

# INSEGNARE L'ITALIANO COME LINGUA SECONDA O STRANIERA ATTRAVERSO I TESTI DELLA LETTERATURA DELLA MIGRAZIONE: UNA PROPOSTA DIDATTICA

Valentina Pinoia<sup>1</sup>

*[Lo scrittore migrante] costruisce un doppio immaginario del mondo reale, e così ci accorgiamo che la scrittura altro non è che un immenso cantiere, mai compiuto, le città italiane non assomigliano alle città italiane e gli italiani non assomigliano agli italiani e neanche gli stranieri assomigliano agli stranieri.*

Tabar Lamri

## 1. PREMESA: L'USO DEI TESTI LETTERARI DELLA MIGRAZIONE PER L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA SECONDA O STRANIERA. PER UN'EDUCAZIONE LINGUISTICA, LETTERARIA E INTERCULTURALE

Il testo letterario nell'insegnamento della lingua seconda o straniera viene spesso percepito come uno strumento utile unicamente ai fini dell'apprendimento del lessico o di determinate strutture grammaticali. Se ne trascura di conseguenza il grande potenziale umanistico e interculturale, di cui si tenterà di rendere conto nel presente articolo. Come ricorda Magnani, esistono numerosi pregiudizi nei confronti dell'uso della letteratura nelle lezioni di lingua, a partire da chi vede la letteratura come l'espressione di un mondo elitario, che può risultare interessante solo per studenti altamente scolarizzati, e che appare lontano dalle esperienze quotidiane degli stranieri (2009: 110). Si ha quindi a che fare con una problematica non solo linguistica ma di ordine culturale, riguardante il canone letterario e la definizione stessa di letteratura.

Tradizionalmente, infatti, i testi letterari sottoposti agli apprendenti nelle lezioni di lingua appartengono al canone letterario italiano. Brioschi, Di Girolamo e Fusillo (2003: 44) definiscono il canone come un repertorio di «classici», che «una determinata società considera fondamentali per la propria cultura e tradizione, ed esemplari sotto ogni punto di vista». Di conseguenza, il canone letterario ha tre caratteristiche: è elitario, poiché include dei testi che sono stati selezionati da un'autorità prestabilita; è rappresentativo, poiché testimonia il desiderio degli esseri umani di autodefinirsi e conservare la propria autorità; è fisso e immutabile, poiché è formato da un insieme di opere scelte per rappresentare una precisa società in una data epoca storica (Spaliviero, 2017: 23). Tuttavia, nel corso del XX secolo, le studiose e gli studiosi della critica femminista e della critica postcoloniale hanno contribuito a mettere in discussione i criteri di scelta delle opere appartenenti al canone, svelandone il punto di vista maschile e occidentale. Si è cominciato a riflettere quindi non solo su ciò che è incluso nel canone, ma anche e soprattutto su ciò che ne è escluso: in primo luogo, le opere scritte da donne, le prime e grandi assenti della tradizione letteraria nazionale; in secondo luogo, le culture di origine extraeuropea. Le culture minoritarie hanno dunque da un lato costituito un «anticanone», e dall'altro hanno richiesto «una revisione del canone in una prospettiva più aperta e integrata» (Spaliviero, 2017: 23). Estendendo il discorso dalla critica letteraria alla glottodidattica, è auspicabile che anche per l'insegnamento della lingua seconda o straniera si utilizzino dei testi che

<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano – Master Promoitals.

non appartengano necessariamente al canone tradizionale. Di Martino e Di Sabato (2014: 16) suggeriscono di lavorare su quei testi che vanno sotto l'etichetta di «cattiva letteratura», «letteratura popolare», oppure «letteratura giovanile». In generale, consigliano di ampliare il raggio di interesse alla letteratura nuova o popolare, in linea con le recenti prospettive degli studi culturali. Naturalmente questo non è un invito ad abbandonare completamente i testi canonici, ma a prenderne in considerazione altri, qualora risultassero più idonei o interessanti per gli apprendenti. Gli apprendenti devono essere sempre il riferimento imprescindibile di ogni scelta effettuata da un insegnante di lingua seconda o straniera.

Il vantaggio principale di utilizzare il testo letterario in una classe di lingua risiede nella possibilità di considerarlo non solo come strumento di educazione linguistica e letteraria, ma anche di educazione interculturale. Nella società contemporanea le categorie dell'«altro» e del «marginale» sono divenute parte integrante delle nostre esperienze quotidiane. L'educazione alle differenze e alla molteplicità è una responsabilità di tutti gli educatori, ma in particolare degli educatori di lingua, disciplina che per sua stessa natura si basa sul «raffronto e l'accostamento di sistemi culturali» (Spera, 2020: 25). Nel 1999, Carroli (2008: 1081-1086) ha condotto una ricerca sull'uso della letteratura nelle classi di lingua, intervistando alcuni studenti di lingua italiana in Australia. I risultati della ricerca hanno mostrato che per gli studenti di lingua i testi letterari sono interessanti perché non sono banali, a differenza di molti altri *input* linguistici presenti nei manuali di lingua, che hanno uno scopo prevalentemente didattico a discapito dei contenuti. Inoltre, nelle interviste di Carroli, gli studenti si sono espressi a sfavore delle letture contenute nei libri di testo utilizzati solitamente nelle lezioni di lingua. Spesso, infatti, questo tipo di letture banalizza la realtà allo scopo di promuovere un'immagine positiva della società italiana agli occhi del pubblico australiano o anglofono. Al contrario, invece, i testi letterari possono ancora essere rappresentativi dell'altro, del marginale e dell'inesplorato. Il testo letterario può essere considerato quindi non solo come un mezzo per far conoscere la lingua e la cultura seconda o straniera, ma anche come un'occasione per riflettere su stereotipi e immaginario tipici di una data società in un preciso momento storico.

Concordo con Carroli sulla necessità di inserire i testi letterari nell'insegnamento della lingua seconda o straniera, in modo da ridurre il rischio di presentare delle visioni non aggiornate, stereotipate, monodimensionali o semplicistiche della lingua e della cultura studiata (2008: 4027). La scelta di proporre un'unità di apprendimento a partire da un testo della scrittrice italo-somala Igiaba Scego<sup>2</sup>, come verrà evidenziato nelle prossime pagine, risponde a molteplici esigenze: innanzitutto un'esigenza linguistica, poiché il romanzo *La mia casa è dove sono* presenta degli interessanti accostamenti di italiano standard, italiano substandard e italiano regionale, costituendo quindi un ottimo esempio di differenti varietà e registri linguistici. Dal punto di vista culturale, il romanzo è scritto da una donna, e in particolare da un'italiana di «seconda generazione»: la prospettiva di chi tradizionalmente è considerata un'*outsider* – la donna – si sovrappone ad una seconda tradizionale marginalità, data dall'origine straniera dell'autrice. Il romanzo costituisce quindi un ottimo strumento per interrogarsi su cosa significhi essere italiani/italiane, soprattutto in un momento storico in cui le forze politiche più reazionarie insistono su un'identità nazionale non ben definita, però percepita come fissa e immutabile nel tempo, che verrebbe continuamente minacciata da invasioni esterne. Dal punto di vista degli apprendenti di italiano L2/LS, ma soprattutto degli apprendenti di italiano lingua seconda, che in Italia vivono per brevi o lunghi periodi, il confronto con un testo appartenente alla

<sup>2</sup> A causa dell'emergenza sanitaria Covid-19, che ha avuto, tra le molte conseguenze, la sospensione dei tirocini del Master Promotals 2019-2020, la proposta di didattizzazione del romanzo di Igiaba Scego da me ideata non si è potuta concretizzare in una vera e propria esperienza didattica. Rimane quindi a tutti gli effetti una proposta, con la speranza di poterla mettere in pratica al più presto, al fine di verificarne i vantaggi e le criticità.

cosiddetta letteratura migrante può offrire degli spunti interessanti su cui riflettere, partendo dalla propria comune esperienza di *outsiders*.

## 2. IGIABA SCEGO, SCRITTRICE «MIGRANTE NEL CUORE»

Igiaba Scego è considerata una delle più interessanti protagoniste della cosiddetta “letteratura migrante” o “letteratura della migrazione”, un fenomeno letterario che comincia a essere studiato in Italia a partire dagli anni Novanta del Novecento. In particolare, Scego viene annoverata tra gli autori della terza fase della letteratura migrante, definita “letteratura di seconda generazione”, ovvero la letteratura dei figli degli immigrati giunti in Italia durante gli anni Settanta e Ottanta. Questi scrittori sono nati in Italia, e in questo paese hanno frequentato la scuola e ne hanno assimilato la cultura. Per questi autori, la lingua italiana è una lingua materna, con la quale sperimentano anche dal punto di vista formale. Tra le prime protagoniste di questa nuova esperienza letteraria, Igiaba Scego nel 2003 vince il concorso per scrittori migranti Eks&tra con il racconto *Salsicce* e poco dopo pubblica il suo primo romanzo, *La nomade che amava Alfred Hitchcock*. Occorre sottolineare che una delle caratteristiche più salienti della terza fase della letteratura migrante è il grande numero di scrittrici, che sin dall’inizio rappresentano il 40% della produzione totale. Secondo Ellero (2010), tale fenomeno può essere spiegato tramite ragioni storiche (sono state le donne a emigrare in numero più elevato, costituendo numerose comunità al femminile), ma può avere anche motivazioni psicologiche: molte delle autrici provengono da paesi di cultura patriarcale, dunque lo spostamento fisico ha coinciso con la necessità di ricostruire una nuova soggettività, più attiva e forte. Uno degli esempi della rilevante presenza femminile è l’antologia del 2006, intitolata *Pecore nere*, che raccoglie i racconti di Laila Wadia, nata a Bombay da genitori indiani e giunta in Italia nel 1986, Gabriella Kuruvilla, scrittrice indo-italiana, Ingy Mubiayi, nata al Cairo da madre egiziana e padre congolese, oltre che della stessa Igiaba Scego. Come racconta Scego, la novità della pubblicazione viene accolta con curiosità dai giornalisti contemporanei:

Non si capacitavano di quelle quattro “straniere” che parlavano così bene l’italiano e sapevano tante cose sull’Italia. Quando noi spiegavamo che eravamo di fatto italiane, nate e cresciute a Roma, Milano o Trieste, loro ci guardavano dubbiosi. Possibile? Italiane? Voi? Ma siete troppo marroni! All’epoca non era nemmeno entrata nell’uso la formuletta magica “seconda generazione” che un po’ spiegava delle cose, anche se non in modo ottimale. Eravamo di fatto, per chi ci doveva raccontare, delle aliene<sup>3</sup>.

Oggi, ricorda Molinarolo (2016: 162), arrivati al terzo decennio di letteratura italoфона della migrazione, appare evidente che questi testi non possano essere più esclusivamente legati al fenomeno della migrazione, che ci è servito in una prima fase come strumento per classificarli e per assimilarli nelle nostre letture. Gli autori stessi oggi lavorano per cancellare lo «stigma della clandestinità» (Fracassa, 2012: 162), allo scopo di non essere più considerati esclusivamente come esempi di alterità culturale e geografica. Al contempo, Molinarolo (2016: 169) si interroga sull’opportunità stessa di inserire questi testi nei canoni ufficiali, definendoli tramite gli strumenti critici ed estetici in nostro possesso. La scrittura migrante, a causa del suo «status di confine, a metà fra lingue, culture e identità», è difficilmente catalogabile in base agli strumenti critici tradizionali. I testi della letteratura della migrazione contribuiscono piuttosto a ripensare il canone, ma anche a

<sup>3</sup> Igiaba Scego, 2015.

farci riflettere in generale sulla «impossibilità di applicare alla letteratura contemporanea mondiale le categorie mentali e i giudizi di valore validi nelle epoche passate» (*ibidem*: 169). Accolgo qui una provocazione di Gropaldi (2012: 37, corsivo dell'autore), che dopo aver passato in rassegna le differenti etichette spesso imposte a questi testi letterari, si domanda: «fino a quando si potrà continuare a parlare di una letteratura *nazionale* contemporanea? Quando sarà il caso di definirla *globale* (o anche solo *europa*), e solo *scritta* in lingua italiana? E quale *italiano* poi?».

Buroni (2019) si domanda (e ci domanda) se la (ri)standardizzazione linguistica dell'italiano contemporaneo non sia da imputare almeno in parte a quei «modelli di letteratura» e a quei «modelli di lettura» che potrebbero non essere considerati italiani *tout court*. Si riferisce naturalmente alla letteratura migrante e agli autori di seconda generazione, che padroneggiano la lingua italiana come o più degli «Italiani» da generazioni. Egli osserva come grazie agli scrittori cosiddetti «migranti» siano sorti dei nuovi «modelli di lett(erat)ura», e che tali autori abbiano a loro volta fornito una «lettura dell'italiano», che emerge chiaramente dagli aspetti metalinguistici contenuti nelle loro opere. Gli autori allogloti e di seconda generazione, per mezzo della scrittura letteraria, hanno utilizzato, subito e interpretato l'italiano standard, neostandard e tutte le varietà dell'italiano. Nella sua analisi della scrittura di Igiaba Scego, Buroni (2019: 61) si focalizza non solo sulla lingua dell'autrice, costituita da una «gamma di registri imperniati su un neostandard espressivo e oralizzante», accanto a diverse «varietà linguistiche, non solo italiane, marcate in diastratia, diafasia, diatopia e diamesia», ma anche e soprattutto sugli aspetti metalinguistici e di riflessione sulla lingua stessa, di cui è ricca la produzione della scrittrice. Le continue riflessioni metalinguistiche di Scego dimostrano che le scelte linguistiche dell'autrice non sono casuali, ma sono il frutto di un'esigenza identitaria e politica, che ha a che fare con la necessità di affermare la propria esistenza, in primo luogo attraverso la lingua e la scrittura letteraria.

Nata nel 1974 in Italia, a Roma per la precisione, da genitori fuggiti dalla Somalia in seguito al colpo di stato militare di Siad Barre del 1969, Igiaba Scego mantiene sempre un forte legame con la terra dei suoi genitori, sia in relazione alla lingua che per quanto riguarda la cultura. Igiaba Scego scrive in lingua italiana, e rivendica la sua «scrittura migrante»:

Io sono proprio una scrittrice migrante di seconda generazione, nata in Italia da genitori migranti e un po' migrante nel cuore (per non parlare poi del fisico). La mia formazione culturale è italiana, la lingua in cui scrivo è l'italiano (non per scelta, ma per corso naturale)... ma il mio vissuto è legato a doppio filo con la madrepatria del cuore, ossia quella Somalia martoriata dei miei genitori<sup>4</sup>.

A differenza degli scrittori di prima generazione, Scego non emigra ma nasce in Italia, eppure la sua scrittura è migrante, proprio a causa della sua identità bilingue e biculturale. La particolarità della sua scrittura è data dal fatto di esprimersi nella lingua dei colonizzatori, quegli stessi italiani che, come viene spesso sottolineato, non hanno mai fatto i conti con il loro passato colonialista. Come sottolinea Proto Pisani (2020: 2), la scrittura di Igiaba Scego, sia letteraria che giornalistica, può essere quindi considerata una scrittura politica, «fondata sul dovere di memoria e sulla volontà di raccontare cosa sia successo in Somalia durante il colonialismo italiano, gli anni dell'Afis, l'Amministrazione Fiduciaria Italiana (dal 1950 al 1960), e dell'indipendenza (dal 1960) e cosa succeda oggi».

<sup>4</sup> Igiaba Scego, 2004.

Proprio il complesso e in parte inesplorato legame esistente tra l'Italia e la Somalia è alla base del difficile rapporto di Igiaba Scego con la lingua italiana. Come ricorda Groppaldi (2015: 68-69), nel romanzo *La mia casa è dove sono* è ben visibile il controverso atteggiamento dell'autrice, divisa tra l'avversione per la lingua italiana, che coincide con la lingua dei carnefici, coloro che hanno colonizzato la Somalia, e l'amore per quella stessa lingua con la quale è cresciuta:

Era difficile spiegare le mie ragioni. L'Italia era il mio paese. Pieno di difetti, certo, ma il mio paese. L'ho sempre sentito profondamente mio. Come del resto la Somalia, che di difetti abbonda ... spiegare che lavoro con la lingua italiana era anch'essa un'impresa titanica.<sup>5</sup>

La sensazione di spaesamento, di perdita del legame con la terra avita viene da Scego definita con un neologismo, *dismatria*:

Il nostro incubo si chiamava *dismatria*. Qualcuno a volte ci correggeva e ci diceva: «In italiano si dice espatriare, espatrio, voi quindi siete degli espatriati». Scuotevamo la testa, un sogghigno amaro e ripetevamo il *dismatria* appena pronunciato. Eravamo dei *dismatriati*, qualcuno aveva tagliato il cordone ombelicale che ci legava alla nostra *matria*, la Somalia<sup>6</sup>.

Tuttavia, la consapevolezza di poter utilizzare un'altra lingua madre, la lingua italiana, è ciò che consente alla scrittrice di passare dalla «dismatria» alla «bimatria» (Groppaldi, 2015: 72), dunque a quella doppia madrelingua che è talmente importante da divenire la marca stilistica dell'autrice. Ed è proprio la letteratura lo strumento che consente a Scego di trovare la propria voce. Da bambina, infatti, l'autrice racconta di vergognarsi della sua diversità e di volersi omologare ai suoi compagni di classe, sperimentando un «bilinguismo sottrattivo» e una successiva afasia (Favaro, 2020):

Avevo constatato che la pelle nera non si poteva cancellare, quella me la dovevo tenere. Ma almeno sulla lingua potevo lavorarci. Avevo cinque anni. Non ero ancora un'africana orgogliosa della sua pelle nera. Non avevo ancora letto Malcom X. Quindi decisi di non parlare più il somalo. Volevo integrarmi a tutti i costi, uniformarmi alla massa. E la mia massa di allora era tutta bianca come la neve. Non parlare la mia lingua madre divenne il mio modo bislacco di dire “amatemi”<sup>7</sup>.

La perdita della lingua madre porta la bambina all'afasia: non parla più né in somalo né in italiano. La maestra di Igiaba Scego capisce le difficoltà della sua allieva e le promette di regalarle delle storie in cambio di parole:

Mi ricordo che un giorno mi chiamò a sé e mi spiegò che in un cassetto erano raccolte delle storie magiche. Però per prenderle dovevo promettere che per ogni storia le avrei regalato una parola in più in classe... Promisi alla maestra tutte le parole del mondo. E piano piano, storia dopo storia, la mia lingua si scioglieva, tanto che in classe divenni da muta a molto loquace. [...] Fu grazie alla maestra che capii per la prima volta che le parole hanno una forza incredibile e che chi parla (o scrive) bene avrà più chance di non restare solo<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Igiaba Scego, 2012: 20.

<sup>6</sup> Igiaba Scego, 2005: 7-8.

<sup>7</sup> Igiaba Scego, 2012: 157.

<sup>8</sup> Igiaba Scego, 2012: 157.

Questa prima fase, in cui Igiaba Scego si riappropria della lingua italiana e, grazie alla maestra, vede emergere la propria vocazione per la parola, è seguita da una seconda fase altrettanto importante:

fu solo quando tornai in Somalia che ricominciai a usare la lingua di mia madre. Nell'arco di pochi mesi mi ritrovai a parlare il somalo molto bene. Ora posso dire di avere due lingue madri che mi amano in ugual misura. Grazie alla parola ora sono quella che sono<sup>9</sup>.

Come ricorda Gropaldi (2015: 75), un tratto caratteristico della narrativa di Igiaba Scego è proprio l'alternanza tra la lingua italiana e quella somala, che diviene la caratteristica essenziale della «bimatria» linguistica, della sua doppia identità italo-somala.

Perché dunque scegliere un testo letterario di Igiaba Scego in un corso di lingua italiana? Prima di tutto, come si è già ricordato, per l'interessante accostamento di italiano standard, neostandard e substandard, che fornisce un campione aggiornato di lingua scritta contemporanea. Gropaldi (2015: 74-75) ha analizzato nel dettaglio l'italiano utilizzato nei testi letterari della scrittrice, evidenziando come la narrazione sia quasi sempre in prima persona e dal punto di vista della protagonista. La scrittura riproduce il parlato neostandard di livello diafasico medio o medio-basso, mentre la sintassi è tipicamente frammentata: viene preferita la paratassi all'ipotassi, e i periodi vengono spesso spezzati in micro-periodi, come nel seguente esempio: «La prima lingua che ho parlato è stato l'italiano. Ma tutte le ninne nanne e le canzoncine erano in somalo. Ogni tanto mio padre ci infilava anche una parola di bravano. Ero molto confusa da piccola» (2012: 151). La riproduzione dell'oralità si nota in particolar modo a livello lessicale, che talvolta abbassa il livello diafasico a livelli colloquiali o sub-standard: «Per me Termini era un ghetto, una roba da sfigati»; «ormai sono quarant'anni, mica bruscolini» (si noti l'utilizzo di "bruscolini", un termine del dialetto romano) (Igiaba Scego, 2012: 104, 107). La scrittura di Igiaba Scego è costantemente in rapporto dialettico con la lingua italiana, la influenza e ne è influenzata. Come evidenzia Buroni (2019), oggi in Italia ci troviamo ancora in una «situazione babelica»: la pluralità linguistica non è vissuta come una ricchezza e un'opportunità, ma genera incomprensione, diffidenza e timore, sentimenti alimentati da una parte della classe dirigente del Paese. Ma, prosegue Buroni, non bisogna rassegnarsi: la scuola, la cultura e i *mass media* sono i mezzi più propizi ed efficaci per passare da Babilonia ad una Pentecoste, in cui le differenze non si annullino ma convivano in armonia e rispetto. E ciò parte anche dal confronto serio e costruttivo con le novità della nostra lingua madre, di cui Igiaba Scego costituisce uno degli esempi più significativi.

In secondo luogo, le tematiche affrontate nel romanzo *La mia casa è dove sono* propongono una visione realistica e non edulcorata della società italiana, osservata con gli occhi di chi, pur essendo italiana, rappresenta un nuovo modo di descrivere il mondo. L'italianità non può essere immaginata come un insieme di caratteristiche fisse e immutabili ma come un'intersezione di assi che mutano con il tempo e la prospettiva. Un apprendente di italiano lingua seconda che vive a Roma, ad esempio, potrebbe trovare interessante osservare la città non solo usufruendo delle guide per i turisti o dell'accompagnamento dei nuovi amici italiani, ma anche attraverso le lenti fornite dal suddetto romanzo di Igiaba Scego. Tale romanzo presenta una struttura particolare: ogni capitolo (eccetto il primo e l'ultimo) si apre con la descrizione di un luogo di Roma (il teatro Sistina, piazza Santa Maria sopra Minerva, piazza di Porta Capena, la stazione Termini, Trastevere, lo Stadio Olimpico). Tutti questi luoghi simbolo della Capitale divengono, attraverso le parole della protagonista, luoghi migranti, ibridi, creolizzati, nei

<sup>9</sup> Igiaba Scego, 2012: 157.

quali convivono popoli e culture differenti. Ciò può rappresentare un originale stimolo per gli apprendenti, che possono partire dall'analisi della descrizione della cartina di Scego per giungere a una personale descrizione della città di Roma, o della propria città.

Nella seguente proposta didattica si cercherà dunque di mettere in luce le potenzialità del testo attraverso l'elaborazione di attività didattiche che puntano a un'esercitazione integrata delle abilità linguistiche e interculturali degli studenti.

### 3. *LA MIA CASA È DOVE SONO*: DIDATTIZZAZIONE DI ALCUNI BRANI TRATTI DAL ROMANZO DI IGIABA SCEGO

I destinatari della seguente unità di apprendimento sono studenti stranieri che frequentano la scuola secondaria superiore in Italia. In particolare, le attività dell'unità di apprendimento si rivolgono a studenti dell'ultimo anno, con un livello di lingua tale da consentire la lettura dei brani in lingua italiana (dal livello B1 in avanti). La proposta di lavorare su un testo di letteratura italiana non canonico ha il vantaggio di presentare ai ragazzi delle tematiche attuali e delle situazioni potenzialmente complesse ma non stereotipate, che spesso gli stessi studenti stranieri si trovano ad affrontare nella quotidianità. Si ritiene che possa essere costruttivo invitarli a confrontarsi con le parole e i sentimenti di una donna italiana di seconda generazione, che ha scelto il mezzo letterario per esprimersi e la lingua italiana per comunicare. Oltre al livello linguistico, un altro prerequisito richiesto è che gli apprendenti si trovino in Italia da un tempo tale da permettergli di conoscere almeno alcuni luoghi della città in cui abitano (che non deve necessariamente essere Roma). Gli obiettivi sono di tipo linguistico e interculturale: dal punto di vista linguistico, le attività proposte intendono esercitare e sviluppare le abilità di lettura, di comprensione del testo e di produzione e interazione orale. Accanto agli obiettivi linguistici, le attività hanno degli obiettivi interculturali, quali la riflessione su cosa significhi essere italiani/e, la consapevolezza di eventuali pregiudizi o stereotipi, l'acquisizione di un atteggiamento aperto alle diversità culturali, il confronto sul significato di diverse zone della città in cui vivono gli apprendenti. L'*input* linguistico è costituito in primo luogo dal romanzo *La mia casa è dove sono* di Igiaba Scego, oltre che da un altro brano proveniente dal suo racconto *Salsicce*. Gli studenti procederanno individualmente con la lettura del romanzo, mentre in classe si svolgeranno le attività a partire da alcuni brani selezionati in base all'argomento dell'unità di apprendimento.

La scelta del materiale didattico è difatti funzionale alla riflessione sul tema dell'unità di apprendimento, che si intitola *La mia casa è dove sono*, proprio come il romanzo della scrittrice italo-somala. I luoghi della città di Roma sono innanzitutto i luoghi simbolo dell'Italia, spesso delle vere e proprie icone che rendono immediatamente riconoscibile il nostro paese a gran parte degli abitanti del mondo. Ma Roma, come racconta Scego, è anche un crocevia di persone provenienti da ogni parte del globo, che con le loro storie contribuiscono ad arricchire l'identità stessa della città. Per questo motivo il materiale principale è costituito dalla sezione introduttiva dei capitoli dal secondo al settimo del romanzo: ognuno di questi capitoli si apre infatti con la descrizione personale, non stereotipata, talvolta gioiosa e talvolta sofferta, della capitale italiana. Questo materiale sarà il punto di partenza per la costruzione della mappa della città degli studenti.

L'approccio utilizzato per ideare l'unità di apprendimento è principalmente di tipo comunicativo, inoltre è presente una fase di *task-based learning* (apprendimento basato su un compito). L'attenzione è quindi posta maggiormente sul contenuto piuttosto che sulla forma della lingua. Viene dato spazio alla comunicazione, alla riflessione e al dialogo, sempre partendo dal testo scritto, che è inteso come esempio di lingua e di cultura. Dal punto di vista della metodologia, il lavoro degli apprendenti durante la prima lezione

seguirà il percorso gestaltico di Motivazione-Globalità-Analisi-Sintesi<sup>10</sup>, mentre nella seconda lezione si focalizzerà sul *task-based learning*. In particolare, il primo giorno, durante la fase di motivazione, verrà introdotto dall'insegnante il tema, e vi sarà un momento di riflessione tra studenti e insegnante. A questa fase seguirà la lettura e la comprensione del testo di Igiaba Scego, che rispetterà le fasi di globalità, analisi e sintesi. Nella seconda giornata si procederà con una vera e propria lezione *task-based*, che prevederà un lavoro di tipo più creativo e porterà alla realizzazione della mappa della città degli studenti. Infine, l'ultima parte della seconda lezione sarà finalizzata a riflettere su quanto appreso. Grazie alla scelta di realizzare diversi tipi di attività, la didattica risulterà di tipo integrato e sarà in grado di attivare conoscenze testuali, pragmatiche, grammaticali e culturali.

### 3.1. *Svolgimento dell'unità di apprendimento*

#### 3.1.1. *Fase di motivazione: attività di pre-lettura*

La fase di motivazione ha la funzione di preparare gli studenti alla presentazione del testo e serve ad avvicinarli al contenuto dell'*input*, sia dal punto di vista cognitivo che affettivo. Oltre ad anticipare l'argomento di cui si parlerà nell'unità di apprendimento, la fase di motivazione aiuta ad elicitarle le conoscenze pregresse, a far emergere ricordi e a creare un legame tra il proprio vissuto e l'argomento trattato. Prima ancora di presentare il romanzo agli apprendenti, è infatti utile stimolarli a comprendere il perché di tale scelta didattica, la cui motivazione risiede sia nella volontà di creare interesse verso la lingua e la letteratura italiana che nelle possibili analogie tra la vita della scrittrice e le esperienze degli studenti in Italia.

Come prima cosa, l'insegnante domanda alla classe cosa significa secondo loro "letteratura della migrazione" o "letteratura migrante". Dopo aver ascoltato le ipotesi della classe, l'insegnante spiega agli apprendenti che si tratta di scrittori e scrittrici di origini non italiane che scrivono in italiano, perché si sono trasferiti in Italia o perché sono italiani di "seconda generazione", cioè sono nati in Italia da genitori stranieri. A questo punto l'insegnante introduce Igiaba Scego, mostrandone una fotografia e leggendo una breve biografia della scrittrice. L'insegnante spiega che, pur essendo nata in Italia, Scego si sente una scrittrice migrante, poiché la sua identità è divisa tra la cultura italiana, in cui è nata e cresciuta, e quella somala, dei suoi genitori. Nei suoi testi Igiaba Scego affronta molte tematiche importanti, tra cui il passato colonialista degli italiani e il difficile rapporto tra ex dominatori ed ex colonie, ma una delle tematiche più interessanti risulta essere l'identità plurilinguistica e pluriculturale degli italiani di seconda generazione. L'insegnante legge un brano tratto da un racconto dell'autrice intitolato *Salsicce*:

Vediamo un po', mi sento somala quando: 1) bevo il tè con i chiodi di garofano e la cannella; 2) recito le 5 preghiere quotidiane verso la Mecca; 3) mi metto il *dirab*; 4) profumo la casa con l'incenso o l'*umsi*; 5) vado ai matrimoni in cui gli uomini si siedono da una parte ad annoiarsi e le donne dall'altra a ballare, divertirsi, mangiare... insomma a godersi la vita; 6) mangio la banana insieme al riso, nello stesso piatto, intendo; 7) cuciniamo tutta quella carne, con il riso o l'*agnello*; 8) ci vengono a trovare i parenti dal Canada, dagli Stati Uniti, dalla Gran Bretagna, dall'Olanda, dalla Svezia, dalla Germania, dagli Emirati Arabi e da una lunga lista di stati che per motivi di spazio non posso citare in questa sede, tutti parenti sradicati come noi dalla madrepatria; 9) parlo in somalo e mi inserisco con toni acutissimi in una conversazione concitata; 10) guardo il mio naso allo specchio e lo trovo perfetto;

<sup>10</sup> Cfr. Balboni (2008), Serragiotto (2020).



11) soffro per amore; 12) piango la mia terra straziata dalla guerra civile; 13) faccio altre 100 cose, e chi se le ricorda tutte!

Mi sento italiana quando: 1) faccio una colazione dolce; 2) vado a visitare mostre, musei, monumenti; 3) parlo di sesso, uomini e depressioni con le amiche; 4) vedo i film di Alberto Sordi, Nino Manfredi, Vittorio Gassman, Marcello Mastroianni, Monica Vitti, Totò, Anna Magnani, Giancarlo Giannini, Ugo Tognazzi, Roberto Benigni, Massimo Troisi; 5) mangio un gelato da 1,80 euro con stracciatella, pistacchio e cocco senza panna; 6) mi ricordo a memoria tutte le parole del *5 maggio* di Alessandro Manzoni; 7) sento per radio o tv la voce di Gianni Morandi; 8) mi commuovo quando guardo negli occhi l'uomo che amo, lo sento parlare nel suo allegro accento meridionale e so che non ci sarà un futuro per noi; 9) inveisco come una iena per i motivi più disparati contro primo ministro, sindaco, assessore, presidente di turno; 10) gesticolo; 11) piango per i partigiani, troppo spesso dimenticati; 12) canticchio *Un anno d'amore* di Mina sotto la doccia; 13) faccio altre 100 cose, e chi se le ricorda tutte!<sup>11</sup>

L'insegnante chiede quindi agli studenti: voi quando vi sentite italiani? E quando vi sentite (marocchini/rumeni/...)? Ciascun apprendente viene invitato a scegliere almeno tre esempi per ogni categoria. Con questa prima attività si vogliono invitare gli apprendenti a riflettere su quando possa essere ricca e articolata l'identità di ciascuno di noi.

### 3.1.2. Fase di globalità – analisi - sintesi: lettura e comprensione del testo

Gli apprendenti vengono avvicinati per la prima volta al romanzo di Igiaba Scego *La mia casa è dove sono*. L'insegnante spiega che si tratta di un romanzo autobiografico, nel quale la protagonista ricostruisce la propria mappa di Roma, che contiene i luoghi che sono per lei significativi. Non esiste infatti una sola città, ma tante città quanti sono i suoi abitanti. La classe viene suddivisa in 6 gruppi, e a ciascun gruppo viene assegnato l'incipit di uno dei capitoli del romanzo (escluso il primo e l'ultimo, che sono strutturati in modo diverso). Si riporta qui a titolo di esempio l'incipit del capitolo 5, *Stazione Termini*:

Roma Termini è la principale stazione ferroviaria dell'Urbe e la più grande d'Italia. Per traffico passeggeri è tra le più intasate d'Europa, seconda solo alla Gare du Nord di Parigi. La stazione è anche il più importante crocevia del trasporto urbano. Costruita sul Colle Esquilino la stazione lavora a pieno ritmo dal 1864. L'edificio che vediamo oggi (con la facciata ad andamento orizzontale per cui la stazione è famosa) fu inaugurato solo nel 1950. La gente della stazione corre. Si corre per un treno, per un bacio, per riabbracciare un caro appena arrivato o per fuggire dopo uno scippo. Il nome Termini però mi ha sempre dato l'idea di una pausa da questa corsa continua. Ho sempre pensato che Termini significasse «meta finale» o «fine del viaggio». Mi piaceva, suonava come un messaggio dato a noi viandanti isterici, figli della modernità. Invece ho scoperto recentemente che il toponimo Termini significa tutt'altro. Deriva dalla deformazione della parola latina *thermae*. Nelle vicinanze ci sono infatti le terme di Diocleziano e la stazione deve a loro il suo nome. Il cuore di questa stazione è la galleria centrale, un cuore fisico e anche un po' metafisico. Quello che doveva essere un semplice collegamento pedonale tra via Marsala e via Giolitti si è trasformato nel tempo nella metafora di una sospensione, del passaggio tra due o più mondi. Non è un caso infatti che nel film *Good Morning Aman* il protagonista (interpretato dal giovane di origine somala Said Sabrie) percorra questa galleria con il sottofondo di una musica soul che darebbe la carica anche a un mulo moribondo. Said-Aman poco

<sup>11</sup> Igiaba Scego, 2005: 29-30.

prima di percorrere il corridoio dice: «Il problema non è realizzare i propri desideri, il problema è averceli, dei desideri». A Termini anche se tutto sembra difficile, anche se c'è qualcuno che soffre tremendamente (penso ai senza fissa dimora) si ha l'illusione che un treno ti porterà via da tutti i dolori. Per questo nella mappa disegno dei treni con le ali degli angeli. È vero, l'importante è avere dei desideri<sup>12</sup>.

L'attività di lettura e comprensione del testo si articola in tre momenti, che coincidono con le fasi di globalità, analisi e sintesi. Durante la fase di globalità si presenta il testo alla classe e se ne richiede una comprensione globale. Per comprendere globalmente il testo gli studenti utilizzano le conoscenze personali e quelle emerse durante la fase di motivazione. Ciascun gruppo deve quindi leggere uno dei sei incipit e comprenderlo tramite attività specifiche: domande aperte, domande a scelta multipla e attività di riordino dei paragrafi.

In fase di analisi è richiesto agli studenti di riflettere maggiormente su come funziona la lingua. L'attenzione non è più rivolta al senso generale del testo, ma al lessico specifico utilizzato da Igiaba Scego per descrivere la città. Dunque, le attività proposte richiedono agli studenti di analizzare i vocaboli necessari per descrivere dei luoghi (ad esempio "toponimo", "pedonale", "crocevia"), tramite domande a scelta multipla e abbinamenti tra parole e immagini.

Infine, in fase di sintesi, viene chiesto agli studenti di ciascun gruppo di raccontare il proprio incipit agli altri gruppi (che cos'è quel luogo? Cosa rappresenta per la scrittrice?).

Dopo questa lezione, gli studenti vengono incoraggiati a leggere il romanzo per intero. Nell'unità di apprendimento non vi è il tempo di discutere di tutto il romanzo, ma esso può essere discusso in seguito se la classe ne ha il tempo e l'interesse.

### 3.1.3. *Task-Based Learning*

Nella lezione successiva, il compito degli apprendenti è quello di realizzare la mappa della città in cui vivono, personalizzata da ciascun componente della classe stessa, segnando i luoghi più importanti per sé (e per la propria famiglia). L'insegnante fornisce una grande cartina cartacea della città, che viene appesa su una parete libera. Ciascuno studente deve pensare ad almeno tre luoghi significativi della città di Roma (ad esempio: questa piazza è il punto di ritrovo tra me e i miei amici; questo è il mio cinema preferito; questo è la moschea dove vado a pregare...). Quando avrà riflettuto a sufficienza, ogni studente prepara dei post-it relativi a ogni luogo scelto. Sopra i post-it si possono scrivere parole-chiave o, se si preferisce, fare dei disegni. I post-it vanno attaccati sulla cartina nel luogo corrispondente. Se la classe dispone degli strumenti adatti, il materiale cartaceo può essere sostituito da materiale multimediale, che permette una maggiore creatività, con aggiunta di foto, video, o altro materiale. Inoltre, su internet è possibile fare ricerche sui luoghi, in modo da aggiungere dettagli storici alla propria descrizione emozionale (proprio come fa Igiaba Scego con la descrizione di Roma Termini). Alla fine dell'attività, ciascuno studente si reca individualmente alla cartina e mostra i suoi tre o più luoghi ai compagni, spiegando cosa sono e cosa rappresentano per sé e per i propri cari.

<sup>12</sup> Igiaba Scego, 2012: 96-97.

### 3.1.4 Autovalutazione e riflessioni finali

Questa fase rappresenta un momento di valutazione e di autovalutazione delle attività svolte. Gli apprendenti sono invitati a discutere su quanto appreso, sia attraverso la lettura del romanzo che attraverso le diverse attività. Possono anche autovalutare il proprio lavoro, esplicitando cosa hanno imparato e su cosa sentono di dover ancora lavorare.

### 3.2. Conclusioni

Le attività didattiche proposte hanno lo scopo di sviluppare sia le competenze linguistiche che quelle (inter)culturali, avvicinando gli apprendenti alla lettura di testi letterari in italiano. Il lavoro è stato pensato per studenti stranieri dell'ultimo anno delle superiori, ma può essere proposto anche ad altre tipologie di apprendenti, come ad esempio gli studenti universitari in Erasmus in Italia frequentanti un corso di lingua italiana dal livello B1 in avanti. In un corso di durata semestrale, l'attività dovrebbe essere svolta nella seconda parte, in modo che gli studenti abbiano il tempo di conoscere la città e prendano confidenza con i suoi luoghi, oltre che con la cultura e la società italiana. Gli studenti Erasmus non frequentano necessariamente corsi di laurea in letteratura, e non è detto che siano interessati alla letteratura italiana, o alla letteratura in generale. Con questa attività si potrebbe suscitare in primo luogo un interesse al prodotto letterario in sé, e in secondo luogo si potrebbe dimostrare, anche a chi non ha dimestichezza con la letteratura, che i romanzi non devono necessariamente essere vissuti come delle rappresentazioni lontane dal nostro mondo o dalla nostra esperienza, ma possono essere degli strumenti per riflettere sulla nostra quotidianità, al pari di film e canzoni, che vengono proposti più frequentemente nei corsi di lingua.

Nel caso di apprendenti di italiano come lingua straniera, che quindi non si trovano in Italia, il compito di realizzare una mappa può essere sostituito da un compito simile, come ad esempio indicare quali luoghi della città all'estero ricordano agli apprendenti l'Italia e la cultura italiana (ristoranti, mercati, associazioni culturali, scuole...).

Infine, da un punto di vista pratico, a seconda del tempo a disposizione, le attività proposte possono essere ampliate, ad esempio aggiungendo la lettura e l'analisi di altri testi della cosiddetta letteratura della migrazione. A scuola, se l'insegnante di lingua italiana ha la possibilità di collaborare con l'insegnante di letteratura, si può immaginare di coinvolgere tutta la classe, inclusi gli apprendenti italiani, nella lettura e nella discussione di questi testi letterari.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Barsi M., Rizzardi M. C. (2018), *Metodi e materiali per la didattica dell'inglese e del francese nel tempo*, Edizioni universitarie di Lettere Economia Diritto, versione digitale Apple Books, Milano.
- Bernardini V. (2017), "Il testo letterario per l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera o seconda", in *Bollettino Itals*, XV, 67, pp. 1-25.
- Bhabha H. K. (2001), *I luoghi della cultura*, tr. it. di Perri A., Meltemi, Roma.

- Brioschi F., Di Girolamo C., Fusillo M. (2003), *Introduzione alla letteratura*, Carocci, Roma.
- Buroni E. (2019), “L’italiano per vocazione. Aspetti metalinguistici nella narrativa di Igiaba Scego”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 1, pp. 57-104:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12203>.
- Carrolli P. (2008), *Literature in Second Language Education. Enhancing the Role of Texts in Learning*, Continuum, versione digitale Kindle, Londra-New York.
- Di Martino E., Di Sabato B. (2014), *Studying Language through Literature: An Old Perspective Revisited and Something More*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- Ellero P. (2010), “Letteratura migrante in Italia”, in Bruno A., Ellero P. (a cura di), *Letteratura migrante*, numero monografico di *Lingua nostra e oltre*, III, 3, edizione digitale:  
[http://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua\\_nostra\\_e\\_oltre/LNO3\\_26luglio2010/Ellero\\_4\\_12.pdf](http://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua_nostra_e_oltre/LNO3_26luglio2010/Ellero_4_12.pdf).
- Favaro G. (2020), “Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 317-326:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14993>.
- Fracassa U. (2012), *Patria e lettere. Per una critica della letteratura postcoloniale e migrante in Italia*, Giulio Perrone Editore, Roma.
- Giusti S. (2018), “Le risorse della letteratura per l’insegnamento della lingua”, in Ivančić B., Puccini P., Rodrigo Mora M.J., Turci M. (a cura di), *Il testo letterario nell’apprendimento linguistico: Esperienze a confronto*, Quaderni del CeSLiC. Atti di Convegni, 6, pp. 39-49.
- Gnisci A. (2003), *Creolizzare l’Europa. Letteratura e migrazione*, Meltemi Editore, Roma.
- Groppaldi A. (2012), “La lingua della letteratura migrante: identità italiana e maghrebina nei romanzi di Amara Lakhous”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, pp. 35-59:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2814/3017>.
- Groppaldi A. (2015), “‘Italia mia, benché ...’. La dismatria linguistica nella narrativa di Igiaba Scego”, in *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, LED Edizioni Universitarie, Milano, pp. 67-82.
- Groppaldi A. (2019), “Igiaba Scego, figlia di due lingue madri”, in *Treccani. Lingua italiana*, 23 settembre 2019:  
[https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/percorsi/percorsi\\_210.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/percorsi/percorsi_210.html).
- Izzo A. (2020), “Premessa”, in *L’arte di insegnare la lingua con la letteratura*, Versants, fascicolo italiano, 2, 67, pp. 5-10.
- Kristeva J. (2014), *Stranieri a noi stessi*, tr. it. di Galeotti A., Donzelli, Roma.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Magnani M. (2009), “Il testo letterario e l’insegnamento delle lingue straniere”, in *Studi di Glottodidattica*, 1, pp. 107-113.
- Molinarolo G. (2016), “Per una nuova critica della letteratura italiana della migrazione”, in *Comparative Studies in Modernism*, 8, pp. 157-172.
- Proto Pisani A. (2012), “Igiaba Scego, scrittrice post-coloniale in Italia”, in *Italies*, 14, edizione digitale: <https://journals.openedition.org/italies/4042>.
- Scego I. (2004), “Relazione al IV Forum Internazionale sulla Letteratura della Migrazione”, in *Eks&tra*, 3 aprile 2004, <http://www.eksetra.net/studi-interculturali/relazione-intercultural-edizione-2004/relazione-di-igiaba-scego/>.
- Scego I. (2005), “Dismatria”, in AA.VV., *Pecore nere. Racconti*, Laterza, Bari, pp. 5-21.
- Scego I. (2005), “Salsicce”, in AA.VV., *Pecore nere. Racconti*, Laterza, Bari, pp. 23-36.
- Scego I. (2015), “Siamo ancora pecore nere”, in *Internazionale*, 21 gennaio 2015, <https://www.internazionale.it/opinione/igiaba-scego/2015/01/21/siamo-ancora-pecore-nere>.

- Scego I. (2012 [2010 1<sup>a</sup> ed]), *La mia casa è dove sono*, Loescher, Torino.
- Serragiotto G. (2020 [2005 1<sup>a</sup> ed]), *CEDILS. Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri dell'Università Ca' Foscari di Venezia*, Loescher, Torino.
- Spaliviero C. (2016), "Il testo letterario per l'educazione linguistica e l'educazione interculturale", in *Scuola e Lingue Moderne*, 4, 6, pp. 34-40.
- Spaliviero C. (2017), "I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: considerazioni glottodidattiche", in *Scuola e Lingue Moderne*, 4, 6, pp. 22-27.
- Spaliviero C. (2020), *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, edizione digitale:  
[https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-464-6/978-88-6969-464-6\\_6YQr7vs.pdf](https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-464-6/978-88-6969-464-6_6YQr7vs.pdf).
- Spera L. (2020), "Educare al molteplice: la letteratura per l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri", in *L'arte di insegnare la lingua con la letteratura*, Versants, fascicolo italiano, 2, 67, pp. 25-33.
- Venturini M. (2010), *Controcànone. Per una cartografia della scrittura coloniale e postcoloniale italiana*, Aracne Editrice, Roma.