

“L’altro con le parole, le parole dell’altro”: una proposta verticale di lingua e narrativa sul tema dell’alterità per la scuola secondaria

SARA BERSEZIO, CRISTINA VANNINI*

“The other in the words, the words of the other”: a curricular proposal for language teaching in secondary school, based on narratives and the topic of otherness

The problems related to integration are becoming increasingly important in our complex and multi-ethnic society. There is an evident relationship between this phenomenon and the lack of awareness of inclusive language, which should be developed by education. The present paper aims to answer the question how to educate children to use an inclusive language by proposing two learning paths. The first, developed for lower-secondary school, starts from the reality of a classroom, and is based on the perception and the expression of the difference in the language of adolescents. The second, projected for first-grade students of upper-secondary school, is based on the reading of novels and related interviews, in order to raise students’ awareness of diversity, in cultural and linguistic term.

Nella nostra società complessa e multietnica cresce il problema dell’integrazione dell’altro. È evidente la relazione tra questa emergenza e la mancata consapevolezza di un linguaggio inclusivo, di cui dovrebbe farsi carico in prima istanza l’istituzione scolastica. Il contributo cerca di rispondere alla domanda su quale sia il modo migliore per educare i ragazzi a un linguaggio inclusivo attraverso la definizione di due percorsi: il primo, destinato alla secondaria di primo grado, parte dalla dimensione circoscritta del gruppo classe, discutendo la percezione e l’espressione del diverso nella lingua degli adolescenti; il secondo, destinato ad un biennio di secondaria di secondo grado, si basa sulla lettura di romanzi e di interviste ad essi

collegati che sensibilizzano gli studenti al tema del “diverso” in termini di lingua e di contenuto.

SARA BERSEZIO (sarabersezio@gmail.com) è docente di materie letterarie e latino dal 2007 e lavora attualmente presso il Liceo Regina Margherita di Torino. Dottore di ricerca in Linguistica presso l'Università degli Studi di Torino e l'Université Sorbonne IV di Parigi, ha insegnato dodici anni italiano come prima e seconda lingua in scuole di ogni ordine e grado, in Italia e all'estero. Collabora con l'Università di Torino e con l'Accademia dei Lincei in tema di Didattica della Lingua italiana e ha partecipato al progetto *Repertorio Italiano di Famiglie di parole* (RIF), curato da M. Colombo e P. D'Achille (Zanichelli, 2019).

CRISTINA VANNINI (cristina_vannini@yahoo.it) è docente di materie letterarie e latino dal 2008 e lavora attualmente presso il Liceo Porporato di Pinerolo. I suoi studi più recenti riguardano l'utilizzo degli *emoticons* nella didattica dell'italiano, oggetto di un intervento al convegno *Grammatica e testualità: metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, organizzato dall'ASLI Scuola, e ha partecipato al progetto *Repertorio Italiano di Famiglie di parole* (RIF), curato da M. Colombo e P. D'Achille (Zanichelli, 2019).

* Introduzione e primo capitolo sono stati scritti da Cristina Vannini, secondo capitolo e conclusione da Sara Bersezio.

1. Introduzione

Questo percorso didattico, normalmente difficile da attuare con uno stesso gruppo classe nella secondaria di primo e in quella di secondo grado se non in particolari realtà scolastiche, testimonia la volontà dei docenti di porsi in continuità e di non concepire ogni ordine di scuola come un segmento isolato. La scuola, nel farsi carico delle urgenze non solo didattiche ma anche sociali e culturali, come richiesto dalle *Indicazioni nazionali*¹, è concepita come luogo di dialogo in una prospettiva verticale. Nell'impianto teorico del progetto sono confluite due distinte esperienze didattiche realmente realizzate in due contesti scolastici differenti: il primo nella scuola paritaria Madre Mazzarello di Torino, il secondo nel Liceo Linguistico Internazionale Regina Margherita di Torino. L'idea delle due docenti è nata nel 2016 durante l'organizzazione del seminario di aggiornamento per insegnanti della secondaria *L'altro e gli altri: percorsi di lingua e letteratura per la scuola*, organizzato dal gruppo di lavoro Università-Scuola coordinato dal prof. Giuseppe Noto.

Si tratta di un percorso di riflessione partecipata volto all'acquisizione di una maggiore consapevolezza dell'uso della terminologia relativa all'alterità e di ciò che essa comporta in maniera più o meno manifesta. All'interno della programmazione curricolare, dunque, sono state inserite alcune attività perlopiù di *cooperative learning* che i ragazzi hanno vissuto come un confronto stimolante e utile per la loro formazione. I livelli di partenza su cui ci si è basati per la strutturazione dei gruppi e delle esercitazioni fanno riferimento a quanto rilevato nell'anno in corso o negli anni precedenti.

In sintesi, ciò che ci ha mosse a elaborare la proposta didattica del seminario è stata l'idea che l'educazione linguistica potesse diventare anche un tramite per intraprendere un percorso verso l'educazione alla comunicazione e alla cittadinanza tout court, perché i ragazzi non si sentano sempre valutati ma accompagnati verso un nuovo modo di parlare e di pensare.

2. "L'altro con le parole": una proposta linguistica per la secondaria di primo grado

Il lessico che utilizziamo, che ci si renda conto o no, esprime sempre un orientamento ideologico e culturale. Non si limita a veicolare un concetto ma

¹ Per la secondaria di primo grado si vedano le *Indicazioni Nazionali del Curricolo per la scuola dell'Infanzia e del primo ciclo* (MIUR 2012) nella sezione *Il senso dell'esperienza educativa* e per i Licei si vedano le *Indicazioni Nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* nell'Allegato A (MIUR 2010).

lo connota in maniera precisa all'interno del contesto comunicativo. Se proviamo forte ammirazione per qualcuno oppure se avvertiamo del vivo disprezzo per il suo aspetto o per le sue idee è naturale che nel nostro parlarne emergano, in maniera più o meno controllata, le pulsioni del nostro pensiero. Dunque, per dirla con un'espressione di Seriani, «le parole riflettono fedelmente il meglio e il peggio dell'essere umano» (2016: 10). E nello specchiarsi in quel "meglio e peggio" degli altri e di noi stessi si può imboccare la via che porta a uno degli obiettivi della scuola secondaria di primo grado, ossia quello di guidare il giovane discente a strutturare il proprio pensiero grazie a orientamenti che lo aiutino a imbastire una costruzione del sé in armonia con l'ambiente circostante e con l'altro. Si legge infatti nelle *Indicazioni Nazionali* che «la scuola propone situazioni e contesti in cui gli alunni riflettono per capire il mondo e se stessi, [...] trovano stimoli per sviluppare il pensiero analitico e critico, [...] si confrontano per ricercare significati e condividere possibili schemi di comprensione della realtà, riflettendo sul senso e le conseguenze delle proprie scelte» (MIUR 2012: 31). Importante, quindi, aiutarli a scegliere cosa fare, come pensare e come parlare.

2.1. Chi è l'altro, chi sono io

La proposta didattica qui esposta vuole aiutare il preadolescente a sciogliere e superare alcune incertezze identitarie attraverso lo strumento linguistico.

«Qualcosa di me combatte contro qualcos'altro. Mi chiedo: dov'è andato a finire il mio io di prima? E il mio io di ora sono veramente io?», si chiede, entrando spaesata in aula, la giovane protagonista del film di Paolo Virzì *Caterina va in città*. Lo sradicamento dal paese di origine e l'inserimento nel nuovo ambiente scolastico la pongono di fronte a nuove scelte e nuove domande, come quale divisa indossare nel microcosmo della sua nuova classe: una *zecca* o una *pariola*? Che, in sostanza, prima ancora della premessa politico-ideologica di base, significa in quali meccanismi di socializzazione incastarsi, di quale gruppo ottenere il consenso e da quale invece essere guardata con sufficienza.

Chi sono io, dunque, ma ancor più *chi è l'altro*, perché definendo *l'altro* mi sto in qualche modo connotando per negazione, quasi come se compissi un viaggio nell'alterità lunare ariostesca della mia stessa identità. L'esempio cinematografico citato è estremamente significativo perché la necessità di approvazione nella dimensione scolastica, ancor più se all'inizio di un nuovo ciclo di studi, è un bisogno avvertito dagli studenti con particolare urgenza. «In classe l'impopolarità stressa più della matematica», titolava nel 2011 un articolo di Roberta Villa sul «Corriere della Sera», forse ora un po' datato quanto alla scelta dei termini gergali giovanili (*popular* e *loser*) ma ancora attualissimo nella riflessione che propone con le parole di Gustavo Pietropolli

Charmet: «Il timore per i ragazzi è di fare brutta figura con i compagni sulla passerella della scuola e di deludere le aspettative dei genitori che vogliono ragazzi di successo. Non si tratta più di una paura etica, ma di una paura estetica, non legata al sentimento di colpa, ma a quello di vergogna». *Likability* più che media scolastica, insomma.

Per attivare una riflessione sul tema, è stata scelta una classe del terzo anno di scuola secondaria di primo grado² in quanto la prospettiva di abbandonare la sicurezza del proprio gruppo per inserirsi in una cerchia di *altri*, pronti a vagliare ogni più recondita crepa della sua personalità additandolo alla massa, turba i sonni di quasi ogni tredicenne. Il progetto è dunque stato concepito con una intenzione di verticalità e di continuità tra primo e secondo grado.

Il materiale su cui è stata impostata la prima attività è di tipo narrativo. Per la lettura mensile assegnata a casa, sono stati scelti due romanzi che hanno come tema di fondo il mondo degli adolescenti e il contesto scolastico: *Una barca nel bosco* di Daniela Mastrocola (2012) e *Un cuore XXL* di Sara D'Amario (2013)³. Agli allievi con DSA che presentavano particolari difficoltà nella lettura e nella comprensione è stato invece assegnato *Buuuuu* di Luigi Garlando (2010)⁴, più semplice nella struttura narrativa ma non meno adatto alla riflessione centrale sull'alterità.

La prima fase coinvolge l'intero gruppo classe ed è orientata all'analisi del rapporto *io-altri* in un contesto scolastico estraneo: primo giorno nella nuova scuola. Individuazione dei *simili* con conseguente allontanamento dagli *altri*. La costituzione dei gruppi all'interno della classe è un fenomeno sociale tanto fisiologico quanto lo è la loro definizione linguistica, e l'appartenenza a uno di essi è un elemento identificativo nodale per la socializzazione, come è ben esplicitato dalla domanda che una compagna rivolge al protagonista di *Una barca nel bosco*: «tu di che branco sei?». Si sono già citati *zecca* e *pariola* a cui vanno aggiunti dalla stessa fonte *alternativa* e *coatta*. L'analisi dei romanzi indicati ha come primo obiettivo l'individuazione di altre definizioni analoghe:

i Glamour, tutti griffati e col taglio di capelli complicato e alla moda; i Tamarri, rumorosi e pronti ad alzare le mani in caso di divergenza d'opinioni con gli altri; gli Asini, che stanno un po' defilati, sperando che i professori pensino che

² Nella classe, composta da 26 allievi, solo due ragazzi erano di provenienza straniera ma perfettamente alfabetizzati in lingua italiana.

³ Il primo narra le vicende di Gaspare Torrente, un ragazzino che proviene da una realtà insulare del Sud Italia e approda in un liceo di Torino; il secondo, invece, racconta il primo anno di scuola superiore attraverso gli occhi di Zuccherò e Gas, due adolescenti decisamente sovrappeso.

⁴ Qui si incontrano un personaggio reale, il calciatore Mario Balotelli, e uno immaginario, un ragazzino chiamato "Jack" per la sua postura a testa in giù come il fante delle carte.

siano timidi; i Secchioni, riconoscibili fin dal primo giorno perché sono gli unici sempre attentissimi e capaci di rispondere a qualunque domanda (D'Amario 2013: 25);

gli Stretti, ascoltano la disco musica, e hanno i jeans, le collanine al collo e parlano di motorini, discoteca e calcio; i Larghi, vanno alle assemblee e, se ci sono, anche ai cortei, portano al collo la foglia di marijuana e camminano piano, ciondolano dentro i pantaloni immensi, con i tasconi immensi (Mastrocola 2012: 59-60).

Look, passioni e qualche posa ostentata paiono essere i primi criteri di distinzione, ma allargando il campo di indagine e scomponendo il gruppo in più unità, emerge come le definizioni possano colpire anche altri aspetti della persona, quali ad esempio le caratteristiche fisiche, culturali o religiose, gli orientamenti sessuali o lo status sociale. Spesso gli epiteti utilizzati per riferirsi a qualcuno che viene avvertito diverso da chi parla e da chi ascolta assumono coloriture gergali denigratorie, tendenti alla volgarità, che possono ledere la sensibilità di chi ne è oggetto. Vale la pena dunque utilizzare lo strumento linguistico per orientare il parlante a una comunicazione più consapevole e, in qualche modo, per dare una forma più definita al suo pensiero.

Ed è qui, sul terreno in cui si gioca la partita tra *io, l'altro e le parole*, che è stato individuato il punto di congiunzione tra due urgenze sollecitate dalle *Indicazioni Nazionali*: il ruolo della scuola nel guidare «i ragazzi nella comprensione critica dei messaggi provenienti dalla società nelle loro molteplici forme» con particolare sensibilizzazione verso quegli atteggiamenti «che violano la dignità della persona» e il non meno importante sviluppo del lessico nel suo utilizzo più vivo, valorizzando «la ricchezza delle espressioni locali, “di strada”, gergali e dei molti modi di dire legati alle esperienze, che spesso racchiudono un senso identitario» (MIUR 2012: 30).

2.2. Perché ti definisco così

In questa fase, la classe è stata chiamata in maniera più diretta a fornire un contributo concreto: i ragazzi hanno compilato in forma anonima un test non valutato, per familiarizzare con il concetto di *altro* all'interno della società e con il ricorso a differenti registri linguistici. L'obiettivo è duplice: cogliere nei giovani alunni la spontaneità con cui spesso non fanno i conti e che rischia di urtare la sensibilità di chi percepiscono diverso, e analizzare a livello morfologico, etimologico e metaforico termini che essi stessi utilizzano. Il test è stato progettato privilegiando l'utilizzo di immagini per risultare più immediato e inclusivo, con una struttura schematica su tre colonne: in quella centrale erano presenti fotografie di persone in qualche modo *diverse* agli occhi degli allievi (una giovane donna obesa, un musulmano nell'atto della preghiera, il primo piano di un ragazzo di colore dai tratti somatici spiccatamente centro-africani, un anziano senzatetto seduto su un marciapiede, una zingara con in braccio un bambino), in quella di sinistra è stato chiesto di indicare il

termine con cui si sarebbero riferiti a quel soggetto in un contesto formale come una relazione scritta o un discorso con un docente, e in quella di destra quale appellativo avrebbero utilizzato in una conversazione informale, per esempio in una chat tra coetanei.

I dati raccolti hanno evidenziato uno slittamento piuttosto netto verso il vocabolo volgare e offensivo nella colonna di destra (ad esempio da *persona obesa* a *panzona*, da *senza tetto* a *barbone*, *poraccio*), e ciò è stato oggetto di un approfondimento non solo sull'aspetto linguistico (es. variazione dialettale, diastatica, diamesica ecc.) ma anche sulla comunicazione in generale⁵: gli allievi stessi hanno ammesso di utilizzare spesso le voci più denigratorie comparse nei loro test soprattutto quando sono in gruppo, sostenendo però di sentirsi offesi nel caso in cui essi stessi venissero apostrofati con termini anche molto meno volgari. Le conclusioni della discussione hanno portato i ragazzi a riflettere su due questioni fondamentali: dove sta il limite tra la sensibilità di chi parla e di chi ascolta? La parola identifica solo colui a cui è rivolta o anche chi la utilizza?

Diverso per... Caratteri fisici			
<i>Carattere specifico</i>	<i>Fonte</i>	<i>Termine</i>	<i>Analisi</i>
Obesità	<i>Un cuore XXL</i>	Panzone	Nome alterato
		Budrillone	Nome alterato, Dialettalismo (=la sede dei budelli)
		Prosciuttone	Nome alterato
		Godzilla	Nome proprio
	Test	<u>Contesto formale:</u>	
		Obesa	Nome e Aggettivo
		<u>Contesto informale:</u>	
		Cicciona	Nome alterato
		Grassona	Nome alterato
		Balenottera/balena	Nome scientifico (Animale)
		Zattera	Nome figurato
		Baule	Nome figurato
		Botte	Nome figurato
		Betoniera	Nome figurato
		Bombolone	Nome figurato
		Ippopotamo	Nome scientifico (Animale)
		Elefante	Nome scientifico (Animale)

Figura 1: Esempio di una tabella sui caratteri fisici

⁵ Complessivamente, il tempo impiegato per l'attività è stato di due ore di lezione di cui mezz'ora per il test e un'ora e mezza per l'approfondimento e il confronto.

Nella fase successiva gli studenti sono stati suddivisi in quattro fasce di livello e hanno svolto rispettivamente attività che hanno permesso di raggiungere obiettivi più generali, come fare confronti interlinguistici e utilizzare i diversi tipi di dizionari⁶ come strumento di conoscenza degli usi concreti e delle stratificazioni della lingua. Al primo gruppo, formato dai ragazzi con DSA e da coloro che pur avendo raggiunto un livello sufficiente nella competenza di lettura mostravano ancora significative fragilità nell'analisi linguistica, è stata assegnata l'individuazione dei criteri in base ai quali si determina l'alterità; il secondo e il terzo, rispettivamente caratterizzati da soggetti che presentavano una discreta competenza nella dimensione lessicale e in quella analitica, sono stati incaricati di svolgere la catalogazione e l'analisi linguistica dei termini più utilizzati rintracciati all'interno dei romanzi e nel test da loro stessi compilato (cfr. Figg. 1 e 2). I risultati delle varie ricerche hanno dato origine a tabelle riepilogative che sono poi state esposte all'intera classe, per un totale di circa due ore di attività complessiva.

Diverso per... Etnia/Religione			
<i>Carattere specifico</i>	<i>Fonte</i>	<i>Termine</i>	<i>Analisi</i>
Rom	Buuuuu	Zingaro	Etonimo
	Test	<u>Contesto formale:</u> Rom <u>Contesto informale:</u> Zingara Rumena Indiana Marocchina Peruviana	Etonimi generici
Musulmano	Test	<u>Contesto formale:</u> Islamico Musulmano <u>Contesto informale:</u> Kebabbaro Aladin Marusha/Marugia Beduino Terrorista	Aggettivo derivato Nome e aggettivo Nome derivato Nome proprio Regionalismo Nome Nome

Figura 2: Esempio di una tabella sui caratteri culturali

⁶ Per un approfondimento teorico sull'uso dei dizionari si fa riferimento a Coletti 2008.

Agli allievi che presentavano livelli di eccellenza nella comprensione pragmatico-testuale, è stata assegnata la lettura e l'esposizione di due articoli: il primo, *Negro, la parola diventa tabù per colpa del cinema*, cogliendo come spunto la riscoperta del romanzo *Lo zio Tom è morto* di Fernanda Pivano, ci spiega perché negli anni Cinquanta, quando la scrittrice si addentrò nell'anima nera degli Stati Uniti, «da noi un negro era ancora un negro, come un albino era un albino, un biondo era un biondo, uno scozzese era uno scozzese, un arabo era un arabo, un ebreo era un ebreo. Di tutti questi, solo *negro* sarebbe poi diventato, nell'italiano corrente, un termine offensivo» (D'Amico 2015). Il secondo, invece, *Il nome: arma di propaganda... e di divisione*, pubblicato dalla Fondazione Italiana Romanì, risponde all'intervento di Guido Ceronetti *Il rom non esiste torniamo a chiamarli zingari* (2014), ribadendo con energiche argomentazioni come il termine *rom* sia fortemente connesso al senso identitario delle comunità romanés e affermando in conclusione che «disinformare sul nome di una minoranza vuol dire delegittimarla, non riconoscerla» (FRI 2015).

Si è scoperto così che *negro* è diventato offensivo tra un ciak e l'altro, e che *tamarro* significa 'mercante di datteri', e si è riflettuto sul fatto che se un solo aspetto ci rende diversi dagli altri, allora per molte altre componenti della nostra identità potremmo essere più simili di quello che crediamo (o temiamo). Estendendo poi il campo d'indagine a una prospettiva storica, quando gli italiani erano *gli altri*, si è analizzato come spesso i comportamenti, le abitudini alimentari, il modo di parlare, i nomi propri e altri aspetti ancora di un singolo o di un'intera popolazione diventano dei termini per connotare l'altro.

L'intera classe ha partecipato quindi alla catalogazione dei nomi attribuiti sulla base di vari criteri. Per l'analisi sono state inserite alcune voci presenti in *Spaghetti, mafia-man, carcamano: all'estero i negri siamo noi* (Tartamella 2013)⁷. Nella Fig. 3 sono riportati alcuni esempi.

⁷ Per la catalogazione, l'analisi e il confronto sono state impiegate due ore di lezione.

Definito per...		
<i>Carattere specifico</i>	<i>Fonte</i>	<i>Termine</i>
Abitudini alimentari	<i>Spaghetti, mafia-man carcamano: all'estero i negri siamo noi</i>	Maccaroni, pastar, polentoni, mangia spaghetti, garlics, spaghetti, pizza, macarrone, chianti
	Test	Kebabbaro
	<i>Un cuore XXL</i>	Zucchero, Gas
Nomi propri	<i>Spaghetti (cit.)</i>	Bacicha, Tano, Gino/a, Alfonso, Guido/Guidette, Tony
	Test	Mustafa, Alibabà, Aladin
	<i>Buuuuu</i>	Jack (immagine capovolta)
Comportamenti	<i>Spaghetti (cit.)</i>	Carcamano, crispy, mafia man, mafioso, dago
	<i>Buuuuu, Una barca nel bosco</i>	Secchia
	<i>Caterina va in città</i>	Extraterrestre, sfigata, zecca malata
	Test	Ladra (riferito alla donna rom) Terrorista (riferito al musulmano)
	<i>Un cuore XXL</i>	Serpentessa
Modo di parlare	<i>Spaghetti (cit.)</i>	Papolitano, sentas, digic, digò, paisà, wop
	Test	Vucumprà

Figura 3: Esempio di tabella con catalogazione dei criteri di definizione

Chissà se la piccola Caterina, al termine di queste attività, avrebbe trovato una risposta ai suoi dubbi. Forse sì, o forse no. Sicuramente non una risposta lapidaria. E allora, lapidaria non dovrebbe essere nemmeno la parola che sigilla il nostro giudizio sull'*altro*. È diverso da me, ma anche io sono *altro* rispetto a lui, che sia un mio compagno di classe o una persona che incontro per strada, che parli o no la mia lingua.

3. “Le parole dell’altro”: una proposta di lettura critica per il biennio superiore

Il progetto destinato al biennio si è basato su un percorso di letture che ha in parte sostituito e in parte affiancato il tradizionale programma di antologia. Questa scelta didattica era motivata anche dalle possibili ricadute sul piano relazionale e umano in una classe che presentava un certo numero di stranieri di seconda generazione, alcuni studenti con DSA e HC e qualche situazione socialmente difficile.

La scelta è caduta su quattro romanzi ascrivibili al filone della cosiddetta letteratura della migrazione⁸. Le prime due storie, destinate alla classe prima, sono autobiografiche, di denuncia, e rappresentano un diverso modello di co-autorialità⁹. In *Nel mare ci sono i cocodrilli* lo scrittore Fabio Geda ha raccontato la vera storia di Enaiatollah Akbari, in *Io venditore di elefanti* Oreste Pivetta, un giornalista invisibile, ha riportato la voce di Pap Kouma. Le letture sono state accompagnate da attività di analisi di interviste scritte o orali al fine di produrre una videointervista a migranti e una intervista radiofonica all'autore, cercando di indagare in tutti e due i casi i legami tra lingua e identità. I romanzi scelti per la classe seconda, quello di Amara Lakhous e di Jumpa Lahiri, rappresentano invece due modelli di scrittura solista in cui l'autore, straniero, pensa e scrive in una lingua non sua. Il primo, *Scontro di civiltà per un ascensore in piazza Vittorio*, è un testo scritto da un algerino che giocando con la lingua riesce a fondere con ironia italiani regionali e dialetti dando vita a storie che nel processo di immigrazione si radicano; il secondo, *In altre parole*, è un'autoanalisi linguistica scritta da un'autrice bengalese-americana che racconta il suo cammino di apprendimento della lingua italiana in età adulta. La lettura guidata dei testi è stata accompagnata da specifiche attività didattiche finalizzate a riflettere ancora una volta sulla connessione profonda, ed evidente in questi due romanzi, tra lingua e identità.

Ho scelto di dedicare a inizio percorso un'ora alla presentazione del progetto nel suo complesso. Ritengo infatti che, soprattutto nel biennio, la motivazione sia un punto forza in percorsi di lettura obbligatoria. Ho pertanto illustrato materiali e obiettivi e ho motivato la mia scelta collegandomi ai temi di attualità che ci troviamo ad affrontare in questi ultimi anni rispetto all'accoglienza dell'altro. Ho infine anticipato alcuni aspetti accattivanti dei romanzi, che ho portato in classe perché potessero essere sfogliati, stimolando la curiosità degli studenti e rispondendo alle loro domande.

3.1. Il sogno di integrazione di Kouma Pap

Il primo romanzo, *Io, venditore di elefanti* di Kouma Pap, è stato assegnato quasi integralmente alla lettura domestica nell'arco di un mese circa. L'attività ha richiesto dieci ore di lavoro in aula. Ho avviato il percorso con due ore iniziali dedicate alla presentazione del romanzo attraverso la lettura a voce alta di parti del testo e attività di discussione.

⁸ Tale categoria è stata contestata da alcuni, proprio perché lessicalmente andrebbe a rafforzare il pregiudizio, isolando questi scrittori dal contesto della letteratura italiana *tout court* (cfr. Brogi 2011a), ma risulta utile per chiarire la *ratio* del progetto didattico di seguito illustrato.

⁹ Si tratta di un particolare tipo di co-autorialità poiché il romanzo non è propriamente stato scritto a due mani, ma lo scrittore ha trascritto e rielaborato la voce narrante.

Il punto di partenza della riflessione è stato, provocatoriamente, la lettura dell'ultima pagina, fotografia ma anche augurio per i molti stranieri presenti in Italia:

Molti ragazzi stracciano i loro permessi di soggiorno e tornano in Senegal. Molti restano e conoscono delle ragazze italiane. Si innamorano. Ci sono matrimoni, e poi anche separazioni e divorzi. E poi ancora altri matrimoni. Nascono bambini (Khouma 2006: 143).

Partire dal finale mi ha consentito di riflettere con gli studenti anche sul valore della lettura, non tanto come ricerca della conclusione o peggio della trama online, ma come percorso di riflessione, scoperta e soprattutto piacere.

Ho poi letto con i ragazzi le prime pagine del romanzo: grazie a domande guidate ho illustrato alcuni aspetti linguistici relativi al registro informale, dovuto alla particolare genesi del romanzo, basato su un racconto orale. Ho chiesto agli studenti di prendere appunti durante le spiegazioni e di provare a casa a sottolineare durante la lettura altri esempi a loro parere significativi in quanto specchio del parlato. L'obiettivo era quello di sensibilizzare a un commento del testo che dal testo parta, dato non sempre scontato.

Al termine della lettura ho poi organizzato due ore di restituzione delle riflessioni. L'attività, svolta in cerchio, non prevedeva valutazioni sommative. In primo luogo ho ripreso le osservazioni relative al registro linguistico chiedendo di riportare gli esempi individuati e discutendoli. L'obiettivo era una prima sensibilizzazione al registro informale, argomento che parallelamente veniva svolto in una unità dedicata alla questione della lingua. Abbiamo così osservato insieme che il dato emerge dal punto di vista sia morfosintattico (esempi di frasi nominali e stile spezzato: «Si facevano pagare caro. Centomila lire. [...] Era bella. Bellissima.» p. 37; «Alla fine ci offrono un pranzo. Ma un letto no.» p. 61 «Diciotto sotto zero. Il freddo è terribile.» p. 75; ridondanza pronominale: «Di un caro sospirato letto non se ne parla» p. 61) sia lessicale (esempi di colloquialismi: «casino» p. 127, «frignone» p. 63, «ci tocca pagare» p. 139; trivialismi: «si incazza» p. 141, «incazzati» p. 127; espressioni idiomatiche: «scappare a razzo» p. 124, ecc.).

A livello di contenuto gli studenti hanno osservato che la prospettiva è spesso ribaltata nel romanzo: è l'Italia ad essere descritta come una terra straniera, foriera di una alterità inusuale ai nostri occhi.

Pure la sabbia è diversa, e là non mi dava fastidio come invece succede qui (Khouma 2006: 33).

Inoltre gli studenti sono stati colpiti dalla positività del personaggio che, nonostante le difficoltà incontrate, non smette di credere nella possibilità di una integrazione basata su una conoscenza capace di abbattere ogni barriera e di vincere ogni pregiudizio basato sul colore della pelle o su un diverso accento.

Come ci si sente da clandestini? Male (Khouma 2006: 14).
 Per noi è importante avere la gente dalla nostra parte. Cerchiamo di convincerla che siamo persone perbene (Khouma 2006: 130).

A questo punto abbiamo dedicato un'ora alla lettura di una intervista all'autore, *Io, nero italiano e la mia vita ad ostacoli*¹⁰:

Sono italiano e ho la pelle nera. Un black italiano, come mi sono sentito dire al controllo dei passaporti dell'aeroporto di Boston da africane americane addette alla sicurezza (Khouma 2009).

Gli studenti hanno letto autonomamente in aula l'intervista il cui contenuto è stato poi oggetto di confronto in una tavola rotonda. Obiettivo era la condivisione immediata delle riflessioni su un argomento comune. L'insegnante ha moderato la discussione evidenziando come, in questo caso, il colore della pelle rendesse spesso indifferenti gli altri alla perfetta padronanza linguistica dell'italiano dimostrata da Khouma.



Figura 4: Domande della videointervista

Al termine del lavoro gli studenti hanno preparato una videointervista a immigrati di diversa provenienza per raccogliere le loro storie seguendo il filo tematico dell'integrazione, culturale e linguistica. È stato importante dedicare

¹⁰ L'attività è stata preceduta da un lavoro di due ore sull'intervista, focalizzando l'attenzione sulle modalità di preparazione e conduzione di una intervista efficace.

due ore a decidere insieme, attraverso attività di brain storming, la sequenza delle domande (Fig. 4) e i soggetti coinvolti. Divisi a gruppi gli studenti hanno quindi predisposto le interviste che hanno poi svolto autonomamente.

Sono state dedicate altre due ore alla selezione e organizzazione dei materiali prodotti che alcuni studenti hanno infine montato in un video. Al termine del lavoro è stato proiettato il video in classe per discutere insieme il risultato e, in particolare, l'importanza che la padronanza della lingua italiana ha avuto nel processo di integrazione degli intervistati.

3.2. L'Odissea contemporanea di Enaiatollah Akbari

L'aspetto dell'integrazione culturale ma soprattutto linguistica è emerso in maniera ancora più evidente dalla lettura del secondo romanzo, *Nel mare ci sono i coccodrilli*¹¹. L'attività si è svolta nel secondo quadrimestre e ha occupato circa dieci ore.

In due ore iniziali ho presentato il romanzo chiedendo agli studenti anche in questo caso di ultimarne la lettura in un mese circa. Dopo aver letto a voce alta le prime pagine, ho iniziato la spiegazione rivolgendo loro delle domande relative al registro informale. In particolare il secondo lungo periodo iniziale, con le iterazioni di *e dico, dicevo*, chiarisce subito che si tratta di un romanzo intervista in cui il racconto nasce da un percorso narrativo orale.

Il fatto, ecco, il fatto è che non me l'aspettavo che lei andasse via davvero. Non è che a dieci anni, addormentandoti la sera, una sera come tante, né più oscura, né più stellata, né più silenziosa o puzzolente di altre, con i canti dei muezzin, gli stessi di sempre, gli stessi ovunque a chiamare la preghiera dalla punta dei minareti, non è che a dieci anni – e dico dieci tanto per dire, perché non è che so con certezza quando sono nato, non c'è anagrafe o altro nella provincia di Ghazni – dicevo, non è che a dieci anni, anche se tua madre, prima di addormentarti, ti ha preso la testa e se l'è stretta al petto per un tempo lungo, più lungo del solito, e ha detto: Tre cose non devi mai fare nella vita, Enaiat jan, per nessun motivo. La prima è usare le droghe. Ce ne sono che hanno un odore e un sapore buono e ti sussurrano alle orecchie che sapranno farti stare meglio di come tu potrai mai stare senza di loro. Non credergli. Promettimi che non lo farai (Geda 2010: 9).

A questo punto abbiamo osservato insieme il percorso geografico di Enaiat, riportato nella mappa alle pp. 6-7, e il pensiero è volato a un altro viaggio epico: quello di Odisseo. Abbiamo riflettuto sul parallelismo, sulle

¹¹ Qualora il romanzo sia già stato letto da buona parte della classe alle scuole medie, raccomandando la lettura di *Solamente la luna ci ha visti passare. Il mio viaggio a 14 anni dalla Siria alla libertà* (Maxima 2016). Il romanzo presenta caratteristiche simili a livello di viaggio di fuga, e in quel caso anche di ritorno, e di ricerca di una propria identità.

analogie e sulle differenze tra le storie di ieri e di oggi e al termine delle due ore ho anticipato una riflessione finale dell'autore:

La lingua Enaiat. Mentre parli e racconti penso che non stai usando la lingua che hai imparato da tua madre. Al serale, adesso, stai studiando la storia, le scienze, la matematica, la geografia, e stai studiando quelle materie in una lingua che non è quella che hai imparato da tua madre. I nomi dei cibi non sono nella lingua che hai imparato da tua madre. Diventerai uomo in una lingua che non hai imparato da tua madre. Hai acquistato la tua prima macchina in una lingua che non hai imparato da tua madre. Quando sei stanco, ti riposi in una lingua che non hai imparato da tua madre. Quando ridi, ridi in una lingua che non hai imparato da tua madre. Quando sogni, non lo so in che lingua sogni. Ma so, Enaiat, che amerai in una lingua che non hai imparato da tua madre (Geda 2010: 149).

Al termine della lettura ho organizzato due ore di discussione. Un primo esercizio, preparato a casa dagli studenti in fase di lettura secondo le indicazioni date, è consistito ancora una volta nel rilevare insieme forme lessicali e sintattiche del parlato presenti nello scritto. Gli studenti hanno inoltre osservato la frequenza dell'indiretto libero che caratterizza tutti i dialoghi, e hanno notato che il testo talvolta riportato è in corsivo: il racconto si sposta infatti nel presente, svelando il meccanismo narratologico dell'intervista.

Alcuni studenti hanno inoltre evidenziato alcune similitudini ed espressioni idiomatiche che li hanno incuriositi durante la lettura: esse costituiscono in effetti una preziosa testimonianza del diverso contesto socio-economico di provenienza del parlante e si prestano a riflessioni di natura linguistica e sociologica.

Khasta kofta significa stanco come una polpetta, perché quando le donne fanno le polpette, dalle nostre parti, le battono e le battono e le battono, per un tempo lungo, nell'incavo della mano. Ed era così che mi sentivo, come se un gigante mi avesse preso tra le mani per fare di me una polpetta (Geda 2010: 27). La pazienza ha un limite anche quando sei un bambino alto come una capra (Geda 2010: 44).

Felfel nagu ce rise, bokkor bebin ce tise, che significa, più o meno: non dire quanto è piccolo il peperoncino, ma assaggia quanto è piccante (Geda 2010: 68).

Anche a livello lessicale la lingua riflette le esperienze di vita del protagonista, colorandosi di parole o espressioni *pashtun* che riguardano di frequente il campo semantico del cibo (*ash tandoori, chay*), gli aspetti culturali tradizionali (*sherjangi, samavat, kaka*) o le frasi ripetute (*jenab sarhang* 'non sto mentendo'). È come se l'italiano di Enaiat portasse traccia della sua storia, e come se questa memoria linguistica coincidesse con la conservazione di una parte delle sue radici.

In preparazione all'incontro con l'autore la classe ha lavorato altre due ore su due interviste: una, scritta, a Fabio Geda di Daniela Ravanetti (2011); e

una videointervista all'autore e al protagonista, Enaiatollah Akbari, postata il 18 maggio 2010 a cura di LibriBlog¹².

I due documenti hanno offerto diversi spunti di riflessione e discussione alla classe che ha poi elaborato in altre due ore, attraverso un lavoro a gruppi seguito da una discussione collettiva, un elenco di domande all'autore che sono state raccolte e proiettate sulla LIM per essere successivamente selezionate e ordinate.

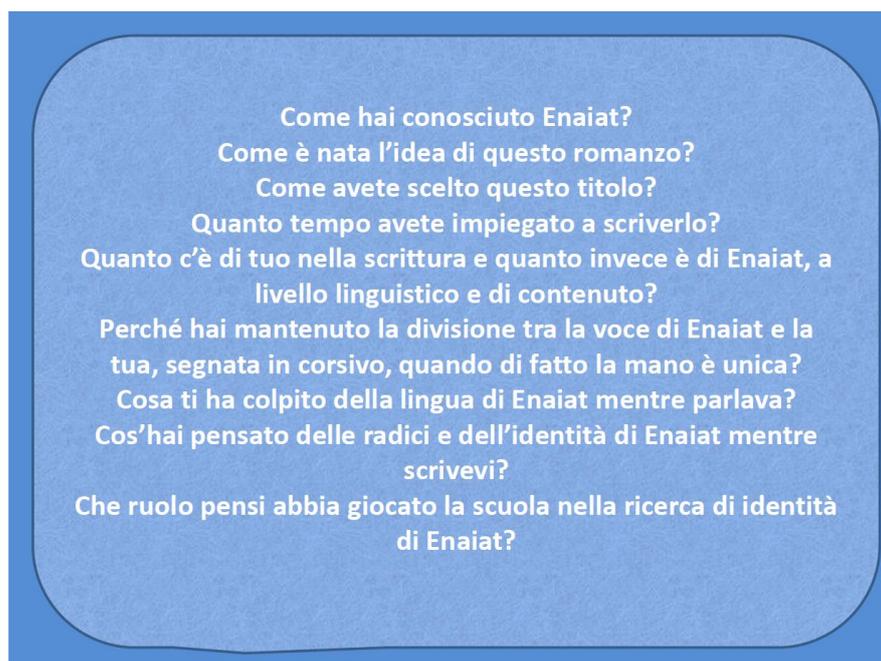


Figura 5: Alcuni esempi di domande poste all'autore

L'intervista all'autore, realizzata in circa due ore di registrazione diretta, è poi andata in onda su una web radio creata nell'ambito di un progetto cui la scuola aveva aderito in quell'anno scolastico. Il tema era quello dell'integrazione ed in esso si è inserito questo lavoro sull'identità linguistica.

3.3. *Scontro di civiltà* tra le pagine di Lakhous

Nel secondo anno sono state dedicate sei ore al romanzo di Amara Lakhous. La lettura è stata preceduta da un'ora dedicata a una ricerca biografica: il multilinguismo che ha contraddistinto la vita e la formazione di Lakhous fin da bambino è infatti un dato imprescindibile per capire la genesi di questo romanzo. È stata poi proiettata in aula una videointervista all'autore,

¹² www.youtube.com/watch?v=BLsZbSaWbOw (ultima consultazione: 10.6.2019).

Gli Arabi in Italia, del 2012¹³. A seguire ho letto alcuni passaggi di una intervista del 2011:

Io ho scelto di scrivere in due lingue: ogni romanzo ha due versioni, una in arabo e una in italiano; spero di continuare e l'obiettivo è molto ambizioso: italianizzare l'arabo e arabizzare l'italiano: ci vuole tempo, ma ci sto lavorando con molta serietà. Viceversa due lingue, tra due culture è un grande vantaggio, e per spiegarlo mi torna in mente una frase di Fellini: ogni lingua guarda il mondo in un modo diverso. Io cerco di guardare il mondo con queste due lingue: l'arabo e l'italiano. Vivere tra due culture significa disporre come di chiavi diverse per porte diverse (Lakhous in Brogi 2011b: 3).

È seguito un commento sull'autore e sul suo desiderio di fondere le due parti di sé distinte ma vicine allo stesso tempo: quella araba e quella italiana. Questa associazione rovescia un pregiudizio radicato e soprattutto aiuta a distinguere i termini arabo / musulmano / jihadista¹⁴.

Un'ora è poi stata dedicata alla lettura a voce alta del primo capitolo e a un commento dell'indice, in cui si alternano undici *ululati* ad altrettante *verità*. La lettura integrale è stata poi affidata al lavoro domestico per circa un mese.

Ultimata la lettura sono state dedicate tre ore al lavoro in classe. In una prima ora gli studenti a coppie sono stati invitati a lavorare sulle undici verità con il compito di indicare nazionalità e professione di ciascun personaggio e di rispondere alle seguenti domande:

- Parviz Mansoor Samadi: indica in che modo Parviz descrive gli italiani e il modo in cui parla degli stranieri
- Benedetta Esposito: individua tutte le espressioni dialettali napoletane
- Iqbal Amir Allah: raccogli esempi di malapropismi, lessico informale e similitudini
- Elisabetta Fabiani: indica quali frasi evidenziano i suoi pregiudizi verso gli stranieri
- Maria Cristina Gonzales: evidenzia il tema della solitudine collegata al sentirsi diverso
- Antonio Marini: individua tutte le espressioni dialettali milanesi
- Johan Von Marten: spiega le ragioni di un uso improprio da parte di Johan di alcune parole italiane
- Sandro Dandini: spiega in che modo emergono i pregiudizi del protagonista
- Stefania Massaro: sintetizza la descrizione di Amedeo tracciata da Stefania
- Abdallah Ben Kadour: confronta la verità di Abdallah con il contenuto del decimo ululato
- Mauro Bettarini e ultimo ululato: raccogli le riflessioni relative alla verità.

¹³ www.youtube.com/watch?v=gzk5HfFVL38 (ultima consultazione: 10.6.2019).

¹⁴ Sulla ambiguità lessicale cfr. Casadei, Basile 2019.

In una ora e mezza successiva i ragazzi hanno esposto ai compagni i risultati del loro lavoro.

Un'ora e mezza conclusiva è stata dedicata a una tavola rotonda moderata dall'insegnante. Si è riflettuto prima di tutto sul fatto che spesso il modo di parlare definisce una identità, reale o fittizia che sia: molti pregiudizi si basano proprio sulla lingua. Inoltre si è osservato a livello narratologico che, a differenza di quanto teorizzato nello studio antologico, questo romanzo sfugge a una rigida categorizzazione di genere. La cornice è certamente quella di un giallo multietnico che ruota intorno ad un omicidio su cui indaga un commissario, ma le vere protagoniste sono le undici voci da commedia all'italiana dei personaggi, multietnici e quasi stereotipati, che si intrecciano sulle scale del condominio di piazza Vittorio. Dal punto di vista linguistico il romanzo era stato scritto in prima battuta in arabo nel 2003 con il titolo *Come farti allattare dalla lupa senza che ti morda* (ed. Al-ikhtilaf). L'autore ha successivamente scelto di riscrivere, e non di tradurre, il testo in italiano pubblicando la versione che leggiamo ora. La differenza tra traduzione e riscrittura risulta centrale perché Lakhous ha liberamente tolto e integrato parti e soprattutto ha scoperto il gioco linguistico tra dialetto milanese, romano e napoletano e varianti straniere di italiano, in una polifonia linguistica sulla quale è stato interessante soffermarsi con gli studenti.

Nel romanzo lo scontro di civiltà supera attraverso la lingua i confini nazionali per trasformarsi in conflitto globale, una intolleranza verso il diverso di qualunque tipo, e la cadenza o le espressioni tipiche diventano simbolo di diversità ma al tempo stesso un forte tentativo di integrazione, la stessa cercata dall'autore: «Io sono cittadino della lingua e della cultura italiana» (Lakhous in Brogi 2011b: 3).

3.3.1. *In altre parole*

Leggere l'ultimo romanzo, quello di Jumpa Lahiri, è stato come ascoltare e analizzare la lingua italiana, con le sue regole e i suoi suoni, da un punto di vista *altro*. La centralità della riflessione metalinguistica mi ha spinto a scegliere di dedicare dieci ore a questo percorso didattico.

Nelle due ore iniziali ho presentato il romanzo partendo dal titolo, *In altre parole*. Al centro del romanzo vi è l'alterità, evidenziata proprio dall'aggettivo indefinito *altre*, che crea una ambiguità di fondo: in *altre* parole o con parole *altre*? Una differenza in termini di significante ma anche, in maniera totalizzante, dal punto di vista psicologico. Con la lingua sembra cambiare il pensiero, la struttura mentale, l'atteggiamento dello scrivente. Commenta l'autrice: «Divento le mie parole, e le parole diventano me» (Lahiri 2015: 107).

Per comprendere a fondo questa riflessione dell'autrice è stato importante scoprire alcuni elementi biografici che gli studenti hanno cercato online a gruppi. Sulla LIM è poi stata proiettata per una lettura condivisa la voce Treccani¹⁵: nata a Londra nel 1967, ma trasferitasi a due anni negli Stati Uniti, a Rhode Island, americana ma bengalese di origine, Lahiri è dunque cresciuta in un mondo bilingue. Questo bilinguismo di partenza ha inciso certamente sulla definizione della sua identità e sul suo sentirsi costantemente esiliata (non a caso il termine *esilio* compare nei titoli di due capitoli), ma al tempo stesso alla disperata ricerca di integrazione, prima di tutto linguistica.

Chi non appartiene a nessun posto specifico non può tornare, in realtà, da nessuna parte. I concetti di esilio e di ritorno implicano un punto di origine, una patria. Senza una patria e senza una vera lingua madre, io vago per il mondo, anche dalla mia scrivania. Alla fine mi accorgo che non è stato un vero esilio, tutt'altro. Sono esiliata perfino dalla definizione di esilio (Lahiri 2015: 100). Imparare una lingua straniera è il modo essenziale per integrarsi con gente nuova in un nuovo Paese. Rende possibile un rapporto. Senza la lingua non ci si può sentire una presenza legittima, rispettata. Si rimane senza voce, senza potere. Non si trova, sul muro, alcuna fessura, alcun punto di entrata (Lahiri 2015: 105).

È seguita la visione di due videointerviste riguardanti il rapporto di Jhumpa Lahiri con l'italiano. Nel primo video, pubblicato su «Internazionale» il 28 novembre 2014, l'autrice sottolinea il dubbio che la assilla: «una incertezza totale: posso scrivere o no?»¹⁶. Non a caso si legge nel romanzo:

Sono sempre in dubbio. Ho soltanto l'intenzione, insieme a una fede cieca ma sincera, di essere capita e di capire me stessa (Lahiri 2015: 53).

Nella seconda videointervista emerge con ancora più evidenza il legame profondo per l'autrice tra lingua e senso di appartenenza culturale, sia rispetto ai suoi genitori, sia rispetto alla sua scelta di vita. Come Lakhous anche Lahiri afferma: «Non ho alcuna casa precisa e specifica. [...] Mi sento a casa scrivendo in italiano»¹⁷.

Ha quindi avuto inizio la parte centrale del lavoro: la lettura in classe a voce alta delle parti scelte, alternata all'assegnazione di parti più corpose alla lettura domestica, accompagnata da commento del testo in itinere attraverso tavole rotonde.

¹⁵ <http://www.treccani.it/enciclopedia/jhumpa-lahiri/> (ultima consultazione: 10.06.2019).

¹⁶ www.internazionale.it/video/2014/11/28/i-misteri-di-jhumpa-lahiri (ultima consultazione: 10.06.2019).

¹⁷ *Le parole per dire casa: una conversazione tra Chiara Marchelli e Jhumpa Lahiri*, introduzione di Andrea Visconti, video della casa Zerilli-Marimò, 22 ottobre 2015, <https://www.agenziamalatesta.com/it/node/462> (ultima consultazione: 10.06.2019).

Una prima ora in classe è stata dedicata alla lettura delle prime pagine del romanzo. Abbiamo osservato che lo stile si presenta da subito semplice, asciutto e personale insieme. Parlando della sua scrittura dice Lahiri: «In italiano scrivo senza stile, in modo primitivo» (Lahiri 2015: 53). Ho commentato a questo punto l'osservazione di Reichardt analizzando con attenzione il lessico da lui utilizzato:

Una scrittura di periferia, che non usa né l'italiano standard, né un dialetto, ma un italiano centralizzato e soggettivo, un italiano che è "in progresso" e che il parlante – ovvero lo scrivente – sta ancora conquistando (Reichardt 2017: 80).

Una attività interessante, che ho anticipato a inizio lettura, è consistita nel chiedere ai ragazzi di osservare fin dall'inizio la punteggiatura: mancano quasi del tutto punto e virgola e due punti, ma si assiste a una continua rielaborazione del pensiero, un continuo tentativo di chiarimento, e prima ancora di autochiarimento¹⁸.

Ho dedicato le due ore successive alle metafore. Letti i titoli dell'indice, abbiamo osservato l'irregolarità nella sequenza di verbi e nomi, astratti e concreti, la presenza e l'assenza dell'articolo che contraddistinguono un elenco di parole-simbolo fortemente metaforiche. Partendo da questa osservazione, mi sono soffermata proprio sulla metafora iniziale, quella del nuoto, che più volte ricorrerà nel romanzo: apprendere una lingua è al tempo stesso una traversata metaforica, quella nel lago della lingua italiana, e reale, oltre oceano, quella del viaggio in nave diretta a Roma solo andata. Lahiri ha bisogno di capire se stessa in un percorso di autoanalisi che in questo romanzo coincide con una riflessione metalinguistica e metanarrativa: la metafora, strumento universale di ogni lingua, collega costantemente i due piani¹⁹. Seguendo questo filo rosso ho diviso la classe a gruppi, ho assegnato a ciascuno alcune metafore chiedendo di trovarle nel testo e di spiegarle. Modello di riferimento è stato l'elenco elaborato da Spagnolo (2017):

il lago da attraversare (la distanza interlinguistica), il colpo di fulmine, la raccolta di fiori e frutti, la chiusura (l'italiano come rifugio), il dialogo veneziano tra i ponti e i canali (le frasi in italiano come piccoli tentativi di superare l'inglese), il neonato e l'adolescente peloso (la nuova lingua e la vecchia), la metamorfosi di Dafne (la corteccia dell'italiano), l'impalcatura (i sussidi esterni necessari per l'autrice anglofona).

A una settimana di distanza in una esposizione a gruppi di un'ora gli studenti hanno riportato ai compagni le parti di testo relative alle metafore loro assegnate e le hanno commentate.

¹⁸ Per una analisi linguistica più dettagliata cfr. Spagnolo (2017) e Reichardt (2017).

¹⁹ Sulla comprensione e sul significato delle espressioni idiomatiche, cfr. Cacciari (1991).

Ho dedicato un'altra ora al lessico. La ricerca lessicale descritta da Lahiri nel capitolo dal titolo metaforico e fiabesco *Il raccolto delle parole*, stimola la curiosità degli studenti: osservare l'interesse e la passione con cui l'autrice raccoglie suoni, significati, etimologia delle parole costituisce un potente mezzo di sensibilizzazione alla ricchezza e alla potenza del vocabolario di una lingua:

Faccio un elenco di termini da controllare, da imparare. Imbambolato, sbilenco, incrinatura, capezzale. Sgangerato, scorbutico, barcollare, bisticciare (Lahiri 2015: 38). Talvolta una parola può suscitare una reazione bizzarra. Un giorno, per esempio, scopro il termine *Claustrale*. Posso azzardare il significato ma vorrei esserne certa. Mi trovo sul treno. Controllo il dizionario tascabile. La parola non c'è. Sono all'improvviso presa, stregata da questa parola (Lahiri 2015: 42). Sono di continuo a caccia di parole (Lahiri 2015: 45).

Nel capitolo *L'imperfetto*, letto in classe in un'ora successiva, l'autrice affronta dubbi legittimi sulla nostra lingua, aspetti complessi perché non si lasciano facilmente ingabbiare da regole. È stato interessante riflettere su questioni linguistiche spesso non considerate dai parlanti nativi ma di grande interesse per lo sviluppo di una riflessione metalinguistica:

A proposito: rimango incerta sulla differenza tra limite e limitazione, funzione e funzionamento, modifica e modificazione. Certe parole che si somigliano mi tormentano: schiacciare e scacciare, spiccare e spicciare, fioco e fiocco, crocchio e crocicchio. Scambio ancora adesso già e appena (Lahiri 2015: 82). Ormai la differenza tra l'imperfetto e il passato prossimo mi dà un po' meno fastidio (Lahiri 2015: 85).

Il lavoro si è concluso con due ore di esposizione orale: gli studenti a turno hanno presentato alla classe una personale rielaborazione del concetto di *alterità* così come emerso dal percorso svolto nei due anni, abituandosi a parlare in pubblico.

4. Conclusione

La scelta del materiale utilizzato e delle attività proposte ha avuto come obiettivo costruire un percorso ideale che permettesse agli studenti di aprirsi a un orizzonte più ampio e variegato.

Solo la ricerca di una identità transculturale basata sulla reale conoscenza dell'*altro* può abbattere le barriere del pregiudizio, che spesso si rispecchiano nelle parole che scegliamo di usare. Una buona educazione linguistica implica una riflessione profonda che può renderci non solo dei parlanti più consapevoli ma anche dei cittadini rispettosi dell'*altro* e, in qualche modo, di noi stessi.

Riferimenti bibliografici

- Brogi, Daniela (2011a), *Smettiamo di chiamarla «letteratura della migrazione»? A proposito di un romanzo di Igiaba Scego (e non solo)*, in «Nazione indiana» (www.nazioneindiana.com/2011/03/23/smettiamo-di-chiamarla-«letteratura-della-migrazione»/), ultima consultazione: 31.10.2019).
- Brogi, Daniela (2011b), *Le catene dell'identità. Conversazione con Amara Lakhous*, in «Between», I/1 (ojs.unica.it/index.php/between/article/viewFile/152/128), ultima consultazione: 10.06.2019).
- Cacciari, Cristina (1991), *La metafora da evento del linguaggio a struttura del pensiero*, in Ead. (a cura di), *Teorie della metafora*, Milano, Raffaello Cortina editore, pp. 1-31.
- Casadei, Federica – Basile, Grazia (2019), *Ambiguità lessicale e frequenza: implicazioni glottodidattiche*, in Ead., *Lessico ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Ceronetti, Guido (2014), *Il rom non esiste, torniamo a chiamarli zingari*, in «la Repubblica», 28 novembre (www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2014/11/Il-rom-non-esiste-torniamo-a-chiamarli-zingari.pdf), ultima consultazione: 10.06.2019).
- Coletti, Vittorio (2008), *Il dizionario come strumento didattico*, in Veronica Locatelli – A. Valeria Saura (a cura di), *Insegnare italiano. Il lessico tra grammatica e dizionari*, 5 DVD e 1 CD, Firenze, Accademia della Crusca, DVD 1.
- D'Amario, Sara (2013), *Un cuore XXL*, Roma, Fanucci.
- D'Amico, Masolino (2015), *Negro, la parola diventa tabù per colpa del cinema*, in «La Stampa», 29 novembre (www.lastampa.it/2015/11/29/cultura/negro-la-parola-diventata-tab-per-colpa-del-cinema-3T0L9f0npPKIu9NY611tMO/premium.html), ultima consultazione: 10.06.2019).
- FRI (2015), *Il nome: “arma di propaganda”... e di divisione*, www.fondazione-romani.eu/news/94-il-nome-arma-di-propaganda-e-di-divisione (ultima consultazione: 10.6.2019).
- Garlando, Luigi (2010), *Buuuuu*, Torino, Einaudi.
- Geda, Fabio (2010), *Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*, Milano, Baldini Castoldi Dalai.

- Khouma, Pap (2006), *Io, venditore di elefanti*, Milano, Garzanti.
- Khouma, Pap (2009), *Io, nero italiano e la mia vita ad ostacoli*, in «la Repubblica», 12 dicembre (www.repubblica.it/cronaca/2009/12/12/news/io_nero_italiano_e_la_mia_vita_ad_ostacoli-1820188/), ultima consultazione: 10.06.2019).
- Lahiri, Jhumpa (2015), *In altre parole*, Parma, Guanda.
- Lakhous, Amara (2006), *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*, Roma, edizioni e/o.
- Mastrocola, Daniela (2012), *Una barca nel bosco*, Parma, Guanda.
- Maxima (2016), *Solamente la luna ci ha visti passare. Il mio viaggio a 14 anni dalla Siria alla libertà*, a cura di Francesca Ghirardelli, Milano, Mondadori.
- MIUR (2010), *Indicazioni Nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf (ultima consultazione: 10.06.2019).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica istruzione», numero speciale, LXXXVIII (http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf o <http://www.indicazioninazionali.it/>), ultima consultazione: 14.09.2019).
- Ravanetti, Daniela (2011), *Intervista a Fabio Geda e Enaiatollah Akbari. Nel mare ci sono i coccodrilli?*, in «WUZ. Il social dei libri», 13 gennaio (<https://www.wuz.it/intervista-libro/5459/Intervista-Geda-Akbari.html>), ultima consultazione: 10.06.2019).
- Reichardt, Dagmar (2017), *“Radicata a Roma”: la svolta transculturale nella scrittura italofono nomade di Jhumpa Lahiri*, in Marina Geat (a cura di), *Il pensiero letterario come fondamento di una testa ben fatta*, Roma, Roma-TREPress, pp. 219-247.
- Serianni, Luca (2016), *Parola*, Bologna, il Mulino.
- Spagnolo, Luigi (2017), *Alter lego: sull'italiano di Jhumpa Lahiri*, in «Magazine. Lingua italiana» (www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Lahiri.html), ultima consultazione: 10.06.2019).

Tartamella, Vito (2013), *Spaghetti, mafia-man, carcavano: all'estero i negri siamo noi*, <https://you-ng.it/archivio/2013/07/28/spaghetti-mafia-man-carcavano-allestero-i-negri-siamo-noi/> (ultima consultazione: 10.06.2019).

Trifirò, Katia (2013), *L'Europa e lo straniero. Letteratura migrante come performance identitaria*, in «Humanities», II/1, pp. 103-112.
