Crisi, fratture, cambiamenti

Riflessi letterari, culturali e linguistici

a cura di
Serena Cello
Rita Cersosimo
Irene De Felice
Anna Viola Sborgi

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Collana diretta da

Cristiano Broccias
(Università di Genova)

Comitato scientifico

Alessandro Amenta
(Università di Roma Tor Vergata)

José Belmonte Serrano
(Universidad de Murcia)

Ornella Discacciati
(Università di Bergamo)

Estefanía Flores Acuña
(Universidad Pablo Olavide)

Maria Gottardo
(Università di Bergamo)

Maria Cristina Iuli
(Università del Piemonte Orientale)

Giovanni Iamartino
(Università di Milano - La Statale)

Sven Kramer
(Leuphana Universität Lüneburg)

Patrizia Lendinara
(Università di Palermo)

Francisco Lomelí
(University of California at Santa Barbara)

Julien Longhi
(Université de Cergy-Pontoise)

Magali Nachtergael
(Université Bordeaux III Michel de Montaigne)

Maddalena Pennacchia
(Università Roma Tre)

Michele Prandi
(Università di Genova)

Arianna Punzi
(Università di Sapienza Università di Roma)

Dan Ringgaard
(Aarhus Universitet)

Stefania Stafutti
(Università di Torino)

Valeria Tocco
(Università di Pisa)

Comitato editoriale

Elena Errico
(Università di Genova)

Roberto Francavilla
(Università di Genova)

Anna Giaufret
(Università di Genova)

Laura Quercioli
(Università di Genova)

Laura Santini
(Università di Genova)

Elisabetta Zurru
(Università di Genova)

Crisi, fratture, cambiamenti

Riflessi letterari, culturali e linguistici

a cura di
Serena Cello
Rita Cersosimo
Irene De Felice
Anna Viola Sborgi

GENOVA UNIVERSITY PRESS

GENOVA UNIVERSITY PRESS
è il marchio editoriale dell'Università di Genova
Università di Genova

UPI UNIVERSITY PRESS ITALIANE *Il presente volume è stato sottoposto a double blind peer-review secondo i criteri stabiliti dal protocollo UPI*

© 2025 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza
Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.

Alcuni diritti sono riservati

ISBN 978-88-3618-338-8
e-ISBN (pdf) 978-88-3618-339-5

Pubblicato a ottobre 2025

Realizzazione Editoriale
GENOVA UNIVERSITY PRESS
Via Balbi 5, 16126 Genova
Tel. 010 20951558
e-mail: gup@unige.it
https://gup.unige.it

Stampato presso
Settore graphic design e centro stampa
dell'Università di Genova

INDICE

Elenco degli autori 9

Antefatto 11

Prefazione 13

Parte I
Linguistica, arte e letteratura

La 'nera invidia che morde': fratture e contiguità
tra mutamento semantico e metafora concettuale in latino 17
Roberta G. Leotta

Transizione e mutamento nella storia del genovese.
La manipolazione pragmatica degli atti direttivi tra XVII e XX secolo 41
Giada Parodi

Le débat médiatique francophone autour du déboulonnage des statues 67
Myriam Casalone

Dwelling in possibilities. Possibilità performative e prove
di de-metaforizzazione della malattia 89
Samuele Capanna

«Vivere alla piccola conquista»: Gozzano e la crisi del *liberty* dannunziano
nelle note di Edoardo Sanguineti 113
Francesca Colombi

Parte II
Storia, società e didattica

Mutualismo e crisi economica. Azione sociale diretta e trasformazioni
dell'azione collettiva in Italia 135
Lorenzo Bosi, Lorenzo Zamponi

Sostenere un test per la verifica della preparazione iniziale durante la pandemia: il caso del Test sulle Competenze Linguistiche del DLCM dell'Università di Genova 153
Rita Cersosimo, Giulia Lombardi, Alice Pagano

Riding the waves of change: English and Spanish emergency remote courses at the University of Turin 183
Antonella Giacosa, Daniela Salusso, Maria Carmela Zaccone

La didattica a distanza e i docenti di spagnolo delle scuole secondarie italiane durante le prime fasi di emergenza educativa 203
Antonio Picano

Elenco degli autori

Roberta G. Leotta
Università Cattolica del Sacro Cuore

Giada Parodi
Università degli Studi di Bergamo

Myriam Casalone
Université de Montpellier Paul-Valéry

Samuele Capanna
Brown University

Francesca Colombi
Università di Genova

Lorenzo Bosi
Scuola Normale Superiore

Lorenzo Zamponi
Scuola Normale Superiore

Rita Cersosimo
Università di Genova

Giulia Lombardi
Università di Genova

Alice Pagano
Università di Genova

Antonella Giacosa
Università di Torino

Daniela Salusso
Università di Torino

Maria Carmela Zaccone
Università di Torino

Antonio Picano
Università di Genova

Antefatto

Il volume *Crisi, fratture, cambiamenti. Riflessi letterari, culturali e linguistici* è il risultato di un progetto scientifico sviluppatosi in seno al Dipartimento di Lingue e Culture Moderne nel 2020. Nell'anno buio della pandemia, sette giovani assegniste/i svolgevano le loro ricerche in un contesto assolutamente penalizzante per l'impossibilità di viaggiare, di comunicare e di sviluppare le più consuete attività di ricerca. In quel contesto, nel mio ruolo di Direttrice del Dipartimento, avevo deciso di facilitare lo scambio e la relazione tra loro attraverso la realizzazione di un evento di ricerca in cui potessero mettersi alla prova sia scientificamente sia dal punto di vista organizzativo. Sono nate così le Giornate di studio organizzate da Serena Cello, Irene De Felice, Anastasia Di Nunzio, Daniele Franzoni, Lidia Mafrica, Anna Viola Sborgi e Enrico Torre. Il gruppo era formato da persone con *curricula* ed esperienze diverse, che svolgevano ricerche su ambiti culturali vari – Letteratura francese, Linguistica e glottologia, Linguistica tedesca, Letteratura russa, Letteratura polacca, Letteratura inglese e Linguistica inglese – come anche, sicuramente, gli approcci epistemologici. La sfida, che hanno accolto e con la quale si sono egregiamente misurate/i, è consistita proprio nel trovare una convergenza di interessi e approcci che potesse soddisfare le loro competenze e conoscenze.

Traendo spunto da quello che allora era un momento di emergenza sanitaria, sociale ed economica, le organizzatrici e gli organizzatori hanno deciso di centrare le riflessioni sul tema della crisi, divenuto un punto focale che ha consentito lo sviluppo di riflessioni interdisciplinari. In primavera è stata lanciata una *call* rivolta a tutti i dipartimenti dell'Ateneo genovese e l'adesione è stata molto numerosa. Le tre giornate di studio si sono svolte il 4, 5 e 15 dicembre 2020 con il titolo *Crisi, fratture, cambiamenti*. *Riflessi letterari, culturali e linguistici*; il programma ha previsto ventidue comunicazioni per trentuno partecipanti tra assegniste/i di ricerca, laureate/i, studentesse/i. La crisi, intesa come forte impatto esterno sulle

attività delle giovani ricercatrici e dei giovani ricercatori determinato dalla pandemia e dalle sue conseguenze, è stata sia l'oggetto degli interventi, sia lo stimolo per lo sviluppo di esplorazioni da diversi punti di vista e di declinazioni nelle sue molte accezioni, in ottica collettiva, ma anche individuale e interiore, guardando alla contemporaneità, ma anche al mondo antico. La scelta della piattaforma Microsoft Teams ha consentito lo svolgimento delle tre giornate e la partecipazione di un pubblico numeroso.

Dal 2020 a oggi i componenti del gruppo di lavoro hanno intrapreso strade lavorative diverse, per questo motivo solo tre ex assegniste compaiono tra le curatrici del volume insieme a una giovane ricercatrice che le ha supportate. A loro va la mia gratitudine.

Elisa Bricco

Prefazione

Questo volume raccoglie nove contributi che riflettono in maniera interdisciplinare su alcuni concetti che rivestono fondamentale importanza nelle discipline umanistiche. I temi della 'crisi', della 'frattura', e del 'cambiamento' sono il *fil rouge* che lega i diversi capitoli raccolti nella miscellanea: temi ampi e multisfaccettati che vengono qui esplorati da diversi punti di vista e declinati nelle loro molte accezioni, in ottica collettiva, ma anche individuale e interiore, guardando alla contemporaneità, ma anche al mondo antico. La riflessione si snoda attraverso i vari capitoli raggruppati per aree tematiche, che spaziano in modo pluridisciplinare dalla linguistica all'arte, dalla letteratura alla storia, dalle scienze sociali alla didattica, traendo spesso spunto dai momenti di emergenza sanitaria, sociale ed economica vissuti in Europa tra il 2020 e il 2022.

Nella prima parte, dedicata a *Linguistica, arte e letteratura*, il concetto di 'cambiamento' viene esplorato nell'ottica delle dinamiche del mutamento linguistico da Roberta G. Leotta, che esplora la semantica del lessema latino *livor* e tratta il tema della concettualizzazione metaforica della gelosia nella cultura romana, e da Giada Parodi, che attraverso un'analisi pragmatica storica basata su testi teatrali indaga come sia cambiata l'espressione della scortesia in genovese tra i secoli XVII e XX. Myriam Casalone, esaminando un corpus di articoli di giornale, mette in luce le strategie lessicali utilizzate nell'ambito del dibattito mediatico francofono sul *déboulonnage des statues* durante le proteste del 2020. Samuele Capanna discute la de-metaforizzazione della malattia nelle opere di Alessandra Carnaroli e Hannah Wilke, evidenziando come queste autrici sfidino la visione tradizionale della malattia come condizione totalizzante. Francesca Colombi esamina l'influenza di Guido Gozzano su Edoardo Sanguineti, analizzando come Gozzano ribalti l'estetismo dannunziano attraverso la sua produzione poetica e critica.

La seconda parte del volume si concentra su *Storia, società e didattica*. Lorenzo Bosi e Lorenzo Zamponi analizzano le trasformazioni dell'azione collettiva in Italia durante la recente crisi economica, mettendo in luce il passaggio verso forme di azione sociale diretta come risposta ai bisogni immediati della società, accentuatosi durante la pandemia di Covid-19. I successivi contributi sono incentrati sulla didattica e sulle nuove modalità di insegnamento e apprendimento con cui si è cercato di rispondere alle sfide imposte dalla pandemia. Rita Cersosimo, Giulia Lombardi e Alice Pagano descrivono l'adattamento del Test sulle Competenze Linguistiche dell'Università di Genova durante la pandemia, confrontando le modalità di erogazione in presenza e a distanza e analizzando l'impatto di questo cambiamento sugli studenti. Antonella Giacosa, Daniela Salusso e Maria Carmela Zaccone confrontano le strategie di insegnamento a distanza dei Dipartimenti di Inglese e Spagnolo dell'Università di Torino, esaminando come le diverse piattaforme e strumenti abbiano influenzato l'apprendimento durante l'emergenza pandemica. Antonio Picano analizza le pratiche didattiche dei docenti di spagnolo nelle scuole secondarie italiane durante la pandemia, evidenziando criticità e potenziali leve di innovazione emerse dall'esperienza della didattica a distanza.

Serena Cello
Rita Cersosimo
Irene De Felice
Anna Viola Sborgi

PARTE I
LINGUISTICA, ARTE E LETTERATURA

La 'nera invidia che morde': fratture e contiguità tra mutamento semantico e metafora concettuale in latino

Roberta G. Leotta

1. Introduzione[1]

In questo contributo presento una proposta di analisi semantica di un lessema particolarmente saliente per i fenomeni dell'invidia e della gelosia erotica nella cultura romana, ovvero il termine latino *livor*. Tale studio si inserisce nell'ambito di un progetto di più ampio respiro sulla concettualizzazione, espressione linguistica e rappresentazione del fenomeno della gelosia nella letteratura latina. All'interno di questa ricerca, la semantica di *livor* riveste un interesse particolare, perché lo sviluppo dei significati connessi al 'morso d'amore' e all'emozione dell''invidia' a partire da una nozione di 'colore scuro' ci permette di cogliere aspetti salienti e forse inaspettati della percezione di tale fenomeno nella cultura romana.

Concetti centrali per il mutamento semantico che qui presento sono quelli di metafora e metonimia[2]. La metafora, infatti, guida la creazione di nuove estensioni di significato mettendo in atto una 'frattura', un salto ontologico, fra diversi domini della realtà, mentre la metonimia determina l'estensione semantica

[1] Ringrazio profondamente la Prof. Chiara Fedriani e la Dott.ssa De Felice per lo scambio sempre fertile di idee, l'incoraggiamento e la generosa e vitale collaborazione; un ringraziamento particolare al Prof. Prandi per le preziose e stimolanti osservazioni. Ringrazio i miei supervisori Dott. O'Rourke e Prof. Cairns per il loro costante e arricchente supporto nella ricerca. Infine ringrazio le mie colleghe Antonella Florio, Inês Silva, Gladys Mazloum, Angeliki Pesma per aver condiviso quel vivace lavorio di pensieri.

[2] Per un inquadramento generale su metafora e metonimia come meccanismi del mutamento semantico cfr. Lazzeroni (1987: 26-28).

secondo un principio di 'contiguità concettuale'. Come afferma Prandi (2021: 129), sia nelle figure conflittuali che in quelle coerenti la metafora e la metonimia mettono in atto strategie opposte:

> tra l'estensione metaforica e l'estensione metonimica c'è una differenza rilevante […] l'estensione lessicale metaforica trasferisce un concetto da un'area concettuale a un'altra […]. La metonimia, viceversa, non trasferisce concetti, ma attiva una relazione coerente tra due concetti.

Come vedremo in dettaglio (§2), infatti, i termini della famiglia di *livor* indicavano in origine un colore bluastro e, da questo senso concreto, *livor* ha sviluppato un percorso di mutamento semantico che ha determinato l'insorgere di nuovi significati e della polisemia, tramite una doppia filiera di metafora e metonimia, fra 'frattura' (metafora) e 'contiguità (metonimia) semantica'. In breve, il processo di estensione polisemica qui indagato parte da una radice indoeuropea che indicava un 'colore scuro, bluastro' che, come vedremo in §3, sviluppa, per un processo di contiguità concettuale, un significato molto specifico di 'livido sulla pelle', poiché le contusioni sono tipicamente di colore bluastro. Successivamente, in §4 mostrerò come la stessa nozione originaria di colore scuro parallelamente, ma indipendentemente, sviluppa anche un senso astratto di emozione negativa, quale è l'invidia, in virtù di una opposizione molto diffusa nella cultura occidentale: *evil is dark and good is light* (Lakoff & Johnson 1980: 57-58; 1999; Johnson 1990; Barsalou 1999; Vereza 2017). In §4, mostrerò inoltre come l'emozione astratta dell'invidia associata alla parola *livor* venga, poi, di frequente espressa linguisticamente attraverso immagini più concrete, che sembrano interagire anche con gli altri significati di *livor*. In conclusione, in §5 cercherò di illustrare come il mutamento semantico qui descritto determini una polisemia in cui i diversi significati interagiscono fra di loro in modo produttivo per la creazione di nuove e articolate dimensioni di senso.

2. Etimologia

Punto di partenza di questa trafila di mutamento semantico è la possibile ricostruzione etimologica di *livor*, che pone la sua origine nel contesto più ampio dell'indoeuropeo e degli sviluppi paralleli (ma divergenti) documentati in altre lingue.

In merito alla possibile etimologia, De Vaan suggerisce che questa famiglia di parole potrebbe essere stata originata da *lividus* o da *livere*, e propone una

ricostruzione della sua radice protoindoeuropea come **(s)l(e/o)iH-uo-*, il cui *core-meaning* sarebbe proprio una nozione di 'color prugna, bluastro'[3]. È interessante notare che, a partire da questo significato di base, il latino risulta l'unica lingua indoeuropea ad aver sviluppato parallelamente sia l'estensione metonimica di '(colorazione bluastra derivante da) macchia, ferita, o morso', sia il significato astratto per estensione metaforica di 'invidia'. Diversamente, in altre lingue la radice protoindoeuropea dà origine a parole che si specializzano nel descrivere unicamente o un 'colore scuro' o un 'frutto' caratterizzato da questo colore (anche qui per metonimia). Nelle lingue slave e germaniche, per esempio, la stessa radice sviluppa soltanto il significato di 'prugna' come è evidente dai termini russo e serbo-croato *sliva*, *slfiva*. Lo stesso vale per antico alto tedesco, antico inglese, olandese moderno in cui i termini *sleha*, *slah*, *sleeuw* significano 'prugnola', i frutti del prugnolo. Nelle lingue celtiche, invece, la stessa radice dà origine a parole che descrivono la nozione di 'colore dello splendore', come la parola *lì* in irlandese antico e *lliw* in gallese[4].

Nonostante partecipi alla stessa famiglia indoeuropea, il latino *livor* possiede una più ricca e differenziata polisemia. Secondo Ernout e Meillet sia *livor* che l'aggettivo *lividus* derivano dal verbo *liveo*, per il quale individuano già una doppia accezione semantica, sia primitiva che estesa, della nozione originaria di 'colore scuro': «être livide, couleur de plomb, bleuâtre, poétique 'être blême de jalousie' par suite 'être envieux de'. Même double sens, physique et moral, dans les formes nominales, dérivés et composes»[5]. Il sostantivo che ne deriva contempla già una più stratificata polisemia che viene registrata chiaramente alla voce di *livor* del *Thesaurus Linguae Latinae* (*TLL*): «*livor*: *i.q. color lividus vel res hoc colore infecta*. / *proprie* (*metonymice de maculis*, *vicibus*) [...] 2 *transfertur ad ipsam invidiam*, *malignitatem*»[6]. Per *livor*, dunque, si possono individuare tre sensi distinti: (i) il 'colore bluastro'; (ii), per estensione metonimica, 'macchie/alterazioni dal colore bluastro' (tipicamente, lividi sulla pelle); e, (iii) per sviluppo metaforico (a mio parere basato sull'associazione *evil is dark and good is light*, come vedremo

[3] Cfr. De Vaan (2008: 347) s.v. *lividus*; Walde & Hoffinann (1938: 186) s.v. *liveo*. In disaccordo con tale ricostruzione etimologica cfr. André (1949: 171): «Cette famille groupe livere […] est sans étymologie connue. L'unique emploi relevé pour les prunes (Ov. Met. XII,817) est insuffisant pour appuyer un rapprochement avec sl.sliva 'prune'».

[4] Skeat, (1963: 517) s.v. *sloe*; Klein (1967: 899) s.v. *livid*.

[5] Ernout-Meillet (2001: 364) s.v. *liveo*.

[6] *TLL*, s.v. *livor* 7(2), 1547.

in §4) un'emozione negativa legata al campo semantico della 'malevolenza' e dell''invidia'. Tale polisemia, inoltre, sembra sopravvivere in qualche misura in alcune lingue moderne: per esempio il termine inglese *livid* significa o il 'colore livido' o 'essere furiosamente arrabbiato'[7], mentre in italiano 'livido' descrive sia il 'colore', sia 'l'ematoma', e partecipa anche della fenomenologia dell'emozione della rabbia – cfr. 'livido di rabbia'. La parola italiana 'livore', invece, si riferisce solo alla nozione emotiva di 'rancore e risentimento'[8].

In conclusione, questo breve *excursus* ci permette di collocare la specificità dello sviluppo semantico dal termine *livor* e affini nel panorama degli esiti paralleli e divergenti di altre lingue indoeuropee. Partendo da queste premesse, osserviamo adesso più da vicino quali sono stati tali sviluppi semantici e come si sono articolati nei contesti d'uso della lingua e della letteratura latina.

3. Dal colore *lividus* a *signum* sul corpo: *livor* come *signum* di amore e gelosia nei triangoli erotici elegiaci

Dal punto di vista del significato primitivo (ovvero il significato capostipite nel processo di estensione semantica)[9] i termini della famiglia di *livor* descrivono un colore che possiede un ampio spettro di sfumature e che può essere percepito sensorialmente su diverse superfici concrete (come oggetti, vegetali, corpi umani e animali). Nel *TLL* leggiamo che per esempio: «*lividus i.q.* πελιός *sc. significatur color, qui a caeruleo vel glauco eo differt, quod sit sive pallidior sive obscurior et quod pertineat imprimis ad statum non sanum, laesum, a naturali abhorrentem*»[10]. Le diverse sfumature cromatiche di questa tonalità scura e opaca risultano più

[7] Cfr. OED (2016: online database), s.v. *livid*.

[8] Cfr. Nocentini & Parenti (2010: 636) s.v. *livido*; Battisti & Alessio (1952: 2255-2256); Cortelazzo & Zolli (1987: 680).

[9] Uso l'etichetta senso/significato 'primitivo', sostituendo così quella – più comune – di senso/significato 'letterale', dal momento che, come fa notare Prandi (2017: 260): «the predicate 'literal' does not apply to meanings, but to the relationship between meanings and messages, and in particular to contingent acts of interpretation». Cfr. anche Prandi (2021: 174-176).

[10] *TLL* s.v. *lĭvidus , -a , -um* 7(2), 1545-1547. Cfr. André (1949: 171): «avant même d'être caractérisé par sa place dans le spectre, *lividus* doit être posé comme une teinte sombre, à tout le moins terne».

evidenti osservando tali termini nei contesti d'uso[11]. In particolare, sia l'aggettivo *lividus* che il participio aggettivale *livens* qualificano elementi concreti e visibili nel mondo esterno, come la prugna (Ovid. *Met*. 13.817-818: *prunaque non solum nigro liventia suco*), l'uva (Hor. *Carm*. 2.5.9-12: *tolle cupidinem/immitis uvae: iam tibi lividos / distinguet Autumnus racemos / purpureo varius colore*), il cetriolo (Col., *Rust*. 10.389-392: *lividus at cucumis*), il piombo (Verg. *Aen*. 7, 687: *liventis plumbi spargit*) e le profondità del mare (Verg. *Aen*. 4, 20: *livida vada*). Descrivono, dunque, una tonalità scura che può variare dal verde al blu, viola o nero e che può assumere una funzione denotativa per riconoscere e classificare alcuni elementi naturali.

Quando un simile colore affiora non già sulla superficie degli oggetti inanimati, ma su quella del corpo umano l'aggettivo *lividus* descrive una diminuzione o alterazione del colore della pelle che assume, principalmente, aspetti cromatici bluastri[12]. Per un processo di contiguità concettuale di natura metonimica il sostantivo *livor* definisce più specificamente non tanto il 'colore', ma un 'ematoma' dello stesso colore, solitamente causato da una pressione esterna o da una malattia. Come macchia sul corpo, dunque, *livor* può servire per 'dire' altro, diventa un 'indice', cioè un segnale premessa di inferenze, in quanto "gli indici attirano l'attenzione su un contenuto che è vicino al segnale. […] Ne è un esempio il fumo che segnala un incendio. Interpretare il fumo come indice di un incendio richiede un ragionamento: un'inferenza" (Prandi 2006: 6).

Livor, infatti, può essere un sintomo di uno stato di decesso o di un generico malessere per cui bisogna trovare diagnosi e rimedi o, diversamente, un segnale di un avvelenamento e di maltrattamento che, come tale, può anche servire come 'prova' in un processo giuridico. Per tale motivo, non stupisce che questa parola (e affini) venga usata di frequente in tale accezione all'interno degli scritti di medicina (Celsus *Med*., 5. 18. 170: *Quod si facie contusa livor subcruentus est*)[13] o di oratoria (Cic. *Rhet. ad Her.*, 2, 5, 8: *si tumore et livore decoloratum corpus est mortui, significat eum veneno necatum*)[14]. Un altro contesto, poi, in cui *livor*,

[11] Per una più ampia disamina e classificazione dei contesti d'uso dell'aggettivo *lividus* nella sua accezione cromatica cfr. Goetz (1908).

[12] Per un approfondimento su quest'ultimo punto si veda Goetz (1908: 532).

[13] Cfr. anche Celsus *Med*. 2. 4. 35. 7; 2. 6. 36. 24; 2. 8. 48. 3; 5. 26. 189; 5. 26. 190; 5. 26. 195. 28; 5. V, 26, 194, 12. 26. 196. 38; 5. 28. 205. 29; 5. 28. 207. 26; 5. 28. 218. 8; 6. 6. 225. 32; 7. 4. 337. 19; 7. 12. 288. 25; 7. 16. 293. 9; 7. 26. 313. 31; 10. 26. 189. 25. E anche Scrib. 187 29.

[14] Quint. *Inst*. 2. 21.19; 5. 10. 46-47; 49-50.

come macchia sul corpo, risulta essere un indice significativo è quello elegiaco: in tale genere letterario, i *livores* sono spesso visti come lividi che giocano un ruolo cruciale nella dinamica amorosa (Tib. 1.6. 13-14: *tunc sucos herbasque dedi quis livor abiret* / *quem facit impresso mutua dente venus*).

È stato già fatto notare, inoltre, come *livor* partecipi agli scenari elegiaci di gelosia erotica[15]. In tale narrazione, i *livores* sono delle 'tracce', *signa* o *notae*, che l'amante provoca sul corpo dell'amata durante un rapporto erotico-sessuale, la cui interpretazione o messaggio varia in base a contesto, dinamica e destinatario coinvolti: in tal senso possono essere considerati come un segno di un 'legame esclusivo tra amanti', prova di 'una grande passione' o di un 'tradimento'.

Nell'elegia 3.8, per esempio, Properzio desidera che i suoi pari vedano i *vulnera in morso collo* e che *livor* 'insegni' a tutti – *doceat* – che la sua donna è stata con lui (vv. 21-22). Properzio si paragona a un aruspice, un esperto di una pratica divinatoria attraverso cui venivano lette le viscere – gli *exta* – degli animali uccisi in sacrificio, e come tale è in grado di interpretare i *tormenta animi*: lui infatti conosce i segni del vero amore (vv. 17-18 *his ego tormentis animi sum verus haruspex / has didici certo saepe in amore notas*). Fra questi segni c'è anche il *livor*, che, secondo il poeta, può essere una prova di un amore vero (*certus amor*) (Prop. 3. 8. 19-22)[16]:

non est certa fides, quam non in iurgia vertas:
hostibus eveniat lenta puella meis.
in morso aequales videant mea vulnera collo:
me doceat livor mecum habuisse meam.

Non v'è sicura fedeltà che non si muti in contesa.
Tocchi ai miei nemici una fanciulla indifferente!
I miei compagni vedano i morsi incisi sul mio collo.
I miei lividi rivelino che ho avuto la fanciulla con me[17].

[15] Cfr. Caston (2012: 98 n. 17). E per una più ampia discussione sul tema cfr. il capitolo *Responses to Jealousy* (2012: 94-107). Si veda ancora la centralità dei segni dell'amore, quali *basia*, nello sviluppo del tema dell'invidia altrui nei confronti degli amanti in Catul. *Carm*. V e VII.

[16] Trad. Canali (Fedeli, Canali & Scarcia 2018).

[17] Trad. Varieschi (1994).

Come sottolinea O'Rourke (2018: 124), Properzio legge questi lividi fatti da Cinzia «as a token of her true love», una prova che egli «displays, or wishes to display, to his peers as manly 'war wounds'»[18]. I *livores* sono l'equivalente dei morsi d'amore – *vulnera in morso collo* – che presumibilmente Cinzia ha dato al poeta e gli *aequales* sono letteralmente i coetanei «sia gli amici del poeta che i suoi rivali»[19]. In questo caso, il morso d'amore è un segno 'parlante' – *doceat* –: rende visibile al mondo esterno la loro relazione intima. Come afferma Caston (2012: 98): «[The narrator] seem[s] to welcome not just the blows, but the public dimension of the fight as well». *Vulnera* e *livores* pongono la relazione intima e privata in dialogo con il mondo circostante: gli spettatori inoltre non sono soltanto neutri testimoni, ma anche potenziali rivali 'gelosi' della loro passione. Dal punto di vista di Properzio, i morsi d'amore di Cinzia sono, da una parte, un effetto visibile di una forte passione e, dall'altro, un motivo per provocare la gelosia dei rivali: si inseriscono così in modo significativo in una dinamica erotica in cui, come già messo in luce da Rosati (2008: 268), la funzione dell'altro è essenziale per il desiderio: «il desiderio altrui, la rivalità di qualcun altro, [non solo] valorizza l'oggetto del desiderio, lo rende più attraente, ma [è] anche […] la condizione stessa che rende possibile il desiderio, che lo tiene in vita e lo alimenta»[20]. Pertanto, nella prospettiva di tale dinamica triangolare del desiderio, *livores* e *vulnera* possono essere premesse per diversi, ma correlati, tipi di inferenza: garanzie di contraccambio affettivo, dispositivi per la gelosia dei rivali e, in definitiva, elementi di un gioco performativo dell'amore in cui, come ha mostrato Rosati, 'si desidera secondo l'altro'.

In un possibile dialogo con il testo properziano, anche Ovidio descrive, pur in un contesto erotico differente, il ruolo analogo del livido d'amore nella dinamica amorosa (Ov. *Am*. 1.8. 95-98).

Ne securus amet nullo rivale, caveto;
non bene, si tollas proelia, durat amor.
illе viri videat toto vestigia lecto
factaque lascivis livida colla notis.

[18] Per questa equivalenza fra 'morsi d'amore' e 'lividi di guerra' cfr. anche Hor. *Od*. 1.8.10, dove il poeta descrive *livida* le braccia segnate dall'uso delle armi.

[19] Heyworth & Morwood (2011: 3.8.21 n. 21) Cfr. anche OLD (2012: 73) s.v. *aequales*: «A person, etc., of the same age as another; a companion of one's own age».

[20] Cfr. Fedeli (1990) e per le nozioni di 'desiderio triangolare o mimetico' a supporto della teoria di Rosati cfr. Girard (1961).

> Attenta che non ti ami senza preoccuparsi di un rivale:
> non dura a lungo se togli le battaglie l'amore.
> Veda tracce di un altro uomo su tutto il tuo letto,
> ed i lividi lasciati dai segni del piacere sul collo.

Come nel passo properziano menzionato sopra (3.8), in questo scenario il focus è su come sperimentare un *certus amor*. Qui, però, troviamo una giovane ragazza che intende farsi amare da un uomo ricco per trarne vantaggio, e a detenere la conoscenza dei segni del vero amore non è più il poeta aruspice, ma una saggia signora anziana, sempre un po' alticcia, di nome Dipsa. Nonostante tali differenze, alcuni meccanismi della dinamica amorosa sembrano essere descritti in modo simile. Innanzitutto, per Properzio l'*amor* non è *certus* senza *rixa* e, parallelamente, per Dipsas l'amore non dura senza *proelia* e *rivales*. In secondo luogo il morso d'amore (*factaque lascivis livida colla notis*) rende possibile anche qui un dialogo, mediante comunicazione visiva (*ille videat*), tra il mondo intimo e quello esterno. Se però prima, nell'esempio properziano, tale segno era fatto dagli amanti per i rivali (*aequales*), adesso il destinatario del messaggio cambia: diventa un segno provocato da un possibile rivale per far ingelosire l'amante desiderato. I *livida colla*, dunque, raccontano di un ipotetico tradimento che dovrebbe rendere l'amante geloso e quindi più desideroso, per il ripetersi di quella dinamica secondo cui il desiderio è mimetico: il desiderio per una persona è alimentato dal desiderio altrui.

La lettura di questo passo ovidiano dà forza dunque all'idea secondo cui i *livores* possano essere interpretati come indici di un'intera situazione: segni di un tradimento erotico, ovvero *signa* della passione di qualcun altro. Nei due esempi visti finora (Prop. 3.8 e Ov. 1.8), i lividi sul corpo vengono prodotti perché altri destinatari, rispettivamente i rivali (*aequales*) e l'amante facoltoso, li vedano. Tuttavia, in entrambi i testi manca la narrazione dell'effettiva reazione emotiva da parte degli spettatori, destinatari terzi di quei morsi d'amore.

Diversamente, e prima dei testi di riferimento, Orazio (1.13), pur senza usare esplicitamente i termini della famiglia di *livor*, rappresenta molto chiaramente come simili segni sul corpo della persona amata possano essere vissuti dal punto di vista del terzo incomodo, restituendo così una narrazione in prima persona di tale visione.

Alludendo a due noti precedenti (Sappho, fr. 31L-P/V; Catullus 51), Orazio descrive fenomenologicamente la sua gelosia per la relazione amorosa fra Lidia, donna dall'identità incerta di cui il poeta sembra essere innamorato, e Telefo: il fegato si gonfia e ribolle di bile soffocante (vv. 3-4: *vae meum / fervens difficili*

bile tumet iecur), la mente e sangue non hanno una fissa dimora (vv. 4-5: *tum nec mens mihi nec color / certa sede manet*), le lacrime scorrono a sua insaputa svelando l'ardente passione che lo fa bruciare (vv. 6-7: *arguens / quam lentis penitus macerer ignibus*). Il calore è il concetto chiave di questa fenomenologia emotiva, come ben enfatizzato dall'uso di *uror* di inizio verso e periodo: il poeta brucia per le bianche spalle dell'amata contuse (vv. 9-10: *candidos / turparunt umeros*) dai litigi d'amore smodati a causa del vino e della violenta passione del giovane che con i denti ha impresso sulle labbra *memorem notam* (vv- 9-12):

Uror, seu tibi candidos
turparunt umeros immodicae mero
rixae, sive puer furens
impressit memorem dente labris notam.

Ardo, sia che smodate risse dovute al vino
ti abbiano deturpato le candide spalle,
sia che il giovane, nella sua follia, abbia
impresso col dente un memore segno sulle labbra[21].

I lividi e morsi d'amore causati da Telefo partecipano alla rappresentazione dell'ira di gelosia del poeta. Diversamente dalla prospettiva elegiaca vista sopra, Orazio non considera tali segni manifestazione di passione autentica e duratura (vv. 14-15: *non, si me satis audias, sperem perpetuum, dulcia barbare / laedentem oscula*). Tuttavia, ciò non gli impedisce di 'bruciare' per quelle *notae* impresse sul corpo dell'amata, definite qui, in maniera significativa, *memores*. L'aggettivo *memor*, nel senso attivo di 'ricordare', cioè di 'richiamare alla mente'[22], rivela un aspetto significativo dei morsi d'amore in simili contesti triangolari. La percezione visiva di queste *notae* permette di immaginare qualcosa che è accaduto nel passato: permette dunque di fare inferenza, ricostruendo o richiamando alla mente un evento in cui il poeta non era, evidentemente, presente. In altre parole, Orazio vede quei segni impressi sul corpo della ragazza e a tale visione attribuisce un valore: ricostruisce uno scenario in cui 'brucia' di gelosia. I lividi d'amore, dunque, non sono elementi neutri sul corpo, ma sono indici il cui messaggio è strettamente connesso alla relazione fra il segnale stesso e il suo contesto. In tal

[21] Trad. Portuese (2020).

[22] Cfr. Nisbet & Hubbard (1970: 1.8.13).

senso, dunque, i segni sul corpo dell'amata, linguisticamente associati talvolta a *livor* e affini, possono essere elementi significativi e compartecipi, nelle dinamiche di triangolarità erotica, del fenomeno della gelosia.

Per riassumere brevemente, in questo paragrafo abbiamo visto come il termine *livor*, a partire dal senso originario di 'colore bluastro', abbia sviluppato l'estensione metonimica di 'macchia sul corpo umano'. Tale macchia può cambiare il suo significato a seconda dei fattori contestuali: dal senso più elementare e concreto – *livor* come segno di malessere da curare – a quelli più specifici ed elaborati – *livor* come prova di una grande passione o di tradimento e innesco di gelosia. In particolare, abbiamo cercato di vedere come e quanto questo segno corporeo abbia un ruolo cruciale nello scenario elegiaco, nella dinamica dell'amore e nella fenomenologia della gelosia così come viene rappresentata. Inoltre mettiamo qui in evidenza che anche Properzio e Ovidio usano il termine *livor* nel senso metonimico di 'livido' in un contesto che può coinvolgere anche il suo senso metaforico di 'invidia' o di 'gelosia', accezione presente già in autori precedenti (ad. es. Cic. *Fam*. 11. 10). Non si può, quindi, escludere che anche i poeti giochino consapevolmente con la potenza evocativa della polisemia di *livor* per valorizzare e amplificare la 'densità di contenuto' nel testo[23].

Nel prossimo paragrafo, dunque, completeremo l'analisi del mutamento semantico di *livor* osservando da vicino questo senso metaforico del lessema *livor*, ovvero il suo significato astratto di 'emozione'.

4. *La nera invidia che morde*: lo sviluppo metaforico di *livor*

Come abbiamo visto, *livor* sviluppa un processo di arricchimento semantico che da un significato cromatico originario porta ad acquisire, per contiguità concettuale, il significato metonimico di 'contusione' o 'morso' caratterizzato da quel colore. Per un processo, invece, non di contiguità, ma di frattura semantica, il termine *livor* ha sviluppato anche l'estensione astratta di emozione negativa riconducibile al campo semantico della nostra 'invidia' e 'malevolenza'; infatti viene spesso usato in *iunctura* con i termini *malevolentia* e *malignitas* (ad. es. Cic. *Fam*. 11. 10: *summa malevolentia et livore impediuntur*; Tac. *Agr*. 41, 4 *ma-*

[23] Per questa interpretazione della polisemia usata per valorizzare la 'densità di contenuto' nei testi, in particolare, poetici e per la discussione intorno al problematico rapporto fra polisemia e 'ambiguità poetica' cfr. Prandi (2021: 191-198).

lignitate et livore […] *principem exstimulabant*) ed è considerato sinonimo di altre parole latine associate al medesimo campo semantico, come *invidia*, *obtrectatio*, *odium*[24]. Dopo aver condotto uno spoglio di tutte le occorrenze del lemma registrate all'interno del corpus *Brepolis LLT-A*, ho constatato che 53 casi (su un totale di 88) documentano questa accezione astratta e che le stesse sono datate a partire dal I secolo a.C., trovando una rilevante frequenza d'uso in Ovidio (15 su 53).

In questa sezione, discuterò, in primo luogo, la possibile associazione che ha determinato l'insorgere di questo significato astratto e proporrò, successivamente, una analisi degli schemi metaforici con cui tale concetto astratto di 'invidia' o 'malevolenza' associato al lessema *livor* viene linguisticamente espresso in latino.

Prima di passare alla discussione, vorrei chiarire preliminarmente la differenza tra il significato astratto di invidia, che si è sviluppato metaforicamente, e le concettualizzazioni metaforiche di questa emozione. Più precisamente, vediamo che, partendo dal senso concreto di 'colore scuro', *livor* ha sviluppato il significato astratto di 'invidia' e che *livor*-come-invidia, quale entità astratta, può soggiacere a meccanismi di concettualizzazione metaforica. Nelle lingue, capita infatti molto spesso che concetti astratti siano espressi nei termini di concetti più concreti (ad. es. *Love Is a Journey*, Lakoff & Jonhson 1980). Per esemplificare questo punto, si considerino i seguenti passaggi:

(1) *pessimi malignitate et livore pronum deterioribus principem exstimulabant* (Tac. *Agr*. 41);
(2) *Res inter initia urunt, et livor mora solvitur*. (Quint. *Decl*. 388, 25).

In entrambi gli esempi proposti, *livor* acquista l'accezione 'invidia' per estensione metaforica. Tuttavia, nel primo caso, *livor* nel suo significato astratto non è deliberatamente concettualizzato attraverso schemi metaforici: designa in modo diretto il concetto di 'gelosia'. Nel secondo esempio, invece, l''invidia', indipendentemente dal fatto che è il significato di un'accezione metaforica di *livor*, è metaforizzata come sostanza concreta che può dissolversi. In altre parole, nel secondo passaggio, *livor* denota l'emozione dell''invidia', ma è concettualizzato e linguisticamente codificato attraverso un'immagine metaforica, cioè in termini di un'altra cosa: in particolare, una sostanza che può dissolversi con il passare del tempo. In questo caso, la concettualizzazione metaforica di *livor* come invi-

[24] Cfr. *TLL s.v. livor*, 7(2), 1547.

dia non è innescata dal significato etimologico, né dal contenuto semantico della parola stessa, ma dall'associazione contestuale con il verbo *solvere*: l'invidia è una sostanza. Chiarita la differenza centrale fra lo sviluppo metaforico della semantica di un termine e la nozione di metafora concettuale (nel presente lavoro espressa anche secondo la seguente terminologia: 'schema/pattern/immagine metaforica') rivolgiamo la nostra attenzione alle questioni anticipate sopra: da un lato, la possibile associazione sottesa allo sviluppo del senso astratto di *livor* e, dall'altro, un'analisi degli schemi metaforici con cui tale nozione è stata compresa ed espressa in latino.

Partendo dalla prima questione, *livor* nel suo senso astratto indica un'emozione negativa associabile principalmente alla nostra 'invidia', pur contemplando sfere affini come quelle della malevolenza e della malignità: tale sviluppo semantico risulta molto interessante e indipendente rispetto a quello visto nella sezione precedente. Il meccanismo alla base dello sviluppo semantico di *livor*-come-invidia, infatti, avviene tramite una frattura, salto ontologico da un dominio più concreto a uno più astratto: se, da una parte, il significato originario di 'colore scuro' risulta visibile nella 'contusione' o nel 'morso', non è, invece, possibile percepirlo nel caso del concetto astratto di invidia.

Pur muovendoci nell'ambito di una discontinuità di domini della realtà, possiamo, tuttavia, riconoscere che anche alla base dell'estensione metaforica è attiva una possibile connessione con il significato originario di *livor*, ovvero 'colore scuro'. Lo sviluppo metaforico in questione, infatti, può essere stato innescato a mio parere da un'associazione concettuale secondo cui il colore scuro viene simbolicamente interpretato come 'negativo': *bad is dark* in opposizione allo schema *light is good* (Lakoff & Johnson 1990: 57-58; Barsalou 1999; Vereza 2017). Lo schema immagine basato sull'opposizione *dark–light* si radica nella esperienza, ovvero trova ragione e fondamento nel modo in cui noi, come corpi, funzioniamo e interagiamo nel e con il mondo circostante, come affermano Forceville e Thijs (2013: 6) «LIGHT and DARK are [mostly] biologically-rooted image schemas»[25]. Vereza, nella sua analisi delle *black metaphors*, ha evidenziato come alla base di queste metafore ci sia proprio un meccanismo associativo, fondato sul tipo di esperienze psicosomatiche che gli esseri umani compiono in presenza o assenza di luce. La studiosa sostiene che «regardless the metonymical association which seems to exist between

[25] Cfr. anche Lakoff & Johnson (1980: 57-58): «Some of the central concepts in terms of which our bodies function – UP-DOWN, IN-OUT, FRONT-BACK, LIGHT-DARK, WARM-COLD, MALE-FEMALE, etc. – are more sharply delineated than others».

darkness and night, what is relevant to our present inquiry are the feelings of anxiety, fear or simply discomfort triggered by the physical experience with the dark, which may be projected or mapped onto negatively evaluated abstract domains» (Vereza 2017: 5).

Per tale ragione, i pattern metaforici che si strutturano a partire da tale opposizione risultano molto diffusi e produttivi in diverse lingue, seppure con le eventuali specificità e variazioni culturali[26]; per esempio Forceville e Thijs (2013: 5) registrano che in inglese «[b]y and large we tend to associate light, and by extension the colour white, with good things, and dark & black with bad things, as expressions such as the following show: LIGHT: a radiant smile, whitewashing money, as clear as daylight, as happy as the day is long. DARK: a dark mood, blackmail, like a thief in the night, a black day».

Anche in italiano, espressioni più comuni come 'avere un periodo nero', 'essere d'umore nero', 'essere scuro in volto' vs. 'cominciare a vedere di nuovo la luce', 'un sorriso luminoso', o anche in latino l'espressione '*dies atra*', riflettono la stessa contrapposizione *bad is dark* e *light is good*. Tale sviluppo inoltre potrebbe essere stato supportato anche da un'altra associazione presente nell'antichità tra il colore nero e una condizione emotiva negativa[27]. Nella teoria umorale della medicina classica, il temperamento 'melanconico' deriva da un eccesso di 'bile nera' (in greco μέλαινα χολή) all'interno dell'organismo. La *melancholia* a Roma non è però da intendere solo come stato di tristezza, prostrazione e abbattimento: per Cicerone la μελαγχολίαν dei Greci equivale al *furor* (*Tusc*. III 11: *quem nos furorem*, μελαγχολίαν *illi vocant*), in Plauto (*Amph*. 727) la moglie che delira è *atra bili percita* 'messa in agitazione dalla bile nera' e in Plauto (*Capt*. 594-595) l'agitazione di Aristofonte è ricondotta anch'essa alla bile nera e si manifesta con luride macchie sul corpo dell'uomo (*viden tu illi maculari corpus totum maculis luridis? atra bilis agitat hominem*)[28]. Nel caso di *livor*-come-invidia, l'estensione metaforica potrebbe dunque essere stata ulteriormente rafforzata da tale associazione metonimica tra un fluido corporale nero, l'*atra bile*, e uno stato d'animo ostile.

[26] Per un inquadramento generale sulla categorizzazione dei colori nell'ottica della linguistica storica si veda Martino (2013: 265-268).

[27] Ringrazio un Revisore anonimo per aver attirato la mia attenzione su questo punto e per avermi indicato questi esempi.

[28] Sulla *melancholia* a Roma cfr. Puliga (2017: 45-47).

A partire da tali considerazioni, suggerisco dunque l'ipotesi secondo cui il mutamento metaforico di *livor* si inserisce in modo coerente all'interno di questa più ampia associazione concettuale fra il colore scuro e una 'nozione negativa' e che tale associazione concettuale si radichi nell'esperienze psicosomatiche che siamo portati a compiere in relazione al mondo circostante. *Livor*, infatti, denota principalmente l''invidia', ma anche una più generica nozione di emozione negativa associata alla *malevolentia* e all'*odium*. La connessione fra tale significato metaforico e quello originario del termine troverebbe dunque fondamento nelle condizioni psicosomatiche negative legate all'esperienza del colore scuro, tra cui non è possibile escludere quella di *livor* come contusione di colore scuro legato alla violenza o a uno stato di malessere del corpo (ad. es. emozione negativa è di colore nero, colore nero che è proprio della contusione causata da una violenza o dello stato di malessere).

Descrivo, infine, tale estensione come estensione metaforica, perché il processo qui descritto attiva un 'trasferimento' di un concetto da un'area all'altra (metafora) – da 'colore scuro' a 'emozione negativa' –, piuttosto che attivare una 'relazione di concetti' (metonimia) – il livido ha il colore livido –, benché entrambi i meccanismi di metafora e metonimia possano radicarsi in simili esperienze psicosomatiche e collaborare a veicolare associazioni conformi.

Nel resto di questo paragrafo affronterò la seconda delle due questioni di interesse sopra anticipate, ovvero mi concentrerò sulle immagini metaforiche più concrete attraverso cui viene concettualizzato ed espresso il senso astratto di emozione negativa, quale l''invidia', associato linguisticamente al lessema *livor*.

Da un punto di vista quantitativo, possiamo constatare che, nel corpus della *Brepols LLT-A*, usato per l'indagine qui proposta, *livor*-come-invidia è concettualizzato come entità astratta 53 volte su un totale di 88 occorrenze, ed è linguisticamente riferito come tale solo 7 volte su 53, mentre nei restanti 46 casi viene espresso attraverso una concettualizzazione metaforica. Questo ci permette di suggerire che i Romani concettualizzavano e parlavano di questa emozione principalmente attraverso schemi metaforici, alcuni dei quali erano probabilmente molto radicati nella mente dei parlanti. È necessario, infatti, precisare che i pattern metaforici possono essere di diverse tipologie: convenzionali (se sono associazioni ormai incorporate nel vocabolario di una data lingua, usate inconsciamente dai parlanti: ad esempio, l'uso del verbo *versare* in relazione al denaro – 'versare un assegno' – presuppone la metafora del denaro liquido, di cui non siamo consapevoli), creative (se sono interpretazioni originali dei significati),

e deliberate (metafore convenzionali o creative usate intenzionalmente)[29]. Solitamente le metafore convenzionali strutturano un concetto in termini di un altro in modo pervasivo, il loro uso crea una frattura, perché c'è il trasferimento di un concetto in un'area estranea, ma non un senso di straniamento, perché agisce a livello inconscio e l'alterità ontologica non è percepita. Nelle metafore "creative" o "vive", invece, la frattura e il salto ontologico risultano essere ben riconoscibili e attivano interpretazioni originali e stranianti dei significati già in atto nella comunità di parlanti (Prandi 2021: 39).

Nell'analisi degli schemi metaforici associati a *livor*-come-invidia, ho potuto registrare l'uso di immagini per lo più diffuse e condivise nella concettualizzazione dell'emozione in latino (ad. es. invidia è una sostanza, è un essere vivente cattivo, è un animale selvaggio). Ne illustrerò brevemente qui una panoramica, per poi soffermarmi su una originale elaborazione poetica di una metafora già acclimatata nel pensiero e nella lingua latina secondo cui l'invidia è un animale vorace. Ovidio, il più rappresentativo per l'uso del termine nel senso astratto di invidia, infatti, usa per la prima volta l'espressione linguistica *livor edax* che troverà poi ampia fortuna in autori successivi.

Come illustrato in Figura 1, in una minoranza di casi, *livor*-come-invidia è concettualizzato e linguisticamente espresso come un'entità inanimata: in tali casi, *livor* è pensato come un peso che opprime (*instat livor, et id quo salvus est odit*. in Quint. *Decl*. 369, 1) o una sostanza che si può sciogliere (*Res inter initia urunt*, *et livor mora solvitur* in Quint. *Decl*. 388, 25). Nella maggior parte dei casi, invece, viene concettualizzato come un essere che dispone di una sua *agency* ed è qualificato, solitamente, come 'malvagio': *livor*-come-invidia è infatti un essere cattivo che parla in malignamente (*malus livor dixerit* in Mart. 10, 33, 1), un essere ingiusto che si muove nello spazio (*livor improbe in quo non penetras, livor improbe, quid ve scabrae malignitati clausum est?* Ps. Quint. *Decl*. 13, 4.), o più specificamente un'entità ostile (*Ergo hinc abesto livor* in Phaedr. 3, prol. 60; *Omnes effugisti casus, livorem, morbum*, Sen. *Dial*. 9, 16, 3). Infine *livor* può essere una bestia affamata che si nutre degli esseri umani (*Livor edax*, Ov. *Am*. 1.15.1).

[29] Per la discussione teorica della differenza tra le metafore convenzionali, 'vive' e 'deliberate' e il suo uso negli studi sulla lingua latina, cfr. Fedriani (2020) e anche i suoi riferimenti: Prandi (2012; 2017; 2021). Anche Lakoff & Turner (1989); Gibbs & Raymond (2008); Steen (2008: 213-241).

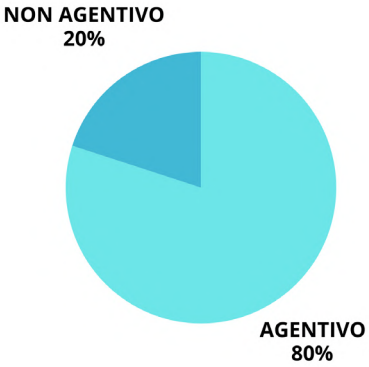

Figura 1: *Livor*-invidia: Personificazione vs. Reificazione.

Gli schemi metaforici usati per esprimere questo sentimento, dunque, lo concettualizzano come un'entità malvagia che agisce in modo ostile nei confronti dell'esperiente. Il *livor* è anche visto come un animale famelico che è pronto a mordere o a nutrirsi dell'esperiente: ci soffermeremo adesso su questo particolare schema metaforico attraverso una disamina di testi, principalmente ovidiani, in cui viene usato in modo rappresentativo.

La metafora secondo cui l'invidia è una bestia feroce costituisce uno caso particolare di uno schema più generale secondo cui l'invidia è un essere vivente: l'emozione è vista specificamente come un'entità che distrugge o rovina l'esperiente, mangiandolo o divorandolo[30]. Una delle espressioni che rappresentano linguisticamente tale schema metaforico è *livor edax*, che sembra apparire per la prima volta in Ovidio, per poi diventare comune in diversi autori successivi. Discutendo alcuni dei passi in cui questa espressione viene usata, cercheremo di comprendere in che misura tale espressione linguistica corrobori tale schema metaforico e come altri significati di *livor*, come quello di 'morso d'amore' visto sopra, possano interagire con una simile concettualizzazione.

Ovidio conclude il suo primo libro degli *Amores* con uno σφραγίς-poema (1.15), cioè un sigillo del libro. In contrasto con la tradizione più consolidata, egli considera il suo lavoro più prezioso del servizio militare o della carriera legale: soltanto con la poesia, infatti, si potrà raggiungere la gloria immortale[31]. Il poeta

[30] Cfr. anche l'italiano divorato/roso dall'invidia. Sull'associazione 'invidia-morso', cfr. anche Hor. *Sat.* 1. 4.93: *lividus et mordax videor tibi?*

[31] Cfr. McKeown (1998: 387-388).

apostrofa *Livor*, che, seguendo il modello callimacheo[32], rappresenta l'insieme dei suoi rivali e nemici, pronti a screditare e sminuire la sua poesia: se all'inizio lo interroga sul perché della sua denigrazione, alla fine dell'elegia il poeta nobilita con forza la sua opera affermando che essa, contro la volontà di *Livor*, sopravvivrà anche dopo la sua morte (Ov. *Am*. 1. 15. 1-2; 39-42):

Quid mihi, Livor edax, ignavos obicis annos,
ingeniique vocas carmen inertis opus;
[…]
Pascitur in vivis Livor, post fata quiescit,
cum suus ex merito quemque tuetur honos.

Perché, Livore mordace, mi rinfacci anni inattivi,
e che la poesia è opera di un intelletto inerte;
[…]
Fa il tuo pasto sui vivi Livore; dopo la morte riposa,
quando ciascuno è protetto dalla ricompensa ai suoi meriti[33].

Ovidio, tanto all'inizio (*edax*) quanto alla fine (*pascitur*) del poema, rappresenta *Livor* come una bestia vorace che si nutre di esseri umani. L'aggettivo *edax* deriva da *edere* ('mangiare') e significa 'vorace', 'goloso' o 'avido', da cui anche il sostantivo *dens*. Il verbo *edere* si forma sulla stessa radice del termine greco ἔδω, ἐσθίω da cui derivano anche ὀδούς, ὀδόντος. Ovidio potrebbe aver usato questo aggettivo facendo eco all'espressione *edax imber* in Orazio 3.30 (di nuovo uno σφραγίς-poema)[34]. Lì, il poeta si esprime in merito a un simile tema, cioè l'eternità della sua poesia che paragona al famoso *monumentum aere perennius* (3.30.1)

[32] Per la discussione sull'originalità di Ovidio rispetto al modello greco cfr. Mckeown 1998: 387-389 e anche Vessey (1981); e ad esempio Call. *Hym*. II. 105-106: 'ὁ Φθόνος Ἀπόλλωνος ἐπ' οὔατα λάθριος εἶπεν/ 'οὐκ ἄγαμαι τὸν ἀοιδὸν ὃς οὐδ' ὅσα πόντος ἀείδει'.

[33] Trad. Varieschi (1994).

[34] Cfr. OLD (2012: 643) s.v. *edax*: «three connotations: 1) Voracious, gluttonous, greedy, 2) (of fire, poison, time, etc.) Devouring, destructive, 3) (of care, envy, grief) Consuming, gnawing. Cfr. anche Maltby (1991: 200) s.v. *edo*: «Varro, Ling., 6.84 *edo* a Greco ἔδω»; Ernout & Meillet s.v. *edo*, *edax*: "vorace" e De Vaan (2008: 185)s.v. *edo*, *edax* voracious». Per le citazioni letterarie dell'epiteto cfr. McKeown (1989: 340): «Ovid's choice of the epithet here is influenced by Hor. *Carm*. 3.30.3 (in a σφραγίς) *imber edax*».

che anche la pioggia corrosiva – o più letteralmente la pioggia mordace (*edax imber*) – non rovinerà.

Già prima di Ovidio l'emozione dell'invidia è stata rappresentata come un animale affamato[35], tuttavia, il poeta, da un lato, usa per la prima volta l'epiteto *edax* per caratterizzare il *livor* personificato[36] e, dall'altro, enfatizza l'uso specifico del verbo *pascitur* per esprimere l'idea di un'invidia che, come una bestia, si nutre di esseri umani: in tale senso la rappresentazione ovidiana di *livor*-come-invidia mostra delle istanze di originalità, fornendo una prova indiretta della produttività di questa mappatura metaforica. Come sottolinea McKeown (1998: 419): «by personifying Envy as an undefined, and therefore particularly sinister, creature which feeds on living flesh, Ovid presents the commonplace in strikingly original way».

Inoltre, risulta rilevante in questa sede considerare che in altri tre passaggi ovidiani questo schema metaforico è stato usato in un modo ancora più specifico, essendo *livor* descritto non tanto in termini di una bestia affamata, ma piuttosto come una bestia che morde. All'interno dei *Tristia*, *livor* è concettualizzato di nuovo come un'entità che abbatte (*detractat*) le opere degli esseri umani, mordendo (*momordit*) con i suoi 'denti ingiusti': *nec, qui detrectat praesentia, Liuor iniquo / ullum de nostris dente momordit opus* (Ov. *Trist*. 4.10.123-124); e, inoltre, in un passo delle *Epistulae ex Ponto*, *livor* 'ferisce (*laedere*) con un dente ingiusto gli esseri umani, *scripta placent a morte fere, quia laedere vivos / livor et iniusto carpere dente solet* in (Ov. *Pont*. 3.4.73-76). Di nuovo l'associazione fra l'invidia che ferisce con il dente risulta già presente nella letteratura latina (cfr. Hor. *Sat*. 2.77: *invidia et fragili quaerens inlidere dentem / offendet solido*; *Od*., 4.3.16: *et iam dente minus mordeor invido*); tuttavia l'associazione fra *livor*-come-invidia e il morso sembra essere ben consolidata a partire da Ovidio.

A tal proposito, potremmo notare un'interessante continuità fra questa rappresentazione e il significato metonimico di *livor* osservato precedentemente: se in contesto elegiaco, infatti, *livor* veniva usato nel suo significato metonimico per esprimere una 'macchia procurata con i denti', qui descrive un'entità ostile

---

[35] Cfr. McKeown (1998: 390) : «For the image of 'gnawing envy', which is foreshadowed at Pind. Pyth. 2.53 δάκος ἀδινόν κακαγοριάν, cfr. anche Hor. *Sat*. 2.1.77f; Hor. Epod. 6.1ff.; Hor. *Carm*. 4.3.16; Leonidas of Alexandria *AP* 9.356.4; Anon. *APlan*. 266.1».

[36] Cfr. McKeown (1998: 390): «for the epithet *edax*, cfr. Sen. *Ph*. 493; Lucan 1.288; Mart. 11.33.1, and see also Sen. *Dial*. 11.9.4». Cfr. anche il parallelo in Ovidio di *edax* come epiteto di *Livor* (Rem. *Am*. 389-390): *Rumpere, Livor edax; Magnum iam nomen habemus/ Maius erit, tantum, quo pede coepit, eat!*

che 'ferisce' (*laedere*) o 'abbatte' (*detractat*) 'con il suo dente ingiusto' (*iniusto* o *iniquo dente*). Potremmo, dunque, pensare che anche l'autore avesse in mente questa costellazione di significati, dato che anche all'interno della stessa opera degli *Amores*, per esempio, il poeta usa sia l'espressione *livor edax* (1.15) per parlare di invidia che l'espressione *lascivis livida colla notis* per descrivere il 'morso d'amore' sul corpo della donna amata. Inoltre, non solo il significato metonimico (*livor*-come-morso), ma anche quello primitivo (*livor*-come-colore) sembrano interagire nella rappresentazione per immagini metaforiche di questo concetto astratto. A questo proposito, vale la pena notare che nella famigerata personificazione ovidiana di *Invidia* (*Met*. 2,708-835) il verbo *liveo* è usato per caratterizzare un elemento di questa entità divina che risulterà per noi significativo, ovvero proprio i suoi denti (*Met*. 2.776): *livent robigine dentes*.

Un altro esempio rilevante in questa direzione è fornito dalla Fedra di Seneca. Qui, l'espressione *livor edax* appare quando Ippolito elenca i vantaggi di vivere nella foresta piuttosto che in città: nella foresta non c'è spazio per la *pestilens invidia* o per il nero e avido *livor* che attacca con i suoi ignobili denti: *haud illum niger / edax que livor dente degeneri petit* (Sen. *Ph*. 486). In questo caso, sia il significato più concreto di *livor*, di 'colore scuro' (si noti la qualificazione di *niger*), che quello metonimico di 'morso' sembrano in qualche misura interagire con la rappresentazione dell'emozione dell'invidia, descritta come una bestia di colore scuro che, affamata, morde.

Le contiguità e fratture che caratterizzano lo sviluppo semantico descritto in questo lavoro sembrano suggerire come diverse esperienze concrete, registrate anche nei significati di una stessa parola, possano interagire, non soltanto per comprendere fenomeni della realtà più invisibili come quelli emotivi, ma anche per dar loro un senso ed esprimerli linguisticamente in modo coerente. La polisemia del termine *livor* e dei termini affini sembra, infatti, poter contribuire ad aggiungere un tassello a quel ben più grande quadro che è la nostra conoscenza delle emozioni, e nello specifico dell'invidia, nella cultura romana, raccontando la storia di un mutamento in cui, per certi aspetti, tutto si tiene: il mutamento semantico che determina la creazione di nuovi significati sia concreti ('contusione/morso sulla pelle') che astratti (emozione dell'invidia) non determina infatti un impoverimento, ma diversamente un ampliamento e arricchimento delle varie dimensioni di senso coinvolte.

5. Conclusione

In conclusione, il caso di mutamento semantico descritto in questa sede non produce delle perdite nette di significati: piuttosto, abbiamo visto come i diversi

significati polisemici sviluppati sia per contiguità (metonimia) che per frattura semantica (metafora) interagiscano in modo produttivo e coerente, aggiungendosi incrementalmente al senso originario. Questa situazione dà adito a una condizione di *layering* (Hopper 1991), che qui possiamo applicare alla semantica, in relazione allo sviluppo di nuovi 'strati' di significato. Secondo la definizione di Hopper (1991: 22), infatti, «within a broad functional domain, new layers are continually emerging. As this happens, the older layers are not necessarily discarded, but may remain to coexist with and interact with the newer layers».

Dal primo livello o strato del significato ('colore scuro o bluastro'), *livor* sviluppa parallelamente due significati: uno più concreto per processo metonimico di 'contusione/morso' e uno, astratto, per processo metaforico. In questo percorso abbiamo osservato come l'interazione fra i diversi significati possa essere centrale in due diversi processi.

Abbiamo altresì visto come il senso originario di 'colore scuro' sia centrale in tutto il processo di mutamento semantico descritto, sia per metonimia, dove colore scuro risulta essere una proprietà dell'oggetto, ovvero della contusione/morso, sia per metafora, ove agisce una associazione condivisa del colore scuro con le esperienze negative. Infine i diversi significati interagiscono anche nel processo di concettualizzazione e rappresentazione letteraria dell'emozione denotata da *livor*, in quanto tale concetto viene compreso principalmente attraverso altre immagini 'incarnate' e più concrete, mostrando in alcuni casi una rilevante contiguità concettuale e sovrapposizione con altri sensi presenti nella semantica polisemica di *livor*.

Bibliografia

André, J. 1949. *Étude sur les termes de couleur dans la langue latine* (*Études et commentaires VII*). Paris: Klincksieck.

Barsalou, L.W. 1999. Perceptual Symbol Systems. *Behavioral and Brain Sciences* 22(4): 577-660.

Caston, R. 2012. *The Elegiac Passion: Jealousy in Roman Love Elegy*. Oxford: Oxford University Press.

Fedeli, P. 1990. L'odiosamato. In *Il poeta elegiaco e il viaggio d'amore. Dall'innamoramento alla crisi*, S. Alfonso et al. (a cura di), 121-155. Bari: Edipuglia.

Fedriani, C. 2020, Conventionality, deliberateness, and creativity in metaphors: toward a typology of figurative expressions in Latin semantics. *Club working papers in Linguistics*. 4 (3): 33-46.

Forceville, C. & Thijs, R. 2013. The GOOD IS LIGHT and BAD IS DARKNESS metaphors in feature films. *Metaphor and the Social World* 3(2).

Gibbs, R. & Raymond, W. 2008. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Girard, R. 1961. *Mensonge romantique et verité Romanesque*. Paris: Bernard Grasset.

Heyworth, S. J. & Morwood, J. 2011. *A commentary on Propertius*, *Book 3*. Oxford: Oxford University Press.

Goetz, K.E. 1908. Waren die Römer blaublind? *Archiv für Lateinische Lexikographie und Grammatik* 15, 527-547.

Hopper, P.J. 1991. On some principles of grammaticization. In *Approaches to Grammaticalization*, *Vol. I*. E. C. Traugott & B.Heine (a cura di), 17-36. Amsterdam: John Benjamins.

Johnson, M. 1990. *The body in the mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago.

Lakoff, G. & Turner, M. 1989. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago.

Lakoff, G. & Johnson, M. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Lazzeroni, R. 1987. Il mutamento linguistico. In *Linguistica storica*, R. Lazzeroni (a cura di), 13-54, Roma: Carocci.

McKeown J. C. 1998. *Ovid: Amores: text, prolegomena and commentary, in four volumes*. Leeds: Cairns.

Nisbet, R.G.M & Hubbard, M. 1989. *A Commentary on Horace*. Oxford: Oxford University Press.

O'Rourke, D. 2018, Make war not love: *Militia amoris* and domestic violence in Roman love-elegy. In *Texts and Violence in the Roman World*. M. Gale & D. Scourfield (a cura di), Cambridge: Cambridge University Press.

Puliga, D. 2017. *La depressione è una dea: i Romani e il male oscuro*. Bologna: Il Mulino.

Prandi, M. 2006, *Le regole e le scelte: introduzione alla grammatica italiana*. Torino: UTET.

Prandi, M. 2012, A Plea for Living Metaphors: Conflictual Metaphors and Metaphorical Swarms. *Metaphor and Symbol* 27(2), 148-170.

Prandi, M. 2017, *Conceptual Conflicts in Metaphors and Figurative Language*. New York: Routledge.

Prandi, M. 2021, *Le metafore tra le figure: una mappa ragionata*. Torino: UTET.

Rosati G. 2008, Il rivale o il triangolo del desiderio. In *I personaggi dell'elegia di Properzio, atti del convegno internazionale, Assisi 26-28 maggio*, C. Santini & F. Santucci (a cura di), 251-272. Assisi: Accademia Properziana del Subasio.

Steen, G. 2008. The Paradox of Metaphor: Why We Need a Three-Dimensional Model of Metaphor. *Metaphor and Symbol* 23: 213-241.

Vessey, D.W.T. 1981, Elegy Eternal: Ovid, 'Amores'1.15. *Latomus* 40: 607-617.

Traduzioni

Fedeli, P., Canali, L. & Scarcia, R. (a cura di) 2018. *Sesto Properzio: Elegie*. Milano: Rizzoli.

Portuese, O. (a cura di) 2020. *Odi ed Epodi Carme secolare*. Torino: Foschi Editore.

Varieschi, F. (a cura di) 1994. *Ovidio: Amores*. Milano: Mondadori.

Strumenti lessicografici e dizionari

Battisti, C. & Alessio, G. 1952. *Dizionario etimologico italiano*. Firenze: Barbera.

Cortelazzo, M. & Zolli, P. 1984. *Dizionario etimologico della lingua italiana*, 3 I/N. Bologna: Zanichelli.

Ernout, A. & Meillet, A. 2001. *Dictionnaire Etymologique De La Langue Latine.* Paris: Klincksieck.

De Vaan, M.A.C. 2008. *Etymological Dictionary of Latin and the other italic Languages*. Leiden/Boston: Brill.

Brepols. 2021. *Library of Latin Texts – Series A (LTT-A) online*, https://about-brepolis-net.ezproxy.is.ed.ac.uk/library-of-latin-texts/ (04.06.2021).

Klein, E. 1967. *Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language Vols. 1 & 2*, Amsterdam: Elsevier.

Maltby, R. 1991. *A lexicon of ancient Latin etymologies*. Leeds: Cairns.

Nocentini, A. & Parenti, A. 2010. *L'etimologico: vocabolario della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.

Simpson J. & Weiner E. 2016. *The Oxford English dictionary* (OED), https://www-oed-com.ezproxy.is.ed.ac.uk (04.06.2021).

Glare, P.G.W. 2012 (1982). *Oxford Latin Dictionary* (OLD), 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

Skeat W. W., 1963. *An etymological dictionary of the English language*. Oxford: Clarendon Press.

Thesaurus Linguae Latinae: A Digital Library of Latin Literature, https://tll-degruyter-com.ezproxy.is.ed.ac.uk (04.06.2021).

Walde, A. & Hofmann, J. B. 1938. *Lateinisches etymologisches Wörterbuch*. Heidelberg: Winter.

Transizione e mutamento nella storia del genovese. La manipolazione pragmatica degli atti direttivi tra XVII e XX secolo

Giada Parodi

1. Introduzione e quadro teorico

Questo lavoro si colloca all'interno del filone di studi di pragmatica storica, e indaga nello specifico come l'espressione della (s)cortesia si sia evoluta in genovese dal XVII al XX sec. Con questo fine sono stati presi in considerazione gli atti direttivi, ossia quelli tramite i quali il parlante richiede all'interlocutore di fare qualcosa (Searle 1975: 355), e le loro modalità di formulazione, osservando quantitativamente e qualitativamente l'uso di strategie linguistiche attenuative o rafforzative coinvolte nella loro produzione e attestate in un corpus di quattro opere teatrali (cfr. §3).

Per (s)cortesia si intende «how a person's feelings and sense of self are supported or aggravated in conversation» (Kádár e Culpeper 2010: 9). Le prime teorie sulla (s)cortesia risalgono agli anni Ottanta del secolo scorso, tra cui si ricordano quelle di Leech (1983, 2014) e di Brown e Levinson (1987). Fino alla fine del XX sec. gli studiosi si sono concentrati sulle lingue contemporanee, ignorando la dimensione diacronica (Kádár e Culpeper 2010: 11). La nascita degli studi in prospettiva storica si lega, infatti, alla pubblicazione di *Historical Pragmatics: Pragmatic Developments in the History of English* (1995) di Andreas H. Jucker. Per anni l'inglese è stato il centro di questo filone di ricerca: fino a una decina di anni fa Jucker e Taavitsainen (2010: 21) denunciavano la scarsità di ricerche in questo campo su lingue non anglofone. Gli studi diacronici sulla (s)cortesia di altre lingue sono infatti piuttosto recenti. Tra questi si trovano quelli sull'italiano, che analizzando il sistema allocutivo, i marcatori di cortesia e gli atti linguistici

direttivi ed espressivi hanno evidenziato mutamenti nelle dinamiche interazionali lungo il corso del tempo, specie a seguito della fine dell'*Ancien régime* (cfr. Held 2005, Ghezzi 2015, 2021; Molinelli 2015, 2019; Paternoster 2015, Fedriani 2020).

Sul genovese, oggi variante dialettale ligure, esistono molti studi – diacronici e sincronici – sulla struttura della lingua (fonetica, fonologia e morfosintassi), tra i quali molto importanti sono quelli di Toso (1997, 2002), ma non sul sistema comunicativo. Tale ricerca nasce quindi dalla volontà di colmare una parte di questa lacuna, proponendosi di investigare per la prima volta la (s)cortesia storica del genovese.

Centrale per questo studio è stata la teoria di Brown e Levinson (1987), basata sul concetto goffmaniano di *face* 'faccia', definibile come l''immagine pubblica' di ogni individuo (cfr. Goffman 1959, 1967). Secondo questi studiosi la faccia è bipartita in 'positiva' e 'negativa', corrispondenti ai desideri e bisogni rispettivamente di essere apprezzati, considerati e di non subire imposizioni. Tutto ciò che può in qualche misura mettere in pericolo il rispetto di questi bisogni e desideri è un FTA (*face threatening act* 'atto minaccioso per la faccia'). Come spiegano Brown e Levinson (1987), la minaccia alla faccia dell'interlocutore è di natura scalare, da un minimo in cui non viene compiuto alcun FTA a un massimo in cui il FTA è diretto e in alcun modo attenuato, o addirittura intensificato. Nell'enunciazione di questi atti possono occorrere strategie di (s)cortesia che, dipendendo da quale dei due tipi di faccia proteggono o minacciano maggiormente, possono anch'esse considerarsi 'positive' o 'negative'. La mia ricerca ha appunto analizzato le strategie linguistiche coinvolte nella modulazione dei FTAs, come sono implicitamente gli atti direttivi, mio oggetto d'indagine, in quanto minacciano la libertà d'azione dell'interlocutore (cfr. Fedriani 2020: 566; §1.1).

Come è noto, la teoria di Brown e Levinson (1987) ha subito diverse critiche nel corso degli anni. A tal proposito così si esprime Jucker:

> Despite the criticism that has been levelled at Brown and Levinson's (1987) politeness approach […], it turns out to be a useful analytical tool that focuses on some very specific politeness-related aspects […]. It helps to highlight different types of politeness and it generates useful hypotheses about the differences of politeness between [different historical periods] (Jucker 2020: 88).

È bene tenere in considerazione che in tempi passati il concetto di 'faccia' potrebbe essere stato diverso. A tal proposito Bousfield evidenzia, appunto, come quello di 'faccia' sia un concetto fluido (Bousfield 2008: 39) e come quindi i bisogni individuati da Brown e Levinson (1987) siano effettivamente universali,

ma valorizzati in modo diverso a seconda della cultura, e quindi anche del periodo storico: «[t]he type, quantity, strength and salience of different aspects of face will vary from culture – to – culture, discourse – to – discourse and, of course, context – to – context» (Bousfield 2008: 37). In effetti, come vedremo più avanti, dalla presente ricerca emerge appunto un mutamento nell'attenzione posta alla faccia positiva e negativa, che denota un'evoluzione del concetto di 'faccia' a livello socio-culturale nella diacronia genovese.

L'analisi è stata svolta su un corpus di quattro opere teatrali in prosa, nello specifico commedie in genovese appartenenti ai secoli tenuti in considerazione (cfr. §3). La scelta di tali testi deriva dalla necessità di avere esempi il più possibile vicini alla lingua orale, che il teatro tende a rispecchiare (cfr. §3). Trifone, infatti, spiega:

> Alcuni drammaturghi, consapevoli che le loro opere scritte sarebbero state 'agite', […] le hanno dotate per questo motivo di una stilizzazione del parlato non priva di una sua efficacia, sebbene ispirata, soprattutto in passato, alla tradizione della letteratura comica piuttosto che all'uso linguistico reale. […] Tuttavia, la spiccata dimensione del teatro, che prevede un rapporto diretto con il pubblico e nel caso della commedia tende a rappresentare "cose famigliarmente dette" – come osserva già il Bibbiena […] –, ha promosso l'*attenzione degli autori per la realtà*, e ha spinto anche all'*abbordaggio di usi comunicativi della lingua*. (Trifone 2019: 7-9, enfasi mia)

1.1 Gli atti direttivi e le loro possibili modulazioni linguistiche

Nella sua tassonomia degli atti linguistici (*speech acts*) Searle (1975: 355) definisce gli atti direttivi «attempts […] by the speaker to get the hearer to do something». Ciò li rende implicitamente dei FTAs. Lo studioso specifica che tali tentativi da parte del parlante possono essere 'modesti' o 'forti' in base al sottotipo di direttivo e al tipo di strategie linguistiche manipolative della forza illocutiva – attenuative o rafforzative – usate.

Dipendendo dal grado di imposizione che implicitamente esercitano sull'interlocutore, i direttivi possono suddividersi in tre sotto categorie (Haverkate 1984: 31-32, Fedriani 2020: 568):

- 'ordini e richieste': atti impositivi a prevalente beneficio del parlante (es. (1));
- 'proposte e offerte': atti non-impositivi a beneficio sia del parlante che dell'interlocutore (es. (2));

- c. 'consigli e suggerimenti': atti non-impositivi a prevalente beneficio dell'interlocutore (es. (3));

(1) Pat. Eh... Sofronia, se quarchedun dri Clienti me çerca, dîghe che son chì int'ra buttega dro Pattê nostro vexin… (De Franchi, *L'Avv. Patella*, II, 2) 'Eh… Sofronia, se qualcuno dei clienti mi cerca, digli che sono qui nella bottega del pannaiuolo nostro vicino…'

(2) Pat. […] Per bacco, per refrescâ l'amiciçia, doveressi doman vegnîvene in caza mæ à aggiuttâme à mangiâ un bibin à ra stiron-na[1] […]. (De Franchi, *L'Avv. Patella*, I, 5) 'Per bacco, per rinfrescare l'amicizia, dovreste domani venire in casa mia ad aiutarmi a mangiare un gallinaccio affagianato.'

(3) Giu. Oa, no'l'è pe contrastate, moaè… ma çerti traffeghetti saieiva mégio lasciali perde… (Olivari, *Vegia Zena*, I, s.v.) 'Ora, non è per contrastarti, mamma… ma certi traffici sarebbe meglio lasciarli perdere…'

Per esprimere (s)cortesia, i parlanti modulano le proprie scelte linguistiche in base alle loro intenzioni e necessità contestuali attraverso l'uso di strategie di (s)cortesia positiva o negativa, quindi tutelando o minacciando i bisogni e desideri dell'interlocutore di essere rispettato e apprezzato e di non subire imposizioni, rispettivamente. In altre parole, nell'esprimere un atto direttivo i parlanti possono scegliere di diminuire o aumentare la forza illocutiva dell'enunciato e quindi la loro imposizione sull'interlocutore. Si tratta perciò di due tipi di manipolazione dell'intenzione comunicativa espressa dal parlante: il primo, la 'mitigazione', in senso attenuativo, «playing down any conflicting impact» (Held 2005: 302; cfr. Caffi 2017); il secondo, il 'rinforzo', in senso rafforzativo, accentuando «personal involvement and credibility» (Held 2005: 302) e minacciando così la salvaguardia della faccia. Non sorprende quindi che l'uso di strategie di rinforzo risulti nettamente inferiore rispetto a quello delle strategie di mitigazione, come mostrerò più avanti.

È bene ricordare che la natura di questi fenomeni è scalare, rendendoli soggetti al principio di adeguatezza proposto da Meier (1995).

[1] Ä *stirïonn-a (mette)*: «Affagianare: Cucinar polli, e specialmente anatre e tacchini, in modo che prendano sapore di fagiano» (*Diçionäio zeneise-italian* di Giovanni Casaccia, 2ª ed., 1876).

La forza illocutiva di un enunciato può essere manipolata attraverso l'uso di molteplici tipi di strategie attenuative o rafforzative. Riguardo alla realizzazione linguistica della mitigazione, possiamo individuare varie categorie differenziate in base al livello comunicativo su cui agiscono e alla specifica funzione pragmatica che svolgono, e che fanno riferimento a diverse strategie. Caffi (2017) individua gli *hedges* 'siepi' e gli *shields* 'scudi': i primi operano sull'illocuzione attenuando l'imposizione del parlante e la forza illocutiva. Sono un esempio di *hedges* i marcatori di cortesia (MC, es. (4)), il tempo futuro, il modo e perifrasi condizionale, i verbi performativi, i verbi modali, le frasi interrogative e alcuni tipi di segnali discorsivi con funzione interazionale e cognitiva[2], tra cui alcuni tipi di esortativi (es. (5)), che incoraggiano l'interlocutore a fare qualcosa. Gli *shields* operano, invece, sulla deissi: nascondono i riferimenti deittici rivolti al parlante e all'*hic et nunc* interazionale, dislocando così la responsabilità dell'enunciato. Esempi di questa categoria sono l'uso di verbi impersonali e della persona plurale (es. (6), dove il parlante fa riferimento a faccende da sbrigare che spetteranno solo ai suoi due interlocutori).

(4) Mart. Mi ne sò cose se seglie sta faccenda… s'oresci fâme ro piaxei d'incaminâme un può, e ne resterò tanto obrigao. (De Franchi, *L'Avv. Patella*, I, 7) 'Io non so cosa sia questa faccenda… se voleste farmi il piacere di spiegarmi un po', ne resterò molto obbligato.'

(5) Zab. Via, aoa no giastemmæ. (Persoglio, *A figgia dottôa*, I, s.v.) 'Via, ora non bestemmiate.'

(6) Gio. Apposta diggo… e appunto pe' quello bezeugna che ammiemmo ben che o riçevimento o segge degno de lé! (Olivari, *Vegia Zena*, I, s.v.) 'Per quello lo dico… e appunto per quello bisogna che guardiamo bene che il ricevimento sia degno di lui!'

Oltre alla persona plurale e ai verbi impersonali, sono state prese in considerazione altre strategie comunicative di allontanamento deittico. Tra queste si trova un caso interessante, ovvero l'uso della metafora, che possiamo definire uno '*shield* semantico': come avremo modo di vedere più avanti, la metafora può essere utile

[2] Per la classificazione e denominazione dei segnali discorsivi si rimanda a Sansò (2020).

per mitigare un atto direttivo eliminando i riferimenti deittici all'*hic et nunc* interazionale operando sulla rappresentazione semantica dell'enunciato.

Tuttavia, queste non sono le uniche strategie che i parlanti hanno a disposizione per mitigare i propri direttivi. Dall'analisi del corpus è emerso, per esempio, l'uso di strategie atte ad aumentare la vicinanza tra gli interlocutori, ovvero 'strategie supportive' (tipicamente positive), quali l'uso di complimenti o allocutivi di affetto e vicinanza (es. *caro*, *frè* 'fratello', *pà* abbreviazione di 'compare', ecc.). Nell'analisi è stata quindi considerata questa quarta categoria, in quanto appare rilevante ai fini della ricerca.

Anche le strategie di rinforzo sono molteplici. Tra le più prototipiche troviamo alcuni tipi di avverbi, come quelli di intensificazione (es. (7)), i termini dispregiativi (es. (8)) e alcuni segnali discorsivi di riformulazione esplicativa, con funzione metatestuale (es. (9)).

(7) Ghig. Son stuffo: non posso ciù agguantâ: ma vœuggio assolutamente êsse pagao. (De Franchi, *L'Avv. Patella*, II, 3) 'Sono stufo: non posso più resistere, ma voglio assolutamente essere pagato.'

(8) Ben. E chi gh'é chi ascoso? Pesso d'assascin; parla; chi t'ë? (Persoglio, *A figgia dottôa*, II, 5) 'E chi c'è qui nascosto? Pezzo d'assassino; parla, chi sei?'

(9) Poist. Ve diggo ancora un-na votta, che tornæ à re vostre pegore; atrimente assolvo questo Vilan, e ve condanno à re speize… (De Franchi, *L'Avv. Patella*, III, 2) 'Vi dico ancora una volta di tornare alle vostre pecore; altrimenti assolvo questo villano e vi condanno alle spese…'

Si noti che in (9) un'ulteriore intensificazione è portata dalla minaccia che segue l'ordine. Nell'analisi ho trovato infatti interessante considerare l'uso di queste espressioni, che di solito seguono o precedono l'atto direttivo, aumentandone l'imposizione sull'interlocutore. Nell'esempio citato, infatti, la minaccia del Podestà costringe l'interlocutore (Ghigermo) a obbedire.

È interessante il fatto che alcuni direttivi risultino in realtà essere delle minacce essi stessi: si tratta di casi di ironia, in quanto formalmente il parlante fornisce un consiglio/suggerimento all'interlocutore, ma col fine di minacciarlo, aumentando quindi la forza illocutiva della richiesta fatta inizialmente. In (10),

per esempio, Caporale chiede a Graziano[3] se ha novità riguardo al presunto tradimento di Bellora, su cui gli aveva chiesto di indagare, e lo minaccia in forma di consiglio/suggerimento due volte quando Graziano non gli fornisce le informazioni desiderate.

(10) Cap. Informeve vui dri segni c'ho deto mi, che son ciù de doze dozenne. […] Cap. Ma renegherò ra pazienza! T'oeggio amassà oura, fa testamento, che l'è caxo desperou. (De Marini, *Il fazzoletto*, II, 9) 'Cap. Informatevi voi dei segni che ho lasciato io, che sono più di dodici dozzine. / […] / Cap. Ma rinnegherò la pazienza! Voglio ammazzarti ora, fai testamento, che è caso disperato.'

È bene segnalare un caso interessante di strategia rafforzativa nel genovese: l'uso del modo congiuntivo al presente. Questo può essere utilizzato nella formulazione di direttivi col fine di accentuare in modo considerevole l'imposizione del parlante sull'interlocutore. Si veda l'esempio (11) dove Caporale, estremamente irritato dalle continue e inutili interruzioni di Graziano, utilizza il congiuntivo presente all'interno di un'esclamazione per rafforzare la sua richiesta. Si noti, infatti, che nella traduzione italiana il direttivo sottolineato è stato reso utilizzando l'imperativo.

(11) Cap. […] Dime un po'… Graz. Po l'è al re de fiumm. Cap. Oeggio dì... Graz. Mo dì. [seguono diversi turni in cui Caporale cerca di esprim re una domanda, ma Graziano continua a interromperlo impedendoglielo] Cap. Che me lassiè fà unna demanda! (De Marini, *Il fazzoletto*, II, 9) 'Cap. Dimmi un po'… / Graz. Il Po è il re dei fiumi. / Cap. Voglio dire… / Graz. Allora dite. / […] / Cap. E lasciatemi fare una domanda!'

La Tabella 1 riporta in maniera sintetica i parametri di raccolta dati sopra esposti, comprendendo le strutture e forme linguistiche considerate all'interno di ogni categoria di strategia linguistica (si noti che queste possono cooccorrere in uno stesso enunciato e che alcune strategie possono essere sia attenuative che rafforzative in base all'uso effettivo che ne viene fatto nell'interazione).

[3] Il personaggio di Graziano ne *Il fazzoletto* parla bolognese.

Funzione pragmatica	**Categoria di strategie linguistiche**	**Strategie linguistiche**	**Esempi**
Mitigazione	*Hedge* 'siepe'	Tempo passato	Volevo chiederti il sale.
		Tempo futuro	Vorrai passarmi il sale.
		Perifr./Modo condizionale	Potresti passarmi il sale?
		Perifr. ipotetica	Se puoi passarmi il sale.
		Verbi performativi	Ti chiedo di passarmi il sale.
		Verbi modali	Puoi passarmi il sale?
		Frasi interrogative	Mi passi il sale?
		Marcatori di cortesia	Mi passi il sale, per favore?
		Esortativi	Suvvia, passami il sale.
		Minimizzatori	Passami un attimo il sale.
	Shield 'scudo'	Verbi impersonali	Bisogna passare il sale.
		Persona plurale	Prendiamo il sale.
		Metafora	
	Strategie supportive	Termini di affetto	Amico, passami il sale.
		Pronomi possessivi	Amico mio, passami il sale.
		Complimento	Che bella sei oggi. Mi passi il sale?
Rinforzo	Rafforzativi	SD riformulazione espl.	Ti dico di passarmi il sale.
		Raddoppio compl. termine	Dammi il sale a me.
		Raddoppio compl. oggetto	Dammelo il sale.
		Tempo futuro	Mi passerai il sale.
		Modo congiuntivo	Che mi passi il sale![4]
		Verbi modali	Voglio che mi passi il sale.
		Verbi performativi	Ti ricordo di passarmi il sale.
		Frasi interrogative	Vuoi passarmi il sale?!
		Esortativi	Ohu! Passami il sale.
		Esclamativi/Interiezioni	Accidenti! Passami il sale.
		Termini di disprezzo	Stupido, passami il sale.
		Avverbi di rinforzo	Passami assolutamente il sale, ora.
		Minacce	Ti do un pugno se non mi passi il sale.

Tabella 1: Parametri per la raccolta dei dati.

[4] Strategia possibile in genovese ma non italiano.

A partire da questo inquadramento teorico, il resto dell'articolo è strutturato come segue: presenterò un breve inquadramento storico dei domini d'uso del genovese (§2) per poi passare alla presentazione del corpus e della metodologia utilizzata per la sua analisi (§3). Procederò quindi a presentare e commentare i risultati della ricerca (§4); infine, prima di avviarmi alle conclusioni, esporrò un *case study* sui marcatori di cortesia nella storia nel genovese (§5).

2. Il genovese: storia e domini d'uso nella penisola italiana

La forza militare e soprattutto commerciale di Genova emerse nel X sec. e si affermò progressivamente nel tempo. Quando sul finire dell'XI sec. Genova diventò Comune autonomo, il volgare ligure, da cui deriva il genovese, era costituito da «un contesto morfologico e sintattico ancora fondamentalmente latino» (Toso e Olgiati 2017: 115). Solo nel XIV sec. troviamo un volgare genovese ormai pienamente sviluppato, attestato nelle Rime dell'Anonimo Genovese e nelle «consuetudini scrittorie della cancelleria comunale, la cui produzione volgare lascia scorgere […] il soddisfacimento di esigenze di carattere rappresentativo non meno che pratico» (Toso 2002: 207).

Il volgare della Repubblica, quindi, alla «ricerca di una autonoma grammaticalità» (Toso 2020: 206), continuava a essere applicato negli usi ufficiali. Tra il XIV e il XVI sec., però, l'esigenza di modalità scrittorie sovraregionali portò all'adozione di strutture morfologiche e grafo-fonetiche toscane e si verificò così un lento passaggio dal genovese al toscano negli usi scritti (ma non orali) sia privati che ufficiali (cfr. Toso 2002). Toso (2002: 208) definisce questo evento come la «crisi di una specificità linguistica» incapace di contrastare la «pressione del superstrato».

Tra XVI e XVII sec., periodo che vide la nascita ufficiale della Repubblica di Genova (1528-1797), la toscanizzazione incontrò tuttavia delle resistenze sia in ambito letterario (si vedano le opere di Paolo Foglietta e Gian Giacomo Cavalli) che dalla classe dirigente: passando «da emporio commerciale» a «piazza finanziaria» integrata all'Impero spagnolo (Toso 2002: 209), Genova dovette ridefinire il proprio ruolo e formulare un progetto politico in grado di esaltare la 'libertà' genovese. Come nei secoli passati, stendardo in questa missione fu la lingua della Repubblica.

Il toscano, quindi, non fu mai la lingua della Repubblica di Genova, ma funse solo da mezzo di contatto con un mondo plurilingue. Il genovese continuò

così ad avere grande rilievo sia all'interno che all'esterno della Repubblica, come lingua commerciale del Mediterraneo (cfr. Toso 2020).

Tuttavia, nel corso dei secoli la Repubblica si era indebolita sempre di più, fino a cadere nel 1797. Nel 1815 il Congresso di Vienna stabilì l'annessione di Genova al Regno sabaudo, cosicché il genovese venne irrimediabilmente sostituito dall'italiano nelle sue funzioni di prestigio e venne quindi messo in discussione il suo ruolo rappresentativo della specificità regionale (cfr. Toso 2002). Entro i primi anni del Novecento quella che per secoli era stata la lingua di una repubblica passò ufficialmente al ruolo di dialetto regionale e, per via dell'associazione al ceto basso, assunse la connotazione negativa di 'linguaggio popolare' (cfr. Toso 2002).

3. Il corpus e la metodologia della ricerca

Ai fini della ricerca sui meccanismi di cortesia legati agli atti direttivi nella storia del genovese, si è reso necessario costruire un corpus composto da testi che rispecchiassero il più possibile la comunicazione orale spontanea, definiti da Culpeper e Kytö (2010: 17) testi *speech-related* 'relazionati al parlato'. Per questo motivo è stato scelto il genere teatrale in prosa, appartenente alla sottocategoria dei testi *speech purposed* (Culpeper e Kytö 2010:17), ovvero «fictional accounts of spoken language» (Jucker 2003: 200), caratterizzati dal tentativo di mimesi della realtà e quindi dall'immediatezza comunicativa e da elementi tipici dell'oralità. Purtroppo questo genere letterario in genovese porta a un grave problema di *bad data*, offrendo pochi testi adatti allo scopo della ricerca, specie per i secoli precedenti il XX sec. Le commedie selezionate per questo studio sono, fra quelle da me reperite finora, le opere che rispettano maggiormente i criteri appena esposti.

Il corpus si compone quindi di quattro commedie in lingua genovese, rispettivamente risalenti ai secoli XVII, XVIII, XIX e XX (Tabella 2):

- *Il fazzoletto* (1642) di Francesco Maria Marini, tragicommedia in prosa giuntaci attraverso un unico manoscritto (m.r. II.2.2.) conservato presso la biblioteca Berio di Genova. Quest'opera seicentesca, riprendendo la tradizione della Commedia dell'Arte, presenta non solo diversi registri linguistici, ma anche diverse lingue: troviamo l'italiano per i personaggi socialmente più elevati, il bolognese per l'irritante servo dotto Gratiano e il genovese per i due personaggi di *status* più basso, i servi Bellora e Caporale. Nonostante venga

parlato da soli due personaggi su nove, il genovese è molto presente nella pièce (cfr. Tabella 2). Tuttavia, essendo Bellora e Caporale privi di istruzione, il loro registro è piuttosto basso; inoltre spesso comunicano fra loro o con altri personaggi del loro stesso livello sociale, fornendo così poche differenze diafasiche.

- *L'Avvocato Patella* (1771-1772) di Steva e Franchi (si noti che il testo analizzato in questa sede appartiene a un'edizione postuma, del 1830; non mi è stato infatti possibile trovare l'edizione originale) presenta personaggi di diversa estrazione sociale e fornisce una ricca varietà di registri e livelli diafasici, molto utile ai fini della ricerca.
- *A figgia dottôa* (1894) di Padre Luigi Persoglio, pubblicata a puntate sulla rivista *La Settimana Religiosa*, fondata e diretta dallo stesso autore. I personaggi di questa pièce appartengono ai poveri sobborghi della Genova di fine Ottocento, perciò la varietà di registri qui a disposizione è poco variegata. Tuttavia, quest'opera presenta diversi livelli comunicativi, in quanto i rapporti tra i personaggi sono molteplici, sia simmetrici che asimmetrici.
- *Vegia Zena* (1929) di Oliviero Olivari: si trova in quest'opera una varietà di tipologie comunicative, simmetriche e asimmetriche, ma una povera varietà di registri: tutti i personaggi appartengono a una fascia sociale bassa o medio-bassa.

Secolo	**Opera**	**No parole totali**	**No parole solo genovese**
'600	*Il fazzoletto*	33562	8661
'700	*L'Avv. Patella*	9304	9304
'800	*A figgia dottôa*	14020	12695
'900	*Vegia Zena*	12605	12605
	Tot	61555	35329

Tabella 2: Tokenizzazione del corpus per numero di parole.

La metodologia di lavoro ha previsto un'analisi di tipo quantitativo e qualitativo secolo-per-secolo dei direttivi e delle strategie linguistiche attestati, in modo da compiere una ricostruzione diacronica. In base alla presenza o assenza di strategie linguistiche, gli atti direttivi sono stati classificati in:

- 'mitigati' (M): il direttivo presenta strategie attenuative (es. (12), dove il direttivo è mitigato dal SD *miga*);
- 'rafforzati' (R): il direttivo presenta strategie di rinforzo (es. (13), dove il rinforzo è dato dal SD di riformulazione *ve diggo*);

- 'neutri' (N): il direttivo non presenta alcun tipo di strategia di (s)cortesia, (es.(14));
- 'rafforzati e mitigati' (RM): il direttivo presenta strategie sia di rinforzo che di mitigazione (es. (15), dove si trova sia l'uso della persona plurale che di un SD di riformulazione).

(12) Bell. Ve diggo che l'è unna lettera amorosa: no la portassi miga? (De Marini, *Il fazzoletto*, II, 3) 'Vi dico che è una lettera d'amore: non la portereste mica?'

(13) Car. E lévaève de mézo, ve diggo torna! (Olivari, *Vegia Zena*, I, s.u.) 'E levatevi di mezzo, vi dico ancora!'

(14) Brig. Posa lì o libbro e aççendi o fêugo. (Persoglio, *A figgia dottôa*, I, s.u.) 'Posa lì il libro e accendi il fuoco.'

(15) Poist. Vegnimmo à re vostre pegore, ve diggo. (*L'Avv. Patella*, III, 2) 'Veniamo alle vostre pecore, vi dico.'

Le strategie manipolative rilevate sono state a loro volta classificate in base alla loro categoria (es. *hedge*) e strategia linguistica attraverso la quale viene realizzata nel testo (es. verbo modale). La ricostruzione diacronica ha evidenziato le principali tendenze evolutive nell'espressione della (s)cortesia genovese, che sono state infine approfondite non solo in base agli aspetti linguistico-pragmatici attestati, ma altresì in relazione al più ampio contesto socio-culturale che le diverse commedie rispecchiano.

4. La (s)cortesia nella storia del genovese: la modulazione degli atti direttivi

Dall'analisi del corpus emergono dei cambiamenti più o meno graduali che indicano evoluzioni pragmatiche da un secolo all'altro. La Tabella 3 riporta dati dettagliati sulle scelte di modulazione dei direttivi lungo la storia del genovese: insieme ai numeri assoluti, vengono fornite le frequenze relative degli atti direttivi attestati in ogni commedia, divisi per tipo di modulazione pragmatica subita, in modo da poter compiere comparazioni tra i diversi testi.

Atti direttivi		**'600**		**'700**		**'800**		**'900**	
Ordini/ Richieste	Tot	64	77%	123	77%	56	47%	60	51%
	Mitigati	23	36%	39	32%	13	23%	16	27%
	Neutri	28	44%	62	50%	33	59%	38	63%
	Rafforzati	13	20%	20	16%	10	18%	6	10%
	Raff./Mit.	0	0%	2	2%	0	0%	0	0%
Proposte/ Offerte	Tot	12	14%	8	5%	23	19%	23	19%
	Mitigati	5	42%	4	50%	14	61%	14	61%
	Neutri	5	42%	4	50%	9	39%	8	35%
	Rafforzati	2	17%	0	0%	0	0%	0	0%
	Raff./Mit.	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%
Consigli/ Suggerimenti	Tot	7	8%	29	18%	41	34%	35	30%
	Mitigati	2	29%	5	17%	13	32%	19	54%
	Neutri	2	29%	23	79%	26	63%	14	40%
	Rafforzati	3	43%	1	3%	2	5%	1	3%
	Raff./Mit.	0	0%	0	0%	0	0%	1	3%
Tot	481	83		160		120		118	

Tabella 3: Preferenze di enunciazone dei direttivi nel corpus genovese dal Seicento al Novecento.

In tutte le commedie la sottocategoria di atti direttivi mitigata più frequentemente risulta essere quella delle proposte/offerte. È bene sottolineare, però, che talvolta tali dati sono influenzati dal contesto comunicativo che coinvolge i direttivi attestati, e anche dal tema specifico di una data commedia. Per esempio, ne *Il fazzoletto* (1642) troviamo 3 proposte/offerte su 12 mitigate da uno *shield* semantico perché concernenti il *topic* del sesso, argomento considerato molto pericoloso per la salvaguardia della faccia, in quanto invade lo spazio personale intimo dell'interlocutore. Nell'esempio (16), per citare un caso, l'*avance* di Caporale all'amata Bellora viene attenuata da una metafora sul cibo:

(16) Cap. […] T'accorzi tu, che se metto ra me radiccia intro to condimento, dall'oerio in foera l'è un insizamme ciero? (De Marini, *Il fazzoletto*, II, 6) 'Capisci tu, che se metto il mio radicchio nel tuo condimento, anche senza olio è un'ottima insalata?'

Ad ogni modo, il dato maggiormente rilevante è che in tutte le opere analizzate emerge la preferenza dei parlanti genovesi a modulare gli atti direttivi in senso attenuativo o, in alternativa, a non modularli affatto, ricorrendo di rado a strategie

di rinforzo. Una prospettiva di osservazione più ampia conferma e sottolinea tale osservazione: il grafico in Figura 1, che esemplifica quanto riportato nella Tabella 3, mostra una chiara bipartizione, con una maggioranza di direttivi mitigati (M) e neutri (N) contro una minoranza di direttivi rafforzati (R) e sia rafforzati che mitigati (RM). Emerge inoltre che la frequenza di direttivi M aumentano nel corso del tempo, mentre quella degli altri tipi di modulazione pragmatica diminuisce, specialmente per quanto riguarda i direttivi R e RM.

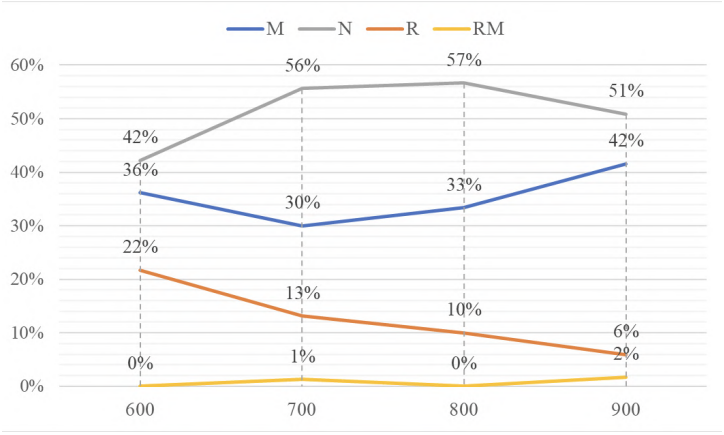

Figura 1: L'evoluzione della modulazione degli atti direttivi in genovese dal Seicento al Novecento.

L'aumento della mitigazione a discapito del rinforzo sembra sostenuto dai dati relativi al numero delle strategie di (s)cortesia riscontrate, esemplificati nel grafico in Figura 2: dopo il XVIII sec. le occorrenze delle strategie attenuative aumentano gradualmente e contemporaneamente le occorrenze delle strategie rafforzative diminuiscono.

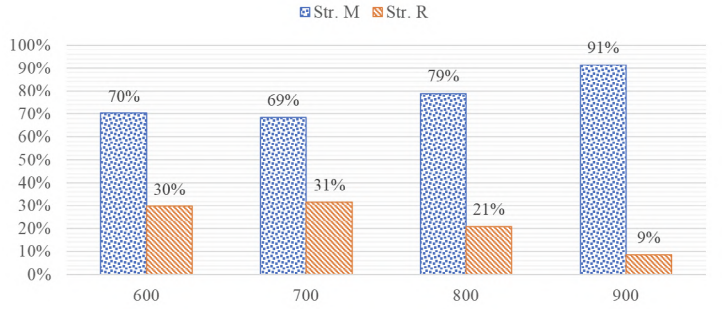

Figura 2: Occorrenze delle strategie di mitigazione e rinforzo nel genovese dal Seicento al Novecento.

Risulta inoltre interessante il fatto che, in concomitanza coi fenomeni appena citati, emerga un graduale calo dell'uso dei direttivi impositivi (ordini/richieste) a favore dei direttivi non-impositivi (proposte/offerte, consigli/suggerimenti), come mostrato in Figura 3.

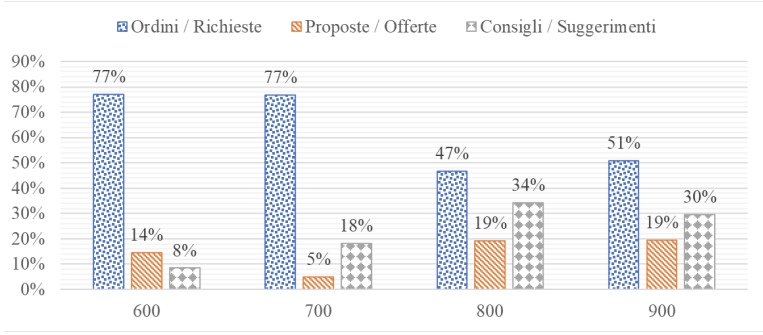

Figura 3: Uso dei direttivi nella diacronia del genovese.

La concomitanza di aumento della mitigazione e diminuzione del rinforzo insieme alla preferenza per l'uso di direttivi non-impositivi implica il tentativo sempre maggiore di non imporsi sull'altro, o almeno di non farlo eccessivamente. Ciò indicherebbe un graduale spostamento dell'attenzione dei parlanti genovesi, così come sono rappresentati nelle commedie, dalla faccia positiva alla faccia negativa dell'interlocutore, soprattutto a partire dall'Ottocento. Ciò è interessante, visto che risultati analoghi emergono da varie ricerche diacroniche sulla (s)cortesia di altre lingue europee, tra cui l'italiano (per esempio Held 2005, Fedriani e Ghezzi 2018, Paternoster 2015, 2019, Saltamacchia e Rocci 2019, Fedriani 2020) e l'inglese (per esempio Kopytko 1995, Culpeper e Demmen 2011, Jucker 2020): proprio a partire dal XIX sec., questi studi parlano di 'cortesia non-impositiva', derivante dall'emergere e dall'aumento di strategie che Brown e Levinson (1987) definirebbero 'negative' come le formule *could/would you do X?* 'potresti/ vorresti fare X?' (Culpeper e Demmen 2011, cfr. Jucker 2020) e i marcatori di cortesia (cfr. Fedriani 2020).

Questi dati uniti ai fatti storico-culturali suggeriscono quindi un cambiamento dei bisogni comunicativi dovuto a un mutamento del concetto di faccia lungo il tempo; infatti, come sottolinea Fedriani (2020: 9-10), «l'espressione linguistica degli atti direttivi», così come degli altri atti linguistici, «è profondamente ancorata al contesto sociale tipico di una data epoca, e quindi soggetto a frequente rinnovamento». Effettivamente tale cambio di prospettiva nell'attenzione rivolta alla faccia positiva, in passato, e alla faccia negativa, in tempi più recenti, potrebbe spiegarsi alla luce dei mutamenti socio-culturali che hanno ca-

ratterizzato l'Europa a partire dal XIX sec. Il periodo storico a cavallo tra i secoli XVIII e XIX, caratterizzati da profondi rivolgimenti (dalla Rivoluzione francese alla fine dell'*Ancien régime*, dalla Rivoluzione industriale all'emergere della moderna società borghese), segna un punto di svolta epocale nell'organizzazione socio-culturale europea: in sintesi, si passa da un modello di condotta aristocratico a un modello di condotta borghese (Saltamacchia e Rocci 2019: 80, cfr. Paternoster 2015). Considerando idealmente l'anno 1800 come punto di riferimento, possiamo quindi distinguere tra una società pre e post-ottocentesca. La prima, di tipo collettivista, era strutturata su una rigida gerarchia di classe, dove ogni persona valeva in relazione al proprio ruolo all'interno della società. I rapporti interpersonali, idealmente organizzati su un'asse verticale (Ghezzi 2021), erano quindi chiaramente definiti *a priori* e la comunicazione seguiva delle altrettanto rigide norme di interazione, caratterizzandosi per l'importanza data all'etichetta e l'uso di uno «strict inventory of forms» (Held 2005: 295). Il secondo modello di società, 'post-ottocentesco', emerge a seguito dell'indebolimento delle gerarchie di classe e la sempre più forte affermazione della borghesia, che porta con sé il nuovo concetto dell'individualismo: il soggetto non è più al servizio del grande insieme Società, bensì viene considerato e valorizzato come singolo individuo coi propri bisogni, aspirazioni e desideri. Ciò comporta un progressivo livellamento della società, che viene così a organizzarsi su un'asse orizzontale e non più verticale. Conseguentemente, i rapporti interpersonali tra i soggetti non sono più chiari e definiti in base a regole rigide e schemi comportamentali improntati a un'etichetta precostituita, ma sono più incerti perché basati sulla soggettività, portando a un maggiore bisogno di negoziazione del potere lungo il corso dell'interazione. Come accennato, quindi, l'andamento diacronico emerso da questa ricerca evidenzia un mutamento del concetto di faccia, le cui due parti – positiva e negativa – risultano equilibrate in maniera differente a seconda del periodo storico per via delle diverse caratterizzazioni socioculturali.

In sintesi, la comunicazione pre-ottocentesca, prioritariamente organizzata sull'asse verticale del potere, necessitava di una maggiore attenzione ai bisogni che Brown e Levinson (1987) definiscono faccia positiva (desiderio di rispetto e accettazione), mentre la comunicazione post-ottocentesca, prioritariamente organizzata sull'asse orizzontale della distanza, necessita di una maggiore attenzione ai bisogni costituenti la faccia negativa (il bisogno di non subire imposizioni). Interessante a tal proposito risulta l'osservazione di Ghezzi (2021) sul riscontro di tali mutamenti anche nella gestualità dei saluti: l'inchino, movimento dall'alto al basso per indicare sottomissione e deferenza, viene sostituito dalla stretta di mano, movimento in avanti, indice di parità e incontro.

Nel caso specifico del genovese, un'altra ragione che potrebbe aver favorito l'evoluzione appena delineata è lo stretto rapporto con l'italiano, rispetto al quale si trova a essere lingua di substrato proprio a partire dal XVIII-XIX sec., quando a seguito dell'annessione al Regno di Sardegna (1815) il genovese si vide sostituito dall'italiano nelle funzioni di prestigio e "declassato" al ruolo di dialetto (cfr. §2). È quindi possibile ipotizzare che si siano verificate delle influenze interlinguistiche dall'italiano al genovese anche al livello del sistema di (s)cortesia.

In conclusione, l'analisi diacronica del nostro corpus di opere teatrali in genovese fa emergere una crescente tendenza a prestare attenzione alla faccia negativa dell'interlocutore più che a quella positiva. Possiamo immaginare che ciò avvenga di conseguenza al variare dell'assetto sociale, che porta a nuove esigenze pratiche e relazionali e, quindi, alla necessità di nuovi meccanismi pragmatico-linguistici per stabilire l'equilibrio tra tali esigenze.

5. Un approfondimento: i marcatori di cortesia nel genovese dal Seicento al Novecento

Nell'evoluzione dell'espressione linguistica della (s)cortesia genovese emersa da questa ricerca, un fatto attira particolarmente l'attenzione: l'uso dei marcatori di cortesia (MC) presenta un aumento graduale nel corso del tempo. Ciò è rilevante in quanto si tratta di una strategia linguistica tipicamente negativa, atta ad attenuare la forza illocutiva dell'atto linguistico a cui si lega. Il crescente numero di queste attestazioni, quindi, confermerebbe il mutamento emerso verso un sistema di cortesia di 'non-imposizione' nel genovese.

Prima di addentrarmi nella presentazione e nell'analisi dei dati, è però utile chiarire come nascono, cosa sono e come funzionano i marcatori di cortesia.

5.1 I marcatori di cortesia

Gli studi sui marcatori di cortesia (MC) sono abbastanza recenti, perciò la terminologia utilizzata per definirli è ancora piuttosto dibattuta. Potremmo inserire i MC all'interno di quelli che Sansò (2020) definisce 'segnali discorsivi con funzione interazionale'[5], ovvero «tutte quelle espressioni che servono a rendere l'enunciato cortese (*scusami, per favore, gentilmente* ecc.)» (Sansò 2020:

[5] Si consiglia la lettura di Ghezzi e Molinelli (2015), in bibliografia, per altri esempi terminologici.

19) e che quindi tipicamente accompagnano atti che mettono in pericolo il mantenimento della faccia (FTAs), come sono i direttivi, oggetto della mia ricerca. Tuttavia, anche gli atti di ringraziamento e di scusa svolgono funzioni tipicamente cortesi e possono perciò essere catalogati anch'essi come MC (più avanti fornisco ulteriori dettagli su questo punto). In questo contributo, quindi, utilizzerò 'marcatore di cortesia' come termine ombrello per tutte quelle espressioni linguistiche che segnalano (marcano) la cortesia all'interno di un enunciato o di uno scambio comunicativo.

Tutti i MC sono accomunati dal concetto di 'performatività' (Ghezzi 2015) e dal fatto di essere rituali convenzionali, ovvero «rappresentano modalità standardizzate di organizzare scambi interpersonali che, a loro volta, hanno origine in un contesto storico e socio-culturale» (Ghezzi 2016: 49, cfr. Watts 2003: 168-169). In altre parole, questo tipo di marcatori pragmatici ha un significato che, essendo routinizzato, non necessita negoziazione; la funzione prototipica è quella di soddisfare gli obiettivi sociali (*social goals*) per favorire, mantenere o ristabilire la coesione sociale, fine ultimo della cortesia (Leech 2014)[6].

Le forme che i MC possono assumere sono numerose, e riconducibili essenzialmente a locuzioni performative (es. *te domando scuza* 'ti domando scusa'), verbi performativi (es. *scuzime* 'scusami') e formule olofrastiche (es. *scuza* 'scusa'). Secondo alcuni studi sull'italiano (tra cui Ghezzi 2015, 2016, Fedriani e Ghezzi 2018, Fedriani 2019), infatti, questi elementi linguistici nascono da perifrasi nominali o verbali che, venendo usate sempre più spesso all'interno di specifici contesti comunicativi, si sono standardizzate assumendo un valore pragmatico di cortesia (Ghezzi 2016: 51). Tale processo di pragmaticalizzazione, alla cui base giace un offuscamento semantico dovuto alla routinizzazione, ha generato un processo evolutivo anche a livello morfosintattico, provocando il passaggio da locuzioni a verbi performativi e olofrasi. La derivazione dei MC è quindi di tipo delocutivo, «essendo derivati da locuzioni, ovvero da unità del discorso, e non da verbi o nomi» (Ghezzi 2016: 52). Dai MC possono poi nascere, per un processo di derivazione, nomi e verbi che conservano lo stesso valore pragmatico delle formule di cortesia di partenza (es. lat. *gratias (tibi) ago* 'rendo grazie (a te)' dove n. *gratia* = 'favore buona disposizione' > gen. n. *graçie* > v. *ringraçiâ* 'ringraziare', n. *ringraçiamento* 'rin-

[6] In una recente ricerca sulle espressioni *per favore* e *per piacere*, Fedriani (2019) evidenzia però come ulteriori offuscamenti semantici possono portare queste forme cortesi a essere utilizzate con funzioni opposte, ovvero di scortesia (*pragmatic reversal*).

graziamento'), e possono successivamente essere impiegati essi stessi in espressioni standardizzate di cortesia (es. *te ringraçio* 'ti ringrazio') (cfr. Ghezzi 2016).

La routinizzazione delle forme linguistiche che evolvono pragmaticamente in MC deriva dal successo che queste incontrano nelle interazioni: se soddisfano l'obiettivo sociale e comunicativo desiderato, i parlanti tenderanno a riutilizzarle. Questo porterà a un uso molto frequente, arrivando a una progressiva convenzionalizzazione, che a sua volta provocherà la pragmaticalizzazione. Si può facilmente immaginare che le formule "che funzionano" sono quelle che rispettano i bisogni e le norme interazionali dettate dal contesto socio-culturale in cui vengono espresse. In altre parole, solo le formule che la comunità dei parlanti ritiene conformi sopravvivranno e si convertiranno in MC: «the extent to which one is conforming, determines whether one is acceptable or not» (Paternoster 2019: 129).

Costituiscono un caso particolare i ringraziamenti e le scuse, che possono essere espressi in forme più o meno routinizzate (es. *ve ringraçio dra cortexia* 'vi ringrazio della cortesia' vs. *graçie* 'grazie', De Franchi, *L'Avv. Patella*, I, 5) e che «depending on their pragmatic function, they can be used either as 'substantial' or as 'ritual'» (Ghezzi e Molinelli 2019: 246): i primi sono espressioni verbali di sincera riconoscenza verso l'interlocutore o di rammarico e riconoscimento della colpa per un'azione compiuta ai danni dell'interlocutore (Trubnikova 2017: 54); i secondi sono invece strategie linguistiche che attenuano un FTA, occorrendo quindi all'interno di 'messaggi misti', «in which speakers use the apologetic form to perform some type of secondary action» (Ghezzi e Molinelli 2019: 250). Per esempio, in (17) e (18) troviamo rispettivamente un ringraziamento e una scusa sostanziali, mentre in (19) e (20) troviamo scuse rituali (segnali apologetici) per mitigare rispettivamente una richiesta e una critica, e non per chiedere effettivamente scusa.

(17) Nino. E coscì, Giulli, te ringrazio, saè do to penseo tanto bon… (Olivari, *Vegia Zena*, II, s.u.) 'E così, Giulli, ti ringrazio, sai, del tuo pensiero tanto buono…'

(18) Ber. Se l'è pe' quello t'hae raxon… e me ne despiaxe… eccomme! (Olivari, *Vegia Zena*, III, s.u.) 'Se è per quello hai ragione… e me ne diaspiace… eccome!'

(19) Gig. (Ma che segge tûtto vëo?) Scûsæ, Zabetta: dîme preciso. L'é tutto vëo quello che ei dîto de vostro fræ? (Persoglio, *A figgia dottôa*, II, 6) '(Ma che sia tutto vero?) Scusate, Zabetta: ditemi bene. È tutto vero quello che avete detto di vostro fratello?'

(20) Col. O l'averæ zà fæto; ma o temme, che sò poære non ghe vœugge dâ ro so assenso: perchè (ve domando scuza, Signora) o va tanto rebeladdo, straççao, ointo, bisointo vostro marío, che o ve fa perde de condiçion à tutte dôe. (Persoglio, *A figgia dottôa*, I, 2) 'L'avrebbe già fatto, ma teme che suo padre non gli voglia dare il suo consenso, perché (vi domando scusa, Signora) va tanto malconciato, vestito di stracci, unto e bisunto vostro marito che vi fa perdere di condizione a tutte e due.'

5.2 L'evoluzione dei marcatori di cortesia nel genovese dal Seicento al Novecento

Tenendo conto di quanto detto finora, in questo paragrafo presento i dati relativi allo sviluppo diacronico dei MC individuati. La Tabella 4 riporta tutte le attestazioni presenti nel corpus, comprese quelle non relazionate a un atto direttivo, e considerando anche le forme non (ancora) pragmaticalizzate.

Secondo alcune ricerche svolte sull'italiano (Fedriani 2019, Ghezzi e Molinelli 2019), molti MC in forma di olofrase oggi di uso comune come *scusa* e *per favore* si sono pragmaticalizzati piuttosto recentemente, tra il XIX e il XX sec. Una delle forme olofrastiche più antiche è *grazie*, attestata già nell'italiano del Cinquecento e derivante da locuzioni performative latine come la forma non marcata *gratias (tibi) ago* 'rendo grazie (a te)' (Ghezzi 2015, 2016). Nei nostri testi genovesi troviamo *graçie* 'grazie' attestato per la prima volta in questo corpus negli anni Settanta del Settecento, due secoli dopo rispetto alle attestazioni italiane rilevate da Ghezzi (2015)[7], ma anche in questo caso risulta il MC olofrastico più antico: le restanti espressioni, infatti, si presentano in forma di locuzioni o verbi performativi in tutte le opere considerate.

Ad ogni modo, le attestazioni riportate nella Tabella 4 evidenziano l'evoluzione delocutiva di questi elementi pragmatici, con l'eccezione dei segnali di offerta, di cui sono attestati solo due esempi di locuzione. Per quanto riguarda i segnali apologetici, le forme locutive si attestano fino al Settecento, dopodiché sono presenti solo esempi di verbi performativi. I marcatori di richiesta cortese, invece, si trovano in forma di locuzione fino al XX sec. Infine, riguardo alle formule di ringraziamento il corpus qui utilizzato non permette di sapere come venissero usate nel Seicento; tuttavia si può vedere che, come poc'anzi accennato, già nel

[7] Considerando il numero ridotto di testi qui analizzato, ciò non esclude che il genovese *graçie* potesse essere in uso già in periodi storici precedenti.

XVIII sec. veniva utilizzata l'olofrase *graçie*, sebbene non manchino espressioni in forma di locuzione e di verbo performativo, quest'ultima presente ancora nella commedia del XX sec.

	Ringraziamenti	**Scuse**	**Richieste**	**Offerte**
'600			me faressi una gratia? (IV, 2)	
'700	graçie (I, 5) me fæ (de l') onô (I, 5) me fæ graçia (I, 5) ve ringraçio dra cortexia (I, 5)	ghe/ve domando scuza (I, 2; I, 5; II, 2x2; II, 3)[8]	in gratia (I, 5x2) con [v]ostra bon-na gratia (I, 7; II, 6) fâme o piaxei (I, 7) ne resterò tanto obrigao (I, 7)[7]	se ve ciaxe (I, 7)[9]
'800	grazie (I, s.u.)	me (ne) rincresce (I, s.u.; III, 2; III, 3) scûsæ(me)/scûzime/Sciâ me scûse (II, 5; II, 6; III, 2; III, 5) perdon (II, 5)	fâghe/fâ o piaxei (I, s.u.; II, 3) aviæ piaxei (III, 3)	se posso servirlo (III, 5)
'900	grazie (de cheu) (I-II-IIIx2, s.u.) te/ve/o ringrazio (II-IIIx2, s.u.)	scia scùse/scùsaème (I, s.u.x3) ghe ciammo scùse (I, s.u) ti me perdonn-i (II, s.u.) me (ne) dispiaxe (II-III, s.u.) scia l'agge pazienza (II, s.u.) gh'ei tanto disculpame (III, s.u.)	faème o santo piaxéi (I, s.u.)	

Tabella 4: Espressioni di cortesia attestate nel corpus di testi teatrali in genovese (§3).

Si noti anche che alcuni valori locutivi venivano espressi attraverso lessemi diversi: da *L'Avv. Patella* (XVIII sec.) emerge che le formule di ringraziamento venivano costruite dai nomi *graçia* 'grazia' e *önò* 'onore', ma col tempo quest'ultimo si è perso. Anche i segnali di richiesta vedono una riduzione dei lessemi a loro

[8] La forma col pronome indiretto *ve* 'vi' compare tre volte.

[9] Probabilmente queste due occorrenze, *ciaxe* ['ʧa:ʒe] e *obrigao* [obri'gou], sono distorsioni di pronuncia volutamente attribuite al personaggio di Martin (un povero contadino) dall'autore; infatti la prima corrisponderebbe a *piaxe* ['pja:ʒe] e la seconda a obligou [obli'gou]. Si veda l'analisi linguistica di Ziano (2021) all'opera di De Franchi, in bibliografia.

disposizione: tra il Seicento e l'Ottocento a formare questi MC risultano essere i sostantivi *graçia* 'grazia', *òbligo* 'obbligo', *piaxei* 'piacere', ma dalla fine del XIX sec. si trova attestato solo *piaxei* 'piacere'. Al contrario, nel tempo i segnali apologetici sembrano riscontrare un aumento dei lessemi a loro disposizione.

Se da una parte abbiamo un'evoluzione formale che vede un impoverimento delle possibili varianti formali dei MC, dall'altro vediamo un generale aumento della loro occorrenza dopo il Seicento (cfr. grafico in Figura 4), così come un crescente grado di fissazione e routinizzazione.

In conclusione, secondo i dati emersi in questo studio, l'evoluzione dei MC genovesi sembra avere alcuni punti in comune con l'evoluzione dei MC italiani, in particolare per quanto riguarda l'aumento delle occorrenze, sebbene dal corpus qui utilizzato non emerga il picco novecentesco che è stato attestato in italiano.

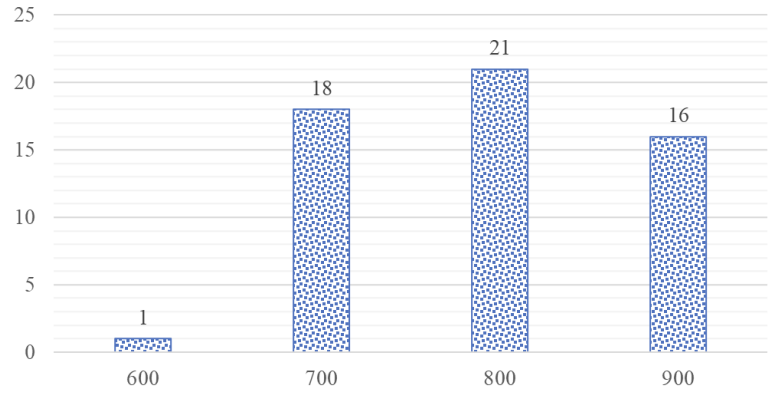

Figura 4: Occorrenze totali dei MC attestati nel corpus.

6. Conclusioni

In questo studio ho mostrato come nella diacronia del genovese sia emerso gradualmente un mutamento nella concettualizzazione della 'faccia' a seguito di profondi cambiamenti nell'assetto socio-culturale genovese, e più in generale occidentale, che hanno portato a nuovi equilibri tra i bisogni che Brown e Levinson (1987) identificano nei concetti di faccia positiva e negativa: nella società pre-ottocentesca, strutturata sull'asse verticale del potere, ogni persona sapeva *a priori* quanto avrebbe potuto imporsi sul proprio interlocutore ed esprimeva quindi deferenza più che rispetto della libertà d'azione dell'altro, tendendo così a preferire una cortesia positiva; a partire dall'Ottocento i rapporti interpersonali si spostano sull'asse orizzontale della distanza, rendendo il grado di imposizione esercitabile incerto e perciò

maggiormente bisognoso di negoziazione, portando al maggiore uso di strategie negative. Ricordo altresì la possibilità che il sistema di (s)cortesia italiano abbia condizionato in qualche misura quello genovese, in quanto tra queste due lingue la prima esercita il ruolo di lingua di superstrato rispetto alla seconda.

Questo cambiamento nel sistema della (s)cortesia genovese emerge dall'aumento dell'uso di strategie attenuative, in contrapposizione a un sempre minor uso di strategie rafforzative, insieme alla preferenza per formulazioni neutre o mitigate degli atti direttivi. Inoltre l'aumento d'uso dei marcatori di cortesia, strategie tipicamente negative, e la preferenza per l'uso di direttivi non-impositivi anziché ordini e richieste sembrano confermare tale slittamento da una cortesia primariamente positiva a una primariamente negativa.

Risultati analoghi, ovvero un passaggio di prevalente attenzione dalla faccia positiva alla faccia negativa, sono stati riscontrati anche in ricerche sull'italiano (Held 2005, Fedriani e Ghezzi 2018, Paternoster, 2019, Saltamacchia e Rocci 2019, Fedriani 2020) e sull'inglese (Kopytko 1995, Culpeper e Demmen 2011, Jucker 2020).

Questo studio vuole costituire un primo tassello volto a colmare parte delle lacune ancora presenti sulla conoscenza della pragmatica del genovese. Future ricerche in questa direzione dovrebbero auspicabilmente prevedere un ampliamento del corpus di testi in analisi, nonché considerare altri fenomeni linguistici e diversificazioni diastratiche e diafasiche.

Bibliografia

Bousfield, D. 2008. *Impoliteness in interaction* (Vol. 167), Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Brown, P. & Levinson, S.C. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Caffi, C. 2017. *La mitigazione*: tappe di un itinerario di ricerca. *Normas* 1(7): 4-18, Universitat de València.

Casaccia, G. 1876. *Dizionario Genovese-Italiano*, 2a ed., https://ligu.re/it/ (24.05.2021).

Culpeper, J. 2010. Conventionalised impoliteness formulae. *Journal of Pragmatics* 42(12): 3232-3245.

Culpeper, J. & Demmen, J. 2011. Nineteenth-century English politeness: Negative politeness, conventional indirect requests and the rise of the individual self. *Journal of Historical Pragmatics* 12(1-2): 49-81.

Culpeper, J. & Hardaker, C. 2017. Impoliteness. In *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness*, J. Culpeper, M. Haugh, D. Z. Kádár (eds.), 199-225. London: Palgrave Macmillan.

Culpeper, J. & Kytö, M. 2010. *Early Modern English Dialogues: Spoken Interactions as Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.

Fedriani, C. 2019. A pragmatic reversal: Italian *per favore* 'please' and its variants between politeness and impoliteness. *Journal of Pragmatics* 142: 233-244.

Fedriani, C. 2020. La mitigazione degli atti direttivi: variazione e mutamento nella storia dell'italiano. In *Pragmatica storica dell'italiano. Modelli e usi comunicativi del passato*, G. Alfieri, G. Alfonzetti, D. Motta, R. Sardo (a cura di), 565-573. Firenze: Franco Cesati Editore.

Fedriani, C. & Ghezzi, C. 2018. La pragmaticalizzazione di forme di cortesia negli atti di richiesti e scusa nella storia dell'italiano: uno studio *corpus-based*. Contributo presentato al *XIII Congresso dell'Associazione per la Storia della Lingua Italiana*, Catania, 29-31 ottobre 2018.

Fedriani, C., Ghezzi, C., Talamo, L. 2017. Exploring linguistic representations of identity through the DiSCIS corpus: evidence from Directive acts in Plautus and Goldoni. In *Language and Identity in Multilingual Mediterranean settings. Challenges for Historical Sociolinguistics*, Piera Molinelli (ed.), 65-82. Berlin: de Gruyter.

Ghezzi, C. 2015. Talking Formulae. The Role of Language Contact in the Diachrony of Italian. In *Contatto interlinguistico fra presente e passato*, C. Consani (a cura di), 315-341. Milano: LED.

Ghezzi, C. 2016. Marcatori interazionali di cortesia dal latino alle lingue romanze: nomi e verbi tra morfosintassi e contest discorsivo. In *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romances (Nancy, 15-20 juillet 2013)*, M. Fruyt, G. V. M. Haverling, R. Sornicola (éd.), Section 2: 46-61.

Ghezzi, C. 2021. Verticality and horizontality in Italian address forms. *Studi italiano di linguistica teorica e applicata*: 648-666, Università degli Studi di Bergamo.

Ghezzi, C. & Molinelli, P. 2019. Italian *scusa* from politeness to mock politeness. *Journal of Pragmatics* 142: 245-257.

Haverkate, H. 1984, *Speech acts, speakers and heares*. Amsterdam: Benjamins.

Held, G. 2005. Politeness in Italy: the art of self-representation in request. In *Politeness in Europe*, L. Hickey & M. Stewart (eds.), 292-305. Clevendon: Multilingual Matters.

Jucker, H. 2020. *Politeness in the History of English. From the Middle Ages to the Present Day*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jucker, A.H. 2003. Contrastive Analysis across Time: Issues in Historical Dialogue Analysis, In *Contrastive Analysis in Language. Identifying Linguistic Units of Comparison*, D. Willems, B. Defrancq, T. Colleman, D. Noël (eds.), 197-212. New York: Palgrave Macmillan.

Jucker, A.H. & Kopaczyk, J. 2017. Historical (im)politeness. In *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness*, J. Culpeper, M. Haugh, D. Z. Kádár (eds.), 433-459. London: Palgrave Macmillan.

Jucker, A.H. & Taavitsainen, I. 2010. Trends and developments in historical pragmatics. In *Historical pragmatics* (Vol. 8), A.H. Jucker & I. Taavitsainen (eds.), 3-30. Berlin-New York: de Gruyter.

Kádár, D.Z. & Culpeper, J. 2010. Historical (Im)politeness: An Introduction. In *Historical (Im)politeness*, J. Culpeper & D.Z. Kádár (eds.), 9-36. Bern: Peter Lang AG.

Kádár, D.Z., Parvaresh, V., Márquez Reiter, R. 2021. Alternative Approaches to Politeness and Impoliteness: An Introduction. *Journal of Politeness Research* 17(1): 1-7.

Kopytko, R. 1995. Linguistic Politeness Strategies in Shakespeare's Palys. In *Historical Pragmatics: Pragmatic Developments in the History of English*, A.H. Jucker (ed.), 515-540. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Leech, G.N. 1983. *Principles of Pragmatics*. Londra-New York: Longman.

Leech, G.N. 2014. *The Pragmatics of Politeness*. Oxford: Oxford University Press.

Meier, A.J. 1995. Passage of politeness. *Journal of Pragmatics* 24: 381-392.

Molinelli, P. 2015. Polite forms and sociolinguistic dynamics in contacts between varieties of Italian. In *Contatto interlinguistico fra presente e passato*, C. Consani (a cura di), 283-313. Milano: LED.

Molinelli, P. 2019. Forme di cortesia nella storia dell'italiano. Cambiamenti nella lingua e nei rapporti sociali. In *L'italiano e la ricerca. Temi linguistici e letterari nel terzo millennio*, U. Åkerström (a cura di), 53-71. Roma: Aracne.

Paternoster, A. 2015. *Cortesi e scortesi. Percorsi di pragmatica storica da Castiglione a Collodi*. Roma: Carocci.

Paternoster, A. 2019. Politeness and evaluative adjectives in Italian turn-of-the-century etiquette books (1877-1914). In *Politeness in Nineteenth-Century Europe*, A. Paternoster, S. Fitzmaurice, 299: 107-144, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Saltamacchia, F. & Rocci, A. 2019. The *Nuovo Galateo* ('New Galateo', 1802) by Melchiorre Gioja, politeness (*pulitezza*) and reason, In *Politeness in Nineteenth-Century Europe*, A. Paternoster, S. Fitzmaurice, 299: 75-106, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Sansò, A. 2020. *I segnali discorsivi*. Roma: Carocci.

Scaglia, C. 2003. Deissi e cortesia in italiano. *Linguistica e Filologia* 16: 109-145.

Searle, J.R. 1975. A Taxonomy of Illocutionary Acts. *Language, mind, and knowledge. Minnesota studies in the philosophy of science* 7: 344-369.

Toso, F. 1997. *Grammatica del genovese*. Genova: Le Mani.

Toso, F. 2002. La Liguria. In *I dialetti italiani. Storia, struttura, uso*, M. Cortelazzo et al. (a cura di), 196-225. Torino: UTET.

Toso, F. 2020. *Il mondo grande. Rotte interlinguistiche e presenze comunitarie del genovese d'oltremare. Dal Mediterraneo al Mar Nero, dall'Atlantico al Pacifico*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Toso, F. & Olgiati, G. (a cura di). 2017. *Il genovese. Storia di una lingua*. Genova: SAGEP.

Trifone, P. 2019. Il teatro tra dire e fare. In *L'italiano sul palcoscenico*, N. De Blasi & P. Trifone (a cura di), 7-19. Firenze: Accademia della Crusca.

Trubnikova, V. 2017. 'Mi scusi per favore': analisi pragmatica dell'interlingua di studenti russofoni. EL.LE 6(1): 53-81.

Watts, R.J. 2003. *Politeness*. New York: Cambridge University Press.

Ziano, C. 2021. Stefano De Franchi e il dialetto genovese rusticale. *Zeitschrift für romanische Philologie* 137(3): 888-912.

Corpus letterario

Francesco Maria Marini. *Il fazzoletto*. 1642. In Fiorenzo Toso, Roberto Trovato (a cura di), *Scelta di curiosità letterarie inedite o rare dal secolo XIII al XIX*, in appendice alla Collezione di Opere inedite o rare, Dispensa CCLXXXVIII. Bologna: LI.P. 1997.

Steva De Franchi (Stefano De Franchi). *L'Avv. Patella*. 1771-1772. In Aostin Pendola (a cura di), *Commedie trasportae da ro françeise in lengua zeneize*. Genova: Stampaja Carniggia. 1830.

Padre Luigi Persoglio, *A figgia dottôa*. 1894. In Luigi Persoglio (a cura di), *La Settimana Religiosa* N. 3, 4, 5: 28-32, 41-47, 50-54. Genova. 1894.

Oliviero Olivari. *Vegia Zena*. 1929. In *Teatro Genovese. Commedie in tre atti* Vol. 2. Genova: Tolozzi. 1986.

Le débat médiatique francophone autour du déboulonnage des statues

Myriam Casalone

1. Introduction

Lorsque le 25 mai 2020 George Floyd est violemment interpellé lors d'une arrestation à Minneapolis (Minnesota, États-Unis d'Amérique), il s'agit de l'énième manifestation de violence de la part de la police américaine envers un homme afro-descendant. L'épisode, filmé par des passants et des caméras de surveillance, fait rapidement le tour du monde. Une heure plus tard, la déclaration de mort de l'hôpital déclenche un grand nombre de manifestations aux États-Unis et ailleurs, organisées par le mouvement *Black Lives Matter*. Parmi les pays concernés, les pays francophones, issus de la colonisation et affectés pas le racisme et la discrimination, n'échappent pas à ce mouvement de protestation. Une des formes de lutte adoptées a été le « déboulonnage des statues » des personnalités de la colonisation française, esclavagistes ou racistes.

Considéré comme une forme d'iconoclasme, le déboulonnage des statues a commencé à être étudié par des psychologues (Fromm, 1973 ; Rosolato, 1974), sociologues, politologues et criminologues (Ward, 1973 ; Geerds, 1979 ; Lévy-leboyer, 1984) et, d'un point de vue technique, par des muséologues (Keck, 1972). À partir du bicentenaire de la Révolution française et à l'occasion du congrès du Comité international d'histoire de l'art tenu à Strasbourg en 1989, les études sur les destructions des œuvres d'art, dont les statues, sont abordées sous l'angle de l'histoire de l'art aussi (Gamboni, 1983a, 2015; Germann, 2012), de l'ethnologie et de l'anthropologie (Goody, 1997 ; Gell, [1998] 2009 ; Taussig, 1999). L'étude sur l'ico-

noclasme concerne enfin l'histoire des religions (Assmann, Baumgarten, 2001 ; Leuschner, Hesslinger, 2009 ; Ellenbogen, Ugendhaft, 2001)[1].

Cet article, issu d'un mémoire de licence en langues et littératures modernes à l'Università di Genova et de l'intervention lors de la Journée d'Études *Crisi Fratture e Cambiamenti* (3-4-15 décembre 2020, Università di Genova), cherche à élargir la compréhension de ce phénomène social à travers l'analyse des discours de la presse francophone. Plus précisément, son objectif est de mettre en relation la formule (Krieg-Planque, 2009) « déboulonnage des statues » avec les "lieux sociaux"[2] où elle apparaît : les articles dans la presse francophone numérique. La démarche suivie vise à identifier les choix et les stratégies énonciatives des locuteurs selon leur situation d'énonciation et leur point de vue sur le déboulonnage. En effet, « [l]e discours est considéré comme donnant des indices qui permettent au chercheur d'accéder à des « réalités » hors du langage »[3]. Le travail s'inscrit donc dans la tradition française de l'analyse du discours, selon la perspective de Dominique Maingueneau (2012) : « [l]'intérêt de l'analyse du discours est d'appréhender le discours comme articulation de textes et de lieux sociaux. Son objet [est] ce qui les noue à travers un certain dispositif d'énonciation »[4].

La raison qui nous a poussés à étudier les productions langagières autour de « déboulonnage des statues » est liée à la nature formulaire de la lexie complexe « déboulonnage des statues ». En effet, celle-ci possède un caractère figé, discursif, de référent social et polémique, propriétés principales d'une formule, comme Alice Krieg-Planque l'a montré dans son étude (cf. Besançon, 2009 : 63). En premier lieu la formule a un caractère figé, c'est-à-dire qu'elle « est portée par une forme signifiante relativement stable » (Krieg-Planque, 2009 : 63). Ce "relativement" signifie à la fois qu'elle est le résultat, la « cristallisation » (Ebel & Fiala 1983) de plusieurs paraphrases, mais aussi qu'il peut y avoir des variantes qui diffèrent sur un plan morphologique (« déboulonnage(s) de(s) statues », « déboulonnement »), morphosyntaxique (« déboulonner »), et des syntagmes nouveaux qui ont la même fonction dans le discours et qui sont créés à partir d'une opération de commutation (« déboulonnage des monuments/de la statuaire », « vandaliser/

[1] Pour un aperçu plus complet, nous renvoyons à Gamboni 2018.

[2] « La notion de « lieu social » ne doit pas être prise dans un sens trop immédiat : ce lieu peut être une position dans un champ symbolique (politique, religieux…) » (MAINGUENEAU 2012).

[3] *Ibid.*

[4] *Ibid.*

retirer les statues »). Deuxièmement, « la notion de formule n'est pas une notion linguistique. Elle est, et elle est avant tout, une notion discursive. La formule n'existe pas sans les usages qui la font advenir comme telle » (Krieg-Planque, 2009 : 84). Le caractère de référent social « traduit son aspect dominant, à un moment donné et dans un espace socio-politique donné » (Krieg-Planque, 2009 : 93). En effet, après la mort de George Floyd, dans la presse numérique francophone de mai, juin et juillet, la formule renvoie exclusivement à ce type de déboulonnage politiquement et socialement connoté. Cela est possible à cause de la notoriété du signe linguistique, qui peut être reconnu et compris facilement par tous les lecteurs. Enfin, la formule a un caractère polémique car elle est « porteuse d'enjeux sociopolitiques » (Krieg-Planque, 2009 : 103) : il s'agit d'un référent de gestes symboliques, qui manifestent la colère et l'exaspération de certains groupes sociaux victimes de discrimination et de racisme. À travers ces actes d'iconoclasme, les auteurs des déboulonnages ont l'intention de punir les responsables des inégalités sociales, en éliminant les statues ou les objets liés à une mémoire parfois faussée par l'histoire.

Dans les sections suivantes, vont suivre l'explication de notre méthodologie de recherche (§ 2), les résultats de l'analyse (§ 3) et les conclusions (§ 4).

2. Méthodologie de recherche

Le premier pas accompli a été celui de constituer un corpus d'articles dans les journaux numériques représentatifs des différents pays francophones concernés par le déboulonnage dont les articles de presse ont été organisés selon leur orientation politique[5]. Plus précisément, les territoires pris en considération sont la France, l'Afrique (*Le Monde Afrique* et trois journaux africains du Sénégal, du Mali et de l'Algérie : seneplus.com, news.abamako.com, elwatan.com), le Québec et la Belgique. La répartition des journaux selon les tendances politiques est classique : droite, centre-droit, centre-gauche et gauche. Le choix a été orienté vers des articles accessibles gratuitement, publiés dans la période immédiatement successive à la mort de George Floyd, entre le 6 juin 2020 et le 7 août 2020. La liste complète des articles du corpus est disponible dans le tableau 1 (les références complètes figurent dans la bibliographie finale). S'agissant d'une étude

[5] Pour identifier l'orientation politique des quotidiens, une recherche a été menée sur le web, dans les sites indiqués dans la bibliographie.

exploratoire, le corpus n'est pas exhaustif car les articles publiés ont été très nombreux et beaucoup d'entre eux sont réservés aux abonnés. En résumé, les articles qui composent notre corpus sont issus de la presse numérique et francophone, gratuite, datant de l'été 2020 et couvrant les principales orientations politiques.

Pays	**Article**	**Mots par article**
France	lefigaro.fr 09 juin 2020 [1]	1.491
	lefigaro.fr 16 juin 2020 [2]	1.418
	fr.globalvoices.org 20 juin 2020 [3]	1.062
	lesinrocks.com 09 juin 2020 [4]	1.421
	franceinter.fr 12 juin 2020 [5]	517
	entrepreneurspourlafrance.org 25 juin 2020 [6]	956
	franceculture.fr 10 juin 2020 [7]	2.133
	francetvinfo.fr 13 juin 2020 [8]	1.018
Afrique	lemonde.fr 30 juin 2020 [9]	773
	lemonde.fr 24 juin 2020 [10]	1.009
	seneplus.com 30 juillet 2020 [11]	1.453
	elwatan.com 07 juillet 2020 [12]	714
	lemonde.fr 28juin 2020 [13]	1.198
	news.abamako.com 15 juillet 2020 [14]	1.325
Canada	ici.radio-canada.ca 13 juin 2020 [15]	1.588
	lapresse.ca 14 juin 2020 [16]	546
	ici.radio-canada.ca 27 juillet 2020 [17]	2.122
	ledevoir.com 17 juin 2020 [18]	988
	ledevoir.com 20 juin 2020 [19]	567
	ici.radio-canada.ca 27 juin 2020 [20]	402
Belgique	lalibre.be 15 juin 2020 [21]	441
	lalibre.be 07 août 2020 [22]	844
	levif.be 11 juin 2020 [23]	799
	rtbf.be 12 juin 2020 [24]	804
	levif.be 12 juin 2020 [25]	629
	levif.be 11 juin 2020 [26]	1.077
	lecho.be 12 juin 2020 [27]	595
	rtbf.be 06 juin 2020 [28]	430

Tableau 1: Liste des articles étudiés.

La deuxième étape a été consacrée à l'analyse quantitative de toutes les attestations de la formule, à l'aide du logiciel WordSmith Tools 8.0. L'analyse quantitative a concerné en premier lieu les occurrences de « déboulonnage.s », « statue.s », « déboulonnage.s de.s statues », aussi bien que des dérivés, tels que « déboulonner », « déboulonné.e.s » (voir Tableau 2).

Mot	**Occurrence**	**Nombre de textes dans lequel le mot apparaît**
Déboulonnage	40	23
Déboulonnages	6	4
Déboulonnement	5	3
Déboulonner	27	13
Déboulonnant	2	2
Déboulonne	2	2
Déboulonnent	1	1
Déboulonné	2	2
Déboulonnée	2	2
Déboulonnés	1	1
Déboulonnées	9	6
Déboulonnera	2	2

Tableau 2: Occurrence de *déboulonn**.

L'analyse quantitative a également détecté les formulations équivalentes afin de prendre en compte le paradigme des variantes qui expriment l'idée d'*intervenir sur une statue par un acte volontaire pour l'abattre, la détruire, la marquer*. On peut citer l'exemple de « détruire » ou « décapiter » au lieu de « déboulonner » : le but était celui de distinguer les formulations ayant une connotation plus positive ou plus négative, afin d'associer chaque récurrence à son orientation politique ou à la zone géographique d'énonciation des journaux. Cependant la distinction a été faite sur la base de la perception de la connotation du verbe dans ces mises en discours : par exemple « mettre à terre » étant considéré plus neutre que « détruire ». Ensuite, la même démarche a été suivie pour des lexèmes gravitant dans le champ lexical du déboulonnage : « colonisation », « colonialisme », « esclavage », « esclavagisme », « impérialisme », « racisme », « vandalisme », « discrimination », « symbole », « histoire », « mémoire », etc. Pour mieux comprendre la perspective de l'énonciateur et son attitude envers le déboulonnage, la question à laquelle on

a essayé de répondre est la suivante: peut-on établir une relation entre certains lexèmes ou formules et la position de l'énonciateur sur le déboulonnage?

De plus, l'analyse qualitative a mis en avant les éléments qui accompagnent la formule dans la phrase : compléments de nom, d'objet direct, de lieu et de temps, d'agent, de but, de cause, et ses attributs. Analyses quantitative et qualitative se sont enfin entrecroisées pour révéler, dans la mesure du possible, les régularités linguistiques observées en rapport avec la zone géographique, l'orientation politique du journal et l'histoire du pays concerné.

3. Résultats

3.1 France

Pour la France, nous avons analysé huit articles numériques publiés du 9 au 25 mai 2020, aux différentes orientations politiques et lignes éditoriales. L'analyse a mis en lumière une forte dichotomie de pensée et de langage entre les journaux de droite et centre-droit (entrepreneurs-pour-la-france.org et lefigaro.fr), et ceux orientés vers le centre-gauche (lesinrocks.com), et entre les publications indépendantes (fr.globalvoices.org) et institutionnelles (franceculture.fr, franceinter.fr, francetvinfo.fr). Cette différenciation est observable tant dans le traitement de la formule « déboulonnage de statues » que dans des parasynonymes. Dans les articles du *Figaro*, les attributs du sujet de la formule sont des expressions métaphoriques qui expriment une connotation négative de façon ironique : « Christophe Colomb, confédérés : « Les déboulonnages de statues sont symptomatiques du nouvel âge identitaire » » [1] ou « Déboulonner certaines d'entre elles est même devenu un sport à la mode au point que les autorités ont procédé […] » [2]. Les auteurs se déclarent même « partisans » des statues. Parfois ils emploient le possessif « nos » en présence de « statues », car elles font partie de la vie des Français, représentent leur histoire et leurs racines : « Et le président Emmanuel Macron a fait preuve d'autorité en refusant de déboulonner nos statues » [2]. En outre, les statues (ou « personnalités historiques », expression beaucoup plus positive) sont présentées comme des victimes, des cibles, par le biais du passif : « Une des manifestations de cette colère a ciblé les statues de plusieurs personnalités historiques taxées de racisme » [2]. Le journal de droite entrepreneurs-pour-la-france.org est encore plus stigmatisant envers le déboulonnage : en effet, le titre de l'article exploite le pathos par le biais d'un point exclamatif qui montre tout le danger d'une telle action : « Déboulonnage des statues : une civilisation à défendre ! » [6]. Au contraire, le point de vue de fr.globalvoices.org et franceinter.fr est opposé.

On le voit grâce aux compléments de nom de « déboulonnage de statues » : « de personnalités controversées » [5] et « de personnages liés à l'esclavage et à la colonisation » [8]. Le lexique choisi par les différents auteurs est aussi très significatif. Le tableau 3 montre par exemple quels verbes se substituent à « déboulonner » dans la formule.

Article	**Lexique négatif**	**Lexique neutre**
figaro.fr [1] et [2]	vandalis* (9 fois) détruir*/destruction (6 fois) décapiter	
entrepreneurs-pour-la-france.org [6]	détruire/destruction (6 fois) démolir décapit* (3 fois)	
franceinter.fr		mettre à bas
franceculture.fr [7]	dégrader (2 fois)	retir* (5 fois) tomber
francetvinfo.fr	destruction (2 fois)	tomber

Tableau 3: Parasynonymes.

L'analyse a aussi relevé la présence de lexique significatif : les journaux de gauche et institutionnels (lesinrocks.com ; franceinter.fr, franceculture.fr, francetvinfo.fr) préfèrent un lexique neutre qui n'apparaît pas dans les journaux de droite (voir Tableau 4).

Article	**Orientation politique**	**Lexique neutre**	**Lexique négatif**
lefigaro.fr [2]	D	Manifestations (1)	Vandalisme (3) Détruire (1) / Destruction (3) Décapiter (1)
franceculture.fr [7]	Majorité G	Retirer (5) Tomber (1) Mouvement (3) Manifestation.s (2)	Dégrader (2)

Tableau 4: Lexiques neutre et négatif comparés.

Par exemple, *Le Figaro* utilise souvent le mot vandalisme (7 fois) dont le suffixe -isme est porteur d'une valeur idéologique, qu'on peut considérer comme porteuse d'une connotation négative. En revanche, on ne trouve jamais « vandalis* » dans les articles de franceinter.fr, franceculture.fr, francetvinfo.fr, témoignant

ainsi du fait que les journaux ne dénoncent jamais ouvertement les actes accomplis par les manifestants. Par ailleurs, il y a une incidence majeure de termes comme « esclavage », « colonialisme », « racisme » (voir Tableau 5).

Article	**Fréquence du mot**
lefigaro.fr [1]	Racisme (2)
entrepreneurspourlafrance.org [6]	Esclavage (2)
franceculture.fr [7]	Colonisation (1) / Colonialisme (2) / Impérialisme (1) / Passé esclavagiste (2) / Esclavage (7) / Esclavagisme (1) / Racisme (3) / Discriminations (2)
fr.globalvoices.org [3]	Colonialisme (3) / Passé colonial (2) / Esclavage (1) / Esclavagisme (2) / Racisme (3)

Tableau 5: Lexèmes gravitant dans le champ lexical du déboulonnage.

Les journaux institutionnels et indépendants utilisent ces lexèmes pour rappeler des faits historiques objectifs et indéniables : « L'esclavage était alors interdit en métropole mais pratiqué dans les colonies » [3]. Au contraire, les articles du site entrepreneurspourlafrance.org et du figaro.fr. font usage de ces concepts pour explicitement dénoncer le déboulonnage :

> Que l'on ne vienne pas nous expliquer que cette folie identitaire sert la cause du peuple et des moins bien lotis. Outre qu'elle accentue le racisme contre lequel elle prétend lutter, elle accélère un processus plus vaste de liquidation. [1]

Dans cet autre exemple tiré du *Figaro*, l'auteur utilise la forme de la menace, « [que] l'on ne vienne pas nous expliquer… », même incomplète. En outre, il cherche à disqualifier l'adversaire en le désignant comme fou (« folie identitaire »), de mauvaise foi (« […] sert la cause du peuple et des moins bien lotis » ; « prétend lutter »), inconséquent (« accentue le racisme contre lequel elle prétend lutter » ; « accélère un processus plus vaste de liquidation »).

> […] que les populations d'Afrique, dont lesdits destructeurs sont les descendants, ont pratiqué (et pratiquent quelquefois encore) l'esclavage bien plus durement que ne l'ont fait les Français jusqu'à Victor Schoelcher, ou les Américains jusqu'aux contemporains des héros d' « Autant en emporte le vent » ; qu'enfin, comme le rappelle le *Fig mag de cette semaine, on peut avoir vécu dans un siècle pratiquant* l'esclavage, et l'avoir même défendu, ou rétabli comme Napoléon, sans cesser

> pour autant d'être un héros digne de tous les hommages de sa nation pour les immenses services rendus par ailleurs. [6]

Quant à « esclavage », l'article d'entrepreneurs-pour-la-france.org l'emploie afin de renverser la culpabilité ou pour en diminuer la portée. Pour cela, il fait appel à un argument par recours aux faits (« et pratiquent quelquefois encore ») ; utilise un propos raciste car le fait d'être « destructeur » semble génétique, dérivant directement de l'appartenance au peuple africain ; enfin affirme que l'esclavage n'exclut pas l'héroïsme.

Plusieurs articles exploitent le lemme « symbole », encore une fois, avec des motivations divergentes. D'une part on remarque une certaine récurrence du mot « symbol* » dans l'article d'entrepreneurs-pour-la-france.org, qui apparaît sept fois avec une incidence de 7,32 ptw6, presque toujours accompagné par « civilisation ». Cela implique que les statues ont une importance symbolique quel que soit l'homme représenté : « Toutes les civilisations, en effet, ont détruit ou tenté de le faire, les symboles des civilisations qui les ont précédées » [6]. En revanche, l'article de franceculture.fr n'associe pas le mot symbole à l'idée de « civilisation », au contraire les symboles deviennent des sujets actifs qui « insultent » [7] et « suscitent aujourd'hui toujours plus d'indignation » [7] : ils sont personnifiés et donc passibles de punition.

3.2 Belgique

Puisque la Belgique a été un pays colonisateur au même titre que la France, on pourrait s'attendre à des procédés linguistiques semblables à ceux employés dans les articles de l'Hexagone. En effet, il existe un écart entre les journaux orientés à droite (lalibre.be), centre-gauche (levif.be), institutionnels (rtbf.be) et ceux orientés à gauche (lecho.be). Les huit articles étudiés ont été publiés entre le 6 mai et le 7 août 2020. Globalement, ce qui frappe à première vue est le complément de nom de la formule « déboulonnage des statues » qui apparaît le plus souvent : « le roi Léopold II ». En effet, en Belgique le discours médiatique gravite surtout autour de ce personnage : « le déboulonnage de quelques statues de Léopold II » [23]. Dans le titre de *L'Echo*, Léopold II devient même complément d'objet direct de « déboulonner » sans passer par l'intermédiaire « statue » : « Déboulonner Léopold II dans les esprits » [27].

[6] ptw: per *thousand words*

En général, les journaux portent un regard stigmatisant sur le déboulonnage. À titre d'exemple le média rtbf.be associe le déboulonnage aux « actes de vandalisme » : « Depuis plusieurs jours, on assiste à des actes de vandalisme sur des statues de Léopold II, à leur déboulonnage » [24]. *Le Vif*, de son côté, dans l'extrait qui suit, utilise la structure « il y a » qui exprime certitude et exactitude, et l'attribut péjoratif « minable » associé au déboulonnage : « Il y a un côté tout à fait minable dans le déboulonnage de quelques statues de Léopold II au nom de la lutte contre le racisme et l'esclavage » [23]. Par ailleurs, les mots gravitant autour de « déboulonnage » montrent davantage la contrariété à cette forme de manifestation. Par exemple, *La Libre Belgique* n'emploie pas de mots tels que « colonisation » ou « esclavage ». L'analyse quantitative a toutefois relevé la présence du lexème « racisme », mais il n'est pas employé pour soutenir le déboulonnage, au contraire : « 'Mon combat contre le racisme, l'antisémitisme et la discrimination est extrêmement important mais je ne peux le concevoir sur fond de vandalisme' » [21]. Du côté du *Vif*, on peut constater la volonté de l'énonciateur Pierre Migisha de détruire l'adversaire :

> Aujourd'hui certains veulent donc lui couper la tête, voire davantage. Raisons invoquées en gros : "il ne mérite pas de trôner dans l'espace public ou le fait d'enlever ses statues permettra de faire avancer la lutte contre le racisme car les fondements de ce fléau envers les Noirs en Belgique proviennent de l'époque Léopold II au Congo". N'étant pas psychanalyste, je ne me prononcerai pas en profondeur sur le deuxième aspect évoqué mais tout de même, à priori, j'éprouve quelques difficultés avec le raisonnement intellectuel qui insinue que cela contribuera, à terme, à diminuer le racisme et donc à améliorer le sort des gens de couleur de notre pays. [26]

En utilisant le pronom indéfini « certains », l'auteur ne juge même pas nécessaire d'identifier les responsables du déboulonnage; « à priori » annonce implicitement le point de vue de l'énonciateur et notamment ses difficultés à concevoir le raisonnement auquel il fait référence par la suite ; le choix du verbe à connotation négative « insinue » confirme ses perplexités vis-à-vis du raisonnement évoqué ; en effet, le fait qu'il définisse comme « intellectuel » le « raisonnement » pourrait masquer un soupçon d'ironie.

L'Echo est en revanche un journal de gauche : on y trouve du lexique neutre comme « retirer » et « tomber ». C'est le seul qui utilise « colonialisme », pourvu de ce suffixe stigmatisant, et non pas « colonisation » comme le moins radical *Le Vif* et le plus institutionnel rtbf.be. En outre, comme déjà analysé pour les jour-

naux français orientés à gauche, *L'Echo* considère le déboulonnage comme une façon de réagir au racisme :

> Ce travail de réparation, de reconnaissance des victimes, de réécriture de l'Histoire dans un sens moins glorificateur, avec un récit moins "européo-centré", est fondamental. […] Il s'agit d'un travail de mémoire : voir quelle personne on honore, quel message on perpétue et on transmet. [27]

En effet, « réécrire » est un verbe actif. Il s'agit d'un « travail » qui implique participation et engagement personnel, qui s'oppose à « passivité ».

3.3 Afrique

L'Afrique étant un continent immense aux nombreux pays francophones, notre analyse ne peut prétendre la représentativité de tous les points de vue, propres aux pays qui ont subi la colonisation. Nous avons examiné trois articles du monde.afrique.fr et trois articles de trois journaux africains du Sénégal, du Mali et de l'Algérie (seneplus.com ; news.abamako.com ; elwatan.com), publiés entre le 24 juin et le 30 juillet 2020.

Par rapport aux journaux français, les articles africains montrent en général une forte mobilisation et approuvent la destruction de ces statues qui leur rappellent tous les jours un passé douloureux, à l'exception de l'énonciatrice de seneplus.fr, la seule qui opte en faveur du maintien de ces statues mais avec l'ajout de plaques explicatives. En effet, les compléments du nom de « déboulonnage de statues » renvoient souvent aux esclavagistes et à leurs crimes : « d'hommes esclavagistes » [13] ; « de ceux qui ont marqué au fer rouge l'histoire de l'homme noir » [14] ; « déboulonner certaines statues qui rappellent les heures sombres de la France coloniale » [12]. Quelle que soit l'opinion sur le déboulonnage, celui-ci est toujours considéré par les journaux africains comme un événement marquant : « l'acte sacrilège » [13] ; « un acte libérateur » [13] ; « Le phénomène viral » [11]. Les statues sont en effet perçues comme une présence menaçante : par exemple, le journaliste de abamako.com affirme que: « Il faut, ici et maintenant, déboulonner les images, les symboles, les pensées et les idées qui véhiculent tous les stéréotypes ». [14]. Donc, les statues méritent ce traitement car elles ont un pouvoir symbolique qui entraîne des conséquences (« véhiculer les stéréotypes ») : comme nous l'avons déjà observé pour les articles français, elles deviennent des sujets actifs et des agents dans la relative. En outre, le modalisateur impersonnel « il faut » exprime la nécessité, les compléments de temps et de lieu « ici et maintenant » l'urgence en exploitant le pathos. Si dans les journaux français de droite le mot

« symbole » était associé à « civilisation », dans les journaux africains il est associé à des événements négatifs du passé : « symboles coloniaux et esclavagistes » [10] ; « les symboles qui sont autant de couteaux remués dans les plaies » [14] ; « Nous ne pouvons pas continuer à être écrasés par tous ces symboles qui représentent la mort, la violence, l'injustice et l'immonde » [12]. Dans ce dernier exemple, les symboles sont encore une fois un agent qui écrase, une entité active, donc dangereuse et susceptible d'être combattue.

Il faut mettre en lumière que, si les journaux français créent une opposition entre favorables et contraires au déboulonnage, dans ces articles africains l'accent est plutôt mis sur l'opposition entre la France et ses anciennes colonies. Par exemple, dans cette citation : « déboulonner certaines statues qui rappellent les heures sombres de la France coloniale » [12], « les heures sombres » dans la relative pourraient être celles de l'Algérie aussi, et pourtant le complément d'attribution est « de la France coloniale ». Ailleurs, le sujet de « déboulonner » est « la France » et l'adjectif possessif de « statues » renvoie de ce fait à la France : « La France doit déboulonner ses statues » [12] : elwatan.com ne veut pas associer les statues - et ce qu'elles symbolisent - à l'Algérie. L'adjectif possessif qui renvoie à autrui est également significatif : « Gardons-nous donc de conduire à la potence les esclavagistes par procuration par le simple déboulonnage de leurs statues ». [14] Il est intéressant de souligner que dans les articles du monde.afrique.fr (qui reste un journal édité en France) on n'utilise jamais le possessif. Les journalistes ne prennent pas de responsabilité face aux statues controversées : « il ne faut pas déboulonner ces statues ». [13] En présence d'une ambiance tendue, on n'est pas surpris si le journal elwatan.com utilise des tons de combats :

> Ainsi, pour mettre la pression sur le gouvernement français qui refuse toujours de regarder le passé colonial français en face, un sit-in a eu lieu, dimanche dernier, à l'appel du Front uni des immigrations et des quartiers populaires, signé par de nombreuses associations, organisations syndicales et politiques en vue de déboulonner certaines statues qui rappellent les heures sombres de la France coloniale. [12]

L'expression « à l'appel de » et « mettre la pression » véhiculent une tension. Par ailleurs, le complément circonstanciel de but se situe avant la proposition principale : l'auteur met l'accent sur les responsabilités du gouvernement français. En même temps, il s'appuie sur la mission de certaines organisations pour signaler le bienfondé du déboulonnage qui est justifié et bien pensé. Encore une fois, on pourrait observer une polarisation entre France et Algérie.

Tout comme dans les articles français en faveur du déboulonnage, dans les articles africains il y a une fréquence élevée de lexèmes tels que « colonisation » (voir Tableau 6), « esclavage », « histoire » (voir Tableau 7), et « mémoire », avec une incidence majeure dans elwatan.com, seneplus.com, abamako.com, et mineure dans lemonde.afrique.fr.

Article	**Mots totaux**	**Occurrence 'colonisation'**	**ptw**
lemonde.fr [9]	773	2	2,59 ptw
lemonde.fr [10]	1.039	2	1,92 ptw
elwatan.com [12]	713	6 + (passé colonial)	8,42 ptw
lemonde.fr [13]	1.198	2	1,67 ptw
news.abamako.com [14]	1.325	3	2,26 ptw

Tableau 6: Occurrence du mot 'colonisation'.

Seneplus.com en particulier insiste beaucoup sur le concept de « mémoire » qui apparaît 11 fois (14,45 ptw). Il y a une nette différence par rapport à elwatan.com où le mot ne surgit qu'une seule fois dans la locution « à la mémoire de », ou par rapport à abamako.com où le mot n'est pas présent. Cela est significatif car seule l'interviewée de seneplus.com est nettement en désaccord avec le déboulonnage et penche pour des solutions différentes : pour elle la conservation des statues est directement liée au concept de mémoire. Un autre mot qui apparait plus souvent dans seneplus.com est « histoire » : selon l'interviewée, le déboulonnage compromettrait l'histoire du Sénégal. En effet, elle craint la « moralisation de l'histoire », qui cherche à « réécrire notre histoire, purifier l'histoire, affecter l'histoire et ceux qui n'assument pas leur propre histoire ».

Article	**Mots totaux**	**Occurrence 'histoire'**	**ptw**
lemonde.fr [9]	773	3	3,88 ptw
seneplus.com [11]	1.453	21	14,45 ptw
elwatan.com [12]	712	2	2,81 ptw
lemonde.fr [13]	1.198	5	4,17 ptw
news.abamako.com [14]	1.325	6	4,53 ptw

Tableau 7: Occurrence du mot 'histoire'.

3.4 Québec

Quant au Québec, nous avons analysé six articles en ligne provenant de ici.radio-canada.ca (média institutionnel), lapresse.ca (orienté à droite) et ledevoir.com (orienté à gauche), publiés entre le 13 juin et le 27 juillet 2020. Même si le Canada a une histoire différente de celle de la France et qu'il est à l'origine un pays colonisé, il faut considérer que les Québécois sont les descendants des colonisateurs. Ils ont donc avec les autochtones des rapports de domination qui aujourd'hui n'ont pas encore trouvé de solution. En outre, le Canada ne se trouve pas en position de désavantage économique et politique par rapport à la France comme les pays d'Afrique. La désapprobation du déboulonnage qu'on relève dans les articles, pourtant sans hostilité, pourrait être liée à la situation propre au Canada. C'est ainsi qu'ils utilisent plusieurs termes neutres (« mettre à terre », « faire tomber », « remplacer », « retirer ») mais aussi des termes négatifs (« vandaliser », « décapiter », « détruire »). En effet, contrairement aux journaux français, il est difficile de tirer des journaux québécois des dichotomies nettes selon l'orientation politique. L'analyse quantitative et qualitative de la formule « déboulonnage de statues » n'a pas relevé non plus d'informations intéressantes d'un point de vue socio-politique. À titre d'exemple, le média ici.radio-canada.ca (politiquement neutre), met simplement en avant le lien avec des personnages de la traite des esclaves en ayant recours à des compléments d'attribution : « d'une série de personnages liés au colonialisme, à l'impérialisme, à la traite d'esclaves, aux confédérés américains » [15] ; « de personnages historiques partisans de l'esclavage aux États-Unis » [20]. En effet, les journalistes maintiennent un style journalistique détaché et objectif, qui ne cherche pas des coupables bien identifiables.

Néanmoins, le déboulonnage est globalement considéré comme un acte de vandalisme et condamné comme tel : « une autre statue de Colomb, en Virginie, avait également été vandalisée, démolie puis jetée dans un lac » [15] ; « de nombreuses statues se sont fait vandaliser » [20] ; « des statues sont vandalisées » [20].

Les auteurs des articles préfèrent « esclavage »[7] à « esclavagisme »[8]. Seuls *La Presse* et *Le Devoir* optent pour les deux expressions (voir Tableau 8).

---

[7] Esclavage : « Fait pour un groupe social d'être soumis à un régime économique et politique qui le prive de toute liberté, le contraint à exercer les fonctions économiques les plus pénibles sans autre contrepartie que le logement et la nourriture ». larousse.fr. URL : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/esclavage/30976

[8] Esclavagisme : « Système social fondé sur l'esclavage ». larousse.fr. URL : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/esclavagisme/30977

	Article	Mots totaux	Occurrence	Ptw
'esclavage'	ici.radio-canada.ca [15]	1.588	6	3,78 ptw
	lapresse.ca [16]	546	1	1,83 ptw
	ici.radio-canada.ca [17]	2.122	5	2,36 ptw
	ledevoir.com [18]	988	1	1,01 ptw
	ici.radio-canada.ca [20]	402	2	4,98 ptw
'esclavagisme'	lapresse.ca [16]	546	1	1,83 ptw
	ledevoir.com [18]	988	1	1,01 ptw

Tableau 8: Occurrence des mots 'esclavage' et 'esclavagisme'.

Nous nous sommes alors demandé quelle était la raison de ce choix. Les motivations sont multiples : *La Presse* utilise « esclavagiste » en relation à McGill, reconnu comme tel par l'opinion publique : « James McGill […] connu pour avoir été partie prenante de l'esclavagisme » [16] ; si le journaliste ne se réfère pas à une personne en particulier, il utilise le plus neutre « esclavage » : « s'est opposé à l'abolition de l'esclavage » [16] ; l'interviewé du *Devoir* passe à « esclavagisme » lorsqu'il doit mettre l'accent sur la négativité de l'événement par une question rhétorique. Dans ce cas, il cherche à provoquer une réaction émotive chez les destinataires en les questionnant directement : « en dépit du symbole que l'on déboulonne — qui peut encore être favorable à l'esclavagisme ? —, ce sont des références communes et quotidiennes qui sont contestées. » [18]. Enfin, pour des raisons probablement de pratique langagière, on préfère « esclavage » comme complément d'attribution : « partisans de l'esclavage » [20] ; « un défenseur de l'esclavage » [20] ; « l'abolition de l'esclavage » [15] ; « la Journée des mémoires de la traite, de l'esclavage et de l'abolition » [17].

4. Conclusion

Cette analyse ne se veut pas exhaustive, mais elle apporte une contribution à la compréhension de ce phénomène social qu'est le déboulonnage. Celui-ci ne peut pas simplement être considéré comme un acte de vandalisme, au contraire il est l'expression de nombreuses histoires, sensibilités et expériences. En effet, déboulonner des statues est un geste directement lié à la mémoire et à l'histoire, deux concepts qui émergent constamment dans les articles et qui soulignent deux approches différentes à l'égard de ce phénomène. Pour certains, les statues sont les évidences d'un passé historique ineffaçable, au-delà de notre sentiment présent. Pour d'autres, les statues expriment une mémoire sociale qui appartient aux indi-

vidus, influencée par le vécu personnel de chacun, vivante et flottante. L'union de ces deux approches motive les choix et les stratégies énonciatives des locuteurs qui ont fait l'objet de cette étude. D'un côté certains penchent pour un lexique plus négatif gravitant autour du déboulonnage et montrent les statues comme des cibles et des victimes de ce phénomène. Cela amène d'abord à disqualifier l'adversaire, notamment les *déboulonneurs*, puis à élever les statues comme des « symboles », et même des « symboles de civilisation ». De l'autre côté, le déboulonnage est perçu comme un événement marquant et dû, car les statues ont un pouvoir, qui même s'il est symbolique, entraîne des conséquences néfastes. En ce cas, le lexique ramène à une confrontation constante avec les événements du passé colonial et à la nécessité d'agir, parfois en utilisant des tons de combat. L'influence du contexte est remarquable : si la France et le Québec parlent de 'statues' en général pour se focaliser successivement sur des exemples plus spécifiques, la Belgique tisse tout son discours autour de la figure de Léopold II, alors que les journaux d'Afrique ne perçoivent même pas les statues comme des objets de leur patrimoine, mais les renvoient à autrui, notamment à la France. Il serait intéressant d'approfondir, dans le cadre d'une étude de plus grande envergure, le lien entre l'énonciation du phénomène et la mémoire collective des sociétés francophones.

Bibliographie

Amossy, R. 2014. *Apologie de la polémique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Assmann, J., & Baumgarten, A. (Eds.). 2001. *Representation in Religion: Studies in Honor of Moshe Barasch.* Leyde: Brill.

Ebel, M., & Fiala, P. 1983. *Sous le consensus, la xénophobie: paroles, arguments, contexte* (1969-1981). Lausanne: Institut de Science politique, Mémoires et documents.

Ellenbogen, J., & Tugendhaft, A. (Eds.). 2011. *Idol Anxiety*. Stanford: Stanford University Press.

Fromm, E. 1973. *The Anatomy of Destructiveness*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Gamboni, D. 1983. *Un iconoclasme moderne. Théorie et pratiques contemporaines du vandalisme artistique*. Zurich / Lausanne: Éditions d'En Bas.

Gamboni, D. 2015. *La destruction de l'art – Iconoclasme et vandalisme depuis la Révolution française*. Dijon: Les Presses du Réel.

Gamboni, D. 2018. Iconoclasme, histoire de l'art et valeurs. *Détruire (Perspective)*, 2018(2), 125-285.

Geerds, F. 1979. Kunstvandalismus. Kriminologische und kriminalistische Gedanken über ein bisher vernachlässigtes Phänomen im Bereich von Kunst und Kriminalität. *Archiv für Kriminologie*, 163(5), 129-144.

Gell, A. 2009. *L'art et ses agents. Une théorie anthropologique*. Dijon: Presses du réel.

Germann, G. 2012. Ethik der Denkmalpflege. In *G. Germann & D. Schnell (Eds.), MAS Denkmalpflege und Umnutzung: Grundkurs Ethik, Jubiläumsschrift 15 Jahre MAS Denkmalpflege und Umnutzung 1997-2012* (pp. 8-65). Berne: Berner Fachhochschule Architektur, Holz und Bau.

Goody, J. 1997. *Representations and Contradictions: Ambivalence toward Images, Theatre, Fiction, Relics and Sexuality*. Oxford: Blackwell.

Keck, C. 1972. On Conservation. *Museum News: The Journal of the American Association of Museums*, 50(9).

Krieg-Planque, A. 2009. *La notion de « formule » en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.

Leuschner, & Hesslinger, M. (Eds.). 2009. *Das Bild Gottes in Judentum, Christentum und Islam. Vom Alten Testament bis zum Karikaturenstreit*. Petersberg: Imhof.

Lévy-Leboyer, C. (Ed.). 1984. *Vandalism: Behaviour and Motivations*. Amsterdam / New York / Oxford: North-Holland.

Maingueneau, D. 2012. *Que cherchent les analystes du discours ? L'analyse du discours entre critique et argumentation* [En ligne], 2012(9). https://doi.org/10.4000/aad.1354

Rosolato, G. 1974. Notes psychanalytiques sur le vol et la dégradation des œuvres d'art. *Museum*, 26(1), 21-25.

Taussig, M. 1999. *Defacement: Public Secrecy and the Labor of the Negative*. Stanford: Stanford University Press.

Veniard, M. 2013. *La nomination des événements dans la presse. Essai de sémantique discursive*. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.

Ward, C. (Ed.). 1973. *Vandalism*. Londres: Architectural Press.

Corpus analysé (articles de la presse en ligne)

France

[1] Berbéris, I., propos recueilli par Marine Carballet , Christophe Colomb, confédérés: "Les déboulonnages de statues sont symptomatiques du nouvel âge identitaire", www.lefigaro.fr, 09 juin 2020, https://www.lefigaro.fr/vox/

histoire/les-deboulonnages-de-statues-sont-symptomatiques-du-nouvel-age-identitaire-20200609 (10 octobre 2020).

[2] Chavanette, L., Déboulonnage de statues: "La Révolution française avait ouvert la boîte de Pandore", www.lefigaro.fr, 16 juin 2020, https://www.lefigaro.fr/vox/societe/deboulonnage-de-statues-la-revolution-francaise-avait-ouvert-la-boite-de-pandore-20200616 (10 octobre 2020).

[3] Dussart, J., Déboulonnage de statues : la France face à son passé colonial et esclavagiste, fr.globalvoices.org, 20 juin 2020, https://fr.globalvoices.org/2020/06/20/252598/(10 octobre 2020).

[4] Fureix, E., propos recueilli par Mathieu Dejean, Antiracisme : pourquoi s'en prendre aux statues est un acte hautement politique, www.lesinrocks.com, 9 juin 2020, https://www.lesinrocks.com/2020/06/09/actualite/societe/le-deboulonnage-de-statues-une-longue-tradition-revolutionnaire/ (10 octobre 2020).

[5] Legrand, T., Le déboulonnage des statues de Colbert ?, www.franceinter.fr, 12 juin 2020, https://www.franceinter.fr/emissions/l-edito-politique/l-edito-politique-12-juin-2020 (10 octobre 2020).

[6] Nouel, B., Déboulonnage des statues : une civilisation à défendre !, entrepreneurs-pour-la-france.org, 25 juin 2020, https://entrepreneurs-pour-la-france.org/Les-impasses/La-fuite-sociale/article/Deboulonnage-des-statues-une-civilisation-a-defendre (10 octobre 2020).

[7] Tellier, M., Abattre le racisme en faisant tomber des statues, www.franceculture.fr, 10 juin 2020, https://www.franceculture.fr/histoire/abattre-le-racisme-en-faisant-tomber-des-statues (10 octobre 2020).

[8] Tillier, B., propos recueillis par Laurent Ribadeau Dumas, Déboulonnage de statues liées à l'esclavage : "On relit l'histoire dans l'espace public avec une passion militante", estime un historien, www.francetvinfo.fr, 13 juin 2020, https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/culture-africaine/deboulonnage-de-statues-liees-a-l-esclavage-le-risque-de-relire-l-histoireavec-une-passion-militante_4004977.html#:~:text=D%C3%A9boulonnage%20de%20statues%20li%C3%A9es%20%C3%A0%20l%27esclavage%20%3A%20%22On,depuis%20la%20mort%20de%20George%20Floyd%20aux%20Etats-Unis (10 octobre 2020).

Afrique

[9] Dubois J., Pourquoi les statues coloniales laissent les Congolais de marbre, www.lemonde.fr, Congo, 30 juin 2020, https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/06/30/pourquoi-les-statues-coloniales-laissent-les-congolais-de-marbre_6044733_3212.html (7 octobre 2020).

[10] Englebert, P. et Jené L., "Aujourd'hui comme sous Léopold II, le Congo reste la façade institutionnelle d'un voleur érigé en Etat", www.lemonde.fr, Congo, 24 juin 2020, https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/06/24/aujourd-hui-comme-sous-leopold-ii-le-congo-reste-la-facade-institutionnelle-d-un-voleur-erige-en-etat_6044021_3212.html (7 octobre 2020).

[11] Fallou Dieng, S., propos recueilli par Seneplus, Déboulonnage des statues, attention au manichéïsme, www.seneplus.com, Sénégal, 30 juillet 2020, https://www.seneplus.com/societe/deboulonnage-des-statues-attention-au-manicheisme (7 octobre 2020).

[12] Farah Y., La France malade de ses statues mémorielles, https://elwatan-dz.com/, Algérie, 7 juillet 2020, https://www.elwatan.com/pages-hebdo/france-actu/la-france-malade-de-ses-statues-memorielles-07-07-2020 (7 octobre 2020).

[13] Rugamba D., propos recueilli par Séverine Kodjo Grandvaux, Déboulonnage de statues, manifestations antiracistes : "Ce qui est en train de se jouer est un acte libérateur", www.lemonde.fr, 28 juin 2020, https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/06/28/deboulonnage-de-statues-manifestations-antiracistes-ce-qui-est-en-train-de-se-jouer-est-un-acte-liberateur_6044463_3212.html (7 octobre 2020).

[14] Touré H., Déboulonner les statues mentales, news.abamako.com, Mali, 15 juillet 2020, http://news.abamako.com/h/237395.html (7 octobre 2020).

Québec

[15] Brousseau, F., Analyse Déboulonner ou non? La guerre mondiale des statues, ici.radio-canada.ca, 13 juin 2020, https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1711743/statue-racisme-histoire-patrimoine?depuisRecherche=true (7 octobre 2020).

[16] Ferah, M., La statue du fondateur de l'Université McGill fait réagir les militants antiracistes, www.lapresse.ca, 14 juin 2020, https://www.lapresse.ca/actualites/2020-06-14/la-statue-du-fondateur-de-l-universite-mcgill-fait-reagir-les-militants-antiracistes (7 octobre 2020).

[17] Gobeil, M., Déboulonner ou non nos statues, un faux dilemme?, ici.radio-canada.ca, 27 juillet 2020, https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1715321/statues-deboulonner-racisme-debat-histoire-memoire-paquet-le-glaunec (7 octobre 2020).

[18] Nadeau, J.F., Déboulonner des statues pour contester la mémoire, www.ledevoir.com, 17 juin 2020, https://www.ledevoir.com/societe/580940/histoire-effacer-la-memoire (7 octobre 2020).

[19] Noguera, A., Le racisme est-il une histoire de statues?, www.ledevoir.com, 20 juin 2020, https://www.ledevoir.com/opinion/idees/581199/le-racisme-est-il-une-histoire-de-statues (7 octobre 2020).

[20] [sans auteur] Trump promet de sévir contre les auteurs de "déboulonnage" de statues, ici.radio-canada.ca, 27 juin 2020, https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1715603/etats-unis-manifestations-racisme-trump-decret-deboulonnage-statues (7 octobre 2020).

Belgique

[21] Bemsalem, N., Denis Ducarme pose devant une statue de Léopold II: "Le déboulonnage est une destruction qui n'a pas sa place dans un débat serein", www.lalibre.be, 15 juin 2020, https://www.lalibre.be/belgique/societe/denis-ducarme-pose-devant-une-statue-de-leopold-ii-pour-condamner-ce-qu-il-qualifie-de-vandalisme-5ee7494a9978e21bd070cae7 (9 octobre 2020).

[22] Bertrand, M., Quand le déboulonnage questionne le patrimoine, www.lalibre.be, 07 août 2020, https://www.lalibre.be/debats/opinions/quand-le-deboulonnage-questionne-le-patrimoine-5f2c2f5cd8ad58621908e8bf (9 octobre 2020).

[23] Dehousse, F., Plaidoyer pour une approche plus efficace de la destruction des statues et du patrimoine culturel, www.levif.be, 11 juin 2020, https://www.levif.be/actualite/belgique/plaidoyer-pour-une-approche-plus-efficace-de-la-destruction-des-statues-et-du-patrimoine-culturel-carte-blanche/article-opinion-1298983.html (9 octobre 2020).

[24] Destiné, E. avec K. F., Colonisation du Congo : la Princesse Esmeralda souhaite que le roi Philippe présente des excuses au nom de la Belgique, www.rtbf.be, 12 juin 2020, https://www.rtbf.be/info/belgique/detail_colonisation-la-princesse-esmeralda-souhaite-que-le-roi-philippe-presente-des-excuses-au-nom-de-la-belgique?id=10521210 (9 octobre 2020).

[25] Lalouette, J., propos recueilli par Le Vif, "Expliquer plutôt que détruire" les statues, plaide une historienne, www.levif.be, 12 juin 2020, https://www.levif.be/actualite/histoire/expliquer-plutot-que-detruire-les-statues-plaide-une-historienne/article-normal-1299427.html (9 octobre 2020).

[26] Migisha, P., Déboulonner Léopold II: mais au fond, quel est l'objectif?, www.levif.be, 11 juin 2020, https://www.levif.be/actualite/belgique/deboulonner-leopold-ii-mais-au-fond-quel-est-l-objectif-carte-blanche/article-opinion-1298817.html (9 octobre 2020).

[27] Narinx, A., Déboulonner Léopold II dans les esprits, www.lecho.be, 12 juin 2020, https://www.lecho.be/economie-politique/belgique/general/deboulonner-leopold-ii-dans-les-esprits/10232810 (9 octobre 2020).

[28] [sans auteur] Pourquoi les opposants à Léopold II continuent-ils à vandaliser les statues de l'ancien Roi ?, www.rtbf.be, 06 juin 2020, https://www.rtbf.be/info/societe/detail_pourquoi-les-opposants-a-leopold-ii-continuent-de-vandaliser-de-l-ancien-roi?id=10516786 (9 octobre 2020).

Données sur l'orientation politique des journaux

Cohen, P., La couleur politique des médias, www.marianne.net, 27 avril 2012, https://www.marianne.net/politique/la-couleur-politique-des-medias (9 octobre 2020).

[sans auteur] La presse quotidienne Belge vue par elle-même, *Courrier hebdomadaire du CRISP* (n° 62), 4 mars 2015, p. 1-8, https://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-1960-16-page-1.htm# (9 octobre 2020).

Leblanc, J.-P. (2003), *Brève histoire de la presse d'information au Québec*, Montréal, CREM, http://reseau-crem.lacsq.org/trousse/histoiremedias.pdf (9 octobre 2020).

[internautes], Est-ce que quelqu'un pourrait SVP expliquer les différences entre Le Devoir, La Presse, Le Journal de Montréal, etc.?, www.reddit.com, https://www.reddit.com/r/Quebec/comments/1ejjri/estce_que_quelquun_pourrait_svp_expliquer_les/ (9 octobre 2020).

Dwelling in possibilities. Possibilità performative e prove di de-metaforizzazione della malattia

Samuele Capanna

I dwell in possibility
Emily Dickinson

1. Introduzione

In *Malattia come metafora* (1979), testo noto quanto agevole, Susan Sontag indaga i diversi modi in cui la cultura occidentale, soprattutto la cultura della cosiddetta modernità, è intervenuta a forgiare una visione nient'affatto scontata, risultato di costrutti secolari, della malattia, che l'ha resa, nei fatti, «il lato notturno della vita, una cittadinanza più onerosa». Non è il solo punto di vista patologico a interessare Sontag, ma anche e soprattutto «le fantasie punitive» a esso connesse e in buona parte dettate dalle «bardature delle metafore», culturalmente stratificatesi (Sontag 1979: 3-6). La malattia fisica e il disagio psichico, in particolare se ritenuti incurabili, diventano 'metafora' nella misura in cui chi la contrae resta confinato nella sua condizione spiccatamente passiva e totalizzante di 'malato', la quale, depotenziando ogni tensione relazionale, preclude l'accesso a dimensioni 'altre'.

Principale obiettivo del contributo è dare conto di due casi eloquenti, *elsamatta* (2015) di Alessandra Carnaroli[1] e la serie *Intra-Venus* (1991-1993) di Hannah

[1] Alessandra Carnaroli (*fl.* 1979) è una delle scrittrici contemporanee che ha ricevuto maggiore attenzione critica. Ha esordito in volume nel 2001 con *Taglio minimo*, suoi

Wilke, tratti rispettivamente dal mondo della poesia e dell'arte contemporanea, in cui il paradigma descritto da Sontag viene messo strutturalmente in crisi. L'evidente difformità, sia nelle disposizioni mediali, sia nelle specificità di fondo di seguito approfondite, delle due operazioni non deve però obliterare l'analogo interesse a decostruire una certa idea di soggettività monolitica ereditata dalla tradizione. In Carnaroli e così in Wilke, si assiste alla restituzione al (s)oggetto considerato 'malato' o più semplicemente 'diverso', e per questo recluso in «una sorta di esilio» (Sontag 1979: 30), della libertà dell'agire performativo solitamente sottrattagli. Tale agire performativo è da intendersi nel senso attribuito da Judith Butler quale valorizzazione delle possibilità espressive, specialmente in termini di costruzione del genere, inequivocabile artefatto culturale, ma anche nell'accezione di Victor Turner[2] e delle sue seminali riflessioni sull'antropologia della performance, quale costitutiva attitudine relazionale e premessa indispensabile alla costruzione di socialità.

L'eterogeneità dei due progetti non è deterrente sufficiente a impedirne l'accostamento, nella consapevolezza, già di Jean-Luc Godard, che accostare cose che non sembrano essere disposte a essere accostate (l'espressione godardiana compare in Bresson 2008: 48) può condurre a inaspettate, e feconde, produzioni di senso.

2. Partire dal desiderio. Leggere *elsamatta* di Alessandra Carnaroli

Anticipato, se non preparato, dall'inedito *Anna matta 467 membri* (2013), l'*elsamatta* di Alessandra Carnaroli, pubblicato nel 2015 e finalista dell'ambito Premio Pagliarani, ha trovato la più congeniale delle collocazioni presso l'editore

lavori notevoli sono *Femminimondo* (2011), *Primine* (2017), *Ex-voto* (2017), *Sespersa* (2018), *In caso di smarrimento / riportare a:* (2019), *Poesie con katana* (2019), *50 tentati suicidi più 50 oggetti contundenti* (2021). Sue poesie e prose sono apparse in numerose antologie, riviste e pubblicazioni online tra cui *il verri*, *alfabeta2*, *Nazione Indiana* e *Antinomie*.

[2] Per un primissimo approccio alle teorie sulla performatività del genere di Judith Butler si veda almeno *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità* (1990); circa il pensiero di Victor Turner si rimanda al suo capitale *Antropologia della performance* (1993). Si aggiunga, sorta di figura-ponte, l'obbligato rimando a Richard Schechner: a lungo sodale di Turner, la sua nozione di «as performance» (si veda: *Introduzione ai Performance Studies*, Schechner, 2018: 85-93) risulta decisiva per la successiva teorizzazione di Butler.

ikonaLíber, nella collana «Syn. Scritture di ricerca», curata da Marco Giovenale, che, come da titolo, offre ausilio e incentivo alle scritture che si collocano in un orizzonte di spiccata ricerca. Non è questa la sede idonea per discutere sull'opportunità di definire un'opera quale *elsamatta* come un libro di poesia, cornice pragmatica nella quale risulta di fatto inserita. Ci si limiti a scrivere, in tono di premessa al discorso complessivo, che, in Carnaroli, il lettore desideroso di intercettare un soggetto poetico, dall'ego sovraesposto e coincidente con il soggetto autoriale, di cui si rivela *in toto* espressione, rimarrebbe quantomeno stupito. Caratteristica ricorrente delle opere di Carnaroli è, infatti, il costante decentramento della propria autorialità, che non è tanto tesa all'assoluta sparizione, ma finisce piuttosto per configurarsi, foucaultianamente, quale «instauratrice di discorsività» (Foucault, 1971: 15).

L'intero *iter* della scrittura di Carnaroli, una volta letto insieme, si staglia come «romanzo di auto(de)formazione» (Ottonieri 2017: 46), incessante «esercizio di estraniazione da sé», in cui latitano riferimenti autobiografici e la parola viene di continuo ceduta a una pluralità di pronunce non individualmente identificabili: tratto saliente non può che essere la polifonia di fondo, per cui «chi firma la copertina non è altro che un semplice mezzo di amplificazione di voci», argomenta De March (2019: 5) nella sua prefazione al libro *In caso di smarrimento / riportare a:* di Carnaroli.

In *elsamatta* la procedura adottata si mostra esplicitata nel testo d'apertura, dal forte valore, potrebbe dirsi, metapoetico: «Elsa matta quattrocento sessanta membri // il lavoro si basa sui commenti postati all'interno di un gruppo fb, / "quelli che una volta gli ha fatto la fuga l'elsa matta"» (Carnaroli 2015: 9). Dunque, il libro si costituisce come un fittissimo copia-incolla, un assemblaggio disarticolato di segmenti discorsivi, spesso ridotti a unità frasali, tratti dai post e dai commenti di un gruppo Facebook, di cui talvolta si riproducono (o, per meglio dire, se ne fa il verso) anche gli apparati relativi all'eventuale apprezzamento dei singoli contenuti testuali, tipici dell'interfaccia del social network zuckerbergiano. Accade, ad esempio, nei casi «a due persone piace / questo elemento"» (Ivi: 15) o, ancor più marcatamente, «(a giulia piace questo elemento mi piace di' che ti piace prima di tutti i tuoi / amici)» (Ivi: 56), che intervengono a complicare ulteriormente la tenuta logico-testuale di per sé precaria. L'importanza della procedura alle spalle della costruzione dell'opera e il massiccio ricorso alla tecnica del montaggio testuale, del *cut-up*, come lo si intende almeno dagli esperimenti di William Burroughs e Brion Gysin, rendono inevitabile il rimando al precedente di Nanni Balestrini, autore tra i principali animatori del Gruppo 63. Questi, sino

alle ultimissime prove, ha conservato la propria attrazione verso il «taglio» e la «combinazione», mostrando un particolare interesse

> nell'esplorare attentamente le possibilità compositive offerte da queste tecniche, il fatto che siano teoricamente a disposizione di chiunque e soprattutto la possibilità, offerta all'autore, di ritirarsi di fronte al testo o di assentarsene, in un tentativo radicale di riduzione dell'io che [...] risulterà comunque impossibile» (Renello 2010: 25).

Non è un caso che Carnaroli elegga Balestrini a suo ideale maestro nell'intervista radiofonica a Maria Grazia Calandrone all'interno della serie *Da poeta a poeta* per Rai Radio 3, dove viene ricordato il primissimo incontro parigino avvenuto con la scrittrice ancora ventiseienne[3]. Affinché non si prolunghi pure in questa sede l'equivoco che vedrebbe in operazioni procedurali simili non altro che una gabbia formale, per giunta un poco opprimente, si dica subito che in Carnaroli il procedimento non esaurisce affatto il senso dell'opera, ma, altresì, quantunque assolva a una funzione propedeutica, tale aspetto si presenta convulsamente «stravolto, travolto, disatteso», «pratica *in vivo* la sua, unica possibile, mai *in vitro*» (Ottonieri 2017: 48). Riprendendo una distinzione puntualizzata da K. Silem Mohammad (2007), poeta protagonista di quella bislacca e straordinaria avventura che ha avuto il nome di *flarf* e acuto teorico della tecnica combinatoria del *googlism*, non ci si trova tanto di fronte a un *found poem* o a un *objet trouvé* di filiazione surrealista, quanto a un autentico *sought poem*, appunto, frutto di una ricerca persino aggressiva, «risultato di una chirurgia invasiva operata su corpi pre-straziati» (Mohammad 2007: 3). Non *ready made* duchampiano o riproposizione dell'esistente ma atto di 'ri-scrittura' e 'ri-funzionalizzazione' che reca implicita la critica nei confronti dei medesimi materiali prelevati e, con questi, di tutto «un apparato mediale messo al servizio della sevizie generale» (Schiavone 2017: 73).

E, in effetti, *elsamatta* sembra dare vita a una catabasi verso i soprusi, le sevizie, non soltanto simbolici, crudelmente inflitti a una figura che incarna una diversità inestirpabile, «viaggio ai margini della condizione 'altra'» (Petrollo 2016). Il confronto, frontale, di Carnaroli con il tema dei disturbi psichici passa primariamente dalla constatazione di una condanna inderogabile all'esilio, nei termini

[3] Cfr. https://www.raiplayradio.it/playlist/2020/03/Da-poeta-a-poeta-8bbfadba-be9d-4586-ab46 df6b3130f3b6.html (consultato il 30/04/2021).

visti sopra di Sontag, all'esclusione sociale così sentenziata da una collettività plurivoca, radicata nel paesaggio socio-culturale di una provincia italiana imprecisata. Quantunque dal passaggio «ora è da un po' rinchiusa a bologna» (Carnaroli 2015: 30) se ne possa dedurre una generale collocazione emiliana, l'astrattezza di fondo vuole forse anche sottolineare la traslabilità a più contesti di una collettività che si ratifica come tale solo nell'atto di segregazione delle componenti a lei inassimilabili, quelle più perturbanti e, in ultima analisi, 'diverse'. Si stabilisce una non contestata equazione, quasi pleonastico ribadirlo, che «rivela un'identità inscindibile dalla propria diversità, o meglio, dalla propria anormalità, intesa come esclusione dalla società che si considera normale» (De March 2016). Non pare darsi via d'uscita all'isolamento. Cifra saliente del *folle*, ci si appoggi nuovamente a Foucault (2011), è la sua intima solitudine: la sua distanza rispetto al contesto sociale circostante è incolmabile, pari in questo alla distanza che separa i due specchi della celebre istallazione *Untitled (Orpheus Twice*) dell'artista di origine cubane Félix González-Torres, straziante rielaborazione della perdita del compagno intensamente amato.

La violenza nei confronti del diverso che emerge da *elsamatta* è inaudita. Non è possibile dare conto esaustivamente delle varie forme di violenza, diretta o indiretta, fisica o verbale, esercitate contro Elsa. Si legga il testo riportato come uno *specimen* indicativo:

> c'era anche qualcuno che aveva visto le sue pere
> ora è in clinica
> con la camicia di forza
> quella non la slaccia come fa
> per farsi vedere dai dottori
> la tengono lì
> mica loro c'hanno voglia di vedergli le tette
> mica sono i militari
> trovano da un'altra parte non sono disperati
> e neanche gli infermieri
> magari una volta per sfizio
> per raccontarlo in pausa pranzo
>
> poi non gli va più giù il panino (Carnaroli 2015: 54).

È un tipo di violenza che si declina secondo versanti prettamente di ordine discorsivo e, in modo più sottile, linguistico. La lingua di *elsamatta*, per larga parte, è

prodotto di un processo montativo, è un amalgama ibrido, precario, proiezione dei gerghi idiosincratici e addirittura subgrammaticali, tipici di quella oralità di ritorno, preconizzata da Walter Ong (1986), che affolla le comunicazioni all'interno dei social network. È una lingua sincopata, insolentemente anarchica rispetto alle norme grammaticali, irregolare nella punteggiatura e abbondante nei refusi, mentre l'ordine logico-sintattico subisce costanti spezzature cortocircuitali. Ma la componente mimetica o riproduttiva dello *slang* facebookiano non corrisponde certo alla questione cruciale. Ben più urgenti questioni sono implicate nel linguaggio di Carnaroli, la cui scrittura tende sempre a materializzarsi, a farsi corpo, un corpo che però reca i segni cicatriziali, i cui vuoti linguistici non sono mai suggeritori evocativi di una referenza da ricercare altrove ma, al contrario, presentificano le lacerazioni, i tagli più intimi (e *Taglio intimo* è il significativo titolo d'esordio, datato 2001).

In Carnaroli il libro non è mero racconto o esposizione del trauma, ma lancinante «sito del trauma» (Frene 2018), viva «operazione di scrosto» volta a palesare «come le parole non siano mai innocenti e, anzi, spesso sottintendano delle idee del mondo discriminatorie o violente» (Daraio 2014). Difficile riassumere tali «pratiche verbali» con parole più pertinenti di quelle utilizzate da Tommaso Ottonieri nel suo testo apparso nella sezione monografica dedicata a Carnaroli dalla rivista *il verri* nell'ottobre 2017:

> Mai assoggettate, queste, alle prefissate logiche sintattico-drammaticali; sempre invece tese a saturare come una plastica creaturale, uno spasmo infrenato, la nascita delirata dei mondi, una pressione acuminata dal ventre; così intima, così alinea; una disperata, vorticosa vitalissima fame di esprimere, *ex-premere* (Ottonieri 2017: 48).

Il ritmo sincopato cui si accennava raggiunge i suoi esiti estremi, lo fa notare la sempre acuta Marianna Marrucci (2017), nelle improvvide contrazioni tra secchi versi monosillabici e agglutinamenti che tendono a «misure debordanti, in fuga verso la prosa», fuga, di contro, sovente impedita soprattutto dall'uso dell'enjambement, a cui è affidato un ruolo fondamentale nella definizione dei versi e nella risemantizzazione delle parole depauperate dal cicaleccio social, ma anche dalla presenza di richiami fonici (assonanze, allitterazioni e anafore, raramente rime) disseminati in modo apparentemente casuale (dunque naturale) nella tessitura dei versi.

Fenomeno peculiare dell'impasto linguistico di *elsamatta* sono, inoltre, le univerbazioni (ne sono esempi, tra le molte: «suamamma», Carnaroli 2015: 41), «cosami» e la disortografica «dellapiatra» (Ivi: 58), o naturalmente il ti-

tolo stesso), contrazioni deformate di più parole da tenersi grammaticalmente distinte, violente inversioni di ogni direzione di lettura razionale, soggetta a programmatici inceppamenti.

Il punto apicale di tale violenza, vorticosa climax ascendente, si raggiunge nelle due pagine conclusive dove si assiste a uno straniante intreccio tra una banalissima ricetta per i pancake[4] e la descrizione di uno stupro ancora vivido nella memoria:

> Disse che anche la poesia andava detta / in un altro modo, perché servisse ad altre schiere, / e perché diventasse movimento attivo
> Patrizia Vicinelli

> Panfake
> svenuta respirava ancora in un recipiente d'acqua asfaltosiepe unire: farina, lievito, sale [urina feci e
> zucchero, Mescolare e mettere da parte. Al freddo la neve gelata coglione. ammazza. [battere i
> bianchi d'uovo seminuda in mezzo alla neve insanguinata finché diventa consistente [finché diventa
> consenziente lo sperma travolge i bianchi la nera patacca senza lavare lo sbattitore, senza [lavare
> battere leggermente sbatterla. Più forte l'utero mescolare bene il latte aggiungere il [liquido alla fica
> solida e mescolare finché il composto è omogeneo strenuo aggiungere estrema punta [d'uccello
> infilzo zac zac infine infilo i bianchi d'uovo montati a collana estrema la lava scola. [Candida
> della lingua. ha ammesso il rapporto sessuale dicendo che era stato consenziente, candido [nella
> barba. Ungere e riscaldare la padella a fuoco moderato. cialda calda traspira ossigeno e [vanga la
> testa calda il giardino lo scalino il seme rinasce a primavera ora gela. Un po' scalza.

[4] Un utilizzo concettuale delle ricette per i pancake si riscontra anche nel poeta svedese Freke Räihä, soprattutto in *Gratinated pancake roulade with capers and champagne*, inserito nella silloge *Swedish Poetry Nowadays: An Anthology of 6 Poets in the 21st Century*. Räihä non è avulso da rapporti con l'ambiente delle scritture di ricerca italiane: curiosamente, il suo libro *[title missing] A quality of motion* (2016) reca in copertina un lavoro asemico di Marco Giovenale, curatore della collana che ospita *elsamatta*.

[Mettere circa 3
cucchiai della scomposta ottenuta nella padella. Cuocere finché la parte sup riore fa bolle
[ed
appare asciutta striminzita secchina coscia. girare e cuocerla dall'altra parte finché si
[scurisce come
sciroppo il sngue grezzo la corteccia d'acero la foglia morta. Il buco del culo. Tutto il
[canada.
i tre ragazzi sono apparentemente tranquilli. sarebbe probabilmente morta altri cinque
minuti al freddo. pericoli per la moralità pubblica e il buon costume. Mangiare calda
[cosparsa di
miele dolcissimo me. uomo tenero che ha fatto all'amore salubre. nell'aria viscida
[mattina e
ghiaccio. Solubile. Come bere un caffè (Ivi: 61).

Non si farebbe fatica a ricostruire una genealogia ricchissima di modelli apparentati soprattutto alla linea neo- e post-avanguardista della poesia italiana dal secondo dopoguerra in avanti, e anche sopra ci si rifaceva a Balestrini. In realtà, osserva Andrea Cortellessa (2017: 87), non è molto di più che una *koinè* ben sedimentata, progressivamente erosa, in un'«abrasione» che non lascia altro che «qualche eco-relitto». La lingua di Carnaroli, insiste Cortellessa, riveste una condizione «selvaggia». Ma si presti attenzione: ciò non implica alcuna purezza primigenia, quanto piuttosto la scelta viscerale di trovarsi al di qua non solo dei condizionamenti giocati sul piano letterario ma anche delle tenaglie costrittive delle istituzioni educazionali.

Nei microcosmi sociali indagati dalla poesia di Carnaroli non vi è nulla di puro. Sebbene l'immersione nell'ordinarietà delle tragedie venga mediata da un approccio non privo di sensibilità empatica, il tono assunto non è mai di denuncia o di poesia civile, né tantomeno quello dell'elegia consolatoria. In *elsamatta*, i pochissimi e fatui momenti di commiserazione non riescono a mascherare fino in fondo l'ipocrisia di cui sono permeati: non si giunge ad una sincera comprensione, ci si limita distrattamente ad apologie circostanziali, si vedano i «poverina» (Carnaroli 2015: 25 e 29) e «poveretta» (*Ivi*: 26), tipici di un moralismo d'accatto.

Del resto, Elsa non assomiglia neppure lontanamente a una vittima passiva e innocua, che silente subisce, indifesa, le brutalità inflitte a lei da terzi. Più spesso è Elsa stessa a sprigionare aggressività, «figura perturbante, che viola i recinti della normalità e mette paura» (Bello Minciacchi 2017: 66). Incute timore Elsa, con tutta la sua incontrollabile esuberanza, notissima per le fughe, gli inseguimenti effettuati sopra il fantomatico triciclo, capace in qualunque frangente di raggiungere insospettabili velocità poiché «c'aveva i polmoni di un ciclista come

fausto coppi» (Carnaroli 2015: 27), caratteristica con cui difficilmente i membri del gruppo Facebook non hanno fatto i conti almeno una volta. La dimensione del ricordo di tali attimi di terrore copre molte pagine del libro, divenendone quasi un *leitmotiv* di cui sotto si dà una traccia:

> una volta ha fatto la fuga anche a una ragazzina che andava allo jekil
> faceva l'autostop l'elsa matta non ci ha capito niente pensava
> che magari gli faceva un segnaccio gli faceva il dito lei gli ha fatto la fuga
> poi visto che lì c'ero anche io
> correvo anch'io per paura che era una valanga l'acqua piovana
> e io ero morta annegata da tutta lei insieme (Ivi: 22).

Elsa spaventa perché evade continuamente dai perimetri della gabbia ideale che le si vorrebbe costruire attorno, perché avoca a sé, poco importa se in maniera consapevole o no, il diritto all'azione, che sconvolge il moralismo inane che tale diritto preferirebbe precluderle. È un evadere perpetuo che avviene principalmente attraverso la valorizzazione della propria corporalità, messa a fuoco e ingigantita nelle componenti più materiche e financo scabrose, ma non per questo indegne: il basso materiale e corporeo di ascendenza bacthiniana finisce per assurgere a motivo dominante – la parola «tette», tra pagina 37 e pagina 59, conta una decina di occorrenze – senza nondimeno che vi sia implicato alcun tratto anche latamente grottesco. Tutt'altro, l'esibizione di una corporalità così poco canonica sembra veicolare una coraggiosa protesta (anche nel senso etimologico di 'attestare pubblicamente') circa la liceità di uno spazio di espressione da accordarsi alla fisicità considerata 'diversa' o 'marginale'. A questa altezza si svela il rilievo della decisiva strategia retorica alla base di *elsamatta* per cui, nella seconda parte, nel vivo del magma indistinto di quel vocio plurifocale a più riprese evidenziato, la parola non di rado viene ceduta direttamente a Elsa. O meglio, è la protagonista stessa ad appropriarsene, lo fa negando ogni immobilismo e rifiutando di rimanere oggetto configurato dalle voci altrui, incaricandosi di un «movimento attivo», sintagma dell'epigrafe di Patrizia Vicinelli a corredo dell'ultimo testo, e sovvertendo l'assunto di Gayatri Spivak (1988) secondo cui, a chi si colloca in una condizione di subalternità, lemma gramsciano che Spivak risemantizza, non sarebbe concessa parola. Paradossalmente, mentre i bulimici commentatori rimangono in una soglia di anonimità alienata, del tutto irrelati tra loro e senza mai neppure avvicinarsi a una «coralità epica» (Bello Minciacchi 2017: 66), proprio la 'diversa', la 'subalterna' Elsa è la sola a imporre una voce sia depositaria di una riconoscibilità personologica sia effettivamente dotata di agentività.

La presa della parola, che per de Certeau (2007: 37) è esplicito diniego a farsi «strumento utile all'organizzazione anonima della società», in Elsa coincide con l'affermazione risoluta della propria carica desiderante, che nemmeno la reclusione in manicomio, avvenuta in età adulta/anziana, riesce ad anestetizzare integralmente. È un desiderio non avulso da un qualche autocompiacimento, Elsa dopotutto «pensava che era bella» (Carnaroli 2015: 33), forse anch'esso funzionale alla delineazione di una immagine di sé differente da quella appiccicatale aprioristicamente dall'esterno. Passaggi come il seguente non necessitano commenti:

> e la mia passerina
> già
> si gonfiava al pensiero
> della tua beretta sulle tette (Ivi: 59).

Certo, restano le violenze e gli abusi ricevuti, l'impossibilità di costituire legami profondi, escluse le figure genitoriali che, fantasmaticamente, compaiono di tanto in tanto nei discorsi degli utenti del gruppo Facebook. Eppure, se ci limitassimo anche qui a vedere quest'unica delle tante *facies*, si aggiungerebbe l'ennesima, subdola, violenza. Elsa è sì persona bisogna di cure speciali, ma nondimeno agisce come soggettività capace di desiderare, e persino di appagare, tale desiderio.

Lo si è già scritto, Elsa prende parola non per limitarsi, per così dire, a una denuncia, ma, in una più conclamata rottura, per gridare l'energia libidica (e non solo) da cui è attraversata: in questo, c'è una netta somiglianza con il gesto compiuto dalla studentessa Lia immortalata da Alberto Gifi nel film-documentario omonimo che – durante il contro-convegno organizzato presso la fabbrica di Comunicazione di Brera, in opposizione al convegno ufficiale sulla follia curato da Armando Verdiglione – strappa letteralmente il microfono dalle mani dei compagni e dei loro slogan vuoti, per ribadire l'impellenza di recuperare le componenti più vitalistiche dell'esistenza. Erano gli anni Settanta del secolo scorso, il 1976 precisamente, fase, lo si ricordi incidentalmente, in cui si erano diffuse le dirompenti contro-teorie dell'antipsichiatria, mentre Deleuze e Guattari arrivavano a partorire la loro celebre schizoanalisi, in evidente contrasto con la psicoanalisi di derivazione freudiana, alla cui base vi era la convinzione che la schizofrenia dovesse essere trattata non come malattia, da curare o quantomeno limitare, ma come disvelamento da valorizzare, manifestazione delle strutture dell'inconscio e del desiderio, quest'ultimo da ritenersi

«rivoluzionario per natura perché costruisce delle macchine capaci, inserendosi nel corpo sociale, di far saltare qualcosa, di smuovere il tessuto sociale» (Guattari 1974: 344).

A chi legge non è sicuramente sfuggita l'assenza di un tentativo serio di interpretazione complessiva, di scavo stratigrafico che tenesse conto dei molteplici livelli compresenti in *elsamatta*. Si è tuttavia preferito limitarsi a suggerire uno dei molti possibili incontri con la lettura di questo libro, che privilegi proprio la componente desiderante di Elsa, la sua energia libidica mai completamente repressa. Partire dal desiderio, dunque, quasi-ricalco del titolo del recente saggio esordiale di Elisa Cuter, per sottrarre, almeno in questo aspetto, Elsa al ruolo autotelico di vittima 'in quanto diversa', e restituirne, invece, una immagine di soggettività desiderante, come tale sempre manchevole, poiché è desiderando, rischio e conflitto permanente, che si scopre «di non essere un intero» (Cuter 2020: 180).

3. Sotto il segno di Proteo: ipotesi per un approccio a *Intra-Venus* di Hannah Wilke

Nella mitologia greca, Proteo è una divinità marina dalle penetranti capacità oracolari e noto per la sua abilità camaleontica nell'assumere qualsiasi forma desideri, caratteristica da cui si fa derivare l'aggettivo 'proteiforme'. Si rimanda alla figura mitologica di Proteo per evocare un'immagine multiforme, di costitutiva instabilità, utile per mettere in questione il paradigma tipicamente occidentale di identità fisse, assolutamente coerenti, celebrando altresì l'illimitata libertà dell'auto-espressione performativa.

Artista proteiforme per eccellenza, Hannah Wilke ha sempre fatto del travestimento del proprio corpo e del nascondimento giocoso due tratti peculiari della sua ricerca artistica. L'analisi, poco più che abbozzata, del suo ultimo straordinario progetto evita di individuarvi un punto di rottura rispetto al passato, valorizzandolo piuttosto come l'esito coerente di una carriera lunga oltre trent'anni.

Colpita da un linfoma mortale, dal 1991 sino alla morte avvenuta nel 1993, l'artista statunitense documenta i vari cambiamenti fisici indotti dalla malattia, elevando ancora una volta l'autoritratto a proprio mezzo artistico privilegiato. In questa serie, composta da tredici fotografie a grandezza naturale, scattate dal fotografo e compagno Donald Goddard, oltre ad annessi acquerelli, disegni e persino oggetti scultorei, presentata in pubblico per la prima volta postuma alla galleria Roland Feldman di New York durante il gennaio e febbraio 1994,

Wilke mostra sé stessa con un'onestà brutale, rifiutando di edulcorare gli effetti visibili delle cure chemioterapiche nel suo copro nudo, ricoperto dai lividi causati dall'azione dei tubi intravenosi. Il titolo stesso della serie, *Intra-Venus*, rimanda a quei tubi, ma, allo stesso tempo, richiama provocatoriamente la dea della classicità e tutto il repertorio di rappresentazioni convenzionali della femminilità che in lei si compendia.

Figura 1: Hannah Wilke, from *Intra-Venus Series, No. 4, July 26, 1992*. © Donald and Helen Goddard, Photo: Courtesy of Schwartzman&.

Già a una prima distratta vista, la crudezza con cui il corpo femminile nudo è trattato non può non colpire. Nella storia dell'arte il corpo femminile è sempre stato soggetto a un processo di anestetizzazione e controllo atto a depotenziarne gli elementi trasgressivi e perpetuare uno specifico sistema valoriale. La radicalità non sta nel nudo in sé, ma nella sua letteralità esplicita, nei termini di Rebecca Schneider (1997: 16), nel «collapse of the symbolic into the literal, and the literal into the symbolic». Nel suo fondamentale saggio del 1992 *The female nude. Art, Obscenity and Sexuality*, Lynda Nead offre una panoramica complessiva sulle traiettorie tracciate dall'estetica occidentale, interessandosi particolarmente ai modi in cui il corpo femminile, in specie il corpo nudo, viene rappresentato. Sin dalla nascita di ciò che generalmente contrassegniamo come pensiero occidentale, l'ideale classico di arte si basa sulle proporzioni matematiche, e del resto simmetria, ordine e definizione sono indicati da Aristotele come principi essenziali del bello in un famoso passo del XIII libro della *Metafisica*.

Nead dimostra anche quanto il nudo femminile vada considerato una costruzione ideologica, in connessione con le formazioni storiche di matrice sociale, politica ed economica, costretto entro strettissimi confini e 'depurato' da ogni tratto potenzialmente sovversivo. Per certi versi, è possibile affermare che la modellazione del corpo femminile nel nudo artistico femminile simbolizzi la transizione «of the base matter of nature into the elevated forms of culture and the spirit» (Nead 1992: 3). Questa sorta di ossessione è il diretto prodotto del tenace dualismo mente-corpo, codificato definitivamente nella filosofia cartesiana, dove le facoltà proprie della creatività e dei processi mentali razionali vengono considerate attributi maschili, mentre la femminilità è strettamente associata con i meccanismi biologici e naturali, o almeno supposti tali. Mente e spirito vengono dunque privilegiati rispetto al corpo e la preminenza maschile diviene incontestata. Significativamente, T.J. Clark (1985: 131) ha definito il nudo «a picture for men to look at in which woman is constructed as an object of somebody else's desire».

Nel suo uso distintivo del corpo, inciso dalla malattia e renitente rispetto a qualsivoglia geometria, Wilke rifiuta con nettezza il tradizionale ruolo passivo nel quale il corpo femminile «seems simply to await the act of artistic regulation» (Nead 1992: 20) condotto da un soggetto maschio. Si entra in contatto non con una perfezione formale o una probità casta, ma piuttosto, in un modo davvero personale e conturbante, con un corpo morente nel suo dolore irreprimibile, estremamente lontano dalla iconografia di una sofferenza idealizzata, comune soprattutto nelle rappresentazioni del martirio cristiano.

Tuttavia, volendo evitare incomprensioni, occorre dire subito che Wilke, in egual misura, nega la possibilità di postulare l'esistenza di un corpo non-mediato, avulso da sovrastrutture culturali o sociali. Al contrario, spesso ha riflettuto su un determinato immaginario tradizionale, scolpendo sé stessa come scultura vivente, seguendo i parametri canonici nella rappresentazione del corpo femminile sedimentati in millenni di storia artistica così come nella moderna industria culturale. Non è improbabile considerare Wilke quale precorritrice della tendenza, che anche grazie a lei ha potuto diventare popolare tra le artiste femministe delle generazioni successive, di riappropriarsi di quelle icone e di quegli stereotipi coinvolti nelle usuali modalità rappresentative delle donne come oggetti passivi di desiderio, nello sforzo di rielaborare questi stessi metodi con cui sono state manipolate attraverso le varie rappresentazioni culturali.

Quando Wilke mette in scena sé stessa in relazione ai retrivi codici patriarcali di oggettificazione, tenta, più profondamente, di scardinare l'opposizione di genere che struttura storicamente la produzione artistica, e le connesse interpretazioni, che raggiunge il culmine nella configurazione binaria tra un oggetto femminile contrapposto a un soggetto maschile agente. La storica dell'arte Amelia Jones identifica nell'arte di Wilke un caso esemplare per la sua ossessiva produzione e riproduzione di immagini del proprio stesso corpo, a cui soggiace, implicita, l'adozione di ciò che Craig Owens, in un articolo del 1984 dedicato a Barbara Kruger, ha chiamato retorica della posa. Partendo da presupposti lacaniani, Owens sostiene che:

> […] to strike a pose is to present oneself to the gaze of the other as if one were already frozen, immobilized – that is, already a picture. For Lacan, then, pose has a strategic value: mimicking the immobility induced by the gaze, reflecting its power back on itself, pose forces it to surrender. Confronted with a pose, the gaze itself is immobilized, brought to a standstill (Owens 1992: 198).

Presentando da principio sé stessa come un'immagine rispondente a precisi parametri, potrebbe sembrare che Wilke soccomba ai tropi normativi della femminilità, ma, paradossalmente, attraverso quegli stessi tropi, arriva a demolire la presunta impossibilità dell'artista in quanto soggetto femminile. Lo spiega Jones (1998: 155):

> By exposing the models through which art history and criticism legitimate (male or masculine) critical and artistic subjects in a closed and exclusionary circle of masculine privilege, Wilke's body art works proffer the possibility of a radical

> critique of these disciplines (suggesting and encouraging the formation of an alternative feminist interpretive practice) and provide a feminist mode of production that itself performs a woman-as-artist in an empowering way.

Questo tipo di *agency* femminista complica e sovverte il controllo dello sguardo maschile, il *male gaze*, per usare una famosa espressione coniata da Laura Mulvey (1975), che fornisce una lettura psicoanalitica del cinema hollywoodiano classico, i cui film, nella quasi totalità, vengono popolati da corpi femminili alla mercé della più abietta scopofilia e del piacere voyeuristico.

Nell'insolito connubio tra l'esposizione della propria nudità e la contemporanea rivendicazione del proprio dominio intellettuale, Wilke demolisce la dicotomia cartesiana di *cogito* e *corpus*, del tutto sostanziale al mito della trascendenza maschile, ricordando un concetto centrale già in Simone de Beauvoir. Non potrebbe, poi, essere più reciso il rifiuto dell'idea del genio, maschio per statuto, e formatasi, nota altrove Jones (2012), in stretta connessione con l'emergere in Europa del capitalismo industriale e delle forme moderne di colonialismo. Di più, è lecito dire che la corrosiva parodia della presunta genialità maschile sia stata quasi un 'filo rosso' nell'arte di Wilke, a cominciare dalla sua celebre performance del 1976 al Philadelphia Museum of Art *Hannah Wilke Through The Large Glass*, che peraltro, prendendosi gioco delle sempre più frequenti celebrazioni riservate a Duchamp, ormai del tutto congelato al ruolo di maestro, nondimeno omaggia sinceramente l'artista francese: «to honour Duchamp is to oppose him», si legge nelle parole di Wilke riportate nella descrizione della versione del videotape che documenta la performance presente al Moderna Museet di Stoccolma.

Tornando brevemente alla retorica della posa, e concludendo il discorso a riguardo, per comprenderne le ragioni interne, è forse necessario fare riferimento ad un altro progetto centrale della metà degli anni Settanta, *S.O.S. – Stratification Object Series* (1974-79). Si tratta di un gruppo di fotografie che mostrano l'artista nuda o parzialmente nuda, in pose differenti e in compagnia di oggetti che si potrebbero definire scenici, tra cui pistole giocattolo oppure occhiali da sole, mentre il corpo è interamente coperto da piccole sculture di chewing gum a forma di vagina, nuova esplorazione di un fascino per le sculture vulvari espresso sin dai tardi anni Cinquanta nei lavori con la terracotta.

Wilke si maschera celandosi dietro plurime icone di bellezza femminile, eppure non si esaurisce nel mascheramento il senso del suo intervento. Infatti, l'uso tanto personale del chewing gum simbolicamente ricorda le ferite delle donne

africane provocate dalla scarificazione e, in un livello ancora ulteriore, riferisce tali cicatrici alle proprie origini etniche:

> To remember that as a Jew, during the war, I would have been branded and buried had I not been born in America. Starification-Scarification… Jew, Black, Christian, Muslim… Labeling people instead of listening to them… Judging according to primitive prejudices. I decorated my body relating to the African Scarification Wounds, of the Caste System (on my head), or, macho male photographs, with cowboy hats and guns, or little uniforms… maid outfits, and hair curlers; so, they were psychological poses that related to me, as emotional wounds that we carry within us, that really hurt us. You know, having to 'be pretty' or, being pretty, and being thought of as stupid (dichiarazione tratta da Jones 1998: 183).

Si manifesta con chiarezza il motivo per cui spesso si è voluto ricondurre Wilke al movimento del cosiddetto femminismo pin-up. Seguendo le riflessioni teoriche di Maria Elena Buszek (2006), l'espressione, soltanto all'apparenza ossimorica, di femminismo pin-up designa un movimento che si propone di appropriarsi e capovolgere gli usali meccanismi di dominazione del *male gaze*, attraverso la messa in atto di operazioni di autentica guerriglia[5], che rivelano, o così a me pare, non pochi punti di contatto con il funzionamento del *détournement* situazionista.

Ciò che mi preme è dimostrare la continuità e la costanza nell'approccio artistico di Wilke. Ancora in *Intra-Venus*, perfettamente consapevole dell'imminenza della morte e nonostante le devastazioni dovute al cancro, Wilke non rinuncia a posare in varie personificazioni desunte da uno spettro iconografico vastissimo, dalla ragazza glamour – il cui sorriso malizioso e il cui atteggiamento sorprendentemente simile alle eleganti odalische di Ingres[6] non riescono a farci dimenticare i segni della malattia – alla plateale citazione della Vergine Maria, vestita però con un misero accappatoio blu tipico dei pazienti ospedalieri.

---

[5] Di guerriglia parla a più ripresa Virginie Despentes in *King Kong Theories,* curiosamente pubblicato anch'esso, come *Pin-Up Grrrls: Feminism, Sexuality, Popular Culture* di Maria Elena Buszek, nel 2006.

[6] L'implicita presenza di Ingres non è un *unicum* in Wilke: in *S.O.S – Starification Object Series*, valga come altro esempio, si ravvisa un chiaro rimando a *La Baigneuse* (1807).

Figura 2: Hannah Wilke, from *Intra-Venus Series, No. 4, February 19, 1992.* © Donald and Helen Goddard, Photo: Courtesy of Schwartzman&.

Nella foto in cui si ritrae come una Madonna, Wilke intreccia sacro e profano senza alcun proponimento iconoclasta, al contrario, utilizza una velata e sottilissima ironia, aspetto distintivo della sua arte dall'evidente portato critico.

Se si tiene a mente questa cruciale dimensione, si apre una prospettiva differente nel lungo dibattito relativo al presunto narcisismo di Wilke. Nell'uso freudiano del termine, il narcisismo si presenta quale elemento complementare, e necessario, allo sviluppo di un io (considerato) sano, ma, laddove una certa attitudine narcisistica è ritenuta accettabile e in qualche misura persino desiderabile, l'eccesso è condannato in quanto disfunzionale e, in ultima analisi, patologico. Wilke ha ricevuto accuse di soverchio narcisismo lungo tutta la sua carriera, in parecchi hanno imputato a Wilke di rinforzare gli stessi stereotipi che si presumeva dovesse combattere. Tuttavia, la critica più nota le è stata mossa da Lucy Lippard, che in *The Pains and Pleasures of Rebirth: Women's Body Art* (1976) la descrive schiettamente come una donna affascinante la cui arte è eminentemente

un mezzo di seduzione, una sorta di *femme fatale* incapace di distinguere l'essere una bella donna dall'essere un'artista, il flirt dall'eversione femminista.

In *Intra-Venus* la tendenza all'esposizione ossessiva del corpo non diminuisce, per quanto il corpo femminile oggettificato in termini sessuali si trasli in un corpo femminile oggettificato in termini medici. Wilke non accetta la mentalità da vittima sovente associata al cancro e continua ad ammiccare al medesimo immaginario che l'aveva sempre artisticamente attratta. A questo proposito, *Intra-Venus Triptych* risalente al biennio 1992-1993 si distingue per la reminiscenza degli indimenticati scatti di *White Sheet* che hanno per protagonista una Marilyn Monroe ritratta nel proprio letto da Douglas Kirkland solo pochi mesi prima di morire. Una revisione di questo tipo autorizzerebbe a valutare il discusso narcisismo, in accordo anche con l'artista contemporanea Jennifer Linton (2010), «as a shrewd feminist tactic of self-objectification aimed at reclaiming the eroticized female body from the exclusive domain of male sexual desire». Invertendo le critiche di Lippard, è lecito analizzare tale narcisismo femminile come un'attitudine di pericolosa sfida al patriarcato, nella misura in cui conduce alla dimenticanza di un soggetto desiderante maschile: amandosi, le donne non hanno più bisogno di un uomo che conferma la loro desiderabilità. Inoltre, nel caso di una pratica artistica che performa un narcisismo femminile, come è stata quella di Wilke, il giudizio esterno circa l'eventuale valore da accordare assume una perfetta irrilevanza e, allo stesso modo, la distanza tra l'oggetto artistico, l'artista (o soggetto artistico) e il soggetto interpretativo collassa miseramente. Citando ancora Amelia Jones (1998: 182), «without distance, one has no 'perspective', no vantage point from which to construct or reaffirm the borders of the frame – one is emphatically not disinterested but gully and pleasurably implicated in the process of determining meaning». Il retaggio kantiano di un giudizio estetico neutro e disinteressato viene eroso nelle sue fondamenta.

Non è forse un azzardo estendere quest'intuizione, elevando tale radicale annichilimento di distanze in apparenza incolmabili a chiave interpretativa privilegiata di tutta l'arte di Wilke e, con particolare forza, del postremo *Intra-Venus*.

Nell'ultimo lavoro, considerato suo testamento artistico, Wilke sfida l'atavica e inossidabile separazione tra sfera pubblica maschile e sfera privata femminile tipica dell'Occidente, tema affrontato da svariati punti di vista nella raccolta di saggi del 2006 curata da Aruna D'Souza e Tom McDonough *The invisible flâneuse?*. Nel loro sommario complessivo, i due curatori, concentrandosi specialmente sul XIX secolo nella sua nascente modernità, sottolineano come i discorsi sociologici «had traditionally concentrated on a public realm of social institutions and activities from which women had largely been excluded; these latter

had been consigned and confined to the private realm of the family – relegated, that is, to a condition of disciplinary, invisibility, excluded a prior from its concerns» (D'Souza, McDonough, 2006: 3-4). Assecondando tale opinione, l'accesso alla sfera pubblica e più in generale all'esperienza della modernità sarebbe stato categoricamente precluso al soggetto femminile, o almeno a quello borghese e *honnette*. Il termine stesso *flâneuse*, introdotto da Janet Wolff come controparte femminile al maschile *flâneur*, ipostasi della modernità, si evidenzia come controparte mancante dal momento che la vita indipendente del *flâneur* non può che essere maschile, inaccessibile alle donne, che non possono evitare la propria relegazione alla «invisible arena of the private» (Ivi: 4).

Tuttavia, D'Souza e McDonough tentano di incrinare questo retrivo paradigma rappresentativo, notando come, già nella società protomoderna dell'Ottocento, la separazione tra le sfere era lungi dall'essere monolitica. In un contributo importante allo stesso volume, Greg Thomas, soffermandosi sui parchi parigini, «key segments of public space to which women laid equal space as man» (Ivi: 36), esalta le opere di artiste femminili quali Mary Cassat o Berthe Morisot (magistrali i rispettivi quadri *Woman and Child Driving* e *A Summer's Day*) che offrono un'immagine di femminilità indipendente, autorevolmente in controllo delle proprie azioni, capace financo di assumere «characteristics commonly attributed to men» (Ivi: 34). Idealmente Wilke si colloca nella stessa linea di arte femminile, facendola virare verso una decisa radicalizzazione: si tratta di un'arte che, nel momento in cui rivendica un ruolo centrale per soggettività non-maschili, costruisce pragmaticamente una contro-narrazione rivoluzionaria.

Sulla scorta di quanto detto, è possibile affermare che in *Intra-Venus* si compia un passo successivo: non solo viene invalidata come non più attendibile la superficiale distinzione tra pubblico e privato, ma si perviene alla rottura di uno dei tabù maggiormente inscalfibili nelle società occidentali contemporanee. Concretamente, Wilke restituisce una dimensione pubblica e in qualche misura inter-soggettiva all'esperienza della malattia e della morte, esperienza progressivamente ospedalizzata e piegata a un individualismo marchiato dalla solitudine, come tra gli altri aveva fatto notare Norbert Elias (2011).

Wilke in passato aveva affrontato l'abisso della malattia e della morte accanto alla madre, il cui frutto artistico è *Portrait of the Artist with her Mother, Selma Butter* (*So Help Me Hannah series)*, di oltre una decade precedente. Anche nella poesia di Alessandra Carnaroli la figura materna e la maternità stessa occupano una posizione di assoluto rilievo: dalla madre di una figlia bisognosa di cure vista in *elsamatta*, alla madre da accudire, malata di Alzheimer, di *In caso di smarrimento / riportare a:* (2019), senza dimenticare l'emblematico *Sespersa* (2018),

che ruota attorno a una condizione di madre dapprima perduta, in seguito a un aborto, e poi lungamente di nuovo inseguita. In Carnaroli, come in molte altre scritture femminili, si nota:

> l'urgenza di una rifondazione della soggettività poetica […] e la ricerca dell'autorevolezza di una voce femminile passano anche per la relazione madre-figlia e trovano forma in una serie di raffigurazioni della maternità in cui questa è soprattutto dimensione negata o mancata, sdoppiata o dislocata, in ogni caso in crisi, per essere (forse) rifondata (Marrucci 2020: 650).

Il progetto di *Intra-Venus* non ha certo la funzione di documentare la decadenza di un corpo né, tantomeno, di dare adito a una lamentazione elegiaca sulla senecana *brevitas vitae*. Se Susan Sontag denunciava l'indefesso perpetuarsi «concetto reichiano del cancro come malattia dell'energia inespressa (e delle emozioni anestetizzate)» (Sontag 1979: 51), Wilke inverte la vulgata e pretende, energicamente, il controllo creativo del proprio corpo sino alla fine dei suoi giorni.

Vi è un altro aspetto, in *Intra-Venus*, che merita menzione, ed è la perdita dei capelli da parte di un soggetto femminile. Ne scrive con particolare dovizia e approfondimento Julia Skelly (2007: 3), che sottolinea la funzione di maschera con cui agiscono i capelli per una donna, in quanto «they veil the complex subject (or subjects) behind them». I capelli sono largamente ritenuti parte costituente di una femminilità normativa, con tutti i conseguenti problemi facilmente desumibili «for those individuals whose bodies do not fit the ideal and for those individuals, such as transgendered persons, who alter their bodies (with hormone treatments or plastic surgery) to fit an alternative paradigm». Tra le righe, non è difficile scorgere la riflessione di Judith Butler circa il genere non come elemento intrinseco o essenziale, ma, lo si è in parte già evidenziato, come qualcosa da costruire costantemente e, di fatto, da performare in ogni singolo atto quotidiano. Wilke, con il proprio corpo malato e medicalizzato e senza la "maschera" dei capelli, vanifica la pretesa di una femminilità coerente e facilmente intellegibile. Di nuovo con le parole di Skelly: «by photographing her own performative acts that reconstruct a different femininity in every frame, Wilke's artworks effectively unmask the performative nature of gender identity» (Ivi: 14). Ma, oltre alle questioni intorno al genere, simili attitudini artistiche incoraggiano una riformulazione olistica del concetto di soggettività e, implicitamente, segnalano la necessita di non prorogare la «shift from an ontology of being to one of becoming», citando Marsha Meskimmon (2003: 3). Nei suoi modi inconfondibili, Wilke tende a stabilire l'inesistenza di un io autonomo, intero e autosufficiente: ciò cui

ci riferiamo col nome di 'soggettività' non può che essere una formazione processuale interdipendente (ed *embodied*, direbbe appunto Meskimmon), frutto di una esistenza nel mondo che in primo luogo si articola attraverso la corporalità.

Per tutti i punti toccati, si ritiene *Intra-Venus* il culmine dell'arte di Hannah Wilke, un'arte implacabilmente tesa alla dissacrazione dei paradigmi sclerotizzati e di tutto ciò che si pone autoritariamente imposto, un'arte in definitiva capace di aprire orizzonti sempre nuovi ed inesplorati: sotto il segno di Proteo e della molteplicità.

4. In-conclusioni

Non è immediatamente intuitivo ravvisare le ragioni che hanno spinto per accostare due esperienze tanto diverse e tra loro lontane. Se Carnaroli ha fatto del defilamento dell'istanza autoriale uno dei tratti più caratterizzanti della propria opera, al contrario Wilke non ha mai lesinato l'esposizione di sé anche più esibita, sfrontata. L'accostamento è figlio della volontà di produrre un incontro e di innescare un dialogo tra due attitudini artistiche che difficilmente sarebbero state destinate a entrare in contatto. Con le dovute accortezze, le differenze non sono tali da impedire di scorgere alcune zone di comunanza profonde. Forse, quella stessa tendenza di Wilke all'esibizione, se colta in un'ottica performativa, non differisce troppo, concretamente, dal gesto carnaroliano di sussumere nel proprio agire artistico una pluralità di voci che decostruiscono ogni postulato di io autonomo e tetragono, *moi* lacaniano. Quando si trovano a fare i conti con soggettività in maniere dissimili ma analogamente 'fragili', non sorprende che entrambe sfidino la percezione di tali soggettività come dimidiate: non esistono di per sé, infatti, soggetti che siano interi, stabili e monolitici da contrapporvisi. Sia Carnaroli sia Wilke eleggono la fragilità a comune dimensione aperta e imprevedibile, la cui dipendenza dall'altro (che non è mai, effettivamente, 'altro da sé') produce inconsuete propulsioni relazionali, quantunque le risposte ricevute siano raramente di segno positivo. *elsamatta e Intra-Venus* sono interrogazioni estetiche che dipendono in modo affine da un'etica della vulnerabilità. Quella della vulnerabilità continua a essere un'esperienza estremamente contemporanea, che l'ultima pandemia, colpendo tuttavia le persone con ineguali intensità, nell'ennesima reiterazione dei meccanismi di disuguaglianza consolidati, ha addirittura accentuato. Di recente, la filosofa italiana Elena Pulcini, da sempre attenta lettrice di Carol

Gilligan[7], è tornata a sottolineare che «riconoscere la dignità della dipendenza e della vulnerabilità» è il presupposto fondamentale per lasciarsi alle spalle il «mito dell'autonomia e dell'indipendenza su cui è stata costruita la figura del soggetto moderno», costruzione colpevole di aver «oscurato il fatto che dipendiamo gli uni dagli altri, e non solo in condizioni di estrema bisognosità (come la disabilità)» (Pulcini, 2020: 79).

È nell'apertura alla fragilità, alla dipendenza reciproca e collettiva, che l'accostamento tra *elsamatta* e *Intra-Venus* si ritiene giustificato, oltre che nel condiviso rifiuto dei toni elegiaci. Si spiega il *dwelling in possibilities* del titolo iniziale, evidente parafrasi e omaggio a uno dei più memorabili incipit della poesia di Emily Dickinson. Abitare le possibilità significa prendersi carico di questa in-stabilità costitutiva e, parallelamente, depotenziare i tentativi di metaforizzazione assolutizzante di cui parla Sontag. All'immagine sontaghiana dell'esilio Wilke e Carnaroli, nei loro modi peculiari, sostituiscono la pratica dell'occupazione di spazi interstiziali, per natura mobili, fluttuanti quanto le soggettività che si muovono ad abitarli.

Ecco perché troverei incoerente imbrigliare con recisione in una clausola definitoria quanto affrontato, terminare con una formula che ne racchiuda tutti i possibili significati. D'altronde, concludere è rinchiudere, delimitare e non può che andare a detrimento di due operazioni artistiche che nell'in-compiutezza rivelano un preminente motivo d'interesse.

Bibliografia

Bello Minciacchi, C. 2017. Polittico Carnaroli. *il verri* 65: 57-72.

Bresson, R. 2008 (1975). *Note sul cinematografo*. Venezia: Marsilio.

Buszek, M. E. 2006. *Pin-Up Grrrls: Feminism, Sexuality, Popular Culture*. Durham: Duke University Press.

Butler, J. 2017 (1990). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza.

Carnaroli, A. 2015. *elsamatta*. Roma: ikonaLíber.

Carnaroli, A. 2018. *Sespersa*. Montecassino: Vydia.

[7] Formatasi nell'ambito della letteratura e della psicologia (clinica e sociale), Carol Gilligan è richiamata qui per il suo contributo alla formulazione di 'un'etica della cura', secondo una prospettiva femminista. Tra i lavori più noti di Gilligan si veda almeno: *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (1982).

Carnaroli, A. 2019. *In caso di smarrimento / riportare a:*. Genova: Il Canneto.

Cortellessa, A. 2017. L'infanzia selvaggia. *il verri* 65: 77-83.

Clark, T. J. 1985. *The Painting of Modern Life: Parts in the Art of Manet and his Followers*. Londra: Thames & Hudson.

Cuter, E. 2020. *Ripartire dal desiderio*. Roma: minimum fax.

D'Souza, A. e McDonough, T. (a cura di). 2006. *The invisible flâneuse? Gender, public space, and visual culture in nineteenth-century Paris*. Manchester: Manchester University Press.

Daraio, M. 2014. Il Jingle Jungle di Alessandra Carnaroli. Recensione di Martina Daraio. *Poetarum Silva*, 17 febbraio 2014, <https://poetarumsilva.com/2014/02/17/il-jingle-jungle-di-alessandra-carnaroli-recensione-di-martina-daraio/> (30.04.2021).

de Certeau, M. 2007 (1994). *La presa della parola e altri scritti politici*. Roma: Meltemi.

De March, S. 2016. Campioni # 18: Alessandra Carnaroli. *Doppiozero*, 24 marzo 2016, <https://www.doppiozero.com/materiali/campioni/campioni-18-alessandra-carnaroli> (30.04.2021).

Elias, N. 2011 (1982). *La solitudine del morente*. Bologna: Il Mulino.

Foucault, M. 1971 (1969). Che cos'è un autore?. In *Scritti letterari*, M. Foucault, 1-12. Milano: Feltrinelli.

Foucault, M. 2011 (1961). *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli.

Frene, G. 2018. Alessandra Carnaroli, una scrittura del trauma. *Alfabeta2*, 15 April 2018, <https://www.alfabeta2.it/2018/04/15/alessandra-carnaroli-scrittura-del-trauma/> (30.04.2021).

Guattari, F. 1974 (1972). *Una tomba per Edipo. Psicoanalisi e metodo politico*. Verona: Bertani.

Jones, A. 1998. *Body art / performing the subject*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Jones, A. 2012. *Seeing differently. A history and theory of identification and the visual arts*, Londra e New York: Routledge.

Linton, J. 2010. The art of Hannah Wilke: 'Feminist Narcissism' and the reclamation of the erotic body. *Lady Lazarus*, 31 December 2010, <https://jenniferlinton.com/2010/12/31/the-art-of-hannah-wilke-feminist-narcissism-and-the-reclamation-of-the-erotic-body/> (30.04.2021).

Lippard, L. 1976. The Pains and Pleasures of Rebirth: Women's Body Art. *Art in America*, 64(3): 73-81.

Marrucci, M. 2017. A morsi e fughe. Su Elsamatta di Alessandra Carnaroli. *laletteraturaenoi*, 30 agosto 2017, <https://www.laletteraturaenoi.it/index.

php/i-numeri-precedenti/allegoria-n65-66/82-tremila-battute/659/597-emanuele-trevi-qqualcosa-di-scrittoq> (30.04.2021).

Marrucci, M. 2020. Figure della madre nella poesia del Duemila: Elisa Biagini, Rosaria Lo Russo, Alessandra Carnaroli. *Enthymema* 25: 647-672.

Meskimmon, M. 2003. *Women Making Art. History, Subjectivity, Aesthetics*. Londra e New York: Routledge.

Mohammad, K. S. 2007 (2003). Sought Poems. *gammm*, <https://gammmorg.files.wordpress.com/2019/02/mohammad_sought.ebook_.pdf> (30.04.2021).

Mulvey, L. 1975. Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen* 16(3): 6-18.

Nead, L. 1992. *The female nude. Art, Obscenity and Sexuality*. Londra e New York: Routledge.

Ong, W. 1986 (1982). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.

Owens, C. 1992. The Medusa Effect; or, The Spectacular Rose (1984). In *Beyond Recognition: Representation, Power and Culture*, S. Bryson et al. (a cura di), 191-200. Los Angeles e Berkeley: University of California Press.

Ottonieri, T. 2017. Lettera di Alessandra. *il verri* 65: 45-51.

Petrollo, C. 2016. Alessandra Carnaroli, l'invenzione del treciclo. *Alfabeta2*, 12 febbraio 2016, <https://www.alfabeta2.it/tag/cetta-petrollo/page/2/> (30.04.2021).

Pulcini, E. 2020. *Tra cura e giustizia. Le passioni come risorsa sociale*. Torino: Bollati Boringhieri.

Renello, G. P. 2010. *Machinae. Studi sulla poetica di Nanni Balestrini*. Bologna: CLUEB.

Schechner, R. 2018 (2002). *Introduzione ai Performance Studies*. Imola: Cue Press.

Schiavone, I. 2017. Cronache dal mondo offeso: Alessandra Carnaroli o della critica della ragion mediale. *il verri* 65: 73-76.

Schneider, R. 1997. *The Explicit Body in Performance*. London e New York: Routdlege.

Skelly, J. 2007. Mas(k/t)ectomies: Losing a Breast (and Hair) in Hannah Wilke's Body Art. *Thirdspace. A journal of feminist theory & culture*, 7(1), 3-16.

Spivak, G. C. 1988. Can the Subalternal Speak?. In *Marxism and the Interpretation of Culture*, C. Nelson, L. Grossberg (a cura di), 271-313. Urbana: University of Illinois Press.

Sontag, S. 1979 (1978). *Malattia come metafora. Il cancro e la sua mitologia*. Torino: Einaudi.

Turner, V. 1993 (1987). *Antropologia della performance*. Bologna: Il Mulino.

«Vivere alla piccola conquista»: Gozzano e la crisi del *liberty* dannunziano nelle note di Edoardo Sanguineti

Francesca Colombi

1. Questioni di metodo

Questo articolo prende le mosse dalla mia tesi di laurea magistrale, riguardante l'analisi delle postille di Edoardo Sanguineti sulle opere di poeti crepuscolari presenti nella sua biblioteca (oggi conservata presso la Biblioteca Universitaria di Genova). Lo studio ha riguardato in un primo tempo la catalogazione delle note sanguinetiane su apposite schede, e in un secondo momento la loro comparazione con l'insieme dei saggi di Sanguineti sui crepuscolari (Sanguineti 1961; Sanguineti 1969), e in particolar modo su Guido Gozzano (Sanguineti 1963; Sanguineti 1966; Gozzano 1973).

Il contributo si propone di mettere in luce il ribaltamento di D'Annunzio operato da Gozzano partendo da alcune postille di Sanguineti al principale esponente del crepuscolarismo e dalle considerazioni dello stesso annotatore in sede critica (tra le due tipologie di scrittura sanguinetiana, la privata e la pubblica, è peraltro da evidenziarsi una pressoché totale sovrapponibilità). Nella prima parte, dopo una breve introduzione, sarà dunque dato spazio alle note sanguinetiane, mentre il prosieguo del discorso verterà sul 'come' il rovesciamento gozzaniano del Vate avvenga e sul 'dove' ciò sia più visibile.

Nell'apparato degli studi sanguinetiani sul tema, 'rovesciamento' è, a occhio nudo, la parola che presenta più occorrenze; potrebbe essere un gioco volenteroso fornirne il numero esatto, ma ciò non sarebbe certo indispensabile ai fini della comprensione del lettore. Questo termine non viene usato molte volte per un approccio semplicistico alla materia, per una reiterazione fine a se stessa, bensì

per precisione ed efficacia terminologica. 'Rovesciamento' (o, nella sua versione sinonimica attestata in Sanguineti, 'ribaltamento') è la miglior voce per significare quanto messo in pratica dai crepuscolari, e in particolar modo da Guido Gozzano, nei confronti del raggiante estetismo a firma dannunziana in vigore contemporaneamente.

Per Sanguineti nella sua produzione in poesia e in prosa Gozzano ha realizzato un ribaltamento di centottanta gradi del magniloquente e fulgido *liberty fin de siècle* di matrice dannunziana, acquisendo magistralmente la lezione del Vate per poi metterne sottosopra i contenuti, creando così una dimensione nuova allineata ai più dimessi presupposti della realtà primonovecentesca. Il risultato principale di quest'operazione è una distorsione ironica e parodica di un mondo autocelebrativo, a tratti menzognero, nutrito d'enfasi e solennità programmatiche, un mondo che non poteva più trovare terreno fertile nel secolo di distruzione e tragiche contingenze che fu il Novecento. Per Sanguineti il 'rovesciamento', ossia, da dizionario, l'«inversione di una posizione consueta», è un'azione inevitabile da parte di Gozzano:

> Non gli restano in mano, a conti fatti, come scriverà lucidissimo a conclusione del suo libro maggiore, se non «pochi giorni di sillaba e di rima»; non gli rimane altra fede possibile che non sia quella di una diversa letteratissima letteratura, di una antiletteraria (cioè antidannunziana) letteratura letteratissima, l'occasione, infine, di un mero 'rovesciamento' (Sanguineti 1961: 73).

La messa in discussione delle certezze letterarie istituite da D'Annunzio è sicuramente il risultato di una commistione di circostanze di crisi riguardanti più campi: quello esistenziale, proprio dell'io gozzaniano, ma anche quello sociale e quello storico, dovuti a una prospettiva collettiva direttamente proiettata verso l'eccidio della Prima guerra mondiale.

Il poeta crepuscolare alimenta la sua poetica di *choc* (termine specifico usato da Sanguineti) e dunque di urti tra aulico e prosaico, tra poli opposti che scontrandosi provocano un'eludibile fascinazione per l'autore. La collisione tra elementi agli antipodi si verifica preminentemente nel caso della dicotomia tra presente e passato (il primo espressione di piccole cose, tempo da cui evadere, sede d'immaginazione; il secondo meta che si anela e si rimpiange) e tra contenuto povero e stile aulico di composizione. Gozzano non fugge dal parlar alto di D'Annunzio, dalla sua forma rilucente nella lingua e nella struttura, ma differenzia la propria produzione per le sue *personae* e i suoi luoghi, entrambi negletti e miseri, andando quindi a creare uno stridore dato da quest'apparente incompatibilità di fondo.

Chiamando in causa Montale, Sanguineti scrive a tal proposito:

> E quando Montale, con giusta indagine, nel puro dominio linguistico porta i segni attenti di una precisa condizione di anima, quando cioè scrive ancora che Gozzano «fondò la sua poesia sullo *choc* che nasce fra una materia psicologicamente povera, frusta, apparentemente adatta ai soli toni minori, e una sostanza verbale ricca, gioiosa, estremamente compiaciuta di sé», egli scrive cosa che non si addice meno agli *Ossi di seppia* che ai *Colloqui* e svela intanto il peso comune, per l'uno e per l'altro poeta, dei problemi immediati del dizionario (Sanguineti 1961: 27).

Dunque 'rovesciamento' è la parola da tenere a mente, nonché da ergere ad emblema di questo modo di procedere, poiché la «storia d'uve acerbe» di Gozzano si può indagare solo partendo da qui.

2. Gozzano e D'Annunzio nelle postille di Edoardo Sanguineti

Nella copia delle *Opere* curate da Carlo Calcaterra e Alberto De Marchi presente nella biblioteca di Sanguineti e da lui postillata, si trovano delle annotazioni accanto ai testi gozzaniani che sono rimandi a D'Annunzio. La ricorsività e la puntualità di queste note di Sanguineti confermano la sua teoria sull'adesione di Gozzano al suo modello tardo-ottocentesco, per acquisirne pienamente lo stile ed esercitare dunque un efficace ribaltamento.

Si prenda ad esempio l'appunto a margine della poesia *Il responso*:

Opere, *Il responso*	(p. 22, rr. 10-11)
del Durero, una grigia volpe danese	D'Annunzio
il terso	*Il Cavaliere della morte*
	(*Chimera*), 1–

Nella lunga nota dedicata a questo verso nell'edizione delle poesie di Gozzano curata da Sanguineti (Gozzano 1973), il critico, oltre a rintracciare le analogie tra la Malinconia düreriana di D'Annunzio e di Gozzano nelle prose di quest'ultimo, scrive:

> alla forma vasariana «Duro», D'Annunzio alterna dunque la forma «Durero»; vedi *Il cavaliere della morte (Chimera)*, v. 1: «In un'antica stampa de 'l Durero» («un sonetto da me composto su quella stampa di Alberto Duro detta *il cavaliere della Morte*», come si legge in *Della malattia e dell'arte musica*, in *Prose di ricerca*, II, p. 620); e

sarà pertanto proprio questa, la «stampa truce»; vedi anche *Il piacere*, I, 4 (*Prose di romanzi*, I, p. 96): «aveva imparato da Alberto Durero» (Gozzano 1973: 27).

Allo stesso modo, accanto al titolo della poesia *L'esperimento*, Sanguineti afferma: «titolo dannunziano» e, più precisamente, tratto da «(Chimera, p. 190)»: l'eco di D'Annunzio in Gozzano è sottolineata con minuzia da Sanguineti nella sua scrittura privata, così come, in maniera pressoché inalterata, nei suoi saggi, ed in particolare sempre in Gozzano (1973, a p. 353): «Titolo dannunziano (senza alcuna relazione di contenuto), in un componimento della *Chimera*».

Una situazione analoga si presenta sempre nelle *Opere* e segnatamente all'altezza della poesia *Pioggia d'agosto*, per quanto concerne il verso «Chiedi al responso dell'antica maga», accompagnato dalla nota «D'Annunzio, Il poeta Sperelli, 15».

La perfetta sovrapposizione tra annotazioni e saggi in Sanguineti è in questo caso confermata dalla nota di commento al verso all'interno di Gozzano (1973), che così recita: «da *Al poeta Andrea Sperelli* (*Chimera*), vv. 14-15: "la tremenda angoscia | durata in braccio de l'antica Maga"» (Gozzano 1973: 206).

Sempre in *Pioggia d'agosto* Sanguineti rileva un'altra ripresa di Gozzano da D'Annunzio per il verso «Nata di sé medesima, assoluta», che annota a margine con «D'A, Maia», per poi evidenziare successivamente, nella sua critica, questa analogia: «vedi D'Annunzio, *Maia*, vv. 8317-21: "Natura, mia Madre immortale… tu nata la prima, di te medesima nata" [vv. 4645-4646: «germe | da sé medesimo nato»]» (Gozzano 1973: 206-207).

L'ultimo esempio che si porta in causa riguarda *Le farfalle*, e in particolare il componimento *Dell'aurora. Anthocaris cardamines*, poemetto didascalico nella sezione *Monografie di varie specie*:

Opere, *Dell'aurora. Anthocaris cardamines*	(pp. 1121, r. 2)
Primavera per me non è la donna	D'Annunzio, *Due Beatrici*, I 45-46

Come ci si aspetterebbe alla luce delle corrispondenze trovate fino adesso, tra le note dedicate a questo primo verso della poesia in Gozzano (1973), Sanguineti scrive:

I. Primavera…: l'allusione al celebre dipinto del Botticelli, agli Uffizi, è mediata chiaramente dal D'Annunzio di *Due Beatrici (Chimera)*, I. vv. 45-46: "come la donna de l'Allegoría | che apparve in sogno a Sandro Botticelli"; II, vv. 21-25: "Non vidi allor la Primavera iddia?... come ne la divina Allegoría | cui pinse in terra Sandro Botticelli" (Gozzano 1973: 249).

L'analisi delle postille di Edoardo Sanguineti sulle opere di Gozzano è in primo luogo un importante strumento per rinvenire lo stadio embrionale della sua saggistica, consistente nella fase di annotazione privata, data la perfetta sovrapposizione che si rileva tra questa e la scrittura pubblica del critico. Ma la stesura privata nei volumi di Sanguineti evidenzia certamente anche il rapporto di dipendenza di Gozzano da D'Annunzio, poiché le citazioni delle opere del Vate si ripresentano più volte come punto di riferimento per il poeta crepuscolare, come segno di una ripresa pedantesca volta ad acquisire la conoscenza necessaria per un totale capovolgimento di un *liberty* così lontano da non poter essere replicato. La crisi dell'estetismo dannunziano determinata da Gozzano a inizio Novecento, è conseguenza di una realtà non più incastrabile nelle formalità poetiche del passato recente, è il riflesso letterario di una netta frattura esterna, di un cambiamento storico e sociale che sfocerà nei tragici eventi che hanno costellato il secolo scorso. Solo ascoltando il presente e distaccandosi da ciò che era stato si poteva proporre una letteratura espressione di verità, grigia e dimessa come le circostanze esterne, lontana dai vezzi e dalle sterili prerogative degli scrittori precedenti. La letteratura si salva solo 'tovesciando'.

3. 'Come' avviene il rovesciamento gozzaniano

3.1 *Un vergiliato sotto la neve*

Vi è una prosa di Gozzano, composta per l'Esposizione Universale di Torino e pubblicata su «La Lettura» (XI, n. 4, aprile 1911, pp. 315-322), che ha 'nome' *Un vergiliato sotto la neve* (letta senz'altro da Sanguineti in Gozzano 1948 e in Gozzano 1961; Sanguineti stesso afferma di aver consultato i due volumi per il testo delle prose gozzaniane, oltre che le stampe originali, in Gozzano 1966: 18). Gozzano racconta che, in una giornata di neve, «riparando da via Roma sotto i portici di piazza Castello», incontra la figlia del portiere della casa in cui abitava. Un tempo si chiamava Giovannina ed era una bambina gracile e brutta; ora si fa chiamare Jeanette, dirige una casa di moda e ha acquisito una linea parigina. La donna ha una «gigantesca volpe azzurra che le fascia il collo», dei «solitari che le scintillano ai lobi degli orecchi, appena sporgenti dal casco piumato», delle «scarpette Luigi XV» e un «traforo della calza verde»: la minuziosa descrizione del vestiario, molto ricorrente in Gozzano, si giustifica a partire dall'idea che il resoconto sull'abbigliamento sia strumento per rendere materialmente esistente una figura umana. La ragazza, equiparata alle «crestaie torinesi» (la coppia crestaia-neve era già peraltro stata rappresentata nelle sestine di *Torino*, come ricordato

da Sanguineti), è portatrice di una modernità che inevitabilmente si scontra con l'anelito gozzaniano verso il mitico passato che non è più.

I due si inoltrano in una Torino coperta di neve, ritenuta da Gozzano magica poiché nasconde sotto il suo manto tutte le tracce del moderno progresso ed è un foglio bianco su cui poter esercitare tutta l'immaginazione di cose passate. Il centro della città, con le sue architetture secentesche, facilita la fantasia di avvenimenti e tempi più o meno antichi, mentre la bellezza arcaica del Castello del Valentino è minata dal contrasto con i padiglioni effimeri dell'Esposizione, ancora da completarsi: ecco dunque la grandezza di ciò che era affiancata alla pochezza di ciò che sarà. La donna, a questo punto del racconto, di fronte agli «edifizi effimeri» è presa da sconforto, poiché pensa «che si invecchia… che si muore»; Gozzano allora, oltre a riflettere sul «pessimismo delle anime incolte» e quindi su una letteratura che non corrode gli animi, equipara Giovannina, la sua amica d'infanzia, alla Malinconia della famosa incisione di Albrecht Dürer:

> Essa non pensa certo di ricordarmi col suo atteggiamento un'altra donna: la Melanconia, di Alberto Durero. C'è fra la piccola crestaia che m'accompagna e la donna del pittore di Norimberga un'analogia che mi fa sorridere e che mi piace, come tutte le cose stridule. La Melanconia è vestita di corazza, ha le ali simboliche, e le chiome sparse, coronate di lauro. Medita, perplessa, dinanzi all'opera dell'uomo, con la gota sorretta dal pugno; intorno sono gli stromenti delle maggiori conquiste umane; gli ordigni delle arti e delle scienze, dalla clessidra alla bussola, dalla bilancia alle seste; e alle spalle della donna pensosa si stende una lontananza di acque e si vedono le città e i porti e i navigli, tutti i prodigi che l'uomo ha ideato e compiuto col macigno, col legno, col metallo. E la donna ripete: *Cui bono? Melancolia!* (Sanguineti 1966: 55)

Già dal titolo si può riscontrare la presenza, neppure troppo dissimulata, di D'Annunzio: il termine *Vergiliato* infatti, come rilevato in Calcaterra (1944: 35), è prestito integrale dal *Piacere*, segnatamente per i capitoli III e IV del terzo libro, in cui l'autore narra delle passeggiate di Andrea Sperelli e Maria Ferres in una Roma avvolta da un manto di neve.

Il 'rovesciamento' in questo caso consiste in ciò: Gozzano riprende senza apportare modifiche il sostantivo dell'esteta, per poi dar luogo, però, a un costrutto contenutistico agli antipodi rispetto al romanzo del 1889, per cui le atmosfere estatiche, aristocraticamente simboleggiate e teatralmente predisposte del *Piacere*, non trovano corrispondenza alcuna con il quadro di manifesta umiltà sociale

rappresentato dalla crestaia torinese, col passato rimpianto e il presente gravoso della prosa gozzaniana.

Per quanto concerne la pedantesca aderenza di Gozzano a D'Annunzio, necessaria per la successiva fase di 'rovesciamento', si citano altre due prose che ospitano un ritratto della Malinconia düreriana. La prima è intitolata *Il giorno livido*, pubblicata sulla rivista torinese «Il Momento», e anch'essa, come *Un vergiliato sotto la neve*, nel 1911 e nel mese di febbraio.

Come afferma Sanguineti, «livido» è:

> il giorno dominato dall'umor nero, il giorno in cui appunto la malinconia, non quella dolce e sentimentale, ma quella torbida e tormentosa, scende "col suo passo inavvertito" e "stringe il cuore con l'unghie spietate della sua mano ossuta" (Sanguineti 1966: 56).

Nel testo, Gozzano, dopo essersi liberato della sensazione di acuto malessere, si rintana nel suo studio e si mette a fissare una grande stampa, quella di Dürer: «Fisso allora la grande stampa di Alberto Durero: la Melanconia, che presiede alle mie ore di lavoro e di meditazione». Il poeta poi realizza un'*èkphrasis* del tutto simile a quella presente nel *Vergiliato*, con la Malinconia che è figura alata seduta su una pietra, con il gomito poggiato sul ginocchio e il pugno che sorregge una guancia, tutt'intorno gli strumenti della tecnica e alle spalle tutti i luoghi in cui gli uomini si affaticano.

Sanguineti sostiene ironicamente:

È difficile dire se il particolare autobiografico confessato da Gozzano, secondo il quale l'incisione di Dürer presiederebbe alle sue "ore di lavoro e di meditazione", trovandosi collocata nel suo studio, corrisponda al vero. Ma vi è motivo di dubitare (Sanguineti 1966: 58).

Per il saggista a «presiedere le ore di lavoro» di Gozzano non era tanto «la grande stampa di Alberto Durero», quanto il *Fuoco* dannunziano. In questo caso, infatti, l'eco del maestro appare chiara. Si leggano a tal proposito gli ultimi momenti del *Fuoco* del 1900 (riguardanti il congedo della Foscarina e di Stelio Èffrena):

> Guarda – ella disse al suo amico, additandogli un'antica stampa. – La conosci bene. La conoscevano bene entrambi; ma si chinarono insieme a riguardarla, e pareva nuova come una musica che a chi l'interroghi risponde sempre una cosa diversa. Era di mano d'Alberto Duro (Sanguineti 1966: 56).

A parte il nome accorciato e la sostituzione del tempo verbale, il testo di Gozzano (il quale, ricorda Sanguineti, trascrisse l'intero *Fuoco* facendosi quindi inesausto e meticoloso amanuense), risulta essere un'esatta fotocopia dell'ultima parte del romanzo dannunziano.

L'altra prosa gozzaniana, sempre contenente l'effigie della Malinconia, è *La città moritura*, apparsa nel 1911 sul «Momento». Questo testo è ambientato nella Torino del post Esposizione Universale, e dunque nella prospettiva opposta rispetto al *Vergiliato*, in cui l'evento era in preparazione e doveva ancora aver luogo. Pur posizionandosi distanti temporalmente, le due prose sono entrambe espressione di una riflessione sulla precarietà dell'esistenza: se nella prima Giovannina si fa portavoce del dramma della caducità per la visione del Castello del Valentino accanto a edifici effimeri, nella seconda è il disfacimento di questi ultimi per le difficoltà climatiche proprie dell'inverno e dell'autunno, a essere epifania per lo scrittore. Anche in questo caso vi è un prelievo da D'Annunzio per quanto riguarda la descrizione della Malinconia ma, ci dice Sanguineti, Gozzano «ritorna ovviamente alla fonte dannunziana, operando tuttavia, questa volta, con maggiore discrezione, e avvalendosi almeno di un buon paio di riduttive forbici» (Sanguineti 1966: 59).

Gozzano non è Andrea Sperelli e Giovannina non è Maria Ferres, la Torino imbiancata che suscita sentimenti di nostalgia e pensieri di distruzione non è la Roma sotto la neve, palcoscenico di inalterabile candore. I personaggi gozzaniani sono condannati entro i confini del loro miserabile destino, sono attori che desiderano un bello irraggiungibile, depositari di una visione «stridula» del mondo; inserirli in un contesto diverso rispetto a quello loro affine crea un meccanismo di alienazione, e ha come preminente risultato l'ironia.

3.2 *Elogio degli amori ancillari*: il rovesciamento sociale

Il componimento *Elogio degli amori ancillari* (contenuto nella prima sezione dei *Colloqui*: *Il giovenile errore*, in Gozzano 1973: 98-99) potrebbe con tranquillità rappresentare appieno la poetica di Guido Gozzano, in quanto in esso si riscontrano nitidamente le dinamiche di distanziamento da e rovesciamento di D'Annunzio.

Il poeta racconta l'amore «senza tormento» che solo le figure femminili più semplici possono offrire; le *personae* di questa poesia sono di umile estrazione: vi è l'«agile fantesca» (v. 2), che va incontro all'io narrante con le sue novelle, e vi sono le umili «cameriste» (vv. 12, 20) di cui è lodato l'amore voluttuoso privo di qualsiasi amara conseguenza.

Semplicemente soffermandosi sui personaggi di questa poesia è possibile rilevare un incolmabile iato tra i due poeti: Gozzano sembra infatti scegliere con cura gli esatti contraltari degli attori del Vate, le proprie risposte ad «attrici» e «principesse»,

reclutando i propri soggetti alla luce di una nuova prospettiva sul reale. «Cameriste», «fantesche», «crestaie», non sono mai vittime di sarcasmo, né Gozzano le inserisce nella sua opera per metterle alla mercé di tutti o farne oggetti di pubblico ludibrio. L'ironia che puntualmente fuoriesce dalla lettura non viene realizzata 'su' personaggi ma 'attraverso' gli stessi, i quali con la loro diversità dalle figure del decadentismo dannunziano, si fanno portavoci di una polemica nei loro confronti:

> Gozzano, c'è da stare tranquilli comunque, non ha davvero inteso mancar di rispetto alle «cameriste», ma se qualche tipo di donna è stato da lui colpito, questo è stato il tipo della «attrice» e della «principessa» il tipo di donna, precisamente, fabbricato con tanto letterario virtuosismo dal D'Annunzio, e disfatto dal Gozzano con un virtuosismo, per forza di cose, tanto più sommesso e mormorante (un poco nei termini di Corazzini, da «povero poeta sentimentale», da crepuscolare, infine), ma con un virtuosismo, con una virtuosa ironia, certo pari, in forza corrosiva, a quella virtuosa gravità che, sul versante della invenzione di un gusto, seppe dimostrare il D'Annunzio (e la forza costruttiva di D'Annunzio, sul versante delle «principesse» e delle «attrici», si sa, è bene questa) (Sanguineti 1961: 56-57).

Cameriste e fantesche possono peraltro considerarsi come stadio embrionale della successiva attività poetica di Gozzano, poiché fondamentali per la costruzione del componimento per antonomasia dell'autore, *La signorina Felicita* (Gozzano 1973: 133-159). Con queste *personae*, infatti, Gozzano sperimenta un modello d'azione che rimane invariato nel tempo, e che trova la sua massima espressione nel poemetto più celebre: le protagoniste dell'*Elogio* sono protoritratti di *Felicita*, tappe imprescindibili d'esercizio e sperimentazione.

In *La signorina domestica*, prima stesura de *La Signorina Felicita*, la protagonista veste «con una semplicità di fantesca» e «vive secondo il suo nome», mentre in *L'ipotesi* (Gozzano 1973: 360-369), altro passaggio d'avvicinamento alla lirica definitiva, della donna, che non vive più accanto al nonno «tremulo e avaro» ma accanto al «padre borghese» (v. 7), si dice sempre «che prega e digiuna e canta e ride, più fresca / dell'acqua, e vive con una semplicità di fantesca» (vv. 9-10). *La Signorina Felicita* è invece «vivace e trasparente come l'aria» (v. 299). La comunanza del lemma «fantesca» ma soprattutto la condivisione del suo significato primo, nelle diverse fasi di stesura della *Signorina*, fanno dell'*Elogio* un punto di partenza a cui sempre si guarda, un nucleo di propositi nei confronti del quale mai si pecca d'incoerenza. Sanguineti lo ribadisce all'interno del capitolo di *Indagini e letture*, intitolato per l'appunto *Preistoria di Felicita* (Sanguineti 1966: 105-119).

Totò Merumeni (Gozzano 1973: 179-183) è un'altra poesia gozzaniana in cui è presente una figura di umile estrazione, questa volta contrapposta direttamente ai suoi controcanti dannunziani: «La Vita si ritolse tutte le sue promesse. / Egli sognò per anni l'Amore che non venne, / sognò pel suo martirio attrici e principesse / ed oggi ha per amante la cuoca diciottenne» (vv. 37-40). Si fa dunque largo in questa sede un'idealità frustrata, la presa di coscienza di una mancata sovrapposizione tra realtà onirica e concreta.

Sul rapporto intercorrente tra il protagonista di questo componimento e il suo «demiurgo», discute Sanguineti all'interno di *Poesia italiana del Novecento*, creando un parallelismo tra *Totò Merumeni* e Gozzano, in quanto entrambi sopraffatti da un'ingombrante disillusione che porta a desiderare ciò che nella realtà dei fatti mai si verifica:

> Il caso di Gozzano, a ridurlo in termini psicologici, è un caso paradigmatico di dannunzianesimo «rientrato»: il caso di colui che, non semplicemente sotto la maschera di *Totò Merumeni*, ma assolutamente in proprio, sognò per anni l'amore di «attrici e principesse», per ripiegare infine sopra la fresca «cuoca diciottenne» (Sanguineti 1969: 428).

Gozzano era un dannunziano o, quantomeno, avrebbe voluto esserlo; la sua aspirazione non trovava però corrispondenza alcuna con le circostanze a lui interne e a lui esterne. Un adeguamento del sublime fine ottocentesco alle necessità della contemporaneità gozzaniana non era una strada percorribile in alcun modo. L'approccio ai testi richiedeva un cambio di rotta e Gozzano ha incastrato la sua prospettiva dimessa all'interno della struttura formale datagli in eredità dai predecessori, andando a creare dunque un incrinamento parodico dell'imbellettato distretto del *liberty*. La realtà era voce di piccole cose, e così i componimenti di Gozzano.

Nella parte finale del saggio di Sanguineti (1966), l'autore riassume in pochi ed esaustivi passaggi tutte le caratteristiche della rivoluzione gozzaniana: oltre a sottolineare il rapporto storico-polemico intercorrente tra «un decadentismo ormai consumato e frustrato» (Sanguineti 1966: 182-183) e l'azione crepuscolare, Sanguineti espone alcuni esempi di questa ribellione ai maestri, tra cui l'opposizione delle «cuoche diciottenni» alle «principesse» e dei «legumi produttivi» al «busso».

Nelle ultime frasi poi Sanguineti riprende le figure delle «cameriste», elevando dunque le stesse a emblema della posizione d'antitesi gozzaniana, così come il lemma «rovesciamento», che diviene indubbiamente un tassello irrinunciabile della discussione su Gozzano.

Sanguineti infine afferma che Gozzano vuole essere riconosciuto, a seguito del suo distacco dai miti di tutta una stagione dell'arte borghese in favore di una nuova sensibilità moderna (al netto della ripresa dell'antico «bello stile»), il primo poeta del nostro Novecento.

3.3 *L'esperimento*

Il titolo *L'esperimento* (Gozzano 1973: 353-357) viene ripreso più volte all'interno dei saggi sanguinetiani, essendo la poesia manifestazione di un preciso profilo di poetica di Gozzano: Carlotta, la protagonista di queste stanze, è infatti rappresentazione perfetta della «donna vestita di tempo» cara al suo ideatore. Il poeta dice alla ragazza: «Svesti la gonna d'oggi che assottiglia / la tua persona come una guaina, / scomponi la tua chioma parigina / troppo raccolta sulle sopracciglia; / vesti la gonna di quel tempo: i vecchi / tessuti a rombi, a ghirlandette, a strisce» (vv. 13-18); insomma: Gozzano avanza la richiesta di poter rivivere un passato grandioso mediante una momentanea finzione, una rievocazione operata attraverso il travestimento (per il termine sanguinetiano cfr. Vazzoler 20061 e Vazzoler 20062) con costumi d'un epoca antica. Svestire gli indumenti di moda nel presente significa lasciare per poco da parte un tempo indesiderato, in favore di un passato cercato in cui era ancora possibile attingere dall'arte i propri modelli di vita. Secondo Gozzano, infatti, era l'arte a dettare i comportamenti dell'uomo, a essere punto di riferimento per la natura: la realtà dipendeva dalla letteratura, a essa si rifaceva, e non viceversa. Nella contemporaneità il ponte tra natura e arte si era però rotto e, per Gozzano, vigeva dunque l'impossibilità per l'uomo di rifarsi ad *exempla* provenienti dai testi. L'unico modo per far fronte a questa mancata mimesi tra realtà e produzione d'artista, a quest'incapacità della letteratura di dire e di essere faro per il mondo intorno, era per il poeta crepuscolare l'ironia, il ribaltamento di una stagione passata, di un sublime posticcio.

L'approccio ironico pareva essere l'unico metodo per continuare a scrivere, per adattare la propria penna a un presente che era mancante di tutti i presupposti per fare della poesia una seria entità di cui farsi specchio, una stella polare per il cammino degli uomini.

Nell'artificioso muoversi gozzaniano da un presente dell'obsolescenza in atto a un passato della conservazione eterna, si assiste, come di consueto, ad un rumoroso, continuato e persistente scontro tra aulico e prosaico, tra una forma ripresa senza modifiche dagli eminenti scrittori di ieri, e un contenuto che di nobile ha ben poco. Carducci, Pascoli e D'Annunzio avevano usato il loro linguaggio poetico con talvolta approcci critici verso gli strumenti stilistici, o dando luogo a sperimentalismi, agendo sempre «dall'interno» della lingua e non uscendo mai dal recinto

delle risorse possibili; Gozzano aveva invece acquisito passivamente la forma dei tre grandi nomi della letteratura della fine del secolo precedente. Il poeta crepuscolare, infatti, utilizzava il linguaggio poetico tradizionale in maniera straniata, come se avesse avuto in mano un corpo sconosciuto su cui non aveva alcun tipo di controllo, qualcosa che non sapeva guidare, capitato per caso e usato 'per gioco'. Al termine dell'intervento sanguinetiano su Gozzano, accolto nella *Letteratura italiana* edita da Marzorati, si fa luce sulla diretta conseguenza di questo muoversi sistematico verso una sovversione dannunziana: esattamente come Corazzini e Palazzeschi, Gozzano si vergognò di essere un poeta. Egli usava l'ironia come strumento estremo di salvezza, fingendosi «buono sentimentale giovine romantico» (indossando dunque i panni dei lirici tradizionali) e, straniandosi dallo stesso, un linguaggio indubbiamente letterario. Gozzano riteneva di essere approdato al «rituale arcadico (per gioco!)» e al «bello stile (per gioco!) altisonante» e, risanando a poco a poco dal sogno d'arte, poteva riconoscere in sé «la stoffa del borghese onesto».

In *La signorina Felicita* si assiste a un passaggio graduale dall'encomio del buon mercante e dalla vergogna per il proprio *status* di poeta, al netto rifiuto della poesia, passando per l'elogio della donna. La strofa con cui inizia questo spostamento interno alla lirica è la seguente: «Oh! questa vita sterile, di sogno! / Meglio la vita ruvida concreta / del buon mercante inteso alla moneta, / meglio andare sferzati dal bisogno, / ma vivere di vita! Io mi vergogno, / sì, mi vergogno d'essere un poeta!» (vv. 302-307), per poi passare all'apprezzamento della *Signorina* ignorante: «Mi piaci. Penso che leggendo questi / miei versi tuoi, non mi comprenderesti, / ed a me piace chi non mi comprende» (vv. 317-319), e infine: «Ed io non voglio più essere io! Non più l'esteta gelido, il sofista, / ma vivere nel tuo borgo natio, / ma vivere alla piccola conquista / mercanteggiando placido, in oblio / come tuo padre, come il farmacista… / Ed io non voglio più essere io!» (vv. 320-326).

Ma è il componimento *In casa del sopravissuto* (Gozzano 1973: 201-204) che meglio rappresenta l'incedere gozzaniano verso un distacco dalla figura di poeta: Gozzano, disdegnato sia dall'Amore che dalla Morte, guarda fuori dalla finestra la neve che tutto copre con la sua «bianchezza ondosa» (v. 24) e tiene in braccio Makakita, la scimmia che forse, come lui, sta pensando al proprio passato, al suo luogo natio e al gioco che una volta le piaceva fare. Il protagonista sta in silenzio, ma la madre, nonostante ciò, sa quel che si tace. Guardando poi una fotografia dei suoi vent'anni sopra il pianoforte mentre canta un melodramma, il giovane è preso da sconforto e confessa al genitore le sue paure e i suoi propositi: avrà presto venticinque anni e ancora si sollazza con i versi («è tempo d'essere il ragazzo / più serio, che vagheggiano i parenti», cfr. vv. 47-48). Ormai si spegne l'illusione

artistica ed il ragazzo può quindi allontanarsi dai letterati che detesta in favore di una «vita piccola e borghese» (v. 53).

La via d'uscita a questa necessità di svestire i panni di poeta, viene trovata in una poesia intitolata *Pioggia d'agosto* (Gozzano 1973: 205-207), della sezione *Il reduce* dei *Colloqui* (immediata peraltro, all'interno di questo contesto, la suggestione di una corrispondenza rovesciata con *La pioggia nel pineto* dannunziana): qui le preoccupazioni del protagonista prendono voce mentre egli guarda dalla finestra la pioggia che cade; la vergogna d'essere uno scrittore in versi, soprattutto in riferimento alle occupazioni degli amici («demagogo, credente, patriota…», cfr. v. 18), sfocia nella volontà di spostare la propria capacità su un altro oggetto, ossia la natura («Il cuore… più non s'acqueta / in visïoni pallide fugaci, / per altre fonti va, per altra meta… / O mia Musa dolcissima che taci / allo stridío dei facili seguaci, / con altra voce tornerò poeta!», cfr. vv. 43-48). Quest'ultima «promessa» verrà portata avanti da Gozzano con la stesura delle *Farfalle*.

4. 'Dove' le differenze sono ben visibili: ulteriori raffronti tra D'Annunzio e Gozzano

Al fine di rendere più nitido questo fenomeno di rovesciamento, così come l'ha elaborato Sanguineti, è possibile aggiungere qualche tessera nel raffronto, ponendo in risalto elementi di contiguità e distacco tra queste.

Il primo significativo esempio riguarda la prosa gozzaniana precedentemente citata, *Un vergiliato sotto la neve*, messa a confronto con un passaggio del *Piacere* dannunziano, entrambi aventi i medesimi presupposti tematici:

> Era un sogno poetico, quasi mistico. Egli aspettava Maria. Maria aveva eletta quella notte di soprannaturale bianchezza per immolar la sua propria bianchezza al desiderio di lui. Tutte le cose bianche intorno, consapevoli della grande immolazione, aspettavano per dire *ave* ed *amen* al passaggio della sorella. Il silenzio viveva.
>
> Gabriele D'Annunzio, *Il piacere* (capitolo XII)

> Mi piace quest'abolizione momentanea di ogni traccia di moderno progresso. Le rotaie sono sepolte, nessuna automobile, nessuna tramvia, nessuna svelta figura di donna... Si può dimenticare il presente.
>
> Guido Gozzano, *Un vergiliato sotto la neve*

L'ambientazione è la stessa, una città sotto la neve in cui inoltrarsi, così come comune è la presenza di due protagonisti a saggiarne atmosfere e significati; prescindendo però dal dato del paesaggio imbiancato, si avverte già a una prima distratta lettura una manifesta impossibilità di sovrapposizione dei due testi.

D'Annunzio parla di «sogno poetico, quasi mistico», descrivendo un'edenica scenografia che è espressione del tempo presente, e che solo nel tempo presente può essere fruita, goduta, capita: la neve è la cornice in cui si immola il candore casto della donna. Anche in Gozzano la contemplazione di una Torino innevata innesca spontaneamente un gioco onirico, ma non vi è nessuna svelta figura di donna, il tempo è cancellato, così come il piacere correlato alla neve, e il presente è un oggetto che finalmente, con soddisfazione, «si può dimenticare». Il progresso umano e urbano viene in Gozzano finalmente annullato dalla neve, la quale suggerisce un rifugio in un periodo pre-progresso.

Il sostrato dannunziano, distintamente avvertibile nella pagina gozzaniana, è costante imprescindibile per il poeta crepuscolare: D'Annunzio è sempre in filigrana in Gozzano, il quale modella il suo materiale sugli *exempla* del maestro, per poi capovolgere a dovere e senza sconti il risultato ottenuto.

D'altronde Sanguineti insiste su questa conoscenza pedantesca del Vate, risoltasi poi nell'inevitabile allontanamento di Gozzano per l'impraticabilità dell'insegnamento della tradizione nella sua realtà in sordina:

> dannunziano per gusto, per educazione, per istinto, un Gozzano che per carenza di attrici e di principesse inventa una sua magra storia di uve acerbe, proprio come la volpe della favola, e si pone a minare, conseguentemente, ostinatamente, la 'Laus Vitae' con l'ironica sufficienza di una 'Laus ancillarum' (Sanguineti 1961: 59).

Anche a proposito del tipo di rovesciamento che abbiamo definito sociale, e che Sanguineti ha mostrato con i testi, è possibile proporre un ulteriore passo per proseguire nel raffronto.

I protagonisti dello stile di Gozzano sono individui inappropriati ad essere ritratti all'interno di un'opera letteraria, hanno addosso il marchio della loro miseria, della loro riconoscibile piccolezza, e i loro nomi producono un suono stridente quando trattati con aulici riguardi. In una struttura formale con eco dannunziana, Gozzano inserisce personaggi che si collocano ben distanti dalle raffinate «attrici» e «principesse» di D'Annunzio nella gerarchia sociale, così da sovvertire le regole, i capisaldi del passato delle lettere, dando vita ad un effetto ironico e parodico che fa sorridere, fa riflettere.

> Un mormorio si diffuse per la sala. Uno sprazzo di luce entrò per la vetrata e fece splendere i fondi aurei dei trittici, avvivò la fronte dolente d'una madonna senese e il cappellino grigio della principessa di Ferentino, coperto di scaglie d'acciaio.
>
> Gabriele D'Annunzio, *Il piacere* (capitolo III)

> Allor che viene con novelle sue, / ghermir mi piace l'agile fantesca / che secretaria antica è fra noi due. […] Gaie figure di decamerone, / le cameriste dan, senza tormento, / più sana voluttà che le padrone.
>
> Guido Gozzano, *Elogio degli amori ancillari* (*I colloqui*, I)

Manifesta espressione di distanza è poi il diverso trattamento riservato al significato del ruolo del poeta: da una parte, infatti, l'artista è un eletto, un essere umano in grado di estrarre versi che già esistono «dalla profondità della lingua» (D'Annunzio 1989: 191) e portarli alla luce del sole affinché anche gli uomini comuni possano beneficiarne; dall'altra è un mestiere di cui provare vergogna, distante dal reale e dal vivere concreto, parte di un mondo autoreferenziale che ormai sembra appartenere a un'altra epoca. D'Annunzio elogia a gran voce la figura del poeta, restituendolo quasi come uno stregone in grado di mettersi in contatto con un'altra dimensione, un aldilà che enuncia parole che nessun altro può sentire; la visione della poesia e del suo creatore (che, quando trova un verso, «è avvertito da un divino torrente di gioia che gli invade d'improvviso tutto l'essere», cfr. D'Annunzio 1989: 191) è fortemente intrisa di un significato mistico, esoterico. Il poeta è un ponte tra l'inudibile e l'ascoltabile: è il prescelto, attraverso di sé mette in comunicazione l'uomo che non ha la capacità di vedere con ciò che è insito e nascosto nella sua coscienza.

In Gozzano invece non vi è alcuna immagine occulta, nessun compito esclusivo e determinante da attribuire al poeta, tutto rimane nel recinto dell'empiricamente sperimentabile, e l'attività di scrittore, lungi dall'essere centro di un ricamato panegirico, è concepita come un vezzo poco serio dell'età giovanile, destinato a sciogliersi con gli anni e con il progressivo contatto con la realtà circostante.

Si leggano a tal proposito i seguenti passi dal capitolo VI del *Piacere* e da *In casa del sopravissuto*, tra i quali non vi sono nessi intertestuali, ma solo distanza ideologica sul ruolo del poeta:

> Un verso perfetto è assoluto, immutabile, immortale; tiene in sé le parole con la coerenza di un diamante; chiude il pensiero come in un cerchio preciso che nessuna forza mai riuscirà a rompere; diviene indipendente da ogni legame e da ogni dominio; non appartiene più all'artefice, ma è di tutti e di nessuno, come lo spazio, come la luce, come le cose immanenti e perpetue. Un pensiero esattamente espresso in un verso perfetto è un pensiero che già esisteva preformato nella oscura profondità della lingua. Estratto dal poeta, sèguita ad esistere nella coscienza degli uomini. Maggior poeta è dunque colui che sa scoprire, disviluppare, estrarre un maggior numero di queste preformazioni ideali. Quando il poeta è prossimo alla scoperta d'uno di tali versi, è avvertito da un divino torrente di gioia che gli invade d'improvviso tutto l'essere.
>
> Gabriele D'Annunzio, *Il piacere* (capitolo VI)

> Dilegua il sogno d'arte che m'accese; / risano a poco a poco, anche di questo! / Lungi dai letterati che detesto, / tra saggie cure e temperate spese, / sia la mia vita piccola e borghese: / c'è in me la stoffa del borghese onesto...
>
> Guido Gozzano, *In casa del sopravissuto*, *I colloqui* (III)

Si porta all'attenzione infine il parallelismo tra la raccolta di corrispondenze *Verso la cuna del mondo*, scritte da Gozzano al suo rientro dal viaggio in India nel 1912 e pubblicate prima su quotidiani e periodici (principalmente «La Stampa») e poi in volume nel 1917, e due opere di D'Annunzio: un altro passaggio del *Piacere* (capitolo V) e la tragedia *La città morta*, composta nel 1896 e rappresentata per la prima volta due anni dopo al Théâtre de la Renaissance di Parigi.

Il resoconto del viaggio di Gozzano è diagnosi di una cocente delusione. Il territorio esotico, che era scenario di leggendarie imprese e meravigliose descrizioni tramandate dai testi, fulcro della fervida immaginazione dell'infanzia e della prima giovinezza, meta idealizzata e perciò desiderata, è invece espressione

di decadenza ed è sottoposto a inesorabile azione di deturpamento: si configura dunque un pesante urto tra realtà pensata e realtà vissuta, che porta l'autore a voler smontare l'esotismo falso e di maniera che caratterizzava l'India nei racconti degli occidentali. Le città indiane contengono architetture e stili di secoli passati, ma qui il Rinascimento e il Barocco vengono vissuti con un senso di straniamento da parte del turista di origini europee, poiché inseriti in un contesto insolito rispetto a quello abituale. L'apparato storico-artistico è conforme a quello della terra di Gozzano, ma i palazzi e le chiese crollati per metà o adibiti a magazzini per le noci di cocco creano una traumatica confusione, quasi come se la ricerca di un proprio passato ad altre latitudini non potesse essere portata a compimento. Per Gozzano l'India è «lo spettro di cose nostre». Un passo esemplificativo a tal proposito riguarda Goa:

> La nostra malinconia ritrova invece a Goa lo spettro di cose nostre: conventi, palazzi, chiese del Cinquecento e del Seicento: una vasta città che ricorda a volte una via di Roma barocca o una piazza dell'Umbria: una città che fu suntuosa e ricca, sorta per imposizione della croce e della spada, città che conteneva trecentomila abitanti ed ora ne conta trecento: tutti monaci o guardiani dei palazzi e delle chiese crollanti, testimoni indolenti che non ristorano una pietra, rassegnati all'opera implacabile del clima e della foresta (Gozzano 1917: 51-52).

La Roma barocca in Gozzano è una città morta, un fantasma che emerge dalle architetture indiane lasciate a un inesorabile deturpamento; nel D'Annunzio del *Piacere* l'arte secentesca della capitale è invece integralmente conservata, e lungi dall'essere una spia di tempi passati e irrecuperabili, è parte costitutiva del presente e del paesaggio. Se per Gozzano il sontuoso barocco di Goa è appannaggio del passato («una città che fu suntuosa e ricca, sorta per imposizione della croce e della spada»), per D'Annunzio la bellezza dell'antichità è viva e determinante nella costruzione estetica del panorama attuale («il portone d'un palazzo mostrava il fondo d'un cortile ornato di portici e di statue; dall'architrave barocco d'una chiesa di travertino pendevano i paramenti del mese di Maria», e la città era «irta di campanili, di colonne e d'obelischi, incoronata di cupole e di rotonde»). Se poi per Gozzano la città è «spettro», nelle descrizioni dannunziane la luce fa da padrona, per cui «Roma splendeva, nel mattino di maggio, abbracciata dal sole», «una fontana illustrava del suo riso argenteo una piazzetta ancor nell'ombra», il Tevere appariva «lucido», e la città era «immensa, augusta, radiosa […] nel pieno azzurro» (per il passaggio del capitolo V del *Piacere* si veda D'Annunzio 1989, p.

164): il 'rovesciamento' dell'estetismo dannunziano è, con scelte formali e contenutistiche di opposta matrice, nettamente operato.

Nella tragedia di D'Annunzio invece, Alessandro, scrittore, accompagna in Argolide l'amico Leonardo, cultore dell'archeologia, con il fine di recuperare gli antichi resti della città di Micene. Qui la città antica è un pretesto per la stesura di un'opera che mira ad assumere le fattezze di una tragedia greca; il passato, inoltre, non viene idealizzato ma presentato come sinonimo di «terra dura e grigia», «di sepolcri». Leonardo trascorre notte e giorno scavando, stando in contatto con una materia morta e arida, diametralmente opposta all'aleatorio, fresco, vivo approccio alla vita dell'amico.

L'ossessione per la ricerca del passato è metafora dell'ossessione incestuosa dell'archeologo nei confronti della sorella Bianca Maria, che lo porterà alla follia: Leonardo ucciderà infatti la consanguinea per la gelosia data dal suo rapporto con Alessandro.

Nella scena IV del primo atto la dicotomia tra il passato dell'immobilità e dell'attrazione morbosa e il presente del piacere e della vita vera trapela dal discorso di Alessandro a Bianca Maria:

> Io non potevo guardarlo senza soffrire. Ho pensato lungamente a lui, per la campagna. Io speravo ch'egli volesse venir meco: avrebbe ascoltato il canto delle allodole, e raccolto qualche fiore con quelle sue dita che non conoscono se non le pietre e la polvere da troppo tempo. Ah, da troppo tempo egli si curva su la terra dura e grigia! Affascinato dai sepolcri egli ha dimenticato la bellezza del cielo. Bisogna che io lo strappi finalmente al maleficio... (D'Annunzio 1975: 64-65)

Il raffronto tra queste due opere viene istituito da Sanguineti stesso, poiché dà al capitolo di *Indagini e letture* dedicato alle prose indiane di Gozzano il titolo *Le città morte*: un comune orizzonte tematico si inserisce in una diversa scelta formale e in contrapposte definizioni di «presente» e «passato», «vita» e «morte». «Città morta» per D'Annunzio è sintagma con cui identificare il passato, una realtà fossilizzata e materica che si frappone alla più mobile ed eterea fruizione dell'oggi; per Gozzano «città morta» è sinonimo del presente in disfacimento, maltrattato, che come un velo intercetta lo sguardo del viaggiatore impedendogli di giungere ai più rassicuranti lidi dei tempi antichi. Comunanza e distacco, ripresa e ribellione: Gozzano «rovescia» D'Annunzio.

Bibliografia

D'Annunzio, G. 1975. *La città morta*. Milano: Mondadori.

D'Annunzio, G. 1989. *Il piacere*. Ferrata, G. (a cura di). Milano: Mondadori.

Gozzano, G. 1917. *Verso la cuna del mondo. Lettere dall'India*. Milano: Treves.

Gozzano, G. 1948. *Opere*. Calcaterra, C., De Marchi, A. (a cura di). Milano: Garzanti.

Gozzano, G. 1961. *Poesie e prose*. De Marchi, A. (a cura di). Milano: Garzanti.

Gozzano, G. 1973. *Le poesie*. Sanguineti, E. (a cura di). Torino: Einaudi.

Sanguineti, E. 1961. *Tra liberty e crepuscolarismo*. Milano: Mursia.

Sanguineti, E. 1963. *Guido Gozzano*, in *Letteratura italiana. I contemporanei*. Milano: Marzorati.

Sanguineti, E. 1966. *Guido Gozzano. Indagini e letture*. Torino: Einaudi.

Sanguineti, E. 1969. *Tra liberty e crepuscolarismo*. In *Poesia italiana del Novecento*. Torino: Einaudi.

Vazzoler 20061: Vazzoler, F. 2006. La philosophie dans le théâtre. Travestimento e travestimenti in Edoardo Sanguineti. *Poetiche* (VIII): 467-491.

Vazzoler 20062: Vazzoler, F. 2006. Il travestimento fiabesco e gozziano di Edoardo Sanguineti: L'amore delle tre melarance per Benno Besson. *Problemi di Critica Goldoniana* (XVIII): 1-14. Ravenna: Longo.

PARTE II
STORIA, SOCIETÀ E DIDATTICA

Mutualismo e crisi economica. Azione sociale diretta e trasformazioni dell'azione collettiva in Italia

Lorenzo Bosi, Lorenzo Zamponi

1. Introduzione

L'Italia della crisi economica post-2008 appare come un paese a metà tra l'inerzia e la guerra tra poveri: da una parte, l'accettazione supina e fatalista di politiche di risposta alla crisi improntate all'austerità (Pianta 2012), allo smantellamento di beni e servizi pubblici (Ferrera et al. 2012; Sacchi 2015), al livellamento verso il basso di aspettative, diritti e opportunità (Colloca 2016); dall'altra, una miscela esplosiva di rabbia e risentimento pronta a essere scaricata sui capri espiatori più svariati, dai migranti alle minoranze, ai complotti dell'élite globalista (Bulli 2021). Se guardiamo al dibattito politico quotidiano e ai risultati elettorali, non c'è dubbio che le risposte collettive alla crisi, in Italia, siano consistite fondamentalmente, da una parte, nell'adesione ai dogmi del neoliberismo e dell'austerità (Serapioni & Hespanha 2019), a cui tutti i governi si sono più o meno scrupolosamente attenuti, creando uno schieramento trasversale, e dall'altra nel sostegno popolare crescente alle alternative populiste a questo schieramento (Pirro 2018), comprese quelle esplicitamente sovraniste e razziste (Albertazzi et al. 2018).

Eppure, non è tutto qui. L'idea alla base delle ricerche che abbiamo condotto a partire dal 2013 (Bosi & Zamponi 2015, 2019, 2020) è che, scegliendo di guardare in basso, si possano vedere forme di resistenza alla crisi, all'austerità e al neoliberismo che raramente emergono sulla scena pubblica, ma che incrociano l'esistenza quotidiana di milioni di persone. Abbiamo scelto di concentrarci sull'azione sociale diretta non perché riteniamo che sia la risposta prevalente alla crisi in Italia, ma perché riteniamo che sia quella meno raccontata e analizzata,

nonostante alcune utili eccezioni (fra le altre: D'Alisa et al. 2015; De Nardis & Antonazzo 2017; Forno & Graziano 2019; Pitti 2018; Rossini & Bianchi 2020) e potenzialmente più interessante. Si tratta di un campo di attori vasto ed eterogeneo, dalle grandi organizzazioni sociali alle occupazioni abitative, dai gruppi di acquisto solidale alle fabbriche recuperate, dai centri sociali alle associazioni dei produttori agricoli, passando per i circoli culturali e le sperimentazioni di welfare dal basso.

In questo saggio riassumiamo brevemente alcuni risultati del nostro lavoro di ricerca, basandoci principalmente su due set di dati: la codifica di un campione casuale di 500 siti web di organizzazioni impegnate nell'azione sociale diretta in Italia tra il 2007 e il 2016; una serie di 53 interviste qualitative ai rappresentanti di 39 attori collettivi impegnati nell'azione sociale diretta in Italia nello stesso periodo[1].

2. Solidarietà e mutualismo: resistere alla crisi dal basso

Cos'hanno in comune un'organizzazione di volontariato impegnata nella distribuzione di cibo ai poveri; un centro sociale impegnato in attività controculturali, nella solidarietà per i migranti, nello sport popolare, in sportelli antisfratto; un'associazione di produttori agricoli e contadini impegnati nell'organizzazione di mercati di quartiere basati sulla sovranità alimentare e dei territori; e un partito politico impegnato nella solidarietà per le emergenze? Ben poco, suggerirebbero l'opinione pubblica e perfino le letterature su terzo settore, movimenti sociali, partiti politici. Eppure qualcosa hanno in comune. Sebbene i quattro attori collettivi provengano da contesti diversi e abbiano identità e obiettivi molto differenti, nella crisi utilizzano, tra le altre, pratiche simili, in gran parte definite 'mutualismo' o 'pratiche solidali' dagli attori stessi, e che sono identificabili all'interno dell''azione sociale diretta'. Sono «forme di azione collettiva che hanno l'obiettivo di cambiare la società nel suo insieme o un suo aspetto specifico attraverso l'azione stessa invece che rivolgendosi in termini rivendicativi o conflittuali verso le autorità statali o altri detentori di potere» (Bosi & Zamponi 2015). Si tratta di forme di azione che spesso non vengono analizzate nel loro portato politico e che tendono in generale a essere poco visibili, ma che in questo contesto assumono una particolare rilevanza: le attività culturali alternative, il consumo

[1] In questo testo faremo riferimento principalmente ai dati di natura qualitativa. Per maggiore approfondimento e maggiori riferimenti metodologici, cfr. Bosi & Zamponi (2019).

critico, il mutuo soccorso e la finanza alternativa, la formazione e l'istruzione, la distribuzione di cibo, le occupazioni abitative, la produzione e il lavoro, i servizi sanitari e di welfare, la solidarietà per le emergenze e quella per i migranti, gli sport popolari, gli sportelli legali, finanziari e del lavoro, e tutte le pratiche che condividono l'interesse prioritario per la società piuttosto che per lo stato e operano per il cambiamento diretto anziché per l'espressione di rivendicazioni.

L'immagine di un'Italia totalmente addormentata e inerte, che non reagisce di fronte alla crisi, è ben lontana dalla realtà. Se le piazze e le strade del nostro paese sono state, negli ultimi anni, più vuote di quelle greche e spagnole, a essere sempre più pieni sono stati gli spazi dell'aggregazione collettiva, della cooperazione, dell'autogestione e del mutualismo. Queste sono forme quotidiane di solidarietà meno visibili della protesta, ma non per questo meno capaci di iniziativa sociale e politica. L'obiettivo della nostra ricerca, oltre a presentare come gli attori collettivi rispondono alla crisi in Italia, consiste nel ricostruire processualmente, utilizzando le categorie concettuali sviluppate dagli studiosi dei movimenti sociali (contesto, organizzazione e identità), le scelte strategiche attuate per adottare le pratiche mutualistiche, le modalità d'implementazione e le conseguenze delle stesse. In un contesto di crisi che non è solo economica ma anche sociale e politica, e che si inserisce in tendenze di lungo periodo, dal declino economico-produttivo italiano nell'epoca postfordista, alla disgregazione sociale e alla crescente delegittimazione delle strutture collettive della rappresentanza politica, l'azione collettiva non sparisce, ma cambia forma, si manifesta in pratiche diverse e in diversi significati dati alla stessa forma d'azione da diversi attori collettivi. La nostra analisi mostra come diversi attori collettivi in Italia, nel tempo della crisi, abbiano incontrato queste forme d'azione, e come questo incontro sia stato influenzato dal contesto di crisi economica, sociale e politica, dalle caratteristiche degli attori collettivi stessi, dai loro tratti ideologici e identitari.

L'azione sociale diretta è stata indagata da diversi settori della ricerca sociale in una ormai vasta letteratura: terzo settore (Milbourne 2013; Moulaert & Ailenei 2005), economia solidale (Barkin 2012; Fonte 2013; Teasdale & Buckingham 2013), attivismo economico e movimento delle comunità sostenibili (Forno & Graziano 2014, 2019), pratiche alternative di resilienza (Arampatzi 2017; Castells et al. 2012, 2017; Kousis & Paschou 2017; Nel-lo, 2016; Wigger 2016), politica prefigurativa, specialmente nella tradizione anarchica e post-autonoma (Holloway 2002; Pellizzoni 2018; Yates 2015), mutualismo (Cannavò 2018; Marcon 2004), ambientalismo (Agyeman et al. 2016, p. 201; Pellizzoni 2016; Schlosberg & Coles 2016), politica e stili di vita (De Moor 2017; Dobernig & Stagl 2015), beni comuni e cittadinanza attiva (Arena 2006; De Angelis 2017;

Marchetti & Millefiorini 2017; Moro 2005; Pellizzoni 2018; Quarta & Spanò 2017), innovazione sociale (Mulgan 2007; Vitale 2009), partecipazione dal basso in America Latina (Elbert 2017; Rossi 2017), destra radicale (Froio & Castelli Gattinara 2016). Questa letteratura, per quanto ricca e diversificata, non ha a oggi ricostruito in quali modi gli attori collettivi, nella loro eterogeneità di provenienza, scelgano di adottare questa forma d'azione percorrendo traiettorie tra loro diverse. Allo stesso modo, la vasta letteratura sull'azione collettiva, dove ha ricostruito la scelta di una determinata forma d'azione, non ha indagato sistematicamente i differenti approcci degli attori collettivi verso queste forme. Utilizzando le categorie concettuali sviluppate dagli studiosi dei movimenti sociali, la nostra ricerca propone una lettura processuale, con l'obiettivo di identificare le scelte strategiche in base alle quali sono state adottate pratiche mutualistiche e le modalità d'implementazione alle quali hanno fatto seguito determinati risultati. La scelta di concentrarsi sulla forma dell'azione, trasversalmente ad altri fattori, permette di osservare le dinamiche legate all'azione stessa, alle sue caratteristiche (riterritorializzazione, rimaterializzazione e riposizionamento dell'individuo nella sfera pubblica) e alle conseguenze che ciò ha sugli attori che le utilizzano.

3. I percorsi dell'azione sociale diretta nell'Italia della crisi economica

Gli attori collettivi, nel decidere quale forma d'azione adottare, attingono di volta in volta da un menù di opzioni preesistenti, costituito da capitali culturali, sociali e politici accumulati in lotte precedenti attraverso un processo di apprendimento critico. Questo campionario di forme d'azione, che Charles Tilly (1978) ha identificato con il concetto di «repertorio dell'azione collettiva», seppure mantenga una sua generale stabilità, è dinamico e in continuo, lento, sviluppo. Le forme d'azione adottate dagli attori collettivi, infatti, non sono statiche e immutabili, ma dinamiche e in continua trasformazione. Quindi se è corretto dire che gli attori collettivi non reinventano la ruota a ogni ciclo di mobilitazione (*ibidem*), dove per ruota si intende metaforicamente la forma d'azione, è anche vero che gli attori collettivi non adottano tutti la stessa ruota e che lo stesso tipo di ruota può essere utilizzata attraversando percorsi differenti. Mentre la prima opzione, attori collettivi che scelgono differenti forme d'azione, è stata indagata in letteratura (Adams & Shriver 2016; Carmin & Balser 2002), la seconda opzione, percorsi diversi attraverso cui gli attori collettivi adottano una medesima forma d'azione, non ha ricevuto a oggi particolare attenzione scientifica (Cress 1997).

Crediamo che tale assenza di esplorazione scientifica sia motivata dal fatto che gli studiosi dell'azione collettiva hanno preferito indagare la molteplicità dei fattori attraverso cui gli attori collettivi scelgono le forme d'azione di volta in volta, piuttosto che spiegare analiticamente come i fattori si succedano temporalmente, componendo molteplici percorsi. Un approccio processuale ricostruisce come la scelta della forma d'azione emerga in modo graduale e diacronicamente, dall'interazione fra gli attori collettivi quando gli stessi si trovano davanti a una serie di dilemmi strategici, invece che dalla mera risposta comportamentale a fattori causali. Per esplorare le scelte degli attori collettivi, abbiamo bisogno di conoscere le loro precedenti esperienze, in particolare il senso che danno a queste esperienze e di capire come si inseriscono nel quadro della società esistente e delle sue possibilità. L'approccio processuale comporta il ritorno all'evento in esame (nel nostro caso l'adozione dell'azione sociale diretta) e intende ricostruire storicamente come una certa forma d'azione è stata strategicamente adottata, tracciandone il percorso. Si tratta di una prospettiva che intende catturare le trasformazioni delle forme di azione collettiva, non più domandando perché gli attori collettivi scelgono determinate forme d'azione ma come le scelgono. L'obiettivo è ricostruire i passaggi di una sequenza e come questi passaggi si connettano fra loro dando vita a un percorso. La scelta della forma d'azione non è quindi semplicemente il prodotto di un processo, ma parte di esso, e allo stesso tempo ha un impatto sulle dinamiche processuali e sui cambiamenti del contesto mediati da organizzazione e identità.

La nostra analisi ha identificato nel caso dell'azione sociale diretta in tempi di crisi economica in Italia quattro percorsi che gli attori seguono: sociale, politico-sociale, sociale-politico e politico. A distinguere questi percorsi sono fattori propri sia del contesto sia degli attori collettivi (organizzazione e identità), in relazione reciproca e in relazione con l'azione sociale diretta (Tab. 1). Da una parte, infatti, riferendoci alle caratteristiche degli attori, distinguiamo tra attori originariamente 'sociali', cioè soggetti che fanno dell'azione sociale diretta il centro della propria azione fin dall'inizio della propria storia, e attori originariamente 'politici', cioè soggetti che hanno al centro della propria azione la rivendicazione politica. Per i primi, l'utilizzo dell'azione sociale diretta è un elemento costitutivo primario della propria identità, per i secondi è una forma d'azione scelta strategicamente per rafforzare il proprio lavoro politico rivendicativo. Dall'altra parte, riferendoci all'interpretazione del contesto da parte degli attori, distinguiamo tra i soggetti che hanno scelto di utilizzare l'azione sociale diretta 'in una fase storica precedente' e quelli che scelgono di adottarla 'all'interno del presente contesto di crisi' economica, sociale e politica ed esplicitamente in risposta ad essa.

		Caratteristiche dell'attore collettivo (organizzazione e identità)	
Sociali (ASD come azione costitutiva primaria)		**Politici** (Rivendicazione politica come azione costitutiva primaria)	
Caratteristiche del contesto	Uso dell'ASD già **prima della crisi**	*Percorso sociale*	*Percorso politico-sociale*
	Uso dell'ASD **durante la crisi** e in risposta ad essa	*Percorso sociale-politico*	*Percorso politico*

Tabella 1: I percorsi dell'azione sociale diretta in Italia in tempi di crisi.

Gli attori collettivi che seguono il 'percorso sociale' sono quelli per i quali l'azione sociale diretta è da sempre l'elemento costitutivo della propria attività, a prescindere dal presente contesto di crisi economica, sociale e politica. Per questi attori la scelta dell'azione sociale diretta è un imperativo morale. È il caso, ad esempio, delle Cucine Economiche Popolari di Padova, come ha ben sintetizzato un volontario:

> Per la Chiesa [la ragione alla base della scelta dell'azione sociale diretta] è il Vangelo, è che alla fine dei tempi verremo giudicati sull'amore. Quando Gesù chiede, alla fine dei tempi, «avevo fame, avevo sete, mi avete dato, non mi avete dato da mangiare, l'avete fatto a mio fratello». Per me è stato il Vangelo che mi ha cambiato la vita. Quindi sapere questo, sapere che alla fine sarò giudicato su questo, è un po' la missione della Chiesa, di essere al servizio del povero (Davide Rampazzo, Cucine Economiche Popolari, Padova).

Si tratta sostanzialmente delle organizzazioni del sociale, del vasto mondo dell'associazionismo, del volontariato, del terzo settore, dell'economia solidale, che in Italia ha una storia e un radicamento che vanno ben oltre il presente contesto, e che ha sempre messo, pur nella diversità delle prospettive, al centro del proprio impegno l'azione sociale diretta come intervento concreto per affrontare determinati problemi, mettendo in secondo piano, o delegando ad altri attori, gli elementi rivendicativi. Per questi attori l'azione sociale diretta è parte della propria storia, non la conseguenza di una scelta contingente legata al contesto. Ciò non significa che il contesto sia per questi attori irrilevante: anzi, in tempo di crisi, lo subiscono, in termini di scarsa disponibilità di risorse sia da parte dello stato sia del mercato, e lo interpretano, come un terreno diverso in cui ripensare il proprio ruolo, sviluppando talvolta un'identità maggiormente politica, pur

restando primariamente e costitutivamente orientati all'azione sociale diretta. Si tratta, di gran lunga, del gruppo di attori collettivi più ampio, che costituisce l'infrastruttura della società civile, preesistente alla crisi, che ha contribuito in maniera significativa a proteggere gli individui dalle sue peggiori conseguenze.

Il 'percorso politico-sociale', invece, è seguito dagli attori che, pur essendo primariamente orientati alla rivendicazione politica, spesso in maniera conflittuale, hanno scelto strumentalmente di adottare l'azione sociale diretta come complemento significativo alle proprie attività e hanno compiuto questa scelta in una fase precedente rispetto alla crisi, anche influenzati dalla diffusione di pratiche simili adottate nel contesto latinoamericano (Chiapas *in primis*). Si tratta delle organizzazioni di movimento, che pur essendo caratterizzate e riconosciute principalmente attraverso la propria azione di lotta politica rivendicativa, hanno scelto di utilizzare strategicamente, per rendere più efficace questa lotta, l'azione sociale diretta. Filippo Adorni, rappresentante di Rete Diritti in Casa, un gruppo attivo nelle occupazioni abitative a Parma, ha suggerito ad esempio:

> Dopo la fase di grosso coinvolgimento che veniva dallo sviluppo dei centri sociali, questa fase qua è andata un po' in calando, stiamo parlando dal 1996 al 2000. Per vari motivi si è sviluppata all'interno del movimento a Parma una grossa discussione che ha creato molta frammentazione, molte diverse analisi, una fase di approfondimento politico. Quindi si andava un pochino a esperimenti, si guardava quello che funzionava. Quindi era facile che ci fossero dei rimescolamenti, anche perché c'erano stati degli scazzi a livello personale. In questo periodo i gruppi si rimescolavano spesso, ce ne erano davvero tanti. Mi ricordo i collettivi femministi, quelli di operai, quelli di analisi, quello antirazzista. Sicuramente per alcuni il passaggio proprio sul campo di relazione stretta con i migranti, e comunque sulla questione sociale, ha comportato che alcune persone si tirassero indietro non solo come scelta di vita, ma anche vista la scelta del passaggio sul campo. Il lavoro intellettuale di analisi e di livello internazionalista è un po' decaduto in rapporto al soggetto sociale (i migranti) che si confrontava con noi. Proprio la scelta d'immergersi in un ambito sociale non per tutti era probabilmente adatto. La scelta sociale dell'organizzazione ha in un qualche modo diminuito la militanza politica. Allo stesso tempo alcuni compagni si sono avvicinati proprio in questo momento qui perché erano interessati a fare questo percorso (Filippo Adorni, Rete Diritti in Casa, Parma).

In questa categoria rientrano ad esempio molte delle occupazioni a scopo abitativo, gran parte dei centri sociali e i sindacati di base. Anche in questo caso, la

crisi non è il contesto in cui si determina la scelta dell'azione sociale diretta, che invece molto spesso è avvenuta in seguito a meccanismi di riterritorializzazione – a loro volta conseguenti all'esaurimento di cicli di protesta – ma ha comunque un effetto significativo, confermando e rafforzando le ragioni della scelta compiuta nell'ottica di una radicale opposizione al neoliberismo. Si tratta di attori collettivi per i quali il *claim-making* politico prevale sull'azione sociale diretta e che sono caratterizzati da identità forti. La scelta dell'azione sociale diretta, però, nel loro mondo, li caratterizza come pragmatici e maggiormente disponibili alla costruzione di rapporti con altri attori collettivi e con le istituzioni.

Gli attori collettivi che seguono il 'percorso sociale-politico' fanno dell'azione sociale diretta il proprio elemento costitutivo e nascono all'interno della crisi economica, sociale e politica. Si tratta di quegli attori collettivi che chiamiamo nuove esperienze mutualistiche, fra le quali ricordiamo le fabbriche recuperate, i centri sociali di nuova generazione, i circoli culturali/mutualistici, e così via. Esperienze che sono nate all'interno della crisi scegliendo l'azione sociale diretta come elemento primario della propria attività, vista l'importanza che queste forme d'azione assumono nel periodo di crisi in Italia, prendendo ispirazione da ciò che è avvenuto in Spagna e soprattutto in Grecia. Per loro il contesto di crisi è allo stesso tempo un problema che crea bisogni sociali diffusi e un'opportunità che permette loro di inventarsi in termini collettivi nella pratica dall'azione sociale diretta. Marianna Bettinzoli della Grup-Pa (Gruppo Permanentemente Aperto), realtà che persegue un progetto internazionale di ricerca azione partecipata, all'interno del People's Health Movement, sul ruolo e sulle pratiche dei movimenti sociali per la promozione del diritto alla salute, suggerisce in relazione all'importanza della crisi:

> Ci siamo mossi dalla critica alla globalizzazione alla riappropriazione della nostra vita e la crisi in un qualche modo ha fatto emergere il lato dei piani materiali, che o li prendi in carico o non se ne prende in carico nessuno. Quindi o ti riorganizzi da superare la necessità materiale oppure non ci sono grandi scelte. I bisogni materiali sono esplosi con la crisi (Marianna Bettinzoli, Grup-Pa, Bologna).

Si tratta di attori collettivi fortemente caratterizzati da identità pragmatiche, ibride, e a bassa intensità, costruite direttamente sull'azione sociale diretta e non sul piano rivendicativo-ideologico. Ciò permette loro di costruire molto facilmente rapporti con altri attori e anche con le istituzioni locali, in innovativi processi di politicizzazione del sociale.

Il 'percorso politico' è seguito dagli attori collettivi primariamente caratterizzati dall'elemento rivendicativo e che, all'interno del contesto della crisi eco-

nomica, sociale e politica, scelgono di adottare, strumentalmente per rafforzare la propria attività politica, l'azione sociale diretta. Si tratta fondamentalmente dei partiti che scelgono di sperimentarsi sul piano dell'azione sociale diretta. Per questi attori collettivi, l'azione sociale diretta è un complemento strumentale all'attività primaria, quella della lotta politica rivendicativa. L'elemento scatenante della scelta è la crisi, che limita le possibilità di successo di altre forme d'azione e in qualche modo forza anche gli attori collettivi di partito a porsi il problema dell'attività concreta nella società in un periodo storico in cui queste forme d'azione assumono particolare rilievo. Questa è per esempio la posizione di Andrea Ferroni, un militante di Rifondazione Comunista, delle Brigate di Solidarietà Attiva e portavoce nazionale dei Giovani Comunisti:

> Penso la necessità effettiva. Cioè banalmente c'è necessità di un'aggregazione differente, c'è necessità di resistere alla crisi non in maniera singola come vorrebbe il capitale ma di organizzarsi per rispondere alla crisi. Al decimo anno di crisi economica, se mentre una volta il precario lottava per migliorare le proprie condizioni economiche, a oggi essere precario per qualcuno è un regalo, è essere arrivati a qualcosa. In termini della crisi economica ha vinto talmente tanto la crisi sul nostro immaginario quotidiano che siamo stati assuefatti da queste cose. Penso che la necessità di tanti spazi sociali, piccoli e grandi che siano, collettivi politici piccoli e grandi che siano, partiti piccoli e grandi che siano, perché a oggi non solo Rifondazione dal 2009 a oggi parla di mutualismo, ma ad esempio se penso a Sinistra Italiana che ha votato nella sua prima direzione che il 70% dei soldi arrivati dagli stipendi dei loro [rappresentanti] istituzionali dovranno servire a finanziare progetti di mutualismo, penso che ormai sia patrimonio della sinistra di alternativa. (Andrea Ferroni, Rifondazione Comunista, Perugia).

4. Dinamiche comuni dell'azione sociale diretta: materializzazione, territorializzazione e posizionamento dell'individuo nella collettività

Se l'azione sociale diretta non nasce nell'attuale crisi, ma appartiene al repertorio d'azione degli attori collettivi italiani, a crescere è l'offerta di questa forma d'azione in corrispondenza di un aumento di domanda che, in un contesto di crisi, porta questa forma d'azione a essere più efficace e legittima. La nostra ricerca ha messo in evidenza come la riemersione di questa forma sia interpretata in manie-

ra diversa da attori che seguono diversi percorsi, mettendo in discussione l'idea che si tratti di un unico fenomeno. Alcune dinamiche comuni sembrano però caratterizzare l'azione sociale diretta nell'attuale contesto di crisi, trasversalmente ai tipi di pratiche e ai percorsi individuati: materializzazione, territorializzazione e posizionamento dell'individuo nella collettività.

In primo luogo, l'azione sociale diretta, partendo da esigenze concrete, che nella crisi deflagrano, con lo smantellamento del welfare state, la compressione dei salari, l'aumento della precarizzazione del lavoro e l'impoverimento sociale, risponde a queste esigenze in maniera concreta, diretta, immediata. In un'epoca di generale crisi dei corpi intermedi e di sfiducia nei confronti della capacità dello stato di mediare gli interessi sociali e rispondere ai bisogni collettivi, sempre più individui cercano forme d'azione di cui possano vedere direttamente e immediatamente i risultati concreti. Le dinamiche della mobilitazione politica, della rivendicazione conflittuale, della sensibilizzazione dell'opinione pubblica o della rappresentanza elettorale appaiono come lente e distaccate rispetto alla drammaticità e urgenza della realtà così come appare agli individui. Nell'epoca della crisi economica, emerge un senso diffuso di urgenza e un corrispondente bisogno di concretezza, che spingono a rimaterializzare l'azione collettiva, a sottolineare il ruolo e il peso del 'fare' concreto rispetto all'elaborazione e alla rivendicazione. Un esempio paradigmatico di cosa intendiamo con la materializzazione dell'azione sociale diretta emerge un'intervista con Roberto Viviani di Baobab Experience (Roma):

> Sia la natura veramente varia delle persone che si sono attivate, sia il fatto di essersi incontrati in una situazione già di emergenza, hanno fatto sì che certi discorsi che riguardassero un po' più la questione in generale in termini un po' più critici sia stato un processo che ha avuto bisogno del tempo per svilupparsi, perché molte persone venivano qua perché così potevano dare lo spazzolino al bambino e poi da lì a spiegare a queste persone, far capire che da quel gesto era un po' mettersi in prima linea, che quelle persone avevano bisogno dello spazzolino perché c'era tutta una serie di leggi europee che proibivano loro il transito, che non davano loro accoglienza o ancora di più, facendo un passo alla volta, «ma tu lo sai che in Eritrea ci sta una dittatura?», e quindi c'è stata anche una crescita da questo punto di vista. A passare dalla solidarietà a un punto di vista un po' più critico c'è voluto del tempo (Roberto Viviani, Baobab Experience, Roma).

L'azione sociale diretta, ispirata a criteri prettamente pragmatici, diventa un modo di 'far da sé' collettivo, non presuppone l'appartenenza a determinate subculture,

ma genera solidarietà funzionale alla costruzione dei legami sociali e al ripensamento dell'agire sociale e politico attraverso la rimaterializzazione dell'azione collettiva. Risponde a un bisogno di azione, a quella che Martin Luther King nel 1967 chiamava la «feroce urgenza dell'adesso», prodotta dall'interazione tra la pressione crescente dei bisogni materiali in una fase di crisi economica e la diffusa insoddisfazione nei confronti della capacità delle istituzioni politiche e della mobilitazione rivendicativa, più o meno conflittuale, di generare cambiamento.

In secondo luogo, in opposizione allo svuotamento del potere politico a livello nazionale e alla difficoltà di costruire politica a livello sovranazionale, dove i progetti collettivi sembrano incapaci di produrre qualsiasi forma di cambiamento, l'azione sociale diretta è un'occasione di produzione di territorio attraverso la riterritorializzazione dell'azione collettiva. L'individuo, infatti, che progressivamente nei processi di individualizzazione e di precarizzazione delle esistenze ha perso buona parte delle appartenenze collettive (religione, classe, subcultura politica ecc.) che lo caratterizzavano nel secolo scorso, oggi attraverso la riterritorializzazione dell'azione collettiva con l'azione sociale diretta personalizza legami di vicinato, reciprocità e solidarietà nel territorio locale. Ed è qui, dove oggi l'individuo contemporaneo si attiva per difendere la qualità della sua vita, costruendo il proprio sé in una dimensione collettiva, che si dispiega l'azione sociale diretta nella comunità locale. Lo spazio di riferimento dell'azione sociale diretta è quello del territorio locale caratterizzato da un'interazione stretta: per frequenza, intensità, compresenza e familiarità; quindi spazi di socievolezza quotidiana dove bisogni individuali e progetti collettivi si intrecciano senza soluzione di continuità. In un'epoca in cui ritornano parole come 'popolo' e 'comunità', l'azione sociale diretta dà loro sostanza e concretezza, costruendo comunità popolare in un contesto spaziale e relazionale ben determinato. La territorializzazione dell'azione sociale diretta è ben sintetizzata da una militante dell'Ex Opg Je So' Pazzo nel seguente passaggio:

> Ero abituata a rapportarmi al soggetto studentesco e poi ovviamente collaborando col collettivo dei lavoratori alle istanze sul lavoro, però diciamo quello che è sicuramente cambiato è stato che il calarsi in un contesto diverso come quello territoriale ci ha permesso di incontrare tutti quei soggetti a cui auspicavamo di parlare da sempre ma che fondamentalmente su un piano di opinione poi non riuscivi davvero a incontrare. Incontri dal sottoproletariato del Cavone, a molti studenti, a tante figure di lavoratori «garantiti», così come altre figure, come quelle del ceto medio che negli anni della crisi ha subito un impoverimento (Chiara Capretti, Ex Opg Je So' Pazzo, Napoli).

Se la riterritorializzazione dell'azione collettiva produce processi aggregativi orientati al bene comune a livello locale, allo stesso tempo non contrasta ancora la forte frammentazione che ne ha limitato la portata, come è stato riconosciuto dagli stessi attori collettivi durante la nostra indagine sul campo. È proprio in risposta a questa carenza che nell'ultimo anno si sono diffuse iniziative volte a cercare di costruire reti di scambio e reciproco sostegno sul territorio nazionale.

Infine, l'azione sociale diretta fornisce nuove opportunità di riposizionamento dell'individuo nella sfera collettiva. Essa, infatti, è in grado di attivare dal basso, attraverso la rimaterializzazione dell'azione collettiva, la promozione di attività utili socialmente che sono il preludio non tanto dell'adesione a una particolare linea politica, ma piuttosto della possibilità di generare e diffondere a livello territoriale nuovi legami sociali e a riposizionare gli individui nella sfera collettiva. In un'età in cui, come suggeriscono Pirni e Raffini (2018, p. 13), «sempre più le scelte individuali hanno un carattere pubblico e le scelte collettive rispondono a logiche e bisogni privati» l'azione sociale diretta è la forma d'azione che meglio interpreta la contemporaneità. Non rifugge il conflitto per nascondersi nella nostalgia di un'autenticità perduta da cui contemplare gli effetti perversi del modello produttivo neoliberista, ma si riappropria della parte più cooperativa e mutualistica dell'azione «lungo le porose linee di confine che dividono esperienza individuale e collettiva» (*ibidem*) in cui «la solidarietà del gruppo non è separabile dalla ricerca personale e dai bisogni affettivi e comunicativi dei membri, nella loro esistenza quotidiana» (Melucci 1982, p. 92). A fronte di una generale decrescita di fiducia verso le autorità istituzionali come anche nei processi tradizionali del fare politica, l'azione sociale diretta contrasta le svolte plebiscitarie e leaderistiche della politica, riattivando invece spazi locali di resistenza, autogestione, cooperazione e mutuo aiuto che propongono una dimensione dell'azione collettiva fatta d'interazioni quotidiane fra cittadini che sono alla ricerca di autorealizzazione e libera espressione personale. Nel fare la differenza quotidianamente, attraverso azioni concrete e immediate, l'azione sociale diretta valorizza progressivamente la dimensione emancipatrice individuale e funge da palestra di vita ed esperienza formativa per l'apprendimento di nuove competenze (pragmatico-strumentali), spendibili anche a livello professionale. Non mira quindi ad attenuare gli effetti negativi della crisi in maniera reattiva, ma si propone proattivamente di guidare i cittadini verso attività collettive utili socialmente, riattivando negli individui il desiderio di essere essi stessi agenti del proprio destino come parte di una comunità. A questo riguardo Detjon Begaj, del centro sociale autogestito Làbas di Bologna, suggerisce:

> Noi preferiamo che ci siano movimenti [...] Ma i movimenti ci sono o non ci sono? Non è che non ci sarà più niente. In questo momento siamo in una fase di non movimento. Oggi comunque devi trovare quelle forme di fare lotte. Il fatto che non ci sia movimento non significa che non ci siano lotte, però non c'è mobilitazione sociale. Allora come si fa? Per noi si fa in questa fase coniugando le lotte sociali e il governo, cercando di prendere il potere. C'è chi pensa il movimento, il movimento, ma i movimenti scoppieranno, ce ne saranno di nuovi e chissà se noi saremo pronti ad attraversarli i nuovi movimenti in Italia. Dove sta scritto che tu che ti autodefinisci movimento allora sarai a capo di quel movimento quando scoppierà. Non c'è scritto da nessuna parte. Se non sei pronto a rinnovarti, a uscire dalla tua identità, da alcuni linguaggi retorici (Detjon Begaj, Làbas, Bologna).

5. Conclusioni

In questo testo abbiamo riassunto brevemente alcuni aspetti della nostra ricerca sulle risposte solidali alla crisi economica in Italia. La scelta di guardare in basso, di indagare come rispondono alla crisi i cittadini e gli attori collettivi che scelgono, in maniera spesso spuria e parcellizzata, l'azione sociale diretta, ci permette di identificare tendenze e processi più generali. I cittadini che scelgono l'azione sociale diretta, siano questi attivisti di movimento, militanti di partito o volontari nel terzo settore, affrontano in maniera comune le trasformazioni tipiche della fase di crisi, all'incrocio tra esigenze quotidiane, disgregazione sociale e depoliticizzazione. Le dinamiche di rimaterializzazione e riterritorializzazione dell'azione collettiva, e di riposizionamento dell'individuo nella sfera collettiva indicano linee di tendenza di una nuova politicizzazione. L'emergenza che abbiamo vissuto negli ultimi due anni, a una prima analisi, conferma queste tendenze e le rafforza: nei mesi della pandemia di COVID-19 e delle conseguenti misure di 'distanziamento sociale', abbiamo assistito a un proliferare di esperienze di attivazione solidale dal basso, caratterizzate da diverse impostazioni di fondi e da percorsi diversi, spesso in piena continuità con i fenomeni che abbiamo brevemente presentato in questo testo. In questo contesto si fa nuovamente strada l'illusione che queste iniziative possano rappresentare forme di 'resilienza' attraverso le quali la società si adatta docilmente al nuovo contesto senza urti né rotture; l'analisi condotta nel contesto della crisi economica, invece, ci suggerisce di guardare queste forme d'azione all'interno del più vasto repertorio dell'azione collettiva, analizzandone contiguità e continuità con le forme più esplicitamente

rivendicative e conflittuali. In tempi di crisi economiche o sanitarie, a essere resiliente, più che la società, è l'azione collettiva stessa: in tempi di depoliticizzazione e disgregazione sociale, essa non sparisce, bensì tende a mutare e ad adattarsi, dando vita a pratiche dell'azione sociale diretta come quelle qui analizzate.

Bibliografia

Adams, A.E., & Shriver, T.E. 2016. Challenging extractive industries: How political context and targets influence tactical choice. *Sociological Perspectives*, *59*(4), 892-909.

Agyeman, J., Schlosberg, D., Craven, L., & Matthews, C. 2016. Trends and directions in environmental justice: From inequity to everyday life, community, and just sustainabilities. *Annual Review of Environment and Resources*, *41*.

Albertazzi, D., Giovannini, A., & Seddone, A. 2018. 'No regionalism please, we are Leghisti!' The transformation of the Italian Lega Nord under the leadership of Matteo Salvini. *Regional & Federal Studies*, *28*(5), 645-671.

Arampatzi, A. 2017. Contentious spatialities in an era of austerity: Everyday politics and 'struggle communities' in Athens, Greece. *Political Geography*, *60*, 47-56.

Arena, G. 2006. *Cittadini attivi*. Laterza.

Barkin, D. 2012. Communities constructing their own alternatives in the face of crisis: Economic globalization in mountain regions. *Mountain Research and Development*, *32*(S1), S12-S22.

Bosi, L., & Zamponi, L. 2015. Direct Social Actions and Economic Crises: The Relationship between Forms of Action and Socio-Economic Context in Italy. *Partecipazione e Conflitto*, *8*(2), 367-391.

Bosi, L., & Zamponi, L. 2019. *Resistere alla crisi. I percorsi dell'azione sociale diretta*. Il Mulino.

Bosi, L., & Zamponi, L. 2020. Paths toward the Same Form of Collective Action: Direct Social Action in Times of Crisis in Italy,. *Social Forces*. https://doi.org/10.1093/sf/soz160

Bulli, G. 2021. L'estrema destra in Italia fra tradizione e innovazione. Il Mulino. https://doi.org/10.1402/101756

Cannavò, S. 2018. *Mutualismo. Ritorno al futuro per la sinistra,* Alegre.

Carmin, J., & Balser, D. B. 2002. Selecting Repertoires of Action in Environmental Movement Organizations: An Interpretive Approach. *Organization & Environment*, *15*(4), 365-388. https://doi.org/10.1177/1086026602238167

Castells, M., Banet-Weiser, S., Hlebik, S., Kallis, G., Pink, S., Seale, K., Servon, L.J., Swartz, L., & Varvarousis, A. (Eds.). 2017. *Another Economy is Possible: Culture and Economy in a Time of Crisis*. Polity Press.

Castells, M., Caraça, J., & Cardoso, G. (Eds.). 2012. *Aftermath: The cultures of the economic crisis*. Oxford University Press.

Colloca, P. 2016. *La 'recessione' civica. Crisi economica e deterioramento sociale*. Il Mulino.

Cress, D. M. 1997. Nonprofit incorporation among movements of the poor: Pathways and consequences for homeless social movement organizations. *The Sociological Quarterly*, *38*(2), 343-360.

D'Alisa, G., Forno, F., & Maurano, S. 2015. Grassroots (economic) activism in times of crisis: Mapping the redundancy of collective actions. *PARTECIPAZIONE E CONFLITTO*, *8*(2), 328-342. https://doi.org/10.1285/i20356609v8i2p328

De Angelis, M. 2017. *Omnia Sunt Communia. On the Commons and the Transformation to Postcapitalism*. Zed Books.

De Moor, J. 2017. Lifestyle politics and the concept of political participation. *Acta Politica*, *52*(2), 179-197.

De Nardis, F., & Antonazzo, L. 2017. Some Theoretical Insights on Social Movements and Resistance Practices in the Era of De-Politicization of Representative Politics. *SocietàMutamentoPolitica*, *8*(15), 103-128. https://doi.org/10.13128/SMP-20852

Dobernig, K., & Stagl, S. 2015. Growing a lifestyle movement? Exploring identity-work and lifestyle politics in urban food cultivation. *International Journal of Consumer Studies*, *39*(5), 452-458.

Elbert, R. 2017. Union organizing after the collapse of neoliberalism in Argentina: The place of community in the revitalization of the labor movement (2005-2011). *Critical Sociology*, *43*(1), 129–144.

Ferrera, M., Fargion, V., & Jessoula, M. 2012. *Alle radici del welfare all'italiana: Origini e futuro di un modello sociale squilibrato*. Marsilio.

Fonte, M. 2013. Food consumption as social practice: Solidarity purchasing groups in Rome, Italy. *Journal of Rural Studies*, *32*, 230-239.

Forno, F., & Graziano, P.R. 2014. Sustainable community movement organisations. *Journal of Consumer Culture*, 1469540514526225.

Forno, F., & Graziano, P.R. 2019. From global to glocal. Sustainable Community Movement Organisations (SCMOs) in times of crisis. *European Societies*, *0*(0), 1-24. https://doi.org/10.1080/14616696.2019.1616793

Froio, C., & Castelli Gattinara, P. 2016. Direct Social Actions in Extreme Right Mobilisations. Ideological, strategic and organisational incentives in the Italian neo-fascist right. *Partecipazione e Conflitto*, *9*(3), 1040-1066.

Holloway, J. 2002. *Change the World Without Taking Power: The Meaning of Revolution Today*. Pluto Press.

Kousis, M., & Paschou, M. 2017. Alternative Forms of Resilience. A typology of approaches for the study of Citizen Collective Responses in Hard Economic Times. *PARTECIPAZIONE E CONFLITTO*, *10*(1), 136-168. https://doi.org/10.1285/i20356609v10i1p135

Marchetti, M. C., & Millefiorini, A. 2017. *Partecipazione civica, beni comuni e cura della città*. FrancoAngeli. http://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_libro.aspx?codiceISBN=9788891758590

Marcon, G. 2004. *Le utopie del ben fare: Percorsi della solidarietà: dal mutualismo al terzo settore, ai movimenti*. L'ancora del Mediterraneo.

Melucci, A. 1982. *L'invenzione del presente: Movimenti, identità, bisogni individuali*. Il Mulino.

Milbourne, L. 2013. *Voluntary sector in transition*. Policy Press.

Moro, G. 2005. *Azione civica. Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*. Carocci.

Moulaert, F., & Ailenei, O. 2005. Social economy, third sector and solidarity relations: A conceptual synthesis from history to present. *Urban Studies*, *42*(11), 2037-2053.

Mulgan, G. 2007. *Social Innovation: What it is, why it matters, how it can be accelerated* (Skoll Centre for Social Entrepreneurship). Oxford Said Business School.

Nel-lo, O. (2016). *La città in movimento. Crisi sociale e risposta dei cittadini.* Edicampus.

Pellizzoni, L. 2016. Catching up with things? Environmental sociology and the material turn in social theory. *Environmental Sociology*, *2*(4), 312-321. https://doi.org/10.1080/23251042.2016.1190490

Pellizzoni, L. 2018. Problematizing the commons. New insights into the promises and perils of commoning. *Rassegna Italiana Di Sociologia*, *LIX*(2), 211-234.

Pianta, M. 2012. *Nove su dieci. Perché stiamo (quasi) tutti peggio di 10 anni fa*. Laterza.

Pirni, A., & Raffini, L. 2018. I giovani e la re-invenzione del sociale per una prospettiva di ricerca sulle nuove generazioni. *Studi Di Sociologia*, *4*.

Pirro, A. L. 2018. The polyvalent populism of the 5 Star Movement. *Journal of Contemporary European Studies*, *26*(4), 443-458.

Pitti, I. 2018. *Youth and unconventional political engagement*. Springer.

Quarta, A., & Spanò, M. (Eds.). 2017. *Rispondere alla crisi. Comune, cooperazione sociale e diritto*. ombre corte.

Rossi, F. M. 2017. *The Poor's Struggle for Political Incorporation: The Piquetero Movement in Argentina*. Cambridge University Press.

Rossini, L., & Bianchi, I. 2020. Negotiating (re)appropriation practices amid crisis and austerity. *International Planning Studies*, *25*(1), 100-121. https://doi.org/10.1080/13563475.2019.1701424

Sacchi, S. 2015. Conditionality by other means: EU involvement in Italy's structural reforms in the sovereign debt crisis. *Comparative European Politics*, *13*(1), 77-92. https://doi.org/10.1057/cep.2014.42

Schlosberg, D., & Coles, R. 2016. The new environmentalism of everyday life: Sustainability, material flows and movements. *Contemporary Political Theory*, *15*(2), 160-181.

Serapioni, M., & Hespanha, P. 2019. Crisis and Austerity in Southern Europe: Impact on Economies and Societies. *E-Cadernos CES*, *31*, Article 31. https://doi.org/10.4000/eces.4068

Teasdale, S., & Buckingham, H. 2013. *Job creation through the social economy and social entrepreneurship*. OECD Publishing.

Tilly, C. 1978. *From mobilization to revolution*. Mcgraw-Hill.

Vitale, T. 2009. Discorso pubblico e legittimazione dell'innovazione sociale. In S. Vicari Haddock & F. Moulaert (Eds.), *Rigenerare la città. Pratiche di innovazione sociale nelle città europee* (pp. 132–162). Il Mulino.

Wigger, A. 2016. From dissent to resistance: Locating patterns of horizontalist self-management crisis responses in Spain. *Comparative European Politics*, 1-18.

Yates, L. 2015. Rethinking Prefiguration: Alternatives, Micropolitics and Goals in Social Movements. *Social Movement Studies*, *14*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/14742837.2013.870883

Sostenere un test per la verifica della preparazione iniziale durante la pandemia: il caso del Test sulle Competenze Linguistiche del DLCM dell'Università di Genova

Rita Cersosimo, Giulia Lombardi, Alice Pagano

1. Introduzione

È noto a tutti che le misure restrittive imposte dalla diffusione del virus Covid-19 hanno avuto effetti talvolta drammatici sulle nostre abitudini, sul nostro stile di vita e sulle nostre modalità di lavoro e di studio. Tuttavia, quando nel gennaio 2020 la World Health Organization ha dichiarato lo stato di pubblica emergenza sanitaria, nessuno – neppure gli organi dirigenziali dell'Università di Genova (UniGe) – poteva immaginarsi che le misure estreme di contenimento della pandemia sarebbero durate così a lungo nel tempo. Con la recrudescenza dei contagi e con il ritardo nella commercializzazione dei primi vaccini, a settembre 2020 era ormai chiaro che gran parte delle lezioni del primo semestre si sarebbero svolte a distanza, così come gli esami di profitto e i test di ingresso previsti dai vari Dipartimenti.

Sin da subito, sono stati offerti tutorial agli studenti e ai docenti sull'utilizzo dei principali software per la didattica a distanza e sono stati erogati corsi di formazione obbligatori sulle misure di sicurezza da rispettare nei vari ambienti di lavoro. Oltre a ciò, è stata predisposta sul sito di UniGe una pagina in costante aggiornamento dal titolo *Didattica in tempo di Covid-19*, con informazioni dettagliate sulle linee guida di ciascun corso di laurea. Data la chiusura degli uffici al pubblico, il personale amministrativo preposto alle pratiche di iscrizione e orientamento è stato potenziato per fornire assistenza agli studenti tramite i consueti numeri di telefono e indirizzi mail.

Nel settembre 2020, il Dipartimento di Lingue e Culture Moderne (DLCM) ha informato tramite gli appositi canali che l'erogazione delle lezioni e lo svolgimento degli esami sarebbero avvenuti a distanza per tutti gli studenti e sicuramente per l'intero primo semestre dell'a.a. 2020/2021. Per cercare di rispondere alle necessità degli studenti neo-immatricolati, sono stati dunque reclutati diversi tutor di accoglienza ed è stato attivato sulla piattaforma *Microsoft Teams* un *Help Desk* esclusivamente dedicato. Sono stati poi organizzati diversi incontri di orientamento in modalità mista (in presenza e a distanza) con gli stessi tutor e alcuni docenti dei corsi laurea, per la diffusione di informazioni pratiche (iscrizione, tasse, orari, utilizzo delle piattaforme di erogazione delle lezioni ecc.) e disciplinari (programmi dei corsi, scelta delle lingue, esercitazioni e così via).

Attraverso questi canali sono state fornite indicazioni anche in merito al Test sulle Competenze Linguistiche (Test CL), un test per la verifica della preparazione iniziale con eventuale attribuzione di OFA (Obblighi Formativi Aggiuntivi). Il test è previsto dai Piani di Orientamento e Tutorato (POT) adottati da numerose Università italiane ed è stato obbligatorio per le matricole del DLCM negli a.a. 2019/2020 e 2020/2021, prima che il progetto TE.L.E.MA.CO. fosse esteso a tutti i corsi ad accesso libero di UniGe (per un approfondimento si veda Lombardi *et al.* 2022).

Alla prima sessione del test CL hanno avuto accesso solo gli studenti ufficialmente pre-immatricolati e dotati di credenziali UniGe; per tutti gli studenti immatricolati dopo quella data o per coloro che non hanno superato la prova, sono state previste altre tre sessioni d'esame e tre edizioni di un corso di preparazione – o di recupero degli OFA eventualmente attribuiti – organizzato e tenuto dalle autrici del presente contributo. In linea con le disposizioni sulla didattica del DLCM, il primo ciclo di lezioni si è svolto interamente online tra ottobre e novembre 2020.

Da questa esperienza nasce il quesito che è alla base di questa nostra indagine. Dal 2018 ci occupiamo, infatti, di progettare ed erogare il corso preparatorio al test CL e mai era capitato di avere un numero tale di iscritti e con una simile eterogeneità per formazione, provenienza ed età. Il nostro intervento formativo, normalmente, si rivolgeva a una quarantina di studenti non madrelingua che al momento della propria immatricolazione non aveva ancora raggiunto un livello di approfondimento della lingua italiana sufficiente per il superamento del test. A ottobre 2020 ci siamo invece trovate ad accogliere circa 70 iscritti con un elevato numero di italofoni di età varia e con un notevole background formativo e lavorativo.

L'interesse ci ha spinto dunque a interrogarci su cosa fosse cambiato rispetto agli anni precedenti. Il numero degli iscritti al corso di preparazione del 2020 era

aumentato, a fronte di un numero totale di immatricolati al 30 settembre 2020 in linea con gli anni precedenti; secondo le nostre ipotesi, ciò doveva dipendere da un numero maggiore di pre-immatricolati tardivi o da un numero maggiore di insuccessi al test di settembre (o da entrambe le opzioni). Si ipotizzava, inoltre, che alcuni, pur essendo pre-immatricolati alla data del 23 settembre 2020, non avessero saputo in tempo del test. In quest'ultimo caso, ci chiedevamo che cosa non avesse funzionato negli strumenti di accoglienza, comunicazione e orientamento offerti dall'ateneo e dal corso di studi in particolare. Naturalmente, c'era anche la possibilità che il test di settembre 2020 fosse complessivamente più difficile dei test precedenti; tuttavia, l'ipotesi sembrava sin da subito inammissibile per via dell'accurata *peer review* effettuata dai docenti incaricati sia sulla selezione dei testi che sull'elaborazione delle domande. Inoltre, sapevamo che per la realizzazione di ogni nuova batteria veniva utilizzata una griglia base con l'indicazione delle abilità linguistiche implicate da ciascun quesito, a ulteriore garanzia di equivalenza tra le varie edizioni dei test.

Secondo le nostre ricerche, il numero maggiore di insuccessi al test del 2020 poteva essere motivato da diversi fattori. In particolare, andava, in qualche modo, considerato l'impatto della pandemia sulla sfera psicologica e socio-economica degli studenti. Da una ricerca condotta da Aucejo *et al.* (Aucejo, French, Ugalde Araya, & Zafar 2020) su più di 1.500 iscritti all'Arizona State University, infatti, risultava che il 13% degli studenti era stato costretto a rimandare la laurea, il 40% aveva perso il proprio lavoro, mentre il fragile contesto socio-economico della famiglia di appartenenza costituiva uno dei fattori maggiormente predittivi del drastico decremento del tempo impiegato quotidianamente per lo studio. Per quanto riguardava, in particolare, gli studenti stranieri (che nel nostro studio costituivano la fascia più esposta al rischio di insuccesso nel Test CL), le ripercussioni della pandemia sembravano essere ancora più gravi. Nonostante gli studi su questa categoria di studenti fossero esigui, dalle prime ricerche (Misirlis, Zwaan, & Weber 2020; Thomas, Orme, & Kerrigan 2020) emergeva la particolare fragilità dei più giovani che non solo avevano dovuto attraversare una delle fasi di cambiamento più importanti della vita – quella della transizione dalla scuola dell'obbligo all'accademia – ma avevano anche dovuto affrontarla lontano dal loro contesto familiare e dalla propria comunità di riferimento. A ciò si erano aggiunti lo stress derivato dalla crisi sanitaria, l'estrema solitudine, l'impossibilità di spostamento e la riduzione drastica della possibilità di incontro degli altri studenti universitari. Inoltre, secondo la ricerca condotta da Rith e Piantanakulchai (2020) su alcuni studenti stranieri in Thailandia, coloro che

erano stati maggiormente colpiti dalla situazione contingente avevano in media trascorso meno tempo sui libri.

Tra le cause possibili del numero maggiore di insuccessi al test di settembre 2020 era necessario considerare anche la modalità di erogazione a distanza. Nonostante i tutorial offerti dall'ateneo e il supporto fornito dai tutor, il *digital divide* poteva aver influito sulle prestazioni di alcuni studenti. Anche se la differenza tra l'erogazione di test sorvegliati online e in presenza sembra essere minima (Prisacari, Holme, & Danielson 2017), l'esperienza degli ultimi mesi (Clark, Callam, Paul, Stoltzfus, & Turner 2020) suggeriva che solo garantendo un'adeguata continuità tra programmi e metodi di valutazione, una chiara esplicitazione degli obiettivi del test, una buona preparazione tecnica degli studenti e una batteria di quesiti varia ma validata fosse possibile considerare i test online veramente equivalenti a quelli in presenza. Inoltre, per cercare di arginare la dispersione di informazioni sul test e di limitare la possibilità di copiare e imbrogliare, molte istituzioni erano ricorse nell'ultimo anno a diverse modalità di sorveglianza online (Kharbat & Abu Daabes 2021). La maggior parte dei corsi di laurea di UniGe, compreso il DLCM, aveva utilizzato strategie di sorveglianza online standard, senza ricorrere all'utilizzo di software appositi. In particolare, agli studenti veniva richiesto di utilizzare una telecamera accesa che inquadrasse l'ambiente circostante e di mantenere il microfono sempre attivo, mentre veniva garantita la presenza in ogni stanza virtuale di somministrazione di uno o più tutor preposti. Queste misure potevano aver avuto diverse ripercussioni sull'esito degli esami degli studenti, come suggerivano alcuni recenti studi (Drew 2020; Das & Bhuyan 2020; González González, Infante, & Infante Moro 2020; Kharbat & Abu Daabes 2021). Sembra infatti che l'utilizzo di metodi di sorveglianza a distanza influisca negativamente sulla psiche degli studenti per il numero maggiore di distrazioni presenti nell'ambiente di lavoro, per le ulteriori distrazioni derivanti dal rumore dei microfoni accesi degli altri studenti, per le preoccupazioni sul rispetto della privacy e del rigore nella somministrazione e per improvvisi problemi tecnici intervenuti durante l'erogazione del test (spegnimento improvviso delle telecamere o malfunzionamento del microfono, connessione lenta o assente, blackout, etc.).

L'obiettivo immediato della nostra indagine e del presente contributo era e rimane quello di analizzare e cercare di comprendere i cambiamenti intervenuti nelle modalità di ingresso delle matricole di LCM nell'ultimo anno, sia dal punto di vista della somministrazione del Test CL e della frequenza al corso di preparazione previsto, sia in relazione agli strumenti utilizzati dagli organi preposti per accogliere, orientare e diffondere le comunicazioni più importanti. Lo scopo ulti-

mo, tuttavia, è quello di trovare soluzioni alternative a ciò che non ha funzionato e programmare dispositivi di intervento efficaci laddove necessario.

Il 2020 non è stato un anno semplice per la didattica universitaria, ma è stato anche la fucina di numerosi cambiamenti che non devono necessariamente essere abbandonati nel prossimo futuro. A nostro avviso, è bene cercare di comprendere ogni fenomeno nuovo per tracciare una linea precisa che guardi al futuro dell'accademia (e della formazione in generale) con spirito innovativo e allo stesso tempo clinico. La speranza è dunque che il nostro studio di caso possa offrire spunti di riflessione significativi anche in altri contesti formativi e con diverse popolazioni di riferimento.

2. Metodologia

2.1 Popolazione di riferimento e setting

La popolazione presa in esame per il presente lavoro è composta dagli studenti immatricolati al DLCM dell'Università di Genova rispettivamente per gli anni accademici 2019/2020 e 2020/2021. Il campione comprende studenti e studentesse di età compresa fra i 19 e i 60 anni circa, a prescindere dalla loro madrelingua o dalle lingue di studio e specializzazione scelte: tutti i neo- immatricolati, infatti, sono tenuti a sostenere lo stesso Test CL. Della totalità dei nuovi iscritti al DLCM per entrambe le annualità – per un totale di 753 studenti (388 nel 2019 e 365 nel 2020) – sono stati presi in considerazione coloro che hanno sostenuto il Test CL a settembre (401 nel 2019 e 365 nel 2020)[1] e poi a novembre (126 nel 2019 e 211 nel 2020).

Il contesto di apprendimento è quello connesso alla somministrazione del test stesso e all'erogazione del corso di preparazione. Il Test CL viene somministrato in una prima sessione tipicamente a fine settembre e viene normalmente ripetuto a inizio novembre. Si noti che il test viene effettuato anche a gennaio e di nuovo a maggio dell'anno solare seguente, ma che queste ultime due somministrazioni non sono prese in esame per il presente studio.

[1] Si noti che il numero maggiore di studenti che ha sostenuto il Test CL rispetto alla totalità degli iscritti annuali è dovuto al fatto che vengono in esso inclusi anche gli studenti già iscritti che non avevano mai sostenuto il test o che non lo avevano ancora superato nelle edizioni precedenti.

Nel 2019 il Test CL, informatizzato ed erogato attraverso la piattaforma *Aulaweb* (*Moodle*), si è svolto in presenza in un'aula informatica in cui gli studenti potevano svolgere gli esercizi attraverso i computer forniti dall'università e sotto la supervisione di tutor e docenti preposti; nel 2020 il test è invece stato somministrato a distanza, con un sistema di vigilanza che si è avvalso di telecamere e microfoni accesi attraverso il software di messaggistica Skype – benché il dispositivo stesso degli studenti (tablet, smartphone, PC) non potesse essere monitorato in nessun modo. Il test è composto da sei esercizi di diversa tipologia per un totale di 49 domande a risposta multipla con quattro opzioni di risposta (Appendice 1): è previsto un esercizio di comprensione del testo scritto, uno sui connettivi testuali, domande su capacità logico descrittive (sinonimi e contrari, intrusi, proporzioni linguistiche), una sezione sulla corretta redazione di una e-mail formale, un esercizio di assegnazione titoli e, infine, un quiz sulla punteggiatura.

Come avvenuto per il test, il corso di preparazione per il Test CL è stato erogato in presenza per il 2019 e a distanza nel 2020. Nel 2020, dato l'elevato numero di studenti di madrelingua italiana presenti, sono stati offerti due corsi paralleli a distanza: uno dedicato agli italofoni e uno dedicato agli allofoni, con esigenze linguistiche diverse dal primo gruppo. In entrambi i casi, il corso ha previsto un totale di dieci ore – cinque lezioni da due ore ciascuna, compresa una simulazione. In entrambi i setting, sebbene così diversi, la modalità di erogazione ha proposto lezioni frontali sincrone; quelle a distanza, nello specifico, si sono svolte in collegamento sulla piattaforma ufficiale di UniGe *Microsoft Teams* e sono state offerte con l'ausilio di una bacheca virtuale creata su *Padlet*, *Corso di preparazione al Test CL*, dove di volta in volta venivano caricati nuovi materiali teorici o di ripasso e varie tipologie di esercizi a cui gli studenti potevano accedere in qualsiasi momento.

2.2 Tipologia di studio

Data l'efficacia di una ricerca condotta sul 'chi' e il 'cosa', tipici dell'analisi quantitativa, ma anche parallelamente del 'perché' dell'indagine qualitativa (Given 2008), il presente studio ha raccolto ed esaminato dati di tipo misto, quantitativi e qualitativi.

I dati quantitativi disponibili ci hanno permesso di osservare l'andamento dei test e della partecipazione al corso di preparazione del 2019 e del 2020, mentre quelli qualitativi di osservare il punto di vista diretto degli studenti in merito, specie per quanto riguarda l'efficacia della comunicazione e dei contenuti del corso per cui la loro opinione è risultata fondamentale.

2.3 Raccolta e analisi dei dati

I riferimenti numerici forniti dal settore analisi ed elaborazione dati di UniGe inerenti al numero totale degli iscritti ci hanno permesso di confrontarli in maniera approfondita con i dati derivanti dal Test CL del 2019 e del 2020, associandoli inoltre a quelli relativi al tasso di partecipazione al corso di preparazione. Dai diversi calcoli sono emerse diverse percentuali relative al superamento o all'insuccesso del test stesso e numerose considerazioni in merito. Tenendo in considerazione che la popolazione di riferimento riguarda studenti iscritti al test sia di madrelingua italiana che di madrelingua straniera, nello specifico sono stati raccolti, osservati e comparati i seguenti dati:

- gli iscritti al Test CL di settembre 2019 e 2020 e i risultati ottenuti;
- gli iscritti al corso di preparazione erogato a ottobre 2019 e a ottobre 2020;
- gli iscritti al Test CL di novembre 2019 e 2020 e i risultati ottenuti.

È inoltre stato somministrato un questionario esplorativo composto da domande a risposta aperta e multipla agli studenti iscritti ai corsi di preparazione per indagare quali fossero le cause che li avevano spinti a frequentare le lezioni. Il questionario è stato inviato ai partecipanti delle due annualità tramite indirizzo e-mail istituzionale, esplicitando le ragioni della ricerca e sottolineando che si trattasse di una compilazione anonima e facoltativa.

3. Risultati e discussione

3.1 I dati relativi al Test CL

In questa sezione vengono riportati i dati relativi alla partecipazione e al superamento del Test CL negli a.a. 2019/2020 e 2020/2021 seguiti da una discussione per ciascuna area. Nonostante il setting di somministrazione sia stato diverso (in presenza per il 2019 e a distanza per il 2020), le modalità di svolgimento del test sono rimaste sostanzialmente le stesse: la prova è stata erogata online sulla piattaforma *Aulaweb* (*Moodle*) e il tempo a disposizione, salvo casi particolari ricadenti sotto le leggi n. 104/1992 e n. 170/2010, è stato di 45 minuti. Le uniche variazioni tra il 2019 e il 2020 sono state l'introduzione, in questo ultimo anno, di una soglia di superamento inferiore e l'attribuzione di una penalità per ogni risposta errata. Per garantire la comparabilità dei risultati tra i due anni accademici, nel nostro studio i dati sono stati normalizzati e la penalità sottratta è stata ripristinata.

3.1.1 La partecipazione al Test CL

La popolazione analizzata ha coinvolto la totalità degli studenti immatricolati al DLCM al 30 settembre, corrispondenti nell'a.a. 2019/2020 a 388 e nel 2020/2021 a 365. Nell'identificare coloro che hanno partecipato al test, non ci è stato possibile (per motivi legati alla privacy) escludere gli studenti già immatricolati negli anni precedenti che si trovavano a ripetere il test, percentuale che ci risulta comunque essere particolarmente bassa (si veda Tabella 1).

	09/2019	**11/2019**	**09/2020**	**11/2020**
Partecipanti al test	401	126	284	211
di cui per la prima volta nella seconda sessione	-	94	-	163

Tabella 1: Partecipazione al Test CL negli a.a. 2019 e 2020.

Se il numero complessivo di immatricolati nei due anni non è cambiato particolarmente, notiamo subito una discrepanza tra i partecipanti alla prima sessione e alla seconda. Nel mese di novembre 2019 ha sostenuto il test per la prima volta il 32% del totale degli immatricolati, mentre nel novembre 2020 il 58%. Le motivazioni di questo squilibrio sono state indagate con il questionario esplorativo somministrato, mediante la domanda a risposta multipla: "Perché hai sostenuto il test per la prima volta a novembre?" (si veda Tabella 2).

	2019	**2020**
Mi sono immatricolato nel mese di novembre.	15,2%	51,2%
Non ho saputo del test in tempo per effettuarlo a settembre.	14,3%	34,9%
Non potevo sostenerlo quel giorno.	14,3%	3,5%
Pensavo che il test non fosse obbligatorio.	-	4,7%
Pensavo di non essere pronto.	-	2,3%
Ho avuto problemi tecnici.	-	1,2%

Tabella 2: Motivazioni per l'esecuzione del Test CL a novembre 2019 e 2020.

Questi dati possono contribuire ad avviare una riflessione su una delle ipotesi iniziali, ossia sulle motivazioni che portano ad avere numeri così diversi da un anno all'altro. Appare evidente come un alto numero di studenti si sia immatricolato in ritardo nel 2020, fatto che potrebbe essere dovuto alla situazione di incertezza portata dalla pandemia.

Tuttavia, è possibile ipotizzare che la disinformazione degli studenti iscritti nell'anno 2020 (quasi il 35% non era a conoscenza della presenza del test) abbia giocato un ruolo fondamentale nella diminuzione dei partecipanti alla prima sessione del test; di questi, inoltre, il 66,7% era composto da studenti di madrelingua non italiana. Per analizzare anche l'efficacia del flusso comunicativo avviato dagli organi preposti all'orientamento, abbiamo domandato ai partecipanti come fossero venuti a conoscenza del Test CL (si veda Tabella 3).

	2019	**2020**
Dal sito UniGe	68,3%	63,3%
Da altri studenti	12,7%	18,4%
Da un docente	5,1%	3,7%
Altro (Tutor, Infopoint…)	2,5%	4,6%

Tabella 3: Provenienza delle informazioni sul Test CL per il 2019 e il 2020.

Si nota come tra le due annualità non ci siano differenze sostanziali rispetto alle fonti di informazione e si può inoltre osservare che il sito web di UniGe resta naturalmente la fonte predominante. Ricordiamo che in tempi recenti le pagine web del nostro Ateneo sono state riprogettate per garantire un'elevata qualità di esperienza per l'utente, nonché un'aumentata accessibilità (Vian 2020). Nel 2020 risulta comunque leggermente più alto il valore relativo alle informazioni ricevute da pari e da docenti e tutor.

3.1.2 Il superamento del Test CL

Abbiamo analizzato le prestazioni degli studenti nelle prime due sessioni degli a.a. 2019/2020 e 2020/2021, notando risultati diversi tra una e l'altra (si veda Tabella 4).

	09/2019	**11/2019**	**09/2020**	**11/2020**
Partecipanti al test	401	126	284	211
Punteggio < 18	44	47	94	20
% punteggio < 18	11%	37,3%	33,1%	9,1%

Tabella 4: Livello di successo e insuccesso nel superamento del test per settembre e novembre 2019 e 2020.

Ai fini della nostra ricerca, il punteggio di 18 è stato identificato come soglia di superamento del Test CL. Tuttavia, è bene specificare che la soglia della sufficien-

za viene determinata di volta in volta dalla commissione per le verifiche iniziali in maniera ponderata secondo la prestazione degli studenti.

Le diverse tendenze tra i due anni accademici sono evidenti: nel 2019 è stata riscontrata una più alta percentuale di insuccesso nella seconda sessione. Questo andamento è in linea con quello dei test erogati negli anni precedenti che, seppur diversi, vedevano nella sessione di novembre un'occasione di 'recupero' per gli studenti che presentavano più lacune nelle competenze di lingua italiana. Nel 2020, al contrario, è stata la prima sessione ad aver causato un più alto numero di punteggi inferiori a 18. Questo andamento ha aperto la strada alle diverse ipotesi esposte nella parte introduttiva dell'articolo, alle quali cercheremo di rispondere di seguito.

In primo luogo, abbiamo potuto escludere le motivazioni legate difficoltà della prova, perché la commissione per le verifiche iniziali valida i test e li costruisce sulla base di una stessa struttura per garantire l'equità e la misurazione delle medesime competenze linguistiche. La riflessione è dunque ricaduta sull'erogazione dei test a distanza. Ricordiamo che nell'a.a. 2020/2021 è stata messa a disposizione degli studenti una simulazione del test2 e che la prova è stata sostenuta da casa con una sorveglianza via webcam (situazione che potrebbe in un certo modo favorire lo studente, offrendogli una maggiore possibilità di accedere a informazioni presenti sul web).

Nonostante ciò, la prima sessione del 2020 mostra un insuccesso ben più alto rispetto all'anno precedente. Pur trattandosi del primo test sostenuto online dalla propria abitazione, è da escludere l'influenza di problemi tecnici perché i tutor sorveglianti hanno segnalato solo 12 casi di malfunzionamento dei dispositivi su un totale di 284 partecipanti.

Da una prima analisi della popolazione che non ha superato il test nel mese di settembre emerge un dato piuttosto interessante: se nell'anno 2019 solo il 3% degli studenti di madrelingua italiana non aveva raggiunto la soglia dei 18 punti, nel 2020 la percentuale aumenta fino al 42%.

3.2 Il corso di preparazione al Test CL

Il corso di preparazione al Test CL si tiene tra il mese di settembre e quello di novembre e, come già detto, mira a rafforzare le strategie e le competenze utili al superamento della prova. L'analisi dei profili dei partecipanti al corso può sicuramente aiutare a comprendere alcune delle dinamiche esposte nei paragrafi precedenti (si veda Tabella 5).

[2] Gli accessi a questa simulazione prima del 25/09/2020 (data del primo test) sono stati 459.

	2019	**2020**
Partecipanti al corso di preparazione	51	67
di cui madrelingua italiana	13	41
di cui madrelingua non italiana	38	26
% punteggio < 18 al test di novembre	33%	8%

Tabella 5: Profili dei partecipanti al corso di preparazione per il 2019 e il 2020.

Il numero dei partecipanti al corso, infatti, appare in linea con i dati relativi al superamento del test. Se nel 2019 solo il 25,5% dei partecipanti al corso era di madrelingua italiana, nel 2020 il dato aumenta fino al 61,2%. Per questo motivo, oltre al riadattamento in termini di ambiente di apprendimento, dal setting in presenza a quello online, le formatrici si sono trovate davanti alla necessità di allineare i contenuti del corso al nuovo target di partecipanti, che se prima era composto in prevalenza da studenti di italiano come lingua seconda (L2), in seguito si è dovuto spostare sulle competenze nella lingua madre (L1). Si è deciso, per questo motivo, di creare due gruppi secondo questa distinzione.

Dai dati sul superamento del test strettamente relativi ai partecipanti al corso di preparazione, emerge come questo sia stato particolarmente efficace. Si nota anche come nel 2020, con le attività erogate a distanza, la percentuale di successo risulti ancora più elevata rispetto all'anno precedente. Per questo motivo, si è deciso di includere nel questionario esplorativo una domanda relativa alla didattica online per rilevare il gradimento da parte degli studenti che hanno frequentato il corso a novembre 2020. Il quesito 'La didattica online mi ha:' prevedeva una risposta multipla con tre alternative (si veda Figura 1, rispondenti=188).

Dal grafico si nota come l'esatta metà degli studenti abbia apprezzato il corso erogato online. Tra le motivazioni richieste come domanda aperta nel quesito successivo figurano: l'utilità delle registrazioni (per risolvere eventuali dubbi ma anche in caso di assenza per motivi di lavoro o di sovrapposizione con altri corsi), il risparmio economico legato agli spostamenti, una migliore organizzazione del tempo per lo studio, il potenziamento delle abilità informatiche[3]. Risulta interessante e quanto mai allarmante notare, tuttavia, che la totalità di coloro che si sono detti ostacolati dalla didattica online è composta da studenti stranieri, i quali si sentono evidentemente penalizzati da questa situazione.

[3] Per erogare le attività del corso sono stati utilizzati i seguenti software: *Kahoot*, *Learning Apps*, *Google Form*, *Padlet*.

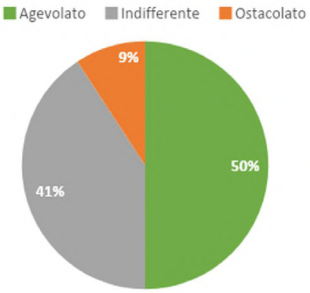

Figura 1: Gradimento della didattica a distanza online.

4. Conclusioni

L'analisi dei dati ci permette di trarre alcune conclusioni che si diramano su due filoni principali: da una parte, abbiamo il ruolo della comunicazione del settore orientamento e la sua possibile influenza sui risultati dei test d'ingresso; dall'altra, gli effetti del *testing* e della didattica online su una porzione di studenti iscritti al primo anno.

Per quanto riguarda il primo aspetto, i dati legati alla partecipazione e alle prestazioni nel Test CL risultano, a nostro parere, in parte legati al grado di informazione delle matricole. Se nell'a.a. 2019/2020 la quasi totalità degli immatricolati era a conoscenza della presenza del test, nel 2020/2021, con la comunicazione del settore orientamento quasi interamente spostata online, è apparso che più di un terzo degli studenti non è riuscito a reperire le informazioni di base per intraprendere un percorso universitario. Da questo ne deriva che nella seconda sessione del 2019 i partecipanti fossero in prevalenza coloro che presentavano lacune linguistiche, mentre in quella del 2020 si sia presentato un alto numero di studenti che, pur non avendo partecipato al primo test, era di madrelingua italiana. Ciò consente di motivare l'alta percentuale di insuccesso di novembre 2019 e quella di successo di novembre 2020, ma anche la nutrita partecipazione, del tutto inaspettata in questo ultimo anno, al corso di preparazione da parte degli studenti di madrelingua italiana. Le edizioni precedenti, erogate a partire dall'a.a. 2017/2018, infatti, erano state seguite quasi unicamente da partecipanti con l'italiano come L2.

Rimane invece aperta la riflessione sull'insuccesso degli studenti nel mese di settembre 2020, i cui dati non ci consentono di trarre conclusioni certe, ma solo di avanzare ulteriori ipotesi:

(1) gli studenti, che nell'ambiente online hanno una maggiore tendenza al cheating (Kharbat & Abu Daabes 2021), hanno sopravvalutato la possibilità di accedere a informazioni su internet durante la prova o di comunicare con aiuti esterni;

(2) la prova online ha causato agitazione negli studenti, penalizzandoli su due fronti:
   a. dal punto di vista linguistico, con un possibile innalzamento dell'ansia che può influire negativamente sulle prestazioni linguistiche (Zhang 2019);
   b. dal punto di vista emotivo, come spiegano alcuni recenti studi (Drew 2020; Das & Bhuyan 2020; González González, Infante, & Infante Moro 2020; Kharbat & Abu Daabes 2021), con la possibilità di incorrere in problemi tecnici e la presenza di disturbi e rumori di fondo che possono avere un effetto negativo sul rendimento dello studente;

(3) dopo un anno di didattica a distanza le abilità degli studenti sono depotenziate a causa della drastica diminuzione del tempo dedicato allo studio (Aucejo, French, Ugalde Araya & Zafar 2020).

Questi aspetti potrebbero essere verificati in indagini future, per esempio con ulteriori analisi qualitative che studino le sensazioni che gli studenti hanno provato rispetto a un test linguistico erogato a distanza.

Quella sulla didattica online, come già detto, è un'altra delle riflessioni che l'analisi ci permette di portare avanti. Nel nostro caso, il corso erogato sulla piattaforma *Microsoft Teams* ha riscosso un buon livello di gradimento da parte gli studenti e ha intercettato, per la prima volta, non solo i bisogni degli studenti stranieri, ma anche quelli degli studenti di madrelingua italiana.

Come già riportato, l'analisi qualitativa ci ha permesso di comprendere che la didattica online di un corso facoltativo come quello di preparazione al Test CL ha molti vantaggi, ma continua a penalizzare gli studenti che hanno più difficoltà con la lingua e un accesso limitato ai dispositivi elettronici. In generale, è emerso che questa categoria di studenti è stata quella maggiormente penalizzata dal *testing* e dalla didattica online, come confermano anche le più recenti ricerche sul tema (Misirlis, Zwaan & Weber 2020; Thomas, Orme & Kerrigan 2020) e questo non solo a causa dello svantaggio linguistico, ma anche di una maggiore probabilità di sviluppare sensazioni di ansia (Misirlis, Zwaan & Weber 2020). Appare utile, a questo proposito, potenziare il tutorato e l'assistenza da

parte degli organi preposti dall'università per questa tipologia di studenti (Rith & Piantanakulchai 2020).

Lo scopo della nostra ricerca era proprio quello di analizzare quanto accaduto negli anni della pandemia con il fine ultimo di programmare interventi efficaci per potenziare la struttura di accoglienza e orientamento del nostro Dipartimento. Nonostante alcuni limiti dello studio, fra cui l'impiego di un questionario esplorativo non validato, l'impossibilità di prendere in considerazione fattori personali o le date di immatricolazione, è stato possibile osservare che le motivazioni dell'alto numero di insuccessi nel primo test a distanza non sono unicamente imputabili a difficoltà di tipo tecnico o a differenze nelle modalità di erogazione (Prisacari, Holme & Danielson 2017), ma possono coinvolgere anche fattori legati all'emotività dello studente e problemi di comunicazione tra l'istituzione e il neo-iscritto.

Un primo tentativo verso la risoluzione del *gap* informativo riguardante il test obbligatorio in ingresso, per esempio, è stato proposto dal gruppo di lavoro per le verifiche iniziali di UniGe, con l'introduzione della selezione della data e dell'orario del test al momento dell'immatricolazione dello studente. È in questa fase, a nostro avviso, che si possono predisporre interventi utili anche rispetto al fattore emotivo quali l'affidamento di un tutor di accoglienza, figura che già attualmente ricopre un ruolo fondamentale per l'orientamento e il confronto tra pari, o, ancora, la diffusione di guide elaborate attenendosi a parametri di leggibilità e accessibilità (Nomura, Nielsen & Tronbacke 2010)[4].

[4] Il lavoro è frutto di una collaborazione tra le tre autrici. Ai fini delle valutazioni accademiche, a Giulia Lombardi è attribuito il paragrafo 1, ad Alice Pagano il paragrafo 2 e a Rita Cersosimo i paragrafi 3 e 4.

Appendice 1 – Esempio di Test per le Competenze Linguistiche[1] COMPRENSIONE DEL TESTO SCRITTO

Tratto da: *Il volontariato oggi,* Renato Frisanco, Fondazione Terzo Pilastro Internazionale

Parlare di volontariato oggi significa parlare di un fenomeno sempre più diffuso e sempre più di tipo associativo. La metà delle associazioni è piuttosto giovane, svolge il proprio intervento a livello di quartiere, ha tra i propri iscritti in prevalenza donne e in generale il grado di istruzione medio del volontario è elevato rispetto alla media della popolazione. Il maggiore settore d'intervento dell'azione volontaria è quello socio-assistenziale, seguito da quello delle attività educative, sanitario, di tutela e promozione dei diritti. I destinatari maggiori del volontariato sono gli anziani, le famiglie in difficoltà, gli immigrati e i senza fissa dimora. L'impegno delle organizzazioni metropolitane si concentra con particolare attenzione sui problemi dell'emarginazione, assai diffusi e drammatici in queste aree. Sul piano nazionale emerge che il volontariato si sviluppa soprattutto nelle province caratterizzate da una generica condizione di benessere o in quelle che già dispongono di una rete efficiente di servizi. Per quanto riguarda le nuove forme di volontariato, merita di essere segnalata l'esperienza delle banche del tempo. Queste banche non sono un posto dove si deposita o si prende denaro bensì un luogo dove si offre e si riceve tempo (ad esempio un'ora di baby-sitter viene scambiata con una lezione di informatica ecc.). I correntisti della banca del tempo non cercano solo la soddisfazione di alcuni bisogni concreti, ma più spesso occasioni di relazioni e socialità.

Rispondi alle domande (1 punto ogni risposta corretta)

Domanda 1

Il volontariato è una realtà:

A. che si sta diffondendo sempre di più
B. sempre meno diffusa
C. diffusa solo in alcuni luoghi
D. che si sta estinguendo

[1] Ai fini della corretta consultazione del presente test si noti che le risposte corrette sono per tutti i quesiti le opzioni A. Per l'esercizio relativo ai titoli, la risposta viene riportata per intero.

Domanda 2
Tra gli iscritti alle associazioni di volontariato troviamo soprattutto:
A. nessuna delle alternative proposte
B. uomini
C. disoccupati
D. anziani

Domanda 3
La metà delle associazioni che si occupano di volontariato opera:
A. all'interno della città
B. nelle periferie
C. nei piccoli paesi
D. nelle scuole

Domanda 4
Qual è il settore principale di intervento dei volontari?
A. L'assistenza sociale
B. La promozione dei diritti
C. L'educazione
D. La tutela dei portatori di handicap

Domanda 5
Le associazioni di volontariato rivolgono i loro servizi in particolare:
A. alle categorie svantaggiate
B. ai giovani
C. alle famiglie benestanti
D. ai malati

Domanda 6
Nelle aree metropolitane i volontari si dedicano soprattutto ai problemi riguardanti:
A. l'emarginazione
B. l'abbandono scolastico
C. l'abuso di sostanze stupefacenti
D. i senza fissa dimora

Domanda 7
A livello nazionale, l'attività di volontariato si è sviluppata principalmente:
A. nelle province benestanti

B. nelle province più povere
C. in modo omogeneo in tutto il Paese
D. nel Sud Italia

Domanda 8
Cosa si fa nelle banche del tempo?
A. Si scambiano servizi gratuitamente
B. Si offrono servizi a pagamento
C. Si discute di volontariato
D. Si fanno corsi di informatica

Domanda 9
Cosa cerca chi partecipa alle banche del tempo?
A. La relazione con altre persone
B. Il risparmio
C. Un lavoro fisso
D. Un guadagno economico

Cloze con connettivi

Tratto da: *Perché Dante è il poeta che inventa l'Italia secondo Aldo Cazzullo,* Libreriamo.it, 25/03/2021.

Oggi si celebra il DanteDì, giornata dedicata a Dante Alighieri e alla sua maestosa opera. Quest'anno, _____ (10), la ricorrenza è ancora più speciale: nel 2021 _____ (11) ricorrono i 700 anni dalla morte del poeta. Questa mattina, per l'occasione, abbiamo intervistato lo scrittore Aldo Cazzullo. La sua ultima opera "A riveder le stelle" è un libro nato _____(12) spiegarne un altro senza però cadere nella retorica. Un'impresa riuscitissima. Cazzullo diventa per il lettore una sorta di Virgilio contemporaneo _____ (13) lo accompagna attraverso questo viaggio spaventoso _____ (14) bellissimo, spiegando i passaggi più intricati della Commedia. _____ (15) qual è il percorso del poeta all'interno della Divina Commedia? "Quello di Dante è un viaggio che ci riguarda" afferma Cazzullo "Dante comincia scrivendo "Nel mezzo del cammin di nostra vita" _____ (16) la parola chiave è nostra, sta parlando di noi. La storia ci riguarda come esseri umani, _____ (17) il viaggio di Dante non è solo ultraterreno, ma è anche un viaggio dentro all'animo umano. Fino ai confini di ciò che è in noi. E ci riguarda come italiani, perché Dante è il poeta che si inventa l'Italia". Dante_____(18) è il primo a parlare d'Italia, _____ (19) spiega Cazzullo. È lui che inventa l'espressione Bel Paese.

Scegli la parola mancante dal menu a tendina (1 punto ogni risposta corretta)

Domanda 10
A. però
B. infine
C. anche
D. intanto

Domanda 11
A. infatti
B. anche
C. dunque
D. allora

Domanda 12
A. per
B. come
C. più
D. tra

Domanda 13
A. che
B. con
C. poi
D. in

Domanda 14
A. e
B. neanche
C. infatti
D. come

Domanda 15
A. Ma
B. Come
C. Poiché
D. Dopo

Domanda 16
A. dove
B. così
C. intanto
D. infatti

Domanda 17
A. perché
B. anche
C. nemmeno
D. appena

Domanda 18
A. infatti
B. perché
C. però
D. nemmeno

Domanda 19
A. come
B. dunque
C. poiché
D. allora

Test di capacità descrittive
Rispondi alle domande (1 punto ogni risposta corretta)

Domanda 20
Trova l'intruso tra i seguenti termini:
A. Colore
B. Ocra
C. Rosso
D. Indaco

Domanda 21
Trova la coppia di contrari
A. originale – banale
B. severo – autorevole

C. simpatico – gradevole
D. florido – rigoglioso

Domanda 22
Completa la serie unione – connessione
A. collegamento
B. disgiunzione
C. coerenza
D. sconcerto

Domanda 23
Trova la coppia di sinonimi
A. attivo – vitale
B. umile – arrogante
C. liscio – ruvido
D. cittadino – campagnolo

Domanda 24
Prevedibile, *previsione*, *prenotazione*…il prefisso *pre-* vuol dire
A. prima
B. più volte
C. lontano
D. vicino

Domanda 25
Scegli le parole che completano la proporzione lingua : gustare = X : Y
A. X = naso Y = annusare
B. X = orecchio Y = bocca
C. X = occhio Y = sentire
D. X = mano Y = annuire

Domanda 26
Scegli le parole che completano la proporzione olio : X = Y : uva
A. X = oliva Y = vino
B. X = giallo Y = vino
C. X = pianta Y = mosto
D. X = vite Y = olivo

Domanda 27
Scegli le parole che completano la proporzione X : televisore = Y : radio
A. X = immagine Y = suono
B. X = teatro Y = cinema
C. X = parole Y = lettere
D. X = lavatrice Y = porta

Domanda 28
Cosa significa la frase "Non pensavo che non saresti andato"
A. Pensavo che saresti andato
B. Pensavo che saresti rimasto a casa
C. Non pensavo che saresti andato
D. Pensavo che non saresti andato

Domanda 29
La frase "Non rischio di perdere il treno" equivale a
A. Sono sicuro che non perderò il treno
B. Sono sicuro che perderò il treno
C. Ho paura di perdere il treno
D. Ho paura di non perdere il treno

Scegli la mail adeguata allo scopo
Domanda 30
Tra le seguenti, scegli la mail più adatta per chiedere alla professoressa di Storia Contemporanea il codice del Team per il suo corso del primo anno (2 punti ogni risposta giusta)

A.
OGGETTO: codice Teams Storia Contemporanea
Gent.ma prof.ssa,
sono Jasmine XXXX. Sono iscritta al primo anno di LCM. Vorrei chiederle se fosse possibile avere il codice di Teams del suo corso di Storia Contemporanea, purtroppo non riesco a trovarlo.
La ringrazio per la disponibilità.
Distinti saluti,
Jasmine XXXX (matricola XXXXXX)

B.
OGGETTO: storia
Buongiorno prof.ssa,
sono Jasmine XXXX (matricola XXX). Mi dà il codice del Team?
Cordialmente,
Jasmine

C.
OGGETTO: delucidazioni in merito al codice di Microsoft Teams
Spett.le Prof.ssa,
Sono Jasmine XXX e sono iscritta al primo anno di LCM. Le scrivo in merito alla richiesta riportata nell'oggetto. Vorrei chiederle informazioni circa il luogo dove è possibile trovare il codice per accedere al suo corso su Teams.
RingraziandoLa anticipatamente per la cortese attenzione,
porgo distinti saluti.
J. X.

D.
OGGETTO:
Salve Prof.,
Vorrei il codice di storia.
Grazie

Domanda 31
Tra le seguenti, scegli la mail più adatta per chiedere al professore di Letteratura Italiana se l'esame della sessione estiva sarà in presenza o a distanza (2 punti ogni risposta giusta)

A.
OGGETTO: Modalità esame sessione estiva
Gentile Prof.,
Sono Antonio XXXX (matricola XXXX) e sono iscritto al primo anno di LCM. Le scrivo per chiederle se fosse possibile sapere se il suo esame di Letteratura Italiana previsto per la sessione estiva si terrà in presenza o a distanza.
Grazie mille per la sua disponibilità.
Distinti saluti,
AV

B.
OGGETTO:
Sono Antonio XXXX (matricola XXXX). Il suo esame sarà in presenza o a distanza?
Grazie mille,
Antonio

C.
OGGETTO: esame
Buongiorno Prof.
sono Antonio. Potrebbe per favore dirmi se l'esame di Letteratura Italiana sarà in presenza o a distanza?
Grazie mille.
Antonio

D.
OGGETTO: esame a distanza
Salve Prof,
Ho sentito che gli esami della sessione estiva potrebbero tornare in presenza, spero non sia vero perché io abito lontano. Mi fa sapere?
Grazie.
Antonio XXX

Testo suddiviso per tematiche e argomenti
Tratto da: *Intervista a Gianrico Carofiglio: l'autore racconta il suo ultimo libro Le tre del mattino*, Mondadori.it, 10/10/2017.

Per ciascuna sezione, individua la domanda dell'intervistatore tra quelle proposte dal menù a tendina.

1. Il romanzo non poteva che svolgersi in quegli anni per ragioni che hanno a che fare con alcune parti della storia. Quello che mi interessava era raccontare la conoscenza improvvisa e inattesa che un padre e un figlio sperimentano per via di circostanze impreviste e misteriose: come si riconoscono l'uno nell'altro e come si scoprono simili nel modo di interpretare il talento, il rapporto con l'amore e con le donne, la musica e il senso della vita.

RISPOSTA: La storia de *Le tre del mattino* è ambientata nel 1983. C'è un motivo?

2. Marsiglia è una città perfetta per *Le tre del mattino*, con il suo vibrare di notte, di pericolo e di fascinazione, l'essere piena di promesse e di minacce. È anche una metafora dell›età della vita che attraversa Antonio, il protagonista, e che, una volta superata, gli consente di rivedere il mondo e di diventare adulto. Tra l'altro la storia a cui si ispira il romanzo si è svolta realmente a Marsiglia. Qui si trova il medico che cura Antonio ed ha un ruolo di premessa importante nel libro – si tratta, tra l'altro, dell'unico personaggio reale del racconto, di cui mi parlò l'amico che mi raccontò questa storia.

RISPOSTA: Il libro è ambientato a Marsiglia. Come mai?

3. Credo che molti ragazzi di oggi, come Antonio, potrebbero lasciarsi catturare da questi libri. In particolare *Franny e Zooey* mi è stato consigliato da mia figlia, poco più grande. Leggendolo, credo che a molti ragazzi potrebbe capitare di immedesimarsi nella complessa, nevrotica e geniale attitudine dei protagonisti.

RISPOSTA: I libri che legge di Antonio, il protagonista quasi diciottenne, sono molto importanti nel panorama letterario del Novecento: *Franny e Zooey* di Salinger, *Il nome della rosa* di Eco, *Il grande Gatsby* di Scott Fitzgerald. Potrebbero appassionare un diciottenne di oggi?

4. A me piace scrivere tutto. Vivo in una condizione di enorme privilegio, perché ho sempre desiderato raccontare storie e oggi vengo pagato per farlo. Mi ritengo molto fortunato per questo.

RISPOSTA: Con i suoi libri ha toccato tanti tipi di narrazione: racconti brevi, thriller, saggi, romanzi. Qual è il genere in cui si trova più a suo agio?

5. Ho tante idee in mente: saggi – il rapporto tra parola, politica e verità, di cui mi sono già occupato, ma ho anche un'altra idea, che tengo ancora un po' per me.

RISPOSTA: Il prossimo libro?

Cloze con punteggiatura

Tratto da: *Parlare e scrivere*, conticuereomnes.it.

Nel rivolgerci al nostro interlocutore _____ (37) se da un lato è utile ascoltare chi ci parla, anche se ci annoia, dall'altro _____ (38) è ancora meglio evitare di parlare troppo di noi stessi, di quanto siamo bravi o di quanto siamo

sfortunati, a meno che non ci venga richiesto. _____ (39) L'estremo piacere che proviamo nel parlare di noi stessi deve farci temere di non darne affatto a chi ci ascolta" diceva La Rochefoucauld _____ (40) Se ci vantiamo dei nostri successi gli altri non ci ammireranno, non ci considereranno degli eroi _____ (41) anzi, ci prenderanno in antipatia. Cosa fare, allora, se devi parlare di te stesso _____ (42) Be', tanto per cominciare, parla in modo semplice, normale, senza indulgere in toni enfatici _____ (43) Devono essere i tuoi risultati a farti fare bella figura _____ (44) non il modo con cui li esponi. Un consiglio, per esempio, è quello di ricorrere alla tecnica dell'"anch'io"; tutti noi, infatti, proviamo simpatia per chi ci somiglia. Un proverbio inglese recita _____ (45) "Birds of a feather flock together" _____ (46) Gente dello stesso stampo sta insieme/Dimmi con chi vai e ti dirò chi sei) e anche all'epoca dei Romani Seneca asseriva _____ (47) "L'amicizia tra due persone _____ (48) è tanto più forte quanto più sono le cose che hanno in comune _____ (49).

Scegli l'interpunzione corretta dal menu a tendina (0,5 punto ogni risposta giusta)

Domanda 37
Scelta tra:
A. ,
B. Ø
C. .
D. :

Domanda 38
Scelta tra:
A. Ø
B. .
C. !
D. ,

Domanda 39
Scelta tra:
A. "
B. ;
C. .
D. Ø

Domanda 40
Scelta tra:
A. .
B. ”
C. Ø
D. ,

Domanda 41
Scelta tra:
A. ;
B. Ø
C. “
D. :

Domanda 42
Scelta tra:
A. ?
B. .
C. !
D. :

Domanda 43
Scelta tra:
A. .
B. :
C. Ø
D. ,

Domanda 44
Scelta tra:
A. ,
B. .
C. Ø
D. ;

Domanda 45
Scelta tra:
A. :

B. .
C. ,
D. “

Domanda 46
Scelta tra:
A. (
B. .
C. Ø
D. “

Domanda 47
Scelta tra:
A. :
B. ‘
C. Ø
D. ,

Domanda 48
Scelta tra:
A. Ø
B. .
C. ,
D. :

Domanda 49
Scelta tra:
A. ”
B. !
C. Ø
D. .

Bibliografia

Aucejo, E. M., French, J., Ugalde Araya, M. P., & Zafar, B. 2020. The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics* 191. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271

Bao, W. 2020. COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies* 2(2): 113-115. https://doi.org/10.1002/hbe2.191

Clark, T. M., Callam, C. S., Paul, N. M., Stoltzfus, M. W., & Turner, D. 2020. Testing in the Time of COVID-19: A Sudden Transition to Unproctored Online Exams. *Journal of Chemical Education* 97(9): 3413-3417. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00546

Das, L., & Bhuyan, S. 2020. Problems Faced By Bachelor of Education Students During Computer Based Online Entrance Test of Odisha. *Purakala UGC Care Journal*, 31: 36-47.

Given, L. M. 2008. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods.* SAGE Volumes 1 & 2.

González González, C., Infante, A., & Infante Moro, J. C. 2020. Implementation of E-proctoring in Online Teaching: A Study About Motivational Factors. *Sustainability* 12. https://doi.org/10.3390/su12083488

Kharbat, F. F., & Abu Daabes, A. S. 2021. E-proctored exams during the COVID-19 pandemic: A close understanding. *Education and Information Technologies* (17). https://doi.org/10.1007/s10639-021-10458-7

Krashen, S. D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.

Lau, P. N., Chua, Y. T., Teow, Y., & Xue, X. 2020. Implementing Alternative Assessment Strategies in Chemistry Amidst COVID-19: Tensions and Reflections. *Education Sciences* 10(11): 323. https://doi.org/10.3390/educsci10110323

Lau, P. N. 2020. Enhancing formative and self-assessment with video playback to improve critique skills in a titration laboratory. *Chemistry Education Research and Practice* 21(1): 178-188. https://doi.org/10.1039/C9RP00056A

Lombardi G., Pagnan R., Torrente M.L., Cersosimo R. (2022). PER.S.E.O.: analisi dell'efficacia di un percorso in autoformazione per l'assolvimento degli Obblighi Formativi Aggiuntivi. *Quaderni del GLIA*, 1, Genova: GUP.

Misirlis, N., Zwaan, M. H., & Weber, D. 2020. International students' loneliness, depression and stress levels in COVID-19 crisis. The role of social media and the host university. *CoRR*, abs/2005.12806.

Nomura, M., Nielsen, G. S., & Tronbacke, B. 2010. Guidelines for easy-to-read materials. *IFLA Professional Reports* 120(1).

Prisacari, A. A., Holme, T. A., & Danielson, J. 2017. Comparing Student Performance Using Computer and Paper-Based Tests: Results from Two Studies in General Chemistry. *Journal of Chemical Education* 94(12): 1822-1830. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00274

Rith, M., & Piantanakulchai, M. (2020). At-home activities and subjective well-being of foreign college students in Thailand during the covid-19 pandemic outbreak. *Walailak Journal of Science and Technology* 17(9): 1024-1033. https://doi.org/10.48048/wjst.2020.9931

Thomas, L., Orme, E., & Kerrigan, F. 2020. Student Loneliness: The Role of Social Media Through Life Transitions. *Computers and Education* 146. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103754

Vian, A. 2020. *A big web redesign. Data driven design research through practice and implementation.* Genova: GUP.

Zhang, X. (2019). Foreign Language Anxiety and Foreign Language Performance: A Meta-Analysis. *The Modern Language Journal* 103(4), 763-781. https://doi.org/10.1111/modl.12590

Riding the waves of change: English and Spanish emergency remote courses at the University of Turin

Antonella Giacosa, Daniela Salusso, Maria Carmela Zaccone

1. Introduction

The Covid-19 emergency forced teachers and learners to rethink their approach to teaching and learning. Studies on the educational response to the pandemic reveal that a variety of approaches were adopted to tackle this educational emergency (Bozkurt 2020; Peters 2020), which impacted on cohorts of students and teachers worldwide (Bozkurt & Sharma 2020; Bali 2020). Research on Higher Education showed that the challenges posed by the abrupt transition to remote learning were more effectively managed in universities, which had already incorporated the constant use of digital resources into teaching and learning, such as video conferencing tools, like Cisco WebEx or Zoom, and institutional learning platforms such as Moodle (Baldock, Fernandez, Franco, Provencher & McCoy 2021). Moreover, since the 2000s, a trend of increasing digitalisation has characterised university policies, which promoted different e-learning and blended learning experiences such as "massive open online courses" (MOOCs) to a rapidly increasing need for education in Europe and worldwide (Gaebel, Kupriyanova, Morais & Colucci 2014; Radić, Atabekova, Freddi, & Schmied 2021). Therefore, when in-person classes went digital, video conferencing tools, digital platforms and resources were immediately available to face the challenges of remote teaching and learning (Appolloni, Colasanti, Fantauzzi, Fiorani & Frondizi 2021). Despite the many demands of this sudden transition, case studies showed that distance learning proved to be a resilience strategy during Covid-19 in higher education (Peters et al. 2020). Furthermore, research highlighted that it increased

students' and lecturers' digital literacy by revealing the opportunities offered by tools that they had rarely used before the emergency (Zhang & Chen in Radić, Atabekova, Freddi, & Schmiedet 2021: 199).
When the Covid-19 emergency broke out, teachers and lecturers at the University of Turin could count on an institutional video conferencing tool (Cisco WebEx), personal course pages on the VLE Moodle and on Start@Unito, an OERs platform launched in 2018 to offer a number of open and free first-year courses with a MOOC[1] format. Indeed, the unplanned shift to remote education was an interesting work bench to test how digital tools and resources could be integrated in teaching and learning to respond to new and unprecedented educational challenges.

This paper focuses on how digital resources were used in first-year courses of English and Spanish, the two most studied languages at the Foreign Languages Department. While both delivered synchronous online lessons via Cisco WebEx, there were some differences in the asynchronous tools they employed: in fact, the former partially opted for Start@Unito as a self-study and exam preparation tool, while the latter utilised the Moodle learning platform to upload contents and create assignments. After three semesters of Emergency Remote Teaching (henceforth ERT), this study investigates how these two different instruments helped teachers and students navigate the pandemic. We aim to gain deeper insight into the impact of the digital tools originally employed for online teaching on a regular basis in courses which started as face-to-face classes but then were turned into ERT. To this end, two language courses will be analysed in terms of student engagement and impact through the analysis of log data and answers to online questionnaires on student and teacher perceptions of ERT. The research questions that will be addressed are the following:

- How were existing online courses integrated in ERT during the pandemic?
- How did the two approaches described in this study engage students and which one did so more successfully?
- How do the two approaches affect students and teachers' perceptions of the challenges and opportunities of ERT?

[1] This form of structured online education consists of a series of OERs in the form of videos, documents, lessons or exercises. Although some online courses are equipped with forums with the occasional presence of a tutor, lessons are asynchronous, students are mostly tested with automatically graded quizzes, and interaction with instructors is minimal or non-existent.

This analysis is significant for multiple reasons. First, it can offer insights into different strategies for dealing with sudden online educational emergency situations; second, it shows how different coping strategies can impact on student engagement; third, it shows teachers' and students' perceptions of the challenges and opportunities concerning the two paths. Due to the constantly increasing need for distance and blended education (Calise 2018) and the possibility of new lockdowns for public safety (Barbour *et al*. 2020), it seems that teachers could benefit from the wisdom gained during the pandemic to be better prepared to face the future challenges of our new smart world (Fusari 2022).

2. Literature review

The present paper deals with a case study of ERT, a new branch of research on online education. This term refers to the sudden response to the pandemic (Bozkurt 2020), which provided temporary access to instruction that was quick and efficient, as opposed to structured online learning, whose objective is to create a strong educational ecosystem, relying on a specific infrastructure (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond 2020). ERT is a multifaceted phenomenon that has been extensively studied from different perspectives. Studies investigated the pedagogical soundness of this mode of delivery (Tucker-White 2021), the quality of interaction (Luporini 2020), teachers' and students' perceptions (Jelinska & Paradowski 2021), opportunities and challenges for education and assessment (Olasile & Soykan 2020; Pesha & Kamarova 2020), the blurred borders between online and face-to-face learning (Bower, Dalgarno, Kennedy, Lee & Kenney 2015; Jordan 2009; Radić 2021). Serious concerns were raised regarding the heavy impact on teachers' and students' mental well-being in terms of fatigue and stress (Bali 2020; Radić 2021), the quality of education and assessment (Cooper, DeLuca, Holden & MacGregor 2022), and the inequalities affecting students in rural areas or from disadvantaged backgrounds (Czerniewicz et al. 2020). Even though studies highlighted the need for further digital and pedagogical training and technical support, an overall improvement of teachers' and learners' digital skills was noticed that contributed to a positive attitude towards the new approach of blended online learning. Case studies aim to provide data-driven pedagogical reflections on the lessons learnt during the pandemic that could provide a deeper understanding of the challenges, opportunities and best practices of remote learning, which could eventually lead to an improvement in teaching and learning in future scenarios (Peters et al. 2020; Radić et al. 2021).

In line with this research approach, the present study contributes to the body of knowledge on ERT from the original perspective of integration of pre-existent and ready-to-use digital resources into remote pedagogy. Drawing on a previous study on the contribution of OERs to learner autonomy during the pandemic (Giacosa, Salusso & Zaccone 2021), it investigates how MOOCs on the Start@Unito platform and VLEs resources could be combined differently and tailored to learners' needs, and it focuses on how digital resources supported teaching and learning during the pandemic in the Foreign Languages Department of the University of Turin.

3. Methodology and data

This case study investigated how structured first-year English and Spanish courses were turned into emergency online teaching during the pandemic. Qualitative and quantitative data were collected to report on how different strategies affected student engagement and teacher and student perspectives as well. Previous research on engagement focused on instructional design and ways to improve engagement in online and blended higher education courses by adopting a quantitative statistical approach based on NSSE parameters to analyse structured online courses (Czerkawski & Lyman 2016; Dumford & Miller 2018; Francescucci & Rohani 2019; Kennedy 2020; Krause & Coates 2008). By contrast, this study did not use a statistical approach, but a mixed-method one that combines qualitative data, such as student and teacher open comments from questionnaires, with quantitative data from statistical reports of online platforms, thus providing a broader perspective.

Regarding the data collection, we designed questionnaires that were administered to both students and teachers in June 2020 and March 2021 (3.1). The answers were integrated with data from independent questionnaires, courtesy of student representatives, who in June 2020 asked all the students of the Foreign Languages Department to report on the challenges of ERT (3.2). In line with previous studies on students' learning processes in online environments (Ben-Zadok, Hershkovitz, Mintz & Nachmias 2009) and student engagement (Motz, Quick, Schroeder, Zook & Gunkel 2019), statistics on student engagement were collected through the analysis of log data regarding the two online platforms Moodle and Start@Unito (3.3), also drawing on previous research on the Start@Unito platform (among others Marchisio, Rabellino, Sacchet & Salusso 2019). Finally, data were discussed taking also into account our personal reflections de-

riving from our first-hand experience as teachers of English and Spanish courses and tutors of Start@Unito activities.

3.1 Teacher and student questionnaires

The participants in this study, as mentioned before, are first-year students and teachers of English and Spanish at the Foreign Languages Department at the University of Turin. As highlighted in the introduction, the teachers of Spanish and English adopted two different approaches to ERT and therefore can provide interesting insight into different strategies and their effect on learner engagement and teacher and student perceptions. To carry out our research, first we analysed the answers provided by the learners of both languages in order to investigate their perception of ERT in foreign language courses in general. In the next subchapter we will see how the analysis of the logs to the different platforms used, instead, allowed us to explore student engagement and the impact of the different strategies chosen by their teachers.

In June 2020 and in February 2021, teachers were sent the link to an online questionnaire. The June one was divided into 3 sections investigating how courses were taught during the pandemic and how OERs from the Start@Unito platform were used before and during the Covid-19 emergency. The one sent out in February 2021 focused on OERs in their courses during the academic year 2020-21, which was taught online from the beginning. At the same time, in June 2020 and February 2021, we asked teachers to send their students the link to a questionnaire, focusing on their experience using OERs during the two waves of the pandemic. Both students and lecturers' questionnaires were anonymous and consisted of closed-ended, open-ended questions and Likert-scale-based questions made up of 5 or 10 response anchors asking the respondents to evaluate the quality of the resources in question in improving linguistic competences. Each questionnaire took approximately 15 minutes to complete.

Regarding the analysis of data, the answers will be examined quantitatively and qualitatively to gain insight into the different ERT strategies; quantitative data refers to the closed-ended answers, whereas qualitative data is provided by open-ended answers.

3.2 Independent questionnaires

This study draws also on data collected by the student representatives through an anonymous online questionnaire, which investigates the students' perceptions of the challenges experienced during the pandemic regarding the practical language classes. It has to be pointed out that this questionnaire did not aim to

identify differences between the language courses but to provide an overview of main and common challenges students of the Foreign Languages Department had to face during the pandemic. It consisted of 10 closed-ended questions and one final open question to elicit students' suggestions and was sent to all the students of the Department. For the purposes of this study, only data referring to English and Spanish practical courses will be considered. To be consistent with the analysis of data collected through the questionnaires described in the section above, quantitative data refers to the closed-ended answers, whereas qualitative data is provided by open-ended answers.

3.3 Log data

This case study dealt with student engagement by investigating the amount of activity generated by using VLE and MOOCS during the pandemic. Though much researched, this topic is "tricky to define in the field of educational technology and online learning" (Kennedy 2020: 1). The term *engagement* is here intended as "the quality of effort students themselves devote to educationally purposeful activities that contribute directly to desired outcomes" (Krause & Coates 2008: 494) and in terms of successful course completion and grades (Francescucci & Rohani 2018). This paper focuses on the so-called *behavioural engagement* in online learning environments, which is shown in "manipulation of the interface through actions such as clicking, navigating, submitting, scrolling" (Kennedy 2020: 2)[2]. Even if these elements may not capture students' increased abilities and knowledge, they are considered to be reliable indicators and are used to evaluate students' performance (Francescucci & Rohani 2018). Moreover, they integrate the subjective perspective concerning student and teacher perceptions, which was elicited through the questionnaires, with objective data.

As far as Start@Unito and Moodle log data are concerned, they were obtained thanks to the IT specialists of our Department. The Start@Unito log data refers to the Spanish classes, which were taught via video conferencing and OERs provided by the Start@Unito platform. The Moodle log data are from the English classes, which were managed via video conferencing and activities uploaded onto the teacher Moodle page.

[2] It has to be distinguished from *cognitive engagement* in online learning environments, which refers to "students thinking about and working through the learning material at a deeper level" (Kennedy 2020: 2), an aspect which will not be considered in this study.

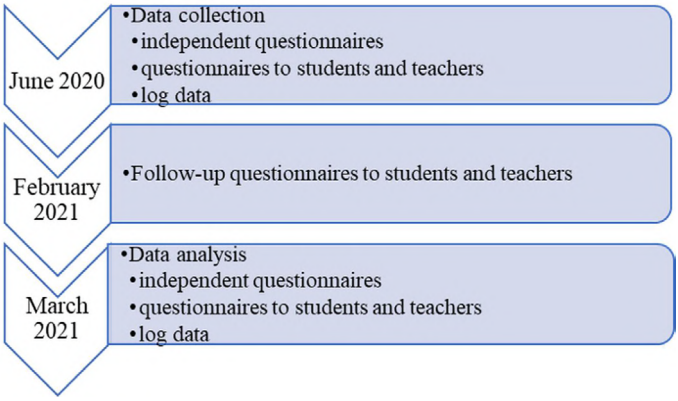

Figure 1: Research design Timeline of data collection.

4. Results and discussion

While investigating how first-year language teachers coped with three semesters of ERT at our University, we noticed, as explained before, that the asynchronous tools chosen to support the synchronous lessons via Cisco WebEx were different: Moodle was chosen by the English Department and Start@Unito by the Spanish one. A necessary premise is that we are able to compare the use of Start@Unito resources before and after the pandemic, whereas our data on Moodle regard only the second semester. Here we report the data and the discussion regarding each research question.

RQ 1 How were existing structured online courses integrated in emergency online teaching during the pandemic?

As the Start@Unito resources for English are not specifically designed for the final exam preparation, teachers adopted a flexible weekly timetable by combining synchronous online classes and uploading asynchronous lessons and exercises on their Moodle page. Despite the availability of ready-to-use resources for the practical language classes, they opted for a more personalised approach. By contrast, the teachers of Spanish, in addition to the same synchronous online classes held via Cisco Webex, encouraged their students to carry out self-study activities using the Start@Unito platform. The blending of synchronous and asynchronous learning is consistent with the choices made by other universities, as is the employment of different means. For instance, Del Valle & Gastaldi report selecting Google Classroom for the asynchronous activities but using "various video conferencing platforms for the synchronous ones" (Del Valle & Gastaldi in

Radić et al. 2021: 114). However, by comparing the two waves of the pandemic (March-July 2020 and October 2020- January 2021) not only did OER use not increase but it eventually decreased, also in the case of Spanish. This is coherent with the results of our previous study, which shows that in the teachers' perception, the availability of OERs is not helpful *per se*, because teachers need to tailor their lessons to their students' needs (Giacosa et al. 2021). If we analyse the logs to the Moodle page and the Start@Unito platform, this trend is confirmed: after a steady increment starting at the beginning of March and peaking towards the end of the same month, we notice a high peak before the summer session in May-June 2020 and two smaller peaks in the autumn and winter session, respectively, in September 2020 and January 2021. After that, the number of logs gradually decreased in both platforms. A detailed account of these fluctuations will be given further on to answer research question number 3.

As a matter of fact, while the Start@Unito courses were ready-made by the time the pandemic struck, very few language teachers used the Moodle platform, especially in the case of the practical language classes we are taking into consideration in this study. The IT Department reports that in the two weeks following the pandemic, virtually all lecturers asked for their personal Moodle page to be activated. Lessons were immediately transferred onto the Cisco WebEx video conferencing tool, and at the same time all communications with students, ranging from the publication of links to the weekly Cisco WebEx lessons, to the uploading of extra materials and resources for self-study, to the creation of assignments, took place either via the Department's web page dedicated to language classes or through each teacher's personal Moodle page. As a general trend, those courses which relied more on Moodle (for example, English) carried out all communication via the same platform, while those courses which relied on the Start@Unito OERs used the Department's web page. Regarding the Spanish courses, all the necessary information and instructions were provided on the course webpage while classes were taught on Cisco WebEx; at the same time, students were invited to accomplish the tasks on the Start@Unito platform to gain the credits to access the exam.

As highlighted in the open-ended answers, the Start@Unito OERs, though useful for the listening and the reading part, were lacking in interaction; therefore, during the second wave of the pandemic even fewer lecturers decided to use them. Indeed, for the academic year 20-21 OERs were used to consolidate contents introduced in synchronous online classes, but students were not asked to go through the Start@Unito resources to gain credits to access the exam (Giacosa et al. 2021). The lack of interaction, however, was equally lamented by

students of English using the Moodle platform. The open-ended answers in both our questionnaire and the independent questionnaire highlight the fact that students would have needed more interaction not only during lessons, but also throughout the pandemic. However, in our personal experience, when given the chance to interact in synchronous classes held via Cisco WebEx, students often reported either that their internet connection did not work properly or that they had to share a room with other people who were also attending lessons or smart working. Thus, they were forced to keep their video cameras off and often were only able to interact via chat. Indeed, the issue of lacking internet connection and the unreliability of technology in general severely hinders online education, especially in the case of language learning, where synchronous interaction is essential. Communication with students was established through forums, chats on the Moodle page and emails, whereas office hours were not increased for each teacher, as normally only full-time lecturers are required to provide those. Nevertheless, we know from personal experience as teachers of first year courses that instructors had to deal with a considerable number of emails from students asking for clarifications on the content of the lessons and for information about class and exam organisation. As shown in the data referring to the third research question, this was an important issue for teachers and students of both languages.

After providing data on how existing structured online courses were integrated in emergency online teaching during the pandemic, we will focus on student engagement by examining the logs onto Moodle pages (English) of the course and the Start@Unito platform (Spanish), thus answering the second research question addressed in this study.

RQ2 How did the two approaches described in this study engage students and which one did so more successfully?

Data referring to basic learning analytics regarding both the Start@Unito and the Moodle platforms provide a different picture of student behavioural engagement in the two languages being compared.

Regarding the English courses, the data analysed was gathered from three randomly selected first-year courses. As has already been pointed out, in the year 2019-2020 two peaks can be noticed, namely March (the beginning of ERT) and May-June, right before the beginning of the summer session, usually the one with the highest attendance. The logs are distributed as follows:

- course A, with 241 participants: it started with a peak in March (12868 logs). By April the logs had halved (6283), and they continued to decrease in May

(1907), June (115), and July (37), until they slowly increased again in August (157) and September (174). We do not have further data as this course did not take place in the academic year 2020-2021.

- course B, with 305 participants in 2019-2020 and 321 participants in 2020-2021: in the first wave of the pandemic, we notice a peak at the very beginning in March (4106 logs), and April (4691), with a slight decrease in May (3803) and a noticeable one in June (29), followed by a steady increase in July (127), August (384) and September (516). In the second wave, there was a growth from October with 715 logs, a peak in November with 3645 logs, and then a steady decrease starting in December (1964) then January (788), increasing again in February (2166) and March (2587), with a peak in April (3288).
- course C, with 2060 participants: it started with 13973 logs in March 2020, which decreased slightly in April 2020 (12420), reaching its peak in May with 16867 logs, followed by a steady decrease. In September 2020 students started logging onto the platform again (3434 logs) and attendance slowly increased (3508) in October, 7311 logs were reported in November, decreasing a little in December (5455) and rising again in January (9107), with a final peak in April 2021 (13718 logs)[3].

As far as the Spanish classes are concerned, students' activity logs on the Start@Unito platform are distributed as follows: in the first semester between October 2019 and January 2020 logs per month were under 6000 (October 2019 1230 logs, November 2019 5611 logs, December 2019 5024 logs, January 2020 4756 logs). In the second semester of 2020 (March-July), a constant use of the platform can be noticed, with a peak in June with 1.050.661 logs (305 teachers and 904147 UniTo students). Although Start@Unito is an open university course accessible simply with Google or Facebook credentials, the high number of UniTo students logging on the platform in the month of June can be explained by the fact that, in the case of Spanish, they had to take the final test on the platform before they were allowed to sit the final language exam, which normally takes place precisely between the end of May and the beginning of July. This trend is

[3] The reason why course C had the highest number of participants may be explained by the fact that lecturer C uploaded some dictations on his Moodle page. Since these courses are open to all students, they may have visited his Moodle page even if originally they had been assigned to another class. Unfortunately, the impossibility to distinguish and separate the different logs is a limitation of our study.

confirmed in the following semester: for example, before the autumn exam session in September, there is another peak (80617 logs), followed by an oscillating trend: October 2020 (22442), November (13438), December (30835), followed by a further peak in January, before the winter session, with 56010 logs. The fact that the numbers are lower than the previous year can be explained by some changes made to the Spanish exam: it is no longer a requirement for students who wish to sit the exam to complete the Start@Unito final test, since they now take an oral exam on the Cisco WebEx platform.

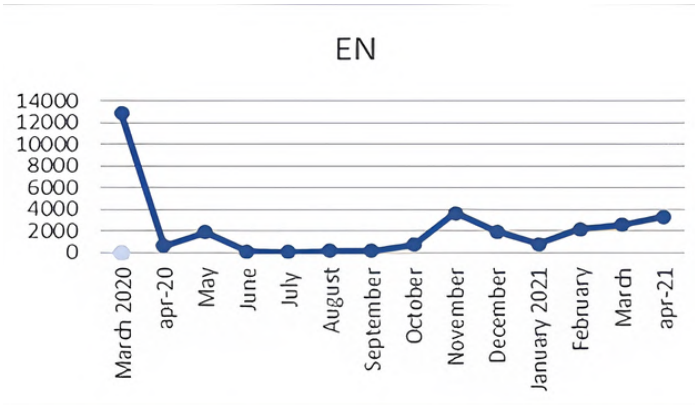

Figure 2: Overview of the logs to the Start@Unito platform (Spanish).

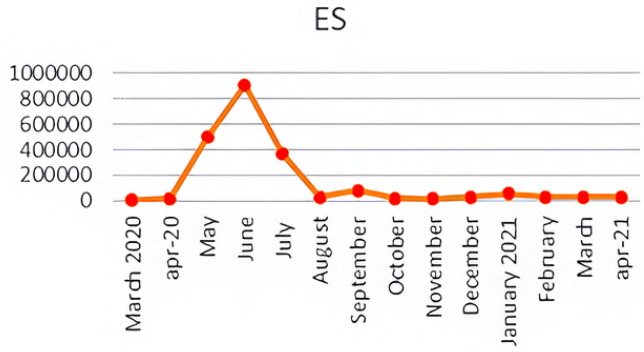

Figure 3: Overview of the logs to Moodle (English).

Regarding synchronous classes held via Cisco WebEx, in our personal experience student attendance remained fairly stable if we compare the first to the second semester 2019-2020. The only noteworthy difference was that, in those cases when more than one class of the same level was available, students migrated from one class to the other (this happened, for example, in the case of English course

C). This shows that synchronous online teaching entirely replaced face-to-face classes, despite the fact that some adjustments needed to be made. Francescucci & Foster (2013) and Francescucci & Rohani (2018) propose the term VIRI to describe Virtual, Interactive, Real-time, Instructor-led online learning. The latter study suggests that both student performance and engagement are comparable outcomes to the face-to-face classes. The very fact that attendance did not vary significantly from one semester to the next is already proof that student engagement remained constant. The attendance curve was also coherent between semesters (a peak at the beginning, followed by a constant decrease, a plateau and then another peak right before the exam), as confirmed by direct observation in the first semester and log data in the second. In this regard, it is also important to take into account students' perceptions: when asked whether they noticed a great difference between online classes on Cisco WebEx and in-person classes, 56.3% answered no, while 43.8 answered yes. In addition, 50% of the students reported having technical difficulties during online classes, which also partially explains the lack of interaction in synchronous classes mentioned in RQ1. Those difficulties were reported to be solved by uploading the lesson materials on Moodle (81.3%), sending the materials via email (18.8%) or by postponing the lesson (6.3%). Similar numbers can be found in other studies: for example, Del Valle & Gastaldi mention that 50% of the students they interviewed expressed a preference for the face-to-face modality because it allows and fosters better interaction, is better suited to improve oral skills, and students do not have to be concerned about connectivity issues (Del Valle & Gastaldi in Radić et al. 2021: 10).

After providing data on different approaches to ERT and their impact on student engagement, we will address the third research question of this study referring to the perceptions of the two paths.

RQ3 How do the two approaches affect students and teachers' perceptions of the challenges and opportunities of ERT?

To answer RQ3 we relied on the answers to the questionnaire that we designed and distributed (see 3.1), together with data collected by the students' representative through the independent questionnaires (see 3.2).

In the questionnaires, when asked how their workload had increased, 6.3% of the teachers reported devoting extra hours for student tutoring; 56% stated that their lessons were the same length of the face-to-face ones, but there is no general consensus on that, in fact 6.3% reported that they decided to increase the length of their lessons, 6.3% that they decided to decrease the length of their lessons, while 12.6% stated that their lessons were at least 120 minutes long and that, in

comparison to face-to-face classes, they were longer because the traditional quarter-hour transition period before and after the lesson was no longer an option. This shows that both decreasing or increasing the length of online lessons was not always a conscious decision motivated by planning and teaching strategies, but rather something that happened because the means through which the lesson was carried out had changed.

In the open questions, some teachers reported that they needed extra time to search, create and upload materials, activities and exercises; for writing and assignment correction; for feedback giving; for extra time devoted to familiarising with the technologies available; for personal professional development as online instructors such as webinars and extra courses. 14.3% of teachers reported that their students had a forum to give them feedback and ask questions. Forums can be quite effective in reducing the workload and providing written feedback. This is coherent with a previous study we carried out on the use of OERs during the pandemic (Giacosa et al. 2021), where teachers reported an increase in the workload if compared to their usual face-to-face classes in that they had to learn how to use the new tools, change the format of their lessons and prepare new materials tailored to their students' needs.

Teachers of both English and Spanish highlighted an increase in the demand for feedback, which was one of the most difficult challenges they had to face, regardless of the approach adopted. The importance of providing students with adequate feedback has been widely researched and discussed in order for teachers to engage students in some form of virtual interaction (Nkemleke in Radić et al. 2021: 56); play a pivotal role in scaffolding (Zhang & Chen in Radić et al. 2021: 193); strengthen the mutual relationship, especially by providing individual feedback (Bordet in Radić et al. 2021: 242). The need to provide these different kinds of feedback emerges as one of the issues of major concern for the teachers, especially in those cases when attendance increased, and the amount of feedback required grew accordingly. Also, the lack of interaction negatively impacted on L2 learning in student perception. Regarding the answers to our questionnaires, 75% of the students felt that this insufficiency affected their ERT experience; moreover, the open comments mention the lack of interaction as a drawback of both teaching paths. This problematic issue echoed in the answers to the independent questionnaire, where 90% of students voiced the demand for more office hours and small group work as a teaching strategy to scaffold students and improve interaction.

Regarding the opportunities revealed during the pandemic, both teachers and students became more familiar with educational digital platforms. Before

the pandemic, 100% of the teachers of Spanish and 75% of the teachers of English neither knew about the Start@Unito resources nor had a Moodle page. Even if data referring to the OERs platform does not show a full integration in the Spanish courses, teachers stated that 100% of them would like the Start@Unito platform to include OERs for the years following the first, since they are useful to both teachers and students as quality, ready-to-use resources which could be easily integrated into classes and help students consolidate contents. The need for an increase in OERs for the foreign language courses on the University platform is felt also by the teachers of English, who could not use the Start@Unito course for the practical classes since it addresses English Linguistics topics, but nevertheless acknowledge their usefulness. Regarding the students, 63% of them were familiar with the Start@Unito resources before the pandemic and used them to revise and consolidate contents and self-evaluate. This could be explained by taking into account that the platform is also used by high-school students to choose degree programs; so, this percentage cannot be used to measure the impact of ERT strategies on their learning habits. What is more relevant for the purposes of this paper is that only 20% of students knew about the video conferencing tool Cisco WebEx. This means that ERT revealed to them new ways of attending an online class: despite the challenges regarding interaction, 57% of the learners stated classes were as valuable as face-to-face classes and only 10% of them thought they were more difficult. When asked to assess their improvement in the foreign languages studied during the pandemic on a scale from 1 to 10, 50% of the students used a value lower than 6 and 50 % of them used a value higher than 6. Therefore, it seems that to a certain extent ERT provided students with a valuable learning experience, even though improvements are needed. Again, this positive but not highly positive result is consistent with other studies (Del Valle & Gastaldi in Radić et al. 2021: 119).

The answers provided by students' independent questionnaire shed light on the need for flexibility, which could be enhanced through the digital tools used during the pandemic. Their suggestions for improvements can be grouped as follows: 1) increase the number of lessons and of office hours on Cisco WebEx, 2) use the Moodle page and the available platform to provide students with materials before classes and for self-study, and recordings of the streamed lessons, 3) adapt the evaluation to the new setting.

5. Conclusions

This paper shed light on different strategies adopted to respond to the educational emergency due to the Covid-19 outbreak. It focused on the wisdom gained regarding ERT at the Foreign Languages Department of the University of Turin and drew on data regarding first-year English and Spanish classes. By adopting a mixed-method approach, this study investigated English and Spanish classes taught remotely via Cisco WebEx, whose teachers could choose either to upload materials on their Moodle pages or to encourage students to use the ready-to-use Start@Unito materials. Data was collected through two sets of questionnaires addressing student and teacher experience during the two waves of the pandemic, which provided quantitative and qualitative data.

Regardless of the paths chosen, teachers experienced the same challenges, namely increased workload due to the lack of proper training on educational digital platforms and the increased number of students, which made the demand for feedback soar. Regarding the impact on the student learning experience, data highlighted interaction and the need for more synchronous online lessons as crucial points in both paths, as confirmed also by an independent survey carried out by the students' representatives. Further research could investigate more deeply and in a measurable way the impact of the different strategies on students' perceptions. This is a limitation to this study, as the respondents were learners of both English and Spanish and their open comments were not clearly relatable to one path. However, this study partly addresses this limitation by considering the log data referring to the Moodle pages (English) and the Start@Unito course (Spanish). Consistently with data referring to the questionnaires summarised above, log data showed similar trends in students' behavioural engagement, which refers to the actions on the interface: regardless of the path chosen by their teachers, student engagement remained constant apart from peaks at the beginning of pandemic and before the exams. Though interesting, behavioural engagement does not shed light on cognitive engagement, which is connected to students' thinking and learning material at a deeper level and could be investigated in further studies. Moreover, since the courses on Moodle were open to all first-year students, it was impossible to distinguish and separate data on the activities carried out by the students belonging to a specific class from the logs referring to the sporadic activity of students of other classes.

Despite its limitations, ERT has been a testing ground for the responsiveness of the education system to sudden changes due to emergencies. In spite of the differences, data showed that some issues of concern were common and crucial. By

shedding light on different strategies involving different tools, this paper contributed to gaining insight into a complex phenomenon, which could help identify alternative ways of teaching and learning and eventually enhance L2 classes, not only regarding ERT but also in future scenarios.

Acknowledgements: Foremost, we would like to express our gratitude to all the lecturers and students who took the time to participate in our survey. Special thanks to Collettivo di Lingue e Studenti Indipendenti for sharing data from their survey with us. Our sincere thanks also go to the e-learning staff leader L. Arese for helping us to collect log data and the DELTA (Digital Education for Learning and Teaching Advances) research group of the Department of Mathematics of the University of Turin, who coordinated the Start@Unito project.

Bibliography

Appolloni, A., Colasanti, N., Fantauzzi, C., Fiorani, G. & Frondizi, R. 2021. Distance learning as a resilience strategy during Covid-19: An analysis of the Italian context. *Sustainability* 13(3): 1-12. https://doi.org/10.3390/su13031388

Bali, M. 2020. Literacies Teachers Need During Covid-19. Al-FanarMedia, 13 May 2020. https://www.al-fanarmedia.org/2020/05/literacies-teachers-need-during-covid-19

Baldock, B. L., Fernandez, A. L., Franco, J., Provencher, B. A., & McCoy, M. R. 2020. Overcoming the challenges of remote instruction: Using mobile technology to promote active learning. *Journal of Chemical Education* 98(3): 833-842. https://dx.doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00992

Barbour, M., LaBonte, R., Kelly, K., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, M. 2020. Understanding Pandemic Pedagogy: Differences Between Emergency Remote, Remote, and Online Teaching. https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31848.70401

Ben-Zadok, G., Hershkovitz, A., Mintz, R., & Nachmias, R. 2009. Examining online learning processes based on log files analysis: A case study. *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, 55-59.

Bordet, G. 2021. Teaching online in translation studies: teacher-researcher's feedback from France. In N. Radić, A. Atabekova, M. Freddi, & J. Schmied (Eds), *The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching*, 235-248. Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.52.9782490057924

Bower, A., Dalgarno, B., Kennedy, G., Lee, M., & Kenney, J. 2015. Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education* 86: 1-17.

Bozkurt, A. 2020. A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 1-126.

Bozkurt, A. & Sharma, R. C. 2020. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education* 15(1): i-vi. https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083

Calise, M. 2018. *MOOC: sfide e opportunità*. Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, CRUI I magnifici incontri CRUI, Udine.

Cooper, A., DeLuca, C., Holden, M., & MacGregor, S. 2022. Emergency assessment: rethinking classroom practices and priorities amid remote teaching. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-21. https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2069084

Czerkawski, B.C., Lyman, E.W. 2016. An Instructional Design Framework for Fostering Student Engagement in Online Learning Environments. *TechTrends* 60: 532-539. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0110-z

Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M. & Wissing, G. 2020. A wake-up call: Equity, inequality and Covid-19 emergency remote teaching and learning. *Postdigital Science and Education* 2(3): 946-967. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00187-4

Del Valle-Gastaldi, M., Grimaldi, E. 2021. COVID-19-driven sudden shift to remote teaching: the case of the Languages for the Community Program at the Universidad Nacional del Litoral. In N. Radić, A. Atabekova, M. Freddi, & J. Schmied (Eds), *The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching*, 111-124. Research-publishing.net

Dumford, A.D. & Miller, A.L. 2018. Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *J Comput High Educ* 30: 452-465. https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z

Francescucci A. & Foster M. 2013. The VIRI (Virtual, Interactive, Real-Time, Instructor-Led) Classroom: The Impact of Blended Synchronous Online Courses on Student Performance, Engagement, and Satisfaction. *Canadian Journal of Higher Education Revue canadienne d'enseignement supérieur* 43(3): 78-91.

Francescucci, A. & Rohani, L. 2019. Exclusively Synchronous Online (VIRI) Learning: The Impact on Student Performance and Engagement Outcomes. *Journal of Marketing Education* 41(1): 60–69. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0273475318818864

Fusari, S. 2022. Yeah, you know. These are the miracles of technology. Interactivity in the Covid-19 ERT university classroom. *Proceedings of the 5th International Conference Contemporary Challenges in LSP Teaching,* 1-2 July 2021 I: 106-120, Zagabria.

Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R. & Colucci, E. 2014. E-Learning in European Higher Education Institutions. Results of a mapping survey conducted in October-December 2013. *EUA European University Association*, <http://www.eua.be/Libraries/publication/e-learning_survey>.

Giacosa, A., Salusso, D. & Zaccone, MC. 2021. Using OERs in emergency distance language learning: a case study. In *MOOCs, Language learning and mobility, design, integration, reuse*, 10 April 2021, Online Conference, Italy. <hal-03216427>.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, M. 2020. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review.* https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Jelińska, M. & Paradowski, M. B. 2021. Teachers' perception of student coping with emergency remote instruction during the COVID-19 pandemic: the relative impact of educator demographics and professional adaptation and adjustment. *Front. Psychol* 12: 648443. https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648443

Jordan, B. 2009. Blurring Boundaries: The "Real" and the "Virtual" in Hybrid Spaces. *Human Organization* 68(2): 181-193, <http://www.jstor.org/stable/44148549>.

Kennedy, G. 2020. What is student engagement in online learning ... and how do I know when it is there? *Melbourne CSHE discussion paper*, <https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/3362125/student-engagement-online-learning_final.pdf>.

Krause, K. & Coates, H. 2008. Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33(5): 493-505. https://dx.doi.org/10.1080/02602930701698892

Luporini, A. 2020. Implementing an online English Linguistics course during the Covid-19 emergency in Italy: Teacher's and students' perspectives. *ASp* 78: 75-88. https://doi.org/10.4000/asp.6682

Marchisio, M., Rabellino, S., Sacchet, M., & Salusso, D. 2020. From desk to desktop: the integration between classroom and online teaching from the teachers' perspective. *Reports on E-Learning, Media and Education Meetings* 8(1): 40-45. <https://www.je-lks.org/ojs/index.php/R-EMEM/article/view/1135104>.

Motz, B., Quick, J., Schroeder, N., Zook, J. & Gunkel, M. 2019. The validity and utility of activity logs as a measure of student engagement. *Proceedings*

of the 9th International Conference on Learning Analytics & Knowledge (LAK19). Association for Computing Machinery, 300–309, New York, NY, USA. https://doi.org/10.1145/3303772.3303789

Nkemleke, D.A. 2021. Going virtual, staying face-to-face: trajectory of ELT classes during the pandemic. In N. Radić, A. Atabekova, M. Freddi, & J. Schmied (Eds), *The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching,* 49-62. Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.52.9782490057924

Olasile, B. & Soykan, E. 2020. Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, https://dx.doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180

Pesha A.V. & Kamarova T.A. 2020. Online Education: Challenges and Opportunities for Developing Key Competencies of the 21st Century During the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the Research Technologies of Pandemic Coronavirus Impact (RTCOV 2020)*, 155-160. Atlantis Press. https://dx.doi.org/ 10.2991/assehr.k.201105.029

Peters, M. A., Rizvi, F., Mcculloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., Mclaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N. C., Misiaszek, L. 2020. Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19: An EPAT Collective Project. *Educational Philosophy and Theory*, 1-45. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655

Radić, N, Atabekova, A., Freddi, M. & Schmied, J. (Eds). 2021. *The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching*. Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.52.9782490057924.

Radić, N. 2021. COVID-19 emergency teaching: from CULP to remote CULP. In N. Radić, A. Atabekova, M. Freddi, & J. Schmied (Eds), *The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching*, 337-351. Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.52.9782490057924

Tucker-White, D. J. 2021. Recognizing the Inequalities in Remote Learning Education. In Kyei-Blankson L., Blankson J., Ntuli E. *Handbook of Research on Inequities in Online Education During Global Crises*,77-96 Pennsylvania: IGI Global.

Zhang, L. & Chen, Y. 2021. A blended learning model supported by MOOC/SPOC, Zoom, and Canvas in a project-based academic writing course. In N. Radić, A. Atabekova, M. Freddi, & J. Schmied (Eds), *The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching*, 179-198. Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.52.9782490057924

La didattica a distanza e i docenti di spagnolo delle scuole secondarie italiane durante le prime fasi di emergenza educativa

Antonio Picano

1. Un'indagine su un'esperienza straordinaria

Secondo Francesco Zambotti, dottore di ricerca in pedagogia e didattica e collaboratore scientifico presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano, «il 2020 rimarrà nella storia e nella memoria collettiva come un anno di lutto, di emergenza sanitaria e educativa, di nuove paure e nuove insicurezze, come mai prima era stato sperimentato nel mondo contemporaneo» (Zambotti 2020: 13). Per quanto concerne il mondo della scuola e, più in generale, quello dell'educazione, le misure che i vari governi hanno adottato per contrastare la diffusione della pandemia di Covid-19 hanno privato più di un miliardo e mezzo di studenti della normale frequenza scolastica (UNESCO 2020: 5).

Il Ministero dell'Istruzione italiano, con una nota del 17 marzo 2020, emanava le prime indicazioni per fornire alle istituzioni scolastiche un quadro di «sostenibilità operativa, giuridica e amministrativa» (MIUR 2020: 2) per l'implementazione di attività di didattica a distanza e perciò «dare vita ad un 'ambiente di apprendimento, per quanto inconsueto nella percezione e nell'esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta» (MIUR 2020: 3).

Senza voler in questa sede scendere nelle dure obiezioni mosse unitariamente dalle sigle sindacali alla suddetta nota e la conseguente richiesta di ritiro della stessa, poiché «contenente modalità di organizzazione del lavoro […] oggetto di relazioni sindacali» (CISL Scuola, 2020), pare opportuno ribadire come il contesto emergenziale creatosi a causa della pandemia di Covid-19 abbia esposto l'intero sistema educativo italiano a «un'esperienza collettiva di grande rilevanza

che nessuno avrebbe mai potuto progettare e imporre e i cui risvolti si comprenderanno pienamente solo con il tempo […]» (Giovannella et al. 2020: 25). La pandemia di Covid-19, in buona sostanza, ha spinto la nostra scuola all'uso di metodologie, strumenti, materiali, forme di comunicazione spesso guardati con 'diffidenza' (Roncaglia 2020: 4).

In relazione all'impatto che l'emergenza sanitaria ha avuto sulle attività scolastiche, sono stati pubblicati diversi studi di carattere nazionale, che si focalizzano via via su aspetti diversi e complementari. Alcune ricerche, per esempio, hanno messo in evidenza l'impreparazione degli insegnanti italiani in merito alla gestione della rete e dei suoi strumenti come spazio di apprendimento (SIRD 2020) e come, di conseguenza, il ricorso alla didattica a distanza abbia significato la riproposizione online delle strategie didattiche che caratterizzano le dinamiche di insegnamento/apprendimento che hanno luogo in classe (INDIRE 2020; SIRD 2020). Altri studi hanno avuto per oggetto d'indagine la didattica delle lingue a distanza (Celentin et al. 2021), le azioni intraprese al riguardo dagli insegnanti di italiano L2, sia in Italia che all'estero (Fragai et al. 2021), e i risvolti sull'inclusione degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (Daloiso 2021).

Considerato quanto sin qui premesso, il presente contributo vuole dunque inserirsi nell'ambito delle ricerche sull'insegnamento delle lingue in modalità e-learning attraverso la documentazione del lavoro svolto da 129 docenti (di ruolo e non di ruolo) di lingua e civiltà spagnola delle scuole secondarie italiane di primo e secondo grado (classi di concorso AC25 e AC24, ex A/445 e A/446), sia statali sia paritarie, durante le prime fasi della pandemia, per determinarne così l'impatto sulla loro azione didattico-educativa e, al contempo, evidenziare eventuali necessità formative che possano indirizzare una serie di interventi mirati a migliorare l'efficacia del nostro sistema educativo, anche in ottica transdisciplinare.

1.2 La vitalità dell'insegnamento dello spagnolo e delle sue culture nella scuola italiana

Cosa sappiamo sulla diffusione dell'insegnamento dello spagnolo in Italia? Lo spagnolo è, dopo l'inglese e il francese, la lingua straniera più studiata nel sistema scolastico italiano. Secondo i dati forniti dal report biennale *El mundo estudia español* del *Ministerio de Educación y Formación Profesional* (2020)[1] presentati in anteprima durante il *VI Congreso internacional del español en Castilla y León* (5-13

[1] Nel momento in cui si scrive, il report a cui si fa riferimento non è ancora stato pubblicato. Sul sito della *Consejería de Educación en Italia, Grecia, Albania* è presente

novembre 2020)[2] da Soledad Pellitero Llanos, responsabile tecnico della *Consejería de Educación en Italia, Grecia, Albania*[3], gli studenti italiani che studiano lo spagnolo e le sue culture sono più di 800.000 (si veda Grafico 1).

Grafico 1: Gli alunni che studiano lo spagnolo nelle scuole italiane.

In Italia sono più di 5000 le istituzioni scolastiche (pubbliche e private) in cui si insegna lo spagnolo: più nello specifico, si tratta di circa 2200 scuole secondarie (statali e paritarie) di primo grado e di 1750 le scuole secondarie (statali e paritarie) di secondo grado.

Le Regioni italiane in cui l'insegnamento dello spagnolo è più diffuso sono la Lombardia, la Campania, la Sicilia, il Lazio e il Veneto.

I docenti di spagnolo di scuola secondaria di primo grado sono circa 2241. Nella scuola secondaria di secondo grado ammontano invece a 3923 (si precisa che questi dati fanno riferimento all'anno scolastico 2018-2019).

Questi numeri risultano certamente più significativi se osservati in una prospettiva diacronica. Nella scuola secondaria, infatti, dal momento in cui l'offerta dello spagnolo si è estesa a livello nazionale con l'obbligo di studio di una seconda lingua comunitaria (MIUR 2003), la diffusione di questo insegnamento è stata rapida e costante (si veda Grafico 2). L'interesse per questa lingua e le sue

però il report del 2018: http://www.educacionyfp.gob.es/italia/publicaciones-materiales/espa-ol-en-el-mundo.html (19.04.2023).

[2] *VI Congreso internacional del español en Castilla y León* (5-13 novembre 2020): https://www.congresosele.com/ (19.04.2023).

[3] *Consejería de Educación en Italia, Grecia, Albania*. Disponibile al link: http://www.educacionyfp.gob.es/italia/portada.html (19.04.2023).

culture ha attratto una quota sempre maggiore di studenti e ciò ha conseguentemente provocato alcuni cambiamenti nel mondo scolastico italiano, tra i quali è opportuno segnalare almeno quello relativo alla crescente richiesta di docenti specializzati nell'insegnamento di questa disciplina.

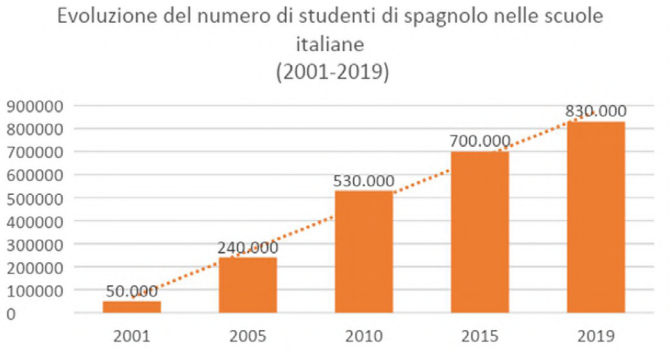

Grafico 2: L'evoluzione del numero di studenti di spagnolo nelle scuole italiane (2001-2019).

Anche se, rispetto ai dati esposti sopra, il rapporto annuale dell'*Instituto Cervantes* del 2020 sottostima leggermente il numero di studenti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado coinvolti nell'insegnamento della lingua spagnola e delle sue culture (766.961), secondo questa prestigiosa istituzione l'Italia è il paese con il maggior numero di studenti di spagnolo al mondo dopo Stati Uniti, Brasile, Francia e Germania (*Instituto Cervantes* 2020: 13).

Per tale ragione, dunque, crediamo che un'indagine che restituisca informazioni sul contesto disciplinare che qui viene preso in esame potrebbe essere da stimolo anche per i principali attori coinvolti a livello internazionale.

2. Il disegno della ricerca

L'indagine si è aperta nel mese di ottobre 2020 e si è conclusa nel mese di novembre 2020. È stata condotta con un approccio metodologico di tipo quantitativo, proponendo la compilazione volontaria di un questionario strutturato creato con Google Form e organizzato in 8 sezioni tematiche articolate in 19 domande, che è stato successivamente diffuso nei gruppi dedicati a insegnanti di lingua e civiltà spagnola presenti sul social network Facebook.

La prima sezione (*Dati anagrafici*) proponeva due domande a risposta multipla finalizzate a raccogliere dati in merito al genere degli insegnanti e alla loro età. La seconda sezione (*Contesto*) ha avuto come obiettivo quello di identificare,

mediante due domande a risposta multipla, la regione italiana e la tipologia di contesto scolastico di insegnamento (es. liceo linguistico, liceo delle scienze umane, istituto tecnico, istituto professionale, scuola secondaria di primo grado…).

La terza sezione (*Formazione pregressa*) ha avuto come scopo quello di sondare, con due domande a risposta singola, se i partecipanti all'indagine avessero conseguito uno specifico titolo abilitante (es. SISS, TFA, PAS…).

Con le quattro domande a scelta multipla della quarta sezione (*Organizzazione della didattica a distanza*) si è voluto indagare sul ruolo delle singole scuole nell'indicare una specifica strumentazione da utilizzare (es. ambienti digitali, app…) e nell'organizzazione di iniziative di formazione di carattere metodologico per fare fronte alle necessità operative della didattica a distanza. Contestualmente, si è inoltre chiesto agli insegnanti se, durante il periodo di emergenza sanitaria, abbiano preso parte spontaneamente a qualche iniziativa di formazione (es. lettura di articoli o testi specifici, partecipazione a webinar o MOOC…).

Con la quinta sezione (*Obiettivi di apprendimento*) il focus dell'indagine si è spostato sugli aspetti didattico-educativi. In particolare, si è chiesto agli insegnanti quanto abbiano dovuto modificare della propria programmazione rispetto agli obiettivi di apprendimento e, successivamente, quali competenze linguistico-comunicative siano state esercitate meno a causa delle modalità di lavoro a distanza.

Nella sesta sezione (*Strategie e metodologie didattiche*), oggetto delle domande sono state le strategie e le metodologie didattiche. Proponendo la scelta di un valore in una scala tra 1 (per niente importante) e 5 (molto importante), si è chiesto agli insegnanti quanto abbiano dovuto modificare in merito e quale sia stato il ruolo giocato da alcune strategie e metodologie didattiche nella propria esperienza di didattica a distanza.

Nella settima sezione (*Strategie e modalità di valutazione*), del tutto simile per impianto alla sezione precedente, si è chiesto agli insegnanti quanto abbiano dovuto modificare in ambito valutativo e, scegliendo un valore in una scala tra 1 (per niente importante) e 5 (molto importante), quale sia stato il ruolo giocato da alcune strategie e modalità di valutazione – sia formative sia sommative – nella propria esperienza di didattica a distanza.

L'ottava e ultima sezione (*Abilità percepite*) ha avuto come scopo quello di sondare il grado di abilità percepito – proprio e degli studenti – con il quale si è fatto fronte all'organizzazione e all'erogazione della didattica a distanza.

2.1 I rispondenti all'indagine

Le 129 risposte ricevute hanno evidenziato una partecipazione femminile che si attesta all'86,8% (si veda Grafico 3), con un ulteriore sbilanciamento di gene-

re rispetto a quanto riportato dall'OCSE nello studio *Gender imbalances in the teaching profession*, il quale stima intorno all'83% la rappresentanza femminile all'interno dell'intero corpo docente italiano (OECD 2017: 2).

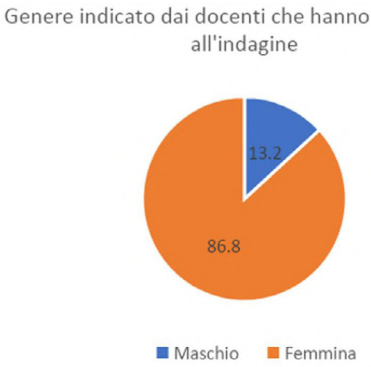

Grafico 3: Il genere indicato dai docenti che hanno preso parte all'indagine.

Quanto all'età dei partecipanti all'indagine, osserviamo invece dei dati in controtendenza. Secondo il report dell'OCSE *Education at a Glance* del 2019, si stima che il corpo docente italiano sia costituito per circa il 59% da docenti ultracinquantenni (OECD 2019: 5). L'età media dei docenti di lingua e civiltà spagnola che hanno risposto alla nostra indagine si colloca invece ben al di sotto di questa soglia. L'89% del nostro campione ha infatti un'età inferiore ai 50 anni (si veda Grafico 4). Molto verosimilmente, ciò dipende dal fatto che l'insegnamento della lingua spagnola ha avuto una diffusione capillare nelle scuole secondarie di primo e secondo grado italiane solo in tempi piuttosto recenti.

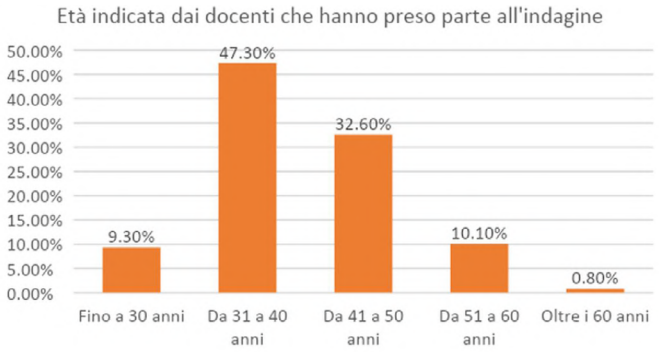

Grafico 4: L'età indicata dai docenti che hanno preso parte all'indagine.

2.1.1 Il contesto territoriale e professionale

L'indagine ha visto una partecipazione nazionale così distribuita:

Regione	Numero di partecipanti	Dati in percentuale (%)
Piemonte	31	24
Lombardia	22	17,1
Liguria	19	14,7
Lazio	13	10,1
Emilia-Romagna	8	6,2
Sicilia	8	6,2
Veneto	6	4,7
Campania	6	4,7
Toscana	4	3,1
Puglia	3	2,3
Umbria	2	1,6
Friuli-Venezia Giulia	2	1,6
Marche	2	1,6
Molise	1	0,8
Abruzzo	1	0,8
Calabria	1	0,8
Sardegna	/	/
Trentino-Alto Adige	/	/
Basilicata	/	/
Valle d'Aosta	/	/

Tabella 1: Il contesto territoriale e professionale in cui operano i docenti.

Per quanto concerne i livelli scolastici in cui operano i docenti che hanno partecipato all'indagine, osserviamo la seguente distribuzione:

Livello scolastico	Numero di scuole	Dati in percentuale (%)
Scuola sec. di primo grado	34	26,4
Scuola sec. di secondo grado	95	63,6

Tabella 2: I livelli scolastici in cui operano i docenti.

Di seguito, un quadro delle tipologie di scuole secondarie di secondo grado in cui prestano servizio i docenti che hanno preso parte all'indagine:

Tipologia di scuola	Scuole per tipologia	Dati in percentuale (%)
Liceo linguistico	44	34,1
Liceo delle scienze umane (economico-sociale)	11	8,6
Istituto tecnico-economico	21	16,3
Istituto professionale	15	11,7
Altro	4	3,3

Tabella 3: Le tipologie di scuole in cui operano i docenti.

2.1.2 La formazione pregressa

Per quanto riguarda la formazione pregressa, il 73,6% degli insegnanti partecipanti all'indagine ha dichiarato di possedere un titolo abilitante, a fronte di un 26,4% di docenti non abilitati (si veda Grafico 5).

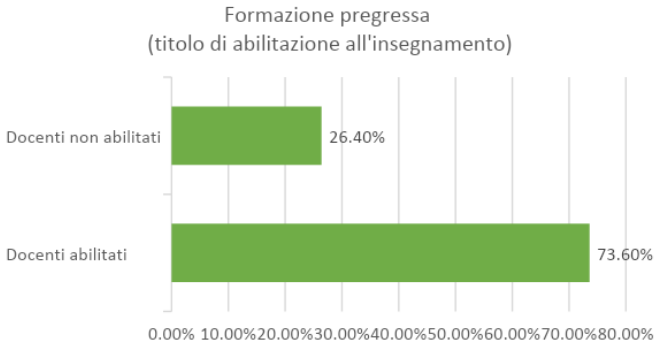

Grafico 5: La formazione pregressa (titolo di abilitazione all'insegnamento).

I dati più specifici relativi alla tipologia di percorso abilitante svolto mostrano la seguente distribuzione:

Percorso abilitante svolto	**Numero di docenti**	**Dati in percentuale (%)**
Tirocinio Formativo Attivo (TFA)	36	39,6
Percorso Abilitante Speciale (PAS)	31	34,1
Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Scolastico (SSIS)	8	8,8
Altro[4]	16	17,6

Tabella 4: I percorsi abilitanti svolti.

3. L'organizzazione della didattica a distanza

In relazione all'organizzazione della didattica a distanza emerge un dato significativo: malgrado le scuole abbiano indicato nell'86,80% dei casi una specifica strumentazione da utilizzare per organizzare la didattica a distanza (si veda Grafico 6), la loro risposta non è stata altrettanto puntuale nel fornire una formazione metodologica di supporto. Solo il 38,8% dei partecipanti all'indagine ha dichiarato infatti che la propria scuola ha organizzato specifici momenti di formazione (si veda Grafico 7).

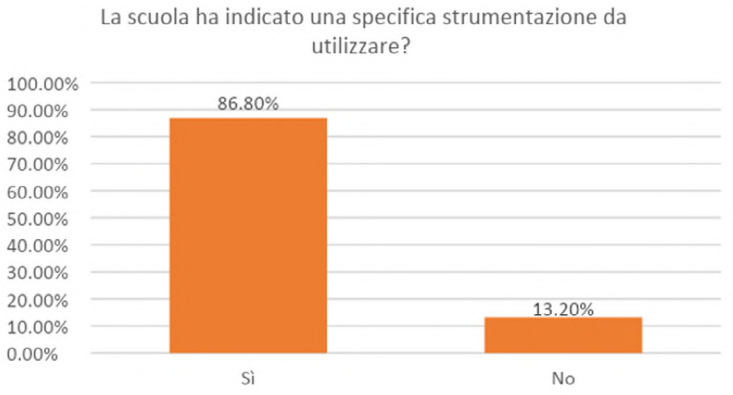

Grafico 6: Le scuole in cui è stata indicata una specifica strumentazione da utilizzare.

[4] Si precisa che tra le tipologie di percorsi abilitanti svolti dai partecipanti sono stati segnalati anche percorsi abilitanti e master svolti all'estero, nonché concorsi ordinari aperti alla partecipazione di aspiranti docenti non necessariamente provvisti di un titolo abilitante.

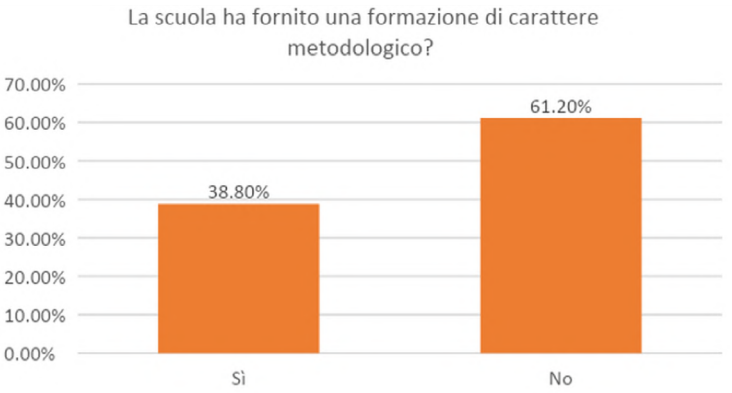

Grafico 7: Le scuole in cui è stata fornita una formazione di carattere metodologico.

Tuttavia, il 74,4% dei docenti ha cercato di porre rimedio a queste mancanze organizzandosi spontaneamente, spesso attraverso la partecipazione ad alcune iniziative formative (si veda Grafico 8). Tra queste emergono con chiarezza la preponderanza dei webinar, scelti dall'81% dei docenti (probabilmente per le loro caratteristiche di brevità e specificità tematica), e la lettura di articoli o testi specifici, utilizzati dal 54,3% dei docenti. Ciò a fronte del ricorso più modesto (11%) a corsi maggiormente strutturati come i MOOC, probabilmente a causa del fatto che questi percorsi formativi richiedono normalmente un impegno più rilevante e prolungato (si veda Grafico 9).

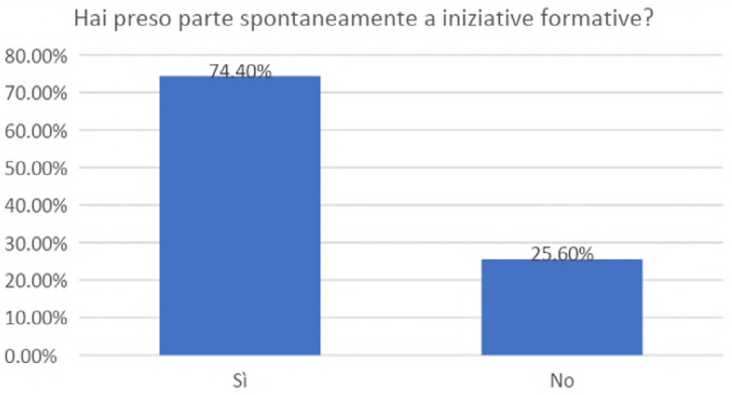

Grafico 8: I docenti che hanno preso parte spontaneamente ad iniziative formative.

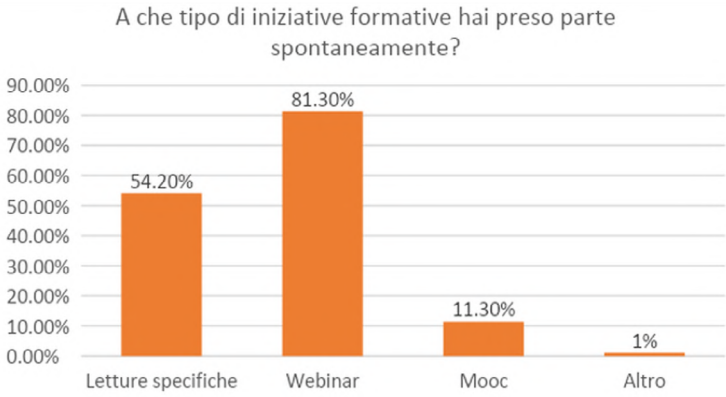

Grafico 9: Le tipologie di formazione a cui hanno preso parte i docenti spontaneamente.

4. Gli obiettivi di apprendimento

Per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento, i docenti hanno segnalato che, quando si è resa necessaria una revisione della propria programmazione, nel 47% dei casi è stato necessario intervenire diffusamente, nel 32,6% dei casi in maniera più limitata e solo nel 18,7% dei casi apportando delle modifiche più significative (si veda Grafico 10).

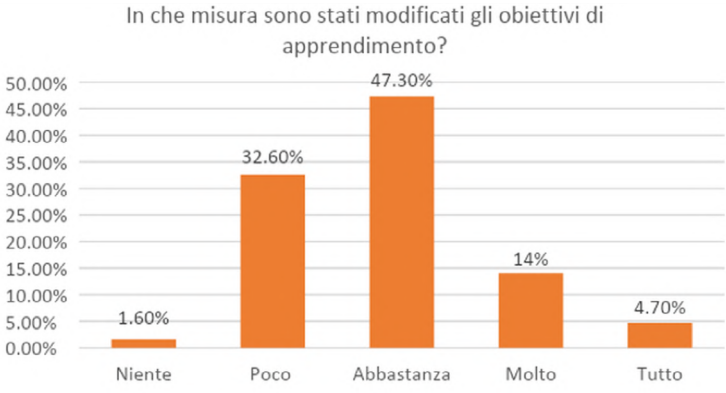

Grafico 10: La misura in cui sono stati modificati gli obiettivi di apprendimento.

4.1 Le competenze linguistico-comunicative

4.1.1 Attività di comprensione (scritta e orale)

Aspetto certamente rilevante di questo studio è l'indagine sulle competenze linguistico-comunicative[5] che i docenti pensano siano state esercitate meno dai propri studenti. Le attività di comprensione scritta sono state le più salvaguardate: solo il 15,5% dei partecipanti ha indicato come queste attività siano state messe a rischio dalle modalità di lavoro a distanza.

Le attività di comprensione orale, invece, sono state esercitate meno per il 33,3% degli insegnanti (si veda Grafico 11).

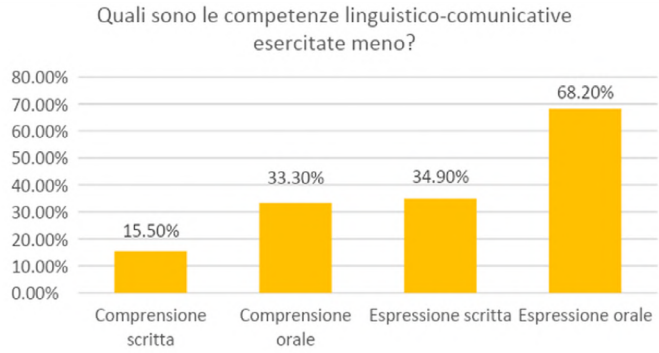

Grafico 11: Le competenze linguistico-comunicative esercitate meno.

4.1.2 Attività di espressione (scritta e orale)

Se le attività di espressione scritta sono state esercitate meno per il 34,9% dei docenti, quelle di espressione orale hanno rappresentato un vero punto debole per il 68,2% dei docenti (si veda Grafico 11). A quali cause potremmo far risalire questo dato?

Muñoz-Basols e Gironzetti (2019) fanno notare come in linea generale le abilità riconducibili all'espressione orale non ricevono un'attenzione sufficiente nei contesti didattici di L2, poiché, rispetto all'espressione scritta, per il cui inse-

[5] Si precisa che si è optato per una caratterizzazione delle attività linguistico-comunicative il più possibile generica, indirizzata a separare in maniera definita i canali della comunicazione, omettendo volutamente le novità proposte in tal senso dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare* del 2020: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999 (19.04.2023).

gnamento l'attenzione alla costruzione del testo e ai suoi aspetti formali si dà più esplicitamente, l'espressione orale spesso viene concepita come:

> un apprendimento che non richiede il diretto intervento del docente, che va migliorando con la pratica e che pertanto gli studenti saranno capaci di sviluppare autonomamente e senza che sia necessario pianificare un discorso orale in relazione ad una serie di obiettivi comunicativi specifici (Muñoz-Basols, Gironzetti, 2019: 200).

Ad ogni modo, possiamo dedurre come il depotenziamento dell'esercizio delle abilità di espressione orale, già naturalmente inibito da fattori di tipo affettivo o motivazionale, sia stato probabilmente aggravato da fattori contingenti che hanno caratterizzato le particolari modalità di lavoro a distanza. Al riguardo, infatti, è evidente come una didattica di tipo principalmente trasmissivo non abbia facilitato l'azione orale dei singoli discenti (si veda il paragrafo 5).

5. Strategie e metodologie didattiche

Se in relazione agli obiettivi di apprendimento solo il 14% dei docenti ha dichiarato di aver apportato delle modifiche significative alla propria programmazione, nell'ambito delle strategie e delle metodologie didattiche utilizzate la percentuale di docenti che hanno modificato in corso d'opera il proprio *modus operandi* sale al 29,4%. Modifiche diffuse sono state poi apportate in tal senso anche dal 44,2% del campione e, anche se in modo più limitato, dal 19,4% (si veda Grafico 12).

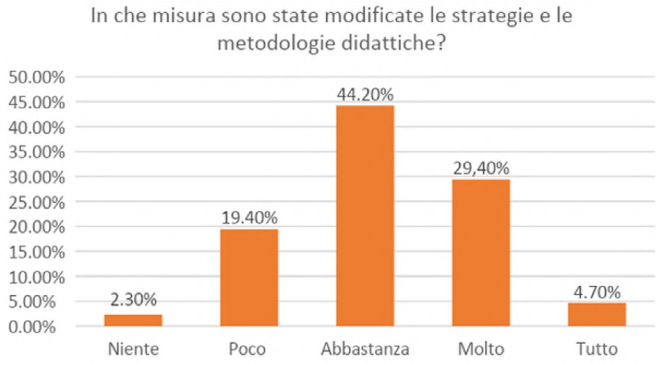

Grafico 12: La misura in cui sono state modificate le strategie e le metodologie didattiche.

Prendiamo allora in esame alcune metodologie didattiche e osserviamo il ruolo che hanno avuto nell'esperienza dei docenti impegnati nella didattica a distanza.

5.1 Lezioni sincrone

Le lezioni sincrone gestite in modalità di videoconferenza hanno certamente avuto un ruolo primario, definito dal 67,5% dei rispondenti all'indagine come "molto importante" (si veda Grafico 13). Questa tendenza emerge anche dall'indagine realizzata dall'INDIRE sulle pratiche didattiche implementate durante il lockdown che, oltre a mettere in evidenza come «le lezioni in videoconferenza siano state le attività maggiormente perseguite in ogni ordine di scuola» (INDIRE, 2020: 13), ci permette di osservare come anche l'assegnazione di risorse per lo studio domestico corredate da esercizi sia stata trasversale a ogni ordine di scuola (INDIRE, 2020: 14).

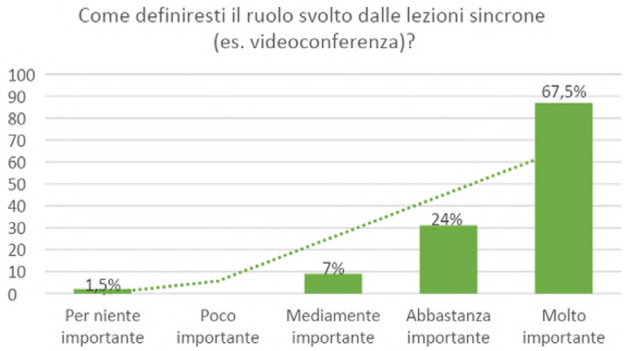

Grafico 13: Il ruolo svolto dalle lezioni sincrone.

5.2 Forme di didattica capovolta

Dai dati raccolti risulta come anche le forme di didattica capovolta siano state privilegiate da una buona percentuale dei partecipanti all'indagine (si veda Grafico 14).

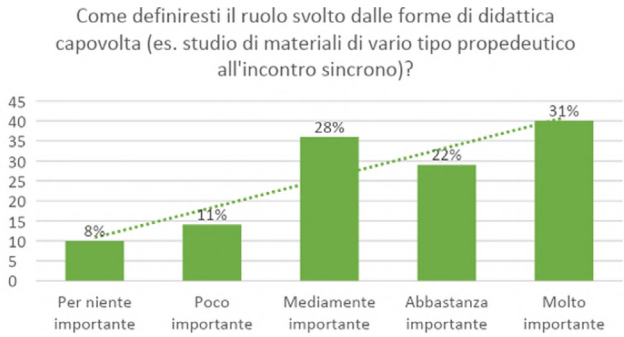

Grafico 14: Il ruolo svolto dalle forme di didattica capovolta.

5.3 Attività collaborative

Tuttavia, i dati mostrano come le attività collaborative non siano state altrettanto centrali (si veda Grafico 15). Detto in altri termini, la gestione del gruppo classe è stata in generale centrata sulla figura del docente e l'organizzazione del processo di apprendimento ha mantenuto delle costanti direttive, nonostante le ampie possibilità di apprendimento collaborativo offerte dalla rete e dalle sue risorse.

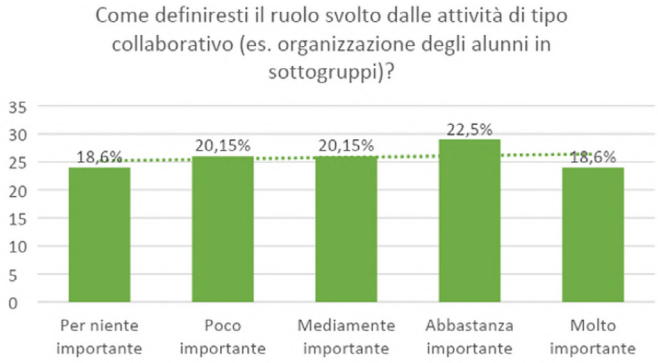

Grafico 15: Il ruolo svolto dalle attività di tipo collaborativo.

5.4 Game-based learning o gamification

Infine, anche le attività basate su strategie di *game-based learning* o *gamification* sono state utilizzate in maniera più contenuta (si veda Grafico 16) rispetto ad altre metodologie didattiche prese in considerazione da questo studio.

Grafico 16: Il ruolo svolto da attività basate su strategie di *game-based learning* o *gamification*.

6. Strategie e modalità di valutazione

Le modalità di lavoro a distanza hanno avuto un impatto anche sulle strategie e sulle modalità di valutazione. Al riguardo, il 47,30% dei partecipanti all'indagine ha dichiarato di aver modificato ampiamente il proprio approccio alla valutazione degli apprendimenti e il 31% ha dichiarato di aver apportato molte modifiche in tal senso (si veda Grafico 17).

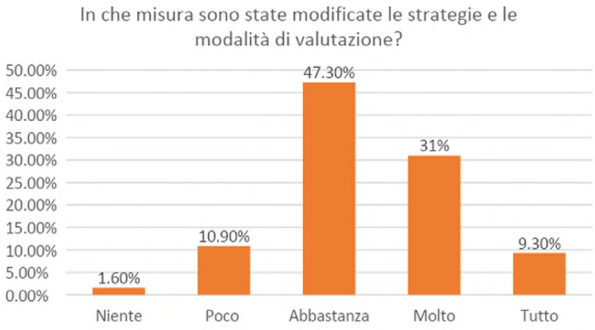

Grafico 17: La misura in cui sono state modificate le strategie e le modalità di valutazione.

6.1 Valutazione formativa

6.1.1 Domande aperte rivolte alla classe in videoconferenza

Per quanto concerne le strategie di valutazione formativa, le domande aperte rivolte alla classe hanno svolto un ruolo primario (si veda Grafico 18). Ciò trova una correlazione con l'ampio ricorso alle lezioni sincrone in modalità di videoconferenza e quindi con la gestione generalmente direttiva del processo di insegnamento-apprendimento (si veda il paragrafo 5).

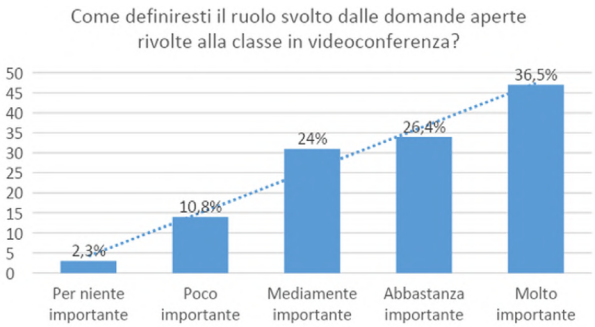

Grafico 18: Il ruolo svolto dalle domande aperte rivolte alla classe in videoconferenza.

6.1.2 Uso di Google Form

Si rileva un uso diffuso di Google Form per svolgere valutazioni di tipo formativo. In tal senso, per il 30,2% dei docenti intervistati questo strumento si è rivelato abbastanza importante e il 24,8% dei docenti crede che abbia avuto un ruolo molto importante (si veda Grafico 19).

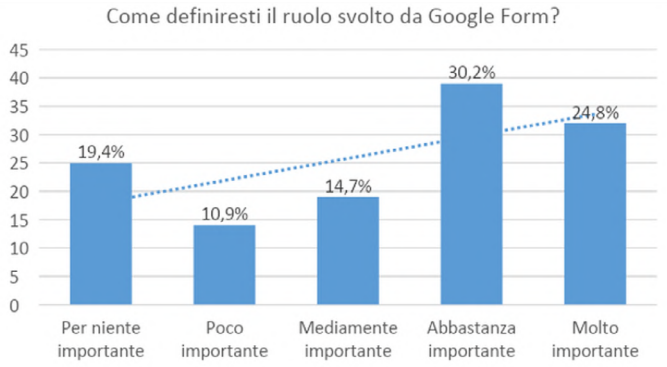

Grafico 19: Il ruolo svolto dall'uso di Google Form.

6.1.3 Strategie di autovalutazione

La gestione generalmente direttiva del processo di insegnamento-apprendimento parrebbe aver tolto rilievo all'implementazione di strategie di autovalutazione corredate da rubriche, griglie, check-list o altri strumenti. Tuttavia, il 28,7% dei partecipanti all'indagine considera 'abbastanza importante' il ruolo avuto da tali strategie nelle modalità di lavoro a distanza (si veda Grafico 20).

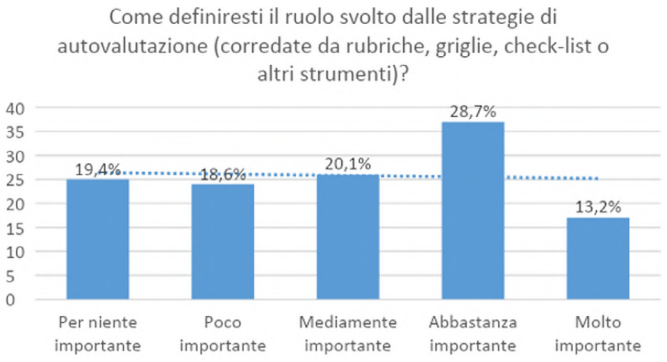

Grafico 20: Il ruolo svolto dalle strategie di autovalutazione.

6.1.4 Strategie di valutazione tra pari

Anche le strategie di valutazione tra pari sembrano aver avuto un ruolo meno rilevante (si veda Grafico 21) rispetto a quello svolto dalle altre strategie di valutazione formativa utilizzate durante l'emergenza sanitaria.

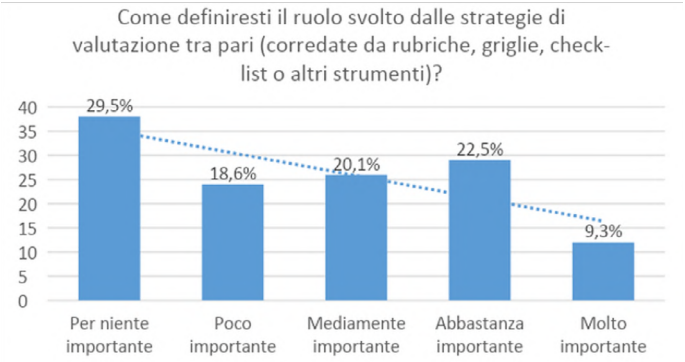

Grafico 21: Il ruolo svolto dalle strategie di valutazione tra pari.

6.2 Valutazione sommativa

6.2.1 Prove di valutazione scritte

Le prove di valutazione scritta, come ad esempio un elaborato da inviare all'insegnante, hanno avuto un ruolo certamente rilevante. Al riguardo, è possibile considerare come anche questo aspetto rientri nelle conseguenze di una gestione generalmente trasmissiva del processo di insegnamento-apprendimento (si veda il paragrafo 5).

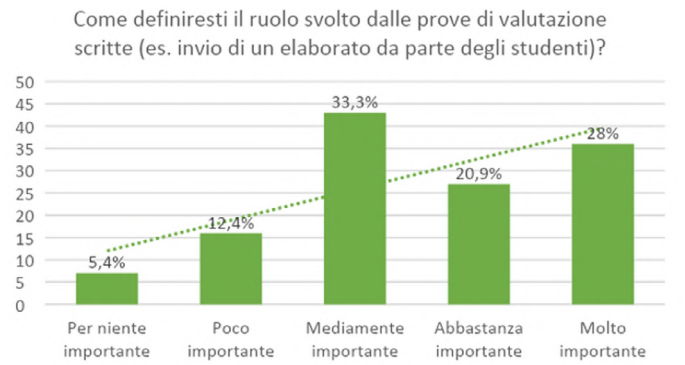

Grafico 22: Il ruolo svolto dalle prove di valutazione scritte.

6.2.2 Prove di valutazione orali

Le prove di valutazione orali, come quelle caratterizzate da domande rivolte agli studenti secondo i canoni delle interrogazioni tradizionali, hanno avuto un ruolo fondamentale (si veda Grafico 23). Perciò, se da un lato le modalità di lavoro a distanza hanno per loro natura facilitato questa tipologia valutativa, dall'altro, sembra che i docenti intervistati non abbiano sfruttato il canale orale anche per implementare maggiormente occasioni di confronto tra pari, anche attraverso strategie di lavoro collaborativo (si veda il paragrafo 5.3).

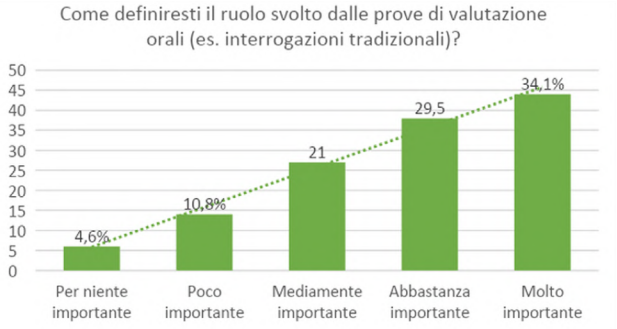

Grafico 23: Il ruolo svolto dalle prove di valutazione orali.

6.2.3 Creazione individuale di un artefatto

Il dato relativo alla scarsa implementazione di strategie di lavoro collaborativo emerge anche se si fotografano le occasioni di creazione di artefatti mediante le tecnologie digitali. Al riguardo, infatti, il lavoro individuale primeggia su quello collaborativo (si vedano Grafici 24 e 25), anche se un buon numero di docenti che hanno partecipato all'indagine (il 29,3%) ha considerato come molto importanti le modalità di lavoro collaborative (si veda Grafico 25).

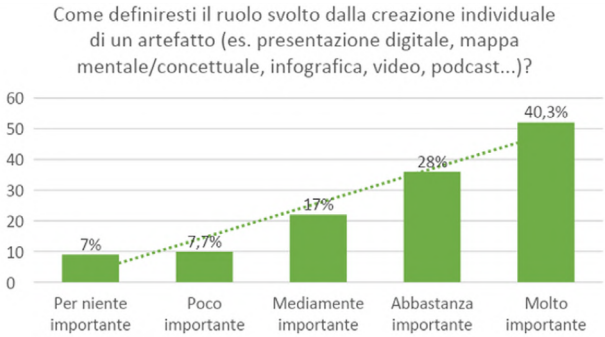

Grafico 24: Il ruolo svolto dalla creazione individuale di un artefatto.

Grafico 25: Il ruolo svolto dalla creazione collaborativa di un artefatto.

7. Abilità percepite

Per quanto riguarda la percezione delle abilità con le quali si è fatto fronte all'organizzazione e all'erogazione della didattica a distanza, il 62,80% dei docenti si dichiara abbastanza soddisfatto e il 14,70% molto soddisfatto (si veda Grafico 26).

Anche la percezione delle abilità con le quali gli studenti hanno partecipato alle attività didattiche a distanza risulta per il 53,50% dei docenti "abbastanza soddisfacente" e per il 6,20% "molto soddisfacente" (si veda Grafico 27).

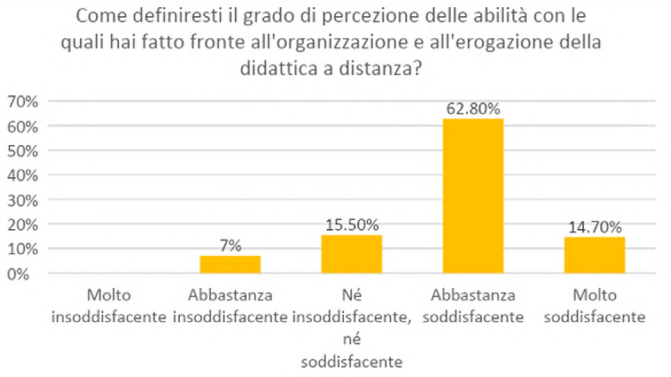

Grafico 26: Il grado di percezione delle abilità dei docenti.

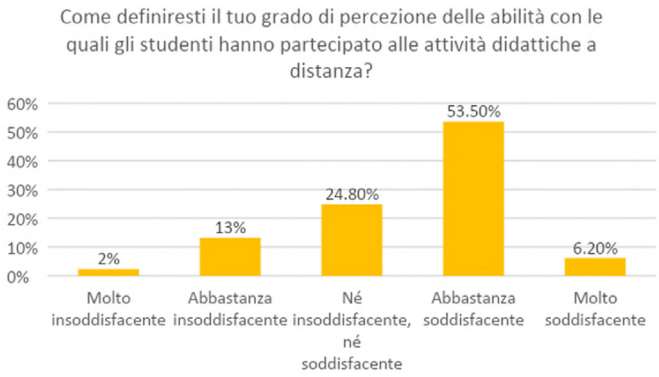

Grafico 27: Il grado di percezione delle abilità degli studenti.

8. Riflessioni conclusive con uno sguardo al futuro

Possiamo dunque osservare come quella della didattica a distanza sia stata, anche per i docenti di lingua e civiltà spagnola delle scuole secondarie di primo e secondo grado italiane, un'esperienza di 'didattica di emergenza' (Roncaglia 2020: 11), poiché ha promosso una sostituzione dell'ambiente fisico con quello virtuale, senza tuttavia andare molto oltre nell'offrire modalità metodologiche flessibili e sostenibili (SIRD 2020: 5). Si pensi, al riguardo, al limitato supporto metodologico fornito dalle scuole ai propri docenti e alle iniziative di formazione personale intraprese dagli stessi. In quest'ottica, poi, parrebbe giustificarsi il ricorso contenuto a metodologie didattiche di tipo più collaborativo (Giovannella et al. 2020: 33), che avrebbero potuto certamente essere supportate dagli strumenti della rete, e il modesto ricorso a strategie di valutazione tra pari o di autovalutazione. Da un punto di vista glottodidattico, va poi rimarcato come le attività destinate allo sviluppo di abilità linguistico-comunicative orali siano state quelle privilegiate meno. Quest'ultima considerazione sembrerebbe avvicinarsi molto a quanto mostrato dallo studio di Celentin, Daloiso e Fiorentino (2021), anche se in quel lavoro, basato su un campione di docenti diverso per grandezza e caratteristiche, troviamo in coda la produzione scritta, le attività di traduzione e quelle di impianto fonologico.

Tra gli elementi di positività, va tuttavia menzionata l'alta percentuale di docenti che ha cercato, seppur nelle condizioni estemporanee proprie dell'emergenza sanitaria e educativa in atto, di guadagnare alcune abilità necessarie a migliorare la qualità del proprio lavoro prendendo parte spontaneamente a diverse

attività formative. Va poi richiamato il diffuso ricorso a forme di didattica capovolta (aspetto, questo, che sembra porsi in controtendenza rispetto ai dati presentati nel 2020 dal già citato gruppo di ricerca SIRD, Società Italiana di Ricerca Didattica) e a strategie di valutazione formativa, queste ultime spesso coadiuvate dalla flessibilità di Google Form. Infine, parrebbero provenire importanti segnali di fiducia sia dalla percezione piuttosto soddisfacente espressa dai docenti in merito alle proprie abilità organizzative e gestionali della didattica in condizioni di emergenza, sia dalla percezione degli stessi docenti del grado di abilità con cui gli studenti hanno partecipato alle modalità emergenziali che hanno coinvolto il loro lavoro scolastico.

In conclusione, sarebbe desiderabile che l'esperienza della didattica a distanza fosse:

- un nuovo punto di partenza per ripensare criticamente l'impostazione metodologica della didattica e scardinare così l'antitesi concettuale presenza-distanza (Celentin et al. 2021: 30), per trarre profitto, anche in condizioni non emergenziali, dagli approcci didattici che concedono quote significative di autonomia agli studenti, così come promosso dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2001) e ancora di più nella sua nuova edizione, *Quadro comune europeo per le lingue. Volume complementare* (Consiglio d'Europa 2020), per sostenere uno sviluppo integrato di tutte le competenze linguistico-comunicative.
- un'opportunità per far sì che dalla scuola, attraverso la proposta di «una didattica in cui l'uso della rete sia al tempo stesso contenuto di apprendimento e metodo per apprendere, dove vi sia continuità fra l'agire in rete stando in aula e fuori dall'aula» (Trentin 2020: 9), possano maturare le competenze di cui necessita ciascun cittadino per affrontare la propria vita 'onlife' (Floridi et al. 2015: 1).
- un'occasione per guardare alla formazione dei docenti (sia ingresso al ruolo, sia continua) come qualcosa di non derubricabile, che necessita di percorsi stabili, riconoscibili e perfettibili e non caratterizzati da un'intermittenza istituzionale che costringe tutto il sistema scolastico all'integrazione di docenti più o meno formati a seconda delle politiche scolastiche del momento, ponendo così un evidente problema di equità dell'offerta formativa.

Bibliografia

AA. VV. Ricerca e Sviluppo Erickson. (a cura di). 2020. *101 idee per insegnare oltre la distanza*. Trento: Erickson.

Celentin, P., Daloiso, M., Fiorentino, A. 2021. Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un'indagine a campione. *Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica. 13*(1), 13-32. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15854> (19.04.2023).

Consiglio d'Europa. 2001. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*.

Consiglio d'Europa. 2020. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999> (19.04.2023).

CISL Scuola. 2020. *Richiesta di ritiro della Nota prot. n. 338 del 17 marzo 2020 "Emergenza sanitaria di nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività di didattica a distanza"* mossa al MIUR dalle sigle sindacali in data 18 marzo 2020. <http://www.cislscuola.it/uploads/media/RICHIESTA-RITIRO-NOTA-388-18032020.pdf> (19.04.2023).

Daloiso, M. 2021. Didattica delle lingue a distanza e inclusione degli apprendenti con DSA: un'indagine sulle pratiche glottodidattiche attivate durante il periodo di emergenza da Covid-19. *Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica. 12*(2), 63-80. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14973> (19.04.2023).

Floridi, L. et al. 2015. *The Onlife Manifesto, Being Human in a Hyperconnected Era*, Spinger Open. <https://www.springer.com/gp/book/9783319040929> (19.04.2023).

Fragai, E., Fratter, I. Janfrancesco, E. 2021. Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD. *Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica. 12*(2), 38-62. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14972> (19.04.2023).

Giovannella, C., Passarelli, M., Persico, D. 2020. *La didattica durante la pandemia: un'istantanea scattata dagli insegnanti a due mesi dal lockdown*. In *Bricks, Rivista online per la scuola per promuovere l'innovazione nella didattica*, ISSN:2239-6187, numero 4, settembre 2020. <http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2020/09/2020_04_04_Giovannella.pdf> (19.04.2023).

INDIRE. 2020. *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare del 20 luglio 2020*. Firenze: Indire. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf> (19.04.2023).

Instituto Cervantes. 2020. *El español: una lengua viva. Informe 2020*. <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf> (19.04.2023).

MIUR. 2003. Legge n. 53, del 28 marzo 2003. "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale".

MIUR. 2020. *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza.* Nota prot. n. 388 del 17 marzo 2020. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499> (19.04.2023).

Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. 2019. *Expresión oral* in AA. VV., *The routledge Handbook of Spanish Language teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Oxon-New York: Routledge.

OECD. 2017. *"Gender imbalances in the teaching profession", Education Indicators in Focus*, No. 49. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/54f0ef95-en> (19.04.2023).

OECD. 2019. *Education at a Glance 2019*: *OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en> (19.04.2023). Per la scheda riepilogativa relativa all'Italia si veda <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_ITA_Italian.pdf> (19.04.2023).

Ranieri, M. 2021. La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *23*(2), 69-76. <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/12316> (19.04.2023).

Roncaglia, G. 2020. *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19.* Bari-Roma: Laterza.

SIRD. 2020. *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*. <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf> (19.04.2023).

Trentin, G. 2020. *Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario*. Milano: FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/504> (19.04.2023).

UNESCO. 2020. *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa> (19.04.2023).

Zambotti, F. 2020. *Presentazione* in *101 idee per insegnare oltre la distanza*. Trento: Erickson.

Collana ***Quaderni di Palazzo Serra Nuova Serie (QPS-NS)***

1. *MemWar: memorie e oblii delle guerre e dei traumi del XX secolo*, a cura di Anna Giaufret, Laura Quercioli Mincer, 2021; ISBN 978-88-3618-105-6, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-106-3.
2. *Arte visiva, luogo e memoria: testimonianza e radicamento*, a cura di Laura Quercioli Mincer, 2022; ISBN 978-88-3618-190-2, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-191-9.
3. *Lingue, scritture, potere. Parole e autorità, autorità delle parole nel contemporaneno e nella storia*, a cura di Roberto Francavilla, Laura Santini, Elisabetta Zurru, 2022; ISBN 978-88-3618-146-9, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-147-6.
4. *Laura Quercioli Mincer, A testimoni il cielo e la terra. Arte, nazione e memoria in Polonia e in Germania (2002-2020)*, 2023; ISBN 978-88-3618-208-4, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-209-1.
5. *MemWar II. Memorie e oblii delle guerre e dei traumi del XX e del XXI secolo*, a cura di Roberto Francavilla, Anna Giaufret, Laura Quercioli Mincer, 2023; ISBN 978-88-3618-236-7, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-237-4.
6. *Dalla forma alla società: studi linguistici e culturali*, a cura di Cristiano Broccias, Sara Dickinson, Annalisa Baicchi, 2024; ISBN 978-88-3618-288-6, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-289-3.
7. *Crisi, fratture, cambiamenti. Riflessi letterari, culturali e linguistici*, a cura di Serena Cello, Rita Cersosimo, Irene De Felice e Anna Viola Sborgi, 2025; ISBN: 978-88-3618-338-8, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-339-5.

Serena Cello, docente di lingua francese, è stata assegnista di ricerca di Letteratura Francese presso l'Università di Genova e docente a contratto di Cultura Francese presso l'Università degli Studi di Milano.

Rita Cersosimo è ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale all'Università di Genova.

Irene De Felice è ricercatrice in Glottologia e Linguistica presso l'Università del Piemonte Orientale "Amedeo Avogadro".

Anna Viola Sborgi è Research Fellow in Film and Television Studies presso The University of Leeds.

Il volume raccoglie contributi di giovani studiosi che, traendo spunto dai recenti momenti di emergenza sanitaria, sociale ed economica, riflettono in maniera interdisciplinare su alcuni concetti che rivestono fondamentale importanza nelle discipline umanistiche. I saggi raccolti esplorano il tema della crisi declinandolo nelle sue diverse accezioni, in ottica collettiva, ma anche individuale e interiore, guardando alla contemporaneità, ma anche al mondo antico. La riflessione si snoda attraverso i vari capitoli raggruppati per aree tematiche e incentrati su problematiche sociali, economiche, storiche, letterarie e linguistiche.

In copertina:
bronze sculpture by Bruno Catalano,
foto di George Hodan

e-ISBN: 978-88-3618-339-5