

STRUMENTI E RICERCHE

della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo

Collana diretta da Mari D'Agostino

**SCUOLA DI LINGUA ITALIANA PER STRANIERI
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANISTICHE
UNIVERSITÀ DI PALERMO**

Dai barconi all'università

Percorsi di inclusione linguistica
per minori stranieri non accompagnati

a cura di

Marcello Amoruso, Mari D'Agostino, Yousif Latif Jaralla



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PALERMO

COMITATO SCIENTIFICO

Monica Barni (Università per Stranieri di Siena), Mari D'Agostino (Università di Palermo), Yang Lin (Sichuan International Studies University, Chongqing), Graziella Favaro (Pedagogista, esperta di Educazione interculturale, Centro COME, Milano), Antonia Rubino (Università di Sidney)

La foto di copertina e tutte le altre all'interno del volume sono state scattate da Antonio Gervasi dall'autunno del 2012 alla primavera del 2015 all'interno del percorso di inclusione linguistica a cui è dedicato questo volume.

*Stampato dalla tipolitografia Luxograph s.r.l. di Palermo
nel mese di aprile 2015*

Indice

Dai barconi all'università.

Percorsi di inclusione linguistica
per minori stranieri non accompagnati

a cura di Marcello Amoruso, Mari D'Agostino, Yousif Latif Jaralla

Premessa

Marcello Amoruso, Mari D'Agostino, Yousif Latif Jaralla

9

PRIMA PARTE - LA LINGUA, LUOGO DI INCONTRO

*L'italiano per accompagnare. Un percorso di azione
e (anche) di ricerca*

Marcello Amoruso, Mari D'Agostino, Yousif Latif Jaralla

17

L'ex Convento di Sant'Antonino e le sue storie

Giuseppe Rotolo

43

*Minori stranieri non accompagnati:
un percorso di crescita e di integrazione.*

Annamaria Cassi, Carmela Lo Iacono, Caterina Mortillaro

Laura Nocilla, Maria Puccio, Laura Purpura

51

SECONDA PARTE - METODI, INCONTRI, SAPERI

SEZIONE 1

DENTRO LE CLASSI, GIOVANI CON PUNTI DI FORZA DIVERSI

Giovani in classe

Marcello Amoruso, Miriam Mesi

59

*Cosa hanno in comune una ragazza cinese
e un ragazzo africano?*

Monica Rizzo

71

«Rosso come il cuore».
Il metodo Asinitas in una classe ricca di diversità
Chiara Piraneo 85

Bibliografia della sezione 97

SEZIONE 2

APPRENDIMENTO DI UNA SECONDA LINGUA IN SOGGETTI A BASSA SCOLARIZZAZIONE

Alfabetizzazione un vecchio problema e una nuova sfida
Adele Pellitteri 101

ABC, manualità e orientamento nel testo
Fabrizio Leto, Eleonora Palmisano 129

Bibliografia della sezione 151

SEZIONE 3

IMPARARE CON I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI

Il ruolo dei tutor
Marco Valerio Bonazzi 157

*Diciassette anni. Tra il desiderio di normalità e la necessità
di diventare presto adulti*
Cristina Cavallaro 167

Dalla platea al retroscena: il mio tirocinio
Martina Di Liberto 171

Caccia al tesoro alla scoperta della città
Claudio Catalano 177

Stranieri piu stranieri di altri
Emanuela Chinnici 189

Una didattica per project work nelle comunità dei minori
Adriana Arcuri, Egle Mocciaro, Adele Pellitteri 197

Le esperienze di project work nelle comunità di accoglienza
Orazio Cangelosi, Laura Di Benedetto, Bozica Dimitrijevic, Fabrizio Leto,
Eleonora Palmisano, Lusiana Pitrone, Chiara Tiranno 207

Bibliografia della sezione 229

TERZA PARTE - RACCONTARE, NON RACCONTARE.
L'ISOLA CHE (NON)C'È

Perchè raccontare?
Yousif Latif Jaralla 233

SEZIONE 1
TEATRO E NARRAZIONE A SANTA CHIARA

Le Storie in valigia
Marcello Amoruso 239

Raccontando...
Mara Lospennato 263

Dove finisco io, dove inizia l'altro
Francesca Vaccaro 269

Questa è la mia storia. Basta
Emanuela Chinnici 275

Bibliografia della sezione 285

SEZIONE 2
A-TRATTI

A-tratti. Il bianco e nero del colore
Antonio Gervasi 289

SEZIONE 3
BUTTERFLY TRIP

Battiti di ali. Nel silenzio di una stanza
Yousif Latif Jaralla 313

Profilo degli autori 331

Premessa

Il volume che qui si presenta racconta una esperienza per molti versi unica, di inclusione ed accoglienza anzitutto, ma anche di professionalità e tenacia, che a partire dall'estate del 2012 si realizza all'Università di Palermo. Da quasi due anni, dapprima poche decine e poi sempre più numerosi studenti, nel complesso oggi alcune centinaia, con lo status giuridico di minori non accompagnati hanno appreso e apprendono la lingua italiana insieme a coetanei di tutto il mondo (studenti Erasmus, studenti stranieri di progetti di scambio, dottorandi, etc.) all'interno della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Ateneo. Quest'ultima è una struttura nata nel 2008 partendo dall'idea che la lingua (e in particolare in questo caso la lingua italiana) sia anzitutto luogo di incontro fra realtà diverse, fra l'università di Palermo e università straniere, fra uomini, donne, giovani provenienti da tutto il mondo, ma anche fra studenti italiani, accolti come tutor e come docenti in formazione, e giovani o adulti migranti che risiedono nella stessa città. L'apertura a questa fetta di utenza fa parte anch'essa del DNA della Scuola di italiano impegnata da sempre, con progetti rivolti sia a bambini che a docenti, nelle istituzioni scolastiche cittadine con forte presenza di allievi non italofoeni.

Una particolare tipologia di persone migranti, quasi certamente le più fragili, è quella a cui è dedicato questo libro. I protagonisti di questa storia, che nelle pagine seguenti conquisteranno la scena a poco a poco fino alla assoluta ribalta nella terza e ultima parte del volume, sono infatti coloro i quali nella legislazione italiana vengono definiti "minori stranieri non accompagnati" (d'ora in poi msna o semplicemente minori), cioè «minori stranieri, presenti nel territorio dello Stato, non aventi cittadinanza italiana o di altri Stati dell'unione europea che, non avendo presentato domanda di asilo, si trovano in Italia, privi di assistenza e di rappresentanza da parte di genitori o di adulti per lui legalmente responsabili». Questi due elementi anzitutto, la giovane età e la separazione dai genitori, inducono la legislazione internazionale a considerare questi ragazzi soggetti vulnerabili e quindi oggetto di particolare attenzione. Il sistema di protezione italiano in accordo con la normativa internazionale prevede, oltre al divieto di espulsione, parità di trattamento con i cittadini italiani in tema di assistenza sanitaria e di obbligo scolastico e l'inserimento in un sistema stabile di accoglienza

che fa riferimento a una pluralità di soggetti istituzionali diversi, dal Ministero dell'Interno ed altre amministrazioni pubbliche statali, alle Regioni ed Enti Locali e a molteplici realtà pubbliche e private che intervengono come erogatori di servizi.

Il fenomeno migratorio che interessa questa particolare categoria di persone è abbastanza recente e poco conosciuto. Sono giovani per la quasi totalità maschi, e per la stragrande maggioranza fra i 16 e i 17 anni, sbarcati nelle coste della Sicilia o dell'Italia meridionale. Si tratta di numeri in costante crescita: nel 2014 sono stati più di 14.000 i nuovi arrivi, in maggioranza egiziani, seguiti da somali, eritrei e bengalesi. Numeri inferiori riguardano giovani provenienti dall'Afghanistan e dall'Albania e da altri paesi dell'Africa occidentale (Gambia, Senegal, Mali, Nigeria) e dalla Tunisia. Così come frammentati e diversi sono i paesi e le aree di provenienza, diverse sono le motivazioni della partenza, come riportato dai pochi studi ad oggi effettuati. Gli elementi da noi raccolti negli anni coincidono in buona parte con quelli di altre ricerche, anche se il quadro che abbiamo rilevato è forse ancora più composito: sono minori in fuga da guerre, persecuzioni e conflitti, spinti ad emigrare dalla famiglia per ragioni economiche, o da situazione di destrutturazione sociale o spesso familiare, cioè dal venire meno di uno o ambedue i genitori, ed infine ragazzi attratti da nuovi modelli e stili di vita, o da un forte progetto personale, spesso ad esempio il divenire calciatori, o, in più casi, da elementi di dissonanza e di attrito con l'ambiente familiare e sociale.

Le motivazioni della partenza e la giovanissima età spesso fanno sì che il progetto migratorio sia a volte assai debole e, a volte, poco realistico; cosa questa che aggiunge altri motivi di fragilità a quelli prima visti. Dato che accomuna la stragrande maggioranza di questi ragazzi è l'esperienza del viaggio, realizzato in condizioni difficilissime e costellato da deprivazioni e da violenze.

Il vissuto precedente, i mesi trascorsi per strada o nelle carceri libiche, e quello attuale, l'inserimento al loro arrivo in strutture dedicate solamente a loro (le comunità di accoglienza), sono due elementi forti che abbiamo utilizzato anche come linee guida del percorso che qui presentiamo. Le storie personali, diverse ma spesso molto simili, sono state la trama di un nuovo lungo viaggio dentro la Scuola di italiano il cui esito è stato anche un video che li ha avuti come protagonisti. Accenneremo a questo fra poco dopo avere affrontato il secondo aspetto, essenziale per costruire un programma di apprendimento della lingua che sia insieme un percorso di inclusione nella società ospitante. Dall'arrivo dei primi ragazzi presso la sede della Scuola di Lingua italiana nel luglio del 2012 (in piena emergenza sbarchi e nella completa assenza di altri punti di riferimento educativi in città) è emersa infatti una caratteristica comune a tutti loro: la difficoltà di costruire momenti di profonda e prolungata immersione con la realtà di arrivo. Proprio questo è stato il primo e più importante punto di partenza del nostro pro-

getto, la necessità di fuoriuscire dal modello di corso di lingua con uno spazio-tempo assai limitato e definito in partenza e la spinta a creare momenti di incontro plurimi dentro e fuori le classi con altri giovani italiani e stranieri. Si è quindi fin da subito dato avvio a un contesto di relazioni che li aiutasse a spezzare la loro condizione di estraneità e separatezza dalla città e dai coetanei diversi da quelli ospitati nella stessa comunità. Attraverso quali percorsi e in che modalità questo è avvenuto si dirà meglio nelle diverse parti del volume. Per capire quello che è successo in questi tre anni è però importante subito sottolineare che attorno ai giovani bengalesi o egiziani, senegalesi o nigeriani oltre i docenti della Scuola, ci sono stati studenti universitari in qualità di tutor, giovani docenti in formazione che seguivano un Master di didattica dell'italiano, altri studenti stranieri che frequentavano i corsi di lingua. Le foto che corredano in particolare la seconda parte del volume sono la migliore dimostrazione di come il mescolamento dei colori e delle pelli, dei vissuti e delle storie, abbia generato forme di stare insieme gioiose e leggere. Seduti sul pavimento della classe o in una caccia al tesoro nel mercato, nomi e lingue si sono intrecciati, senza che gli studenti europei che domani saranno medici o ingegneri abbiano manifestato disagio o perplessità per quel ragazzo tanto diverso da loro con il quale esercitare le abilità di parlato o con il quale preparare un gioco di ruolo. Questo crediamo sia uno dei risultati più importanti di questi tre anni. Nelle vite di tanti giovani europei o cinesi, distanti per condizione sociale e prospettive di vita, per qualche mese o per molto di più, magari attraverso un contatto facebook scambiato l'ultimo giorno, sono entrati Eunus, Lamin e Pap, che senza quel corso di italiano frequentato all'Università di Palermo sarebbero stati sempre solo un numero magari letto distrattamente («ancora cento morti nel canale di Sicilia», oppure «migliaia di clandestini in fuga»). La soddisfazione per avere reso possibile una convivenza quasi sempre allegra ma in ogni caso priva di conflitti fra ragazzi tanto diversi per storie, culture, credenze religiose, supera di gran lunga i pur numerosi momenti di sconforto per quell'italiano che progredisce tanto lentamente, per le difficoltà da noi avute nelle prime lunghe fasi di sperimentazione di nuovi modelli didattici, e soprattutto per i giorni, non rari, in cui la sensazione di impotenza prevale su tutto guardando al futuro di queste vite sospese, in attesa della maggiore età, del passaporto, ma poi?

Ma, come si è detto, i tantissimi momenti sereni di giovani che si relazionano con altri giovani sono sempre lì a ricordarci che la strada meritava di essere imboccata.

Uno dei triangoli virtuosi che ha operato fin dall'inizio è stato dunque quello fra msna, altri giovani italiani e stranieri e alcuni adulti, i referenti delle comunità di accoglienza con molti dei quali si è instaurato un vero rapporto di stima e collaborazione, e i docenti dei corsi di lingua italiana. Degli altri giovani parleremo ancora a lungo nel volume, qui vorremmo solo dire poche parole sugli

adulti. Anzitutto le educatrici e gli educatori delle comunità alloggio, con alcune delle quali il rapporto è, nel tempo, divenuto una vera condivisione di esperienze e di progettualità e, accanto a loro, le assistenti sociali dell'Ufficio Nomadi e Immigrati del Comune di Palermo. A questo ufficio e al suo gruppo di lavoro competente e appassionato coordinato da Laura Purpura va il merito di avere sostenuto e dato impulso alla rete di relazioni, nel tempo sempre più ampia e complessa, tra i soggetti coinvolti nel percorso, ma anche di essere stati sempre presenti con esperienza ed attenzione, per piccoli e grandi problemi, anche solo per condividere una preoccupazione relativa a qualcuno dei ragazzi.

Poche parole vorremmo anche dire sui docenti, a partire dalla cosa più importante: questo progetto è stato reso possibile dalle migliaia e migliaia di ore di lavoro che ad esso sono state dedicate in maniera del tutto volontaria e gratuita dai docenti della Scuola di italiano. Didattica nelle classi, partite di calcio e altri momenti di condivisione di esperienze nella città, incontri continui con i referenti delle comunità di accoglienza, regolari momenti di condivisione di un lavoro non sempre facile, hanno visto presenti e partecipi il gruppo di insegnanti della Scuola di italiano che hanno considerato sempre questo progetto un momento importante di arricchimento umano e professionale. A poco a poco, con strumenti più diversi, dai nuovi test di ingresso costruiti ad hoc alla condivisione di un piatto di couscous, si è cominciato a mettere a fuoco un profilo di apprendente nuovo e diverso da quello entrato in questi anni nei nostri corsi di lingua, da sempre aperti alla popolazione migrante il cui livello di scolarizzazione consentisse percorsi di apprendimento linguistico analoghi a quelli degli studenti universitari, principali fruitori della nostra struttura. La tipologia di migrante che da sempre è accolto nei nostri corsi, spesso su segnalazione dell'Ufficio Nomadi e Immigrati con cui da sempre collaboriamo intensamente, è costituita infatti da uomini e donne diplomati o laureati, fortemente motivati, ricchi di esperienza e cultura. Molto diversi da questi nuovi venuti, ragazzi, poco più che adolescenti, incerti sulle strade da percorrere, e accomunati spesso da un ulteriore elemento di grandissima fragilità, la pochissima frequenza scolastica e addirittura, in molti casi, la condizione di parziale o totale analfabetismo nella lingua materna. I dati e le immagini che vedremo all'interno del volume parlano da soli; le classi che raccolgono ragazzi poco o nulla scolarizzati nel proprio Paese sono sempre affollatissime e solo la carenza di risorse ha impedito, specie in questo ultimo anno, di attivarne in numero maggiore. Questa nuova tipologia di migranti, giovani e analfabeti, non ha avuto, ad oggi, alcuna forma di attenzione istituzionale e non appare neppure nelle poche ricerche qualitative fino ad oggi realizzate. I dati ufficiali riportano età e Paese di provenienza, le Regioni in cui vengono accolti, ma non menzionano mai il livello di scolarizzazione. Eppure si tratta di un elemento importantissimo proprio per definire efficaci politiche di accoglienza.

Sono giovani, quindi in una fase della vita in cui devono ancora costruire interamente il loro futuro umano e lavorativo, ma, nello stesso tempo, la loro bas-

sissima scolarizzazione, non facilmente recuperabile nel contesto di arrivo se non con progetti di alta qualità e di lungo periodo, è un grave ostacolo sia all'apprendimento della nuova lingua che ad ogni percorso professionalizzante. Il rischio assai serio è quello di una radicale marginalizzazione di ragazzi per altro privi di qualsiasi tessuto connettivo con la realtà ospitante. Chiedono di entrare nel nostro mondo ma non hanno gli strumenti, le chiavi di accesso, e la permanenza nelle strutture di accoglienza rischia di trasformarsi in un limbo dai contorni indefiniti. Sospesi a metà strada, cresce in alcuni la rabbia e la frustrazione, in altri la sfiducia e l'abbandono. L'una e l'altra aggravati dalla difficoltà e dalla lunghezza del percorso formativo che li potrebbe mettere in condizione di leggere e capire, di parlare ed ascoltare.

Negli ultimi anni va emergendo sul piano internazionale la conoscenza delle diverse forme di analfabetismo del nuovo millennio e in particolare delle difficoltà di apprendimento delle lingue del paese ospitante di chi, non più bambino, è privo di una sufficiente capacità di lettura e scrittura. Anche in Italia si sta cominciando a lavorare sul tema che la ricerca definisce utilizzando l'acronimo LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition) o, in più casi, NESLLA (Non-Educated Second Language and Literacy Acquisition). Si tratta di tematiche di grandissima rilevanza sociale. La legislazione di molti Paesi richiede la conoscenza della lingua come condizione indispensabile alla piena inclusione sociale della popolazione migrante ma l'ottenimento di questo traguardo appare arduo per fette consistenti di individui a bassa e bassissima scolarità. Da questo sorge la necessità, condivisa a livello internazionale, di affinare le indagini anche al fine di costruire metodologie didattiche efficaci, progettando percorsi di apprendimento linguistico lunghi e articolati, tarati su particolari profili di apprendenti. Le pagine seguenti sono un esempio di azione che è divenuta anche ricerca. La decisione di accogliere Sadik e Mohamed e la scelta di considerare tutti gli utenti della Scuola, e quindi anche loro, persone con gli stessi diritti degli altri, ci ha spinto da una parte a documentarci cercando sempre più, anche sul piano della ricerca, le risposte alle domande che ci andavamo facendo ma, nello stesso tempo, ci ha obbligato ad allargare lo sguardo in ampiezza e profondità. Da qui la decisione di lavorare sempre più in sinergia con le comunità di accoglienza fino all'entrare dentro alcuni di questi spazi per farli divenire anch'essi luoghi di apprendimento linguistico aumentando così l'esposizione all'italiano, in base al principio che più stai immerso più impari a nuotare, in questo caso a nuotare nella nuova lingua. A questa fase del percorso è dedicata la terza sezione della seconda parte del volume. Allargamento dello sguardo ha significato anche cercare di leggere più in profondità dei vissuti ancora 'caldi' per esperienze e ricordi: da questo ha preso avvio la seconda parte del progetto che ha avuto come punto forte l'entrata in campo di un nuovo protagonista: il regista e narratore iracheno Yousif Latif Jaralla. A lui si deve la capacità di costruire un

progetto di comunicazione più ampio che avesse come punto di partenza un laboratorio teatrale e come punto di arrivo un video da lui diretto Butterfly Trip, di cui riportiamo qui una decina di foto di backstage e alcuni testi tratti dagli incontri che lo hanno accompagnato. L'apporto di un artista esterno alla Scuola, ma che fin da subito è riuscito ad entrare dentro il progetto, è stato determinante per costruire un percorso di comunicazione in cui i ragazzi fossero finalmente al centro della scena.

La scelta di cofirmare tutto quanto il volume nasce dalla volontà di segnalare l'unitarietà del progetto nel quale lingue, testi, corpi, racconti si sono rafforzati l'un l'altro.

In tutto quanto il volume l'immagine accompagna i testi. Li accompagna in quanto documentazione costante delle attività dentro e fuori le classi: la partita di calcio, l'incontro con la cantante Noa, la protesta insieme agli altri abitanti di una area del centro storico per un campo di calcio che rischiava la scomparsa, e tanto altro ancora. L'immagine documenta ma a volte aiuta a capire: è servita per mettere ulteriormente a fuoco cosa stava succedendo anzitutto nelle interazioni fra giovani. Le migliaia di foto scattate in questi anni da un giovane fotografo, Antonio Gervasi, la cui presenza è divenuta talmente frequente da diventare quasi invisibile, e quindi da non arrecare alcun disturbo alle dinamiche interazionali, ha permesso di dare lo spazio giusto alle vicinanze di mani e di teste, a quei gruppi di ragazzi che si mettono in posa accennando un passo di danza in cui i corpi sembrano tutti quanti parlare un linguaggio comune, simili i vestiti e simile l'immane cellulare fra le mani. E attraverso le migliaia di foto, spesso pubblicate anche sulla pagina facebook della Scuola di italiano, e condivise anche da molti minori, abbiamo visto gli sguardi divenire meno confusi e timidi, le mani meno contratte nell'impugnare la penna.

I luoghi sono importanti in questo percorso, i luoghi di partenza, i luoghi in cui vivono i ragazzi, la città nella sua interezza, ma soprattutto l'ex convento di Sant'Antonino, bellissimo spazio all'interno del quale la Scuola di Lingua italiana per Stranieri ha sede. Nelle aule ci sono stati i corsi di lingua ma sono state girate molte delle scene di Butterfly Trip e nel cortile si sta a chiacchierare ma, anche lì, in una domenica di ottobre, un vero regista con improvvisati aiuti e assistenti ha girato le scene in esterno.

Senza uno spazio così suggestivo forse non ci sarebbe stato questo progetto. Proprio per questo abbiamo chiesto a Giuseppe Rotolo, uno degli architetti che ne ha curato il restauro, di raccontare in poche pagine la storia di questo luogo. Ci piace pensare che questi spazi conserveranno anche in futuro memoria di questi nuovi venuti, dai barconi all'Università.

Marcello Amoruso, Mari D'Agostino, Yousif Latif Jaralla

PARTE PRIMA
LA LINGUA, LUOGO DI INCONTRO

L'italiano per accompagnare. Un percorso di azione e (anche) di ricerca

Marcello Amoruso, Mari D'Agostino, Yousif Latif Jaralla*

1. Nuovi arrivi e vecchie accoglienze

Estate 2012. Piena crisi economica. L'Europa ristagna, l'Estremo Oriente corre, i Paesi poveri si muovono con i loro piccoli bagagli. Il Mediterraneo si gonfia di sempre più numerose barche della speranza. Al loro interno, stipati e privati della loro dignità per un viaggio che può durare anche otto giorni, ci sono tanti uomini, donne, giovani e bambini. Dentro i barconi qualcosa di nuovo accade: la presenza di *minori* in viaggio senza genitori raggiunge numeri prima sconosciuti. Approdati quasi sempre nei porti siciliani vengono identificati, dislocati in una struttura d'accoglienza temporanea, sottoposti alle procedure per l'apertura della tutela e assegnati a una comunità di accoglienza.

Questo progetto ha avvio nei primi giorni di luglio del 2012 quando alla tradizionale chiusura estiva delle diverse istituzioni scolastiche, e anche di molti centri del volontariato, fa da contraltare il fervore di attività dell'ex Convento di Sant'Antonino, sede della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo. Giovani da tutte le parti del mondo scelgono da diversi anni questa realtà per frequentare corsi intensivi estivi di lingua e cultura italiana, una delle tante *summer school* che quasi sempre sono sinonimo non solo di studio ma anche di confronti fra giovani, di amori estivi e di amicizie che a volte durano tutta la vita. Insieme a questa variegata popolazione internazionale nelle nostre classi in maniera non sistematica, ma costante negli anni, vengono accolti migranti adulti, per lo più con alta scolarizzazione, bisognosi più di tutti gli altri di imparare la lingua rapidamente.

Attraverso segnalazioni che giungono quasi sempre dall'Ufficio Nomadi ed Immigrati del Comune di Palermo, in pochi giorni in quell'estate del 2012 le richieste per l'inserimento di nuovi studenti diventano sempre più numerose: bussano alla porta della nostra segreteria non solo adulti migranti con in mano il numero di telefono e l'indirizzo della nostra sede, con forte motivazione e sguardi

* Per l'attribuzione formale delle parti, a Marcello Amoruso si devono i paragrafi 1, 2, 3 e 4 a Mari D'Agostino i paragrafi 5, 6 e 7, a Yousif Latif Jaralla i paragrafi 8 e 9.

fieri, ma per la prima volta anche giovani sperduti accompagnati dai referenti delle comunità alloggio. La scelta di accoglierli tutti, al di là di quanto sarebbe stato ragionevole fare, è stata in realtà una non scelta. Non si poteva decidere diversamente di fronte a quei ragazzi ancora confusi e incerti, con alle spalle viaggi a volte di anni, che avevano di fronte una lunga estate vuota, prima che altre opportunità formative riaprissero i battenti.

Non sapevamo ancora quanto questa nuova sfida ci avrebbe impegnati, conoscevamo pochissimo i minori stranieri non accompagnati (da ora in poi *msna*) sotto il profilo dell'apprendimento, non sapevamo in che modo e quanto la presenza di tali 'nuovi' studenti avrebbe modificato l'assetto didattico precedente, tarato su un altro profilo di apprendente: giovani ed adulti altamente scolarizzati spesso innamorati della nostra cultura e della nostra arte, a cui fare conoscere scrittori e giornalisti (ai quali chiediamo di presentare nelle nostre aule il loro ultimo libro o di raccontare una nuova inchiesta), da condurre in gita alla Valle dei Templi e alla casa Memoria Peppino Impastato di Cinisi, o al Teatro Massimo per un concerto o per una Opera. Per i 'ragazzi dei barconi' quali materiali didattici usare? Quali momenti di svago? E soprattutto come tenere insieme vecchi e nuovi studenti?

Dopo poche settimane era ancora più chiaro che non si trattava di aggiungere una nuova sedia lasciando invariato tutto il resto. Una certezza da sempre ha guidato le nostre scelte: accoglienza, inclusione e qualità dei percorsi formativi, quindi qualità dei risultati raggiunti, non possono che essere declinati assieme. E in questo caso non sarebbe stato semplice.

2. Un corso di lingua: un luogo di incontro

Fin dai primissimi giorni di questi corsi estivi divenuti così eterogenei per vissuti e speranze ci siamo accorti che quello che avveniva nelle classi era un incontro improbabile e strano ma comunque sempre una condivisione di tempi, spazi, fotocopie e forbici, canzoni e *lo mi chiamo... e vengo da....*, avvio di ogni corso di lingua in tutto il mondo. Dove e come avremmo potuto immaginare che universi così distanti – per le storie di vita che si portavano dietro, per la quotidianità che rappresentavano, per i progetti cui aspiravano – si sarebbero incontrati? Rendeva attuale tale improbabile incontro un luogo che amplificava la suddetta improbabilità. Tra i banchi dell'università, giovani migranti senza genitori, in fuga spesso da drammi collettivi o individuali, da quotidianità posticce e subalterne, conflittuali, poco appaganti e miseramente progettabili, e però ricche di futuri desiderati e di coraggiose esperienze di vita vera, incontravano universi istruiti, ricchi di libri, di studi, di viaggi in cerca di nuovi stimoli da spendere altrove.

Al di là di tutto, delle scelte didattiche da mettere a punto, delle distanze nella velocità di apprendimento, degli errori e delle frustrazioni nostre e certamente



anche dei nostri studenti, permane l'importanza di questo stare insieme in una classe e, spesso, anche fuori. Tale incontro è certamente servito ai *minori* per conoscere nuove culture da vicino, entrare in contatto con modelli altri di abitare e di vivere, estranei alle proprie origini. D'altra parte, l'incontro con i *msna* è stato importante per tutti gli altri studenti, che hanno fatto esperienza di realtà spesso viste solo in tv. E hanno imparato a nutrire le immagini simulacro che la spietata superficialità della televisione ci restituisce sottoforma di etichette vacue. Hanno riportato alla loro naturalezza originaria, dando una storia a quei volti, attribuendogli affetti verso i cari, nostalgia per le proprie terre, per un animale, un amico, una donna che ormai si rivede solo sullo schermo di un cellulare. Inoltre hanno indirettamente preso parte a un progetto d'accoglienza e integrazione, che è di Palermo e dell'Italia tutta. Del resto le politiche di integrazione non sono un aspetto importante della cultura di un popolo?

L'incontro arricchiva gli uni e gli altri: i *minori* scoprivano opportunità mai esplorate; gli altri ribilanciavano i propri modelli culturali esplorando la ricchezza di vite altre, di altri modelli e della vita tutta, nella prossimità di un'aula di lingua.

E accanto agli uni e agli altri giovani studenti universitari italiani che nella Scuola di italiano compiono da sempre un percorso di tirocinio e il cui ruolo in questo caso è stato ancora più importante. Nella seconda parte di questo volume, nella sezione *Imparare con i minori stranieri non accompagnati*, si dà ampio spazio al racconto di questa esperienza di affiancamento e tutoraggio che ha coinvolto negli anni parecchie centinaia di studenti universitari con ruoli e mansioni diverse a partire dall'osservazione in classe volta a fornire informazioni sul coinvolgimento dei *minori* nelle attività didattiche ed eventuali criticità, sul grado di socializzazione con i compagni di corso e la relazione instaurata con le insegnanti. Ma cosa ancora più importante ai tutor è stato chiesto di facilitare le relazioni con gli altri studenti durante i momenti extra-didattici e di promuovere un contatto frequente con la realtà esterna nelle tante uscite e gite che sono state organizzate. Cefalù e il Mercato di Ballarò, le partite di calcio al Foro Italo, le serate passate nelle piazze di Palermo, sono state i luoghi, forse ancora più delle classi di lingua, dove le tante esperienze e le tante culture sono entrate in contatto e le tante alterità sono divenute persone con occhi, mani, vissuti da raccontare. Marco Bonazzi nel suo articolo *Il ruolo dei tutor* oltre a descrivere bene la varietà delle mansioni svolte dai giovani studenti universitari italiani, segnala come questo incontro sia stato prezioso per tutti. Se i tirocinanti sono stati la bussola per guidare i *minori* in un contesto nuovo e per fluidificare i rapporti con gli altri studenti stranieri tanto diversi per cultura e prospettive di vita, i tanti Ahmed e Lamin hanno aiutato tutti quanti a costruire i loro rapporti non più sulle differenze ma sulle affinità. A porsi le domande giuste, e soprattutto a sapere ascoltare. E questa nuova prospettiva è ben visibile nelle pagine di Claudio Catalano, Cristina Cavallaro, Martina Di Liberto, Emanuela Chinnici, Mara Lospennato, Francesca Vaccaro,



studenti dell'Università di Palermo, ora quasi tutti laureati, che questa esperienza ci hanno voluto raccontare.

3. Uno sguardo d'insieme al progetto. Le fasi

Se questa è stata la cornice generale in cui il percorso ha avuto luogo, è vero però che l'assetto interno del progetto è venuto mutando in rapporto a una messa a fuoco progressiva del profilo linguistico e umano dei *msna* e ad una continua riflessione sulle esperienze didattiche che man mano si venivano facendo. Possiamo individuare quattro diverse fasi, ciascuna delle quali rappresentativa della particolare curvatura che hanno assunto le scelte relative all'impianto generale del progetto e alle ricadute sul piano didattico.

La **prima fase** è quella dell'**INCLUSIONE** vissuta come scelta a priori o, come detto sopra, come una 'non scelta'. L'incontro e il confronto tra gli studenti ad alta scolarizzazione che ordinariamente frequentano i corsi di lingua dell'università e gli studenti a bassa scolarizzazione rappresentati dai *msna* diventava prioritario su tutto. Una scelta incauta e per questo audace, rimessa in discussione, almeno in parte, dalle esperienze via via maturate che ci hanno fatto pensare a modelli didattici più articolati e flessibili. Scelta che tuttavia rimane sempre come punto di partenza e di arrivo.

La **seconda fase** è quella dei **TENTATIVI** che puntano a una ridefinizione del modello didattico. Ci siamo domandati cosa avesse funzionato e cosa no; cosa conservare e cosa abbandonare. Non ancora scelte definitive, ma appunto tentativi che ci avrebbero dato la possibilità di acquisire più dati e dunque puntare a una ridefinizione più consapevole e attrezzata del percorso didattico soprattutto per tentare di dare risposte positive a un nuovo profilo di apprendente: l'analfabeta nella lingua materna. È in questa fase che vengono avviate due nuove tipologie di corsi: i corsi di alfabetizzazione e quelli centrati esclusivamente sulle abilità orali. Nel primo caso si lavorava sulle abilità mancanti (lettura e scrittura) con classi solo per *msna*, nel secondo caso si sceglieva di continuare a tenere insieme i vari profili di apprendenti lavorando unicamente sulle abilità che almeno in parte li accomunano tutti (ascolto e parlato).

Giungiamo alla **terza fase**, quella delle **SOLUZIONI PROVVISORIE**, in cui le scelte didattiche assumono contorni sempre più definiti e si stabilizzano. Questa fase è segnata prevalentemente dalla messa a regime dei corsi di alfabetizzazione e dall'inserimento all'interno dell'offerta formativa del Master di II livello in "Teoria progettazione didattica dell'italiano lingua seconda e straniera", con cui tutti i docenti della Scuola collaborano attivamente, di un modulo dedicato alla riflessione sul profilo dell'apprendente analfabeta e con scarsa alfabetizzazione in L1.

Alla complessità del profilo linguistico dei *minori* che cominciavamo ad intra-

vedere si aggiungevano sempre più chiare le domande relative al profilo più complessivo di quei ragazzi che incontravamo ormai con regolarità, con cui accadeva di scherzare e di condividere anche momenti esterni alle classi. Quali esperienze, aspettative e desideri dietro a frasi smozzicate, a risate ed imbarazzi? Dietro a quei profili *facebook* multilingui che cominciavano a divenire 'amici' ?

Il processo di avvicinamento, certamente ancora oggi assai parziale e provvisorio, ha beneficiato di due momenti assai diversi ma in parte convergenti: un laboratorio di *Teatro e narrazione* a Santa Chiara (storico avamposto e modello di integrazione e accoglienza di cittadini stranieri a Palermo) e la raccolta di una serie di interviste a un gruppo dei più assidui. I *minori* iniziano a raccontare di sé.

Nella **quarta fase**, che giunge fino alla pubblicazione di questo volume, compiamo un grande passo in avanti: usciamo ALL'ESTERNO. All'esterno avviene il confronto sul piano teorico e didattico con centri di ricerca e studi nazionali e internazionali che indagano le specificità dell'apprendimento delle lingue seconde in soggetti con bassa scolarizzazione. Le scelte didattiche dunque non cambiano in estensione, ci si muove piuttosto in profondità. E sempre all'esterno i *msna* diventano protagonisti. Riprendendo il percorso di narrazione avviato con il laboratorio a Santa Chiara, questa volta i *minori* portano in scena le loro storie e l'immagine che vogliono mostrare del sé attraverso due iniziative legate alla forma visiva più che alla parola: il film *Butterfly Trip* diretto da Yousif Latif Jaralla e la mostra fotografica *A-tratti* di Antonio Gervasi.

La presentazione schematica del progetto in quattro fasi, utile per comprendere la messa a punto del modello glottodidattico, non deve però mettere in ombra gli aspetti di profonda continuità di cui si è già detto: le partite di calcio e la partecipazione attiva nel territorio, la scoperta della città e la condivisione con altri giovani di esperienze diverse nelle classi ma anche fuori. La necessità di allargare l'orizzonte e di capire di più, quindi di confrontarci con la ricerca scientifica internazionale, e nello stesso tempo avviare un itinerario di conoscenza di storie e vissuti, nasce sempre dalla stessa idea: aggiungere un posto a tavola serve a poco se poi non riusciamo a dare a chi si è seduto gli strumenti per cibarsi anche lui. E la costruzione di questi strumenti richiedeva tempo, attenzione, energie collettive.

Prima di guardare ad alcuni aspetti del percorso di questi anni è bene dare uno sguardo alle cifre.

Guardando ai dati numerici nel loro insieme, emergono subito due elementi: da una parte il numero assai rilevante di *minori* che hanno preso parte alle diverse attività e il peso che il progetto di inserimento linguistico ha avuto sul complesso delle attività formative della Scuola; dall'altra la estrema variabilità dei percorsi individuali e anche dello stesso processo di apprendimento. Da frequenze limitate a 80 ore con risultati insufficienti a esperienze lunghe in cui tutte le opportunità formative vengono colte. «Questo è il mio lavoro per ora» è questa la frase chiave che descrive lo spirito con cui una parte dei ragazzi si ritrova quasi ogni giorno

a Sant'Antonino. E ancora la diversità estrema dei risultati raggiunti. Mentre un numero assai esiguo ha avuto percorsi analoghi a quelli di altri profili di apprendenti, la grande maggioranza ha proceduto con lentezza e con difficoltà. Un quadro, quest'ultimo, che, con sempre maggiore precisione, anche sulla base della letteratura internazionale, abbiamo man mano cominciato a conoscere come tipico degli apprendenti di lingue seconde con bassa o bassissima scolarizzazione.

Dall'inizio del progetto ad oggi sono ventiquattro le comunità di accoglienza con cui la Scuola ha collaborato e collabora. Quasi trecento i *minori* che sono stati accolti nei nostri corsi. Oltre a un gruppo molto numeroso che proviene dal Bangladesh, la stragrande maggioranza viene dall'Africa occidentale: Gambia, Senegal, Mali i paesi più rappresentati. Seguono Ghana, Nigeria, Costa D'Avorio, Guinea, Guinea-Bissau, Sierra Leone. Numerosi anche gli arabi provenienti dall'Africa del nord: molti egiziani e in minima parte tunisini. Guardando al livello di scolarizzazione, solo il 10% circa supera i cinque anni di scolarizzazione, di questi un numero esiguo arriva agli otto anni, raggiungendo il corrispettivo della licenza media.

4. Tra i banchi con studenti universitari. Classi a più velocità

Ciò che è stato chiaro fin da subito, ma con più precisione man mano che i numeri aumentavano, è che l'inserimento nei nostri corsi di italiano di *msna* accanto a *visiting professor*, studenti *Erasmus*, studenti cinesi del progetto *Marco Polo*, professionisti in mobilità, giovani provenienti da associazioni palermitane che partecipano a programmi europei di scambio e formazione al lavoro, dava luogo a classi 'a più velocità'. Da un lato il ritmo lento dei *minori*, con i loro sguardi smarriti, le continue richieste di chiarimento e di riformulazione delle consegne, i ritardi nella comprensione e produzione di testi scritti, la ridotta capacità di riflessione metalinguistica e di consapevolezza metatestuale; dall'altro la velocità di studenti e studentesse con un alto profilo di scolarizzazione, capaci di adottare e adattare differenti strategie di comprensione alle diverse tipologie testuali; dall'altro ancora, gli studenti cinesi, abili nella interpretazione dei testi scritti e nella riflessione metalinguistica, ma lenti nello sviluppo delle abilità orali.

Nei ragazzi con pochissimi anni di scolarità a mancare erano non solo intere categorie concettuali come nome, verbo, pronomi, aggettivo, ma cosa ancora più grave era la stessa capacità di segmentare la frase individuando i confini fra le parole. In generale, come avremmo man mano appreso sul campo, prima ancora di leggerlo sui libri, in molti di loro i sistemi di riconoscimento della nuova lingua che stavano apprendendo si basavano su criteri solo semantici e pragmatici e pochissimo legati ad aspetti formali quali l'aspetto morfologico delle parole, l'ordine degli elementi nella frase, etc.

A rendere tale complessità ancora più difficile da gestire è un elemento al

quale fin dall'inizio abbiamo prestato attenzione: la scarsa esposizione alla lingua che segna la quotidianità dei *minori*. Le comunità alloggio sono luoghi in cui la lingua italiana viene poco praticata o comunque circoscritta ad alcuni momenti. Per il resto il *minore* si affianca ad altri ragazzi come lui che parlano spesso la sua stessa lingua e che (se da più tempo in comunità) fanno da tramite, evitandogli di venire esposto a quei processi di interazione che sono altamente formativi in quanto costringono allo sforzo di apprendimento.

La quotidianità di un *minore* è, specialmente nei primi tempi, molto strutturata e guidata, poco esposta dunque alle difficoltà comunicative che favoriscono l'apprendimento spontaneo nei 'contesti naturali'. Nessuna birra serale con amici parlermitani, lezione all'università, coda alla mensa o alla biglietteria della Stazione Centrale. Forse qualche foto 'taggata' su *facebook*, ma appunto molte foto e poco testo.

Visibilmente diversa era la capacità di interpretazione del paratesto e la poca dimestichezza a comprendere le consegne e i relativi fogli di lavoro, con i quali al contrario uno studente altamente scolarizzato riesce a confrontarsi anche senza che il docente fornisca informazioni.

Tutto ciò produceva evidente imbarazzo e frustrazione che, se non opportunamente gestiti dal docente, potevano compromettere radicalmente la motivazione all'apprendimento, con conseguente abbandono del corso. La compresenza di *minori* e universitari poneva certamente molti rischi e imponeva ai docenti una attenzione e una sensibilità costantemente attive.

La complessità appena vista non è mai degenerata verso situazioni di marginalizzazione poiché è stata sempre gestita attraverso strumenti di ricerca e interventi didattici tesi, i primi, a individuare e circoscrivere i problemi e, i secondi, a rimodulare e differenziare i percorsi formativi.

Negli interventi di Marcello Amoroso e Miriam Mesi (*Giovani in classe*) e di Monica Rizzo (*Cosa hanno in comune una ragazza cinese e un ragazzo africano?*) verranno forniti alcuni esempi di azione didattica efficace che utilizza prima di tutto il comune denominatore rappresentato dalla giovane età come elemento attraverso il quale produrre un incontro fruttuoso tra i componenti di gruppi classe assai compositi. Le foto del libro d'altra parte sono la più chiara dimostrazione di come questa esperienza si sia realizzata anzitutto sulle gambe e con le teste di ragazzi e ragazze.

5. Un progetto di azione diventa un progetto di ricerca

Lavorando e riflettendo sul percorso didattico intrapreso, a partire da un dato forte e incontrovertibile, cioè la lentezza del processo di apprendimento e il rischio continuo, assai più forte che per altre categorie di studenti, di fossilizzazioni,

cioè di veri e propri blocchi del processo, ma riflettendo anche su altri elementi strettamente linguistici, tutti noi abbiamo cominciato a guardarci attorno cercando prima ancora che risposte la possibilità di formulare meglio le domande che in forma diversa gli insegnanti nelle classi cominciavano a porsi. Da qui la convinzione che bisognasse allargare ed approfondire l'orizzonte in cui collocare le esperienze didattiche che stavamo facendo intensificando i contatti con i gruppi di ricerca in Italia ma soprattutto guardando anche ad altre realtà internazionali.

La ricerca sui *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition* (LESLLA) e sui *Non-Educated Second Language and Literacy Acquisition* (NESLLA) è oggi certamente uno degli ambiti di ricerca più interessanti nel campo degli studi sulla didattica delle lingue seconde. Nel 2012, la popolazione mondiale analfabeta di età superiore ai 15 anni rappresenta il 16% (60% donne; 40% uomini), cioè circa 1/6 della popolazione mondiale: di questi 781 milioni sono adulti e 126 milioni sono giovani (dati del *The millenium goals report 2014* delle Nazioni Unite).

Lo spostamento di enormi masse di individui da luoghi in cui la percentuale di giovani analfabeti è ancora alta ad aree ad altissimo tasso di alfabetizzazione, dove l'apprendimento della lingua del paese ospitante, sia nelle forme orali che scritte, è visto come un requisito indispensabile al processo di inclusione sociale, ha fatto sì che per la prima volta in maniera massiccia gli apprendenti di lingue seconde a bassa e bassissima scolarizzazione acquistassero visibilità e importanza. E questo sia sul piano delle politiche educative sia su quello della ricerca scientifica dove emerge come rilevante la questione del rapporto fra oralità e scrittura dal punto di vista dell'apprendimento della lingua. Il processo a cui tutti noi siamo abituati è infatti l'apprendimento della scrittura nei bambini in una fase in cui la lingua materna è già acquisita. Mentre adesso ci troviamo di fronte a situazioni radicalmente nuove, in cui dei soggetti privi di scrittura in L1 apprendono a leggere e scrivere in una L2 di cui hanno poca o nulla abilità orale. Ciò radicalizza la difficoltà dell'apprendimento, in quanto lo sforzo cognitivo che viene richiesto è di apprendere un sistema di astrazione (tale è la scrittura, tale è il codice alfabetico) attraverso una lingua che non si conosce. Si tratta di un doppio simultaneo processo di astrazione: il primo traduce l'universo semantico in un nuovo codice fonemico e concettuale; il secondo codifica il nuovo sistema fonemico in un sistema a caratteri alfabetici.

A radicalizzare ulteriormente tali difficoltà è il fatto che l'adulto viene immerso improvvisamente in un mondo in cui la scrittura ha innumerevoli usi e funzioni e nel quale il paesaggio urbano è radicalmente intessuto di testi scritti la cui decifrazione è indispensabile anche per le attività più semplici e quotidiane come prendere un autobus o capire a quale sportello di un ufficio postale rivolgersi.

D'altra parte, gli studi sull'apprendimento di lingue seconde, in particolare nel caso di adulti, fino ad oggi hanno dato per scontato che si trattasse di individui già scolarizzati. La ricerca sui contesti e sulle fasi di acquisizione si è basata su

dati per lo più provenienti da giovani che partecipano a corsi universitari. Questo da un lato non ha permesso di focalizzare l'attenzione sulle modalità di acquisizione della lingua da parte di altri gruppi di individui, dall'altro ha impedito la riflessione su quale sia il rapporto fra alfabetizzazione e apprendimento di abilità orali nel loro complesso.

Il riferimento a questo insieme di questioni ci è parso essenziale nel momento in cui si è deciso di avviare un percorso specifico per analfabeti. Si è trattato anche in questo caso di una scelta obbligata data dall'impossibilità di inserire nelle classi ordinarie studenti completamente analfabeti nella lingua materna. Tutto questo ha dato avvio a un programma di ricerca più ampio in cui didattica della lingua seconda e percorsi di alfabetizzazione sono strettamente coniugati. Gli articoli di Adele Pellitteri (*Alfabetizzazione, un vecchio problema e una nuova sfida*) e di Fabrizio Leto ed Eleonora Palmisano (*ABC, manualità e orientamento nel testo*) entrano nel vivo di questo percorso fornendo anche alcune coordinate teoriche.

E sempre nelle classi di alfabetizzazione prende avvio un progetto tendente a un maggiore avvicinamento anche al vissuto esperienziale dei *minori* utilizzando metodi molto ben collaudati in altre esperienze italiane. Di esso dà qui conto Chiara Piraneo nel suo articolo «Rosso come il cuore». *Il metodo Asinitas in una classe ricca di diversità*. Nelle stesse classi l'idea guida di partire dai punti di forza prende anche la strada di valorizzare quello straordinario plurilinguismo di cui ognuno di questi ragazzi è portatore. Proprio là dove l'apprendimento della nuova lingua è contrassegnato da più fatica, anche fisica, come dimostrano le tante foto di mani contratte a impugnare per la prima volta penne e matite visibili più oltre nel volume, sembra importante lavorare sulle lingue come ricchezza individuale e collettiva. Le tante e diverse lingue madri dei ragazzi riempiono fogli e disegni. Sul solco di tante esperienze realizzate negli anni scorsi presso scuole di ogni ordine e grado si lavora sulla autobiografia linguistica, cioè sul racconto della propria vita focalizzando l'attenzione sul vissuto linguistico di ognuno, sulle lingue madri e sulle lingue padri, e sulle tante altre lingue incontrate fuori dalla famiglia. E l'esperienza del viaggio diventa allora, insieme al dolore e alla fame, alla violenza e alla morte, anche esperienza di incontro con uomini e lingue diverse. Scritture ancora incerte raccontano di viaggi durati due anni e cinque mesi partendo dal Gambia e attraversando Senegal, Mali, Burkina Faso, Niger approdando infine in Libia. E dell'utilizzo in ognuno di questi luoghi di tante lingue diverse, mandinka e inglese in Gambia, mandinka e francese in Senegal, solo in inglese in Burkina, mandinka in Niger, e poi in Libia, arabo e ancora mandinka. Abdoulaye che ha percorso il cammino dal Senegal all'Italia in otto mesi, è partito con un bagaglio di tre lingue, pulaar, wolof e francese, ma solo quest'ultima gli è stata utile durante il viaggio. E un altro giovane del Mali, in viaggio da un anno con le sue lingue, bambara, soninke, e un poco di francese, usa il suo capitale di partenza anche in Italia dove ha contatti con ragazzi di diversi paesi africani. E

oltre ai fogli nei banchi, gli idiomi di casa e di scuola, del viaggio e dell'arrivo, riempiono grandi sagome di corpi, al cui interno vengono collocati. Nel cuore e nella pancia wolof, mandinka, bambara, pulaar e tanti altri ancora. Spesso l'italiano è collocato nella testa, ma a volte anche nei piedi forse, chissà, per indicare le migliaia di chilometri fatti per arrivare a sentirlo e a parlarlo.

Ancora una volta lo spazio di Sant'Antonino, il suo porticato, così prezioso per i tanti momenti di didattica 'non da sedia' sono riempiti di questa nuova acquisizione collettiva. Accanto alle sagome anche gli altri studenti che popolano lo spazio possono leggere frasi come «CIAO ! SONO Hamidou Niang, HO 16 anni, vengo dal Senegal, parlo cinque lingue». Hamidou non domina ancora la differenza fra minuscolo e maiuscolo ma quanta fiera in queste cinque lingue e quanto stupore da parte di chi scopre in lui una ricchezza impensata.

L'emersione delle lingue 'altre', in forme diverse, scritte e parlate, è un altro pezzetto di quel racconto di sé di cui parleremo meglio qui di seguito nell'ultimo paragrafo. Qui vorremmo solo dire che attraverso la riflessione sul processo acquisitivo di Hamidou e di tanti come lui è stata avviata, ancora in forma embrionale, una nuova area di ricerca tesa a guardare il rapporto fra multilinguismo, acquisizione di lingue seconde e alfabetizzazione. Anche in questo caso è bene guardare anzitutto ad alcuni dati: molte delle aree di partenza degli individui non alfabetizzati sono aree ad alto tasso di multilinguismo e la stessa esperienza della migrazione aggiunge nuovi idiomi al bagaglio iniziale. Abdulolaye, che proviene dal Mali, è un rappresentante di una realtà assai comune nel suo paese dove gli alfabeti adulti sono solo il 28% della popolazione mentre le lingue parlate sono circa 66 (dati UNESCO 2010). Gli analfabeti multilingui sono in Mali, ma anche in tante altre aree del mondo, una realtà assai diffusa. Il loro percorso acquisitivo di una nuova lingua, nel nostro caso l'italiano, e il loro processo di apprendimento della scrittura e della lettura, e in generale della cultura scritta, sono certamente realtà importantissime da cominciare ad esplorare.

6. Dalla didattica alla formazione

La trasformazione dell'offerta formativa come conseguenza della presenza dei *msna* a bassa e bassissima scolarizzazione si è estesa anche al percorso didattico del Master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera" le cui attività sia teoriche che pratiche sono da sempre strettamente intrecciate con quelle della Scuola di italiano.

Sebbene nel primo periodo dell'arrivo dei *minori* a Scuola il quadro teorico di riferimento fosse incerto e confuso da subito all'interno del Master una parte del tirocinio è stata dedicata a esperienze di insegnamento in classi composte da *msna*.

Oggi i percorsi formativi del Master dedicati a quella che definiamo 'utenza





fragile' si sono diversificati: da un lato adeguandosi agli sviluppi che la presenza dei *minori* ha prodotto sul piano della didattica (ci riferiamo alle classi di alfabetizzazione), dall'altro creando percorsi di tirocinio ad hoc svolti anche dentro le comunità di accoglienza dei *minori*. Tale esperienza tende a creare una continuità tra la Scuola e i luoghi della quotidianità dei *minori* e a trasformare, per quanto è possibile, le comunità in luoghi di apprendimento linguistico.

Si rimanda all'articolo di Adriana Arcuri, Egle Mocciano e Adele Pellitteri (*Una didattica per project work nelle comunità dei minori*) la descrizione del progetto formativo; per il racconto delle esperienze realizzate si vedano le pagine di Orazio Cangelosi, Laura Di Benedetto, Božica Dimitrijević, Fabrizio Leto, Eleonora Palmisano, Lusiana Pitrone e Chiara Tiranno, diplomati del Master.

Si vogliono qui solo sottolineare alcuni aspetti che hanno segnato l'esperienza. Innanzitutto l'uso di strumentazioni tecnologiche (videocamera, supporti di registrazione audio, l'uso del pc e di programmi di autoapprendimento) che si sono rivelati capaci di attrarre e motivare i *minori*. Altro aspetto importante è che i *minori* si sono trasformati da soggetti ospiti a soggetti ospitanti all'interno dei luoghi a loro più familiari. Una cornice certamente straniente. Il forte contatto ha infine permesso di conoscere un luogo della quotidianità e dunque di cogliere particolari del vissuto dei *minori* molto intimi.

Questa ricaduta sul versante della formazione degli insegnanti ha avuto un primo importante riconoscimento con l'assegnazione al Master su citato (e in particolare al percorso formativo *Docente di italiano come lingua seconda a minori stranieri non accompagnati: una competenza didattica finalizzata all'inclusione sociale*) del 'Label europeo delle lingue', certificazione d'eccellenza assegnata dall'Unione Europea ai percorsi più innovativi nel campo della formazione linguistica e dell'insegnamento delle lingue.

7. L'importanza della rete

La costruzione di forme di comunicazione virtuosa fra soggetti diversi e di reti di buone pratiche è stata sempre un obiettivo importante del progetto che fin dai primi passi ha potuto contare sulla collaborazione dell'Ufficio Nomadi ed Immigrati del Comune di Palermo. Il rapporto con questa importante e solida realtà della città ci ha consentito di costruire nel tempo una modalità di lavoro costruttiva con le comunità. Da parte nostra l'intento è stato ed è quello di diventare un riferimento solido relativamente all'offerta di corsi di lingua italiana e alla formazione per volontari e docenti, in cambio chiedevamo la condivisione di un itinerario comune. Una attenzione condivisa all'importanza dei corsi di italiano e al progetto nel suo complesso. Nella pratica alle comunità affidavamo il compito di pungolare, motivare e, se era il caso, sanzionare i comportamenti dei *minori* di-

vergenti dagli obiettivi progettuali. Un compito oneroso e tuttavia necessario per il bene di tutti: orientare il progetto migratorio di ragazzi che, per quanto abili ad affrontare la vita (d'altra parte erano riusciti a cavarsela in un viaggio disperato), rimanevano pur sempre poco più che adolescenti.

La presenza dei *minori* richiedeva alla Scuola una grande concentrazione di energie e risorse, un impegno eccezionale, e dunque era necessario evitare al massimo gli sprechi, sotto forma di ritardi, frequenze discontinue, poca chiarezza negli impegni presi.

È certamente grazie alla collaborazione e alla consapevolezza di un percorso condiviso che col tempo la costanza e l'impegno dei *minori* ai corsi è cresciuta e allo stesso tempo anche i periodi di frequenza si sono allungati.

Tale azione congiunta tra noi, l'Ufficio Nomadi e Immigrati e le comunità ha dato i suoi massimi risultati a settembre del 2014, con la firma di un protocollo d'intesa con l'Assessorato alla Cittadinanza sociale (diretto da Agnese Ciulla), con l'obiettivo di «mettere in campo sinergie fra istituzioni e competenze specialistiche» e rilanciare «una importante collaborazione per l'accoglienza e l'integrazione della popolazione migrante [...] in stretto raccordo con l'Ufficio Nomadi e Immigrati del Comune e con molte delle Comunità di Accoglienza per *minori*».

8. Immersione nel territorio

La lingua italiana – saperla parlare, saperla scrivere – è uno strumento potentissimo per permettere a questi ragazzi di muoversi nel mondo insieme agli altri. Ma per imparare a stare con gli altri serve anche una partita di calcio, o un pacchetto di patatine da condividere seduti su una scala di Sant'Antonino, a volte più di un esercizio di grammatica.

Questo progetto è stato anche sport, partecipazione attiva nel territorio, impegno sociale. Tanti i momenti in cui i *minori* hanno preso parte a iniziative di vario genere: momenti di immersione nel territorio durante i quali il territorio stesso poteva essere osservato e vissuto da un'altra angolatura.

8.1 Più che un calcio alla palla

Gli appuntamenti dedicati al calcio inizialmente erano solo momenti ricreativi, una pausa piacevole, che se faceva parte del progetto, lo era solo come momento estemporaneo, senza finalità che non fossero quelle di dare calci a un pallone, sgambettare e rigenerare i muscoli.

Col tempo capivamo che il calcio era qualcosa di più. Nello spazio di un prato, le personalità di ciascuno venivano fuori con forza. Da qui si riconoscevano i tratti caratteriali di ciascuno. E tutti qui si sentivano più a proprio agio.



Tutti ci sentivamo uguali. Noi e loro, loro tra di loro. Qui la lingua non aveva alcuna importanza, la provenienza nemmeno. Ognuno acquisiva una identità forte che si affermava nell'area di un rettangolo. Ci accorgevamo che il calcio era un nuovo veicolo di comunicazione, che sembrava non avere filtri, né ostacoli.

Innanzitutto si trattava di un linguaggio molto semplice, fatto di poche frasi. *Se ti smarchi ti passo la palla; Guardami, puoi passarmi la palla; Bravo, hai parato un tiro!; Dai, adesso tocca a voi segnare; Bene, abbiamo fatto goal!; Va bene, ne faremo un altro noi; Se corri in avanti tocca a me tornare indietro; Attenzione, quello lì è solo; Scusa! Ti ho fatto male?; Dammi la mano, ti aiuto a rialzarti!* Piccole frasi che articolavano emozioni, alleanze, scontri pacifici, narcisismi, organizzazione di gruppo, gesti di lealtà. Ci si sentiva liberi di esprimersi, o meglio, ci si poteva finalmente esprimere appieno in una lingua che si conosceva molto bene: una lingua piena di ricordi, di altri luoghi, dei primi calci al pallone con un fratello più grande, con gli amici, più o meno recenti.

Un altro elemento molto importante era il luogo in cui si giocava a calcio. L'area verde del Foro Italico. Uno spazio pubblico che tutti potevano attraversare da protagonisti. Non una strada che conduceva da un'altra parte, ma uno spazio che veniva dominato, che ci apparteneva. Questo offriva un contatto forte con una città, che nella piccola dimensione di un rettangolo sconnesso smetteva di essere ospitante e diventava familiare. Da qui la città diventava più piccola e vicina.

E infine il calcio era un veicolo che rinvigoriva i rapporti e ne creava di nuovi. Un'occasione per rafforzare la complicità e la socializzazione dei *minori* tra di loro, dei *minori* con gli insegnanti e con altri studenti dell'università.

Da qui si potevano guardare le cose da dentro, per un paio d'ore si interrompeva il sentimento di alienazione che vive chi si sente costantemente guardato come parte estranea.

8.2 Partecipazione attiva nel territorio e impegno sociale

Dinamiche molto simili a quelle delle partite di calcio a 5 hanno caratterizzato altri singolari momenti del percorso fatto insieme ai *msna*, anche se le iniziative descritte di seguito hanno assunto una specifica curvatura orientata all'impegno sociale e civile.

La manifestazione contro la chiusura di un campo di calcio nella piazza della Magione, l'incontro con Noa, e poi l'annuale appuntamento con *Mediterraneo antirazzista*, convergevano verso l'obiettivo di creare un sentimento di appartenenza. La partecipazione a queste iniziative dà ai *minori* la possibilità di rimappare la città, vivificarne i luoghi, associando a essi dei ricordi, delle storie, delle emozioni. E ciò veniva realizzato ribaltando il punto di vista con cui i *minori* solitamente si identificano rispetto alla comunità in cui vivono: da soggetti dei quali sono gli altri a prendersi cura, a soggetti che si prendono cura degli altri.



Così è stato anche a Barcarello, alla *Giornata di pulizia della spiaggia* promossa da una ONG, il CEIPES. La Scuola e i suoi studenti avevano aderito fin da subito, sicuri che la partecipazione alla vita cittadina da protagonisti avrebbe stimolato sentimenti di appartenenza. In quella occasione si incontravano attrezzati di sacchi neri e guanti blu ragazzi provenienti da Cina, Bangladesh, Egitto, Sierra Leone, Senegal, Germania, Ucraina, Francia. Per un giorno insieme studenti *msna*, studenti *Erasmus* e studenti cinesi del progetto *Marco Polo*.

Con lo stesso spirito partecipavamo a "La partita decisiva: 24 ore di calcio per una nuova idea di città", una manifestazione di protesta contro la chiusura di un campo di calcetto nella splendida piazza Magione, unico spazio in quell'area destinato all'attività sportiva di bambini e giovani del quartiere. La protesta, promossa da un comitato di quartiere e sostenuta da diverse associazioni attive nel territorio, si opponeva a un progetto di riqualificazione del Comune di Palermo secondo il quale il campetto di calcio sarebbe stato trasformato in un'area in cui far sgambettare i cani. Gli organizzatori avevano deciso pertanto una occupazione simbolica lunga 24 ore.

In quel campo siamo ritornati tante altre volte, il ricordo di quella notte ci apparteneva, e così anche un piccolissimo pezzetto della storia di quel campo.

E sempre con lo stesso spirito accoglievamo l'invito del progetto "Comunità urbane solidali", finanziato dalla "Fondazione con il Sud" a partecipare all'evento che inaugurava la nascita del "Sistema Musicale Giovanile di Palermo": una iniziativa volta a favorire integrazione attraverso l'uso della musica.

Madrina dell'evento la cantante Noa, scelta in quanto incarna in sé il senso della integrazione. Il progetto, a cui avevano aderito scuole da tutti i quartieri di Palermo e una decina di associazioni, ha come obiettivo quello di dare a giovani e bambini una maggiore possibilità di protagonismo culturale attraverso lo studio della musica. Le foto di Noa con un gruppo di *minori* che frequentavano i nostri corsi, prima e durante lo spettacolo al teatro Massimo, condivise centinaia di volte su *facebook*, fanno parte anch'esse di quel sentirsi parte di una realtà più vasta.

9. Teatro, foto e video. Immersione nei territori del sé

Dunque non solo lingua, ma anche sport, e poi impegno sociale, in cui si impara a prendersi cura del territorio. Possiamo leggere questo progetto come l'esercizio quotidiano di pratiche d'attraversamento: si attraversa la lingua per conoscerla meglio; si attraversa la superficie di un territorio giocando su di essa e guardando altri dal di dentro. Si attraversa il territorio e su di esso ci si ferma per qualche ora al fine di prendersene cura. E curando il territorio impariamo a prenderci cura di noi, degli altri, di noi insieme agli altri.



E poi l'ultimo attraversamento, quello di inoltrarsi nella nostra intimità e in quella di chi ha condiviso con noi questo procedere. Ma come possiamo immaginare l'inclusione se non accompagnandola dalla volontà di fare parte di qualcosa? L'offerta di corsi di lingua, l'accoglienza in una comunità alloggio, il rilascio di un permesso di soggiorno e di una carta d'identità europea sono certamente fatti che lasciano intendere la volontà dell'ambiente di includere. E però questo non è ancora sufficiente. I *minori* devono compiere uno sforzo ulteriore, contaminare gli altri con le proprie storie, i ricordi, il viaggio, i sentimenti, le emozioni.

Questo il senso del teatro, delle foto e del video. Compiere esercizi di autoinclusione. L'esercizio di rispecchiamento nelle storie degli altri o di osservazione delle proprie storie nelle parole degli altri; vedersi specchiati in una foto che racconta le nostre emozioni; i viaggi allucinati e iperreali in un video, *Butterfly Trip*, che trasfigura il racconto di una realtà restituendo quelle parti intime che non è possibile o non si vogliono raccontare. Tutto ciò è stato il nostro modo di compiere immersioni, attraverso diversi linguaggi artistici, nei territori del sé.

Abbiamo iniziato con le interviste, proseguito con il teatro, poi le foto della mostra *A-tratti* e infine l'ultimo pezzo, il video *Butterfly Trip*.

Abbiamo chiamato questo lungo cammino di rispecchiamento di sé negli e degli altri nel sé, *L'isola che (non) c'è*. Decidere se lasciare o eliminare quella parentesi tocca ai *minori*, il nostro compito è stato quello di accompagnarli fino alle soglie di quella parentesi. Rimandiamo alla terza parte del volume e in particolare all'articolo di Marcello Amoruso (*Le Storie in valigia*) e a quello di Yousif Latif Jaralla (*Battiti di ali. Nel silenzio di una stanza*) per avere una visione di insieme di questa fase del progetto. Nella stessa parte si troveranno anche due racconti fotografici: il backstage di *Butterfly Trip* e una collezione di ritratti dei ragazzi a cui volevamo restituire un volto, un'esperienza densa di fatti, l'identità complessa di cui sono portatori. *Butterfly Trip* di Yousif Latif Jaralla lo fa raccontando il viaggio, le radici, il contenuto dei bagagli partiti da lontano. *A-tratti* di Antonio Gervasi racconta il nuovo, il presente, ritraendo sguardi e pose sognanti e trasognate.

Con *Butterfly Trip*, progetto filmico che è immediata conseguenza del percorso avviato a Santa Chiara con il laboratorio "Narrazione e teatro", i *minori* si raccontano, raccontano le loro storie, pezzi di vita, pezzi di viaggio, che vengono assemblate usando la grammatica della videoarte. E per la prima volta compare, proprio nelle ultime pagine di questo libro, con le sembianze di una semplice sagoma di cartone ritagliata in una stanza di Sant'Antonino, l'immagine del barcone, realizzata insieme e proprio per questo più vera di tante altre immagini di migranti rimbalzate dai media.

Con la mostra fotografica *A-tratti* i ragazzi si rappresentano in pose volutamente costruite. Tale scelta produce straniamento. L'intento è anche in questo caso quello di svuotare un mondo abbondantemente immerso nei *cliché*. Guardare i volti di questi ragazzi in pose di finzione impone di guardarli con occhi diversi. E forse







questo basta per fornire nuova linfa a uno sguardo assuefatto dalle cronache giornalistiche, da un immaginario saturo di stereotipi che impedisce di guardare questi ragazzi per quello che sono. Identità portatrici di differenze. Identità complesse, che tali sono prima di essere *minori*, prima di essere migranti. Prima di essere l'oggetto di uno sguardo cui si impone un punto di vista. Quelle foto così artefatte hanno il pregio di mostrare l'artificio allo scopo di destrutturarlo.

Benché questi racconti per immagini e il teatro a Santa Chiara abbiano un valore in sé al di là di ciò che poi è stato mostrato all'esterno e condiviso con la città, dobbiamo ricordare che confronto con la città è avvenuto.

In più occasioni le mostra fotografica *A-tratti*, una prima provvisoria versione del video *Butterfly Trip* e i racconti di questi ragazzi sono stati presentati alla città. E ci piace pensare, che in questo modo quel protagonismo avviato con l'attraversamento ricreativo dei luoghi della città e il prendersi cura di quei luoghi con l'adesione a manifestazioni pubbliche, abbia raggiunto l'espressione massima.

Lì, sui luoghi che si attraversavano venivano appiccicati ricordi; qui erano i luoghi del sé che si appiccicavano ai ricordi. E lo si faceva dentro un territorio di cui non aveva più senso parlare in termini di appartenenza o meno. Perché quel territorio stava già dentro.