

**L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LINGUA SECONDA A DONNE
IMMIGRATE: CARATTERISTICHE SPECIFICHE E SCELTE
DIDATTICHE**

di

Fiorenza Quercioli

1. Inquadramento teorico: l'insegnamento della lingua ad immigrati adulti.

L'organizzazione e gestione di un corso per immigrati adulti rappresenta una sfida per ogni insegnante di lingua: questa tipologia di apprendenti è connotata infatti da caratteristiche e bisogni talmente specifici e variegati che richiedono un intervento didattico particolarmente flessibile e individualizzato.

E' noto infatti che gli immigrati adulti hanno primariamente un bisogno strumentale della lingua che assolva in prima istanza le loro esigenze lavorative e integrative; al tempo stesso questi studenti si caratterizzano anche, per ovvii motivi esistenziali, per una frequenza scolastica altamente discontinua, che non permette loro uno studio sistematico della lingua, il che è spesso aggravato da una scarsa o nulla scolarizzazione nel paese di origine. I gruppi-classe composti da immigrati adulti sono quindi estremamente fluttuanti sia per numero che per competenze: insieme ad analfabeti e semianalfabeti si possono trovare diplomati e laureati, che prendono parte al corso di lingua quando sono liberi da impegni lavorativi ed emergenze quotidiane.

Oltre a queste peculiarità *negative* - in quanto mettono in crisi il modo tradizionale di fare didattica - ne osserviamo però altre chiaramente più *positive*, che al contrario delle prime sostengono l'azione didattica e la rendono più efficace. Rispetto ad altre tipologie di apprendenti, talvolta anche adulti, innanzi tutto l'immigrato ha una motivazione estremamente elevata verso l'apprendimento della lingua seconda: si rende perfettamente conto che di una seppur minima conoscenza linguistica avrà un bisogno vitale per interagire con

i nativi nelle situazioni più immediate che un migrante si trova a dover fronteggiare e che vanno dalla ricerca di un alloggio a quella di un'occupazione che gli permetta di vivere, dalla regolarizzazione all'iscrizione dei figli a scuola. Nonostante siano rilevabili delle oscillazioni nel grado di motivazione riscontrabile negli apprendenti immigrati, è possibile affermare che questi studenti hanno un chiaro progetto di sé che può variare appunto sulla base del progetto migratorio, ma che ha sempre e comunque forti connotazioni integrative, talvolta persino assimilative, come nel caso di alcuni gruppi etnici – per esempio gli albanesi – che assai frequentemente desiderano tagliare completamente i ponti con la madre-patria e tendono a confondersi nel tessuto sociale italiano, di cui sposano, senza riflessione alcuna, usi e costumi, oltre che, naturalmente, la lingua.

L'apprendimento della lingua è quindi, per l'immigrato più che per altri apprendenti, *conditio sine qua non* per l'autopromozione (migliorare le proprie condizioni di vita, esigenza che è alla base di ogni movimento migratorio, del passato come del presente [Silva, 2001]) e la socializzazione (avere contatti positivi con i nativi, o all'occorrenza saper gestire le situazioni di tensione in modo da salvare la dignità personale). Anche se il livello di integrazione può variare sensibilmente a seconda del gruppo etnico e naturalmente delle specifiche caratteristiche individuali, rispetto ad altre categorie di discenti adulti, gli immigrati non hanno molti margini di scelta: non solo in molti casi vogliono, ma in generale *devono* integrarsi nella società italiana, devono per esempio confrontarsi e spesso scontrarsi, con scarso o nullo aiuto, con modelli culturali talvolta molto distanti dai propri e la gestione di queste situazioni, anche nel migliore dei casi, passa attraverso la competenza d'uso della lingua. A titolo di chiarimento possiamo fare un confronto con altre tipologie di apprendenti adulti, per esempio con gli studenti universitari in mobilità europea o quelli inseriti in programmi americani con sede nel nostro paese che, con una certa facilità possono comunicare con gli autoctoni usando l'inglese come lingua franca e sanno che il ritorno in patria è legato alla libertà personale. Non è raro il caso di persone che venute in Italia per un periodo relativamente lungo di studio, decidono di prolungarlo al di là dei programmi iniziali e che magari trovano anche un'occupazione temporanea. Questi

soggetti, meriterà ricordarlo, si appoggiano almeno nelle fasi iniziali del loro soggiorno, ad una struttura locale di riferimento che generalmente provvede a risolvere molte delle incombenze quotidiane che possono incontrare, come la ricerca dell'alloggio, e che rimarrà per tutta la permanenza un importante punto di riferimento. L'immigrato è invece in molti casi solo e può richiedergli del tempo anche venire in contatto con dei connazionali che si siano già in qualche modo stabiliti nel paese ospitante e che possano facilitarlo nell'espletamento delle prime necessità. Infine, *last but not least*, l'immigrato si trova in una situazione di svantaggio economico che rende l'individuo e la sua famiglia particolarmente fragile, da un punto di vista sociale, condizione che di solito è sconosciuta ad altre categorie di discendenti adulti, come per esempio quella che abbiamo sommariamente analizzato poco sopra.

L'immigrato è inserito poi, come abbiamo già accennato, in un contesto di *lingua seconda*, il che significa, nelle parole di Balboni «che non è più l'insegnante a selezionare e graduare l'input, ma la vita quotidiana: l'insegnante lavora sugli spezzoni di lingua che il "caso" mette di fronte all'immigrato» (Balboni 2002, pag. 209).

Questo significa allora che lo sviluppo della competenza d'uso della lingua seconda si basa su un alternarsi di momenti di acquisizione spontanea - esterna al corso di lingua - con altri di acquisizione guidata - tipica dell'istituzione scolastica. Proprio le caratteristiche tipiche dell'immigrato adulto che abbiamo descritto poco sopra rendono particolarmente importante la circostanza dell'acquisizione spontanea: se l'immigrato non viene alla lezione di lingua non smette di essere esposto alla lingua, quindi in un certo senso non smette di imparare e le sue assenze non significano un calo di motivazione né un venir meno del progetto integrativo. L'istituzione scolastica e formativa in questo specifico contesto didattico deve quindi dare delle risposte appropriate per far sì che quanto appreso spontaneamente venga più velocemente sistematizzato in modo da renderlo rapidamente ed efficacemente disponibile per il parlante, deve integrare il vissuto linguistico extrascolastico con materiale facilmente spendibile al di fuori dell'aula allargando così l'orizzonte comunicativo e sociale dell'apprendente. Massimo Vedovelli chiarisce bene questo punto, affermando:

« Quando, poi, inizia la formazione linguistica vera e propria, si mette in azione quella comunicazione didattica che costituisce l'input guidato e facilitante che, interagendo con quello spontaneo della vita sociale extradidattica dell'apprendente immigrato, nutre e forma la sua competenza linguistica in sviluppo.

Man mano che l'apprendimento procede e che aumenta il contatto con la nuova lingua il peso dei due fattori si ribalta: il sistematico contatto con l'ambiente sociale in cui la lingua è mezzo di comunicazione fa sì che la quantità di esposizione all'input naturale venga a pesare di più rispetto a un input guidato e facilitante sì, ma comunque sempre quantitativamente ristretto. Se consideriamo che in tale situazione si vengono a trovare per lo più immigrati fortemente motivati all'apprendimento, si può capire facilmente come la quantità di lingua italiana con cui vengono in contatto attiva in loro processi sempre più complessi e intensi di elaborazione e riflessione linguistica: grazie all'interazione con l'input facilitante dei corsi di lingua, ne deriva una competenza linguistica più sviluppata, ampia, elaborata. » (Vedovelli, 2002, pagg. 165-168)

L'obiettivo fondamentale di un corso di italiano-lingua seconda dovrebbe dunque mirare a incrementare e affinare la *riflessione metalinguistica* che si attiva in seguito ad un'alta esposizione alla lingua, che ha la "funzione di filtro e riorganizzatore delle informazioni in entrata" (Villarini, 2000, pag.50) e che coinvolge la dimensione linguistica, ma anche socio-culturale e psicologica del parlante rispetto alla lingua-cultura seconda.

Quello su cui dovremo interrogarci, a questo punto, riguarda il grado di incidenza dei fattori socio-affettivi sulla progressione delle varie fasi di acquisizione linguistica e sullo sviluppo dell'interlingua. Quanto possono incidere le aspettative che ambiente e famiglia hanno riguardo alla *performance* linguistica di una certa persona? Quanto i problemi esistenziali legati alla condizione della migrazione, spesso gravi e urgenti, possono influenzare i progressi linguistici? Questioni di non facile risposta, anche per la carenza di studi in merito (Pallotti, 2004); tuttavia con il progredire del corso ci

si accorgerà che i partecipanti cercano all'interno dell'istituzione scolastica e in misura ancor maggiore all'interno della classe di cui fanno parte, quel punto di riferimento e quella accoglienza che generalmente manca, come abbiamo visto, a questa categoria di apprendenti residenti nel nostro paese. Il che apre il campo ad altre domande che solo apparentemente travalicano la didattica: qual è il ruolo e l'atteggiamento che l'insegnante deve assumere? Come può il corso di lingua dare risposte in merito a situazioni del tipo descritto sopra?

Se il successo didattico di un corso di lingua è sempre, almeno in parte, subordinato all'instaurarsi di un clima piacevole in classe che mantiene viva la motivazione ad apprendere, lo è particolarmente nella situazione in questione. Senza cedere ad atteggiamenti pietistici, l'insegnante deve quindi adoperarsi per far sì che la classe venga percepita come luogo di incontro e di confronto delle varie esperienze, in cui certo non si troveranno risposte definitive, ma in cui si sarà ascoltati e guidati. Se da un lato questo può, almeno parzialmente neutralizzare le ragioni che stanno alla base della discontinuità di frequenza, dall'altro spinge gli allievi a raccontarsi usando la lingua seconda, il che aumenta la quantità e la qualità dell'input come dell'output, che vengono in questo modo contestualizzati nella vita dell'apprendente.

2. Le caratteristiche specifiche delle donne immigrate

All'interno di questa tipologia di apprendenti, costituiscono un sottogruppo specifico le donne, che con il gruppo principale condivide gli aspetti fondamentali, ma che ad essi ne aggiunge altri più specificatamente legati alla condizione femminile.

Il fatto che alle donne venga demandata la cura della casa e dei figli, pone questa categoria di persone in una posizione particolarmente svantaggiata rispetto all'acquisizione della lingua. In taluni gruppi etnici questo particolare aspetto è ulteriormente amplificato da modelli culturali specifici per cui non solo la donna dovrà occuparsi di tutte le attività domestiche, ma ha anche una minore libertà personale rispetto all'uomo, che al di fuori dell'attività lavorativa, può frequentare luoghi di svago e aggregazione e potenzialmente avere ulteriori occasioni di interazione linguistica. Non è raro il caso di donne che pur vivendo in Italia da un tempo relativamente lungo, presentano una

competenza d'uso della lingua estremamente limitata che non permette loro di esprimersi se non a un livello molto basilare.

L'appartenenza etnica può talvolta perfino alienare la partecipazione al corso di lingua: nella cultura araba le allieve avranno soggezione di *un* insegnante e i loro mariti, dal canto loro, preferiranno lasciarle in compagnia di *una* insegnante, specialmente se il/la docente non fa parte della loro comunità. In generale è auspicabile che un corso per donne immigrate venga organizzato e promosso con il sostegno di agenzie e singoli la cui autorità sia già riconosciuta e apprezzata all'interno dei gruppi etnici ai quali intende rivolgersi perché in questo modo la diffidenza iniziale che induce molte donne a non approfittare di opportunità di questo tipo, può essere elusa.

Le donne immigrate sono connotate anche da specifici domini d'uso della lingua, ognuno dei quali rende conto ovviamente di un determinato bisogno linguistico.

Molte di loro a causa delle carenze linguistiche si sentono tagliate fuori dal percorso di formazione dei figli: nella maggior parte dei casi non conoscono il sistema scolastico italiano, in cui i figli sono inseriti, né nessuno si è mai preoccupato di spiegar loro come funziona ed avendo una scarsa competenza comunicativa non sono in grado di interagire con gli insegnanti e di prender parte alle iniziative scolastiche che prevedono la presenza dei genitori. Come risultato, gli insegnanti ritengono spesso, interpretando la situazione secondo i propri paradigmi culturali, che l'assenza o la scarsa partecipazione dei genitori immigrati siano dovuti a una mancanza di interessamento per l'educazione del figlio; dal canto loro i figli di immigrati si trovano spesso a dover fare da tramite fra i genitori e la scuola pur essendo loro stessi inseriti in un sistema nuovo che sovente ha pochi punti di contatto con quello da cui provengono e che quindi devono capire. In molti gruppi etnici presenti nel nostro paese – per esempio in quello albanese e in quello rumeno – l'uomo ha il compito principale di lavorare e procacciare il sostentamento per la famiglia, per cui è la donna che si occupa completamente dei figli, compresa la loro istruzione. Per molte immigrate quindi lo sviluppo della competenza d'uso della lingua seconda è legato ad un riappropriarsi della condizione genitoriale perché questa gli

permetterà di rientrare nel ruolo che la cultura di appartenenza gli ha assegnato e di ritornare a prender parte al percorso scolastico dei figli.

In quanto donne, le immigrate, hanno inoltre la necessità di padroneggiare le situazioni comunicative relative ad un particolare settore della sanità, quello che riguarda l'assistenza alla nascita e la prevenzione di malattie ginecologiche, un campo in cui rientrano riti e usanze che molto spesso sono in collusione con quelli italiani.

L'esperienza didattica che verrà analizzata di seguito si riferisce al corso per donne immigrate organizzato nell'ambito del "progetto InSIEME", che è stato descritto dalla curatrice nell'articolo precedente.

Le donne che hanno fatto parte di questa esperienza sono quasi tutte di nazionalità albanese o rumena, per la maggior parte residenti in Italia già da alcuni anni, quasi tutte occupate come badanti o collaboratrici domestiche presso famiglie locali, con un livello di conoscenza linguistica in ingresso compreso fra elementare e intermedio (livelli A1- B1 del *Common European Framework*).

L'organizzazione del corso e l'inizio dell'attività didattica sono stati preceduti da un colloquio orientativo durante il quale le apprendenti venivano invitate a parlare brevemente di sé stesse, a spiegare le ragioni per cui avevano deciso di frequentare il corso e a esplicitare le proprie aspettative formative e sociali rispetto all'apprendimento della lingua italiana.

Sono così stati raccolti dati preziosi che hanno permesso di mettere a fuoco in modo più definito le caratteristiche specifiche di questo particolare gruppo di apprendenti.

2.1 Bisogni linguistici e bisogni integrativi

Durante il colloquio orientativo è emerso con chiarezza che la maggior parte delle apprendenti avevano una buona conoscenza dell'Italiano, ma che questa si limitava al registro informale e alla varietà dialettale.

Fino al momento di inizio del corso la maggior fonte di input linguistico, per queste donne, era costituito da contatti casuali con parlanti nativi, per la maggior parte dialettofoni, che si rivolgevano alle apprendenti usando il

registro informale, per cui è risultata subito chiara la stretta relazione fra il limitato repertorio linguistico disponibile e il tipo di esposizione linguistica.

Da un punto di vista motivazionale, le donne che fanno parte del gruppo in esame sono connotate da una scarsa progettualità riguardo al loro futuro e sembrano in massima parte rassegnate a un ruolo lavorativo subordinato.

Le apprendenti infatti non mostravano di aver sviluppato un progetto di sé in Italia, ma di essere piuttosto rimaste ancorate alla situazione di sopravvivenza e di emergenza tipica dei nuovi arrivati.

D'altra parte l'ambiente in cui svolgono le proprie mansioni lavorative è, da un punto di vista strettamente linguistico, poco esigente e pertanto non stimola uno sviluppo ulteriore e costante dell'interlingua (Pallotti 1998). La situazione lavorativa di collaboratrici domestiche e badanti che caratterizza la quasi totalità di queste donne immigrate, insieme ai carichi familiari, determina in ultima analisi una condizione di isolamento e di "invisibilità" che non favorisce le relazioni interpersonali, neanche quelle interetniche. Di conseguenza l'acquisizione della lingua è circoscritta entro i confini angusti del lavoro domestico e dell'espletamento delle esigenze minime della quotidianità.

Non avendo particolari aspettative riguardo al loro futuro e non ricevendo particolari richieste linguistiche dall'ambiente, la motivazione verso una più ampia e completa acquisizione linguistica era stata, fino a quel momento, molto bassa, semplicemente perché non si era mai presentata l'occasione propizia.

Il corso di italiano – e tutto in progetto InSIEME – costituivano quindi un'ottima opportunità di promozione sociale e di realizzazione personale.

L'acquisizione della lingua seconda doveva quindi partire da un arricchimento del repertorio linguistico e dal riconoscimento dei contesti d'uso di un più largo spettro di varietà e registri linguistici. Una più estesa e consapevole acquisizione linguistica era poi funzionale all'autopromozione e alla determinazione di un chiaro progetto di sé che portasse le allieve a prender coscienza delle proprie potenzialità personali e a individuare il modo migliore per realizzarle. Per molte di queste donne, all'inizio del corso, era inconcepibile perfino solo pensare di cambiare lavoro o di aspirare ad una condizione lavorativa migliore che magari valorizzasse le esperienze pregresse nel paese di origine. Tutte erano estremamente consapevoli della loro limitata competenza

in L2 e si rendevano conto di vivere in un mondo stretto il cui orizzonte poteva essere ampliato proprio attraverso il potenziamento della lingua seconda.

Partendo quindi dal vissuto linguistico e dalle esperienze delle apprendenti si sono individuate delle macro aree d'uso della lingua che andavano da situazioni quotidiane ad altre più complesse riguardanti la regolarizzazione - comprendente per esempio il reperimento di informazioni per ottenere il permesso di soggiorno o il riconciungimento familiare - il mondo del lavoro - in cui rientrano la lettura e comprensione degli annunci economici, la preparazione di un colloquio di lavoro, la stesura di un curriculum vitae - la vita scolastica - come il sistema educativo italiano e i servizi per l'infanzia presenti sul territorio.

Gli obiettivi linguistici e le mete specifiche del corso di lingua sono stati quindi individuati partendo da ambiti comunicativi complessi in cui viene richiesta una padronanza linguistica che si estende in varie situazioni e che quindi si avvale di diversi registri e varietà linguistiche. Sono stati quindi presentati registri e varietà linguistici con cui le immigrate non si erano ancora familiarizzate, come per esempio il registro formale e l'italiano neo-standard, per molte di queste donne del tutto sconosciuti all'inizio del corso, proprio perché i parlanti nativi si rivolgono generalmente agli stranieri, particolarmente agli immigrati, usando varietà e registri linguistici molto bassi, probabilmente per esigenze di semplificazione linguistica (Bernini 2004) o magari rispondendo a un criterio sociale che pone l'immigrato molto in basso nella scala sociale per cui non si ritiene di dover usare forme di cortesia negli scambi con queste persone (Tucciarone 2004). Certo è che, non avendolo mai sentito, queste donne non erano in grado di riconoscerlo, di considerarlo parte del loro repertorio linguistico e quindi di utilizzarlo nella maniera e nelle situazioni appropriate.

Le mete educative sono apparse subito particolarmente importanti per questo gruppo di donne perché la loro autopromozione era particolarmente legata allo sviluppo di una sintesi interculturale in cui i modelli tipici della cultura di

origine si potessero armoniosamente integrare con quelli della cultura ospite e favorire la socializzazione e il contatto con i servizi e le opportunità che il territorio offre.

Una volta soddisfatti questi due bisogni essenziali delle donne immigrate, quello linguistico e quello socio-culturale, esse sono state in grado di definire con una certa chiarezza un loro progetto di vita in Italia, come madri e come lavoratrici, che in ultima analisi è e deve essere un progetto integrativo.

2.2 La narrazione come cura di sé

Avendo una buona competenza comunicativa, la fase iniziale del corso è stata in buona parte dedicata alla narrazione delle proprie esperienze in Italia e all'autobiografia. Si è optato per questa modalità operativa sulla scorta degli studi pedagogici sull'autobiografia (Cambi 2002) che vedono nella narrazione di sé uno strumento fondamentale per la presa di coscienza e l'individuazione dei punti problematici della propria esistenza che proprio attraverso la narrazione, possono essere risolti.

Accanto a questo assunto pedagogico, a nostro avviso, se ne può intravedere uno più propriamente linguistico e quindi più inerente al nostro campo di indagine. Se riteniamo infatti che la lingua, qualsiasi lingua, sia per il parlante uno strumento di conoscenza e organizzazione del mondo e dell'esperienza individuale, l'autobiografia in lingua seconda ha il vantaggio di conferire alla lingua utilizzata per la narrazione, uno *status* e una dignità nuovi che la collocano, nella mente del parlante, sullo stesso piano della lingua madre e che quindi entra a far parte del proprio repertorio linguistico, degli *strumenti* conoscitivi di cui dispone. E' noto infatti, e chiunque può reperire nella propria esperienza di parlante esempi in merito, che esprimere le proprie emozioni e i propri problemi, anche i più banali, in una lingua non materna, è una delle operazioni più difficili che si possano immaginare.

Con l'autobiografia si è quindi raggiunto l'obiettivo di *fare lingua* in un contesto che ha favorito l'individuazione dei bisogni primari delle partecipanti e che ha dato loro l'occasione di *fare con la lingua*, in quanto la narrazione di aspetti personali ha contribuito a sviluppare il confronto interculturale fra le

etnie presenti in classe e fra queste e i modelli italiani, sotto la guida dell'insegnante e delle *tutor*. Tutto questo ha favorito l'instaurarsi in classe di un clima di cooperazione e di sostegno reciproco che ha innescato nelle apprendenti una forte motivazione a prender parte al corso e ad approfittare il più possibile dell'opportunità offerta.

2.3 L'Unità di Apprendimento come strumento di organizzazione del lavoro in classe.

Il gruppo classe, nonostante le buone premesse, si è caratterizzato subito per una certa discontinuità di frequenza, il che non può meravigliare, vista la tipologia specifica di apprendenti.

L'unità di apprendimento è apparsa quindi lo strumento operativo migliore per una efficace organizzazione degli incontri. Essendo uno strumento flessibile, che si snoda entro limiti di tempo più contenuti rispetto all'Unità didattica, l'unità di apprendimento offre la possibilità di far lavorare la classe su contenuti linguistici parcellizzati la cui analisi si risolve nell'ambito della lezione. In questo modo ogni apprendente può uscire da ogni singola lezione con qualcosa di compiuto e se non potrà partecipare all'incontro successivo, il lavoro della classe in quanto gruppo non ne risentirà eccessivamente.

Il fatto poi che le unità di apprendimento nel loro insieme costituiscano una "rete" che si raccoglie intorno a più Unità didattiche, permette un certo riciclo dei contenuti venendo così incontro alle esigenze di recupero e rinforzo dei singoli.

L'unità didattica non è rimasta quindi inutilizzata, ma ogni unità didattica è stata piuttosto suddivisa in una serie di unità di apprendimento concluse in sé, ognuna delle quali comprendeva un particolare aspetto linguistico e che infine proponeva una unità di apprendimento dedicata alla sistematizzazione delle regole e delle strutture linguistiche emerse nel corso di un gruppo di unità di apprendimento.

Bibliografia

BALBONI, P. E. 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*; Torino, Utet

CAMBI, F. 2002, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza

CILIBERTI, A. 1994, *Manuale di Glottodidattica*; Firenze, La Nuova Italia

FERRERO, C. I. A. 2004 "Conoscere le donne musulmane", in : Pallavicini, Y. S. Y. : *L'Islam in Europa. Riflessioni di un imam italiano*, Milano, Il Saggiatore

FREDDI, G. 1999, *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*; Torino, Utet

PALLOTTI, G. 1998, *La seconda lingua*; Milano, Bompiani

SILVA, C. 2002, *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Tirrenia, Edizioni del Cerro

TUCCIARONE, S. 2004, *Lingua nazionale, dialetto e italiano di stranieri. Contesti internazionali nel Veneto*, Venezia, Libreria editrice Cafoscarina

VEDOVELLI, M. 2002, *Guida all'Italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*; Roma, Carocci.

VILLARINI, A. 2000, "L'apprendimento spontaneo dell'Italiano" in : P.E. Balboni (a cura di) *ALIAS (Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri)*, Torino, Teorema Libri

Bollettino per la didattica nella classe plurilingue, n°9, novembre 2004, articoli
Fiorenza Quercioli