

LABORATORIO DI LETTERATURA ITALIANA MIGRANTE: UNA PROPOSTA DIDATTICA

*Miriam Greco*¹

1. INTRODUZIONE

Da sempre, l'Italia è stata terra di migrazioni. Con il termine migrazione si fa riferimento a uno «spostamento permanente o di lungo termine di un individuo o di un gruppo di persone dal proprio luogo di origine a un altro luogo»². Nel corso del tempo, l'Italia è passata da essere paese di emigrazione a paese di immigrazione, se si esclude il fenomeno della fuga dei cervelli, ovvero l'emigrazione di professionisti e ricercatori italiani che tuttora si spostano all'estero per motivi di lavoro, di ricerca o di studio³.

I fenomeni migratori che hanno interessato l'Italia sin dal XIX secolo hanno avuto risonanza anche nella letteratura. Oltre agli scritti sulle migrazioni, prodotti da autori che non ne hanno avuto esperienza, alcuni italiani emigrati e i loro figli (seconde generazioni) hanno prodotto, spesso oltreoceano, narrazioni di letteratura migrante che non sono mai entrate nel canone della letteratura italiana, ma che talvolta hanno ottenuto un notevole successo come romanzi commerciali. Anche molti immigrati in Italia e i loro figli si sono dedicati a una produzione di testi letterari a partire dalla propria esperienza del fenomeno migratorio. In questa sede, quando si parla di letteratura italiana migrante ci si riferisce proprio ad essi, come ha fatto d'altronde la maggior parte degli studiosi.

2. LETTERATURA ITALIANA MIGRANTE

La letteratura italiana migrante è una «categoria che si è affermata [...] dopo un lungo, complesso e articolato dibattito che ha visto alternarsi e configgersi una serie di etichette e definizioni (per citarne qualcuna ricordiamo: letteratura italoфона, letteratura minore, letteratura dell'immigrazione, letteratura postcoloniale)»⁴. Ancora oggi né il nome né l'oggetto di questa letteratura sono stati consensualmente riconosciuti e definiti⁵. Tale categoria descrive una produzione letteraria diversa da quella della letteratura sulle migrazioni ossia «l'insieme delle opere letterarie, scritte da autrici e autori [...] che intendono porre l'attenzione sui temi legati al fenomeno migratorio»⁶. Quando si parla di letteratura italiana migrante ci si riferisce a un ampio repertorio di testi letterari scritti in lingua italiana da autori che hanno nel proprio vissuto un contatto con l'esperienza migratoria. In un primo tempo si trattava esclusivamente di opere scritte da autori stranieri

¹ Università degli Studi di Torino.

² Greiner, Dematteis, Lanza (2017: 96).

³ Falleni, Guerrini (2011: 17).

⁴ Denti (2017: 51).

⁵ Russo (2009: 80).

⁶ Letteratura migrante, Cultura, Approfondimenti, Integrazionemigranti.gov.it:

<https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Altre-info/e/2/o/12/id/87/Letteratura-migrante>.

giunti in Italia a seguito dei recenti flussi migratori⁷. A partire dagli anni 2000, agli autori sopracitati si sono aggiunti anche scrittori «figli di immigrati [...], cioè, nati in Italia o arrivati in Italia giovanissimi – i cosiddetti scrittori migranti di seconda generazione»⁸.

2.1. *La letteratura italiana migrante nel tempo*

Se vogliamo provare a ricostruire una storia della letteratura migrante italiana, dobbiamo avvicinarci ad essa tramite uno schema tripartito secondo il modello proposto da Daniele Comberiati: una prima fase caratterizzata da opere prodotte a quattro mani, una seconda fase in cui gli autori migranti scrivono senza la mediazione di autori italiani e una terza fase in cui si diffondono spinte verso l'affrancamento dalla testimonianza ed emergono i primi autori di seconda generazione⁹.

Nel 1990 vengono pubblicati i primi testi di letteratura italiana migrante: *Immigrato* di Salah Methnani e Mario Fortunato e *Io, venditore di elefanti. Una vita per forza fra Dakar, Parigi e Milano* di Pap Khouma e Oreste Pivetta¹⁰. Si tratta di due autobiografie collaborative, ossia di testi in cui autore, narratore e protagonista coincidono¹¹, con fatti fedelmente riportati e personaggi realmente esistiti¹², scritti a quattro mani. Tale caratteristica è condivisa da tutti i testi appartenenti alla prima fase. Nelle autobiografie collaborative, «la testimonianza dell'autore immigrato viene trascritta dall'autore italiano che lo affianca a seconda dei casi in veste di curatore, traduttore, co-autore. [...] Sono scritture controverse e fitte di potenziali rischi perché»¹³ spesso l'autore italiano non si limita a fornire un supporto linguistico, ma apporta modifiche all'impostazione del testo, operando un'operazione di appropriazione che nei casi più estremi cancella completamente la figura dell'immigrato proponendo la voce italiana come unico autore¹⁴. A volte, trasforma la narrazione del migrante per adattarla alle attese del pubblico di lettori, per lo più italiani, che avranno fra le mani il testo¹⁵. In tal modo, si adopera per fornire loro una narrazione in linea con quanto ci si aspetta di trovare in un'opera scritta da un immigrato: un resoconto dell'esperienza migratoria che dà legittimità alla voce del «migrante solo in quanto immigrato»¹⁶, e che rimuove «completamente l'altro polo, vale a dire quello dell'emigrazione, delle ragioni e delle condizioni della partenza»¹⁷.

Nonostante queste premesse, va ricordato che al pubblico italiano si deve attribuire il riconoscimento del valore di testimonianza di questi testi completamente nuovi rispetto al panorama della tradizionale produzione libraria in lingua italiana. Si tratta di testimonianze che, oltre a presentare il fenomeno migratorio dal punto di vista di chi l'ha vissuto sulla propria pelle, stimolano una riflessione sul «comportamento della società “d'accoglienza” nei confronti della maggioranza degli immigrati»¹⁸. La scelta stessa dell'autobiografia, diffusa in tutta la produzione della letteratura italiana migrante (non solo di quella appartenente alla fase iniziale), concorre all'obiettivo di «conferire un valore etico-politico e civile alla propria parola letteraria, compresa e tradotta in una lingua

⁷ Quaquarelli (2014: 157).

⁸ *Ibidem*.

⁹ Molinarolo (2016: 160).

¹⁰ Vanvolsem (2013: 116).

¹¹ Moll (2010: 3).

¹² Molinarolo (2016: 161).

¹³ Denti (2017: 58).

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Moll (2010: 3).

diversa da quella madre»¹⁹, narrando «non solo il sé, ma anche le tante storie di altri destini con cui egli s'incrocia»²⁰.

Si può collocare l'inizio della seconda fase con la nascita di «enti e associazioni culturali che si occupano di immigrazione, come Eks&Tra ad esempio, che nel 1995 lancia la prima edizione di un concorso di poesia e racconti aperto a tutti gli immigrati residenti in Italia»²¹. Tale concorso è rimasto attivo fino al 2007²². In questa fase gli autori immigrati iniziano a rivendicare la propria autonomia scrivendo direttamente in italiano senza la mediazione di scrittori italiani²³. In tal modo, emergono la loro cifra stilistica e la loro poetica individuale in quanto ora, oltre che narratori, sono autori a pieno titolo²⁴.

Nella seconda fase, gli autori iniziano progressivamente ad affrancarsi «dal racconto dell'esperienza personale della vita da immigrato, marginalizzato o esoticizzato, oggetto di pregiudizi e ostilità, sino a giungere a tematiche più universali»²⁵. Propongono sempre più frequentemente «personaggi e testi che possano essere iscritti in nuovo immaginario letterario»²⁶. Ciò non toglie che, anche in questa seconda fase, permangano riferimenti autobiografici²⁷, oltre che opere di pura testimonianza autobiografica.

Nella terza fase, ancora in corso²⁸, i testi della letteratura italiana migrante non sono più esclusivamente legati alla testimonianza del fenomeno migratorio, grazie alla quale avevano preso la parola. Infatti, gli autori migranti trattano spesso tematiche e argomenti differenti e ricorrono a generi alternativi rispetto all'autobiografia: il noir, il fantasy, il romanzo d'evasione, ecc²⁹. Probabilmente, in quest'ottica va letto «il rifiuto espresso da alcuni di questi autori di essere legati così strettamente al tema dell'immigrazione nel nostro paese, e quindi di essere categorizzati come scrittori immigrati»³⁰. In questa fase, gli scrittori

hanno ormai acquisito un proprio stile e un proprio linguaggio, attuando, in diversi casi, un processo di vera e propria sperimentazione sul piano formale. [...] Ciò che sta lentamente emergendo è una ristrutturazione della forma del racconto attraverso la tecnica [...] della focalizzazione multipla [...] poco usata dagli autoctoni ma molto usata specialmente dagli scrittori nati in Italia e aventi genitori di altri paesi³¹.

Proprio in quest'ultima fase, infatti, emergono gli «autori della seconda generazione migratoria, persone nate e cresciute in Italia, per le quali l'italiano non è più una seconda lingua»³².

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Ivi: 6.

²¹ Molinarolo (2016: 161).

²² Bruno (2010).

²³ Molinarolo (2016: 161).

²⁴ Trifirò (2013: 104).

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Molinarolo (2016: 161).

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Trifirò (2013: 105).

²⁹ Molinarolo (2016: 163).

³⁰ Ivi: 162.

³¹ *Ibidem*.

³² Trifirò (2013: 104).

2.2. Letteratura italiana migrante e identità

I temi toccati dagli scrittori migranti sono spesso legati alla questione dell'identità. L'identità è indagata nel suo aspetto di identità doppia soprattutto per quanto concerne gli scrittori di seconda generazione, per i quali spesso è un arricchimento³³. Per la prima generazione, invece, «può essere motivo di confusione. Mantenere due culture, farle vivere nel quotidiano è difficile; hai bisogno di lasciare andare qualcosa del passato per adeguarti al presente e a volte lasci andare troppo»³⁴. Il tema dell'identità doppia o «mista, propria di chi è a metà tra due mondi, [...] può tradursi nell'orgogliosa rivendicazione di un punto di vista terzo, non riconducibile né alla cultura di partenza né a quella di arrivo»³⁵. La questione identitaria, inoltre, è richiamata nel rapporto che i personaggi dei testi di letteratura italiana migrante hanno con la lingua e con il cibo. Le «reazioni di fronte alla lingua estranea del paese ospitante [...] vanno dalla resistenza al rifiuto, dalla gelosia all'odio, fino al disperato desiderio di appropriarsene per poter accedere a quel mondo inizialmente proibito»³⁶.

Per quanto riguarda il rapporto con il cibo, esso è presente nei testi della letteratura migrante «come un indice culturale che può rappresentare o costruire l'identità o determinare l'appartenenza ad una certa comunità, così come rifiutare decisamente qualsiasi contaminazione con la cultura della società ospitante o [...] offrire un punto di vista fondato sull'ibridismo»³⁷.

La complessità dei contenuti è resa dagli scrittori migranti con l'utilizzo di una lingua e di uno stile all'insegna dell'ibridismo e della contaminazione³⁸. Spesso vengono adottate narrazioni che prevedono l'uso di una focalizzazione multipla³⁹, dando la voce a più personaggi nella stessa narrazione. Inoltre, l'italiano dei testi della letteratura migrante è una lingua contaminata da migratismi e da termini tratti da forme di interlingua. Migratismo è un neologismo proposto da Ricci

formato dal suffisso -ismo, tipico dei nomi delle classi di prestiti (come in esotismo, francesismo ecc.) e dalla radice che rimanda alla migrazione e ai migranti [...] I migratismi non sono [...] prestiti da una lingua in particolare, ma dall'insieme delle lingue dei migranti⁴⁰.

Per interlingua si intende un sistema di espressione linguistica strutturato e regolato da principi provvisori di regolarità che rispecchia la competenza parziale e transitoria di chi apprende una lingua seconda⁴¹. L'uso di questi espedienti lessicali riflette il plurilinguismo proprio degli autori. Il fenomeno a cui si fa riferimento è il cosiddetto

nuovo plurilinguismo dello spazio linguistico italiano, in cui, accanto alle varietà della lingua, ai dialetti e alle lingue delle minoranze storiche, che costituiscono il tradizionale plurilinguismo italiano, muovono e agiscono oggi numerose lingue immigrate, la cui vitalità [...] è osservabile soprattutto a livello lessicale⁴².

³³ Spaliviero (2022: 54).

³⁴ *Ididem*.

³⁵ Ferrari (2021: 334).

³⁶ Russo (2009: 83).

³⁷ Horn (2010: 156).

³⁸ Molinarolo (2016: 168).

³⁹ Ivi: 162.

⁴⁰ Ferrari (2021: 330).

⁴¹ Diadori, Palermo, Troncarelli (2015: 126).

⁴² Ferrari (2021: 330).

2.3. Letteratura italiana migrante e canone

Quando si parla di canone letterario si fa riferimento a «quegli autori, quelle opere, i classici, considerati i modelli estetici di una determinata tradizione, con i quali ogni nuovo autore colloquia, che imita, con cui si misura»⁴³. La letteratura italiana migrante non trova posto all'interno del canone ed è stata spesso trascurata anche dall'italianistica italiana, mentre ha assunto un certo rilievo per gli italianisti che operano negli Stati Uniti, in Francia e in Inghilterra. Questo perché

l'italianista oltre confine si muove in uno spazio in cui l'italiano è lingua straniera, dunque in una condizione di minorità rispetto ad altre realtà linguistiche, [...] è da tale posizione marginale che [...] risulta più facile intraprendere un percorso relativamente innovativo, perché lo scontro con la letteratura 'canonica' è meno netto⁴⁴.

Quanto appena detto trova una corrispondenza nelle antologie e nei manuali scolastici: «passando in rassegna un campione di libri di testo per le scuole superiori, pubblicati di recente dalle principali case editrici italiane – Zanichelli, Pearson, Paravia, Mondadori, Garzanti – è emersa la totale assenza di questa produzione»⁴⁵. La situazione cambia se si considerano manuali di italiano per stranieri, dove la letteratura della migrazione si sta ritagliando un proprio spazio perché è in grado di offrire un'immagine concreta di quello che oggi sono la lingua e la società italiana⁴⁶.

Siccome la letteratura italiana è stata forse il primo elemento di coesione identitaria a livello nazionale, l'inserimento in essa di identità diverse tramite testi di letteratura italiana migrante è visto come perturbante e pericoloso.

Va inoltre sottolineato che le opere della letteratura migrante, proprio in quanto veicolo di identità e di tradizioni culturali differenti, propongono un modo di fare letteratura non canonico, con un immaginario e un uso delle figure retoriche alieno a ciò che si è consolidato nei secoli nella letteratura italiana: «gli autori migranti, se da una parte si appropriano del canone occidentale, dall'altra lo ripensano e decostruiscono, ponendone in discussione i criteri estetici e ideologici»⁴⁷.

Per poter riconoscere finalmente il valore della letteratura italiana migrante

dovremmo anzitutto e senza esitazione riconoscere alla letteratura in lingua italiana prodotta dagli immigrati lo statuto di letteratura italiana, alla stregua di qualsiasi altra produzione letteraria in lingua italiana pubblicata e diffusa nel nostro paese. E come tale leggerla, evitando di continuare a schiacciarla sulla sola dimensione socio-testimoniale di "ponte tra culture". Ed è questo tra l'altro quello che chiedono gli autori stessi⁴⁸.

3. UNA PROPOSTA DIDATTICA A PARTIRE DALLA LETTERATURA ITALIANA MIGRANTE

Per comprendere il perché appare necessaria una proposta didattica a partire dalla letteratura migrante, occorre dare uno sguardo alla società contemporanea e alla popolazione studentesca.

⁴³ Domenichelli (2009: 65).

⁴⁴ Denti (2017: 52).

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Molinarolo (2016: 168).

⁴⁸ Quaquarelli (2014: 166).

Ad oggi «l'Italia [...] rappresenta, insieme con Germania, Gran Bretagna Francia e Spagna, uno dei cinque paesi con maggiore concentrazione di popolazione straniera»⁴⁹. Questa condizione si riflette nell'ambiente scolastico: nell'anno scolastico 2021-2022 il totale degli alunni senza cittadinanza italiana è stato di 872.360 studenti, pari al 10,6% del totale degli iscritti nelle scuole italiane, e il numero è costantemente in crescita. Di questi il 67,5% è nato in Italia e appartiene, dunque, alle cosiddette seconde generazioni⁵⁰. Il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana si concentra nelle regioni settentrionali, a seguire nel Centro e nel Mezzogiorno⁵¹. Le regioni con la presenza più cospicua di questi alunni sono la Lombardia, l'Emilia-Romagna e il Veneto⁵². Le province con più concentrazione di studenti stranieri risultano essere, in ordine, Milano, Roma e Torino⁵³. La maggior parte di questi studenti è originaria del continente europeo con una prevalenza di studenti rumeni e albanesi. Seguono le provenienze da Africa, Asia e America⁵⁴. Il 25,4% degli studenti stranieri nell'anno scolastico 2021-2022 risulta in ritardo scolastico. Questo problema si riscontra soprattutto nelle secondarie di secondo grado, dove quasi la metà degli studenti di origine straniera si trova in questa condizione. Inoltre, risulta elevata la percentuale di abbandono scolastico che vede il 28,7% degli stranieri tra i 18 e i 24 anni fermarsi alla scuola secondaria di primo grado, ovvero il triplo rispetto ai coetanei italiani. Per di più il 29% dei ragazzi di origine straniera tra i 15 e i 29 anni non studia e non lavora, valore pari circa al doppio rispetto a quello degli italiani.

Nel marzo 2022 l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale ha curato la pubblicazione degli *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*⁵⁵. In questo documento si propone un rinnovamento didattico attento al pluralismo culturale presente nelle scuole italiane, in direzione di un'educazione interculturale che valorizzi le differenze. Una particolare attenzione è rivolta agli alunni immigrati per quanto riguarda l'apprendimento della lingua italiana, il diritto/dovere di andare a scuola e la prevenzione alla dispersione scolastica. Affinché questo progetto si possa attuare è necessaria la cooperazione di scuola, università, enti locali, associazioni e volontari.

La scuola italiana sta facendo molto per promuovere l'integrazione scolastica, ma se integrare comporta la presa di coscienza e accoglienza della diversità, allora occorre tentare un passo avanti verso una scuola fondata sull'inclusione, ipotesi già avanzata dalle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri nel 2014⁵⁶. In tale ottica le differenze e le difficoltà individuali non sono più viste come problemi, ma come risorse da sfruttare in modo da creare un ambiente di classe in cui tutti gli studenti siano coinvolti in ugual modo.

I progetti didattici, dunque, devono tenere conto della dimensione interculturale in un ambiente scolastico dove la presenza di studenti di origine straniera è sempre più cospicua. Quando si parla di interculturalità ci si riferisce a un atteggiamento che riconosce la ricchezza insita nella varietà e che si propone di favorire l'interazione tra lingue e culture diverse⁵⁷. Il termine non va confuso con quello di multiculturalità, che indica la semplice presa d'atto della presenza di individui di diverse etnie e culture in una determinata

⁴⁹ Saso (2019).

⁵⁰ AA.VV. (2024).

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² Carli (2023).

⁵³ AA.VV. (2024).

⁵⁴ Carli (2023).

⁵⁵ MIUR: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>.

⁵⁶ Della Putta, Sordella (2022: 93).

⁵⁷ Ruozzi, Tellini (2020: 200).

situazione⁵⁸. Il rispetto per l'identità di ogni studente e la promozione dell'interazione culturale e linguistica devono essere alla base di ogni progettazione didattica⁵⁹: un'educazione interculturale è fondamentale anche nelle classi in cui sono assenti gli alunni stranieri allo scopo di prevenire la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti delle culture altre, di superare la visione etnocentrica e di promuovere lo sviluppo di un pensiero critico fondato sulle capacità di straniamento, relativizzazione, sospensione del giudizio e ascolto attivo ed empatico⁶⁰.

La dimensione interculturale tocca in particolar modo la didattica della letteratura in quanto essa è forse «la via del colloquio più intenso e paritario tra le culture; è la via dell'ospitalità profonda»⁶¹. I docenti di letteratura italiana devono quindi promuovere un'educazione alle differenze e alla molteplicità, considerando i testi letterari «non solo come strumento di educazione linguistica e letteraria, ma anche di educazione interculturale.»⁶².

Educazione linguistica, letteraria e interculturale sono tra loro connesse. L'educazione linguistica è funzionale a quella letteraria e, a sua volta, l'educazione letteraria potenzia e arricchisce le capacità linguistiche. L'educazione letteraria ha obiettivi convergenti a quella interculturale quando si pone finalità etiche promuovendo un dialogo aperto e rispettoso in grado di favorire la conoscenza della diversità e la scoperta di valori condivisi⁶³.

In linea con quanto appena esposto, un mezzo particolarmente utile nelle lezioni di lingua e letteratura italiana è costituito dalle opere di letteratura italiana migrante. Tali testi, ancora assenti nel canone della letteratura italiana, costituiscono già la base di diversi percorsi didattici pensati per classi di italiano come lingua straniera o di italiano come lingua seconda⁶⁴. Usare questi testi di narrativa a scuola, anche all'interno di lezioni di letteratura italiana, può essere utile per stimolare una riflessione interculturale. Gli alunni con origini straniere possono trovare in essi opportunità di rispecchiamento e gli alunni italiani possono imparare ad avvicinarsi alla diversità e ad interagire con essa proprio a partire da una riflessione su testi in grado di riprodurre la fisionomia composita della società contemporanea. Un progetto di didattica della letteratura italiana migrante può, dunque, essere un ottimo mezzo per promuovere momenti di riflessione e condivisione per l'intera classe⁶⁵.

4. IL LABORATORIO DI LETTERATURA ITALIANA MIGRANTE

Il laboratorio progettato per questo lavoro di ricerca (allegato in appendice) si pone come obiettivo quello di promuovere negli studenti una riflessione sui temi dell'identità sotto i suoi aspetti culturali e linguistici e sul tema del plurilinguismo a partire dall'analisi di testi estratti da romanzi di letteratura italiana migrante.

La progettazione del laboratorio si rifà al modello per sfondi integratori, secondo il quale la percezione di un input è diversa in relazione al contesto. Questo modello ritiene necessario fornire un contesto o sfondo alla progettazione didattica per promuovere una particolare prospettiva. Lo sfondo è visto come uno stimolo alla scoperta, quindi come un elemento motivazionale oltre che come un promotore della cooperazione, della partecipazione e di un apprendimento in cui la componente cognitiva è sempre congiunta

⁵⁸ Spaliviero (2020: 94).

⁵⁹ Diadori, Palermo, Troncarelli (2015: 256).

⁶⁰ Caon, Spaliviero (2015: 48-56).

⁶¹ Molinarolo (2016: 158).

⁶² Pinoia (2021: 922).

⁶³ Caon, Spaliviero (2015: 66-70).

⁶⁴ Kucher (2020: 512).

⁶⁵ Zannoni, Sirotti (2019: 163).

a quella affettiva. La progettazione per sfondi integratori promuove la realizzazione di percorsi didattici che siano in grado di coinvolgere tutti gli studenti rispettandone i tempi e le modalità di partecipazione. La verifica del raggiungimento degli obiettivi didattici, secondo tale modello, deve avvenire nel corso delle attività didattiche tramite un'osservazione sistematica degli studenti e delle loro produzioni per una valutazione globale del percorso realizzato, di cui anche gli studenti tengono traccia conservando i materiali delle attività svolte⁶⁶. Nel caso del laboratorio proposto in questa sede il contesto è quello della letteratura migrante, stimolante sia per gli studenti d'origine straniera che possono sentire una maggiore vicinanza verso gli autori proposti, sia per gli studenti italiani che possono avvicinarsi a testi che descrivono la società multiculturale e plurilingue in cui sono immersi anche a scuola.

Il laboratorio concilia la progettazione per sfondi integratori con il modello dell'unità didattica centrata sul testo. Come si può dedurre dal nome stesso, al centro di tale modello vi è il testo (orale o scritto) presentato dal docente o affrontato autonomamente dai singoli studenti⁶⁷. L'unità didattica centrata sul testo è

l'unità di organizzazione del lavoro formativo. È articolata in momenti funzionali che ruotano intorno al testo, inteso come unità fondamentale della comunicazione, anche didattica. Lo schema dell'unità didattica serve come struttura categoriale per interpretare e orientare i flussi di interazione sociale e comunicativa entro il gruppo classe⁶⁸.

Il testo viene sfruttato in quanto modello di lingua concreto in grado di stimolare riflessioni su vari usi del linguaggio anche in base a variabili sociolinguistiche e pragmatiche. Esso, inoltre, permette momenti di analisi e riflessione in ambito metalinguistico e metaculturale e promuove l'interazione orale e scritta. L'unità didattica centrata sul testo non si esaurisce nel semplice incontro con il testo, ma prevede un'importante interazione sociale e comunicativa all'interno del gruppo classe, che ha risvolti didattici particolarmente produttivi sia per la crescita personale degli studenti sia per permettere al docente di avere un feedback sulla propria didattica. Ogni unità didattica centrata sul testo ha una fase iniziale di contestualizzazione, ovvero un momento in cui vengono fornite le informazioni necessarie per la corretta comprensione e interpretazione del percorso didattico, e una fase finale di output comunicativo, in cui viene richiesto il riutilizzo da parte degli studenti del materiale linguistico e culturale dell'unità per verificare l'efficacia dell'intervento didattico. Nel percorso compreso tra queste due fasi viene lasciata ampia libertà di progettazione purché vengano sempre promosse le interazioni comunicative e sociali nel rispetto delle due linee guida dell'unità didattica basata sul testo: il testo stesso e l'interazione⁶⁹. Nel percorso didattico proposto in questa sede la fase di contestualizzazione prevede la descrizione del fenomeno migratorio nel contesto italiano relativamente alla storia dal 1850 ad oggi e tramite alcune informazioni sugli autori delle opere da cui sono stati estratti i passi utilizzati nelle attività dei diversi incontri. La fase finale di output comunicativo è resa tramite la richiesta di una produzione scritta creativa da parte degli studenti nella quale essi sono invitati a descriversi (ultima domanda del progetto allegato in appendice). La presenza o meno, all'interno del loro elaborato finale, di una riflessione legata al tema della propria identità linguistica e culturale può essere letta come l'interiorizzazione delle attività di riflessione proposte nel corso degli incontri. Una maggiore spiegazione dell'articolazione del progetto è presentata qui di seguito.

⁶⁶ Diadori, Palermo, Troncarelli (2015: 262-265).

⁶⁷ Ivi: 295-296.

⁶⁸ Ivi: 295.

⁶⁹ Ivi: 295-296.

Il percorso didattico denominato “Laboratorio di letteratura italiana migrante” è stato articolato in cinque incontri, ciascuno dei quali dedicato a un aspetto differente della riflessione identitaria e linguistica. Ogni incontro è stato strutturato secondo uno schema di lavoro che parte sempre dall’approccio diretto con uno o più testi (nei quali sono evidenziate in grassetto alcune parole significative su cui porre maggiore attenzione), a cui seguono delle attività di comprensione del testo per appurare che tutti gli studenti abbiano individuato il focus dell’incontro e degli spunti di riflessione con attività da svolgere individualmente o in gruppo. Anche nel caso delle attività da svolgere in modo individuale è stata stimolata una successiva condivisione dei propri pensieri da parte di studenti volontari con i compagni. Non mancano negli incontri alcune attività volte a coinvolgere gli studenti tramite fumetti. Si tratta di input scelti per stimolare la loro motivazione in quanto percepiti come più accattivanti perché vicini ai testi scritti più amati dagli adolescenti odierni. Sono, inoltre, presenti spunti di riflessione che promuovono un parallelismo tra le esperienze migratorie contemporanee e il passato d’emigrazione italiana. Per descrivere in modo esauriente la struttura del laboratorio segue un’analisi dei testi e delle attività dei singoli incontri.

4.1. *Primo incontro: migrazioni, autori migranti, identità e cibo*

Il primo incontro si apre con una riflessione sulla differenza tra il concetto di emigrazione e quello di immigrazione stimolando la ricerca di una definizione dei due concetti da parte degli studenti. Segue una riflessione sul passaggio dell’Italia da paese d’emigrazione a paese di immigrazione, con un cenno anche alle migrazioni interne. Tale riflessione è condotta tramite il commento di immagini che illustrano le rotte migratorie da e verso l’Italia nel corso del tempo. Per realizzare queste prime immagini sono stati utili i dati forniti dal sito web della Galata Museo del Mare di Genova nella sezione MEM Memoria E Migrazioni⁷⁰ e il libro *Geografia umana. Un approccio visuale* di Greiner, Dematteis, Lanza (2017).

Successivamente vengono presentati con una breve biografia gli autori della letteratura italiana migrante coinvolti nel laboratorio: Amara Lakhous, Igiaba Scego, Nadeesha Uyangoda e Ornella Vorpsi. Ad essi è aggiunta anche Takoua Ben Mohamed fumettista, sceneggiatrice, graphic-journalist e fondatrice della casa di produzione cinematografica Noesis Studio⁷¹.

Segue la riflessione sul rapporto tra identità e cibo. In primo luogo viene proposto un brano tratto da *La mano che non morde*⁷² di Ornella Vorpsi dedicato al tema del recupero delle proprie origini tramite i ricordi evocati dal consumare un “cibo dell’infanzia”, che nel caso dell’autrice risulta essere il byrek. Nell’ottica di stimolare la curiosità degli studenti e favorire un loro maggiore coinvolgimento, è stato inserito un piccolo riquadro che spiega in poche parole che cos’è il byrek tramite la descrizione fornita da Giallo Zafferano⁷³, una pagina web di ricette molto popolare. Dopo una domanda di comprensione del testo, gli studenti sono invitati a riflettere sulla propria esperienza e a individuare, se presente, un alimento o un piatto che identifichino come un “cibo della loro infanzia”. Viene, inoltre, stimolato il recupero di un ricordo evocato dall’alimento o dal piatto scelto. Successivamente viene proposto un estratto di *Scontro di civiltà per un*

⁷⁰ <http://www.memoriaemigrazioni.it/> .

⁷¹ Frana (2019).

⁷² Vorpsi (2007: 78).

⁷³ *Burek con spinaci e ricotta*, torte salate, Giallo Zafferano: <https://ricette.giallozafferano.it/Burek-con-spinaci-e-ricotta.html>.

*ascensore a Piazza Vittorio*⁷⁴ di Amara Lakhous. Nel passo in questione il protagonista è Amedeo, un immigrato che viene scambiato da tutti per un italiano e che descrive il proprio amore per la pizza. Dopo una domanda di comprensione, gli studenti sono invitati a collaborare con i compagni prima in modo ludico per condividere i propri gusti alimentari relativamente ai piatti italiani e poi per classificare tutti i cibi da loro conosciuti in base al paese d'origine della ricetta. Segue una parte di riflessione individuale sul rapporto tra identità e cibo.

La lezione si conclude con la lettura di alcune righe di *A ovest di Roma*⁷⁵ dove viene ripreso il tema del “cibo dell'infanzia” tramite la voce di John Fante, scrittore statunitense del Novecento di origini abruzzesi che frequentemente nei suoi romanzi porta il lettore nel mondo degli italo-americani di seconda generazione⁷⁶. Tale scelta segue l'intento di creare un parallelismo tra il passato d'emigrazione italiana e le nuove immigrazioni sul territorio italiano.

4.2. Secondo incontro: identità, italiano e lingua degli affetti

Il secondo incontro inizia con un brano tratto nuovamente da *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*⁷⁷. Questa volta prendono la parola tre personaggi: Parviz, Benedetta Esposito e Stefania. La prima voce è quella di Parviz, un immigrato che vive sulla propria pelle il danno provocato dal conoscere poco e male la lingua italiana. Egli sottolinea la presenza considerevole di dialetti e di forme di italiano regionale nel parlato di molti italiani, che alla fine dimostrano di non possedere una conoscenza linguistica maggiore della sua che è straniero. D'altro canto elogia Amedeo che, pur essendo straniero, sa usare benissimo la lingua italiana. Dopo l'estratto di Parviz, prende la parola la portiera Benedetta Esposito che sostiene l'italianità di Amedeo sulla base della sua conoscenza dell'italiano di gran lunga superiore a quella di suo figlio Gennaro e anche di un ipotetico docente universitario. Infine interviene Stefania, moglie di Amedeo e insegnante di italiano per gli stranieri, che descrive il processo di acquisizione della lingua da autodidatta compiuto dal marito. Per questo brano sono proposte tre domande di comprensione del testo.

Seguono alcune strisce di fumetti tratte da *La rivoluzione dei gelsomini*⁷⁸ di Takoua Ben Mohamed in cui l'autrice racconta il processo di apprendimento dell'italiano quando da bambina era arrivata a Roma senza conoscere la lingua italiana. L'estratto è accompagnato da due domande di comprensione del testo.

Infine è presentato un brano tratto da *Cassandra a Mogadiscio*⁷⁹ di Igiaba Scego dove, tramite una narrazione impregnata di plurilinguismo, viene compiuta una riflessione sulle lingue che dà rilievo alla presenza di una “lingua degli affetti” insita in ciascun essere umano. In seguito a due domande di comprensione del testo, gli studenti sono invitati a riflettere sulle proprie esperienze. In primo luogo viene richiesto loro di pensare alle lingue che conoscono e di precisare quali di esse utilizzano e in quali contesti. Successivamente essi sono invitati a focalizzarsi sul tema della lingua degli affetti specificando se ne possiedono una e qual è. Dopo aver condiviso le loro risposte, gli studenti lavorano insieme in modo ludico traducendo alcune parole o espressioni alla lavagna nelle diverse

⁷⁴ Lakhous (2006: 33).

⁷⁵ Fante (1997: 69).

⁷⁶ Fante, John, Enciclopedia Italiana – VII Appendice (2007): [https://www.treccani.it/enciclopedia/john-fante_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/john-fante_(Enciclopedia-Italiana)/).

⁷⁷ Lakhous (2006: 15-16, 43-44, 148).

⁷⁸ Ben Mohamed (2018), risultato del montaggio di una selezione di strisce.

⁷⁹ Scego (2023: 15-16).

lingue degli affetti emerse dalla risposta precedente. Infine, è promossa una riflessione individuale sul legame tra identità e lingua.

4.3. *Terzo incontro: identità e plurilinguismo*

L'incontro prende avvio con un brano tratto da *Cassandra a Mogadiscio*⁸⁰ dedicato al tema del plurilinguismo. Il focus è sulla conoscenza di diverse lingue e sul passaggio da un codice linguistico all'altro. In tutto il romanzo sono presenti parole di lingue differenti inserite nel testo scritto in italiano: si tratta nella maggior parte dei casi di migratismi. Tale fenomeno è già ravvisabile nell'estratto presentato nella lezione precedente, ma in questo caso assume una presenza cospicua. Le attività proposte in questa lezione vedono due domande di comprensione del testo a cui segue una riflessione sul plurilinguismo. Tale riflessione parte da un quesito volto a conoscere le modalità d'uso delle lingue da parte dei ragazzi, chiedendo loro se sono soliti mescolare le lingue conosciute nella stessa conversazione. Segue la richiesta di una produzione scritta di stampo creativo che cerchi di riprodurre quello che i ragazzi sentono di fare nelle proprie conversazioni orali.

Come conclusione dell'incontro viene proposto un estratto de *L'ultimo arrivato*⁸¹ di Marco Balzano (nato a Milano nel 1978), romanzo che ha vinto il premio Campiello e il premio Volponi nel 2015⁸² e che narra la storia della migrazione compiuta da un ragazzino negli anni Cinquanta dalla Sicilia verso Milano⁸³.

4.4. *Quarto incontro: identità, spaesamento e senso di appartenenza*

Ancora una volta, gli studenti sono messi a contatto con un passo del romanzo *Cassandra a Mogadiscio*⁸⁴. L'autrice, nata a Roma, ricorda l'incontro con un fratello maggiore, nato in Somalia. Dal brano emergono, oltre ai sentimenti generati dall'incontro tra due fratelli che devono ancora imparare a conoscersi e ad amarsi come tali, alcune considerazioni importanti per il nostro lavoro relative al senso di appartenenza e all'identità dei due personaggi: una bambina «nata a Roma e dentro la sua pelle nera [...] una bambina invisibile, nazionalità incerta» e un fratello maggiore che «vuole fare il turista [...] lui che è un immigrato». Le prime due attività sono sempre di comprensione del testo. La prima domanda di comprensione, in particolare, chiede agli studenti di lavorare insieme per individuare gli stati d'animo provati da Igiaba e suo fratello nel brano. In seguito alla comprensione del testo, gli studenti sono invitati a riflettere sulle proprie esperienze di vita e a raccontare in forma scritta uno o più episodi in cui hanno provato qualcuno degli stati d'animo precedentemente individuati. Successivamente agli studenti è proposto un momento dedicato alla riflessione sulle sensazioni ed emozioni che provano di fronte a posti o situazioni nuove: prima rispondendo individualmente, poi lavorando divisi in due gruppi condividendo le loro idee al fine di trovare solo gli stati d'animo positivi in un gruppo e solo quelli negativi nell'altro gruppo.

A partire dagli spunti offerti dal brano di Igiaba Scego relativi al senso di appartenenza a Roma e all'Italia, il focus della lezione si sposta proprio su tale aspetto tramite alcune

⁸⁰ Scego (2023: 12-13).

⁸¹ Balzano (2014: 142-143).

⁸² *L'ultimo arrivato*, Il contesto, Catalogo, Home, Sellerio.it, <https://sellerio.it/it/catalogo/Ultimo-Arrivato/Balzano/7803>.

⁸³ Balzano, Marco, Enciclopedia on line, Treccani: <https://www.treccani.it/enciclopedia/marco-balzano/>.

⁸⁴ Scego (2023: 59-62).

strisce di fumetti de *La rivoluzione dei gelsomini*⁸⁵, in cui Takoua riflette sulla propria identità ibrida e sul proprio senso di appartenenza sia all'Italia che alla Tunisia. Dopo una domanda di comprensione, gli studenti sono invitati a ragionare sul senso di appartenenza tramite due attività: nella prima attività viene chiesto loro se nutrono un senso di appartenenza verso diversi contesti (a partire dal contesto scolastico fino ad arrivare all'Italia stessa), nella seconda attività viene chiesto loro che cosa genera a loro avviso un senso di appartenenza a un gruppo, a un luogo o a un paese.

4.5. *Quinto incontro: identità imposta*

Il brano proposto nell'ultimo incontro è tratto da *L'unica persona nera nella stanza*⁸⁶ di Nadeesha Uyangoda. Il testo è una denuncia nei confronti di atteggiamenti di imposizione di comportamenti specifici, senza il rispetto dell'identità e degli stati d'animo dei bambini d'origine straniera. Se da un lato viene condannata la richiesta di abbandonare la propria lingua e le proprie tradizioni in vista di un processo di assimilazione alla cultura italiana, dall'altro lato viene anche criticata la richiesta di esibire le proprie origini in particolari contesti, come una recita o una tesina dove sembra prevalere il gusto per l'esotico più che un reale interesse verso il bambino. Le persone d'origine straniera infatti, secondo Nadeesha Uyangoda, non sono viste e considerate come persone con una propria individualità e una propria personalità, ma sono sempre approcciate come stranieri la cui diversità è ora da respingere ora da richiamare a piacimento. Dopo due domande di comprensione, agli studenti è richiesto di ragionare su quanto è avvenuto alla scrittrice e protagonista del testo e di raccontare se anche a loro fosse mai accaduto di sentirsi obbligati a fare qualcosa che non volevano fare o se si fossero mai sentiti descritti dagli altri in un modo che non ritenessero aderente alla propria percezione di sé stessi. In linea con tale riflessione, gli studenti sono coinvolti in una attività di classe in cui ognuno deve cercare di descrivere ogni singolo compagno. Dopo aver sentito le descrizioni di sé fatte dai compagni, gli studenti devono valutare se si riconoscono nelle loro parole e produrre essi stessi una propria descrizione.

5. L'APPLICAZIONE

Il laboratorio didattico è stato sperimentato in due classi terze di due differenti scuole secondarie di primo grado ubicate in quartieri multietnici della città di Torino. Le attività si sono svolte nelle aule delle rispettive classi coinvolte, entrambe dotate di lavagna interattiva multimediale. Tale strumento è risultato utile per le attività di gruppo e per la condivisione di alcune produzioni individuali degli studenti (anche con proiezione di immagini come nel caso dell'attività relativa al cibo dell'infanzia). In ogni scuola si sono svolti cinque incontri della durata di due ore ciascuno nei mesi di novembre e dicembre 2023.

5.1. *Metodologia della ricerca*

Per comodità, in questa sede, si utilizzano i termini “modulo 1” e “modulo 2” per indicare i due diversi interventi. Con modulo 1 si fa riferimento alla classe 3B dell'Istituto

⁸⁵ Ben Mohamed (2018), risultato del montaggio di una selezione di strisce.

⁸⁶ Uyangoda (2021: 43-44).

Comprensivo Manzoni sito nel quartiere San Salvario (circoscrizione 8). La classe è costituita da ventidue studenti di età compresa tra i 12 e i 14 anni. Nove hanno origini straniere: Colombia, Egitto, Filippine, Gambia, Kosovo, Marocco (due studenti), Perù, Romania e due di essi non sono nati in Italia e hanno iniziato nel loro paese d'origine il processo di scolarizzazione. Due studenti, inoltre, presentano disturbi dell'apprendimento: uno di questi studenti è italiano, uno è straniero. In questo modulo l'attività è stata svolta in compresenza con la docente di letteratura italiana: la professoressa Cristina Ciravegna.

Con modulo 2 ci si riferisce alla classe 3A dell'Istituto Comprensivo Corso Vercelli sito nel quartiere Barriera di Milano (circoscrizione 6). La classe è composta da ventidue studenti di età compresa tra i 12 e i 15 anni. Diciotto studenti hanno origini straniere: Brasile, Egitto (tre studenti), Macedonia, Marocco (sette studenti), Nigeria, Perù, Romania (due studenti), Tunisia, Ucraina e sette di essi non sono nati in Italia e hanno iniziato nel loro paese d'origine il processo di scolarizzazione. Non sono noti disturbi dell'apprendimento riconosciuti. Tre studenti di origine straniera non hanno una piena padronanza dell'italiano. Due di essi rientrano nella categoria NAI, ovvero sono studenti neo arrivati in Italia. Uno di questi non riesce a raggiungere il livello A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER)⁸⁷. Tale studente, pur essendo sempre presente in aula, non ha partecipato al laboratorio in quanto coinvolto in attività di alfabetizzazione. La docente che ha aderito al progetto è stata la professoressa di letteratura Claudia Pandolfo, ma il laboratorio non si è svolto in compresenza.

Gli studenti di entrambi i moduli non avevano trattato precedentemente tematiche relative alle migrazioni e alla questione dell'identità culturale e linguistica. Inoltre, non avevano conoscenze relative alla letteratura migrante non avendo affrontato letture analoghe né in ambito scolastico né autonomamente. D'accordo con le rispettive docenti, gli studenti non sono stati preparati preventivamente allo svolgimento del laboratorio in vista di una loro partecipazione attiva e una risposta agli stimoli immediata e spontanea.

In entrambi i moduli gli incontri sono stati condotti favorendo nel maggior modo possibile il dialogo e lo scambio di opinioni e riflessioni all'interno del gruppo classe nella convinzione che l'apprendimento condiviso da più persone sia il mezzo migliore per promuovere lo scambio di idee e di competenze e per trasformare l'apprendimento in un processo di costruzione sociale in grado di valorizzare la pluralità dei punti di vista e di dare valore alla partecipazione attiva di ciascuno studente⁸⁸. I due moduli, inoltre, sono stati gestiti nel rispetto della Self-Determination Theory (teoria dell'autodeterminazione) formulata da Ryan e Deci nel 2000⁸⁹. Secondo tale teoria, occorre stimolare il benessere e la motivazione degli studenti per favorire l'apprendimento. Ciò è possibile tramite il soddisfacimento di tre bisogni fondamentali, innati e universali: il bisogno di relazione, il bisogno di competenza e quello di autonomia. Il bisogno di relazione può essere soddisfatto solo se ci si sente accolti, accettati e sostenuti negli sforzi. Il bisogno di competenza può essere soddisfatto quando lo studente percepisce di poter riuscire e di avere gli strumenti e le conoscenze adeguate per affrontare un compito. Il bisogno di autonomia può essere soddisfatto se non ci si sente obbligati a fare delle cose senza un margine di autonomia o di autogestione o senza comprendere le ragioni per farle. In generale, inoltre, per soddisfare i tre bisogni occorre creare un ambiente caring (che faccia sentire accolti). Reeve nel 2009 ha delineato 5 modalità per favorire tale ambiente in classe:

- a) non giudicare, far sentire competenti (valorizzando lo sforzo e il progresso e assegnando compiti fattibili con richieste delineate in modo

⁸⁷ Diadori, Palermo, Troncarelli (2015: 192-197).

⁸⁸ Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin (2018: 137).

⁸⁹ Ivi: 139-140.

- chiaro) e lasciare scegliere offrendo più opzioni e sostenendo le iniziative individuali;
- b) spiegare le ragioni per fare, stimolando la motivazione;
 - c) accettare le espressioni di emotività negativa che possono sopraggiungere di fronte ad attività per cui lo studente non prova interesse o che trova troppo complesse o troppo semplici;
 - d) rispettare i tempi individuali senza fare pressione e sostenere l'interesse e la curiosità;
 - e) adottare un linguaggio non controllante, ma supportivo⁹⁰.

5.2. *Analisi dei dati*

Al fine di verificare se il laboratorio è stato efficace per stimolare la riflessione e il dialogo tra gli studenti in merito ai temi dell'identità culturale e linguistica e del plurilinguismo, in linea con gli obiettivi del laboratorio stesso, verranno di seguito analizzati i contributi degli studenti nelle singole lezioni prima in riferimento ai singoli moduli e successivamente con un confronto tra di essi.

5.2.1. *Identità e cibo*

La prima lezione è stata dedicata all'introduzione del progetto e all'analisi del rapporto tra identità e cibo. Nel modulo 1 hanno partecipato all'attività 17 studenti, mentre nel modulo 2 hanno partecipato in 16. Osservando gli interventi dei ragazzi, sono risultate significative per questo studio le osservazioni rinvenute in merito al secondo quesito di «comprendere e condividere» a pagina 5 e al secondo quesito di «riflettere» a pagina 6⁹¹.

In seguito alla domanda «Scrivi alla lavagna il tuo “cibo dell'infanzia” e racconta ai tuoi compagni che cos'è e quali ricordi ti porta alla mente» nel modulo 1 solo uno studente ha dichiarato di non avere un piatto che rievoca in lui ricordi dell'infanzia. Si riportano in tabella le risposte degli altri studenti. Gli studenti di origine straniera sono segnalati con un asterisco e, per una questione di privacy, sono indicate solo le lettere iniziali dei nomi.

Tabella 1. *Il cibo dell'infanzia, modulo 1*

Studente	Cibo dell'infanzia	Ricordo
AD	Pasta al nero di seppia	La pasta al nero di seppia che mi faceva e mi fa ancora la nonna quando vado a pranzo da lei è buonissima e mi ricordo che mi sporcavo sempre tutta la faccia di nero.
AL	Frittata di maccheroni	Quando sentivo il forno aprirsi o la parola “a tavola” e sapevo che <i>dovevo</i> mangiare quella frittata mi teletrasportavo in cucina pronto per mangiare, oppure quando andavamo al mare me la portavo come merenda a mangiarmela sul lettino.
AM	Carne di cavallo	Tutte le volte che vedo la carne di cavallo penso ai giorni che passavo a casa dello zio e nella grande tavola mangiavamo la carne di cavallo il quei piatti di

⁹⁰ *Ibidem.*

⁹¹ In Appendice.

		porcellana io e mio fratello stavamo seduti a capotavola la mia bis nonna “la nonna belli” era seduta dall’altra parte.
AN	Spaghetti alle vongole	Mi ricordano quando da piccolina li mangiavo al ristorante al mare insieme a mia mamma.
AR	Strudel	Mi ricorda quando mio nonno materno ed io facevamo lo strudel a casa sua e ridevamo insieme.
CA	Crocchette di patate	Quando ero piccolo le crocchette di patate a forma di faccina erano il mio piatto preferito. <i>(Nel condividere a voce la propria esperienza si commuove).</i>
CD	Granchio affumicato	Ogni volta che ci penso mi viene fame e mi ricordo quando ero piccolo.
EB	Polpettone	Il polpettone di mio padre mi ricorda quando lo cucinava per Natale.
GA	Lasagne al ragù	Mi ricordo che le lasagne al ragù che faceva mia sorella erano molto buone.
GE	Pane della nonna	Lo fa anche mia madre, ma non come mia nonna. Ogni volta che lo mangio mi ricordo dei nonni.
GI	Tagliatelle al ragù	Il profumo che si espande per tutta la casa con bis e scarpetta finale con io che dico a mio fratello che è ciccione.
ES	Farinata	Quel gusto delicato ogni volta mi avvolge riportandomi ai momenti passati con la mia famiglia.
U	Carne e interiora	
MA	Pancetta di maiale	Un cibo che mi fa tornare al passato è la pancetta di maiale al barbecue che mio padre faceva per tutta la famiglia. Ogni volta che la mangio sento quell’aria fredda di campagna che mi accarezza dolcemente il volto, sento la voce dei miei parenti in sottofondo e quella canzone di Sfera nelle cuffiette [...] e poi ricordo quella orribile tovaglia bianca e blu. che mi faceva sorridere.
SA	Penne al sugo	
YO	Formaggio spalmabile	Ancora adesso quando apro il frigo e vedo il formaggio spalmabile penso a quando ero piccola e lo mangiavo di nascosto.

Nel modulo 2 sono stati due gli studenti a non indicare un cibo dell’infanzia. Si riportano in tabella le risposte degli altri, seguendo il modello della tabella precedente. Da notare, in questo modulo, la presenza corposa di piatti tipici dei paesi d’origine.

Tabella 2. *Il cibo dell'infanzia, modulo 2*

Studente	Cibo dell'infanzia	Ricordo
AB	Couscous	A me ricorda un mio amico in Marocco che si chiama Hassan che giocava con me tutti i giorni.
AD	Moqueca ⁹²	Mi ricorda quando ero piccolo e la mangiavo con la famiglia tutti insieme e felici.
EL	Plasmon	Io quando mangio i plasmon mi ricordo che mio papà oppure mia mamma mi facevano bere il latte in braccio a loro per dormire.
ET	Focaccine della nonna	Quando le fa mia mamma mi porta alla mente mia nonna e la Romania.
FI	Riso al pomodoro	Mi ricorda mio nonno che è morto 8 anni fa. È un cibo che mangiavo solo con lui.
JU	Fried rice	Mia mamma lo preparava sempre quando tornavo da scuola.
MO	Couscous	Il couscous mi ricorda quando lo mangiavo in Marocco con la mia famiglia.
SA	Fruttolo	Quando mangio il fruttolo mi ricordo quando ero piccola e mia madre me lo faceva mangiare. Ogni volta che lo mangio mi sento ancora piccolina.
SG	Strufoli ⁹³	Mi ricordano quando ci ritrovavamo con gli zii e i nonni e io e mamma li cucinavamo insieme. Mi fanno ripensare ai profumi di Napoli, la mia città del cuore.
SO	Lablabi ⁹⁴	È il mio ricordo della Tunisia.
VA	Carne con patate	
WY	Couscous	Mi ricorda quando in Marocco il venerdì la mia famiglia si riuniva a mangiarlo.
YA	Tajine ⁹⁵	Mi ricorda le estati in Marocco.
ZI	Tajine	

Nel complesso, possiamo dire che solo una minoranza di studenti si trova nella condizione di non trovare un legame tra cibo e ricordi. Solo tre studenti non sono riusciti a trovare un piatto legato alla loro infanzia e altri quattro studenti hanno segnalato un cibo che erano soliti mangiare spesso da piccoli senza collegarlo a un ricordo preciso. In tutti

⁹² Piatto tipico della cucina brasiliana a base di pesce, olio d'andò, pepe di cayenna, coriandolo e latte di cocco.

⁹³ Dolce fritto tipico della tradizione napoletana composto di palline di pasta fatte di farina, uova, strutto, zucchero, e liquore d'anice, fritte nell'olio e, dopo che si sono raffreddate, ricoperte di miele, e decorato con pezzetti di cedro, zucchero e confettini colorati.

⁹⁴ È una zuppa tunisina a base di ceci aromatizzata con aglio e cumino, servita su pezzetti di pane raffermo e croccante.

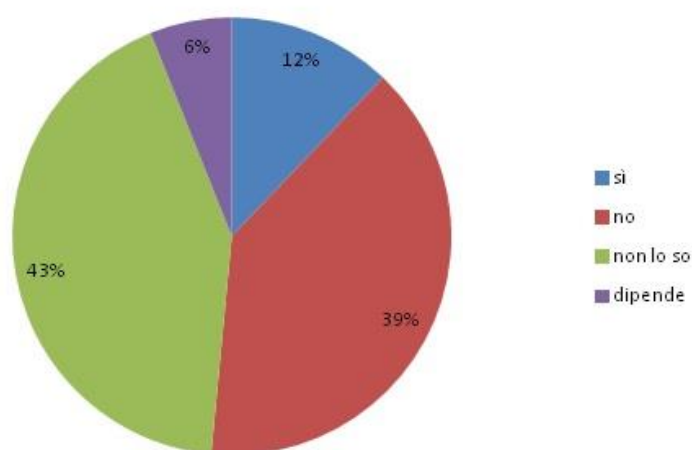
⁹⁵ Piatto tipico del Marocco a base di carne di manzo o di pollo o di agnello e di verdure speziate. Prende il nome dalla tradizionale pentola di coccio di forma conica in cui viene cucinato.

gli altri casi, invece, i racconti dei ragazzi sembrano confermare quanto affermato da Ornela Vorpsi in merito ai ricordi legati al byrek.

Alla domanda «A tutti gli albanesi piace il byrek? A tutti gli italiani piace la pizza? Secondo te i gusti alimentari dipendono dalle nostre origini?» nel modulo 1 quattro studenti hanno risposto sì, cinque hanno risposto no, sei non hanno saputo dare una risposta e due hanno affermato che si tratta di una risposta complessa. Per AL «l'identità non è legata al cibo del proprio paese, ma dipende cosa ti lascia come ricordo quel determinato cibo», per CA* «se sono rumeno e mangio cibo marocchino continuo ad essere rumeno, ma è anche vero che gli involtini di verza si mangiano più in Romania che in Italia».

Nel modulo 2, invece, otto studenti hanno risposto di no e otto non hanno saputo dare una risposta. Quindi, a differenza del primo modulo, non si sono riscontrate opinioni favorevoli a un qualsiasi tipo di legame tra identità e cibo. Di seguito si riporta un grafico complessivo delle risposte registrate in entrambi i moduli. Con “dipende” si indicano le risposte più articolate del modulo 1.

Figura 1. *Identità e cibo*



Osservando il grafico si può notare come un numero cospicuo di studenti si sia trovato in difficoltà nel fornire una risposta di fronte al quesito che li interrogava in merito a un possibile legame tra cibo e origini e tra cibo e identità. Il 43% non ha saputo rispondere e il 6% si è collocato in una posizione intermedia tra il sì e il no. Stiamo dunque parlando di quasi la metà degli studenti coinvolti in questa attività: si tratta del 49%. Del restante 51% la maggior parte degli studenti ha dato delle risposte negative, svincolando i gusti alimentari dai concetti di origine e identità.

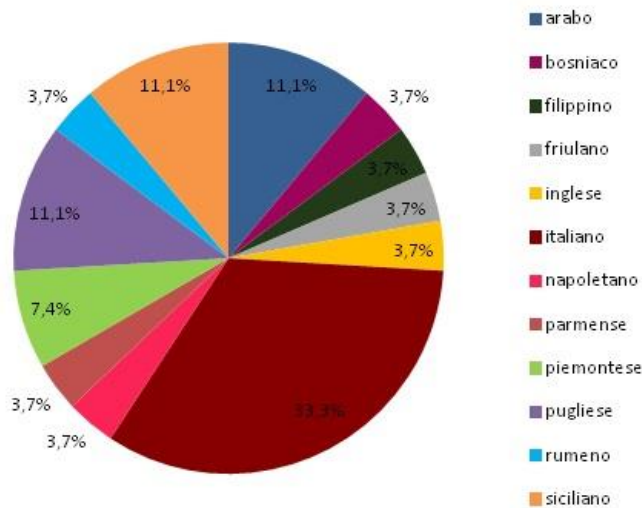
5.2.2. *Identità e lingua italiana*

La seconda lezione ha condotto una riflessione sul rapporto tra identità e lingua. Nel modulo 1 hanno partecipato all'attività diciotto studenti, mentre nel modulo 2 hanno partecipato in quattordici. Le domande a cui si fa riferimento in questa sede sono la terza domanda di «comprendere e condividere» e la prima e la terza domanda di «riflettere» a pagina 12⁹⁶.

⁹⁶ In Appendice.

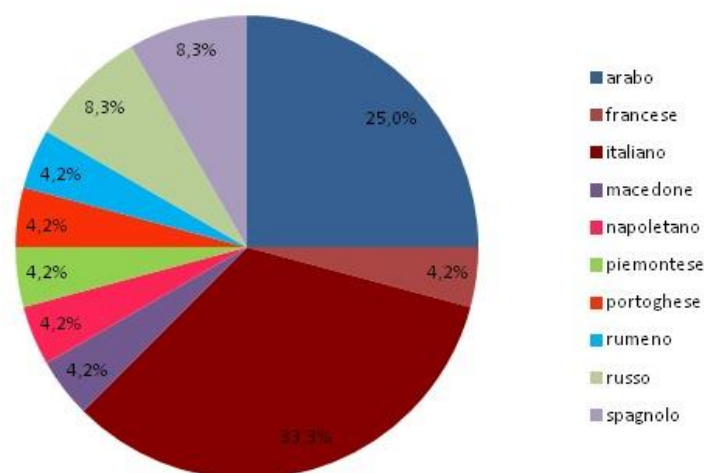
Dalle risposte alla domanda «Quali lingue conosci? Con chi e in quali contesti le usi?», nel modulo 1 è emerso che solo tre studenti usano esclusivamente l'italiano in ogni contesto e uno di essi è di origine straniera. Gli altri studenti in casa e talvolta con gli amici parlano in una lingua diversa o in dialetto o alternano l'uso dell'italiano a una lingua o a un dialetto. Esempare è il caso di CA* che a voce commenta: «A casa uso il rumeno, ma anche l'italiano perché so meglio l'italiano del rumeno». Nel grafico sottostante si illustra il fenomeno in contesto domestico.

Figura 2. *Lingue parlate in contesto domestico, modulo 1*



Nel modulo 2 solo uno studente utilizza esclusivamente l'italiano anche in ambito familiare. Gli altri studenti, a casa, lo alternano a una lingua o a un dialetto o non lo usano. Si riportano i dati relativi al contesto domestico nel seguente diagramma.

Figura 3. *Lingue parlate in contesto domestico, modulo 2*

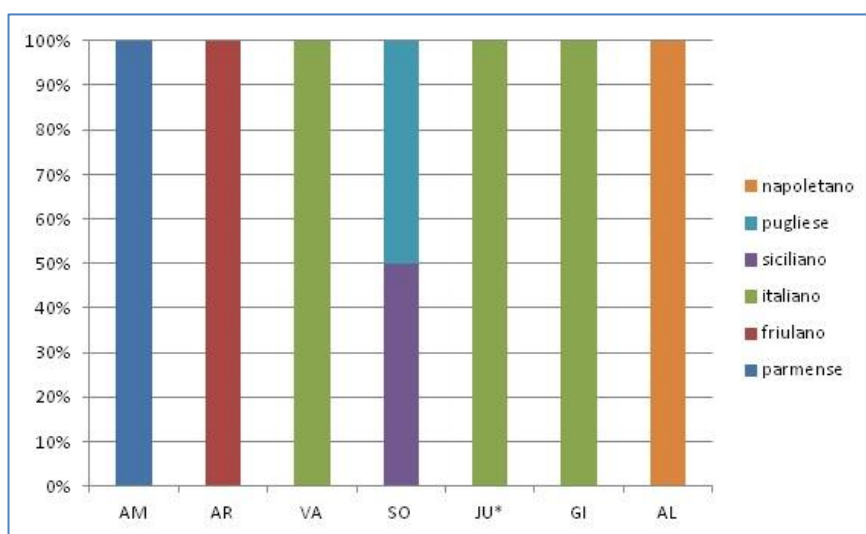


Osservando entrambi i grafici si può osservare che solo il 33,3% degli studenti usa l'italiano in contesto familiare. Esclusa la lingua italiana, l'arabo è la lingua più utilizzata con un 11,1% di studenti che lo utilizzano nel modulo 1 e un 25,0% nel modulo 2. A livello dialettale, invece, complessivamente i dialetti più diffusi sono il piemontese, il

pugliese e il siciliano. In generale, si assiste quindi a una situazione di plurilinguismo in linea con la situazione linguistica descritta dai testi presentati e con quanto ci si aspetta da un ambiente multiculturale.

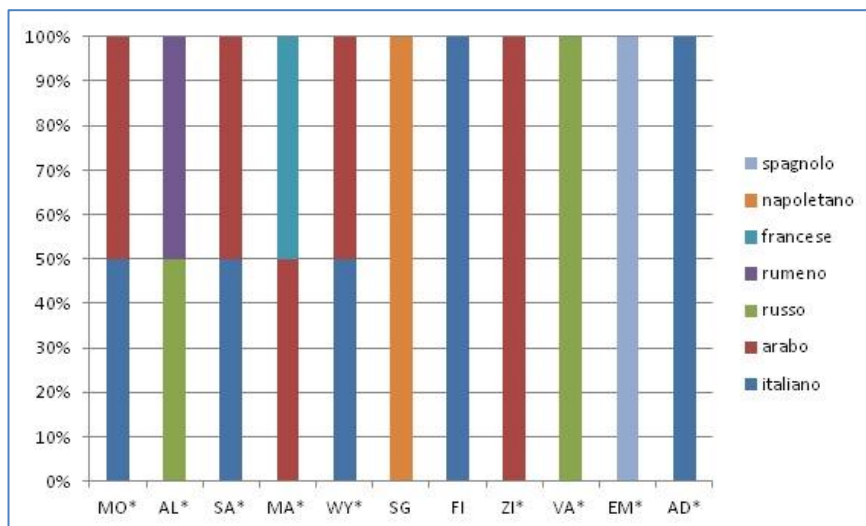
Per quanto riguarda la domanda «Qual è la tua lingua degli affetti?» nel modulo 1 hanno saputo dare una risposta sette studenti, di cui uno solo di origine straniera (indicato nel grafico con l'asterisco). Come lingua degli affetti è stato scelto, nella maggior parte dei casi, il dialetto delle proprie origini. Fa eccezione JU* che considera lingua degli affetti l'italiano pur essendo di origine straniera e non avendo quindi l'italiano come propria lingua d'origine.

Figura 4. *Lingua degli affetti, modulo 1*



Nel modulo 2, hanno risposto a questa domanda undici studenti, di cui nove di origine straniera (indicati nel grafico con l'asterisco). Anche in questo caso, la lingua degli affetti tende ad essere la lingua o il dialetto delle proprie origini. Fa eccezione AD* che sente come propria lingua degli affetti l'italiano pur essendo di origine straniera. È, inoltre, da sottolineare che in questo modulo tre studenti di origine straniera sentono come proprie lingue degli affetti sia l'italiano che l'arabo.

Figura 5. *Lingua degli affetti, modulo 2*

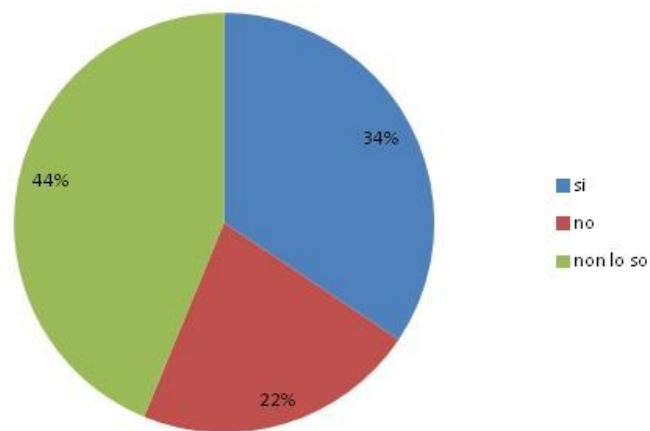


In conclusione, possiamo notare come due studenti di origine straniera rivendichino dal punto di vista linguistico la propria italianità e altri tre mostrino un'identità linguistica ibrida a metà tra la lingua delle origini (l'arabo) e l'italiano. Tali risultati sono in linea con quanto espresso dagli autori della letteratura italiana migrante in ambito linguistico.

La domanda «Chi sa la lingua inglese è un po' inglese? Secondo te conoscere una lingua crea un legame con il paese (o i paesi) in cui è parlata?» ha ricevuto nel modulo 1 dieci risposte affermative, cinque risposte negative e tre studenti non hanno saputo rispondere.

Nel modulo 2 un solo studente ha risposto in modo affermativo, due studenti hanno risposto negativamente e undici studenti non hanno saputo dare una risposta. Si riporta di seguito un grafico con le risposte di entrambi i moduli.

Figura 6. *Identità e lingua*



Osservando il grafico, si può notare che un numero cospicuo di studenti ha avuto difficoltà nell'esprimersi in merito al rapporto tra identità e lingua. Una difficoltà simile si era già riscontrata nella domanda relativa al rapporto tra identità e cibo proposta nella lezione precedente. Questa volta la maggior parte degli studenti che ha risposto lo ha fatto in modo affermativo avvalorando l'ipotesi emersa dai testi letterari di un legame tra identità e lingua.

5.2.3. *Identità e plurilinguismo*

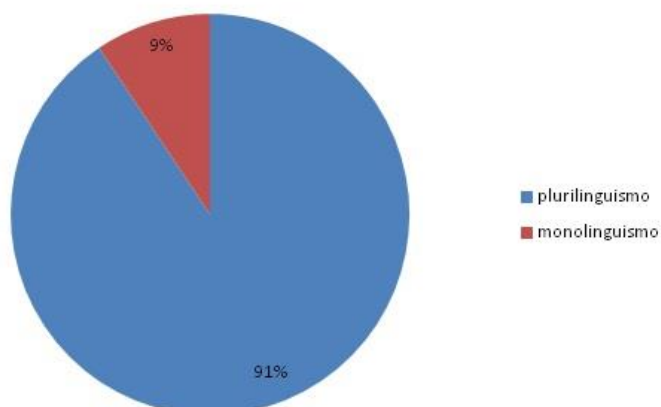
Nella terza lezione il tema trattato è stato quello del plurilinguismo. Hanno partecipato sedici studenti sia nel modulo 1 che nel modulo 2. Le domande su cui riflettere in questa sede sono la terza e la quarta di comprendere e condividere a pagina 14⁹⁷.

Alla domanda «Capita anche a te di usare termini di lingue diverse nella stessa conversazione?» nel modulo 1 solo uno studente ha affermato di non mescolare termini di più lingue. Nel plurilinguismo dei ragazzi si ritrovano le lingue e i dialetti riportati nelle tabelle precedenti relative alle lingue usate in ambito familiare.

Nel modulo 2 solo due studenti hanno affermato di non mescolare più lingue. Per gli altri studenti vale quanto detto per il modulo 1. In questo contesto, inoltre, alcuni studenti di origine straniera hanno precisato di inserire termini della lingua d'origine nei discorsi in italiano, ma anche termini italiani nella lingua d'origine. Si riporta di seguito un grafico complessivo.

⁹⁷ In Appendice.

Figura 7. *Diffusione del plurilinguismo*



In base a questi dati viene confermata la situazione di plurilinguismo già emersa nella lezione precedente. In particolare con questa riflessione viene evidenziato il passaggio da un codice linguistico all'altro all'interno della stessa conversazione. Tale fenomeno produce, nelle conversazioni in lingua italiana, l'inserimento di termini principalmente provenienti dalle lingue d'origine riflettendo il fenomeno linguistico dei migratismi, usati dalla maggior parte degli autori della letteratura italiana migrante.

Alla domanda «Prova a scrivere un breve testo mescolando parole di più lingue» nel modulo 1 hanno prodotto dei testi che riproducevano effettivamente alcuni esempi di plurilinguismo solo quattro studenti, nel modulo 2 sette studenti. Si riporta di seguito una tabella che riporta i termini emersi dagli studenti con la lingua di riferimento e la traduzione da loro riportata. Gli studenti sono disposti in ordine alfabetico indicando prima quelli del modulo 1 e successivamente quelli del modulo 2. Gli studenti indicati con l'asterisco sono quelli di origine straniera.

Tabella 3. *Esempi di plurilinguismo*

Studente	Parola / espressione straniera	Lingua / Dialetto	Traduzione
AN	Frate e som	Pugliese	Fratello e sorella
IN	Janeznamjoz Sto cinis?	Bosniaco	Non lo so ancora Cosa fai?
SO	Frisa Pummitoru Caruselle Purcidduzzi	Pugliese	Frisella Pomodoro Finocchietto selvatico Dolce natalizio
VA	Boja fauss	Piemontese	' <i>boia falso</i> ' Imprecazione
AB	Salam	Arabo	Ciao
AD	Te quiero bien Quiero verte	Spagnolo	Ti voglio bene Voglio vederti
AL	Şuc Iúbesc	Rumeno	Succo Voler bene

FI	Va bin	Piemontese	Va bene
MA	Salam Jamila	Arabo	Ciao Bella
SG	Te voglio bene assaje Sora, mamma e pate	Napoletano	Ti voglio tanto bene Sorella, mamma e papà
SO	Salam	Arabo	Ciao

Prevale, dunque, in entrambi i moduli l'uso di termini della propria lingua madre (o dialetto) relativamente ai saluti e ai termini legati alla sfera familiare, ricalcando quanto affermato dagli studenti in merito ai contesti d'uso principali delle lingue da loro conosciute e utilizzate (anche al di fuori della possibilità di passaggio da un codice linguistico all'altro nella medesima conversazione).

5.2.4. *Identità e spaesamento*

La quarta lezione è stata dedicata al tema dello spaesamento in relazione all'esperienza migratoria. Nel modulo 1 hanno partecipato tredici studenti, mentre nel modulo 2 hanno partecipato nove studenti. Le domande d'interesse sono la terza di «comprendere e condividere» e la prima di «riflettere» di pagina 16, la seconda di «comprendere e condividere» e la prima di «riflettere» di pagina 18⁹⁸.

La domanda «Ti sei mai sentito così?» fa riferimento agli stati d'animo dei protagonisti del testo proposto durante la lezione individuati dai ragazzi in un precedente quesito: disagio, invisibilità, paura, spaesamento, timidezza, vergogna. Siccome le risposte date dagli studenti dei due moduli sono paragonabili, vengono raccolte in un'unica tabella. Gli studenti di origine straniera sono indicati con un asterisco. Gli studenti sono riportati in ordine alfabetico indicando prima quelli del modulo 1 e successivamente quelli del modulo 2.

Tabella 4. *Riflessione sugli stati d'animo*

Studente	Stato d'animo	Situazione
AA	Vergogna	Io provo vergogna quando mi fanno una domanda e non so rispondere perché non sono preparata.
AM	Paura	Ho avuto paura domenica sera quando il treno freccia rossa sulla tratta Rimini-Bologna ha fatto un incidente con un regionale ed io ero sul treno con le mie compagne di schermo. Pensavo che il treno esplodesse o si incendiasse.
AR	Spaesamento	Io mi sono sentita spaesata quando sono entrata alle medie. Ero l'unica che non conosceva nessuno.
AY	Invisibilità	Mi sento spesso invisibile nella società. Sono più me stesso online che in classe. Mi calcolano di più online che nella realtà probabilmente perché sentono solo la mia voce e non mi vedono in faccia. Lì abbiamo tutta la libertà di dire ciò che vogliamo senza pregiudizi.

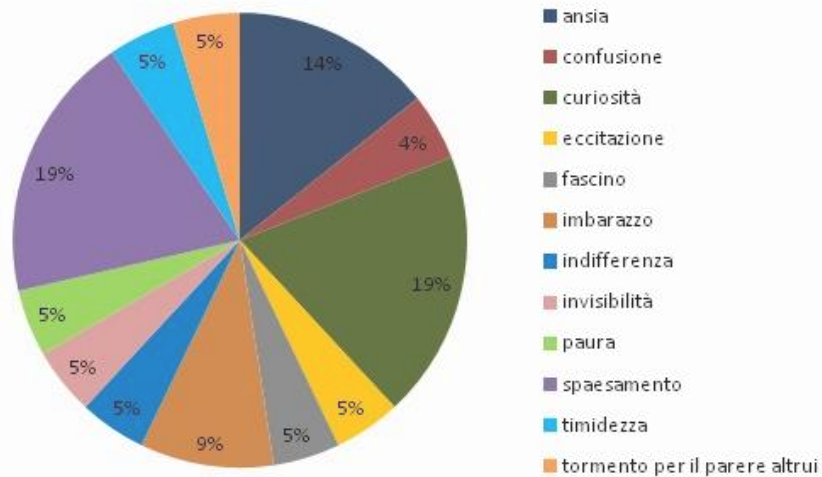
⁹⁸ In Appendice.

CA	Spaesamento - Paura	Mi sono sentito spaesato quando sono entrato in prima media. E ho provato paura perché c'erano le persone di terza che facevano casino in bagno e ti aprivano la porta.
CD	Vergogna - Paura	Mi vergogno quando mi trovo in un nuovo luogo o quando devo esporre le mie idee e i miei lavori a amici, professori e a volte anche ai miei familiari perché ho paura di sbagliare a dire le cose.
GI	Vergogna	Provo vergogna quando faccio o dico qualcosa di cui mi pento.
JE	Paura	Ho provato paura quando mi sono rotto una gamba e pensavo che i dottori non riuscivano a guarirmi e a mettere l'osso a posto.
JU	Paura	Ho avuto tantissima paura quando ho dovuto portare il mio cane dal veterinario.
IN	Paura - Invisibilità	Ho paura di fare nuove amicizie. Ho paura di come mi vedono gli altri perché più volte mi sono sentita invisibile.
SO	Vergogna - Paura	Provo vergogna quando mi fanno domande a cui non so rispondere. Ho paura quando devo fare qualcosa di nuovo o che non ho mai fatto.
VA	Vergogna	A volte mi vergogno perché non so qualcosa.
YO	Paura	Ho paura quando sono in giro da sola.
AL	Timidezza	Quando ho conosciuto il mio migliore amico provavo un po' di timidezza e anche lui.
ET	Vergogna	Quando ero piccolo ho provato a bere come un cagnolino e mi sono bagnato tutti i vestiti. Mi sono vergognato tantissimo.
FI	Paura	Ho provato paura quando sono arrivata in prima media e ho conosciuto compagni e professori nuovi.
IR	Vergogna	Quando alle elementari mi beccai una bella sgridata davanti a tutta la classe per non aver fatto i compiti provai veramente tanta vergogna.
MA	Disagio	La prima volta che sono venuta nella mia attuale classe mi sentivo a disagio.
SA	Paura	Ho paura di non farcela quando c'è qualcosa di importante ad esempio quando c'è una verifica.
SG	Paura	Davanti alle interrogazioni, ho sempre paura di sbagliare.
WY	Timidezza	Divento timida quando sto davanti a molte persone.
YA	Vergogna	Una volta ho dimenticato il quaderno di storia alle elementari e mi sono vergognato molto.

Le esperienze raccontate dai ragazzi tendenzialmente non sono collegabili all'esperienza migratoria o alla condizione di studenti di origine straniera. Fanno eccezione AY*, IN* e MA* che esprimono il loro disagio di fronte all'inserimento in un contesto sociale e scolastico nuovo e il dramma dell'invisibilità.

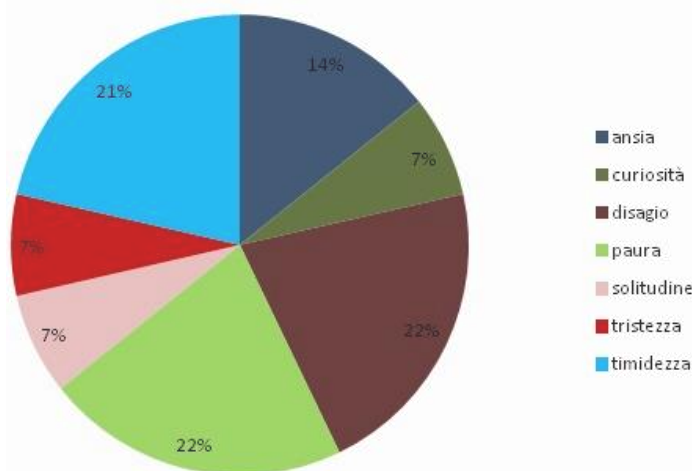
Con la domanda «Come ti senti di fronte a situazioni o posti nuovi?» nel modulo 1 sono emersi i seguenti stati d'animo: ansia, confusione, curiosità, eccitazione, fascino, imbarazzo, indifferenza, invisibilità, paura, spaesamento, timidezza, tormento per il parere altrui. Sono stati individuati solo tre stati d'animo positivi di cui la curiosità figura, insieme ad ansia e spaesamento, tra le risposte più diffuse tra i ragazzi. Si riportano i risultati nel grafico sottostante.

Figura 8. *Stati d'animo di fronte al nuovo, modulo 1*



Nel modulo 2 due studenti non sono stati in grado di rispondere. Gli stati d'animo riportati dagli altri ragazzi sono stati: ansia, curiosità, disagio, paura, solitudine, tristezza e timidezza. L'unico stato d'animo positivo è la curiosità. Le risposte più frequenti sono disagio, paura e timidezza. Di seguito si illustrano le risposte in un grafico.

Figura 9. *Stati d'animo di fronte al nuovo, modulo 2*

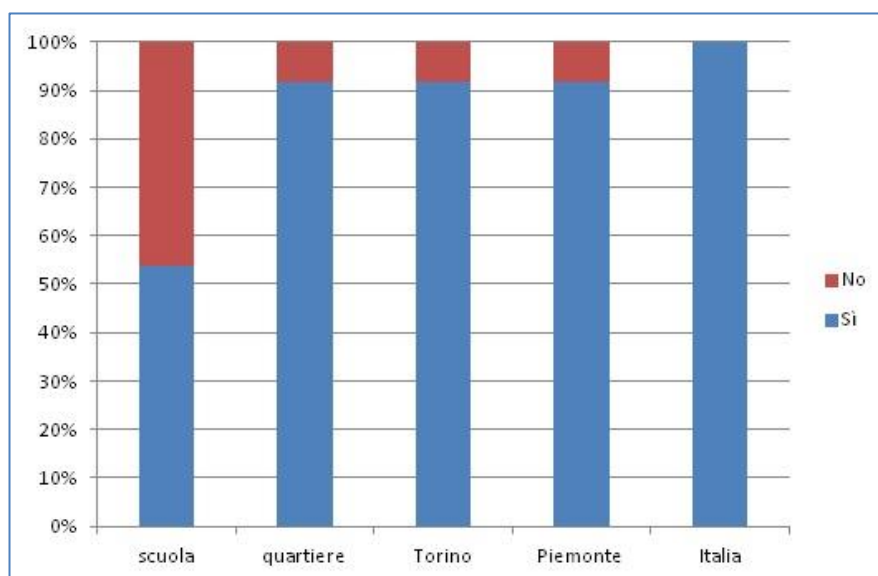


Confrontando i risultati di entrambi i moduli si può notare che la maggior parte degli stati d'animo individuati sono presenti in entrambi i gruppi. Nel modulo 2, dove è presente un numero maggiore di studenti di origine straniera, prevalgono stati d'animo negativi. Tale situazione è confermata anche dagli studenti di origine straniera presenti nel

modulo 1. Anche in questo quesito si può trovare una conferma a quanto detto nei testi di letteratura migrante.

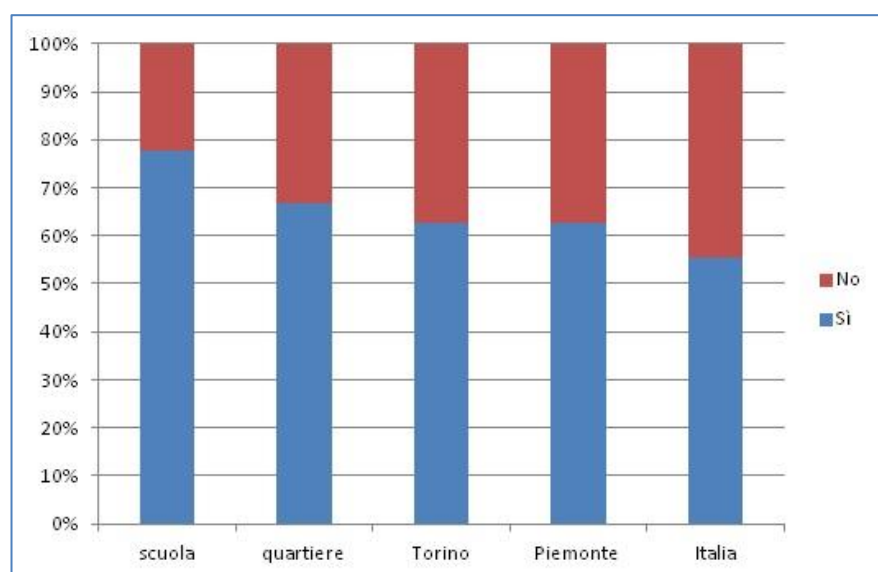
Alla domanda «Senti un senso di appartenenza verso la tua scuola? Ti senti parte del tuo quartiere? Ti senti torinese? Ti senti piemontese? Ti senti italiano?» nel modulo 1 solo due studenti hanno dato una risposta più articolata: AY* ha risposto che si sente «sia marocchino che italiano perché nonostante sono nato qui sono cresciuto in un ambiente marocchino», e CA* ha risposto che si sente «italiano ma allo stesso tempo anche rumeno perché so più l'italiano del rumeno». Gli altri studenti hanno risposto positivamente o negativamente specificando la risposta in base ai diversi contesti. Si riporta di seguito un grafico che illustra le risposte date da tutti gli studenti.

Figura 10. *Senso di appartenenza, modulo 1*



Nel modulo 2 le risposte sono state date in modo netto da tutti gli studenti, differenziando le risposte in base ai contesti. Si riportano i risultati nel grafico sottostante.

Figura 11. *Senso di appartenenza, modulo 2*



Confrontando i due grafici si può notare come nel modulo 2 vi sia un maggiore senso di appartenenza alla scuola rispetto a quanto registrato nel modulo 1, mentre per quanto riguarda tutti gli altri contesti il senso di appartenenza è maggiore nel modulo 1. Se gli studenti d'origine straniera presenti nel modulo 1 hanno sempre affermato di provare un senso di appartenenza nei confronti dell'Italia, nel modulo 2 solo due su sei studenti di origine straniera presenti in aula hanno risposto affermativamente in tale contesto. Tale differenza è con molta probabilità spiegabile con il fatto che la maggior parte degli studenti di origine straniera del modulo 1 appartiene alle cosiddette seconde generazioni, mentre la maggior parte di quelli del modulo 2 ha vissuto l'esperienza migratoria sulla propria pelle vivendo parte della propria infanzia nel paese d'origine e, in alcuni casi, iniziando il processo di scolarizzazione fuori dall'Italia. Dai grafici risulta evidente come l'identità sia un tema controverso, che oscilla tra le origini e il luogo d'accoglienza. Va aggiunto che i due studenti del modulo 1 che hanno risposto in modo più esteso hanno rivendicato l'appartenenza sia all'Italia che al paese d'origine seguendo la linea di pensiero degli autori della letteratura migrante, ovvero identificandosi in un'identità ibrida, doppia.

Per comprendere le risposte alla domanda «Secondo te, che cosa ci fa sentire parte di un gruppo? Cosa di un luogo? Cosa di un paese?» è bene vederle subito in modo dettagliato tramite una tabella. Nel modulo 1 non hanno saputo rispondere due studenti, nel modulo 2 non sono riusciti a trovare una risposta cinque studenti. Vengono riportate le risposte degli studenti di entrambi i moduli rispettando l'ordine alfabetico per le sigle che indicano gli studenti facendo precedere il modulo 1. Gli studenti stranieri, anche in questo caso, sono indicati con un asterisco.

Tabella 5. *Senso di appartenenza*

Studenti	Gruppo	Luogo	Paese
AA	Ciò che nel gruppo rispecchia noi stessi.	Bisogna nascere e avere origini di quel determinato luogo.	Bisogna nascere e avere origini di quel determinato paese.
AM	Quando abbiamo qualcosa in comune.	Quando abbiamo qualcosa in comune.	Quando abbiamo qualcosa in comune.
AR	Quando si convive con quelle persone.	Quando si convive con quelle persone.	Quando si convive con quelle persone.
AY			Far parte di quella cultura.
CA	Devi avere lo stile devi copiare le azioni che fa un altro del tuo gruppo.	Quando socializzi.	Quando conosci le persone.
CD	Quando ti accettano senza pregiudizi.		
GI	L'amicizia.	I ricordi.	L'integrazione.
JU	Se conosci bene quelle persone e se ti senti a tuo agio con loro.	Se lo conosci bene o se ti senti bene in quel luogo.	Se lo conosci e ti senti a tuo agio.
SO	Quando tutti ti comprendono non ti prendono in giro.	Quando ci sentiamo a casa.	Quando ci sentiamo a casa.

VA			Il frequentarlo e viverci per un lasso di tempo più o meno prolungato, ma significativo, in quanto ti affezioni alle persone al luogo e ai legami che hai lì.
YO	Essere inclusi e stare bene con quelle persone.	Se un luogo importante bello e al sicuro.	Ci sono persone importanti.
ET	L'amicizia.	La lingua.	La cultura e la lingua.
FI	L'amicizia che c'è all'interno del gruppo.	Se ci sei nato o no.	Se sei nato in quel paese.
IR	L'amicizia, il rispetto e la lealtà.	L'ambiente e l'atmosfera che si crea intorno ad esso.	Le tradizioni; il popolo, la lingua, il cibo e la cultura in generale.
WY	L'amicizia	L'ambiente	Le tradizioni

Osservando le risposte degli studenti in merito all'ultima colonna (quella più di nostro interesse) possiamo rilevare che alcune risposte si ripetono tra gli studenti con piccole variazioni poco significative. Ben quattro studenti attribuiscono il senso di appartenenza a un paese all'aderenza alla sua cultura, due studenti aggiungono anche la conoscenza della lingua, due studenti danno importanza ai legami che si instaurano con le persone del posto e altri due ritengono che esso sia legato unicamente alle proprie origini. Con tali risposte alcuni studenti aderiscono a quanto si ritrova nei testi della letteratura italiana migrante, mentre altri se ne discostano.

5.2.5. *Identità imposta*

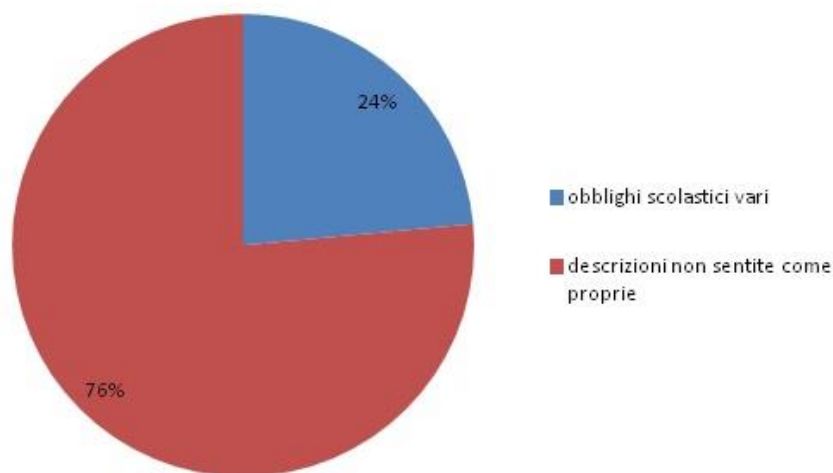
L'ultima lezione è stata dedicata al tema dell'identità imposta. Nel modulo 1 hanno partecipato all'attività undici studenti, nel modulo 2 invece diciassette studenti. Le domande più collegate alla riflessione portata avanti in questo progetto sull'identità culturale e linguistica sono la terza di «comprendere e condividere» e la seconda di «riflettere» a pagina 20⁹⁹.

La prima domanda chiede agli studenti: «Ti sei mai sentito come Nadeesha? Che sentimenti hai provato?», ovvero se si sono mai sentiti obbligati a fare qualcosa che non volevano o descritti in un modo che non sentivano conforme alla propria percezione di sé. Le risposte dei due moduli sono paragonabili e pertanto vengono in questo caso analizzate insieme. Nel modulo 1 ci sono state quattro risposte negative e sette positive. Nel modulo 2 nove studenti non hanno saputo rispondere, gli altri otto hanno risposto affermativamente. Si riportano nel grafico della Figura 12, nella pagina che segue, le diverse motivazioni.

Gli studenti che hanno risposto affermativamente senza allontanarsi dal tema del progetto sono stati soltanto coloro che hanno risposto di aver ricevuto alcune descrizioni in cui non si identificavano. Queste risposte sono state comunque le più frequenti tra chi ha risposto di sì e la metà di loro erano di origine straniera. In tale situazione, gli studenti hanno dichiarato di provare in primo luogo rabbia, ma anche delusione, paura, sofferenza, tristezza oltre che sentirsi incompresi e giudicati.

⁹⁹ In Appendice.

Figura 12. *Identità imposta*



Il brano di Nadeesha Uyangoda nel modulo 1 non è stato accolto positivamente da AA che ha letto nelle parole dell'autrice un attacco agli italiani. Nonostante il confronto con la docente e i compagni è rimasta convinta della propria posizione: «La scrittrice è razzista al contrario. In Italia c'è la massima integrazione».

L'ultima domanda di nostro interesse è «Ora tocca a te: vediamo come ti descrivi! Puoi scrivere una semplice descrizione, una lettera a un nuovo amico, una canzone o una poesia». Con tale quesito si vuole chiudere il progetto laboratoriale senza una vera e propria prova di verifica, ma stimolando una riflessione degli studenti su sé stessi e sulla propria identità lasciandoli liberi di esprimersi creativamente usando la forma di linguaggio e il mezzo comunicativo in cui sentono di potersi cimentare con più agilità o verso il quale provano maggiore interesse. In tutti e due i moduli i testi prodotti si sono divisi tra la descrizione semplice e la lettera. Nel modulo 1 nove studenti su undici hanno ripreso il tema dell'identità nelle loro produzioni, mentre nel modulo 2 lo hanno fatto tutti gli studenti (diciassette ragazzi).

Nel modulo 1 quanto è emerso è in conformità con i risultati riscontrati nelle attività legate al senso di appartenenza all'Italia e alla lingua degli affetti presentate negli incontri precedenti. Sette studenti si definiscono italiani, di cui uno di essi è di origine straniera e due studenti italiani hanno sottolineato il senso di appartenenza alla città di origine (Parma e Napoli).

Nel modulo 2, invece, i dati differiscono parzialmente da quanto riscontrato nelle attività precedenti. Otto studenti si sentono esclusivamente italiani e tre di essi sono di origine straniera. Una studentessa italiana sottolinea il senso di appartenenza alla propria città natale (Napoli). Quattro studenti affermano di sentirsi sia italiani che marocchini, di cui SA* afferma di sentirsi un po' di più italiana e YA* un po' di più marocchino. Cinque studenti rivendicano il proprio senso di appartenenza al paese di origine (Macedonia, Marocco, Perù, Russia, Tunisia).

Al termine di questo percorso nelle due scuole i risultati sono stati adeguatamente soddisfacenti. Laboratori analoghi a quello presentato in questo elaborato sembrano efficaci per stimolare una riflessione sull'identità linguistica e culturale e promuovere attività di interculturalità tramite l'uso della letteratura. Inoltre, l'utilizzo di passi estratti da autori italiani di origine straniera sembra particolarmente efficace per stimolare la curiosità degli studenti, oltre che risultare a mio avviso un passo doveroso da fare per inserire queste nuove voci (ormai affermate in ambito letterario tramite numeri di vendite, premi letterari e riconoscimenti critici) nel canone della letteratura italiana.

6. CONCLUSIONI

Nel corso di questo elaborato è stata messa in evidenza la presenza di una quantità cospicua di popolazione straniera sul territorio italiano e, di conseguenza, nel contesto scolastico. È stata evidenziata la necessità, riconosciuta dallo stesso Ministero dell'Istruzione e del Merito, di promuovere una didattica inclusiva volta a coniugare l'insegnamento all'interculturalità. Si è sottolineato come la didattica della letteratura italiana possa essere un ottimo strumento per promuovere l'interculturalità. Di particolare utilità è risultata essere la letteratura italiana migrante (i cui tratti sono stati delineati nel capitolo iniziale). È seguita, dunque, la descrizione accurata del laboratorio di letteratura italiana migrante: un percorso didattico da me ideato e sperimentato in due contesti scolastici torinesi

Come preannunciato al termine dell'ultimo capitolo, il progetto didattico proposto in questa sede sembra essere un buono strumento per coinvolgere in modo attivo tutti gli studenti in una riflessione sull'identità linguistica e culturale nelle sue forme di pluralità e meticciano.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2004), "Migrazioni, il bilancio demografico ci dice che c'è una significativa crescita della popolazione straniera residente in Italia: sono 5 milioni e 775mila persone", in *La Repubblica*, 13 febbraio 2024:
https://www.repubblica.it/solidarieta/immigrazione/2024/02/13/news/migrazioni_il_bilancio_demografico_ci_dice_che_ce_una_significativa_crescita_della_popolazione_straniera_residente_in_ital-422122510/.
- Balzano M. (2014), *L'ultimo arrivato*, Sellerio, Palermo.
- Ben Mohamed T. (2018), *La rivoluzione dei gelsomini*, Becco Giallo, Padova.
- Bruno A. (2010), "Letteratura migrante: concorsi per scrittori emergenti", in *Lingua nostra, e oltre*, 3, 3:
http://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua_nostra_e_oltre/LNO3_26luglio2010/Bruno_16_18.pdf.
- Caon F., Spaliviero C. (2015), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci editore, Torino.
- Carli A. (2023), "Nuovi Paesi di origine e numero dei figli in calo, ecco le dinamiche dell'immigrazione in Italia, Rapporto Caritas e Migrantes", in *Il sole 24ore*, 17 ottobre 2023: <https://www.ilssole24ore.com/art/nuovi-paesi-origine-e-numero-figli-calo-ecco-dinamiche-dell-immigrazione-italia-AFRwuUGB>.
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C. (2018), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Della Putta P. A., Sordella S. (2022), *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati*, Edizioni ETS, Pisa.
- Denti C. (2017), "La letteratura italiana della migrazione: un patrimonio della nazione, a che prezzo?", in *Scritture migranti*, 11, pp. 51-66..
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Domenichelli M. (2009), "Il canone letterario europeo", in *XXI secolo, Comunicare e rappresentare*, Enciclopedia Treccani, Roma, pp. 65-75:

- [https://www.treccani.it/enciclopedia/il-canone-letterario-europeo_\(XXI-Secolo\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/il-canone-letterario-europeo_(XXI-Secolo)/).
- Falleni E., Guerrini S. (2011), “L’emigrazione italiana come espansione della nazione italiana. L’esempio della migrazione friulana in Argentina alla fine del XIX secolo”, in *Altrove*, 5, pp. 17-28.
- Fante J. (1997), *A ovest di Roma*, Fazi Editore, Roma.
- Ferrari J. (2021), “Tra lessico e stile nell’italiano della migrazione”, in *Carte Romanze*, 9, 1, pp. 321-343:
<https://riviste.unimi.it/index.php/carteromanze/article/view/15584/14384>.
- Frana G. (2019), “Takoua, la graphic journalist italiana che disegna la realtà a fumetti”, in *La città nuova*, blog de *Il Corriere della sera*, 13 agosto 2019:
<https://lacittanuova.milano.corriere.it/2019/08/13/takoua-la-graphic-journalist-italiana-che-disegna-la-realta-a-fumetti/>.
- Greiner A. L., Dematteis G., Lanza C. (2017), *Geografia umana. Un approccio visuale*, UTET, Torino.
- Horn V. (2010), “Assaporare la tradizione: cibo, identità e senso di appartenenza nella letteratura migrante”, in *Revista de Italianística*, 19-20, pp. 155-175.
- Kucher S. B. (2020), “Neoplurilinguismo e didattica integrativa della lingua, della letteratura e del cinema nella classe di lingua straniera”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 512-522: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15094>.
- Lakhous A. (2006), *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio*, Edizioni e/o, Roma.
- Molinariolo G. (2016), “Per una nuova critica della letteratura italiana della migrazione. Questioni aperte”, in *CoSMo. Comparative Studies in Modernism*, 8, pp. 157-172.
- Moll N. (2010), “Tra autobiografismo ed impegno etico: la letteratura italiana della migrazione a vent’anni dalla sua nascita”, in *m@gm@*, 8, 2, pp. 1-13.
- MIUR (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale:
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>.
- Pinoia V. (2021), “Insegnare l’italiano come lingua seconda o straniera attraverso i testi della letteratura della migrazione: una proposta didattica”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 921-933: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15919>.
- Quaquarelli L. (2014), “Alcune riflessioni sulla letteratura italiana migrante”, in *Italogramma*, pp.157-166.
- Ruozzi G., Tellini G. (2020), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative*, Le Monnier Università, Firenze.
- Russo V. (2009), “Il monolinguisimo dell’altro: subalternità, voce e migrazione”, in *Altre Modernità*, 2, pp. 79-89:
<https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/283/400>.
- Saso R. (2019), “L’immigrazione in Italia: tra dati reali, (dis)informazione e percezione”, in *Immigrazione, L’Eurispes.it.*: <https://www.leurispes.it/immigrazione-in-italia-tradati-reali-disinformazione-e-percezione/>.
- Scego I. (2023), *Cassandra a Mogadiscio*, Bompiani, Milano.
- Spaliviero C. (2020), *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia.
- Spaliviero C. (2022), “Gabriella. Camilla Spaliviero conversa con Gabriella Kuruvilla”, in *Lei & Mondo*, 21 dicembre 2022, pp. 50-55:
https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/comunicazione/attivita-culturali/letteratura/documenti/ASSM/pubblicazioni/2022_Intervista_a_Gabriella_Kuruvilla_Lei_Spaliviero.pdf.

- Trifirò K. (2013), “L’Europa e lo straniero. Letteratura migrante come performance identitaria”, in *Humanities*, II, 1, pp. 103-112.
- Uyangoda N. (2021), *L’unica persona nera nella stanza*, 66th2nd, Roma.
- Vanvolsem S. (2013), “Vent’anni di scritture migranti: una nuova letteratura, una nuova lingua”, in *reCHERches*, 10, pp. 113-119.
- Vorpsi O. (2007), *La mano che non morde*, Einaudi, Torino.
- Zannoni F., Sirotti A. (2019), “Nuovi italiani crescono. La letteratura migrante come strumento didattico nella scuola superiore di secondo grado”, in *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17, 1, pp. 163-177.

SITOGRAFIA

Balzano, Marco, Enciclopedia on line, Treccani:

<https://www.treccani.it/enciclopedia/marco-balzano>.

Burek con spinaci e ricotta, torte salate, Giallo Zafferano:

<https://ricette.giallozafferano.it/Burek-con-spinaci-e-ricotta.html>.

Fante, John, Enciclopedia Italiana, Treccani – VII Appendice (2007):

[https://www.treccani.it/enciclopedia/john-fante_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/john-fante_(Enciclopedia-Italiana)/).

L’ultimo arrivato, Il contesto, Catalogo, Home, Sellerio.it:

<https://sellerio.it/it/catalogo/Ultimo-Arrivato/Balzano/7803>.

Letteratura migrante, Cultura, Approfondimenti, Integrazionemigranti.gov.it.:

<https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Altre-info/e/2/o/12/id/87/Letteratura-migrante>.

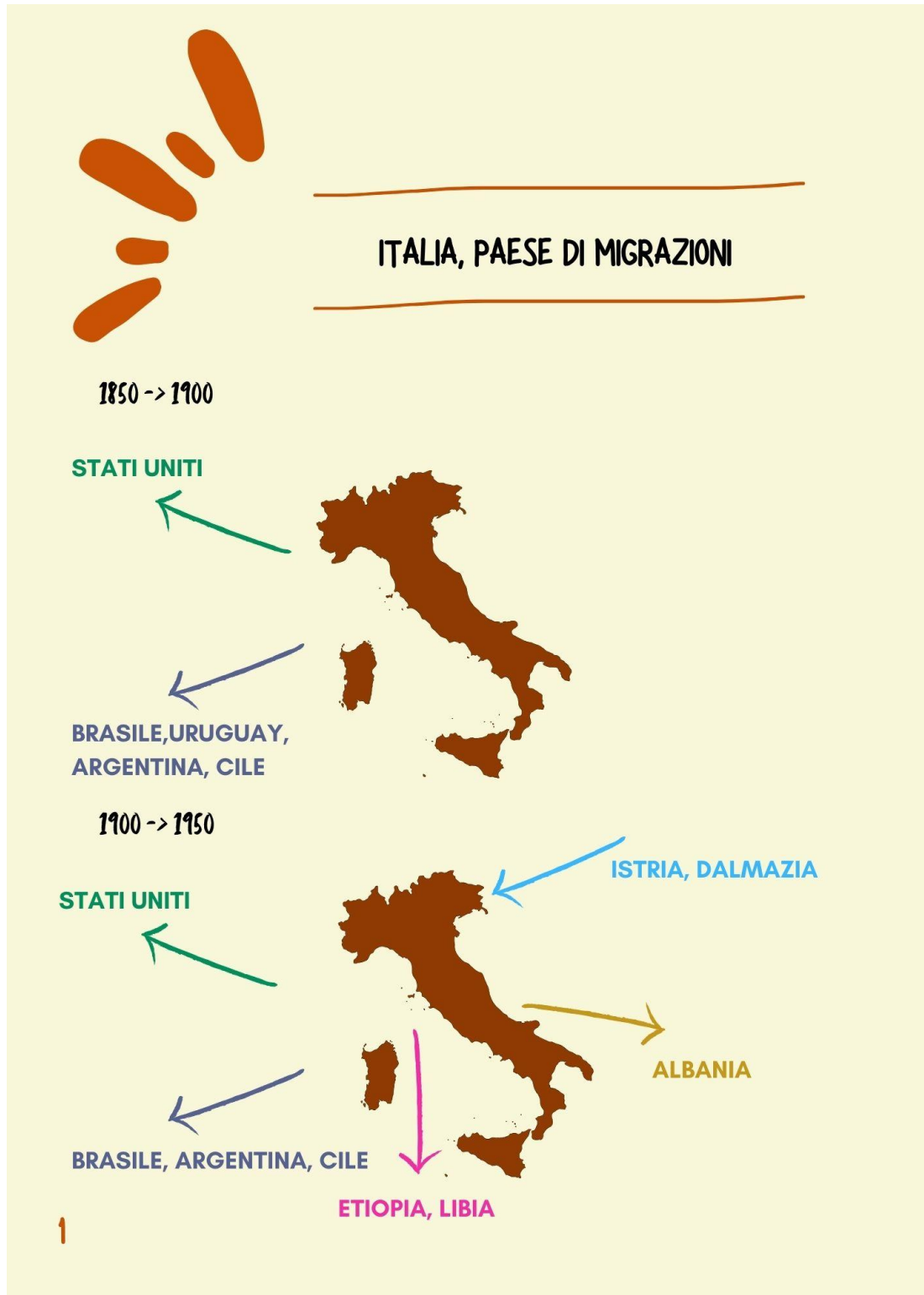
Memoria E Migrazioni. Un sito alla scoperta del passato per comprendere il presente:

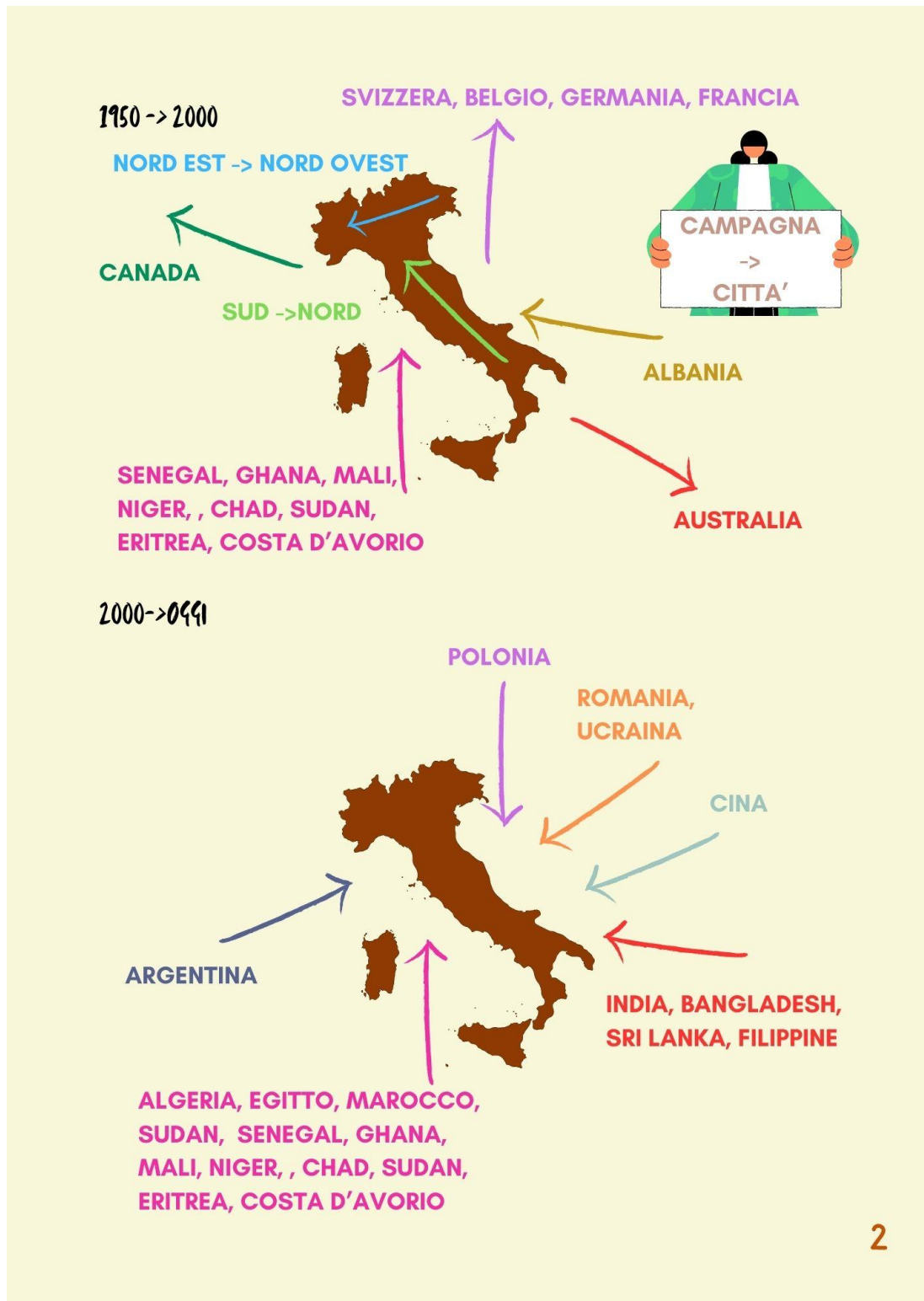
<http://www.memoriaemigrazioni.it/>.

APPENDICE

+









CONOSCIAMO GLI AUTORI



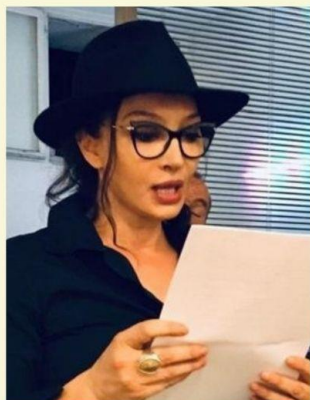
IGIABA SCEGO è una scrittrice di origini somale, nata a Roma nel 1974. E' laureata in letterature straniere e ha svolto un dottorato in Pedagogia.

In ***Cassandra a Mogadiscio***, Igiaba scrive una lettera a sua nipote Soraya in cui le racconta la storia della loro famiglia.

AMARA LAKHOUS è nato ad Algeri nel 1970. E' arrivato in Italia nel 1995 e vi ha vissuto per una ventina d'anni. E' laureato in filosofia e in antropologia culturale. Ha svolto una ricerca di dottorato sulla condizione degli immigrati musulmani in Italia.

In ***Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio***, scopriamo la storia di Ahmed o Amedeo tramite il punto di vista suo e di altri personaggi tra cui Parviz, Benedetta e Stefania.





ORNELA VORPSI è nata a Tirana nel 1968. Ha studiato belle arti in Albania, a Brera e a Parigi. È scrittrice, fotografa, pittrice e videoartista, naturalizzata francese. In ***La mano che non morde***, narra un viaggio di ritorno verso i Balcani, verso i sapori e le voci di casa

NADEESHA UYANGODA è nata a Colombo, in Sri Lanka, nel 1993, e vive in Italia da quando aveva sei anni. Laureata in giurisprudenza, è scrittrice, giornalista e podcaster.

In ***L'unica persona nera nella stanza***, realizza un articolato discorso dallo stampo saggistico su tematiche riguardanti l'identità e il razzismo.



TAKOUA BEN MOHAMED è fumettista, sceneggiatrice, graphic-journalist e fondatrice della casa di produzione cinematografica Noesis Studio. È nata nel 1991 in Tunisia, e a 8 anni si è trasferita a Roma con la sua famiglia.

In ***La rivoluzione dei gelsomini***, racconta l'emigrazione della sua famiglia in Italia e i movimenti di ribellione tunisini contro la dittatura di Ben Ali.

IDENTITA' e CIBO

IL BYREK

Vado a comprare del **byrek**. Lo voglio portare a casa, a Parigi. Questo cibo che mi ha nutrito per tutta l'infanzia lo amo ancora. Mastico mentre sono mangiata dai ricordi. Il **byrek** mi scende di traverso, qualche goccia che mi cade dagli occhi, cosa che non amo, bagna le sfoglie di pasta unta che reggo con golosità fra le mani. Il cibo dell'infanzia è magico: ho riempito la bocca, ho chiuso gli occhi e sento i passi della nonna dietro le spalle, l'odore dei cachi maturi, la luce forte del sole di Tirana che mi penetra le palpebre, l'amichetta che mi chiama. Finisce il **byrek** e tutto scompare, la nonna ritorna nella tomba, il cielo è grigio, non c'è nessun albero di caco nelle vicinanze ma solo l'odore del **byrek** tra le mani.

Ornela Vorpsi, *La mano che non mordi*, Einaudi, Torino, 2007, p. 78

COMPRENDERE E CONDIVIDERE

- Per quale motivo la protagonista si commuove mangiando il byrek?
- Scrivi alla lavagna il tuo "cibo dell'infanzia" e racconta ai tuoi compagni che cos'è e quali ricordi ti porta alla mente

BYREK:

PIATTO ALBANESE,
DI ORIGINE TURCA.
E' UNA SORTA DI
TORTA SALATA CON RIPIENI DIVERSI DI
CARNE O VERDURE.



GIALLO ZAFFERANO

LA PIZZA

Sono ingrassato. Sembra che Parviz abbia ragione quando dice: «Tu sei un tossicodipendente molto particolare, la tua droga è la pizza!». Mi sono accorto della mia avidità per la pizza solo ultimamente. Non c'è dubbio che la pizza sia il mio cibo preferito, non posso farne a meno. Ormai tutti i sintomi della dipendenza sono evidenti. La pizza si è mescolata con il mio sangue e così sono diventato un alcolizzato di pizza e non di vino. Fra poco mi scioglierò nella pasta e diventerò a mia volta una pizza.

Amara Lakhous, *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio*, Edizioni e/o, Roma, 2006, p.33

COMPNDERE E CONDIVIDERE



- Cosa vuol dire Parviz quando afferma che Amedeo è drogato di pizza?
- Scegli un piatto italiano che ti piace e un piatto italiano che non ti piace. Per ciascuno inventa tre indizi per farlo scoprire ai tuoi compagni

RIFLETTERE

- Insieme ai tuoi compagni, scrivi alla lavagna i piatti che conosci e raggruppalì in insiemi in base al paese di provenienza
- A tutti gli albanesi piace il byrek? A tutti gli italiani piace la pizza? Secondo te i gusti alimentari dipendono dalle nostre origini?

E' COSÌ DA SEMPRE?

Stappai il vino e girai l'insalata ormai molle mentre Harriet levava le lasagne dal forno e le tagliava a quadrati. Le cosparsi di pecorino e io avvertii un soffio del passato, *la lontana cucina della mia infanzia*, con mio padre allegro per il vino che girava anche lui l'insalata in quel tempo remoto. Era un ricordo straziante, inquietante, un flashback che mi fece quasi piangere.

John Fante, *A ovest di Roma*, Fazi Editore, Roma, 1997, p.69



IO, PARVIZ, NON SO BENE L'ITALIANO. AMEDEO, INVECE SÌ: PAROLA DI BENEDETTA E DI STEFANIA.

Spesso mi dicono: «Tu non sai l'*italiano*», oppure: «Prima devi perfezionare la lingua», oppure: «Spiacente, il tuo *italiano* è molto scarso». Di solito sento queste frasi velenose quando cerco lavoro nei ristoranti come cuoco e alla fine mi sbattono in cucina a lavare i piatti. «Sembra che l'unica cosa che sai fare, caro Parviz, sia lavare i piatti!». A Stefania piace provocarmi e prendermi in giro così. Non c'è dubbio che sia rimasta delusa da me, visto che è stata la prima a insegnarmi l'*italiano*, o per essere più precisi ha tentato di insegnarmelo. Io non sono Amedeo, questo è chiaro come la stella nel cielo sereno di Shiraz. Però mi dispiace dirvi che non sono l'unico che non conosce l'*italiano* in questo paese. Ho lavorato nei ristoranti di Roma con molti giovani napoletani, calabresi, sardi, siciliani e ho scoperto che il nostro livello linguistico è quasi lo stesso. Mario, il cuoco del ristorante della stazione Termini, non aveva torno quando diceva: «Ricordati, Parviz, siamo tutti stranieri in questa città». Non ho mai visto in vita mia uno come Mario; beve vino proprio come fosse acqua, non gli fa nessun effetto.

D'accordo, vi parlerò di Mario il Napoletano in un'altra occasione. Adesso volete sapere tutto su Amedeo, e cioè iniziare la cena direttamente con il dessert? Fate pure. Il cliente è re. Ricordo ancora la prima volta che l'ho visto. Era seduto su uno dei banchi della prima fila vicino alla lavagna.

Mi sono avvicinato, c'era un posto libero vicino al suo, gli ho sorriso e mi sono seduto accanto a lui dopo avergli detto l'unica parola italiana che conoscevo: «Ciao!». Questa parola è molto utile, si pronuncia sia quando ci si incontra che quando ci si lascia.

[...]

Che dite? Il signor Amedeo è forestiero? Non ci credo che non è italiano! [...] E vabbuo', se il signor Amedeo è forestiero come dite voi, chi sarebbe l'italiano vero? Mi viene il dubbio anche di me stessa. Magari viene il giorno in cui si dirà che Benedetta Esposito è albanese o filippina o pakistana. Chi vivrà vedrà! Amedeo parla l'italiano meglio di mio figlio Gennaro. Anzi, meglio del professore all'università di Roma, Antonio Marini, che sta di casa al quarto piano, interno 16.

[...]

So che Amedeo parla l'italiano meglio di tanti italiani. E' tutto merito suo, della sua volontà e della sua curiosità. Io non c'entro con questo miracolo che di solito mi attribuiscono. Amedeo è un autodidatta, vi basti sapere che chiamava il dizionario Zingarelli il suo biberon. Era davvero come il bebè attaccato al seno di sua madre. Leggeva a voce alta per migliorare il suo accento e non si infastidiva quando gli facevo notare qualche errore di pronuncia. Non si annoiava a consultare il dizionario per capire le parole difficili. L'italiano era il suo cibo quotidiano.

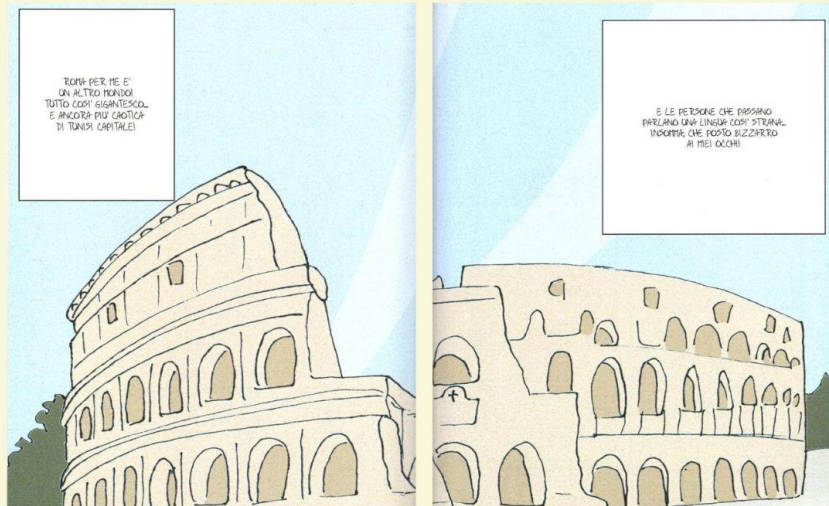
Amara Lakhous, *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio*, Edizioni e/o, Roma, 2006, p.15-16, 43-44, 148



COMPNDERE

- Come mai Parviz fa difficoltà a trovare un lavoro come cuoco?
- Come mai tutti pensano che Amedeo sia italiano?
- Cosa vuol dire che il dizionario Zingarelli è il "biberon" di Amedeo?

IMPARARE L'ITALIANO





COMPNDERE E CONDIVIDERE

- Quale lingua parlava Takoua quando è arrivata in Italia?
- Come ha fatto a imparare l'italiano?

LA LINGUA DEGLI AFFETTI

Ti passo al telefono la tua ayeyo. Lei prende il ricevitore con un certo sussiego nobile e poi arriva inevitabile quel piccolo momento di imbarazzo fra voi. Una minima incrinatura nella tua voce che cerca nelle viscere un somalo che per te non è altro che una lingua straniera. Vedo quanta voglia ha la mia hooyo. La tua ayeyo, quella nonna che ormai è arrivata alla soglia degli ottant'anni, di raccontarti il mondo, il suo, per trasmettertelo. Ma non parla bene nessuna delle tue lingue. Non sa il francese. E in inglese sa dire solo: "Hello ,darling, I love you."

Tu sussurri in una lingua improbabile, in bilico tra un somalo infantile e un inglese da balera estiva, e dici, facendo scoppiare un desiderio che hai dentro da tanto tempo: "Vorrei imparare l'italiano, nonna. Per starvi più vicina."

L'italiano, la lingua di chi ha colonizzato i nostri antenati a Brava come a Mogadiscio, una lingua un tempo nemica, un tempo negriera, ma che ora è divenuta, per una generazione che va da mia madre a me, la lingua dei nostri affetti. Dei nostri più intimi segreti. La lingua che ci completa nonostante le sue contraddizioni.

Lingua di Dante, Petrarca, Boccaccio, Elsa Morante e Dacia Maraini. Lingua di Pap Khouma, Amir Issaa, Leila El Houssi, Takoua Ben Mohamed e Djarah Kan.

Lingua un tempo singolare e ora plurale.

Lingua mediterranea, lingua di incroci.

La mia hooyo ascolta (con una certa felicità, va detto) il tuo proposito di imparare l'italiano. Finalmente intravede fra voi un terreno comune. Un futuro in cui non avrete bisogno di interpreti o dizionari. O di me a farvi da ponte. E ti sorride, Soraya. E ti dice "Bella ciao" dandoti una prima lezione di lingua, e di vita, in un italiano che splende come una cometa. Tu trovi le parole che sono

appena uscite dalla bocca di ayeyo così musicali, così perfette, così italiane. “Bella ciao”, le rispondi. Già la ami la lingua italiana. Già te la senti addosso come un vestito di seta pregiato.

Ma poi il tuo sorriso si spegne, ti fai d’un tratto seria. Forse ti sei accorta che nella musica dell’italiano, in quella sua bellezza che stordisce, c’è una piccola, quasi invisibile, nota stonata.

Ti sei accorta che nei sorrisi di mia madre, di tua nonna, c’è come una crepa.

Eh sì, Soraya mia. Una crepa.

Quella che vedi tra i suoi denti, attraverso lo schermo del cellulare, è il Jirro. Il Jirro che ci ha attraversati, nipote mia. E che non smette, nonostante il tempo trascorso, di farci male.

Igiaba Scego, *Cassandra a Mogadiscio*, Bompiani, Firenze-Milano, 2023, p. 15-16

COMPRENDERE E CONDIVIDERE

- Quali sono le lingue conosciute da Igiaba? Quali da Soraya? Quali dalla nonna?
- Qual è la lingua degli affetti per Igiaba Scego?
- Quali lingue conosci? Con chi e in quali contesti le usi?



RIFLETTERE

- Qual è la tua lingua degli affetti?
- Insieme ai tuoi compagni scegli una parola in italiano e traducila nella tua lingua degli affetti.
- Chi sa la lingua inglese è un po’ inglese?
Secondo te conoscere una lingua crea un legame con il paese (o i paesi) in cui è parlata?



IDENTITA' e PLURILINGUISMO



ITALIANO, SOMALO E INGLESE

Io parlo e scrivo in italiano. Parlo anche somalo, con le parole che mi ha insegnato mia madre, la tua **ayeyo**, una donna che durante l'infanzia è stata una pastora nomade e che per tutta la vita ha avuto nostalgia di quella realtà rurale fianco a fianco con il proprio bestiame, la propria fatica. Ho imparato da lei, e dagli antichi sicomori che punteggiavano il panorama della boscaglia, tutto il somalo che ho dentro. Mio padre, **awowe** Ali per te, aabo Ali per me, era invece di madrelingua chimini, la lingua di Brava, sua città natale, affacciata sull'oceano Indiano, a sud di Mogadiscio. Quel chimini che io non so parlare e nemmeno sognare. Lingua del mio rimpianto, della mia essenza sospesa. Insieme tu e io parliamo soprattutto inglese, naturalmente. Lingua franca tra noi e il mondo. Ma io non sono perfetta in quella lingua imperiale che tu parli come un rampollo di Eton. Incespico, da brava italiana, erede di Totò e Peppino De Filippo, in qualche errore grammaticale, in qualche dubbio sul tempo verbale da usare. **Present perfect, present progressive, past tense**. E poi non riesco mai a stare ferma, sono totalmente in estasi che passo dall'inglese al somalo, dal somalo all'inglese, e ogni tanto c'è pure l'italiano. Ogni parola frulla sulla punta della lingua e spicca il volo in una direzione diversa da tutte le altre. Ma nonostante questo ci capiamo. Dopotutto sono sempre la tua **edo**, e tu la mia amatissima. Quasi non servono parole.

I'm your edo and you are my beloved.
My dream.

Igiaba Scego, *Cassandra a Mogadiscio*, Bompiani, Firenze-Milano, 2023, p. 12-13



COMPNDERE E CONDIVIDERE

- In quale lingua comunicano Igiaba e sua nipote Soraya?
- Prova a tradurre le parole in somalo in base al contesto.
- Capita anche a te di usare termini di lingue diverse nella stessa conversazione?
- Prova a scrivere un breve testo mescolando parole di più lingue.

E' COSÌ DA SEMPRE?

Se esco passo sempre dal bar Aurora. Quando entro i cinesi sventagliano sorrisi e mi dicono <<bòngiòlno Ninètò>>, con quella voce da **picciriddi** in piedi nella culla. Parliamo un po' a parole un po' a gesti e ci intendiamo a meraviglia. Ci siamo fabbricati un vocabolario tutto nostro e un discreto repertorio di segni. Mi mostrano sempre le cose che comprano e mi chiedono consigli su come cucinarle. [...] **Travagghiano** duro, stanno aperti anche quindici ore al giorno [...] In queste settimane ci siamo raccontati un po' di cose intime. Mi hanno anche fatto vedere le foto dei genitori e del loro paese.

Marco Balzano, *L'ultimo arrivato*, Sellerio, Palermo, 2014, p. 142-143



IDENTITA' e SPAESAMENTO



FRATELLO MAGGIORE E SORELLA MINORE

C'è una foto. C'è la cupola di San Pietro. Ci sono i piccioni. I pellegrini. La piazza. C'è la bellezza. Poi c'è un ragazzo, ha una ventina d'anni. Capelli ricci, afro, spessi, tanti. E' alto. E' magro. Non sa che vent'anni dopo ingrasserà. Il sole lo colpisce con violenza. Socchiude l'occhio malato. Sì, ha un occhio molto malato. Quell'occhio è il suo tormento da quando nella furia di un gioco lo ha colpito una pietra volante. Quell'occhio si sta girando verso il sole come un girasole. A vent'anni è già parecchio storto. Accanto al ragazzo c'è una bambina di sette anni. Ha un cappotto marrone e problemi di postura. Sta in piedi come se fosse gravida. Con la pancia all'infuori. Nei suoi occhi si intravede un sorriso, ma anche la paura. Sono un fratello maggiore e una sorella minore. La bambina ha i capelli lunghi. Si morde le labbra. Entrambi guardano lontano dall'obiettivo. Il ragazzo perché non può. In tutte le foto dopo l'incidente, dopo quella pietra che lo stava per accecare, c'è qualcosa di storto nel suo sguardo. Invece la bambina guarda altrove perché si vergogna. E' una foto turistica. Fatta da un fotografo ambulante. Un fotografo che ha una macchina fotografica grande come una valigia. La bambina non vuole fare la foto. Ma il fratello maggiore insiste. Vuole fare il turista. Almeno per un attimo. **Lui che è un immigrato.** Mentre lei, la bambina, non sa ancora che cos'è. **Non è un'immigrata.** In quel paese dove sono adesso, dove c'è piazza San Pietro, lei ci è nata. **E' nativa.** Nata dentro Roma e dentro la sua pelle nera. Ma ancora

la società che brulica intorno a lei non le ha dato un nome. E' una bambina invisibile, nazionalità incerta. Non è un'immigrata. Ma agli occhi di chi la guarda non è nemmeno italiana. Però almeno quella bambina sa di essere una sorella minore. Lo ha imparato da poco. Quel fratello maggiore è stato tra i primi ad approdare nella sua vita. Sceso all'aeroporto Leonardo Da Vinci da un volo Somali Airlines senza cappotto né maglione. "E' stato aabo," le dirà anni dopo ripercorrendo la scena "a levarsi il suo cappotto e a darmelo!" Ed è con indosso quel cappotto paterno che la sorella minore lo ha conosciuto.

Igiaba Scego, *Cassandra a Mogadiscio*, Bompiani, Firenze-Milano, 2023, p.59-62

COMPRENDERE E CONDIVIDERE

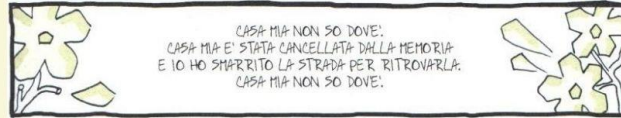
- Come si sente Igiaba rispetto all'Italia? E invece suo fratello?
- Prova a tradurre le parole in somalo in base al contesto.
- Ti sei mai sentito così?



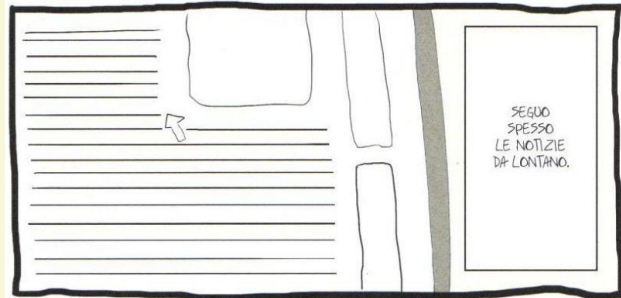
RIFLETTERE

- Come ti senti di fronte a situazioni o posti nuovi?
- Lavora insieme ai tuoi compagni! La classe viene divisa in due gruppi. Un gruppo deve trovare le emozioni negative che si possono provare di fronte a cose nuove, l'altro le emozioni positive

CHI SONO IO?

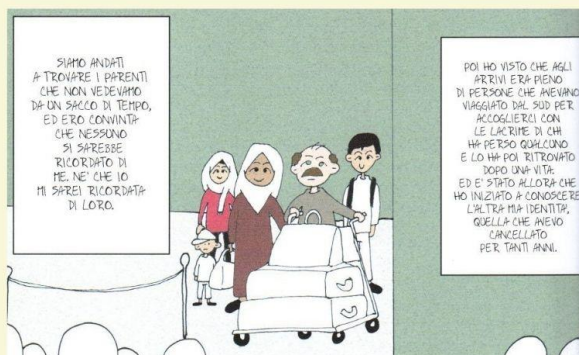


HO CERCATO TRA I LIBRI DI STORIA, TRA GLI ARCHIVI DI FAMIGLIA:
NEL CUORE DELLE PERSONE. HO CERCATO NEL MIO PRESENTE
E NEL MIO FUTURO. HO CERCATO UNA RISPOSTA ALLA DOMANDA
CHE MI SONO SEMPRE POSTA: "CHI SONO, IO?"



MA NON PARLO MAI CON NESSUNO DEI PARENTI AL TELEFONO.
HO ORMAI TAGLIATO OGNI LEGAME VIVO CON L'ALTRA MIA METÀ.





NON SO SE QUESTO SIA UN VIAGGIO
DI ANDATA OPPURE DI RITORNO.
CASA MIA NON SO DOVE'.
SE SIA NEL PROFONDO SUD DELLA TUNISIA,
NEL DESERTO DEL SAHARA,
OPPURE TRA LE STRADE TRAFFICATE DI ROMA.
ALCUNI MI DICONO CHE E' QUI, ALTRI MI DICONO CHE E' LA'.
MI SONO SEMPRE AVVALSA DEL BENEFICIO DEL DOBBIO.
CHE MI PORTA SEMPRE AD ARRICCHIRMI, QUI E LA'.
IL MIO PASSATO, IL MIO PRESENTE E IL MIO FUTURO,
CHE TENGO SEMPRE NEL MIO CUORE.

COMPNDERE E CONDIVIDERE

- Takoua si sente più italiana o più tunisina?
- Senti un senso di appartenenza verso la tua scuola? Ti senti parte del tuo quartiere? Ti senti torinese? Ti senti piemontese? Ti senti italiano?

RIFLETTERE

- Secondo te, che cosa ci fa sentire parte di un gruppo? Cosa di un luogo? Cosa di un paese?



IDENTITA' IMPOSTA



IO E LO SRILANKA

La prima volta che misi un sari era un sari finto, di quelli cuciti tutti assieme, da indossare come un costume. Me lo aveva cucito mia madre, con una stoffa a fiori rosa, per la festa di fine estate del centro estivo. Le educatrici avevano suggerito che mi agghindassi così («Con un abito del suo paese») e che cantassi una canzone nella mia lingua. La buttarono lì, con la stessa logica con cui le maestre suggeriscono ai figli degli immigrati di fare la tesina sul proprio paese d'origine: quanti di noi ci sono passati? Io la tesina l'avevo fatta sullo Sri Lanka per due volte, alle elementari e alle medie, al liceo mi ero rifiutata. Non posso biasimare né le maestre né le educatrici, è comunemente ritenuto un comportamento lodevole quello di incoraggiare i bambini a mantenere la cultura di origine. E forse è perché la mia esperienza è stata molto più di assimilazione che di integrazione, che ho sempre percepito come forzati quegli incoraggiamenti verso una cultura che non sentivo mia. Mi sembrava che volessero mettermi in una vetrina e dire: «Ecco, ora passiamo all'intermezzo multiculturale». Mi veniva attribuita un'identità che mi definiva in base al colore della mia pelle, al mio nome, alla mia famiglia. Esaltare il modello multiculturale come l'unico possibile non è sempre la strategia vincente: non c'è bisogno di definire come diversi i bambini appartenenti a minoranze basandosi sulla cultura di origine dei genitori. In Italia la linea che separa l'integrazione dall'assimilazione è molto sottile perché si utilizza spessissimo la prima parola per descrivere la seconda condizione.

Incoraggiamo l'assimilazione, facendola passare per integrazione. Mi era proibito parlare in singalese con mia madre, ma potevo cantare una canzone del mio paese di nascita in un momento appositamente creato per quello scopo. A scuola non leggevamo nulla sullo Sri Lanka, però «Nadeesha la tesina la fai sul tuo paese». L'assimilazione ci dice che ci sono culture più dominanti – o importanti – di altre, e dobbiamo farle nostre se vogliamo sopravvivere e condurre una vita normale in Europa.

Nadeesha Uyangoda, *L'unica persona nera nella stanza*, 66THA2ND, 2021, p. 43-44

COMPRENDERE E CONDIVIDERE

- Nadeesha è contenta di mettere il sari alla recita?
- Perché non vuole fare la tesina sullo Sri Lanka?
- Ti sei mai sentito come Nadeesha? Che sentimenti hai provato?



RIFLETTERE

- Lavora insieme ai tuoi compagni! Per ogni compagno di classe scrivi 3 aggettivi che lo descrivono su un foglietto di carta anonimi forniti dall'insegnante. Gli aggettivi attribuiti a ciascuno studente vengono poi letti dal docente. Ti riconosci nella loro descrizione? Di solito gli altri ti descrivono così?
- Ora tocca a te: vediamo come ti descrivi! Puoi scrivere una semplice descrizione, una lettera a un nuovo amico, una canzone o una poesia.



FONTI UTILIZZATE

ROMANZI E FUMETTI

- Amara Lakhous, *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio*, Edizioni e/o, Roma, 2006
- Igiaba Scego, *Cassandra a Mogadiscio*, Bompiani, Firenze-Milano, 2023
- John Fante, *A ovest di Roma*, Fazi Editore, Roma, 1997
- Marco Balzano, *L'ultimo arrivato*, Sellerio, Palermo, 2014
- Nadeesha Uyangoda, *L'unica persona nera nella stanza*, 66THA2ND, 2021
- Ornella Vorpsi, *La mano che non morde*, Einaudi, Torino, 2007
- T. Ben Mohamed, *La rivoluzione dei gelsomini*, Becco Giallo, Padova, 2018

ARTICOLI E PAGINE WEB

- A. Proto Pisani, *Igiaba Scego, scrittrice postcoloniale in Italia*, *Italies. Littérature - Civilisation - Société*, numero 14, 2010
- D. Brogi, *Le catene dell'identità. Conversazione con Amara Lakhous*, *Between*, volume 1, numero 1, 2011
- E. D'Andrea, *Lingua letteraria e interculturalità: le scrittrici italiane di prima generazione*, Tesi di Laurea Specialistica in Linguistica Italiana, Università degli studi della Tuscia, a.a 2007/2008
- F. Shabaj, *Contatti linguistici e culturali tra le due sponde dell'Adriatico. L'italiano degli scrittori di origine albanese*, *Italianistica Debreceniensis*, numero 26, 2020
- G. Frana, *Takoua, la graphic journalist italiana che disegna la realtà a fumetti*, *La città nuova*, blog de Il corriere della sera, 13 agosto 2019
- Nadeesha Uyangoda, <https://www.nadeeshauyangoda.it/>
- Nadeesha Uyangoda, <https://it.linkedin.com/in/nadeeshauyangoda>

IMMAGINI

- https://www.instagram.com/igiaba_afroitalian/
- <https://www.comunitaitalofona.org/archivio/le-ferite-dellitalia-viste-dagli-occhi-di-amara-lakhous/>
- <https://www.instagram.com/ornelavorpsi/>
- <https://www.instagram.com/the.nuardian/>
- <https://www.instagram.com/takoua.b.m/>
- <https://ricette.giallozafferano.it/Burek-con-spinaci-e-ricotta.html>

FONTI USATE PER CREARE LE MAPPE

- A. L. Greiner, G. Dematteis, C. Lanza, *Geografia umana. Un approccio visuale*, UTET università, Milano, 2017
- *Memoria E Migrazioni*, <http://www.memoriaemigrazioni.it/>

GLI ELEMENTI GRAFICI SONO TRATTI DA CANVA.COM

