

# LA NARRAZIONE COME STRUMENTO DIDATTICO E DI RICERCA NELLA ESPERIENZA DI ITASTRA

*Giuseppe Paternostro, Valentina Salvato*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Questo contributo si prefigge di illustrare il ruolo che la narrazione riveste nel modello didattico che ItaStra è andata costruendo a partire dal 2012, da quando le sue aule hanno iniziato ad accogliere i giovani (per lo più maschi e per lo più minori non accompagnati, o come si è deciso qui di nominarli, Giovani Migranti Neoarrivati – GMN, cfr. D’Agostino in questa monografia) che giungevano alle porte (e nei porti) dell’Europa al termine di un viaggio, spesso durato anni, lungo le principali rotte migratorie che nella Libia hanno il loro punto di raccolta (cfr. D’Agostino, 2021).

La narrazione, nel modello di Itastra, è intesa in un’accezione assai ampia, come d’altra parte è ampia e proteiforme la nozione stessa di narrazione<sup>2</sup>. Essa è stata, di conseguenza, considerata uno strumento per provare a entrare in un mondo in gran parte allora per noi del tutto sconosciuto. In questa prospettiva, la narrazione è stata dunque usata in una prima fase (indicativamente dal 2012 al 2015) per dare spazio al racconto e alla rappresentazione di sé e delle proprie esperienze, un racconto legato in primo luogo al viaggio, ai luoghi, alle persone, ma anche alle lingue, incontrati durante il loro percorso migratorio (un resoconto complessivo è rappresentato da Amoruso, D’Agostino, Jaralla, 2015).

Testimonianza di questo primo approccio “narrativo” alla presenza nelle nostre aule di soggetti portatori di un vissuto, anche linguistico, di cui pochissimo sapevamo sono le attività laboratoriali incentrate sul metodo autobiografico (cfr. Di Benedetto, Salvato, Tiranno, 2017), modalità che ha permesso di iniziare a esplorare repertori linguistici che, ce ne siamo ben presto resi conto, sfuggono alla capacità rappresentativa dei modelli di analisi e classificazione impiegati tradizionalmente e con i quali siamo soliti avere a che fare nella nostra pratica di ricerca sociolinguistica, per così dire, occidentale (cfr. D’Agostino, 2021).

Man mano che, grazie anche allo strumento autobiografico, il quadro andava divenendo più chiaro, o meno confuso, siamo divenuti consapevoli che il plurilinguismo di cui questi ragazzi (usiamo il maschile in ragione di quanto accennato in apertura) sono portatori non solo era una risorsa da valorizzare nella pratica didattica e della ricerca-azione ad essa connessa, ma doveva divenire il punto focale di tutta quanta la “politica”

<sup>1</sup> Università degli Studi di Palermo.

I paragrafi 1, 2, 4 e 5 sono di G. Paternostro, l’intero paragrafo 3 è di V. Salvato.

<sup>2</sup> Per una panoramica sui diversi approcci all’analisi della narrazione cfr. De Fina, Georgakopoulou (2015). Sulla natura vaga del concetto stesso di narrazione cfr. Paternostro (2013, in particolare il cap. 4). Sull’applicazione dei modelli narrativi in contesti di insegnamento e apprendimento delle lingue seconde, con particolare riferimento ai tipi di dati che vengono raccolti e agli strumenti di analisi impiegati, cfr. Barkhuizen (2015).

educativa e di ricerca di ItaStra (cfr. i contributi di D'Agostino e di Jarjou in questa monografia).

L'applicazione del metodo autobiografico è stata accompagnata da una costante attività di "ascolto narrativo", iniziata con la raccolta di interviste ad alcuni dei GMN che in numero sempre maggiore riempivano le aule di ItaStra, arricchendo il profilo plurilingue e interculturale dei corsi di lingua italiana.

La partecipazione e il coinvolgimento di questi ragazzi in tutte le attività della Scuola fanno di queste interviste solo un tassello di un ben più articolato mosaico educativo e di ricerca. Quest'ultima col tempo è andata così assumendo sempre più i caratteri di un lavoro di tipo etnografico, in forza del quale studenti e insegnanti si trovano a condividere luoghi fisici che si trasformano in spazi discorsivi comuni in cui la pratica didattica punta a gettare le basi di quella che Fabrizio Acanfora (2020) definisce con una felice espressione "convivenza delle differenze".

Parte integrante di questo tassello è costituita dall'altra declinazione della narrazione nel modello di ItaStra. Ci riferiamo ai laboratori artistici e di narrazione, che hanno preso avvio nel 2015 con lo spettacolo, ideato e diretto da Yousif Latif Jaralla, *Echi della lunga distanza*, rappresentato al teatro Biondo di Palermo. Lo spettacolo era ispirato ad alcune storie sul viaggio verso l'Italia, raccontate non dai loro veri protagonisti ma da altri giovani, migranti anch'essi, che divengono così interpreti e quasi portavoce di una storia collettiva. La decisione di separare l'autore della storia da colui che la racconta in scena risponde all'esigenza di fuoriuscire dall'ordine del discorso securitario (Furia, 2011) che richiede che i migranti giustificino la loro richiesta di ingresso nei paesi d'arrivo attraverso il racconto di una storia che risulti "credibile" agli occhi degli intervistatori delle commissioni territoriali, che puntano a ottenere l'esatta descrizione di luoghi e fatti con l'obiettivo di distinguere chi ha diritto di ottenere lo *status* di rifugiato dai migranti cosiddetti "economici" (sulla questione si veda almeno Jacquemet, 2005).

Questa visione securitaria, e la conseguente necessità di superarla, ha imposto uno sforzo finalizzato al raggiungimento, nei nostri giovani, di una sorta di "serenità narrativa", che passa in primo luogo dall'interrogarsi sul senso stesso di raccogliere storie da parte dei ricercatori (e prima ancora degli insegnanti) e, da parte dei migranti, di raccontarle. La via laboratoriale è apparsa sin da subito quella più adeguata, in quanto consente ai partecipanti di confrontarsi con storie provenienti da altri contesti storici e culturali e raccontate attraverso lingue e forme espressive diverse, in grado di svolgere non solo una funzione evocativa, che permettono cioè di affrontare tematiche strettamente legate al vissuto di ciascuno, ma anche di attivare un processo di trasfigurazione del racconto in immagini.

La narrazione in tutte le sue forme ha dunque mostrato ancora una volta la sua natura di pratica discorsiva situata interazionalmente. Da questo punto di vista, la considerazione «delle attività narrative realizzate a ItaStra consente anche di osservare le modalità interazionali della comunità di pratica venutasi a creare fra studenti e docenti di ItaStra» (Amenta, Paternostro, 2019: 124).

In questo contributo rifletteremo sul concetto di narrazione sia come pratica riflessiva sia come metodo per negoziare e interpretare i significati delle esperienze oggetto del racconto e per stimolare nella comunità di Itastra una maggiore consapevolezza nell'uso della narrazione come pratica didattica e di ricerca (De Fina, Paternostro, Amoroso, 2020a e 2020b). In particolare, illustreremo i tre pilastri attorno ai quali poggia l'impianto del modello narrativo di ItaStra:

- a) l'autobiografia linguistica;
- b) la narrazione come strumento di espressione artistica;

- c) la narrazione come pratica metacomunicativa e di costruzione ed espressione delle identità.

## 2. L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA: STRUMENTO DIDATTICO E DI CONSAPEVOLEZZA

Una delle prime esperienze didattiche messe in campo quando ItaStra ha iniziato ad accogliere nelle proprie classi i GMN ha riguardato l'elaborazione di interventi basati sull'autobiografia linguistica (cfr. D'Agostino, 2013; Di Benedetto, Tiranno, 2016; Di Benedetto, Salvato, Tiranno, 2017), un metodo ampiamente impiegato sia nella didattica delle lingue sia nella formazione degli insegnanti di lingua (cfr., fra gli altri, Groppaldi, 2010; Arcuri, Paternostro, Pinello, 2014; Anfosso, Polimeni, Salvadori, 2016). Dal primo punto di vista, che è poi quello che interessa più da vicino il presente lavoro, esso rappresenta una chiave per rispondere alle sollecitazioni presenti in documenti elaborati in sede europea negli ultimi anni, fra i quali spicca il CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*, cfr. la traduzione italiana di Curci, Lugarini, 2012), che evidenziano la necessità di mettere in campo «attività di insegnamento/apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali» (Consiglio d'Europa, 2012: 6). Fra queste attività, quella che maggiormente si presta a trovare una applicazione (anche) nel metodo autobiografico è quella nota come *éveil aux langues*, che mira a promuovere la consapevolezza delle risorse plurilingui degli apprendenti, a partire da quelle lingue conosciute dagli allievi che la scuola non ha intenzione (o, sarebbe meglio dire, non è in grado) di insegnare, attraverso «attività che integrano ogni tipo di varietà linguistiche, della famiglia, dell'ambiente... e del mondo, senza escluderne nessuna» (*ibidem*). In questa prospettiva, «l'autobiografia linguistica rappresenta un angolo visuale attraverso il quale ci si può rendere conto di come le forze sociolinguistiche non agiscano in maniera deterministica sui vissuti dei singoli parlanti, ma siano semmai prodotte e ricreate all'interno delle vicende da essi raccontate» (Arcuri, Paternostro, Pinello, 2014: 144).

Nel modello di ItaStra, attraverso l'impiego del metodo autobiografico «all the students, even those who apparently cannot communicate, are able to share their own stories through different expressive means, such as drawing and acting» (Di Benedetto, Salvato, Tiranno, 2017: 101). Per questo fine, all'inizio del percorso laboratoriale, i partecipanti sono invitati ad esprimersi nella loro L1, o comunque in una delle (spesso tante) lingue conosciute<sup>3</sup>. A questo proposito, una delle prime attività proposte è quella di condividere suoni e parole delle L1 degli apprendenti, per stimolare la consapevolezza sia del plurilinguismo della classe sia della pari dignità delle lingue in essa presenti. La narrazione, in ultima analisi, da attività discorsiva si trasforma dunque in un vero e proprio linguaggio, costituito da più codici semiotici, in grado di compensare, se non di superare, le difficoltà connesse alla bassa o nulla competenza nella lingua oggetto del processo di insegnamento/apprendimento.

Il secondo momento del percorso è dedicato alla compilazione di una sorta di scheda personale contenente alcune informazioni biografiche (nome, età, paese di origine, componenti della famiglia) e linguistiche (lingue parlate e conosciute), con l'obiettivo di reimpiegare il lessico appreso durante il corso di lingua e di preparare lo svolgimento dell'attività successiva, nella quale le insegnanti invitano gli studenti a realizzare un *role*

<sup>3</sup> Va precisato che i partecipanti ai laboratori autobiografici avevano già seguito un corso di italiano della durata di cento ore.

*play*, il cui contenuto è poi riprodotto in un fumetto sia in italiano sia in una delle lingue da essi conosciute.

La quarta attività ha a che fare con l'espressione della corporeità e coniuga linguaggio verbale e linguaggio del corpo. Gli studenti sono chiamati a indicare e fissare all'interno di una sagoma di cartone che riproduce una figura umana i nomi delle parti del corpo, unitamente a immagini, pensieri, sensazioni che essi associano alle diverse parti. Si tratta di un passaggio chiave di tutto quanto il percorso, giacché il successo dell'attività dipende in buona parte dal desiderio degli apprendenti di condividere con gli altri ciò che sentono (ivi).

L'ultima fase, che è anche quella cruciale, è dedicata alla ricostruzione del viaggio con l'ausilio di una carta geografica, preparata insieme agli insegnanti, sulla quale gli studenti segnano i luoghi attraversati per giungere in Sicilia e indicano le lingue incontrate e quelle che hanno usato durante il percorso.

Le attività basate sul metodo autobiografico hanno consentito di avere un primo quadro della affascinante complessità dei repertori plurilingue di cui questi ragazzi sono portatori e che sono in continua ristrutturazione in forza della dinamica mobilità/immobilità che caratterizza le loro "traiettorie migratorie" (Schapendonk *et al.*, 2020). Al tempo stesso, la sollecitazione di una riflessione sul tema delle lingue conosciute/usate può avere un effetto positivo nel processo di (ri)collocazione nel nuovo contesto al termine di un percorso che spesso lascia in essi ferite fisiche e psicologiche, anche attraverso una riconsiderazione (o una vera e propria scoperta) del valore e della funzione del loro plurilinguismo.

### 3. I LABORATORI ARTISTICI: RACCONTARSI NELLA PROPRIA LINGUA IN UN NUOVO PAESE

Dall'estate del 2016 a ItaStra i laboratori di narrazione si aggiungono alle lezioni di italiano che i giovani neoarrivati provenienti da diversi Paesi dell'Africa e dell'Asia seguono regolarmente secondo il proprio livello: in classe gli studenti apprendono la lingua del Paese che li accoglie, alla quale non tardano ad appassionarsi perché conoscere nuove parole e interagire in modo adeguato e accurato con i nativi permette loro di instaurare nuove relazioni nei luoghi frequentati in città. Il laboratorio di narrazione è, invece, il luogo dove risuonano le lingue materne degli studenti, lo spazio senza confini nel quale i giovani migranti si incontrano per ascoltare storie appartenenti ad una tradizione letteraria antica e i cui eroi incarnano valori universalmente umani. In particolare, nel 2016 il laboratorio *Odisseo arriving alone* (cfr. Amoruso *et al.*, 2016) ha coinvolto un centinaio di giovani che, approdati sulle coste siciliane all'inizio dell'estate, hanno ascoltato le avventure di Odisseo; l'anno successivo il laboratorio *Di terra, di mare e di incontri* ha avuto come sfondi integratori "La Sirenetta" di Hans Christian Andersen e "I viaggi di Gulliver" di Jonathan Swift (cfr. Faulisi *et al.*, 2018). I due laboratori, oltre ai giovani migranti, hanno coinvolto anche adulti migranti, studenti e tirocinanti dell'Università di Palermo e di altre università del mondo, alcuni artisti palermitani e gli insegnanti di ItaStra.

Il modello impiegato si ispira a quello elaborato dalla Scuola Asinitas di Roma (<https://www.asinitas.org>), con la quale ItaStra collabora da diversi anni. Il metodo Asinitas è finalizzato a soddisfare principalmente i bisogni espressivi emotivi degli apprendenti richiedenti asilo, delle donne migranti e, in generale, di persone migranti vulnerabili. Come tutti i metodi ispirati all'approccio umanistico-affettivo, gli obiettivi non sono principalmente morfosintattici o lessicali, si dà piuttosto la precedenza ad un lavoro fatto sulla persona migrante: l'obiettivo del percorso scolastico nella sua totalità

rimane che gli studenti svolgano attività finalizzate a recuperare quegli aspetti di sé che l'esperienza della migrazione, spesso difficile, ha messo da parte, principalmente esprimendosi, ascoltandosi e ascoltando gli altri.

Il modello dei laboratori di narrazione di ItaStra assume da quello di Asinitas la progettazione dell'unità didattica per sfondi integratori: una storia, un racconto, un film possono costituire lo sfondo integratore dell'unità didattica e costruire una cornice esperienziale con una valenza motivazionale in quanto contribuisce ad evocare esperienze, ricordi ed emozioni personali. Le storie che si leggono o i film che si vedono in classe devono contenere un tema universalmente umano per permettere agli studenti e agli insegnanti di allontanarsi dalla realtà contingente e di immedesimarsi in personaggi e in situazioni universali, che possano ricondurli alla dimensione autobiografica. Sono proprio queste storie che ispirano la scrittura e i manufatti che gli studenti e gli insegnanti stessi realizzeranno e condivideranno nel cerchio narrativo. Il metodo prevede dunque che gli apprendenti si esprimano attraverso le parole in una nuova lingua, ma anche attraverso altri linguaggi, come l'arte e il canto.

### 3.1. *Odisseo Arriving Alone*<sup>4</sup>

Sulla base di queste premesse glottodidattiche, nell'estate del 2016 si è svolto il primo laboratorio artistico-narrativo di ItaStra, durato da luglio a settembre, e per il quale le insegnanti Chiara Piraneo e Valentina Salvato hanno selezionato alcuni episodi del poema omerico. La scelta degli episodi è stata dettata dall'universalità dei temi che contengono, in quanto ritenuti adatti a coinvolgere emotivamente anche giovani provenienti da culture diverse e a svolgere la funzione di "generatori di discorso", ovvero ad essere motivo di riflessione e di rielaborazione personale.

Seduti su grandi tappeti colorati, tutti i partecipanti hanno ascoltato, dalla voce di giovani facilitatori linguistici, il racconto della partenza di Odisseo dall'isola della bellissima dea Calipso e le disavventure che l'eroe affrontò prima di arrivare nell'isola dei Feaci; si sono appassionati all'incontro tra Odisseo e la principessa Nausicaa, che non fuggì, come le sue ancelle, alla vista dello straniero ma lo rincuorò e gli porse il suo aiuto. Hanno assistito all'ingresso del naufrago al palazzo di Alcino, e hanno ammirato il senso dell'ospitalità di questo re e di sua moglie Arete, hanno ascoltato il racconto dell'accecamento del Ciclope Polifemo, della lotta per resistere alla tentazione del canto delle Sirene, e si sono commossi quando l'eroe si rammaricava di non essere riuscito ad abbracciare l'ombra della madre durante la sua discesa nel Regno dei Morti. Infine, insieme ai generosi e premurosi Feaci, hanno accompagnato Odisseo fino ad Itaca e, ormai affezionati all'eroe, hanno assistito al compimento del suo *nostos*, alla morte del fedelissimo cane Argo, al ricongiungimento con il figlio Telemaco e con la sposa Penelope.

Per i giovani partecipanti, gli episodi e i personaggi dell'Odissea sono stati occasione per ripensare ad eventi belli o tristi della propria vita, per ricordare lo sguardo delle persone incontrate durante il lungo viaggio, per richiamare alla memoria un momento della loro esistenza in cui si sono sentiti accolti o un'occasione in cui hanno dovuto superare una prova di coraggio, per evocare il ricordo di una persona cara che non vive più, per cullare la nostalgia dei luoghi lasciati e provare ad apprezzare i luoghi del presente, e, infine, per non dimenticare che la distanza non affievolisce la forza del sentimento di chi li aspetta in un posto lontano. Questi racconti hanno ispirato scritture

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=bLTUHktwbfo>.

e manufatti artistici realizzati da tutti i partecipanti grazie al supporto degli artisti palermitani Gaetano Cipolla e Igor Scalisi Palminteri.

### 3.2. *Di terra di mare e di incontri*

Il laboratorio *Di terra di mare e di incontri* è stato progettato e condotto da Carmen Ciallella, Maria Luisa Faulisi e Valentina Salvato, con la collaborazione degli artisti palermitani Gaetano Cipolla, Federico Lupo e Giuseppe Mistretta. Un elemento macroscopico che lega le avventure di Odisseo, della Sirenetta e di Gulliver è il fatto che sono storie di viaggi dove ricorrono temi simili: la scoperta e l'esplorazione di un nuovo Paese, l'incontro con l'altro, occasione di arricchimento e cambiamento. Proprio come durante il laboratorio *Odisseo arriving alone*, anche per la Sirenetta di Andersen ogni episodio conteneva un tema generatore di discorso e aveva una precisa funzione evocativa nella memoria dei partecipanti. Le giovani Sirenette, che al compimento del sedicesimo anno di età potevano finalmente realizzare il sogno di vedere il mondo degli umani, sgranavano gli occhi davanti a oggetti e a fenomeni mai visti prima negli abissi marini: e noi, quali cose insolite abbiamo visto quando abbiamo messo piede per la prima volta in un Paese straniero? Durante il primo viaggio di esplorazione del mondo degli umani la Sirenetta salva un giovane principe che stava annegando a causa di una tempesta: quand'è che abbiamo vissuto un'esperienza di grave pericolo e siamo stati salvati? La Sirenetta, pur di avere due gambe umane per raggiungere il suo principe sulla terraferma, si lascia tagliare la lingua dalla crudele Strega del Mare: quando abbiamo rinunciato a qualcosa di molto importante per amore di qualcuno, fino all'abnegazione? C'è qualcosa cui non potremmo mai rinunciare?

Il laboratorio su Gulliver ha presentato degli elementi di novità. Mentre durante gli altri laboratori la narrazione aveva svolto una funzione evocativa, permettendo di affrontare tematiche strettamente legate al vissuto di ciascuno, questa volta la narrazione è stata utilizzata al fine di attivare un processo di trasfigurazione del racconto in immagini. Gli artisti, infatti, hanno proposto ai ragazzi di trasformare le parole ascoltate in disegni, rappresentando la storia in sequenze cronologiche, o raffigurando ciò che li avesse colpiti maggiormente.

Sia per *Odisseo* sia per *Di terra di mare e di incontri* è stato necessario che le insegnanti semplificassero i testi scelti, cercando di mantenere intatto il messaggio che ogni episodio conteneva e di non sminuire le caratteristiche di ogni personaggio e per questo hanno cercato di riscrivere testi semplici da un punto di vista morfosintattico e lessicale, prediligendo, ad esempio, l'uso del presente storico e la coordinazione, cercando, per i sostantivi, i sinonimi di uso più comune.

Per trasmettere ai ragazzi i significativi messaggi che le storie contengono e per valorizzare le lingue materne di tutti, si è pensato di coinvolgere alcuni giovani che potessero tradurre e raccontare gli episodi nelle L1 dei partecipanti (wolof, mandinga, bambara, poular, arabo egiziano, bini, Pidgin English e bangla). Sia nel 2016 sia nel 2017 i facilitatori sono stati scelti tra studenti della Scuola, anche loro arrivati in Italia come minori stranieri non accompagnati e dunque con una storia simile a quella dei partecipanti al laboratorio. I facilitatori hanno svolto un lavoro complesso perché hanno curato le traduzioni scritte in madrelingua dei testi letterari semplificati e hanno rivestito il ruolo di narratori in italiano e nelle lingue materne, rivelando così un doppio talento. Da un lato hanno contribuito a dare le consegne in madrelingua durante gli incontri. Se oggi abbiamo un *corpus* di "sei piccole Odissee" in cinque lingue africane e in bangla è solo grazie al lavoro dei facilitatori linguistici di *Odisseo arriving alone*. Dall'altro hanno

svolto un ruolo importantissimo nel momento della condivisione delle scritte e del significato dei manufatti artistici: nel cerchio narrativo che si componeva subito dopo le produzioni scritte e la realizzazione dei manufatti, i giovani mediatori linguistici si occupavano di tradurre le parole nella L1 dei ragazzi che ancora non riuscivano ad esprimersi in italiano facendo giungere così le loro emozioni e i loro sentimenti a tutte le persone del cerchio. Oltre al “dono” della narrazione, i narratori hanno contribuito alla progettazione di entrambi i percorsi proponendo alle insegnanti alcune canzoni della tradizione del loro Paese. Le strofe di queste canzoni sono diventate la colonna sonora con la quale si aprivano e si concludevano gli incontri laboratoriali.

Le scritte prodotte durante il laboratorio *Odisseo arriving alone* e le fotografie dei partecipanti e dei manufatti artistici realizzate da Antonio Gervasi, sono confluite nel volume *Odisseo arriving alone* (cfr. Amoroso *et al.*, 2016). Alcuni disegni e un’opera d’arte collettiva realizzati dagli studenti si trovano tuttora al primo piano del Complesso di Sant’Antonino, insieme ai ritratti dei partecipanti realizzati dagli artisti Gaetano Cipolla e Igor Scalisi Palminteri. Nel dicembre del 2016 il regista iracheno Yousif Latif Jaralla ha messo in scena uno spettacolo con alcuni dei ragazzi che hanno partecipato al laboratorio sull’Odissea e con alcuni studenti del liceo classico Vittorio Emanuele II di Palermo: il dialogo negli Inferi tra Odisseo e Achille è stato rivisitato nelle lingue materne africane dei protagonisti e accompagnato da un coro in mandinga. Dal laboratorio *Di terra di mare e di incontri* sono nati invece due *silent book* serigrafici frutto della collaborazione tra i ragazzi e gli artisti palermitani Rita Casdia, Gaetano Cipolla, Federico Lupo e Giuseppe Mistretta.

### 3.3. *Voci del Verbo Viaggiare*

Nella primavera e nell’estate del 2019 si è svolto a ItaStra un laboratorio di narrazione diverso rispetto a quelli degli anni precedenti. I partecipanti infatti non erano giovani neoarrivati in Italia, ma giovani adulti provenienti dall’Africa e dell’Asia ormai a Palermo da alcuni anni, e quindi di livello linguistico avanzato, a cui si sono aggiunti alcuni giovani palermitani. I ragazzi erano stati selezionati nell’ambito del progetto *Voci del Verbo Viaggiare*, per partecipare ad un percorso di formazione professionale e ad un tirocinio nel campo della ristorazione o del turismo; alcune ore della loro formazione prevedevano un laboratorio di narrazione attinente ai loro percorsi formativi professionali.

Il laboratorio di narrazione è stato progettato e condotto dalle insegnanti di ItaStra Chiara Amoroso e Valentina Salvato, che hanno curato anche l’organizzazione di una “cena narrativa” conclusiva. All’inizio del percorso i ragazzi hanno imparato a conoscersi meglio tra di loro e a narrarsi attraverso oggetti che rievocavano esperienze personali del loro passato, in particolare quelle vissute nell’ambito familiare e durante i viaggi, tematicamente collegate al tipo di formazione professionale del progetto. Mestoli da cucina, pentole in coccio, bugie di ceramica, setacci artigianali, ma anche macchine fotografiche, torce, mappe, hanno ispirato racconti autobiografici che riportavano tutti i partecipanti del cerchio narrativo in una cucina marocchina o palermitana, per le strade polverose di un villaggio della Casamance o lungo i sentieri di un’altura siciliana.

L’aspetto più specifico del laboratorio ha riguardato la narrazione dei piatti tipici del Paese di provenienza dei partecipanti: i ragazzi hanno imparato a condividere con il gruppo alcune ricette della tradizione gastronomica della loro patria aggiungendo agli ingredienti e al procedimento un nuovo elemento ovvero il racconto della pietanza nella loro storia familiare e nella tradizione del loro Paese. A conclusione del laboratorio, i

ragazzi hanno organizzato una vera “cena narrativa” il cui menu era costituito da piatti dei diversi Paesi di provenienza i cui ingredienti sono stati armonizzati tra di loro dopo una lunga riflessione del gruppo e la cui storia è stata raccontata agli invitati del banchetto.

I laboratori di ItaStra sono tutti ispirati a un approccio narrativo che, con un’attenzione particolare nei confronti dell’interculturalità, dà rilievo alla complessità della personalità degli apprendenti e al patrimonio linguistico di cui sono portatori, al fine di attivare più canali comunicativi (visivo, tattile, uditivo, ecc.). All’interno di ogni laboratorio di narrazione, lo spazio dato alle lingue rispecchia la volontà di valorizzare il plurilinguismo e il background culturale dei partecipanti, nel rispetto di un approccio narrativo e interculturale.

#### 4. LA NARRAZIONE COME ATTIVITÀ METATESTUALE

Parallelamente, e in parte ancor prima, alle iniziative di carattere più direttamente didattico, come la realizzazione dei laboratori autobiografici e artistici di cui abbiamo dato conto nei paragrafi 2 e 3, il gruppo di lavoro di ItaStra ha iniziato un lavoro di ascolto narrativo dei GMN che è andato mutando nel tempo, man mano che aumentava anche la nostra consapevolezza sulle modalità più appropriate per avvicinarci a una realtà a noi totalmente sconosciuta o, peggio, di cui avevamo una immagine distorta dalla superficialità con cui essa è raccontata dai media. Le parole di Marcello Amoruso e di Yousif Latif Jaralla, che a vario titolo hanno coordinato i primi progetti didattici di ItaStra incentrati sulla narrazione, restituiscono il clima con cui si è affrontata la prima fase dell’accoglienza. Nel brano che segue, tratto da un *corpus* di interviste condotte nel 2017 da chi scrive ad alcuni dei protagonisti dei progetti ItaStra centrati sulla narrazione, Marcello Amoruso pone l’accento sul senso di inadeguatezza che come insegnante aveva provato nel momento in cui si era trovato in classe i GMN (I= Intervistatore; M= Marcello)<sup>5</sup>.

1. M: Io devo dire la verità sembrava goffo perché il tentativo (...) quindi era goffo il fatto che noi creassimo delle attività ragionate che sarebbero andate bene per una classe di stranieri che hanno voglia di imparare l’italiano e hanno quello come obiettivo primario prioritario e poi lo scontro diciamo che si creava con questi ragazzi che probabilmente avevano voglia di raccontarsi al di là dell’apprendere italiano cioè nel momento in cui chiedi a uno che ha una storia che=

I:=che al di là della tecnica tu cercavi di insegnare

M: Sì appunto cioè io notavo questa cosa quanto siamo goffi noi insegnanti a creare delle tecniche quando loro non avrebbero bisogno di queste tecniche per poi raccontarsi perché hanno delle storie veramente forti cioè mi viene in mente una scena che (.) era un’attività in cui si puntava no sui cinque sensi quindi cosa ti ricordi tu del tuo paese legata questa cosa ai cinque sensi non so qualcosa che hai che ti viene in mente del tuo paese che abbia a che fare con l’udito qualcosa che abbia a che fare con la vista non lo so ora ripensando anche in quel momento sembrava un tentativo goffo perché nel momento in cui tu chiedi che ne so cosa hai visto durante il viaggio e ti raccontano cosa hai udito? no spari in Libia per esempio

<sup>5</sup> Convenzioni di trascrizione: (.) : pausa breve; (...): pausa lunga; =: latching; +: auto-interruzione; [ : sovrapposizione fra turni o parti di turno; ||: cambio di progettazione; ((xxx)): commenti del trascrittore; xx: elementi incomprensibili.

alcuni raccontavano spari, oppure che odore ti viene in mente quello del sangue mi ricordo questa cosa immediatamente pensavo e anche la mia collega ((nome)) pensava allo stesso modo quanto siamo stati stupidi a creare queste tecniche dei cinque sensi tutte queste cavolate qua quando in fondo c'è qualcuno che ti sta raccontando una storia molto eh molto forte.

Nel brano emerge con forza la difficoltà di usare la narrazione nella accezione laboviana di «technique of reporting past event through temporal juncture» (Labov, 1997: 414), in un contesto nel quale le esperienze vissute dal tuo interlocutore non hanno nulla di paragonabile a quelle che si è abituati a vedere o anche soltanto a immaginare. Le tecniche elicitative a cui si fa riferimento nel brano sono lette, retrospettivamente, come del tutto inutili, in quanto la storia era già lì che aspettava di essere raccontata. Al tempo stesso, le parole di Amoruso rivelano l'imbarazzo che gli insegnanti avevano nell'impiegare queste tecniche su soggetti ai quali, sin dal loro sbarco, viene chiesto, come già accennato più sopra, di raccontare la propria esperienza di viaggio allo scopo di verificare se hanno diritto ad avere riconosciuto lo *status* di rifugiati. Il rischio sotteso a una mera riproposizione della richiesta "istituzionale" di raccontare la propria esperienza migratoria è, infatti, quello di restare prigionieri dell'ordine dominante nel discorso pubblico sulle migrazioni, che ruota attorno a precise aspettative circa il contenuto e la forma che il racconto del viaggio deve avere per poter essere considerato "attendibile". Tutto ciò impone al ricercatore di riflettere sul senso e sulle modalità di raccolta di storie che abbiano come protagonisti i giovani che hanno seguito traiettorie migratorie come quelle che hanno portato da noi i giovani soli neorivati e, in ultima analisi, su quali siano per questi ultimi la funzione e lo scopo di raccontare la loro storia. Da questo punto di vista, è significativo quanto afferma Yousif Latif Jaralla in uno degli incontri retrospettivi che abbiamo avuto con il regista e narratore iracheno dopo la realizzazione della *performance* teatrale *Echi della lunga distanza*.

2. Soprattutto per un immigrato, soprattutto per chi è traumatizzato, soprattutto per chi ha subito abusi. Soprattutto se (.) tu quante persone di queste persone che ti dicono se tu vai a vedere (.) io ho un archivio a non finire, giuro, a non finire, con storie di immigrati. Tutti quanti è la stessa storia "Siamo rim+ eh arrivati da qui a questo posto, con questa persona, ci hanno fatto questo+" perché la storia vera sta dentro, nessuno la sa. E tu devi con+ devi avere la capacità di afferrare quella storia nascosta e di dire "io l'ho capito ma non mi interessa saperla" o "non mi interessa metterti all'angolo e farmi raccontare" però quella, eh? "io lo so cosa che ti è successo".

Nel brano, Yousif invita a ribaltare l'idea di narrazione come strategia di conoscenza unilaterale, come richiesta di informazioni che non è in nulla diversa dall'interrogatorio che i giovani sbarcati sulle coste siciliane subiscono, e a pensare invece a essa come forma di attenzione verso chi è portatore di una storia individuale che è simile a quella di altri che hanno vissuto la medesima esperienza, ma che è al tempo stesso unica e irripetibile. Questa storia non può uscire fuori "mettendo all'angolo" il suo proprietario, ma attraverso l'instaurarsi di un rapporto di reciprocità fra chi ha subito il trauma del viaggio, della detenzione e della traversata (spesso non programmata ma imposta dalle circostanze) e chi non ha mai vissuto questo genere di esperienza. In tal modo, la narrazione può divenire un processo che consente sia di far emergere i fatti alla base del trauma da parte di chi li ha subiti sia di mettere in condizione chi ascolta di comprenderli. Come osservato altrove, infatti:

[a] proper consideration of reciprocity shows [...] how the way experiences are communicated is deeply influenced by how they are received and how this process of coming in contact of migrants and members of local communities generates new dynamics that are capable of shifting and modifying relations and semiotic practices on both sides (De Fina, Paternostro, Amoruso, 2020a: 356).

In effetti, sin dalle prime interviste è emerso quanto fosse dannoso e pericoloso, oltre che inutile, “costringere” (al di là delle intenzioni) questi ragazzi a riprodurre, in un contesto che voleva essere di accoglienza e di creazione dei presupposti alla convivenza fra diversi, il racconto delle vicende più dolorose della loro esperienza migratoria. Le prime interviste erano infatti (inevitabilmente, ma ce ne siamo resi conto solo in un secondo momento) caratterizzate, sul piano interazionale, da varie disfluenze, silenzi, false partenze e malintesi. In alcuni casi, questi problemi possono certamente essere dovuti alla limitata conoscenza dell’italiano da parte degli intervistati, ma sono soprattutto indicativi della loro reticenza a parlare delle proprie esperienze, a partire proprio dal racconto del viaggio. Si veda, a questo proposito, il seguente frammento, tratto dall’intervista a Kofi (nome di fantasia), un giovane gambiano di 17 anni, che da poco era giunto a Palermo (I= Intervistatore; K = Kofi).

3. I: (.) e come posso cioè ti va di parlare della prigione: della Libia?  
K: (.) e ma.  
I: se non vuoi no.  
K: no, è diffisile però parlare cosa (...)  
I: perché?  
K. tante cosa (0.1) però prison è diffisile.  
I.: ma è difficile per: perché la ling- [parlare dire queste cose in italiano o  
K: [lingua anche tante cose no per  
parlare per italiano  
I: perché è difficile che non vuoi pensare? ah ok. (.) e:: e ch+ | in prigione  
mh: (.) ((sospira)) ti hanno trattato male  
K: si male.  
I: mh. e avevi person- altre persone parlavi: là in prigione con altri ragazzi o  
altri: (.) li  
Quand- in Libia (.) hai parlato con altre: persone [altri ragazzi?  
K: [si si si. certi ragazzi che  
parla il mio lingua.  
I: mh. ma grandi e più grandi di te?  
K: si, più grandi.  
I: e della tua età?  
K: no ehm il mio età non c'è.  
R: no? tu eri il più piccolo?  
K: più piccolo, si.  
R: ah. (0.1) mi. (.) e:: vabbè questa era ok. poi sei partito dalla Libia e sei  
venuto in Italia.  
K. in Italia sì.

Nel brano emerge tutta la ritrosia di Kofi a parlare del periodo di detenzione in Libia. L’intervistatore (Marcello Amoruso, di cui nell’es. 1 abbiamo già riportato un passaggio dell’intervista che gli abbiamo fatto) prova a capire se la difficoltà a cui Kofi si riferisce è di tipo linguistico, attraverso una richiesta di chiarimento, alla quale Kofi risponde che non è solo una questione di difficoltà a esprimersi in italiano. A questo punto Marcello, con una glossa, interpreta la replica di Kofi come l’espressione della sua indisponibilità a

parlare della sua prigionia (“perché è difficile che non vuoi pensare? ah ok”) e, dopo aver posto altre domande alle quali l’intervistato risponde laconicamente, passa a un nuovo topic (la partenza per l’Italia)<sup>6</sup>.

## 5. CONCLUSIONI: UN MODELLO GLOBALE DI NARRAZIONE

I primi timidi, e in parte goffi, tentativi di entrare in contatto con il sé dei nostri ragazzi ci hanno condotti da un lato a raffinare i metodi di raccolta dei dati, dall’altro a definire meglio il contesto della ricerca e a porre attenzione a quello che Pavlenko (2007) definisce *textual reality*, ossia alle forme che la narrazione assume e ai contesti nei quali essa viene costruita. La prima conseguenza pratica è stata quella di riflettere sull’etica della ricerca che stavamo conducendo e ciò ci ha spinti a eliminare in tutte le fasi successive, qualunque domanda che riguardasse la detenzione nelle carceri libiche<sup>7</sup>. Da questa nuova consapevolezza ha preso avvio un lavoro di costruzione di senso narrativo (di *narrative knowing*, per usare una nozione coniata da Barkhuizen)<sup>8</sup>, che si è sviluppato di pari passo alla formazione di una comunità di pratica nella quale giovani neoarrivati e insegnanti condividono spazi, momenti di studio e momenti di svago, attività culturali e di impegno nel territorio<sup>9</sup>. In effetti, mentre le prime interviste (di cui il frammento riportato poco sopra rappresenta un esempio significativo) sono specchio dell’inadeguatezza degli strumenti messi in campo allora, quelle condotte successivamente alla partecipazione alle attività narrative descritte nei paragrafi 2 e 3 hanno un *focus* decisamente diverso, e rendono conto della capacità dei giovani che hanno vissuto l’esperienza di ItaStra di rielaborare la loro traiettoria migratoria in modo organico, collegandola a quella di tanti altri ragazzi che hanno vissuto vicende simili alla loro. Riportiamo qui di seguito un frammento dell’intervista a Mina (nome di fantasia), un ragazzo di 16 anni, arrivato dall’Egitto un anno e mezzo prima. L’intervista è stata svolta dopo la partecipazione di Mina allo spettacolo teatrale *Echi della lunga distanza*, a cui abbiamo già fatto cenno nei paragrafi precedenti. In quell’occasione Mina aveva raccontato la storia di un altro ragazzo che, come lui, aveva affrontato il viaggio verso l’Italia.

<sup>6</sup> Appena qualche turno dopo quelli riportati nell’esempio, Kofi chiederà di interrompere l’intervista con la motivazione che si era stancato. Nelle settimane immediatamente successive all’intervista, il ragazzo è fuggito dalla comunità nella quale era ospitato.

<sup>7</sup> Nel decalogo sull’etica della ricerca che chiude D’Agostino (2021) si legge: «Diritto a non avere poste domande che imbarazzano, creano ansietà, risuscitano ricordi dolorosi». È questo infatti uno dei cinque diritti di chi ha partecipato a vario titolo al progetto.

<sup>8</sup> Barkhuizen (2011: 395) così definisce questa nozione: «the meaning making, learning, or knowledge construction that takes place during the narrative research activities of (co)constructing narratives, analyzing narratives, reporting the findings, and reading/watching/listening to research reports». Questo processo di costruzione di senso risulta particolarmente proficuo nell’insegnamento/apprendimento di una lingua seconda o straniera quando coinvolge tanto gli apprendenti quanto gli insegnanti (cfr. Barkhuizen, 2015, in particolare le pp. 108-110).

<sup>9</sup> Oltre ai laboratori teatrali e artistici di cui abbiamo dato conto nel paragrafo 3, segnaliamo soltanto altri due significativi esempi di integrazione e di immersione nel territorio dei giovani neoarrivati: l’iniziativa ViM – Vite in Movimento – un gruppo nato su iniziativa di giovani migranti che hanno frequentato il laboratorio di Comunicazione del Progetto FAMI “L’italiano per comunicare, lavorare, partecipare” e che durante i mesi più duri del *lockdown* è diventato nella città un prezioso punto di informazione sulla pandemia da Covid-19 per tutti coloro i quali non avevano la possibilità di comprendere i provvedimenti e le raccomandazioni delle autorità politiche e sanitarie; la funzione svolta dal gioco del calcio come momento di coesione fra giovani di diversa provenienza e di pratiche comunicative plurilingue (cfr. D’Agostino, 2018).

4. I: Ecco puoi raccontarmi qualche dettaglio?  
M: Eravamo due io e mio cugino a raccontare la sua storia mio cugino raccontava il viaggio io racconto la sua storia  
I: e cosa ti ricordi?  
M: viene la Asyut la mia città pure che è il sud e poi ha diciotto anni è stato a Palermo quattro mesi a Palermo anche e a Partinico un anno faceva la stessa cosa ogni giorno diceva colazione pranzo all'una cena alle otto  
I: Cosa ti ha colpito di questa storia?  
M: prima non sentivo facevo una cosa diciamo una storia uno spettacolo non fa niente ma poi ho capito che la storia è importante e la dobbiamo raccontare, dovete sapere, a me è piaciuto sono stato con i professori  
I: Perché dobbiamo sapere?  
M: No dovete sapere cioè ci sono le persone che non sanno come siamo venuti quindi chiedono vogliono sapere e abbiamo fatto questo perché vogliamo un'Europa senza muri tutto aperto

Nel brano Mina precisa che la storia che ha raccontato nel corso dello spettacolo non è la sua, ma al tempo stesso sottolinea l'importanza di raccontarla, in quanto documentazione di una storia collettiva in grado di costruire e rappresentare la loro identità nel nuovo contesto in cui si trovano, come testimonia l'uso del 'noi' ("noi migranti"). Narrare, da questo punto di vista, non è più semplicemente "raccontare qualcosa", ma far conoscere agli altri una storia (quella del processo migratorio) dal punto di vista dei suoi protagonisti.

Il modello narrativo di ItaStra, che qui abbiamo presentato a grandi linee, restituisce, in ultima analisi, un quadro coerente con quanto già osservato in altri studi sull'argomento (cfr. ad esempio Borg, 2003, 2013). Esso, infatti, conferma da un lato la necessità di ampliare la capacità degli insegnanti di riflettere sul loro ruolo nel processo educativo; dall'altro l'utilità di impiegare una pluralità di approcci narrativi se si vuol costruire una comunità didattica che punti a far emergere la forza della diversità linguistica sia come strumento per favorire l'apprendimento sia come elemento centrale della convivenza delle differenze.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Acanfora F. (2020), *La diversità è negli occhi di chi guarda: superare il concetto di inclusione della diversità sul lavoro*, e-book: [www.fabrizioacanfora.eu](http://www.fabrizioacanfora.eu).
- Amenta L., Paternostro G. (2019), "Narrare in italiano L2: gestione delle strutture interazionali e linguistiche da parte di un campione di minori stranieri non accompagnati (MSNA)", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLVIII, 1, pp. 123-147.
- Amoruso M., D'Agostino M., Jaralla Y. L. (a cura di) (2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, Palermo.
- Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di) (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Amoruso M., Cipolla N., Piraneo C., Salvato V. (a cura di) (2016), *Odisseo Arriving Alone*, Palermo University Press, Palermo.

- Arcuri A., Paternostro G., Pinello V. (2014), “La scrittura autobiografica come strumento di riflessione”, in Arcuri A., Mocciano E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Scuola di lingua italiana per Stranieri dell’Università di Palermo, Palermo, pp. 133-153.
- Barkhuizen G. (2011), “Narrative knowledging” in *TESOL Quarterly*, 45, 3, pp. 391-414.
- Barkhuizen G. (2015), “Narrative Knowledging in Second Language Teaching and Learning Contexts”, in De Fina A., Georgakopoulou A. (eds.) (2015), *The Handbook of Narrative Analysis*, Wiley Blackwell, Chichester, pp. 97-115.
- Borg S. (2003), “Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do”, in *Language Teaching*, 36, pp. 81-109.
- Borg S. (2013), *Teacher Research in Language Teaching: A Critical Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Consiglio d’Europa, European Centre for Modern Languages (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Consiglio d’Europa, Strasbourg, ECML, Graz [trad. it di A. M. Curci e E. Lugarini, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, 2012: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- D’Agostino M. (2013), “Multilinguismo e plurilinguismo fra didattica, ricerca e modelli istituzionali. Alcune prospettive recenti di cooperazione e confronto”, in Turrisi M. R. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe plurilingue. Un’esperienza di formazione in servizio*, Scuola di lingua italiano per Stranieri dell’Università di Palermo, Palermo, pp. 15-37.
- D’Agostino M. (2018), “Giocare a calcio a Palermo. Parole e segnali”, in Castrignanò V. M., De Blasi F., Maggiore M. (a cura di), ‘In principio fuit textus’. *Studi di linguistica e filologia offerti a Rosario Coluccia*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 495-501.
- D’Agostino M. (2021), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, il Mulino, Bologna.
- De Fina A., Georgakopoulou A. (eds.) (2015), *The Handbook of Narrative Analysis*, Wiley Blackwell, Chichester.
- De Fina A., Paternostro G., Amoruso M. (2020a), “Learning how to tell, learning how to ask. Reciprocity and storytelling as a community process”, in *Applied Linguistics*, 41, 3, pp. 352-369.
- De Fina A., Paternostro G., Amoruso M. (2020b), “Odysseus the traveler. Appropriation of a chronotope in a community of practice”, in *Language & Communication*, 70, pp. 71-81.
- Di Benedetto L., Tiranno C. (2016), “Fare emergere le lingue e le storie di chi arriva”, in D’Agostino M., Sorce G. (a cura di), *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPLA Palermo 1*, Scuola di lingua italiana per Stranieri, Palermo, pp. 85-90.
- Di Benedetto L., Salvato V., Tiranno Chiara (2017), “The Value of Languages in “Linguistic autobiography. Teaching experience with Low-educated Unaccompanied Multilingual Minors”, in Sosiński M. (ed.), *Language and Literacy Teaching LESLLA Students*, Universidad de Granada, Granada, pp. 99-108.
- Faulisi M. L., Musso A., Salvato V. (2018), “Di terra di mare e di incontri. Un laboratorio e i suoi prodotti”, in D’Agostino M. (a cura di), *La forza delle lingue nella migrazione e nella inclusione*, Palermo University Press, Palermo, pp. 101-111.
- Furia A. (2011), “Migrazioni e discorso securitario. La tutela dei diritti dei minori stranieri non accompagnati in Italia e Spagna”, in *Confluenze*, 3, 1, pp. 17-42.
- Groppaldi A. (2010), “L’autobiografia linguistica nell’insegnamento-apprendimento dell’italiano L2/LS, in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 89-103:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633>.

- Jacquemet M. (2005), "The registration interview: restricting refugees' narrative performances" in Baynham M., De Fina A. (eds.), *Dislocations/Relocations: Narratives of Displacement*, St. Jermome Publishing, Manchester, pp. 197-220.
- Labov W. (1997), "Some further steps in narrative analysis", in *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, pp. 395-415.
- Paternostro G. (2013), *Discorso, interazione, identità. Studiare il parlato attraverso i parlanti*, Peter Lang, Frankfurt.
- Pavlenko A. (2007), "Autobiographic narratives as data in applied linguistics", in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.
- Schapendonk J., van Liempt I., Schwarz I., Steel G. (2020), "Re-routing migration geographies: Migrants, trajectories and mobility regimes", in *Geoforum*, 116, pp. 211-216.