

BUONI E CATTIVI ALLA LAVAGNA
ARTISTI E TESTI DELLA CANZONE (T)RAP ITALIANA NELLA PROSPETTIVA DELLO SFRUTTAMENTO
LINGUISTICO-EDUCATIVO

Yahis Martari

Questo contributo esplora le potenzialità glottodidattiche della canzone rap, trap e drill come strumento per l'insegnamento dell'italiano L2, nei contesti migratori e scolastici caratterizzati da elevata eterogeneità linguistica e culturale. L'articolo si apre con una riflessione sul ruolo dell'educazione linguistica in situazioni di marginalità e vulnerabilità sociale, dove l'apprendimento dell'italiano costituisce anche un veicolo di inclusione, emancipazione e riconoscimento sociale. In tale cornice, la canzone (t)rap viene proposta come risorsa autentica e culturalmente rilevante, capace di connettersi con l'universo simbolico dei giovani e di stimolare motivazione, riflessione critica e senso di appartenenza. Attraverso l'analisi di esperienze didattiche e la presentazione dei risultati di un questionario somministrato a trenta insegnanti di italiano L2, lo studio indaga percezioni, pratiche e ostacoli legati all'uso della (t)rap in aula. I dati mostrano un atteggiamento in prevalenza positivo: oltre il 70% dei docenti riconosce a questo genere un valore educativo. Emergono tuttavia criticità legate a contenuti controversi, complessità lessicale e mancanza di materiali specifici, che richiedono un'attenta selezione dei brani e una chiara consapevolezza metodologica. La canzone (t)rap, se utilizzata criticamente, può dunque configurarsi come mezzo per attivare processi di apprendimento linguistico, cittadinanza attiva e costruzione identitaria, restituendo alla scuola un ruolo di spazio dialogico tra mondi giovanili e istituzionali.

Parole chiave

Canzone (t)rap; Educazione linguistica; Materiali autentici; Migrazione; Motivazione.

GOOD AND BAD AT THE BLACKBOARD
EXPLORING ITALIAN (T)RAP AS A TOOL FOR LANGUAGE AND EDUCATIONAL EMPOWERMENT

This study explores the educational potential of Italian (t)rap music (rap, trap, and drill) as a tool for teaching Italian as a second language (L2) in migratory and school contexts marked by high linguistic and cultural heterogeneity. The article opens with a reflection on the role of language education in situations of marginality and social vulnerability, where learning Italian also functions as a vehicle for inclusion, empowerment, and social recognition. Within this framework, (t)rap is proposed as an authentic and culturally relevant resource, capable of connecting with young people's symbolic universe and fostering motivation, critical reflection, and a sense of belonging. Through the analysis of teaching experiences and the presentation of the results of a questionnaire administered to thirty L2 Italian teachers, the study investigates perceptions, practices, and obstacles related to the use of (t)rap in the classroom. The data show a predominantly positive attitude: over 70% of teachers recognize the educational value of this genre. However, critical issues also emerge, linked to controversial content, lexical complexity, and the lack of specific materials, which require careful song selection and strong methodological awareness. If used critically, (t)rap music can thus become a means to activate processes of language learning, active citizenship, and identity construction, restoring to the school its role as a dialogic space between youth and institutional worlds.

Keywords

(T)rap song; Language education; Authentic materials; Migration contexts; Learning motivation.

<https://doi.org/10.6092/issn.2035-7141/23761>

BUONI E CATTIVI ALLA LAVAGNA

ARTISTI E TESTI DELLA CANZONE (T)RAP ITALIANA NELLA PROSPETTIVA DELLO SFRUTTAMENTO LINGUISTICO-EDUCATIVO

Yahis Martari

Avevo tutte le ragioni per finire delinquente
Quando non fai certe storie, finisce che te le inventi
Ghali, *Niente panico*

Educazione linguistica in contesti difficili

Nei contesti migratori italiani più difficili, talora contrassegnati da marginalità, irregolarità e in alcuni casi da criminalità, occorre porsi innanzitutto una domanda cruciale: che significato assume l'educazione linguistica, tra le molte istanze legali, burocratiche e ovviamente affettive che i soggetti si trovano ad affrontare?

Di certo l'educazione linguistica in italiano L2 rivolta ai migranti rappresenta una sfida complessa che coinvolge aspetti sia sociali sia educativo-linguistici (Benucci *et al.* 2021). Si pensi, ad esempio, a come un contesto di eventuale irregolarità giuridica ponga significativi ostacoli anche all'accesso all'istruzione linguistica. I migranti irregolari, infatti, ovvero privi di documentazione conforme, spesso vivono in condizioni di marginalità, precarietà abitativa e lavorativa, e in uno stato di costante insicurezza giuridica; tutti questi fattori incidono negativamente, com'è intuibile, anche sulla possibilità di partecipare a percorsi formativi stabili. L'assenza di una residenza ufficiale o di un permesso di soggiorno limita l'iscrizione a corsi pubblici o finanziati, creando una zona grigia in cui l'offerta educativa è lasciata principalmente all'iniziativa privata, delle associazioni di volontariato o delle comunità religiose. Questi soggetti, pur offrendo un contributo prezioso, operano con risorse vincolate o estremamente limitate e al di fuori di una regia didattica strutturata a livello nazionale.

Più in generale, dal punto di vista educativo-linguistico, la mancanza di continuità didattica, la scarsa disponibilità e la difficile selezione di materiali specifici

per l'insegnamento dell'italiano L2 a migranti adulti, così come la difficoltà di accesso a percorsi di alfabetizzazione graduati in base ai diversi bisogni linguistici, sono fattori che costituiscono un ostacolo spesso invalicabile all'efficacia dell'insegnamento. In molti casi, inoltre, gli apprendenti presentano un livello molto basso di scolarizzazione pregressa, anche nella propria lingua madre, il che renderebbe necessario un approccio glottodidattico: a) altamente individualizzato per permettere di intercettare le singole esigenze specifiche; b) orientato dalla multimodalità, per fare sì che ci sia compensazione tra il codice linguistico e gli altri codici al fine di facilitare e supportare la comprensione e l'espressione linguistica; c) in grado di valorizzare la relazione virtuosa tra la competenza orale e scritta degli apprendenti; che tenga conto delle variabili motivazionali socio-affettive. Cosicché, in particolare in tali contesti, l'educazione linguistica non può mai limitarsi all'insegnamento formale della lingua, ma deve includere elementi di *literacy* funzionale, cittadinanza attiva e consapevolezza interculturale, per favorire l'integrazione, l'autonomia e la partecipazione sociale. Tutti questi elementi sono rilevanti per rafforzare, negli apprendenti, la consapevolezza che essere competenti nell'uso del codice linguistico consente di partecipare realmente alla società.

L'insegnamento della lingua, dunque, rappresenta la strada obbligata verso l'emancipazione, ma anche il riconoscimento sociale, la cui negazione o limitazione contribuisce a rafforzare dinamiche di discriminazione, in un circolo vizioso tra esclusione, marginalità e, talvolta, criminalità. Per questo l'educazione linguistica in italiano L2 per migranti richiede, all'interno come all'esterno dei percorsi scolastici istituzionali, una riflessione integrata che unisca politiche inclusive, strategie didattiche strutturate e flessibili (Calise 2016) e un riconoscimento del diritto all'apprendimento come diritto umano fondamentale, indipendentemente dallo status giuridico della persona. In proposito, Benucci (2021: 34) sottolinea come, per costruire percorsi di vera inclusione e contrastare le disuguaglianze linguistiche e sociali, gli insegnanti debbano

reimpostare le modalità di interazione e gestione della classe; fornire istruzioni chiare (e con lessico di base), ripetitive; gestire la formazione di gruppi e saper stimolare la partecipazione attiva di tutti i componenti; saper alternare momenti di gestione di tutta la classe e di recupero di soggetti

meno reattivi e competenti, anche con svolgimento di attività con differenti livelli di difficoltà in contemporanea; saper individuare il livello medio di performance e fornire un feedback individuale; organizzare un apprendimento basato su compiti concreti e reimpiegabili nella vita quotidiana e/o nel tirocinio, oltre ovviamente a insegnare a leggere, a selezionare le informazioni, a studiare, ad essere autonomi.

Il passo seguente – quello cioè successivo alla fase cruciale della prima alfabetizzazione e che guida l'apprendente verso una dimensione di competenza linguistica e di integrazione più elevata – deve essere calibrato da una forza motivazionale molto forte; in questo, i materiali autentici nella lingua target svolgono un ruolo fondamentale, perché costituiscono i testi verbali con i quali l'apprendente è realmente in dialogo, nell'ambito dei suoi compiti di interazione funzionale con il mondo del paese che lo accoglie (giornali, documenti, moduli etc.) così come nell'ambito dei suoi compiti di interazione ricreativa (contenuti social, serie, canzoni etc.).

La canzone (t)rap come risorsa didattica in Italia

La musica (t)rap – con questa etichetta ci riferiamo al rap e più recentemente ai sottogeneri trap e drill – rappresenta, tra i materiali autentici con cui un insegnante può avvicinarsi a certi contesti edulinguistici, uno strumento motivante e dalle grandi potenzialità (Issaa 2021 e 2025): sia per il numero crescente di artisti che scrivono testi in italiano come lingua seconda, sia per la sua natura plurilinguistica. L'orizzonte di lavoro sarà ovviamente la comprensione del testo, l'elicitazione di produzioni orali (discussioni su artisti, eventi, testi), così come la sfida creativa, ludica nel senso più ampio del termine (cfr. Caon 2022 e Martari in stampa), e la produzione scritta (Issaa 2025).

La canzone (t)rap rappresenta un materiale di sicuro motivante, perché ha avuto negli ultimi dieci anni un ruolo centrale nella cultura giovanile italiana, ma è certamente ancora marginale nella didattica dell'italiano come lingua seconda, nonostante la sua indubbia ricchezza linguistica (Cristalli 2020) e le potenzialità didattiche che ne conseguono (Martari e Samu 2024). La tradizione didattica

continua a privilegiare generi più “canonici” o culturalmente accettati, trascurando la rilevanza di testi che rispecchiano invece, talora con maggiore immediatezza, le esperienze linguistiche e sociali degli adolescenti.

Questo genere, pur presentando indubbiamente limitazioni legate tanto ai contenuti quanto alla comprensibilità, offre tuttavia un’enorme opportunità per insegnare l’italiano come lingua seconda, grazie alla sua autenticità, alla vicinanza con la realtà giovanile e al potenziale di coinvolgimento degli apprendenti – soprattutto adolescenti. Con un approccio metodologico chiaro e flessibile, queste forme musicali possono trasformarsi in strumenti efficaci per un’educazione linguistica e interculturale capace di dialogare con il presente (Martari e Albasini 2024). Il genere (t)rap, come già la canzone d’autore, è infatti caratterizzato da un’intenzionalità espressiva forte, spesso critica e ideologicamente marcata: ciò lo rende prezioso anche sul piano pedagogico perché può contribuire a stimolare la consapevolezza linguistica e il pensiero critico. Soprattutto, la didattizzazione della canzone (t)rap consente di osservare il rapporto tra lingua standard e cultura linguistica giovanile. Se la didattica linguistica non deve limitarsi a insegnare regole grammaticali, ma piuttosto mediare l’accesso alla realtà linguistica e culturale contemporanea, allora è necessario confrontarsi con i testi che i giovani effettivamente ascoltano e vivono.

Dal punto di vista metodologico, occorre fare alcune osservazioni. I testi (t)rap sono spesso problematici, e possono essere difficilmente inseribili in contesto glottodidattico, poiché affrontano tematiche legate alla violenza, alla droga, al sesso; poco che si possa definire adatto a contesti educativi. In proposito, basti pensare che un’inchiesta di *Libreriamo* di fine 2023 (<https://libreriamo.it/intrattenimento/allarme-trap-canzoni-testi-violenza/>), spesso citata dai media negli ultimi due anni, partendo dall’analisi di quasi 500 testi di canzoni interpretate dai diversi rapper e trapper ha stabilito che i temi più ricorrenti sono autocelebrazione (81%), rabbia e delusione (77%), violenza (61%), disparità di genere (55%), droghe (58%). L’insegnante che scelga di portare in aula questi testi deve quindi necessariamente trovare un equilibrio tra il riconoscimento del valore

simbolico e narrativo di queste canzoni e la necessità di mantenere una certa distanza critica da temi, lessico e interpretazioni che possano anche solo identificare queste testualità come una celebrazione di valori oggettivamente negativi. Proprio per questo, la scelta dei testi meno controversi è certamente la prima necessità, sebbene i contesti educativi potenzialmente debbano porsi da mediatori per tutti i temi, anche (e forse soprattutto) quelli più controversi; in molti casi, oltretutto, si può evitare di lavorare sull'intero testo: anche l'analisi di estratti selezionati può essere sufficiente per ottenere spunti linguistici e culturali – cercando ovviamente di non banalizzare o distorcere l'opera.

Esistono strumenti che possono indirizzare fattivamente gli insegnanti di lingua a lavorare sulla e con la canzone in classe (un riferimento imprescindibile è Balboni 2018). La prassi consolidata per l'uso di canzoni in classe prevede tre fasi (attività di preascolto, preliminari e orientate alla contestualizzazione; attività di ascolto mirate alla comprensione lessicale e semantica; attività successive di riflessione, analisi e rielaborazione del testo, cfr. Martari 2019), tuttavia, vista la velocità del cantato e la complessità lessicale caratteristiche della canzone (t)rap, può essere utile invertire l'ordine: partire cioè dal testo scritto, analizzandone il lessico e i temi prima di affrontare l'ascolto. Questo approccio riduce la difficoltà dovuta alla rapidità dell'eloquio e alle variazioni fonetiche, consentendo agli studenti di arrivare al momento dell'ascolto già preparati.

Infine, un altro punto importante è distinguere il brano musicale dalla figura pubblica dell'artista. Non si tratta di “promuovere” un cantante, ma di pensare alla canzone come un oggetto testuale autonomo, dotato di senso proprio. In quest'ottica, anche artisti percepiti come scomodi e discutibili possono dunque fornire materiali utili, mentre figure apparentemente più rassicuranti o convenzionali possono avere, tra le loro produzioni, testi non sfruttabili a livello educativo (cfr. ancora Martari e Albasini 2024). Tuttavia, in alcuni casi, come vedremo tra poco, anche discutere delle immagini pubbliche degli artisti, persino i più controversi, può rappresentare uno strumento funzionale all'educazione linguistica, e forse persino un punto di avvio.

La motivazione, il cambiamento

Ancora prima di intraprendere il percorso di educazione linguistica vero e proprio, occorrerebbe forse suggerire ai futuri apprendenti a che cosa serve, per davvero, una lingua in contesto migratorio, e quindi quanto necessario sia un percorso educativo-linguistico; per questo l'attenzione alla motivazione all'apprendimento linguistico rappresenta certamente un indispensabile punto di inizio del percorso glottodidattico (Lipari 2016). Se è vero che tale motivazione si sviluppa, in prima istanza, nella presa di coscienza di quanto sia cruciale il ruolo di una sufficiente competenza linguistica per i compiti funzionali (determinanti per la sopravvivenza e per il lavoro), è anche vero che gli esempi di integrazione proposti da soggetti diventati celebri mediaticamente, grazie a produzioni linguistiche, possono rappresentare un valido modello di ispirazione. E proprio questo è probabilmente il primo orizzonte di potenzialità della canzone (t)rap: offrire esempi di successo e di riscatto sociale. In questa direzione, ad esempio, può essere esemplare, per l'italiano, il caso di un notissimo e molto celebrato artista trap italo-tunisino, Mohamed Lamine Saida (in arte Simba La Rue) la cui storia personale può rappresentare di certo una strategia per osservare un accidentato percorso di riscatto attraverso la competenza e la creatività linguistica (Di Sauro 2024). Simba la Rue, infatti, a partire da una prima giovinezza spesa tra furti, rapine e spaccio incontra nella comunità Kayros un artista già noto, Baby Gang, e insieme a lui inizia a raccontare le tinte anche più crude della sua vita marginale e pubblica il suo singolo d'esordio *Sacache* (il 27 dicembre 2020) con un enorme successo. Particolarmente significativo – ai fini di questa introduzione motivazionale – sarà sottolineare quanto la musica e la scrittura non siano necessariamente una vocazione innata, e quanto solo il contesto educativo abbia permesso, in questo come in altri casi, al soggetto di scoprire l'esigenza della narrazione. Una traccia di tale percorso esistenziale resta per altro in molti lavori anche recenti del cantante; ad esempio nel brano *Triste* (2024), il cui testo recita:

Sono nei guai, lasciami stare (brr, brr)

Lasciami stare, non chiedermi: "Come stai?"
 Perché sto male, non mi piace dove stavo
 Giungla di animali, la scuola la detestavo (brr, brr)
 Mi vergognavo, ero vestito uguale per tutto l'anno
 Farò i soldi, un giorno, mamma, ti dirò: "Fai i bagagli"
 E, e quante volte ho chiesto di perdonarmi
 E quante volte ho chiesto: "Perché piangi?"
 Ho-ho voltato la pagina,
 non faccio più soldi facili
 Sto firmando vari contratti (brr)
 M'han detto: "Cambia mentalità
 O finisci sparato, o finisci in cella"
 Avevo altro per la testa
 È stato un trauma il primo arresto
 Soldi m'han dato alla testa
 Io non volevo tutto questo
 Pensano che me lo invento
 L'ho detto, l'ho fatto veramente [...]
 Simba La Rue, *Triste*, 2024

Triste, ad esempio, come si desume anche soltanto da questo stralcio, è un racconto: raccontare significa innanzitutto riscoprire il proprio punto di vista per accoglierlo, spostarlo, oppure addirittura, anche smontarlo e rifiutarlo. Proprio per questo le tematiche di *Triste* emergono dai frammenti della narrazione di un più o meno recente passato contrassegnato dalla privazione («Giungla di animali, la scuola la detestavo / Mi vergognavo, ero vestito uguale per tutto l'anno»), dal rapporto problematico con il genitore tra vergogna e promessa di riscatto («Farò i soldi, un giorno, mamma, ti dirò: "Fai i bagagli" / E, e quante volte ho chiesto di perdonarmi / E quante volte ho chiesto: 'Perché piangi?'») e da un presente di risoluzione, per quanto tormentata e incerta, ed espressa dalla, forse ingenua ma ben visibile, integrazione attraverso il successo («non faccio più soldi facili / Sto firmando vari contratti (brr) / M'han detto: "Cambia mentalità / O finisci sparato, o finisci in cella"»).

Di certo, anche altre vicende fortunate mediaticamente, pur fuori dalla dimensione artistica, possono rappresentare una possibilità di rispecchiamento e un modello di riscatto; ad esempio quella di Bilal (Lazzari 2024) – giovanissimo criminale salito agli onori delle cronache proprio per la sua età acerba oltre che per la sua efferatezza, poi recuperato a seguito dell'integrazione linguistica – mostra bene come proprio dalla lingua passi qualsiasi percorso di cambiamento e affrancamento.

In tutti questi casi la motivazione presenta due differenti dimensioni: la prima veicolata dall'identificazione da parte dell'apprendente e la seconda orientata invece dal riconoscimento dell'Altro, cosa che un interessante filone di studi di pedagogia interculturale cerca di sottolineare ormai da tempo (cfr. ad esempio Bossio 2017; Fadda 2007).

Anche nell'insegnamento linguistico veicolato dalla didattizzazione di testi (t)rap, dunque, si possono ipotizzare due dimensioni motivazionali fondamentali, che pur essendo strettamente intrecciate si presentano concettualmente distinte: quella fondata sull'appartenenza e quella legata alla distanza (*ingroup* e *outgroup*) rispetto a un determinato gruppo con uno specifico portato sociale (Tajfel 1999). La prima (*ingroup*) si manifesta quando l'apprendente riconosce attraverso la lingua e la narrazione uno spazio di autorappresentazione e di costruzione identitaria: imparare e usare un codice linguistico significa porsi domande sul proprio sé (“chi sono davvero io?”) e, in senso didattico, partecipare a un dialogo riflessivo che valorizza la soggettività dello studente. In prospettiva glottodidattica, ciò si traduce in attività che mettono in luce le potenzialità espressive della lingua, intesa non solo come strumento funzionale ma come risorsa per *l'empowerment* personale e per il riconoscimento sociale (cfr. Kramsch 1993).

La seconda dimensione motivazionale (*outgroup*) si fonda invece sulla distanza, ossia sull'incontro con l'alterità. L'apprendimento linguistico implica non soltanto un processo di appropriazione, ma anche di decentramento: conoscere l'altro significa interrogarsi su identità differenti (“chi sono davvero gli altri?”) e aprirsi a universi culturali nuovi. Dal punto di vista didattico, questo si traduce in pratiche

che promuovono il dialogo interculturale e il confronto tra sistemi di valori, abitudini comunicative e codici linguistici. Sul piano strettamente glottodidattico, la distanza permette di osservare la lingua dell’altro nella sua specificità e di sviluppare una più profonda consapevolezza metalinguistica, in linea per altro con la prospettiva dell’educazione plurilingue e interculturale promossa dal Consiglio d’Europa (Beacco *et al.* 2016).

In questa duplice prospettiva, la motivazione all’apprendimento linguistico emerge non come fattore unicamente interno al soggetto, ma come costruzione dinamica che si alimenta di appartenenza e di distanza, di identità e di alterità. La lingua diviene così uno spazio di negoziazione, in cui lo studente è chiamato tanto a riconoscere se stesso quanto a confrontarsi criticamente con l’altro, dando concretezza a quell’idea di “terzo spazio” educativo evocata da Kramsch (2009) come luogo privilegiato per la formazione linguistica e interculturale.

Le percezioni degli insegnanti rispetto all’uso della canzone (t)rap in ambito glottodidattico

In questo paragrafo, diviso in due sezioni, proporremo alcuni dati sulla percezione degli insegnanti di diverso ordine e grado e provenienti da differenti contesti, muovendoci tra due spazi di osservazione: a) un questionario sull’uso della canzone (t)rap nella classe di italiano L2 e, di seguito, b) una serie di interviste vere e proprie realizzate via email.

a) Un questionario sull’uso della canzone (t)rap nella classe di italiano L2

Il primo spazio di osservazione viene da un questionario proposto attraverso Google Moduli a un gruppo di 30 insegnanti di lingua italiana (L2) sull’uso della canzone (t)rap nell’insegnamento linguistico.

Metodologia. Si tratta di un campione vario per provenienza ed età, raccolto sulla base di adesione volontaria e composto da insegnanti con percorsi professionali differenziati ma tutti legati alla didattica dell’italiano come lingua seconda. Parte del

campione (10 informanti provenienti prevalentemente da Umbria e Toscana) è stato individuato all'interno di un corso di aggiornamento sull'insegnamento attraverso la canzone, tenutosi presso l'Università per Stranieri di Perugia nell'A.A. 2024/25; i restanti 2/3 sono invece insegnanti provenienti da Emilia-Romagna, Piemonte e Sicilia e accomunati (anche in questo caso) dall'interesse verso l'insegnamento attraverso la didattizzazione della canzone. Come si evince dalle risposte che riportiamo di seguito (Grafico 1-3), il campione ha le seguenti caratteristiche: la maggioranza degli insegnanti ha più di 10 anni di esperienza e insegna tra scuola secondaria, università e CPIA, a studenti tra livello A1 e B2.

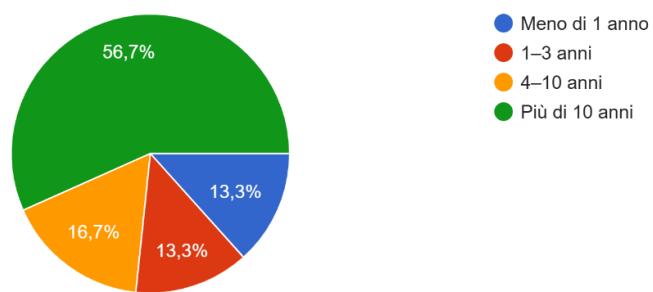


Grafico 1 - Risposte alla domanda “Da quanto tempo insegna italiano L2?”

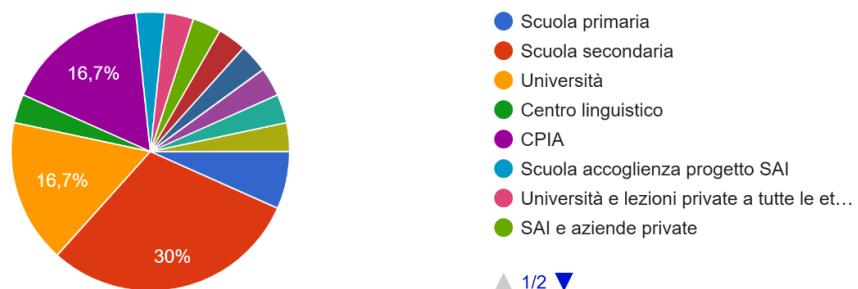


Grafico 2 - Risposta alla domanda “In quale contesto educativo insegni prevalentemente?”

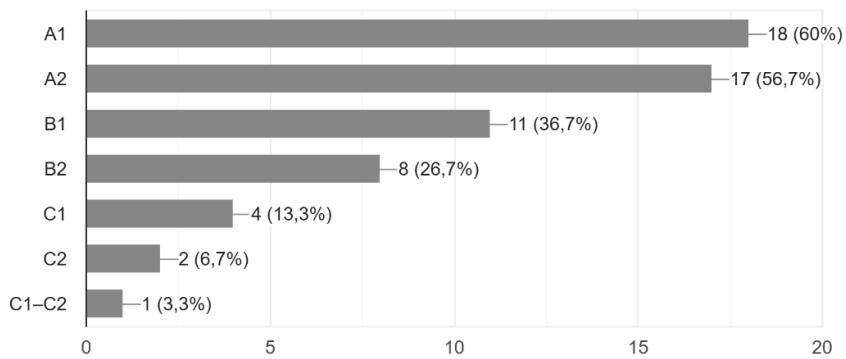


Grafico 3 - Risposta alla domanda “Qual è, in genere, il livello linguistico degli studenti con cui lavori?”

Risultati. Le seguenti considerazioni si basano su di un campione ristretto e non hanno quindi alcuna pretesa di rappresentatività statistica. Proponiamo dunque soltanto alcuni elementi di riflessione e suggestione rispetto alla percezione della musica (t)rap. In relazione al contesto linguistico-educativo dell’italiano come L2 (grafico 4), il 73,3% ritiene che tale tipo di testualità possa essere utile, il 16,7% non ha un’idea definita in merito e solo il 10% risponde sicuramente di no.

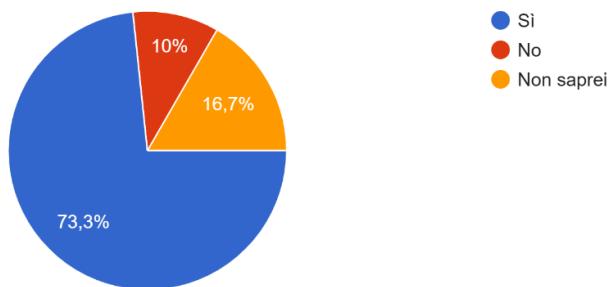


Grafico 4 - Risposta alla domanda “Ritieni che le canzoni (t)rap possano avere un valore educativo nell’insegnamento dell’italiano L2?”

Più nel dettaglio, il campione interrogato sui seguenti quesiti (grafico 5) mostra la seguente situazione. La maggioranza è (abbastanza o perfettamente) d'accordo sul fatto che le canzoni (t)rap riflettano il linguaggio reale dei giovani e dissente o è solo abbastanza d'accordo sul fatto che il linguaggio della (t)rap sia troppo complesso o

scorretto per un uso didattico; è spaccata invece (tra poco e piuttosto d'accordo) sul fatto che le tematiche della (t)rap siano spesso inadatte al contesto educativo, ma è tra abbastanza e perfettamente d'accordo sul fatto che le canzoni (t)rap possano motivare gli studenti allo studio dell'italiano, così come sul fatto che l'uso di brani (t)rap permetta un'educazione linguistica plurilingue e interculturale. Si tratta in maggioranza di ascoltatori occasionali o di non fruitori del genere musicale in questione (grafico 6), che apprezzano però vari artisti (grafico 7, su 20 risposte) con una certa preferenza per Ghali.

5. Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni? (Utilizza la scala da 1 = Per niente d'accordo, a 5 = Completamente d'accordo)

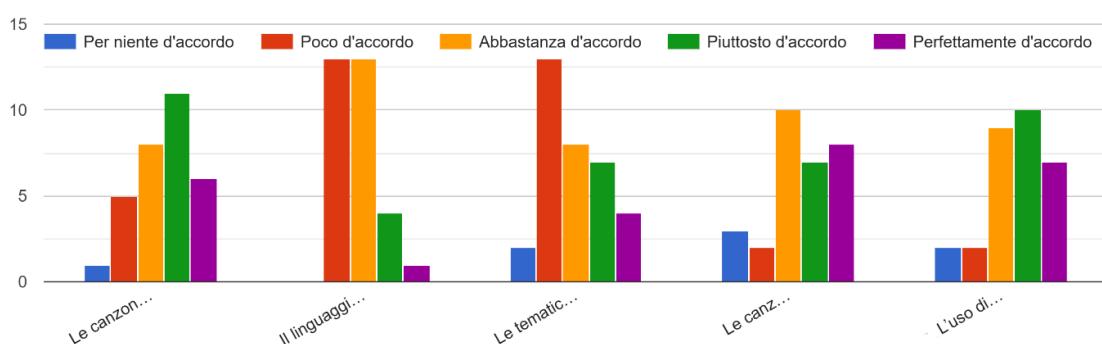


Grafico 5 - Risposta alla domanda “Quanto sei d'accordo sulle seguenti affermazioni: le canzoni (t)rap riflettono il linguaggio reale dei giovani; il linguaggio della (t)rap è troppo complesso o scorretto per un uso didattico; le tematiche della (t)rap sono spesso inadatte al contesto educativo: le canzoni (t)rap possono motivare gli studenti allo studio dell'italiano; l'uso di brani (t)rap permette un'educazione linguistica plurilingue e interculturale”

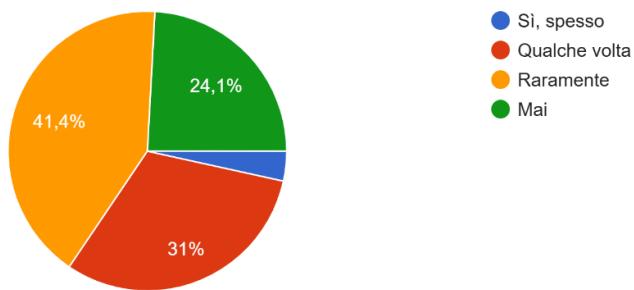


Grafico 6 - Risposta alla domanda “Ascolti personalmente musica rap o trap italiana nel tempo libero?”

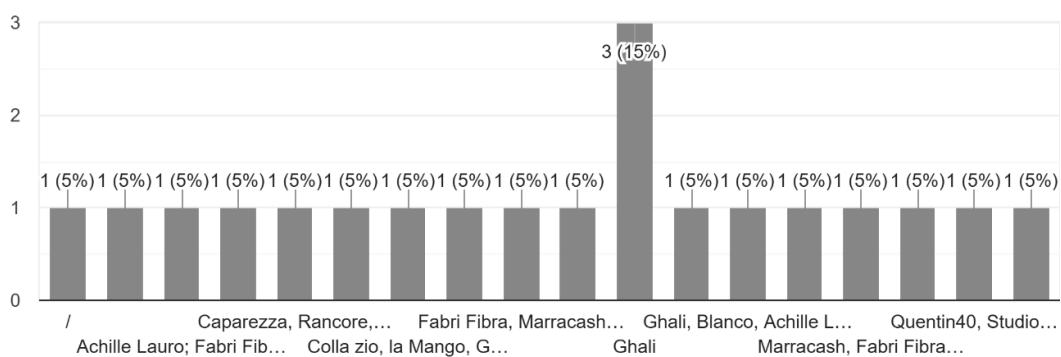


Grafico 7 - Risposta alla domanda “Quali artisti del panorama (t)rap italiano apprezzi o ascolti con maggiore interesse?”

Sebbene si stia ragionando su numeri esigui e in alcun modo rappresentativi, lo ribadiamo, è comunque una suggestione utile, all'interno di questo nostro studio, notare che sono leggermente in maggioranza gli intervistati che sostengono di non avere mai utilizzato canzoni (t)rap durante le lezioni, a fronte però di una percentuale più che considerevole (46,7%) di rispondenti che dichiarano di avere invece usato didatticamente brani di questo genere (Grafico 8). Soprattutto con finalità (Grafico 9, 15 risposte) di analisi lessicale e riflessione (inter)culturale, ma anche per la comprensione orale e per l'elicitazione di produzioni scritte; ancora una volta con una certa preferenza accordata a Ghali (Grafico 10, 15 risposte). Si noti, nel Grafico 10 una certa “confusione” in alcuni rispondenti che indicano autori legati più alla canzone pop che alla canzone rap italiana (Marco Mengoni, Annalisa

etc.); gli intervistati considerano probabilmente singoli brani e segnatamente il cantato particolarmente “rappato” di alcune strofe.

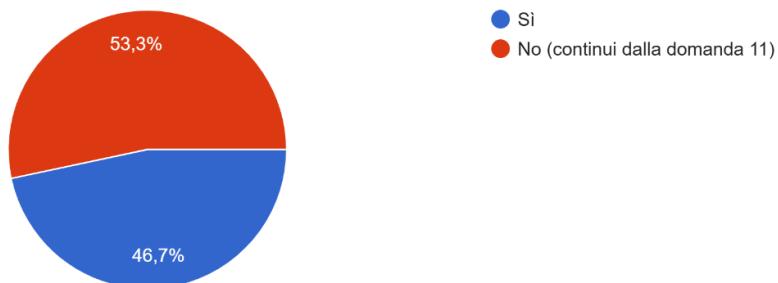


Grafico 8 - Risposta alla domanda “Hai mai utilizzato testi rap o trap nelle tue lezioni di italiano L2?”

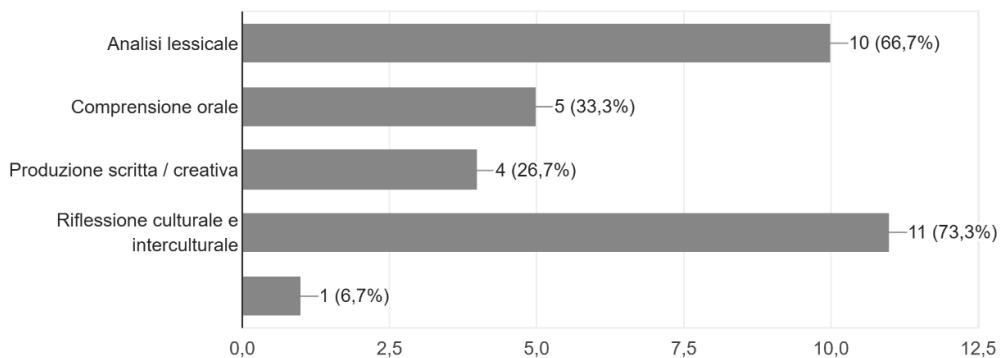


Grafico 9 - Risposta alla domanda “Se sì con quali finalità?”.

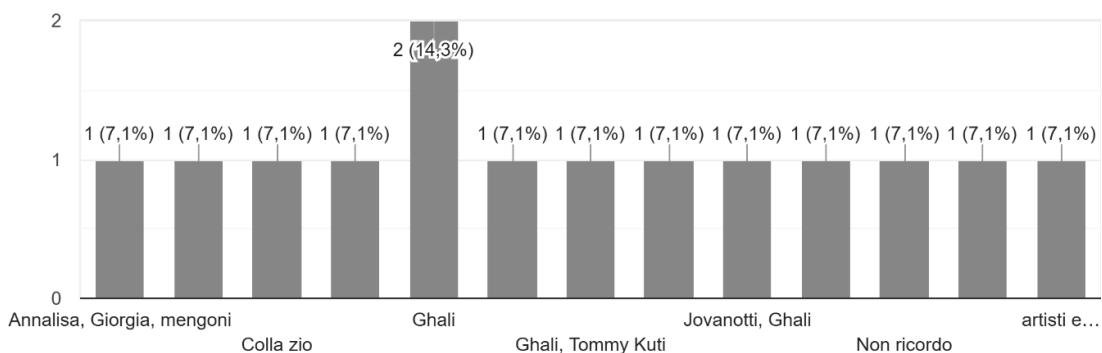


Grafico 10 - Risposta alla domanda “Quali artisti o brani hai proposto nelle tue lezioni?”

Passando alla sezione più valutativa del test, gli intervistati individuano come principali ostacoli all'utilizzazione della (t)rap in aula i contenuti controversi, il lessico troppo colloquiale e la loro scarsa familiarità con il genere, ma anche la mancanza di materiali ad hoc.

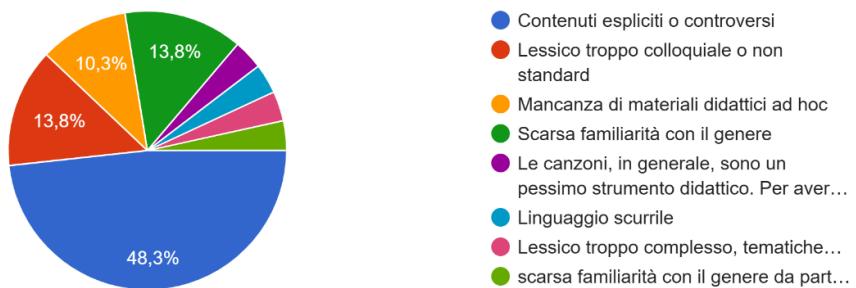


Grafico 11 - Risposta alla domanda “Secondo te, quali sono i principali ostacoli all'uso della canzone (t)rap in classe?”

Nessuno degli insegnanti intervistati (grafico 12) ritiene poco importante valutare il singolo brano piuttosto che l'immagine mediatica dell'artista e più del 70% del campione valuta questo aspetto essenziale o molto importante. Tuttavia è interessante notare come solo il 43,3% del campione si dichiari per nulla o poco influenzato dalla percezione mediatica dell'artista nella selezione del brano da didattizzare (grafico 13).

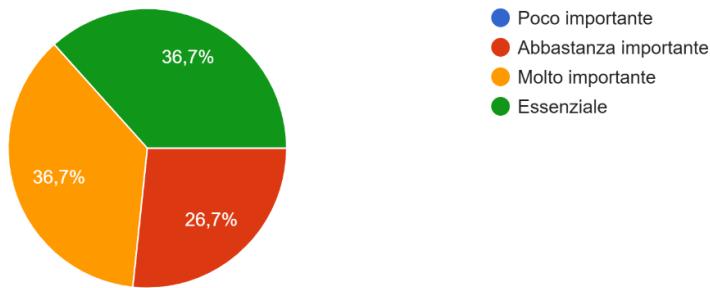


Grafico 12 - Risposta alla domanda “Quanto ritieni importante valutare il singolo brano piuttosto che l’immagine dell’artista prima di proporlo in aula?”

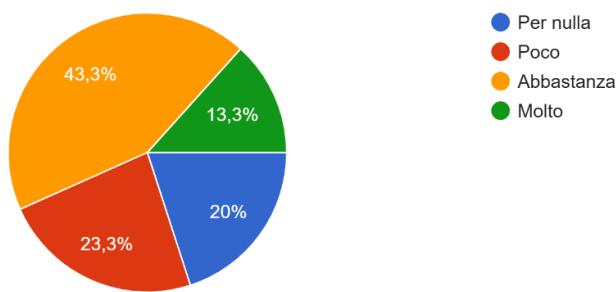


Grafico 13 - Risposta alla domanda “In che misura sei influenzato/a dalla percezione mediatica dell’artista nella selezione di un brano?”

Infine, ben l’80% del campione riterrebbe utile una piattaforma dedicata alla selezione di canzoni (t)rap per l’insegnamento dell’italiano L2 (grafico 14).

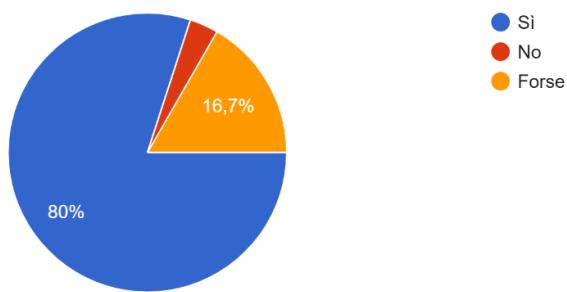


Grafico 14 - Risposta alla domanda “Sarebbe utile una piattaforma o una guida didattica che selezioni canzoni (t)rap per l’italiano L2?”

L’ultima parte del questionario rappresentava uno spazio a risposta aperta in cui gli insegnanti potevano condividere liberamente opinioni e suggerimenti sul tema dell’uso della canzone (t)rap per l’insegnamento dell’italiano L2. Di seguito presentiamo una tabella (tabella 1) delle suggestioni più significative che abbiamo ricevuto, ma prima qualche esempio di risposta:

[Esempio di risposta 1] Le canzoni di Ghali oltre il lessico e la comprensione orale (cloze) spesso suscitano grande partecipazione a discussioni collettive sulle quali si può far produrre un mini testo scritto con indicazioni ben precise

[Esempio di risposta 2] Usare le canzoni rap/trap è sicuramente un modo per partire da temi vicini agli studenti giovani, per tenerli agganciati e per stimolare il dibattito su temi attuali e interculturali. Manca, e includo me stessa, una conoscenza adeguata di questi mondi e, per alcuni, la voglia di scoprire le potenzialità di questa musica. Sicuramente avere del materiale didattico a disposizione preparato da esperti appassionati del genere, faciliterebbe il lavoro, soprattutto degli insegnanti meno abituati a questo tipo di musica.

[Esempio di risposta 3] Spesso è un gancio utile anche con giovanissimi appena arrivati, soprattutto se hanno in comune il Paese d’origine (es. Simba la Rue e Baby Gang sono conosciutissimi dagli adolescenti tunisini, da quel che ho capito perché hanno collaborato con altri artisti tunisini)

[Esempio di risposta 4] Lo uso per sottolineare elementi culturali errati o distorti (parità di genere, uso e abuso di alcool e droghe, violenza).

Se dovessimo elencare sinteticamente i vantaggi indicati dal nostro campione di insegnanti, potremmo considerare innanzitutto il fatto che la musica (t)rap stimola la motivazione e l'interesse degli studenti adolescenti, avvicinandoli alla lingua in modo spontaneo, il che favorisce l'ascolto, l'ampliamento del lessico e la comprensione orale; inoltre, sempre questo aspetto motivazionale può attivare discussioni collettive e attività di produzione scritta/orale (mini testi, dibattiti), poiché quello della canzone (t)rap rappresenta un linguaggio culturale vicino ai giovani, utile per costruire ponti con i loro mondi; infine, questo genere di attività favorisce inclusione e senso di appartenenza negli studenti stranieri (artisti condivisi con i Paesi d'origine) e offre quindi spunti per educazione interculturale e all'analisi critica dei media.

D'altra parte non mancano ovviamente gli elementi negativi. A partire, prevedibilmente, dai contenuti esplicativi o controversi (violenza, droga, sessismo) che comporta certamente resistenze da parte di famiglie e colleghi. Strutturalmente, poi, si evidenziano la velocità dell'eloquio e l'uso massiccio di slang, due elementi poco accessibili per principianti o adulti poco scolarizzati: infine, dal lato dei docenti, la mancanza di competenza specifica da parte di molti insegnanti e quindi il rischio di inefficacia, se non proprio insofferenza verso attività come queste.

Le soluzioni proposte rispetto alle criticità, valide ovviamente tanto per canzone (t)rap quanto per materiali musicali autentici di altro genere, sono focalizzate sulla selezione attenta dei brani (la preferenza di testi più semplici e lenti per i livelli iniziali e, in generale, la scelta di brani e attività adatti a età e livello linguistico degli studenti) e l'uso di un'impostazione critica per decostruire gli stereotipi. In questo occorrerebbe una sensibilizzazione e formazione specifica per docenti e istituzioni scolastiche, e magari la creazione e diffusione di materiali didattici già pronti, curati da esperti del genere.

b) Interviste via email agli insegnanti

Da una serie di 20 interviste via email – effettuate su base volontaria a insegnanti di italiano come L2 provenienti tutti dall'Emilia Romagna, anche in questo caso da contesti eterogenei (CPIA, scuola secondaria, contesto carcerario) ma in prevalenza (17 su 20) da scuole secondarie situate in spazi socialmente complessi – traiamo ora altre suggestioni utili per definire le modalità didattiche ma soprattutto le percezioni degli insegnanti su questo tema. Ne consideriamo qui in particolare due, perché utili per una riflessione più generale.

Il primo stralcio – che riportiamo come anche il successivo senza adattamenti o correzioni – riporta le parole di una insegnante con esperienza in contesto carcerario e di scuola secondaria, e focalizza due questioni della massima importanza. Il ruolo della rabbia e persino di una retorica della violenza all'interno della modalità espressiva della musica (t)rap, osservando come tale elemento, in certi contesti, funga da valvola di sfogo salvifica rispetto ai rischi della violenza reale. In seconda battuta, la necessità, che abbiamo sottolineato in Martari (2024), della scelta della canzone come primo e fondamentale elemento della didattizzazione:

Secondo la mia esperienza di docente, acquisita insieme a gruppi di adolescenti così come di adulti, e in particolare di adulti reclusi in carcere, il rap è un ottimo strumento educativo per una serie di ragioni. [...] Proprio perché è un genere musicale storicamente nato tra le classi più povere della società, che continua ancora oggi a germogliare con successo in tanti contesti di marginalità, è un ottimo antidoto per sfogare sentimenti ed emozioni, persino quelle più distruttive, in maniera al contrario mediata e positiva. Detto in altri termini: meglio scrivere un pezzo rap anche molto aggressivo, invece di andare a picchiare qualcuno. Questo non è scontato, in determinati contesti sociali ed educativi. [...] Il rap come mezzo e non come fine. Insisto particolarmente su questo tema perché si tratta di avere ben chiaro l'approccio metodologico prima di scegliere questa via didattica innovativa. Le canzoni rap e trap, in quanto strumenti educativi, vanno selezionate con cura in base al messaggio, all'insegnamento che intendiamo trasmettere nella nostra lezione, né più e né meno di quanto noi docenti già facciamo con libri, articoli, saggi e romanzi nella nostra pratica didattica. Ciò significa che io docente non scelgo una canzone rap a caso, solo per meriti estetici,

perché mi piace più di altre e basta: naturalmente la sceglierò in base al contenuto del testo, in base al grado di difficoltà linguistica che può presupporne la comprensione, in base alla presenza di termini, "critici" o meno, su cui voglio concentrare la riflessione e il dibattito con la classe, in base persino al tipo di base strumentale utilizzata per suscitare determinate reazioni emotive. Una canzone rap, dunque, non vale l'altra. Questo lo dico perché ho assistito in prima persona al fallimento di attività educative, specialmente in contesti delicati come il carcere o le comunità di recupero per minori, nelle quali la selezione delle canzoni rap da utilizzare in fase laboratoriale è stata sottovalutata e considerata un dettaglio non importante - e ciò è avvenuto proprio perché non era sufficientemente chiaro a chi conduceva quelle attività che l'obiettivo del laboratorio non era "fare rap" o "ascoltare casuali brani rap con fine solo ricreativo". L'esito di tali scelte superficiali è stato tristemente prevedibile: non comprensione, da parte dei partecipanti, delle consegne date e dunque degli obiettivi finali del laboratorio; reazione emotiva negativa e incontrollata di fronte a determinate canzoni proposte; senso di disagio e, talvolta, netto rifiuto di proseguire la partecipazione all'attività stessa.

Emerge dalle parole di questa insegnante il potenziale di condivisione di conoscenza e di scoperta di sé che la musica (t)rap impiegata come mezzo e non come fine educativo mette a disposizione dei contesti linguistico-educativi, ma certamente anche la stringente necessità di calibrare con piena consapevolezza glottodidattica l'attività.

Il secondo contributo che proponiamo in questa sezione rappresenta invece la problematizzazione da parte di un insegnante di scuola secondaria rispetto al complesso aspetto della cifra spesso sessista e misogina dei testi della canzone (t)rap:

Ho cominciato a interessarmi del fatto che i ragazzi ascoltassero rapper soprattutto del proprio Paese, i cui video erano infarciti dei topoi più prevedibili, tra cui chiaramente l'utilizzo di armi, la visione della donna esclusivamente come oggetto di piacere, l'uso di droghe e la presenza costante di soldi e automobili potenti. I ragazzi ovviamente un po' si identificavano con questi gruppi e i loro testi perché provenienti da contesti violenti e sessisti, un po' per rivendicazione sociale di diritto al benessere materiale che sentono essere invece loro negato, un po' in maniera anche

identitaria, legata cioè all'etnicità (immaginata più che altro, essendo lontani dai contesti territoriali di provenienza, un po' come un italo-americano nei confronti dell'immaginario italiano, diciamo). Se però era più scontato che i ragazzi aderissero a certi stereotipi, anche per darsi un contegno che gli consentisse di avere la sensazione di potersi proteggere e reagire a un contesto avvertito come minaccioso, la mia attenzione si spostò rapidamente sulle motivazioni delle ragazze, che finivano per ascoltare la stessa musica, nonostante a differenza dei loro compagni, fossero molto più tranquille e studiose, e in grado di conseguire migliori risultati scolastici e di conseguenza il riconoscimento di un ruolo positivo. Ma allora, banalmente, se non utilizzavano quei brani come forma di autorappresentazione, appartenenza e autodifesa, perché li ascoltavano? Beh semplicemente le ragazze ascoltavano quella musica come strumento per entrare in contatto con i ragazzi del loro contesto. In pratica se quella era la musica più ascoltata dalla maggior parte dei ragazzi, allora per rapportarsi a loro era necessario trovare un terreno comune e l'ascolto di questa musica consentiva loro di stare in un contesto comune in cui l'interazione era possibile, magari anche attraverso l'umorismo o il sarcasmo, la presa in giro e lo scherzo, e questo seppure le ragazze mostrassero una grande capacità di distanziarsi dai contenuti veicolati, che non adottavano in maniera acritica. [...] Questa è la mia esperienza (poi confermata dall'insegnamento in contesti simili di altri paesini o cittadine).

Sono il distacco ironico, dunque, e la consapevolezza della natura di fiction del dettato linguistico della canzone (t)rap, che permettono alle ascoltratrici di allontanarsi ma al tempo stesso di interagire con la rabbia espressa dai testi. Del resto, anche il più recente libro di Amir Issaa, un rapper italiano che ha dedicato all'educazione rap molto del suo impegno recente (cfr. Issaa 2021), lascia voce, per un intero capitolo, a Carmen Claudia Sorbara aka Leva57, un'artista hip hop che sottolinea bene quanto esista anche una cultura (t)rap al femminile, tanto che “il rap fatto da donne rappresenta un importantissimo capitolo nella storia della musica e della società moderna” (Issaa, 2025: 43).

Conclusioni

Dalle considerazioni che abbiamo fatto nella prima parte di questo articolo e dalla raccolta di testimonianze degli insegnanti – estremamente modesta, ma si spera di qualche interesse – sul tema della canzone (t)rap in rapporto al contesto educativo possiamo trarre ora alcune conclusioni.

L’analisi condotta mostra certamente come la canzone (t)rap, lungi dall’essere un semplice oggetto di consumo giovanile, puramente finalizzato al divertimento, rappresenti invece un potenziale strumento glottodidattico e interculturale; capace di intrecciare competenza linguistica, motivazione e riflessione critica. L’insegnante che si approcci a questo materiale didattico, quindi, non deve certamente scegliere tra l’adesione acritica e il rifiuto pregiudiziale, ma dovrà semmai, come in ogni contesto educativo complesso, porsi in uno spazio di mediazione. I testi musicali diventano pretesti per esplorare linguaggi, narrazioni e visioni del mondo; persino quando queste risultino disturbanti o polarizzanti. E il potenziale trasformativo della didattizzazione della canzone (t)rap, se esiste, risiede proprio nella sua natura ambivalente: un linguaggio che dà voce al disagio, ma che, se opportunamente didattizzato, diventa veicolo di emancipazione, appartenenza e dialogo. Insegnare con la (t)rap non significa certamente legittimarne ogni contenuto, bensì assumere una posizione critica che motivi gli apprendenti a decostruire stereotipi, rispecchiarsi o prendere le distanze, riconoscersi e riconoscere l’altro. Del resto, se è vero che la canzone consente una quota di rispecchiamento, probabilmente i contenuti più controversi sono percepiti dai giovani ascoltatori perlopiù con la distanza tipica della fiction.

In conclusione, la figura dell’insegnante assume in tutti i casi un ruolo strategico: non mediatore neutrale, ma curatore consapevole di percorsi che integrino i mondi simbolici degli studenti con quelli dell’istituzione educativa. Le voci raccolte nel questionario e nelle interviste lo confermano: se accompagnata da una solida progettazione didattica, la canzone (t)rap può diventare non un fine, ma un mezzo per costruire competenza linguistica e motivazione a imparare la lingua anche di chi viene da contesti difficili.

D'altra parte, emerge con chiarezza la necessità di orientare in modo sempre più consapevole l'attenzione futura oltre che sugli insegnanti anche sugli studenti, considerandone le propensioni e le attese in rapporto, da un lato, ai loro consumi culturali (in particolare musicali) reali e, dall'altro, ai loro bisogni linguistico educativi; così da riconsiderarli, superando uno dei limiti di questo nostro lavoro, non solo come destinatari dell'azione educativa, ma anche come protagonisti attivi del processo di apprendimento.

Bibliografia

- Balboni, Paolo (2018), *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*, Venezia, Ca' Foscari University Press.
- Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Cavalli, Marisa, Coste, Daniel, Egli Cuenat, Mirjam, Goullier, Francis, Panthier, Johanna (2016), *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Strasbourg, Council of Europe, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621> (ultimo accesso 18 dicembre 2025).
- Benucci, Antonella, Grosso, Giulia I., Monaci, Viola (2021), *Linguistica Educativa e contesti migratori*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing.
- Bossio, Francesco (2017), *L'io e l'altro, una coappartenenza ineludibile. Prospettive di pedagogia interculturale*, in «Quaderni di Intercultura», Anno IX/2017, pp. 25-37.
- Calise, Maria Luisa (2016), *Il nuovo assetto organizzativo-didattico dell'istruzione degli adulti: la centralità dell'apprendimento dell'italiano in contesti migratori*, in Anna De Meo (a cura di), *L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Napoli, L'Orientale, pp. 149-164.
- Caon, Fabio (2022), *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*, Venezia, Ca' Foscari.
- Cristalli, Beatrice (2020), *50 sfumature di lingue e dialetto: di cosa parliamo quando parliamo di trap*, in «Treccani» https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/percorsi/percorsi_258.html (ultimo accesso giugno 2024).
- Di Sauro, Alessio (2024), *Il trapper Simba La Rue conquista le classifiche dopo coltellate, pistole e condanne (vere): così lo stile “gangsta” è diventato business anche in Italia*, in «Repubblica», 13 gennaio 2024, https://milano.repubblica.it/cronaca/2024/01/13/news/trapper_simba_la_rue_gangsta_rap_italia_carcere_classifiche_musica-421871730/ (ultimo accesso 18 dicembre 2025).
- Fadda, Rita (2007), (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Roma, Carocci.
- Issaa, Amir (2021), *Educazione rap*, Torino, Add.
- Issaa, Amir (2025), *Rap in classe. Strumenti e percorsi per la scuola secondaria*, Trento, Erikson.
- Kramsch, Claire (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (2009), *The multilingual subject*, Oxford, Oxford University Press.

Lazzari, Annamaria (2024), *Il riscatto di Bilal, l'ex cattivo ragazzo che ora sogna solo di lavorare*, in «Il Giorno», 17 giugno 2024, <https://www.ilgiorno.it/milano/cronaca/il-riscatto-di-bilal-lex-cattivo-ragazzo-che-ora-sogna-solo-di-lavorare-sono-cambiato-tanto-d00a0d14> (ultimo accesso 18 dicembre 2025).

Lipari, Sveva (2016), *Insegnare italiano L2 in contesti migratori: una questione di motivazione*, in De Meo A. (a cura di), *L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Napoli, Università degli studi di Napoli L'Orientale, pp. 165-186.

Martari, Yahis (2024), *Insegnare italiano L2 con la canzone rap, trap e drill. Indicazioni di metodo e osservazioni linguistiche per la didattizzazione*, in «RILA», vol. 56, n. 1, pp. 45-70.

Martari, Yahis (in stampa), *Still Language Education: Notes on Trap Music in the Context of Italian Playful Language Teaching*, in «Mosaic», 16.

Martari, Yahis, Albasini, Alberto (2024), *La canzone trap nella classe di lingua italiana. Alcune osservazioni sul panorama contemporaneo e un caso di studio*, in «Italiano a stranieri», vol. 36, pp. 20-27.

Martari, Yahis, Samu, Borbala (a cura di) (2024), *La canzone (t)rap per l'educazione linguistica plurilingue e interculturale*, in «RILA», vol. 56, n. 1, pp. 39-178.

Martari, Yahis (2019), *Insegnare italiano L2 con i mass media*, Roma, Carocci.

Tajfel, Henri (1999), *Gruppi Umani e Categorie Sociali*, Bologna, il Mulino

Nota biografica

Yahis Martari è professore associato di Didattica delle lingue moderne e direttore del CRDI (Centro di Ricerca per la Didattica dell’Italiano), è autore di numerosi saggi in riviste nazionali e internazionali e di alcune monografie. Tra le ultime *L’acquisizione dell’italiano da parte di sinofoni* (Pàtron, 2017) e *Insegnare italiano L2 con i mass media* (Carocci, 2019).

yahis.martari@unibo.it

Come citare questo articolo

Martari, Yahis (2025), *Buoni e cattivi alla lavagna. Artisti e testi della canzone (t)rap italiana nella prospettiva dello sfruttamento linguistico-educativo*, «Scritture Migranti», a cura di Valentina Carbonara, Daniele Comberiati, Chiara Mengozzi, Borbala Samu, n. 19, pp. 137-163.

Informativa sul Copyright

La rivista segue una politica di “open access” per tutti i suoi contenuti. Presentando un articolo alla rivista l’autore accetta implicitamente la sua pubblicazione in base alla licenza Creative Commons Attribution Share-Alike 4.0 International License.

Questa licenza consente a chiunque il download, riutilizzo, ristampa, modifica, distribuzione e/o copia dei contributi. Le opere devono essere correttamente attribuite ai propri autori. Non sono necessarie ulteriori autorizzazioni da parte degli autori o della redazione della rivista, tuttavia si richiede gentilmente di informare la redazione di ogni riuso degli articoli. Gli autori che pubblicano in questa rivista mantengono i propri diritti d’autore.