

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

Mari D'Agostino<sup>1</sup>

## 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](http://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

<sup>1</sup> 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)<sup>2</sup>.

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,

<sup>2</sup> 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”<sup>3</sup> 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 analfabeti<sup>4</sup>. Gli utenti di tale percorsi non sono però censiti dal sistema anagrafico del Ministero e sono quindi non esistenti a livello istituzionale<sup>5</sup>. 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*.

<sup>3</sup> 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*).

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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. e Mocciaro, E. (eds.) (2021b), *Language and Literacy in new migration. Research, Practice and Policy (Selected papers from the 14<sup>th</sup> 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.