

Testi di scrittori migranti di origine araba per una riflessione interculturale.

Percorso didattico per studenti arabofoni e italofofoni della scuola superiore

RENATA SCANU

Premessa

Il presente lavoro, svolto come tesina finale per il master in didattica dell'italiano come L2 dell'Università di Padova, con la supervisione della professoressa Lucia Sorbera, ha l'obiettivo di proporre un percorso didattico interculturale rivolto ad apprendenti arabofoni di italiano come L2, di livello B2/C1 del Quadro comune europeo di riferimento e a italofofoni con particolari problemi nella scrittura e nell'accesso alla letteratura, entrambi inseriti nelle ultime classi della scuola media superiore. L'obiettivo è duplice, sia di tipo linguistico che interculturale. Il percorso proporrà infatti delle attività didattiche a partire dai testi di autori arabi di letteratura migrante, volte a far esercitare gli studenti arabofoni nello sviluppo delle abilità primarie in italiano L2 e quelli italofofoni in particolare nelle abilità di scrittura, nonché nel miglioramento dell'approccio ai testi letterari. Allo stesso tempo esse forniranno interessanti spunti per delle riflessioni interculturali sull'immigrazione, sulla propria identità, sull'integrazione e la multiculturalità, con lo scopo di ribaltare punti di vista consolidati e decostruire eventuali pregiudizi. Tutto ciò secondo un approccio interculturale alla lingua e alla cultura italiana.

1. Gli immigrati arabofoni in Italia

1.1 La lingua araba

Al fine di fornire un quadro della situazione linguistica pregressa dei destinatari del percorso didattico è utile introdurre alcuni cenni sulla lingua araba e sulla attuale situazione linguistica del mondo arabo.

In primo luogo bisogna ricordare che quando si parla di “paesi arabi” ci si riferisce agli stati che fanno parte della Lega Araba⁽¹⁾ che sono attualmente 22 e si differenziano tra loro per cultura, religione ed etnie.



Figura 1. I paesi appartenenti alla Lega Araba

⁽¹⁾ La Lega Araba o Lega degli Stati Arabi è un'organizzazione politica internazionale nata il 22 marzo 1945 con lo scopo di promuovere la cultura araba attraverso la coordinazione degli stati che si definiscono arabi, nel campo economico, politico e culturale. La sede ufficiale della Lega è al Cairo, Egitto. Per maggiori informazioni e dettagli si veda il sito ufficiale della Lega Arab League online all'indirizzo www.arableagueonline.org.

La religione più diffusa tra di essi è l'Islam, ma ciò non significa necessariamente che tutti gli arabi sono musulmani. Il mondo arabo infatti è caratterizzato fin dall'antichità da una dimensione plurireligiosa, ma nonostante tutto in Occidente lo stereotipo culturale "arabo=musulmano" è ancora piuttosto diffuso. Ciò probabilmente è dovuto alla scarsa attenzione verso la diversità e le sue innumerevoli sfumature, che sta alla base di un'informazione inadeguata e scorretta. In realtà gli arabi fedeli alla religione islamica rappresentano solo il 20% di musulmani nel mondo. Basti pensare che nella classifica dei primi dieci paesi con la maggiore concentrazione di musulmani, primo e unico paese arabo presente è l'Egitto che si trova al settimo posto e preceduto rispettivamente da Indonesia, Pakistan, Bangladesh, India, Turchia e Iran e seguito da Nigeria e Cina⁽²⁾.

Se è vero che in un certo senso la lingua di una comunità ne riflette anche la cultura, per quanto riguarda il mondo arabo non si può parlare tuttavia di "una" lingua araba, ma di diverse realtà linguistiche. La situazione attuale a questo riguardo infatti è più variegata di quanto si pensi. Spesso si parla solo di due principali varietà linguistiche, la lingua fuṣḥā (lingua araba pura, classica, letteraria da faṣāḥt 'purezza di linguaggio, eloquenza') e la lingua dāriġa (lingua attuale, corrente, dall'aggettivo dāriġ 'circolante, corrente') o 'āmmiyya (dall'aggettivo 'āmmiyy 'popolare'), ma in realtà è necessario fare un'ulteriore distinzione tra arabo classico, arabo moderno e dialetto (Cuzzolin 2004, pp. 89-107). La lingua fuṣḥā o arabo classico è la varietà di arabo antico utilizzata nel Corano, libro sacro per tutti i musulmani, e insegnata un tempo nelle scuole coraniche,

l'arabo moderno o «arabo moderno standard» (ibid., p. 93) invece è la varietà alta di arabo che deriva dalla lingua classica stessa, ma è stata «adattata alle esigenze moderne» (ibid.) a partire dalla metà del diciannovesimo secolo, nel lessico e nella sintassi. L'arabo moderno inoltre è lingua scritta e orale ed è impiegata nei contesti sociali alti (scuola, *mass media*, amministrazione ad esempio) è lingua ufficiale di tutti i paesi arabi, ma non è lingua madre di nessun parlante, viene appresa infatti solo attraverso scolarizzazione. La lingua di tutti i giorni o lingua dāriġa invece è solo parlata e non scritta, si tramanda per via orale e varia da paese a paese, da regione a regione. L'arabo infatti ha numerosi dialetti e ogni regione ha la sua lingua dāriġa. Essi non sono varietà corrotte del-l'arabo classico, ma più propriamente varietà linguistiche autonome imparentate con esso come i dialetti italiani lo sono rispetto alla lingua italiana. I dialetti arabi si potrebbero suddividere sommariamente in cinque grandi aree: dialetti siro-palestinesi, dialetti del Golfo, dialetti peninsulari, dialetto egiziano e dialetti magrebini (del Maghreb cioè i paesi arabi occidentali, dall'arabo maghrib 'occidente', parola che si sviluppa dalla radice trilittera ghrb, la stessa del verbo gharaba 'tramontare' più il prefisso ma- che indica un nome di luogo). Questi ultimi in particolare sono quelli più diffusi tra gli immigrati di origine araba in Italia (ibid., p. 97). Per quanto riguarda arabo moderno e dialetti si potrebbe pertanto parlare di una situazione di diglossia. Entrambi sopravvivono infatti nello stesso paese o nella stessa area geografica, ma vengono utilizzati in contesti diversi, diastraticamente marcati.

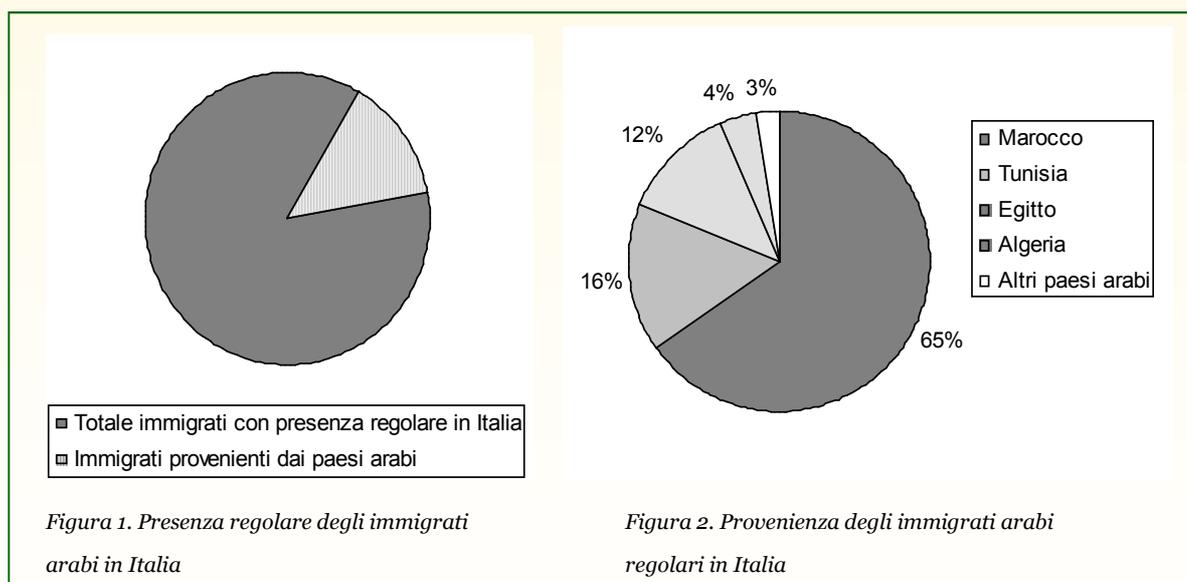
(2) *The largest muslim communities*, www.adherents.com/largecom/com_islam.html (consultato il 10/10/2007).

1.2 Gli immigrati arabi in Italia: lingue a contatto.

A giudicare dai grafici elaborati a partire dai dati forniti dal XVII Rapporto sull'immigrazione, contenuto nel Dossier statistico 2007 Caritas/Migrantes⁽³⁾, la presenza degli immigrati di origine araba in Italia è piuttosto consistente. Su un totale di 3.690.052 immigrati stranieri presenti regolarmente (vengono considerati i paesi con almeno mille soggiornanti), il 14% è costituito da arabi (Fig.1), in gran parte provenienti dal Nord Africa e in particolare da Marocco, Tunisia, Egitto e Algeria. Il Marocco (Fig.2) è in assoluto il paese più rappresentato, infatti è al secondo posto dopo la Romania per il numero di immigrati soggiornanti in Italia (il 10,5 % sul totale per la precisione). Se si tiene conto poi anche delle entrate non regolari e del fatto che il numero degli ingressi nel nostro paese è sempre più alto di anno in anno, le percentuali sono automaticamente destinate a salire.

È interessante notare come gli immigrati e, in particolare, quelli di origine araba, percepiscano il contatto con la lingua italiana. Dalle ricerche effettuate dall'IRRSAE Piemonte in collaborazione con l'Università di Pavia su un gruppo di apprendenti arabofoni di Torino (Cuzzolin 2004, pp. 89-107), emerge un'idea stereotipa della lingua italiana, almeno per i primi tempi del contatto con essa, e questo solitamente senza distinzione di sesso, età e grado di istruzione. L'italiano all'inizio è visto come una lingua "bella", musicale, ma difficile anche se meno complicata rispetto all'arabo, utile da apprendere sia nella forma scritta che in quella orale al fine di riuscire ad inserirsi nella società.

La visione più negativa è comunque destinata ai dialetti, che vengono in genere etichettati come incomprensibili, confusi con le varietà regionali dell'italiano e intesi come corruzioni dell'italiano. Questo può derivare sia dall'influenza negativa dei pregiudizi e delle convinzioni errate



⁽³⁾ Per maggiori dettagli si veda la scheda riassuntiva del Dossier Caritas/Migrantes 2007 sull'immigrazione, scaricabile dal sito *Dossier statistico Immigrazione – Caritas Migrantes* all'indirizzo: www.dossierimmigrazione.it/schede/pres2007--scheda.pdf (consultato il 10/10/2007).

che gli italofoeni stessi attribuiscono ai dialetti, sia probabilmente dalla trasposizione della percezione errata del rapporto tra dialetti arabi, varietà locali e arabo standard, anche alla situazione linguistica italiana. La convinzione comune a tutti gli intervistati infatti, persino quelli con alto grado di scolarizzazione, è che le varietà di arabo parlate nei diversi paesi siano, come erroneamente si pensa per i dialetti italiani rispetto all'italiano standard, delle forme corrotte dell'arabo classico, molto frammentate e spesso notevolmente differenti tra loro. Anche nel mondo arabo si fa spesso confusione tra dialetti in senso stretto e varietà regionali, il che porta probabilmente ad applicare la stessa errata categorizzazione anche all'italiano. Il rischio è quello di utilizzare l'etichetta "dialetto" applicata a qualsiasi italiano regionale e finire per caricarla di connotazioni negative proprio a causa dell'influenza degli stessi parlanti italofoeni che spesso non considerano il dialetto come una "lingua" a pieno titolo e le attribuiscono minore importanza e dignità rispetto alla varietà standard ufficiale.

Rimanendo in tema di idee stereotipe relative alla dimensione linguistica, non bisogna dimenticare i pregiudizi che nutrono gli italiani nei confronti dell'arabo, ritenuto a priori estremamente difficile e poco comprensibile (non a caso in italiano la diffusa locuzione idiomatica parlare arabo ha proprio il significato di 'parlare in maniera incomprensibile'). È probabile che gli immigrati possano reagire a questo atteggiamento "ostile" verso la lingua araba con la tendenza ad abbandonare progressivamente la propria L1, estendendo questo comportamento a più contesti

(non solo al momento del contatto con gli italofoeni). Chiaramente tutto ciò può essere fuorviante poiché va a minare il già delicato equilibrio tra due diverse identità, quella d'origine e quella nuova, acquisita o in via di acquisizione, l'identità migrante. Per la decostruzione di tutti questi stereotipi potrebbe essere utile un percorso di apprendimento che segua un approccio interculturale alla L2, con lo scopo di presentare la realtà linguistica e culturale da angolazioni differenti. Lo straniero che entra in contatto con l'italiano sarà così in grado raggiungere la consapevolezza che una lingua può essere veicolo di culture diverse e che, in quanto tale, non deve rimanere legata all'immagine stereotipata che di solito le viene attribuita.

1.3 Lo studente arabofono

1.3.1 Dati statistici

Dal dossier del Ministero della Pubblica Istruzione relativo alla presenza degli alunni di cittadinanza non italiana nelle scuole statali e non statali nell'anno scolastico 2006/2007⁽⁴⁾ emerge che il totale degli studenti stranieri in Italia è di 501.494 (5,6% sul totale della popolazione scolastica complessiva) e tra questi 102.829 frequentano la scuola secondaria di II grado.

Considerando i dati generali sull'immigrazione in Italia precedentemente esaminati si può ipotizzare che molti di questi alunni stranieri possano essere di origine araba o anche figli di immigrati arabofoni (i cosiddetti "immigrati di seconda generazione"). Le statistiche elaborate dal Ministero dell'Istruzione confermano questa ipotesi:

⁽⁴⁾ Per maggiori dettagli e informazioni si veda la pubblicazione del Ministero della Pubblica Istruzione sugli alunni di cittadinanza non italiana in scuole statali e non statali, relativa all'anno scolastico 2006/2007, all'indirizzo: www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni (consultato il 10/10/2007).

Marocco e Tunisia sono anche stavolta i più rappresentati. Il Marocco infatti è di nuovo al terzo posto dopo Albania e Romania e per la presenza di alunni stranieri in Italia, con 67.820 studenti (di cui solo 8.989 nella scuola secondaria di II grado). La Tunisia è in settima posizione con 1-3.346 alunni, di cui 1.275 alla scuola secondaria di II grado. È importante che le istituzioni scolastiche tengano conto di questa presenza sempre più consistente, affinché possano prepararsi in maniera adeguata a questa “nuova” realtà, affrontandola non come se fosse un problema, ma come una potenziale fonte di ricchezza e rinnovamento per la scuola italiana.

Ci sarebbe comunque da chiedersi come mai la presenza degli studenti stranieri nella scuola secondaria di II grado è nettamente inferiore rispetto a quella della scuola media. Ciò probabilmente è dovuto diversi fattori. In primo luogo infatti bisognerebbe tener conto dei diversi progetti migratori degli studenti stranieri e per farlo sarebbe utile dare uno sguardo ad esempio, ai dati sui motivi delle presenze regolari degli immigrati in Italia del Dossier Caritas/Migrantes (nota 3). Al primo posto, con il 56,6% delle presenze, si trovano infatti le motivazioni legate al lavoro, seguite da quelle familiari e di studio (solo il 2,9%). Se il progetto migratorio di molti degli studenti immigrati vede la permanenza sul territorio italiano vincolata unicamente alla ricerca di un'occupazione, in questi casi probabilmente non sarà ritenuto necessario il proseguimento degli studi alla scuola media superiore. È necessario però considerare anche le cause che portano agli scarsi esiti degli studenti stranieri nella scuola di II grado con i problemi che ne derivano. Da un'in-

indagine del Ministero della Pubblica Istruzione riguardo a queste tematiche e relativa all'anno scolastico 2004/2005⁽⁵⁾ risulta che vi è un significativo divario fra i tassi di promozione degli alunni con cittadinanza non italiana e di quelli italiani e la differenza aumenta passando dalla scuola primaria a quella secondaria. La pratica diffusa di inserire i ragazzi stranieri in classi inferiori rispetto alla loro età anagrafica (soprattutto nei gradi più alti dell'istruzione) e molto spesso la mancanza di adeguati dispositivi e misure di sostegno all'integrazione scolastica in generale, fanno emergere un quadro sostanzialmente negativo che di certo non invoglia i giovani immigrati a iscriversi a scuola e gli studenti stranieri che già la frequentano, a proseguire il proprio percorso scolastico. È chiaro che, rispetto ai loro compagni italiani, in questo senso, la vita scolastica diventerebbe ancora più problematica e seminata di ostacoli. In questo contesto si inserisce la proposta di un percorso didattico interculturale, per suggerire una soluzione alternativa al fine di ovviare a tutti questi problemi.

1.3.2 Profilo socio-culturale

Ai fini del percorso didattico, ma più in generale in contesto scolastico, è necessario considerare i diversi progetti migratori degli studenti, che sono strettamente connessi con le motivazioni che li spingono ad apprendere la L2 e che spesso variano, tra gli altri fattori, soprattutto in base all'età e al livello di scolarizzazione. Da un'indagine effettuata dall'Osservatorio dei corsi per stranieri di Torino nell'ambito del progetto di ricerca “Mediterraneo” (Bosco 2004, pp. 141-151) risulta che i 50 allievi arabofoni intervistati (provenienti

(5) Per dettagli e informazioni si veda la pubblicazione del Ministero della Pubblica Istruzione *Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana*, scaricabile dal sito ufficiale all'indirizzo: www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2005/esiti_stranieri.shtml#documenti

dall'area geografica del Mar Mediterraneo e diversi per livello di competenza linguistica, età, sesso, scolarità e paese d'origine) vedono nello sviluppo linguistico uno strumento per la evoluzione e il miglioramento del loro progetto migratorio. Coloro che hanno bassa scolarità tendono in genere a far prevalere motivazioni di ordine professionale, mentre chi ha un'alta scolarità si indirizza verso motivazioni di ordine linguistico-culturale. In ogni caso, per tutti gli intervistati, l'apprendimento della L2 è da ricondurre in termini di un sempre più ricercato inserimento sociale. E se l'italiano appare, in conseguenza di ciò, come la lingua dei doveri, del lavoro, degli obblighi e della burocrazia, sarebbe interessante provare a sensibilizzare gli stranieri in senso diametralmente opposto e dar loro la consapevolezza che l'italiano può diventare anche un veicolo per esprimere le proprie emozioni e i propri sentimenti, qualcosa che vada al di là del cosiddetto "italiano della sopravvivenza". D'accordo con Stefania Massara, infatti, si potrebbe dire che «l'acquisizione/apprendimento della lingua del paese ospite fa parte del processo d'integrazione e non è da intendersi come pura acquisizione di regole grammaticali e fonetiche. Il linguaggio è "terra" di contatto, "campo di battaglia" in cui vincere la distanza e la paura, "teatro" dell'anima per raccontare e far sorridere» (Massara 2004, p. 187-200).

Per quanto riguarda la religione, quella più diffusa tra gli arabi è, come già detto in precedenza, quella islamica, ma in realtà nei diversi paesi vi sono anche gruppi che praticano il cristianesimo nelle sue varie forme e alcune sette di altre religioni. Ancora una volta il quadro è abbastanza diversificato, contrariamente a ciò che comunemente si pensa. Si dimentica spesso infatti che la dimensione plurireligiosa è da sempre presente

nel mondo musulmano, all'epoca dei grandi imperi infatti essa era addirittura istituzionalizzata. L'Islam stesso inoltre comprende al suo interno diverse correnti religiose e costituisce, proprio come tutte le altre fedi per i suoi seguaci, un aspetto molto importante della vita quotidiana dei suoi fedeli, con le sue credenze e prassi tradizionali. Ancora una volta la scuola italiana e gli insegnanti in prima persona dovrebbero tener conto di questa realtà e trarre un'ulteriore fonte di ricchezza dalla diversità culturale.

In quanto alla variabile del genere infine dal punto di vista dell'apprendimento linguistico non vi sono differenze da rilevare. In ogni caso l'argomento della differenza tra i sessi o per esempio la tanto dibattuta questione del velo nella società attuale, potrebbero essere, assieme a tante altre, delle tematiche molto delicate e difficili da affrontare in ambito scolastico. Tuttavia può essere particolarmente utile provare a sciogliere queste importanti questioni proprio in ambiente interculturale avviando così un dibattito costruttivo volto ad abbattere stereotipi e pregiudizi.

1.3.3 Profilo linguistico dello studente arabofono

Per tracciare un profilo linguistico generale dello studente di origine araba bisognerebbe considerare diversi fattori rilevanti quali soprattutto la provenienza, il grado di scolarizzazione e la competenza linguistica in L1. Se si esamina, in particolare, la situazione nella scuola secondaria di II grado e se si tiene conto della scolarizzazione pregressa e delle competenze linguistiche nella L1, è probabile che ci si possa trovare di fronte, sostanzialmente, a tre tipologie di studenti:

~ alunni alfabetizzati in L1 che conoscono sia la lingua dāriġa sia la lingua fuṣhā più un'altra lingua europea (in genere si tratta del francese o dell'inglese).

~ allievi alfabetizzati in L1 che conoscono la lingua dāriġa e la fuṣhā a livello elementare.

~ allievi analfabeti in L1 che con tutta probabilità conoscono solo la lingua dāriġa, ma non sanno né leggere né scrivere.

A proposito della prima tipologia di studente è importante tener conto della lingua europea conosciuta ai fini dell'apprendimento dell'italiano come L2. L'allievo che ha già affrontato lo studio di una lingua straniera e per di più europea, sarà facilitato nel processo di apprendimento di un'ulteriore lingua seconda poiché ne conosce già le strategie e ha già fatto esperienza di acquisizione di una L2. Nel caso poi del francese che è una lingua romanza come l'italiano, lo studente arabofono potrà sfruttare la somiglianza strutturale e usarlo come una sorta di ponte immaginario che collega la sua L1 con l'italiano. Da questo punto di vista sarà avvantaggiato rispetto agli studenti che conoscono l'inglese o una lingua non romanza, ma allo stesso tempo potrebbero essere frequenti gli errori da interferenza dal francese proprio perché si tratta di due lingue fortemente imparentate. Negli altri due casi di studenti con bassa scolarizzazione invece l'insegnamento della L2 potrebbe risultare più difficoltoso, in modo particolare per gli alunni analfabeti che si trovano ad affrontare per la prima volta lo studio di una lingua, per di più diversa dalla loro L1 e non possiedono gli strumenti utili alla riflessione metalinguistica nonché le competenze di base necessarie per la

comprensione e la produzione di testi scritti.

Per quanto riguarda invece le competenze linguistiche in L2 c'è da dire che esse sono legate ai tempi dell'immigrazione e sono strettamente connesse spesso anche ai diversi progetti migratori. Come si è visto in precedenza (si veda par. 1.2), la percezione dell'italiano cambia a seconda dei diversi scopi e delle motivazioni relative alla permanenza in Italia. Anche per gli studenti della scuola si dovrebbe tenere in considerazione questo aspetto poiché, ad esempio, tra un alunno che decide di proseguire gli studi e un altro che invece vorrebbe entrare direttamente nel mondo del lavoro vi saranno diversi modi di approcciarsi alla lingua straniera e differenti motivazioni alla base dell'apprendimento della L2.

Spostando l'attenzione sulla situazione attuale, si potrebbe aggiungere alle tre tipologie di studenti arabofoni esaminate una quarta categoria costituita dagli immigrati di seconda generazione che tuttavia è da considerare a parte. In questo caso infatti non si può parlare di L2, né di lingua straniera, poiché ci troviamo di fronte a una situazione di bilinguismo ovvero di studenti nati e cresciuti in Italia che spesso a casa, in famiglia, parlano la lingua di origine dei loro genitori (la lingua araba, fuṣhā o dāriġa nel nostro caso). Il "problema" in questo caso riguarderebbe eventualmente la competenza nella lingua araba piuttosto che in quella italiana (ma ciò dipende da quanto e come l'arabo viene impiegato nel contesto familiare) e le "difficoltà" che si potrebbero presentare a questi studenti avrebbero a che fare con la sfera dell'identità culturale e non con quella linguistica.

2. Proposta di un percorso didattico

2.1 Destinatari e scopi

Questo percorso didattico è pensato per una classe multiculturale e multilivello composta da apprendenti arabofoni di livello B2/C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento e da italo-foni con particolari problemi nell'espressione scritta e difficoltà nell'approccio alla letteratura e ai testi letterari, tutti appartenenti alle ultime classi (4^a e 5^a) della scuola media superiore. Per quanto riguarda gli studenti arabofoni, in base allo specifico livello di competenza linguistica essi saranno quindi in grado, in linea generale, di comprendere testi articolati e complessi, di produrre testi chiari e ben costruiti e di interagire in maniera spontanea e naturale con i parlanti nativi. Si tratterà dunque di adolescenti dai 17 ai 20 anni che rientrino possibilmente, in base alle categorie descritte nel capitolo precedente (si veda par. 1.3.3), prevalentemente nell'ultima tipologia di apprendenti, ossia alunni alfabetizzati in L1 che conoscono sia la lingua *dāriġa* sia la lingua *fuṣḥā* più un'altra lingua europea (il francese o l'inglese in genere). Questo unicamente poiché i temi trattati, il livello linguistico dei testi su cui si basano le attività didattiche e la notevole quantità di input comprensibile a cui sono sottoposti gli studenti richiedono sia un livello di competenza nella L2 avanzato, sia delle abilità cognitive, delle competenze strategiche e delle capacità di riflessione metalinguistica che sono strettamente legate a un grado di scolarizzazione medio.

Lo scopo è quello di proporre delle attività che mirino allo sviluppo e al consolidamento delle abilità linguistiche primarie, utili sia agli studenti arabofoni sia a quelli italo-foni, attraverso un approccio interculturale che tenga conto della

diversità culturale. Al di là degli specifici obiettivi linguistici infatti si punta ad alleviare i "contrast" che hanno origine dallo scontro tra diverse identità e a far riflettere gli studenti sull'immigrazione e l'integrazione, sottoponendole all'esame di punti di vista spesso diametralmente opposti affinché possano essere interpretate in un'ottica positiva. Tutto ciò attraverso la lettura, il dialogo e la scrittura che prendono forma e si animano in un continuo gioco di specchi, di visioni del mondo differenti che sollecitano costantemente gli studenti alla riflessione volta a decostruire stereotipi e pregiudizi su se stessi e sugli altri e a riportare a galla in maniera costruttiva, nel caso degli arabofoni, la propria identità culturale di appartenenza. Il fine, in questo senso, è quello di dare agli studenti arabi gli strumenti per poter trovare autonomamente un *trait d'union* tra il sé originario e il sé contaminato (S. Massara, 2004, p.188) e a quelli italiani la possibilità di riuscire a vedere se stessi attraverso gli occhi degli altri, scoprendo così una nuova dimensione, libera dai paraocchi degli stereotipi.

Il percorso potrebbe essere presentato come un modulo di perfezionamento delle abilità orali e scritte in L2 per gli arabofoni e in L1 per gli italo-foni con particolari problemi di scrittura, all'interno di un laboratorio linguistico-interculturale, rivolto possibilmente a un numero di studenti non inferiore a quattro (per molte attività infatti è richiesto il lavoro di gruppo o in coppia).

2.2 Fonti e metodologie

Tutte le attività sono basate su testi di letteratura della migrazione e in particolare di autori di origine araba. Gli scrittori migranti con i loro

romanzi sono i protagonisti assoluti di questo percorso, proprio perché si adattano bene a un approccio interculturale alla lingua italiana, per la visione del mondo che emerge dai loro scritti, per il tipo di linguaggio utilizzato, ma anche per il loro particolare profilo autobiografico. Perché degli autori arabi e non degli scrittori migranti qualsiasi? Perché è importante che gli studenti possano identificarsi con essi, perché siano per loro simbolo di integrazione culturale e linguistica. Il che, proprio come traspare dai loro scritti e dalle loro vicende biografiche, non significa rinnegare le proprie origini, ma vivere anzi la “diversità” in maniera utile e positiva, come ponte culturale tra identità differenti. Non a caso poi sono stati scelti scrittori molto diversi tra loro per stili di scrittura, ma anche per età, formazione e occupazione. E proprio questo è il messaggio tra le righe che deve arrivare agli studenti e cioè che tante vie diverse di “integrazione” sono possibili. Lo scrittore migrante inoltre insegna che l’italiano non è più solo lingua della sopravvivenza, dei doveri e della burocrazia, ma anche un mezzo per esprimere una visione del mondo, i propri pensieri e i propri sentimenti, scrivere in italiano quindi per uno straniero è, per citare le parole di Tahar Lamri «un atto pagano, perché se la lingua madre protegge, la lingua straniera dissacra e libera» (Lamri 2007, pp. 7-8).

Nella scelta degli autori si è optato volutamente per due uomini e due donne di età diverse, in particolare poi è stata fatta attenzione anche al loro personale percorso migratorio. Se Lamri e Lakhous hanno vissuto per molti anni nel loro paese di origine e sono emigrati in Italia in giovane età, Randa Ghazy e Ingy Mubiayi sono entrambe nate in Italia, la prima da genitori egiziani e la

seconda da padre congolese e madre egiziana. Questo perché, idealmente, possano essere rappresentate, nei limiti del possibile, varie realtà migranti, in modo che gli studenti si immedesimino, almeno in parte, nelle loro positive vicende di identità e migrazione. Per quanto riguarda i testi su cui si basano le attività invece, è stata data preferenza ai romanzi più recenti di questi scrittori, proprio perché gli studenti capiscano che la letteratura della migrazione è qualcosa di vivo, attuale e in continuo movimento.

L’approccio utilizzato in questo percorso è di tipo comunicativo. Tutte le attività mirano infatti allo sviluppo e al consolidamento delle abilità comunicative attraverso la riflessione, il dialogo e la scrittura, poiché «l’apprendimento linguistico di un immigrato non va visto nei termini riduttivi dell’imparare la grammatica, le strutture e le parole di una lingua, ma come luogo di contatto fra lingue e culture: (tale luogo, o meglio tale confine) è un’area di miscuglio e di cambiamento» (Vedovelli 2004, p. 30). La comunicazione infatti è terreno di scambio di idee, messaggi, visioni del mondo differenti, tutti elementi questi, indispensabili per la riflessione interculturale. L’obiettivo specifico non è quindi quello di far imparare le regole grammaticali agli studenti, proprio perché l’accento è posto sulla trasmissione dei contenuti che in questo caso hanno la stessa importanza della forma. Nessuna delle attività proposte infatti prevede delle esercitazioni di tipo grammaticale. Lo studente è costantemente sollecitato alla riflessione, al confronto e al dialogo, alla produzione e alla comprensione di messaggi sia scritti che orali, attraverso una continua scoperta dell’autore e del testo volta a stimolare la curiosità e l’interesse degli apprendenti. Gli stu-

denti e le loro riflessioni sono quindi, in questo senso, i protagonisti, e la letteratura della migrazione il loro territorio d'azione.

All'inizio di ogni percorso vi è in genere una fase di motivazione che introduce il testo su cui si baserà l'attività e che ha l'obiettivo di stimolare la curiosità dello studente attraverso un input visivo costituito da immagini, foto o disegni. Si passa poi a delle attività di conversazione o di scrittura a partire dalla lettura e dalla riflessione sul testo stesso. Sempre e solo alla fine verrà svelata agli studenti l'identità dell'autore e dell'opera da cui è stato estratto il testo attraverso una scheda biografica che contiene alcune brevi informazioni a riguardo. È importante infatti che i ragazzi capiscano che le attività non sono fine a sé stesse e che i testi su cui lavorano e riflettono fanno parte di un contesto inscindibile da essi. Solo nel caso della scrittrice Ingy Mubiayi saranno gli studenti stessi a scovare, in una sorta di "caccia al tesoro" letteraria, le informazioni per compilare la scheda. Questa forma di project work (cfr. Ridairelli 1998, pp. 173-187) ha anche l'obiettivo di aprire il discorso teorico sulla letteratura migrante fornendo agli studenti, senza che se ne accorgano, delle tracce utili da seguire per proseguire autonomamente, se vorranno, il percorso di scoperta di questa altra realtà letteraria. Le attività che hanno come scopo la definizione del concetto della letteratura della migrazione e dello scrittore migrante invece saranno presentate solo alla fine proprio per rispettare l'impostazione che caratterizza l'intero percorso e finalizzata a rivelare solo all'ultimo momento le informazioni relative al contesto letterario, all'autore e all'opera. Questo per lasciare spazio prima di tutto alle varie ipotesi e interpretazioni degli studenti stessi affinché non

perdano la spontaneità nell'approccio con i testi servendosi di schemi e categorizzazioni precostituiti.

2.3 Attività, materiali e modalità di svolgimento

La seguente proposta didattica verrà articolata secondo cinque percorsi spesso intrecciati fra loro e corrispondenti ai quattro diversi scrittori con i loro romanzi e racconti. Dei cinque percorsi uno verrà presentato nel dettaglio.

PERCORSO 1 – Tahar Lamri, "I sessanta nomi dell'amore": lingua araba e lingua italiana a contatto.

Obiettivi specifici: sviluppo delle 4 abilità

Il percorso inizia con una fase di motivazione a partire da un'immagine in cui sono raffigurati alcuni nomi, scritti in arabo, che definiscono le diverse sfumature della parola *amore*. Gli studenti saranno invitati a concordare tra loro il significato delle parole rappresentate e a spiegarlo eventualmente ai propri compagni italiani. La seconda fase prevede la lettura di un testo estratto dal romanzo *I sessanta nomi dell'amore* con un successivo confronto orale attraverso le domande di un questionario sulla forma e i contenuti del testo, più un eventuale raffronto di ciò che è emerso dalla discussione con le informazioni contenute nella scheda sull'autore e l'opera. Infine vi sarà un'attività di produzione scritta rivolta in particolar modo agli studenti arabofoni e volta ad elaborare un testo sulla base delle riflessioni fatte sia durante la fase motivazione sia in quella di analisi del testo e i cui destinatari potrebbero essere gli stessi compagni italiani.

PERCORSO 2 – Amara Lakhous “Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio”: *gioco degli specchi*.

Obiettivi specifici: *sviluppo delle 4 abilità. Riflessione interculturale sui pregiudizi, decostruzione di stereotipi.* Dopo una breve fase di motivazione volta ad immaginare la vita in un condominio multietnico della capitale, si passa a un *roleplay* a coppie che prenderà forma attraverso un gioco di specchi incrociato e in cui ciascun componente assumerà un'identità precisa di un personaggio del romanzo di Amara Lakhous. Ciascuna coppia dovrà discutere su uno stesso fatto accaduto, ma solo dopo aver letto i brevi identikit dei rispettivi personaggi che sono stati assegnati in precedenza e una porzione di testo tratto dal romanzo, che aiuterà a capire il carattere dei personaggi, il linguaggio e i modi di dire affinché la parte possa essere interpretata al meglio. Una seconda fase prevede un'attività di comprensione dell'ascolto di uno stralcio di intervista all'autore del libro e un questionario da realizzare individualmente con conseguente confronto in coppia, utilizzando anche le informazioni contenute nella scheda sull'autore e l'opera.

PERCORSO 3 – Randa Ghazy, “Oggi forse non ammazzo nessuno – Storie minime di una giovane musulmana stranamente non terrorista”: *stereotipi e pregiudizi*. Il percorso verrà illustrato nel paragrafo seguente.

PERCORSO 4 – Ingy Mubiayi, “Concorso”: *alla scoperta del testo e dell'autore*.

Obiettivi specifici: *sviluppo delle abilità di produzione scritta. Raccolta di informazioni sull'autore e l'opera, conoscenza di siti, autori e bibliografia di letteratura migrante.* Si comincia

con la lettura di un breve testo estratto dal racconto *Concorso* e si prosegue con un'attività di produzione scritta in cui gli studenti dovranno ricostruire individualmente e per iscritto ciò che è successo precedentemente alle vicende narrate nel testo. In una seconda fase gli studenti confronteranno le proprie produzioni e si potrà eventualmente scoprire se sono stati applicati pregiudizi e stereotipi nei ragionamenti che li hanno portati a ricostruire la vicenda. Nell'ultima fase verrà poi proposto un *project work* in cui gli studenti, divisi in piccoli gruppi, dovranno cercare informazioni (prevalentemente su internet) utili a compilare la scheda relativa ad autore e opera che gli verrà consegnata in bianco, ma anche per cercare di scoprire che cosa è successo veramente nella storia narrata nel testo che hanno letto in precedenza. Per aiutarli gli verrà fornito un foglietto con degli indizi (siti internet, parole o date che riguardano l'autrice e l'opera) che li faciliteranno nelle indagini.

PERCORSO 5 – La letteratura migrante: *che cos'è e chi è lo scrittore migrante*.

Obiettivi specifici: *sviluppo delle abilità orali, di comprensione del testo e di produzione scritta, introduzione del tema della letteratura migrante.* Il percorso inizia con una fase di motivazione a partire dalla proiezione di una fotografia che raffigura delle mangrovie, davanti alla quale gli studenti saranno invitati ad esprimere le proprie associazioni mentali. Si focalizzerà poi l'attenzione sui dettagli e in particolare sulle singole radici delle mangrovie, arrivando poi alla parola stessa: *radici*. A ogni studente verrà consegnato un foglietto contenente un breve pensiero (una citazione contenuta in tutti i libri della collana editoriale *mangrovie* che raccoglie proprio

molte delle pubblicazioni degli autori della letteratura della migrazione) e gli sarà chiesto di non leggerlo subito, ma di scrivere brevemente sul retro, nella parte bianca, i propri pensieri relativi alla riflessione appena fatta sul tema delle radici. Gli studenti dovranno prima commentare tra di loro ciò che hanno scritto e poi girare il foglietto, leggere la citazione e confrontare, sempre in coppia o in gruppo, con ciò che avevano pensato e immaginato. In una seconda fase si discuterà in plenum sulla definizione di scrittore migrante incontrata nella citazione e si introdurrà così il tema della letteratura della migrazione. L'ultima fase prevede un'attività di comprensione della lettura a partire da un testo sulla letteratura migrante di Tahar Lamri, più un questionario da realizzare oralmente in coppia che fornirà spunti per la riflessione e il dialogo.

2.3.1 *Descrizione del percorso 3:* **Randa Ghazy**

OBIETTIVI SPECIFICI: sviluppo delle abilità orali, di comprensione del testo scritto e di produzione scritta. Riflessione interculturale sui pregiudizi, decostruzione di stereotipi. Riflessione metalinguistica e metatestuale.



SVOLGIMENTO:

Fase 1

L'insegnante proietta l'immagine di una giovane donna, chiede agli studenti di immaginarne la nazionalità e la provenienza e dopo averli invitati a prepararsi a prendere dei brevi appunti, la presenta come Jasmine, un'adolescente nata in Italia da genitori egiziani, in piena crisi d'identità, molto intelligente e acuta, spesso molto critica con tutto e tutti, ribelle e anticonformista. Studia giurisprudenza e da grande vuole fare l'avvocato. Ha conosciuto da poco due ragazzi che la corteggiano, ma non ha ancora deciso quale dei due le piace veramente. Uno si chiama Yusef, l'altro Thomas.

Fase 2

L'insegnante consegna agli studenti le foto dei due pretendenti di Jasmine e chiede loro di immaginarne la nazionalità, la professione e il carattere in base a ciò che le immagini ispirano. Dovranno poi fingersi amici di uno dei due ragazzi e scrivere una lettera a Jasmine cercando di convincerla a frequentare uno dei due e spiegarle perché.

Segue un'attività di scrittura in cui si chiede agli studenti di scegliere una delle due foto in cui sono raffigurati due ragazzi (Figura A e B) e si chiede di immaginare di essere un loro amico/a e di conoscerne quindi la provenienza, la professione, la famiglia, i gusti ecc. e di scrivere una lettera a Jasmine e cercando di convincerla a prendere la decisione spiegandole perché.

Dopo aver scritto la lettera agli studenti verranno consegnati due testi diversi in base al ragazzo scelto (Thomas: testo A – Yusef: testo B). Dopo la lettura, gli studenti saranno invitati a confrontare individualmente le idee che avevano formulato all'inizio e basate solo sulle apparenze, poi, riunendosi in gruppo, dovranno confrontare le proprie versioni, spiegando eventualmente se dopo aver letto il testo hanno cambiato idea sui loro giudizi iniziali e perché.



A. THOMAS



B. YUSEF

www.sxc.hu

Testo A (R. Ghazy, 2007, pp. 163-167): *incontro di Jasmine e Thomas (italiano, commesso in un negozio di cornici): Primo appuntamento.*

«...e così ho smesso di lavorare e ho iniziato a lavorare». Annuisco come se fosse l'informazione più bella del modo.

«Ho fatto un paio di cose ma non mi trovavo bene. Il commesso in una libreria, poi ho lavorato in un pub. Insomma, cose così. E tu?»

Tossisco. Il mio imbarazzo è palpabile.

Su, Jasmine, esibisci quel sorrisino timido che ti viene tanto bene. «Io niente. Ho sempre e solo studiato.»

«Però ho venduto le torte di mia mamma per beneficenza, a scuola. Può valere come lavoro?»

Ride di gusto, e si passa le mani fra i capelli in modo disinvolto.

Io mi fisso su una ciocca che mi si arriccia sempre davanti agli occhi e inizio a torturarla, aspettandomi che da un momento all'altro suoni l'allarme rosso e arrivi l'SPC, il Servizio protezione Capelli, e l'agente in servizio sbotti isterico "Perdio, se vuoi conquistare un ragazzo trovati qualche altro sistema!!!. Allora mi fisso sui miei occhi, che può sembrare un po' difficile, ma è così, un occhio si fissa sull'altro e quindi entrambi convergono verso il setto nasale facendomi apparire perlomeno strabica se non psicopatica, temendo di sembrare ancora più brutta di quanto già non sono. Mi fisso quindi la punta delle scarpe, molto belle, nuove, costate solo quaranta euro, ma poi mi ricordo che guardare a terra è il tipico gesto della donna sottomessa e in gabbia. Quindi alzo fiera lo sguardo e lo sorprendo a fissarmi con la fronte corrugata.

«Che fai?»

«Io? Niente... niente, non ho fatto assolutamente niente.»

Lo dico precipitosamente, come per assolvermi dal sospetto di disturbi mentali, ma lo vedo cambiare espressione e avvicinarsi preoccupato.

Al che, signore e signori, una zaffata prepotente di si-kei-uan (o CK one, per gli schizzinosi) mi investe

provocando due effetti contrari e contraddittori:

1. battito cardiaco accelerato e sudorazione concitata

sensazione imponente di disgusto, dubbio di trovarmi davanti a qualcosa di a) viscido b) patetico.

Opzioni entrambe poco piacevoli.

I suoi occhi penetranti mi fissano e io distolgo lo sguardo chiamando la cameriera e ordinando qualcosa, la prima che trovo (si rivela poi un Virgin Mary: orribile.)

Gli lancio sorrisetti perplessi finchè lui mi dice:

«Posso chiederti una cosa?»

Dio, no, non punirmi ti prego.

«Mi sono sempre chiesto...»

Eccola la domanda curiosa.

«...perché i vostri uomini sposano quattro donne. Qual è il punto? Che problema c'è nella monogamia?»

Santa cipolla. No, ti prego, non deludermi così.

«Non c'è nessun problema nella monogamia.»

«Ma...»

Odio queste domande cazzone, giuro, le odio.

«Thomas, meno del tre per cento di tutti i matrimoni musulmani è poligamo. Che bisogno c'è di fare una domanda del genere? È come se io ti chiedessi perché i cattolici picchiano le mogli.»

Rimane zitto, forse in imbarazzo (...)

Come se dovessi stare costantemente all'era, pronta a difendere un'intera civiltà da accuse ingiuste e livide d'odio e di ignoranza, come se fossi un fenomeno ambulante.

A questo punto non ho più la minima voglia di stare con Thomas. E di bere questo disgustoso Virgin Mary.

«Senti, mi dispiace. Non volevo urtare la tua sensibilità.»

Ecco ancora peggio. Ora tiro fuori il kalashnikov e faccio una strage.

«Ma no, figurati, sono io che mi innervosisco per niente. È che sai, sono cose che mi chiedono milioni di volte.»

«Certo, ti capisco.»

Naturalmente, ORA mi capisce.

«Be', e i tuoi che tipi sono?»

«In che senso?»

«Cioè, sono molto religiosi? Sono abbastanza aperti di mente o...»

Di male in peggio.

«Sono normali.»

«Come sarebbe normali?»

«Hai ragione, normali non vuol dire niente. La normalità non esiste, no? Per cui non esistono neanche lo strano e il diverso. Giusto?»

Mi fissa per un attimo, con un'espressione che dice "Sei forse una psicopatica?"

Mi verrebbe voglia di alzarmi, bere il Virgin Mary dal naso e dirgli «Sì, sono pazza, sono completamente rincoglionita! E sono anche musulmana! Una combinazione terrificante, vero?»

Testo B A (ibid., pp. 80-84):: *Dialogo al ristorante tra Jasmine e Yusuf (egiziano, laureato in Italia in ingegneria meccanica).*

«Ti faccio delle domande, voglio capire chi sei e come sei. Non credo che ci sia nulla di brutto in questo. È un dono, non penso che tu lo voglia rifiutare.»

Un dono? Ma questo chi si crede, un missionario? Pensa di fare un'opera buona? Mi correggo. È molto più ridicolo.

«Mi dispiace contraddirti, Yusef, ma questo tuo... ecco... dono, se così ti piace chiamarlo, non è detto sia gradito, rischi di essere invadente.»

«Mi trovi invadente?»

«Dannazione, mi spieghi perché rispondi sempre con un'altra domanda?»

«E tu Jasmine, dimmi la verità. Perché sei così aggressiva?»

«Perché odio le persone che pretendono di conoscere tutto di me.»

«Sì, forse hai ragione, sei un enigma. Ma gli enigmi vanno risolti.»

«E tu perché sei sempre così spavaldo?»

«Lo sono quando mi interessa una cosa. Mi sembra un modo di far capire quanto la voglio.»

«E metti questa passione in tutte le cose che vuoi?»

«Certo. Ma anche tu, credo. Per esempio, per cosa ti appassioni tu?»

«Per le lotte.»

«Le lotte?»

«Sì non mi importa per cosa. L'importante è combattere. Ti regala quell'adrenalina, quella tensione... ti dà forza e ti fa sentire viva.»

«Cos'altro ti fa sentire viva?»

«Piangere.»

«Piangere?»

«Sì. A te succede?»

«Poco. Quando gli altri non mi vedono.»

«Be' certo, piangere è intimo.»

«Ti piace la pioggia?»

«No, la odio. Tu?»

«L'adoro. Mi dà la carica. Dà l'impressione di un grande caos, un grande disordine. Ti fa venire voglia di essere impulsivo, fare cose pazze.»

«Per te cos'è una cosa pazza?»

«Desiderare.»

«Desiderare?»

«Sì»

«E perché?»

«Perché è quello che desideri che ti distrugge.»

«Cosa ti ha distrutto, a te?»

«Questo non te lo dico.»

«Non è giusto.»

«Qual è la tua cosa pazza?»

«La mia cosa pazza?»

«Già.»

«Non esiste. Tutta la mia vita è una cosa pazza. Non so chi sono, dove andrò... non so perché sono così diversa.»

«Diversa?»

«Diversa.»

«Da cosa, scusa? Da chi?»

«Da tutto, dal tutto. Guardami. Guarda questo tavolo. Quel cameriere orribile. Quella coppia, quella laggiù, questa vetrina. Questa forchetta. Quel bambino laggiù. Non ti sembra incredibilmente diversa?»

«In meglio o in peggio?»

«Diversa. Solo diversa.»

«Forse sei solo un po' pazza. E allora ti sembri diversa.»

«Yusef. Mentre sono seduta su questa sedia, mentre addento questi spaghetti, mentre sono qui, con te, dentro di me c'è la guerra. Dentro impazza la lotta. Ed è un turbinio, un uragano di neuroni cellule e cuore impazziti. Ma fuori, fuori... questa sedia... questi spaghetti... tutto tranquillo. Non lo senti? Non lo senti, come sono diversa?»

«Cosa intendi dire?»

«Non mi vedi? Non vedi come sono incompiuta?»

«Io credo che tu sia solo tu. E basta.»

Ci fissiamo come volendoci dire qualcosa. Come rammaricandoci che questo momento, queste domande siano finite. E che debba seguire, necessariamente, qualcos'altro.

«Forse...»

«Non dire niente.»

Lui sembra non capire. Poi sorride, e prende in mano la forchetta.

Ricominciamo a mangiare.

Dopo prendiamo il caffè.

«Come lo volete?»

«Macchiato, grazie.»

Ridiamo. Come due stupidi. Poi io chiedo lo zucchero di canna. Lui scoppia ancora a ridere.

«Che c'è?» Gli chiedo. Si scopre che anche lui lo beve con lo zucchero di canna.

(Randa Ghazy – *Oggi forse non ammazzo nessuno* © RCS Libri SpA – Milano, Fabbri, 2007)



www.italianbloggers.it/blog/wp-content/2008/07/tazzina-di-caffe-348x450.jpg

Successivamente vengono dati degli spunti per la riflessione.

Attività: Prova a rispondere, dopo aver letto il testo, alle seguenti domande confrontandoti con gli altri compagni:

- 1) Dopo aver letto il testo hai cambiato idea riguardo al ragazzo che hai scelto?
- 2) Perché pensi ora che Jasmine sia indecisa tra i due ragazzi?
- 3) Che cosa ti ha portato a scegliere un'immagine piuttosto che un'altra?
- 4) Hai mai giudicato o sei stato giudicato da qualcuno solo in base alle apparenze e perché?
- 5) Chi pensi che sia stavolta l'autore di questi testi? Che stile usa?
- 6) Qual è il tipo di linguaggio utilizzato e

quali sono le caratteristiche? Esiste anche nel tuo paese di origine qualcosa di simile?

Terminata questa attività si passerà a una fase dedicata alle informazioni sull'autore dei testi utilizzati per le attività e all'opera da cui sono stati estratti. L'insegnante chiederà agli alunni di leggere un breve articolo (*da Forum dei G2 seconde generazioni*) di giornale su Randa Ghazy e di confrontarlo con la scheda sull'autore e l'opera. Poi, in piccoli gruppi, dovranno pensare a delle domande da formulare per realizzare un'intervista alla scrittrice. Si confronteranno quindi tutte le versioni e gli alunni stessi sceglieranno le domande "migliori" e più appropriate che formeranno l'intervista finale definitiva.

Attività (articolo tratto da Forum dei G2 seconde generazioni):*

Leggi questo breve articolo di giornale e dopo averlo confrontato con la scheda sull'autore, prova a formulare assieme ai tuoi compagni delle domande per un'intervista alla scrittrice.

“Il mio mito? La Fallaci”

Ghazy racconta con ironia la vita di una giovane musulmana



La lettrice

Nome: Randa Ghazy
Età: 20 anni.
Vive: a Limbiate (Mi)
attività: studia relazioni internazionali
Passioni: lettura e viaggi

Randa Ghazy.

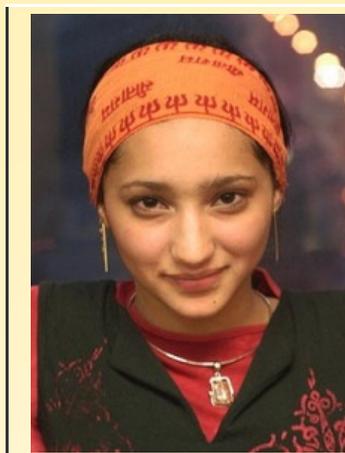
THRILLER. Dice “porca mine-stra”. Ma è una musulmana doc. Non porta il velo, veste all'occidentale. Randa Ghazy, vent'anni, nata a Milano da genitori egiziani, autrice appena quindicenne di “Sognando Palestina” e adesso del nuovo “Oggi forse non ammazzo nessuno. Storie minime di una giovane musulmana stranamente non terrorista” (Fabbrì, p. 203, euro 13). Libro godibilissimo, tutto dialoghi che hanno come protagonista Jasmine, 23 anni, fanatica di Johnny Depp, che per superare i luoghi comuni usa l'arma dell'ironia.

Che cosa vuol dire essere musulmana a Milano?
–Dipende da come si vive la religione. Io faccio parte della seconda generazione occidentalizzata, vivo il mio credo in modo più intimo. **Lei racconta in modo fresco. Spesso però si sente il pregiudizio: cosa le dà fastidio?**
–Le strumentalizzazioni. In Italia il dibattito è sulle donne che portano il burqa o no. Bisogna essere riconoscibili, certo, ma poi ognuno fa quel che vuole. Poi ci sono le ragazze che portano il velo, il che non significa che siano sottomesse. **Si ironizza sin dal titolo: ma le violenze, i padri che uccidono le figlie esistono.**
–Il problema c'è: esiste una società patriarcale, qualcosa che va riformato. Ma

allora affrontiamo questo problema. Però esistono anche dei valori. **Che cosa hanno di diverso e in più gli arabi rispetto agli occidentali?**
–Parlando dei ragazzi, gli occidentali difficilmente si pongono dei limiti. Gli arabi hanno una maggior rigidità che però aiuta nell'autocontrollo. C'è più rispetto per una certa tradizione e in generale non si fa tutto quello che passa per la testa. **Il libro si conclude con un “riposa in pace Oriana”, ovviamente la Fallaci...**
–Per me lei è stata un modello, volevo fare la giornalista. Mi dispiace che se ne sia andata senza avere una risposta degna da qualcuno di noi, i moderati, quelli che fanno poco share. **A.F.**

*Reperibile all'indirizzo www.secondegenerazioni.it/forum/index.php (consultato il 12/10/2007)

SCHEDE AUTORE



Nome: RANDA
Cognome: GHAZY
Età: 20
Sesso: F
Paese di origine: Italia-
 /Egitto

Randa Ghazy è nata a Saronno nel 1987, da genitori egiziani, frequenta l'università a Milano e studia Relazioni Internazionali. A quindici anni, nel 2002, ha pubblicato con Fabbri *Sognando Palestina*, storia dell'amicizia tra un gruppo di ragazzi nei territori occupati: un grande successo con oltre ventimila copie vendute, traduzioni in quindici Paesi, dagli USA a Israele, all'Egitto. Il suo secondo libro, *Prova a sanguinare*, è uscito nel 2005. Con *Oggi forse non ammazzo nessuno*.

Storie minime di una musulmana stranamente non terrorista, storia della ventenne Jasmine, conferma il suo talento letterario e propone una visione ironica sugli immigrati di seconda generazione, alla ricerca di un'identità riconosciuta. (www.comune.venezia.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/18196)



Titolo: *Oggi forse non ammazzo nessuno. Storie minime di una giovane musulmana stranamente non terrorista*
Anno di edizione: 2007
Luogo di edizione: Milano
Casa Editrice: Fabbri Editori

Jasmine, vent'anni, vive a Milano. Studia legge. Più che altro si ribella. La rabbia, l'orgoglio, la voglia di crescere senza etichette di una ragazza di origini arabe fra mille contraddizioni. Gli studi, l'amore, i matrimoni combinati e l'emancipazione, l'affetto per le radici e la voglia di strapparle via. La incontriamo per la prima volta al matrimonio della sua migliore amica. Un matrimonio alla maniera araba, in gran pompa, benedetto dalle famiglie. Jas è indignata: possibile che Amira, bella, intelligente, brillante negli stu-

di, abbia deciso di lasciare tutto per sposarsi? E la sua autonomia? E i suoi sogni? Polemica, irrefrenabile, ardente, Jas non riesce mai a tenere la bocca chiusa davanti alle cose che le sembrano sbagliate. Adorata dai genitori, discute con loro dalla mattina alla sera. Rifiuta le rigidità del suo mondo, detesta i luoghi comuni, prende sempre posizione. Quando conosce Yusef, il prototipo del bravo-ragazzo-arabo-laureato-ottimo-partito, lo respinge d'istinto. Ma quando finalmente riesce a uscire con Thomas, il commesso carino, biondo-occhi verdi, del negozio di fronte a casa, è delusa all'istante dalla sua banalità. Dove deve stare, che cosa deve fare una ragazza come lei, in bilico fra due mondi? Come trovare un'identità?

(www.lafeltrinelli.it/products/9788845140846/Oggi_forse_non_ammazzo_nessuno/Randa_Ghazy.html)

Conclusioni

Nella collaborazione e il confronto tra studenti italiani e arabi, che prende forma attraverso un continuo scambio di punti di vista e riflessioni incrociate, si rafforza il valore interculturale di questo percorso didattico che offre inoltre un'occasione per spingersi, nell'ambito della L2, oltre il piano della comunicazione in senso stretto (intesa come semplice trasmissione di messaggi al destinatario) e della lingua della sopravvivenza. Raramente infatti in contesto scolastico ci si allontana dai primi livelli di apprendimento per mirare invece al perfezionamento della lingua dello studio e delle diverse forme di espressione che stanno alla base di una comunicazione intesa come scambio e rappresentazione di più visioni del mondo. In questo senso si potrebbe pensare di estendere il percorso a studenti di altre nazionalità e di lingue diverse proprio perché è importante dare la possibilità a tutti gli studenti stranieri di andare oltre, per non fossilizzarsi sul livello delle conoscenze linguistiche necessario a soddisfare i bisogni primari della comunicazione, arrestando così il processo di apprendimento. «La negazione all'immigrato di un input comunicativo adeguato alla sua competenza e insieme capace di sollecitare la sua elaborazione di apprendimento è il segnale della distanza che si vuole mantenere con l'immigrato e con il ruolo marginale che gli si vuole assegnare» (Vedovelli 2004, p. 31) e tutto ciò infatti non può che portare a un progressivo calo di motivazione dello studente straniero e a una probabile rinuncia a proseguire gli studi (si veda il par. 1.3.1).

Il percorso si potrebbe ampliare poi con nuovi testi, sia degli stessi autori, sia di altri scrittori migranti di origine araba e per citarne solo alcuni, Yusef Wakkas, Younis Tawfik Mohamed Ghonim, Salah Methnani e Mohsen Melliti. Proprio nel caso di quest'ultimo, che è anche un regi-

sta, si potrebbe estendere il discorso persino al cinema, in modo da creare dei percorsi incrociati di tipo interculturale e interdisciplinare. In questo contesto ci si è volutamente limitati a determinati autori e romanzi proprio perché si tratta di un laboratorio sperimentale. L'attività non ha ancora avuto un riscontro pratico, proprio per questo si è parlato infatti di "proposta" didattica. In ogni caso per chi volesse approfondire proseguendo il percorso sugli scrittori arabi per estendere le attività a più autori e testi, di seguito verrà allegata una scheda con una mappatura generale relativa agli autori arabi della letteratura della migrazione. Sia per quanto riguarda quest'ultima, ma anche relativamente all'intero percorso infine è chiaro che si tratta solo di un punto di partenza, di una strada in costruzione che può avere più sbocchi e diverse intersezioni.



Bibliografia

- Bosco O., "Le motivazioni degli immigrati stranieri allo apprendimento della lingua italiana in contesto scolastico" in M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat (a cura di), *Lingue e culture a contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, ed. riveduta e ampliata, Milano, Francoangeli, 2004, pp. 141-151.
- Cuzzolin P., "Percezione del contatto di lingue, arabo classico, arabo moderno, italiano, dialetto" in Id., pp. 89-107.
- Ghazy R., *Oggi forse non ammazzo nessuno – Storie minime di una giovane musulmana stranamente non terrorista*, Milano, Fabbri Editori, 2007.
- Lamri T., *I sessanta nomi dell'amore*, Napoli, Michele di Salvo Editore, 2007.
- Massara S., "I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta" in M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat (a cura di), *Lingue e culture a contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, ed. riveduta e ampliata, Milano, Francoangeli, 2004, pp. 187-200.
- Ridarelli G., "Project Work", in Serra Borneto G. (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci, 1998, pp. 173-187.
- Vedovelli M., "Obiettivi e quadri teorici di riferimento della ricerca a Torino" in Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di), *Lingue e culture a contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, ed. riveduta e ampliata, Milano, Francoangeli, 2004, pp. 17-37.

MAPPATURA DEGLI SCRITTORI MIGRANTI DI ORIGINE ARABA

Nome	Provenienza	Titoli di alcuni romanzi, racconti o poesie
AKALAY Mohamed	Marocco	<i>Ho perso la parola, il suono; Nel tanfo d'esilio</i> (poesie)
ALABBAR Ayad	Iraq	<i>La preda. Ovvero il circolo dei non adatti alla società; Ferite nel cuore del tempo</i> (romanzi)
BOUCHANE Mohamed	Marocco	<i>Chiamatemi Alì</i> (romanzo)
BOULHANNA Mina	Marocco	<i>Immigrata; Africa</i> (racconti)
BOUZIDY Aziz	Marocco	<i>Nessuno; Nostalgia</i> (racconti)
CHAKI Fouad	Marocco	<i>Un caffè in santa pace</i> (racconto)
CHOHRA Nasser	Algeria	<i>Volevo diventare bianca</i> (romanzo)
DAGHMOUMI Abdelkader	Marocco	<i>Sms; Noi siamo i figli della sabbia</i> (poesie)
DEKHIS Amor	Algeria	<i>L'ululare dei lupi</i> (romanzo)
GHAZY Randa	Italia/Egitto	<i>Sognando Palestina; Prova a sanguinare; Oggi forse non ammazzo nessuno</i> (romanzi)
GHONIM Mohamed	Egitto	<i>Il segreto di Barhume; Il ritorno</i> (romanzi); <i>Colombe raggomitolate</i> (poesie)
HASSAN Itab	Palestina	<i>La tana della iena</i> (romanzo)
JEBREAL Rula	Palestina	<i>La strada dei fiori di Miral; La sposa di Assuan</i> (romanzi)
KHALAF Mohamad	Iraq	<i>Mamadou Bamba; La solitudine</i> (racconti)
LAITEF Thea	Iraq	<i>Lontano da Baghdad</i> (romanzo); <i>Giornata felice; Conclusione</i> (poesie)
LAKHOUS Amara	Algeria	<i>Le cimici e il pirata; Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio</i> (romanzi)
LAMRI Tahar	Algeria	<i>Il pellegrinaggio della voce</i> (racconto e testo teatrale); <i>I sessanta nomi dell'amore</i> (romanzo)
LAMSOUNI Mohamed	Marocco	<i>Porta Palazzo mon amour; Il clandestino; Lontano da Casablanca</i> (romanzi)
MASRI Muin Madih	Palestina	<i>Io sono di là</i> (romanzo)
MEHADHEB Imed	Tunisia	<i>Un tè alla menta</i> (romanzo)
MELLAH Fawzi	Tunisia	<i>Clandestino nel Mediterraneo</i> (romanzo)
MELLITI Mohsen	Tunisia	<i>Pantanello. Canto lungo la strada; I bambini delle rose</i> (romanzi), <i>Io l'altro</i> (film).
METHNANI Salah	Tunisia	<i>Immigrato</i> (romanzo); <i>L'oggi che non c'è mai; Attesa</i> (racconti)
METREF Karim	Algeria	<i>Caravan to Baghdad; Tagliato per l'esilio</i> (romanzi)
MUBIAYI Ingy	Italia/Egitto	<i>Documenti pregol; Concorso</i> (racconti)
SMARI Abdelmalek	Algeria	<i>Fiamme in paradiso</i> (romanzo)
TAWFIK Younis	Iraq	<i>La straniera; La città di Iram; Il profugo</i> (romanzi)
WAKKAS Yousef	Siria	<i>Terra mobile, La talpa nel soffitto</i> (romanzi)
ZIANI Mohamed	Marocco	<i>L'amico</i> (poesia)