

RACCONTARE L'ALTRO, ASCOLTARE L'ALTRO E SCOPRIRE SÉ STESSI

Enrica Rigamonti¹

*Non c'è futuro in un futuro dove
si fa di tutto per togliere potere
alla parola che crea la sostanza
(Djarab Kan)*

«Altro è una parola piccola e magica» – ci insegna Armando Gnisci – «che designa e allontana, incamera e definisce una maschera calata sul volto e sulla sagoma di chi ci circonda» (Gnisci, 2009: 59). Ma l'*altro* non è solo il mio interlocutore, bensì lo sono anche io per lui in un rapporto di reciproco scambio, di convivenza. L'*altro* è, dunque, il parametro che mi definisce, che mi permette di essere, di esistere, che mi plasma e in questa mia trasformazione plasma al tempo stesso chi mi sta accanto, il mio *altro*. In una dimensione di accondiscendenza all'empatia e di immedesimazione reciproca, raccontare l'*altro* è, in fondo, anche un raccontare di sé e chi si pone deliberatamente in ascolto non può che cogliere nelle parole dell'interlocutore una parte della propria storia o una prospettiva diversa del proprio essere – forse anche quella che non vorremmo sentire, perché ci ferisce e ci imbarazza – filtrata attraverso l'esperienza umana e la sensibilità di chi la racconta. E forse sentire l'interlocutore raccontare l'*altro*, cioè quella parte che ci appartiene colta dai suoi sensi, significa anche percepire attraverso quel suo racconto un nostro sé che non si sapeva di possedere e di sentirlo raccontare come neanche noi sapremmo fare.

Raccontare l'*altro* diventa sempre e comunque un lavoro a doppio senso che implica l'ascolto e la scoperta di sé, poiché l'altro – per ognuno di noi – è sempre definibile in rapporto ad un noi, ad un io.

L'accezione *altro* può essere intensificata – come nel nostro caso – se viene rappresentata da un neo-italiano e una neo-italiana, cioè se a raccontare di noi, del nostro mondo, è una persona che vive nella nostra società, pur non sentendosene interamente parte.

Dare spazio al racconto dell'*altro* in classe, in una lezione di lingua, diventa un'esperienza di liberazione proficua per entrambi, che sviluppa il desiderio di conoscenza e l'empatia reciproca e porta gli studenti a sviluppare un profondo senso critico nei confronti della realtà che li circonda e a discernere tra la vasta gamma di immagini e messaggi spesso stereotipati o ricchi di pregiudizi che ci vengono propinati dal mondo della comunicazione globalizzata, che influenza, purtroppo, anche i nostri manuali. In essi il racconto e l'immagine di un Paese – e ci riferiamo in particolare all'Italia – è sempre più chiuso su sé stesso e autoreferenziale. Specialmente dopo la presa di coscienza – con l'indagine *Italiano 2000* – di possedere un patrimonio linguistico-culturale invidiato e imitato nel mondo, si è pensato più a spenderlo nell'ambito economico più immediato che non a valorizzarlo come fondamento dell'identità nazionale dei nuovi e dei vecchi italiani. Si tratta di un'«Italia distopica» (Scego, 2019: 10) in cui, soprattutto negli ultimi venticinque anni, non si è compreso o non si è voluto accettare che la lingua italiana – per

¹ Università Paris Lodron di Salisburgo.

destreggiarsi nel processo di globalizzazione economica – avrebbe conseguentemente dovuto aprirsi al contatto con altre culture, diventando terreno di passaggio, di partenze e di arrivi, di abbandono e di permanenza di una popolazione sempre più variegata e miscidata. In questa crescente mescolanza di culture, religioni e stili di vita la lingua italiana deve trasformarsi in mezzo di transculturazione: non solo l'italiano deve diventare la nuova lingua degli immigrati, ma le lingue di questi ultimi devono trovare spazio nel sistema culturale, economico e produttivo italiano creando una rete sempre più fitta di rapporti pacifici di interdipendenza e di avvicinamento delle culture (Vedovelli, 2016). In questa prospettiva – come spiega la protagonista del racconto *Identità* di Igiaba Scego – va a perdersi per sempre il concetto dell'essere straniero all'altro (Scego, 2019b).

Ciò che si fa fatica a comprendere è che l'integrazione linguistica e culturale dei nuovi italiani è un primo passo verso il vero benessere e la vera modernizzazione e verso l'internazionalizzazione del Paese necessari in tempi di fitti interscambi, purché essa non finisca per essere semplicemente un'integrazione acculturante. La fragilità della società italiana attuale, che si evidenzia nei conflitti riportati regolarmente dai media, affonda le proprie radici nella visione eurocentrica – se non addirittura italo-centrica – del mondo, data dall'incapacità di raggiungere la «consapevolezza» e di adattarsi «a una situazione globale radicalmente nuova» (Kapuściński, 2017:13). La distopia, di cui parla Igiaba Scego nella *Nota* alla sua raccolta di racconti *Future* (Scego, 2019), sta proprio nel fatto che, da una parte, gli italiani desiderino essere protagonisti nella rete mondiale degli interscambi e, dall'altra però, rifiutino la conseguente naturale contaminazione *da e con l'altro*, rifiuto che impedisce di apprendere a «camminare insieme con il mondo» (Gnisci, 2013: 33) e che si ripercuote negativamente su qualsiasi ambizione di contare a livello internazionale o su qualunque aspirazione di protagonismo economico.

Scego spiega come agli inizi del 2000 ci fosse una «fame di storie» (Scego, 2019: 12) e, soprattutto, un desiderio di conoscenza dell'esperienza dei nuovi italiani che sperimentavano sulla propria pelle il loro «stare in mezzo» (Scego, 2019: 11) e raccontavano la loro scoperta di sé e l'esperienza di rinascita attraverso la lingua e la cultura italiana: rinascevano raccontando *l'altro*. Poi però – denunciano a più voci le scrittrici translingui –, l'interesse verso la loro prospettiva è andato sempre più scemando e la discussione pubblica sia sul diritto alla loro presenza-permanenza in Italia sia sul loro diritto ad esprimere un punto di vista sul Paese sono diventati funzionali a un certo tipo di propaganda che le ha rinchiuso – insieme anche agli scrittori translingui – nei soliti stereotipi rassicuranti per l'opinione pubblica italiana, vaneggiando una tassonomia di gradi di italianità che passa attraverso il credo e la pratica religiosa, attraverso le abitudini alimentari e l'utilizzo della lingua italiana in casa (Queens Day Obasuyi, 2020: 110-111), aspetti che, a ben guardare, neppure la maggioranza degli stessi italiani autoctoni può attestare. La generale indifferenza verso i racconti degli autori e delle autrici translingui – evidente in Italia e in Europa anche in ambito scientifico, come già denunciava Gnisci (2001: 199-204) – si rivela per loro, inoltre, nella sempre maggiore difficoltà a trovare case editrici disposte a pubblicarli.

I manuali di lingua italiana LS, purtroppo, rispecchiano la tendenza della società italiana a chiudersi in una prospettiva eurocentrica-italocentrica. Infatti, temi come l'identità, l'analisi degli stereotipi o il rapporto con gli stranieri sono pressoché scomparsi dagli ambiti situazionali delle relazioni sociali trattati da molti manuali di più recente pubblicazione. Anche altri domini come l'organizzazione sociale, la casa e la famiglia, i luoghi di vita, di studio e di lavoro e, infine, anche l'ambito della comunicazione vengono tutti presentati non tenendo conto della trasformazione che la società italiana ha subito negli ultimi decenni grazie soprattutto all'arricchimento dal punto di vista umano favorito dagli interscambi culturali. Pare che non ci sia né la consapevolezza dei cambiamenti né il

desiderio di prendere atto della realtà globale profondamente mutata. In pratica, il disconoscimento dei cambiamenti socioculturali italiani si evidenzia nei manuali nell'assenza di interviste, registrazioni, immagini o brani di opere che presentino la prospettiva dei nuovi italiani e delle nuove italiane. Anche qualora fossero proposte attività riguardanti i domini situazionali più frequenti, essi vengono però pur sempre trattati dalla prospettiva italo-centrica e spesso con forzature.

I manuali sono e restano un valido supporto in classe, ma sono soggetti a richieste da più parti: la scelta del metodo didattico col quale proporre le attività da parte degli autori, le attese degli acquirenti che variano spesso da Paese a Paese, le scelte editoriali sulla metodologia da seguire e sull'aspetto economico sono fattori molto rilevanti nella produzione di manuali di italiano LS, come, del resto, di tutti i manuali. Se, da una parte, questi fattori hanno incentivato lo sviluppo e la pubblicazione di manuali conformi ai sillabi che fanno riferimento al *Framework*, cioè sempre più innovativi dal punto di vista della metodologia didattica e della grafica; dall'altra, tuttavia, spesso – come avverte Guastalla nel capitolo introduttivo alla raccolta di contributi *Paese che vai, manuale che trovi*, edito da Cesati (Tabaku Sörman *et al.*, 2018) – lo sguardo sulla cultura e sul Paese *target* sembra atrofizzato e distaccato e perciò è essenziale il ruolo attivo dell'insegnante, poiché si rende «importante e ineludibile integrare i libri di corso con materiali che prendano posizione, che tematizzino aspetti controversi dell'italianità, che non temano la complessità della cultura e nemmeno quella della lingua» (Guastalla, 2018: 15) e questo resta in sostanza il compito primario di ogni docente di lingua.

La situazione risulta ancora più complessa e problematica nei manuali di italiano L2 utilizzati nei corsi per stranieri in Italia, soprattutto per quelli il cui pubblico target è formato dai nuovi italiani: in essi esiste veramente la necessità di un profondo processo di revisione dei contenuti e delle metodologie didattiche, primo passo per raggiungere una «decolonizzazione culturale» (Queens Day Obasuyi, 2020: 27-28).

Ci troviamo ad insegnare in un contesto scolastico e universitario altamente globalizzato, in cui le leggi del mercato dettano anche le agende delle istituzioni attenenti all'educazione dei cittadini e dove si dispiega la riflessione sul dominio dell'inglese e sul pericolo di un generale appiattimento dovuto all'idea che la lingua – ogni lingua – possa essere ridotta a puro scambio di informazioni e svuotata delle sue valenze culturali (Delanoy, 2022). Proprio per contrastare questa tendenza occorre superare i concetti di inter-, pluri- e multi-cultura e parlare piuttosto di *neoplurilinguismo*, di un approccio nel quale ogni lingua e ogni cultura non sono viste come entità definite e definibili in sé e per sé, bensì dipendenti dalle altre con cui entrano in contatto in forme e gradi differenti e da cui vengono costantemente integrate, completate e trasformate. Da ciò risulta chiara in ambito didattico la necessità di proporre attività che promuovano tutte le lingue presenti in classe (Bartoli Kucher, 2020), sostenute però – a livello di politica linguistica – da una volontà delle Istituzioni di incoraggiare interventi a sostegno di una mescolanza di culture al di sopra di tutte le singole culture, come sollecita Christiane Fäcke (Bartoli Kucher *et al.*, 2022). Questa, che decenni fa poteva ancora sembrare un'inutile complicazione dell'attività didattica, è oggi più che mai prioritaria e rilevante innanzitutto per le sue ripercussioni a livello umano di accesso al sistema scolastico e di inserimento nel tessuto sociale dei nuovi italiani in Italia, e – più in generale – dei nuovi cittadini in ogni Paese. Il sentirsi a casa nel nuovo Paese, che favorisce condizioni sociopolitiche di uguaglianza e benessere, porta al Paese stesso indubbi benefici a livello economico, il che scaturisce, infatti, principalmente da un sistema educativo che ponga attenzione al multilinguismo e che dia la possibilità «[...] to acquire the cross-cultural skills, attitudes, and abilities that all citizens need to help the nation survive in a highly interdependent world society» (Banks, 1983: 44). Soltanto in un contesto di apprendimento in cui si ponga innanzitutto

attenzione ai sentimenti e agli stati d'animo dell'apprendente, in cui venga garantita e protetta la sua condizione giuridica e sociale e, infine, in cui venga valorizzato il suo stile di vita e garantito il rispetto dei diritti umani, tra i quali il diritto alla propria lingua e cultura, cioè soltanto quando in classe si dà spazio contemporaneamente all'unicità e alla diversità della persona si promuove una «education for cosmopolitan citizenship» che presuppone una «diversity at all levels, from the local to the global» (Starkey, 2017: 41-42).

È su questa scia di «*cultural democracy*» (Banks, 1983: 42) che si muovono le attività didattiche praticate in classe e qui presentate: si tratta di pratiche per classi i cui apprendenti sono di fatto sempre più cittadini plurilingui spontanei che (anche) attraverso l'apprendimento dell'italiano possono esperire «una forma di riconoscimento valoriale e affettivo che trova nell'idea di solidarietà il suo adempimento formale» (Bonifazi *et al.*, 2019: 97-98) e da cui consegue una convivenza pacifica e proficua per tutti, con ampi risvolti positivi per il vivere comune e per il benessere e il progresso di un intero paese (Cadeddu *et al.*, 2019).

Dalla mancanza di queste premesse, infatti, sfociano la crisi di identità e l'impossibilità di conciliare la cultura di partenza con quella di arrivo che sono tra le cause principali di tensioni e scontri tra le varie etnie e culture (Groppi, 2017: 139). Esse danno luogo a fatti di mobbing, di ritorsione e di violenza, ma anche di razzismo, di estremismo e fanatismo, fino a giustificare veri e propri conflitti a sfondo etnico-religioso e l'uso delle armi. In questo modo si fomenta un generale clima di paura e di sospetto verso l'altro che giustifica la scelta populista attuale – in molti paesi europei – di erigere nuove frontiere di protezione e di respingimento, che – come afferma Judith Kohlenberger (Kohlenberger, 2024a) – in realtà non fanno che generare ancora più violenza.

All'insegna del *neoplurilinguismo*, nell'attività didattica qui presentata, viene dunque allargata la «prospettiva dell'analisi a una pluralità di linguaggi e di lingue, prospettiva adeguata alla complessa rete comunicazionale del mondo globale» (Bartoli Kucher, 2020: 515). Infatti, il gruppo target scelto per l'attività è formato da 9 studenti di livello B2+/C1, (corso di 4 ore settimanali). Nel gruppo sono presenti le seguenti nazionalità: austriaca (3), tedesca (2), argentina (1), croata (1), russa (1), rumena (1) e le seguenti persone bi- e trilingui: croato-tedesco (1), tedesco-spagnolo (1), rumeno-tedesco-arabo (1). Inoltre, le lingue parlate o di studio o di interesse in classe sono l'arabo, il croato, il francese, l'inglese, l'italiano, il rumeno, lo spagnolo, il tedesco e il russo. I partecipanti sono iscritti rispettivamente a un corso di Laurea Triennale con indirizzo pedagogico (2) o di Laurea Triennale in Lingua Economia e Cultura (6) o di Laurea Triennale in Lingue e Culture Comparete (1).

In classe si lavora con il manuale di base *Nuovo Espresso 5²* e, sempre, con materiali approntati specificamente per il gruppo per ampliare o approfondire i temi del manuale.

Nell'attività qui di seguito ci si è focalizzati su alcune competenze del *Quadro di Riferimento per gli approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* (CARAP)³, a partire dalla valorizzazione della complessità e fluidità dei vari repertori linguistici presenti in classe, facendo in modo che gli studenti ne riconoscessero l'importanza⁴. Si è voluto, quindi, creare un ambiente di apprendimento dinamico e adattabile. Grazie a un approccio multimediale e multimodale si è pensato di offrire una riflessione sulla propria e *altra*

² Massei, Bellagamba (2017).

³ Candelier *et al.* (2012): https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP_Italien_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867.

⁴ Cfr. Descrittori CARAP, Sezione V, Identità (A16), 16.1 e 16.1.1, p. 58.

cultura, attraverso l'osservazione, l'analisi⁵, l'identificazione⁶ e il confronto di fenomeni culturali vicini o distanti dalla propria cultura⁷. Si è ritenuto importante portare gli studenti a riflettere sull'importanza del saper costruire spiegazioni sui fenomeni culturali che riguardano la propria e l'altra cultura⁸ e ad aprirsi al punto di vista che gli altri hanno della nostra realtà, sviluppando una capacità critica di fronte a stereotipi e pregiudizi. L'acquisizione di queste competenze interculturali è stata pensata per una classe sia di studenti che saranno insegnanti di lingua e cultura sia di futuri manager che prenderanno parte a realtà lavorative ormai sempre più internazionali.

Sollecitata dalle letture di autrici postcoloniali, ma anche dalla voce di afro-discendenti che non hanno origini legate alle ex-colonie, propongo ormai da molti semestri letture di racconti, di romanzi brevi o di brani tratti da racconti, utilizzandoli per introdurre una discussione sull'identità interculturale, offrendo la prospettiva dell'*altro* su di noi. Nella seguente attività, in particolar modo, ci si è incentrati con un nuovo sguardo sulla questione dei neo-italiani, di coloro che spesso, pur nati in Italia, non ottengono la cittadinanza e su tutto ciò che per loro comporta il sentirsi diversi nella società italiana attuale.

Lo spunto teorico, che ha convintamente sostenuto la scelta di brani tratti da racconti o da romanzi in una lezione di lingua, è giunto da Gnisci, secondo cui la letteratura, in generale, apre uno sguardo critico privilegiato sulla realtà circostante e sull'attualità, in quanto essa rappresenta «proprio la lingua che traduce il mondo presso ognuno di noi» (Gnisci, 2009: 92).

Tuttavia, così come nei corsi o seminari di letteratura bisogna fare attenzione a ponderare bene l'alternanza tra testi di teoria e testi finzionali per non appesantire troppo la lezione o per non svilire i testi degli autori proposti (Volkman, 2015: 341), anche nella lezione di lingua è legittimo introdurre un testo letterario tenendolo però in un giusto equilibrio: senza ridurlo, da una parte, a puro elemento di analisi morfosintattica o lessicale, e senza avere la pretesa, dall'altra parte, di avventurarsi in un'analisi estetica del testo.

Il modo migliore per ottenere ciò è di porsi in atteggiamento di ascolto e di lasciare che il testo racconti l'*altro*, perché ciò che ci racconta è una parte di noi e della realtà in cui ci troviamo a vivere. Occorre cioè lasciare che ci apra una chiave di lettura nuova per comprendere il nostro mondo, toccando le nostre corde e, forse, mettendoci in crisi per farci però rinascere a persone nuove, come ci consiglia di fare la scrittrice translingue Queens Day Obasuyi (2020: 143).

Una seconda riflessione teorica è stata posta sul modo di presentare tali testi letterari, affinché giungessero agli studenti in maniera efficace. A questo riguardo, essi sono stati messi in collegamento intermodale con altri testi, in modo tale da trattare un aspetto della società italiana proposto dal manuale di partenza, osservandolo attraverso vari mezzi e canali. Infatti, i testi di lettura accompagnati da spezzoni di film, da interviste, da documentari o canzoni o fumetti ecc. aiutano a familiarizzarsi con il testo letterario e, al tempo stesso, ne riducono il carico cognitivo (Giannini *et al.*, 2017). In fondo, la mescolanza di mezzi e canali rispecchia la molteplicità sensoriale a cui siamo abituati a vivere e nella quale i nostri ragazzi si sentono a proprio agio quando si rapportano con gli altri (Bonomi *et al.*, 2016: 7).

Una volta deciso di adottare brani letterari nella lezione di lingua per parlare dell'attualità, bisogna anche effettuare una scelta degli autori da cui prendere i testi. E se,

⁵ Ivi: Sezione I, Saper osservare/Saper analizzare, S 1.1, p. 62; S 1.9 e S 1.10, p. 64.

⁶ Ivi: Sezione II, Saper identificare/Saper individuare, S 2.10; S 2.11, p. 66.

⁷ Ivi: Sezione III, Saper confrontare, S 3.1, p. 66; S 3.10, p. 68.

⁸ Ivi: Sezione IV, Saper parlare delle lingue e delle culture, S 4.1, p. 68.

come afferma Gnisci, «[...] gli scrittori translingui e migranti sono i più indicati oggi a mostrare il potere traduttivo e di condivisione mondiale, non solo estetico, della letteratura» (Gnisci, 2009: 92), allora scegliere delle scrittrici translingui tanto più rappresenta un passo ulteriore in questa direzione, in quanto – a nostro avviso –, esse possiedono una maggiore sensibilità nel cogliere quel «senso del senso» (Gnisci, 2009: 92) della società umana in tutte le sue sfaccettature, ma anche una notevole versatilità e varietà linguistica che permette di «inventare parole e metterle in fila per aiutare gli altri a respirare» (Hakuzwimana Ripanti, 2020: 11) in un processo incessante di costruzione e decostruzione della propria identità: la loro lingua ci dispiega culture e mondi diversi e, al contempo, ci apre gli occhi sulla nostra stessa cultura e sui nostri comportamenti e ci fa riflettere sul significato e il valore dell'identità. Il loro “raccontare l'altro” è – in definitiva – un “raccontare il noi”, come noi stessi non sapremmo fare e, in fondo, ci permette di rinascere come persone nuove, arricchite di sapere e di umanità.

In particolare, nell'attività didattica svolta questo semestre, sono stati approntati materiali che spiegassero fenomeni moderni come l'immigrazione – su cui in Italia l'opinione pubblica si polarizza tra chi si esprime con umanità e chi con odio: proprio in quelle settimane di corso si erano verificati frequenti naufragi di barconi e anche reati commessi da stranieri. Si è voluto quindi affrontare il tema dell'immigrazione in Italia attraverso la scoperta di una delle sue cause storiche: il colonialismo. La scelta di portare in classe testi di scrittrici postcoloniali – nel nostro caso Igiaba Scego – è stata importante, perché autrici come lei sono impegnate su vari fronti da anni a trasmettere una visione più oggettiva di ciò che è stato il colonialismo italiano e di ciò che ha provocato nelle generazioni seguenti, quelle che approdano sulle nostre coste. Autrici come Igiaba Scego permettono quindi «il cambiamento del punto di vista sui fatti», mettendo il dito nella piaga, mostrando cioè «il lato meno umano del colonialismo italiano», come ben evidenzia Luraschi (Luraschi, 2009: 188).

Il titolo della seconda lezione del manuale *Nuovo Espresso 5, La nuova letteratura* (Massei et al., 2017), è subito sembrato adatto per introdurre il rapporto tra letteratura prodotta dai nuovi italiani e dalle nuove italiane e il loro sguardo critico sull'attualità del Belpaese.

In altre parole, si è pensato di proporre in classe un'accezione differente di *nuova letteratura*, intendendola come la letteratura prodotta dai nuovi italiani, anzi dalle nuove italiane, dalle autrici translingui che hanno deciso di scegliere l'italiano per raccontarsi e raccontare, per aprire ai lettori una nuova prospettiva su temi sociali e storici spesso volutamente ignorati o negati dagli italiani perché scomodi. Queste «voci che portano con sé esperienze plurali» (Augustoni, 2019: 214-215) sanno spesso interpellare in modo più incisivo la società italiana su aspetti storici passati che hanno ripercussioni sul presente e che vedono coinvolti le stesse autrici o gli stessi autori translingui stigmatizzandoli con degli stereotipi. In classe è stato fatto, dunque, un tentativo di ribaltare la prospettiva eurocentrica della realtà – come spesso viene proposta dai media in forma anche distorta – e di dare voce a chi subisce tali stereotipi e che sente la necessità di offrire «nuove narrazioni» che aprano a «una diversa chiave di lettura della società in cui viviamo», contribuendo così, al tempo stesso, alla decostruzione socioculturale degli stereotipi stessi (Queens Day Obasuyi, 2020: 143).

In questo senso l'autrice di origini somale Igiaba Scego, con la sua lunga esperienza di scrittura e di denuncia delle discriminazioni subite da nuovi italiani, è sembrata la più adatta a questo tipo di attività didattica dedicata al tema dell'immigrazione.

Dopo aver svolto le prime attività offerte dal manuale sugli autori classici della letteratura italiana (*Quanto sai della letteratura italiana?*) e su alcuni autori più recenti come Michele Mari, Claudia Durastanti, Elena Ferrante e Fabio Volo, si è proposta una discussione in gruppi per definire l'attributo di “nuova” letteratura, dato dal titolo della

lezione del manuale. In realtà, dalla discussione non è pervenuta alcuna definizione univoca o condivisa sull'aggettivo “nuovo”, utilizzato per la letteratura e, visto che gli studenti del gruppo trascorrono molte ore in rete e trovano spunti per le loro letture attraverso Internet, si è voluto stuzzicare la loro curiosità con un'intervista a una *book-blogger* molto seguita in Italia⁹ e dopo alcune domande sul contenuto dell'intervista si è chiesto loro – sotto forma di discussione in gruppi e poi in plenaria – se parlare di letteratura e condividerne le proprie esperienze in rete, potesse rappresentare una “nuova” forma di letteratura per loro giovani. Dopo la breve discussione, anch'essa segnata da idee nebulse, è stato proposto un elenco di possibili definizioni di “nuova” letteratura (cfr. Tavola 1) con la possibilità di segnalare una definizione propria.

Tavola 1.

10. La letteratura può essere considerata “NUOVA” se	
<input type="radio"/> racconta temi interessanti per l'attualità	<input type="radio"/> parla di temi tabù a livello sessuale, religioso, etico
<input type="radio"/> se veicola valori condivisi tra le diverse generazioni	<input type="radio"/> racconta fatti che sono stati tenuti nascosti
<input type="radio"/> fa scoprire antiche tradizioni alle nuove generazioni	<input type="radio"/> trasmette valori interculturali
<input type="radio"/> utilizza esclusivamente un linguaggio giovanile	<input type="radio"/> fatta da autori che hanno al massimo 25 anni
<input type="radio"/> ha una funzione educativa	<input type="radio"/> mostra una prospettiva diversa di vedere il mondo
	<input type="radio"/> (altro)

Per quasi tutti i partecipanti la letteratura è definibile come “nuova” quando racconta temi interessanti ricollegabili all'attualità, o quando parla di temi tabù a livello sessuale, religioso, etico; ma anche quando racconta fatti che sono stati tenuti nascosti oppure trasmette valori interculturali, mostrando una prospettiva diversa di vedere il mondo aprendo nuove prospettive inaspettate su qualcosa che si pensava già noto o, infine, quando racconta con un linguaggio nuovo la realtà.

A questo punto si è proiettata una registrazione in cui l'autrice Igiaba Scego spiega il contenuto e la finalità del suo libro *Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi*¹⁰, che presenta il tema sotto forma di dialogo tra una nipote e un nonno che ha vissuto in prima persona l'occupazione italiana del Corno d'Africa.

Dopo la discussione in piccoli gruppi e in plenaria sull'intervista a Igiaba Scego¹¹, gli studenti hanno confrontato il contenuto del libro di Scego con le caratteristiche di novità presentate nella Tavola 1. Si è poi voluto allargare lo sguardo ai Paesi d'origine dei corsisti e ad eventuali autori translingui che parlassero degli aspetti “scomodi” e si è discusso su quali vantaggi il loro punto di vista portasse per la ricerca della verità e se questa forma di letteratura potesse avere quel carattere di novità che stavamo cercando (cfr. Tavola 2).

⁹ Si tratta dell'intervista alla book blogger Giulia Ciarapica, cfr.:


<https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=giulia+ciarapica&&mid=EAFBE3A9A85D78DBB035EAFBE3A9A85D78DBB035&&FORM=VRDGAR>

¹⁰ Scego (2021).

¹¹ <https://youmedia.fanpage.it/video/al/YYUITeSwTM-Abn2n>

Tavola 2.

- ✓ Ci sono aspetti della storia del tuo Paese trattati da autori che hanno esperienze di migrazione? Quali?
- ✓ Quale vantaggio presenta la prospettiva di questi autori/di queste autrici per la ricerca della verità sui fatti raccontati? Perché?
- ✓ In che modo il loro racconto del tuo PAESE/dell'Italia potrebbe rappresentare la **NUOVA letteratura**?



Nell'intervista ascoltata, l'autrice sottolinea il fatto che conoscere gli errori della storia passata significa anche capire e giudicare meglio il presente. Per questo motivo si sono proiettati alcuni titoli di articoli di giornale¹² apparsi proprio in quei giorni e che raccontavano le tragiche conseguenze delle traversate dei barconi nel Mediterraneo (cfr. Tavola 3).

Tavola 3.

12. Leggi questi titoli apparsi negli scorsi giorni sui giornali italiani.

Di che problemi/fatti si tratta? Tu ne sei a conoscenza?

Sessanta morti sul gommone
«L'elicottero non ci ha soccorsi»

Tragedia al largo della Libia, la Ocean Viking salva 25 migranti. Schlein attacca Meloni

Lo choc dei sopravvissuti
«Sotto il sole e senz'acqua, i cadaveri finivano in mare»

Un profugo: un bimbo di 18 mesi il primo a lasciarci

MIGRANTI

Le rotte della morte

Strage sul gommone partito dalla Libia e per una settimana alla deriva: almeno 50 le vittime per sete e ustioni "Richieste di aiuto ignorate". E intanto crollano i flussi per Lampedusa e crescono quelli verso le Canarie

La Corte Ue congela il decreto Cutro e l'accordo Roma-Tirana

Con grande sorpresa si è appreso che alcuni degli studenti non erano neppure a conoscenza di questi fenomeni e perciò è apparso ancora più giustificato parlarne in classe. Si è proseguita l'attività facendo ascoltare la notizia del TG del giorno prima¹³, in cui si parlava dell'avventura di una ragazza, Elisabeth – unica superstite donna¹⁴ su un gommone di 40 uomini – che era riuscita a farsi notare dalla guardia costiera garantendo così a tutti la salvezza (cfr. Tavola 4).

¹² <https://pressreader.com/italy/corriere-della-sera/20240315/281668259953377>.


Cfr. anche: Sirignano Lara: "Naufragio al largo della Libia, lo choc dei sopravvissuti. Sotto il sole e senz'acqua, i cadaveri finivano in mare", in Corriere della Sera, 15.03.2024 e Edoardo Lisi: "Le rotte della morte. L'Ue congela decreto Cutro e patto Roma-Tirana, Salvini in bilico", in La Repubblica, 15.03.2024.

¹³ Cfr.: <https://www.raiplay.it/video/2024/03/Tg3-ore-1900-del-19032024-7b0e11af-a4a3-4724-ab4e-ad4a5fd439aa.html>.

¹⁴ Sulle cause delle tante morti di donne e bambini sui gommoni cfr. Kohlenberger (2024b; 17).

Tavola 4.

13. Guarda il notiziario del TG3 e rispondi alle domande sottostanti:
 Tg3 - Tg3 ore 19:00 del 19/03/2024 - Video - RaiPlay



✓ Chi è Elisabeth? Che cosa ha fatto per giungere in Italia? Raccogli i fatti principali e scrivi una **SINTESI** della sua avventura.

✓ _____

✓ In che modo Elisabeth è diventata famosa?

✓ Come vede il suo futuro? Cosa farà?

✓ Cosa avresti fatto al posto di Elisabeth? Perché?

✓ Secondo te, perché non vuole parlare del suo soggiorno in Libia?

Elisabeth, applaudita come eroina da tutti i superstiti uomini davanti alle telecamere, tiene però sempre lo sguardo basso ed evita di riferire che cosa sia successo in Libia e come sia andato il viaggio in gommone, limitandosi a raccontare soltanto quali progetti ha per il futuro.

Dopo il video gli studenti hanno scritto, in piccoli gruppi, la sintesi della storia di Elisabeth e sono stati invitati a cercare spiegazioni sul motivo o i motivi di quel suo silenzio. Seguendo le raccomandazioni date da Scego nell'intervista, si è cercato di far comprendere agli studenti che i mezzi televisivi e cinematografici – e tutti i media, in generale - «hanno il potere di plasmare la percezione che le persone hanno della società» (Queens Day Obasuyi, 2020: 143) e che dunque occorre essere sempre vigili e raccogliere informazioni da più fonti e fermarsi a riflettere, a chiedersi il perché dei fenomeni, prima di giungere a un giudizio affrettato e discriminante. Infine, si è letto insieme il brano *Incroci V* (cfr. Tavola 5), tratto dal romanzo di Scego intitolato *La linea del colore*¹⁵ e la cui protagonista, Leila, una somala che vive da anni in Italia e che – contrariamente agli immigrati di cui ci raccontano le cronache attuali – ha lasciato il suo Paese in aereo, in un periodo in cui là si viveva ancora dignitosamente. Durante un viaggio di lavoro verso Boston, Leila viene contattata via cellulare dalla cugina minore Binti che si trova in Somalia. Binti vuole andarsene, perché non vede futuro per lei in un Paese ormai in preda

¹⁵ Scego (2021b).

ad una guerra decennale. Binti chiede alla cugina denaro per raggiungere la Libia e poi il Vecchio Continente, perché non vuole finire come sposa-bambina, venduta dalla famiglia. Leila viene presa dalla paura per ciò che Binti intende fare e per i pericoli che la giovane donna dovrà sopportare durante il viaggio. Leila, alias Igiaba Scego, descrive ed analizza nelle sue riflessioni tutti i problemi della traversata in mare per una giovane e apre coi suoi pensieri e con il suo racconto una prospettiva del tutto nuova sulla traversata del Mediterraneo da parte delle giovani somale. Si tratta dello sguardo di una donna che riesce a parlare dell'indicibile e di ciò di cui nessun giornalista televisivo riporterebbe mai. In questo modo il racconto di Scego riempie quel vuoto di parole di Elisabeth e fa comprendere il significato di quel suo sguardo sommerso nell'intervista ascoltata dagli studenti poco prima.

Tavola 5.

15. *Ecco un racconto tratto da un romanzo di Igiaba Scego "La linea del colore". L'io narrante è Leila, una giovane donna di origini somale che vive in Italia. Leila sta andando a trovare in America la sua amica Alexandria, con la quale sta facendo ricerche su una donna americana di colore di fine Ottocento che lasciò l'America per l'Italia. Durante il viaggio verso Boston viene contattata dalla sua cugina minore che vuole fuggire dal suo Paese, la Somalia.*

INCROCI
V

Salenius dista circa un'ora da Boston. Alexandria mi aveva dato tutte le indicazioni: "Devi prendere il treno dalla stazione, poi scendere al capolinea e lì troverai la stazione dei pullman. Sono comodi. C'è il Wi-Fi. Si viaggia bene. Se hai troppe valigie prendi un taxi. Però contratta il prezzo. Tendono a fregarti." Io risi. "Sono di Roma," le ricordai. "I nostri tassisti sono peggio." Mi avviai verso la stazione dei pullman. L'aria era fredda, per fortuna avevo un cappellino di lana e un piumino rosso che non avrebbe fatto passare nemmeno uno spiffero. Salii sul bus e mi misi le cuffie nelle orecchie. Stavo ascoltando un vecchio album di Elza Soares. Mi piaceva la musica brasiliana, e soprattutto mi piacevano i vecchi brani. Chico, Caetano, Gal Costa, la sacra Maria Bethânia. Io, di origine somala, amavo quel Brasile lontano di cui avevo letto e ascoltato tutto. Poi sui pullman non riuscivo a leggere. Mi prendeva subito la nausea. Dovevo guardare dritto davanti a me e non pensare a nulla. E la musica mi aiutava a sognare, a evadere, a uscire dal mio corpo stanco. Era un toccasana.

Ero immersa nella foresta amazzonica, quando mi arrivò un messaggio. Era Binti, la mia cugina ventenne, che mi stava scrivendo dalla Somalia. Ci volevamo molto bene, anche se non ci eravamo mai viste. Succede spesso tra somali. Chi è rimasto al paese, chi è emigrato chissà dove... e così in un soffio ci si perde di vista. Ma non del tutto: con le tecnologie moderne –

Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter, WhatsApp – è impossibile sparire. Nessuno scompare mai, o si è veramente estranei: manca la conoscenza fisica, ma dell'altro si conoscono gli hobby, le ossessioni, le espressioni tristi e quelle allegre. Non è come ai tempi di Lafanu Brown, quando le separazioni erano nette e definitive. Dopo aver lasciato le sue montagne, la sorella Timma per lei divenne un fantasma, viva, ma un fantasma. Lafanu nelle sue lettere evocava spesso la sorella, ma le speranze di rivederla erano, e lei ne era consapevole, pari a zero.

Io e Binti avevamo cominciato a scriverci quando lei aveva compiuto tredici anni. Era stata lei a farsi avanti. Ci scrivevamo in inglese. "Lo sto studiando," mi disse. "E mi piace, quando un giorno sarò lontana da qui mi servirà. Tutti parlano inglese." All'inizio non era così brava, ma poi, anche perché aveva cominciato a fare le pulizie in un compound internazionale insieme a sua sorella, era migliorata. "Qui nel quartiere abbiamo una biblioteca. Non ci va nessuno perché hanno paura che i terroristi la facciano saltare in aria. I luoghi di cultura a questi barbuti non piacciono," mi raccontava. "La biblioteca è vuota, io e pochi altri ci veniamo con coraggio. Però ho i libri tutti per me. Non sono molti, ma il bibliotecario mi ha detto che arriverà un carico a breve."

Ci chiamavamo cuginona e cuginetta. E ci spiegavamo reciprocamente i mondi in cui vivevamo. Binti scalpitava per andare via, ma io le dicevo che era pericoloso e che doveva avere pazienza.

"Il mondo cambierà," le scrivevo, ma invece non cambiava mai. E lei scalpitava sempre di più.

"Prima o poi passerà il confine. E io non dormirò la notte," pensavo. Quel momento arrivò proprio mentre ero in viaggio tra Boston e Salenius.

"Sono oltre confine," mi scrisse su WhatsApp.

Gelai.

"Dove?" chiesi immediatamente.

"Oltre confine... Sudan." Poi un altro messaggio. "Mandami 500 dollari, per favore. Mi servono per attraversare il deserto a bordo di un camion. Ci vogliono cinque giorni, mi ha detto il trafficante. Se mi aiutate sarò a Tripoli in poco tempo. Spargi la voce agli altri parenti. Mi basta poco. E in Libia lavorerò, e me la pagherò io la barca per venire in Italia. Ho bisogno subito di quei soldi però. Da sola non andrò da nessuna parte."

Tremai, volevo dirle "torna indietro, ti prego". Invece lei cominciò a parlarmi di sua madre.

"Mi dispiace aver dato a mamma questo dolore. Ma sai già come sarebbe finita. Mi avrebbero fatta sposare a un vecchio, di quelli della diaspora, che vengono qui a prendersi noi ragazze e ci incatenano alla loro vecchiaia. E nemmeno vivono con noi. Io ho delle amiche sposate con questi vecchi che sono disperate. Ci scopano, ci ingravidano e poi se ne vanno dalle loro prime mogli che se ne stanno belle e beate nei paesi del Nord, quelle a cui comprano il profumo, il dirac elegante, le scarpe con il tacco. Se ne tornano nella loro Svezia, Norvegia, Finlandia, Inghilterra con i loro comfort e i loro passaporti forti. E noi rimaniamo qui con dei marmocchi mocciosi e un passaporto che non ci serve a niente perché è carta igienica. Non volevo questa vita. Ora sono oltre confine. Basta sparì, basta attacchi terroristici, basta con la paura di essere unita a un vecchio vecchiaia. Ora sono all'inizio del mio viaggio."

Aveva scritto credo quaranta messaggi.

"Devo andare via. Solo qui ho trovato il Wi-Fi. Ma dimmi qualcosa di bello prima che mi disconnetta. Nel deserto non avrò campo. Per favore, dimmi qualcosa di bello, cuginona."

La capivo, era così dura vivere in quella Somalia oscena! Io invece ricordavo ancora la Mogadiscio bella degli anni Ottanta. La moschea di Arba Racun, la croce del Sud, la Cattedrale, l'hotel Shabelle, le vie pulite, i taxi gialli, i dromedari ruminanti, le capre selvagge, i giuntino delle ragazze che scopivano le spalle, leggeri

L'autrice riesce a trattare attraverso due figure del romanzo in modo molto sensibile, ma con incisività, la tragica esperienza delle giovani donne somale – e non solo – che vogliono abbandonare il loro Paese per non finire come schiave, vendute per pochi soldi a uomini senza scrupoli e che però cadono nella rete della tratta degli scafisti, della prigionia libica, della violenza e dello stupro prima di arrivare sulle coste italiane.

In un ulteriore passaggio dell'attività, si è proposto un confronto tra ciò che dicono (o non dicono) i titoli dei giornali e il notiziario del telegiornale rispetto a ciò che, invece,

viene raccontato nel brano di Igiaba Scego: gli studenti hanno attribuito il carattere di “novità” proprio all’arricchimento di informazioni, al maggior grado di dettagli sui fatti e soprattutto alla forza delle parole nel racconto di Scego.

Il brano letterario è stato dunque in grado di aprire nuovi spazi di riflessione, di raccontare l’indicibile e di renderci consapevoli di aspetti della realtà che ci circonda che altrimenti non saremmo stati in grado di percepire. In questo senso la letteratura contribuisce alla costituzione stessa della realtà (Wintersteiner, 2022).

Per casa è stato assegnato un documentario su un altro tema a lungo sottaciuto dalla società e politica italiana e direttamente collegato con l’esperienza delle donne della Somalia, un tempo colonia italiana: il problema dei figli di (soldati) italiani e di donne somale, anch’esse spesso spose bambine, nati durante l’occupazione coloniale del Corno d’Africa. Con questa attività gli studenti hanno avuto modo di integrare le conoscenze sul Colonialismo italiano, causa dei fenomeni migratori attuali, e di comprendere la distopia della società italiana, come la definisce Scego. Nella sessione seguente, dopo una sintesi del contenuto del documentario, si è riflettuto sull’importanza dell’essere informati da varie fonti per poter giudicare un fenomeno senza emettere giudizi affrettati e su come la loro percezione del problema dell’immigrazione fosse mutato.

Il brano di Scego – punto centrale dell’attività – ha dunque espresso già in sé il valore aggiunto a livello sociale che un testo letterario può avere e che, se messo in collegamento con altri tipi testuali, può aiutare a meglio comprendere ciò che ci circonda nella nostra società e al tempo stesso anche ad aprire una nuova cultura della lettura nelle classi di lingua (Benesch, 2021: 76-77), dove purtroppo i brani letterari trovano sempre meno spazio.

Certamente, un’unica attività transculturale proposta in classe non può cambiare la prospettiva sul mondo, giacché neppure in un intero seminario dedicato al tema interculturale sarebbe possibile esaurire tutti gli aspetti e le implicazioni che portano all’acquisizione delle competenze interculturali, che sono invece frutto di un percorso di *lifelong learning* (Volkman, 2015: 341). Importante resta però il tentativo, ogni tentativo, di portare gli studenti dal livello cognitivo focalizzato sull’apprendimento al desiderio di conoscere una cultura diversa dalla propria e a trasportare ciò che si è appreso da questo incontro ad altri momenti e settori della propria vita futura, perché anche una sola esperienza in questo senso può prima o poi dimostrarsi come un primo passo verso una rinascita personale. Proprio nelle nostre classi di lingua multiculturali e globalizzate, in cui i ragazzi sperimentano in prima persona il contatto diretto con altre culture, è possibile e necessario introdurre anche testi letterari, perché essi permettono un approccio privilegiato all’*altro*, la sua scoperta attraverso una prospettiva nuova e, contemporaneamente, favoriscono uno sguardo critico sulla propria identità e cultura (Wintersteiner, 2006: 141). Questa ‘strategia della relazione’ (Kohlenberger, 2014a: 176) mette al centro la cura e non la paura dell’altro e la classe allora diventa luogo di scoperta di emozioni nuove, che suscitano riflessione e discussione, dibattito e critica collettivi e può così diventare esempio per altre istituzioni, prima fra tutte lo Stato.

Dare spazio nei corsi di Italiano a contributi di autrici come Igiaba Scego, che sperimentano in italiano e non solo, significa immergersi in un viaggio tra lingue e culture nel quale «identità e alterità si mescolano, il concetto di appartenenza risulta messo in crisi» (Giovanardi *et al.*, 2016: 114). Il processo di ricerca di identità comporta infatti la rinuncia di qualcosa di sé per entrare nella cultura del paese ospitante – o comunque delle persone con le quali si viene a contatto – e fa scaturire una continua riflessione sulla lingua propria e altrui, sui propri e altrui atteggiamenti nei confronti di un’esperienza. Nello scambio del proprio pensiero con quello degli altri, se ne esce inevitabilmente trasformati e porsi in ascolto di chi racconta l’altro – cioè racconta “noi” e “di noi” – diventa

un'occasione irripetibile di crescita umana e sociale. Se, infine, questo processo avviene con brani letterari, allora l'esperienza è ancora più efficace, perché «la letteratura educa criticamente e sentimentalmente a un immaginario libero e colmabile di senso» (Gnisci, 2009: 92) e raggiunge appieno la sua funzione formativa, mostrando degli universali che appartengono a tutta la comunità umana la quale - pur nella sua molteplicità e poliedricità - deve imparare a cogliere e valorizzare proprio nella differenza un arricchimento continuo e proficuo di sé (Cambi, 2010: 263).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Augustoni P. (2019), “Una comunità porosa. Postfazione”, in Scego I. (a cura di), *Future. Il domani narrato dalle voci di oggi*, Effequ, Firenze, pp. 211-222.
- Banks J. A. (1983), “Language, ethnicity, ideology, and education”, in Elderling, L. *et al.* (eds.), *Multicultural education*, De Gruyter, Berlin, pp. 33-51.
- Bartoli Kucher S. (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>.
- Bartoli Kucher S. (a cura di), (2022), *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti/Literatur, Film, Didaktik und Comics*, Peter Lang, Berlin.
- Benesch K. (2021), *Mythos Lesen. Buchkultur und Geisteswissenschaften im Informationszeitalter*, transcript Verlag, Bielefeld.
- Bonifazi C. *et al.* (2019), “La conoscenza dell'italiano e i processi di integrazione”, in Cadeddu M. E. *et al.* (a cura di), *Plurilinguismo e migrazioni*, CNR edizioni, Roma, 2019, 1, pp. 97-114.
- Bonomi I. *et al.* (a cura di), (2016), *Giornali, radio e TV: la lingua dei media*, Accademia della Crusca, La Repubblica, Gruppo Editoriale l'Espresso, Roma.
- Cadeddu M. E. *et al.* (a cura di), (2019), *Plurilinguismo e migrazioni*, CNR edizioni, Roma.
- Cambi F. (2010), “Narrazione e intercultura: un incontro cruciale. Studi sulla formazione”, in: *Open Journal of Education* 12 ((1/2)), 261-264.
- Candelier M. *et al.* (2012), *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages, Graz: https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP_Italien_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867. Trad.it. di Curci A. M., Lugarini E., *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4,2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Delanoy W. (2022), “Quo vadis Sprachenlernen?”, in: Bartoli Kucher S. *et al.* (a cura di), *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti/Literatur, Film, Didaktik und Comics*, Peter Lang, Berlin, pp. 43-60.
- Giannini A. M., Cordellieri P., Piccardi L. (2017), “Reading a Story: Different Degrees of Learning in Different Learning Environments”, in *Frontiers in pharmacology*, 8: <https://www.frontiersin.org/journals/pharmacology/articles/10.3389/fphar.2017.00701/full>.
- Giovanardi C., De Roberto E. (2016), *L'italiano e le lingue degli altri*, Gruppo Editoriale l'Espresso, Roma.
- Gnisci A. (2001), “Per studiare la letteratura della migrazione in Italia”, in *Forum Italicum*, 35, 1, pp. 199-204.
- Gnisci A. (2009), *L'educazione del te*, Sinnos Editrice, Roma.

- Gnisci A. (2013), *Via della Transculturazione e della Gentilezza*, Ensemble, Roma.
- Groppi M. (2017), "Il Jihad non parla (ancora) italiano?", in Caracciolo L. (a cura di), *A chi serve l'Italia*, in *LIMES, Rivista italiana di geopolitica*, 4, pp. 133-141.
- Guastalla C. (2018), "Introduzione", in Tabaku Sörman E. (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 13-16.
- Hakuzwimana Ripanti E. (2020), *E poi basta. Manifesto di una donna nera italiana*, People, Gallarate.
- Kapuściński R. (2017), *Autoritratto di un reporter*, Feltrinelli, Milano.
- Kohlenberger J. (2024a), *Gegen die neue Härte*, DTV, München.
- Kohlenberger J. (2024b), *Grenzen der Gewalt. Wie Aussengrenzen ins Innere wirken*, Leykam Verlag, Graz.
- Lisi E. (2024), "Le rotte della morte. L'UE congela decreto Cutro e patto Roma-Tirana, Salvini in bilico", in *La Repubblica*, 15.03.2024.
- Luraschi M. (2009), "Donne che raccontano: storia, romanzo ed etnografia nella letteratura italiana postcoloniale. Africa", in *Africa. Rivista Trimestrale Di Studi e Documentazione Dell'Istituto Italiano per l'Africa e l'Oriente*, 64, 1-2), pp. 185-205.
- Massei G. et al. (2017), *Nuovo Espresso 5. Corso di italiano. Libro dello studente e esercizi*, Alma Edizioni, Firenze.
- Queens Day Obasuyi, O. (2020), *Corpi estranei*, People, Gallarate.
- Scego I. (a cura di), (2019), *Future. Il domani narrato dalle voci di oggi*, effequ, Firenze.
- Scego I. (2019b), "Identità", in Banzhaf M. (a cura di), *Amori bicolori. Racconti di Muin Masri, Ingy Mubiayi, Zhu Qifeng e Igiaba Scego*, Reclam, Stuttgart, pp. 7-50.
- Scego I. (2021a), *Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi*, Mondadori, Milano.
- Scego I. (2021b), *La linea del colore*, Bompiani, Milano.
- Sirignano L. (2024), "Naufragio al largo della Libia, lo choc dei sopravvissuti: «Sotto il sole e senz'acqua, i cadaveri finivano in mare»", in *Corriere della Sera*, 15.03.2024.
- Starkey H. (2017), "Globalization and Education for Cosmopolitan Citizenship", in Banks J. A. (ed.), *Citizenship education and global migration. Implications for theory, research, and teaching*, American Educational Research Association, Washington (DC) pp. 41-62.
- Tabaku Sörman E. (a cura di), (2018), *Paese che vai, manuale che trovi*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Vedovelli M. (2016), "L'italiano degli stranieri; l'italiano fuori d'Italia (dall'Unità)", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 459-483.
- Volkman L. (2015), "Literatur-Lektüren", in Weidemann A. et al. (eds.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung: ein Handbuch*, Transcript-Verlag, pp. 331-344.
- Wintersteiner W. (2006), *Transkulturelle literarische Bildung. Die "Poetik der Verschiedenheit" in der literaturdidaktischen Praxis*, Studien Verlag, Innsbruck.
- Wintersteiner W. (2022), "Von der Unmöglichkeit des Verstehens und der Notwendigkeit der Verständigung: Philosophie, Politik, Literatur", in *Zagreber Germanistische Beiträge*, pp. 29-48.

Sitografia

Igiaba Scego racconta il colonialismo italiano ai ragazzi:
<https://youmedia.fanpage.it/video/al/YYUITEswTM-Abn2n>.

Interviste Giulia Ciarapica:

<https://pressreader.com/italy/corriere-della-sera/20240315/281668259953377>

<https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=giulia+ciarapica&&mid=EAFFE3A9A85D78DBB035EAFFE3A9A85D78DBB035&&FORM=VRDGAR>.

TG 3 19 marzo 2024:

<https://www.raipaly.it/video/2024/03/Tg3-ore-1900-del-19032024-7b0e11af-a4a3-4724-ab4e-ad4a5fd439aa.html>.

