

**LA SCUOLA DI LINGUA ITALIANA
PER STRANIERI (ITASTRA)
DELL'UNIVERSITÀ DI PALERMO,
FRA RICERCA, DIDATTICA, FORMAZIONE**

A cura di

Luisa Amenta e Mari D'Agostino

ILD | ITALIANO
LINGUADUE



Rivista internazionale
di linguistica italiana
e educazione linguistica

ITALIANO LINGUADUE, 1. 2022
Università degli Studi di Milano
www.italianolinguadue.unimi.it
ISSN 2037-3597

Direzione

Silvia Morgana

Comitato scientifico

Gabriella Alfieri, Massimo Arcangeli, Monica Barsi, Franca Bosc, Gabriella Cartago, Letizia Cinganotto, Mari D'Agostino, Anna De Marco, Cristiana De Santis, Michela Dota, Andrea Felici, Pietro Frassica, Giovanna Frosini, Francesca Gallina, Roberta Grassi, Riccardo Gualdo, Matthias Heinz, Giulio Lepschy, Michael Lettieri, Edoardo Lugarini, Danilo Manera, Bruno Moretti, Elena Nuzzo, Massimo Palermo, Franco Pierno, Lucilla Pizzoli, Giuseppe Polimeni (condirettore), Massimo Prada (condirettore), Maria Cecilia Rizzardi, Fabiana Rosi, Enrico Serena, Giuseppe Sergio, Paolo Silvestri, Roberto Ubbidiente, Raymund Wilhelm.

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)

Michela Dota

Elena Felicani

Valentina Zenoni

**LA SCUOLA DI LINGUA ITALIANA
PER STRANIERI (ITASTRA)
DELL'UNIVERSITÀ DI PALERMO,
FRA RICERCA, DIDATTICA, FORMAZIONE**

A cura di Luisa Amenta e Mari D'Agostino

INDICE

Introduzione. Il modello di ItaStra <i>Luisa Amenta, Mari D'Agostino</i>	5
Giovani in movimento: multilingui, connessi, spesso analfabeti. Una nuova migrazione fra risorse e bisogni <i>Mari D'Agostino</i>	9
Una didattica immersiva per migranti e per tutti <i>Vincenzo Pinello</i>	18
Un nuovo profilo di apprendenti: analfabeti plurilingui <i>Marcello Amoruso</i>	23
Acquisizione della lingua seconda e alfabetizzazione: un caso di studio a Palermo <i>Egle Mocchiari</i>	32
Il sistema "Ponti di parole" <i>Adriana Arcuri</i>	44
La narrazione come strumento didattico e di ricerca nella esperienza di ItaStra <i>Giuseppe Paternostro, Valentina Salvato</i>	53
Canzoni / corpi in movimento: un laboratorio ItaStra in tempi di pandemia. <i>Giulia Calandra, Clelia Farina</i>	67
"Tijan che voleva andare a scuola". Dal racconto di sé alla narrazione scenica <i>Chiara Amoruso</i>	80
Storie, corpi e diritti, prima dell'italiano <i>Mustapha Jarjou</i>	84

INTRODUZIONE

IL MODELLO DI ITASTRA

*Luisa Amenta, Mari D'Agostino*¹

La Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) nasce nel 2007 in un box della facoltà di Lettere di Palermo, allora diretta da Giovanni Ruffino, dialettologo di fama e 'fondamentalista scolastico', come Tullio De Mauro definiva tutti coloro che pensano che l'educazione venga prima di tutto e sia la via maestra per la democrazia.

Nasce per offrire un servizio all'intero Ateneo attraverso i corsi di italiano per studenti Erasmus, ma anche per lavorare insieme alle scuole di Palermo per coordinare i tirocini guidati degli studenti universitari che vogliono "imparare con gli alunni stranieri", come si chiamò il primo dei volumi pubblicati da ItaStra nel 2009.

Imparare a fare didattica di italiano L2, ma prima ancora a capire e crescere insieme a questi nuovi mondi che affollavano e affollano ancora le aule di alcune scuole di Palermo e dell'Italia tutta. Da allora molta strada è stata percorsa, affiancando a queste due aree di lavoro molto altro. Dai programmi di collaborazione con università cinesi che ogni anno portano alcune decine di studenti nelle nostre aule, ai tanti progetti di ricerca, di didattica, di formazione degli insegnanti, sviluppati negli anni, alle parecchie centinaia di migranti che entrano ogni anno nelle aule del nuovo complesso di Sant'Antonino nel quale la Scuola si è trasferita nel 2012. Uno spazio fisico che è parte della straordinarietà di questa esperienza, come bene segnala Benedetta Tobagi nel capitolo "Palermo" de *L'Europa che verrà* del suo fortunato libro *La scuola salvata dai ragazzini. Viaggio nelle classi senza confini* (Mondadori 2016):

La Scuola di Lingua italiana per Stranieri "ItaStra" ha sede nell'ex convento seicentesco di Sant'Antonino, ristrutturato nel 2011, che fa parte del sistema Museale di Ateneo dell'Università degli Studi di Palermo.

Qui il chiostro è diventato qualcosa di più. Insieme alle classi, è il luogo dove si toccano universi sideralmente lontani: i minori stranieri non accompagnati e l'élite studentesca internazionale. [...] L'idea era proprio questa: attraverso la mescolanza a lezione, negli spazi comuni, nei momenti di convivialità, ogni studente sarebbe stato contaminato da esperienze di vita totalmente diverse dalla propria e avrebbe acquisito, assieme alla lingua italiana, nuove prospettive sul mondo (Tobagi, 2016: 303).

E ancora scrive Benedetta Tobagi:

Oggi la Sicilia è davvero la nuova frontiera dell'Europa. Non penso all'approdo fisico e simbolico di Lampedusa. Lontano dai riflettori, nel cuore di Palermo, lo spirito dell'Erasmus rinasce aggiornato dalle nuove sfide tra i banchi di ItaStra, dove siedono spalla a spalla il fiore degli universitari venuti dal vecchio continente e dal resto del mondo e i ragazzi approdati in Italia coi barconi (Tobagi, 2016: 291).

¹ Università degli Studi di Palermo.

Negli anni, insieme alla sperimentazione didattica per profili di apprendenti particolari, fra i quali quelli a bassa e nulla scolarizzazione, e in altra direzione, per gli studenti cinesi, sempre più importante è stato il lavoro di scavo su quanto l'emersione delle lingue "altre" e di altri modelli di acquisizione ed uso della molteplicità degli idiomi, sia correlata alla possibilità di focalizzare i diversi sguardi di chi arriva via mare.

Una delle chiavi di lettura di questo nesso ce lo ha dato Evelina Santangelo ragionando sulla parola "Accogliere" sulle pagine dell'Espresso (10 ottobre 2018), a proposito del docufilm, *Souleymane Bab*, racconto di un giovane migrante giunto analfabeta dalla Guinea Conakry, realizzato da ItaStra e proiettato davanti a più di 1000 persone al Teatro Politeama di Palermo, parlandone come luogo da cui imparare che "la lingua è una forma di salvezza", è una forza straordinaria. A queste forme di salvezza abbiamo cercato di ancorare ogni giorno i nostri studenti nei corsi di italiano, nei laboratori, nei tanti contesti di immersione.

Abbiamo cercato, inoltre, attraverso il quotidiano confronto con i bisogni e le risorse di migliaia di giovani giunti in Italia attraverso la rotta centrale del Mediterraneo, e che costituiscono oggi in Italia una delle nuove frontiere della didattica dell'italiano L2, di contribuire a una descrizione dei fenomeni migratori che possa colmare, almeno in parte, la vera e propria frattura che esiste fra narrazione dei media e della politica, modelli offerti dalle istituzioni dei paesi di accoglienza (e anche di una parte della ricerca scientifica) e la realtà dell'esperienza migratoria così come vissuta da chi vi partecipa. Il tentativo è dunque, in ogni momento del lavoro, quello di fare emergere il più possibile "lo sguardo di chi arriva" nella sua complessità e distanza rispetto a facili e fuorvianti semplificazioni. La documentazione e l'analisi di pratiche e modelli "altri" individuali e collettivi, rappresentano una importante sfida per più ambiti di ricerca, fra essi le scienze del linguaggio. In tale area infatti è sempre più indispensabile nello stesso tempo guardare in direzione di nuovi fenomeni linguistici e riflettere sullo statuto delle proprie categorie di analisi, oltre a proporre modelli didattici che tengano conto di nuove complessità.

Per cercare di raccontare la complessità delle ricerche, degli incontri e dei percorsi di crescita professionale e umana che si realizzano ad ItaStra, in questa monografia trovano spazio alcuni contributi che hanno proprio come filo conduttore il patrimonio di spunti teorici e metodologici che sono potuti emergere dalle classi della Scuola di Lingua Italiana per Stranieri.

Il contributo di Mari D'Agostino, con cui si apre la sezione, mette in evidenza come i profili di apprendenti che approdano ad Itastra mettano in crisi le tradizionali categorie con cui si è abituati a confrontarsi sia in termini di alfabetizzazione che di plurilinguismo. Pertanto offre la cornice teorica entro cui collocare gli interventi didattici che vengono messi in campo ad ItaStra.

Un affondo sulle modalità della didattica ad ItaStra per gli apprendenti adulti si può osservare nel contributo di Vincenzo Pinello, che focalizza l'attenzione sulle linee guida che hanno orientato le scelte didattiche della Scuola nel fecondo intreccio di competenze che si è venuto a creare anche grazie all'esperienza *in itinere* del Master in "Teoria, progettazione didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera". Il nodo centrale del modello didattico di ItaStra è «l'apprendente come soggetto attivo di cittadinanza democratica». Ciò comporta che si adotti un modello didattico variazionale.

Lo stretto legame tra scelte didattiche e i bisogni degli apprendenti emerge dall'analisi condotta da Marcello Amoruso, in cui si riflette sul profilo degli apprendenti di lingua seconda, ossia l'adulto a bassa e bassissima scolarizzazione. Questo contributo, insieme a quello successivo di Egle Mocchiato, permette di ricostruire le caratteristiche di studenti

che hanno trovato un posto centrale nelle classi di ItaStra e al tempo stesso hanno permesso di contribuire alla definizione di questa tipologia di apprendenti poco indagata.

Egle Mocciaro, ponendosi nel filone di ricerca della linguistica acquisizionale, porta i risultati relativi alle ricerche condotte nelle classi di migranti di ItaStra, prendendo in considerazione la variabile relativa all'alfabetizzazione, poco o per nulla considerata sino ad adesso in tali indagini. Questa prospettiva di ricerca le permette di osservare come nei percorsi acquisizionali di soggetti debolmente scolarizzati e/o analfabeti emergano forme più salienti dell'*input* della lingua *target*, l'autrice quindi riporta dati utili all'analisi dello sviluppo della morfosintassi del verbo in apprendenti adulti con deboli competenze alfabetiche.

A partire dal contributo di Adriana Arcuri emergono i risvolti operativi delle scelte teoriche e metodologiche e dell'approccio didattico di ItaStra. In primo luogo il corso di lingua *Ponti di Parole* descritto da Arcuri, un sistema per l'insegnamento/apprendimento della lingua italiana rivolto a migranti, dal livello di prima alfabetizzazione assoluta al livello A1/A2, che si compone di tre manuali da usare in classe e un sito che contiene le guide per i docenti e alcuni materiali per il funzionamento dei volumi.

Come osserva Arcuri «si tratta un lavoro paradigmatico dello spirito di ItaStra, che coniuga, nelle sue finalità istituzionali, ricerca e didattica», diventando paradigmatico del modo di lavorare di ItaStra nell'attenzione anche alla collaborazione con le scuole e i CPIA del territorio per cui sono pensati questi volumi.

Anche il contributo di Giuseppe Paternostro e Valentina Salvato permette di illustrare il ruolo che la narrazione riveste nel modello didattico di ItaStra soprattutto in relazione ai Giovani Migranti Neoarrivati (GMN). La narrazione, nel modello di ItaStra, è intesa in un'accezione assai ampia: pratica riflessiva e al tempo stesso metodo per negoziare e interpretare i significati delle esperienze oggetto del racconto. In particolare, nel contributo vengono illustrati «i tre pilastri attorno ai quali poggia l'impianto del modello narrativo di ItaStra: l'autobiografia linguistica; la narrazione come strumento di espressione artistica, la narrazione come pratica metacomunicativa e di costruzione ed espressione delle identità», facendo emergere le indubbie potenzialità della narrazione sia nel processo di consapevolezza degli insegnanti, sia come volano per valorizzare le diversità degli apprendenti.

Giulia Calandra e Clelia Farina pongono, invece, al centro dell'attenzione quanto è emerso da un laboratorio tenuto durante la pandemia che ha permesso ai partecipanti tramite *Facebook* di riflettere su canzoni varie su cui si è svolta un'analisi critica e una traduzione dei testi. «La pagina Facebook del laboratorio è divenuta così uno spazio virtuale, una finestra sugli output concreti dei giovani migranti [...], che ha permesso ai partecipanti di sopperire alla situazione di forzata immobilità sociale ed entrare in contatto – seppur a distanza – con il mondo esterno al laboratorio». Ciò ha fatto sì che, anche durante la pandemia, ItaStra non abbia interrotto quel ruolo, che le è proprio nel territorio, di accoglienza verso chi ha vissuto un'esperienza migratoria, al fine di «equipaggiare i migranti-studenti di tutto l'occorrente per la partecipazione attiva alla vita locale e la co-creazione di una neo-comunità in cui riconoscersi».

Ancora una esemplificazione concreta di quanto avviene nei laboratori di ItaStra si ha nel contributo di Chiara Amoruso in cui viene descritto il laboratorio di narrazione e teatro che si è svolto tra dicembre 2021 e marzo 2022 e che ha visto come protagonisti Mustapha Jarjou, Souleymane Bah e Sambare Brunon; questa esperienza ci ha dato un'idea concreta di quali siano le enormi potenzialità di un percorso che va dalla narrazione, alla scrittura scenica, alla consapevolezza di sé.

La sezione si chiude con la testimonianza di Mustapha Jarjou. La definizione che dà di se stesso: «Sono uno di quelli di cui si parla nelle pagine precedenti, sono l'oggetto della

ricerca, lo studente, il giovane migrante neoarrivato» ci fa comprendere il legame profondo che nelle aule di ItaStra si realizza tra chi arriva e chi accoglie, in un intreccio di storie e di vita che prescinde e motiva ogni percorso di apprendimento/insegnamento che trova spazio alla Scuola di Lingua Italiana per Stranieri.

Questa monografia è dedicata a Tindara Ignazzitto, docente di ItaStra fin dalla sua fondazione nel 2007. A lei si devono molte riflessioni, proposte, scelte didattiche che in queste pagine verranno descritte. In esse manca terribilmente un suo contributo dove certamente avrebbe parlato anche di “Tracce”, straordinario esempio di scrittura collettiva che vedeva ogni anno impegnati gli studenti della *Summer School*, capace di restituire l'immagine di una Palermo in continuo mutamento. Avrebbe raccontato del suo ventennale impegno per le donne vittime di tratta, che aveva voluto fossero accolte nei corsi di ItaStra per intrecciare insieme nuove competenze linguistiche e rivendicazione di diritti. Avrebbe offerto una testimonianza di come impegno didattico e passione civile fossero diventate in lei quotidiano rigore e creatività didattica.

GIOVANI IN MOVIMENTO: MULTILINGUI, CONNESSI, SPESSO ANALFABETI. UNA NUOVA MIGRAZIONE FRA RISORSE E BISOGNI

Mari D'Agostino¹

1. NUOVI PROFILI DI APPRENDENTI E DIDATTICA DELL'ITALIANO LINGUA NON MATERNA

I percorsi formativi per adulti, e per adulti migranti in particolare, sono un'area di alta criticità stretti fra le continue novità nei profili di apprendenti, non a sufficienza indagate dalla ricerca sociolinguistica e acquisizionale, e la inadeguatezza dei modelli didattici per l'insegnamento della lingua del paese ospitante a questi nuovi studenti (per una ricognizione internazionale di tale area si vedano i contributi raccolti in D'Agostino e Mocciaro, 2021b). In Italia i percorsi istituzionali rivolti all'istruzione degli adulti sono promossi dai CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti), avviati nel 2012 e mai rinnovati, che hanno fra i propri compiti quello dell'insegnamento della lingua italiana a non italofofoni.

Tali percorsi formativi sono di recente stati attenzionati dall'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale*, organismo di consulenza del MIUR, come una delle aree di maggiore complessità del sistema scolastico a causa del disallineamento fra modelli didattici e profili di apprendenti (cfr. *Orientamenti interculturali. Idee e proposte*, www.miur.gov.it).

Una parte, non marginale, di questo disallineamento per chi ha lavorato alla Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo (ItaStra) nell'ultimo decennio ha un nome e un volto, quello di Souleymane, capace di uscire dall'analfabetismo in pochi mesi dal suo arrivo in Italia ma costretto ad abbandonare il quarto anno della scuola superiore durante il primo *lockdown* per la dimissione forzata dalla struttura di accoglienza in cui risiedeva; di Lamin che lavora nei campi per 3 euro l'ora; di Mustapha che frequenta l'Università di Palermo e che costruisce reti transnazionali di solidarietà e condivisione. Sono giovani che provengono dalla rotta centrale del Mediterraneo o dalla rotta Balcanica e ai quali, sia nella raccolta dei dati che nelle analisi, ci si riferisce spesso con etichette come "minore straniero non accompagnato" (MSNA), "richiedente asilo", oppure ancora "migrante economico". Sono, in particolare le prime due, categorie giuridico-amministrative assai discutibili, che possono essere acquisite (spesso dopo un lungo iter) e perse, e che non definiscono in nessun modo bisogni, risorse, profili delle persone migranti. L'ultima, "migrante economico", non significa assolutamente nulla tranne che qualcuno ha deciso che non sei fra le categorie che possono aspirare a una qualche forma di protezione.

Qui e altrove abbiamo scelto di non utilizzare nessuna di esse e di riferirci a coloro che partecipano a questi flussi come "giovani migranti neoarrivati" (GMN) in considerazione dell'età, e della breve distanza temporale dall'arrivo. Dal 2012 al 2022 alcune migliaia di questi ragazzi sono rimaste per mesi, e in tanti casi per anni, nei nostri corsi di italiano e

¹ Università degli Studi di Palermo.

nei nostri laboratori di narrazione e comunicazione, hanno fatto teatro e musica con gli studenti universitari italiani, partecipato a momenti di incontro con la città, hanno ascoltato e si sono raccontati.

2. TI RACCONTO LA MIA STORIA E IL MIO VIAGGIO

Quando nell'agosto del 2012 i corsi di ItaStra si sono riempiti all'improvviso di giovani migranti che avevano attraversato *by boat* il Mediterraneo, in pochi giorni si sono approntate alcune scelte didattiche emergenziali, fra queste quella di formare alcune classi di sola oralità nelle quali inserire anche i tanti giovani totalmente analfabeti. Le affidammo allora a Tindara Ignazzito, la docente di più larga esperienza e sapere didattico di ItaStra. Questa decisione derivava, in maniera certamente poco accorta, da una delle idee guida a cui abbiamo cercato di non venire meno nel tempo: mescolare i profili di apprendenti, non isolare in classi separate studenti cinesi ed europei, giovani migranti e *visiting professors*.

Dopo pochissimo, grazie anzitutto a quanto Tindara sperimentava ogni giorno in aula, questa strategia di soccorso immediato è stata abbandonata in favore di una didattica specificamente dedicata ai giovani senza alcuna competenza di scrittura e lettura e si è avviata la lunga gestazione del volume 'Alfa' di *Ponti di Parole* (vedi il contributo di Adriana Arcuri, *Il sistema Ponti di Parole*, in questa monografia). Mai però è venuta meno la decisione di affiancare costantemente ai corsi di lingua attività trasversali nei quali tutti i profili di apprendenti si potessero confrontare nelle loro diversità: performances teatrali, video e percorsi di documentazione fotografica, immersioni nel territorio ed esperienze sportive, e tanto altro.

Nascono da questo robusto tronco collaterale ai corsi di lingua italiana alcuni progetti speciali che hanno coinvolto centinaia di giovani (migranti e non), a volte per periodi anche lunghi. Ricordiamo il percorso di "Narrazione e Teatro" del 2014 che ebbe come protagonisti ragazzi cinesi e giovani subsahariani, le sessioni di ritratti fotografici di Antonio Gervasi, alcuni dei quali poi esposti più volte nella mostra "A-Tratti", ma soprattutto il laboratorio di narrazione condotto dall'artista iracheno Yusif Latif Jaralla che è sfociato poi nella produzione di un video a sua regia *Butterfly Trip*. Sue le poche parole che presentano quelle immagini e quei testi:

Ed eccoli qui, fra noi. Malgrado il loro carico di dolore e di difficoltà, di incertezza e di paura. Sono capaci ancora di volare, perché strada facendo non hanno perso la capacità di sognare, non hanno perso la forza di sperare. E vedendoli partecipi durante le riprese di *Butterfly Trip*, così allegri, così vivaci, non ci si può sottrarre al pensiero: Chi ha detto che le farfalle non possono attraversare i mari? Chi ha detto che le farfalle non attraversano le tempeste? (Jaralla, 2015: 317)².

Dopo questa fase inizia la grande e più matura stagione della narrazione multilingue con lo spettacolo-laboratorio *Echi dalla lunga distanza* (che ha raccolto al Teatro Biondo più di 1000 persone) e poi l'avventura del progetto *Odisseo arriving alone*, lettura multilingue del viaggio di Odisseo e confronto continuo, attraverso tutti i mezzi a disposizione, dal disegno, alla parola, alla scrittura, al movimento, fra quei testi, quel dolore, quei ricordi e le esperienze appena vissute (cfr. per quella straordinaria esperienza Amoruso, Cipolla,

² Per un resoconto dettagliato di quei primi anni di lavoro con i GMN cfr. Amoruso, D'Agostino, Jaralla (2015).

Pireneo, Salvato, 2016 e, in questa monografia, Paternostro e Salvato, *La narrazione come strumento didattico e di ricerca nella esperienza di ItaStra*).

Fin dai quei primi racconti, molto spesso nati nelle attività legate alla costruzione di autobiografie linguistiche all'interno dei corsi di italiano, o in laboratori teatrali e di narrazione, e poi, solo in alcuni casi e dopo tempo, trasformati in momenti separati ed esterni al procedere didattico, il *focus* è stato posto sul loro lungo, a volte lunghissimo, viaggio dai luoghi di partenza ai provvisori approdi europei. Dall'ascolto di tante diverse storie, a volte nate da un frammento dell'*Odissea*, hanno preso forma le coordinate con le quali guardare a quelle straordinarie esperienze di spostamento e al loro profondo valore di trasformazione nei saperi e di acquisizione di nuove risorse, anzitutto linguistiche. Le tante e diverse prospettive con le quali guardare a quella che viene chiamata la *Backway*, cioè la strada secondaria, il viaggio di chi non ha il visto di ingresso in Europa, sono man mano emerse attraverso i racconti di chi ha fatto parte di uno dei tanti rivoli affluiti verso la rotta del Mediterraneo centrale. Rivoli composti sia da giovani con progetti conficcati nella testa e disposti a tutto pur di non rinunciarvi, sia, all'opposto, da chi è spinto continuamente in avanti solo dalla ricerca disperata di una possibilità di sopravvivenza e, in nessun momento, né prima, né alla partenza, né durante, e spesso neppure dopo, ha chiare le dimensioni e la enormità della storia che sta vivendo.

Si impone, alla luce di queste importanti acquisizioni, la necessità di cambiare il nostro punto di vista di linguisti. Molte indagini svolte nel passato sui cambiamenti linguistici connessi alla migrazione hanno considerato quest'ultima come un meccanico trasferimento da un luogo A ad un luogo B, e analizzato cosa accade alle "lingue" dei singoli individui e/o delle due comunità A e B. Le migrazioni alle quali facciamo qui riferimento, con spostamenti che durano anche due anni, con una enorme diversità fra aspettative e risultati, con il confronto continuo, prima e dopo l'attraversamento del Mediterraneo, con il regime della immobilità (cioè con gli strumenti messi in campo dai diversi apparati degli Stati per impedire il movimento), rendono necessario un mutamento del punto di vista, mettendo al centro il movimento e la forzata immobilità più che la stabilità, la segregazione più che il contatto.

Questo cambiamento di paradigma può avere interessanti sviluppi anche quando l'oggetto specifico sono le dinamiche linguistiche. Il lungo arco temporale e la frammentazione del "viaggio" possono giocare un importante ruolo nell'ampliamento delle risorse linguistiche a disposizione del migrante e rivelarsi di importanza vitale in momenti chiave dell'intera esperienza.

Durante la 'traiettoria migratoria', intesa «as open spatio-temporal processes with a strong transformative dimension. They may consist of multiple journeys going in various directions» (Schapendonk, van Liempt, Schwarz, Steel, 2020: 212) mutano aspettative e risultati, aspirazioni e prospettive. Può costruirsi una percezione di gruppo e una dinamica identitaria che gioca un ruolo importante anche successivamente. Non solo perché, appunto, si crea un «noi» come risultato dall'aver fatto la stessa esperienza, anche se non contemporaneamente, ma anche perché, alla luce di essa, ci si riposiziona rispetto alle precedenti identità: anagrafiche, spaziali, sociali, sessuali, e ovviamente prima di tutto linguistiche. Riconoscere le dinamiche, i momenti di stallo e i fallimenti, spesso presenti nei processi migratori, consente di guardare alla complessità del fenomeno. D'altra parte, le decisioni e le esperienze individuali sono profondamente legate e influenzate da soggetti che facilitano o ostacolano la migrazione, siano essi individui singoli, reti sociali, iniziative politiche, e, prima di tutto, dal regime della (im)mobilità. Ancora poche sono le ricerche che guardano specificamente alla dimensione dell'immobilità in queste forme migratorie nelle quali la crescita continua di barriere politiche e statali è accompagnata da modelli di segregazione che hanno pochi precedenti nella storia moderna. Le *connexions*, cioè i luoghi

di raccolta dei migranti, e le prigioni, in Niger e in Libia, e poi i centri di accoglienza in Europa in spazi fisici non di rado collocati al di fuori dei centri abitati, sono un aspetto rilevante delle specificità, anche linguistica, delle nuove migrazioni. Il rapporto fra mobilità/immobilità è senza dubbio di importanza vitale per comprendere i processi migratori che riguardano, fra gli altri, i GMN che arrivano in Europa (cfr. l'importante e recente volume collettivo curato da De Fina e Mazzaferro, 2021).

3. LA COMPLESSITÀ DELLE RISORSE LINGUISTICHE

Il valore trasformativo del viaggio e il suo compiersi costantemente all'interno di una dinamica mobilità/immobilità è particolarmente vero per movimenti di lunga durata come quelli attraverso la rotta centrale del Mediterraneo. Essi hanno come punto di partenza aree contrassegnate dalla presenza di un altissimo multilinguismo endogeno che riguarda sia lo spazio, sia le interazioni comunicative, sia il singolo parlante. All'interno di questa complessa e articolata realtà multilingue, che interessa sia villaggi di piccole dimensioni, sia, a maggior ragione, i grandi centri contrassegnati da enormi flussi di mobilità, è diffuso fin dalla prima infanzia il contatto e l'immersione in diverse lingue: quella del padre, quella della madre (delle madri), dei diversi gruppi familiari e dei vicini, di altri membri del villaggio, del gruppo dei pari. Quest'ultimo gioca spesso un ruolo di grandissimo rilievo nello sviluppo del multilinguismo infantile e adolescenziale a causa della centralità delle relazioni fra giovani di pari età in molti contesti socio-areali. La competenza multilingue di ogni parlante tende ad intensificarsi con il progredire dell'età in relazione a processi di scolarizzazione, a mobilità, propria o dei familiari, o ad altri mutamenti.

La dinamica della compresenza di più lingue nello spazio, nella mente e nelle singole interazioni comunicative conduce assai spesso l'individuo ad un alto grado di adattabilità nelle interazioni multilingui e ad un continuo apprendimento di nuove lingue. Molto spesso bambini e giovani fanno lo sforzo di apprendere le lingue di chi li ospita, degli amici, di membri nuovi della famiglia, in quelle forme che Calvet e Dreyfus (1992) hanno chiamato «*plurilinguisme de voisinage*». Il repertorio individuale si trova in una situazione di continuo movimento e soprattutto di arricchimento di nuovi codici. Tutto questo si lega a un altro elemento fondamentale: da una parte la debole standardizzazione di molti idiomi, dall'altra il poco interesse per forme di competenza piena e completa delle lingue.

Un gran numero di parlanti sviluppa infatti competenze (multi)linguistiche composite ma frammentarie, nella quale schegge di differenti idiomi coesistono costantemente nelle pratiche comunicative quotidiane dove i parlanti manipolano pezzi e caratteristiche delle risorse multilingui a loro disposizione per raggiungere i propri obiettivi comunicativi (cfr. le nozioni di *truncated repertoires*, Blommaert, 2010, o *polylingualism*, Jørgensen, 2007). Di fronte a queste realtà linguistiche è ancora più decisivo utilizzare modelli, quali quelli sviluppati negli ultimi anni, che considerano i repertori poliglottici (*polyglot repertoire*, Blommaert, 2009) un insieme di risorse (aggiungiamo noi ad alta funzionalità) ancorate non tanto a uno stabile spazio e assetto linguistico nazionale quanto alla vita di un singolo individuo del quale seguono la traiettoria umana e sociale. Di straordinaria utilità e importanza sono le descrizioni di queste risorse, o meglio ancora di questo “spazio di potenzialità”, legandole alla storia e alla biografia del singolo parlante, sia alla dimensione cognitiva ed emozionale che alle pratiche e alle ideologie del soggetto stesso (cfr. Brigitta Busch, 2012). Questa linea di riflessione ha dato frutti importanti in un contesto come quello di ItaStra dove si è venuto configurando un contesto “immersivo” tanto per la didattica della lingua quanto per la ricerca sociolinguistica e acquisizionale.

4. PARTIRE DAI PUNTI DI FORZA, PARTIRE DAI BISOGNI

In questa direzione ci si è mossi in tanti anni dentro e fuori le classi di ItaStra dove i racconti della vita precedente alla partenza, durante il viaggio e all'arrivo in Europa, insieme alle pratiche di multilinguismo alle quali quotidianamente anche noi docenti siamo stati esposti, hanno progressivamente fatto emergere la grande consistenza di “questo spazio di potenzialità” che ha le forme di un sistema complesso che si confronta, oltre che con le pratiche di *literacies*, anche con un insieme articolato di costruzioni identitarie che guardano sia all'indietro (verso i luoghi di partenza) sia al presente (i luoghi di arrivo) sia ai luoghi di possibile futuro (altre realtà europee).

Di questo sguardo e confronto in più direzioni fanno parte anche i diversi usi dei social media. In particolare le pratiche di scrittura digitale spontanea possono essere viste come un esempio concreto di una delle caratteristiche fondamentali delle nuove migrazioni che, almeno nelle sue componenti giovanili (per altro di grande consistenza quantitativa), si caratterizza per essere connessa a più luoghi contemporaneamente. I *connected migrants*, come sono certamente gran parte dei giovani di cui stiamo parlando, sono contemporaneamente in Africa, in Italia e nella nazione europea che intendono raggiungere (spesso Germania e Francia). L'orizzonte che dà senso alle scelte (anche) linguistiche, ad esempio su *Facebook*, non è solo il qui ed ora ma si allarga a una varietà di luoghi sociali, nei contesti di partenza e di arrivo. Uno di questi luoghi sociali, ancora pochissimo esplorato, è la comunità in cui viene inserito all'arrivo il giovane che giunge attraverso le rotte migratorie, dove le possibilità di contatto linguistico e di immersione sociale sono, specie nella prima fase, assai limitate.

In Italia, nonostante la netta diminuzione degli sbarchi (66.770 persone sbarcate sulle coste italiane nel 2021 mentre nel 2016 furono più di 181mila), una larga parte dei nuovi arrivati, ancora oggi circa il 70% (dati <https://centriditalia.it/home>), è accolta in un Centro di Prima accoglienza o in un Centro di Accoglienza Straordinaria (CAS). Entrambe le strutture sono caratterizzate da un livello di servizi ‘essenziale’ e, spesso, da una alta capienza.

Il restante 30% è accolto in un sistema ordinario, volto alla integrazione e quindi con maggiori servizi – chiamato in una prima fase “Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati” (SPRAR), ora “Sistema di Accoglienza e Integrazione” (SAI) – costituito da realtà più piccole o appartamenti dove i migranti hanno maggiormente accesso a percorsi educativi o di avviamento al lavoro. Gerardo Mazzaferro (2018) ha focalizzato l'attenzione sulla distanza fra utilizzo fluido e creativo da parte dei migranti di tutte quante le risorse linguistiche e atteggiamento degli operatori italiani, di norma orientati verso modelli monolingui e che vedono il mancato (o parziale) utilizzo dell'italiano come una forma di disabilità e che considerano tutte le forme di mistilinguismo come errori.

Se quindi da una parte possiamo parlare di situazioni di contatto ridotto che stanno alla base di forme di acquisizione molto lente e limitate (cfr., in questa monografia, l'articolo di Egle Mocciano *Acquisizione della lingua seconda e alfabetizzazione: un caso di studio a Palermo*), d'altra parte i modelli di repertorio polilingui e, in generale, il multilinguismo fluido di questi profili di apprendenti sfuggono spesso non solo alla comprensione delle realtà di accoglienza, come si è già detto, ma anche ai modelli didattici della scuola italiana, caratterizzati, ancora, spesso, da forme radicate di monolinguisimo. Insieme a tutto questo sarebbe di grande importanza che fossero costantemente attenzionati, anche sul piano della rilevazione dei dati, le diverse forme di analfabetismo che caratterizzano, non di rado insieme, il profilo di apprendente GMN (su questo si veda, in questa monografia, il contributo di Marcello Amoruso, *Un nuovo profilo di apprendente: analfabeta plurilingue*).

A partire da queste riflessioni è utile ritornare su quelle indicazioni che abbiamo segnalato all'inizio relative al "disallineamento" dei percorsi promossi dei CPIA, area dell'istruzione verso cui convergono la quasi totalità dei GMN. Indichiamo qui due aspetti di sistema di monitoraggio dei dati che dovrebbe essere in grado di restituirci la complessità di una utenza in rapido e continuo mutamento. Essi si riferiscono proprio a quegli aspetti del profilo dell'apprendente che abbiamo delineato in queste pagine. Il primo riguarda il riconoscimento della complessità delle risorse linguistiche di cui gli utenti sono portatori. In due segmenti del sistema di raccolta dei dati e quindi di riconoscimento del profilo dell'apprendente potrebbe esservi spazio per l'emersione del patrimonio linguistico. Il primo è il "Patto formativo individuale (PFI)" che viene stilato all'inizio del percorso didattico e nel quale si riconoscono le competenze pregresse, il secondo è il *dossier* di ogni studente. Il PFI è un documento particolarmente importante in quanto viene inserito nel SIDI, il sistema informativo dell'istruzione, che acquisisce i dati sugli alunni e sulle classi e che quindi ha il ruolo importantissimo di monitorare cambiamenti e persistenze all'interno del sistema scolastico. Il PFI è costruito attorno a quattro assi di competenze: storico sociale, scientifico tecnologico, matematico e dei linguaggi. In quest'ultimo, accanto all'italiano vi è la voce "lingue straniere", dove è possibile selezionare solo l'inglese o altra lingua comunitaria. Lamin che conosce wolof, mandinka, diola, bamabara, fula, arabo avrà accanto a questa casella 0. Se il PFI, così fortemente ancorato al sistema delle discipline presenti nella scuola secondaria di primo grado, può non essere il luogo giusto per il riconoscimento del profilo linguistico di Lamin, ci aspetteremmo che esso venga riconosciuto nel secondo strumento a disposizione dell'istituzione scuola per costruire un quadro dell'apprendente: il libretto personale (*dossier* personale). Ma neanche in questo caso, sembra esservi spazio per le lingue di Lamin, in quanto l'emersione di lingue "altre" diverse dall'italiano è legata all'esistenza di una certificazione che ne attesti il livello, cosa che esclude le lingue di Lamin.

Difficile pensare che queste scelte aiutino gli insegnanti a considerare i tanti idiomi di Lamin una fondamentale risorsa linguistica. Né che lo stesso Lamin sia incoraggiato a sentire la sua ricchezza plurilinguistica un valore da continuare ad accrescere. Al di là di ogni facile retorica, di cui è spesso intriso ogni discorso sul multilinguismo entro e fuori le mura scolastiche, le pratiche di acquisizione spontanea di un gran numero di idiomi e di multilinguismo fluido nel quale Lamin è immerso possono essere realmente importanti, anche sul piano didattico, ma solo se coniugate con modelli di apprendimento nei quali i singoli discenti sono in ogni momento soggetti attivi e consapevoli. Soggetti che sperimentano come gli usi linguistici concreti, e quindi anche le loro forme di multilinguismo fluido, troncato, sbilanciato su competenze recettive, sono attività nelle quali si esprimono e mettono in comune storie, culture, sentimenti, diritti. Ci riferiamo a pratiche didattiche come quelle descritte, in questa monografia, da Vincenzo Pinello in *Una didattica immersiva per migranti e per tutti*.

Un secondo grave disallineamento riguarda il costante occultamento strutturale della presenza di un numero rilevante di GMN analfabeti dentro il sistema scolastico per adulti. Anche in questo caso nel sistema anagrafico del SIDI non ve ne è traccia.

Come più volte indicato da più parti questa opera di radicale eliminazione di un possibile profilo di apprendente adulto caratterizzato da profondo o parziale analfabetismo è stato raggiunto attraverso una operazione di semplice camuffamento linguistico consistito nel chiamare "Percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana" i corsi di apprendimento dell'italiano per principianti, siano essi laureati o analfabeti. L'etichetta "Percorsi di alfabetizzazione" nata nel momento di avvio dei CPIA, probabilmente sul modello di "Alfabetizzazione informatica", "Alfabetizzazione

sanitaria”, “Alfabetizzazione musicale”³ che si riferiscono tutte quanto ad un primo livello di apprendimento relativamente a un campo di sapere, indica semplicemente che l’utente è inferiore al livello A2 del QCER in cui, come sappiamo, è assente qualsiasi riferimento alle competenze di lettura e di scrittura. Di fatto un gran numero di realtà scolastiche, proprio per superare la scelta didatticamente assai infelice del Ministero che ha accorpato insieme in un unico percorso formativo profili di apprendenti assai differenti (analfabeti strumentali e migranti neoarrivati pienamente alfabetizzati ma inferiori nelle competenze orali all’A2), hanno istituito un ulteriore segmento di formazione chiamato generalmente “PreA1” o “Alfa”. Esso è rivolto esplicitamente a soggetti pienamente o parzialmente analfabeti⁴. Gli utenti di tale percorsi non sono però censiti dal sistema anagrafico del Ministero e sono quindi non esistenti a livello istituzionale⁵. Con il risultato di condannare alla invisibilità (oltre che in molti casi al fallimento scolastico) Sadik e Mohamed che hanno bisogno di un tempo in più e di strumenti didattici specificamente costruiti per imparare insieme alla nuova lingua le competenze di lettura e scrittura.

Ma soprattutto partire dai loro bisogni ha significato non dimenticare neanche per un attimo il vissuto di giovani uomini e donne e che hanno trascorso lunghi periodi, anche più di due anni, in un viaggio migratorio con caratteristiche di dolore e violenza inimmaginabili. Il ripetuto e onnipresente “*I hate Libya*”, che appare su tanti fogli accanto ai loro disegni appesi alle pareti di ItaStra, dicono ciò che tutti sappiamo, e che, attraverso grumi di rabbia e disperazione, è emerso a poco a poco anche utilizzando percorsi di narrazione, teatro, e arti visive. Di queste esperienze di corpi e di menti in Libia e nei campi di Campobello di Mazara, di Castelvoturno, della Piana di Gioia Tauro e di tanti altri luoghi, scrive Mustapha Jarjou nell’ultimo contributo di questa monografia, *Storie, corpi e diritti, prima dell’italiano*.

³ Si tratta di calchi dall’inglese dove ampissima diffusione hanno etichette quali *media literacy*, *emotional literacy*, *digital literacy*, *visual literacy*, etc. fino al recente *oceanic literacy* (di cui esiste anche l’italiano: *alfabetizzazione oceanica*).

⁴ Per alcuni dati: su 518 migranti dai 16 ai 30 anni che hanno frequentato i corsi di ItaStra dal giugno all’ottobre del 2017, per l’ottanta per cento arrivati in Italia via mare con i nuovi flussi migratori, poco più di un quarto risultavano al test di lettura e scrittura pochissimo o per nulla alfabetizzati, cioè incapaci di leggere e/o scrivere parole isolate o frasi elementari in un qualsiasi sistema di scrittura e altrettanti hanno bisogno di consolidare saperi alfabetici di base. Altri dati più recenti, e sempre in linea con questi, provengono da progetti e ricerche sul segmento di popolazione migrante che ha lo status di MSNA. Fra questi il *report* della Fondazione ISMU (cfr. *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati*, 2021) relativo al progetto *Alfabetizzazione Linguistica e Accesso all’Istruzione per MSNA – ALI*. Tale *report* restituisce una indagine sulla situazione dei MSNA soggiornanti sul territorio italiano effettuato nel 2020 su 130 centri di accoglienza (nel quale erano inseriti un totale di 1760 giovani), segnalando che il 41% dei giovani che frequenta corsi di lingua è inserito in corsi Alfa, cioè corsi per il recupero delle competenze alfabetiche, mentre un numero ancora superiore 42% è inserito in corsi PreA1. Tali percorsi formativi sono descritti nel “*Sillabo*” predisposto dagli enti certificatori (cfr. *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall’alfabetizzazione all’A1*, 2014) come rivolti ad apprendenti “semianalfabeti” cioè «in grado leggere e scrivere parole isolate o semplicissimi testi routinari». I dati raccolti con test di ingresso sui giovani che hanno partecipato effettivamente al progetto ALI (che prevedeva corsi di lingua e formazione civica) hanno confermato la sussistenza di una ampia platea di giovani e giovanissimi, circa il 50%, pochissimo o per nulla alfabetizzati.

⁵ La presenza di utenti a scarsa e scarsissima alfabetizzazione è prevista invece dal Ministero dell’interno nelle *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi* finanziati a valere sui fondi FAMI che prevedono corsi Alfa e corsi PreA1 (si vedano da ultimo quelle relative agli anni 2018-2021).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- 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.
- 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., Mocciaro 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.
- Blommaert J. (2010), *Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bougleux E. (2016), "Im/mobilities in Subjects and Systems", in Gutekunst M., Hackl A., Leoncini S., Schwarz J. S., Irene Götz I. (eds.), *Bounded Mobilities: Ethnographic Perspectives on Social Hierarchies and Global Inequalities*, transcript Verlag, de Gruyter, Berlin, pp. 56-69.
- Bush B. (2012), "The Linguistic Repertoire Revisited", in *Applied Linguistics*, 33, 5, pp. 503-523.
- Centro Valutazione Certificazioni Linguistiche (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Università per Stranieri di Perugia, Perugia.
- D'Agostino M. (2021a), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, il Mulino, Bologna.
- D'Agostino M. (2021b), "Multilingual young African migrants: between mobility and immobility", in De Fina A., Mazzaferro G. (eds.), pp. 17-37.
- D'Agostino M. (2021c), "Segregati e connessi. 'Nuovi migranti': profilo sociolinguistico e costruzione dei dati", in Bertin A., Gadet F., Lehmann S., Moreno A. (eds.), *Réflexions théoriques et méthodologiques autour de données variationnelles* (Actes du colloque DIA V - 5, 6, 7, 2018), Presses de l'Université de Savoie, Chambéry, pp. 45-64.
- D'Agostino M., Amoruso M. (2021), "Analfabeti plurilingui. Prospettive della ricerca e modelli di didattica", in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'Italiano: riflessioni linguistiche nuovi apprendenti e uno sguardo al passato* (XV Congresso della Società Italiana di Linguistica e Filologia, [SILFI], Madrid, 4-6 aprile 2016), Peter Lang, Berlin, pp. 219-236.
- D'Agostino M., Mocciaro E. (2021a), "Literacy and literacy practices: plurilingual connected migrants and emerging literacy", in *Journal of Second Language Writing*, 51, 3.
- D'Agostino M., Mocciaro, E. (eds.) (2021b), *Language and Literacy in new migration. Research, Practice and Policy (Selected papers from the 14th Annual Meeting of LESLLA, Literacy Education and Second Language Learning for Adults)*, Palermo University Press, Palermo.
- De Fina, A., Mazzaferro G. (2021), *Exploring (Im)mobilities: Language Practices, Discourses and Imaginaries*, Multilingual Matters, Bristol, UK.
- 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 C. (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.

- Diminescu D. (2008), “The connected migrant: an epistemological manifesto”, in *Social Science Information*, Special Issue: Migrants and Clandestinity, 47, 4, pp. 565-579.
- 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.
- Jaralla Y.L. (2015), “Battiti di ali nel silenzio di una stanza”, in Amoruso M., D’Agostino M., Jaralla Y. L. (a cura di), pp. 313-330.
- Jørgensen J. N. (2008), “Polylingual languaging around and among children and adolescents”, in *International Journal of Multilingualism*, 5/3, pp. 161-176.
- Mazzaferro G. (2018), *Translanguaging as everyday practice*, Springer, Cham -Switzerland.
- Ministero dell’Interno, Autorità Responsabile del “Fondo Asilo Migrazioni e Integrazione” (2014-2021), *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi 2018 – 2021 finanziati a valere sul FAMI*, Dipartimento per le libertà Civili e Immigrazione, pp. 1-18.
- Kesselring S. (2015), “Corporate Mobilities Regimes. Mobility, Power and the Socio-geographical Structurations of Mobile Work”, in *Mobilities*, 10, 4, pp. 571-591.
- Santagati M., Barzaghi A. (a cura di) (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati*, Report della Fondazione ISMU, Fondazione ISMU, Milano.
- 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.

UNA DIDATTICA IMMERSIVA PER MIGRANTI E PER TUTTI

Vincenzo Pinello¹

1. IL MODELLO DIDATTICO ITASTRA

La definizione di un modello scientifico in qualunque settore disciplinare è un processo euristico molto complesso, soprattutto perché impone la procedura della sintesi tra prospettiva teorica da un lato e metodologia e prassi dall'altro. Ciò è tanto più vero nel settore glottodidattico, attraversato da un profondo mutamento di paradigma, in parallelo alla proliferazione di forme, modalità e domini del contatto linguistico e dialettale.

Con questo articolo ci si incarica di tracciare le linee guida che hanno prima ispirato e poi orientato in maniera molto precisa il fare didattico a ItaStra. Un modello *in itinere*, dunque, aperto agli impulsi e alle innovazioni che tutti i giorni giungono dall'esperienza sul campo, per questo intonato a tutte le differenti tipologie di apprendenti e arricchito dai fertili contributi teorici sempre più corposi e differenziati. Giusto a proposito del concorso tra teoria e prassi, è opportuno evidenziare che il pensare e fare didattico a ItaStra non avrebbe potuto avere luogo senza quel laboratorio permanente costituito dal Master di II livello in "Teoria, progettazione didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera", luogo di confronto e di rielaborazione di idee e percorsi nel quale il contributo dei soggetti in formazione è un punto qualificante (Arcuri, Mocciaro, 2014).

Il modello didattico di ItaStra sviluppato e consolidato nel corso degli anni pone al centro l'apprendente come soggetto attivo di cittadinanza democratica. L'uso linguistico dell'apprendente attivo è un atto personale e sociale, di espressione e di condivisione di cultura, sentimenti, affettività, diritti, percezioni e rappresentazioni sulla lingua e sulle sue varietà. Tutti gli elementi appena elencati sono obiettivi della programmazione e dell'azione didattica e ad essi corrispondono specifiche competenze. Perciò costituiscono i fondamenti del macro-modello di ItaStra o modello didattico variazionale. Tale modello si sviluppa su quattro direttrici teorico-settoriali che lo caratterizzano, infatti, come di seguito: plurilingue e multilingue; incentrato sulla (neo)competenza variazionale; multidisciplinare; L2 estensivo. Questi ambiti teorici e settori metodologici sul fare e del sentire didattico a ItaStra saranno oggetto di analisi nei paragrafi che seguono.

2. PLURILINGUISMO E MULTILINGUISMO: LA MACRO-COMPETENZA VARIAZIONALE

Se si accetta la radice comune delle definizioni di plurilinguismo e multilinguismo, ovvero la situazione di compresenza di più lingue e varietà, allora sarà necessario pensare la competenza come sistema aperto e instabile, prodotto di dispositivi acquisizionali predisposti alla adattabilità.

¹ Università degli Studi di Palermo.

In una prospettiva volta a valorizzare gli strumenti comunitari europei sul versante del plurilinguismo e del multilinguismo e delle competenze ad essi strettamente correlate², tale predisposizione alla adattabilità agli usi e ai contesti deve essere definita in termini di sovrapposizione repertoriale tipica di sistemi a endo-confini sfumati, evidentemente in antitesi con il monolitismo linguistico.

Questa che qui chiamiamo adattabilità della lingua ai contesti e agli usi si esprime nelle dimensioni sia pre-testuale che testuale. Con la prima ci si riferisce all'insieme delle attività di programmazione curriculare e di definizione dell'intervento didattico; con l'altra, all'agire didattico in senso proprio. Quest'ultimo, difatti, realizza sempre consistenze testuali di tipologie diverse. Nel livello testuale il profilo plurilingue è espresso dalla sensibilità e dalla capacità di individuare, comprendere e realizzare la variazione nella lingua obiettivo (nel prossimo paragrafo vedremo che dette sensibilità e capacità sono di tipo sia sociolinguistico che creativo-manipolativo).

È anche vero che il tema della compresenza di codici di comunicazione plurali è di antica trattazione in linguistica e in sociolinguistica: le osservazioni di Sapir sulle due persone della stessa generazione, che vivono nella stessa località, parlano esattamente lo stesso dialetto e frequentano le medesime reti sociali, ma che non presentano mai una coincidenza assoluta tra le loro abitudini linguistiche, oppure le teorizzazioni di Terracini sul coagulo identitario nel punto minimo, interpretavano già, in qualche modo, il crogiuolo della pluralità idiolettale e della molteplicità sociolettale.

Va però chiarito che non basta il trasferimento nel territorio della glottodidattica del concetto di competenza comunicativa e delle nozioni ad esso correlate di abilità sociolinguistiche e pragmatiche. Il rischio riduzionistico insito nella semplice traslazione è stato efficacemente descritto come «paradosso di una competenza comunicativa» riferita al «parlante nativo modello» monolingue, coinvolto in «situazioni comunicative endolinguistiche» in cui i soggetti presentano conoscenze omogenee sulla lingua comune di prima socializzazione (Coste, Moore, Zarate, 2009: 9).

Il macro-modello variazionale di ItaStra, nello sdoganare nel campo della glottodidattica la teoria della competenza pragmatica e dell'appropriatezza comunicativa, attraverso il filtro dei grandi sommovimenti teorici determinatisi in area EU nell'ultimo decennio intorno ai concetti di plurilinguismo e multilinguismo, ha aderito a un'idea dinamica di (neo)competenza. Quest'ultima è caratterizzata da:

- *variabilità*, perché espressione di atti linguistici contestualizzati e, in quanto tali, predisposti al mutamento in diacronia e in diafasia;
- *frammentarietà*, perché correlata funzionalmente ai profili biografici, linguistici e sociali, personali e di gruppo degli apprendenti;
- *instabilità*, perché instabile è la rete di relazione che lega le sotto-competenze linguistiche e pragmatiche³.

Le proprietà appena elencate della (neo)competenza sono il riflesso della natura variazionale dei repertori di lingua e della loro instabilità che li connatura come sistemi aperti.

In tale quadro la (neo)competenza in sede di programmazione curriculare dovrà essere posta in relazione costante con la dimensione virtuale, o sistemica, o normativa della

² Facciamo riferimento in particolare ai seguenti documenti: MAGICC (Räsänen A., Teija N., Forster B., 2013); CARAP (Candelier M. *et al.*, 2007); REFIC (<https://www.miriadi.net/refic>), sul quale v. De Carlo M., Anqueti M. (2019); il QCER (Consiglio d'Europa, 2002) e il QCER volume complementare (Consiglio d'Europa, 2020).

³ I tre punti esprimono i concetti di competenza plurilingue e pluriculturale nella prospettiva di Coste, Moore, Zarate (2009: v).

lingua. Detto in altri termini, la (neo)competenza variazionale, plurilingue e multilingue riguarda in maniera non accidentale la capacità di intendere lo specifico uso linguistico come norma violata. Tutto questo esprime il profilo della macro-competenza variazionale, fondamento della teoria e della prassi della didattica dell'italiano L2.

3. (NEO)COMPETENZA E OBIETTIVI LINGUISTICO-SOCIO-PRAGMATICI

Il plurilinguismo manifesta quindi il radicamento ai vissuti esperienziali. E il multilinguismo rilevato in uno specifico contesto socio-territoriale ostenta la natura socio-linguistica riflessa riproducendo spontaneamente la variabilità dei repertori. Entrambe queste determinazioni derivano dal campo aperto della formazione permanente, bipartita nei processi di apprendimento guidato e di immersione nel territorio realizzata in larga parte attraverso le pratiche di tirocinio. Queste ultime coinvolgono ogni anno oltre 100 studenti dell'Università di Palermo iscritti ai corsi triennali e magistrali di intercultura e didattica, formati prima dell'inizio del tirocinio e supervisionati durante tutto il percorso.

Le teorizzazioni di plurilinguismo vissuto e multilinguismo riflesso rispondono all'esigenza di ricostruire un filo di senso nel variegato repertorio linguistico osservabile nel laboratorio di ItaStra: il patrimonio idioletale e socioletale delle centinaia di apprendenti provenienti da tutte le parti del globo⁴. Una sua descrizione analitica richiede di contemplare perlomeno: le lingue nazionali e le varietà regionali e sub-areali; le koinè e le costellazioni dei dialetti locali e delle varietà parlate nei micro-gruppi etnici; i codici e i sotto-codici; le varietà di registro; le lingue delle aree di bilinguismo e di diglossia; le interlingue dell'italiano L2 e i "tanti italiani" della variazione diamesica, diafasica, diastratica, diatopica; le altre lingue nazionali apprese come L2 o LS⁵.

È del tutto evidente che *habitat* linguistici e culturali di questo genere alimentano da un lato e reclamano dall'altro l'*ethos* del *multiversum*, del difforme, del molteplice. Il sentimento della differenza e dell'analogia che involve le componenti emotive della conoscenza e della scoperta.

Plurilinguismo vissuto, multilinguismo riflesso e (neo)competenza variazionale sono le tre aree di teoria, metodo e prassi che sostanziano il macro-modello di ItaStra.

Della (neo)competenza abbiamo proposto un profilo generale. Ma essa è realizzata da specifici obiettivi linguistico-socio-pragmatici in connessione reticolare:

- a) consapevolezza della variazione linguistica;
- b) consapevolezza delle differenti funzioni linguistico-pragmatiche nella dimensione delle strutture (o sistema) e nella dimensione dell'uso (o enunciato);
- c) capacità di gestire le strategie di creatività linguistica volte alla trasformazione e alla perturbazione del testo di partenza⁶. Gli apprendenti devono raggiungere lo stadio della «presa del gusto» della creatività il cui stato ideale è la rimozione del filtro affettivo e di ogni sua conseguenza, interna e/o esterna alla lingua; connessa alla perturbazione è la «detabuizzazione testuale» (Pinello, 2014);

⁴ I dati del 2019 sugli iscritti ai corsi attestano circa 1500 presenze tra studenti Erasmus, Internazionali e Migranti.

⁵ Ovviamente ci limitiamo a una elencazione 'classica' che non prende in considerazione la complessità anche descrittiva di realtà linguistiche alle quali si accenna nel saggio di Mari D'Agostino con cui si apre questa monografia.

⁶ In questa sede ci limitiamo a rimandare alla sempre più corposa bibliografia sulla glottodidattica ludica e a segnalare i siti internet delle scuole di letteratura potenziale:

<https://www.oulopo.net>, <https://www.oplepo.com/>, <http://www.paoloalbani.it/>.

- d) detabuizzazione testuale: il testo è oggetto di manipolazione per sua natura. Le attività creativo-manipolative sono la messa in pratica del patto ludico tra testo e apprendente. Testo e apprendente cooperano alla creazione e alla rappresentazione di testi altri a partire dal testo medesimo. Tutte le attività di manipolazione del testo riconducono sempre al testo. In questa dimensione il filtro affettivo è del tutto annullato. Vigge lo stato fisico-cognitivo della “serenità testuale”;
- e) capacità di concettualizzazione dei nuclei fondanti della società, della cultura e della storia del contesto d’arrivo, sia in diacronia che in sincronia;
- f) consapevolezza della stretta correlazione tra strutture e usi linguistici e atteggiamenti e comportamenti sociali;
- g) sensibilità civico-linguistica ed esercizio della relazione funzionale tra lingua e diritti.

L’intero *corpus* di obiettivi linguistico-socio-pragmatici richiede, sia nella programmazione didattica che nella prassi, la sovrapposizione permanente tra le dimensioni dell’oralità e della scrittura. Nel livello più propriamente connesso all’ordinaria attività didattica, ItaStra utilizza gli strumenti degli approcci e dei metodi più innovativi, adeguandoli ai profili dei gruppi apprendenti e facendo ricorso a materiali scritti, orali, visivi, audiovisivi, multimediali, digitali, selezionati con rigore. In tale livello si innesta la vocazione multidisciplinare del modello. Sotto questo punto di vista, esso sfugge alle diffuse classificazioni di approcci e metodologie didattiche, siano esse tradizionali o cosiddette innovative. Piuttosto, mira all’uso consapevole della lingua nelle diverse forme mediatiche, nelle situazioni comunicative differenziate e tenendo conto delle variazioni determinate anche dai fatti sociali.

C’è da dire, in conclusione di questa parte, che il nuovo contesto di apprendimento determinato dall’emergenza sanitaria⁷ ha costituito un banco di prova per il macro-modello e per l’architettura delle (neo)competenze. Un gruppo di lavoro costituito dai docenti esperti ItaStra ha elaborato una griglia metodologica in quattro punti finalizzata alla stimolazione della sfera emotiva e cognitiva nelle attività a distanza:

- modalità sincrona orientata sulla didattica cooperativa e laboratoriale;
- segmentazione delle procedure di apprendimento/insegnamento;
- tripletta: docente/apprendenti – gruppi di lavoro – docente/apprendenti;
- gruppi di lavoro in modalità alla pari ‘apprendenti/tirocinanti’ con supervisione.

Come si vede, la griglia si colloca all’interno delle linee guida del macro-modello e degli obiettivi linguistico-socio-pragmatici delle (neo) competenze e mira alla reduplicazione del contesto di apprendimento L2.

4. LA MONADE TESTO-APPRENDENTE

Infine, il modello di ItaStra è L2-estensivo. Questo significa che la frattura tra contesto di apprendimento e contesto di acquisizione è annullata nella pratica didattica e formativa. La strategia di ItaStra prevede infatti un unico processo di “impossessamento” della lingua che coinvolge la didattica in classe e le attività di bagno linguistico nel territorio. In tal modo, l’apprendente vive un tempo di formazione linguistica permanente, cooperando con docenti specializzati e con coetanei madrelingua di italiano appositamente addestrati. Per altro verso, il modello si propone di realizzare l’immersione linguistica dell’italiano

⁷ Fin dai primi giorni dell’emergenza ItaStra ha trasferito le attività didattiche su piattaforma *Teams*, già dotazione dell’Ateneo di Palermo. È seguita una fase di didattica mista. Da alcuni mesi le attività sono tornate interamente in presenza.

lingua obiettivo anche in contesto LS, attraverso la reduplicazione dell'ambiente L2 con particolare riguardo alle dimensioni cognitive e culturali, oltreché linguistiche.

Un modello dinamico, quindi, fondato sulle (neo)competenze, i contesti d'uso, la pluralità e la molteplicità delle lingue e delle culture, altamente sensibile alla pragmatica della norma e dell'uso, aperto al contributo di settori di studio paralleli: la teoria variazionale, in primo luogo, ma anche discipline sorelle della letteratura e della testualità, come la letteratura potenziale e la metodologia della creatività linguistica. Al centro dell'architettura glottodidattica è proclamata la persistenza della monade apprendente-studente, quindi in posizione di privilegio epistemico: il luogo da dove tutto parte, e dove tutto ritorna.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arcuri A., Mocciaro E. (2014), (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.
- Candelier M. (dir.) et alii (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 Curci A. M. e Lugarini E., *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze-RCS Scuola, Milano.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasburgo. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (2009), *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Consiglio d'Europa, Language Policy Division, Strasburgo.
- De Carlo M., Anqueti M., (2019), "Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension REFIG", in *EL.LE*, 8, pp. 163-234.
- Pinello V. (2014), "Il testo letterario nella didattica dell'italiano L2/LS. Tra agonia, morte e qualche ipotesi di resurrezione", in Arcuri A., Mocciaro 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, pp. 341-392.
- Räsänen A., Teija N., Forster B. (2013), *MAGICC. Modularising Multilingual and Multicultural Academic and Professional Communication Competence for BA and MA Level*, European Commission, Strasburgo.

UN NUOVO PROFILO DI APPRENDENTI. ANALFABETI PLURILINGUI

*Marcello Amoruso*¹

PREMESSA

Questo contributo è una presentazione della tesi di dottorato conclusa da chi scrive nel 2018, un percorso di ricerca sperimentale che guardava a un profilo di apprendente poco o per nulla oggetto di attenzione fino alla fine del secolo scorso: lo studente di lingua seconda adulto a bassa e bassissima scolarizzazione. Si è trattato di un lavoro assai complesso che si inseriva all'interno di un più ampio contesto di ricerca e didattica costruito in quegli anni dalla *Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Ateneo di Palermo* (da qui in avanti ItaStra) in risposta a pressanti esigenze che provenivano dall'esterno. Nel porto di Palermo sbarcavano in quegli anni insieme a migliaia di giovani migranti anche un gran numero di adolescenti (in maggioranza fra i 16 e i 18 anni) privi di adulti di riferimento, molti dei quali analfabeti e semianalfabeti. Una parte rilevante di essi è rimasta in città ed è stata inserita nei corsi di lingua italiana dell'Università per periodi più o meno lunghi (da un paio di mesi a uno o più anni) sulla base di un protocollo di collaborazione con il Comune di Palermo e di una vocazione all'inclusione che nasce con ItaStra ed è stata estesamente descritta, oltre che in diversi contributi in questo stesso volume, in tanti lavori pubblicati negli ultimi dieci anni. Tra questi citiamo: *Dai barconi all'università*, (Amoruso et al., 2015), e *Odisseo Arriving Alone* (Amoruso et al., 2016).

I dati a cui faremo riferimento a partire dal paragrafo 4 si riferiscono al periodo che va dal 2015 al 2017 e sono stati acquisiti attraverso interviste e test linguistici, somministrati a 85 ragazzi frequentanti i corsi di lingua a ItaStra. I test presentati mirano all'individuazione di un profilo linguistico specifico in rapporto a due fondamentali strumenti coinvolti nel processo di acquisizione della lingua: da un lato la memoria fonologica, dall'altro la consapevolezza metalinguistica, entrambe legate all'assenza/presenza di scrittura. Il lavoro di tesi ha consentito, non solo a chi scrive, di mettere a fuoco una serie di temi importanti anche in chiave didattica, poi confluiti nel modulo sull'ascolto inserito all'interno del Master di II Livello in "Teoria, progettazione, didattica dell'italiano L2/LS" dell'Università di Palermo.

1. MEMORIA FONOLOGICA E CONSAPEVOLEZZA METALINGUISTICA NELL'ACQUISIZIONE DELLA SECONDA LINGUA

La relazione tra la memoria fonologica², la consapevolezza metalinguistica e l'acquisizione della seconda lingua nei profili di apprendenti ad alta scolarizzazione è stata

¹ Università degli Studi di Palermo.

² La memoria fonologica è una delle componenti della memoria di lavoro. È comunemente indicata come "phonological working memory"; si tratta di una memoria che agisce in tempo reale, e che gestisce gli stimoli sonori, linguisticamente codificati, in tempo reale. Nello specifico consente di trattenere le informazioni

estesamente studiata (Ellis, Sinclair, 1996; Baddeley, 2002; Wen, 2015). La ricerca su questa stessa relazione in soggetti bassamente scolarizzati o analfabeti è di contro più limitata (Juffs, 2006; Tarone, Bigelow, 2005 e 2012; Kurvers, van de Craats, 2007; Kurvers, van Hout, Vallen, 2015; Huettig, Mishra, 2014). La letteratura sperimentale su questo stesso argomento è ancora meno estesa se l'attenzione è rivolta a verificare in particolare il ruolo nei processi di apprendimento della lettura e scrittura.

Da un altro lato, anche gli studi sui vantaggi del multilinguismo sulla memoria fonologica e la consapevolezza metalinguistica sono assai estesi: basti pensare agli studi di Bialystok sul “vantaggio bilingue”. L'attenzione verso questa stessa relazione diminuisce significativamente se i vantaggi del multilinguismo sull'acquisizione di una seconda lingua sono indagati in relazione ai processi di apprendimento, a soggetti analfabeti, da un lato, e ancor di più, con soggetti analfabeti che seguono percorsi formativi specifici.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di indagare i vantaggi del plurilinguismo sulla memoria fonologica e sulla consapevolezza metalinguistica in studenti bassamente scolarizzati o analfabeti durante un percorso di apprendimento della lingua. Le classi di ItaStra prese in considerazione, e dunque i soggetti presi in esame, hanno seguito un unico modello di formazione linguistica, contenuto nel sistema *Ponti di parole*, descritto da Arcuri in questa monografia.

2. LA COMUNITÀ SCIENTIFICA E GLI STUDI SULL'ACQUISIZIONE LINGUISTICA DA PARTE DI MIGRANTI ADULTI A BASSA SCOLARIZZAZIONE

La ricerca linguistica dedicata all'acquisizione di lingue seconde è prevalentemente focalizzata su apprendenti adulti alfabetizzati e scolarizzati. È questo un dato che sorprende se si pensa che la migrazione dall'Africa e dall'Asia verso l'Europa, e i Paesi occidentali in generale, è caratterizzata da una forte presenza di soggetti non scolarizzati e non alfabetizzati. Tale scarsa attenzione si lega alla natura di tali studi, prevalentemente orientati alla ricerca degli elementi strutturali della lingua (per una ricostruzione puntuale di questa scarsa attenzione si veda quanto scrive Mocciaro nell'intervento in questa monografia).

A metà degli anni Duemila una convergenza di interessi scientifici in Europa e Stati Uniti e una sempre più pressante presenza nelle classi di lingua seconda di soggetti migranti per nulla o bassamente alfabetizzati spinge alla nascita di un progetto internazionale finalizzato alla costruzione di modelli didattici specifici rivolti a soggetti non alfabetizzati (Martha Young-Scholten, 2021). D'altra parte, la progettualità nella costruzione di modelli didattici non poteva prescindere dalla individuazione di un profilo acquisizionale legato all'assenza di scrittura nella L1 e con ricadute sull'apprendimento di una lingua due (cfr. Amoroso, D'Agostino, 2016).

Si è costituita dunque una organizzazione che si identifica con l'acronimo LESLLA, *Literacy Education and Second Language Learning for Adults*³, che mira a mettere insieme, ricercatori, insegnanti, formatori e che ogni anno riunisce gli aderenti alla rete in un

sulle sequenze linguistiche che compongono gli enunciati; di trattenere le informazioni che riguardano le sequenze fonetiche che compongono le parole. Ad essa va attribuita una parte fondamentale dell'apprendimento della lingua che è essenzialmente apprendimento di sequenze.

³ L'acronimo LESLLA fino al 2018 è stato codificato come *Low Educated Students and Second Language Acquisition*. In occasione del Simposio LESLLA 2017 a Granada, l'acronimo assume una nuova dizione per via di una rinnovata consapevolezza politica rispetto alla identificazione di apprendenti privi di scrittura. La dicitura *Low Educated* gettava un'ombra squalificante che si voleva rimuovere verso una categoria di apprendenti adulti. *Literacy Education* appariva più corretta.

simposio. Partito con 25 presentazioni, oggi l'annuale simposio conta più di 400 interventi. Non a caso nel 2018 tale incontro si è tenuto a Palermo, in questi anni attraversata da una straordinaria esperienza di inclusione linguistica di giovani migranti analfabeti, e ha visto la presenza di centinaia di partecipanti da tutto il mondo (si vedano una selezione di contributi di quel simposio in D'Agostino, Mocciaro, 2021).

Gli apprendenti oggetto degli studi LESLLA sono adulti privi di una scolarizzazione nella loro lingua madre. Sono dunque soggetti i cui bisogni formativi hanno una specificità che è emersa negli ultimi venti anni (Tarone, Bigalow, 2012; Kurvers, 2015). Infatti l'assenza di scrittura ha imposto a formatori e docenti di riformulare i programmi di studio adattandoli ad apprendenti che imparano non solo una nuova lingua, ma anche a leggere e scrivere per la prima volta.

3. PERCHÉ ABBIAMO SCELTO DI INDAGARE IL PLURILINGUISMO?

L'analfabetismo da adulti è generalmente considerato un deficit. Si è più volte rilevato, ad esempio, che sottoposti a processi di apprendimento, analfabeti adulti mostrano una ridotta capacità di registrare e memorizzare informazioni. D'altra parte, importanti studi sono giunti alla conclusione che la 'mente analfabeta' si caratterizza per un diverso modo di apprendere la lingua e tale modo emerge come deficitario. Il codice scritto, in sostanza, viene sempre descritto come un elemento in più, un vantaggio, sia in relazione ai processi di apprendimento tout court che più specificamente all'apprendimento della lingua.

In generale, secondo molte osservazioni, e in parte anche secondo quelle che vengono dalla esperienza didattica che si svolge da anni ad ItaStra, gli studenti analfabeti imparano più lentamente, con più difficoltà e i risultati raggiunti sono più vacillanti, segnati da una precarietà che inficia i risultati stessi. Insomma l'analfabeta è un soggetto che apprende male e secondo modalità precarie.

Nel lavoro che qui presentiamo, così come in altri che si sono svolti in quegli anni e in quelli successivi, siamo partiti sia dalla letteratura sull'argomento, ma anche dalla continua osservazione 'sul campo'. Chi scrive ha contezza degli sforzi e della tensione affettiva e linguistica che vive uno studente analfabeta se chiamato a produrre riflessioni attive sulla lingua e anche degli sforzi cui è sottoposto il docente che insegna lingua in una classe di analfabeti quando è chiamato a far svolgere attività che puntano a fare riflettere gli studenti attivamente sulla lingua. Abbiamo però deciso di utilizzare un punto di vista in parte diverso da molti degli studi 'classici', considerando l'analfabetismo un elemento accanto ad altri e anzitutto accanto alla ricca o, purtroppo molto spesso debolissima, immersione nella lingua target, e al modello di didattica a cui il soggetto viene esposto. Inoltre nella indagine che qui presentiamo (ma lo stesso si può dire di tutti gli studi condotti a ItaStra presenti in questo volume) abbiamo parlato dell'analfabetismo solo in termini linguistici proprio perché 'sul campo' abbiamo verificato la forza e la capacità di analisi e di riflessione di molti ragazzi completamente analfabeti.

Nell'indagare le ricadute dell'analfabetismo sull'acquisizione e sull'apprendimento della lingua, abbiamo cercato quindi di non isolare la variabile alfabetizzazione da altre, e anzitutto da una altra caratteristica straordinariamente presente in molti dei giovani neoarrivati: la capacità di muoversi all'interno dell'universo del multilinguismo con grande sicurezza, mostrando competenze recettive e spesso anche attive in un numero assai alto di idiomi. In molti casi il patrimonio linguistico familiare e/o comunitario, insieme alla diffusissima pratica di recitazione del Corano in una lingua ai più sconosciuta, risulta ulteriormente arricchito dal viaggio migratorio e dalle esperienze di convivenza con altri

giovani multilingui anche nelle comunità di accoglienza all'arrivo (su tutto questo si veda D'Agostino, 2021).

4. IL CAMPIONE DELLA RICERCA

Il campione della ricerca è composto interamente da giovani migranti neoarrivati, in netta prevalenza africani, analfabeti, bassamente scolarizzati da una parte e scolarizzati fino al secondo ciclo di istruzione inferiore dall'altra (come gruppo di controllo). I soggetti sono stati selezionati tenendo conto di una significativa distribuzione tra monolingui e plurilingui. Tutti quanti partecipavano a un percorso di apprendimento dell'italiano ad ItaStra condotto da docenti fortemente motivati e che utilizzavano, come già si è detto, lo stesso modello didattico, cioè quello adottato nel sistema *Ponti di parole*. Questo elemento di familiarità con i luoghi e le persone che somministravano i test non è secondario in quanto ha evitato qualsiasi ansia da test facendo sì che le rilevazioni (assai complesse data la numerosità del campione e la estraneità di tutti quanti i soggetti a prove di questo tipo) si svolgessero abbastanza fluidamente.

Forniamo qui una più dettagliata descrizione del campione, con riferimento all'età, alle lingue, alla distribuzione tra studenti monolingui e plurilingui e tra analfabeti e soggetti scolarizzati.

Il campione è composto da 85 studenti quasi tutti di origine africana e solo in tre casi di origine bangladesi. Tra gli africani la maggior parte proviene dal Gambia (37 studenti), seguono Mali e Senegal con 9 soggetti ciascuno. Pochissimi sono provenienti da altri paesi dell'Africa subsahariana e solo 4 dall'Egitto. La lingua più parlata è il mandinka con 43 membri (per 32 membri viene dichiarata come lingua madre); segue l'inglese (parlato da 42 soggetti) e poi francese (28 studenti) e wolof (23); l'arabo è parlato da 6 studenti. Tra le altre lingue africane sono presenti anche fula (4), bambara (4) e poi abron, dendi, ballanta, cotocoli, coniake, djola, bini, pular, soninke, tigrino, igbo e bini. I monolingui sono 11, i restanti 74 sono plurilingui e parlano da un minimo di due a un massimo di sette lingue.

I membri del campione sono stati distribuiti su tre livelli di lingua in classi fortemente omogenee: tre classi di Alfa 0 con 47 studenti in tutto, una classe di Alfa 1 con 13 studenti e una classe di livello A1 del QCER con 24 studenti.

Tutti quanti i giovani erano appena arrivati attraverso la rotta del Mediterraneo centrale e vivevano in centri di accoglienza (comunità alloggio) con una esposizione alla lingua pressoché assente. La quasi totalità ha preso parte alle lezioni in modo costante, con pochissime assenze. Tutti i partecipanti ai corsi di lingua italiana, al momento dell'iscrizione, avevano lo status giuridico di "minore straniero non accompagnato" (MSNA), e una età compresa tra i 15 e i 18 anni. Nell'analisi dei risultati gli studenti della classe di livello A1 sono stati individuati come gruppo di controllo. Il gruppo degli studenti Alfa è stato sottoposto nuovamente ad alcuni test dopo 100 ore di percorso formativo.

5. OBIETTIVI DELLA RICERCA

La domanda che ha orientato la ricerca era la seguente: considerato che nelle persone scolarizzate il plurilinguismo costituisce un fattore di miglioramento delle capacità di memoria e di competenza metalinguistica, anche nei soggetti analfabeti il possesso di un repertorio plurilingue conferisce un vantaggio nelle stesse capacità? E se sì, in che modo

e in che misura il plurilinguismo è in grado di controbilanciare lo svantaggio dato dall'analfabetismo?

Nell'ipotesi di ricerca, analfabetismo e plurilinguismo avrebbero agito in senso opposto. Secondo i risultati di tanti studi sperimentali sui soggetti a bassa scolarizzazione o totalmente privi di capacità alfabetiche, l'analfabetismo costituisce un fattore frenante delle capacità riguardanti sia la memoria fonologica (Juffs, 2006; Kurvers, van de Craats, 2007), che l'astrazione delle regole sul funzionamento della lingua (Kurvers, Hout, Vallen, 2007; Tarone, Bigelow, 2007). Il multilinguismo, quindi l'aver acquisito più lingue o comunque l'essere stato in contatto con altre lingue, è considerato un fattore trainante di quelle capacità, una risorsa in grado di migliorare le competenze linguistiche.

I risultati ipotizzati prefiguravano che gli studenti alfabetizzati ottenessero risultati superiori rispetto agli analfabeti ma che, tra questi ultimi, i soggetti plurilingui ottenessero risultati migliori dei monolingui.

Di seguito, per necessità legate alla complessità tassonomica delle prove di carattere metalinguistico e per conseguenti motivi di spazio, ci concentreremo unicamente sui risultati relativi ai test sulla memoria fonologica.

6. STRUMENTI DI INDAGINE

I test adottati per indagare la capacità della memoria fonologica erano di due tipi: il *non word repetition task* (NWRT) (cfr. Petersson, 2009; Gathercole, 2006) e il *serial recall test* (SRT) (cfr. Pickering, Gathercole, 2001). Il NWRT consiste nella ripetizione di batterie di parole isolate, prima bisillabiche e via via più lunghe (p.es. *cespo, stroti, stespo, zenti, giarri, giunco, mecete, brecciano, tanzana, manciata, vigeno, cozivo, cercino, micete*)⁴. Il SRT richiede ai partecipanti di ripetere sequenze di parole, inizialmente bisillabiche poi più lunghe (*banana, caserma, tavolo, telefono, cisterna*)⁵.

Considerato che la memoria fonologica può essere misurata da diversi tipi di test, la scelta dei due test sopra menzionati, il NWRT e il SRT, ha tenuto conto di un triplice criterio:

1. consentire ai partecipanti analfabeti di competere con i partecipanti scolarizzati su un terreno di confronto 'ecologicamente sostenibile', tale che l'esecuzione del compito consentisse ai partecipanti analfabeti e a quelli dotati di capacità scritte pari possibilità di successo (sono dunque state escluse prove che chiedessero ai partecipanti il riconoscimento di parole scritte);
2. valutare la performatività della memoria fonologica in rapporto alla capacità del magazzino (funzionalità inerente alle abilità di ricezione linguistica che consente di tenere a mente parole attraverso una memoria *online*) e alla abilità di articolazione fonatoria (funzionalità inerente alle abilità di produzione che consente di riprodurre sequenze fonotattiche emulandole efficacemente);
3. disporre di strumenti di valutazione che obbligassero i partecipanti ad attivare funzionalità linguistiche fortemente assimilabili ai meccanismi linguistici che il plurilinguismo irrobustisce.

⁴ Per evitare che i partecipanti potessero essere avvantaggiati da una pre conoscenza di alcune parole, generalmente, questa tipologia di test viene costruita usando non-parole. Si tratta di parole che emulano le sequenze fonotattiche della lingua oggetto di indagine (nel nostro caso l'italiano) ma prive di un referente semantico. Si tratta di parole non codificate, né nella lingua ufficiale né in altri registri o usi della lingua divergenti da quella formalizzata.

⁵ Abbiamo inserito parole monosillabe e bisillabe in sequenze man mano più lunghe. Inizialmente batterie di due parole, poi di tre, di quattro fino a sequenze formate da 6 parole.

La memoria di lavoro fonologica può fare leva su due modalità di attivazione: una molto semplice, legata a meri automatismi, viene definita *simple memory*; l'altra più complessa, richiede l'attivazione dell'esecutore centrale⁶, una sorta di meccanismo coordinante, che interviene a supporto della *memoria semplice* quando il carico di dati fonatori risulta in eccesso (van denNoort *et al.*, 2006; Martin, 2009; Wen, 2012).

Il NWRT fornisce dati inerenti alla memoria semplice e si lega a meri automatismi fonatori, mentre il SRT richiede l'intervento della memoria complessa e dell'esecutore centrale, spingendo le funzionalità fonatorie al di là di ciò che può essere gestito meccanicamente.

Il SRT fornisce dati sulla memoria fonologica dei partecipanti esattamente come il NWRT, ma in aggiunta consente di valutare i possibili vantaggi offerti dal plurilinguismo, dato che l'esecutore centrale è una delle funzionalità linguistiche che vengono migliorate a seguito della presenza di più lingue.

7. METODO DI ANALISI E RISULTATI

Nell'analisi dei dati abbiamo compiuto i seguenti passi:

- 1) Abbiamo cercato innanzitutto di capire se il fattore "presenza di scrittura" avesse una incidenza sui risultati ottenuti nelle prove, se l'alfabetizzazione influenzasse positivamente la capacità della memoria fonologica. Abbiamo effettuato tale verifica prima osservando i dati nel loro complesso, poi per singola prova.
- 2) In secondo luogo abbiamo indagato se il plurilinguismo avesse una incidenza sulla capacità della memoria fonologica. Come sopra, abbiamo osservato i dati prima nel loro complesso, poi per singola prova.
- 3) Terminata l'osservazione dei dati relativi ai primi due punti, abbiamo valutato l'incidenza del plurilinguismo in rapporto al livello di alfabetizzazione (se, cioè, la presenza di più lingue impattasse su memoria fonologica in maniera più o meno significativa a seconda del livello di alfabetizzazione).

In sintesi, le variabili alfabetizzazione e plurilinguismo sono state osservate prima singolarmente e poi in correlazione

Per rendere più chiari i risultati delle prove si è deciso di replicare i test con gli stessi soggetti dopo le prime 100 ore del corso di alfabetizzazione. Si è trattato di un elemento di novità che ha consentito al ricercatore di osservare "in laboratorio" l'affacciarsi della capacità di lettura e scrittura sulle "prestazioni" legate alla memoria fonologica. Tale corso è stato realizzato con due gruppi di soggetti analfabeti che costituiscono una porzione del campione complessivo.

Esplorando i risultati dei due test, si nota subito che la presenza di scrittura ha una influenza differente a seconda del test analizzato.

Per il NWRT si notano risultati generalmente migliori per ciascuna delle batterie di non parole. I partecipanti privi di capacità scrittorie sono meno bravi nella riproduzione dei suoni, sia che si tratti di batterie di parole monosillabe che per l'intero arco successivo composto da bi- tri- e quadrisillabi: lo scarto medio è di circa 10 punti percentuali.

Le differenze di esecuzioni corrette tra analfabeti e alfabetizzati si fanno più significative quando i risultati vengono analizzati tenendo conto dei sottogruppi monolingui/multilingui (Tabella 1). Se nel gruppo di partecipanti analfabeti, la differenza nel numero di esecuzioni corrette si attesta intorno al 12,3% a vantaggio dei plurilingui,

⁶ Una sorta di cabina di regia dell'*input* fonologico in ingresso che ha la funzione di ordinare, smistare e sequenziare le informazioni che gestisce.

procedendo verso livelli di alfabetizzazione più elevati; nello specifico quelle dei sottogruppi Alfa 1 e A1, la differenza fra monolingui e plurilingui si assottiglia: nel gruppo Alfa 1 i plurilingui ottengono risultati migliori del 6,60% rispetto ai monolingui, mentre nel gruppo A1 le differenze tra monolingui e plurilingui quasi spariscono.

Tabella 1. *NWRT test: monolingui vs plurilingui e livello di alfabetizzazione*

	ALFA		ALFA1		A1	
	Media risposte corrette %	Differenza risposte corrette %	Media risposte corrette %	Differenza risposte corrette %	Media risposte corrette %	Differenza risposte corrette %
Monolingui	82,3		84,6		94,0	
Plurilingui	92,6	+12,3	91,3	6,6	94,6	+0,6

La Tabella 2 prende in esame il secondo dei test utilizzati cioè il SRT. In esso si conferma lo scarto fra monolingui e plurilingui consistente soprattutto nelle sequenze più complesse (trisillabi). Relativamente alle sequenze di parole trisillabe, il vantaggio offerto dal plurilinguismo è evidente sia per i partecipanti di livello Alfa che per quelli di livello Alfa1. Nel dettaglio, all'interno del gruppo Alfa, la differenza di risposte corrette tra monolingui e plurilingui è di circa 30 punti percentuali prima del percorso formativo di 100 ore. Dopo il percorso formativo la differenza fra i due gruppi si conferma importante ma con un restringimento della forbice (circa 24 punti percentuali). Uno scarto considerevole si ripropone all'interno del gruppo di partecipanti di livello Alfa 1 con una situazione meno divaricata fra Test 1(sequenze di monosillabi) e Test 2 (sequenze di trisillabi).

Tabella 2. *SRWT test: monolingui vs plurilingui e livello di alfabetizzazione*

	Media Monolingui %	Media Plurilingui %
Alfa (zero ore)		
Test 1(sequenze di monosillabi)	74,3	87,4
Test 2 (sequenze di trisillabi)	45,4	75,0
Alfa (dopo 100 ore)		
Test 1(sequenze di monosillabi)	73,3	92,2
Test 2 (sequenze di trisillabi)	65,0	79,1
Alfa 1		
Test 1(sequenze di monosillabi)	78,0	90,6
Test 2 (sequenze di trisillabi)	67,5	80,8

8. CONCLUSIONI

Possiamo dunque concludere che entrambi i tipi di test confermano l'ipotesi che il plurilinguismo sia un vantaggio. In particolare riguardo agli studenti analfabeti e scarsamente alfabetizzati i plurilingui raggiungono risultati migliori nei test di memoria fonologica rispetto ai monolingui. Questo vantaggio appare particolarmente rilevante per coloro che sono del tutto privi dei rudimenti di lettura e scrittura (Livello Alfa) e nei test più complessi (ripetizione di trisillabi).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso M. (2018), *Apprendere una seconda lingua da analfabeti fra ricerca e didattica. Un'esperienza con i minori stranieri non accompagnati a Palermo*, tesi di dottorato non pubblicata, Università di Palermo.
- Amoruso M., Cipolla N., Piraneo C., Salvato V. (a cura di) (2016), *Odisseo Arriving Alone*, Unipa Press, Palermo.
- Amoruso M., D'Agostino M., Jaralla J. L. (a cura di) (2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri Palermo dell'Università di Palermo, Palermo.
- Amoruso M., D'Agostino M. (2017), "Teenage and Adult Migrants with Low and Very Low Education Level Learners Profile and Proficiency Assessment Tools", in Beacco, J. C., Little, D., Krumm, H.-J., Thalgot, Ph. (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*, Mouton de Gruyter, Strasburgo.
- Baddeley A. D. (2002), *Working memory and language: an overview*, Department of Experimental Psychology, University of Bristol, Bristol.
- D'Agostino M. (2021), *Noi che siamo passata dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, il Mulino, Bologna.
- D'Agostino M., Amoruso M. (2021), "Analfabeti plurilingui. Prospettive della ricerca e modelli di didattica", in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'Italiano: riflessioni linguistiche nuovi apprendenti e uno sguardo al passato* (XV Congresso della Società Italiana di Linguistica e Filologia, [SILFI], Madrid, 4-6 aprile 2016), Peter Lang, Berlin, pp. 219-236.
- D'Agostino M., Mocciaro E. (eds.) (2021), *Language and Literacy in new migration. Research, Practice and Policy (Selected papers from the 14th Annual Meeting of LESLLA, Literacy Education and Second Language Learning for Adults)*, Palermo University Press, Palermo.
- Ellis N. C., Sinclair S. G. (1996), "Working Memory in the Acquisition of Vocabulary and Syntax: Putting Language in Good Order", in *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 49, 1, pp. 234-250.
- Gathercole S. E. (2006), "Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship", in *Applied Psycholinguistics*, 27, pp. 513- 543.
- Young-Scholten M. (2021), "What do we know from 1 ½ decades of LESLLA Symposia", in Mocciaro E., D'Agostino M. (eds.), *Language and literacy in new migration. Research, practice and policy*, Palermo University Press, Palermo, pp. 69-82.
- Juffs A. (2006), *Working memory, second language acquisition and low-educated second language and literacy learners*. Proceedings of the Inaugural Symposium. Netherlands Graduate School of Linguistics, Occasional Series, pp. 89-104.

- Huettig F., Mishra R. K. (2014), "How literacy acquisition affects the illiterate mind-A critical examination of theories and evidence", in *Language and Linguistics Compass*, 8, 10, pp. 401-427
- Kurvers J., van de Craats I. (2007), *Memory, Second Language Reading, and Lexicon*, Proceedings of 2nd Symposium Leslla 2006.
- Kurvers J., van Hout R., Vallen T. (2007), "Discovering language: Metalinguistic 252 awareness of adult illiterates", in Craats I. van de, Kurvers J., Young-Scholten M. (eds.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Proceedings of the inaugural symposium-Tilburg*, LOT, Utrecht, pp. 69-88.
- Martin K. I. (2009), *Phonological and Working Memory and L2 Grammar Learning*, B.A. thesis, University of Michigan.
- Petersson K. M., Ingvar M., Reis A. (2009), "Language and Literacy from a cognitive Neuroscience Perspective", in Olson D. R., Torrance, N. (eds.), *Literacy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pickering S. J., Gathercole S. E. (2001), *Working memory test battery for children*, Pearson Assessment, London.
- Tarone E., Bigelow M. (2007), "Alphabetic print literacy and oral language processing in SLA", in Mackey A. (ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, pp. 101-121.
- Tarone E., Bigelow M., Hansen K. (2007), "The impact of alphabetic print literacy level on oral second language acquisition", in Faux N. (ed.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA): research, practice and policy. Proceedings of the 2nd annual forum*, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University, Richmond, pp. 99-122.
- Tarone E., Bigelow M., Hansen K. (2009), *Literacy and second language oracy*, Oxford University Press, Oxford.
- Tarone E., Swierzbinska B., Bigelow, M. (2006), "The impact of literacy level on features of interlanguage in oral narratives", in *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 6, pp. 65-77.
- van den Noort M. W. M. L., Bosch P., Hugdahl K. (2006), "Foreign language proficiency and working memory capacity", in *European Psychologist*, 11, 4, pp. 289-296.
- Vainikka A., Young-Scholten M. (2007), "The role of literacy in the development of L2 morpho-syntax from an Organic Grammar perspective", in Faux N. (ed.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA): research, policy, and practice. Proceedings of the 2nd annual forum*, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University, Richmond, pp. 123-148.
- Vainikka A., Young-Scholten M., Ijuin C., Jarad S. (2017), "Literacy in the development of L2 English morphosyntax", in Sosiński M. (ed.), *Literacy education and second language learning for adults: research, policy and practice*, Universidad de Granada, Granada, pp. 239-250.
- Wen Z. (2015), "Working memory in second language acquisition and processing: The Phonological/Executive model", in Wen Z., Mota M., McNeill A. (eds.), *Working memory in second language acquisition and processing*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 41-62.

ACQUISIZIONE DELLA LINGUA SECONDA E ALFABETIZZAZIONE: UN CASO DI STUDIO A PALERMO

*Egle Mocciaro*¹

1. INTRODUZIONE

Questo contributo descrive i primi risultati di una delle numerose linee di ricerca che si sono sviluppate alla Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Università di Palermo come naturale conseguenza del suo impegno, di accoglienza prima ancora che didattico, con la popolazione migrante e, in particolar modo negli ultimi anni, con i migranti che arrivano sulle coste siciliane attraverso le rotte del Mediterraneo. Questa popolazione migrante presenta caratteristiche altamente specifiche, in termini di percorso migratorio, tipo di migrazione (tipicamente individuale), ampia prevalenza maschile e giovane età dei migranti (che raramente superano i trent'anni), diffuso plurilinguismo (specialmente nel caso di chi proviene dall'Africa subsahariana), forme di scolarizzazione e di accesso (o mancato accesso) alla scrittura e, non da ultimo, condizioni abitative nel paese d'arrivo, spesso fortemente segreganti (cfr. D'Agostino, 2021 e in questa monografia). Una popolazione complessa, dunque, che richiede di essere osservata da prospettive diverse, per mettere a fuoco di volta in volta aspetti specifici e complementari del rapporto intricatissimo tra lingua e migrazione.

Il filone di ricerca in cui si colloca questo contributo è quello della linguistica acquisizionale, nell'ambito della quale la popolazione migrante è, come si vedrà meglio nel § 2, decisamente sottorappresentata. L'interesse verso le forme dell'apprendimento linguistico dei migranti si è sviluppato recentemente a ItaStra, accanto all'approccio sociolinguistico che più tradizionalmente caratterizza le sue attività di ricerca (ben rappresentate, infatti, negli altri contributi che figurano in questo volume) e alla riflessione sulle pratiche e sugli strumenti didattici in contesto migratorio. In area acquisizionale, particolare attenzione è stata dedicata alla relazione tra alfabetismo e sviluppo delle competenze orali e questa attenzione ha seguito due direttrici fondamentali: da una parte, un interesse che coniuga le prospettive socio- e psicolinguistica e guarda al ruolo dell'alfabetismo nello sviluppo di abilità cognitive connesse all'acquisizione della lingua seconda, come la memoria fonologica e la consapevolezza metalinguistica (Amoruso, 2018); dall'altra, l'attenzione si sposta dai processi cognitivi alle forme della lingua seconda (L2) e alle funzioni che queste forme codificano. Questa seconda linea di ricerca, che è quella qui rappresentata, ha ispirato le prime raccolte di dati sulle interlingue dei migranti, condotte a partire dal 2014 nelle classi di ItaStra (cfr. Mocciaro, 2019, 2021). Questo nucleo originario è stato poi ampliato grazie a una più sistematica raccolta di dati, avviata nel 2017 a partire da un'indagine su larga scala condotta a ItaStra, che includeva la somministrazione di test di lingua e alfabetizzazione a una popolazione di circa 800 migranti appena arrivati o già da qualche tempo a Palermo (D'Agostino, 2018). La nuova raccolta, conclusa nel 2019, ha fornito dati utili all'analisi dello sviluppo della morfosintassi

¹ Università Masaryk di Brno (Repubblica Ceca).

del verbo in apprendenti adulti con deboli competenze alfabetiche, un profilo di apprendenti poco esplorato, come si è detto, nell'ambito della ricerca sulle lingue seconde.

2. LA VARIABILE “ALFABETIZZAZIONE” NEGLI STUDI ACQUISIZIONALI: STORIA DI UN’ASSENZA

Uno sguardo agli indici delle più importanti riviste di ambito linguistico o ai programmi delle principali conferenze nel campo dell'acquisizione delle lingue seconde rivela che la maggioranza delle ricerche riguarda apprendenti scolarizzati e alfabetizzati (cfr. Bigelow, Tarone, 2004). Questa scarsa attenzione può apparire sorprendente se consideriamo che l'analfabetismo e scarsa scolarizzazione sono fattori significativi nelle recenti migrazioni verso l'Europa. Una percentuale importante dei nuovi migranti, infatti, proviene da aree del mondo particolarmente povere, a economia prettamente rurale, spesso dilaniate da conflitti, come l'Africa sub-sahariana o l'Asia meridionale: aree massicciamente caratterizzate da un difficile accesso alla scolarizzazione, da un abbandono scolastico spesso precoce o, comunque, da percorsi educativi di scarsa qualità. Secondo l'UNESCO, più di tre quarti dei circa 750 milioni di adulti non alfabetizzati in tutto il mondo (due terzi dei quali sono donne) sono concentrati precisamente in queste parti del mondo (cfr. UNESCO Institute for Statistics, 2017).

Sorprendente, ma a ben guardare non del tutto inattesa, la scarsa attenzione nei confronti dell'alfabetizzazione ha in effetti ragioni molteplici. In parte, essa può essere ricondotta al maggior interesse che la ricerca linguistica (inclusa quella interessata all'acquisizione delle forme linguistiche e della morfosintassi in particolare) ha da sempre riservato alle caratteristiche interne, strutturali delle lingue (e tra queste le interlingue), quasi sempre relegando al di là o, comunque, ai margini dei propri confini epistemologici fattori esterni come, appunto, le coordinate sociolinguistiche entro cui l'uso e l'apprendimento di una lingua si collocano. Anche nell'ambito di approcci teorici per propria natura aperti al ruolo dei fattori esterni e contestuali, come è il caso di quelli cosiddetti *usage-based* (cfr. Bybee, 2008; Ellis, 2003; Klein, Perdue, 1997; Giacalone Ramat, 2003, solo per citare alcuni monumenti della riflessione acquisizionalista di quest'area teorica) la ricerca si è naturalmente impegnata soprattutto nella ricostruzione dei principi organizzativi e dei meccanismi generali che governano le interlingue, di ciò che è sistematico, ricorrente, sovraindividuale. Non che la ricostruzione della grammatica delle interlingue abbia ignorato fattori essenziali alla loro comprensione, come l'età degli apprendenti, la prima lingua, l'input e il tipo di esposizione, naturalistica o guidata, e in alcuni casi l'attenzione si è focalizzata proprio su apprendenti immigrati con un basso livello di istruzione². Tuttavia, né il grado di alfabetizzazione degli apprendenti né la loro esperienza di scolarizzazione, hanno ricevuto un'attenzione sistematica o sono stati assunti come variabili esplicite per l'analisi dei dati raccolti.

Questa scarsa considerazione è dipesa da più ordini di motivi. Da un lato, solo in tempi relativamente recenti l'analfabetismo inizia a profilarsi come fenomeno non occasionale

² Si tratta della tradizione europea di studi sull'acquisizione delle lingue seconde da parte di lavoratori temporanei provenienti dall'Europa meridionale, dal Nord Africa e dalla Turchia, emigrati nei paesi dell'Europa occidentale nei primi anni Settanta (Becker *et al.*, 1977; Clahsen *et al.*, 1983; Perdue, 1993). In questo caso, i ricercatori hanno a volte ricondotto fenomeni osservabili nelle interlingue alle condizioni specifiche della migrazione, come il basso grado di interazione con i locali madrelingua. Alle esperienze europee più attente alle implicazioni sociali dell'acquisizione e, in particolare a quella dell'*European Science Foundation* (Perdue, 1993), si legano gli esordi della ricerca acquisizionale italiana, sorta negli anni Ottanta a seguito della crescente presenza di immigrati sul territorio (cfr. Giacalone Ramat, 1993).

in contesto migratorio e, quindi, a essere identificato e osservato come componente specifica di uno specifico profilo di apprendenti, quello appunto conseguente alle nuove migrazioni (cfr. *inter al.* Amoruso *et al.*, 2015; D'Agostino, 2021; D'Agostino, Mocchiari, 2021a). Dall'altro, identificare, osservare e, quindi, includere la variabile alfabetismo nella ricerca linguistica significa necessariamente isolarne l'incidenza da quella di altri fattori con cui essa è, invece, fittamente intrecciata e a volte indistinguibile negli effetti. Questo è certamente il caso della scolarizzazione, della quale l'alfabetismo è un risultato formativo fondamentale. Tuttavia, in diverse aree del mondo, la scolarizzazione non sempre porta con sé lo sviluppo di competenze di scrittura, per l'inadeguatezza dei percorsi scolastici o, altrimenti, perché essi si ispirano a modelli educativi che non comprendono un percorso di alfabetizzazione in senso stretto, com'è il caso delle scuole coraniche classiche (cfr. D'Agostino, 2021: 67-92). Viceversa, la mancanza di esperienza scolastica – tutt'altro che rara tra gli apprendenti di cui ci stiamo occupando – non necessariamente implica assenza di competenze di scrittura, che possono svilupparsi attraverso canali alternativi a quello formale, incluse le pratiche digitali multilingui sui *social media* (cfr. D'Agostino, Mocchiari, 2021b e in questa monografia). Va poi considerata un'altra circostanza che ha a che fare non con il *background* sociolinguistico ma con le condizioni di vita dei migranti nel paese di arrivo. I migranti analfabeti o con alfabetismo solo emergente sono anche individui che assai spesso vivono situazioni di forte isolamento, negli spazi limitati dei centri di accoglienza, spesso lontani dai centri abitati. Le caratteristiche fortemente segreganti del contesto abitativo hanno come effetto immediato lo scarso o nullo contatto con la popolazione locale e, quindi, la scarsa o nulla esposizione alle lingue locali. Naturalmente, non c'è alcuna dipendenza logica tra analfabetismo e segregazione, né d'altra parte tutti i migranti segregati sono analfabeti. E, tuttavia, nella realtà migratoria contemporanea, deboli competenze di scrittura e debole esposizione alla lingua sono strettamente correlate e hanno possibili implicazioni sullo sviluppo dell'oralità nella lingua seconda. È essenziale, quindi, isolare le due variabili per osservare il peso che ciascuna eventualmente esercita sull'acquisizione.

È però questo un compito particolarmente difficile, anzitutto perché le variabili in gioco sono per loro natura instabili nel tempo, dato che il grado e il tipo di esposizione alla lingua, le competenze di scrittura, il rapporto con contesti formativi di vario tipo possono variare in relazione al mutare delle esperienze di vita del singolo migrante. Inoltre, sono spesso le stesse caratteristiche del profilo degli apprendenti a rallentare e limitare la raccolta dei dati e l'organizzazione del lavoro. Uno dei problemi immediati e più vistosi è l'alto tasso di abbandono dei campioni di individui a partire dai quali la raccolta dati va impostata. L'abbandono ha cause molteplici: i frequenti ricollocamenti cui sono soggetti i migranti, le difficili condizioni di vita, dai turni di lavoro estenuanti (si pensi a chi lavora nelle campagne) alla già menzionata situazione di isolamento, che facilmente produce reticenza e sfiducia nei confronti di chi pone domande e rende questa popolazione di apprendenti meno accessibile di altre categorie (cfr. anche Paternostro e Salvato in questa monografia). Non sorprende quindi che specialmente gli studi longitudinali risultino particolarmente impegnativi, perché richiedono una continua riprogettazione e un alto grado di flessibilità da parte del ricercatore, come già segnalato a suo tempo da Bigelow e Tarone (2004: 697). Ci sono poi altri problemi concreti con cui è necessario confrontarsi, per esempio quelli posti dagli spazi fisici in cui avviene la raccolta dei dati (i centri di accoglienza, luoghi rumorosi e inadatti alle esigenze di una indagine linguistica) o dagli strumenti con cui essa è effettuata (basti pensare alla necessaria esclusione di qualsiasi tecnica che comporti l'uso della lettura e della scrittura). L'elenco potrebbe continuare.

Insomma, risulta certamente più agevole lavorare con campioni di convenienza (ad esempio, una classe di lingua universitaria), in cui tutte le variabili possono essere controllate direttamente, il rischio di abbandono è assai più contenuto ed esiste una condivisione a priori, almeno a un certo livello, dei metodi, degli strumenti e degli obiettivi della raccolta dei dati. Più agevole ma problematico sul piano teorico, specialmente in termini di rappresentatività del campione e di generalizzabilità dei risultati (Henrich *et al.*, 2010; Plonsky, Derrick, 2016). Questo limite metodologico, che caratterizza buona parte della ricerca sulle L2 (e non solo), è in effetti tutt'altro che inedito. A partire dall'inizio del nuovo millennio, diversi ricercatori hanno insistito sul fatto che una teoria acquisizionale affidabile deve poter rendere conto anche del processo di acquisizione di apprendenti diversi da quelli normalmente studiati e, tra questi, quelli non alfabetizzati (Bigelow, Tarone, 2004; Tarone, 2010), eventualmente replicando gli studi esistenti su popolazioni diverse di apprendenti (Andringa, Godfroid, 2020).

3. STUDI SU ACQUISIZIONE E ALFABETIZZAZIONE

Le poche ricerche disponibili sul rapporto tra alfabetismo e acquisizione delle lingue seconde sono condotte da studiosi in qualche misura coinvolti nell'associazione internazionale LESLLA (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*, www.leslla.org). Dalla sua fondazione nel 2005, LESLLA riunisce accademici e professionisti che lavorano, da diverse prospettive disciplinari e teorico-metodologiche, con migranti adulti con poca o nessuna istruzione formale. Tuttavia, anche in questo caso, lo sviluppo delle competenze orali è ben lontano dall'essere un argomento centrale nella ricerca LESLLA, che consiste principalmente in studi sullo sviluppo della lettoscrittura e sui relativi compiti pedagogici.

Gli studiosi interessati all'impatto delle competenze alfabetiche³ sullo sviluppo dell'oralità e, in particolare, della morfosintassi concordano sul fatto che gli adulti poco o non alfabetizzati acquisiscono la L2 più lentamente rispetto a quelli alfabetizzati. Le opinioni però divergono quando si tratta di stabilire la natura della relazione tra alfabetismo e acquisizione. La lentezza dell'acquisizione, infatti, potrebbe essere l'effetto della mancanza di alfabetizzazione o, altrimenti, dipendere da altri fattori connessi alla non alfabetizzazione, come la bassa esposizione alla lingua *target* in contesti di emarginazione sociale o un basso o nullo accesso a testi scritti (ad esempio, giornali o altri testi di uso quotidiano che aumentano l'*input* in contesti di immersione linguistica).

Schematizzando, è possibile identificare due principali prospettive nell'ambito di questo settore di ricerca:

- 1) una prospettiva cognitiva, ispirata ai risultati degli studi sulla consapevolezza fonologica e la memoria di lavoro (cfr. Bigelow, Tarone, 2004; Tarone *et al.*, 2006, 2009);

³ Naturalmente, la competenza alfabetica o alfabetismo, cioè la capacità di decodificare e codificare testi scritti in un sistema di scrittura alfabetico, non esaurisce le possibilità in cui può specificarsi la competenza di lettoscrittura. L'attenzione alla sola competenza alfabetica che caratterizza la discussione qui proposta riflette il più ampio spazio che a essa è stato assegnato in alcune aree degli studi acquisizionali (cfr. Tarone *et al.*, 2009). Tuttavia, la competenza lettoscrittorica abbraccia un dominio più ampio del solo alfabetismo, dato che non tutti i sistemi di scrittura sono, appunto, di tipo alfabetico. In secondo luogo, si tratta di un costrutto teorico più complesso della mera abilità di decodifica/codifica di testi scritti. In alcuni settori del pensiero antropologico, la competenza di lettoscrittura (*literacy*) è concepita come un sistema di pratiche sociali, non riducibili alla cognizione, svolte all'interno di specifiche istituzioni culturali e ideologicamente modellate da tali istituzioni (cfr. Street, 2001).

- 2) una prospettiva linguistica, interessata all'acquisizione in quanto tale indipendentemente dalle altre funzioni cognitive (Vainikka, Young-Scholten, 2007; Vainikka *et al.*, 2017).

Una delle principali differenze tra le due prospettive è il ruolo assegnato alla conoscenza esplicita nell'acquisizione della L2 da parte degli adulti. Nel primo caso, l'acquisizione è vista come un processo largamente consapevole che coinvolge l'attenzione esplicita alle forme linguistiche (Schmidt, 1990). Nel secondo, essa è concepita come un processo inconsapevole, guidato da meccanismi linguistici interni e innescato dalla semplice esposizione alla lingua parlata dai nativi. Quando si tratta di interpretare la più lenta acquisizione di una L2 da parte di non alfabetizzati, le due correnti insistono sul ruolo ora della consapevolezza fonologica (esplicita), ora della competenza fonologica (implicita, non consapevole). Basandosi su risultati della psicologia cognitiva e della neuropsicologia, i sostenitori della prospettiva cognitiva partono dall'assunto (condiviso dalla posizione linguistica) che la capacità di segmentare il parlato in unità non semantiche (in particolare, in singoli suoni o fonemi) e di manipolare consapevolmente queste unità dipende dallo sviluppo della competenza alfabetica. Se gli analfabeti non sono in grado di manipolare le unità fonemiche della L2 e se l'elaborazione cosciente dell'*input* orale è fondamentale per acquisire la L2, allora l'alfabetizzazione deve avere conseguenze importanti nell'acquisizione (per esempio, difficoltà nell'acquisire le desinenze e produzione di nomi e verbi non flessi, cioè privi di informazioni morfologiche). D'altra parte, la prospettiva linguistica, pur riconoscendo la relazione tra alfabetismo e consapevolezza fonemica, contesta la relazione tra quest'ultima e acquisizione della L2 e propone, invece, che l'alfabetizzazione incida sulla competenza prosodica in una L2, che è un sapere implicito, inconsapevole sviluppato dagli apprendenti. Gli elementi che esprimono genere, numero, tempo etc. (cioè la flessione) in genere coinvolgono unità prosodiche molto piccole (meno di un piede fonologico), difficilmente percettibili nell'*input*, poco salienti e quindi meno facilmente acquisibili. Sono invece più salienti e più facilmente accessibili elementi non flessivi come ausiliari e copula. Se ciò è vero per tutti gli apprendenti, quelli che non possono accedere ai testi scritti incontrano difficoltà maggiori, perché nella scrittura gli elementi flessivi sono resi in forma stabile e visibile (sono più salienti).

Oltre che approdare a risultati tutt'altro che univoci, gli studi appena discussi sono anche dedicati alla sola acquisizione dell'inglese, che è a oggi la L2 più indagata in questo settore, insieme all'olandese (cfr. Julien *et al.*, 2016; van de Craats, 2011). Negli ultimi anni, comincia ad ampliarsi la gamma di interlingue indagate, con studi sul suomi (o finlandese) L2 (cfr. Tammelin-Laine, 2015) e sul greco L2 (Janko *et al.*, 2019), nei quali oltre all'assenza o carenza di competenze alfabetiche viene considerato anche il ruolo dell'istruzione formale in L2. Quanto all'italiano L2, solo pochissimi studi hanno finora sistematicamente assunto l'alfabetizzazione come variabile indipendente. Tra questi, va anzitutto menzionato il lavoro di Maffia e De Meo (2015) sullo sviluppo della competenza prosodica in apprendenti senegalesi con bassi livelli di alfabetizzazione⁴ e, più di recente, quello condotto da Mocchiari (2020) sull'acquisizione della morfosintassi temporeale in italiano L2 in assenza di competenze alfabetiche.

Insomma, la ricerca attuale in questo settore è ancora molto giovane e non consente di andare al di là dell'osservazione di una correlazione positiva tra mancanza di competenze alfabetiche e incompleta acquisizione di L2. Se questa correlazione possa essere descritta o meno come una relazione causale è ancora da dimostrare sulla base di

⁴ Le studiose propongono che questa competenza sia influenzata dai diversi modelli educativi del Senegal, cioè le scuole francesi, dove vengono incoraggiate le pratiche di scrittura e lettura, e le scuole coraniche, dove la capacità di parlare e ascoltare si esercita principalmente attraverso la recitazione del Corano.

nuovi studi in cui le variabili coinvolte (perlomeno l'alfabetizzazione, la scolarizzazione, l'esposizione alla lingua di destinazione) siano tenute separate.

4. MIGRANTI ANALFABETI A PALERMO: LO SVILUPPO DELL'INTERLINGUA

4.1. *I partecipanti, la raccolta dei dati e il modello di analisi*

In ciò che segue sintetizzerò i principali risultati di una ricerca condotta a Palermo tra il 2017 e il 2019 (riportata in Mocciaro, 2020), che sembra suggerire che sul complessivo sviluppo dell'interlingua eserciti un ruolo ben più incisivo la scarsa esposizione all'input in lingua locale piuttosto che le competenze alfabetiche dei partecipanti.

Lo studio ha coinvolto 20 migranti provenienti da vari paesi dell'Africa subsahariana e dal Bangladesh, maschi, di età compresa tra i 18 ei 30 anni, arrivati in Italia da non più di 21 mesi. Erano stati reclutati durante un'indagine su larga scala condotta a ItaStra nel 2017, che includeva la somministrazione di nuovi test di lingua e alfabetizzazione a una popolazione di circa 800 migranti appena arrivati o già da qualche tempo a Palermo⁵. Metà del campione era risultata competente nell'alfabeto latino (in francese o in inglese), l'altra metà del tutto priva di competenze alfabetiche e, più in generale di lettoscrittura, o con un alfabetismo appena emergente (cioè in grado di scrivere il proprio nome, di riconoscere e segnare alcune sillabe e poco altro). Tutti avevano competenze orali in italiano pressoché nulle o appena incipienti (comunque inferiori all'A1), benché alcuni avessero frequentato brevi corsi di lingua italiana dopo l'arrivo, in contesti di volontariato. Nessuno dei 20 partecipanti era stato incluso in un percorso di lingua e/o alfabetizzazione a ItaStra. Tutti erano ospitati in un centro di accoglienza cittadino, con pochi contatti con la popolazione locale, dunque esposti a un input certamente multilingue all'interno della comunità e nell'interazione con gli altri migranti (inglese, francese, lingue africane di larga diffusione e usate come lingue franche), ma nel quale la presenza dell'italiano era minima sul piano quantitativo e povera su quello qualitativo.

La raccolta dei dati è avvenuta in modo longitudinale. Dopo la somministrazione del test di lingua e lettoscrittura, gli apprendenti sono stati incontrati altre 5 volte in un arco di tempo di 13 mesi. I dati di interlingua sono stati elicitati tramite compiti narrativi volti a stimolare una produzione linguistica quanto più vicina possibile a quella spontanea, vale a dire conversazioni semispontanee su argomenti prestabiliti e compiti narrativi (ricostruzioni di storie prima seguite in video, narrazione di aspetti del proprio vissuto). Ciascuna sessione è stata integrata da una versione breve del test di lettoscrittura, per valutare eventuali sviluppi rispetto ai primi dati raccolti; nessuno dei partecipanti ha sviluppato competenze diverse da quelle registrate all'inizio del lavoro.

Due domande di ricerca hanno guidato la costruzione del campione e la raccolta dei dati: quale fosse il ruolo della competenza alfabetica, intesa come variabile distinta dalla scolarizzazione e dall'esposizione, nello sviluppo della competenza morfosintattica; e se le descrizioni esistenti in letteratura dell'interlingua italiana – e dello sviluppo della

⁵ Il test ha riguardato la lettura e la scrittura di parole e frasi in qualsiasi lingua del repertorio degli apprendenti, compreso l'italiano, e in qualsiasi sistema di scrittura. Ciò ha permesso di individuare tre macrolivelli di competenza, ovvero: nessuna competenza, debole competenza (misurata su una scala che va dal riconoscimento di singoli suoni o sillabe al riconoscimento e scrittura di parole) e competenza di lettoscrittura, intesa come capacità di leggere e scrivere più o meno fluentemente frasi da semplici a complesse. Inoltre, sono state considerate sia la competenza precoce (tipicamente acquisita attraverso la scuola) sia quella tardiva (acquisita da adulti in contesti informali, a volte durante il viaggio migratorio) (Amoruso, Lo Maglio, 2018; D'Agostino, Mocciaro, 2021b; cfr. anche Mocciaro, ics).

morfosintassi del verbo in particolare – potessero applicarsi anche agli apprendenti con alfabetizzazione assente o limitata. Quanto alla prima domanda, il test di lettoscrittura ha permesso di recuperare informazioni mirate e indipendenti dalla scolarizzazione dichiarata dagli apprendenti, sia quella pregressa sia, in alcuni casi, quella avviata dopo l'arrivo. D'altra parte, le condizioni di esposizione alla lingua erano e sono rimaste abbastanza simili per tutti gli apprendenti.

Quanto alla seconda domanda, per confrontare più direttamente i risultati della ricerca con le descrizioni disponibili per gli apprendenti alfabetizzati, è stato scelto un quadro teorico ispirato agli studi condotti dai ricercatori del Progetto di Pavia (Giacalone Ramat, 2003), una delle esperienze più compiute nell'ambito della ricerca acquisizionale italiana, ispirata alla teoria della varietà basica (Klein, Perdue, 1997). Questo modello di descrizione ricostruisce il percorso acquisizionale in stadi successivi, detti varietà, che vanno dalla totale assenza di mezzi grammaticali per esprimere tempo, aspetto, modalità, persona, etc. (varietà prebasica) allo sviluppo di mezzi lessicali per esprimere queste nozioni (varietà basica, in cui le forme verbali e nominali mancano ancora di flessione e nozioni come tempo o numero sono espresse attraverso elementi lessicali, per esempio avverbi di tempo o numerali), fino all'emergere della finitezza (all'inizio del continuum postbasico) e alla progressiva stabilizzazione della morfosintassi della L2.

Su questa base, Banfi e Bernini (2003) hanno descritto lo sviluppo del verbo in italiano L2, che inizia nella varietà basica (con forme basiche o non flesse del verbo, che trasmettono solo informazioni lessicali, per esempio *io mangia, io mangiare*) e diventa via via più complesso, con l'emergere di nuove forme finite, secondo il seguente percorso:

forme basiche > participio passato (con o senza ausiliare) > passato imperfettivo > futuro > condizionale > congiuntivo
(Banfi e Bernini 2003: 90)

La sequenza ricostruita ha un valore implicazionale, perché la presenza di una forma a destra della catena implica quella delle forme alla sua sinistra.

5. ANALISI DEI DATI RACCOLTI

L'analisi dei dati ha mostrato per tutto il campione un percorso di acquisizione coerente con la descrizione di Banfi e Bernini (2003), che però si interrompe ai primi livelli della sequenza. La sintesi nella Tabella 1 consente già a una prima occhiata (e senza bisogno di addentrarsi in una descrizione dettagliata impossibile in questa sede) alcune importanti generalizzazioni. Il dato macroscopico è che nessuno dei 20 partecipanti va oltre l'acquisizione del passato imperfettivo (comunque rintracciabile in pochissime forme e in pochissimi apprendenti) e questa lentezza nell'acquisizione della morfosintassi del verbo riguarda in egual misura gli apprendenti con limitate o nulle competenze alfabetiche e gli apprendenti alfabetizzati. Come si è visto, questi due gruppi condividono il tipo di esposizione alla lingua obiettivo, che è assai limitata quantitativamente e qualitativamente.

D'altra parte, un'area specifica del percorso acquisizionale risulta di grande interesse per tracciare possibili specificità degli apprendenti poco o non alfabetizzati. Quest'area è quella che segna la transizione ai primi stadi del continuum postbasico, immediatamente dopo la comparsa del participio passato, ed è caratterizzata dalla comparsa di alcune forme di *essere* come copula o (proto)ausiliare (che, diversamente dallo schema di Banfi e Bernini, occupano nella Tabella 1 una posizione autonoma). Con la comparsa di queste forme la finitezza fa il suo ingresso nelle interlingue, rendendo esplicita – perché morfologicamente

codificata – la referenza temporale al passato. La codifica morfologica della finitezza comincia, dunque, su elementi funzionali come copula e ausiliari, prima di coinvolgere anche i verbi lessicali. In questa fase, gli elementi funzionali morfologizzati possono subire sovraestensioni (cioè essere usati in contesti non target), dando luogo a costruzioni specifiche delle interlingue, cioè costruzioni che gli apprendenti non trovano nell’*input* che ricevono. In queste costruzioni, descritte per la prima volta da Bernini (2003), una forma di *essere* (in minor misura, di *avere*) co-occorre con un verbo lessicale non flessione (es. *ora sono fermare* ‘ora mi sono fermato’; *lui era dormo* ‘lui dormiva’, da Mocciaro, 2020: 157, 110). In questi casi, l’informazione verbale è distribuita tra i due formativi: *essere* trasmette informazioni grammaticali, mentre l’altro verbo solo informazioni lessicali. In altri termini, *essere* funziona come marca grammaticale temporanea (o come protoausiliare, secondo Starren, 2001): l’apprendente l’ha identificata nell’*input* come formativo grammaticale e la generalizza per esprimere funzioni per le quali non ha ancora sviluppato la morfologia *target*.

Tabella 1. *Sequenza di acquisizione del sistema verbale nel campione*

GRUPPI	FORME BASICHE	PP	COPULA/AUX	PROGR	IPFV	FUT	COND	CONG
ANALF./ SEMIALF.								
BD	+	+	+	+	-	-	-	-
HL	+	-	-	-	-	-	-	-
LO	-	-	-	-	-	-	-	-
MC	+	+	+	+	-	-	-	-
MD	+	+	+	-	-	-	-	-
MF	+	+	-	-	-	-	-	-
MLG	+	+	+	+	+	-	-	-
MT	+	+	+	+	+	-	-	-
MTR	+	+	+	-	-	-	-	-
YS	+	+	+	+	+	-	-	-
ALFAB.							-	-
AC	+	-	-	-	-	-	-	-
AL	+	-	-	-	-	-	-	-
AO	+	+	-	-	-	-	-	-
CO	+	+	-	-	-	-	-	-
GO	+	+	+	-	-	-	-	-
ID	+	+	+	+	+	-	-	-
MJ	+	+	+	+	-	-	-	-
OT	+	+	+	+	-	-	-	-
RC	+	+	+	+	+	-	-	-
SM	+	+	-	-	-	-	-	-

Legenda: PP = participio passato; AUX = ausiliare (essere); PROGR = costruzione progressiva *stare* + gerundio; IPFV = passato imperfettivo; FUT = futuro; COND = condizionale; CONG = congiuntivo.

I dati raccolti mostrano anche altri tipi di costruzioni, soprattutto quella risultante dalla sovraestensione del verbo *fare*, che si può trovare in costruzione con una seconda forma verbale non flessa (*fare lavare dentis* ‘mi lavo i denti’, da Mocciaro, 2020: 154). Il verbo *fare* è generalmente descritto in letteratura come “verbo supporto o leggero”, cioè un verbo semanticamente svuotato che supporta un nome d’azione, come in *fare ricerca, fare la spesa*. In questi casi, il nucleo semantico della costruzione è il nome (*ricerca, spesa*), mentre *fare* esprime ‘azione/attività’ al posto del verbo. Anche gli apprendenti fanno uso di questa strategia, quando hanno bisogno di riempire una lacuna lessicale, cioè non conoscono l’equivalente verbale di un nome (*fare dentifricia* ‘lavarsi i denti’, da Mocciaro, 2020: 155). I dati da me raccolti suggeriscono che *fare* svolga la stessa funzione con i verbi non ancora flessi (come appunto *lavare* nel già citato *fare lavare dentis*).

5.1. *Il ruolo dell’alfabetismo nello sviluppo del sistema verbale*

Se il complessivo sviluppo del sistema verbale non sembra influenzato dalle competenze alfabetiche degli apprendenti, l’alfabetismo potrebbe esercitare un ruolo sul piano qualitativo, nella preferenza accordata all’espressione analitica (cioè tramite costruzioni, anziché tramite morfologia flessiva) delle categorie del verbo da parte degli apprendenti meno competenti sul piano dell’alfabetismo. Questa preferenza è rappresentata nella Tabella 2:

Tabella 2. *Distribuzione delle costruzioni analitiche non target*

	ANALFABETI/SEMIALFABETI			ALFABETI		
	STADIO PREBASICO	STADIO BASICO	STADIO POSTBASICO	STADIO PREBASICO	STADIO BASICO	STADIO POSTBASICO
1-2		fare (2)	fare (7) essere (2)		fare (1)	essere (2)
3			fare (2) essere (6)			
4			fare (9) essere (4)		fare (1)	fare (1)
5		avere (3)	fare (9) essere (6)			essere (1) avere (1)

Come mostra la Tabella 2, le costruzioni non *target* descritte in 5 cominciano a profilarsi nella varietà basica (almeno quelle con *fare*), ma caratterizzano specialmente gli stadi postbasici. Inoltre, esse sono sporadiche e transitorie negli apprendenti alfabetizzati, mentre tra gli analfabeti o i debolmente alfabetizzati sono non solo più frequenti (cfr. le occorrenze tra parentesi), ma anche più stabili nella microdiacronia dello sviluppo interlinguistico (dalla sessione 1 alla 5).

6. CONCLUSIONI

Coerentemente con quanto emerge da ricerche precedenti (cfr. § 3), possiamo supporre che la preferenza accordata alle costruzioni non target da parte degli apprendenti meno alfabetizzati sia dovuta alla dipendenza esclusiva dalla memoria uditiva che caratterizza gli studenti con alfabetizzazione limitata. Non avendo accesso (o avendo un accesso limitato) a testi scritti, questi apprendenti si affidano esclusivamente a ciò che sentono nell'*input*, in cui i morfemi flessivi (desinenze del verbo, nel nostro caso) sono meno facilmente accessibili di quelli liberi (copula, ausiliari), poiché meno salienti al livello fonologico-prosodico (costituiscono meno di un piede).

Sebbene sia indubbiamente necessaria altra ricerca (su campioni più ampi di apprendenti, su più L2 e con un controllo più rigido delle variabili in gioco), possiamo certamente trarre alcune conclusioni provvisorie. I dati a nostra disposizione, infatti, indicano abbastanza distintamente che l'alfabetizzazione limitata favorisce la selezione e la persistenza nel tempo di forme più "pesanti", più salienti, più facilmente percettibili nell'*input*. Questa tendenza agevola l'emergere di schemi morfosintattici non target e specifici dell'interlingua degli apprendenti poco o non alfabetizzati, risultanti dalla sovraestensione di parole funzionali (cfr. Vainikka *et al.*, 2017). Ma l'alfabetizzazione non altera il percorso e il tasso di acquisizione: è più probabile che sia la debole esposizione alla lingua target (che è comune a tutti gli apprendenti del campione) a influenzare il tasso (ma non il percorso) di acquisizione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso M. (2018), *Apprendere una seconda lingua da analfabeti fra ricerca e didattica. Un'esperienza con i minori stranieri non accompagnati a Palermo*, tesi di dottorato non pubblicata, Università di Palermo.
- Amoruso M., Lo Maglio A. (2018), "I test e la griglia di valutazione. Una sperimentazione continua", in D'Agostino M. (a cura di), *La forza delle lingue, nella migrazione e nella inclusione*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, Palermo, pp. 181-183.
- Amoruso M., D'Agostino M., Jaralla J. L. (a cura di) (2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri Palermo dell'Università di Palermo, Palermo.
- Andringa S., Godfroid A. (2020), "Sampling bias and the problem of generalizability in applied linguistics", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, pp. 134-142.
- Banfi E., Bernini G. (2003), "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Becker A., Dittmar N., Gutmann M., Klein W., Rieck B., Senft G., Senft I., Steckner W., Thielicke E. (1977), *Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch Spanischer Und Italienischer Arbeiter in Der Bundesrepublik': Die Ungesteuerte Erlernung Des Deutschen Durch Spanische Und Italienische Arbeiter; Eine Soziolinguistische Untersuchung*. Osnabrücker Beiträge Zur Sprachtheorie, Universität Osnabrück, Osnabrück.
- Bernini G. (2003), "The copula in learner Italian. Finiteness and verbal inflection", in Dimroth C., Starren M. (eds.), *Information structure, linguistic structure and the dynamics of language acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 159-185.

- Bigelow M., Tarone E. (2004), “The role of literacy level in second language acquisition: doesn’t who we study determine what we know?”, in *TESOL Quarterly*, 38, 4, pp. 689-700.
- Bybee J. (2008), “Usage-based grammar and second language acquisition”, in Robinson P., Ellis N. (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York, pp. 216-236.
- Clahsen H., Meisel J. M., Pienemann M. (1983), *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Gunter Narr, Tübingen.
- D’Agostino M. (2021), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio tra alfabeti e multilinguismo*, il Mulino, Bologna.
- D’Agostino M., Mocciaro E. (2021a), “New migration processes and new frontiers for linguistic research”, in D’Agostino M., Mocciaro E. (eds.), *Languages and literacy in new migration. Research, practice, and policy*, UniPa Press, Palermo, pp. 29-50.
- D’Agostino M., Mocciaro E. (2021b), “Literacy and literacy practices: plurilingual connected migrants and emerging literacy”, in *Journal of Second Language Writing*, 51, 100792, <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100792>.
- Ellis N. C. (2013), “Construction grammar and second language acquisition”, in Trousdale G., Hoffmann T. (eds.), *The Oxford handbook of construction grammar*, Oxford University Press, Oxford, pp. 365-378.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (1993), “L’italiano di stranieri”, in Sobrero A. A. (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo*, Vol. 2, Laterza, Bari-Roma, pp. 341-410.
- Henrich J., Heine S. J., Norenzayan A. (2010), “The weirdest people in the world?”, in *Behavioral and Brain Sciences*, 33, 2-3, pp. 61-83.
- Janko E., Dąbrowska E., Street J. A. (2019), “Education and input as predictors of second language attainment in naturalistic contexts”, in *Languages*, 4, 3, [70]: <https://www.mdpi.com/2226-471X/4/3/70>.
- Julien M., van Hout R., van de Craats I. (2016), “Meaning and function of dummy auxiliaries in adult acquisition of Dutch as an additional language”, in *Second Language Research*, 32, 1, pp. 49-73.
- Klein W., Perdue C. (1997), “The basic variety (or: Couldn’t natural languages be much simpler?)”, in *Second Language Research*, 13, 4, pp. 301-347.
- Maffia M., De Meo A. (2015), “Literacy and prosody: the case of low literate Senegalese learners of L2 Italian”, in van de Craats I., Kurvers J., van Hout R. (eds.), *Adult literacy, second language and cognition*, Centre for Language Studies, Nijmegen, pp. 129-148.
- Mocciaro E. (ics), “I test: dal progetto alla sperimentazione”, in D’Agostino M. (a cura di), *L’italiano per comunicare, lavorare, partecipare*, Scuola di Lingua italiana dell’Università di Palermo, Palermo.
- Mocciaro E. (2021), “L’acquisizione delle categorie morfologiche in apprendenti adulti analfabeti”, in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *L’italiano lingua d’apprendimento: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e storia*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 249-268.
- Mocciaro E. (2020), *The development of L2 Italian morphosyntax in adult learners with limited literacy*, Palermo University Press, Palermo.
- Mocciaro E. (2019), “La morfologia nominale nell’italiano L2 di minori stranieri non accompagnati: analfabetismo, acquisizione, didattica”, in Moretti B, Kunz A., Natale S., Krakenberger E. (a cura di), *Le tendenze dell’italiano contemporaneo rivisitate*, Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), OfficinaVentuno, Milano, pp. 257-272:

https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/015_Mocciaro_Atti_SLI_LII_Berna.pdf

- Perdue C. (1993), *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*. 2 voll. Cambridge University Press, Cambridge.
- Plonsky L., Derrick D. J. (2016), “A meta-analysis of reliability coefficients in second language research”, in *The Modern Language Journal*, 100, 2, pp. 538-553.
- Schmidt R. (1990), “The role of consciousness in second language learning”, in *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Starren M. (2001), *The second time: the acquisition of temporality in Dutch and French as a second language*, LOT, Utrecht.
- Street B. V. (2001), *Literacy and development: ethnographic perspectives*, Routledge, London.
- Tammelin-Laine T. (2015), “No verbs, no syntax: the development and use of verbs in non-literate learners’ spoken Finnish”, in Santos M. G., Whiteside A. (eds.), *Low educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 9th symposium, San Francisco, August 7th-9th, 2013*, Lulu Publishing Services, San Francisco, pp. 249-273.
- Tarone E. (2010), “Second language acquisition by low-literate learners: an under-studied population”, in *Language Teaching*, 43, 1, pp. 75-83.
- Tarone E., Bigelow M., Hansen K. (2009), *Literacy and second language oracy*, Oxford University Press, Oxford.
- Tarone E., Bigelow M., Hansen K. (2007), “The impact of alphabetic print literacy level on oral second language acquisition”, in Faux N. (ed.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA): research, practice and policy. Proceedings of the 2nd annual forum*, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University, Richmond, pp. 99-122.
- Tarone E., Swierzbinska B., Bigelow M. (2006), “The impact of literacy level on features of interlanguage in oral narratives”, in *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 6, pp. 65-77.
- UNESCO Institute for Statistics (2017), *Literacy rates continue to rise from one generation to the next. Fact sheet n. 45, September 2017*:
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continuerise-generation-to-next-en-2017_0.pdf.
- Vainikka A., Young-Scholten M. (2007), “The role of literacy in the development of L2 morpho-syntax from an Organic Grammar perspective”, in Faux N. (ed.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA): research, policy, and practice. Proceedings of the 2nd annual forum*, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University, Richmond, pp. 123-148.
- Vainikka A., Young-Scholten M., Ijuin C., Jarad S. (2017), “Literacy in the development of L2 English morphosyntax”, in Sosiński M. (ed.), *Literacy education and second language learning for adults: research, policy and practice*, Universidad de Granada, Granada, pp. 239-250.
- van de Craats I. (2011), “A LESLLA corpus: L1 obstacles in the learning of L2 morphosyntax”, in Schöneberger C., van de Craats I., Kurvers J. (eds.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA). Proceedings of the 6th symposium, Cologne 2010*, Centre for Language Studies, Nijmegen, pp. 33-48.

IL SISTEMA “PONTI DI PAROLE”

*Adriana Arcuri*¹

1. LA STORIA

Ponti di Parole (“Percorso integrato multimediale di lingua italiana per apprendenti adulti dai più bassi livelli di scolarità”, <http://www.pontidiparole.com/>) è un sistema per l’insegnamento/apprendimento della lingua italiana rivolto a migranti, dal livello di prima alfabetizzazione assoluta al livello A1/A2, e si compone di tre manuali da usare in classe (cfr. scheda in appendice) e un sito che contiene le guide per i docenti e alcuni materiali per il funzionamento dei volumi.

Si tratta un lavoro paradigmatico dello spirito di ItaStra, che coniuga, nelle sue finalità istituzionali, ricerca e didattica. Ma non solo questo: è paradigmatico anche del modo di lavorare di ItaStra, che si caratterizza per la varietà delle competenze e per la collaborazione tra docenti universitari, allievi, giovani insegnanti, studenti, che abbiano voglia di mettere in comune le proprie risorse e di crescere. E infine è paradigmatico dell’apertura di ItaStra al territorio e alle diverse professionalità e istituzioni che vi operano, prime fra tutte le scuole e i CPIA.

La stagione che ha generato *Ponti di Parole* – gli anni tra il 2016 e il 2017 – è stata, per circostanze in parte fortuite, particolarmente significativa per tutte queste dimensioni.

Il *Gruppo di lavoro adulti a bassa scolarizzazione*, a cui si deve il percorso, era composto da docenti del Master in *Teoria, Progettazione e Didattica dell’Italiano come lingua seconda e straniera* dell’Università di Palermo e giovani insegnanti formati allo stesso Master. Gli elementi del contesto erano: la sempre maggiore presenza di giovani migranti con caratteristiche molto specifiche che nelle aule di ItaStra e in quelle dei CPIA chiedevano di imparare l’italiano; i docenti dei CPIA, che non erano in grado nonostante gli sforzi individuali e collettivi di rispondere appieno alle esigenze di quei ragazzi.

Nei CPIA, così come a ItaStra gli studenti arrivano in relazione ai tempi e ai modi degli sbarchi più che secondo le cadenze dell’anno scolastico. Si creano pertanto gruppi sempre eterogenei e mutevoli, con quello che ne consegue sul piano della pianificazione didattica e della gestione delle classi.

Per quanto attiene ai docenti, solo nel 2017 è stata istituita la classe di concorso A23, destinata a selezionare docenti di Italiano come lingua seconda; al momento del massiccio accesso degli studenti di cui stiamo parlando nei CPIA nessun docente era stato formato istituzionalmente per affrontare questo specifico *target*, anche se molti avevano frequentato sul tema numerosi corsi di formazione. I docenti più ‘vocati’ all’alfabetizzazione sembravano quelli di scuola primaria, che disponevano di competenze ed esperienza per guidare l’apprendimento della lettoscrittura, salvo rendersi conto molto presto che insegnare a leggere e a scrivere a bambini di sei anni con una competenza orale almeno passiva dell’italiano era cosa assai diversa che insegnarlo a giovani adulti, che non avevano padronanza della lingua italiana orale ed erano cresciuti accumulando esperienze

¹ Università degli Studi di Palermo.

anche linguistiche assai complesse. Inoltre il confronto con studenti che conoscevano poco o per niente l'italiano costringeva i docenti di insegnamenti non linguistici a toccare con mano la dimensione linguistica delle loro discipline e a rendersi conto che questioni fondamentali come la comprensione dei testi e la capacità degli studenti di esprimersi sui contenuti disciplinari non potevano essere ignorate né delegate esclusivamente ai colleghi di italiano o di lingue straniere. Come spesso succede la presenza di alunni stranieri nelle classi funzionava come una gigantesca lente di ingrandimento che metteva sotto gli occhi dei docenti, in modo che non potessero ignorarli, aspetti della didattica presenti anche in contesti più 'tradizionali'. Che tutte le discipline abbiano una dimensione linguistica ineludibile non è infatti aspetto che concerne solo le classi plurilingui. La lente di ingrandimento però non risparmiava neanche i docenti di italiano, che non sempre si percepiscono come docenti di lingua. Dando per presupposto l'uso della lingua da parte degli alunni, infatti, spesso privilegiano l'insegnamento della grammatica trascurando la competenza comunicativa e lo sviluppo delle abilità. Con i migranti in classe, invece, l'italiano diventa lingua da insegnare nella sua interezza, avvicinando i docenti di italiano ai colleghi di lingue straniere.

Ce n'era abbastanza per mettere in crisi docenti anche meno sensibili di quelli del CPIA Palermo 1 che si sono quindi rivolti a ItaStra perché collaborasse alla soluzione del problema, che richiedeva nuove modalità didattiche e nuovi strumenti di intervento.

Accolta la sfida, ItaStra mise a punto un progetto di formazione sul campo della durata di un intero anno scolastico, durante il quale i docenti di ItaStra avrebbero affiancato nelle lezioni quotidiane i docenti del CPIA e insieme a loro avrebbero pensato e sperimentato materiali didattici su misura per questi nuovi studenti (si veda D'Agostino, Sorce, 2016). Pensare questi materiali, a cominciare dai test di livello, richiese in prima battuta di articolare meglio il concetto di analfabetismo. La prima scelta fu di individuare uno spartiacque semplice, quasi banale, fra gli studenti totalmente analfabeti, che cioè non avevano mai imparato a leggere e a scrivere in nessuna lingua, e gli studenti con un basso livello di alfabetizzazione, che cioè avevano avuto un approccio con la lingua scritta e avevano pertanto una padronanza anche minima della scrittura, nella propria lingua madre o in quella a cui erano stati esposti nelle scuole o in contesti di apprendimento informali. Una gran parte degli studenti totalmente analfabeti doveva costruire *ex novo*, prima ancora che la capacità di leggere e scrivere, l'idea di parola come elemento semiotico e la consapevolezza della relazione di essa col suo referente concreto².

Forte di questi chiarimenti teorici, che promettevano ripercussioni incisive sul piano della didattica, il gruppo si concentrò in prima battuta sui livelli più bassi di alfabetizzazione. Da questo percorso scaturiranno i primi due manuali, livello Alfa e Alfa 1, che sono strettamente interrelati e che possono essere usati simultaneamente³.

Una volta delineate le caratteristiche linguistiche salienti di apprendenti del tutto o quasi analfabeti diventava altrettanto necessario, per converso, focalizzare il concetto di alfabetizzazione, definita dall'Unesco già dal 2005 come «la competenza di identificare, comprendere, interpretare, comunicare e calcolare, usando materiali scritti e stampati relativi a contesti diversi. L'alfabetizzazione coinvolge un *continuum* di apprendimento che metta in grado gli individui di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie

² Un esempio di come il primo passo per gli analfabeti assoluti sia la separazione della parola come strumento semiotico dal referente concreto sono le conversazioni estratte dalla videoregistrazione di Rasel e Karim in Amoruso, D'Agostino (2021).

³ Spesso nei CPIA sono inseriti in una stessa classe studenti che non hanno mai avuto contatto con la lingua scritta e altri che, in un modo istituzionale o no, sono stati esposti alla scrittura e ne hanno appreso i rudimenti. I due manuali condividono i materiali audio e video e i testi, ma propongono attività di difficoltà crescente.

conoscenze e potenzialità, e partecipare a pieno titolo nelle comunità e nella società» (UNESCO, 2005).

Tale definizione, che ben si coniuga con l'idea di lingua come strumento di azione sociale espressa nel QCER fin dalla sua prima edizione, permette di allargare lo sguardo dall'idea di alfabetizzazione come semplice padronanza della tecnica della lettoscrittura e di intercettare le esigenze dei migranti che, in quanto adulti, hanno bisogno di partecipare a pieno titolo nelle comunità e nella società sin dall'inizio della loro permanenza nel paese che li accoglie.

Era necessario pertanto mettere a punto un percorso che rispondesse ad esigenze contrastanti come l'urgenza dei migranti di agire socialmente fin da subito o di ottenere dal CPIA il titolo per garantirsi una posizione regolare in Italia, e i tempi lunghi necessari all'apprendimento della lettoscrittura. Il contributo che un percorso didattico può dare alla soluzione di problemi così complessi è fornire a studenti e a docenti, accanto alle conoscenze di base dell'italiano, alcune competenze strategiche. In questo modo gli studenti potranno essere in grado di sfruttare al massimo quelle stesse conoscenze – necessariamente limitate – e altre conoscenze che, per vie diversificate e quasi mai istituzionali essi hanno costruito nella propria vita, per cominciare nel tempo più breve possibile a muoversi e interagire nella società.

Per tradurre in pratica didattica queste finalità il percorso di insegnamento/apprendimento proposto nel sistema *Ponti di Parole* si fonda su due aspetti: la centralità dei testi e lo sviluppo di competenze strategiche per il loro uso; il sostegno alla consapevolezza del proprio processo di apprendimento da parte di ciascuno studente.

2. LE SCELTE: LA CENTRALITÀ DEI TESTI E LO SVILUPPO DI COMPETENZE STRATEGICHE

Ponti di Parole presenta la lingua sempre attraverso testi, intesi non solo come contesti in cui si collocano le parole, ma nella loro complessità di 'unità comunicative', cioè con precise funzioni pragmatiche. L'attenzione ai testi nella didattica ha anche lo scopo di fornire scenari culturali, se si considera che in molti contesti di origine dei migranti la scrittura ha usi molto più limitati che nel nostro, sia nell'esperienza quotidiana sia nell'arco di vita dei singoli individui. Si pensi soltanto, ad esempio, al paesaggio linguistico di grandi e piccoli centri urbani italiani e al limitatissimo numero di scritture esposte in un villaggio africano.

Le competenze strategiche su cui i manuali si concentrano sono: l'uso consapevole dei meccanismi di anticipazione e l'uso di domande efficaci per 'interrogare' i testi, per quanto attiene alla ricezione; l'uso consapevole di modelli linguistici e testuali per quanto attiene alla produzione.

Esaminiamo una per volta queste strategie.

La comprensione efficace di un testo si realizza quando i processi di decodifica e di anticipazione coesistono e convergono, in modo che i movimenti *top-down* (dalla testa al testo) e *bottom-up* (dal testo alla testa) siano garantiti. Anche lettori competenti hanno bisogno cioè di poter con-testualizzare le informazioni per attribuire alle parole significati pertinenti che la sola decifrazione può non garantire. Nei casi in cui il processo di decodifica sia ancora parziale e frammentario a causa di una insufficiente padronanza della tecnica di lettoscrittura e quindi della decifrazione, si può raggiungere ugualmente una comprensione sufficiente a certi scopi potenziando il processo di anticipazione. I manuali indirizzano quindi gli studenti a identificare la spendibilità sociale dei testi e a sfruttarla anche disponendo di poca lingua: una volta riconosciuta la funzione dei testi, gli studenti imparano a isolare alcune informazioni all'interno di tessuti di parole all'inizio quasi

completamente sconosciuti e ad usarle ai propri fini. Questa possibilità di uso parziale e strumentale conduce verso l'impiego di una varietà di testi anche complessi in fase precoce di apprendimento, nell'ipotesi che la competenza comunicativa si raggiunga attraverso processi non lineari, ma piuttosto a spirale secondo allargamenti progressivi dell'uso. Il processo di comprensione fa dunque leva su meccanismi di anticipazione che le attività proposte sollecitano; contemporaneamente alla costruzione di questa competenza gli studenti sono guidati attraverso il metodo sillabico verso la padronanza delle tecniche di lettoscrittura, in modo che alla competenza di anticipazione faccia progressivamente riscontro quella di decifrazione della lingua scritta. Osservando le attività proposte nei manuali appare chiara la differente complessità tra le operazioni sui testi che gli studenti vengono guidati a compiere e le operazioni di lettoscrittura e di parlato. Questo divario deriva proprio dalle scelte di fondo descritte fin qui ed effettuate per rispondere alle esigenze dei migranti, di appropriarsi velocemente di strumenti per interagire nella società che li accoglie, accanto a tempi necessariamente lunghi per l'apprendimento della lettoscrittura strumentale e della produzione orale. La competenza testuale, e in particolare il potenziamento del meccanismo di anticipazione, svolge una funzione vicaria man mano che la competenza della lettoscrittura progredisce secondo tempi che non possono essere accelerati oltre un certo limite.

Come si è detto i testi scritti forniscono una varietà ampia di forme (dalla carta di identità al quotidiano sportivo, dall'annuncio economico al volantino pubblicitario e molti altri); nel caso dei testi orali ci si è invece focalizzati quasi esclusivamente sulla forma del dialogo, assicurando la varietà attraverso i contenuti, legati tutti a contesti comunicativi vicini alle esperienze e alle esigenze degli studenti⁴. Sia nell'ambito della scrittura che dell'oralità, in fase di ricezione, gli studenti sono guidati a formulare domande strategiche ai testi. Le domande strategiche riguardano sempre le coordinate della situazione comunicativa: emittente scopo e destinatario dei testi scritti (chi lo ha scritto, per chi, perché); protagonisti, luoghi e azioni dei testi orali (chi sono le persone che dialogano, dove sono e cosa fanno). In entrambi i casi i passaggi successivi sono focalizzati su una comprensione più analitica e adeguata ai contenuti dei singoli testi. La rigorosa *routine* di queste domande e il fatto che i docenti abbiano cura di richiamare l'attenzione su di esse sostiene la consapevolezza degli studenti, di cui parliamo nel prossimo paragrafo.

Per quanto attiene alla produzione l'aspetto strategico consiste nell'uso consapevole di modelli, sia nell'oralità che nella scrittura. Le prime forme di produzione orale si realizzano infatti per imitazione di stringhe comunicative dettagliatamente analizzate e progressivamente ampliate. Nei primi due volumi l'ampliamento riguarda il livello lessicale e non è richiesta la formulazione autonoma di frasi. In questi volumi, che come si è detto si concentrano sull'acquisizione della lettoscrittura, la produzione scritta si realizza solo come supporto alla lettura (trascrizione di informazioni estrapolate dai testi) e nella produzione assai limitata di testi non continui attraverso l'uso dei modelli analizzati.

2.1. *Le scelte: il sostegno alla consapevolezza del processo di apprendimento*

Qualsiasi processo di apprendimento è più efficace e duraturo se si radica nella consapevolezza degli apprendenti stessi; nel caso di apprendenti adulti sostenere questa consapevolezza è anche una forma di rispetto che evita il rischio di 'infantilizzare' adulti che si trovano in condizioni solitamente tipiche dell'infanzia.

⁴ Appartengono a questi contesti anche i testi orali presenti nelle tre lezioni 'ponte' dei manuali che riguardano testi monologici (annunci e messaggi di segreteria telefonica).

Come si può leggere in trasparenza da quanto detto fin qui, i manuali *Ponti di Parole* mettono gli studenti in condizione di controllare il proprio processo di apprendimento sia attraverso la strutturazione dei manuali stessi, sia attraverso le attività richieste.

Tutte le unità si articolano nello stesso modo, cosicché anche studenti non scolarizzati possano riconoscere le attività e prevederne la sequenza. Inoltre una icona e un colore contrassegnano ciascuna attività; l'icona richiama la competenza che si sta attivando (ascolto, parlato, lettura, scrittura, consapevolezza fonologica, testualità, riflessione sulla lingua). Sarà cura del docente, come nel caso delle domande strategiche, far riconoscere le icone agli studenti che in questo modo si attiveranno per mobilitare le risorse necessarie ad affrontare ciascun segmento di lavoro. Ancora, gli studenti sono invitati regolarmente ad autovalutarsi, a riflettere su quanto hanno imparato e a confrontarsi fra pari.

In tutti e tre i volumi, con livelli di complessità crescente, sono previste attività mirate all'acquisizione della consapevolezza metafonologica, e più in generale metalinguistica, la cui assenza caratterizza coloro che non hanno incontrato la lingua scritta in fasi precoci della propria vita. Si tratta di favorire negli apprendenti la consapevolezza della parola come entità astratta e la capacità di riconoscere i confini delle parole per segmentare il *continuum* fonico del parlato.

Nella stessa direzione vanno l'approccio induttivo che caratterizza tutte le attività e in particolare quelle di riflessione sulla lingua dove le regolarità via via esaminate sono sempre ricostruite alla fine di percorsi guidati di scoperta, come si vede dall'esempio che segue:

8. RIGUARDA TUTTA LA LEZIONE E COMPLETA IL TESTO.

ORA SO CHE:

IN ITALIANO ALCUNE PAROLE CHE INDICANO QUALITÀ
(= COM'È? COME SONO?) FINISCONO

- IN -A/-E SE STANNO VICINO A NOMI IN -A/-E
- IN -O/-I SE STANNO VICINO A NOMI IN _____

3. TRASPOSIZIONI DIGITALI

Da quando è stato pubblicato il sistema *Ponti di Parole* viene utilizzato con successo in numerose scuole, CPIA e altri contesti in cui si impara l'italiano. Sono state anche realizzate alcune trasposizioni di parti dei manuali per l'uso digitale. La prima è stata realizzata nel 2018 in collaborazione con l'Istituto per le Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) nell'ambito del progetto "Studiare Migrando" promosso da Unicef e con il patrocinio dell'Ufficio scolastico regionale per la Sicilia (USR Sicilia). Sono state create alcune unità di lavoro per gli *smartphone*, destinate alla quota di studio individuale per i MSNA che vivevano in centri di accoglienza periferici o che comunque non potevano giovare del supporto stabile di un docente, né di altro tipo di dispositivo. Accanto alle unità di apprendimento destinate alla lingua per comunicare ne sono state implementate altre, destinate alla lingua per lo studio, che condividevano con le prime l'approccio fin qui descritto e miravano a supportare gli studenti nella preparazione agli esami per il conseguimento della licenza della secondaria di primo grado. La caratteristica fondamentale di queste unità di lavoro è quella di coniugare l'attenzione

alla comprensibilità dei contenuti disciplinari con l'attenzione allo sviluppo della competenza linguistica, che nel caso di studenti provenienti da altre lingue madri resta comunque un'area spesso problematica. In particolare sono state realizzate due unità, una sulla scrittura e una sulla geostoria. Lo sforzo di rendere il prodotto appetibile, nonostante le difficoltà tecniche di 'tradurre' un percorso, pensato in parte per la carta, in formato digitale e che usasse lo spazio ridotto del video di uno *smartphone*, ha prodotto risultati parziali sul piano dell'apprendimento ma per questo assai utili sul piano della ricerca. L'ipotesi dello studio autonomo ha richiesto infatti un uso massiccio delle istruzioni di lavoro, che sono state scritte o riscritte per essere usate senza la mediazione dei docenti. Sia per una scarsa abitudine alla lettura che per la prevalenza del modo di fruizione di prodotti digitali (rapido, frammentario, intuitivo), molti studenti eseguivano le attività ignorando quasi completamente le istruzioni e ciò ne limitava e in alcuni casi impediva lo svolgimento corretto. Solo gli studenti maggiormente scolarizzati o quelli con uno stile di apprendimento analitico si soffermavano appieno sulle istruzioni, svolgendo quindi le attività in modo efficace.

Una seconda trasposizione di *Ponti di Parole* è stata destinata ad un progetto ministeriale recente, *Alfabetizzazione Linguistica e Accesso all'Istruzione per MSNA - ALI 1⁵*, che prevedeva attività didattiche per l'acquisizione e/o il consolidamento della competenza in lingua italiana dal livello di prima alfabetizzazione al livello di uso della lingua per lo studio. Anche in questo caso sono state messe a punto nuove unità didattiche, in particolare una relativa all'educazione civica. Poiché il progetto ha previsto sessioni di lavoro guidate da docenti, rivolte a singoli studenti nel caso dei livelli più bassi, o a piccoli gruppi nel caso della lingua per lo studio, è stato possibile utilizzare i materiali in modo efficace. In questo caso lo sforzo di trasposizione da parte del gruppo di progetto è consistito prevalentemente nella produzione di risorse ad uso dei docenti, per completare le attività per gli studenti (ad esempio i testi da dettare o le stringhe su cui far esercitare l'oralità) e per fornire indicazioni strategiche.

4. POSSIBILI SVILUPPI

Le linee per possibili sviluppi del sistema *Ponti di Parole* sono già contenute *in nuce* nel terzo volume (*Ponti di Parole. Livello Iniziale*) dove l'impianto e le scelte di fondo rimangono gli stessi, ma dove si attenuano alcune caratteristiche, adatte come si è detto a utenti poco o nulla alfabetizzati. Nel volume *Livello Iniziale* la scansione delle attività è in parte resa meno ripetitiva rispetto agli altri due volumi: è presente un *task* di avvio sempre diverso per ciascuna unità, le attività sono più varie, richiedono agli studenti maggiore autonomia nella realizzazione e maggiore complessità nelle prestazioni. La varietà dei testi è più ampia e, oltre ai materiali testuali, video e audio già impiegati negli altri due volumi, ve ne sono numerosi altri. La differenza maggiore riguarda la produzione orale e scritta. Come si vede nella tabella di progressione delle difficoltà (v. scheda descrittiva) il terzo volume, infatti, non prevede l'apprendimento della lettoscrittura, considerata un prerequisito, e tutte le attività di ricezione e produzione scritta convergono nella testualità. In particolare la scrittura per comunicare approda alla produzione di testi continui attraverso l'analisi dei modelli e la produzione guidata, nella quale si mettono a disposizione degli studenti stringhe di lingua che essi possono utilizzare per comporre i propri testi, come si vede dall'esempio che segue.

⁵ Il progetto, rivolto all'inserimento linguistico e sociale dei MSNA, è cofinanziato dall'Unione Europea entro le Misure emergenziali del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione.

**10. PROVA ANCHE TU A SCRIVERE LA TUA RISPOSTA
NELLO SPAZIO CHE TROVI SOTTO. PER AIUTARTI PUOI USARE LA TABELLA:
DEVI PRENDERE UN PEZZO DI TESTO DA OGNI COLONNA.**

Scrive per	Sapere	Se nel palazzo c'è	L'ascensore, il posto per il motorino, il posto per la bicicletta
	Chiedere	Se nella casa c'è / ci sono	La lavatrice, lo scaldabagno, la biancheria, i piatti, le pentole
		Se posso tenere	Un gatto, un cane, un coniglio

Esempio: Scrivo per chiedere se nel palazzo c'è il posto per la bicicletta.

Si tratta dell'ultimo passaggio prima della produzione autonoma: l'uso dei modelli testuali da riscrivere alleggerisce gli studenti del peso della progettazione e della cura morfosintattica e lessicale, in modo che si concentrino sullo scopo comunicativo dei testi stessi. Analogamente per la produzione orale procedono le attività di analisi di porzioni di testo via via maggiori e si richiede l'uso autonomo delle conoscenze acquisite, come in questo esempio:



**10. NEL TUO PAESE, IN QUALE STANZA TRASCORRI PIÙ TEMPO?
DESCRIVILA AD UN TUO COMPAGNO.**

Devi usare i nomi dei mobili e le parole di posizione che hai usato in questa unità e nella unità 2. Se vuoi puoi fare un disegno.

Uno spazio molto maggiore, infine, è riservato alla riflessione sulla lingua, che si allarga a numerosi contenuti morfosintattici e richiede operazioni cognitive più complesse, ma mantiene comunque l'impostazione induttiva delle attività e il ricorso alla ricostruzione delle regole.

Concludendo, intravediamo dunque tre possibili direttrici di sviluppo del sistema *Ponti di Parole*. La prima verso la versione telematica dei materiali esistenti e di altri prodotti ad hoc, soprattutto destinati alla lingua per lo studio. Si tratta di uno sviluppo importante in quanto i materiali destinati agli studenti di madrelingua non italiana disponibili sul mercato

editoriale sono semplificati nella formulazione dei contenuti disciplinari, ma spesso privi di attività destinate a consolidare l'apprendimento della lingua.

La seconda direttrice di sviluppo va verso la produzione di nuovi volumi di lingua per la comunicazione destinati a livelli successivi e con un approccio volto a intercettare studenti con competenze culturali di partenza diverse da quelle dei migranti, ad esempio che dispongono già di un repertorio testuale e hanno dimestichezza con i materiali di studio. In questi casi a partire dalle stesse scelte di fondo si possono offrire materiali più vari e attività meno routinarie.

La terza direttrice di sviluppo riguarda invece i manuali per gli studenti stranieri delle scuole, soprattutto secondarie di primo grado, verso i quali l'impostazione e il livello di lingua dei volumi attualmente esistenti sarebbe adeguata, ma che richiederebbero contesti comunicativi e testi maggiormente adatti alla loro fascia di età.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso M., D'Agostino M. (2021), "Analfabeti plurilingui. Prospettive della ricerca e modelli di didattica", in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'Italiano: riflessioni linguistiche nuovi apprendenti e uno sguardo al passato* (XV Congresso della Società Italiana di Linguistica e Filologia, (SILFI), Madrid, 4-6 April 2016), Peter Lang, Berlino, pp. 219-236.
- Amoruso M., D'Agostino M. (2017), "Teenage and adult migrants with low and very low education level. Learners profile and proficiency assessment tools", (Council of Europe Symposium), in Beeacco J.-C., Little D., Krumm H. J., Thalgott P. (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*, De Gruyter Mouton, Berlin, in cooperation with the Council of Europe, pp. 347-352.
- Arcuri A., D'Agostino M., Mocciaro E. (2018), "Teacher of Italian as a non-native language for low educated users. A new professional profile", in Sosinski M. (ed) *Language and Literacy Teaching LESLLA students. Granada*, Editorial Universidad de Granada, pp. 33-42.
- D'Agostino M., Sorce G. (a cura di) (2016), *Nuovi migranti, nuova didattica. Esperienze al CPLA Palermo 1*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, Palermo.

APPENDICE

Ponti di parole: scheda

Ponti di Parole è un sistema per l'insegnamento apprendimento dell'Italiano, composto da 3 volumi: Alfa, Alfa 1 e Livello Iniziale, e da un sito che raccoglie i materiali di supporto alle attività dello studente e del docente e le guide di lavoro. I volumi Alfa e Alfa 1 si rivolgono rispettivamente a studenti completamente analfabeti e bassamente alfabetizzati e sono stati pensati per essere usati nelle stesse classi da studenti con competenze differenziate. A partire dai medesimi materiali audio, video e testuali, sono infatti previste attività comuni e attività specifiche per livello.

Il volume Livello Iniziale si rivolge invece a studenti del livello A1/A2 migranti e utilizza in parte i materiali usati per gli altri due volumi, ma integrandoli e articolando in vario modo le attività.

I primi due volumi comprendono: 1 unità introduttiva e 13 unità centrali articolate ciascuna in tre lezioni; 3 unità ponte di una lezione ciascuna.

Il terzo volume comprende 7 unità di approfondimento delle competenze di lettura e scrittura in contesti comunicativi, articolate ciascuna in tre lezioni

Sul sito (<http://www.pontidiparole.com/>) sono presenti oltre che i video e i relativi audio, anche i seguenti materiali:

- Tutorial per lo svolgimento delle attività
- Indici per obiettivi
- Materiali video e audio e relative trascrizioni
- Presentazioni esplicative del lavoro sui testi
- Parole e frasi da dettare
- Attività aggiuntive
- Test di ingresso e verifiche
- Icone
- Alfabetiere

La tabella che segue mostra l'articolazione dei contenuti e la loro progressione nei tre volumi.

	Testualità (testi orali)	Lettoscrittura	Testualità (testi scritti)	Riflessione sulla lingua: Consapevolezza Fonologica	Riflessione sulla lingua: Morfologia
Ponti di Parole Alfa	Costruzione/ consolidamento di contesti comunicativi Formulazione di domande strategiche Lessico limitato Stringhe non analizzate	Quasi esclusivamente tecnica: Metodo sillabico Corrispondenza grafema / fonema Consolidamento del tratto	Massiccia prevalenza dell'anticipazione Uso dei testi solo in ricezione	Suoni e segni dentro le parole (silabe e fonemi) Confini di parola Parole dentro le frasi	Riflessione solo implicita con indicazioni pragmatiche
Ponti di Parole Alfa 1	Uso della conoscenza dei contesti comunicativi Uso delle domande strategiche Lessico più ampio sia in ricezione che in produzione Stringhe «trasparenti»	Lettura come comprensione Scrittura per comunicare usando stringhe date Convergenza con testualità	Convergenza decifrazione anticipazione Limitato uso dei testi anche in produzione	Confini di parola Parole dentro le frasi	Riflessione esplicita Guida alla ricostruzione delle regolarità Etichette (solo "nomi" e "verbi")
Ponti di Parole Liv. Iniziale	Uso della conoscenza dei contesti comunicativi Uso delle domande strategiche Lessico più ampio sia in ricezione che in produzione Maggiore autonomia nella formulazione	Uso della competenza testuale Uso di strumenti per la produzione autonoma Manipolazione dei testi Uso dei testi come modelli		Funzioni delle parole dentro le frasi	Riflessione esplicita Percorso marcatamente induttivo Uso controllato del metalinguaggio

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

Giuseppe Paternostro, Valentina Salvato¹

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 narrazione². 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”

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

² 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 conosciute³. 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*

³ 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. Amoroso *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*⁴

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 Alcinoò, 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 e manufatti

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

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 confluiti 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)⁵.

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 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

⁵ 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.

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 elicitive 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 difficilile però parlare cosa (...)
 I.: perché?
 K. tante cosa (0.1) però prison è difficilile.
 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)⁶.

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 libiche⁷. Da questa nuova consapevolezza ha preso avvio un lavoro di costruzione di senso narrativo (di *narrative knowing*, per usare una nozione coniata da Barkhuizen)⁸, 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 territorio⁹. 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.

⁶ 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.

⁷ 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.

⁸ 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).

⁹ 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.
- 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., Mocchiari 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 Turrise M. R. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe plurilingue. Un’esperienza di formazione in servizio*, Scuola di lingua italiana 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.

CANZONI / CORPI IN MOVIMENTO: UN LABORATORIO ITA STRA IN TEMPI DI PANDEMIA

Ginlia Calandra, Clelia Maria Farina¹

*À tous les aventuriers
N'oubliez pas d'où vous venez
Baptisez-vous, ça va payer
Du village à la ville
De la boue à la table des rois
N'oubliez pas que vous êtes des enfants bénis².*

(Mike Alabi, *Enfant Beni* - 2019)

1. FAIRE LA MIGRATION³, TRA GIOVENTÙ, RICONOSCIMENTO E INTERCONNESSIONE

Ricordarsi da dove si proviene: questa è una delle esortazioni più frequenti per chi parte. Il ricordo del luogo di partenza, dei legami ben saldi nel paese di origine, sono come fili indissolubili cui aggrapparsi nei momenti più instabili, quando anche la terra sotto i piedi sembra essere ostile al proprio passaggio. Un'esortazione, questa, che risuona sovente anche nei ritornelli multilingui delle canzoni *folk*, *pop* e *rap* della *barga*⁴ giovanile

¹ Università degli Studi di Palermo. I paragrafi 1, 3, 5, 7 sono di C. M. Farina, i paragrafi 2, 4, 6, 8 di G. Calandra.

² A tutti gli avventurieri/ Non dimenticate da dove venite/ Battetevi, ne vale la pena/ Dal villaggio alla città/ Dal fango alla tavola dei re/ Ricordate che siete figli benedetti.

³ È un'espressione – probabilmente transfer linguistico negativo – più volte registrata nei dialoghi intrattenuti con alcuni migranti francofoni, provenienti dai paesi dell'Africa sub-sahariana occidentale e residenti nella città di Palermo. Il concetto di mobilità ritorna spesso nei loro racconti. Per molti di loro, migrare non implica necessariamente il desiderio di spostarsi da un paese all'altro, quanto la realizzazione dei propri progetti e aspirazioni di vita. Così, l'espressione sopra riportata trascende il significato letterale di origine e afferma il valore della mobilità come mezzo di realizzazione sociale, divenendo manifestazione di un desiderio di conoscenza e indipendenza sociale, lavorativa, economica, umana.

⁴ Dal verbo arabo *'ahraq*, letteralmente “bruciare”, *harga* è un neologismo ricco di simbolismi, originato con ogni probabilità nel dialetto marocchino – successivamente esteso a tutte le varietà maghrebine e registrato oggi come prestito anche negli idiomi di alcuni paesi sub-sahariani e nell'italiano contemporaneo. Esso descrive il tipo di migrazione non documentata di tutti i giovani nordafricani e sub-sahariani verso l'Europa, attraverso il Mar Mediterraneo. Gli *harraga* – questo il termine utilizzato per designare i giovani migranti – sono quindi letteralmente “coloro che bruciano”. Simbolicamente bruciano le tappe richieste dalle istituzioni per l'attraversamento transnazionale, concretamente bruciano i loro documenti di identificazione prima di attraversare il mare; nella speranza di ostacolare l'eventuale rimpatrio coatto da parte delle autorità del paese ospitante e nella pretesa assenza di identità, passato, storia. Considerato spesso un fenomeno recente, probabilmente a causa dell'ampia promozione di questo concetto attraverso i media occidentali, la *harga* è, invece, un fenomeno antico. Nel suo uso contestuale il termine è attestato già in alcune fonti storiche dell'ottavo secolo d.C., in relazione alle incursioni arabo-berbere in Spagna. In particolare, sarebbe stato utilizzato in riferimento alla volontà del generale berbero Tariq Ibn Ziyad di bruciare le sue navi al largo della penisola iberica, ostacolando il ritorno in patria delle truppe nordafricane e costringendole dunque a stabilirsi nella penisola (Torres, 1995). Successivamente, il termine è ripreso alla fine degli anni '70 dai media tunisini, in riferimento agli attraversamenti illegali del confine tra Tunisia e Libia, per descrivere la scelta degli uomini del sud della Tunisia di “bruciare” simbolicamente il confine tra i due stati nella speranza di trovare lavoro nella prospera Libia. Più recentemente, all'inizio degli anni '90 e in relazione all'introduzione di un sistema di visti in Francia, il termine *harga* ha iniziato a essere usato per designare la scelta, operata da parte dei migranti marocchini, di “bruciare” i visti, ignorando la scadenza dei loro permessi di soggiorno

mediterranea, veri e propri inni alla libertà di movimento, di azione e reazione collettiva e individuale. La maggior parte di queste canzoni è prodotta e si rivolge ai giovani migranti contemporanei che, sfidando le politiche migratorie escludenti vigenti in Europa, si muovono attraverso territori di confine e riscrivono coraggiosamente, col loro movimento corporeo, nuove cartografie degli spazi transnazionali. Eppure, chi abbandona la propria terra di origine e si muove fisicamente tra paesi-mondi geograficamente e culturalmente spesso distanti, è estremamente vulnerabile, perché costretto costantemente a rapportarsi con una realtà fisica sempre nuova e multiforme. Restringendo la lente critica del percorso migratorio sugli spazi di approdo, si noterà poi come le città italiane vissute dai neo-arrivati siano spesso raccontate con descrizioni dai toni ostili, che denunciano situazioni di emarginazione e isolamento – se non ghettizzazione e segregazione – spaziale. Sono quei “non-luoghi”, secondo la definizione dell’antropologo Marc Augé (2002), svuotati di qualsiasi marca identitaria che testimoni relazioni sociali in atto o storie passate comuni. Qui, negli spazi urbani di approdo e stabilizzazione, nuovi confini – materiali e immateriali – si sovrappongono ai vecchi tra politiche di apertura, chiusura e contrattazione. Muovendosi nella città, dunque, i migranti stravolgono l’organizzazione dello spazio d’arrivo e ridefiniscono i termini della propria identità. Istituire un legame con lo spazio e la comunità di arrivo è, dunque, un aspetto essenziale per il processo di inclusione giovanile. Questo è – da sempre – uno dei principi operativi della Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell’Università degli Studi di Palermo: vero e proprio luogo in cui le diverse culture che compongono il tessuto sociale cittadino si incontrano. La sua presenza diviene un punto di riferimento per i giovani migranti che si muovono in un territorio urbano multietnico come quello della città di Palermo. Specificamente, l’azione di ItaStra nel territorio rappresenta – concretamente e simbolicamente – la presa di coscienza della complessa realtà contemporanea e l’accettazione della responsabilità (civica, politica, culturale) della comunità locale di accoglienza verso chi ha vissuto un’esperienza migratoria. ItaStra dialoga con la città e i suoi nuovi abitanti, promuovendo l’inclusione come condizione essenziale per equipaggiare i migranti-studenti degli strumenti per la partecipazione attiva alla vita locale e la co-creazione di una neo-comunità in cui riconoscersi.

2. CANZONE E PLURILINGUISMO COME STRUMENTI DI AGGREGAZIONE E RIFLESSIONE: IL LABORATORIO DI NARRAZIONE E COMUNICAZIONE *CANZONI / CORPI IN MOVIMENTO*

La pandemia di Covid-19, con i suoi lunghi periodi di isolamento e didattica a distanza, ha esacerbato le situazioni avverse di disgregazione e dislocazione migratoria. Per chi ha fatto un’esperienza migratoria intercontinentale e dunque si è appropriato del diritto umano alla libertà di movimento come strumento per realizzare un progetto di vita, il comune senso di immobilità determinato dalle restrizioni sanitarie ha palesato il bisogno di trovare uno spazio inedito dentro cui recuperare il desiderio di imparare e al contempo di alleggerirsi dalla pesantezza della pandemia. *Canzoni / Corpi in Movimento (CCiM)* ha voluto rispondere a questo bisogno. Secondo “Laboratorio di Narrazione e Comunicazione” ideato all’interno di ItaStra nell’ambito del progetto “L’italiano per

e prolungando la loro permanenza in Francia oltre quanto fosse ufficialmente consentito. Nell’ultimo decennio, il fenomeno migratorio della *berga* maghrebina e sub-sahariana ha trovato ampio spazio in dissertazioni, inchieste, studi critici di tutto il mondo, inserendosi in maniera complementare nella vasta letteratura sulla migrazione. Per uno sguardo trasversale e interdisciplinare sul fenomeno, cfr. uno dei primi contributi in materia Abderrezak (2009) ed anche Peraldi *et al.* (2014), Souiah (2018), Mcharek (2020), Rivera-Escartin, Johansson-Nogués (2022).

comunicare, lavorare, partecipare”, finanziato dal Fondo asilo, migrazione e integrazione 2014-2020 (FAMI), ha utilizzato la canzone e il plurilinguismo come strumenti di aggregazione di corpi e idee in movimento, nonché come mezzo di riflessione politica in senso lato.

Il laboratorio si è tenuto in modalità online sincrona tra il 19 aprile e il 28 maggio 2021. Riportare le date di inizio e fine del laboratorio è una scelta voluta: in quel periodo, infatti, sebbene rallentasse la terza ondata di contagi, sul piano nazionale vigeva ancora il coprifuoco mentre a livello regionale la Sicilia era costretta alla cosiddetta “zona arancione” (marzo-maggio 2021). Dal canto suo, l’Università di Palermo, sede dei corsi del progetto, adattandosi alle disposizioni ministeriali, procedeva con la didattica a distanza, che se ha avuto il merito di tutelare la salute di chi all’Università lavora o studia, ha anche determinato una sequela di gravi ricadute didattiche e sociali. Queste sono state particolarmente escludenti all’interno del progetto FAMI, che per sua natura mira all’inclusione socio-educativa dei suoi beneficiari. In poco tempo, si è fatta evidente la gravità del divario digitale in cui rientrano i destinatari del progetto: essere sprovvisti di dispositivi e/o connessione a internet e/o competenze di alfabetizzazione digitale in un periodo di socialità limitata impedisce infatti di studiare e restare in contatto con le persone care.

Per sopperire agli ostacoli imposti dalla situazione pandemica in atto in quei mesi e favorire l’interazione tra gli studenti, durante gli incontri del laboratorio si è privilegiato un approccio didattico partecipativo e collaborativo. Si è promossa una esperienza di apprendimento che facesse emergere le storie di vita individuali dei singoli partecipanti e che portasse alla co-produzione di percorsi e significati condivisi. Concependo il corpo migrante come vivo e concreto luogo di resistenza e lotta politica, il lavoro di *CCiM* è consistito nell’analisi e riflessione su canzoni tematicamente variegata, proposte da studenti e docenti tramite una condivisione plenaria in classe e con l’esterno, attraverso la realizzazione di post *Facebook* dedicati alla analisi critica e traduzione dei testi condivisi. La pagina *Facebook*⁵ del laboratorio è divenuta così uno spazio virtuale, una finestra sugli *output* concreti dei giovani migranti, realizzati in co-produzione con gli studenti universitari coinvolti durante gli incontri. Questo approccio ha permesso ai partecipanti di sopperire alla situazione di forzata immobilità sociale ed entrare in contatto – seppur a distanza – con il mondo esterno al laboratorio.

3. IL WEB PER RACCONTARE LA *HARGA* E COSTRUIRE NUOVI IMMAGINARI MIGRATORI

Così procedendo, apertamente e in maniera cooperativa, i ragazzi e le ragazze del laboratorio hanno dimostrato che la musica è un mezzo significativo non solo per facilitare la comprensione delle nuove identità transnazionali che si muovono all’interno dello spazio cittadino, ma anche per intervenire in modo creativo nel dibattito sulla migrazione e sulla diversità culturale, etnica e religiosa nell’Italia contemporanea. Significativamente, i contributi condivisi dai partecipanti hanno permesso il rilevamento di una nuova tendenza artistica in atto in Europa e, con più vigore, in Italia. In risposta alla complessa situazione di instabilità socio-politica che l’esperienza migratoria comporta, infatti, è emerso negli ultimi anni un *corpus* di antologie musicali, composte da giovani maghrebini e dell’Africa occidentale, con un passato migratorio o una esperienza indiretta migratoria non documentata. In opposizione a una narrazione lontana dalle esperienze di chi vive i fenomeni migratori, politicamente schierata, fisicamente e concettualmente

⁵ Vd. <https://www.facebook.com/canzonicorpi.in.movimento>.

troppo lontana e inadeguata a descrivere le dinamiche vive che coinvolgono le nuove migrazioni giovanili, questa musica riemerge dal basso. È un controcanto, frutto di una composizione collettiva sedimentata nel tempo e nello spazio, appesantita da legislazioni nazionali e transnazionali che limitano il proprio diritto di *stare e fare* nel mondo. Nasce unico e plurale nelle periferie delle città ‘al di là’ del Mediterraneo, nelle *downtowns* di Tunisi, Dakar e Bakau, tra le altre – e riecheggia tonante tra le strade di Palermo e delle altre città di arrivo europee. Sfruttando la plasticità e le infinite possibilità offerte della rete web, l’insieme dei *discourses* messi in musica coinvolge e richiama l’attenzione di un pubblico *target* specifico, ma vasto e internazionale. I *social network*, infatti, sfruttano l’interconnessione della rete *web* che consente di travalicare ogni frontiera fisica, permettendo la creazione sincrona di un simbolismo condiviso nei due continenti-estremi coinvolti negli itinerari migratori: Africa ed Europa. È importante ricordare che, benché inquadrati all’interno di definizioni ed etichette giuridiche precise, i giovani migranti sono – prima di ogni cosa – giovani individui alla stregua di ogni altro adolescente europeo, statunitense, britannico e, in quanto tali, ascoltano la stessa musica, nutrono le stesse speranze di vita. Molti di loro possiedono uno smartphone; questo basta per scambiare un tipo di comunicazione persuasiva, alimentati da un comune e condiviso immaginario migratorio, socialmente costruito (Cohen, Sirkeci, 2011; Carling, 2012; Turco, 2019; D’Agostino, 2021). Il *web* diviene, dunque, un luogo *online* in cui raccontare nuovi immaginari co-prodotti che concorrono a dare forma e senso all’atto sociale e, prima ancora, politico del migrare (Di Cesare, 2017: 12), contribuendo – in ultima analisi – a infittire il tessuto della cultura della migrazione con un nuovo tipo di linguaggio creato e pensato direttamente da e per i soggetti migranti, che condividono le stesse esperienze di vita, gli stessi orizzonti di attesa. Le canzoni della *barga* si impongono, così, nel panorama globale come una contro-narrazione tanto autoreferenziale, quanto necessaria per la definizione di nuove identità che si muovono, connettendoli, tra spazi distinti e distanti.

Je pense que la musique est le miroir de ton âme. Moi, j’avais un parcours à faire avec moi-même. Je devais découvrir chez moi, mes origines. [...] Dans ma musique, je veux communiquer ce qui se passe dans ma vie. L’inspiration vient de là. Je prends ma vie et je la mets dans ma musique, dans mon art. Le résultat est la vidéo de Maldafrica, ou de Sabar (F.U.L.A).

Oumar Sall, in arte F.U.L.A, è il *rapper* italo-senegalese che insieme al cantante e attivista senegalese Leuz Diwane G è stato ospite dei quattro incontri conclusivi del laboratorio *CCiM*. Questi hanno visto la partecipazione collettiva di alcuni degli studenti stranieri dei corsi di lingua italiana di ItaStra, degli studenti del modulo “Sociolinguistica delle migrazioni e politiche per l’inclusione” tenuto dalla prof.ssa Mari D’Agostino⁶, nonché dei membri dell’Associazione senegalese e dell’Associazione gambiana di Palermo. La modalità di partecipazione agli incontri ha seguito le normative ministeriali anti-Covid, prevedendo prima una fruizione online, poi ibrida, e infine, per gli ultimi due incontri in presenza, nell’ex convento di Sant’Antonino, sede della Scuola di Lingua italiana per Stranieri. Durante gli incontri, studenti e artisti hanno potuto confrontarsi e scambiare opinioni, consigli, visioni collettive sulla musica e il suo valore e potenziale sociale. Significativamente, l’estratto sopra riportato del lungo confronto avvenuto durante l’ultimo incontro tra F.U.L.A e gli studenti del laboratorio *CCiM*, evidenzia come gli autori delle canzoni della *barga*, personalmente o indirettamente coinvolti nell’esperienza migratoria non documentata attraverso il Mediterraneo centrale,

⁶ Modulo relativo al Corso di Laurea Magistrale in “Lingue e letterature: interculturalità e didattica” (Lm-39) dell’Università degli Studi di Palermo.

riscrivono una nuova storia dei fatti migratori contemporanei, coinvolgendo tanto i territori e le comunità di partenza, quanto quelli di attraversamento e di arrivo.

Dall'analisi dei testi proposti dai partecipanti al laboratorio e condivisi nella pagina *Facebook*, emerge poi un duplice fine soggiacente alla prolifica produzione musicale della *barga* maghrebina e sub-sahariana. Da un lato, i testi multilingui della *barga* si propongono come concrete testimonianze musicate che, per chiare ragioni storiche, parlano le lingue degli uditori europei e forniscono un'intima versione dell'esperienza migratoria giovanile non documentata. Dall'altro, utilizzando contestualmente le diverse lingue madri dei migranti, sembrano essere mossi dal desiderio di fornire un ancoraggio ai giovani migranti, per la creazione di zone stabili cui rivolgersi durante le maree dell'incerto cambiamento.

4. UNICITÀ, PLURALITÀ E ASCOLTO ATTIVO

Ponendosi in soluzione di continuità con le macro-tematiche della produzione musicale della *barga*, l'obiettivo preliminare del laboratorio è stato quello riconoscersi come spazio di aggregazione interculturale in cui la canzone fungesse da collante e permettesse al gruppo classe di riconoscersi come unico e plurale al contempo. Per tale ragione, la riflessione sull'identità dei partecipanti al laboratorio è stata esplicitata nei primissimi incontri.

Per te il nostro laboratorio è unico o plurale? (Docente)

Secondo me tutte e due. Plurale significa che [siamo] tanti... no? E qua adesso siamo tanti. E unicità... [significa] unito, no? Siamo insieme per imparare cose, quindi tutte e due (J., 21 anni, Nigeria).

Gli studenti si sono subito riconosciuti unici nella loro pluralità, sia individuale che di gruppo. Hanno subito notato di provenire da 9 paesi diversi (Benin, Camerun, Egitto, Gambia, Ghana, Guinea, Kenya, Mali e Nigeria), di parlare 13 lingue diverse (arabo, bambara, bassa, douala, francese, fula, igbo, inglese, italiano, mandinka, pidgin English, swahili, wolof), di aver vissuto esperienze migratorie diverse (con visto di ingresso o sulla rotta del Mediterraneo centrale). E tuttavia è proprio tale pluralità ad aver fatto sì che i partecipanti si riconoscessero nella loro unicità e unitarietà verso un obiettivo comune, e cioè quello di raccontare e raccontarsi, di prendere parola e intervenire, da veri protagonisti questa volta, nella narrazione del fenomeno migratorio, in cui spesso sono relegati al ruolo di meri soggetti passivi. Il gruppo classe si è quindi configurato come un luogo di scambio di idee in cui necessariamente sono emerse culture e visioni del mondo, esperienze positive e ricordi bui, ansie e timori, ma anche speranze, aspirazioni e progettualità.

Nel corso degli incontri, docenti di italiano, esperte di comunicazione, studenti universitari che stavano effettuando un tirocinio o che stavano seguendo il corso di "Sociolinguistica delle migrazioni" hanno stabilito di adottare un approccio basato sull'ascolto attivo. Questa scelta si è fondata su una doppia finalità: la prima era quella di *guidare*, senza mai condurre forzatamente, il confronto tra i partecipanti del laboratorio, affinché questi potessero procedere in maniera spontanea verso sentieri non tracciati aprioristicamente da chi, anche solo per il semplice ruolo di docente rivestito all'interno della classe, si trovava in una posizione di potere; la seconda finalità – probabilmente la più importante – era anche e soprattutto "mettersi in ascolto" di chi spesso subisce una narrazione piuttosto che avere l'opportunità di intesserla in prima persona o di farsi portavoce di un fenomeno collettivo che lo ha riguardato e continua a riguardarlo da

vicino. Tale approccio ha fatto sì che, durante l'arco dell'intero laboratorio gli studenti si appropriassero di uno spazio di parola di gran lunga superiore a quello dei docenti e che, attraverso le loro molteplici lingue e le canzoni da loro proposte andassero a creare un unico luogo di incontro fra diversità in cui si sono intrecciate le esperienze di chi, per via diretta o indiretta, conosce le due sponde del Mediterraneo e desidera raccontarle, finalmente a modo proprio, a un mondo che osserva e spesso giudica.

5. CANZONI PER ESPRIMERE IDENTITÀ COLLETTIVE E RESISTERE ALLA CORRUZIONE

La rappresentazione dell'identità si è configurata sin dai primi momenti degli incontri laboratoriali come una delle tematiche preponderanti, consapevolmente percepita nella sua complessità e proposta all'interno di più ampie trattazioni di critica politica nazionale e transnazionale. L'identità dei ragazzi con un passato o presente migratorio – non è una novità – è fortemente poliedrica e costantemente in divenire. In questo, i generi *pop*, *rap* e *reggae* creano interstizi di socializzazione e identificazione inter-etnica, ricoprendo un ruolo educativo alternativo che si oppone al racconto filo-occidentale ed eurocentrico. La dimensione della (auto)rappresentazione identitaria fornisce, infatti, una piattaforma dalla quale i *rapper* sono in grado di dialogare con l'Occidente e di contribuire al discorso globale sulla migrazione in modo creativo e innovativo. La musica, poi, concretizzata ben presto in canzone diviene uno strumento per esprimere personalità, identità, idee e sentimenti autentici, essenziale per il processo di inclusione e affermazione personale nel nuovo paese.

Nelle canzoni appartenenti al *corpus* redatto dagli studenti del laboratorio, la professione dell'identità viene concepita attraverso tre aspetti essenziali marcati alla volta dall'appartenenza a una macro-comunità continentale, quella degli africani tutti; a una società nazionale e a un gruppo etnico, nonché espressa attraverso tre assi tematici costituiti da messaggi plurimi e urgenti, che oscillano tra la volontà di denunciare pubblicamente la corruzione politica che indebolisce i paesi di origine, l'esortazione al superamento delle divisioni inter-etniche e la necessità di autodeterminazione e rimozione delle dinamiche neocoloniali nei paesi di origine. Talvolta però i confini si confondono, come nella realtà delle cose, e dei messaggi pensati e destinati per i cittadini di uno specifico paese vengono accolti da chi – a chilometri di distanza – condivide la stessa condizione. Sono passati ventidue anni dalla pubblicazione di *Le Pays Va Mal* (2000) dell'artista ivoriano Tiken Jah Fakoli, eppure questa canzone continua a risuonare dai dispositivi mobili dei ragazzi migranti a Palermo. M. D., studente maliano, suggerisce l'ascolto di questo brano durante uno degli incontri del laboratorio.

Nous manquons de remèdes	Ci mancano i rimedi
Contre l'injustice,	Contro l'ingiustizia,
Le tribalisme,	il tribalismo,
La xénophobie	La xenofobia,
Après l'ivoirité,	L'ivorità,
[...]	[...]
Mon pays va mal	Il mio paese sta male
Le pays va mal	Il paese sta male
[...]	[...]

Djamana gnagamou'na	Il paese è in confusione
Obafé kan'gnan djamana	Vogliono seminare il caos tra noi
Magô mi ba'fé kagnan	Quelli che vogliono
Djamana gnagamou	Rovinare la nostra patria
Allah ma'ho kili tchi'la	Saranno puniti da Dio
Djamana gnagamou'la lou ho	Regna la confusione
Djamana gnagamou'la	Tutti pensano a se stessi

Mentre canta, Tiken Jah ripete “Il paese sta male”. [Con questa frase] lui vuole fare riflettere gli ivoriani sulla condizione negativa del loro paese. Ma c'è anche un messaggio nascosto: [...] se siamo uniti fra di noi possiamo combattere contro le ingiustizie di tutti i giorni. Questa canzone mi fa pensare al mio paese, il Mali, e alla crisi del governo che c'è là. La canzone parla di una situazione simile in molti paesi africani. Ma con questa canzone capiamo che spesso i problemi del governo sono colpa degli stessi cittadini che non vogliono unità e pace (M. D., 25 anni, Mali).

Il suggerimento di questa canzone – una tra le numerose produzioni politicamente impegnate dell'artista – congiuntamente ad altre tematicamente affini, tra cui *Armée française*⁷ (2010) del noto cantante *raggae* ivoriano Alpha Blondy, rivela la puntuale consapevolezza degli studenti del laboratorio, che, sebbene giovani e giovanissimi cittadini del mondo contemporaneo, si dimostrano particolarmente attenti alle questioni di identificazione culturale e nazionale, impegnandosi in una risentita critica dei passati e presenti coloniali dei propri territori di origine.

Allez-vous-en de chez nous	Fuori da casa nostra
Nous ne voulons plus	Non vogliamo più l'indipendenza
d'indépendance	Sotto alta sorveglianza
Sous haute surveillance	La vostra presenza militare mina
Votre présence militaire entame	la nostra sovranità
notre souveraineté	Confisca la nostra integrità
Confisque notre intégrité	Disprezza la nostra dignità
Bafoue notre dignité	E questo non può continuare
Et ça, ça ne peut plus durer	quindi fuori!
alors allez-vous-en!	

6. CANZONI PER SUPERARE I CONFLITTI INTERETNICI E CELEBRARE MULTILINGUISMI E DIVERSITÀ

Se la corruzione politica viene ricondotta al neocolonialismo, inteso come principale causa di instabilità dei loro paesi di origine, gli studenti non hanno tardato a evidenziare le frammentazioni interne alle società locali che determinano divisioni, e discriminazioni interetniche tra cittadini di uno stesso paese. Il bisogno di superare tali divisioni e discriminazioni è emerso con forza durante il laboratorio e ha segnalato non soltanto forte consapevolezza dei fenomeni storici che riguardano il proprio paese d'origine ma anche la profonda volontà di rimanervi legati e di svolgervi, seppur nella distanza, pratiche di cittadinanza attiva che contribuiscano alla (ri-)nascita di comunità solidali e coese. Un

⁷ https://www.youtube.com/watch?v=QadO_WKvqPQ.

brano, particolarmente inerente alla tematica dei conflitti interetnici è stato *Danko Dewima*⁸ di Fatou Lisan Barry. La canzone, in lingua fula e proposta da uno studente guineano, ha contribuito tra l'altro a fare emergere ricordi di pratiche collettive associate all'ascolto della musica:

Sonna bhe La Guinea	Donne della Guinea
Are wa Dhen Haldi Fotti	Uniamoci
Dhoun ko nafa Leydimending	Per la felicità della nostra terra
Souka bhe La Guinea	Giovani della Guinea
Are wa Dhen Haldi fotti	Uniamoci

La canzone parla di unità e di amore: la Guinea prima era un paese diverso. Non ci potevamo sposare tra, per esempio, mandinka e fulani. C'era questo problema tra noi guineani e Fatou ha fatto questa canzone per dirci di stare uniti e che ci dobbiamo volere bene. [...] Mi è piaciuto molto il messaggio di questa canzone perché è un messaggio importante. Mi piace anche il ritmo perché mi fa ricordare tante belle cose di quando ero in Guinea e andavo al fiume, ascoltavamo alla radio la sua canzone e tutti la amavano. (A., 26 anni, Guinea)

Unità e amore sono anche i nuclei tematici di un altro dei brani proposti, *Bia Nulu*⁹ di Onyeka Onwenu, cantato in igbo, una tra le più di cinquecento lingue presenti in Nigeria. Nel proporre la canzone, il cui testo si configura come una richiesta di ascolto indirizzata a un'entità superiore, lo studente fa riferimento (non presente nella citazione seguente) agli attacchi perpetrati nel nord della Nigeria dall'organizzazione terroristica Boko Haram:

Il suo testo mi ispira ad andare avanti ogni giorno, e mi ricorda che, anche quando tutto sembra negativo e senza luce, vengono giorni migliori con l'aiuto di Dio. [...] Credo che la cantante vuole mandare un messaggio di speranza e fede. [...] Ascolto spesso le canzoni di Onyeka Onwenu perché lei manda sempre un messaggio. Per me, questa volta lei vuole mandare un messaggio ai cittadini nigeriani, che vivono un periodo difficile della storia del paese. Ci sono tanti problemi per tanto tempo [...]. Onyeka Onwenu è una cantante, attrice e attivista per i diritti umani in Nigeria. È famosa. Le sue canzoni parlano di AIDS, di pace, di rispetto per le donne e per i bambini. (J., 21 anni, Nigeria)

Nell'ottica di una valorizzazione delle lingue madri dei partecipanti e di una condivisione esterna dei contenuti del laboratorio, gli studenti sono stati guidati nella traduzione multilingue e nell'uso dei *social network* con lavori individuali, di gruppo e in plenaria. Per ogni canzone analizzata, infatti, il gruppo ne ha condiviso sulla pagina *Facebook* di *CCiM* il videoclip accompagnato da un commento elaborato collettivamente, dal testo originale e dalla sua traduzione in italiano. La pagina è stata inoltre arricchita dal *Diario di bordo*, contenente le risposte più significative degli studenti alle domande delle docenti. Il format del diario ha permesso la registrazione dei pensieri e delle reazioni dei singoli partecipanti agli input proposti nel corso degli incontri. Vale la pena riportare alcune tra le più vivide riflessioni fatte. Una di queste ha riguardato il rapporto degli

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=Vhs8WkVvZu4>.

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=Lze-9vugnWU>.

studenti con gli idiomi del proprio repertorio plurilingue e le sensazioni e i ricordi a essi legati.

Io parlo diciamo quattro o cinque lingue. Parlo bambara, mandinka, maraka, dogo, un po' di pular, francese, diciamo italiano, un po' di inglese pure, ma non sono bravo [...] La mia lingua madre è il bambara. La mia nonna, la madre di mio padre, parla maraka. Ho imparato il maraka da lei. [...] La lingua è la chiave di tutti. Prima che io sono arrivato qua, io non parla niente, non capisce niente. Questo mi ha dato la motivazione per studiare e imparare (M. D., 25 anni, Mali).

Io parlo bassa, douala, francese, italiano. Bassa mi fa ricordare quando ero piccola. Giocavo con altri bambini e per parlare con loro io ero obbligata a imparare la lingua loro perché qualche volta qualcuno ti dice una parola brutta e tu non lo sai. Ho dovuto imparare questa lingua per questo... Il douala mi fa ricordare mio padre, che è morto. Il francese non mi dice niente, non è la mia lingua... lo parlo se devo spiegare qualcosa a qualcuno, ma mi piace la mia lingua madre e basta. Ci sono le mie origini. Il francese è una lingua straniera per me, come l'italiano. Quando penso all'italiano, io direi che un poco di positività c'è, e un poco di negatività, perché alcuni parlano con il cuore, altri no. Io ti do un esempio: quando io parlo la mia lingua madre, sento le mie radici. È il mio posto. Quando parlo a mio figlio o a mia sorella, parlo con il cuore. Ma qua io ho fatto quasi 3 anni e vedo che alcuni non parlano con il cuore. Se tu parli con il cuore, ogni lingua è bella. Tutti noi abbiamo bisogno di qualcuno che dice le cose con il cuore (R., 42 anni, Camerun).

La condivisione *online* di questa pletora di contenuti ha permesso di interagire con gli studenti del corso di “Linguistica delle Migrazioni” dell’Università di Palermo, che con i loro commenti alle canzoni condivise e l’ulteriore condivisione di canzoni hanno costituito una risorsa fondamentale per animare un dibattito che, seppur limitato dalla distanza fisica, si è rivelato fervido. Questo dibattito è stato tra l’altro riportato, verso la conclusione del laboratorio, in “*Canzoni e corpi in movimento. Un laboratorio per costruire legami*”, l’intervento di due studentesse che hanno fornito un dettagliato resoconto dell’esperienza collettiva di CCM e del ruolo assunto dalle canzoni nella loro personale esperienza di migrazione all’evento online organizzato dal Liceo Scientifico Statale “Galileo Galilei” di Palermo e da CIR Migrare UNIPA il 21 maggio 2021 in occasione della Giornata mondiale per la diversità culturale.

7. CANZONI, LINGUE E *HYPHENATED-IDENTITIES*¹⁰ COME PONTI TRA LE DUE SPONDE DEL MEDITERRANEO

Il ricorso a uno dei tanti idiomi africani – accostato all’uso contestuale di una lingua europea retaggio coloniale – stabilisce un legame diretto tra i testi delle canzoni sulla *barga* e i contesti nazionali e transnazionali dei paesi attraversati durante il percorso migratorio. Muovendosi continuamente tra spazi locali ed extra-nazionali, tra legami sicuri e stabili

¹⁰ Il termine è un’etichetta applicata a tutti quei soggetti classificati come appartenenti a più di un gruppo socioculturale, in termini di cultura ed etnia di origine. Si tratta di «una identità particolarmente composita, che da alcuni studiosi viene marcata linguisticamente da un trattino (*hyphen*, in inglese, per cui si parla di *hyphenated identities*: franco-algerina, anglo-pakistana, somalo-italiana, cubano-americana)» (Di Maio, 2010: 89). Un termine che implica, dunque, una doppia alterità, dando l’impressione che la persona stia oscillando simbolicamente tra due culture, storie, mondi e identità.

con i luoghi e le culture di origine e sentimenti contrastanti per quelli di arrivo, le canzoni appaiono costruite con immagini e temi che richiamano a specifici *set* condivisi di valori e pratiche socio-culturali tanto delle comunità di origine, quanto delle comunità migratorie trans-nazionali formate in movimento. Il tema dell'interconnettività transnazionale è centrale nella canzone *Sabar*¹¹ (2020) del cantante italo-senegalese F.U.L.A. Nel *flow* che mescola le melodie *rap*, *blues* e *reggae* ai ritmi distintivi della musica africana occidentale, il cantante offre l'immagine di un Senegal alternativo al pensiero comune. Pur ambientando il videoclip ufficiale nell'isola di Gorée, "l'isola degli schiavi" (Fofana, 2020), descrive un paese pieno di sogni e aspirazioni, che sta al passo con le tendenze modernizzanti imposte dalla società globale. In questo contesto, F.U.L.A si propone come elemento di incontro tra i due macro-spazi – il Senegal e l'Italia, nello specifico – in quanto emblema vivente di quelle *hyphenated-identities* a cui la letteratura internazionale degli studi sulle migrazioni ha dedicato importanti capitoli e trattazioni teoriche (Anderson, 1983; Appadurai, 1996; Radhakrishnan, 1996). Il rapper nato in Senegal e cresciuto a Cosenza, tra i suoi versi si propone a tutti gli effetti come ponte tra le due culture di riferimento. Decostruire gli stereotipi del pensiero comune emerge sin da subito come obiettivo essenziale dell'inedito *Sabar*, congiuntamente al desiderio di raccontare un Senegal in evoluzione, pieno di desideri di rivalsa e riscatto.

Mi cercano tutti come il Mullah
 Il Sig. Sall viene da Dakar
 Sto tra gente che mangia solo con le mani
 [...]
 Frate, abbiamo wi-fi
 Oh! Guarda che qui stiamo bene
 Tutti variopinti come 'ste piroghe, fra'
 Vieni qui si fa Sabar
 [...]
 Sono un vero Griot
 Vieni si fa Sabar
 Sono un vero Griot
 La mia vita è un Sabar
 Vieni si fa Sabar

Tradizione e modernità, due elementi cardine su cui ruotano tutta la logica e il repertorio discorsivo della migrazione, sono anche i perni su cui si basa il messaggio di *Sabar*. Ribaltando la prospettiva critica e adottando un atteggiamento di dialogo aperto, l'autore si rivolge direttamente al suo interlocutore straniero, interagendo con lui e invitandolo a constatare in prima persona la realtà del paese di origine, in equilibrio tra rispetto della tradizione – evocata tramite il richiamo al *sabar*, alle romanticizzate figure dei *griot* e ad alcune forme gestuali conviviali – e i nuovi stili di vita che la modernità comporta. "*Mullah, piroghe, sabar*" parole estremamente evocative nel flusso di *Sabar*, capaci di aprire immense finestre nella mente dell'ascoltatore attento. Così procedendo, l'identità dei giovani senegalesi si trasmette per mezzo di esperienze specifiche che sono alterate dagli spazi fisici e concettuali in cui si dispiegano e svolgono. F.U.L.A, cantautore e cittadino in movimento tra due paesi, l'Italia e il Senegal, e due continenti, l'Europa e l'Africa, diviene l'interlocutore prediletto, capace di tradurre perfettamente queste esperienze fisiche ed emotive in parole e trasformare l'essenza dei luoghi, delle pratiche ed elementi iconici legati alla terra di origine in un mezzo universalmente comprensibile: la musica. Rendersi conto della pluralità di situazioni di cui la poliedrica realtà senegalese

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=wXgTiFcHxUk>.

si compone, dunque, diviene l'atto essenziale per stimolare un'interazione tra due spaziculture solo in apparenza così distanti. L'immagine che ne deriva coglie complessivamente il movimento del migrante *barraga*, tra tempi sospesi – quelli della politica e burocrazia internazionale e quelli delle onde del mare che lo accompagnano lungo la traversata verso nuovi mondi distanti. Affermare, rafforzare e comunicare alla comunità del paese di arrivo la propria identità tramite l'espressione musicale assume, quindi, un valore centrale: diviene una forma di educazione alternativa al discorso dominante, attraverso la quale denunciare lo stato attuale delle cose e porre i presupposti per una nuova definizione degli spazi urbani e delle dinamiche sociali intercomunitarie.

8. CONCLUSIONI: MUSICA PER “FAR RIVIVERE [IL] CUORE” E DAR SPAZIO A VOCI PLURALI

In connessione all'obiettivo iniziale del laboratorio (e cioè la canzone come possibilità di recupero di un sentirsi parte di una comunità disgregata dalla pandemia di Covid-19), durante uno degli incontri si è deciso di chiedere agli studenti di esprimere la propria opinione sul ruolo taumaturgico della musica:

Le canzoni ti aiutano in questa tua esperienza in Italia? (Docente)

Sì, certo. Dipende. Se sono calma, nervosa, contenta, triste, la ascolto. La musica mi fa calmare. E se sono contenta mi fa impazzire. La musica è come una medicina (J., 21 anni, Nigeria).

La musica è qualcosa... è come una puntura. Come si dice, quando hai mal di testa ti dà la tachipirina. E così quando il cuore è un poco stanca, la musica fa rivivere [il] cuore, così io lo sento (R., 41 anni, Camerun).

nonché sulla sua potenziale funzione di motore di cambiamento socio-culturale:

Ci sono tanti artisti che denunciano. Alcuni denunciano per la pace del mondo. Altri parlano dei giovani che soffrono. [...] È giusto che una cantante parla di queste cose. Anche io, se ho la possibilità, lo faccio. Perché vuol dire che tu stai rappresentando altre persone che non riescono (M. K., 19 anni, Gambia).

A nostro avviso, queste parole testimoniano la graduale presa di coscienza, nei partecipanti al laboratorio, della canzone come strumento altro per affrontare e soprattutto raccontare le complessità (e numerose volte, asperità) dell'esperienza migratoria e di soggiorno in Italia in un quadro inedito come quello di una pandemia. Nel suo complesso, *CCiM* non ha voluto fornire facili soluzioni al fenomeno, ma piuttosto ha voluto promuovere presso i diretti interessati una riflessione sulla diversità di esperienze e culture e insieme sull'uguaglianza dei diritti, attraverso la canzone, *medium* che tra tanti ha offerto a chi con la pandemia si è ritrovato ancor più ai margini un'occasione di leggerezza priva dei “macigni sul cuore” di calviniana memoria.

Un'occasione con cui, seppur in parte, studenti e studentesse in Italia da tempo e per troppo tempo costretti a condizioni di esclusione hanno dato voce alle proprie istanze e alle proprie rivendicazioni, riappropriandosi della narrazione di un fenomeno la cui complessità viene in più occasioni dimenticata.

La responsabilità dell'ascolto passa dunque a chi, nella comunità sociale di accoglienza – l'Italia –, intenderà prestare orecchio. Il testimone, invece, è lasciato soprattutto ai nuovi arrivati che, se vorranno, potranno, aggiungere ulteriore complessità, fatta di sguardi

plurali e al contempo unici: quelli di chi parte, di chi attraversa il mondo, e a volte decide di restare e costruire ponti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abderrezak H. (2009), "Burning the Sea: Clandestine Migration Across the Strait of Gibraltar in Francophone Moroccan Illiterature", in *Contemporary French and Francophone Studies*, 3, 4, pp. 461-469.
- Anderson B. (1983), *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, London (2nd edition 2006).
- Appadurai A. (1996), *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Augé M. (2009), *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, trad. it. di Dominique Rolland e Carlo Milani, Elèuthera, Milano (ed. orig. *Non-lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*, La Librairie du XX^e siècle, Seuil, Paris, 2002).
- Carling J. (2012), "Collecting, Analysing and Presenting Migration Histories", in Vargas-Silva C. (ed.), *Handbook of Research Methods in Migration*, Edward Elgar, Cheltenham, pp. 137-162.
- Cohen J. H., Sirkeci I. (2011), *Cultures of Migration: The Global Nature of Contemporary Mobility*, University of Texas Press, Texas.
- Cuttitta P. (2007), *Segnali di confine. Il controllo dell'immigrazione nel mondo-frontiera*, Mimesis, Milano.
- D'Agostino M. (2021), *Noi che siamo passati dalla Libia*, il Mulino, Bologna.
- Di Cesare D. (2017), *Stranieri residenti: una filosofia della migrazione*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Fantazzini F. (2021), *Dread Inna Innglan. Identità, musica e lotte politiche della controcultura Black British*, Red Star Press, Roma.
- Fofana Dalla M. (2020), "Senegal, the African Slave Trade, and the Door of No Return: Giving Witness to Gorée Island", in *Humanities*, 9, 3, pp 57-67.
- Kovač V., Vaala B. (2021), "Educational inclusion and belonging: a conceptual analysis and implications for practice", in *International Journal of Inclusive Education*, 25, pp. 1205-1219.
- Mcharek A. (2020), "Harraga: Burning borders, navigating colonialism", in *The Sociological Review Monograph*, 68, 2, pp. 418-434.
- Peraldi M., Guenatri F., Lafer F.N., Moussaoui R., Hafdallah N., Khaled N., Oussaad A. (2014), "S'arracher: la harraga des mineurs en Algérie", in Peraldi M. (ed.), *Les mineurs migrants non accompagnés: Un défi pour les pays européens*, Karthala, Paris, pp. 143-176.
- Radhakrishnan R. (1996), *Diasporic Mediations: Between Home and Location*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Rivera-Escartin A., Johansson-Nogués E. (2022), "Harraga and Europe: The emotional geographies of undocumented migrants in Tunisian filmmaking", in *Political Geography*, 94: <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2021.102580>.
- Shaw C. A., Hodgins D. C., Williams R. J., Belanger Y. D., Christensen D. R., elGuebaly N., McGrath D. S., Nicoll F., Smith G. J., Stevens R. M. G. (2021) "Gambling in

- Canada during the COVID lockdown: Prospective national survey”, in *Journal of Gambling Studies*, pp. 1-26: DOI <https://doi.org/10.1007/s10899-021-10073-8>.
- Souiah F. (2018), *Hope and disillusion. The Depiction of Europe in Algerian and Tunisian Cultural Productions about Undocumented Migration*, Bloomsbury Academic, London.
- Torres R. (1995), *Yo, Mohamed: historias de inmigrantes en un país de emigrantes*, Temas de hoy, Madrid.
- Turco A., Camara L. (a cura di) (2018), *Immaginari migratori*, FrancoAngeli, Milano.

Sitografia

- Alpha Blondi, *Armée française* (2010)
https://www.youtube.com/watch?v=QadO_WKvqPQ.
- Fatou Lisan Barry, *Danko Dewima* (1999)
<https://www.youtube.com/watch?v=Vhs8WkVvZu4>.
- F.U.L.A., *Maldafrica* (2020)
<https://www.youtube.com/watch?v=wYxU9IleOIL>.
- Sabar* (2020)
<https://www.youtube.com/watch?v=wXgTIFcHxUk>.
- Mike Alabi, *Enfant Beni* (2019)
<https://www.youtube.com/watch?v=belQgC6ZCfc>.
- Onyeka Onwenu, *Bia Nulu* (1986)
<https://www.youtube.com/watch?v=Lze-9vugnWU>.
- Tiken Jah Fakoli, *Le pays va mal* (2000)
<https://www.youtube.com/watch?v=JTi7UqQPGYg>.

“TIJAN CHE VOLEVA ANDARE A SCUOLA”. DAL RACCONTO DI SÉ ALLA NARRAZIONE SCENICA

*Chiara Amoruso*¹

Queste pagine vogliono raccontare, seppure per brevi cenni, il percorso e l'esito del laboratorio di narrazione e teatro che si è svolto tra dicembre 2021 e marzo 2022 e che ha visto come protagonisti Mustapha Jarjou, Souleymane Bah e Sambare Brunon. Il 28 marzo il grande spazio polivalente del Complesso di S. Antonino, sede di ItaStra, ha ospitato la prima tappa esterna dello spettacolo a cui seguiranno fino all'estate alcune repliche in contesti scolastici e all'interno di eventi pubblici di riflessione sulle nuove forme migratorie.

Partire da storie vissute per giungere a un prodotto teatrale non è solo un modo per dare voce a quelle storie, significa anche e soprattutto farle diventare materia viva di una forma espressiva più alta, tramite cui le storie individuali diventano paradigmi umani, dove le persone in quanto tali si riscoprono profondamente simili nella loro comune aspirazione alla bellezza.

Nel caso specifico, si è trattato anche di sperimentare una forma un po' diversa dell'interazione tra racconto autentico, narrazione formalizzata e rappresentazione scenica rispetto a quelle già collaudate in lunghi anni di pratica dell'integrazione attiva nell'ambito dei numerosi progetti portati avanti dalla scuola ItaStra.

Tijan, protagonista della storia narrata, è un bambino inventato ma è al contempo il risultato dell'intreccio, direi quasi dell'impasto, di tre storie vere, di tre bambini in carne ed ossa vissuti solo una quindicina di anni fa in tre piccoli villaggi “della grande, immensa Africa”. Tre bambini che ogni giorno si alzavano presto e si incamminavano contenti verso la scuola desiderosi di imparare cose nuove. Tre ragazzini che erano ancora troppo piccoli quando la vita li ha costretti a volgere lo sguardo verso nord lasciandosi alle spalle quella terra che gli aveva concesso la prima felicità.

Il laboratorio di narrazione e teatro è stato un percorso a più tappe durante il quale i tre partecipanti sono passati dal ruolo di intervistati, a quello di narratori consapevoli di se stessi, a quello di attori interpreti della storia che avevano contribuito a creare.

Nella prima fase ho registrato delle interviste ai partecipanti chiedendo loro di immergersi in quella epoca lontana, temporalmente e spazialmente, che era stata la scuola elementare in Africa. È stato molto interessante scoprire una scuola dove si usava ancora la bacchetta e le regole erano ferree ma dove, di contro, i bambini stavano a contatto con la natura e avevano la possibilità di fare sport, dove i bambini venivano responsabilizzati con piccole mansioni quali prendersi cura del giardino.

Ognuno di loro ha raccontato esperienze diverse, in scuole diverse di stati diversi che però, sorprendentemente, hanno cominciato a rivelare numerose possibilità di incastro. Tutti e tre i ragazzi hanno rivelato la grande voglia di scoprire che li aveva caratterizzati fin da piccoli, il desiderio di cominciare la scuola e la gioia di andarci ogni mattina, nonostante i quaranta minuti a piedi, senza saltare nemmeno un giorno.

¹ Università degli Studi di Palermo.

E così, Sambaré che si era camuffato tra i suoi compagni più grandi per andare a scuola prima di raggiungere l'età richiesta si è trasfigurato in Mustapha che guardava dalla finestra gli amici partire ogni mattina mentre suo padre non aveva ancora i soldi per iscriverlo anche lui; il racconto di Soulaymane, che andava a scuola senza cibo per essere costretto a tornare presto, ha trovato soluzione nell'idea di Mustapha che raccoglieva frutta lungo la strada vendendola poi ai compagni per potersi comprare il pranzo.

La seconda fase è stata quella della scrittura scenica in cui le tre storie, compenstrate l'una nell'altra, si sono incarnate nel personaggio di Tijan. Il testo finale consiste, per lo più, in una lunga narrazione in prima persona intervallata da brevi momenti di dialogo che restituiscono vivacità alle scene e che mettono in campo altri personaggi come i maestri e i nonni di Tijan. La lingua usa una sintassi semplice e un lessico per lo più comune, ma con scelte stilistiche, quali l'inserimento di espressioni peculiari e la ripetizione di alcune frasi, che possono dare ritmo alla lettura e coinvolgere l'ascoltatore. In alcuni punti, compaiono delle frasi tradotte in mandinka e fula, idiomi dei protagonisti, per restituire il sapore e il suono del contesto originale.

Con la terza fase è iniziato il lavoro sul corpo e sulla voce – affinché i ragazzi potessero sentirsi disinvolti nel difficile compito di portare la loro storia a un pubblico – e la traduzione scenica del testo scritto. La scelta di fondo è stata quella della lettura recitata davanti ai leggii e facendo uso del microfono. Il leggio e il microfono posti davanti a ciascun attore hanno costituito di certo un vincolo molto forte che ci ha costretto, però, a trovare scelte rappresentative efficaci come quella della lettura mimata (un attore legge, un altro fa i gesti usando anche alcuni oggetti). Il lungo monologo è stato frammentato tra le tre voci, ciascuna con la sua peculiarità timbrica ed espressiva, restituendo al personaggio di Tijan la tridimensionalità da cui era emerso. A volte le voci si seguono a distanza ravvicinata e perfino si inseguono a catena sovrapponendosi del tutto o in parte nel ripetere la stessa frase. Questo conferisce ritmo e una dimensione lievemente epica a un racconto che aspira a diventare paradigmatico. Altre volte, una voce si sofferma su un brano più lungo per rendere in modo adeguato il tono più serio di una sequenza riflessiva. Altre volte ancora, la narrazione si interrompe per lasciare spazio ai dialoghi e ai corpi degli attori che, insieme a pochi semplici oggetti, vengono rimessi in campo al fianco delle voci per dare concretezza e colore al racconto: è in questi intermezzi che troviamo le scene più gustose come quella delle bacchettate o quella delle mutande.

Terminata la rappresentazione teatrale, entrano in scena i tamburi dell'associazione gambiana, in un'esplosione incondizionata di suoni e danze, per ricordarci l'origine rituale di ogni forma di teatro e il rapporto estremamente spontaneo che gli africani in generale stabiliscono con la musica e con la danza, qualcosa a cui tutti dovrebbero tendere per essere felici.

“Tijan che voleva andare a scuola”.

Un estratto

SA: Sambaré. MU: Mustapha. SO: Souleymane.

SA: Mi chiamo Tijan e avevo solo 14 anni. (3 volte a catena)

MU: Mi chiamo Tijan e avevo solo 14 anni

SO: Mi chiamo Tijan e avevo solo 14 anni

TUTTI: Un bambino, praticamente. (tutti insieme)

SO: Non sapevo neanche cosa ci fosse al di là del mio villaggio.

MU: Sapevo solo cosa lasciavo dietro di me.

SO: Non sapevo neanche cosa ci fosse al di là del mio villaggio!

SA: Certo, mio nonno era un re!

TUTTI: Cosa?

SA: Ma non un re come quello d'Inghilterra.

MU: Un piccolo re, di un piccolo villaggio, di un piccolo stato

TUTTI: della grande immensa Africa.

SO: E poi ormai gli avevano tolto il trono e adesso il suo regno era grande quanto il suo giardino.

MU: Quel magnifico giardino dove trascorrevamo ore a lavorare e a parlare,

SA: dove lui mi ha insegnato l'amore per le piante e per la vita.

SO: Vieni piccolo Tijan. **Ar Tijan peicun**

SA: Questa è la zappa, sai a cosa serve?

SO: **undo ko legal mango**, questa è la pianta del mango,

SA: questa è la papaia. Guarda, la forma delle foglie è diversa.

MU: **Na Tijan dinding**. Ti faccio vedere una cosa, **feng kawakuyaringba**, una cosa magica: scaviamo un po' in questo punto, creiamo nella terra una nicchia, un grembo, poi lasciamo andare dentro un piccolo seme e lo ricopriamo. Man mano che passa il tempo e mettiamo l'acqua, il seme diventerà umido, sembrerà quasi marcio, **abe kelale ka tolitale**, poi comincerà a spaccarsi. E proprio quando sembrerà che sia morto, proprio in quel momento, invece, sta per generare una nuova vita, **abe nakanne domonding domonding**. Spunterà una fogliolina con uno stelo che andrà verso l'alto. Lei così piccola bucherà alla fine il terreno fino a vedere la faccia del sole.

SO: Succederà anche a te, piccolo Tijan. Proprio quando ti senti a pezzi e il tuo cuore è macero, proprio quando tutto ti sembra finito...

SA: proprio in quel momento, forse, ti stai preparando a ricominciare.

MU: **Ibe nakanne purka cumase**.

TUTTI: Ti stai preparando a ricominciare!

MU: Avevo ancora sei anni e guardavo gli altri bambini che andavano a scuola, con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati.

SO: con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati

SA: con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati

TUTTI: con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati

SO: Tutti i miei amici avevano sette anni.

MU: Fino al giorno prima avevamo giocato insieme per la strada e ora tutti facevano i seri,

SO: si alzavano presto e si avviavano verso la scuola.

MU: Ci volevano quaranta minuti di cammino per arrivare a scuola.

SA: Ma loro partivano contenti, io invece rimanevo solo e mi annoiavo.

SO: Poi, quando tornavano era anche peggio. Cominciavano a ripetere le cose che avevano fatto a scuola,

MU: a ridere insieme di qualche episodio e io mi sentivo escluso, **nteh katara kederling**.

SO: Non lo sopportavo. Non lo sopportavo.

MU: **Nmang laffi wola**.

SA: Volevo essere come loro

SO: Perché non posso andare anche io? **Hai min midofala ekitagol uindugol e jangugol!** Anch'io voglio imparare a leggere e a scrivere!

SA: Ma perché sei ancora piccolo Tijan! **Katungko hano siang imung dingding ngolety, Tijan**. Lo sai anche tu Tijan: per andare a scuola devi compiere prima sette anni.

SO: Io non sono piccolo, nonno, sono grande! **min nami peikun, min ngiandi**. Sono sicuro che ci riesco a leggere e a scrivere anche se ho sei anni.

SO: Non avere fretta, piccolo!

MU: **Kana korongto, dingding!** Il prossimo anno ci penseremo.

SO: Il prossimo anno. È lungo un anno, però.

MU: Ogni mattina salivo sul letto e poi sul davanzale della finestra.

SO: Ogni mattina li guardavo partire per andare a scuola,

SA: con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati.

SO: con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati

MU: con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati

SA: Mia nonna se ne accorgeva e provava tanta tenerezza per me

MU: Anch'io volevo andare. E così un giorno sono andato. Mi sono unito al gruppo con disinvoltura.

SA: Chi lo diceva che avevo sei anni e non sette?

SO: Mi sono ritrovato seduto su una panca di legno. Il maestro con il gesso in mano scriveva alla lavagna...

MU: Ero felice. **Mbeh kontanring.** Ero proprio nel posto giusto!

STORIE, CORPI E DIRITTI, PRIMA DELL'ITALIANO

Mustapha Jarjou

Mi chiamo Mustapha Jarjou, vengo da un villaggio del Gambia e non sono un linguista, né un docente. Sono uno di quelli di cui si parla nelle pagine precedenti, sono l'oggetto della ricerca, lo studente, il giovane migrante neoarrivato.

Quando sono entrato in Italia, sbarcando a Lampedusa, avevo 17 anni. Oggi ne ho 24 e studio all'Università di Palermo in un corso di studi in lingua inglese della Scuola di Medicina che si chiama *Nursing*. Sono uno dei pochi, pochissimi, che sono arrivati in Italia con un sogno e che, passo dopo passo, si stanno avvicinando a realizzarlo. Non voglio usare queste pagine per parlare di me, ma della stragrande maggioranza di chi, invece, vede ogni giorno svanire sempre di più le proprie forze e la speranza di costruire in Europa una vita che rassomigli, almeno un pochino, a come l'aveva immaginata quando si è messo in viaggio. Voglio parlare dei miei fratelli che durante il *lockdown* hanno perso il lavoro e sono finiti per strada. Nessuno di loro aveva infatti una busta paga regolare e la chiusura dei ristoranti, bar, negozi dove pulivano piatti, lavavano pavimenti e tavoli, ha significato il venire meno da un giorno all'altro di un tetto sopra la testa e una pentola con riso in cucina. Voglio parlare dei tanti che, quando scrivo un messaggio *WhatsApp*, mi rispondono “*voice messegio key nje, yalong nteh teh nyiny karang nola*” che in mandinka significa “manda un messaggio vocale lo sai che non so leggere”, oppure, sempre nella stessa lingua, “*kanang nsafe voiceso keynje*” (“non mi devi scrivere manda un messaggio vocale”). Voglio parlare di chi come me frequentava la scuola superiore ma ha dovuto abbandonare quando da un giorno all'altro si è ritrovato espulso dai centri di accoglienza all'inizio del 2019 in seguito al cosiddetto “decreto sicurezza”. Quasi tutti di colpo hanno dovuto affittare una casa e provvedere a tutto e non ce l'hanno fatta a continuare a studiare. E tanti hanno dovuto cercare un contratto di lavoro, anche finto, ma pagato a caro prezzo, per potere avere il permesso di soggiorno.

Anche per me all'inizio non è stato facile. Quando sono sbarcato e sono stato portato in un paesino vicino Siracusa, sono stato inserito in una struttura per “minori stranieri non accompagnati” (MSNA) e ho chiesto subito di essere iscritto a scuola ma la situazione era troppo confusa e non c'era spazio per richieste come la mia. Dopo poche settimane mi hanno portato a Palermo e ho rifatto la stessa domanda. Anche qui non sono riuscito a farmi ascoltare. Passavo il tempo a non fare niente e questo mi dava molta tristezza. Poi sono stato trasferito nelle montagne dietro Palermo in una comunità di accoglienza lontana più di un'ora di strada a piedi dal primo centro abitato. Qui sono stato per quasi un anno. Al mattino un camioncino ci veniva a prendere per lavorare nei campi per pochi Euro al giorno. So lavorare bene la terra, ma non era quello che volevo quando sono partito. Nessuna speranza anche qui di essere iscritto a scuola, era troppo distante e nessun mezzo per raggiungerla.

Quando ero a Palermo passavo davanti al portone del Complesso di S. Antonino e c'erano tanti ragazzi bianchi e anche africani e vedevo scritto Università e non avevo il coraggio neppure di fare una domanda. Poi il caso, noi diciamo in djola ‘*barjay*’ ha fatto sì che un dottore parlasse di ItaStra a un mio amico ricoverato in ospedale a Palermo e gli ha dato un numero di telefono. Dopo poche settimane ero iscritto contemporaneamente

ai corsi di italiano e a una scuola superiore ed era stata avviata la pratica per il trasferimento, che non è stato per nulla facile, in una comunità di accoglienza a Palermo.

Io non dimentico la mia storia. Durante il primo *lockdown* da marzo a giugno del 2020, insieme ad altri giovani africani, abbiamo costruito un gruppo FB pubblico “ViM / Vite in Movimento” (infopoint: Migranti Palermo / Coronavirus)² per aiutare i nostri amici e fratelli che erano spaventati e confusi. Le domande da cui siamo partiti erano semplici:

- Cosa possiamo fare noi per aiutare chi, in questo momento, è più in difficoltà e non ha la competenza linguistica per comprendere le notizie in italiano?
- Come possiamo raggiungere gli abitanti dell’Africa e dar loro informazioni certe e rassicuranti?

Con queste domande in testa abbiamo iniziato a organizzare una campagna informativa in una decina di lingue (italiano, inglese, francese, arabo, spagnolo, mandinka, fula, djola, wolof, bambara, bissa), fatta anche di piccoli video e di immagini per spiegare cosa è il Covid 19, come possiamo proteggerci, come potere accedere ai servizi di emergenza attivati a Palermo, come trovare cibo e un posto dove dormire, e tanto altro.

In quei mesi abbiamo cercato anche di ragionare su cosa significa fare emergere il punto di vista e i bisogni di comunicazione della giovane popolazione migrante in città, cosa significa costruire una informazione accessibile e inclusiva per persone che hanno diritti e bisogni uguali agli altri anche se non capiscono l’italiano.

Non dimentico la mia storia e guardo cosa sta succedendo a tanti altri. Non mi scordo che eravamo insieme nelle *connections* in Libia ad aspettare l’imbarco, insieme a guardare il mare la sera prima della partenza, insieme sulla barca, e ancora eravamo insieme nei tanti luoghi di accoglienza in cui siamo stati spostati in questi anni. Me lo ricordo quando vado con altri giovani gambiani o senegalesi a Campobello di Mazara, un piccolo paese in provincia di Trapani, dove c’è un accampamento che in certi periodi raccoglie centinaia e centinaia di giovani che arrivano da tante parti per raccogliere le olive. Ora tanti sono andati via e rimangono i più disperati. In sei mesi il campo si è bruciato due volte; quando vado trovo cenere ovunque insieme ai rifiuti, plastica e scatolette di metallo. E ragazzi che vivono e mangiano e fanno tutto lì, in mezzo a quello schifo. Sono senza documenti, molti di loro non sono riusciti a iscriversi all’anagrafe per persone senza dimora e non hanno diritto a nulla, sono invisibili per tutti. Quando vado trovo sempre qualcuno che ho conosciuto in questi anni in Sicilia, e spesso mi capita che abbassa gli occhi e va via, ha vergogna di essere riconosciuto. Non vuole che io lo saluti e neppure che gli chieda qualcosa come “*Buma, casumai? Wanuma nge pur nbiram beni?*” (in djola “Come stai? Hai bisogno di qualcosa?”). L’ultima volta un ragazzo gambiano mi si è avvicinato e mi ha detto in mandinka “*Sangi fula nbe jang, nmang kibarsoto na muso ya aning ndigol ya, nbalal nfu telefonola ngeh kumand?*” (“Sono due anni che non so niente di mia moglie e dei miei bambini, mi fai fare una telefonata?”). Mi sono messo a piangere, gli ho dato il telefono e sono andato a sedermi lontano per non farmi vedere da nessuno.

² <https://www.itastrafamiitaliano.it/materiali/comunicazione-sociale/vim-vite-in-movimento-infopoint-migranti-palermo-coronavirus/>.