorato), cui vengono solitamente associati, come detto, incarichi di natura pastorale presso parrocchie, oratori, scout e altri “luoghi” di impegno di fede pratico.

Una parentesi temporale più o meno breve, dunque, ma in ogni caso limitata, che, pur richiedendo l'intessersi e la cura di una rete anche ampia di relazioni con il territorio, non implica un radicamento stabile, dal momento che resta spesso votata a una migrazione “secondaria”, o di rientro nel proprio Paese di provenienza o in “missione” verso Paesi diversi, oppure – nei casi di prolungamento della propria permanenza in Italia – di trasferimento e/o di rotazione in altre sedi nazionali, a integrare così una speciale forma di “migrazione interna” di tipo missionario-religioso.

## 1. UNA CATEGORIA DI SOGGIORNANTI DAL PROFILO ORIGINALE: I DATI

A inizio 2025<sup>1</sup>, su un totale di 3.810.741 non comunitari regolarmente soggiornanti in Italia, la cui rappresentanza femminile ammonta al 48,0% (pari a 1.829.938 persone) e di cui 1 ogni 9 abita nel Lazio (419.156 individui: la seconda regione italiana per numerosità di soggiornanti non Ue dopo la Lombardia, che ne conta 957.599, il

---

<sup>1</sup> La fonte primaria dei dati che seguono è l'Istat, che annualmente pubblica dati aggregati sulla popolazione non comunitaria regolarmente soggiornante in Italia, ripartita per cittadinanza, genere, classi di età, tipologia del permesso di soggiorno e, riguardo ai soggiornanti a termine, motivo del rilascio del permesso. Su tale archivio il Centro Studi e Ricerche IDOS conduce elaborazioni originali che analizza e pubblica nelle proprie ricerche socio-statistiche, a partire dall'annuale Dossier Statistico Immigrazione, alle cui edizioni dal 2021 al 2025 si rimanda, in particolare, per i dati qui presentati (Edizioni IDOS, Roma).

25,1% del totale nazionale), quelli titolari di un permesso di soggiorno per motivi religiosi risultano essere 25.084, ovvero lo 0,7% del totale (1 ogni 140 circa), i quali sono per ben il 59,2% donne (14.852): una componente che quindi raggiunge, in questa categoria specifica, la maggioranza assoluta grazie a una sovrarappresentanza, rispetto alla media generale, di oltre 11 punti percentuali.

In altri termini, ben 3 religiosi stranieri non Ue ogni 5 che soggiornano regolarmente in Italia sono di genere femminile (suore o monache), le quali rappresentano lo 0,8% (1 ogni 125) di tutte le titolari di un permesso di soggiorno presenti nel Paese e l'1,8% (circa 1 su 50) delle sole titolari di un permesso a termine, ovvero temporaneo (soggetto a periodico rinnovo) e legato a uno specifico motivo del soggiorno (come sono, appunto, quelli in oggetto).

La distribuzione territoriale dei soggiornanti per motivi religiosi li vede concentrarsi in misura altissima (68,4%, ovvero in quasi 7 casi su 10, pari a 17.168 persone) nel solo Lazio, il che non sorprende alla luce delle considerazioni iniziali circa l'importanza planetaria e il ruolo di gran lunga attrattivo rivestiti dalla Capitale. Seguono, con numeri drasticamente più ridotti, la Campania (1.311 casi, il 5,2% del totale nazionale) e la Lombardia (977 e 3,9%), mentre tra le restanti regioni l'unica a raggiungere una quota nazionale almeno pari al 3% è la Toscana (858 e 3,4%), che così si piazza al quarto posto tra le regioni con maggior numero di religiosi non comunitari.

Del resto, le concentrazioni oltremodo elevate di Lazio e Campania sospingono ai primi posti anche le rispettive grandi aree di riferimento, per cui il Centro, con ben 18.486 soggiornanti per motivi religiosi (quasi 3 su 4 a livello nazionale: 73,7%), prevale di molto rispettivamente sul Meridione (3.351), il Nord Ovest (1.995) e il Nord Est (1.252).

Colpisce che l'incidenza femminile tra tali soggiornanti, benché mediamente maggioritaria (59,2%, come detto), risulti relativamente contenuta dal dato del Lazio (52,7%), il cui peso quantitativo condiziona inevitabilmente le medie complessive, dal momento che questa regione detiene una percentuale di rappresentanza tra le più basse del Paese (la terza più ridotta, dopo il Trentino Alto Adige con il 47,5% e il Friuli Venezia Giulia con il 47,6%: le uniche due regioni in cui la quota femminile risulta minoritaria). Tutte le altre regioni, infatti, posseggono incidenze che vanno dal 62,1% del Molise a picchi di oltre l'80% registrati in Basilicata e Calabria (con circa l'81%), Liguria (82%), Campania (oltre l'84%), Valle d'Aosta e Puglia (85%).

Rispetto al 2020, quando in Italia i soggiornanti per motivi religiosi erano 22.253, la crescita quinquennale è stata di circa 2.800 unità, con la componente femminile (13.688 religiose) che deteneva una maggioranza (61,5%) leggermente più marcata. Il Lazio, con 15.265 di questi soggiornanti presenti sul proprio territorio, deteneva una percentuale (68,6%) praticamente identica a quella del 2024, confermando la propria predominanza schiacciante rispetto al resto del territorio nazionale.

Tornando all'anno più recente disponibile, è interessante osservare anche quali siano le principali nazionalità dei titolari di permesso per motivi religiosi presenti nel

Paese, le quali mostrano un panorama decisamente difforme da quello che si evince dalla graduatoria delle cittadinanze più numerose tra i soggiornanti comunitari nel loro complesso. In questo caso, infatti, troviamo sorprendentemente ai primi posti tre collettività asiatiche, seguite nell'ordine da altrettante americane: si tratta, nello specifico, rispettivamente di India (che con 4.403 titolari di un permesso religioso, copre da sola il 17,6% dell'intera compagine di questa categoria di soggiornanti), Filippine (2.173 e 8,7%) e Indonesia (1.538 e 6,1%), cui tengono dietro Brasile (1.491 e 5,9%), Messico (1.340 e 5,3%) e Stati Uniti d'America (1.231 e 4,9%). Tutte le altre collettività nazionali contano un numero di religiosi soggiornanti inferiore alle 1.000 unità, con le successive quattro (a completare la graduatoria delle prime 10 nazionalità di religiosi non comunitari regolarmente soggiornanti nel Paese) che sono, a loro volta, tutte africane: Repubblica Democratica del Congo (984 e 3,9%), Nigeria (978 e 3,9%), Tanzania (650 e 2,6%) e Madagascar (636 e 2,5%).

È da notare che, conformemente alla media complessiva di questi soggiornanti, anche quasi tutte le principali collettività estere di religiosi si caratterizzano per una netta prevalenza della componente femminile interna, che tocca i suoi picchi tra gli indiani (68,1%), i filippini (77,9%) e gli indonesiani (83,5%), ovvero tra le tre più numerose. Fanno eccezione, con quote femminili minoritarie, i religiosi statunitensi (39,6%) e nigeriani (48,3%), cui si aggiungono, fuori dalla graduatoria delle prime 10 posizioni, gruppi comunque importanti come i colombiani (48,9%), i sudcoreani (48,6%) e i camerunensi (27,4%).

D'altra parte non si può tralasciare che per alcune collettività non comunitarie la componente dei soggiornanti per motivi religiosi incide in misura di gran lunga più consistente rispetto alla media generale: è il caso, tra le prime 10 nazionalità succitate, degli indonesiani (tra i quali i religiosi rappresentano ben il 41,5%), dei messicani (21,0%), dei congolesi (21,2%), dei tanzaniani (45,4%) e degli originari del Madagascar (37,4%).

## 2. ATTORI “INTERNI” DI INTEGRAZIONE?

Come anticipato, i soggiornanti per motivi religiosi costituiscono una categoria per diversi aspetti atipica di immigrati, non avendo per lo più l'esigenza di reperire e mantenere (anche ai fini del rinnovo del permesso) una occupazione regolare, un reddito minimo o un'abitazione, né avvertendo, con la stessa urgenza degli altri soggiornanti, la necessità di partecipare attivamente alla vita sociale del contesto di accoglimento, essendo ospiti delle rispettive comunità religiose di appartenenza, che, oltre a provvedere al loro sostentamento e al loro alloggio, assicurano un tessuto relazionale “da famiglia religiosa” che assolve in gran parte il bisogno di inclusione e appartenenza al contesto.

Del resto, la temporaneità più o meno breve del soggiorno non richiede di creare relazioni molto più profonde con il resto del contesto sociale circostante, né un radi-

camento particolarmente stretto sul territorio.

Paradossalmente, però, questa condizione *sui generis* può costituire una condizione ottimale per rendere i religiosi non comunitari soggiornanti nel Paese dei potenziali mediatori tra la popolazione immigrata (soprattutto dello stesso gruppo estero di origine) e il contesto sociale e civile di accoglimento, rendendone dei virtuali attori di integrazione per i propri connazionali.

L'essere infatti, per un verso, un esponente della collettività nazionale di appartenenza (di cui condivide la lingua, la cultura, le tradizioni e il retaggio storico) e, per altro verso, un religioso, che in quanto tale gode di un riconoscimento morale presso la società ospitante, favorisce una simile mediazione e aiuta a innescare dinamiche di maggiore accettazione, accoglienza e perfino di benevolenza verso i membri della collettività immigrata di riferimento.

Una circostanza, questa, che meriterebbe di essere promossa e maggiormente valorizzata nei processi di integrazione degli stranieri in Italia.

I RELIGIOSI NON COMUNITARI PRESENTI IN ITALIA

ITALIA. GRADUATORIA DELLE PRIME 15 NAZIONALITÀ DEI SOGGIORNANTI NON UE PER MOTIVI RELIGIOSI PER SESSO E INCIDENZA SUL TOTALE DEI SOGGIORNANTI (2024)

N° ord.	Nazionalità	TOTALE				di cui F			di cui M		
		v.a.	% su Totale	% su soggiornanti a termine	% su soggiornanti totali	v.a.	%	% su Totale	v.a.	%	% su Totale
1	India	4.403	17,6	5,7	2,8	3.000	68,1	20,2	1.403	31,9	13,7
2	Filippine	2.173	8,7	5,3	1,5	1.693	77,9	11,4	480	22,1	4,7
3	Indonesia	1.538	6,1	61,8	41,5	1.284	83,5	8,6	254	16,5	2,5
4	Brasile	1.491	5,9	7,5	3,2	877	58,8	5,9	614	41,2	6,0
5	Messico	1.340	5,3	34,2	21,0	738	55,1	5,0	602	44,9	5,9
6	Stati Uniti	1.231	4,9	4,3	3,3	488	39,6	3,3	743	60,4	7,3
7	Rep. Dem. del Congo	984	3,9	33,5	21,2	498	50,6	3,4	486	49,4	4,7
8	Nigeria	978	3,9	1,3	0,9	472	48,3	3,2	506	51,7	4,9
9	Tanzania	650	2,6	70,0	45,4	362	55,7	2,4	288	44,3	2,8
10	Madagascar	636	2,5	55,9	37,4	472	74,2	3,2	164	25,8	1,6
11	Colombia	612	2,4	4,5	2,5	299	48,9	2,0	313	51,1	3,1
12	Vietnam	541	2,2	36,3	26,0	337	62,3	2,3	204	37,7	2,0
13	Kenya	437	1,7	30,1	15,3	313	71,6	2,1	124	28,4	1,2
14	Corea del Sud	397	1,6	19,0	9,9	193	48,6	1,3	204	51,4	2,0
15	Argentina	371	1,5	6,0	3,1	228	61,5	1,5	143	38,5	1,4
	Totale	25.084	100,0	1,4	0,7	14.852	59,2	100,0	10.232	40,8	100,0

FONTE: Centro Studi e Ricerche IDOS. Elaborazioni su dati Istat.

## ITALIA. SOGGIORNANTI PER MOTIVI RELIGIOSI, RIPARTITI PER REGIONI E SESSO (2024)

Regioni	Totale		di cui F		
	v.a.	% su Italia	v.a.	%	% su Italia
Piemonte	616	2,5	452	73,4	3,0
Valle d'Aosta	33	0,1	28	84,8	0,2
Liguria	369	1,5	302	81,8	2,0
Lombardia	977	3,9	620	63,5	4,2
<i>Nord Ovest</i>	1.995	8,0	1.402	70,3	9,4
Trentino Alto Adige	80	0,3	38	47,5	0,3
Veneto	520	2,1	335	64,4	2,3
Friuli Venezia Giulia	124	0,5	59	47,6	0,4
Emilia Romagna	528	2,1	387	73,3	2,6
<i>Nord Est</i>	1.252	5,0	819	65,4	5,5
Toscana	858	3,4	617	71,9	4,2
Umbria	204	0,8	131	64,2	0,9
Marche	256	1,0	170	66,4	1,1
Lazio	17.168	68,4	9.040	52,7	60,9
<i>Centro</i>	18.486	73,7	9.958	53,9	67,0
Abruzzo	218	0,9	154	70,6	1,0
Molise	95	0,4	59	62,1	0,4
Campania	1.311	5,2	1.108	84,5	7,5
Puglia	476	1,9	405	85,1	2,7
Basilicata	108	0,4	88	81,5	0,6
Calabria	215	0,9	174	80,9	1,2
<i>Sud</i>	2.423	9,7	1.988	82,0	13,4
Sicilia	737	2,9	533	72,3	3,6
Sardegna	191	0,8	152	79,6	1,0
<i>Isole</i>	928	3,7	685	73,8	4,6
ITALIA	25.084	100,0	14.852	59,2	100,0

FONTE: Centro Studi e Ricerche IDOS. Elaborazioni su dati Istat



## LE RELIGIOSE STRANIERE IN ITALIA

### 1. INTRODUZIONE

Guardando la policromatica presenza delle religiose nelle comunità ecclesiali in Italia emerge subito un dato che evidenzia un processo ormai irreversibile: sono sempre di meno le suore italiane e sempre più numerose le suore provenienti da altri paesi. L'internazionalità delle presenze delle religiose si rispecchia in una società, quella italiana, sempre più multiculturale e meticcia.

Dalla lettura dei dati riportati nell'Annuario Pontificio 2024 si possono ricavare le informazioni relative alla vita della Chiesa cattolica nel mondo, dal 1° dicembre 2022 al 31 dicembre 2023; informazioni utili anche alla nostra ricerca. I dati statistici dell'*Annuario Statisticum Ecclesiae* (Ufficio Centrale di Statistica della Chiesa Cattolica 2024) permettono di elaborare un quadro di sintesi dei principali andamenti che interessano l'evolversi della Chiesa cattolica nel mondo. Ci soffermiamo sulle informazioni riguardanti le religiose nella Chiesa cattolica fra il 2021 e il 2022:

Le religiose professe costituiscono una popolazione di una certa consistenza: nel 2022 superavano quasi del 47% il numero dei sacerdoti di tutto il pianeta e sono attualmente in netta diminuzione. A livello globale, esse passano da 608.958 unità, nel 2021, a 599.228 nel 2022, con una flessione relativa

---

<sup>1</sup> Suor Maria Micaela Monetti, religiosa delle Pie Discepole del Divin Maestro, è Presidente dell'Unione Superiore Maggiori d'Italia dal 2023 ([presidenteusmi@gmail.com](mailto:presidenteusmi@gmail.com)).

dell'1,6%. Si rilevano differenze di comportamenti analizzando gli andamenti temporali per le singole aree territoriali. L'Africa è il continente con l'aumento maggiore delle religiose, che sono passate da 81.832 unità nel 2021 a 83.190 nel 2022, con un incremento relativo di 1,7%. Segue l'area del Sud Est Asiatico, dove le religiose professe sono passate da 171.756 nel 2021 a 171.930 nel 2022, con un incremento di appena lo 0,1%. Il Sud e l'area centrale dell'America mostrano un calo: si passa da 98.081 religiose nel 2021, a 95.590 nel 2022, con un decremento globale di 2,5%. Infine si annoverano tre aree continentali accomunate da una contrazione marcata: si tratta dell'Oceania (-3,6%), dell'Europa (-3,5%) e dell'America del Nord (-3,0%).<sup>2</sup>

L'andamento segue la stessa tendenza dell'anno precedente secondo il report dell'*Annuario Pontificio 2023* (Segreteria di Stato Vaticano 2023).<sup>3</sup> Questa contrazione marcata delle religiose native in Europa genera anche nel nostro paese un movimento missionario importante.

La riflessione che mi accingo a condividere si fonda anzitutto sulla mia esperienza di religiosa italiana, appartenente alle Pie Discepole del Divin Maestro, una congregazione della Famiglia Paolina che, ispirandosi nel carisma missionario all'apostolo Paolo, fa dell'evangelizzazione a tutte le genti il cuore e la ragione del suo essere nella Chiesa cattolica. L'afflato internazionale e missionario è sempre stato la motivazione di una scelta vocazionale: «lasciare padre, madre, fratelli, sorelle, casa e campi per seguire Gesù Maestro» e consegnare a Lui interamente la vita, disposta ad andare ovunque ci sarà bisogno, ovunque ci sarà qualcuno che attende una parola di consolazione e di speranza, una parola di buona notizia, appunto. Don Giacomo Alberione (1884-1971), il fondatore della Famiglia Paolina, ci ripeteva con passione: «La vostra parrocchia ha i confini del mondo».

La congregazione, fondata oltre cento anni fa, il 10 febbraio 1924, per rispondere al carisma missionario si è spinta fin dai primi anni, oltre le frontiere nazionali e ha raggiunto progressivamente tutti e cinque i continenti, aprendo comunità religiose in una trentina di nazioni. È così che la prospettiva internazionale e l'apertura multiculturale è da sempre costitutiva delle nostre comunità, invitandoci a una convivenza fraterna attenta alle diversità culturali, linguistiche, di stile di vita e di inculturazione della fede.

La mia riflessione parte dunque anzitutto dall'esperienza di vita di chi ha accompagnato per alcuni anni le sorelle che giungevano missionarie nelle comunità italia-

2 Cfr. <https://www.osservatoreromano.va/it/news/2024-04/quo-077/publicati-l-annuario-pontificio-2024-e-l-annuarium-statisticum.html> (ultimo accesso: 19/11/2025).

3 «Le religiose professe rappresentano nel 2021 complessivamente una popolazione di 608.958 unità, per circa il 33% presenti in Europa, seguite dall'Asia che conta 175.494 consacrate e dall'America che raggiunge 145.206 unità. Rispetto al 2020, il gruppo subisce una flessione di 1,7%. Il calo riguarda tre continenti (Europa, America e Oceania), con variazioni negative anche di rilievo (intorno al -3,5%). Conseguentemente la frazione delle religiose in Africa e Asia sul totale mondiale passa dal 41,1% al 42,3%, a discapito dell'Europa e dell'America la cui incidenza nell'insieme si riduce dal 57,8% al 56,7%». Cfr. <https://www.notedipastoralegiovanile.it/notizie/notizie-ecclesiali/chiesa-cattolica-nel-mondo> (ultimo accesso: 19/11/2025).

ne, favorendo il processo dall'acculturazione all'inculturazione anche linguistica.

## 2. ANDATE IN TUTTO IL MONDO E FATE MIE DISCEPOLE TUTTE LE GENTI

Sono sicuramente molti i motivi che spingono donne e uomini, giovani e adulti – finanche i minori non accompagnati – a lasciare il loro paese per giungere in Italia o in Europa. Oggi il flusso migratorio mondiale, lo sappiamo, ha alle sue radici una complessità drammatica ed è esso stesso un esodo inarrestabile e rischioso. Le cronache quotidiane lo testimoniano e le politiche nazionali e locali, per arginare e dare sicurezza e possibilità di integrazione, si attivano con leggi e norme spesso troppo orientate sulla difesa dei diritti nazionali.

Le religiose e i religiosi che giungono in Italia da altri paesi del mondo appartengono civilmente alla categoria dei migranti e devono sottoporsi alla normativa dello Stato italiano, che riconosce tuttavia, a coloro che chiedono il visto per motivi religiosi, alcune attenzioni regolate dalle leggi concordatarie tra lo Stato italiano e la Chiesa italiana rappresentata dalla Conferenza Episcopale Italiana (CEI).

Non dobbiamo mai dimenticare che le religiose e i religiosi migrati in Italia sono mossi da ideali e motivazioni che si radicano nel Vangelo di Gesù. Gli evangelisti, in particolare Marco e Matteo, raccontano il lascito testamentario di Gesù Cristo al momento dell'ascensione al cielo, rivolto a coloro che rispondono alla sua chiamata e mettono la loro vita a servizio del regno di giustizia e di pace.

Nel Vangelo secondo Marco si legge:

Gesù disse loro: «Andate in tutto il mondo e predicate il vangelo ad ogni creatura. Chi crederà e sarà battezzato sarà salvo, ma chi non crederà sarà condannato. E questi saranno i segni che accompagneranno quelli che credono: nel mio nome scacceranno i demòni, parleranno lingue nuove, prenderanno in mano i serpenti e, se berranno qualche veleno, non recherà loro danno, imporranno le mani ai malati e questi guariranno». Il Signore Gesù, dopo aver parlato con loro, fu assunto in cielo e sedette alla destra di Dio. Allora essi partirono e predicarono dappertutto, mentre il Signore operava insieme con loro e confermava la parola con i prodigi che l'accompagnavano. (Mc 16, 15-20).

Gli fa eco l'evangelista Matteo: «Andate dunque e ammaestrate tutte le nazioni, battezzandole nel nome del Padre e del Figlio e dello Spirito santo, insegnando loro ad osservare tutto ciò che vi ho comandato. Ecco, io sono con voi tutti i giorni, fino alla fine del mondo» (Mt 28, 19-20).

Questo mandato missionario di andare e ammaestrare tutte le nazioni anima la vita della Chiesa, fin dalle sue origini, e fonda l'azione missionaria delle comunità religiose in uno scambio di presenze e doni, grazie alla generosa risposta di sorelle e fratelli disposti ad uscire dai propri confini nazionali e culturali in nome della carità e della bellezza del Vangelo. La scelta di andare, evangelizzare, ammaestrare implica la disponibilità personale ad affrontare il processo estroflesso dell'inculturazione che

ha tra le sue prerogative anche quello dell'apprendimento della lingua locale e dei suoi dialetti.

### 3. LA VITA CONSACRATA MISSIONARIA: DAL *DECRETO SULL'ATTIVITÀ MISSIONARIA DELLA CHIESA «AD GENTES»* ALL'*ESORTAZIONE POSTSINODALE SULLA VITA CONSACRATA «VITA CONSECRATA»*

Il rinnovamento ecclesiale, iniziato nel Concilio Vaticano II, trova nel decreto sull'attività missionaria della Chiesa *Ad Gentes* (Paolo VI 1965) le indicazioni coraggiose per l'azione missionaria di tutto il popolo di Dio e della vita consacrata in particolare. Fondati su principi dottrinali che scaturiscono dalla Scrittura Sacra, dalla tradizione ecclesiale, dal magistero e dal dialogo con la contemporaneità, gli orientamenti pastorali che vengono dati riflettono un'attenzione particolare alle culture, alle popolazioni e alla complessità dell'umano che chiede e cerca la salvezza. E questa attenzione si fa accompagnamento quotidiano, con gesti e parole, trasmettendo la prossimità che caratterizza da sempre l'esperienza evangelizzatrice cristiana.

Non basta però che il popolo cristiano sia presente ed organizzato nell'ambito di una nazione; non basta che faccia dell'apostolato con l'esempio: esso è costituito ed è presente per annunziare il Cristo con la parola e con l'opera ai propri connazionali non cristiani e per aiutarli ad accoglierlo nella forma più piena. (*Ad Gentes*: n. 15).

Annunziare il Cristo e la sua buona e bella notizia di salvezza per tutti i popoli anche con la parola impone una formazione dottrinale, apostolica e linguistica adeguata:

Perciò tutti i missionari - sacerdoti, religiosi, suore e laici - debbono essere singolarmente preparati e formati, secondo la loro condizione, perché siano all'altezza del compito che dovranno svolgere. Fin dall'inizio la loro formazione dottrinale deve essere impostata in modo da non perdere di vista l'universalità della Chiesa e la diversità dei popoli. Ciò vale, sia per le discipline che servono a prepararli direttamente al ministero, sia per le altre scienze che possono loro riuscire utili per una conoscenza generale dei popoli, delle culture e delle religioni, orientata non soltanto verso il passato, ma soprattutto verso il presente. Chiunque infatti sta per recarsi presso un altro popolo, deve stimare molto il patrimonio, le lingue ed i costumi. È dunque indispensabile al futuro missionario attendere agli studi di missionologia, conoscere cioè la dottrina e le norme della Chiesa relative all'attività missionaria, sapere quali strade abbiano seguito nel corso dei secoli i messaggeri del Vangelo, essere al corrente della situazione missionaria attuale e dei metodi che si ritengono al giorno d'oggi più efficaci. (*Ad Gentes*: n. 26).

L'esortazione è rivolta a tutti, anche a quelli che si impegnano nell'attività missionaria solo temporaneamente. Tra le religiose missionarie in Italia infatti si registra una presenza differenziata per impegni e motivazioni: alcune sono accolte come missionarie e impegnate direttamente nell'attività pastorale (sanitaria, educativa, socio-caritativa e altro); altre vengono per qualificarsi con il raggiungimento di titoli accademici presso le facoltà pontificie o statali, in diverse branche del sapere; altre

ancora sono a servizio dell'attività diplomatica delle nunziature apostoliche o nella Città del Vaticano. Queste diverse motivazioni e obiettivi determinano anche una differenziata attenzione nella formazione per l'apprendimento della lingua italiana. Chi deve affrontare un *iter* accademico universitario necessita di una conoscenza e di una proprietà linguistica qualificata, giacché l'ammissione alla regolare frequenza dei corsi universitari esige il superamento di esami di lingua italiana fino al raggiungimento dei livelli standard richiesti dall'istituto accademico. Chi, invece, è alle prese con la quotidianità pastorale nel sostegno di opere, nelle diverse regioni italiane, dopo aver frequentato un minimo programma di apprendimento della lingua italiana, si affida spesso ad un consolidamento del linguaggio "fai da te", sostenuto spesso da altre sorelle italiane, da laici collaboratori o da amici e benefattori delle comunità. Si produce quindi un linguaggio "meticcio" che favorisce una comunicazione quotidiana in cui occorre – per la comprensione e la comunicazione interpersonale – sviluppare l'intuizione più che attenersi alla precisione grammaticale, sintattica o lessicale.

Tuttavia il magistero conciliare raccomanda:

Tutti questi tipi di formazione poi vanno completati nei paesi nei quali sono inviati, in maniera che i missionari conoscano a fondo la storia, le strutture sociali e le consuetudini dei vari popoli, approfondiscano l'ordine morale, le norme religiose e le idee più profonde che quelli, in base alle loro tradizioni, hanno già intorno a Dio, al mondo e all'uomo. Apprendano le lingue tanto bene da poterle usare con speditezza e proprietà: sarà questo il modo per arrivare più facilmente alla mente ed al cuore di quegli uomini. Siano inoltre debitamente preparati di fronte a necessità pastorali di carattere particolare. (*Ad Gentes*: n. 26).

Ed esorta:

Si desidera che a favore delle missioni collaborino fraternamente e generosamente tra loro tutti gli istituti scientifici che coltivano la missionologia e le altre discipline o arti utili alle missioni, come l'etnologia e la linguistica, la storia e la scienza delle religioni, la sociologia, le tecniche pastorali e simili. (*Ad Gentes*: n. 34).

Un ventennio più tardi, conclusa l'assemblea sinodale del vescovi sulla vita consacrata, papa Giovanni Paolo II dedica un'Esortazione apostolica sulla vita consacrata e la sua missione nella Chiesa e nel mondo intitolata appunto *Vita consecrata* (Giovanni Paolo II 1996).

Così le religiose e i religiosi nel mondo ricevono, con la cura pastorale propria del vescovo di Roma, che presiede nella carità tutte le Chiese, una parola orientativa chiara di come sono chiamati ad essere presenza e voce evangelizzatrice in un mondo che cambia rapidissimamente.

Nella forma di vita comunitaria loro propria, sono una parola alternativa e profetica di uno stile anticonformista, contro lo spirito di discordia e di divisione così dilagante: «La vita di comunità poi è, in modo particolare, il segno, di fronte alla Chiesa e alla società, del legame che viene dalla medesima chiamata e dalla volontà

comune di obbedire ad essa, al di là di ogni diversità di razza e d'origine, di lingua e di cultura» (*Vita Consecrata*: n. 92).

Gli istituti religiosi internazionali, nella loro complessità e ricchezza di risorse e di esperienza sono lievito e sale evangelico se mantengono una postura costruttiva nell'affrontare la sfida dell'interculturalità:

Soprattutto gli Istituti internazionali, in quest'epoca caratterizzata dalla mondializzazione dei problemi e insieme dal ritorno degli idoli del nazionalismo, hanno il compito di tener vivo e di testimoniare il senso della comunione tra i popoli, le razze, le culture. In un clima di fraternità, l'apertura alla dimensione mondiale dei problemi non soffocherà le ricchezze particolari, né l'affermazione di una particolarità creerà contrasto con le altre né con l'unità. Gli Istituti internazionali possono fare questo con efficacia, dovendo essi stessi affrontare creativamente la sfida dell'inculturazione e conservare nello stesso tempo la loro identità. (*Vita Consecrata*: n. 51).

In un mondo diviso e ingiusto le comunità religiose sono chiamate ad essere semi di vita nuova e di prossimità: e questo richiede la disponibilità ad imparare anche lingue e dialetti popolari del territorio in cui sono disseminate, stabilendo proficui contatti con le popolazioni locali più varie.

Chiamati a cercare e trovare tracce della presenza di Dio (*semina Verbi*<sup>4</sup>) in ogni cultura, le persone consacrate scoprendo valori nelle diverse civiltà vengono sollecitate ad accrescere il proprio impegno di contemplazione e di preghiera, a praticare più intensamente la condivisione comunitaria e l'ospitalità, a coltivare con maggiore diligenza l'attenzione alla persona e il rispetto per la natura.

L'inculturazione della vita consacrata è dunque un processo di conversione di vita che impegna tutti, persone e comunità, e apre a visioni e scelte quotidiane innovative.

Se la vita consacrata mantiene la forza profetica che le è propria, diventa all'interno di una cultura fermento evangelico capace di purificarla e farla evolvere. È quanto dimostra la storia di numerosi santi e sante, che in epoche diverse hanno saputo immergersi nel loro tempo senza farsene sommergere, ma additando alla loro generazione nuovi cammini. Lo stile di vita evangelico è una fonte importante per la proposta di un nuovo modello culturale. Quanti fondatori e fondatrici, cogliendo alcune esigenze del loro tempo, pur con tutti i limiti da essi stessi riconosciuti, hanno dato loro una risposta che è diventata proposta culturale innovativa! Le comunità degli Istituti religiosi e delle Società di vita apostolica possono, infatti, offrire concrete e significative proposte culturali, quando testimoniano il modo evangelico di vivere l'accoglienza reciproca nella diversità e di esercitare l'autorità, la condivisione dei beni sia materiali che spirituali, l'internazionalità, la collaborazione inter-congregazionale, l'ascolto degli uomini e delle donne del nostro tempo. Il modo di pensare e di agire di chi segue Cristo più da vicino, infatti, dà origine a una vera e propria cultura di riferimento, serve a mettere in luce ciò che è disumano, testimonia che Dio solo dà ai valori forza e compimento. Un'autentica incultura-

---

4 Giustino, filosofo e martire del II secolo d.C., sosteneva che il cristianesimo fosse la rivelazione completa e definitiva del *Logos*, che già si era manifestato parzialmente in "semi" di verità nel mondo pagano.

zione aiuterà, a sua volta, le persone consacrate a vivere il radicalismo evangelico secondo il carisma del proprio Istituto e il genio del popolo col quale entrano in contatto. Da questo fecondo rapporto scaturiranno stili di vita e metodi pastorali che potranno rivelarsi un'autentica ricchezza per tutto l'Istituto, se risulteranno coerenti con il carisma di fondazione e con l'azione unificante dello Spirito Santo. (*Vita Consecrata*: n. 80).

Le religiose missionarie in Italia sono artefici di questo processo di inculturazione in uno scambio di doni, anche culturali, che trova nella comunicazione linguistica, verbale e scritta, uno degli strumenti più importanti, bisognosi di una particolare cura e accompagnamento. Occorre tenere presente le ragioni, le finalità e le motivazioni, che sono all'origine della presenza di sempre più numerose religiose missionarie nella Chiesa e sul territorio italiano per avere nei loro confronti uno sguardo ben focalizzato: non straniere ma missionarie.

#### 4. MISSIONARIE IN ITALIA: “NON CHIAMATECI STRANIERE”

Il 10 ottobre 2023, sul quotidiano «Avvenire» (Traboni 2023) è stata pubblicata un'intervista a Madre Venita Fernandes, di nazionalità indiana, allora neoeletta superiora generale delle Suore di Maria Bambina.<sup>5</sup> Il giornalista si sofferma sul fatto che, negli oltre 190 anni di vita dell'istituto sia stata eletta a guida delle religiose la prima superiora generale non italiana. «Quando sento dire “voi suore straniere” non mi piace, perché nei nostri paesi di origine le suore che vengono da fuori le consideriamo “missionarie”, non straniere. E comunque sempre parte di una sola famiglia. E in una stessa famiglia non ci sono stranieri, ma solo fratelli e sorelle», afferma con voce ferma e gentile la Madre. L'esperienza missionaria condivisa da questa religiosa trasmette un messaggio importante:

Quando le suore italiane arrivavano da noi in India, venivano accolte con un sentimento di grande stima anche perché arrivavano per restare per sempre, allora era infatti più difficile spostarsi, viaggiare. Invece adesso ci si sposta più facilmente. Quando andiamo all'estero, prima facciamo un periodo adeguato di preparazione, così come chi è già sul posto si prepara ad accogliere le suore che arrivano da altri paesi. Il difficile arriva quando ci sono preconcetti, quando abbiamo idee sbagliate dell'altro, magari anche del posto da cui proviene. Accogliere è sempre difficile e spesso la mentalità che le suore di altri paesi trovano in Italia e in Europa è assai diversa, ma da questo punto di vista si può sempre migliorare, essere più aperte, anche nelle piccole cose, come ad esempio nel cibo. Nel mio cammino non ho avuto problemi particolari, ma incomprensioni sì, soprattutto quando mi hanno fatto sentire una suora straniera (Traboni 2023).

Il volto e la voce delle religiose missionarie in Italia sono quindi quelli di testimoni evangelizzanti. E gli istituti religiosi, generalmente, hanno cura del processo di inse-

---

<sup>5</sup> Si tratta dell'Istituto delle Suore di carità delle Sante Bartolomea Capitanio e Vincenza Gerosa, dette popolarmente suore di Maria Bambina, fondate nel 1832 a Lovere, in provincia di Bergamo.

rimento nelle comunità, religiose, ecclesiali e sociali che le accolgono. Normalmente frequentano corsi, mensili o annuali di italiano per stranieri, in scuole abilitate, in base alla data di arrivo nel nostro paese. A questi corsi sistematici in molti casi si uniscono anche alcune lezioni private impartite da amici o da sorelle di lingua madre italiana. Poter frequentare in una scuola statale, un corso specialistico abilitato, permette alle sorelle di apprendere non solo la lingua, ma anche di iniziare a conoscere la cultura europea e in particolare quella italiana.

L'apprendimento della lingua, oltre ovviamente alla predisposizione di ciascuna, dipende molto dal grado di conoscenza di una lingua neolatina, o di un'altra lingua moderna, ad esempio l'inglese. Chi ha già queste basi linguistiche è molto avvantaggiata nell'apprendimento dell'italiano.

Il loro inserimento, accademico e pastorale, generalmente è differenziato: varia in base alle caratteristiche culturali dei paesi di provenienza e anche in base alla personalità di ciascuna, più o meno flessibile e predisposta al cambiamento e alla capacità di socializzazione.

Lo studio della lingua italiana, il più possibile sistematico e completo, è una priorità per coloro che sono destinate ad affrontare un curriculum di studi universitari. Tuttavia per il fenomeno della globalizzazione e dell'interconnessione in cui siamo immersi molte Facoltà, pontificie e statali, offrono corsi e prove d'esame in altre lingue straniere. Questo è un orientamento accademico che facilita la comprensione, la comunicazione e la frequenza, ma che penalizza l'apprendimento della lingua italiana.

Gli strumenti digitali, dotati di traduttori generati dall'intelligenza artificiale, rendono ancora più fluido questo processo che richiede tempo, impegno e disciplina nell'acquisizione del lessico, nella costruzione del pensiero, sia nella grammatica che nella sintassi, nella logica fino alla composizione di uno stile linguistico appropriato.

Quando la pastorale si manifesta in un'azione di prossimità – visita alle famiglie, agli anziani, cura dei bambini nelle scuole materne o primarie – può essere sufficiente anche la comunicazione meno precisa nella lingua, che si caratterizza più per l'intuizione che per la logica. Ma soprattutto in ambito educativo o sanitario – scuole, Residenze Sanitarie Assistite, o altri luoghi assistenziali – è indispensabile una padronanza corretta dell'italiano al fine di raggiungere un'interazione con altre figure professionali paritarie: personale medico e paramedico, insegnanti, genitori, assistenti sociali ecc.

Un altro aspetto che rende molto impegnativa la frequenza dei corsi specialistici per l'apprendimento della lingua italiana è il costo economico che una comunità religiosa deve affrontare per assicurare alle sorelle il compimento dell'*iter* di apprendimento. Le comunità femminili, inserite nella pastorale d'insieme nella Chiesa italiana in genere sono regolamentate da convenzioni ecclesiali nello svolgimento del loro servizio non potendo – per la natura religiosa dell'istituto stesso – essere assunte come lavoratrici dipendenti. Infatti a convalida della loro regolare presenza in Italia

sono in possesso di un permesso di soggiorno per motivi religiosi. Quindi nella maggior parte dei casi le congregazioni – specie quelle che hanno un numero ridotto di religiose – non possono permettersi di sostenere queste spese, e così ricorrono ad *iter* di apprendimento autodidattico o di volontariato.

## 5. PELLEGRINE E RADICATE: ABITARE LA TENSIONE

Il documento finale del Sinodo universale sulla sinodalità (2021-2024) descrive la complessità della vita ecclesiale odierna ricorrendo a un ossimoro emblematico. Descrive i cristiani, e dunque anche le religiose e i religiosi, come “radicati e pellegrini” (Sinodo dei Vescovi 2024, nn. 110-119). Rende ragione della presenza delle religiose, chiamate ad essere donne consacrate a Dio e all’umanità di oggi, in un costante dialogo tra il territorio e diversi ambiti a livello nazionale e internazionale.

Riconosciamo agli Istituti di Vita Consacrata, alle Società di Vita Apostolica, così come ad Associazioni, Movimenti e nuove Comunità, la capacità di radicarsi nel territorio e al tempo stesso di collegare luoghi e ambiti diversi, anche a livello nazionale o internazionale. Spesso è la loro azione, assieme a quella di tante singole persone e gruppi informali, a portare il Vangelo nei luoghi più diversi: ospedali, carceri, case per anziani, centri di accoglienza per migranti, minori, emarginati e vittime della violenza; luoghi educativi e di formazione, scuole e università, in cui si incontrano giovani e famiglie; luoghi della cultura, della politica e dello sviluppo umano integrale dove si immaginano e si costruiscono nuove forme di vivere insieme. Guardiamo con gratitudine anche i monasteri, luoghi di convocazione e di discernimento, profezia di un “oltre”, che riguarda tutta la Chiesa e ne orienta il cammino. È responsabilità specifica del Vescovo diocesano o eparchiale animare questa molteplicità e curare i legami di unità. Istituti e aggregazioni sono chiamati ad agire in sinergia con la Chiesa locale, partecipando al dinamismo della sinodalità (Sinodo dei Vescovi 2024: n. 118).

La missione che ci attende è quella di immaginare e costruire nuove forme di vivere insieme con un linguaggio di fraternità e di pace nella convivenza delle diversità.

## 6. TROVARE LA MIA VOCE: IMPARARE L’ITALIANO PER UN SERVIZIO NEL CUORE DELLA CHIESA UNIVERSALE

E ora lascio la parola ad una religiosa filippina, missionaria in Italia, per ascoltare la sua esperienza nell’affrontare il percorso personale di apprendimento della lingua italiana.

Quando, nel febbraio 2024, sono stata inviata in missione in Vaticano, ho accolto la notizia con profonda gratitudine e stupore. Come suora religiosa, ho compreso questa missione come un privilegio e una responsabilità. Significava servire la Chiesa universale dal suo cuore stesso. Sapevo che sarebbe stata un’esperienza intensa di fede, cultura e comunione. Quello che non mi aspettavo era quanto avrei faticato a trovare la mia voce, nel senso più letterale del termine.

La prima e più immediata sfida è stata la lingua. L'italiano è il principale mezzo di comunicazione nelle comunità religiose e nel ministero quotidiano a Roma. Il mio lavoro al *centralino*, il servizio di comunicazione del Vaticano, mi mette ogni giorno in contatto con persone provenienti da tutto il mondo. Che si tratti di rispondere alle telefonate, offrire informazioni o assistere i visitatori, il mio compito non è semplicemente amministrativo. È pastorale. Si tratta di rappresentare il volto accogliente della Chiesa. In un ruolo come questo, la comunicazione non è un aspetto secondario. È centrale. È, di fatto, un ministero di presenza, chiarezza e compassione. E per questo ministero, la lingua è essenziale.

Avevo già frequentato un corso formale di lingua italiana vent'anni fa, nel 2004, raggiungendo il Livello 5 in un programma di tre mesi, come preparazione per il Corso sul Carisma della Famiglia Paolina.<sup>6</sup> Tuttavia, essendo rientrata nelle Filippine dopo solo un anno, non ho potuto continuare a praticare la lingua.

Quando ho ricevuto l'assegnazione per la missione in Vaticano, mi sono iscritta nuovamente ad un corso formale di lingua italiana. Quei mesi di studio sono stati inestimabili. L'ambiente strutturato mi ha permesso di costruire non solo una base grammaticale e di vocabolario, ma anche la fiducia per entrare in relazione con gli altri in una nuova cultura. È stato un tempo di crescita lenta ma costante, e ho trovato gioia in ogni piccolo traguardo. Tuttavia, prima di poter completare l'intero programma, sono stata chiamata a iniziare il servizio al *centralino*. Avevo raggiunto solo il livello B1 presso ProLingua International, ovvero appena l'inizio del livello intermedio. I livelli intermedi e avanzati (B1, B2, C1) includono attività interattive pensate per migliorare la comunicazione e accrescere la fluidità e la sicurezza. Raggiungere il livello C1 mi avrebbe dato maggiore sicurezza e capacità nelle situazioni concrete del ministero. All'improvviso, lo spazio sicuro dell'aula è stato sostituito da conversazioni reali con persone reali, che parlano a velocità reale. Ho dovuto adattarmi rapidamente, affidandomi a ciò che avevo appreso e cercando continuamente di assorbire di più attraverso l'ascolto, la lettura e l'interazione quotidiana. È stata una transizione impegnativa.

Dopo più di un anno di missione posso dire sinceramente che sto ancora imparando. A volte faccio fatica a esprimermi con chiarezza o a comprendere pienamente gli altri. Ci sono momenti di frustrazione, soprattutto quando vengo fraintesa o non riesco a trovare le parole giuste per esprimere ciò che intendo. In un ministero in cui precisione e presenza sono fondamentali; questo può essere doloroso. Ma accanto alla fatica, c'è anche la grazia.

---

<sup>6</sup> Il corso sul Carisma della Famiglia Paolina è un'iniziativa formativa della durata di un anno e ha la sua sede a Roma. È indirizzato a religiosi e religiose della Famiglia Paolina provenienti da tutto il mondo. Le proposte formative sono tutte in italiano, essendo ritenuto l'idioma ufficiale delle Congregazioni della Famiglia Paolina, tutte di fondazione italiana.

Ogni giorno offre nuove opportunità di crescita. Più ascolto le omelie, leggo riflessioni o partecipo a conversazioni, sia nel lavoro sia in comunità, più imparo. E quando riesco a comunicare in modo chiaro, anche solo con parole semplici, provo una profonda gioia. Questi momenti di comprensione, per quanto piccoli, mi ricordano che la lingua non è solo una competenza. È un ponte di comunione.

Come suora che vive in comunità, questa esperienza tocca ogni aspetto della mia vita. La comunicazione è essenziale non solo nel ministero esterno, ma anche nella nostra vita quotidiana condivisa: nella preghiera, nella programmazione, nel sostegno reciproco e nella fraternità. Quando la padronanza della lingua è limitata, le relazioni possono essere messe alla prova. Tuttavia, quando si raggiunge la comprensione, soprattutto attraverso la pazienza e l'amore, si sperimenta una profonda unità.

Ho compreso che imparare una lingua significa anche imparare l'umiltà e affidarsi alla gentilezza degli altri.

Questo cammino ha rafforzato profondamente la mia convinzione sull'importanza della formazione linguistica formale per coloro che si preparano alla missione o al servizio internazionale. Soprattutto nei ruoli legati alla comunicazione, non basta cavarsela. Dobbiamo essere in grado di ascoltare veramente e di rispondere, di comprendere e di farci comprendere. Perché la Chiesa universale sia una vera comunione di cuori, dobbiamo anche impegnarci a essere una comunione di parole, modellate dall'amore e dalla chiarezza.

Lo studio della lingua non è semplicemente accademico. È pastorale. Fa parte della formazione alla missione. Ci permette di servire in modo più efficace, più sensibile e più fedele nei luoghi in cui siamo inviati.

Anche se commetto ancora errori e continuo a imparare, non vedo più la mia fatica con l'italiano come un ostacolo. È parte della missione stessa. Nei miei limiti, imparo ad affidarmi alla forza di Dio. Nella mia lentezza, imparo la perseveranza. E in ogni sforzo di parlare o ascoltare con attenzione, incontro Cristo — nell'altro e dentro di me.

Sto ancora imparando a parlare. Ma, più profondamente, sto imparando a parlare con il cuore della Chiesa, con amore, con pazienza e con la speranza che ogni parola, per quanto imperfetta, possa diventare un canale di grazia.

## 7. CONCLUSIONE

La necessità di impegnarsi nell'apprendimento della lingua italiana, per chi è chiamato a vivere e operare in questo paese è senza dubbio una priorità, così come assicurare alle religiose la possibilità di frequentare scuole qualificate per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri adulti.

Nel contesto dei processi sociali in atto in tutto il mondo, che vedono le società diventare sempre più multiethniche e multiculturali, l'apprendimento delle lingue diventa un impegno irrinunciabile per chi intende proclamare il Vangelo e lavorare per

l'evangelizzazione e qualsiasi programma di carità socio-assistenziale.

Le congregazioni religiose, indipendentemente dal numero dei membri, sono sempre più globali con presenze di comunità in diverse nazioni. È pertanto utile assumere alcune decisioni che favoriscano l'integrazione serena e aperta alle relazioni fraterne.

La Superiora che riceve una nuova missionaria nella sua circoscrizione ha l'obbligo di assicurarle un corso formale di lingua di almeno sei mesi, che può essere esteso se la nuova missionaria ne dovesse aver bisogno. Le nuove generazioni oggi generalmente conoscono almeno una lingua straniera, oltre alla loro lingua nazionale. Questo è un aspetto da tenere presente giacché il bilinguismo è una realtà che ogni religiosa, in ogni contesto, è chiamata ad affrontare, anche in Italia.

Ciascuna lingua è un prodotto del pensiero e del comportamento di un gruppo di persone. Essa è una delle parti più importanti di ogni cultura perché è lo strumento che esprime valori, credenze e significati. Inoltre ciascuna lingua determina la mentalità, il modo di pensare e la visione del mondo di chi la parla, permettendo di costruire relazioni e creare un senso di comunità.

Imparare una nuova lingua può essere difficile e portare allo scoraggiamento, ma apre a nuovi orizzonti. Non significa solo imparare un nuovo alfabeto, delle regole grammaticali o la sintassi; vuol dire apprendere anche il modo di vivere e le tradizioni culturali di quel gruppo di persone.

Il contesto culturale è il fondamento della comprensione di una lingua, mentre la lingua è la chiave di una cultura. Da un lato, non si può imparare una lingua senza capirne la cultura. D'altra parte, la lingua è la chiave per comprendere una cultura. Così, imparare una lingua aiuta a capire un'altra cultura. Infatti, se non si è immersi nella sua cultura, diventa una seria sfida parlare con efficacia una lingua.

Parlare una nuova lingua permette alla missionaria di identificarsi con coloro che la parlano, conoscere la loro cultura, capire perché si comportano in quel modo, raggiungerli e sussurrare loro la bella notizia di vita: il Vangelo! Le apre i grandi orizzonti del dialogo interculturale e le permette di essere un agente attivo nell'approfondire l'inculturazione del carisma del fondatore o della fondatrice nella propria cultura. Così come hanno fatto le pioniere missionarie dei nostri Istituti quando sono partite verso terre lontane e sconosciute senza troppe garanzie culturali ed economiche, ma coraggiose in virtù del mandato di Gesù Maestro: «Andate dunque e ammaestrate tutte le nazioni, battezzandole nel nome del Padre e del Figlio e dello Spirito santo, insegnando loro ad osservare tutto ciò che vi ho comandato. Ecco, io sono con voi tutti i giorni, fino alla fine del mondo» (Mt 28, 19-20).

## BIBLIOGRAFIA

- Giovanni Paolo II 1996 = *Esortazione Apostolica Post-sinodale «Vita Consecrata»*, 25 marzo 1996, [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_25031996\\_vita-consecrata.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031996_vita-consecrata.html) (ultimo accesso: 21/11/2025).
- Paolo VI 1965 = *Decreto sull'attività missionaria della Chiesa «Ad Gentes»*, 7 dicembre 1965, [https://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decree\\_19651207\\_ad-gentes\\_it.html](https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651207_ad-gentes_it.html) (ultimo accesso: 21/11/2025).
- Segreteria di Stato Vaticano 2023 = Segreteria di Stato Vaticano (a cura di), *Annuario Pontificio 2023*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana.
- Sinodo dei Vescovi 2024 = *Per una Chiesa sinodale comunione, partecipazione, missione. Documento finale*, 26 ottobre 2024, [https://www.vatican.va/roman\\_curia/synod/documents/rc\\_synod\\_doc\\_20241026\\_doc-final-sinodo2024-chiesa-sinodale\\_it.html](https://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20241026_doc-final-sinodo2024-chiesa-sinodale_it.html) (ultimo accesso: 21/11/2025).
- Traboni 2023 = Igor Traboni, *Sempre più suore “missionarie” in Italia: «Ma non chiamateci straniere»*, in «Avvenire», 10 ottobre 2023, [https://www.avvenire.it/chiesa/chiesa-italiana/sempre-piu-suore-missionarie-in-italia-ma-non-chiamateci-straniere\\_70103](https://www.avvenire.it/chiesa/chiesa-italiana/sempre-piu-suore-missionarie-in-italia-ma-non-chiamateci-straniere_70103) (ultimo accesso: 21/11/2025).
- Ufficio Centrale di Statistica della Chiesa Cattolica 2024 = Ufficio Centrale di Statistica della Chiesa Cattolica (a cura di), *Annuario Statisticum Ecclesiae 2022*, 22, Città del Vaticano, Tipografia Editrice Vaticana, <https://www.osservatoreromano.va/it/news/2024-04/quo-077/pubblicati-l-annuario-pontificio-2024-e-l-annuarium-statisticum.html> (ultimo accesso: 19/11/2025).



## VITTORIO COLETTI

### ITALIANO SPECIALE DEL CATTOLICESIMO E ITALIANO COMUNE

Non è, credo, inutile proporre a un religioso straniero che si accosti all'italiano con una formazione e in una prospettiva pastorale una riflessione sulle caratteristiche che distinguono la lingua speciale della sua religione da quella comune in alcune parole e costrutti (è il caso di dirlo) cardinali. Farò quindi qui alcune brevi considerazioni su lessico e sintassi della lingua del cattolicesimo e della sua liturgia in rapporto all'italiano corrente.

Comincio dal lessico. La prima parola che prendo in considerazione è *amore*, forse una delle più usate nel vocabolario della pastorale cristiana. Non c'è predica, esortazione, riflessione teologica che non la adoperi. Ma, in italiano, la parola ha significati assai diversi se detta dal pulpito da un prete oppure in casa o in strada da due ragazzi o da una donna che si rivolge al figlio. *L'amore* della lingua comune copre principalmente il dominio degli affetti esclusivi, quelli che si provano in genere per una sola persona (perlopiù, ma non necessariamente, di sesso diverso) o per le persone più vicine, cioè, per dei genitori, i figli, e, oggi, un po' paradossalmente, per chiunque, anche gli animali da compagnia. *Amore* è principalmente ciò che lega gli innamorati (l'etimologia stessa di questa parola ne rivela la provenienza) e tra di loro i congiunti. Già anticamente copriva anche legami extrafamiliari, ritenuti comunque molto stretti, come quello per il proprio paese o per la compagnia. In seguito, per estensione, si è allargato anche ad altri rapporti meno stretti, tanto che, spesso, in questi casi, l'uso della parola è circondato da precisazioni e delimitazioni, come "un vero e proprio

amore” (ad esempio: “un vero e proprio amore per la pizza, per la bicicletta, per la montagna” ecc.), che avvisano dell’azzardo comunicativo che si fa deliberatamente usandola per destinatari diversi da quelli dei sentimenti primari o essenziali. Per lo stesso motivo, si avverte qualcosa di stridente o eccessivo negli abusi della parola *amore* come allocutivo per chiunque, perfino e sempre più spesso, come si diceva, per il proprio cane o gatto. Ma, a chiunque o a qualunque cosa sia rivolta, la parola, nella lingua comune, indica un affetto grande e privilegiato, in un certo senso esclusivo.

Diverso, come si sa, è il senso dell’*amore* predicato in chiesa, traduzione del greco *agàpe*, e identificato con il sentimento che lega Dio all’uomo e che dovrebbe legare l’uomo a Dio. Da questo e per questo *amore* si è sviluppato anche l’*amore* per il prossimo, cioè per un destinatario imprecisato, un complemento non legato strettamente o esclusivamente al soggetto, secondo l’insegnamento centrale del Vangelo e della dottrina cristiana. Questo speciale sentimento, nella lingua della Chiesa, alterna, a volte, al sostantivo che qui discutiamo il sinonimo *carità*, come nel celebre versetto della *Prima lettera* di Paolo ai Corinzi 13: «La carità è magnanima, benevola è la carità; non è invidiosa, non si vanta, non si gonfia d’orgoglio, non manca di rispetto, non cerca il proprio interesse, non si adira, non tiene conto del male ricevuto... Tutto scusa, tutto crede, tutto spera, tutto sopporta». Una soluzione oggi discutibile (altre traduzioni optano per *amore* in luogo di *carità*), perché in italiano *carità* ha ormai significati meno impegnativi (spesso si identifica con l’elemosina). Ma è un’opzione comprensibile e giustificabile, perché l’*amore* totale, disinteressato e onnicomprensivo predicato dal pulpito, è molto diverso da quello esclusivo della lingua comune, riservato a una o poche persone, sperabilmente ricambiato («amor ch’a nullo amato amar perdona», suona il celebre verso 103 del V dell’*Inferno* dantesco) e, quindi, avere a disposizione un’alternativa lessicale non è inutile, anche se questa (la *carità*) è a sua volta fonte di possibili equivoci, come vedremo.

*Amore* è dunque fin da subito una parola cardinale non solo del vocabolario amoroso, che è al centro della prima poesia europea nelle lingue locali, ma anche del lessico cristiano, come attesta il celebre *Cantico delle creature* di S. Francesco. Inoltre, la dimensione verticale dell’*amore* divino è stata, forse, all’origine dell’uso della parola anche nei rapporti tra sovrano e sudditi, e viceversa; uso anch’esso attestato già nel Medioevo, con i connotati, oltre che di libera devozione, di dovere sociale e morale, che la privano, in questi ambiti, dei tratti di imprevedibilità e variabilità che invece la circondano nei rapporti orizzontali, tra familiari e amanti.

Per quanto questa larga sovrapposizione di significati sopra la parola *amore* non sia esclusiva dell’italiano ma si ritrovi in molte lingue moderne, il religioso straniero che impara l’italiano dovrebbe essere perlomeno avvisato che quando dice “Dio è amore”, “amore per il prossimo” usa in un senso assai diverso la stessa parola che circola nelle relazioni sentimentali quotidiane, molto più complicate e tormentate di quelle limpide auspiccate dalla religione per i rapporti con l’Eterno e con gli altri. Il greco possedeva (e possiede) il sinonimo *eros* per l’*amore* che coinvolge il sesso e

quindi consentiva all'*agàpe* di circoscrivere un ambito di affetti più spirituale, meno sensuale. L'italiano (come molte altre lingue) manca di un'alternativa del genere e quindi *amore* suona in modi ben diversi in chiesa e in casa. Ma non c'è dubbio che per il parlante comune questa parola veicoli in prima istanza sentimenti terreni e spesso carnali e solo in seconda battuta, nella dimensione del lessico speciale, afflati generosi verso gli altri o verso il Signore.

Nei dintorni dell'*amore* "terreno" l'italiano usa una parola che ne indica l'intensità, l'esclusività, sia che riguardi i rapporti tra persone che tra una persona e qualsiasi altro destinatario (un animale, un oggetto, un'arte, una moda ecc.). Si tratta di *passione*, un'altra parola che in chiesa ha un significato completamente diverso da quello della lingua comune. *Passione* è un derivato del verbo latino *pati*, soffrire, patire, ha in sé una valenza passiva, di qualcosa che viene subito, patito: questo è il senso primario che conserva nel linguaggio cristiano e nella liturgia cattolica. A questo si è affiancato presto il significato di attrazione fortissima per qualcuno o qualcosa, con valenza quindi più attiva, che oggi prevale di gran lunga. Già nel XIII secolo accanto alla *Passione* del Signore, negli stessi testi (ad es. Albertano da Brescia volgarizzato), c'è la «passione nata drento dall'anima che proviene per visione e per la troppa pensagione di forma femminile o maschile», insomma quella che nasce dall'innamoramento e che a volte fa tutt'uno con «cupidità et perverso desiderio». La *passione* per una persona o per uno sport o un luogo o un'attività significa propensione e attaccamento totale ad essi da parte di qualcuno. La *passione* di un innamorato o di un patito di qualsiasi cosa è l'irresistibile trasporto amoroso di sé sulla persona o realtà prediletta, quasi in assenza o a prescindere da un atto di volontà di chi lo avverte. La *Passione* di Cristo invece è l'accettazione consapevole della sofferenza («consegnandosi volontariamente alla sua Passione», si legge in un *Prefazio*) imposta dalla crocifissione e la resa alla volontà del Padre cui si offre in sacrificio. La distanza tra il significato comune e quello speciale della parola è notevole, ma è difficile per la Chiesa trovare un'alternativa alla sua particolarissima *Passione*, da sempre centrale nella Messa e così specifica da circolare quasi sempre preceduta dall'articolo determinativo (*la*) che ne coglie l'unicità (similmente, all'Eucarestia nella Messa, non si dice «dopo cena, allo stesso modo...», ma «dopo *la* cena allo stesso modo...») e, nella scrittura, cominciare con la maiuscola. La *Passione* infatti coincide con il *sacrificio* di Cristo.

*Sacrificio* è un'altra parola che differisce nei significati della lingua della religione e di quella comune. Nel vocabolario cristiano essa resta fedele al suo etimo (contiene il sé *sacer*, il sacro) e significato antico più diffuso, situandosi nell'ambito dell'offerta rituale alla divinità, la cui massima espressione, come dicevo, sono *la Passione* e morte di Cristo e quindi l'Eucarestia e la Messa. Il significato di *sacrificio* si è però presto esteso anche ad altri atti di violenza o sofferenza subite per una causa superiore. Nella lingua comune *sacrificio*, accanto al significato etimologico, ne ha infatti assunto uno, per così dire, secolarizzato, trasferendo l'offerta di sé, il dispendio generoso di energie e affetti, dall'intero genere umano ad altri campi e per altri destinatari, meno

sacri e (un po') più circoscritti: i parenti (massime i figli, per i quali "si fanno sacrifici"), le necessità dell'esistenza (che può essere "di sacrificio"), un lavoro o un'aspirazione ("fare sacrifici per conservare l'impiego, per prendere un diploma, per studiare musica" ecc.), un bene comunitario ("un sacrificio per la patria"). Nel *sacrificio* della lingua comune non c'è vittima o meglio questa coincide con chi la offre ("un padre fa sacrifici per far studiare i figli") o con qualcosa di lui ("la moglie ha fatto il sacrificio dei propri gioielli per aiutare il marito"). Nella lingua delle religioni antiche l'atto si sdoppiava, tra chi faceva l'offerta (il sacerdote, nel cui etimo sta di nuovo *sacer*) e, se animale o persona, la vittima immolata alle divinità. Nel cristianesimo, invece, Gesù è al tempo stesso sacerdote e vittima del proprio *sacrificio* (rigorosamente solo al singolare), come accade nell'uso laico e quotidiano della parola, dove chi fa *sacrifici* (frequente anche al plurale) è lo stesso sacrificato. La Messa ripropone il *sacrificio* salvifico di Gesù disgiungendone i protagonisti, chi lo offre (il celebrante, i fedeli) e chi ne è la *vittima* offerta (il Cristo), ma il significato della parola resta quello originario, arcaico, dell'atto sacro rivolto verso il Cielo, ben diverso da quello terreno e pratico della lingua comune.

Ed è *vittima* la parola che dobbiamo ora considerare. In latino la *victima* era l'animale offerto alla divinità nei sacrifici rituali. Nel lessico cristiano, specie della liturgia (citiamo dal *Messale romano*), la «vittima pura, santa e immacolata», «immolata per la nostra redenzione» è lo stesso Cristo che si sacrifica sulla croce, come abbiamo appena detto («per primo si offrì vittima di salvezza»). Gesù è la *vittima*, identificata durante la Messa con l'offerta dell'altare, tanto che, spesso, la parola viene sostituita da un latinismo suo sinonimo, *ostia* (da *hostiam*, vittima), che coincide con la porzione di pane consacrato e distribuito durante la Messa. Tutt'altro il significato di *vittima* nell'italiano corrente, anche se già nella *Divina Commedia* (*Purg.* XX, 67-68 «Carlo venne in Italia e, per ammenda, / vittima fe' di Curradino») ci sono usi figurati della parola per indicare chi viene ucciso o oppresso non a scopo sacrificale, ma di punizione o vendetta, specie se è innocente o incolpevole. Questi usi si espandono con il tempo e, specie dal Settecento, *vittima* diventa sempre più spesso chi subisce una violenza non solo dall'uomo, ma anche dalla natura, dal destino, dal caso ecc. In questo senso *vittima* perde l'alone del sacrificio rituale e quasi consenziente che aveva all'inizio e acquista quello di chi subisce una violenza, perlopiù senza alcun sentimento o colpa da parte sua, per cui si parla di "donne vittime del marito, di vittime della mafia, di vittime del terremoto" ecc. Anche questa parola ha dunque in chiesa e in strada due significati piuttosto diversi e il tratto, nonostante tutto, positivo che circonda la *vittima* della lingua della Messa (è immolata ma procura salvezza), è assai distante da quello negativo, per il quale la *vittima* ha tutto il diritto di protestare, nella lingua della conversazione.

Come si diceva poco sopra, anche *carità* è parola che, pur insistendo quasi interamente nel campo religioso e immediati dintorni, ha sviluppato nel linguaggio comune un significato non coincidente con quello specificamente cristiano. Nell'i-

taliano antico *carità* è soprattutto l'amore cristiano per eccellenza («Domenedio è carità et chi demora in carità dimora in Domenedio», si legge nel volgarizzamento dei *Trattati morali* di Albertano da Brescia) e, per estensione, la devozione dovuta a un Bene superiore come la patria («per carità di patria», oggi modo di dire ironico, è serissimo nel *Convivio* di Dante, dove si dice che Curio, «dalli Sanniti tentato di corrompere» aveva rifiutato «grandissima quantità d'oro per carità della patria»). Ma è già anche e diventa sempre di più l'elemosina che si fa appunto *per carità*. Infatti, se l'offerta di denaro o altro (elemosina) si distingueva, a volte, nei testi antichi dalla *carità*, come succedeva in latino («fare limosina e caritade a quelli che sono poveri», *Libro di Sidrach*), negli stessi testi viene già anche a coincidervi («la carità si fa a coloro che non àno denari da comprare né pane né grano», *Polizze volterrane*), per cui «zo chet adbe em proprietate/ tuttu dede em caritate», si può leggere nel *Ritmo di S. Alessio*, uno dei primi documenti dei nostri volgari. Nell'odierna lingua comune il senso di elemosina, dono di un bene materiale a chi ne è privo, prevale completamente nell'uso su quello teologico della virtù cardinale della *carità*, che significa l'amore specialissimo che lega l'uomo al *Signore* e al suo prossimo.

Anche *signore* è parola dal significato parzialmente diverso nella lingua comune e in quella del cristianesimo. Se nell'italiano corrente *signore* (spesso usato come appellativo) è il titolo che spetta a un uomo rispettabile per censo o ruolo o identifica uno altrimenti sconosciuto, in quello della Chiesa è un sinonimo di Dio o di Gesù Cristo. Anche qui, a distinguerlo parzialmente dall'uso quotidiano, sono il ricorrente accompagnamento dell'articolo determinativo («tu solo *il Signore*») e soprattutto la sua frequenza, là dove nella lingua comune il suo uso si riduce sempre di più, sostituito dai titoli di studio, se riferito o rivolto a persona nota, o semplicemente omesso. *Signore* è entrato nel lessico religioso provenendo molto probabilmente da quello comune e politico, dove, come rivela la sua etimologia dal latino *seniorem* (comparativo di vecchio), indicava, con il più vecchio, il padrone, il superiore, affiancato e poi sostituito del *dominus*. Il vocabolario della Chiesa è forse l'unico o più frequentato linguaggio in cui questo significato oggi desueto di *signore* sia rimasto, perché, per strada, la parola connota deferenza, riguardo, ma non quello dovuto a un padrone di cui si è dipendenti.

Di altre parole si potrebbe osservare la distanza del loro significato in chiesa da quello in piazza (ad esempio, *memoriale* o *spirito* o *agnello*) o di altre una frequenza nella liturgia e nelle preghiere infinitamente superiore a quella che hanno nella lingua comune (ad esempio, *gloria*, *glorificare*, *adorare*). Ma è il caso di passare, prima di concludere, all'osservazione di alcuni microfenomeni sintattici che anch'essi sono specifici della lingua speciale del cattolicesimo italiano e hanno trattamento diverso in quella comune. Si tratta delle preposizioni, cioè di reggenze di nomi o verbi che non hanno corso nella lingua corrente e ne hanno invece in quella della Chiesa. Si potrebbe partire dal celebre caso del *Credo*, che, dopo una serie di reggenze indiret-

te del verbo («Credo in un solo Dio... Credo nello Spirito santo»), ne presenta una diretta («Credo la Chiesa una santa, cattolica ed apostolica»), con una costruzione che risultava impervia perfino ad Alessandro Manzoni, il quale aveva esternato i suoi dubbi all'autorevole Antonio Rosmini (Coletti 1987). L'italiano conosce il costrutto transitivo di *credere*, anche quello integrato dal complemento predicativo (“Tizio crede Caio inaffidabile”), nel significato di ‘giudicare qualcuno’ e pure (ma più raramente del costrutto intransitivo) in quello di ‘ritenere vero’, come nel latino “credere Deos” (puoi crederlo). In chiesa, in questo punto della *Professione di fede*, *credo* ha il significato di ‘professo’, lo stesso che ricorre poco più avanti e significa qualcosa di più di ‘credere in x’, perché comporta una certezza che il verbo nella lingua comune non trasmette quasi mai (è circondato spesso dal dubbio), se non per... i *creduloni* che “se le credono tutte...”. È interessante notare che questo *credo* con oggetto diretto è un’innovazione del testo italiano della preghiera, perché quello latino si limitava a far dipendere l'accusativo «unam sanctam catholicam et apostolicam Ecclesiam» dal *credo* che reggeva «in spiritum sanctum» senza ripetere il verbo. Forse sarebbe stato più opportuno evitare la ripetizione e o conservare il costrutto con *in* o cambiarlo (con professo, proclamo, dichiaro ecc.): ma Rosmini difese con Manzoni questo “mistero della fede”.

Nell'italiano della Chiesa c'è un uso delle preposizioni non di rado diverso da quello dell'italiano comune. Ad esempio, nell'affermazione «Per Cristo, con Cristo e in Cristo» ci sono valori diversi delle preposizioni rispetto alla grammatica corrente, perché solo *con* + nome proprio (“con Cristo”) ha più o meno lo stesso senso che potrebbe avere “con Mario”, mentre “per (tramite) Cristo” è ben diverso da “per Mario” (secondo lui) e “in Cristo” (nell'unione-identità con Lui: «in Gesù Cristo, tuo figlio, canteremo la tua gloria») non è certo uguale a “in Mario”, nel senso di dentro di lui (“in Mario non c'è entusiasmo”).

Sembra che nell'italiano della Chiesa cattolica le preposizioni (e quindi le reggenze) vogliano uno statuto speciale. Lo dimostra anche la recente innovazione del Padre nostro con quel «non abbandonarci alla tentazione» che voleva rimediare al tradizionale «non ci indurre in tentazione». Ma se si voleva liberare Dio Padre dal sospetto di far cadere i credenti nella tentazione, la soluzione adottata non è molto migliore della vecchia, perché dire di uno che “abbandona qualcuno a qualcosa” significa comunque sospettarlo o ritenerlo capace di un gesto non buono, come quello di chi lascia un cane in autostrada. Meglio sarebbe stato il costrutto con *in*, “non abbandonarci nella tentazione”, che avrebbe esentato il *Padre nostro* da ogni complicità col demonio.

Il religioso che impara l'italiano (ma anche quello madrelingua) è bene che sia consapevole delle differenze tra il vocabolario religioso e quello comune per spiegarlo meglio ai fedeli.

## BIBLIOGRAFIA

Ho avviato questa ricerca anni fa nel saggio Vittorio Coletti, *L'italiano della Messa*, in Rita Librandi (a cura di), *Lingue e testi delle riforme cattoliche in Europa e nelle Americhe (secc. XVI-XVII)*, Firenze, Cesati 2012, pp. 343- 356.

Coletti 1987 = Vittorio Coletti, *Rosmini e Manzoni e una lingua più omogenea e più certa*, in «Rivista di letteratura italiana», 2, pp. 263-288.

Le citazioni dall'italiano antico sono tolte dai corpora OVI e TLIO disponibili on line nel sito dell'Opera italiana del vocabolario ([www.ovi.cnr.it](http://www.ovi.cnr.it)); quelle dalla liturgia dal *Messale romano* (<https://liturgico.chiesacattolica.it/messale-romanoterza-edizione-italiana/>).



LUCA CAPANNOLO<sup>1</sup>

## OLTRE L'L2: ITALIANO E DIALETTO NELLA FORMAZIONE LINGUISTICA DEL SACERDOTE STRANIERO

Una buona formazione linguistica del sacerdote e dei religiosi stranieri in Italia non può più limitarsi al solo apprendimento della lingua italiana *standard*, ma deve necessariamente colorarsi di sfumature, accezioni e localismi tipici dei tanti dialetti che animano il panorama linguistico della penisola. La necessità di una seppur minima conoscenza del vernacolo nasce da una consapevolezza ben precisa: il prezioso servizio pastorale che presbiteri, consacrati e consacrate di origine straniera svolgono in molte diocesi italiane è inserito, fruito e speso all'interno di contesti altamente dialettofoni.

### 1. IL NEO-PLURILINGUISMO ITALIANO: PER INTRODURRE IL PROBLEMA

Considerando il complesso contesto linguistico italiano, l'eterogeneità delle sue varietà diatopiche e i valori sociolinguistici, a esse attribuiti, ne costituiscono i principali marcatori distintivi. Nonostante l'italiano *standard* sia stato promosso a punto di riferimento linguistico nazionale, si registrano ancora l'esistenza e la funzionalità di

---

<sup>1</sup> Docente incaricato di Sociologia generale, di Sociologia dei fatti religiosi, di Epistemologia dell'IRC e pastorale scolastica, di Letteratura Religiosa comparata e di Lingua italiana per stranieri. Indirizzo mail: [luccapannolo@gmail.com](mailto:luccapannolo@gmail.com)

tante altre varietà linguistiche che persistono nella comunicazione quotidiana della popolazione.

I dialetti italiani e le parlate regionali occupano una posizione primaria, sia per la loro diffusione sociale che per le loro caratteristiche strutturali. Pur essendo i dialetti ancora parlati dalla maggior parte della popolazione come alternativa alla lingua italiana, i linguisti cominciano a registrare i prodromi di una crisi di queste particolari varietà linguistiche, sempre meno conosciute dalle nuove generazioni. Alla prospettiva di una futura scomparsa del dialetto Paolo Balboni risponde che:

esistono lingue del fare, cioè pragmatiche, e lingue dell'essere, quelle della propria identità, del pensiero profondo, dell'espressione di emozioni. L'inglese oggi nel mondo è una lingua del fare, della cui correttezza formale e della cui ricchezza lessicale non interessa niente a nessuno (l'inglese è il grande sconfitto, il grande perdente tra le lingue moderne: ridotto a uno scheletro linguistico deculturalizzato e privo di espressività, tranne nei paesi dove è madrelingua); l'italiano è lingua del fare in Italia, e per molti italiani è anche lingua dell'essere, ma ce ne sono altrettanti per i quali il dialetto è la vera lingua dell'essere. E perdere un mezzo di espressione di pensiero e sentimento è una sconfitta, una perdita per tutti (Fuduli Sorrentino 2016).

Il riconoscimento della ricchezza del dialetto non è mai stata una convinzione condivisa, in quanto in un passato (neanche troppo lontano) per ragioni storiche, politiche, culturali e, soprattutto, per la necessità di creare una nazione linguisticamente unita, il suo utilizzo è stato osteggiato, biasimato e rifiutato; complici anche la scolarizzazione di massa e lo sviluppo dei *mass media*, l'uso del vernacolo si è sempre più assottigliato rimanendo confinato nella fascia più anziana della popolazione o, ancor peggio, in contesti di nicchia in cui si coltiva e si cerca di tramandare queste lingue madri.<sup>2</sup>

Per una migliore comprensione del fenomeno del dialetto e, come si vedrà in seguito, di una possibile implicazione dello stesso nella classe di italiano L2, bisogna ricordare, seppur brevemente, la distinzione accolta e condivisa tra dialetti romanzi primari e secondari.<sup>3</sup> Nel contesto linguistico italiano, il termine dialetti primari vuole identificare quelle varietà linguistiche che sono strutturalmente indipendenti dall'italiano *standard*, in quanto si sono sviluppate direttamente dal latino. Sebbene i dialetti italiani primari non derivino dall'italiano, sono socialmente subordinati a

---

2 Nella stessa intervista Paolo Balboni identifica principalmente due cause di questo fenomeno progressivo: «i dialetti hanno avuto problemi perché le famiglie e la scuola li hanno definiti poveri, brutti, vecchi, come se si potesse dire che sono poveri, brutti e vecchi Ruzante e Goldoni, Dario Fo e Belli, Pasolini e Marin... E in secondo luogo, non dimentichiamo i milioni di italiani che sono andati da una regione all'altra, annacquando il loro dialetto e poi perdendolo» (Fuduli Sorrentino 2016).

3 La distinzione fra dialetti italiani e varietà dell'italiano permane ancora tanto accattivante quanto spinosa. A tal riguardo è bene ricordare la ripresa di questo concetto, introdotto da Coseriu (1980 e 1981), da Regis (2017: 139) e l'approfondimento dello stesso studioso (2020).

esso e sono spesso ascritti a un prestigio nettamente inferiore. I dialetti italiani secondari, invece, sono quelle varietà linguistiche che derivano dalla differenziazione geografica della lingua *standard*. In Italia, i dialetti secondari sono le varietà regionali italiane che occupano una posizione intermedia tra l'italiano *standard* e le parlate locali.<sup>4</sup>

La lingua, non essendo una struttura chiusa, vive di continue interazioni e si arricchisce contaminandosi: non esistono lingue pure, ma i continui scambi di registri creano una realtà viva e dinamica.<sup>5</sup> Il panorama linguistico è un complesso sistema di contaminazione, o meglio, un labirinto linguistico in cui deve orientarsi un giovane sacerdote straniero in servizio pastorale nelle tante parrocchie delle diocesi italiane.

Il ventaglio linguistico del clero italiano, già animato da forti dinamiche plurilingui dovute alla variegata provenienza geografica dei presbiteri stranieri attivi in Italia, deve fare i conti con una miriade di lingue e parlate che spesso sviscerano la già debole preparazione linguistica di partenza. L'utilizzo ancora frequente della lingua madre (specialmente tra confratelli di analoga origine nazionale ed etnia), la conoscenza *in fieri* della lingua italiana e il confronto con una realtà pastorale quasi totalmente dialettale sono elementi utili per capire le difficoltà che il sacerdote straniero incontra nel suo servizio pastorale. Si può quindi osservare che all'interno dei nuovi e differenti contesti ecclesiali italiani si sia ricreata una nuova e inedita forma di neopluringuismo che viene ad ampliare ulteriormente lo spazio comunicativo.

## 2. NUOVI MIGRANTI E NUOVE SFIDE PER L'ITALIANO

Nel contesto europeo l'Italia è tra le nazioni (insieme a Francia e Germania) che negli ultimi anni, a causa di una sempre più debole risposta vocazionale autoctona, vede un sensibile incremento della presenza di sacerdoti stranieri, giunti prima nei seminari diocesani o regionali e successivamente incardinati nelle varie diocesi italiane. Per avere un quadro più chiaro (anche numerico) della situazione, attualmente in Italia si contano:

1.476 sacerdoti diocesani stranieri: 790 in servizio pastorale, 686 studenti. A questi si aggiungono 1.336 religiosi stranieri che lavorano in impegni diocesani, per un totale di 2.812. Dei 790 sacerdoti stranieri in servizio pastorale, 407 arrivano dall'Africa, 134 dall'Europa

---

4 Per una migliore comprensione della complessa questione della distinzione tra dialetto primario e secondario si rimanda a Di Caro 2022.

5 La lingua è una realtà in continua trasformazione, che passa attraverso un gioco di codici e registri. A tal fine «è importante sapere che la lingua è articolata in modi simili a quelli appena descritti perché è una caratteristica specifica delle lingue quella di non essere un blocco monolitico: la lingua è articolata in codici e sotto codici, che a loro volta servono a definire ed identificare dei gruppi sociali, ed è ancora stratificata per registri stilistici come ci si può rendere conto sfogliando un giornale dove si troveranno sfumature diverse per parlare di politica (il cosiddetto politichese), per parlare di letteratura, della cronaca, dello sport e così via» (Graffi/Scalise 2002: 47).

dell'Est, 164 dall'Asia, 85 dall'America (Annechini 2024).<sup>6</sup>

Anche se negli ultimi anni il flusso in entrata ha registrato una leggera flessione in negativo, la quota, molto variabile a seconda della diocesi, può vantare ancora numeri molto alti. Dati importanti che non indicano solo numeri, ma persone con determinati bisogni,<sup>7</sup> motivazioni e aspirazioni: i sacerdoti stranieri in Italia non sentono soltanto i classici “bisogni formativi”, ma anche quei “bisogni primari” che passano attraverso la definizione e il mantenimento della propria identità all'interno della dinamica pastorale. La loro immissione nel contesto italiano ha portato inevitabilmente a criticità molto evidenti:

Per quanto riguarda il nostro inserimento nelle comunità parrocchiali, soprattutto all'inizio, abbiamo notato una diffidenza e talvolta anche freddezza da parte della gente. Tuttavia dobbiamo riconoscere e ringraziare chi si è dimostrato aperto verso noi preti stranieri e paziente nell'accettare la nostra difficoltà con la lingua. In realtà, ciò che ci motiva è il desiderio di condividere con il popolo e con la Chiesa in Italia la ricchezza culturale ed ecclesiale dei Paesi e delle comunità cristiane che ci inviano, con gentilezza e senza pretese, ad accogliere una nuova cultura e ad inserirci in una tradizione cristiana che sentiamo ancora profondamente radicata. Stiamo scoprendo tante ricchezze nella Chiesa che è in Italia: la sua storia plurimillennaria, l'organizzazione, anche economica, le strutture, come gli oratori, la presenza di cristiani convinti, la generosità del loro impegno, la solidarietà, la serietà dei cammini di formazione, specie del clero, la varietà di espressioni di pietà popolare e di forme di preghiera (CUM 2022).

Da qualche anno il fattore linguistico entra pienamente nelle procedure di permanenza del sacerdote straniero in Italia: il 16 aprile 2020 il Consiglio Episcopale Permanente della Cei ha inserito delle novità rilevanti nel documento sulla *Convenzione per i presbiteri non italiani operanti in Italia per motivi pastorali*, adeguamenti anche linguistici che sono ufficialmente entrati in vigore dal primo settembre dello stesso anno. Nel testo si legge che i presbiteri stranieri, accolti nelle diocesi italiane per svolgere attività e servizio pastorale, possono permanere sul suolo italiano per un tempo massimo di nove anni e, elemento imprescindibile, devono conseguire un attestato di lingua italiana di livello A1 e A2 presso centri specializzati o, nel caso di conoscenza pregressa della lingua italiana, da validare da parte dello stesso ordinario del luogo. L'obbligatorietà della certificazione linguistica è una clausola dovuta a un'esigenza pastorale ben precisa: permettere ai presbiteri stranieri, che si immettono nel sistema di sostentamento clero, di officiare la messa nella lingua del paese ospitante, in questo

---

<sup>6</sup> I dati riportati sono emersi in occasione dei lavori della Commissione missionaria del Triveneto tenutasi presso i Missionari Saveriani a Vicenza il 23 gennaio 2024.

<sup>7</sup> Per una esauriente descrizione della caratteristica del bisogno si rimanda a Diadori, Palermo, Troncarelli 2019: 33.

caso in italiano.<sup>8</sup>

L'eterogeneità delle provenienze e, di conseguenza, le problematiche legate a una sempre più vivace presenza straniera di sacerdoti e di candidati al sacerdozio si riflettono inevitabilmente anche sugli ambienti di formazione: se ancora negli anni Novanta la popolazione studentesca dei seminari e dei collegi era prevalentemente italiana, attualmente si assiste a un ribaltamento della situazione. Anche i collegi nazionali presenti a Roma hanno aperto a seminaristi e sacerdoti provenienti anche da paesi diversi della nazionalità del collegio.

La presenza sempre più massiccia di seminaristi o novizi provenienti da contesti non europei porta a una riflessione più profonda, utile per analizzare la capacità di accoglienza e integrazione di un contesto - come quello ecclesiastico italiano - non ancora abituato a fenomeni del genere. In un'intervista del 2021 a don Michele Gianola, sottosegretario della Cei e attualmente consultore per il Dicastero del Clero, emerge chiaramente che:

la composizione sempre più multiforme dei nostri seminari e dei futuri presbiteri impone una riflessione su una proposta educativa capace di discernere e valorizzare la ricchezza che la numerosità delle vie percorse per arrivare ad una scelta vocazionale porta con sé. Chi raggiunge il seminario - conclude don Gianola - porta con sé la propria storia fatta di potenzialità e di limiti, di fecondità e di ferite. Tutto questo, che è la vita, non può non essere preso in considerazione perché è in essa che si può riconoscere - tramite opportuno discernimento - la 'stoffa da prete', la 'materia' che la Chiesa chiede di discernere a tutto il percorso formativo. Assumere uno sguardo vocazionale non significa vedere 'preti e suore' dappertutto ma saper intuire, in ogni contesto, i possibili inviti che lo Spirito ha seminato nel cuore degli adolescenti e dei giovani e affiancare i propri passi ai loro perché nell'ascolto della Parola possano anch'essi riconoscerli (Benotti 2021).

Da un punto di vista sociolinguistico, questo cambiamento comporta due grandi sfide: *in primis*, la Chiesa italiana deve assicurare una reale integrazione sociale, una formazione culturale e linguistica a tali sacerdoti facilitando la creazione di contesti accoglienti;<sup>9</sup> *in secundis*, i sacerdoti e i religiosi di origine straniera devono saper

---

8 «Requisito per svolgere un servizio a tempo pieno a favore della diocesi che accoglie è la conoscenza della lingua italiana. Si richiede l'iscrizione al corso per il conseguimento dei livelli A1 e A2 della lingua italiana. Dove conseguire i livelli: a) presso qualsiasi centro abilitato presente in diocesi; b) presso il CUM, ente nazionale di riferimento per la CEI, per la formazione dei presbiteri stranieri che rilascia apposito certificato di conseguimento dei livelli A1 e A2; c) presso centri indicati dalla Fondazione Migrantes per chi fa assistenza pastorale alle comunità di persone immigrate. In alternativa se il presbitero per esperienze pregresse o per altri motivi personali, conosce già la lingua italiana, il Vescovo italiano della diocesi che accoglie, verificata la conoscenza della lingua, potrà fare una dichiarazione sostitutiva chiedendo l'esonero dal corso di lingua» (CEI 2020: 22-23).

9 «Oggi però il tema è all'ordine del giorno in molti istituti, e probabilmente lo sarà presto anche in molte diocesi, in termini non solo di "extracomunitari" da accogliere, ma di parrocchie formate da gruppi nazionali e culturali diversi, di matrimoni interculturali, di vocazioni alla vita consacrata. Ci sono, in altri paesi, esperienze che sarebbe interessante studiare» (Cagnasso 2002: 23).

gestire la complessità e le particolarità sociolinguistiche delle parrocchie di destinazione, in cui non è garantita la possibilità di parlare la lingua studiata durante gli anni di formazione.

Nonostante il ruolo fondamentale svolto della lingua *standard* nel delicato processo di formazione e di integrazione sociale, l'acquisizione di dialetti italiani e delle varietà regionali italiane da parte dei sacerdoti stranieri non è una questione secondaria, ma un'ulteriore possibilità di rapida integrazione che sfortunatamente non viene mai presa in considerazione. I problemi già forti riscontrati nel garantire un insegnamento della lingua italiana non permettono di affrontare il problema con serenità e serietà, nonostante le ricerche avanzate nella sociolinguistica hanno evidenziato l'impatto di tali varietà sulle interlingue degli immigrati.<sup>10</sup>

Comparando la situazione dei sacerdoti stranieri con le osservazioni di Pietro Maturi (2016) e di Marika Lamberti in collaborazione con Marta Maffia (2025: 161-186) concentratisi sull'acquisizione della lingua *standard* da parte dei lavoratori immigrati senza una particolare formazione culturale, si evidenzia che oltre alla sfida dell'apprendimento di una nuova lingua, gli stranieri - e tra questi si possono annoverare a buon titolo anche i sacerdoti e religiosi extracomunitari - devono confrontarsi con una realtà sociolinguistica complessa in cui l'utilizzo reiterato di diverse varietà linguistiche è ben radicato e funzionale nel contesto di azione (tra cui si possono censire anche le stesse parrocchie), è molto utilizzato dagli interlocutori e, il più delle volte, risulta essere l'unico canale di comunicazione. Non riuscire a comunicare in tale contesto e non essere in grado di decifrare (almeno parzialmente) i messaggi ricevuti rischia di inficiare il delicato processo di integrazione. In molte aree geografiche, le varietà locali occupano una posizione primaria - se non l'unica - nelle pratiche di uso della lingua della comunità e, di conseguenza, la conoscenza di tali varietà diventa essenziale per una buona integrazione dei preti stranieri nei contesti di pastorale.

Se, con la marginalizzazione del latino, l'italiano rimane la lingua del culto, utilizzata dallo stesso *Messale Romano*, dai *Lezionari*, dai *Rituali* e dai *Benedizionali*, il dialetto si impone come la lingua della pastorale quotidiana, la lingua dell'incontro con le persone e del primo confronto con la realtà. In alcuni contesti ancora più endogeni l'utilizzo del dialetto si sostituisce all'italiano, affermandosi anche in molte paraliturgie che per i fedeli hanno un'importanza uguale se non maggiore di quelle

---

10 «I preti stranieri riscontrano in loro stessi una fatica con la lingua italiana (spesso troppo diversa da quella del loro Paese di origine), non trovano facile vivere in una differente cultura (intesa come mentalità, modo diverso di affrontare i tempi, diverse attitudini di comportamento), non sempre si trovano bene con il parroco italiano e faticano a dialogare con le realtà presenti nel luogo. La fase dell'inserimento è notevolmente delicata: è una fase in cui gli intervistati riconoscono di aver vissuto una dura esperienza di solitudine, di lotta interiore, di senso di immersione in un mondo che si afferra con difficoltà. È un momento da curare con particolare attenzione, tanto da parte del presbitero/religioso quanto da parte dell'intera comunità, perché non si crolli o, peggio, ci si chiuda con corazze di esteriore integrazione e interiore resistenza» (Santi/Ventriglia 2023).

canoniche. In queste situazioni particolari il sacerdote straniero non è in grado di presiedere l'azione liturgica in quanto non sempre l'italiano riesce ad essere la lingua ponte capace di decodificare il messaggio voluto dalla celebrazione.<sup>11</sup>

La mancanza di una rappresentazione della variazione linguistica regionale nei programmi di lingua italiana risulta quindi essere un *deficit*: lì dove questa risulta essere totalmente assente, i futuri sacerdoti, giunti nel contesto di servizio pastorale, sperimentano una sorta di disorientamento linguistico, poiché se a scuola si studia la lingua italiana in parrocchia, invece, si usa il dialetto. Il vernacolo quindi può aiutare a comunicare e facilitare un'integrazione ottimale: facendo ancora riferimento allo studio di P. Maturi, si è osservato che gli immigrati più integrati sono quelli che conoscono e parlano anche i dialetti locali. La continua interazione con soggetti dialettofoni permette spontaneamente di acquisire un certo grado di competenza socio-linguistica relativa al contesto in cui si è immersi.

Il contesto napoletano dimostra che l'acquisizione dei tratti locali da parte di immigrati stranieri si afferma come una caratteristica che agevola un inserimento più rapido ed efficace nella complessa rete di comunicazione locale: questo fenomeno, studiato anche da Francesca Mattiello e Paolo Della Putta (2017) in riferimento alla componente slava dell'immigrazione di impianto a Napoli, può essere trasposto anche alla condizione dei preti stranieri, che devono per motivi pastorali inserirsi in un contesto parrocchiale. Lo stesso successo degli immigrati slavofoni capaci di parlare il napoletano può essere raggiunto anche dai sacerdoti extracomunitari impegnati in pastorale attiva. Il processo è già iniziato e le celebrazioni eucaristiche, presiedute da celebranti stranieri e trasmesse in televisione durante il lungo periodo del *lockdown* dovuto alla pandemia da Covid-19, ha palesato i tratti chiari di questa assimilazione: specialmente nell'esposizione dell'omelia o nella recita di tradizionali preghiere della devozione popolare, i sacerdoti e allo stesso modo i religiosi stranieri hanno mostrato parlando gli elementi inconfondibili di una vera e propria integrazione linguistica come il raddoppiamento pronominale, l'accusativo preposizionale, il particolare utilizzo dei verbi essere e stare, avere e tenere.

È certamente possibile utilizzare il termine "integrazione linguistica", a patto che vi sia la piena consapevolezza delle sue specificità. Questo perché le lingue non devono essere viste solo come meri mezzi di comunicazione, strumenti che devono semplicemente essere acquisiti (più direttamente per consentire al migrante di trovare un alloggio o un lavoro). Al contrario dovrebbero essere anche ritenute veicolari per capire e gestire le identità culturali, individuali e di gruppo.

---

11 «Nel conflittuale e altalenante rapporto con il latino della liturgia e della devozione, vanno considerati anche l'autonoma capacità del dialetto di interpretare e assimilare i formulari precettistici e il ruolo della fantasia popolare nel descrivere l'adesione a quei riti religiosi, un tempo salvaguardati e tramandati nella sfera familiare e oggi non più praticati (anche se tuttora vigenti nel *Rituale Romanum*, l'ordinamento ufficiale per i riti della Chiesa Cattolica Romana)» (Giordano 2018: 95).

### 3. LA CRISI DELLA LINGUA STANDARD E UN POSSIBILE UTILIZZO DEL DIALETTO

I dati osservati e i risultati ottenuti dagli studi appena ricordati sottolineano ancora il profondo *gap* che intercorre tra i programmi di lingua italiana per stranieri influenzati dalla predominanza della lingua italiana *standard* e la realtà del parlato quotidiano che non può contemplare la sola lingua nazionale.

L'idea, o meglio, l'ideologia utopistica di una lingua standardizzata, estremamente fissata senza alcun tipo di variazione geografica o sociolinguistica, è irrealistica e non è più accettabile. Un'impostazione linguistica ideologicamente orientata, seppur giustificabile per pratici motivi didattici, potrebbe portare a risultati nocivi, in termini sia di stereotipi linguistici che di capacità di comprensione delle varietà non *standard*. Nonostante sia stata comunemente riconosciuta l'importanza delle lingue vernacolari, l'impostazione *standard* sembra ancora influenzare l'insegnamento della lingua italiana, sia nella programmazione scolastica ministeriale per le scuole di ogni ordine e grado che per i programmi più settoriali della classe di italiano L2. Un'assenza così ingiustificata del vernacolo dalle lezioni di L2 diventa quindi il motivo principale che, il più delle volte, avalla il rifiuto e il pregiudizio sul dialetto da parte dei giovani sacerdoti; una preclusione tanto netta da condizionare il primo approccio pastorale e, di conseguenza, il dialogo con i parrocchiani.<sup>12</sup>

Una delle prime e urgenti esigenze dei sacerdoti stranieri è il dialogo. Non ci può essere pastorale senza la parola, non ci può essere annuncio senza confronto, non ci può essere catechesi senza comunicazione. I giovani sacerdoti di altri paesi, che arrivano in parrocchia dopo una formazione di lingua italiana, per lo più lacunosa durante gli studi universitari e funzionale al solo superamento degli esami curricolari, sono privati della potenzialità del dialetto che, conosciuto almeno superficialmente, può permettere almeno in parte la comprensione degli aspetti principali della comunicazione quotidiana nei contesti parrocchiali.

### 4. UNA SFIDA POSSIBILE

Quando si affrontano temi legati all'insegnamento dell'italiano lingua seconda e, soprattutto, quando si passa al processo di didattizzazione della lingua, il più delle volte risulta ancora difficile capire come e quando poter inserire elementi del dialetto. La presenza del vernacolo nei testi di italiano L2 è ancora immotivatamente esigua. Pur essendo assodato che la maggior parte della popolazione si serve di un dialetto o di una delle tante varietà linguistiche per esprimersi e dialogare quotidianamente, sia in maniera esclusiva che in alternanza all'italiano *standard*, il ruolo del dialetto nella

---

<sup>12</sup> Il fattore del pregiudizio nei confronti del dialetto è stato ben studiato e analizzato in Ruffino 2006.

didattica dell'italiano è ancora oggi relegato a un ruolo marginale.

In contesto L2 vi è una continua (e soprattutto naturale) esposizione agli input linguistici, dal cosiddetto italiano standard alle varietà dialettali e linguistiche, mentre in contesto LS il ruolo dei docenti appare più determinante. Non sorprende, pertanto, che il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (2002: 28) presenti descrittori di competenze che rimandano alla competenza plurilingue e pluriculturale. Studentesse e studenti di livello avanzato (B2/C1), in particolare, a nostro avviso dovrebbero essere introdotti alle varietà diatopiche dell'italiano e guidati a riflessioni su tratti lessicali (principalmente) e morfosintattici regionali. La presenza del dialetto nelle serie televisive e nella letteratura è fortissima e intavolare discussioni sull'architettura variazionale dell'italiano con parlanti non nativi può rivelarsi motivante se si riescono a costruire percorsi stimolanti per gli/le apprendenti (Santi/Zambianchi 2023: 1005).

La potenzialità espressiva del dialetto non può più essere un elemento trascurato nel processo didattico. La presenza del dialetto potrebbe essere concentrata in poche lezioni. Ma quali possono essere le conseguenze di un suo inserimento nella classe di italiano? Quali ripercussioni sui discenti e, in particolare, sui giovani sacerdoti stranieri? I risultati sorprendono in quanto è interessante riscontrare che, nella maggior parte dei casi, per gli apprendenti stranieri la lingua italiana è già prefigurata e rappresentata da un codice misto italiano/dialetto. L'incontro diretto con i fedeli delle parrocchie e, in particolare, con fasce sociali estremamente dialettofone (anziani, operai, giovani in età scolare, etc.) dà vita a casi frequenti di *code-switching* e *code-mixing*. Nelle diocesi dell'Italia centrale, un'ampia zona caratterizzata linguisticamente dalla presenza dei dialetti mediani e pastoralmente dalla più alta percentuale di clero di origine extracomunitaria, espressioni pronunciate da sacerdoti stranieri come “*jamo*”, “*quatrà*”, “*que ficete*”, “*bà bona*”, “*sta bonu*”, non sono utilizzate soltanto come semplice intercalare adattabile a molteplici situazioni quotidiane, ma anche e soprattutto come introduzione a discorsi articolati, esprimendo in poche lettere il risultato di un ragionamento complesso articolato *in primis* in dialetto.

Bisogna considerare anche un altro dato interessante e di estrema attualità: quando il dialetto è utilizzato all'interno del processo didattico, esso permette di vivacizzare la lezione, di agevolare in maniera ancora più incisiva l'apprendimento e di facilitare l'integrazione con i contesti di destinazione. Nonostante le potenzialità del dialetto, si registra ancora un certo pregiudizio e, ancor peggio, un utilizzo banalizzante dello stesso. I dati, che emergono da un'indagine di Valeria Gullotti (2008), fanno notare che la maggioranza dei docenti riconosce di non fare ricorso al dialetto o di utilizzarlo di rado e non per scopi didattici, ma con finalità ludico-ricreative. Il 43% degli insegnanti lo utilizza piuttosto frequentemente per sdrammatizzare e alleggerire il peso della lezione. I docenti che invece scelgono di ricorrere al dialetto con più frequenza per finalità didattiche sono in percentuale minore: più precisamente, il 32% lo utilizza piuttosto di frequente in merito a riflessioni lessicali; la percentuale si abbassa fino al 25% per svolgere alcune riflessioni di tipo grammaticale. La grande percentuale di quanti utilizzano il dialetto per scherzo è la chiara dimostrazione di come il comples-

so sistema linguistico dialettale sia ancora sminuito nella sua importanza.

Allontanato il rischio di ridurre il dialetto alla categoria del ludico e assodate la sua importanza e le potenzialità, la sfida sta nel riuscire a creare una seria riflessione che possa realmente introdurlo all'interno del materiale didattico e, di conseguenza, attualizzarlo nella classe L2. Facendo riferimento allo studio di Nadia Fiamenghi, una possibile applicazione del dialetto può passare attraverso modalità e tecniche didattiche alternative rispetto alla classica lezione frontale.

Durante una lezione cantata, ci viene presentata una carrellata di canzoni dialettali percorrendo la penisola da nord a sud. Si parte dalla milanese “La bella la va al fosso” e si arriva alla siciliana “Vitti na crozza”, passando dall'abruzzese “Zi Nicola” e dalla campana “O surdato ‘nnamurato”. Il fulcro di quella lezione non era tanto quanto fossero belle le canzoni, ma quanto portassero in sé cultura. Le canzoni sono tanto diverse tra loro perché ognuna ha una storia da raccontare, e lo fa utilizzando strutture e lessico tipiche di una data zona d'Italia. Quindi, un buon modo di introdurre il dialetto può essere proprio questo: cantarlo (Fiamenghi 2016).

Più semplicemente:

Scegliere una canzone significativa dell'area dove risiedono gli studenti e didattizzarla, ricordandosi di prendere in considerazione i vari aspetti presentati (culturale, lessicale, grammaticale, sintattico) per offrire un pezzo in più di comprensione del luogo dove vivono, e quindi maggiori opportunità di interazione, ai nostri studenti. È un lavoro che si può fare dalla scuola materna ai gruppi di migranti adulti, avendo cura di selezionare materiale adatto e proposte adeguate. In più, la musica ha un bellissimo effetto: produce coesione sociale, in altri termini unisce le persone (Fiamenghi 2016).

In alternativa alle canzoni il dialetto potrebbe essere veicolato da lezioni specifiche su altre forme letterarie tradizionali molto comuni e utilizzate nei contesti parrocchiali: i proverbi, le massime, le filastrocche, le sentenze, i canti della tradizione popolare, le satire, le favole sono solo alcune delle possibili modalità per comunicare ai sacerdoti e religiosi della classe di L2 la bellezza e la ricchezza del dialetto<sup>13</sup>. Fondamentale è il ruolo del docente che in queste ore di lezione assume il ruolo di mediatore linguistico attivo su diversi piani: la lingua parlata dai discenti, la lingua italiana, gli apporti del dialetto.

## CONCLUSIONI

Attualmente, pur essendo stati riconosciuti come patrimonio culturale e linguistico da tutelare, i dialetti italiani non hanno avuto un riconoscimento ufficiale nel processo educativo e, di conseguenza, non possono vantare una sistematicità politica nazionale. La mancanza di una vera e propria strategia educativa che riesca ad includere

<sup>13</sup> L'importanza di questi generi letterari minori in una didattica che riesce a includere al suo interno anche le diverse forme dialettali è stata riconosciuta e apprezzata anche in Colacci 2018: 206.

elementi dei dialetti regionali è l'effetto di quella «non politica linguistica» rilevata dal linguista Massimo Vedovelli (Vedovelli 2010: 78).

L'attuale dibattito sull'educazione linguistica dei sacerdoti e religiosi di origine straniera, data l'ampia e consolidata presenza nelle diocesi italiane, inizia timidamente a riscoprire l'importanza del dialetto e della cultura locale per una piena integrazione linguistica, culturale e sacramentale (cfr. Paladini 2007: 9). La valorizzazione dei “tesori del dialetto” deve diventare una consuetudine pedagogica da ricercare nei tanti contesti e nelle istituzioni educative poiché in un mondo sempre più globalizzato e, di conseguenza, sempre più multiculturale, multilinguistico, multi-etnico e multireligioso soltanto la possibilità di una comunicazione piena e integrale potrà favorire una vera accoglienza dell'*altro*.

## BIBLIOGRAFIA:

- Annechini 2024 = Paolo Annechini, *I preti stranieri in Italia: una presenza significativa*, <https://www.veronafede.it/news/vita-ecclesiale/chiesa/i-preti-stranieri-in-italia-una-presenza-significativa/702> (ultimo accesso: 24/09/2024).
- Benotti 2021 = Riccardo Benotti, *Seminaristi in Italia: chi sono e quanti sono*, <https://www.insiemeneews.it/2021/11/02/seminaristi-in-italia-chi-sono-e-quanti-sono/> (ultimo accesso: 19/09/2025).
- Cagnasso 2002 = Franco Cagnasso, *Vocazione e vocazioni nei nuovi contesti di interculturalità e di fronte al dinamismo culturale*, in «Vocazioni», 4, pp. 20-35.
- CEI 2020 = Conferenza Episcopale Italiana, *Note esplicative sulle convenzioni per la cooperazione tra le chiese*, Roma, Missio.
- Colaci 2018 = Anna Maria Colaci, *La valorizzazione del dialetto nella didattica della lingua: il caso della scuola elementare di Lecce negli anni Venti*, in «Quaderni di Intercultura», 10, p. 206.
- Coseriu 1980 = Eugen Coseriu, *Historische Sprache” und “Dialekt”*, in «Dialekt und Dialektologie», Wiesbaden, Steiner, pp. 106-22.
- Coseriu 1981 = Eugen Coseriu, *Los conceptos de «dialecto», «nivel» y «estilo de lengua» y el sentido propio de la dialectología*, in «Lingüística Española Actual», 3, pp. 1-32.
- CUM 2022 = Centro Unitario per la Formazione Missionaria, *“Noi preti stranieri in Italia pronti al dono, chiediamo però meno rigidità”*, <https://www.popoliemissione.it/noi-preti-stranieri-in-italia-pronti-a-donare-chiediamo-meno-rigidita/> (ultimo accesso: 27/09/2025).
- Di Caro 2022 = Vincenzo Nicolò Di Caro, *I rapporti tra varietà nel repertorio linguistico: bilinguismo, diglossia e dilalia*, in «LiVVal», pp. 7-24.
- Diadori/Palermo/Troncarelli 2019 = Pierangela Diadori / Massimo Palermo / Donatella Troncarelli, *Insegnare italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Fiamenghi 2016 = Nadia Fiamenghi, *Il dialetto nella didattica dell'italiano L2: riflessioni, esempi e proposte pratiche*, in «Vita d'Aula», <https://italianoperstranieri.loescher.it/news/il-dialetto-nella-didattica-dell-italiano-l2-riflessioni-esempi-e-proposte-pratiche-7425> (ultimo accesso: 3/11/2025).

- Fuduli Sorrentino 2016 = Filomena Fuduli Sorrentino, *Balboni, il dialetto e la lingua dell'essere italiani*, <https://lavocedineyork.com/arts/2016/02/21/balboni-il-dialetto-e-la-lingua-dell-essere-italiani/> (ultimo accesso: 19/09/2025).
- Giordano 2018 = Emanuele Giordano, *Verba Volant, Parole sante. La liturgia, la devozione e il dialetto*, in «Mathera», 3 (II), pp. 94-97.
- Graffi/Scalise 2002, = Giorgio Graffi / Sergio Scalise, *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Bologna, Mulino.
- Gullotti 2008 = Valeria Gullotti, *Il plurilinguismo e l'insegnamento dell'italiano come L2*, in <https://www.italy.it/articolo/il-plurilinguismo-e-l-insegnamento-dell-italiano-come-l2> (ultimo accesso: 23/09/2025).
- Lamberti/Maffia 2025 = Marika Lamberti / Marta Maffia, “E il napoletano dove lo metti?” *Lo spazio del dialetto nei repertori plurilingui di immigrati adulti a Napoli*, in «Italiano LinguaDue», 17 (1), pp. 161-186.
- Mattiello/Della Putta 2017 = Francesca Mattiello / Paolo Della Putta, *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.
- Maturi 2016 = Pietro Maturi, “Italiano più bello italiano e però napoletano più mi fa ridere”. *Gli immigrati in Campania e il dialetto*, <https://www.insegnareonline.com/rivista/dopo-scuola/italiano-italiani-parte-ii> (ultimo accesso: 29/09/2025).
- Paladini 2007 = Mauro Paladini, *Saluti*, in Elena Pistolesi (a cura di), *Lingua, scuola e società: i nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, p. 9-11.
- Regis 2017 = Riccardo Regis, *La nozione coseriana di dialetto e le sue implicazioni per l'area italo-romanza*, in «Revue Romane» 52 (2), pp. 137-169.
- Regis 2020 = Riccardo Regis, *Tra focalizzazione e diffusione: itinerari nella storia linguistica dell'italiano*, [https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/1737885/608474/Regis\\_RF\\_post-print.pdf](https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/1737885/608474/Regis_RF_post-print.pdf) (ultimo accesso: 2/11/2025).
- Ruffino 2006 = Giovanni Ruffino, *L'indialetto ha la faccia scura. Giudizi e pregiudizi linguistici dei bambini italiani*, Palermo, Sellerio.
- Santi/Ventriglia 2023 = Paolo Santi / Riccardo Ventriglia, *Vivere il ministero in terra straniera*, <http://www.seminarioflaminio.it/vivere-il-ministero-in-terra-straniera/> (ultimo accesso: 19/09/2025).
- Santi/Zambianchi 2023 = Flavio Santi / Laura Delfina Zambianchi, *Dialettizzando si impara. Materiali in dialetto per una didattica dell'italiano LS*, in «Italiano LinguaDue», 15(2), pp. 1005-1018.
- Vedovelli 2010 = Massimo Vedovelli, *Come sopravvivere alla non-politica linguistica italiana*, Roma, Bulzoni.

THOMAS LASTRAIOLI

LA PAROLA PREDICATA.  
UN'INDAGINE SEMIO-LINGUISTICA SULLA  
COMUNICAZIONE OMILETICA  
DI SACERDOTI STRANIERI IN ITALIA<sup>1</sup>

1. INTRODUZIONE

«Tante vie e tanti modi ci sono da ragionare e tanto variabile e acconcia a pigliare diverse e diversi sembianti [...] è la umana favella» (Pietro Bembo, *Prose della volgar lingua*).

Il discorso omiletico è un evento comunicativo che si svolge all'interno della celebrazione liturgica cristiana: in quel momento, il sacerdote si rivolge direttamente al pubblico di fedeli che assiste alla Messa. A differenza del messaggio liturgico — che è rivolto a Dio — l'omelia ha come suoi destinatari gli uomini. Il discorso omiletico rappresenta il momento in cui l'umano è accolto nel divino, il quale a sua volta si mostra durante il rito liturgico. Il contatto tra la realtà trascendente e quella immanente è mediato dalla parola predicata, sul cui valore performativo il sacerdote fa affidamento al fine di concretizzare e attualizzare la sublimità del contenuto dei Testi Sacri.

---

<sup>1</sup> Questo contributo è tratto dall'omonimo lavoro di tesi con cui ho concluso il percorso di Laurea Magistrale presso l'Università per Stranieri di Siena nell'anno accademico 2021-2022 (relatore Prof. Massimo Vedovelli, correlatrice Prof.ssa Pierangela Diadori).

Durante il “momento omiletico”, la parola del sacerdote svolge un vasto insieme di funzioni: da quelle testuali e linguistiche, alle funzioni parenetico-performativa e catechetico-escatologica, attraverso le quali, oltre a esporre i precetti della fede cristiana, il messaggio omiletico si fa carico delle paure che la morte suscita negli animi delle persone, fornendo speranze e rassicurazioni sulla vita ultraterrena. L'omelia è pertanto un testo la cui stesura spetta, generalmente, al sacerdote officiante: il genere omiletico è costituito da specificità culturali e contestuali, in quanto le caratteristiche contenutistiche e formali sono determinate dalla situazione spazio-temporale in cui ha luogo la trasmissione del messaggio, dalla cultura e sensibilità dell'omileta, oltre al *taglio* tematico, emotivo ed espositivo che egli vuole imprimere all'omelia in base anche alla tipologia dei fruitori ai quali si rivolge (cfr. Masarracchio 2011).

A tutto ciò si aggiunge, nel caso dei testi omiletici presenti in questo lavoro, un'altra variabile che concorre alla determinazione della struttura della predica, ovvero il fatto che l'italiano — lingua in cui sono scritte ed esposte queste omelie — non sia la lingua madre del sacerdote, ma sia stata appresa come lingua seconda. È questa, allora, la materia sulla quale si concentra il presente lavoro, che intende avviare una prima indagine per verificare se la competenza linguistica non-nativa sia foriera di elementi peculiari o tratti rilevanti per ciò che concerne questi testi.

Nel paragrafo 2 verranno brevemente descritte le istituzioni preposte alla formazione sacerdotale e all'apprendimento dell'italiano L2 per i religiosi stranieri; inoltre, verranno riportati i dati decennali sulla presenza del clero straniero in Italia, desunti da fonti quali Diadori 2019 e Benotti 2021. Il paragrafo 3, quindi, offrirà un *excursus* sulle caratteristiche e le funzioni del messaggio omiletico, focalizzandosi sul ruolo del celebrante e sulla natura unidirezionale dell'atto comunicativo. Successivamente, nel paragrafo 4, si illustrerà la metodologia di ricerca adottata, riportando le domande rivolte ai parroci durante le interviste. Infine, nel paragrafo 5 si presenteranno i dati empirici raccolti tramite la registrazione delle omelie di due sacerdoti stranieri della diocesi di Firenze, nonché le relative interviste. Tali trascrizioni sono integrate da un'analisi che evidenzia peculiarità linguistiche (ad esempio, *code-switching* e prestiti interlinguistici) e aspetti prosodici e gestuali dell'officiante.

## 2. I NUMERI

«Quando io vo predicando di terra in terra, quand'io giógno in un paese, io m'ingegno di parlare sempre sicondo i vocaboli loro; io avevo imparato e so parlare al lor modo molte cose» (San Bernardino da Siena, *Prediche Volgari*, XXII)

Il numero di sacerdoti stranieri che operano in Italia, secondo i dati forniti dall'*Istituto per il sostentamento del clero*, è andato via via crescendo dal 2005 al 2010 — in cinque anni si è assistito a un aumento del 28,3%: da 1.780 parroci stranieri presenti in Italia nel 2005, si giunge ai 2.260 registrati il 1° maggio 2010 (cfr. Diadori 2019:

28). I luoghi dai quali proviene la maggior parte dei presbiteri sono i Paesi dell’Africa (44%, in particolare dalle zone sub-sahariane), dell’Europa (22%, in prevalenza dalla Polonia, Romania e Ucraina), dell’America Latina (20%) e infine dell’Asia-Oceania (14%, *in primis* dall’India) (cfr. Diadori (2019: 28). Sempre nel 2010, la regione italiana che ospitava il maggior numero di sacerdoti stranieri era — per ovvi motivi — il Lazio (618 individui), a cui seguivano la Toscana (315), l’Abruzzo e il Molise (154), l’Emilia-Romagna (144) e la Campania (131). Un altro dato che si ritiene interessante riportare riguarda l’età media dei sacerdoti stranieri, che si attesta sui 44,1 anni, mentre quella dei presbiteri italiani è di circa 60 anni.<sup>2</sup>

Infine, sempre dai dati forniti dall’*Istituto Centrale di Sostentamento del Clero*, riassunti nella Fig. 1, nel 2020 i sacerdoti diocesani operanti in Italia sono 31.793 (in calo rispetto ai 38.209 del 1990); di questi, gli stranieri sono 2.631 (in forte aumento rispetto ai 204 del 1990), con un’incidenza media dell’8,3% sul totale dei sacerdoti residenti in Italia e con una concentrazione massima in Lazio, in Toscana e in Abruzzo, minima in Lombardia e Puglia.

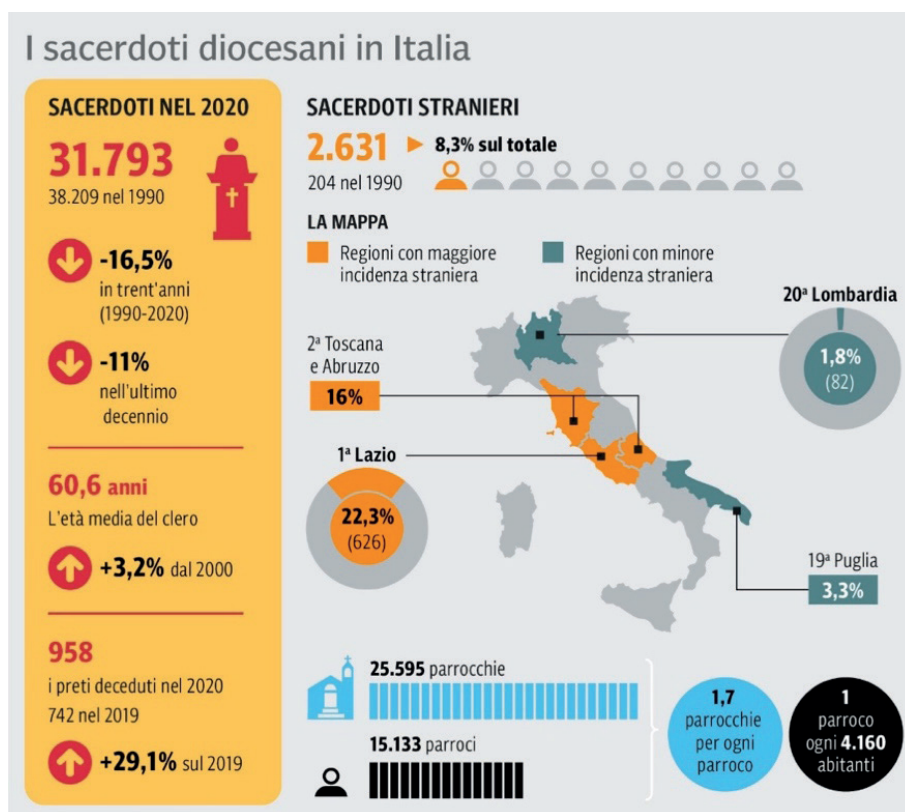


fig. 1. Sacerdoti italiani e stranieri attivi nelle diocesi italiane nel 2020 (Benotti 2021).

<sup>2</sup> Per la tabella completa sui numeri dei parroci stranieri presenti in Italia si veda Diadori (2019: 28).

La principale esigenza linguistica dei sacerdoti stranieri che giungono in Italia è relativa all'apprendimento dell'italiano, lingua necessaria per procedere nella formazione teologica in ambito cattolico nel nostro Paese: formazione che dal Concilio Vaticano II si è avvalsa, oltre che dell'utilizzo della lingua latina, anche dell'italiano, appunto. Diadori (2019: 31) individua principalmente due situazioni in cui si concretizza il processo d'apprendimento dell'italiano come L2 per i religiosi cattolici stranieri: i contesti di studio (seminari, collegi e università) e gli istituti di vita consacrata (ordini, congregazioni, ecc.).<sup>3</sup>

Quali sono dunque le ragioni e i bisogni che rendono necessaria per il sacerdote straniero la conoscenza della lingua italiana? Fra le principali motivazioni che spingono il sacerdote straniero all'apprendimento dell'italiano si annoverano soprattutto le seguenti: *a.* essere in grado di conversare con la comunità dei fedeli; *b.* fare catechesi; *c.* relazionarsi con la Curia; *d.* celebrare la liturgia; *e.* esercitare il sacramento della confessione (cfr. Diadori 2019: 71). A tal proposito, scrive Diadori:

Fra gli atti comunicativi possiamo citare quelli che più verosimilmente caratterizzano il rapporto di empatia e guida spirituale del parroco con i fedeli: chiedere per sapere, esprimere partecipazione, consigliare, consolare, descrivere le proprie esperienze, chiedere e dare informazioni, discutere e anche scherzare (Diadori 2019: 76).

Alle motivazioni appena elencate corrispondono dei bisogni linguistico-comunicativi da soddisfare, che si possono riassumere nel rapido progresso delle capacità linguistiche essenziali, con conseguente appropriata pronuncia nella lettura; nel saper ripetere e commentare i Testi Sacri; nell'adeguata competenza nella stesura di un testo, al fine di realizzare le omelie (cfr. Diadori 2019: 71).<sup>4</sup> Il sacerdote viene naturalmente a contatto con l'italiano e comincia a impararlo già grazie agli stessi Testi Sacri, ai libri e ai giornali, ai programmi radiofonici e televisivi, a Internet, ecc. L'italiano, dunque, è imparato dai sacerdoti stranieri grazie ai loro confratelli italiani, ai fedeli e, infine, ai contatti nella vita quotidiana con i laici; al di là di queste tipologie di apprendimento informale, l'italiano è appreso anche grazie al docente specializzato del corso di lingua italiana durante le lezioni che i futuri sacerdoti devono seguire per completare la formazione teologica — ovvero tramite apprendimento formale o guidato (cfr. Diadori 2019: 77).

---

3 Un istituto di vita consacrata è una «società (eretta dall'autorità ecclesiastica) di persone del medesimo sesso che professano i voti religiosi pubblici di povertà, castità e obbedienza» (Diadori 2019: 40).

4 Le motivazioni qui emerse afferiscono a due delle macro-tipologie concettuali stabilite da Villarini (2000:74): la prima è la motivazione cosiddetta integrativa, la quale spinge l'individuo all'apprendimento di una lingua seconda con l'obiettivo dell'integrazione nella comunità d'arrivo; la seconda è la motivazione strumentale generale, legata al conseguimento di un'opportunità lavorativa o di un determinato *status* sociale da parte dell'apprendente linguistico.

Sempre più spesso, dunque, i parroci delle diocesi in Italia sono di origine straniera, così come lo sono i religiosi - seminaristi e sacerdoti, in Italia per motivi di studio - che prestano temporaneo servizio pastorale nelle varie parrocchie.

### 3. CARATTERISTICHE E FUNZIONI DEL DISCORSO OMILETICO

«La salute dei popoli è nella predicazione, nelle proposte salvifiche, che vengono propinate dal pulpito nell'atmosfera delle chiese, dei conventi, delle pievi» (Campa 2015: 69).

Il discorso omiletico fa parte di una più ampia varietà linguistica del linguaggio verbale umano, — che utilizza, dunque, le lingue storico naturali e che indicheremo per convenienza col nome di “linguaggio religioso” — al quale afferiscono altre tre categorie: il “linguaggio teologico”, col quale gli studiosi riflettono intorno al messaggio cristiano; il “linguaggio liturgico”, utilizzato per la celebrazione della Messa; infine, il “linguaggio amministrativo”, proprio dell'ambito istituzionale ecclesiastico. Queste tre categorie, insieme al discorso omiletico, costituiscono la cosiddetta “lingua della Chiesa”.<sup>5</sup> Per quanto concerne la predicazione, essa si differenzia dalle altre tre tipologie di varietà linguistiche per il basso uso di tecnicismi; il messaggio omiletico deve adattarsi e variare a seconda del contesto in cui è immersa la comunità dei fedeli e, dunque, la variabilità linguistica rappresenta un tratto peculiare della predicazione, che si contrappone alla “cristallizzazione” del linguaggio liturgico (cfr. Rovere 1982: 5). Composto quest'ultimo da gesti e parole ad alto contenuto simbolico, le espressioni della liturgia sono infatti andate incontro a un processo di stabilizzazione di formule verbali e mimiche.<sup>6</sup> Anche il destinatario cui è rivolto il linguaggio liturgico differisce da quello della parola omiletica: difatti, il linguaggio della liturgia è indirizzato a Dio e solo in maniera indiretta produce degli effetti sui presenti che assistono alla celebrazione (cfr. Rovere 1982: 6). Per la “creazione” di ogni linguaggio liturgico, l'intento è quello di distaccarsi dalle parole d'uso quotidiano, così da formare una varietà di codice che possa rispecchiare la sublimità del divino a cui è rivolto; al contrario, la predicazione appare come un “oasi linguistica” all'interno del discorso liturgico dato che, essendo indirizzata direttamente agli uomini, necessita di una lingua semplice e chiara.

È possibile inquadrare il discorso omiletico come un esempio di produzione “parlata”: infatti, durante l'esposizione orale, è necessario per il predicatore adattare il messaggio alle variazioni diamesiche che per forza di cose emergono quando dalla lingua scritta si passa a quella parlata. Dunque, seguendo la classificazione delle si-

---

5 Per un approfondimento sul tema “lingua della Chiesa”, si rimanda a Rovere 1982 e Librandi 2006.

6 Si pensi, ad esempio, alla sequenza di formule e gesti del rituale eucaristico che sono rimasti immutati per secoli (Cfr. Rovere 1982: 5).

tuazioni comunicative del parlato (cfr. De Mauro 1994: 35), il discorso omiletico costituisce uno scambio comunicativo — imperniato nella maggior parte dei casi su di un testo scritto in precedenza — unidirezionale, in cui l'oratore si pone solitamente di fronte al suo uditorio, senza, però, la possibilità di presa di parola libera da parte di quest'ultimo. Data la finalità espositiva, il testo omiletico contiene dei tratti strutturali che ne fanno al contempo un modello di produzione di “parlato-parlato”, “parlato-scritto” e “parlato-recitato”.<sup>7</sup> Le caratteristiche della prima categoria emergono quando in un'omelia il predicatore fa suoi degli elementi paradigmatici del parlato spontaneo, «come attacchi, chiusure, articolazioni, i segnali di controllo del canale di comunicazione, di cambiamento tematico» (Manili 1983: 281). Tratti del parlato-scritto si palesano ogniqualvolta il predicatore inserisce nelle sue produzioni *exempla* tratti dalla novellistica apologetica o tradizionale, che servono all'omileta sia per aumentare il coinvolgimento emotivo del pubblico sia per illustrare, con esempi concreti, concetti astratti. La predica assume, invece, la forma di un discorso parlato-recitato quando il predicatore espone una porzione di testo programmata *a priori*, priva di sprechi linguistici e ridondanze (come le auto-correzioni, le ripetizioni, le sovrapposizioni) che rendono “sporco” il parlato spontaneo. Il discorso omiletico si presenta, perciò, come un macro-genere di parlato, la cui isotopia semantica si realizza all'interno di una situazione comunicativa permeabile: la predica si regge su una struttura testuale recitata e caratterizzata da inserti narrativi edificanti, che acquisiscono i tratti di un *récit efficace*,<sup>8</sup> atti a favorire l'immedesimazione del pubblico, ma che, data la natura espositiva di fronte a un uditorio presente all'atto comunicativo, non sfugge alla caotica imprevedibilità delle interferenze contestuali extralinguistiche proprie del parlato spontaneo.

Per il discorso omiletico si azzarda, pertanto, una definizione che potrebbe essere quella di “agglomerato comunicativo” di funzioni linguistico-testuali, aperto e modulabile, sostenuto da un nucleo tematico fisso che è l'annuncio della Parola di Dio. In conclusione, però, è la voce del predicatore che, per usare un'espressione di Albano Leoni (2022: 57), «dà corpo e consistenza fisica» al contenuto omiletico.

#### 4. METODOLOGIA DI RICERCA

La metodologia con cui sono stati raccolti i dati di questa indagine si sviluppa in due passaggi, atti a delineare un profilo linguistico del sacerdote e il suo rapporto con l'italiano. La prima parte di questa ricerca si è svolta intervistando i sacerdoti, così da presentare una panoramica del loro percorso di studi relativo all'apprendimento della

<sup>7</sup> Sulle categorie di “parlato-parlato”, “parlato-scritto” e “parlato-recitato” si veda anche Manili (1983: 273-290).

<sup>8</sup> Per un approfondimento sul tema del ruolo dell'*exemplum* nella predicazione si veda Berlioz (1980: 113-146).

lingua italiana. Il secondo passaggio è stato svolto assistendo alle celebrazioni liturgiche e registrando le omelie: in aggiunta alla semplice trascrizione, vengono riportati i fattori contestuali extralinguistici — dimensione e caratteristiche della chiesa in cui si è svolto il rito, posizione del leggio rispetto ai fedeli, disposizione delle sedute per gli astanti, ecc.; vengono altresì segnalati gli elementi paralinguistici della comunicazione del sacerdote — postura, gestualità e mimica, indicatori prosodici come tono e volume della voce, ecc. Per la trascrizione sia delle omelie sia delle interviste è stato utilizzato il modello di trascrizione proposto nel *LIP* (cfr. De Mauro 1994: 47-50), di cui si fornisce una legenda in nota.<sup>9</sup>

Si riportano di seguito le prime cinque domande presenti nell'intervista ai sacerdoti:

- A. Dati generali: età, Paese d'origine, L1, eventuali L2 oltre l'italiano, titoli di studio.
- B. Qual è stato il suo percorso di studio dell'italiano prima di arrivare in Italia e qual è il livello raggiunto?
- C. Da quanti anni si trova in Italia? È stato assegnato ad altre parrocchie prima di arrivare qui? Se sì, dove e per quanto tempo?
- D. Qual è stato il suo percorso di studio dell'italiano in Italia e qual è il livello raggiunto?
- E. Quali sono i contesti spontanei extra-parrocchiali in cui ha trovato (o trova) maggior difficoltà nell'esprimersi e comprendere gli altri in italiano? Quali, invece, quelli in cui ha riscontrato (o riscontra) più facilità?

## 5. IL DISCORSO OMIETICO DEI SACERDOTI STRANIERI IN ITALIA

Sono trascritte e commentate qui le interviste a due parroci stranieri e due loro omelie. Il primo sacerdote proviene dall'Ecuador, mentre il secondo dalla Polonia, entrambi operanti in diocesi toscane (rispettivamente Empoli e Scandicci, in provincia di Firenze).

Trascrizione n° 1, Empoli (FI).

Intervista al sacerdote:

- A. 52 anni. Ecuador. La mia lingua madre è lo spagnolo. Nono, parlo soltanto italiano e lo spagnolo. Studi normali alla Facoltà teologica d'Italia centrale, sì, sì, quinquennio di filosofia e teologia, sì, sì.
- B. No no, a dire il vero non ho mai studiato l'italiano. Sono arrivato e mi sono buttato subito nello studio perché non c'era tempo da perdere. [risate]
- C. Son diciassette anni. Ho fatto già due (~esperienze~): la prima (~esperienza~) di quattro anni a Sesto Fiorentino # poi la seconda (~esperienza~) sempre di quattro anni a Signa (e\_), e questa è la

---

9 Parola inintelligibile: (<?>). Parola interrotta ricostruita: (paro<la>). Parola interrotta non ricostruibile: (-pa-). Prestito, commutazione di codice o forma mescolata (~parola~). Pausa breve (circa 2~3 secondi): #. Pausa lunga (circa 4~5 secondi): ##. Interruzione di fonazione prolungata (≥6 secondi): [silenzio]. Tenuta vocalica in finale di parola: (parola\_). Commenti descrittivi di elementi extralinguistici dell'atto comunicativo parlato: [risate].

terza (~esperiencia~) che sono qui e vado per il secondo anno, sìsì.

D. No, non ho fatto mai nulla di questo, non c'(è\_), non c'è stato bisogno.

E. Io non ho trovato difficoltà a parlare perché (comunque\_) prima (di\_), di stare nell'ambito magari all'inizio era più difficile lo studio in sé, perché non avendo la lingua madre # quindi comunque studiare in un'altra lingua // io avevo smesso di studiare # parlo di quindici anni fa, quindi dopo quindici anni riprendere gli studi a trentacinque anni è abbastanza tosta. No, solitamente io lavoro molto nell'ambito dei giovani, quindi, per dire, nell'(oratorio\_) è stato un luogo proprio (~de\_~) dove non ho trovato assolutamente difficoltà che sia con i ragazzi che con i genitori stessi. È stata la mia porta (di\_), di ingresso, diciamo, per poi entrare nell'interno della parrocchia, è stato l'oratorio e, come dicevo, mezzo è stato i ragazzi, c'ho una facilità nel relazionarmi con ragazzi.

Omelia 08'44" 23/10/2022:

Quando il Signore verrà troverà la Fede sulla Terra? # È una domanda importante, capite, perché è vero, (qualche\_), qualche santo che era abbastanza spiritoso, diciamo, un po' # // lui diceva speriamo che il Signore trova la sua Chiesa radunata, ecco, anche se non troverà la Fede ci troverà radunati nel suo nome, capito? e questo è importante. Ed è per quello che oggi il Signore ci chiama a fare un'offerta che è questa del # proprio di questo amore che Lui ha per tutti, per il più povero, per coloro che veramente a volte vengono scartati anche dalla società. Invece per il Signore sono questi gli ultimi, gli ultimi, ecco il Signore dice, dice come nel Vangelo, che saranno i primi che entreranno nel Regno dei Cieli. Quindi questo è importante per noi. Dice la preghiera del povero attraverso tutto, né si ferma finché non sia arrivata, ecco la preghiera // questo è importantissimo anche settimana scorsa, vi ricordate, questa vedova che pregava costantemente questo giudice che le facesse giustizia. E alla fine viene esaudita. E qui la perfezione dell'uomo, ecco, non nelle azione vuote (e\_) nelle # nei (buoni\_) principi, che a volte sono giustissimi # ma la perfezione, il vero amore per l'altro, si realizza sulla croce, in Cristo che è morto e risorto, ecco. Perché il Signore guardando questi due, sia il pubblicano che il fariseo, alla fine Lui ascolta tutti e due, però Lui ## gli dà la grazia al pubblicano di tornare a casa veramente (e\_) giustificato. Voi lo sapete che il pubblicano è un'immagine molto forte. I pubblicani erano delle persone per natura peccatori accaniti. Ecco, però, questa persona che non era accettata dalla società, che disprezzavano, invece il Signore ascolta il grido del suo cuore, un grido sincero che dice: «(!Oh!) Dio abbi pietà di me, peccatore». A un certo punto della sua vita quest'uomo si riconosce che è peccatore e grida davanti a Dio, grida costantemente. Forse è lo stesso grido di tanti di noi che siamo qui a pensare al nostro quotidiano, (<?>) non ce la faccio per questa storia, non ce la faccio con (questo\_) matrimonio # per (questo\_) che ne so # coinquilino # per questo mondo (che\_) // quante volte gridiamo e pensiamo che non venga ascoltata la nostra preghiera. Invece, il Signore l'ascolta e l'ascolta veramente. Se tu la fai con umiltà, non con quella pretesa, non con quella presunzione, come invece la fa invece il fariseo, non rinuncio a questo. E sappiamo bene chi sono i farisei, coloro che si ritengono di essere perfetti # coloro che non c'(hanno\_) contatti con gli altri altrimenti si contaminano e altre cose. Quindi il Signore oggi ci dice, «guarda # guarda Cristo. Che anche Cristo è stato disprezzato, anche Cristo è stato perseguitato, però Cristo è colui che ti salva, Cristo è colui che ha donato la Grazia a san Paolo». Questo pane di Dio del quale abbiamo bisogno di nutrirci ogni giorno, ogni giorno della nostra vita, coraggio! # Anche se a volte non abbiamo tutto il tempo necessario per dedicare al Signore, (<?>) di qua, di là // anche a me viene la tentazione quando vedo una giornata bellissima # se non fosse che devo celebrare la Messa, prenderei la macchina e me ne andrei al mare, a fare una giornata al mare. Sapete quanto è bello andare in questo periodo al mare, è bellissimo. Andare a ottobre è una cosa (~spettacolare~), però c'ho questo impegno e io non posso dire non vado a Messa, perché ovviamente devo celebrare e quindi tanti anche noi molte volte, diciamo # // ma io dico è bello anche nutrirci di questo corpo e sangue di Cristo perché questo che dà la vita a tutti noi, nessun altro può donare la se non Cristo, che è risorto. È Lui che rende tutto bello.

Se non non siamo in pace con noi stessi, con gli altri, anche se il tempo più bello per te sarà sempre buio, capito. Perché non siamo in pace con Cristo, che rende bella ogni cosa, che rende bello il brutto tempo, che rende bella la tua giovinezza, che rende bellissima la tua senilità, vero? # Ecco, perché tante volte io vedo lui, beato lui che c'ha settantadue anni, beato lui. Però, mia madre è deceduta a sessantadue anni, io c'avrei dato tutto quel che // arrivasse a settanta almeno, non dico a settantadue.

### Commento

L'interno della chiesa forma una semi-circonferenza, i cui lati esterni convergono restringendosi verso l'altare, leggermente rialzato rispetto alle sedute dei fedeli. Il leggio è posizionato alla sinistra dell'altare ed entrambi si trovano ad almeno tre metri di distanza dalle prime panche. Queste sono disposte in quattro colonne, da otto file ciascuna, in posizione tale da *circondare* l'altare, che risulta essere il punto concentrico della chiesa anche sotto il profilo strutturale. Le parole del sacerdote sono amplificate grazie a casse posizionate sulle pareti laterali ma, a causa della grandezza dell'edificio, è presente una non indifferente eco. Il parroco sta in piedi e accompagna il suo parlato con gesti delle mani, atti a enfatizzare termini e concetti. Rivolge lo sguardo verso i fedeli, ma non si sofferma troppo a lungo su un punto specifico, spostando spesso la sua attenzione da una parte all'altra dello spazio davanti a sé. Il sacerdote mantiene una velocità d'eloquio piuttosto sostenuta, intervallata da alcune brevi pause di fonazione. Talvolta, ripete la medesima parola, al fine di metterla in rilievo rispetto alle altre. In alcuni casi, una costruzione sintattica in corso viene interrotta, per iniziarne una nuova — ad esempio (*per questo mondo che // quante volte gridiamo e pensiamo che...*). Per ciò che concerne l'interferenza della L1 (lo spagnolo), è presente una forma deviante dalla norma dell'aggettivo *spettacolare*, che viene pronunciato *spettaculare*. Si nota il frequente utilizzo del connettivo pragmatico *ecco* a seguito di una parola che vuol essere messa in evidenza. Il sacerdote utilizza espressioni come *capito?*, *vi ricordate?*, *vero?* per mantenere vivo l'atto comunicativo e richiamare l'attenzione dei fedeli. A questi egli si rivolge o direttamente con il *tu* o, meno frequentemente, con la seconda persona plurale. Sovente utilizza anche la prima persona plurale, coinvolgendo così anche se stesso. Interessante evidenziare il passo in cui il parroco si rivolge a uno specifico fedele presente in chiesa: *Tante volte vedo lui*. (lo indica) *Beato lui, che c'ha settantadue anni*. Per rendere più tangibile e concreta la sua argomentazione agli occhi degli ascoltatori, il sacerdote prende come esempio un fedele che, evidentemente, conosce. Inoltre, si denota l'utilizzo — che si attesta anche in altre situazioni (*c'ho questo impegno, che non c'hanno contatti*) — dell'uso della particella *ci* attualizzante, tipica del parlato di area fiorentina.

Trascrizione n° 2, Scandicci (FI):

Intervista al sacerdote:

A. 44 anni. Polonia. Lingua madre polacco. Allora, parlo un pochino di inglese e capisco un po' russo e basta. Allora in Polonia ho fatto Filosofia e teologia. Poi son venuto qui e ho fatto pedagogia all'Università Pontificia Salesiana, (e\_) almeno la (<?>), e poi ho fatto la licenza ma non ho mai finito gli

studi, son tornato qui a # insomma a lavorare.

B. No.

C. Appena sono arrivato in, in # a Roma ho cominciato il corso che è durato, molto intenso, un mese (e\_) tutto luglio # e poi sono andato già nei primi paesi, diciamo, tra amici, a stare tra gli italiani e poi durante il primo anno di, di studio a Roma ce l'avevo corso con un professore di italiano. Comunque era un corso che è durato un anno intero, erano (due\_), quattro ore in due puntate a settimana. Ho raggiunto il livello B2.

D. In questo momento, sono già quindici anni, penso. Praticamente ho fatto primi cinque anni a Roma per studiare. Poi, comunque sì, sono (stato\_) // mentre studiavo ho aiutato una parrocchia vicino Firenze Sud, alle Sieci. E poi invece al centro di Firenze, nel senso Novoli, parrocchia Santa Maria Ausiliatrice, lì ero vice-parroco per cinque anni e poi dopo sono venuto qui.

E. Fino ad oggi, in verità. [risate] Perché non è che # cioè, la lingua non è tutto. Sì, da una parte mi manca la libertà anche di esprimersi pienamente così come vorrei. Nel senso, il mio modo di pensare mi manca il (~vocabulario~), prima di tutto. Non sono molto adatto (a\_), alle lingue e quindi è per questo # la difficoltà esiste fino ad oggi sempre. Le (lingue\_) tecniche che, che, che spesso nemmeno un italiano capisce sempre. Quindi alla fine, alla fine c'è sempre questa cosa. [risate] Ci sono buffissime storie di errori, "scusate devo andare sono ritardato" o una cosa del genere # c'è fanno ridere a me [risate] però è sempre una gioia, quindi. Allora la cosa buffa nei primi tempi andavo a imparare italiano in zona di Caserta. Immagina # era buffissimo perché lì dell'italiano parlavano pochissime persone. E quindi io non # lì era grosso problema, perché problema non era italiano quanto, cioè, sì anche, però il problema vero era il dialetto che non sapevo che esistesse e l'ho scoperto che esiste eccome il dialetto # anzi la lingua, diciamo, napoletana anche, ecco. [risate]

Omelia 7'14" 06/11/2022:

Specialmente nei # nel contesto generale di una persona defunta # si dice spesso tante volte usando questa frase, per giustificare questa morte # «menomale non soffre più o # ora finalmente raggiunge la sua moglie o suo marito, dipende di chi, di chi si parla». Però, dunque, c'è questa, c'è questa modalità che sembra che noi già ## sappiamo che cosa sarà l'Aldilà. Invece # cari fratelli e sorelle, non sappiamo tanto ## ed è bello questo # perché noi abbiamo certe idee. E queste idee, così come oggi abbiamo sentito nel Vangelo # questa idea di # // tra l'altro quando ascoltavo ieri l'altro parroco mentre diceva la predica stavo pensando # (!eh!) stavo pensando chi era più sfortunato, questi mariti o questa moglie, non lo so. Ma questi si inventa storie di questo tipo # c'è, si cerca di inventare, di spiegare con la nostra testa che cosa potrebbe essere l'Aldilà. Ma # lasciati stupire dal Signore, permetti che il Signore proprio ti svela una cosa che è impensabile per te. E questo mi piace tantissimo in Dio # che ti sorprende e anche qui su questa terra sorprende in certi momenti quando ti rendi conto che ti ha assistito in una cosa, ti ha aiutato, altra invece non ti ha aiutato, perché? (!Boh!), non lo sai. È difficile capire anche perché proprio. E ti stupisce, si impara a essere stupiti di continuo. # E quindi quando arrivo in un momento della morte, spero che arrivi così. Spero che ho già imparato cosa significa ## Dio mi assiste con amore. Ho fiducia di te, anche questa porta attraverseremo insieme. Bisogna farlo, dai, aiutami Signore. Perché solo Tu lo sai cosa c'è al di là. E Lui si esprime diverse volte in questo modo che mi piace tantissimo questa frase: «Il Signore è il Dio di Abramo, Isacco, di Giacobbe. Dio non è dei morti ma dei viventi, perché tutti vivono per lui». Se tu pensi bene ## forte, coraggioso anche Dio. ## Dio è molto di più # è molto di più, impensabile. # E se devi imparare qualcosa, devi imparare proprio questo: lasciarsi stupire di quello che è Dio. È così questo passaggio nell'Aldilà # ora sto esagerando lo so, però, forse aspetterò con grande punto interrogativo, allora che cosa sarà? che cosa sarà? ## Non lo so, sto dicendo ora a quarant'anni, non so cosa dirò quando avrò ottanta anni.

### Commento

L'interno della chiesa ha una forma a ferro di cavallo: sul lato opposto all'entrata si trova l'altare, posizionato al centro e poco rialzato rispetto alle panche. Il leggio si trova leggermente alla sinistra dell'altare. Sei colonne di panche, composte da poco meno di una decina di file, sono disposte intorno all'altare, a quattro-cinque metri di distanza. Sebbene l'interno della chiesa sia molto ampio, un impianto di amplificazione garantisce un'ottima acustica, che non soffre di nessun problema di eco. Il sacerdote tiene le mani appoggiate sul leggio, le quali muove in rari casi per enfatizzare un concetto. La sua velocità d'eloquio è bassa e regolare, in cui le parole vengono chiaramente scandite. Fa uso di brevi pause di fonazione e ricerca con continuità lo sguardo dei fedeli. Non sono presenti né prestiti interlinguistici né *transfer* dalla lingua madre (il polacco), ma il sacerdote sembra aver assorbito una certa cadenza dialettale nella pronuncia: ad esempio, si manifesta il fenomeno fonetico della gorgia toscana che trasforma le consonanti occlusive sorde (in questo caso /k/) in fricative in posizione postvocalica. Si riportano due casi di espressioni interiettive, *eh* e *boh*, utili a mettere in rilievo la frase appena conclusa. Si rivolge ai fedeli con la seconda persona singolare. È interessante evidenziare un passo della predica in cui il parroco affronta il tema della morte. In questo caso, non si rivolge al pubblico usando la seconda persona singolare o plurale, ma parla in prima persona (*vorrei affrontare il mio momento...*). Non induce gli ascoltatori a pensare al momento della loro morte in maniera diretta — cosa che potrebbe turbarli e creare una certa reticenza nell'ascoltare il prosieguo dell'omelia — ma li invita a riflettere sul tema indirettamente, impiegando se stesso come soggetto.

## 6. CONCLUSIONI

«Nullus se excusare poterit quod non habeat linguam unde possit aliquem aedificare».<sup>10</sup>

I casi analizzati non permettono di parlare di uno stadio di *nativeness* completa, tappa che viene raggiunta in rarissimi casi, in quanto l'apprendente adulto di L2 «è privo di quelle conoscenze extralinguistiche, fondamentali per facilitare la comunicazione in un contesto di L2 e per rendere invisibile la *non-nativeness*» (Bagna 2004: 32). In particolare, questo stadio linguistico di *nativeness* incompleta traspare soprattutto nel parlato spontaneo delle interviste, mentre il parlato delle omelie, sostenuto da un testo preparato precedentemente la sua concretizzazione orale, sembra essere meno soggetto a devianze dalla norma o influssi della L1 del parroco. Nelle interviste si evidenzia un numero maggiore di interferenze lessicali da parte della lingua madre

---

<sup>10</sup> «Nessuno potrà scusarsi di non avere una lingua con cui edificare qualcuno» (Rusconi 2023: 80).

del parroco, soprattutto nel caso dello spagnolo. L'uso di prestiti interlinguistici e parole italiane mescolate a termini della L1 del sacerdote è accompagnato da frequenti interruzioni improvvise della costruzione sintattica di una frase: ciò può essere dovuto a un ripensamento — o *afterthought* — caratteristica propria del parlato spontaneo, ma può anche essere il risultato di una difficoltà nel reperire la terminologia adatta. Si riporta la seguente risposta di un sacerdote in merito al suo percorso di studio dell'italiano: *perché non avendo la lingua madre # quindi comunque studiare in un'altra lingua // io avevo smesso di studiare # parlo di quindici anni fa*. Per tutti i sacerdoti l'enunciazione della predica risulta più sicura e quasi del tutto priva di *transfer* linguistici dalla L1, tranne in quei casi in cui al parroco sembrano essere presenti nella lingua seconda punti di appoggio per l'utilizzo di una struttura della propria lingua madre, struttura però deviante dalla norma della lingua d'arrivo (ad esempio, il non utilizzo della preposizione articolata allomorfa *nell'* davanti a sostantivi che iniziano per vocale: *nelle azione vuote*) (cfr. Chini 2021: 58).

Nel testo omiletico emergono espressioni — *cari fratelli e sorelle, vedete, sapete, no?*, ecc., interiezioni fonosimboliche (*mmh, mah, boh*) e pause di fonazione: questi sono espedienti utili a far prendere tempo al sacerdote per pensare alla frase successiva e, contemporaneamente, dispositivi fatici atti a mantenere viva la comunicazione e richiamare l'attenzione del pubblico. Anche i silenzi e le pause di fonazione possono ravvivare l'attenzione di un fedele distratto, che, accorgendosi dell'improvviso silenzio del sacerdote, riporta su questo la sua attenzione. Dal punto di vista lessicale, i parroci riescono in diverse situazioni a evitare ripetizioni ridondanti, grazie all'impiego di sinonimi, come: *scaltrezza e furbizia, vanitoso e vanesio, senilità e anzianità, fonte e sorgente*, ecc. L'utilizzo di relazioni sinonimiche denota, come sottolinea Bettioni (2001: 67), un controllo adeguato del patrimonio linguistico durante lo scambio comunicativo.

Pochissimi sono gli errori detti “evolutivi”:<sup>11</sup> omissione di morfemi grammaticali (ad esempio, l'assenza della preposizione *in* e dell'articolo indeterminativo *un* nella frase *in una cosa, ti ha aiutato, altra invece non ti ha aiutato*); ordine non naturale degli elementi (ad esempio, *e oggi vediamo in questo Vangelo qualcosa accade di simile*). Non è presente, invece, l'abuso di arciforme totalizzanti che sostituiscano forme derivate irregolari da un punto di vista morfologico: ad esempio, i verbi sono spesso correttamente coniugati, anche quelli che presentano forme irregolari a livello desinenziale (il participio passato *venuto* del verbo *venire*) o con cambio di radice (*andare e dovere*)<sup>12</sup>.

Per concludere, se da un lato abbiamo una più che sufficiente conoscenza delle

11 Detti “evolutivi” poiché rispecchiano quegli errori prodotti dai bambini durante l'apprendimento della lingua madre (Dulay/Burt/Krashen 1982/1985: 190-192).

12 Caso di suppletivismo primario, il primo; caso di suppletivismo secondario, il secondo.

strutture sintattiche che si affianca a un adeguato patrimonio lessicale, dall'altro si riscontra una traccia di non-natività a livello fonetico, in quanto l'accento del sacerdote rivela la sua provenienza alloglotta. Ad esempio, il sacerdote spagnolo pronuncia la parola "teologia" con una fricativa velare sorda (/x/, /teolo'xia/) invece di /teolo'dʒia/, con una affricata postveolare sonora (/dʒ/). Ancora, sempre il parroco spagnolo pronuncia, al posto della affricata postveolare sorda /tʃ/ delle parole "diciamo" o "diciassette", la fricativa dentale sorda /θ/. Come rimarcato in Dulay/Burt/Krashen (1982/1985: 143), la prima lingua interferisce nella seconda principalmente per ciò che concerne l'accento dell'apprendente, non tanto la grammatica o la sintassi della sua interlingua.

Come riportato nella tesi magistrale, riassunta in questo contributo, ci si riserva dall'estendere a livello generale le osservazioni effettuate sul discorso omiletico di sacerdoti stranieri in Italia: infatti, dato il numero di omelie raccolte (5 in totale, 2 in questo saggio), i risultati riportati non possono che essere relativi ai soli testi analizzati. Un'idea per approfondire e verificare la validità di quanto qui emerso potrebbe essere, oltre ad aumentare il numero dei testi da analizzare, quella di appurare quali siano le metodologie con cui i futuri sacerdoti apprendono l'italiano come lingua seconda nei seminari. Inoltre, per un prossimo approfondimento del tema, si ritiene necessario esaminare i modelli e la struttura di un'omelia "prototipo": queste indicazioni, fornite ai seminaristi durante il periodo di formazione sacerdotale, costituirebbero dati essenziali per determinare quanta "libertà" (da un punto di vista tematico, strutturale e argomentativo) sia concessa ai sacerdoti nella stesura di una predica. Infine, potrebbe risultare utile ai fini di questa futura ricerca la compilazione di un *corpus* del lessico di frequenza delle prediche di parroci stranieri che operano in Italia, così da rendere disponibile una raccolta di dati che possa fornire nuove evidenze e supportare o confutare ipotesi in merito al genere testuale omiletico in italiano L2.

## BIBLIOGRAFIA:

- Albano Leoni 2022 = Federico Albano Leoni, *Sulla voce*, in Amedeo De Dominicis (a cura di), *La voce come bene culturale*, Roma, Carocci, pp. 39-62.
- Bagna 2004 = Carla Bagna, *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in Italiano L2*, Milano, FrancoAngeli, pp. 13-37.
- Banchi 1884 = Luciano Banchi (a cura di), *San Bernardino da Siena. Prediche Volgari*, Predica XXIII, Siena, Tip. Edit. all'inseg. di S. Bernardino, p. 230.
- Benotti 2021 = Riccardo Benotti, *Covid-19: preti in prima linea: Storie stra-ordinarie di chi ha dato la vita e di chi non si è arreso*, Milano, San Paolo Edizioni.
- Berlioz 1980 = Jacques Berlioz, *Le récit efficace: l'“exemplum” au service de la prédication (XII-XV siècles)*, in *Rhétorique et histoire. L'“exemplum” et le modèle de comportement dans le discours antique et médiéval*, in «Mélanges de l'École Française de Rome. Moyen Age-Temps Modernes», 92, pp. 113-146.
- Bettoni 2001 = Camilla Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- Campa 2015 = Riccardo Campa, *San Bernardino da Siena. Divulgatore dell'Apocalisse*, Pisa, Pacini.
- Chini 2021 = Marina Chini, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- De Mauro 1994 = Tullio De Mauro, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etas.
- Diadori 2019 = Pierangela Diadori, *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici*, Milano, Le Monnier.
- Dulay/Burt/Krashen 1982/1985 = Heidi Dulay / Miriam Burt / Stephen Krashen, *Language two*, New York, Oxford University Press, 1982. Traduzione italiana: *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1985, da cui si cita.
- Librandi 2006 = Rita Librandi, *La lingua della Chiesa*, in Pietro Trifone (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Roma, Carocci, pp. 159-183.
- Manili 1983 = Patrizia Manili, *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato e individuazione di alcuni connettivi di origine verbale. Alcune proposte*, in «Gli annali della Università per Stranieri», V, pp. 273-290.
- Masarracchio 2011 = Silvia Masarracchio (a cura di), *Pietro Bembo. Prose della Volgar Lingua*, Collana Bachecha Ebook, pp. 58-59.
- Rovere 1982 = Giovanni Rovere, *Il discorso omiletico: materiali per uno studio pragmatolinguistico di processi comunicativi in ambito istituzionale*, Roma, Centro Studi Emigrazione.
- Rusconi 2023 = Roberto Rusconi, *Predicazione e predicatori in Italia nel medioevo e in età moderna*, Roma, Viella.
- Villarini 2000 = Andrea Villarini, *Le caratteristiche dell'apprendente*, in Anna De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, pp. 71-86.

FRANCESCA CAMPIGLI<sup>1</sup>

RISULTATI DELL'INDAGINE SULL'ITALIANO L2 NEI  
SEMINARI DIOCESANI, NEI PONTIFICI SEMINARI  
REGIONALI ITALIANI E NEI PRINCIPALI ORDINI E  
CONGREGAZIONI RELIGIOSE  
PRESENTI IN ITALIA (2022-2024)

Dal novembre 2022 al novembre 2024 sono stata assegnata di ricerca dell'Università per Stranieri di Siena nell'ambito del progetto *Indagine sull'italiano L2 nei Seminari Diocesani, nei Pontifici Seminari Regionali italiani e nei principali ordini e congregazioni religiose presenti in Italia*. Al momento della pubblicazione del bando, a spingermi verso la candidatura era stata soprattutto la constatazione di un dato oggettivo: la presenza nella Chiesa cattolica italiana di un numero cospicuo di religiosi e religiose straniere. Ero giunta a quella constatazione di scorcio, durante gli studi dottorali e post-dottorali dedicati a diverse questioni di storia religiosa della Chiesa cattolica contemporanea, che, pur non affrontando direttamente il tema, avevano contribuito a delineare un peculiarissimo quadro d'insieme. La percezione più nitida l'avevo ricavata durante le ricerche sul campo condotte in alcuni seminari diocesani: in molte di quelle strutture il numero dei seminaristi stranieri sembrava superare quello degli italiani. Proprio per questo motivo il titolo del progetto aveva subito destato la mia attenzione. Si poneva tuttavia il problema di come affrontare una ricerca di ambito

---

<sup>1</sup> francesca.campigli@unistrasi.it

linguistico per una neofita della disciplina.

A un anno dalla sua conclusione, non posso che ringraziare chi non si è fatto scoraggiare dai codici dei settori scientifici disciplinari sui quali si struttura l'attuale sistema universitario, decidendo in favore dell'approccio interdisciplinare. Contestualmente a quella linguistica, l'indagine prevedeva un'analisi sociologica preliminare che mappasse la presenza di stranieri nel clero secolare, regolare e tra i consacrati e le consacrate presenti in Italia. Per questo motivo l'interdisciplinarietà si è rivelata uno strumento efficace per affrontare la complessità dell'indagine oltrepassando i confini delle singole discipline. Ringrazio dunque la professoressa Pierangela Diadori, oltre che per quanto detto, per il continuo sostegno e l'entusiasmo manifestato; don Luca Capannolo, il professor Maurizio Sangalli e tutte e tutti quanti a vario titolo hanno reso possibile il buon esito della ricerca, molti dei quali sono presenti in questo volume.

## 1. I NUOVI VOLTI DEI RELIGIOSI CATTOLICI IN ITALIA

In un contributo sulla produzione scritta dei religiosi stranieri notavo come «le migrazioni per scopi religiosi in Italia sono un fenomeno tanto antico quanto antica è l'istituzione a cui afferiscono» (Campigli 2023: 48). Accanto ai tradizionali percorsi di studio romani destinati al clero straniero (Librandi 2011, 2012, 2017, 2021; Coletti 1983; Fochi 1997), nel corso del XIX secolo, all'interno della Chiesa cattolica, iniziarono a configurarsi i primi tentativi di formazione in Europa di un clero autoctono africano capace, una volta consacrato e tornato nei paesi di origine, di realizzare la futura evangelizzazione del continente. Questo proposito, di chiara matrice coloniale, era maturato dalla constatazione dell'eccessivo dispendio in termini economici e di vite umane delle missioni cattoliche in Africa a fronte del ridotto numero di conversioni. Il progetto si rivelò fallimentare: a morire a causa delle malattie infettive non furono più i missionari europei, bensì i bambini africani riscattati dalla schiavitù e portati in Europa per essere formati al cattolicesimo e consacrati. Al fenomeno dei “moretti” in tutta la sua tragicità ha dedicato un bellissimo volume lo storico Giacomo Ghedini (Ghedini 2023). Nonostante il suo insuccesso, dal nostro punto di vista, il fenomeno dei preti e delle suore “morette” assume una particolare rilevanza in quanto introdusse in Francia e in Italia programmi d'istruzione linguistica, scolastica e teologica rivolti a bambine e bambini stranieri che sarebbero diventati religiosi cattolici<sup>2</sup> e, una volta consacrati, sacerdoti e suore dalla pelle nera.

Il caso più noto fu quello di Giuseppina Bakhita, suora canossiana della comunità

---

2 La distanza linguistica era l'elemento di maggiore difficoltà nell'educazione dei moretti, tanto che spesso i monasteri e le diocesi che li accoglievano dovevano dotarsi di ‘personale’ che conoscesse l'arabo. A questo proposito furono redatti anche un apposito vocabolario da regalare alle suore che accoglievano le morette per informarle sulle parole più usate in arabo e un catechismo illustrato (Ghedini 2023: 186-189).

di Schio, in provincia di Vicenza, nata schiava in Sudan, nel Darfur, intorno al 1869 e giunta in Italia nel 1885 al seguito del console italiano Callisto Legnani che l'aveva acquistata da alcuni negrieri. In Italia, Bakhita fu affidata alle suore canossiane dell'Istituto dei Catecumeni di Venezia dove fu battezzata nel 1890 e dove, l'8 dicembre 1896, pronunciò i primi voti. A dispetto di un carattere molto riservato, la fama della suora nera, la "madre moretta", si diffuse in poco tempo in tutta Italia tanto che anche Benito Mussolini nel 1936, nel pieno della campagna coloniale in Etiopia, volle incontrarla a Palazzo Venezia. Sono numerosissime le foto che testimoniano come suor Bakhita fosse diventata una vera e propria attrazione per gli italiani dell'epoca, nonché la meta di viaggi organizzati allo scopo di farsi fotografare con la suora nera. Lei stessa, parlando del proprio sacerdote, era solita dire in dialetto veneto: «I me porta in giro come fusse el scimiotto del circo» (Ghedini 2023: 20). Giuseppina Bakhita morì nel 1947, nel 1992 è stata beatificata e nel 2000 canonizzata da Giovanni Paolo II. Nelle omelie in occasione delle due cerimonie, il pontefice ne fece non soltanto «un simbolo di riscatto per i tanti cattolici del Sudan» (Zanin 2000: 31), ma le conferì anche una dimensione panafricana alla quale si è successivamente aggiunta una dimensione europea e italiana che lega oggi il suo nome ai centri di accoglienza per immigrati e rifugiati (Ciciliot 2018: 165-166). In quest'ultima prospettiva di liberatrice degli oppressi, nel 2023, è entrata nello spazio pubblico italiano con l'opera dello scultore canadese Timothy Schmalz, *Let the oppressed go free*, esposta nella città di Schio.

## 2. I LUOGHI DELLA RICERCA

Grazie alla fama di cui ha goduto in vita, amplificata oggi dalla santificazione, la storia di Giuseppina Bakhita ci introduce ad uno degli ambiti sui quali si è concentrata la ricerca, ovvero quello delle religiose straniere in Italia. Sebbene l'indagine avesse avuto avvio nei Seminari e nei Collegi ecclesiastici romani, fin dai primi contatti con i responsabili di tali strutture è emerso un dato certo e condiviso: la popolazione religiosa straniera in Italia si caratterizza oggi soprattutto in termini di genere. Era dunque agli ordini e alle congregazioni femminili che l'indagine avrebbe dovuto rivolgere una particolare attenzione. Per questo motivo, al quale si è assommata la volontà di invertire la tradizionale priorità riconosciuta agli ordini maschili su quelli femminili, sono stati individuati come luoghi della ricerca tre istituzioni: gli ordini e le congregazioni femminili, i seminari, i collegi ecclesiastici. A questi si è aggiunto il Centro Unitario Missionario (CUM) di Verona, ovvero l'ente della Conferenza Episcopale Italiana il cui compito, tra gli altri, è quello di organizzare i corsi di italiano L2 per religiosi stranieri in Italia. Il CUM accoglie oggi seminaristi, sacerdoti diocesani, religiosi e religiose, laici e laiche consacrate. Grazie alla disponibilità dell'allora direttore don Marco Testa, il CUM è stato per due anni il luogo privilegiato della ricerca linguistica con un particolare *focus* sulla didattica dell'italiano per apprendenti

religiosi stranieri. Per ciascuno di questi ambiti saranno evidenziate le modalità con cui è stata condotta la ricerca e i risultati ottenuti.

### *2.1 Gli ordini e le congregazioni femminili*

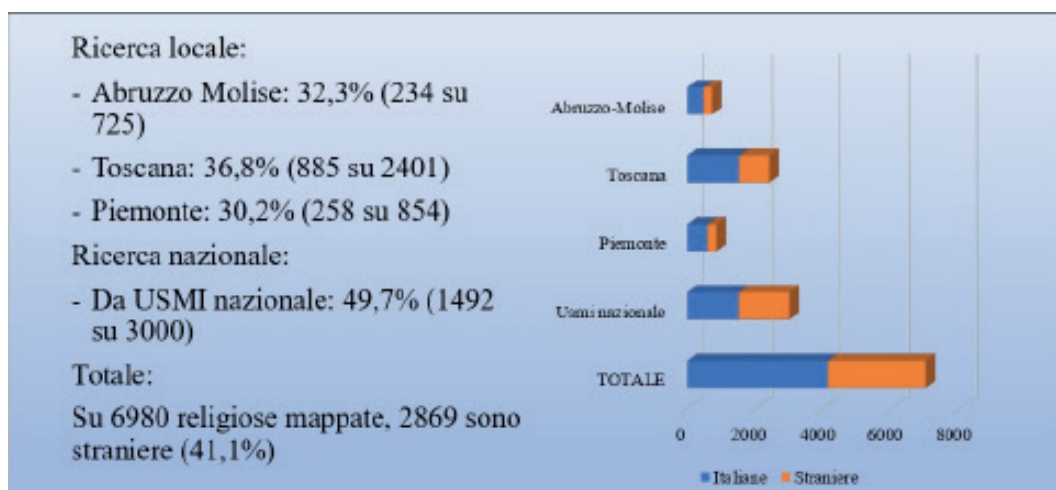
La ricerca sugli ordini e sulle congregazioni femminili è stata condotta attraverso due tipologie di analisi: la prima, di ordine più generale, è consistita nella mappatura delle religiose straniere e rispondeva all'esigenza di quantificare la loro presenza in Italia; la seconda analisi è stata invece incentrata sulla gestione linguistica e sui percorsi di apprendimento dell'italiano delle religiose straniere.

È stato evidente fin da subito che i mezzi e i tempi a disposizione della ricerca non sarebbero stati sufficienti a condurre una mappatura completa. È stato perciò deciso di concentrare l'indagine su tre regioni ecclesiastiche scelte a campione tra sud, centro e nord Italia: Abruzzo-Molise, Toscana e Piemonte. Grazie alla disponibilità dell'Unione Superiore Maggiori d'Italia (USMI),<sup>3</sup> l'organismo che raccoglie i maggiori Istituti religiosi femminili e le Società di Vita Apostolica presenti in Italia, attualmente presieduto da suor Maria Micaela Monetti, ai dati ottenuti dalle indagini locali, è stato possibile aggiungere una mappatura promossa a livello nazionale degli ordini e congregazioni che aderiscono all'USMI e che hanno accettato di collaborare al progetto. Pur parziali, le mappature (cfr. tab. 1) risultano significative tanto per le percentuali emerse, quanto per la differenza tra il dato nazionale e i dati locali. Le ricerche locali sono state effettuate contattando singolarmente le comunità di religiose segnalate negli annali delle regioni ecclesiastiche: molte di loro sono risultate non più attive, alcune non hanno voluto fornire i dati, altre hanno fornito dati parziali. Sebbene la maggior parte delle comunità contattate abbia accettato di collaborare alla mappatura, la sensazione generale è che il dato ricavato dalla ricerca nazionale (49,7%) fotografi con più esattezza la realtà numerica attuale delle religiose straniere rispetto alle cifre emerse dalle ricerche locali.

Nel complesso sono state mappate 6.980 religiose di cui 2.869 sono risultate essere straniere (41%). Dal momento che in Italia il numero totale stimato di religiose è di circa 67.000, si parlerebbe indicativamente di circa 26.800 religiose straniere attualmente presenti nel paese.

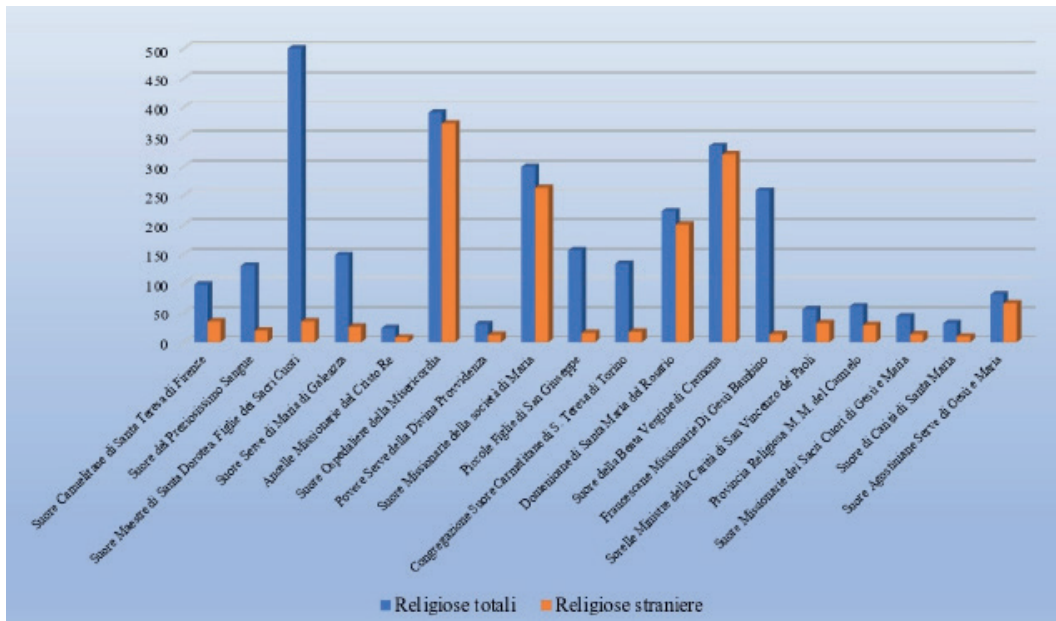
---

<sup>3</sup> USMI – Unione Superiore Maggiori d'Italia - <https://www.usminazionale.net/chi-siamo/storia-e-statuto> (ultima consultazione 2/10/2025).



**Tab. 1.** *Mappatura delle religiose straniere in Italia*

La ricerca nazionale ha evidenziato anche altri aspetti in ordine alla dislocazione delle religiose straniere. Anzitutto occorre sottolineare che non sono stati individuati ordini o congregazioni che non contino al proprio interno religiose straniere: la questione linguistica e i percorsi di apprendimento dell'italiano sono dunque argomenti che riguardano e dovrebbero interessare tutte le famiglie religiose femminili attualmente in attività in Italia. Il quadro generale (cfr. tab. 2) è tuttavia contraddistinto da differenze numeriche sostanziali: si va dalle percentuali che superano il 95% delle Suore della Beata Vergine di Cremona con 334 suore di cui 320 straniere (95,8%) e delle Suore Ospedaliere della Misericordia con 391 religiose di cui 373 straniere (95,4%), al 5% delle Francescane Missionarie di Gesù Bambino con 14 straniere su 258 religiose (5,43%).



Tab. 2. Le religiose straniere in Italia nella ricerca nazionale USMI

Per quanto riguarda l'indagine sulla gestione linguistica e sui percorsi di apprendimento dell'italiano delle religiose straniere, a ciascuna congregazione è stato chiesto quale pratica avesse adottato e con quali risultati. Dai risultati è emerso che il 70% delle comunità sostiene di aver organizzato una formazione linguistica all'interno dei propri istituti per tutte le suore che la necessitassero, il 29% ha dichiarato di aver organizzato una formazione linguistica soltanto per alcune religiose e l'1% ha dichiarato di non aver elaborato nessun percorso specifico di apprendimento dell'italiano.

Rispetto a questi dati, occorre tuttavia rilevare come il 70% del campione che ha risposto di avere organizzato corsi di italiano sia composto in prevalenza dalle congregazioni meno numerose nelle quali è accolto soltanto il 25% delle religiose straniere totali. Le congregazioni numericamente più ridotte risultano dunque le più attente alla formazione linguistica, la quale, nella maggior parte dei casi è gestita internamente alle singole comunità e affidata a consorelle di madrelingua italiana.

## 2.2 I seminari

I seminari cattolici sono istituzioni ecclesiastiche dipendenti dagli ordinari diocesani e dedite alla formazione dei candidati al sacerdozio. In Italia i seminari si presentano oggi organizzati in rapporto a due tipi di categorie. La prima concerne la suddivisione dei seminari in:

- diocesani, se il territorio di competenza corrisponde ai confini della diocesi,
- interdiocesani, se eretti da più diocesi limitrofe unite nella gestione di una

struttura comune,

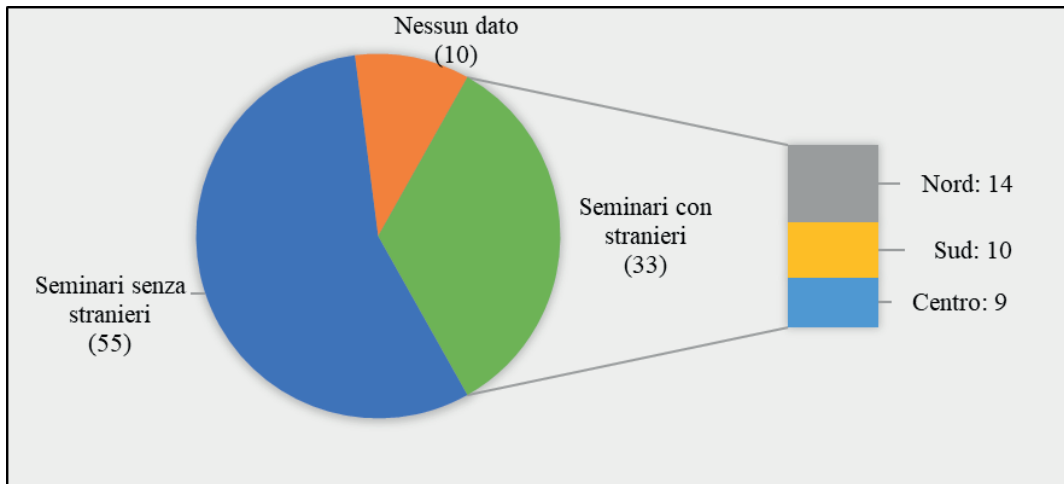
- regionali, se eretti da tutte le diocesi appartenenti ad una stessa regione ecclesiastica.

La seconda classificazione distingue invece tra seminari minori e seminari maggiori: i primi accolgono le vocazioni precoci dei candidati al sacerdozio minorenni, i secondi accolgono i candidati maggiorenni. È stato deciso di escludere dall'indagine i seminari minori per l'esigua presenza di seminaristi stranieri al loro interno e per la ridotta significatività in termini di formazione dei futuri sacerdoti: contrariamente al dato tradizionale, la maggior parte degli ingressi nei seminari maggiori risulta oggi essere indipendente rispetto a percorsi pregressi nei seminari minori.

A partire dal censimento dei seminari maggiori<sup>4</sup> e grazie all'intervento di Mons. Stefano Manetti, delegato CEI per i Seminari d'Italia dal 2017, è stato possibile realizzare la mappatura degli istituti effettivamente attivi. I dati emersi fotografano, relativamente all'anno seminaristico 2022-2023, la seguente situazione: dei 123 seminari maggiori italiani censiti sul sito web della Conferenza Episcopale Italiana, soltanto 98 sono tuttora attivi e pienamente autonomi. Le restanti strutture risultano chiuse o al momento prive di seminaristi. La contrazione numerica dei candidati al sacerdozio ha incentivato il processo di accentramento verso i seminari diocesani più grandi o, dove presenti, verso gli interdiocesani e i regionali. In questi casi i seminari diocesani di origine continuano ad essere ufficialmente attivi come istituzioni di riferimento per i propri seminaristi, ma di fatto non sono più competenti rispetto alle attività di programmazione e formazione. Dei 98 seminari in attività nell'anno seminaristico 2022/2023 (cfr. tab. 3): 55 non contano nessun seminarista straniero al loro interno, 33 registrano la presenza di almeno uno straniero nella comunità dei seminaristi, 10 (di cui 2 *Redemptoris Mater*, 5 seminari diocesani che risultano non raggiungibili, dunque, con molta probabilità, già confluiti nei rispettivi seminari regionali, e 1 seminario che risulterebbe non più in attività) non hanno fornito i dati. Dei 33 seminari selezionati si evidenzia la dislocazione geografica abbastanza omogenea sul territorio italiano: 14 sono situati al nord, 10 al sud, 9 al centro.

---

4 CEI – Conferenza Episcopale Italiana - <https://vocazioni.chiesacattolica.it/seminari/> (ultima consultazione 21/8/2025).



**Tab. 3.** *Seminari maggiori in Italia in rapporto alla presenza di seminaristi stranieri a.s. 2022/23*

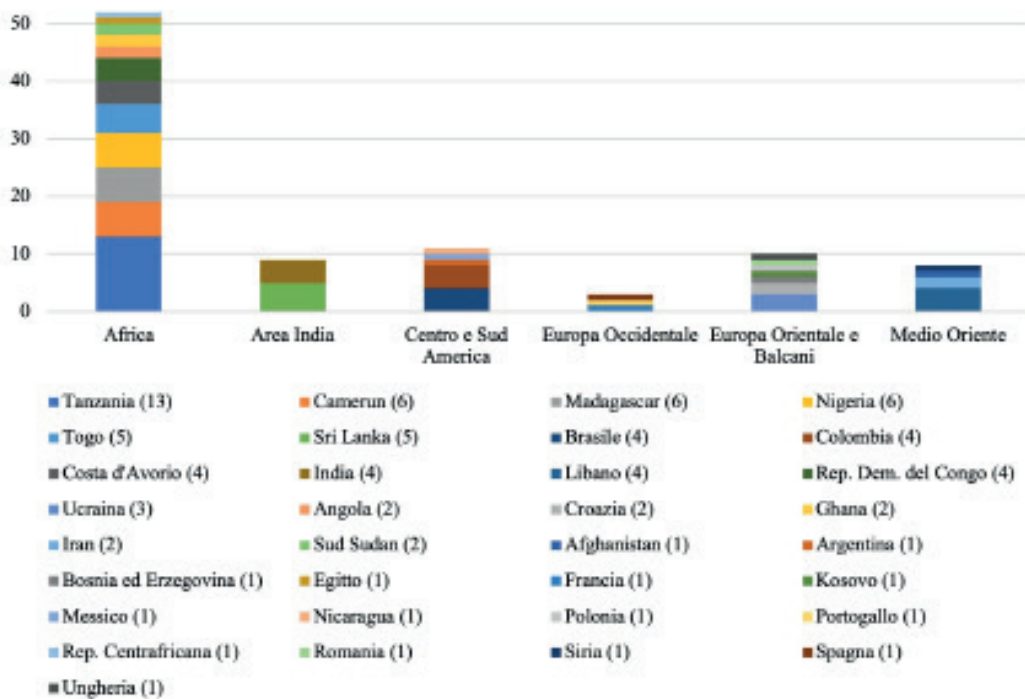
La quota di seminaristi di provenienza estera si attesta complessivamente attorno all'11,5% (166 seminaristi stranieri su un totale di 1441). Il dato è perfettamente in linea con quello relativo alla presenza degli studenti stranieri nelle scuole italiane, statali e paritarie, attestato nello stesso anno scolastico (2022/2023) all'11,2% (De-maio/Di Lecce 2024: 196).<sup>5</sup>

Le ragioni del fenomeno sono molteplici e vanno dalla stipula di convenzioni tra diocesi italiane e straniere - in particolare con le diocesi delle giovani Chiese africane - alle istanze individuali dei futuri candidati al sacerdozio. Ciò contribuisce a determinare la presenza più o meno cospicua di stranieri nelle singole strutture. Il maggior numero di seminaristi stranieri è risultato risiedere nel Collegio Alberoni di Piacenza (20 su 33), seguito dai *Redemptoris Mater* di Macerata (15 su 30) e Roma (14 su 41), mentre in percentuale la presenza più alta (90,9%) è stata registrata nel seminario diocesano di Bolzano-Bressanone con 10 stranieri su 11 seminaristi. Trattandosi di una diocesi bilingue, la lingua utilizzata per gli studi e per le attività pastorali è tuttavia il tedesco. Da quest'ultimo conteggio è stato escluso il caso del Seminario di Tempio-Ampurias (OT) che conta un solo seminarista al suo interno, peraltro straniero (100%). Il lavoro di mappatura è stato propedeutico all'individuazione delle strutture in cui avviare l'indagine relativa alla gestione dei seminaristi stranieri come apprendenti di italiano L2 (Balmas 2012a; 2012b). L'indagine è stata condotta attraverso un'intervista di sette domande aperte rivolta ai rettori dei 33 seminari che hanno indicato la presenza di almeno un seminarista straniero al loro interno. Di questi,

<sup>5</sup> Rispetto al dato occorre tuttavia specificare che la percentuale è inversamente proporzionale al grado di istruzione e per quanto riguarda la scuola secondaria di II grado, il dato si attesta all'8,4%.

soltanto 23 hanno risposto.<sup>6</sup> I risultati delle interviste hanno consentito di elaborare il profilo del seminarista straniero e al contempo di individuare sia i tratti comuni, sia le peculiarità di ciascuna struttura in riferimento alla gestione degli stessi come apprendenti di italiano L2.

I dati relativi alla provenienza geografica (cfr. tab. 4) indicano una maggioranza proveniente dall’Africa (56%) seguita dal Sud e Centro America (11,8%), dai paesi dell’area indiana (9,7%), dall’Europa Orientale e Balcani (10,7%), dal Medio Oriente (8,6%) e dall’Europa Occidentale (3,2%).



Tab. 4. Paesi di provenienza dei seminaristi stranieri in Italia

I rettori intervistati hanno indicato lo studio e l’interazione come le attività in cui i seminaristi stranieri riscontrano le difficoltà maggiori. Altre criticità sono segnalate rispetto alla gestione delle differenze culturali, con riferimento anche ai processi d’integrazione nei contesti interni ed esterni al seminario (dato significativamente assente nei *Redemptoris Mater*), alla conoscenza della lingua italiana e, in percentuali minori, all’esercizio delle attività pastorali e alle capacità di concentrazione.

<sup>6</sup> Acqui Terme, Anagni, Bologna, Bressanone, *Redemptoris Mater* di Campobasso, Cefalù, Chieti, Genova, Gorizia-Udine-Trieste, Lodi, Milano, Napoli, Novara, Piacenza, Piazza Armerina, *Redemptoris Mater* di Pinerolo, Posillipo, Reggio Calabria, Reggio Emilia, Tempio Pausanias, Torino, Venezia, Ventimiglia.

21 rettori su 23 (ad eccezione dei seminari di Lodi e Torino che non lo hanno ritenuto necessario, dato l'ottimo livello dell'italiano dei loro seminaristi stranieri) dichiarano di aver organizzato interventi per facilitare l'apprendimento dell'italiano. La maggior parte segnala di aver attivato corsi di italiano interni al seminario affidati a docenti esterni (29,7%) e di ricorrere all'affiancamento a seminaristi madrelingua italiani nelle attività di studio (29,7%). Altri interventi concernono l'attivazione di corsi di italiano con docenti interni (13,6%), l'iscrizione dei seminaristi presso centri linguistici privati (10,8%), l'attivazione di corsi di italiano affidati ad associazioni e volontari (8,1%), l'iscrizione a corsi di italiano esterni al seminario con docenti privati (8,1%). Dalle interviste emerge inoltre che la maggior parte dei docenti dei corsi è costituita da volontari (Caritas o Comunità di Sant'Egidio) senza una specifica formazione o qualifica relativa all'insegnamento dell'italiano L2. L'unico seminario che ha attivato un percorso in collaborazione con l'Università locale è quello di Venezia, il cui rettore evidenzia gli ottimi risultati raggiunti. Da segnalare, infine, è il caso del seminario *Redemptoris Mater* di Campobasso che, quando ha avuto necessità, ha usufruito dei corsi di lingua italiana online organizzati dalla Facoltà Teologica di Lugano. La poca efficacia dei corsi affidati ai volontari è indicata da più rettori, tanto che nel seminario di Genova la raccomandazione a ricorrere a docenti qualificati è stata oggetto dell'intervento del vescovo diocesano. A questo proposito occorre specificare che, per quanto riguarda i corsi estivi residenziali di italiano L2 organizzati dal Centro Unitario Missionario (CUM) di Verona, nell'anno 2023 non erano presenti seminaristi, mentre nel 2024 il Seminario Vescovile di Patti (ME) ha iscritto due seminaristi indiani in Italia da pochi mesi.

Per ciò che riguarda la presenza nei seminari di spazi (laboratori con dispositivi per l'ascolto della lingua) e di materiali dedicati all'apprendimento della lingua italiana (manuali, vocabolari bilingue) soltanto il 15,9% dei rettori riferisce di possederne. Sebbene quasi tutte le strutture vantino al loro interno spazi destinati a biblioteche con ottimi patrimoni librari, il 52,6% dei rettori afferma di non disporre di locali adeguatamente attrezzati, mentre il 31,5% riferisce di avere a disposizione soltanto manuali di lingua italiana e/o vocabolari.

La questione linguistica relativa all'apprendimento dell'italiano dei seminaristi stranieri è nel complesso avvertita dai rettori come rilevante, ma non urgente: i numeri sono considerati ancora troppo esigui per necessitare un intervento mirato, anche se l'andamento è definito da molti come inevitabile. Il campione degli intervistati si divide sulla proposta di formare delle figure interne alla comunità degli educatori specializzate nell'insegnamento della lingua italiana a religiosi stranieri: il 46,7% si dice favorevole alla proposta, il 40% ritiene che sia meglio avvalersi di insegnanti esterni qualificati, mentre per il 13,3% potrebbe essere un intervento utile, ma ad oggi sovrastimato rispetto alla popolazione straniera nei seminari. Spaventa la scarsità numerica degli educatori e viene evidenziato come tali figure siano soggette a mobilità tra seminari e verso altre destinazioni e mansioni nelle diocesi: potrebbero

pertanto essere loro stessi non interessati a investire in una formazione ritenuta eccessivamente specifica.

La gestione dell'apprendimento dell'italiano L2 dei seminaristi è nel complesso caratterizzata dalla mancanza di un coordinamento centrale a livello nazionale. A fronte dell'aumento, sia in termini assoluti, sia soprattutto in termini percentuali, del numero di stranieri nei seminari italiani, non sono state individuate a tal proposito linee e procedure comuni come avviene, ad esempio, per i piani di studio. La gestione è affidata alla sensibilità e alle risorse dei rettori e/o dei vescovi diocesani. Dalle interviste ai rettori, risulta auspicabile un intervento centrale almeno nella elaborazione di graduatorie ed elenchi di insegnanti specializzati nella didattica a religiosi cattolici a cui attingere in autonomia in caso di bisogno. Oltre ai benefici per i discenti religiosi, questa prospettiva consentirebbe di superare le forti disegualianze registrate tra le proposte formative dei seminari situati nei centri più urbanizzati e quelli che si trovano in aree più periferiche. I rettori concordano all'unanimità nell'evidenziare che dal grado di conoscenza dell'italiano dipendono la maggiore facilità nello studio e nella pratica pastorale e, dunque, il buon esito dei percorsi di formazione al sacerdozio avviati. Tuttavia, le priorità espresse sembrano riguardare soprattutto la gestione complessiva dei seminari, in particolare la necessità di garantire il mantenimento delle attività a fronte della contrazione del numero dei seminaristi, piuttosto che la presenza, ancora minoritaria, dei seminaristi stranieri. Non sembra dunque auspicabile per i seminari formare una figura interna specializzata nell'insegnamento dell'italiano a religiosi stranieri. Ciò dovrebbe essere piuttosto gestito da un organismo centrale (CEI) attraverso la sponsorizzazione e il finanziamento di figure specializzate nell'insegnamento dell'italiano L2 a religiosi.

### *2.3 I collegi ecclesiastici*

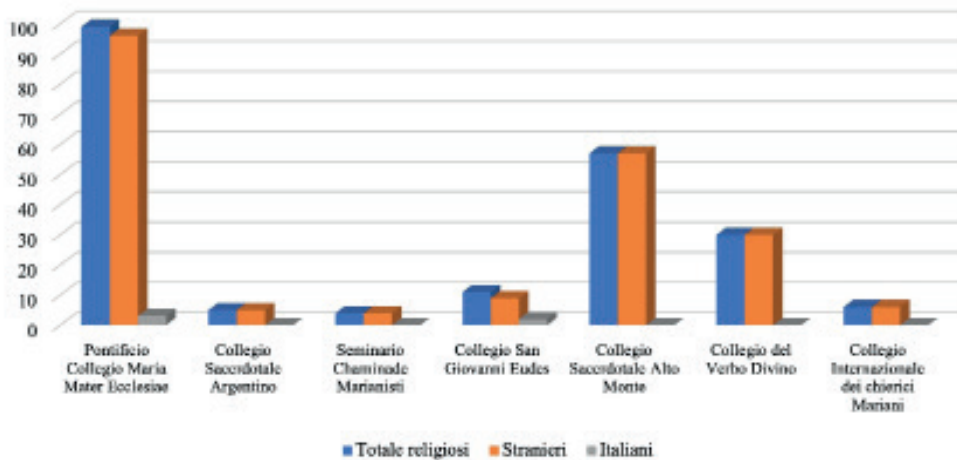
I collegi ecclesiastici romani sono istituzioni dedite alla formazione di religiosi che, a differenza dei seminari, possono accogliere seminaristi, sacerdoti e religiosi regolari. I collegi si dividono in nazionali o internazionali. I primi sono istituti che si rivolgono esclusivamente al clero di una specifica nazionalità allo scopo di offrire un percorso di alta formazione presso un'università ecclesiastica romana e si caratterizzano per l'elevato grado di omogeneità linguistica e culturale delle comunità degli studenti. I collegi internazionali accolgono, invece, religiosi di diverse nazionalità solitamente accomunati dall'adesione ad una specifica spiritualità: Opus Dei, Società del Verbo Divino, Società di Maria, per citarne alcune. Le comunità degli studenti si caratterizzano in questo caso per il multilinguismo che può comprendere anche la presenza, sebbene esigua, di sacerdoti madrelingua italiani ritenuta particolarmente preziosa per il fatto che l'italiano è nella maggioranza dei casi la lingua ufficiale dei collegi internazionali (Di Salvatore 2013). Nel periodo di studio a Roma, gli studenti dei collegi possono svolgere anche l'attività pastorale, ma difficilmente sono destinati a rimanere in Italia e quasi sempre il loro soggiorno a Roma termina con l'ottenimen-

to del titolo di studio accademico (Librandi 2021; Arcangeli 2010).

La ricerca relativa ai collegi ecclesiastici ha coinvolto le 54 strutture aderenti ad ARCER (Associazione dei Rettori dei Collegi Ecclesiastici di Roma), l'associazione che riunisce i rettori dei collegi ecclesiastici di Roma, presieduta da don Mauritius Wilde. Rispetto ai seminari, la ricerca nei collegi ecclesiastici non ha riscosso l'interesse sperato e ha beneficiato della collaborazione di pochissime strutture. Per la loro natura di istituzioni di riferimento per religiosi stranieri in Italia per motivi di studio, i collegi sono da sempre costretti a confrontarsi con l'elemento linguistico e con l'apprendimento dell'italiano. La maggior parte delle strutture ha dunque attivato al proprio interno prassi ben sperimentate, elaborate di concerto o in maniera indipendente rispetto alle Università Pontificie di riferimento di ciascun collegio (Mastrocesare 2012; Diadori 2015).

Dei 54 istituti contattati hanno risposto in 11, di cui 7 (cfr. tab. 5) sono stati selezionati come casi studio e indagati attraverso le interviste somministrate ai rettori: il Collegio Sacerdotale Argentino, il Collegio San Giovanni Eudes, il Collegio Sacerdotale Alto Monte, il Collegio del Verbo Divino, il Collegio Internazionale dei Chierici Mariani, il Seminario Chaminade Marianisti e il Collegio Maria Mater Ecclesiae.

La comunità straniera raggiunge nei collegi ecclesiastici percentuali tra l'80% e il 100%. Nel caso dei collegi internazionali, i paesi di provenienza sono vari con la significativa rappresentanza del subcontinente indiano e del continente africano.



**Tab. 5.** *Composizione degli studenti di sette Collegi Ecclesiastici*

Il ridotto numero di religiosi italiani nei collegi inficia uno degli strumenti di apprendimento più utilizzati nei seminari: l'affiancamento con i religiosi madrelingua. L'apprendimento della lingua italiana è affidato nella totalità dei casi ai corsi di lingua organizzati da centri o docenti specializzati nella didattica dell'italiano L2. Nella maggior parte dei casi si tratta di corsi intensivi (circa 4 settimane) effettuati

nel periodo estivo che precede l'avvio dell'anno accademico, ai quali talvolta si aggiungono corsi più lunghi e, se necessario, corsi individuali. La gestione esterna della didattica dell'italiano determina in parte la mancanza di locali dedicati all'apprendimento dell'italiano e la carenza di strumenti utili allo studio della lingua. In questo caso, i rettori si dicono contrari alla formazione di una figura interna specializzata nella didattica dell'italiano L2.

### 3. I CORSI DI ITALIANO L2 PER RELIGIOSI CATTOLICI STRANIERI DEL CENTRO UNITARIO MISSIONARIO

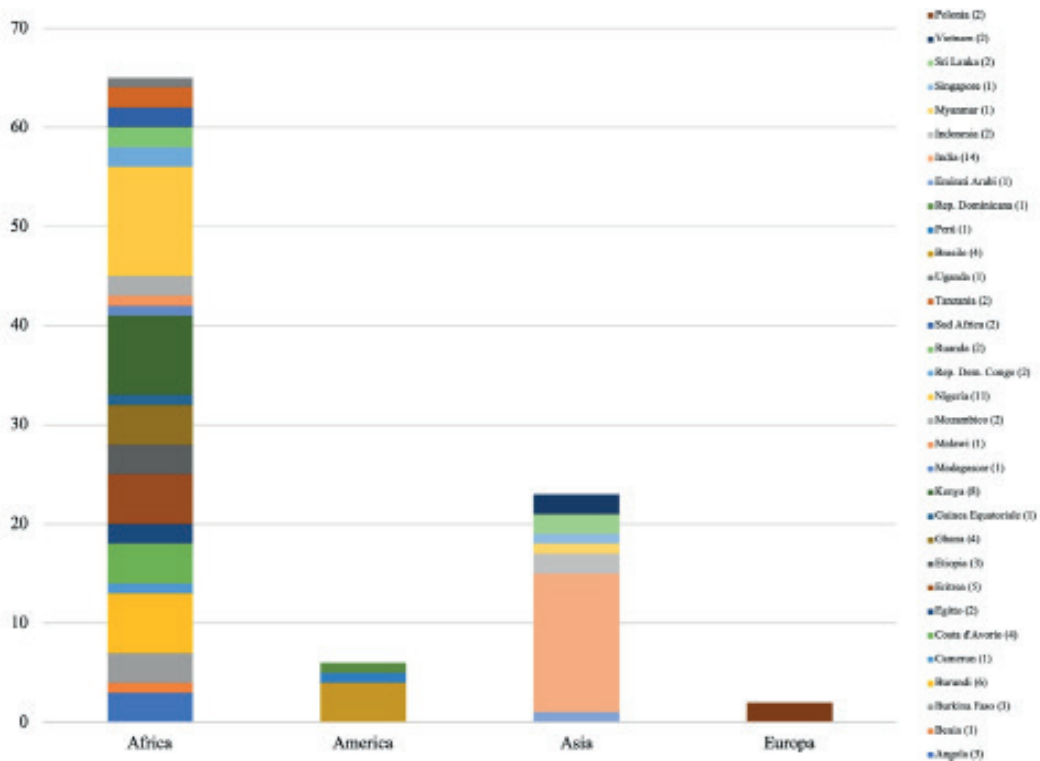
Il Centro Unitario Missionario (CUM) di Verona è oggi tra le istituzioni protagoniste nell'insegnamento dell'italiano a religiosi e religiose straniere. Dal 1961 il CUM si occupa di formazione dei missionari cattolici e presenta almeno due peculiarità che lo rendono un soggetto d'indagine privilegiato: propone un'offerta rivolta esclusivamente a religiose e religiosi stranieri, ed è, attraverso la Fondazione Missio, un organismo della CEI, dunque dalle sue iniziative si possono in parte delineare le politiche linguistiche della Chiesa italiana.

Dal dicembre 2022 fino al termine della ricerca, il CUM ha rappresentato l'istituzione di riferimento per le indagini linguistiche e sociologiche relative agli apprendenti religiosi. Le ricerche hanno riguardato: la realtà del CUM, il profilo degli apprendenti religiosi e la loro gestione, l'organizzazione del corso di lingua italiana, le metodologie e i materiali didattici utilizzati dalle insegnanti, le attività liturgiche e ludiche quotidiane (Diadori 2015; Balmas/Gelsomini/Tomassetti 2014; Capannolo 2021). L'analisi è stata condotta nell'ambito di cinque corsi di lingua italiana a religiosi: due corsi online (13/2-31/3/2023 e 19/2-29/3/24), due corsi estivi residenziali (2/7-26/8/2023 e 1/7-24/8/2024) e il corso in presenza (5/2-29/3/2024). Nello specifico sono stati analizzati:

- i profili dei religiosi e delle religiose apprendenti di italiano L2 attraverso la somministrazione del “Questionario di rilevazione dei bisogni linguistico-comunicativi dei religiosi e delle religiose cattoliche straniere in Italia”;
- i bisogni educativi emersi dalle interviste e dal questionario;
- i materiali didattici utilizzati, con apposite attività proposte ai corsisti;
- il profilo delle docenti che operano in tali corsi attraverso alcune interviste.

### 3.1 Gli apprendenti religiosi e i loro bisogni linguistico-comunicativi

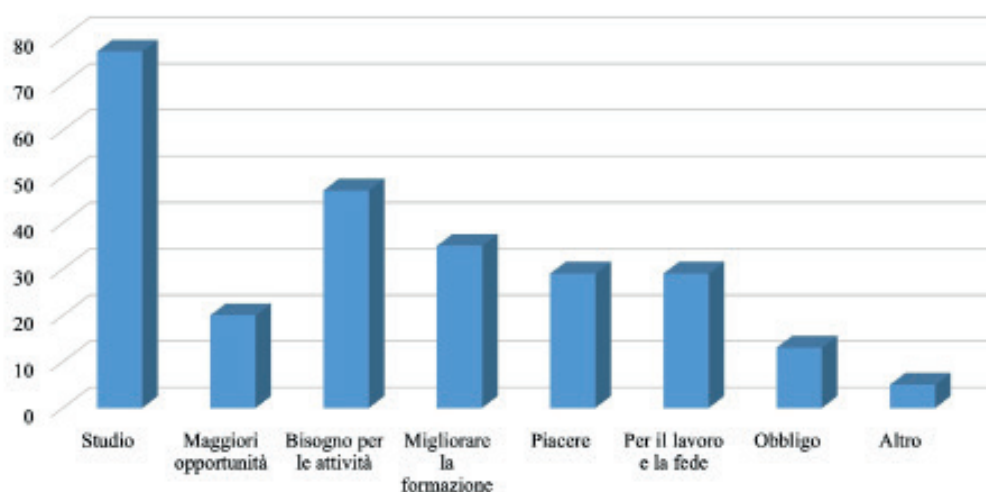
Il “Questionario di rilevazione dei bisogni linguistico-comunicativi dei religiosi e delle religiose cattoliche straniere in Italia” è stato somministrato a 73 religiosi e 23 religiose straniere per un totale di 96 apprendenti. Rispetto ai paesi di provenienza (cfr. tab. 6), il continente più rappresentato è risultato essere quello africano con 65 corsisti provenienti da 21 nazioni, seguito da quello asiatico con 23 corsisti da 7 nazioni e da quello americano con 6 corsisti da 3 nazioni. Dall'Europa erano presenti soltanto un sacerdote e una suora polacchi.



Tab. 6. Paesi d'origine dei corsisti

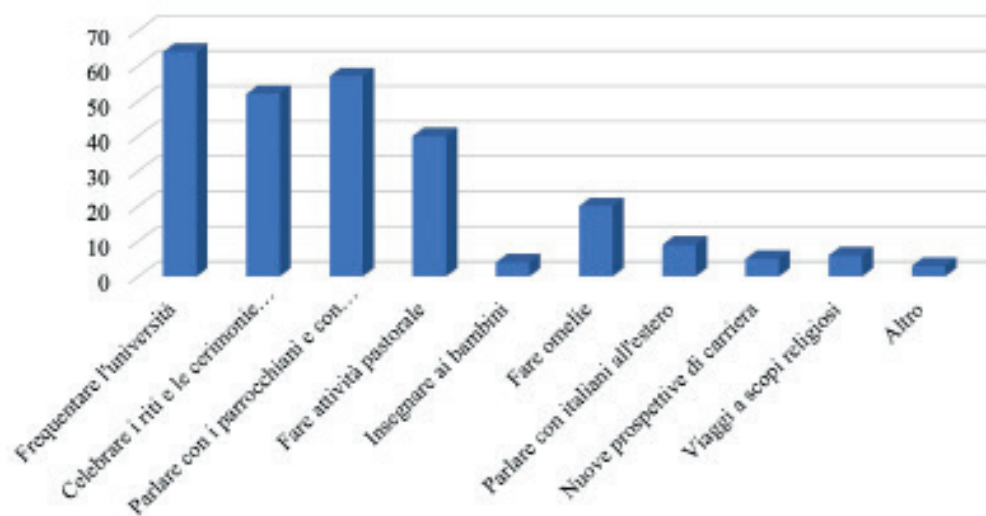
L'età dei corsisti era compresa tra i 18 e i 64 anni, ma l'ampia maggioranza si collocava nelle fasce 35-44 e 25-34 anni che, insieme, costituivano l'80% delle età dei corsisti. Il titolo di studio è generalmente molto alto: l'84% dei corsisti ha concluso almeno un percorso universitario.

Tra le motivazioni allo studio dell'italiano (cfr. tab. 7), i religiosi hanno indicato ragioni principalmente inerenti lo studio (30,2%). Seguono la necessità di parlare italiano per le attività da svolgere (18,4%), la volontà di migliorare la formazione personale (13,7%), la consapevolezza dei vantaggi che la conoscenza dell'italiano comporta nel lavoro e nella fede (11,4%), il piacere di apprendere la lingua (11,4%) e, infine, la volontà di avere maggiori opportunità (7,8%) e l'obbligo (5,1%).



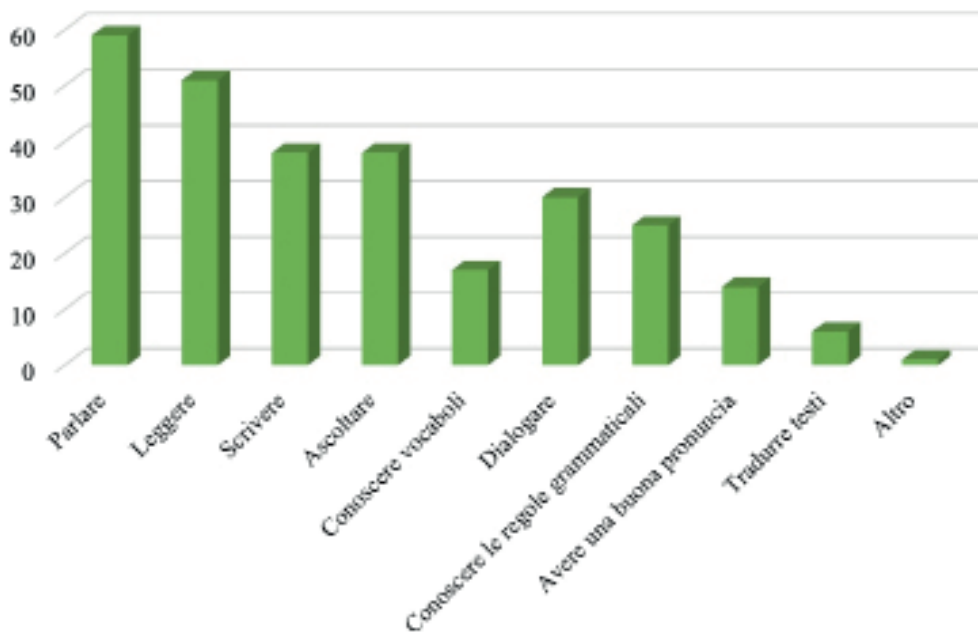
Tab. 7. *Motivazioni allo studio dell'italiano*

A conferma di quanto emerso dalle risposte alla precedente domanda, gli ambiti di maggior utilizzo della lingua (cfr. tab. 8) sono stati indicati nell'università (24,6%), nell'interazione con i parrocchiani e/o con le consorelle e i confratelli (21,9%) e nella celebrazione dei riti e delle cerimonie religiose (20%).



Tab. 8. *Ambiti di maggior utilizzo dell'italiano*

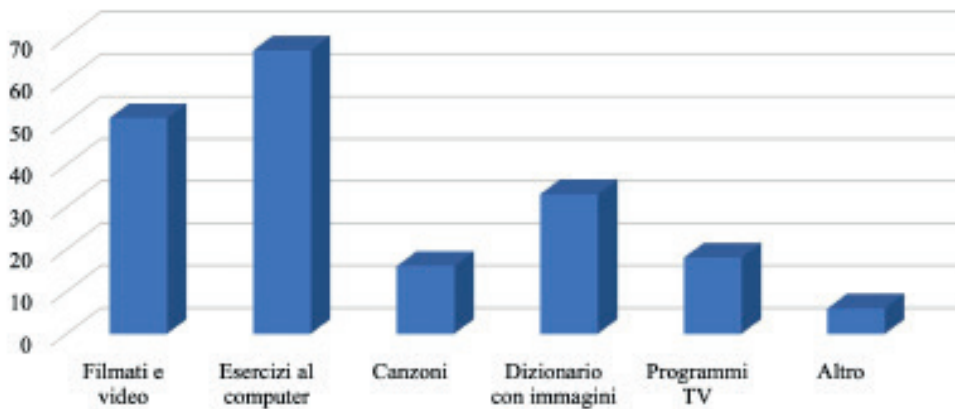
Fra le competenze specifiche per lo studio dell'italiano (cfr. tab. 9), la maggiore utilità è stata riconosciuta al parlare (21,1%) seguito dal leggere (18,3%), ascoltare (13,6%) e scrivere (13,6%). In misura minore sono state indicate il dialogare (10,8%) e il conoscere le regole grammaticali (9%), conoscere i vocaboli (6,1%), avere una buona pronuncia (5%) e infine tradurre testi (2,2%).



**Tab. 9.** *Competenze più utili da sviluppare*

Nello studio dell'italiano la maggioranza dei religiosi preferisce esercitarsi con un parlante nativo (32,8%) e organizzare i materiali (cfr. tab. 10): vocabolario, grammatica, scrivere vocaboli e regole (29,2%). In misura minore i religiosi ricorrono alla trascrizione dei materiali di studio (13%), creare esempi/modelli (10,9%), imparare a memoria (8,3%) e registrare la propria voce e riascoltarla (4,2%).

La maggior parte dei corsisti (35,1%) ha indicato il ricorso a piattaforme web con esercizi come l'attività che più facilita l'apprendimento dell'italiano. Durante i corsi estivi residenziali sono stati molto apprezzati i momenti di utilizzo del programma di learning game *Kahoot!*. Tra le altre attività, è stata indicata come utile la visualizzazione di video e film in italiano (26,7%), mentre meno utili sono stati valutati i dizionari con immagini (17,3%), i programmi TV (9,4%) e le canzoni (8,4%).



Tab. 10. «Cosa ti rende più facile imparare l'italiano?»

Infine, tra le cause di difficoltà dell'apprendimento, la maggior parte dei religiosi ha indicato la mancanza di tempo (44,7%), seguita dai materiali didattici non adeguati (22%) e dalle metodologie didattiche non adeguate (20,3%). La durata del corso è stata ritenuta dalla maggioranza degli studenti non sufficiente all'apprendimento della lingua italiana, mentre i materiali sono stati ritenuti eccessivamente difficili e le metodologie didattiche non adeguate soprattutto dagli studenti della classe di livello pre-A1. I corsisti con un livello di lingua A1 o più alto hanno invece segnalato la necessità di incrementare lo studio e gli esercizi in autonomia.

Q20 Cosa ti aiuterebbe a migliorare il tuo italiano e cosa ti aspetti da un corso o da un manuale di italiano specifico per le religiose e i religiosi cattolici stranieri? (PUOI RISPONDERE IN ITALIANO, INGLESE, SPAGNOLO, FRANCESE O TEDESCO) Tell us what you think would help you to improve your Italian? What would you expect from a course or a textbook to effectively teach Italian for specific purposes for International Catholic members of the Clergy (YOU CAN ANSWER IN ITALIAN, ENGLISH, SPANISH, FRENCH OR GERMAN)

*I would appreciate of Italian course but would be added more ex examples and exercises in the textbook.*

«I would appreciate of Italian course but would be added more examples and exercises in the textbook».

(Suora indiana, 25-34 anni).

Q20 Cosa ti aiuterebbe a migliorare il tuo italiano e cosa ti aspetti da un corso o da un manuale di italiano specifico per le religiose e i religiosi cattolici stranieri? (PUOI RISPONDERE IN ITALIANO, INGLESE, SPAGNOLO, FRANCESE O TEDESCO) Tell us what you think would help you to improve your Italian? What would you expect from a course or a textbook to effectively teach Italian for specific purposes for International Catholic members of the Clergy (YOU CAN ANSWER IN ITALIAN, ENGLISH, SPANISH, FRENCH OR GERMAN)

*My expectation from a course or a text book: more space to communication. Because I think all the Clergies can study by themselves. So they need more opportunities to communicate and ask for what they can't understand with their selfstudy.*

«My expectation from a course or a test book: More space to communication. Because I think all the Clergies can study by themselves. So they need more opportunities to communicate and ask for what they can't understand with their selfstudy».

(Sacerdote vietnamita, 25-34 anni).

① Sono pienamente soddisfatto del corso. Ho frequentato il corso in Kerala ma non sono in grado di parlare e comprendere la lingua italiana. Quando ho iniziato il corso a Victoria sono in grado di capire quello che parlano gli altri e ho provato a parlare in italiano.

② Abbiamo bisogno di più esercizi nel libro. Penso che ogni parte richieda solo 5 domande ciascuna. Saranno 10 o 15.

«Abbiamo bisogno di più esercizi nel libro. Penso che ogni parte richieda solo 5 domande ciascuna. Saranno [dovrebbero essere] 10 o 15».

(Sacerdote indiano, 25-34 anni).

### 3.2 I manuali

Durante l'indagine sul campo dell'agosto del 2024 è stata condotta una ricerca sui manuali di italiano L2 pensati per il profilo di apprendente religioso cattolico. La decisione di rivolgere l'analisi ai manuali era maturata durante il corso estivo del 2023 nel quale le insegnanti avevano adottato i manuali Bozzone Costa, Ghezzi, Piantoni, *Nuovo Contatto A1. Corso di lingua e civiltà per stranieri* per i gruppi pre-A1 e A1 e *Nuovo Contatto A2. Corso di lingua e civiltà per stranieri*. Al loro interno sono presenti testi didattizzati con dialoghi informali e un sillabo ricco di spunti lessicali lontani dal contesto religioso (l'abbigliamento per andare al bar o a fare la spesa). In alcune occasioni, nello svolgimento dell'attività didattica, questo aspetto aveva causato situazioni di imbarazzo o aveva sviluppato poco interesse da parte dell'apprendente religioso. Segnalate queste criticità, per il corso del 2024 le insegnanti hanno deciso di adottare il manuale *L'italiano della Chiesa* (livello A1-A2).

La ricerca si è delineata attorno ad alcune attività, proposte ai corsisti, finalizzate alla sperimentazione in classe di tre manuali per religiosi stranieri:

- Balboni, Torresan, *L'italiano di Dio*, Guerra, Perugia 2003;
- Iacovoni, Perisiani, *Arte, religione, società*, Bonacci, Torino 2018;
- Covarino, Filippini, Gramolini, Madia, *L'italiano della Chiesa* (livello A1-A2), Hoepli, Milano 2018 (il manuale adottato per il corso).

L'indagine si è concentrata sull'offerta didattica elaborata dai manuali allo scopo di sviluppare negli apprendenti le abilità di interazione orale e scritta (con particolare riferimento alle scale interpersonale e valutativa delle discussioni formali e informali) e di mediazione intralinguistica, testuale, concettuale e comunicativa richieste dall'omiletica e dallo svolgimento delle attività pastorali e di apostolato. La sperimentazione in classe ha dimostrato l'evoluzione dei manuali per religiosi cattolici stranieri negli ultimi venti anni: si è passati da una didattica altamente specializzata con un lessico completamente tecnico e circoscritto, come nel caso del manuale di Balboni-Torresan, a un approccio più generale alla lingua italiana con argomenti morfologici e sintattici inseriti nel contesto più familiare per gli apprendenti, ovvero quello ecclesiale. I tre manuali analizzati riconoscono la centralità del testo e fanno ampio ricorso a testi autentici ampliando, di volta in volta, le fonti a cui attingere: non più soltanto testi sacri (Balboni-Torresan), ma anche articoli tratti dalla stampa periodica, cattolica e non, discorsi di ecclesiastici, testi dai social. L'importanza del testo nell'apprendimento dell'italiano a religiosi era già stata indagata nel contributo *Come scrivono in italiano i religiosi cattolici stranieri* (Campigli 2023) nel quale era proposta l'analisi di alcuni esempi di produzione scritta di religiosi stranieri rintracciati durante il corso estivo del CUM del 2023.

### *3.3 Le docenti*

Durante i corsi estivi 2023 e 2024 sono state raccolte le interviste a vari soggetti protagonisti. Le interviste, finalizzate a delineare l'organizzazione generale dei corsi di lingua italiana, hanno contribuito a definire le origini, le finalità, le modalità di selezione dei docenti, dei materiali didattici e delle strutture che accolgono i corsisti. La selezione delle docenti è affidata al CESTIM (Centro Studi sull'Immigrazione) di Verona con cui il CUM collabora all'organizzazione del corso da più di dieci anni. Le insegnanti dei gruppi pre-A1 e A1 (Mastrocesare 2006) intervistate presentavano profili molto diversi, sia come formazione sia come esperienze d'insegnamento, accomunate da una robusta esperienza di insegnamento dell'italiano L2 ad adolescenti stranieri e dalla poca esperienza di insegnamento ad adulti. Ad eccezione della docente responsabile, che da tre anni si occupa di insegnamento a religiosi e religiose cattoliche e che sta concludendo un percorso universitario specificatamente dedicato alla glottodidattica per religiosi, le altre non avevano una formazione specifica. Il corso del 2023 risultava quindi organizzato dalle insegnanti come un normale corso di italiano L2 per adulti stranieri, senza tenere adeguatamente conto dell'elemento relativo alla comune appartenenza religiosa dei corsisti: né le spiegazioni delle insegnanti, né i materiali proposti avevano attinenza con l'ambito religioso con cui tutti i discenti dimostravano invece una notevole familiarità e dimestichezza. Questo aspetto era percepibile in tutte le classi e in molti questionari è stato evidenziato dagli stessi corsisti (Campigli, Manograssi 2024). Le docenti hanno dimostrato una spiccata volontà di contribuire alla ricerca mettendo a disposizione tutte le risorse necessarie al suo buon esito. Tuttavia, pur riconoscendo la specificità dei bisogni linguistico-comunicativi dei religiosi che vengono in Italia per completare il proprio percorso di studi e iniziare la propria attività pastorale o di servizio, ritengono superflua una formazione mirata a quel profilo di apprendente. Queste considerazioni sembrano essere condivise dalla maggior parte dei docenti. Per questo motivo, il Corso online DITALS di I livello – profilo “religiosi cattolici”, organizzato in modalità sincrona per un totale di 24 ore in sei incontri, non ha raggiunto il numero minimo di iscrizioni per poter essere attivato, nonostante la notizia sia stata inviata a 320 istituzioni ed enti religiosi, di cui 30 Seminari, 42 Collegi Pontifici, 223 diocesi, 25 Facoltà teologiche e Università Pontificie e 7 docenti privati. La mancata attivazione del corso online a docenti è un dato significativo rispetto alla scarsa attenzione delle istituzioni cattoliche alla formazione linguistica dei religiosi e delle religiose, soprattutto in termini di investimento di risorse umane ed economiche.

## CONCLUSIONI

Il lavoro di ricerca ha portato alla compilazione di un database utile a delineare i profili dei religiosi e delle religiose straniere presenti in Italia. La raccolta dei dati è stata eseguita nelle modalità descritte in ciascuna sezione, ma tutte insieme, di concerto, contribuiscono a chiarire chi sono gli apprendenti religiosi di italiano L2 e quali siano i loro bisogni linguistici. Si tratta di giovani adulti e adulte, con un livello di istruzione alto (laurea), nella maggior parte dei casi plurilingue (tutti almeno bilingue) e con pregresse esperienze di vita in paesi diversi dal proprio paese di origine. Sono generalmente spinti da una forte motivazione all'apprendimento dell'italiano al quale si dedicano anche in autonomia. Vivono in contesti protetti e rigidamente organizzati che, se da un lato li sollevano dal provvedere ai propri bisogni dando la possibilità di avere più tempo da dedicare allo studio, dall'altro lato impediscono l'esperienza diretta data dalle situazioni quotidiane di contatto con l'italiano parlato (ricerca di un alloggio, ricerca di un lavoro, fare acquisti...). L'utilizzo dell'italiano avviene principalmente nel contesto delle istituzioni a cui afferiscono (seminari, collegi, Università Pontificie, comunità religiose) e nell'ambito delle attività universitarie, liturgiche, pastorali o di apostolato. Il repertorio lessicale dei religiosi e delle religiose apprendenti di italiano L2 è pertanto caratterizzato da un ampio ricorso ai termini del vocabolario religioso cattolico: per molti di loro le liturgie, le preghiere e i canti liturgici costituiscono il primo e il più solido contatto con la lingua italiana. L'utilizzo quotidiano, ripetuto e costante delle formule dei riti, accompagnato alla semplicità mnemonica data dalle loro strutture, offre agli apprendenti religiosi un prezioso punto di accesso alla lingua italiana del quale occorrerebbe tener conto nella preparazione didattica dei corsi riservati a classi omogenee di religiosi e religiose.

Delineare un profilo complessivo dei religiosi in Italia è tuttavia reso complicato dai numerosi e differenti percorsi offerti e dalle caratteristiche di ciascun ordine e congregazione. Le suore Scalabriniane dell'indagine pilota, ad esempio, appartengono ad una congregazione che si contraddistingue per la forte connotazione missionaria e internazionale. Per questo motivo attribuiscono grande rilievo alla questione linguistica, che gestiscono con continuità ormai da anni. Altri ordini e congregazioni dalla vocazione più contemplativa e spesso con comunità linguistiche omogenee, faticano a delineare una gestione utile all'apprendimento dell'italiano L2 con il risultato, registrato al corso estivo del CUM del 2023, di religiose in Italia da più di quattro anni ancora a un livello di conoscenza pre-A1.

Per quanto riguarda i seminari, la popolazione straniera costituisce ancora una minoranza gestita nella maggior parte dei casi con l'affiancamento quotidiano ai seminaristi madrelingua. Nel complesso, la presenza di seminaristi stranieri non costituisce un elemento critico per l'organizzazione dei seminari. In questa prospettiva appare più efficace orientare gli interventi su un piano sovra-locale, favorendo forme di coordinamento centralizzato capaci di sostenere e qualificare l'offerta formativa

linguistica. La promozione di figure specializzate nell'insegnamento dell'italiano L2 per religiosi e la valorizzazione di percorsi già esistenti - come i corsi intensivi estivi - potrebbero contribuire a garantire benefici per i discenti religiosi e, al contempo, favorire la diffusione di standard più omogenei sul territorio nazionale attenuando le disuguaglianze tra le realtà maggiormente strutturate e i contesti più periferici.

Riguardo ai corsi organizzati dal CUM, i responsabili della didattica offerta a classi omogenee di religiosi e religiose sembrano aver preso una maggiore coscienza delle specificità dei bisogni linguistici di questo profilo di apprendenti. L'adeguamento nella selezione dei materiali didattici, con l'adozione nel 2024 di un manuale appositamente pensato per un pubblico di studenti religiosi cattolici, ha determinato, almeno parzialmente, il ricorso a metodologie didattiche che tengono maggiormente conto delle specificità degli apprendenti legate alle pratiche liturgiche, alle attività pastorali e di apostolato, della buona conoscenza del lessico religioso e dei percorsi di studio pregressi.

## BIBLIOGRAFIA:

- Arcangeli 2010 = Massimo Arcangeli (a cura di), *L'italiano nella Chiesa tra passato e presente*, Torino, Allemandi.
- Balmas 2012a = Paolo Balmas, *Il profilo del seminarista come apprendente di italiano L2: i risultati di un sondaggio*, nel sito *Itals*, <https://www.itals.it/il-profilo-del-seminarista-come-apprendente-di-italiano-ls-i-risultati-di-un-sondaggio> (ultimo accesso: 2/10/2025).
- Balmas 2012b = Paolo Balmas, *Il profilo del seminarista come apprendente di italiano L2: una proposta metodologica*, nel sito *Itals*, <https://www.itals.it/il-profilo-del-seminarista-come-apprendente-di-italiano-l2-una-proposta-metodologica> (ultimo accesso: 2/10/2025).
- Balmas/Gelsomini/Tomassetti 2014 = Paolo Balmas / Federico Gelsomini / Roberto Tomassetti, *Come insegnare italiano ai religiosi cattolici? Un'introduzione*, in Pierangela Diadori (a cura di), *La DITALS risponde* 9, Perugia, Guerra, pp. 140-156.
- Campigli 2023 = Francesca Campigli, *Come scrivono in italiano i religiosi cattolici stranieri*, in «LTO - Lingua e testi di oggi», 4 (2), pp. 47-60.
- Campigli/Manograssi 2024 = Francesca Campigli / Ramona Manograssi, *Come insegnare italiano L2 ai religiosi cattolici? Il corso estivo per religiosi e religiose del CUM di Verona*, in Pierangela Diadori / Giuseppe Caruso (a cura di), *La NUOVA DITALS risponde* 4, Roma, Edilingua, pp. 107-113.
- Capannolo 2021 = Luca Capannolo, *Come insegnare italiano L2 ai religiosi cattolici? L'italiano nella liturgia: storia e prospettive di una lingua di culto*, in Pierangela Diadori (a cura di), *La NUOVA DITALS risponde* 3, Roma, Edilingua, pp. 154-163.
- Ciciliot 2018 = Valentina Ciciliot, *Donne sugli altari. Le canonizzazioni femminili di Giovanni Paolo II*, Roma, Viella.
- Coletti 1983 = Vittorio Coletti, *Parole dal pulpito. Chiesa e movimenti religiosi tra latino e volgare nell'Italia del Medioevo e del Rinascimento*, Casale Monferrato, Marietti.

- Conferenza Episcopale Italiana, 2023, *Note esplicative sulle convenzioni per la cooperazione tra Chiese*, <https://missioni.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/22/2023/12/07/NoteEsplicative2023-web.pdf> (ultimo accesso: 2/10/2025).
- Demaio/Di Lecce 2024 = Ginevra Demaio / Franca Di Lecce, *Gli alunni stranieri in Italia: l'urgenza di rinnovare la scuola per accogliere tutti e tutte*, in Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di), *Dossier Statistico Immigrazione 2024*, Roma, Idos Edizioni.
- Diadori/Ronzitti 2005 = Pierangela Diadori / Matilde Ronzitti, *Chiesa Cattolica e italiano L2: quale politica linguistica?*, in Cristina Guardiano, Emilia Calaresu, Cecilia Robustelli, Augusto Carli (a cura di), *Lingue Istituzioni Territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica Linguistica*, Roma, Bulzoni, pp. 95-127.
- Diadori 2015 = Pierangela Diadori, *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici. L'italiano lingua veicolare nella Chiesa e la formazione linguistica del clero*, Milano, Le Monnier.
- Di Salvatore 2013 = Annalisa Di Salvatore, *Il profilo del seminarista apprendente di italiano L2. Il caso del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma*, «EL.LE Educazione linguistica. Language education», II 1, pp. 126-151.
- Fochi 1997 = Franco Fochi, *E con il tuo spirito. Chiesa e lingua italiana a più di trent'anni dalla riforma liturgica*, Vicenza, Neri Pozza.
- Ghedini 2023 = Giacomo Ghedini, *Da «selvaggi» a «moretti». Schiavitù, riscatti e missioni tra Africa ed Europa (1824-1896)*, Firenze, Firenze University Press.
- Librandi 2011 = Rita Librandi, *La lingua della Chiesa*, in Pietro Trifone (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Roma, Carocci, pp. 159-188.
- Librandi 2012 = Rita Librandi (a cura di), *Lingue e testi delle riforme cattoliche in Europa e nelle Americhe (secc. XVI-XXI)*, Firenze, Franco Casati Editore.
- Librandi 2017 = Rita Librandi, *L'italiano della Chiesa*, Roma, Carocci.
- Librandi 2021 = Rita Librandi (a cura di), *La Chiesa e l'italiano: un cammino nel tempo e nel mondo*, Bologna, Il Mulino.
- Mastrocesare 2006 = Daniela Mastrocesare, *Quale formazione per i docenti dei corsi per religiosi in Italia?*, in Pierangela Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 4*, Perugia, Guerra, pp. 447-452.
- Mastrocesare 2012 = Daniela Mastrocesare, *Insegnare italiano nelle Università Pontificie*, in Pierangela Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 8*, Perugia, Guerra, pp. 361-372.
- Zanin 2000 = Roberto Italo Zanin, *Bakhita. Inchiesta su una santa per il 2000*, Cinisello Balsamo, Edizioni Paoline.

# DON MARCO TESTA<sup>1</sup>

## I CORSI DI ITALIANO L2 PER RELIGIOSI E RELIGIOSE DEL CENTRO UNITARIO MISSIONARIO DI VERONA (CUM)

### 1. CHE COS'È IL CUM? COME È NATO?

Dagli inizi degli anni Sessanta esiste a Verona la sede di un organismo della CEI, Conferenza Episcopale Italiana, che ha come finalità la formazione missionaria. Esso nacque come “Seminario Nostra Signora di Guadalupe per l’America Latina”. Lo frequentarono alcune centinaia di giovani, in preparazione al ministero sacerdotale che avrebbero svolto oltreoceano, nei paesi dell’America Latina, in risposta all’enciclica *Fidei Donum* di papa Pio XII, che chiedeva aiuto alle chiese ricche di preti (e di vocazioni) per soccorrere quelle che, all’inizio della propria storia, risultavano sprovviste di clero. Fu questo un passaggio importante nella visione di Chiesa: i preti, come dirà con chiarezza di lì a poco il Concilio Vaticano II, sono ordinati non solo per il ‘gregge’ diocesano, ma per l’evangelizzazione del mondo intero. L’interesse specifico per l’America Latina, mentre in realtà il pontefice aveva in vista soprattutto le giovani chiese dei paesi africani, si deve a vari fattori, tra cui la richiesta all’allora vescovo di Verona

---

<sup>1</sup> Don Marco Testa è stato direttore del Centro Unitario Missionario (CUM) di Verona negli anni 2020-2025. Dopo aver terminato il suo servizio, don Testa è rientrato nella sua diocesi di origine, Saluzzo, in provincia di Cuneo. Il nuovo direttore del CUM è attualmente don Sergio Gamberoni, della diocesi di Bergamo. Contatti: [pemarcot674@gmail.com](mailto:pemarcot674@gmail.com)

mons. Giuseppe Carraro da parte della Commissione vaticana per l'America Latina (CAL), di recente costituzione, e l'affinità culturale, non secondariamente linguistica, che i paesi latinoamericani sembrano suggerire a chi si dispone dalla nostra nazione alla missione estera. Si aggiunga la vivacità dimostrata negli anni del Concilio dalle chiese di quel continente, che esercitava un indiscutibile fascino sui candidati al sacerdozio.

Il seminario sorto a Verona esaurì la sua funzione a metà degli anni Settanta, ma si trasformò ben presto in un centro di formazione che, in modalità rinnovate, continuava a preparare i missionari in partenza per l'America Latina. Assunse in quegli anni il nome di CEIAL (Centro Ecclesiale Italiano per l'America Latina). Nella stessa sede nacque ben presto il MLAL (Movimento Laici America Latina) perché non soltanto preti o seminaristi, ma appunto donne e uomini laici, spesso famiglie, si disponevano alla missione oltreoceano. Si moltiplicavano frattanto le richieste affinché anche per gli altri continenti la Chiesa italiana potesse offrire dei percorsi di preparazione. Ecco il perché del cambio della sigla: alla fine degli anni Ottanta il centro veronese prese infatti il nome di CUM, che conserva attualmente: Centro Unitario Missionario dove, con 'unitario', si intende la destinazione universale dei missionari partenti. Il CUM diventa perciò un centro culturale, che offre formazione, compresa quella linguistica, in vista della missione. Chi parla ha studiato il portoghese mentre si preparava a partire come missionario *Fidei Donum* per il Brasile. Si noti come il titolo dell'enciclica di papa Pacelli sia entrato nel linguaggio ecclesiale, a designare i missionari inviati in missione dalle diocesi. Ancora oggi il CUM, che nel frattempo ha cambiato alcune volte la sua sede, e da poco l'ha trovata nel quartiere di Veronetta, sempre rimanendo nella città scaligera, svolge il suo compito nell'accogliere e preparare le persone (preti, religiose, laici e laiche) che le diocesi italiane inviano in missione. Sono cambiati, riducendosi notevolmente, i numeri, ma la missione continua.

## 2. CHE COSA C'ENTRA L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA CON LA STORIA E LA FINALITÀ DEL CUM?

Se è vero che sono poche le persone che vengono a prepararsi al CUM per partire in missione, inviati dalle diocesi, è vero altresì che negli ultimi vent'anni sono aumentati sensibilmente gli arrivi. Non soltanto dei missionari e delle missionarie che rientrano nel proprio paese, ma proprio di chi viene a fare il missionario in Italia, provenendo da vari paesi del mondo. È la nostra vecchia Italia (ed Europa) ad avere oggi bisogno di nuove forze per sostenere le comunità cristiane nella vita liturgica, pastorale, caritativa. In un paio di decenni c'è stato un forte rinnovamento, a cominciare dalle famiglie religiose. È del tutto comune ormai, nelle comunità di vita consacrata, la presenza di religiose provenienti da varie regioni del mondo, specie da quelle che vengono a volte chiamate le 'chiese giovani'. Il maggior numero di vocazioni in terra d'Africa, d'Asia e d'America Latina ha cambiato il volto di istituti e congregazioni nostrane, permettendo loro di continuare l'azione legata al proprio carisma (scuole,

oratori, cliniche...) proprio grazie a questi nuovi inserimenti. Ciò è evidente nella vita religiosa femminile e maschile.

Ma l'aumento di arrivi dall'estero interessa oggi anche le diocesi. Molte di esse, messe alle strette dalla crisi di vocazioni, si aprono ad accogliere tra le file del clero diocesano preti *Fidei Donum* di provenienza estera. Non è un fatto così nuovo: con la fine dei regimi dell'Est Europa, ad esempio, già trent'anni fa arrivarono in Italia parecchi preti dalla Polonia. La cosa è proseguita ed oggi abbiamo in molte diocesi sacerdoti indiani, colombiani o congolesi, solo per citare qualche paese di origine. Aggiungo un terzo fenomeno in atto, questo sì più recente, almeno quanto alla consistenza numerica: stanno aumentando le presenze estere anche nei seminari. Mentre in genere le comunità religiose hanno i loro percorsi formativi, per sussidiare le diocesi ecco che è stato interpellato il CUM. Da centro di formazione alla missione qual è, ha messo in piedi dei corsi proprio per accogliere chi sta arrivando nel nostro paese. È facile intuire che la prima necessità che si presenta è proprio lo studio della lingua italiana. Si è dunque aperto un nuovo fronte di impegno, sempre a servizio della missione nel senso della cooperazione e dello scambio: formazione per chi arriva, a servizio delle comunità religiose o diocesane del nostro paese. Ho verificato che il primo corso di italiano al CUM si è tenuto nel 1997.

### 3. QUINDI, NON SIETE IN PRIMO LUOGO UNA SCUOLA DI LINGUA!

Non specificamente. Ma siamo contenti di offrire questo fondamentale servizio per favorire l'integrazione dei missionari in arrivo. D'altra parte, c'è una ricca tradizione di esperienze simili in molte parti del mondo. Faccio un esempio che conosco. La Chiesa cattolica in Brasile, terra di approdo di moltissimi missionari e missionarie, possiede, a servizio di questi, un rinomato centro di formazione. Vissi lì, presso il CENFI, oggi CCM (Centro Culturale Missionario) nella capitale Brasilia per un corso avanzato di Portoghese (dopo aver studiato i rudimenti della lingua al CUM di Verona) per quattro settimane. Fu un'esperienza molto bella non solo per l'apprendimento, ma dal punto di vista comunitario: eravamo uomini e donne, la maggior parte consacrati, di provenienza più diversa, accomunati dall'entusiasmo in attesa dell'esperienza missionaria. Per di più, il CENFI era ed è ecumenico: i missionari, cioè appartengono a diverse confessioni cristiane e anche questo contribuì non poco ad allargare le nostre prospettive nei mesi di convivenza. Il corso di base offerto dal CCM a Brasilia ha una durata di tre mesi abbondanti. Il corso base di lingua italiana offerto dal CUM dura appena due mesi. Nei miei anni da direttore ho sempre avuto questo retropensiero di dover cambiare l'impostazione del corso, allungandolo nei tempi e possibilmente unendolo ad altre proposte formative per i missionari in arrivo, di carattere culturale, sul modello appunto di quello del Brasile. Un'idea rimasta tale per varie vicissitudini di questi ultimi anni, legate alla pandemia da Covid, agli spostamenti di sede, ma che lascio come possibile sfida a chi continuerà il mio ser-

vizio.

#### 4. PARE CHE ANCHE AL CUM PUNTIATE MOLTO SULLA VITA COMUNITARIA...

Certo! Non siamo di sicuro l'unica possibilità di studio dell'italiano per i religiosi che arrivano nel nostro paese, ma ci teniamo a che i mesi di impegno, spesso molto arduo, alle prese con il nuovo idioma, avvengano in un contesto di vita comune, scandito da orari, dai momenti di preghiera, dal condividere la mensa, da momenti di tempo libero e di uscita nella bella città di Verona che ci ospita. Anticipo, tra le criticità, che forse la convivenza di un numeroso gruppo di non italiani può non risultare la soluzione ideale ai fini dell'apprendimento: meglio sarebbe l'immersione totale nel nuovo contesto locale. C'è insomma il rischio che si creino gruppetti linguistici di amicizia o che altre grandi lingue suppliscano all'incapacità di esprimersi nell'idioma che si dovrebbe imparare. Su questo tornerò, ma lo stare insieme è davvero un valore aggiunto che permette di creare positive complicità e favorire condizioni per maturare anche nella comprensione e nell'uso della lingua italiana che si sta imparando.

#### 5. CI DICA QUALCOSA DI PIÙ SUI PARTECIPANTI AI CORSI DI LINGUA AL CUM.

Come accennato, contiamo ormai sull'esperienza di circa trent'anni. Dei primi corsi, frequentatissimi, vista anche la notevole disponibilità di accoglienza della precedente sede di via Bacilieri, annessa ai seminari di Verona, ho visto alcune foto e mi ha colpito la presenza molto significativa di religiose, tra cui spiccano quelle provenienti dall'India. Mi attengo agli anni di mia esperienza (2020-2025). Il gruppo degli studenti è composto di solito da circa quaranta persone. Per la gran parte si tratta di presbiteri (preti), ma con qualche significativa presenza di religiose e di seminaristi. Giovani preti, come tali con un buon bagaglio di formazione (nella maggior parte dei paesi si accede al ministero presbiterale se si è in possesso di una laurea in filosofia e una in teologia); alcuni con qualche anno in più di ministero e a volte avendo ricoperto nelle proprie diocesi incarichi di prestigio. Alcuni sono inviati in Italia dalle loro diocesi come *Fidei donum*, dovendo quindi assumere un servizio pastorale; troviamo chi viene invece per proseguire gli studi, in vista di ulteriori gradi accademici che li vedranno in seguito insegnanti nelle case formative delle diocesi di provenienza. Alcuni di questo gruppo sono inviati al CUM attraverso i collegi romani che li ospiteranno negli anni degli studi, altri provengono da istituti e congregazioni religiose desiderose anch'esse di avere personale abilitato all'insegnamento. Troviamo infine la tipologia dei preti-studenti ospiti di parrocchie ed altre realtà pastorali che prestano a queste il loro servizio nei fine settimana e nei periodi di vacanza. Questa modalità è prevista e favorita dalla stessa CEI, la quale richiede, com'è facile intuire, una buona padronanza della nostra lingua.

Vale ricordare che nelle facoltà teologiche, comprese quelle pontificie romane, la lingua di insegnamento, ormai da decenni, è l'italiano, che ha nel tempo sostituito il latino. L'italiano è diventata la lingua franca nella Chiesa, come si può constatare in vari eventi ecclesiali internazionali. Anche gli ultimi papi non italiani, compreso papa Leone da poco eletto, dimostrano una buona se non ottima conoscenza della lingua nostrana, avendo compiuto gli studi a Roma e frequentando comunque gli ambienti ecclesiastici. Mi pare perciò che si possa dire che l'insegnamento di questa lingua per i religiosi non è funzionale soltanto al loro percorso di studi o all'inserimento nell'attività pastorale locale, essendo l'italiano assunto in qualche modo a lingua ufficiale della Chiesa.

Circa la provenienza geografica, negli ultimi anni si è vista la netta prevalenza dei paesi africani, seguiti da quelli asiatici. Il gruppo più numeroso di una stessa nazione è solitamente quello dall'India. Piuttosto ridotti gli arrivi dai paesi latino-americani come anche da quelli europei, che si concentrano normalmente nelle regioni dell'Est. Ciò significa anche che le principali lingue di provenienza (se non ufficiali, almeno imparate a scuola) sono l'inglese, seguito dal francese, il portoghese e lo spagnolo.

## 6. COME SI SVOLGE LA GIORNATA AL CUM DURANTE I CORSI DI LINGUA?

La giornata tipo prevede il ritrovo in chiesa alle sette del mattino per la preghiera liturgica, comprendente la celebrazione eucaristica. Un altro momento di preghiera comune sarà alla sera, prima di cena. Sottolineo l'importanza del pregare insieme anche dal punto di vista dell'apprendimento. I salmi, le letture bibliche, i canti, i testi liturgici, diventano materia d'esercizio pratico di lettura corale. I vari servizi e ministeri che con gradualità ognuno può esercitare diventano occasione per mettersi alla prova nella comunicazione in lingua. Anche le insegnanti finiscono per usare tali testi come esercizi onde affinare la pronuncia e la dizione. È bello vedere, specie nel dopocena, come ci si aiuta a provare le letture del giorno seguente, in modo da superare le paure e i limiti personali con il sostegno degli altri. C'è sempre qualcuno che osa di meno, ma alla fine del percorso tutti sono in grado di sostenere questa prova pratica nella celebrazione.

Le ore di lezione sono quattro al mattino e due al pomeriggio. Gli studenti sono divisi in tre gruppi, composti dopo il test iniziale. Lascio al contributo di un'insegnante, Ramona Manograssi, nel prosieguo di questo saggio, di precisare i criteri per la composizione dei gruppi aula e di illustrare la didattica adottata. Negli anni scorsi le parti più impegnative di lezione si concentravano al mattino, mentre il pomeriggio veniva impiegato per dinamiche di apprendimento più leggere: letture, giochi, correzione dei compiti. So che si sta rivedendo questa impostazione.

Anche i pasti comunitari favoriscono la comunicazione linguistica, anche se con fatica - e non certo nei primi giorni - si può esigere l'uso dell'italiano a tavola. Finite le lezioni, resta un certo tempo, nel secondo pomeriggio, da gestire in libertà, chi

per il riposo, chi, anzi tutti, per i compiti, chi per un po' di sport o di passeggiata in città. Sono le ore che esigono saggezza nelle scelte: c'è il rischio infatti, di consumarle attaccati a cellulari e tablet, in dialoghi non certo in italiano e che in qualche modo possono pregiudicare lo sforzo, anche psicologico, di apprendimento, visto che l'uso delle attuali tecnologie comunicative permette agli alunni di rifugiarsi nel proprio mondo, da cui è necessario, invece, gradualmente staccarsi. Maggiore libertà ancora è lasciata per la gestione dei fine settimana. Si consiglia ai nostri, offrendo loro concrete opportunità, di frequentare le parrocchie vicine per la messa domenicale. Ogni occasione di incontro infatti è ulteriore possibilità di conoscere e dare nome alla nuova realtà in cui ci si deve inserire. Non mancano le gite alle città vicine (Venezia è richiestissima), ai santuari, ma anche al lago o in montagna. Ho avuto modo di camminare con alcuni di loro sui sentieri alpini dove mi recavo per la messa ai rifugi e non dimenticherò la meraviglia negli occhi di chi raggiungeva il rifugio o la croce di vetta dopo qualche ora di ripidi sentieri.

## 7. QUALCHE PAROLA DI SODDISFAZIONE AL TERMINE DI QUESTI ANNI DA DIRETTORE CUM?

Mi attengo ovviamente ai corsi di lingua. Si tratta della più lunga attività tra i nostri corsi residenziali. Otto settimane non sono poche e permettono di creare buone relazioni, se non amicizie, nella forma permessa dal mio ruolo, con tutti gli alunni. Mi sono impegnato a imparare subito i loro nomi e a non lasciare il gruppo se non per impegni improrogabili. Insieme alla mia, è preziosa al CUM la presenza della comunità religiosa e di quella del personale che ci lavora, oltre che delle insegnanti, vere protagoniste del lavoro formativo, con le quali si sono sempre instaurati ottimi rapporti di collaborazione. Assistere alla trasformazione dei corsisti dopo le prime settimane, sempre un tanto faticose, è davvero piacevole. Imparare una lingua è infatti apertura ad una nuova realtà, ad un mondo che si va progressivamente dischiudendo nella mente e nel cuore delle persone che ci sono affidate. Come tutti riconoscono, incominciare lo studio di una lingua suppone spogliarsi di un modo di essere, tornare bambini e ricominciare daccapo l'avventura dell'apprendimento. Un bagno di umiltà che non tutti accettano immediatamente ma che permette, a chi si lascia condurre, di accogliere con gioia la novità della vita. Sottolineo ancora un altro aspetto. Tra le persone più positivamente sorprese da questa esperienza si annoverano anche le insegnanti. Sovente queste giovani (uso il femminile perché salvo un'eccezione abbiamo avuto in questi anni insegnanti donne) scoprono a loro volta un nuovo mondo: quello di adulti di provenienza estera con buon livello di studio e soprattutto quello di persone consacrate nella vita religiosa o ordinate al ministero, diciamo persone di chiesa, di cui avevano appena vaga conoscenza e con le quali a volte si intavolano discorsi di fede, di morale, di spiritualità, temi che sono un po' spariti dalle abituali conversazioni quotidiane.

## 8. QUALCHE CRITICITÀ, INVECE, E QUALCHE AUSPICIO?

Ho già accennato al fatto che la convivenza di un numeroso gruppo di non italiani non è detto favorisca l'apprendimento della nostra lingua, cosa che potrebbe risultare più facile se l'alunno si trovasse costretto ad esprimersi soltanto nell'italiano che si sta imparando: ci si difende, insomma, rifugiandosi nei vari gruppi linguistici che si creano. Ho poi fatto riferimento alle nuove tecnologie comunicative, altro rifugio per scansarsi o almeno distrarsi dalla fatica della nuova lingua. È comune, purtroppo, che riceva dagli alunni, anche vari mesi dopo il corso frequentato al CUM, messaggi che 'puzzano' di traduttore automatico. Sento dire che anche certe omelie dei nostri siano preparate dall'intelligenza artificiale!

Apro un altro fronte. Lo scorso anno, la correzione del test finale è coincisa con una specie di ammutinamento: con difficoltà una classe prendeva atto del giudizio dell'insegnante, che assegnava a quasi tutti il livello raggiunto: A1 pieno. "Ma come? - saltano su gli alunni - Ci siamo iscritti ad un corso di italiano A1 e A2 e abbiamo seguito tutto quanto proposto dall'insegnante. Come ci viene ora negato l'obiettivo che ci fu promesso?" È stata la prima volta di una contestazione così esplicita, che obbliga noi organizzatori ad una migliore programmazione, ma soprattutto a mettere in chiaro da subito che quello di lingua non è un corso qualunque; che non basta cioè svolgere il programma, che le lezioni dipendono dalla capacità recettiva degli alunni, che non si vuol lasciare indietro nessuno ma nemmeno tenere a freno le maggiori potenzialità di alcuni. "Che cosa ti costa, don, mettere un timbro e una firma per dire, come mi aspettavo, che ho raggiunto il livello A2?" Ci son rimasto male anch'io, insieme all'insegnante che ci aveva messo anima e corpo in quelle otto settimane. Il CUM non ha la facoltà di riconoscere giuridicamente la conoscenza della lingua italiana. Ci pare non sia di nostra competenza, anche se auspichiamo, ovviamente, che chi fa il corso da noi possa sostenere tranquillamente gli esami previsti dalla legge o richiesti dalle università. La finalità del nostro corso è mettere buone basi al prosieguo dello studio, *in primis* dell'italiano, e per questo si rilascia all'alunno una scheda dettagliata del livello raggiunto e degli aspetti su cui dovrà migliorarsi. È gratificante incontrare questi amici tempo dopo e venire ringraziati per la validità di quanto fatto al CUM, che ha loro permesso poi di camminare spediti, anche se era mancato un A2 nell'attestato finale.

Confesso però, e qui vengono gli auspici, che forse otto settimane sono poche e che quindi il corso dovrebbe durare di più, per poter lavorare con più calma e permettere a tutti di raggiungere il livello desiderato da alunni e insegnanti. Altro cruciale che porto con me e su cui ho cercato di aprire una strada nei miei anni al CUM: sono convinto che l'apprendimento della lingua esiga maggiore attenzione da parte nostra e non può limitarsi ai livelli di base. Sovente arrivano lamentele riguardo ai preti impegnati nella pastorale la cui comunicazione lascia molto a desiderare anche dopo anni. Chi ha vissuto all'estero sa che lo strumento linguistico è qualcosa di trop-

po prezioso, che non ammette di essere trascurato. Per questo sono stati inseriti, nella programmazione annuale, dei corsi di livello superiore, come B1 e B2. Soltanto un anno si è iscritto un gruppo soddisfacente, per il resto non siamo riusciti a raggiungere il numero minimo. Dispiace. Torno a dire che la nostra è solo un'esperienza tra tante, dotata però di una certa ufficialità come centro di formazione missionaria della Conferenza dei vescovi. Alle chiese locali allora rivolgiamo questo appello perché si curi maggiormente lo studio della lingua e si accompagnino i presbiteri all'inserimento nella realtà locale anche da questo punto di vista, senza il quale l'esperienza missionaria viene sensibilmente limitata.

## 9. CI LASCI UN'ULTIMA PAROLA

Passando in rivista le camere in cui ospitiamo gli alunni, ho preso in mano un quaderno lì dimenticato da qualcuno: sono gli appunti, diligentemente riportati, delle lezioni. Ci sono gli esercizi, tra cui le prime frasi in italiano per descrivere le azioni della giornata. Somigliano ai 'pensierini' che si scrivevano in terza elementare. Mi sono un po' emozionato. Mi son rivisto nelle prime settimane da missionario in Brasile, tornato bambino, mentre provavo a balbettare qualche parola e incapace di comprendere il parlare della gente. Davvero l'apprendimento di un'altra lingua è una notevole impresa umana, la cui fatica non può essere sminuita nemmeno dalle nuove tecnologie che si hanno a disposizione, sempre che lo si voglia prendere sul serio. Esige tanta umiltà e pazienza, ma pure riempie di soddisfazione perché fa rinascere la persona sotto tanti punti di vista. Per quanto si viva un certo appiattimento culturale, quasi una globalizzazione della cultura al ribasso, l'esperienza missionaria esige di accogliere in profondità gli elementi del luogo e del popolo che ci accolgono e che consentono di conoscere, condividere, diventare parte della realtà in cui si è arrivati. Per questo occorre investire seriamente nello studio della lingua e sono riconoscente per essermi potuto impegnare in tale impresa negli anni da direttore del CUM, vivendo un'esperienza davvero intensa con i tanti alunni conosciuti, come con le insegnanti e i collaboratori. Auguro che lo stesso possa avvenire a chi continua l'opera. Esprimo infine ancora una volta sorpresa e soddisfazione per il fatto che si guardi al CUM come ad un luogo significativo, in Italia, per l'accoglienza dei religiosi di provenienza estera e i percorsi culturali, *in primis* legati allo studio della lingua, che propone. Possa continuare la positiva collaborazione tra coloro che osservano e studiano il fenomeno epocale dell'arrivo di tanto personale religioso dall'estero e le varie realtà, tra cui il CUM, che si impegnano per migliorare la proposta formativa ad essi rivolta, in vista di un loro sempre migliore inserimento nelle varie realtà ecclesiali che li accolgono.

RAMONA MANOGRASSI<sup>1</sup>

NELLA CLASSE DI ITALIANO L2 PER RELIGIOSE  
E RELIGIOSI CATTOLICI STRANIERI IN ITALIA:  
RIFLESSIONI DI UNA DOCENTE

1. INTRODUZIONE: L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME L2  
NELLA CHIESA

Negli ultimi decenni, l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2) ha conosciuto un'evoluzione significativa, assumendo un ruolo centrale non solo nel contesto scolastico e universitario, ma anche in ambiti settoriali, tra cui quello ecclesiastico. L'italiano L2, infatti, non si limita più a fornire competenze linguistiche di base, ma diventa uno strumento per rispondere a esigenze comunicative specifiche, quali la partecipazione alla vita comunitaria, la gestione di attività liturgiche e la comunicazione pastorale. Come sottolinea Balboni (2014), la didattica dell'italiano per stranieri si è progressivamente orientata verso approcci comunicativi e *task-based*, superando i limiti dei metodi grammaticali-traduttivi tradizionali e puntando a creare percorsi didattici che siano al contempo motivanti, significativi e culturalmente pertinenti. Questo cambiamento ha comportato una revisione sostanziale dei materiali didattici, che devono ora rispondere a esigenze concrete degli studenti, promuovere la motivazione e integrare elementi culturali rilevanti.

---

<sup>1</sup> ramona.manograssi@cestim.it

Nel contesto ecclesiastico, l'apprendimento dell'italiano L2 assume ulteriori complessità. I religiosi stranieri, infatti, devono acquisire competenze linguistiche che consentano loro di muoversi efficacemente sia nella vita quotidiana sia nella dimensione liturgica e pastorale. Questo duplice obiettivo implica la necessità di materiali didattici progettati in maniera accurata e coerente, capaci di integrare lessico settoriale, strutture grammaticali e pratiche comunicative funzionali e questo perché in contesti religiosi è necessario che la didattica dell'italiano L2 affronti la sfida (ulteriore) di conciliare competenze linguistiche generali e competenze settoriali specifiche. La lingua della Chiesa si caratterizza, infatti, per un lessico particolare: formule fisse, espressioni rituali e strutture pragmatiche che non si trovano nei contesti di vita quotidiana. I manuali tradizionali, progettati per un pubblico generico, spesso non riescono a soddisfare queste esigenze specifiche, rendendo necessaria un'analisi critica dei materiali disponibili e la loro integrazione con attività mirate.

Il manuale *L'italiano della Chiesa. Corso di Lingua e cultura per religiosi cattolici. Livelli A1-A2* (2018) rappresenta uno dei primi tentativi di fornire strumenti strutturati per l'apprendimento della lingua in contesti ecclesiastici. L'opera propone esercizi, dialoghi e attività comunicative volte a far acquisire il lessico settoriale, comprendere le formule liturgiche e sviluppare competenze pratiche. Tuttavia, come dimostrato dall'esperienza reale condotta presso il Centro Unitario Missionario (CUM) di Verona, dove ho insegnato a un gruppo di diciotto studenti tra religiosi e laici,<sup>2</sup> il manuale presenta criticità in termini di progressione dei contenuti, struttura delle unità e coerenza metodologica.

L'analisi combina osservazioni dirette, riflessioni teoriche e valutazioni critiche del manuale, con l'obiettivo di fornire indicazioni utili per la progettazione futura di materiali didattici per l'italiano settoriale. La metodologia adottata privilegia un approccio descrittivo-analitico, integrando osservazioni empiriche con riferimenti alla letteratura specialistica (Balboni 2014; Caon 2010; Vedovelli 2003), e pone particolare attenzione alla coerenza tra obiettivi didattici, strategie metodologiche e progressione dei contenuti.

## 2. IL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE (QCER) E I LIVELLI A1-A2

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER), elaborato dal Consiglio d'Europa, rappresenta uno strumento di riferimento fondamentale per la progettazione dei corsi di lingua in tutta Europa, compresi quelli di italiano L2. Il QCER definisce sei livelli di competenza linguistica – A1, A2, B1, B2, C1 e C2 – fornendo descrittori chiari per ciascun livello e per ciascuna competenza (Vedovelli 2003).

---

<sup>2</sup> La mia esperienza presso il CUM inizia nel 2022. L'indagine qui presentata riguarda il corso intensivo di lingua tenuto durante i mesi di luglio e agosto 2025, con alcuni riferimenti ai corsi del 2023 e del 2024.

Questo sistema consente agli insegnanti di pianificare percorsi didattici coerenti e agli studenti di comprendere i propri progressi, garantendo un approccio standardizzato e comparabile a livello internazionale.

Nei livelli A1 e A2 l'attenzione è posta sull'acquisizione delle competenze linguistiche di base, necessarie per sostenere conversazioni semplici, comprendere istruzioni quotidiane e interagire in contesti sociali elementari. Gli studenti imparano a presentarsi, fare richieste, esprimere bisogni immediati e rispondere a domande dirette, sviluppando contemporaneamente una base di vocabolario e strutture grammaticali fondamentali. Il QCER, tuttavia, non si limita a fornire descrittori di competenza: esso incoraggia anche l'adozione di approcci comunicativi e centrati sull'azione, ponendo l'accento sulla capacità dell'apprendente di utilizzare la lingua in contesti reali e significativi.

Nel contesto dell'italiano settoriale, come quello della Chiesa, l'applicazione del QCER presenta specificità interessanti. Sebbene i livelli A1 e A2 siano concepiti per competenze generali, l'integrazione di contenuti settoriali richiede un adattamento dei descrittori: gli studenti devono, per esempio, essere in grado di partecipare a dialoghi liturgici di base, comprendere istruzioni rituali semplici e interagire con membri della comunità ecclesiale, pur rimanendo all'interno delle capacità linguistiche elementari. Caon (2010) sottolinea come la progettazione di materiali settoriali richieda quindi un'attenta calibrazione tra la progressione linguistica standard e l'introduzione di lessico e di strutture proprie del settore specifico.

L'esperienza pratica al CUM di Verona ha confermato la necessità di questo equilibrio. Durante il corso intensivo, gli studenti hanno incontrato difficoltà particolari nell'acquisizione di espressioni liturgiche e formule fisse, spesso non presenti nei manuali generici di livello A1-A2. Ciò ha reso indispensabile integrare il materiale dei manuali generici con attività pratiche, simulazioni e *role-play*, volte a consolidare la comprensione e la produzione in contesti autentici. L'uso del QCER come riferimento ha permesso di strutturare il percorso in maniera progressiva, evitando di introdurre contenuti troppo complessi prematuramente e assicurando che le competenze linguistiche di base fossero consolidate prima di affrontare compiti più settoriali.

Un altro aspetto cruciale del QCER riguarda la valutazione. I descrittori forniscono criteri chiari per misurare le competenze linguistiche, non solo nella produzione orale e scritta, ma anche nella comprensione e nell'interazione. Questo sistema di valutazione risulta particolarmente utile in contesti eterogenei, come quello del CUM, dove gli studenti provenivano da nazioni diverse, con differenti *background* culturali e livelli di alfabetizzazione in lingua straniera. La standardizzazione proposta dal QCER ha consentito di monitorare i progressi individuali e di adattare le strategie didattiche alle esigenze specifiche di ciascun apprendente, rendendo l'insegnamento più mirato ed efficace.

In contesti religiosi questo significa che l'insegnamento non può limitarsi al lessico e alla grammatica, ma deve includere elementi di comprensione culturale, con-

sapevolezza dei rituali e capacità di interazione autentica all'interno della comunità ecclesiale. L'adozione del QCER, quindi, non solo facilita la progettazione didattica e la valutazione, ma incoraggia anche una didattica centrata sull'apprendente e sensibile al contesto, elementi fondamentali per il successo dei corsi settoriali di italiano L2 (Balboni 2014; Caon 2010).

L'esperienza al CUM di Verona evidenzia come questa integrazione sia non solo auspicabile, ma indispensabile per rispondere alle reali esigenze linguistiche degli studenti.

### 3. LINGUA SETTORIALE E L'ITALIANO DELLA CHIESA: ANALISI DI UN MANUALE

L'indagine presentata di seguito si è svolta presso il corso estivo di lingua italiana organizzato dal CUM di Verona. Il corso si è svolto dal 30 giugno al 22 agosto del 2025 presso la sede nuova del CUM, in via Gaetano Trezza 15.

Il corso ha registrato la presenza di 43 iscritti: 40 uomini e 3 donne, provenienti da 21 Paesi. Il continente più rappresentato è stato quello africano con 25 corsisti da 13 nazioni, seguito da quello asiatico con 11 corsisti da 4 nazioni, dall'Europa con 3 corsisti da 3 nazioni e dall'America con 4 studenti da 3 nazioni. In riferimento al livello di conoscenza della lingua italiana, valutato secondo il Quadro Comune Europeo con un test iniziale, gli apprendenti sono stati divisi in tre classi, ciascuna affidata a un'insegnante differente. La prima classe di livello Pre-A1 con 14 alunni (13 uomini e 1 donna), una di livello A1 con 16 alunni (14 uomini e 2 donne) e una di livello A2 con 13 alunni (tutti uomini). La classe protagonista della ricerca è stata quella di livello A1.

L'aspetto che differenzia i corsi di lingua italiana organizzati nelle scuole e destinati – quindi – a un bacino d'utenza prettamente scolastico e quello, invece, finalizzato ad apprendenti religiosi è la necessità, per i secondi, dell'utilizzo (e anche apprendimento) di un vero e proprio linguaggio settoriale specifico. La lingua settoriale rappresenta un ambito particolare della linguistica applicata, caratterizzato da lessico, strutture e formule specifiche utilizzate in contesti professionali o culturali definiti. Caon (2010) evidenzia come la lingua settoriale non sia semplicemente una variante della lingua generale, ma costituisca un sistema autonomo di comunicazione, con regole proprie e funzioni pragmatiche specifiche. L'italiano della Chiesa è un esempio emblematico di lingua settoriale: esso integra elementi linguistici utilizzati quotidianamente nella vita ecclesiastica ed ecclesiale, ma anche formule rituali e terminologia specialistica legata alla liturgia, alla teologia e all'amministrazione delle attività comunitarie.

L'insegnamento dell'italiano settoriale, e in particolare dell'italiano della Chiesa, richiede perciò una progettazione didattica attenta e mirata. Non è sufficiente introdurre il vocabolario specialistico: occorre, piuttosto, creare percorsi che permettano agli studenti di comprendere le funzioni comunicative dei termini e delle strutture

linguistiche, nonché di utilizzarli in contesti autentici.

Il manuale *L'italiano della Chiesa. Corso di Lingua e cultura per religiosi cattolici. Livelli A1-A2* tenta di rispondere a queste esigenze, proponendo dialoghi simulati, esercizi di comprensione e attività di produzione orale e scritta.

Certamente, uno dei punti di forza del manuale è rappresentato dalla presenza di unità tematiche organizzate intorno a contesti concreti. Le sezioni affrontano situazioni quotidiane della vita comunitaria, dialoghi in parrocchia, esercizi di comprensione e produzione scritta, oltre a glossari settoriali. Questo approccio consente agli studenti di accedere al lessico specifico, pur mantenendo un legame con la vita reale. La scelta di proporre dialoghi e situazioni simulate favorisce, in linea teorica, un apprendimento centrato sul senso e sull'uso pratico della lingua, in conformità ai principi comunicativi indicati da Balboni (2014).

Il volume presenta un sillabo ricco di molteplici argomenti. L'offerta si propone di accompagnare lo studente religioso dall'apprendimento della lingua in situazioni quotidiane (famiglia, amici, bar, negozi, università, viaggi) all'acquisizione di contesti linguistici più specifici e vicini al suo *modus vivendi* (chiesa, pellegrinaggi, vita nella parrocchia).

L'offerta didattica del volume è ampia: il testo è strutturato in 7 unità didattiche, ciascuna delle quali suddivisa in 3 unità di apprendimento all'interno delle quali sono presenti 4 sezioni differenti, sviluppate per ampliare le *skills* necessarie: comunicazione, grammatica, lessico e obiettivi culturali. L'offerta si completa con un *eBook+* collegato al libro dello studente e contenente i file audio in formato mp3, gli esercizi interattivi per l'autoverifica e i *links* attivi per accedere ai video. Le risorse online fungono da supporto per lo svolgimento degli esercizi, per i test di verifica per ogni UdA e le corrispondenti soluzioni.

Al termine di ogni UdA è presente, inoltre, una sezione dedicata alla pronuncia e all'ortografia e un dossier dedicato a tematiche della cultura italiana: italiani famosi, l'importanza della pasta per gli italiani, gli errori culturali e i luoghi comuni, i santuari d'Italia e l'abbigliamento liturgico.<sup>3</sup>

Qui riportato un estratto del sillabo con focus sull'Unità 2: "Benvenuti in parrocchia".

---

<sup>3</sup> La presenza del *Dossier* si è rivelata funzionale ai fini della pratica della lingua d'uso: i corsisti hanno spesso posto domande legate alle consuetudini del popolo italiano, derivate anche da racconti e legate a curiosità e a quello che uno di loro ha definito, durante una lezione, "le abitudini di un popolo folkloristico, anche nella gestualità".

Unità 2 • Benvenuti in parrocchia				33
<b>2.1 Un pranzo in parrocchia</b>				34
Comunicazione	Grammatica	Lessico	Obiettivi culturali	
<ul style="list-style-type: none"> <li>raccontare azioni al presente</li> <li>chiedere e dire la professione</li> <li>chiedere e dire l'ora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>indicativo presente dei verbi regolari</li> <li>indicativo presente di alcuni verbi irregolari: <i>fare, stare, andare, dare, bere, venire</i></li> <li>sostantivi maschili e femminili irregolari in <i>-tore/-trice (autore/ autrice)</i>, in <i>-ista (turista)</i> e in <i>-e (docente)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le professioni</li> <li>i cibi e le portate</li> <li>l'orario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le abitudini italiane a tavola</li> </ul>	
<b>2.2 Al bar dell'oratorio</b>				44
Comunicazione	Grammatica	Lessico	Obiettivi culturali	
<ul style="list-style-type: none"> <li>comunicare in un bar (<i>ordinare da bere e da mangiare, chiedere e dire il prezzo, pagare</i>)</li> <li>chiedere e dire che cosa piace o non piace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>articoli indeterminativi</li> <li>verbi <i>piacere</i> e <i>preferire</i></li> <li>verbi in <i>-isc</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i cibi e le bevande</li> <li>i prezzi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>il bar come luogo d'incontro</li> </ul>	
<b>2.3 Tutti in parrocchia</b>				51
Comunicazione	Grammatica	Lessico	Obiettivi culturali	
<ul style="list-style-type: none"> <li>comprendere una conversazione in chat</li> <li>descrivere un luogo</li> <li>collocare nello spazio</li> <li>indicare la presenza di qualcosa o di qualcuno nello spazio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>articoli determinativi</li> <li>articoli determinativi e indeterminativi a confronto</li> <li>preposizioni semplici di luogo: <i>di, a, da, in</i></li> <li>preposizioni improprie di luogo</li> <li><i>c'è/ci sono</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le parti della messa</li> <li>gli strumenti musicali</li> <li>le parti della chiesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le chiese italiane: tra fede e arte</li> </ul>	
<b>Pronuncia e ortografia</b> La consonante C: il canto del Gloria				62
<b>Dossier</b> La pasta per gli italiani				63
<b>Area digitale</b>  Audio  Esercizi  Link (video)				

Fig. 1 – Sillabo dell'Unità 2 “Benvenuti in parrocchia”

Le osservazioni metodologiche del sillabo fanno emergere diversi punti:

1. Centralità del contesto parrocchiale: l'unità contestualizza atti linguistici di base (ordinare, descrivere, chiedere informazioni) in ambienti significativi per religiosi stranieri: la mensa, il bar dell'oratorio, la chiesa. Ciò favorisce una didattica di tipo ESP (italiano per scopi specifici).

2. Integrazione tra lingua e cultura: il sillabo mette in relazione pragmatica quotidiana e contenuti culturali, promuovendo competenze interculturali.

3. Progressione linguistica: dall'interazione semplice (pranzo, bar) si passa a descrizioni più complesse di spazi sacri e attività comunitarie, con una progressione lessicale e morfosintattica coerente col livello A1/A2 QCER.

4. Approccio multisensoriale: il manuale prevede supporti audio-visivi e attività digitali, coerenti con un insegnamento comunicativo e inclusivo.

Tuttavia, l'analisi critica del materiale, supportata dall'uso dello stesso, ha messo in evidenza alcune criticità.

In primo luogo, la sequenza degli argomenti spesso non rispetta una progressione coerente: alcuni termini liturgici complessi vengono introdotti troppo precocemente, prima che gli studenti abbiano consolidato le competenze linguistiche di base necessarie. Questo fenomeno può generare confusione e frustrazione, rallentando

l'apprendimento.

In secondo luogo, la distinzione tra lingua generale e lingua settoriale non è sempre chiaramente segnalata. Gli studenti principianti tendono a mescolare il lessico quotidiano con quello liturgico senza comprenderne appieno la funzione comunicativa. Per esempio, durante le lezioni al CUM, alcuni studenti utilizzavano formule rituali in contesti informali, o viceversa, creando incomprensioni tra pari. Questo problema evidenzia la necessità di attività specifiche di contesto e ruolo, in cui gli studenti possano esercitarsi a distinguere i registri linguistici e a riconoscere le situazioni comunicative appropriate per ciascuno.

Un'altra criticità riguarda l'approccio metodologico del manuale, che alterna attività comunicative e spiegazioni grammaticali senza un filo conduttore coerente. Sebbene l'inclusione di esercizi grammaticali sia fondamentale per il consolidamento delle strutture linguistiche, la loro integrazione con attività pratiche risulta spesso discontinua. Al CUM, per garantire un apprendimento efficace, è stato necessario rielaborare gli esercizi, trasformandoli in simulazioni realistiche di dialoghi liturgici, piccole celebrazioni simulate e interazioni comunitarie guidate. Queste strategie hanno permesso agli studenti di comprendere non solo il significato delle parole, ma anche la loro funzione comunicativa all'interno del contesto ecclesiale.

La lingua della Chiesa, inoltre, non si limita al lessico e alla grammatica: è fortemente legata alla dimensione culturale e simbolica dei riti. Balboni (2014) sottolinea come l'insegnamento efficace di lingue settoriali richieda l'integrazione di elementi culturali e contestuali, poiché la comprensione del significato delle espressioni dipende anche dalla conoscenza delle pratiche sociali e religiose in cui esse sono utilizzate. Ad esempio, la formula liturgica "pace a voi" ha un significato pragmatico preciso che va oltre la traduzione letterale, e il suo corretto utilizzo implica una comprensione dei ruoli e dei momenti rituali in cui viene pronunciata.

Il manuale, inoltre, presenta anche una strutturazione grammaticale integrata in maniera non sempre coerente. Esercizi di morfologia e sintassi sono proposti in modo discontinuo, senza un filo logico chiaro che colleghi le regole grammaticali al contesto comunicativo; questo può ridurre l'efficacia dell'apprendimento, soprattutto in corsi intensivi dove il tempo per consolidare le competenze è limitato e l'esperienza al CUM ha dimostrato che trasformare gli esercizi grammaticali in attività comunicative funzionali – come dialoghi guidati, scrittura di brevi testi per l'attività pastorale o simulazioni di preghiere comunitarie – aumenta notevolmente la comprensione e la *retention* negli studenti.

Un ulteriore limite riguarda la dimensione interculturale e contestuale. Il manuale offre spiegazioni linguistiche e lessicali, ma dedica poco spazio alla comprensione dei contesti culturali e rituali in cui la lingua viene utilizzata. La lingua della Chiesa non è solo grammatica e lessico: comprende pratiche simboliche, relazioni gerarchiche, modalità di interazione specifiche e sequenze rituali. Senza un'adeguata contestualizzazione, gli studenti rischiano di acquisire competenze linguistiche parziali, insuffi-

cienti per operare efficacemente in contesti ecclesiali reali.

Infine, la valutazione dei progressi è poco dettagliata. Pur essendo presenti esercizi di verifica, mancano strumenti chiari e sistematici per monitorare le competenze linguistiche, pragmatiche e culturali in modo coerente con i livelli QCER. Questo rende difficile valutare in maniera accurata l'apprendimento settoriale e adattare il percorso didattico alle esigenze individuali degli studenti. Durante il corso al CUM, è stato quindi necessario sviluppare strumenti di valutazione personalizzati, basati su osservazioni dirette, rubriche di performance e attività pratiche, per integrare le carenze del manuale.

Di seguito verranno riportate una serie di conversazioni avvenute in classe durante diverse lezioni svolte nel mese di luglio 2025.<sup>4</sup>

Il *topic* della lezione girava attorno allo studio delle preposizioni semplici (unità didattica 2, UdA 2.3). Gli studenti vengono invitati alla lettura di una chat tra due ragazzi. È una comprensione scritta legata a un'attività di *reading comprehension* con formato "scelta multipla". In successione, il manuale, presenta l'argomento grammaticale: "Le preposizioni semplici".

**L'uso delle preposizioni 38**

Tutti i tipi di preposizioni si usano per esprimere delle relazioni e per formare dei complementi.

Preposizione	Significato	Esempi
<b>Di</b>	Indica le <b>caratteristiche</b> di qualcuno o di qualcosa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• possesso</li> <li>• materia</li> <li>• qualità</li> <li>• argomento</li> </ul> Talvolta indica anche: <ul style="list-style-type: none"> <li>• tempo</li> <li>• modo</li> </ul>	<b>Il quaderno di Paola.</b> <b>Un foglio di carta.</b> <b>Una ragazza di buon carattere.</b> <b>Parlare di politica.</b>  <b>D'inverno nevica.</b> <b>Andare di corsa.</b>
<b>A</b>	Indica la <b>direzione</b> di un'azione: <ul style="list-style-type: none"> <li>• termine (verso qualcuno)</li> <li>• moto a luogo</li> </ul> Può anche indicare: <ul style="list-style-type: none"> <li>• stato in luogo</li> <li>• età</li> <li>• tempo</li> </ul>	<b>Regalo i fiori a Laura.</b> <b>Vado a Genova.</b>  <b>Rimango a casa.</b> <b>Sono venuto in Italia a 12 anni.</b> <b>Noi mangiamo a mezzogiorno.</b>
<b>Da</b>	Indica la <b>provenienza</b> di qualcuno/qualcosa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• moto da luogo</li> </ul> o la provenienza di un'azione: <ul style="list-style-type: none"> <li>• agente</li> </ul> Può anche indicare: <ul style="list-style-type: none"> <li>• moto a luogo (se si va da una persona)</li> <li>• fine</li> </ul>	<b>Arrivo da Venezia.</b>  <b>È stato ucciso da un ladro.</b>  <b>Vado da Marinella.</b> <b>Tazzina da caffè.</b>

Fig. 2 – Presentazione delle "preposizioni semplici" sul manuale adottato

4 Gli studenti sono stati invitati, durante la frequenza al corso di lingua, a fare presente all'insegnante eventuali criticità e/o problemi legati al manuale (poca chiarezza nello sviluppo dell'argomento, necessità di ampliare il bacino delle informazioni puramente grammaticali, il lessico, la produzione/comprendimento orale).

Da quello che si può evincere, gli studenti si ritrovano “catapultati” nell’argomento. Viene presentato loro l’elenco incasellato in box colorati delle preposizioni semplici italiane seguito della spiegazione “servono a formare i vari complementi”. Segue la focalizzazione sulle preposizioni di luogo: *di, a, da, in*.

La pagina esaminata propone un’impostazione marcatamente induttiva, coerente con la tradizione comunicativa: l’apprendente è chiamato a osservare esempi d’uso, tratti da contesti di vita quotidiana e parrocchiale, e a ricostruirne la regola attraverso attività di completamento. Se da un lato questa scelta didattica valorizza l’uso vivo della lingua e stimola la capacità di riflessione metalinguistica, dall’altro essa risulta di difficile accesso per un pubblico di principianti assoluti, quale quello dei religiosi stranieri a cui il volume è destinato. L’introduzione simultanea di quattro preposizioni (*di, a, da, in*), con usi molteplici (provenienza, collocazione spaziale, destinazione, costruzioni con infinito), comporta infatti un carico cognitivo elevato, aggravato dalla varietà lessicale proposta (città, regioni, continenti, ambienti liturgici). Tale impostazione presuppone competenze di astrazione e di analisi grammaticale che non sono sempre disponibili in apprendenti che non hanno mai studiato l’italiano, e che spesso non hanno familiarità con percorsi scolastici formali. Ne deriva il rischio di una percezione di frustrazione e di un distacco dall’esperienza di apprendimento. In questi casi, una strategia più efficace potrebbe consistere in un approccio deduttivo e guidato, che presenti la regola in forma chiara e schematica, accompagnata da esempi immediatamente applicabili, per introdurre solo in un secondo momento attività di riflessione induttiva. Una tale mediazione, pur preservando la coerenza con il quadro comunicativo, garantirebbe una maggiore accessibilità e un progressivo avvicinamento alle strutture dell’italiano da parte di apprendenti alle prime armi.

Per tale motivo tutte le lezioni sono state accompagnate dalla distribuzione, durante le ore di didattica, di materiale che fornisse loro una spiegazione chiara e lineare, con la regola grammaticale in prima pagina e gli esempi a seguire: questo perché gli studenti hanno manifestato una chiara preferenza per spiegazioni esplicite e regole grammaticali formalmente enunciate.

Per rispondere a questa esigenza, si è integrato il materiale del manuale con schede grammaticali e fotocopie tratte da testi che adottano un approccio deduttivo. Tale strategia ha consentito di presentare le regole in maniera sistematica e supportata da esempi concreti, facilitando la comprensione immediata e l’applicazione pratica della norma linguistica.

Questa combinazione metodologica — che conserva l’impostazione induttiva del manuale di riferimento, ma la integra con un approccio deduttivo mirato — ha permesso di conciliare le indicazioni teoriche dei testi didattici con le specifiche caratteristiche cognitive e culturali degli studenti, garantendo al contempo motivazione e apprendimento consapevole della lingua italiana.

Tale esigenza è nata tra i banchi dell’aula, in seguito all’intervento (riportato nella

tab. 1) di due studenti<sup>5</sup> il giorno dopo aver assegnato alcuni esercizi di riepilogo da svolgere per casa.

Alle figg. 3 e 4, si riporta l'esercizio e un estratto della regola grammaticale sulle preposizioni. Esercizio estratto dal manuale di riferimento, p. 58/b.

**L'uso delle preposizioni** 38

Tutti i tipi di preposizioni si usano per esprimere delle relazioni e per formare dei complementi.

Preposizione	Significato	Esempi
<b>Di</b>	Indica le <b>caratteristiche</b> di qualcuno o di qualcosa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• possesso</li> <li>• materia</li> <li>• qualità</li> <li>• argomento</li> </ul> Talvolta indica anche: <ul style="list-style-type: none"> <li>• tempo</li> <li>• modo</li> </ul>	Il quaderno <b>di</b> Paola. Un foglio <b>di</b> carta. Una ragazza <b>di</b> buon carattere. Parlare <b>di</b> politica. D' <b>inverno</b> nevica. Andare <b>di</b> corsa.
<b>A</b>	Indica la <b>direzione</b> di un'azione: <ul style="list-style-type: none"> <li>• termine (verso qualcuno)</li> <li>• moto a luogo</li> </ul> Può anche indicare: <ul style="list-style-type: none"> <li>• stato in luogo</li> </ul>	Regalo i fiori <b>a</b> Laura. Vado <b>a</b> Genova. Rimango <b>a</b> casa.

Fig. 3 - Esempio di esercizio sulle preposizioni di luogo presenti nel manuale

Regola grammaticale proposta agli studenti in parallelo all'uso del manuale.

**L'uso delle preposizioni** 38

Tutti i tipi di preposizioni si usano per esprimere delle relazioni e per formare dei complementi.

Preposizione	Significato	Esempi
<b>Di</b>	Indica le <b>caratteristiche</b> di qualcuno o di qualcosa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• possesso</li> <li>• materia</li> <li>• qualità</li> <li>• argomento</li> </ul> Talvolta indica anche: <ul style="list-style-type: none"> <li>• tempo</li> <li>• modo</li> </ul>	Il quaderno <b>di</b> Paola. Un foglio <b>di</b> carta. Una ragazza <b>di</b> buon carattere. Parlare <b>di</b> politica. D' <b>inverno</b> nevica. Andare <b>di</b> corsa.
<b>A</b>	Indica la <b>direzione</b> di un'azione: <ul style="list-style-type: none"> <li>• termine (verso qualcuno)</li> <li>• moto a luogo</li> </ul> Può anche indicare: <ul style="list-style-type: none"> <li>• stato in luogo</li> <li>• età</li> <li>• tempo</li> </ul>	Regalo i fiori <b>a</b> Laura. Vado <b>a</b> Genova. Rimango <b>a</b> casa. Sono venuto in Italia <b>a</b> 12 anni. Noi mangiamo <b>a</b> mezzogiorno.
<b>Da</b>	Indica la <b>provenienza</b> di qualcuno/qualcosa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• moto da luogo</li> </ul> o la provenienza di un'azione: <ul style="list-style-type: none"> <li>• agente</li> </ul> Può anche indicare: <ul style="list-style-type: none"> <li>• moto a luogo (se si va da una persona)</li> <li>• fine</li> </ul>	Arrivo <b>da</b> Venezia. È stato ucciso <b>da</b> un ladro. Vado <b>da</b> Marinella. Tazzina <b>da</b> caffè.

Fig. 4 - Regola grammaticale somministrata agli studenti in parallelo al manuale

<sup>5</sup> Gli studenti in questione, che chiamerò /STUD1/ e /STUD2/ sono rispettivamente di origini indiane e congolese e hanno 52 e 37 anni.

/STUD1/	Professora, <sup>6</sup> il libro non basta. Io riesco capire meglio con le fotocopie perché solo il libro spiego che già sa, non è per persona che sta cominciando come noi. Per noi deve essere “piano piano” per capire come sta nella fotocopia, spiega la regola con esempio chiaro e mi fa capire che deve essere così.
/INS/	Certo, chiaro.
/STUD2/	Per esempio, ieri quando abbiamo fatto l’esercizio a pag. 58.
/INS/	Aspettate. Proietto la pagina. Quale lettera?
/STUD2/	La “b”. C’è qui l’esercizio per fare dove il libro dice “seleziona la preposizione di luogo corretta. Io posso selezionare, ma se non avessi la fotocopia non avrei fatto. Con la fotocopia noi possiamo capire l’esercizio che qui chiede. La maestra ieri ha fatto la spiegazione che spiega come noi possiamo crescere per fare questo esercizio. Qui a pag. 57 c’è la regola, ma non con la profondità per fare l’esercizio.
/INS/	Certo, qui [nel manuale] ci sono già gli esempi ed è dagli esempi che ricavate la regola. E tu, invece, hai bisogno di una regola, di uno schema riassuntivo e poi da lì vuoi gli esempi e da lì puoi fare gli esercizi. È giusto? Ho capito bene?
/STUD2/	Sì, sì.
/INS/	Quindi vi manca una regola iniziale.

6 Lo studente utilizza la parola “professora” perché probabilmente si trova in piena fase di interlingua. Un fenomeno ricorrente tra gli apprendenti stranieri di italiano L2 riguarda l’uso di forme non standard come *professora* in luogo di *professoressa*. Tale produzione è riconducibile a un processo di **regolarizzazione morfologica** (cfr. Vedovelli 2003), in cui l’apprendente applica la regola più trasparente e produttiva della lingua – il passaggio da *-o* a *-a* per marcare il femminile – ignorando il suffisso irregolare *-essa*. Questa strategia acquisizionale si intreccia con l’**interferenza interlinguistica**: in molte lingue di provenienza, infatti, la distinzione di genere nei nomi di professione è assente o realizzata secondo modelli più regolari (ad esempio, lo spagnolo *profesor/profesora*). L’uso di *professora* non va tuttavia interpretato unicamente come “errore”, ma anche come segnale di una certa **convergenza con tendenze innovative dell’italiano contemporaneo**: come osserva Serianni (2007), l’italiano mostra una progressiva riduzione dei suffissi tradizionali *-essa* a favore di forme regolari in *-a* (*ministro* → *ministra*, *avvocato* → *avvocata*). In questa prospettiva, la produzione degli apprendenti può essere letta come l’esito di una triplice dinamica: semplificazione morfologica, trasferimento interlinguistico e, paradossalmente, anche allineamento a mutamenti in corso nella norma d’uso (cfr. Balboni 2014; Berruto 2012).

/STUD1/	Altra cosa. Dietro [alla fine del manuale] c'è "Sintesi grammaticale", ma io così sono confuso perché devo sempre fare avanti e dietro e mi perdo. A me manca una parola che mi dice all'inizio di cosa stiamo parlando, come se non fosse ben strutturato. Io ho bisogno di sapere subito di cosa stiamo parlando. Per esempio, pag. 44, 2.2 "Al bar dell'oratorio", "Per iniziare...", "Cosa troviamo al bar? O "In coppia abbinare le immagini", non c'è una parola che mi dice di cosa andremo a parlare: Avverbi? Verbi? Come se noi già sapessimo di cosa andremo a parlare. Ma siamo stranieri! Io vorrei un elenco di quello che faremo nella prima pagina e poi la definizione. E invece solo dopo tre pagine vedo "Articoli indeterminativi".
/INS/	Capisco bene. Quindi, per intenderci, voi la regola preferite averla subito.
/CLASSE/	La regola prima, serve per capire. È meglio. Se dai esercizio senza regola fissa io posso fare come ho capito, ma posso sbagliare e invece se ho la regola faccio corretto e non usando solo la mia maniera.

**Tab. 1** – Estratto di una interazione in classe del giorno 14/07/2025 presso il CUM di Verona

#### 4. LE CRITICITÀ EMERSE DURANTE IL CORSO INTENSIVO DI LINGUA ITALIANA DEL CUM

La ricerca di un manuale adeguato all'utenza è il primo passo necessario per la buona riuscita di una didattica funzionale e mirata (Campigli/Manograssi 2025). Durante gli anni di insegnamento al CUM di Verona è stata perfezionata la scelta dei materiali per renderli quanto più possibile vicini ai discenti del corso. Come è emerso nel corso dell'analisi precedente, è stato spesso necessario integrare la proposta del syllabo e modularla alle richieste continue dei corsisti, cercando di soddisfare il più possibile i loro bisogni linguistici.

Durante il corso estivo di lingua italiana del 2022 è stato adottato il manuale *Nuovo Contatto A1+A2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri* (2018). Questo manuale, tra i più diffusi per l'insegnamento dell'italiano L2 in prospettiva comunicativa, presenta una struttura modulare scandita in unità tematiche e privilegia la gradualità, l'interazione e l'esposizione ricorrente a input autentici o semi-autentici, in linea con l'impostazione metodologica dei manuali comunicativi (Balboni 2012). Gli obiettivi perseguiti rispondono a esigenze di socializzazione linguistica generale: saper presentarsi, muoversi nello spazio urbano, fare acquisti o interagire nei servizi. La progressione grammaticale è sistematica e coerente, e il repertorio lessicale copre le aree di maggiore utilità per uno straniero residente. Tuttavia, proprio la generalità dei contenuti si rivela un limite quando l'utenza manifesta bisogni comunicativi specifici, come nel caso dei religiosi e dei laici impegnati nella vita ecclesiale. Unità dedicate alla prenotazione di servizi o alla conversazione quotidiana non prevedono, ad esempio, esercizi su formule liturgiche, espressioni rituali o dialoghi comunitari, elementi centrali nella vita di un religioso.

Per tale motivo, nel corso intensivo di lingua italiana del 2024 presso il CUM di Verona, è stato adottato un nuovo manuale: *L'Italiano della Chiesa. Corso di lingua e cultura per religiosi cattolici. Livelli A1 e A2*. La scelta di questo testo è derivata dall'esigenza di «disporre di materiale didattico adeguato per un pubblico specifico, nutrito e internazionale come quello degli studenti religiosi» (Covarino/Filippini/Gramolini 2018: V) con l'intento di facilitare l'apprendimento anche ai fini di un successivo percorso di studi presso le Università Pontificie di Roma.<sup>7</sup>

*L'italiano della Chiesa. Corso di lingua e cultura per religiosi cattolici. Livelli A1 e A2* si configura come manuale settoriale, progettato per fornire agli studenti adulti, soprattutto religiosi, gli strumenti linguistici necessari per vivere e comunicare efficacemente all'interno delle comunità ecclesiali e nei contesti pastorali. La selezione lessicale e testuale è strettamente collegata alla vita religiosa: testi liturgici, dialoghi durante celebrazioni, modulistica comunitaria e interazioni pastorali costituiscono il nucleo dell'apprendimento. In pratica, mentre un'unità di *Nuovo Contatto A1+A2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri* può proporre un dialogo tra cliente e commesso in un negozio, un'unità de *L'italiano della Chiesa. Corso di lingua e cultura per religiosi cattolici. Livelli A1 e A2* presenta situazioni come l'organizzazione di una messa, la spiegazione del calendario liturgico o la conduzione di una preghiera comunitaria, consentendo agli apprendenti di acquisire competenze immediatamente spendibili.

Dal punto di vista glottodidattico, la preferenza per il manuale settoriale si giustifica attraverso due considerazioni principali. In primo luogo, il principio della pertinenza comunicativa: l'efficacia di un percorso L2 aumenta quando i contenuti linguistici sono strettamente collegati ai bisogni concreti degli studenti (Pallotti 1998). In secondo luogo, l'approccio settoriale riduce il sovraccarico cognitivo tipico dei principianti adulti, permettendo un apprendimento più rapido e motivante: gli studenti percepiscono immediatamente l'utilità della lingua e la possibilità di applicarla nei contesti reali della loro esperienza ecclesiale. Ad esempio, un religioso che deve guidare una catechesi o condurre una preghiera comunitaria trarrà immediato beneficio dall'aver appreso strutture come «Vi invito a cantare il salmo responsoriale» o «Preghiamo insieme il Padre Nostro», che non compaiono in manuali generalisti.

L'analisi comparativa mette inoltre in luce un aspetto di ordine metodologico: *Nuovo Contatto A1+A2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, in quanto manuale generalista, aderisce con rigore ai descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), ponendo attenzione a competenze di uso quotidiano e alla progressione delle abilità ricettive e produttive. *L'italiano della Chiesa. Corso di lingua*

---

<sup>7</sup> Nel corso intensivo del 2023, su 43 studenti: 8 erano iscritti alla Facoltà di Diritto Canonico "San Pio X" di Venezia e 9 all'Istituto Giuridico Claretiano di Roma. Nel corso del 2024, invece, 27 su 41 erano destinati ai Collegi ecclesiastici romani: 15 al Collegio Tiberino e 12 su 27 al Collegio Altomonte.

e cultura per religiosi cattolici. Livelli A1 e A2, pur muovendosi entro i medesimi livelli A1 e A2, riorienta i descrittori verso un ambito specialistico, traducendo il “sapere presentarsi” in “sapere introdurre una celebrazione” o il “sapere interagire in un contesto pubblico” in “sapere guidare una preghiera comunitaria”. Tale ricalibratura dimostra la flessibilità del QCER quando applicato in prospettiva settoriale e conferma la validità di una didattica per scopi specifici, che si colloca nell’alveo della tradizione dell’ESP (*English for Specific Purposes*), qui traslata nell’ambito dell’italiano per fini ecclesiali.

Un ulteriore punto di forza del manuale settoriale risiede nella dimensione culturale: *Nuovo Contatto A1+A2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri* veicola la cultura italiana quotidiana e civica, offrendo spaccati di vita urbana e sociale, mentre *L’italiano della Chiesa. Corso di lingua e cultura per religiosi cattolici. Livelli A1 e A2* trasmette elementi di cultura religiosa e liturgica, permettendo ai discenti di collocarsi non solo linguisticamente ma anche culturalmente all’interno delle comunità di riferimento. La lingua, in questo senso, diventa strumento di mediazione tra appartenenza religiosa e integrazione nella società italiana, facilitando un doppio radicamento: ecclesiale e sociale.

Perciò, sebbene il manuale generalista rappresenti uno strumento eccellente per la costruzione di competenze trasversali e trasferibili in contesti civili e sociali, l’impiego di un manuale settoriale si rivela più funzionale per discenti religiosi, garantendo un equilibrio tra apprendimento linguistico e finalità pratiche immediatamente spendibili. L’esperienza didattica del CUM di Verona mostra come la combinazione di strumenti generalisti e settoriali consenta di ottimizzare i percorsi formativi, ribadendo la centralità di un approccio glottodidattico mirato, capace di coniugare i principi teorici con la specificità dei bisogni comunicativi reali.

Per esempio, confrontando il sillabo di *Nuovo Contatto A1* e *L’italiano della Chiesa* (cfr. fig. 1), emergono due differenti impostazioni glottodidattiche, che rispondono a bisogni comunicativi distinti:

Unità 2 • Benvenuti in parrocchia				33
<b>2.1 Un pranzo in parrocchia</b>				34
Comunicazione	Grammatica	Lessico	Obiettivi culturali	
<ul style="list-style-type: none"> <li>raccontare azioni al presente</li> <li>chiedere e dire la professione</li> <li>chiedere e dire cosa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>indicativo presente dei verbi regolari</li> <li>indicativo presente di alcuni verbi irregolari: fare, stare, andare, dare, bere, venire</li> <li>sostantivi maschili e femminili irregolari in -tore/-trice (autore/autore), in -ista (turista) e in -e (docente)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le professioni</li> <li>i cibi e le portate</li> <li>l'orario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le abitudini italiane a tavola</li> </ul>	
<b>2.2 Al bar dell'oratorio</b>				44
Comunicazione	Grammatica	Lessico	Obiettivi culturali	
<ul style="list-style-type: none"> <li>comunicare in un bar (ordinare da bere e da mangiare; chiedere e dire il prezzo; pagare)</li> <li>chiedere e dire che cosa piace o non piace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>articoli indeterminativi</li> <li>verbi piacere e preferire</li> <li>verbi in -isc</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i cibi e le bevande</li> <li>i prezzi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>il bar come luogo d'incontro</li> </ul>	
<b>2.3 Tutti in parrocchia</b>				51
Comunicazione	Grammatica	Lessico	Obiettivi culturali	
<ul style="list-style-type: none"> <li>comprendere una conversazione in chat</li> <li>descrivere un luogo</li> <li>collocare nello spazio</li> <li>indicare la presenza di qualcosa o di qualcuno nello spazio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>articoli determinativi e indeterminativi a confronto</li> <li>preposizioni semplici di luogo: di, a, da, in</li> <li>preposizioni improprie di luogo: c'è/ci sono</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le parti della messa</li> <li>gli strumenti musicali</li> <li>le parti della chiesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le chiese italiane: tra fede e arte</li> <li>le parti della chiesa</li> </ul>	
<b>Pronuncia e ortografia</b> La consonante C: il canto del Gloria				62
<b>Dossier</b> La pasta per gli italiani				63
<b>Area digitale</b> <input type="checkbox"/> Audio <input type="checkbox"/> Lessico <input type="checkbox"/> Link (video)				

Fig. 5 – *Nuovo Contatto A1*, Sillabo Unità 2

Unità 2 • Benvenuti in parrocchia				33
<b>2.1 Un pranzo in parrocchia</b>				34
Comunicazione	Grammatica	Lessico	Obiettivi culturali	
<ul style="list-style-type: none"> <li>raccontare azioni al presente</li> <li>chiedere e dire la professione</li> <li>chiedere e dire cosa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>indicativo presente dei verbi regolari</li> <li>indicativo presente di alcuni verbi irregolari: fare, stare, andare, dare, bere, venire</li> <li>sostantivi maschili e femminili irregolari in -tore/-trice (autore/autore), in -ista (turista) e in -e (docente)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le professioni</li> <li>i cibi e le portate</li> <li>l'orario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le abitudini italiane a tavola</li> </ul>	
<b>2.2 Al bar dell'oratorio</b>				44
Comunicazione	Grammatica	Lessico	Obiettivi culturali	
<ul style="list-style-type: none"> <li>comunicare in un bar (ordinare da bere e da mangiare; chiedere e dire il prezzo; pagare)</li> <li>chiedere e dire che cosa piace o non piace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>articoli indeterminativi</li> <li>verbi piacere e preferire</li> <li>verbi in -isc</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i cibi e le bevande</li> <li>i prezzi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>il bar come luogo d'incontro</li> </ul>	
<b>2.3 Tutti in parrocchia</b>				51
Comunicazione	Grammatica	Lessico	Obiettivi culturali	
<ul style="list-style-type: none"> <li>comprendere una conversazione in chat</li> <li>descrivere un luogo</li> <li>collocare nello spazio</li> <li>indicare la presenza di qualcosa o di qualcuno nello spazio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>articoli determinativi e indeterminativi a confronto</li> <li>preposizioni semplici di luogo: di, a, da, in</li> <li>preposizioni improprie di luogo: c'è/ci sono</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le parti della messa</li> <li>gli strumenti musicali</li> <li>le parti della chiesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le chiese italiane: tra fede e arte</li> <li>le parti della chiesa</li> </ul>	
<b>Pronuncia e ortografia</b> La consonante C: il canto del Gloria				62
<b>Dossier</b> La pasta per gli italiani				63
<b>Area digitale</b> <input type="checkbox"/> Audio <input type="checkbox"/> Lessico <input type="checkbox"/> Link (video)				

Fig. 6 – *L’italiano della Chiesa*, Sillabo Unità 2

Nel primo, le funzioni linguistiche si collocano in un contesto di vita civile e urbana: chiedere e dire l'ora, chiedere un'informazione, orientarsi in stazione, compilare un modulo. Le situazioni proposte riflettono una socializzazione linguistica generale, incentrata sull'inserimento dello straniero in un tessuto sociale cittadino. Anche il lessico, infatti, privilegia ambiti di uso quotidiano come i luoghi pubblici, i servizi o i mezzi di trasporto, mentre gli elementi culturali rimandano a sistemi turistici e orari dei servizi.

Di contro, il secondo, adotta una prospettiva settoriale, riformulando le stesse funzioni linguistiche in un orizzonte comunitario ed ecclesiastico.

Così, il chiedere l'ora non è finalizzato all'organizzazione di un viaggio in treno, ma alla scansione dei momenti della vita comunitaria (il pranzo in parrocchia, gli orari delle celebrazioni); l'ordinare da bere non avviene in un bar cittadino, bensì nel bar dell'oratorio, con un'attenzione agli aspetti culturali del bar come luogo d'incontro; il collocare nello spazio non serve per orientarsi in una piazza, bensì per descrivere le parti della chiesa e riconoscerne la funzione liturgica. In tal senso, il lessico si concentra sui ruoli, sugli spazi e sugli strumenti della vita pastorale, mentre gli obiettivi culturali si legano strettamente alle abitudini comunitarie (pranzo condiviso, celebrazioni, chiese italiane come luoghi di fede e arte).

Dal punto di vista glottodidattico, questa comparazione evidenzia come il manuale generalista sviluppi competenze trasversali e trasferibili a una molteplicità di contesti, ma rischi di risultare dispersivo per studenti che hanno un obiettivo formativo preciso. Al contrario, il manuale settoriale, pur limitando l'ampiezza dei contenuti, garantisce una pertinenza comunicativa immediata, riducendo il divario tra ciò che viene appreso e ciò che deve essere effettivamente utilizzato dai discenti nella vita quotidiana.

Ne consegue che per religiosi e laici inseriti in comunità ecclesiali ed ecclesiastiche, *L'italiano della Chiesa. Corso di lingua e cultura per religiosi cattolici. Livelli A1 e A2* rappresenti uno strumento più efficace, poiché orienta l'apprendimento verso funzioni linguistiche immediatamente spendibili nei contesti reali di interazione pastorale.

Tema comunicativo	Nuovo Contatto A1-A2 (generalista)	L'italiano della Chiesa (settoriale)
<b>Chiedere e dire l'ora</b>	Funzione quotidiana: chiedere l'ora in strada o in una stazione. Lessico collegato a mezzi pubblici e orari civili	Situazione comunitaria: scandire i momenti della giornata comunitaria (pranzo in parrocchia, orari delle celebrazioni). Lessico liturgico e della vita religiosa

<b>Ordinare e chiedere un prezzo</b>	Al bar o in un negozio: ordinare da bere, chiedere quanto costa un prodotto, lessico dei servizi urbani	Al bar dell'oratorio: ordinare da bere o da mangiare, ma in un contesto comunitario e pastorale, con obiettivi culturali legati al bar come luogo d'incontro
<b>Interazione in luoghi pubblici</b>	Funzioni di base: chiedere informazioni in stazione, compilare un modulo, orientarsi nello spazio urbano	Funzioni mirate: interagire nella parrocchia, descrivere la chiesa e le sue parti, comprendere una conversazione comunitaria, collocare nello spazio elementi della liturgia
<b>Obiettivi culturali</b>	Sistemi turistici, orari dei servizi pubblici, città italiane	Vita comunitaria e liturgica: abitudini a tavola, bar come spazio d'incontro, le chiese tra fede e arte
<b>Grammatica</b>	Presentazione sistematica: verbi regolari, verbi in -are, preposizioni, aggettivi	Presentazione funzionale: grammatica in funzione di bisogni reali (es. articoli per descrivere parti della chiesa, verbi irregolari per raccontare un pranzo comunitario)

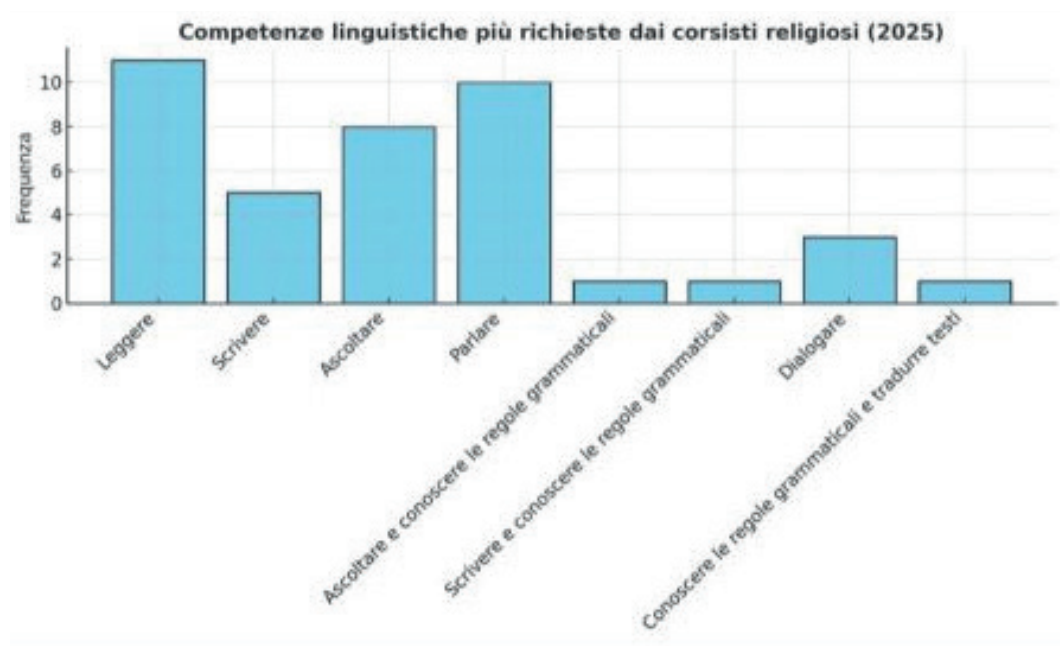
**Tab. 2 - Confronto tra Nuovo Contatto A1-A2 e L'italiano della Chiesa**

## 5. PREFERENZE METODOLOGICHE DEGLI ADULTI RELIGIOSI NELL'APPRENDIMENTO DELLA GRAMMATICA L2: UN'ANALISI CONTESTUALE

Questa esperienza didattica dimostra che gli adulti stranieri di orientamento religioso manifestano una marcata preferenza per l'approccio deduttivo nell'insegnamento della grammatica L2, che prevede la presentazione esplicita delle regole seguita dalla loro applicazione pratica. Tale inclinazione può essere spiegata da una combinazione di fattori educativi, cognitivi e culturali. Innanzitutto, molti di questi studenti provengono da contesti scolastici tradizionali in cui l'insegnamento era strutturato rigidamente, basato sulla memorizzazione delle regole grammaticali e sulla loro applicazione sistematica; come osserva Scheffler (2008), rispetto all'apprendimento implicito, l'insegnamento esplicito della grammatica risulta più efficace per gli adulti, che hanno progressivamente perso la capacità di acquisire la lingua in modo spontaneo, come avviene nei bambini. In secondo luogo, l'orientamento cognitivo e culturale di tali studenti tende a privilegiare la chiarezza, la precisione e la norma, valori profondamente radicati nell'esperienza religiosa e nella formazione canonica. Shirav (2022) sottolinea come, sebbene entrambi gli approcci, induttivo e deduttivo,

possano essere utili, gli adulti manifestano una predilezione per il metodo deduttivo proprio per la sua struttura lineare e la trasparenza delle regole. Inoltre, l'approccio deduttivo risponde a un bisogno fondamentale di certezza e sicurezza: presentando le regole in forma esplicita e immediatamente applicabile, esso riduce l'incertezza e favorisce la motivazione. Questo aspetto si rivela particolarmente rilevante in contesti religiosi, dove la comprensione precisa del linguaggio è essenziale per l'interpretazione dei testi sacri. Infine, l'insegnamento esplicito consente agli studenti di acquisire conoscenze consapevoli, trasferibili e applicabili in contesti comunicativi concreti, risultando più efficace per gli adulti, come conferma la ricerca condotta presso l'ente ELT dell'Università di Cambridge (2019), secondo cui la perdita della capacità di apprendere implicitamente rende gli studenti adulti più ricettivi a strategie didattiche esplicite. La preferenza degli adulti religiosi per l'approccio deduttivo non riflette soltanto un'abitudine scolastica, ma si configura come un fenomeno complesso, determinato da fattori cognitivi, culturali e motivazionali, suggerendo che l'integrazione di spiegazioni grammaticali chiare con esercizi pratici e contestualizzati costituisce la strategia più adatta per favorire un apprendimento consapevole e significativo della lingua italiana.

## 6. LA SOMMINISTRAZIONE DEI QUESTIONARI DI RILEVAZIONE DEI BISOGNI LINGUISTICO-COMUNICATIVI DEI RELIGIOSI E DELLE RELIGIOSE CATTOLICHE STRANIERE IN ITALIA, AGOSTO 2025



**Graf. 1** – *Competenze linguistiche più richieste dai corsisti religiosi*

Al termine del corso di lingua è stato somministrato ai corsisti un questionario di rilevazione dei bisogni linguistico-comunicativi.<sup>8</sup> Dall'analisi dei questionari (cfr. graf. 1) emerge con chiarezza come le competenze linguistiche più richieste dai religiosi e dalle religiose consistono non si distribuiscano in maniera uniforme, ma si concentrino in particolare in alcune aree fortemente connotate. In primo luogo, la **lettura e il parlato** rappresentano uno degli ambiti più frequentemente menzionati: la necessità di sapere leggere, comprendere e utilizzare correttamente la lingua italiana (soprattutto nelle celebrazioni, nella predicazione e nella preghiera comunitaria) costituisce infatti un bisogno primario, poiché il linguaggio religioso è percepito non solo come strumento di comunicazione, ma anche come veicolo di significati teologici e spirituali.

Un secondo ambito di rilievo è quello legato non solo all'ascolto ma anche alla scrittura: la partecipazione a corsi, la lettura di testi specialistici e la produzione scritta in italiano rendono la padronanza della lingua un requisito indispensabile. Accanto a questi domini principali, si collocano la **comunicazione quotidiana** e la **vita comunitaria basata sull'interazione e il dialogo**, che riflettono il bisogno di interazione pratica sia all'interno delle comunità religiose sia nei rapporti con la società circostante. L'insieme di questi dati conferma quanto osservato dalla glottodidattica applicata ai contesti specifici: i bisogni linguistici non si riducono a competenze astratte, ma si situano in **precisi contesti d'uso** (cfr. Balboni 2012), nei quali la lingua diviene strumento di appartenenza, studio e mediazione culturale. Ne consegue che l'insegnamento dell'italiano L2 per adulti religiosi non può limitarsi a un approccio generalista, ma deve tener conto delle aree d'impiego più rilevanti, sviluppando percorsi didattici mirati che coniughino il linguaggio settoriale (in particolare quello liturgico e accademico) con la dimensione comunicativa quotidiana.

Una menzione di rilievo va assegnata alla parola "grammatica" che fa la sua apparizione nei parametri per ben tre volte. Tra i vari quesiti posti ai corsisti nel questionario di rilevazione dei bisogni linguistico-comunicativi vi è quello che pone la domanda: "Cosa ti aiuterebbe a migliorare il tuo italiano e cosa ti aspetti da un corso o da un manuale di italiano specifico per le religiose e i religiosi cattolici stranieri?". Si riportano in seguito (figg. 7 e 8) due delle 17 risposte rilasciate dai partecipanti al corso di italiano L2 organizzato dal CUM nel 2025 in merito alle aspettative legate al manuale di italiano specifico per religiose e religiosi cattolici stranieri.

---

8 Il questionario di rilevazione dei bisogni linguistico-comunicativi dei religiosi e delle religiose cattoliche straniere in Italia è parte del progetto di ricerca *Indagine sull'italiano L2 nei Seminari Diocesani, nei Pontifici Seminari Regionali italiani e nei principali ordini e congregazioni religiose presenti in Italia* condotta dalla prof.ssa Pierangela Diadori e la dr.ssa Francesca Campigli dell'Università per Stranieri di Siena.

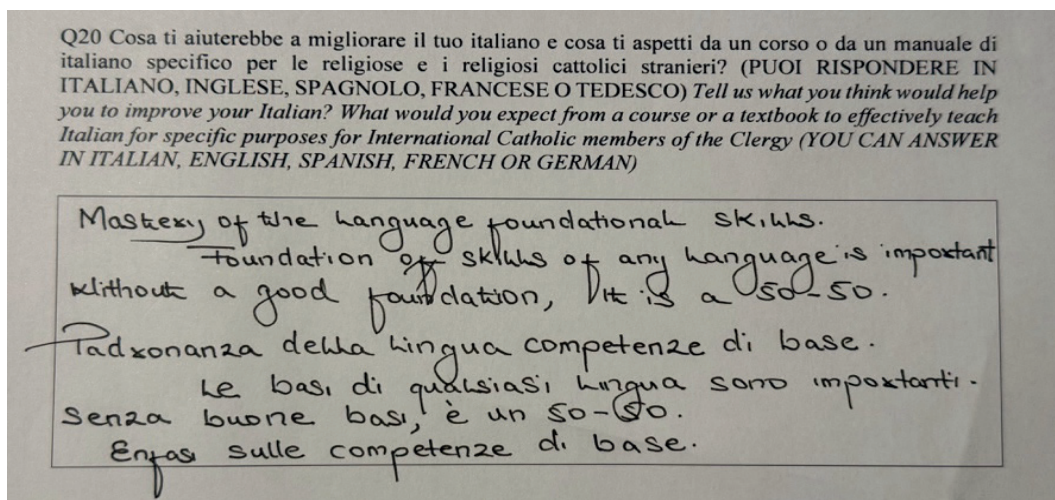


Fig. 7 - Risposta studente 1

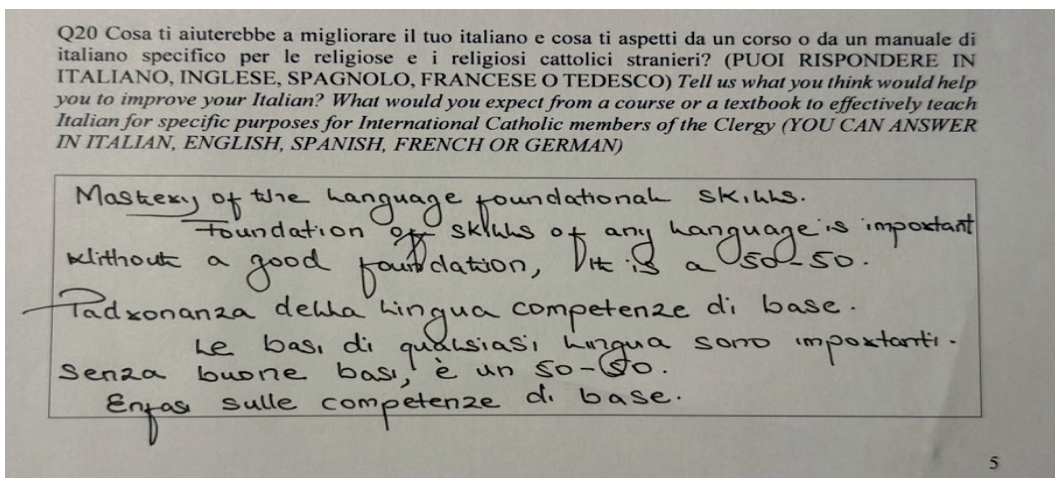


Fig. 8 - Risposta studente 2

## 7. IL SONDAGGIO FINALE DEL CUM, AGOSTO 2025

I partecipanti al corso del 2025 sono stati 43 in totale, le schede pervenute 41. Riguardo allo studio della lingua italiana in 31 si sono ritenuti soddisfatti, in 7 si aspettavano di più e in 3 hanno riscontrato molte difficoltà.

Nello specifico:

	1	2	3	4	5	ASTENUTI
Metodologia usata	0	2	5	14	18	2
Materiali didattici – manuale adottato	1	0	0	18	21	1
Esperienza	1	1	2	21	13	3

**Tab. 3** – Dati emersi dal sondaggio del CUM (agosto 2025)

Quanto emerge dal sondaggio finale è che, sebbene l'approccio induttivo adottato dal manuale *L'italiano della Chiesa. Corso di Lingua e Cultura per religiosi cattolici. Livello A1-A2*, sia stato inizialmente accolto con una certa diffidenza dagli studenti, abituati a schemi più rigidamente deduttivi, l'esperienza didattica ha mostrato come esso possa costituire un valido strumento di apprendimento. Le resistenze metodologiche, pur comprensibili, non hanno infatti impedito di riconoscere la coerenza interna e l'efficacia operativa del volume, che è stato valutato complessivamente in maniera positiva (con punteggi oscillanti tra 4 e 5 su 5). Ciò induce a ritenere che, al di là delle preferenze individuali o delle abitudini di studio consolidate, un percorso formativo basato sull'induzione possa stimolare una più autentica interiorizzazione delle strutture linguistiche, favorendo un apprendimento meno meccanico e più consapevole. In questa prospettiva, il manuale si rivela non solo un supporto didattico di buona qualità, ma anche un'occasione per interrogarsi sul rapporto fra metodo e risultato, invitando docenti e discenti a un approccio aperto e critico, capace di valorizzare la pluralità delle strategie didattiche.

## BIBLIOGRAFIA:

- Balboni 2012 = Paolo Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- Balboni 2014 = Paolo Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher-Bonacci.
- Berruto 2012 = Gaetano Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Bozzone Costa, Ghezzi, Piantoni 2018 = Rossella Bozzone Costa / Chiara Ghezzi / Monica Piantoni, *Nuovo Contatto A1+A2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Torino, Loescher.
- Campigli/Manograssi 2025 = Francesca Campigli / Ramona Manograssi, *Come insegnare italiano L2 ai religiosi cattolici? Il corso estivo per religiosi e religiose del CUM di Verona*, in Pierangela Diadori / Giuseppe Caruso (a cura di), *La Nuova Ditals risponde 4*, Roma, Edilingua, pp. 107-113.
- Caon 2014 = Fabio Caon, *Didattica dell'italiano L2*, Torino, UTET.
- Covarino, Filippini, Gramolini, Madia 2018 = Giulia Covarino / Michela Filippini / Alessandra Gramolini / Angela Madia, *L'italiano della Chiesa. Corso di lingua e cultura per religiosi cattolici. Livelli A1 e A2*, Milano Hoepli.
- Scheffler 2008 = Pawel Scheffler, *The natural approach to adult learning and teaching of L2 grammar*, in «Iral-International Review of Applied Linguistics», 46, IV, pp. 289-313.
- Serianni 2007 = Luca Serianni, *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Milano, Garzanti.
- Shirav/Nagai 2022 = Anastasia Shirav / Emi Nagai, *The Effects of Deductive and Inductive Grammar Instructions*, in «English Language Teaching», 15, VI, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1345730.pdf>.
- Vedovelli 2003 = Massimo Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. Didattica e apprendimento*, Roma, Carocci.



LAURA BERARDI

UN'ESPERIENZA PRESSO L'ISTITUTO SUPERIORE  
DI SCIENZE RELIGIOSE "FIDES ET RATIO"  
DELL'AQUILA, DOPO IL TERREMOTO DEL 2009

INTRODUZIONE

Nel contesto del post-sisma del 2009, l'urgenza di ricostruzione non ha riguardato esclusivamente gli edifici, ma ha coinvolto in modo profondo le relazioni sociali, le comunità e le opportunità formative. È all'interno di questo scenario che si colloca l'esperienza didattica descritta nel presente capitolo, realizzata presso l'ISSRAQ, Istituto di Scienze Religiose di L'Aquila, e rivolta a un gruppo di religiosi stranieri motivati ad apprendere la lingua italiana al fine di integrarsi pienamente nella vita pastorale e sociale del territorio. In questo contesto peculiare è stato adottato un approccio didattico di tipo induttivo che ha favorito uno studio spontaneo e partecipato. L'osservazione dei processi formativi ha evidenziato come i discenti abbiano raggiunto gli obiettivi prefissati in modo naturale, attraverso un coinvolgimento attivo e significativo. L'intento è stato quello di dimostrare la versatilità e l'efficacia di tale metodo anche in situazioni straordinarie caratterizzate da esigenze linguistiche e socio-culturali specifiche. I manuali selezionati, progettati per favorire un apprendimento attivo e contestualizzato, hanno consentito ai discenti di progredire da un livello iniziale A1 ad una competenza linguistica solida e funzionale nell'arco di soli quattro mesi. A testimonianza di tale progresso sono stati riportati alcuni elaborati scritti dagli studenti (cfr. Appendice 2) e conservati in versione originale. Un'ulte-

riore conferma dell'efficacia del percorso è emersa dall'intervista ad un sacerdote straniero (cfr. Appendice 1), già inserito nell'Arcidiocesi aquilana dell'epoca, che ha offerto uno sguardo retrospettivo e comparativo rispetto al proprio precedente percorso di formazione linguistica. Ha apprezzato la qualità metodologica adottata e sottolineato come il gruppo di discenti ha conseguito risultati significativi in tempi più brevi rispetto alla sua esperienza personale. Il percorso formativo, qui descritto, rappresenta non soltanto un segno tangibile di resilienza educativa e di accoglienza linguistica, ma costituisce anche uno stimolo di riflessione per la comunità docente volto a promuovere e sperimentare l'applicazione del metodo induttivo anche in contesti didattici ordinari.

## 1. IL CONTESTO

Dopo il sisma del 2009 l'Istituto Superiore di Scienze Religiose ha avuto l'intenzione di aprire un Dipartimento che includesse l'insegnamento delle lingue classiche già esistenti e di quelle moderne straniere, benché non previste dall'ordinamento. Il risultato è stato che inaspettatamente si è iscritto un gran numero di studenti proprio al corso di insegnamento di italiano L2. Il profilo dei discenti di questa prima classe era costituito prevalentemente da religiosi, sacerdoti e suore con anche alcuni ricercatori giapponesi impegnati nei Laboratori di Fisica Nucleare del Gran Sasso (INFN). Nell'intervista con Padre Gerald registrata e trascritta (cfr. Appendice 1) si analizza il contesto condiviso e vissuto a L'Aquila dopo il terremoto del 2009, nell'ambito del quale è stato pensato un corso di lingua italiana per discenti religiosi stranieri, che avevano la necessità di integrarsi sia nella vita diocesana sia nella comunità locale in quel periodo. Padre Gerald, originario della Nigeria, arrivato a L'Aquila nel 1988 e ordinato come sacerdote diocesano nello stesso anno a San Giovanni Rotondo, dove ha anche frequentato una scuola di lingua italiana, è attualmente parroco a San Nicola di Tornimparte Arcidiocesi di L'Aquila, ma è da tanti anni che vive, conosce ed è ben inserito nella realtà del nostro territorio. Ci siamo incontrati nel 2007 quando era sacerdote nella mia zona Civita di Bagno (AQ). Successivamente abbiamo avuto modo di frequentarci presso gli uffici della Curia aquilana, dove in quel periodo lavoravo presso l'Ufficio Cultura dell'Arcidiocesi. Abbiamo considerato il peso e l'importanza della lingua italiana nell'ambito specifico del contesto ecclesiale che necessita dell'approfondimento di discipline come filosofia, teologia e molte altre discipline, valutando anche il fatto che la maggior parte dei discenti stranieri religiosi, nella nostra ed in altre diocesi, sono destinati a rimanere in Italia, integrandosi e operando nelle diverse parrocchie. La cattedra di italiano L2, in quel momento non operativa, ha finalmente organizzato un corso di Lingua Italiana aperto ai religiosi stranieri presenti presso l'Arcidiocesi di L'Aquila.

## 2. LA METODOLOGIA DI INSEGNAMENTO

All'inizio del mio incarico avevo ideato uno schema didattico realizzato appositamente per una lezione di italiano L2 rivolta a religiosi cattolici stranieri da inserire successivamente in un'unità didattica di più ampio respiro. Un riferimento importante utilizzato sono state le Linee guida per l'alfabetizzazione linguistica degli adulti stranieri del 2007 (Circolare Ministeriale n.22/2000). Il programma avrebbe tenuto conto sia delle esigenze linguistiche generali sia di quelle più specifiche legate al contesto liturgico comunitario.

Considerando il contesto e i destinatari è stato adottato il metodo induttivo (cfr. Balboni 2012) che si è sviluppato a partire dagli anni Sessanta con i nuovi approcci della sociolinguistica e pragmlinguistica. Nella glottodidattica questo metodo prevede l'esposizione diretta alla lingua attraverso *input* autentici fino ad arrivare a formulare *pattern* o regole generali. L'approccio dell'insegnante è quello di porsi come guida all'uso e caratteristiche della lingua usata, incoraggiando lo studente a scoprire le norme generali attraverso la pratica linguistica. L'apprendimento è più esperienziale che teorico, gli studenti sono guidati ad osservare, formulare ipotesi, testare e raffinare le proprie intuizioni linguistiche nel tempo. Il metodo è stato particolarmente apprezzato da Padre Gerald che ha notato la velocità con cui i discenti del corso hanno acquisito contenuti linguistici e sicurezza personale in tempi relativamente brevi, passando da un livello pre-A1 a un A2/B1 avanzato. L'intervista si conclude con un importante *input* rivolto a questo particolare tipo di discenti già scolarizzati su argomenti specifici legati alla loro vocazione, l'intervento migliore è stato quello di utilizzare i contenuti della loro formazione religiosa (liturgia, teologia ecc) in attività di produzione libera orale e scritta per attivare e concretizzare la motivazione, traducendola in atti linguistici necessari al loro vissuto e ai loro bisogni.

Di seguito riportiamo alcuni punti chiave del percorso realizzato:

Obiettivo: sviluppare competenze comunicative di base in italiano, con particolare attenzione al lessico religioso usato durante le principali funzioni liturgiche, ma anche alla comunicazione quotidiana in ambito ecclesiale.

Durata: 90 minuti.

Livello: A2-B1.

Materiali: Bibbia in italiano semplificato; audio di letture liturgiche; immagini e flash card; lavagna a proiezione, LIM.

1. Accoglienza e preghiera iniziale: (10 min. circa).

- Breve saluto e presentazione.
- Recita guidata di 1 preghiera, per creare un clima familiare.

2. Motivazione:

- *Brainstorming*.
- Quali parole o espressioni ricorrenti usate durante la messa?
- La Chiesa: immagini (per elicitar il lessico) altare, ambone, croce, ostia, sacerdote...

3. *Input* linguistico: (20 min)

- Lettura guidata di un breve testo liturgico (es. un brano del Vangelo).

- Analisi del lessico e delle strutture grammaticali (es. imperfetto, verbi riflessivi, ecc...).
- 4. Attività comunicative: (30 min)
  - Dialoghi a coppie, simulazione accoglienza in parrocchia, presentazione personale, confessione ...
  - *Role play*: accolgo un nuovo fedele nella mia parrocchia e/o comunità.
- 5. Produzione scritta: (10 min)
  - Scrivere una breve presentazione personale, con riferimento alla propria vocazione e missione.
- 6. Revisione e riflessione finale: (10 min)
- 7. Condivisione delle difficoltà linguistiche.
- 8. Breve feedback dell'insegnante ed attività in autonomia.

Si tratta di un esempio di programma per una lezione in presenza ritagliato nello specifico profilo dei discenti frequentanti. Nel momento storico del sisma in cui le priorità erano principalmente legate alle problematiche del quotidiano, ho avvertito il bisogno di dare precedenza alla creazione di un clima il più possibile sereno e "sicuro", di svolgere le attività didattiche all'aperto e di fornire dal livello reale di competenza linguistica di partenza A1 gli adeguati strumenti linguistici di base per la comunicazione e nel più breve tempo possibile. Nella difficoltà di poter seguire uno schema preciso di didattica ho utilizzato vari metodi, come spiega Noam Chomsky, parlando di tecniche specifiche in base ai diversi contesti e discenti. Ho posto gli alunni al centro della lezione e le loro diversità (cfr. testi in appendice 2) sono state utilizzate come risorse indiscusse durante l'intero processo di apprendimento. Non necessitavo di libri, fotocopie o lavagne, non dovevo dare molto peso alla correzione degli errori (Mezzadri 2003:268-274), ma esporre la mia classe all'esperienza diretta con la lingua con l'obiettivo di facilitare la comunicazione grazie al metodo induttivo (Porcelli 1994: 54-56) e di far emergere regole grammaticali e significati a partire dall'uso dei lemmi in un determinato e vario contesto. Durante il processo di acquisizione ho creato situazioni atte a favorire l'interazione autentica, eliminando quasi totalmente il filtro affettivo (Balboni 2012: 107-108), noto nemico dell'apprendimento, nella totale assenza di un correttore. I miei discenti si sono sentiti "nei panni" di veri e propri "scopritori" dei vari fenomeni linguistici nuovi, protagonisti del loro percorso linguistico.

Lo schema didattico che ho utilizzato per la preparazione di una lezione, basato sulle varie fasi dell'unità didattica (Diadori/Palermo/Troncarelli 2025) in un approccio didattico di tipo comunicativo, è stato il seguente:

1. Attivazione cognitiva dello studente (motivazione). L'obiettivo è quello di coinvolgere gli studenti con una situazione reale e utile.
  - Lo studente è visto come ricercatore di significati e forme, non come semplice ricevente.
  - Si incoraggia l'autonomia e la riflessione linguistica sulla comprensione globale dell'*input* (globalità).
  - L'apprendimento è considerato un processo non lineare, dove l'*input* non genera automaticamente l'*output*.
2. Fase di esplorazione linguistica (analisi).
  - Analisi del testo autentico: individuazione di strutture, lessico, significati impliciti.

- Attività che promuovono la consapevolezza linguistica, come il confronto tra forme e usi.
- 3. Produzione controllata (sintesi e riuso).
  - Attività di produzione orale e scritta con vincoli linguistici mirati (ad esempio, usare una struttura grammaticale appena analizzata).
  - L'obiettivo è rafforzare l'interlingua dello studente, non solo ripetere meccanicamente.
- 4. Riflessione metacognitiva (riflessione).
  - Discussione in *plenum* o in piccoli gruppi sull'esperienza di apprendimento.
  - Condivisione di strategie, difficoltà, scoperte.
  - L'insegnante guida ma non impone: crea un'ecologia didattica sana e sostenibile.

La struttura (cfr. Balboni 2012) non è rigida, ma richiede una “dedizione” profonda da parte dell'insegnante e una costante apertura alla complessità del processo educativo. Si tratta, in sostanza, di una filosofia didattica che valorizza l'intelligenza e la creatività degli studenti. Secondo l'approccio comunicativo, la formazione linguistica costituisce un processo emotivo, relazionale e creativo. L'insegnante è un “facilitatore”, non un trasmettitore di regole. L'errore è visto come parte naturale del percorso di interiorizzazione, una tappa dell'interlingua (Diadori 2015: 164-165; Balboni 2012: 45-48; Mezzadri 2003: 270-271) e la classe come comunità di apprendimento.

### 3. APPLICAZIONE DEL METODO INDUTTIVO NELLA LETTURA: ALCUNI INPUT UTILIZZATI IN CLASSE.

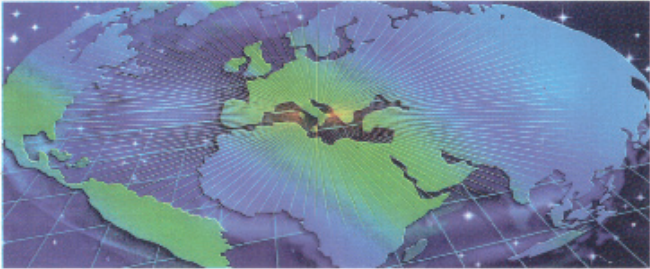
L'approccio induttivo alla lettura è stato articolato in più fasi progressive con lo scopo di favorire l'autonomia dei discenti ed incoraggiare una comprensione quanto più profonda e partecipata del testo, lasciando anche libero sfogo all'immaginazione di ciascuno studente. La prima lettura (cfr. fig.1) è stata proposta senza alcuna interferenza da parte mia, invitando la classe a concentrarsi sulla comprensione generale del contenuto. In questa fase non è stato richiesto il riconoscimento del significato di ciascuna parola, ma solo il significato globale del testo. Successivamente è stato riproposto il medesimo brano per invitarli a svolgere una lettura analitica (cfr. figg. 2 e 3), in cui le attività previste includevano: l'inserimento dei sostantivi mancanti nel testo e la classificazione autonoma dei sostantivi anche diversi da quelli già presenti nell'esercizio di *cloze*, secondo criteri logici personali (cfr. fig. 3, es. 13). Queste attività hanno stimolato la riflessione linguistica ed il pensiero critico, permettendo agli studenti di costruire e migliorare la loro interlingua. Al termine del percorso è stato fornito alla classe un materiale riassuntivo che contiene le regole di grammatica emerse durante le attività al fine di fissare meglio gli argomenti del lessico, come nell'esempio scelto in questa lezione. Durante l'intero corso l'atteggiamento dei discenti è stato positivo, il clima in classe si è mantenuto sereno e collaborativo. Si sono percepiti come protagonisti dell'apprendimento, paragonando la personale esperienza didattica ad una liturgia per la sua intensità e coinvolgimento. Il mio ruolo è stato quello di prediligere l'ascolto delle loro riflessioni espresse, lasciando maggiore spazio di interlocuzione e colloquio al gruppo, invece di intervenire sempre e comunque durante l'attività,

favorendo così l'autonomia comunicativa. Ogni lezione, infine, ha previsto una fase conclusiva dedicata all'approfondimento grammaticale, in cui si è fatto tesoro delle osservazioni emerse spontaneamente durante l'interazione. Il clima in classe, oltre a risultare sereno, ha favorito un ambiente stimolante e inclusivo. Anche gli *input* presentati sono risultati motivanti, in quanto utili nella vita quotidiana. Ogni giornata trascorsa in classe, con questo gruppo insolito di discenti, è stata per me motivo di crescita professionale e si è trasformata ogni volta in un laboratorio di pensiero condiviso, in cui la grammatica non è stata imposta, ma scoperta. Loro stessi mi hanno fatto notare, in molte occasioni, che l'apprendimento è facilitato se nasce dal dialogo libero e spontaneo all'interno del gruppo classe e lo abbiamo sperimentato insieme.

**LETTURA**

A) Sottoilnea le parole o le espressioni che credi di capire.

**Roma: un grande aeroporto fra l'Europa e il mondo.**



Oltre 19 milioni di passeggeri, 80 Compagnie aeree, 180 destinazioni nel mondo, 570 voli al giorno: l'Aeroporto Leonardo da Vinci di Roma-Fiumicino è al centro di tutte le rotte intercontinentali.

L'aeroporto di Roma, il più grande scalo dell'Europa mediterranea, offre ai suoi passeggeri strutture moderne e servizi efficienti e personalizzati: 10 sale VIP, 3 ristoranti, 8 bar, 7 saponi baricari, un Executive Center con sale arretrate per gli uomini d'affari.

Nella zona partenze internazionali, c'è il più elegante shopping center aeroportuale d'Europa: La Galleria, una boutique che offrono il meglio dell'Italian Style, negozi di Hi-Fi, gioielli, specialità gastronomiche, artigianato regionale italiano.

E nei Duty Free Shop Aeroporti di Roma, incassetti, liquori e tanti, tantissimi profumi a prezzi davvero interessanti. Perché lo shopping al Leonardo da Vinci ha tutto il fascino delle strade italiane più famose. E tutta la convenienza di un grande aeroporto intercontinentale.

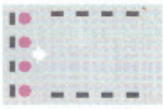

**Aeroporti di Roma**  
Gruppo Alitalia

INNOVATION ITALIA

B) Scambia il libro con un compagno e chiedi il significato delle parole da lui sottoilneate che non conosci, usando: "Che significa questo?"

*Che significa questo?*

**gioco**  
**Lettere che camminano**

12 **G A O E S** Volare LEZIONE 1

fig. 1. Esempio di testo scritto per un'attività di lettura (cfr. Catizone/Humphris/Micarelli 1997: 12).

cloze

**Sostantivi**

Completa il testo con le seguenti parole.

profumi, servizi, negozi, aeroporto, Europa, zona, strade, aeroporto, voli

**Roma: un grande aeroporto fra l'Europa e il mondo.**

Oltre 19 milioni di passeggeri, 80 compagnie aeree, 180 destinazioni nel mondo, 570 \_\_\_\_\_ al giorno: l'Aeroporto Leonardo da Vinci di Roma-Fiumicino è al centro di tutte le rotte intercontinentali.

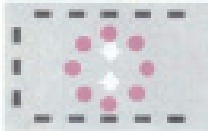
L' \_\_\_\_\_ di Roma, il più grande scalo dell'Europa mediterranea, offre ai suoi passeggeri strutture moderne e \_\_\_\_\_ efficienti e personalizzati: 10 sale vip, 4 ristoranti, 8 bar, 7 sportelli bancari, un Executive Center con sale attrezzate per gli uomini d'affari.

Nella \_\_\_\_\_ partenze internazionali, c'è il più elegante shopping center aeroportuale d' \_\_\_\_\_: La Galleria, con boutique che offrono il meglio dell'Italian Style, \_\_\_\_\_ di Hi-Fi, gioielli, specialità gastronomiche, artigianato regionale italiano.

E nei Duty Free Shop Aeroporti di Roma, tabacchi, liquori e tanti, tantissimi \_\_\_\_\_ a prezzi davvero interessanti. Perché lo shopping al Leonardo da Vinci ha tutto il fascino delle \_\_\_\_\_ italiane più famose. E tutta la convenienza di un grande \_\_\_\_\_ intercontinentale.

cloze

**Multipli**



- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 11 undici      | 19 diciannove   |
| 12 dodici      | 20 venti        |
| 13 tredici     | 21 ventuno      |
| 14 quattordici | 22 ventidue     |
| 15 quindici    | 23 ventitre     |
| 16 sedici      | 24 ventiquattro |
| 17 diciassette | 25 venticinque  |
| 18 diciotto    |                 |



*Mi chiamo...*

fig. 2. Esempio di attività cloze (cfr. Catizone/Humphris/Micarelli 1997: 26).

## 12 Sostantivi: maschile, femminile, singolare, plurale

► Grammatica pag. 169

Inserisci nel testo i seguenti sostantivi.

*passaggeri, compagnie, voli, prezzi, mondo, sale, negozi, aeroporto, strade, servizi*

### Roma: un grande aeroporto fra l'Europa e il mondo

Oltre 19 milioni di passeggeri, 80 \_\_\_\_\_ aeree, 180 destinazioni nel mondo, 570 \_\_\_\_\_ al giorno: l'Aeroporto Leonardo Da Vinci di Roma-Fiumicino è al centro di tutte le rotte intercontinentali. L'aeroporto di Roma, il più grande scalo di tutta l'Europa mediterranea, offre ai suoi \_\_\_\_\_ strutture moderne e \_\_\_\_\_ efficienti e personalizzati: 10 sale VIP, 4 ristoranti, 8 bar, 7 sportelli bancari, un Executive center con \_\_\_\_\_ attrezzate per uomini d'affari. Nella zona partenze internazionali, c'è il più elegante shopping center aeroportuale d'Europa: La Galleria, con boutique, che offrono il meglio dell'Italian Style, \_\_\_\_\_ di Hi-Fi, gioielli, specialità gastronomiche, artigianato regionale italiane. E nei Duty Free Shop Aeroporti di Roma, tabacchi, liquori e tanti, tantissimi profumi a \_\_\_\_\_ davvero interessanti. Perché lo shopping al Leonardo Da Vinci ha tutto il fascino delle \_\_\_\_\_ italiane più famose. E tutta la convenienza di un grande \_\_\_\_\_ continentale.

## 13 Lessico

Forma, con le seguenti parole, dei gruppi omogenei.

*anello | bracciale | camicia | collana | farina | gonna | lievito | maglione  
orecchini | pantofole | pantaloni | sandali | scarpe | stivali | uova | zucchero*

1	2	3	4
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

Esercizi >A1

17

fig. 3. Attività di classificazione lessicale (cfr. Luzi Catizone/Guerrini/Micarelli 2013: 17).

# Genere e numero dei nomi regolari

UNITÀ 1



In italiano possiamo dividere i nomi in tre gruppi principali:

- nomi **maschili** che terminano in **-o** e formano il plurale in **-i**  
cocomero - cocomeri  
biscotto - biscotti
- nomi **femminili** che terminano in **-a** e formano il plurale in **-e**  
mela - mele  
pera - pere
- nomi **maschili e femminili** che terminano in **-e** e formano il plurale in **-i**  
salame - salami (m.)  
noce - noci (f.)

Tra questi sono generalmente **maschili** i nomi che finiscono in:

- ore
- ale
- ile

fiore, colore...  
giornale, temporale...  
cortile, campanile...

Sono generalmente **femminili** i nomi che finiscono in:

- gione
- sione
- zione

ragione, stagione...  
televisione, pensione...  
stazione, lezione...

Per i nomi irregolari vedi unità 4

	SINGOLARE	PLURALE	
MASCHILE	-o	-i	cocomero - cocomeri
FEMMINILE	-a	-e	mela - mele
MASCHILE / FEMMINILE	-e	-i	salame - salami noce - noci

fig. 4. Schema grammaticale sui sostantivi (cfr. Iacovoni/Persiani/Fiorentino 2009: 9).

Tra gli *input* che ho utilizzato vi sono anche alcuni testi tratti da una conferenza tenuta da Don Davide Banzato sulla storia della Comunità "Nuovi Orizzonti", fondata da Chiara Amirante, presso l'Arcidiocesi di L'Aquila nel 2010. Durante l'intensa attività culturale ci sono stati eventi e conferenze allo scopo di "ricostruire" il tessuto sociale e religioso nel periodo post sisma. In quell'occasione, i discenti sono stati invitati a partecipare al convegno come spettatori attivi e ciò ha creato una forte motivazione nel trattare gli stessi argomenti in classe. Ritroviamo questo concetto di motivazione/inclusione nell'intervista in appendice al sacerdote e amico Don Gerald Abuachi. L'attività che più di tutte ha conquistato i discenti e li ha predisposti meglio all'apprendimento e all'uso della loro interlingua è stata senza dubbio la "ricostruzione di conversazione" (Humphris 1996): formulare enunciati plausibili, frasi che potrebbe pronunciare un personaggio in un dato contesto, pensare come un nativo, capire non solo *cosa* è stato detto, ma *come* è stato detto, riflettere sul tono, l'intenzione e la struttura linguistica. L'azione si svolge con una conversazione, senza trascrizione, con un ascolto o addirittura una scena tratta da un determinato contesto di vita quotidiana, mimato "teatralmente" dal docente. Da lì, si invitano tutti i discenti ad intervenire e "lanciare" ipotesi di locuzioni (anche se non corrette). Attraverso poi un'azione guidata di riflessione sulle parti da correggere dove gli studenti intervengono cercando soluzioni all'errore. La frase bersaglio corretta viene fatta ripetere a ciascuno studente oralmente, al fine di fissarla bene nella memoria. Quando poi gran parte del dialogo è completato, si passa subito alla "messa in scena" in un'atmosfera allegra e serena. Nessuno di loro ha più timore di sbagliare, tanto sa di non essere interrotto e corretto individualmente, ma sarà la classe intera che parteciperà. Questa è una performance prettamente orale, ma si può svolgere anche scritta, dividendo la classe in piccoli gruppi e facendoli lavorare tra pari. Inoltre, può essere presentata in forma di "ascolto autentico" dopo un'attività di comprensione globale e può essere sviluppata in una trascrizione di un dialogo che contenga almeno lo stesso significato e la stessa forma (attività a coppie). Tra gli obiettivi di un lavoro di questo tipo vi è lo sviluppo della competenza linguistica, l'autonomia nell'apprendimento, il rafforzamento della memoria uditiva e la comprensione orale, la promozione, la collaborazione e la negoziazione dei significati e l'esposizione alla lingua autentica. Tale esperienza didattica ha prodotto dei risultati positivi del tutto inaspettati, come è possibile verificare da alcuni elaborati scritti più significativi che ho conservato (cfr. Appendice 2), considerando anche il livello di competenza linguistica di partenza dei discenti. Ciò che ritengo sia fondamentale per un docente è di utilizzare tutte le strategie in suo possesso in classe, essere in grado di produrre materiale didattico, selezionando *input* autentici. La manipolazione testuale non deve essere finalizzata alla semplificazione linguistica per apprendenti stranieri, bensì orientata esclusivamente all'adattamento del testo in funzione delle esigenze metodologiche di una specifica attività didattica.

## CONCLUSIONI

L'esperienza narrata in questo capitolo si colloca, come già sottolineato più volte, nel contesto straordinario e drammatico del post-terremoto del 2009 che ha profondamente segnato non solo il tessuto sociale e urbano di L'Aquila, ma anche le dinamiche educative e relazionali. Insegnare italiano L2 a religiosi stranieri in una situazione di emergenza ha richiesto flessibilità, creatività e una profonda consapevolezza interculturale. Le tecniche didattiche adottate, da quella laboratoriale, realizzata all'aria aperta, all'uso di materiali autentici e personalizzati, hanno dimostrato come l'insegnamento linguistico possa diventare anche strumento di resilienza e di integrazione. L'inclusione degli elaborati scritti dei discenti e l'analisi testuale dei loro testi hanno offerto uno sguardo prezioso sulla dimensione affettiva e cognitiva dell'apprendimento. I testi non solo documentano il progresso linguistico, ma rivelano anche il vissuto, le emozioni e le strategie comunicative messe in atto da ciascun discente. L'approccio ha permesso di valorizzare la lingua come veicolo di identità e di relazione, oltre che come strumento funzionale. In prospettiva il ruolo del docente di italiano L2 si fa sempre più complesso e sfidante. La crescente diversificazione dei profili degli studenti stranieri per provenienza, motivazione, livello di scolarizzazione e contesto di apprendimento, impongono una riflessione profonda sulla necessità di progettare materiali didattici specifici, inclusivi e flessibili. Non si tratta solo di insegnare una lingua, ma di costruire ponti tra culture, di facilitare l'inserimento sociale e di sostenere percorsi di autonomia. In questo senso, l'esperienza qui raccontata può fungere da base per un modello da migliorare e da stimolo per una didattica dell'italiano L2 sempre più consapevole ed empatica. Il futuro ci chiama ad essere non solo insegnanti, ma anche mediatori, ricercatori e creatori di contenuti. Proprio nei contesti più difficili, come quello vissuto nel 2009, si scopre quanto la lingua possa essere uno spazio di incontro, di cura e di rinascita.

## BIBLIOGRAFIA:

- Balboni 2012 = Paolo Ernesto Balboni, *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- Catizone/Humphris/Micarelli 1997 = Piero Catizone / Christopher Humphris / Luigi Micarelli, *Volare 1*, Roma, Dilit.
- Diadori/Palermo/Troncarelli 2025 = Pierangela Diadori / Massimo Palermo / Donatella Troncarelli, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Diadori 2015 = Pierangela Diadori, *Insegnare italiano a stranieri*, Milano/Firenze, Mondadori/Le Monnier.
- Humphris 1996 = Christopher Humphris, *Atti del 5° Seminario Internazionale per insegnanti di lingua*, Roma, Dilit.
- Iacovoni/Persiani/Fiorentino 2009 = Gabriella Iacovoni / Nadia Persiani / Barbara Fiorentino, *Gramm.it Grammatica italiana per stranieri*, Formello, Bonacci.
- Luzi Catizone/Guerrini/Micarelli 2013 = Rita Luzi Catizone / Luisa Guerrini / Luigi Micarelli, *Italiano per stranieri 202 esercizi A1-A2*, Roma, Dilit.
- Mezzadri 2003 = Marco Mezzadri, *I ferri del mestiere*, Perugia, Guerra.
- Porcelli 1994 = Gianfranco Porcelli, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.

## APPENDICE 1

Intervista a Padre Gerald Mine Chidi Abuachi (59 anni, nato nel Sud-Est della Nigeria). L'intervista è stata audio registrata nel giugno 2025 da me, Laura Berardi, presso Scuola Italia a L'Aquila. Di seguito è riportata la trascrizione.

Padre Gerald buongiorno! Vogliamo parlare del contesto che abbiamo vissuto dopo il terremoto del 2009 e di come in quel periodo è nato il progetto di un corso di lingua italiana per stranieri nell'ambito dell'Istituto Superiore di Scienze Religiose?

*Tutto è iniziato in un periodo di "saturazione". L'Aquila era demoralizzata, depressa, quindi organizzare e dare vita all'attività di un corso di lingua italiana ha risollevato i religiosi dalla realtà del terremoto in cui hanno perso le case e gli effetti personali, nel migliore dei casi, distraendoli dalla triste situazione. I religiosi, con questa iniziativa, hanno ritrovato anche una certa "normalità" andando a scuola. Questa è stata una vera e propria terapia fatta inconsapevolmente ad una parte di società religiosa che, oltre a trovarsi in terra straniera, stava soffrendo per la difficile condizione in cui si trovava a vivere e a dover continuare il proprio percorso di formazione nell'Arcidiocesi di L'Aquila. Non dimentichiamoci che molti religiosi stranieri chiamati ad operare a fianco di sacerdoti italiani hanno visto "sparire" gran parte della popolazione che risiedeva in città, molti rimasti senza una casa e senza lavoro, hanno dovuto spostarsi in altre città per avere un tetto e sussidi per la propria famiglia. Inoltre, l'organizzazione e l'avvio di questo nuovo percorso formativo di lingua e cultura italiana ha fatto sì che ci fosse una sorta di "Gerusalemme della Pentecoste", in cui i popoli di diverse lingue, di diverse culture, diverse nazionalità, ma anche di diverso credo, si sono ritrovati in una scuola che non c'era prima a L'Aquila. Molti studenti religiosi, che avevano la necessità di integrarsi nella nostra città, erano soliti comprare dizionari inglese-italiano e viceversa per imparare autonomamente la lingua italiana, a sorpresa si sono trovati finalmente in un contesto scolastico che gli presentava, per la prima volta, direttamente la lingua italiana senza filtri traendone un enorme beneficio.*

Che vantaggi ritieni che l'avvio di un corso di italiano abbia avuto nella vita di questo particolare tipo di discenti?

*Un altro aspetto è stato sicuramente l'inserimento nella società, facilitato dall'insegnamento delle prime espressioni d'uso che hai presentato loro, che altrimenti sarebbe risultato frustrante e difficile da apprendere da soli nella quotidianità di quel periodo. Con questa scuola abbiamo creato la "comunicabilità", ma anche inserimento nella cultura, come ulteriore arricchimento. Ricordo che anche gli aquilani, che erano aperti alle novità, hanno capito che chi viene da fuori non era da emarginare, perché dotato di capacità di apprendimento, forse anche più veloce di chi è del luogo, ma la "festa multietnica," che hai ben pensato di fare a fine corso, con la presentazione dei cibi,*

*rispetto alle diverse culture di appartenenza, ha dato il via ad una ulteriore cultura, quella agronoma, fornendo anche lo spunto sullo studio di semi provenienti dall'Africa, con importanti risvolti sia nutrizionali che farmaceutici. Gli studenti religiosi, gustando i diversi cibi e vestendo con i loro abiti tradizionali hanno, a loro volta, creato un'altra scuola dentro la scuola. Ho assistito alle domande che si rivolgevano l'un l'altro, riguardo agli ingredienti contenuti nei piatti, colorati anche da bandierine dei rispettivi paesi. È stata sicuramente una festa rappresentativa degna di celebrare la fine di un corso di successo. Sempre nell'ambito della merenda multietnica, ho notato un ulteriore arricchimento, non solo nella lingua italiana per chi veniva da fuori, ma è stata anche motivo di arricchimento di conoscenze di culture "altre" da parte della comunità aquilana, che, dopo più di un anno, si stava lentamente riformando, fenomeno questo peraltro piuttosto raro prima del sisma. Infatti, ricordo che un nostro sacerdote portò alcuni semi dal Madagascar in un noto ristorante aquilano, che tutt'ora li utilizza in cucina. Queste iniziative possono dar vita a nuove attività, ad esempio commerciali oltre che culturali.*

Quale ritieni sia il peso e l'importanza della lingua italiana nell'ambito del mondo ecclesiale?

*L'italiano è una lingua che io chiamerei "universale" grazie alla Chiesa. Non bisogna dimenticare che dovunque, anche nei villaggi più remoti, la lingua italiana viene parlata. Come? La Chiesa e le diocesi di tutto il mondo mandano alcuni sacerdoti a studiare in Italia. Ecco perché la Chiesa esercita un ruolo fondamentale sotto questo aspetto. I giovani sacerdoti, a volte anche seminaristi, le suore ed alcuni laici che arrivano in Italia si iscrivono ad una scuola estiva, per tre quattro mesi, e imparano la lingua italiana per potersi iscrivere nelle diverse facoltà e discipline: filosofia, teologia, ricerche bibliotecarie o in altri campi. Non dobbiamo dimenticare poi che costoro vengono e fanno crescere l'economia italiana, spendendo qui i loro soldi ed è un arricchimento sia culturale che economico.*

Solitamente, padre, restano in Italia o tornano nei loro paesi d'origine?

*Alcuni tornano nei loro paesi, altri vengono "catturati" dalle varie diocesi italiane e sono molto richiesti, visto anche il drastico calo di vocazioni che da anni c'è in Italia. Attualmente nella nostra diocesi aquilana il 75% dei sacerdoti sono stranieri. Quindi questa formazione contribuisce anche allo scambio e alla diffusione dell'italiano all'estero, in paesi e villaggi impensabili nelle loro diocesi d'origine. Succede anche che tornando a casa invitano i loro amici italiani ad andare a trovarli e per turismo e, a sorpresa, questi ultimi trovano che possono parlare italiano ed essere capiti nei posti più impensati.*

Cosa pensi del metodo induttivo che ho adottato? Andrebbe bene secondo te anche in futuro?

*Per i discenti di questo profilo, di solito con un livello alto di scolarizzazione, il metodo adottato quello "induttivo" spesso all'inizio ha creato un clima di stupore. Si partiva dal loro italiano per arrivare a ricostruire un dialogo, ad esempio. Attraverso la sperimentazione della lingua, grazie alla formazione orale di ipotesi, prodotte dai discenti e*

*la successiva drammatizzazione del dialogo realizzato. È stato un successo inaspettato, ricordi? Ci chiedevano ogni giorno di replicare questa attività con molto entusiasmo. Il metodo è un aspetto indubbiamente importante, la cosa che guardo prima di tutto e che anch'io ho adottato per far leva sulla motivazione degli studenti. Anche la posizione fisica in aula è molto importante e aiuta l'attenzione. Lo studente attento segue i contenuti più facilmente e prende appunti liberamente. Ricordo che per me era importante chiedere all'insegnante l'argomento della lezione successiva, per "anticipare" la lezione. Alla fine del corso prendevo una pausa per fare una sintesi di quello che avevo seguito e imparato a lezione, chiedendo poi all'insegnante di approfondire verificando il mio apprendimento. D'altra parte nel 1990 un mio professore molto bravo ci disse: "Il professore che boccia l'alunno boccia se stesso", perché non ha applicato tutte le metodologie possibili per far apprendere all'alunno. Si può usare anche la musica per imparare una lingua; bisogna estendere tutti i tentacoli tra i metodi possibili. Quando studiavo le lingue italiana, greca e tedesca, ero solito "mettere in musica" la grammatica, cantandola. Musicando ad esempio il verbo essere e cantandolo lo memorizzavo meglio.*

Hai usato altri metodi per memorizzare la lingua italiana in tempi brevi?

*Sì per il lessico il metodo che ho adottato è stato quello di scrivere 10 parole al giorno su biglietti sparsi per tutta casa. Questo funziona perché a fine settimana ne hai imparate almeno 70 e a fine mese 840, funziona bene per memorizzare il lessico. Per la grammatica, ho prediletto la vicinanza con i bambini italiani che ti correggono con tutta la purezza e semplicità della loro età senza infastidirti. La paura di sbagliare, che rallenta l'apprendimento, svanisce del tutto in presenza del bambino che non ti giudica; inoltre anche l'ascoltare sempre la radio mi ha aiutato molto.*

*Christopher Humphris diceva che si impara di più se io "dimentico di stare a scuola". Quello che mi hai raccontato conferma questa ipotesi.*

Qual è il pacchetto che suggeriresti a noi docenti, sia per quanto riguarda il metodo che il contenuto?

*Loro hanno studiato dodici anni prima di diventare sacerdoti, dunque hanno già esplorato tanti mondi, in base alla loro specializzazione ed ai loro obiettivi. Uno dei metodi è utilizzare i modi di dire, frasi idiomatiche che ritroveranno durante il percorso di studi che hanno scelto di fare in Italia, e gli strumenti principali utili alla comunicazione quotidiana per inserirsi nella nuova società. È importante anche introdurli nei contesti culturali che si presentano non solo a scuola, ma anche in città, nei luoghi e nei ristoranti. Una cosa bella italiana è l'ospitalità. Questo è già un inserimento importante. I sacerdoti non accettano che tu parli di concetti religiosi o filosofici; sono io che chiedo loro di trattare questi argomenti. In questo modo si sentono presi in considerazione, importanti e non una semplice tabula rasa.*

## APPENDICE 2

Verso la fine del corso, gli studenti hanno realizzato un elaborato scritto dal titolo: "Le differenze come risorsa". Avevano vissuto in classe momenti molto stimolanti e costruttivi, quindi ho pensato di chiedere loro a fine percorso un pensiero personale di esperienza positiva in un contesto non solo multi-etnico, ma unico e particolare, in una società ferita, ma affamata di "cose solo belle". Ecco alcuni testi originali, che sono riusciti a conservare negli anni, che hanno scritto in italiano e nella loro lingua madre.

### LE DIFFERENZE COME RISORSA

Prima di tutta quando ho letto questo titolo mi viene subito in mente la parola conoscere, non è facile quando stiamo vivere insieme in diversa ambiente, cultura e nazione per prima, però man- mano quando stiamo già conosciuto, noi viviamo come fratello e sorelle. Come esempio la mia esperienza vivere in comunità religiosa, noi viviamo in diversa nazione, paese soprattutto viene da differenze family e atteggiamento. Noi veniamo dal Italia, Indonesia, Philippines, India, Vietnamite, Africa e East Timor. Quindi La differenza come risorsa qui mi dai tanta ricchezza specialmente sul esperienza.

### SUMBER DARI PERBEDAAN

Sebelum ku lanjutkan dan pertama membaca judul yang di berikan langsung saja ku berpikir kata "mengenal" karena tidak gampang untuk hidup bersama berbagai culture tapi setelah mengenal satu sama lain, saling menerima, dan mencintai sedikit demi sedikit kita bisa beradaptasi dengan lingkungan atau orang di sekitar kita, di samping itu juga menghargai satu sama lain, memperkayakan kita dalam membagikan pengalaman, seperti contohnya pengalaman hidup saya dalam komunitas, kami hidup dan datang dari berbagai daerah dan bangsa, dari Italia, Indonesia, Philippines, India, Vietnamite, africa dan East Timor. Makanya sumber dari perbedaan memberikan dan memperkaya hidup dan pengalaman saya.

fig. 5. Elaborato scritto da Suor Valensiana di origine indonesiana.

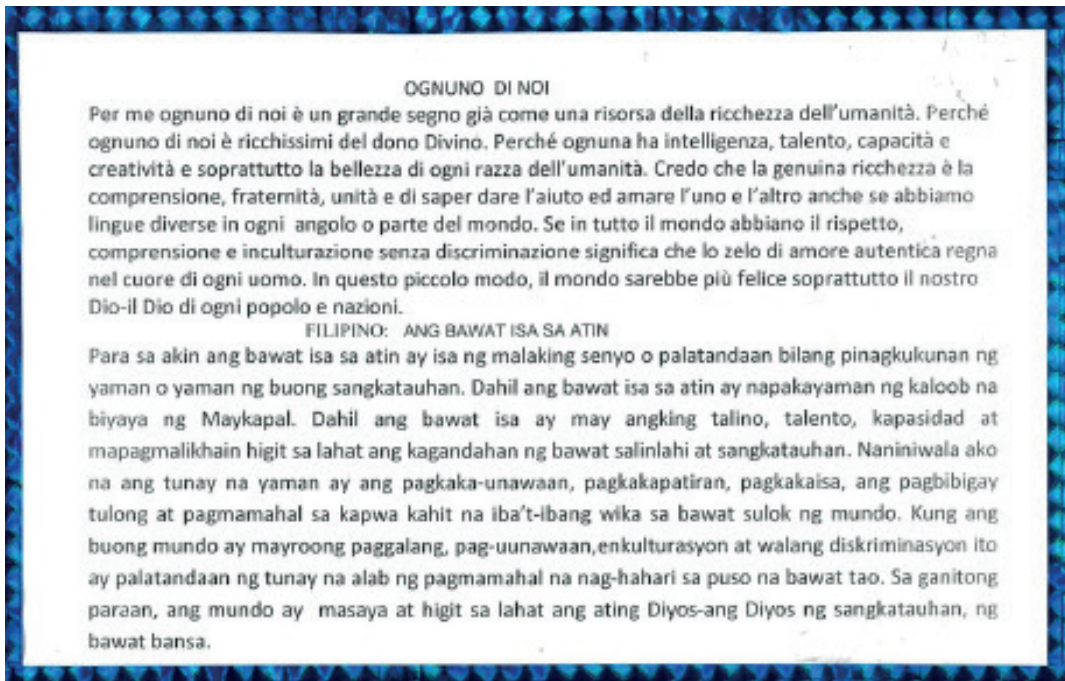


fig. 6. Elaborato scritto da Suor Grace di origine filippina.

I'M VERY HAPPY TO BE MIXED OF PEOPLE WITH DIFFERENT COLOURS AND CULTURES. I REALLY THINK THAT THE ORGANIZER OF THIS ITALIAN COURSE AND PROGRAMM IS SOMETHING SPECIAL FOR ME.

THANKS!

SONO VERAMENTE FELICE E MI SENTO FORTUNATO DI POTER STARE A CONTATTO E VIVERE INSIEME A PERSONE TANTO DIVERSE DA ME PER CULTURA E COLORE DELLA PELLE.

PENSO VERAMENTE CHE L'ORGANIZZATRICE DEL CORSO DI LINGUA ITALIANA HA SCELTO UN PROGRAMMA SPECIALE PER ME.

GRAZIE!

*JOHNSON (NIGERIA)*

fig. 7. Elaborato realizzato da un sacerdote nigeriano di nome Jonson.

Ci sono differenti tipi di risorse nella vita di ogni persona. Personalmente preferisco dire che "imparare" per me è il più importante risorse che può avere.

L'imparare ti aiuta ad allargare l'orizzonte della conoscenza sia nel rapporto con gli altri, la loro diversità. La conoscenza nell'imparare e anche nel studiare e nel leggere tanti tipi di libri o altri materiali.

Ma posso dire che l'imparare sublime è quello di imparare ad apprezzare il valore della vita, e l'esperienza che una sa esprimere.

Ibat – ibang uri ng yamang tao.

Bawat tao ay may iba't-ibang yaman na dapat paunlarin sa buhay. Para sa akin ang pag-aaral ay isang yaman ng bawat isa. Ito ay yaman na di makukuha ng iba at masasabi ko rin na ang pag-aaral ay isang yaman na napakahalaga sa lahat.

Malaki ang maitutulong ng pag-aaral para sa ating pag-unlad, ito ay makatutulong din sa pagsasalamuha natin sa ibang tao na nang galing sa iba't-ibang bansa, malaki ang maitutulong ng pag-aaral sa ating buhay, at makadaragdag sa atin kaalaman sa pamamagitan ng pagbabasa ng iba't-ibang uri ng libro.

Bawat isa dapat na malaman ang halaga ng kanilang buhay at ang kanilang mga katangian sa buhay.

fig. 8. Elaborato prodotto e scritto da Suor May di origine filippina.



LORENZO ROCCA - NOEMI CATIZONE

## UN'ESPERIENZA DELLA SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI PRESSO L'UNIVERSITÀ URBANIANA

### 1. INTRODUZIONE

La formazione linguistica dei religiosi e delle religiose, come apprendenti non italo-foni chiamati a svolgere i propri studi e il proprio servizio ecclesiale nel nostro Paese, rappresenta un aspetto fondamentale del loro percorso di inserimento nella vita cattolica e nella società italiana (Diadori, 2015). La competenza in italiano costituisce, infatti, una condizione essenziale per la partecipazione alle attività proprie sia del contesto accademico nel quale l'utenza di riferimento si trova inserita, sia nell'ambito delle comunità pastorali, specie romane, ove la medesima è chiamata a interagire.

In questo quadro si inserisce l'esperienza della Società Dante Alighieri (di seguito SDA) che, nel 2024, ha realizzato presso l'Università Urbaniana (di seguito URB) un intervento formativo mirato ai bisogni linguistici di sacerdoti, suore e seminaristi provenienti da diversi contesti culturali e iscritti ai Collegi pontifici riconducibili al Dicastero per l'Evangelizzazione dei Popoli.

Il presente contributo ha l'obiettivo di presentare tale esperienza, documentando i risultati di un'azione progettuale tuttora in corso, in una seconda annualità che sta vedendo il consolidarsi del lavoro svolto. Ciò grazie alla riconferma dell'impianto metodologico avvenuta sulla scorta delle evidenze raccolte ad esito della prima annualità. Quest'ultima, su cui ci si soffermerà, ha coinvolto 176 apprendenti provenienti per la maggior parte da Africa e Asia e appartenenti a fasce d'età eterogenee,

con una media rientrante nel *range* 31-35 anni.

Il percorso formativo ha previsto l'erogazione di contenuti linguistici secondo una progressione dal primo contatto con la nuova lingua alla piena indipendenza comunicativa, sostenuta da approfondimenti relativi al lessico specialistico in contesto religioso e accademico, nonché dalla riproposizione in classe di compiti di realtà riflettenti situazioni di interazione proprie del pubblico di riferimento. I "saper fare" obiettivo di insegnamento rimandano ai descrittori del QCER Volume complementare (Consiglio d'Europa, 2020), opportunamente contestualizzati.

Per sostenere la crescita interlinguistica è stato progettato un *iter* strutturato in tre segmenti sequenziali calendarizzati da marzo 2024 a gennaio 2025: a una prima fase di formazione a distanza sono seguite due fasi distinte in presenza. Ciascun segmento, descritto brevemente nel successivo paragrafo e in maniera analitica nel relativo Piano di studio SDA, ha contemplato classi da un minimo di 12 a un massimo di 18 partecipanti, con ore da 50 minuti.

## 2. UNIRE SEGMENTI FORMATIVI

Il primo segmento formativo è stato erogato interamente online, all'interno dell'ambiente educativo digitale *Dante.global*; ciò ha consentito da un lato la partecipazione di studenti provenienti da contesti geografici differenti e con diversi fusi orari, dall'altro di porre le basi linguistiche dell'italiano come LS già in fase di pre-partenza. A marzo è stato pertanto programmato un momento di accoglienza e orientamento, articolato in interviste conoscitive individuali su piattaforma Zoom (svolte, laddove necessario, in lingue di comunicazione diverse dalla lingua *target*) e successiva somministrazione di prove di posizionamento linguistico. Quanto posto in essere perseguiva la duplice finalità di operare un'analisi dei bisogni degli studenti e di valutarne le competenze pregresse in italiano, con relativo inserimento nelle classi di livello più adeguato.

La formazione a distanza ha ricompreso corsi A1 e A2, strutturati in moduli progressivi che hanno abbracciato il trimestre aprile-giugno 2024. Il bilanciamento tra le varie attività, in plenaria, in stanze di lavoro e di studio autonomo, è stato distribuito nell'ambito di un carico didattico di 12 ore settimanali di apprendimento sincrono e 10 ore di apprendimento asincrono tutorato. Ad integrazione delle valutazioni diagnostiche, formative e continue, sono stati previsti momenti puntuali di profitto (Consiglio d'Europa, 2002: 227) con verifiche di fine corso i cui esiti hanno guidato la formazione delle classi del secondo segmento formativo, in presenza, iniziato a Roma presso l'Università Urbaniana nel mese di luglio.

Nel periodo estivo si è avuta così l'erogazione di corsi intensivi di italiano L2 di livello B1 - con possibilità di recupero A2 - per complessive 200 ore (calcolate su 20 ore a settimana per 10 settimane, con 5 incontri al mattino da 4 ore ciascuno). Al termine è stato nuovamente calendarizzato un esame di livello i cui risultati, in

maniera analoga rispetto a quanto avvenuto nella successione da online a presenza, hanno portato alla composizione delle classi del terzo e ultimo segmento, stavolta focalizzato sul livello B2, con possibilità di recupero B1. In questo caso, in considerazione del concomitante impegno rappresentato dall'avvio dei corsi accademici, le ore di italiano sono state distribuite su un carico didattico più contenuto, per un totale di 112 ore (calcolate su 8 ore a settimana per 14 settimane, da ottobre alla prima metà di gennaio).

Si precisa che, tanto nel secondo quanto nel terzo segmento, in aggiunta alle ore d'aula sincrone, gli studenti hanno avuto accesso continuativo all'ambiente educativo *Dante.global* per proseguire la formazione in autoapprendimento, rinforzando strutture e pragmatica.

L'esperienza si è conclusa con la somministrazione prima di strumenti di valutazione dell'impatto dell'intero percorso formativo, poi della certificazione PLIDA in sessione straordinaria B1 e B2. Agli esiti di questa duplice somministrazione il presente lavoro dedicherà altrettante sezioni.

### 3. LA VALENZA DI UN APPROCCIO INTEGRATO

Sulla base di quanto sopra esposto, il percorso formativo ha previsto un approccio integrato caratterizzato da un *continuum* che si sostanzia nel coerente passaggio dall'apprendimento a distanza all'apprendimento in presenza, secondo una costante connessione tra insegnamento e valutazione. Tale connessione, in ultima analisi, si traduce nel passaggio ragionato dell'apprendente che passa dall'essere studente all'interno di un gruppo-classe a essere candidato in contesto certificatorio.

L'integrazione che si intende evidenziare ha interessato anche i materiali didattici, offerti secondo input declinati nelle settimane-lavoro previste da ciascun Piano di studio redatto per livello del QCER. Il ventaglio di risorse messo a disposizione dei docenti includeva manuali generalisti di italiano LS e L2, un manuale tematico (livello B1+) per apprendenti religiosi, contenuti digitali *Dante.global* sequenziati rispetto alle Unità dei manuali, un eserciziaro per il rinforzo di grammatica e lessico, dispense tratte dal *Toolkit Language Support for Migrants* del Consiglio d'Europa<sup>1</sup> (tradotte e adattate al profilo studenti), materiali di preparazione alla prova PLIDA e, più in generale, di familiarizzazione con il formato delle certificazioni, mirati quindi allo sviluppo della *test literacy*.

A completamento delle risorse appena elencate si è posta l'elaborazione di dieci scenari comunicativi profilati, sviluppati da SDA sulla base di un'analisi approfondita delle specifiche esigenze degli apprendenti, effettuata di concerto con i rettori dei relativi collegi di appartenenza.

Il modello operativo "scenario" ha una struttura composta da quattro sezioni

---

1 <https://www.coe.int/en/web/language-policy/toolkit-2024>.

(obiettivi, situazioni comunicative, materiali e attività linguistiche) che, nell'ordine, chiariscono gli scopi sociali e linguistici, presentano le funzioni comunicative interessate e propongono un insieme di variabili reali per lo svolgimento di compiti su misura, volti a stimolare l'uso autentico della lingua, con particolare attenzione alla dimensione dell'oralità e all'aspetto pragmatico (Beacco *et al.* 2005). Le attività linguistiche vengono proposte nella sequenza logica funzionale al soddisfacimento del bisogno concreto e pongono costante attenzione al confronto interculturale, prediligendo un apprendimento collaborativo, prevedendo numerosi momenti di *cooperative/peer learning* (Chiappelli/Gentile 2016) con lavori a coppie o in piccoli gruppi, così come con momenti di interazione e discussioni in plenaria. L'intento è allenare l'agire in lingua (Piccardo/North 2019) in situazioni relative ai diversi domini d'uso, con specifico riferimento al contesto accademico, all'ambito professionale e alle situazioni di vita sociale proprie dell'utenza *target*. A titolo esemplificativo e non esaustivo si riportano di seguito i titoli di alcuni degli scenari realizzati, adeguati rispetto ai livelli B1, B1+ e B2 e appropriati con rimando al pubblico di religiosi cui si rivolgono: “Una giornata con la Caritas: raccolta vestiti e mensa”, “Quotidianità in parrocchia”, “Progettare un pellegrinaggio”, “Organizzare un evento per il Giubileo 2025”, “Analizzare i problemi della propria Diocesi e confrontarsi”, “Comprendere un discorso pastorale”. Gli scenari, sulla scorta dei principi democratici che caratterizzano l'intera azione di politica linguistica del Consiglio d'Europa, insistono molto sull'importanza di accrescere nel discente la consapevolezza da un lato del proprio repertorio plurilingue (Cantù/Cuciniello 2012; Cognigni 2020), dall'altro, e in coerenza con la biografia propria del *Portfolio europeo delle lingue*<sup>2</sup>, del percorso di apprendimento in cui è coinvolto.

#### 4. LA SFIDA DELLA CERTIFICAZIONE

Un elemento di particolare rilievo riguarda gli esiti della certificazione linguistica PLIDA B1 e B2 somministrata al termine del percorso formativo. La sessione, organizzata in modalità dedicata, si è svolta tra il 14 e il 17 gennaio 2025, con prove scritte e orali.

La figura 1 riporta i valori, distinti per livello ed espressi in termini percentuali, afferenti al superamento di ciascuna delle quattro componenti dell'esame PLIDA. I dati mostrano risultati generalmente positivi, con un numero limitato di casi di non superamento. Le prestazioni migliori sono state registrate nelle abilità produttive (“scrivere” e “parlare”), mentre sono emerse alcune criticità nelle abilità ricettive (“leggere” e “ascoltare”).

---

2 <https://www.coe.int/en/web/portfolio>

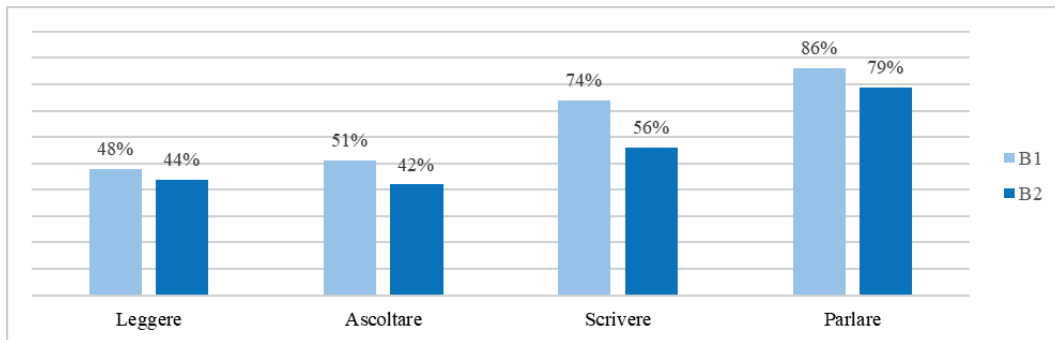


fig. 1 – Risultati esame PLIDA

Nonostante l'utilizzo di materiali *ad hoc* per la preparazione all'esame, si è palesata la mancanza di abitudine con tempi e procedure della certificazione in senso lato. Di ciò si è tenuto conto nella strutturazione della seconda annualità dell'intervento formativo che, fra l'altro, sta prevedendo un potenziamento delle attività di allenamento alle prove PLIDA, senza tuttavia appiattire il percorso sulla base di una logica distorta di *teaching to test* (Firestone *et al.* 2004).

Per un'esplicitazione degli altri interventi di revisione delle linee progettuali, nel passaggio tra la prima e la seconda annualità, si rimanda alla corrispondente sezione dell'articolo. Essa è anticipata da un *focus* sui questionari somministrati a studenti e docenti per ottenere *feedback* in merito all'esperienza vissuta. Lo studio dei dati raccolti, filtrati e comparati secondo la duplice prospettiva apprendente-insegnante, ha infatti contribuito a orientare gli interventi di revisione sopra richiamati.

## 5. L'IMPATTO DEL PERCORSO FORMATIVO

Il questionario di fine progetto, con compilazione online, facoltativa e anonima, ha raccolto le opinioni dei partecipanti fornendo un quadro dell'impatto dell'iniziativa. Le rappresentazioni che seguono riflettono la distribuzione dei rispondenti (174 studenti e 27 insegnanti), in relazione ad affermazioni nelle quali veniva richiesto il grado di accordo su una scala Likert a quattro gradini, dove 1 significava "fortemente in disaccordo" e 4 "fortemente d'accordo" (Gobbo/Mauceri 2014).

### 5.1 Aree di positività

Come mostrano le figure 2 e 3, i partecipanti hanno espresso un giudizio molto positivo sul progetto, con riferimento alla sua utilità e al suo aver rappresentato un'esperienza bella e soddisfacente.

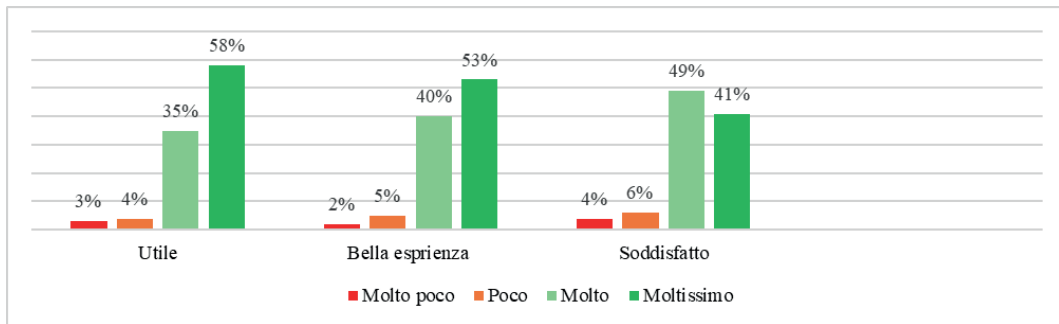


fig. 2 – Punto di vista degli studenti

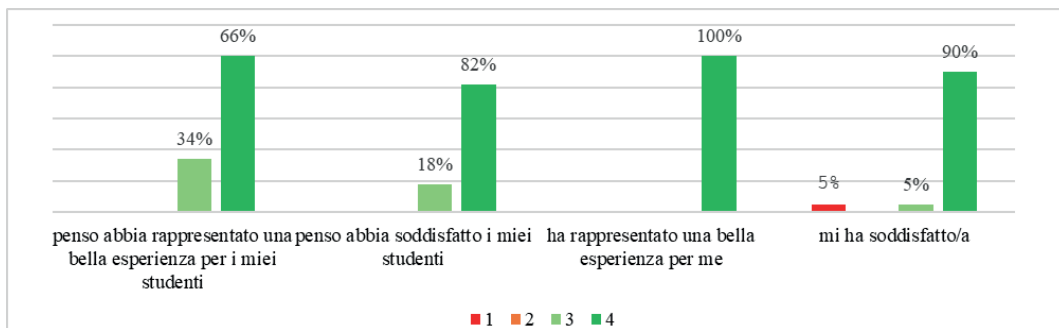


fig. 3 – Punto di vista degli insegnanti

Venendo ai materiali didattici, all'interno del ventaglio degli *input* proposti, gli scenari hanno raccolto l'apprezzamento maggiore da parte degli apprendenti (fig. 4), rivelandosi pienamente rispondenti ai bisogni specifici dell'utenza.

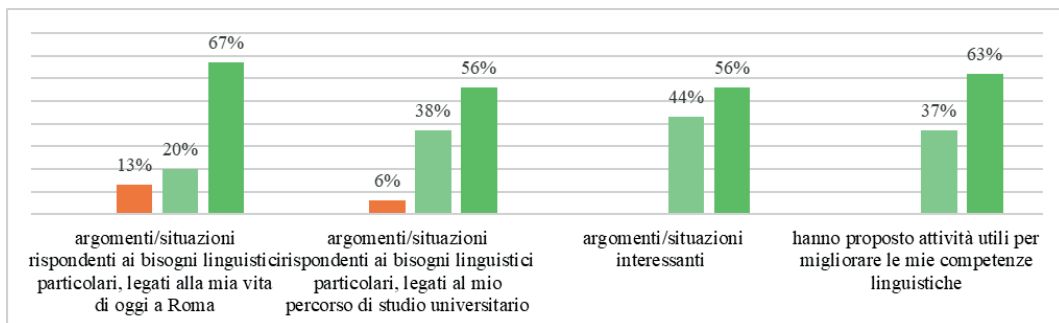


fig. 4 – Grado di apprezzamento degli studenti rispetto ai materiali didattici

In generale, si può osservare un consenso diffuso circa le ricadute favorevoli dell'esperienza di apprendimento sulla vita degli studenti. Nel merito, la figura 5 restituisce la distribuzione numerica dei rispondenti riguardo alla maggiore fiducia nell'utilizzo della lingua italiana in contesti afferenti al loro quotidiano, dalle conversazioni informali alle interazioni accademiche.

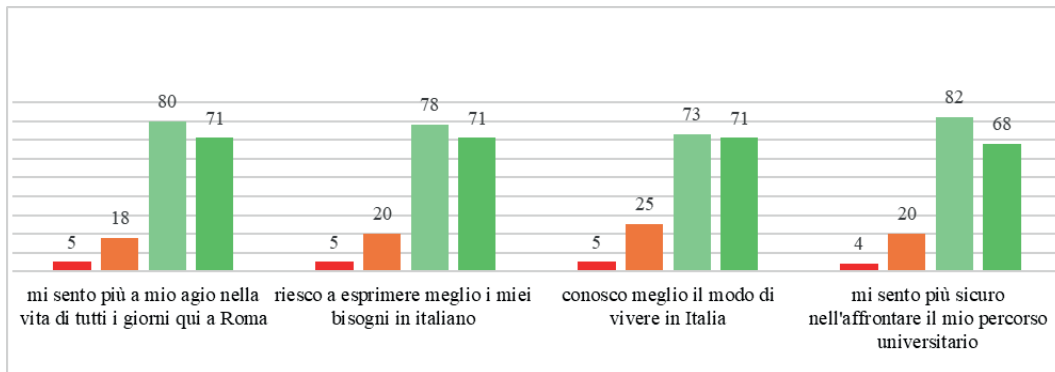


fig. 5 – Fiducia nell'utilizzo dell'italiano

Il progetto ha inoltre generato effetti positivi sulla frequenza delle lezioni universitarie, nelle varie facoltà di destinazione dei Collegi. A tal proposito la figura 6 mostra le risposte relative alla percezione avvertita rispetto al sentirsi a proprio agio in ateneo con riferimento alle quattro abilità di base; i dati in questo caso sono aggregati, al fine di meglio operare un distinguo macro tra valori in accordo (3-4) e disaccordo (1-2).

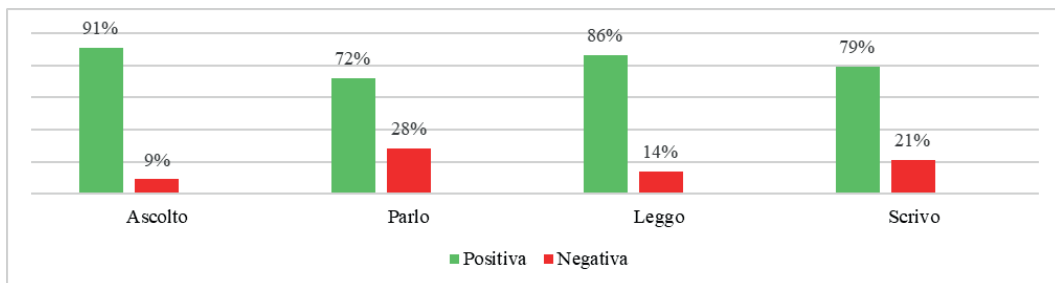


fig. 6 – Fiducia nell'utilizzo delle abilità di base nel contesto accademico

## 5.2 Aree di miglioramento

Sebbene non vi siano stati elementi di forte criticità, sono tuttavia emerse aree di miglioramento specie afferenti al terzo segmento; molti studenti hanno segnalato sovrapposizioni con le lezioni universitarie e una generale difficoltà nel gestire il carico cognitivo determinato dalla copresenza di lezioni accademiche e corso di lingua italiana; questo ha causato una stanchezza, mentale e a volte anche fisica, che si è andata via via acuendo da ottobre alla pausa didattica prevista per il Natale. Inoltre, l'esito non del tutto soddisfacente degli esami PLIDA ha generato la già richiamata esigenza di insistere maggiormente sulla preparazione dell'esame di certificazione, con un crescente numero di attività a ciò funzionali.

## 6. VERSO LA SECONDA ANNUALITÀ

La condivisione delle aree di miglioramento con il Dicastero per l'Evangelizzazione dei Popoli ha consentito l'attuazione di alcuni cambiamenti significativi nella seconda annualità. Tra le novità introdotte si segnala il corso Pre A1, erogato online a marzo 2025 e specificamente pensato per gli apprendenti con lingue tipologicamente distanti; una sorta di introduzione all'italiano, propedeutica all'avvio del primo segmento.

Particolare attenzione è stata poi dedicata al periodo estivo, da tutti considerato il segmento migliore per lavorare sull'italiano, stante l'assenza di impegni accademici degli studenti. In questo senso l'introduzione di ore aggiuntive d'aula, con rientri pomeridiani e uscite didattiche, ha inteso sostenere l'opportunità di apprendimento in presenza.

Infine, l'aumento del monte ore estivo ha consentito di anticipare l'avvio dei corsi B2 già a inizio settembre; in tal modo, nel terzo segmento, sono stati previsti maggiori spazi didattici per un'azione più mirata al PLIDA.

## CONCLUSIONE

L'esperienza formativa descritta ha evidenziato l'efficacia di un approccio integrato che ha saputo coniugare apprendimento a distanza e in presenza, risorse digitali e cartacee, materiali didattici generalisti e profilati. Tutto ciò ha consentito una progettazione *tailored*, con un percorso realmente costruito in risposta ai bisogni linguistico-comunicativi degli studenti e che ha tenuto conto dei vincoli, anche logistici, propri in particolare della fase autunnale.

I risultati ottenuti, sia in termini di competenze in italiano, sia sul piano della maggiore integrazione nella realtà accademica e pastorale, confermano l'importanza dell'intervento realizzato, la cui valenza appare ben sintetizzata dalla voce degli studenti, intervistati al termine del terzo segmento allo scopo di corroborare le evidenze quantitative dei questionari con indagini qualitative.

Proprio con due estratti delle interviste si vuole concludere il presente lavoro; mentre la prima testimonianza sottolinea l'importanza del connubio pre-partenza online e presenza in Italia: "State facendo bene perché questo modo di iniziare dai nostri paesi mi ha aiutato molto", la seconda riflette il valore dell'uso della lingua, con motivazioni integrative che vanno al di là delle motivazioni strumentali – pure presenti- afferenti all'ottenimento di un titolo linguistico: "È stata un'esperienza bellissima e ricca. Spero non solo di ottenere il certificato, ma molto di più: parlare bene la lingua nella società".

## BIBLIOGRAFIA

- Diadori 2015 = Pierangela Diadori, *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici. L'italiano lingua veicolare nella Chiesa e la formazione linguistica del clero*, Firenze, Le Monnier-Mondadori.
- Consiglio d'Europa 2020 = Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, Università degli Studi di Milano, Italiano LinguaDue.
- Consiglio d'Europa 2002 = Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Beacco *et al.* 2005 = Jean Claude Beacco / Mariela Ferrari / Gilbert Lhôte / Christine Tagliante, *Niveau A1.1 pour le français: référentiel de certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris, Didier.
- Chiappelli/Gentile 2016 = Tiziana Chiappelli / Maurizio Gentile, *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Milano, Franco Angeli.
- Piccardo/North 2019 = Enrica Piccardo / Brian North, *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*, Bristol, Multilingual Matters.
- Cantù/Cuciniello 2012 = Silvana Cantù / Antonio Cuciniello (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Fondazione ISMU, Milano, <https://www.ismu.org/guida-plurilinguismo/> (ultimo accesso: 18/11/2025).
- Cognigni 2020 = Edith Cognigni, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Edizioni ETS, Pisa.
- Firestone *et al.* 2004 = William A. Firestone / Roberta Y. Schorr / Lora F. Monfils. *The Ambiguity of Teaching to the Test: Standards, Assessment, and Educational Reform*, London, Routledge.
- Gobo/Mauceri 2014 = Giampietro Gobo / Sergio Mauceri, *Constructing Survey Data. An Interactional Approach*, London, Sage Publications.



## MAURIZIO SANGALLI

### POSTFAZIONE

Se si mettono a confronto i due più importanti concili ecumenici nella storia della Chiesa cattolica degli ultimi cinquecento anni, vale a dire il concilio di Trento e il Vaticano II, l'esito in termini di vocazioni sacerdotali è diametralmente opposto: un consistente aumento del clero secolare (e anche di quello regolare) nell'onda lunga dei centocinquanta anni dopo Trento – tanto ci volle per giungere a realizzare appieno i dettami conciliari, primo fra tutti quello dell'erezione dei seminari per la formazione dei chierici (Guasco 1986); un progressivo calo nei primi decenni dopo il Vaticano II, sino al crollo degli ultimi vent'anni. Sono ovviamente temperie storiche incomparabili: in età moderna si era ancora in pieno regime di cristianità, essendo la religione tra i pochi codici interpretativi della realtà, e per la maggior parte della popolazione l'unico codice per intendere e rappresentare l'umano e il divino; nell'ultimo sessantennio la secolarizzazione, progressivamente espansasi da inizio Ottocento, e fattasi galoppante dal secondo dopoguerra del secolo scorso, ha condotto alla riduzione drastica dei sacerdoti, in particolare dei nuovi sacerdoti (benché fasi di contrazione, e di successiva ripresa, si siano verificate anche tra Settecento e Ottocento) (Guasco 1997; Saggiocco 2008; Saggiocco/Sangalli 2011). E infatti è proprio la riduzione del numero dei seminaristi (6% nell'ultimo triennio) il dato più preoccupante, con il fenomeno inedito della presenza sempre più consistente di seminaristi provenienti dall'estero, ancora largamente minoritaria, intendiamoci, ma che è presumibile andrà incontro a un incremento progressivo in un non lontano futuro. A questo ha fatto seguito un costante contrarsi del laicato praticante, contrazione che pare si sia fatta

ancora più incisiva dopo la pandemia da covid-19 del 2020-23.

Non sussistono inoltre più tutte le motivazioni che, nel corso dell'età moderna, e sino ben addentro l'età contemporanea, pur se in forme differenti, hanno indotto masse consistenti di soggetti, uomini e donne, a entrare nelle fila del clero (non necessariamente divenendo sacerdoti, per quanto riguarda i maschi, ma limitandosi anche solo ad acquisire gli ordini minori, quantomeno sino a tutto il Settecento): i privilegi fiscali, le immunità, le strategie familiari, la considerazione sociale, in molti casi la garanzia di sopravvivenza, se si proveniva da ceti sociali disagiati. E medesimamente, se ci si sposta sul lato della domanda, non c'è più, da parte dei fedeli, la grande richiesta di servizi religiosi dei tempi passati: messe per i vivi e per i defunti, tridui, novene, processioni, preghiere, feste patronali, forme assistenziali e caritative di ambito parrocchiale, oltre al canonico accesso ai sacramenti e alla celebrazione eucaristica, ma pure all'utilizzo del prete o del cappellano come maestro, officiante all'interno di confraternite o ad altari per messe frutto di legati testamentari (Toscani 1986).

Allo stesso tempo però, le strutture sussistono, la parrocchia, l'oratorio, il patrimonio religioso in senso lato, con la difficoltà di gestirle, quelle strutture, da parte di un clero che va riducendosi. E che i servizi tradizionalmente legati agli ecclesiastici deve continuare a garantire, anche al cospetto di chiese semi-vuote e delle nuove generazioni sempre più o indifferenti o interessate ad altro, rispetto all'appartenenza religiosa. Se si pensa che le diocesi sono ancora più di duecento, le parrocchie oltre 25.000, gli edifici religiosi più di centomila, mentre il clero supera di poco le 30.000 unità, ma scende al di sotto di tale soglia se si sottraggono i missionari e soprattutto i sacerdoti molto anziani, quindi inabili all'esercizio del ministero, si può misurare tutta la difficoltà del momento presente, e di quello futuro, dato che la situazione non pare destinata ad invertirsi, ma piuttosto ad aggravarsi (Montanari 2021). La parrocchia, in particolare, all'inizio di questo millennio continuava ad essere indicata come la *casa* del prete, «al centro della vita del sacerdote non solo nel momento in cui questi lavora, ma anche quando immagina e progetta» (Bressan 2003: 107, 142): ma cosa succede quando, come nel 2025, quel prete di parrocchie ne ha più di una da gestire contemporaneamente?

Poco più di vent'anni fa, Franco Garelli, uno dei più importanti sociologi delle religioni italiani, introduceva una puntuale inchiesta sullo stato del clero, e della Chiesa, nel nostro Paese (800 gli uomini di Chiesa intervistati), evidenziando come fosse oramai diffusa «l'idea che il cattolicesimo italiano [fosse] a un punto di svolta della propria storia» (Garelli 2003: 7), all'indomani del giubileo del nuovo millennio. In vent'anni, contestualmente all'accelerarsi di molti processi sociali e antropologici, indotti dall'affermarsi delle nuove tecnologie, anche la Chiesa ha visto chiudersi pressoché definitivamente una fase storica (i seminari ridotti drasticamente, conseguenza di vocazioni sempre più esigue), ma allo stesso tempo aprirsi nuove prospettive. In particolare, per il tema che qui ci interessa, l'Italia è passata dall'essere dispensatrice

di clero al resto del mondo, fenomeno giunto ad istituzionalizzarsi con l'enciclica *Fidei donum* di papa Pio XII, del 21 aprile 1957, per divenire terra di approdo di preti, religiosi e religiose da altri Paesi, africani, americani e asiatici (soprattutto indiani e filippini), parallelamente a quanto accade nel resto dell'Europa cattolica. Sono ormai indispensabili iniezioni a supporto di un clero autoctono sempre più anziano, e al fine di occupare gli spazi che a mano a mano si creano a causa della mortalità in ambito ecclesiastico. Si è infatti capovolta la situazione delineata dalla *Ad Gentes*, il decreto promulgato da Paolo VI il 7 dicembre 1965: sono i Paesi europei e più latamente occidentali a divenire sempre più terre di missione, ma il contenuto, pur se a parti inverse, non cambia: la preparazione pastorale, teologica e linguistica del clero che giunge nei nostri Paesi da fuori deve, dovrebbe essere comunque solida. Naturalmente, è appropriato sottolineare, come fa Francesca Campigli in questo volume, che l'arrivo di clero straniero in Italia è fenomeno di lungo periodo, soprattutto nell'ambito del clero regolare (il caso della sudanese suor Giuseppina Bakhita, canonizzata nel 2000, è esemplare al riguardo). E che la mobilità del clero autoctono è ancora più risalente, se si pensa ai *clerici vagantes* di età medievale e moderna: non paia inopportuno un tale richiamo, perché per un chierico o un sacerdote lombardo che approdasse in Sicilia o viceversa nei secoli scorsi si poneva bene o male negli stessi termini proprio il problema della lingua, in particolare quello della conoscenza del dialetto locale, che però allora costituiva la lingua parlata dalla stragrande maggioranza della popolazione.

Come più in generale per gli immigrati, il cui arrivo in Italia si è fatto consistente proprio nell'ultimo quarto di secolo, i preti, le religiose, i religiosi stranieri possono costituire un punto di forza e di rinnovamento più accelerato per la Chiesa e per la società italiana. Ma le difficoltà che qualsiasi immigrato riscontra quando si inserisce in un contesto che non è il suo, il clero straniero le vive moltiplicate, come giustamente sottolinea Franco Pittau nel suo contributo al presente volume. E questo nonostante, per gli aspetti materiali, giunga in Italia già inserito in un ambiente protetto come quello garantitogli dalle strutture ecclesiali, nelle loro varie declinazioni (i seminari, monasteri e conventi, parrocchie, movimenti e associazioni etc.), e abbia di norma una formazione di livello universitario, o comunque elevato. Infatti, l'ostacolo maggiore è rappresentato dall'aspetto linguistico, dall'apprendimento della lingua italiana, tanto più all'interno di un'istituzione, quale la Chiesa, fondata sulla Parola, e sulla mediazione soprattutto linguistica, nei termini di interpretazione del dettato divino, tra i fedeli e Dio.

Ci si aspetterebbe quindi una formazione pregressa solida che consenta agli ecclesiastici stranieri di inserirsi sin da subito con facilità e autorevolezza nei contesti ecclesiali ai quali vengono destinati. E invece qui leggiamo come la loro formazione linguistica sia spesso delegata a volontari (sovente confratelli e consorelle), non sempre preparati e competenti; e soprattutto constatiamo una mancanza di coordinamento a livello centrale, nonostante gli sforzi dell'unica struttura abilitata in tal senso

dalla Conferenza Episcopale Italiana, il Centro unitario per la formazione missionaria (CUM) di Verona, che vanta oramai un'esperienza trentennale nell'erogazione di corsi di italiano L2 a religiosi. Purtroppo molto meno fortunati sono stati i recenti tentativi di accreditarsi in tal senso da parte del Centro DITALS – Certificazione di competenze in didattica dell'italiano a stranieri, dell'Università per Stranieri di Siena, nonostante i lodevoli sforzi in tal senso da parte della direttrice Pierangela Diadori. I risultati dell'inchiesta condotta da Francesca Campigli, e che sta alla base di questo volume (tramite i casi-campione di Piemonte, Toscana e Abruzzo-Molise), così come le importanti testimonianze di chi lavora sul campo o di chi studia il fenomeno da anni (i saggi di Laura Berardi, Ramona Manograssi, Lorenzo Rocca e Noemi Catizone, Marco Testa), fotografano anche nel resto del Paese una situazione tutt'altro che idilliaca sul fronte della formazione linguistica dei nuovi arrivati in Italia per motivi religiosi, situazione di cui la Chiesa, nelle sue varie articolazioni, in particolare di vertice, pare stenti a captare l'importanza, l'urgenza e la delicatezza, per il futuro del cattolicesimo italiano, e non solo. Inoltre, la preparazione pregressa in italiano L2 nei loro Paesi d'origine è pure molto deficitaria, come documentano molti saggi qui riuniti, e come del resto si riscontra più in generale tra gli studenti stranieri che si iscrivono nelle nostre università, a dire che il fenomeno è trasversale a differenti categorie di soggetti.

Secolarizzazione e fine del regime di cristianità coincidono sempre più con la necessità di confrontarsi con una società pluralistica, che l'immigrazione ha reso negli ultimi decenni sempre più multietnica e di conseguenza multireligiosa. La presenza islamica, la diffusione del buddismo e di altre religioni orientali, i movimenti *new age*, il successo crescente dei pentecostali, pure spinto dall'arrivo di immigrati, in particolare dall'America Latina, sono realtà con le quali necessariamente confrontarsi. La nuova evangelizzazione auspicata da Giovanni XXIII e messa in opera da papa Paolo VI nel periodo post-conciliare, successivamente fatta propria da Giovanni Paolo II, in forme spesso eclatanti, ma non sempre riempite di contenuti concreti e di risultati in termini di recupero dei "lontani" e di interiorizzazione del bisogno di fede e di spiritualità, deve fare i conti con l'afasia di una Chiesa che sempre più rischia di essere tale non tanto perché non sa più parlare alla modernità, ma perché il suo clero non sa trovare le parole giuste per interrogare le coscienze, non le sa trovare perché, spesso, non le ha imparate, non le conosce (e purtroppo, causa la non eccelsa preparazione all'interno dei seminari, con tutte le dovute eccezioni, ovviamente, questo è fenomeno che dovrebbe interrogare anche il clero autoctono) (cfr. Guasco 1990).

Differenti, sovente molto differenti sono i riferimenti culturali di preti e suore che giungono da Paesi che poco o nulla hanno a che fare con la tradizione culturale europea. Appare sempre più drammatico l'annasparsi di una Chiesa che, nonostante le aperture del pontificato di papa Francesco, ancora non accetta appieno un ruolo attivo del laicato, non pare ancora pronta a rinunciare al celibato ecclesiastico, né tantomeno ha intenzione di accogliere l'unico vero cambiamento che potrebbe fare la

differenza, cioè il sacerdozio femminile. Il risultato è un clero sempre più oberato di impegni liturgico-sacramentali, in cui l'elemento straniero fatica a trovarsi veramente a suo agio, pur se spesso accolto cordialmente all'interno delle comunità ecclesiali a lui affidate. Ovviamente, non tutto il clero straniero opera all'interno del sistema parrocchiale diocesano italiano, vi sono anche i cappellani cosiddetti "etnici", che svolgono cioè servizio pastorale a favore delle comunità immigrate del loro Paese d'origine: questi nostri discorsi sembrerebbero lambirli più marginalmente, anche se in ogni caso pure loro vivono e operano in Italia, e in qualche modo praticano la nostra lingua.

Come si rapporta ad un clero straniero con difficoltà linguistiche il *piccolo gregge* antiveduto, a fine anni sessanta, da Joseph Ratzinger come l'approdo scontato di una Chiesa oramai di minoranza, con tanti credenti tali solo nominalmente, e i praticanti oramai inesorabilmente scesi ben al di sotto della percentuale del 20% stimata nel secondo decennio del nuovo millennio? Soprattutto, su quali basi impostare l'evangelizzazione se mancano le parole per *dirla*? può ancora essere considerato il prete «un acuto sensore (diretto o indiretto) delle dinamiche del nostro tempo» (Garelli 2003: 19) se il clero sta rapidamente mutando antropologicamente, socialmente, culturalmente? Quali le parole dell'annuncio cristico, del rinnovamento del linguaggio religioso, in uomini e donne di Chiesa che le devono tradurre dalla loro lingua madre nell'italiano, con tutti i possibili errori e i facili fraintendimenti sempre in agguato? (si veda qui il saggio di Vittorio Coletti).

È pur vero che la fede è anche testimonianza, con i gesti, con i comportamenti, con le scelte: ma corpo e linguaggio, nella storia della Chiesa, hanno sempre permeato di sé l'appartenenza religiosa, e l'uno non può fare a meno dell'altro e viceversa (Fabietti 2015). Ci si chiede quindi come possano *dire* Dio oggi, e soprattutto raggiungere le nuove generazioni che, molto più dei loro genitori, paiono contraddistinte da un pressoché totale analfabetismo religioso (Melloni 2014), uomini (e donne) di Chiesa che non possiedono una solida conoscenza dell'italiano, e che non la acquisiscono neppure dopo anni di pratica pastorale e di vita comunitaria nel nostro Paese. L'italiano infatti, molto più del latino, che sta rapidamente scomparendo dall'orizzonte culturale delle nuove generazioni di sacerdoti, è oramai la lingua veicolare della Chiesa, perché, quantomeno a Roma, presto o tardi transita buona parte del clero estero, per formarsi, aggiornarsi, abbeverarsi alla culla del cattolicesimo (Diadori 2015). È infatti il Lazio la regione dove più consistente è la presenza di clero straniero, ma, appunto, tramite soggiorni temporanei. Ed è comunque significativo che i soggiorni per motivi religiosi siano più che raddoppiati nel nostro Paese nel corso del trentennio 1993-2023 (da circa 40.000 a più di 100.000, come documenta Pittau). Il fatto che la Lombardia, caratterizzata dall'immigrazione diciamo "generalista" più consistente tra le regioni italiane, sia invece agli ultimi posti come numerosità del clero straniero, dipende esclusivamente dal motivo che, quantomeno sino a qualche anno fa, era caratterizzata dalle diocesi più ricche in termini di vocazioni sacerdotali e religiose

(Bergamo e Brescia su tutte), e dunque potrà continuare a godere ancora per un po' dell'onda lunga di un clero autoctono numeroso e relativamente giovane.

Forme nuove di evangelizzazione e pastorale possono comunque essere individuate anche attraverso un clero straniero che, a seconda della provenienza, pare spesso più comunicare tramite una fede *esperienziale*, un vissuto religioso fatto più di gesti e di corpi (quella “inter- e trans-nazionalizzazione dei carismi di fede” di cui parla Luca Di Sciullo), ma il tema è come mettere tale vissuto in comunicazione con una tradizione religiosa autoctona in cui la parola, pur se più predicata e agita, che letta e meditata, ha comunque sempre rivestito un ruolo centrale (si veda il saggio di Thomas Lastraioli)<sup>1</sup>. L'invito a valutare positivamente il “meticcio” tra preti e religiosi, nel senso della compresenza di sacerdoti, monaci e monache, frati e suore di differenti origini nazionali ed etniche, era del resto stato sottolineato una trentina di anni fa nell'esortazione di papa Giovanni Paolo II *Vita consecrata*, del 25 marzo 1996, quando sollecitava a «tener vivo e testimoniare il senso della comunione tra i popoli, le razze, le culture» («la lingua non è solo competenza, è un ponte di comunione», sottolinea una suora filippina intervistata; “non si tratta solo di insegnare una lingua, ma di costruire ponti tra culture, di facilitare l'inserimento sociale e di sostenere percorsi di autonomia», sottolinea correttamente Laura Berardi).

Famiglia, catechesi e giovani sono i tre obiettivi che, vent'anni fa come oggi, sono al centro dell'azione pastorale dei religiosi, ma sono obiettivi per comunicare con i quali il linguaggio, e un linguaggio che in qualche modo li scuota e li interessi, è un *medium* indispensabile, dove, tanto più nella complicazione del mondo attuale, è indispensabile saper trovare e usare le parole giuste. *Dire* Cristo, anteporre a tutto la comprensione e la meditazione della Parola di Dio, fare catechesi, presiedere una liturgia che sia partecipata, mettersi in dialogo con i fedeli per comprenderne i bisogni, le ansie, le aspirazioni: non è chi non veda come tutto ciò possa presentare dei problemi per un clero non italofono. All'interno oltretutto di una *professione*, di un ministero dove, stante anche l'obbligo del celibato ecclesiastico, ma non solo per quello, uno degli aspetti esistenziali maggiormente indicati dagli stessi sacerdoti come problematici da gestire è spesso stato quello della solitudine, che, si può ipotizzare, tanto più sarà avvertita quanto più si consoliderà un clero straniero lontano dagli affetti delle famiglie di origine, come sino ad ora non era mai stato per il clero autoctono, in particolare quello secolare. Ma poi non ci sono solo genitori e figli: buona parte di quel laicato praticante sempre meno nutrito è composto da anziani. E qui non si può non accennare ad un altro degli aspetti di interesse di questa raccolta di saggi: per-

---

1 Più autorevolmente del sottoscritto Enzo Pace: «vi sono differenze a volte non piccole, nel modo in cui un sacerdote cattolico africano o asiatico o latinoamericano vive la sua vocazione ed esperienza pastorale» (Pace 2003: 273), e dunque c'è da porsi quantomeno il problema di come gestire tali differenze quando quel sacerdote decide di vivere, in un Paese diverso dal suo come l'Italia, quella vocazione e quell'esperienza pastorale.

ché, a complicare ulteriormente la situazione, concorre il tema della conoscenza dei dialetti locali, come evidenziato da Francesca Monetti (suor Maria Micaela delle Pie Discepolo del Divin Maestro), ma soprattutto dal saggio di Luca Capannolo. Conoscere *sfumature, accezioni, localismi* dei vari dialetti può aiutare a instaurare rapporti più diretti con i fedeli, in particolare anziani, nell'ambito della pastorale quotidiana e delle manifestazioni paraliturgiche. Ma su questo fronte i manuali di lingua scontano carenze e ritardi tuttora pronunciati, derivanti anche da una svalutazione dei dialetti che è durata a lungo nella riflessione e nella pratica linguistica del nostro Paese.

Infine, ma non ultimo come importanza, il fenomeno in ogni caso più eclatante, perché mostra un'inversione di rotta che mai si era verificata in passato, almeno in termini così consistenti, pertiene a una questione di genere: Francesca Monetti rileva come «siano sempre di meno le suore italiane», ma il dato è condiviso, come per il clero maschile, con il resto dell'Europa, l'America Settentrionale e l'Oceania. Però, colpisce che sia praticamente solo l'Africa il continente nel quale il clero femminile registra un incremento di un certo rilievo (circa 1.500 unità tra 2021 e 2022). Se si riflette sul fatto che la percentuale delle religiose straniere in Italia è stimata intorno al 40% del totale, mentre quella dei sacerdoti diocesani stranieri non supera il 5%, si può comprendere bene la portata del fenomeno (e gli esiti nel lungo periodo, se si pone mente al fatto che circa il 12% dei chierici in formazione nei seminari italiani ad oggi sono stranieri, come richiama Francesca Campigli).

Mi pare si possa in ogni caso concludere con un auspicio che sgorga dalla bocca, e dal cuore, della superiora generale delle Suore di Maria Bambina, congregazione ottocentesca fondata a Lovere, in provincia di Bergamo, da Bartolomea Capitanio e Vincenza Gerosa, canonizzate da Pio XII nel 1950. Venita Fernandes, proveniente dall'India, eletta superiora generale nel 2023, ci invita a chiamare le suore (ma di conseguenza anche tutto il resto del clero, maschile e femminile) che approda in Italia da altri Paesi non *straniere* ma *missionarie*: «nei nostri paesi di origine le suore che vengono da fuori le consideriamo 'missionarie', non straniere» ci ricorda. Mi pare davvero una bella lezione che ci interpella nel profondo, invitandoci a capovolgere i nostri schemi mentali di "vecchi" europei colonizzatori, purtroppo ancora spesso impastoiati di pregiudizi e stereotipi. E non è un caso che questa lezione provenga dalla fila della Chiesa cattolica che, pur tra contraddizioni e titubanze, ha nel complesso sempre costituito un esempio di condivisione e di fratellanza, al di là delle etnie e delle differenze culturali e antropologiche.

## BIBLIOGRAFIA

- Bressan 2003 = Luca Bressan, *La «rivincita» della parrocchia*, in (a cura di) Franco Garelli, *Sfide per la Chiesa del nuovo secolo: indagine sul clero in Italia*, Bologna, Il Mulino, pp. 101-145.
- Diadori 2015 = Pierangela Diadori, *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici. L'italiano lingua veicolare nella Chiesa e la formazione linguistica del clero*, Milano, Le Monnier-Mondadori Education.
- Fabietti 2015 = Ugo Fabietti, *Materia sacra. Corpo, oggetti, immagini, feticci nella pratica religiosa*, Milano, Raffaello Cortina.
- Garelli 2003 = Franco Garelli (a cura di), *Sfide per la Chiesa del nuovo secolo. Indagine sul clero in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Guasco 1986 = Maurilio Guasco, *La formazione del clero: i seminari*, in (a cura di) Giorgio Chittolini e Giovanni Miccoli, *Storia d'Italia. Annali 9: La Chiesa e il potere politico dal Medioevo all'età contemporanea*, Torino, Einaudi, pp. 629-715.
- Guasco 1990 = Maurilio Guasco, *Seminari e clero nel '900*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo.
- Guasco 1997 = Maurilio Guasco, *Storia del clero in Italia dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza.
- Melloni 2014 = Alberto Melloni (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Montanari 2021 = Tomaso Montanari, *Chiese chiuse*, Torino, Einaudi.
- Pace 2003 = Enzo Pace, *L'identità del prete fra carisma di funzione e primato della spiritualità*, in (a cura di) Franco Garelli, *Sfide per la Chiesa del nuovo secolo: indagine sul clero in Italia*, Bologna, Il Mulino, pp. 273-302.
- Ratzinger 2001 = Joseph Ratzinger, *Dio e il mondo*, Milano, Edizioni Paoline.
- Sagliocco 2008 = Cristina Sagliocco, *L'Italia in seminario, 1861-1907*, Roma, Carocci.
- Sagliocco/Sangalli 2011 = Cristina Sagliocco / Maurizio Sangalli, *I seminari*, in (a cura di) Alberto Melloni, *Cristiani d'Italia: chiese, società, Stato, 1861-2011*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, pp. 893-904.
- Toscani 1986 = Xenio Toscani, *Il reclutamento del clero (secoli XVI-XIX)*, in (a cura di) Giorgio Chittolini e Giovanni Miccoli, *Storia d'Italia. Annali 9: La Chiesa e il potere politico dal Medioevo all'età contemporanea*, Torino, Einaudi, pp. 573-628.

## INDICE

PIERANGELA DIADORI, <i>Introduzione</i>	X
FRANCO PITTAU - KAROLINA PERIĆ, <i>Paesi di provenienza dei sacerdoti e delle religiose in Italia e la presenza italiana nei diversi contesti</i>	X
LUCA DI SCIULLO, <i>I religiosi non comunitari presenti in Italia. Un'analisi socio-statistica</i>	X
SUOR MARIA MICAELA MONETTI, <i>Le religiose straniere in Italia</i>	X
VITTORIO COLETTI, <i>Italiano speciale del cattolicesimo e lingua comune</i>	X
DON LUCA CAPANNOLO, <i>'Oltre l'L2: Italiano e dialetto nella formazione linguistica del sacerdote straniero</i>	X
THOMAS LASTRAIOLI, <i>La parola predicata. Un'indagine semio-linguistica sulla comunicazione omiletica di sacerdoti stranieri in Italia</i>	X
FRANCESCA CAMPIGLI, <i>Risultati dell'indagine sull'italiano L2 nei Seminari Diocesani, nei Pontifici Seminari Regionali italiani e nei principali ordini e congregazioni religiose presenti in Italia (2022-2024)</i>	X
DON MARCO TESTA, <i>I corsi di italiano L2 per religiosi e religiose del Centro Unitario Missionario di Verona</i>	X
RAMONA MANOGRASSI, <i>Nella classe di italiano L2 per religiose e religiosi cattolici stranieri in Italia: riflessioni di una docente</i>	X
LAURA BERARDI, <i>Un'esperienza presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose "Fides et Ratio" dell'Aquila, dopo il terremoto del 2009</i>	X
LORENZO ROCCA - NOEMI CATIZONE, <i>Un'esperienza della Società Dante Alighieri presso l'Università Urbaniana</i>	X
MAURIZIO SANGALLI, <i>Postfazione</i>	X