

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**



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PALERMO



MINISTERO
DELL'INTERNO

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020

Obiettivo Specifico 2. Integrazione/Migrazione legale - Obiettivo Nazionale 2. Integrazione - Lett h) Formazione civico linguistica

La forza della lingua. Percorsi di inclusione per soggetti fragili (Prog-170)

La forza delle lingue, nella migrazione e nella inclusione

a cura di Mari D'Agostino

La foto della copertina e tutte le altre all'interno del volume, compresa l'ultima inserita nel calendario 2018 del Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020, sono state scattate da Antonio Gervasi da marzo 2017 a maggio 2018 durante le attività del progetto FAMI, La forza della lingua.

ISBN 978-88-31919-64-7

Questo volume è stato pubblicato con il finanziamento del Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020

Indice

La forza delle lingue, nella migrazione e nella inclusione

| | |
|--|----|
| Prefazione Mari D'Agostino | 9 |
| PARTE PRIMA IL PROGETTO | |
| Un percorso di inclusione e di valorizzazione delle differenze Rosaria Modica | 13 |
| Profili dei migranti: competenze linguistiche e alfabetizzazione Mari D'Agostino, Angelo Lo Maglio | 23 |
| Comunicare il progetto: web, social, eventi e incontri Fiorella Caltagirone | 31 |
| PARTE SECONDA I CORSI DI LINGUA ITALIANA | |
| I corsi di lingua italiana ed educazione civica Rosaria Modica | 55 |
| Il livello pre-A1 Laura Di Benedetto | 57 |

| | |
|--|-----|
| Il livello A1 e A2 Eleonora Palmisano, Valentina Salvato | 67 |
| I corsi per donne Lorena Baldi, Alessandra Saitta | 75 |
| Italiano per lo studio Lorena Baldi, Carmen Ciallella, Alessandra Saitta | 77 |
| La preparazione agli esami CILS e i risultati della certificazione Maria Luisa Faulisi, Simona Palminteri | 83 |
| PARTE TERZA | |
| I LABORATORI | |
| <i>Di terra, di mare, di incontri. Un laboratorio e i suoi prodotti</i> Maria Luisa Faulisi, Alessia Musso, Valentina Salvato | 101 |
| La città nello sguardo di chi arriva. Un laboratorio di scoperta del territorio Francesca Lubrano | 113 |
| Il teatro delle differenze Carmen Ciallella, Maria Luisa Faulisi | 119 |
| Narrare e disegnare Chiara Amoruso, Igor Scalisi Palminteri | 125 |
| Il laboratorio/seminario “Fra libri ed esperienze” Angelo Lo Maglio, Solange Santarelli | 127 |
| PARTE QUARTA | |
| LA FORMAZIONE DEI FORMATORI | |
| L'apprendimento formale: insegnanti neo-immessi in ruolo Laura Di Benedetto, Maria Luisa Faulisi | 161 |

| | |
|--|-----|
| L'apprendimento non formale: educatori dell'infanzia ed operatori Egle Mocciaro | 167 |
| L'apprendimento non formale: educatori, volontari e tutori Marcello Amoruso, Carmen Ciallella, Maria Luisa Faulisi, Solange Santarelli | 171 |
| L'apprendimento non formale: facilitatori linguistici dei laboratori di narrazione Valentina Salvato | 177 |
| | |
| PARTE QUINTA | |
| LA SPERIMENTAZIONE | |
| I test e la griglia di valutazione. Una sperimentazione continua Marcello Amoruso, Angelo Lo Maglio | 181 |
| Un manuale per migranti adulti. Costruzione e sperimentazione Adriana Arcuri | 185 |
| Prima sperimentazione di un corso digitale Chiara Amoruso, Adriana Arcuri, Carmen Ciallella | 191 |
| | |
| <i>Profilo degli autori</i> | 201 |
| | |
| <i>Hanno partecipato al progetto</i> | 205 |

Prefazione

Questo volume racconta quattordici mesi (dal marzo 2017 a maggio 2018) del progetto La forza della lingua. Percorsi di inclusione per soggetti fragili, Cofinanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e integrazione 2014-2020 (FAMI). Si è trattato di un lavoro intensissimo: accoglienza, corsi di lingua, laboratori, percorsi di formazione, sperimentazione di modelli di didattica innovativa e poi ancora eventi, incontri sempre partecipatissimi, un ex Convento, sede della Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Ateneo di Palermo, capofila del progetto, che ogni giorno ha accolto uomini, donne, adolescenti, bambini migranti. I numeri del progetto, elencati nel primo articolo di Rosaria Modica che ha tenuto le fila di tutto quanto il lavoro, sono straordinari. Più di mille migranti sono entrati dentro il progetto, alcuni per lungo tempo frequentando uno dopo l'altro numerosi corsi di italiano, altri per un breve periodo, per frequentare un laboratorio di teatro o di narrazione, per essere sostenuti nello studio o, come una quarantina di bambini della scuola media Perez-Calcutta, per ascoltare una fiaba e dipingere a terra insieme ad artisti ed insegnanti. Tanti, troppi, hanno iniziato il percorso, facendo il test o frequentando per brevi periodi e poi hanno dovuto interrompere, in molti casi perché trasferiti altrove in strutture di accoglienza lontane da Palermo, in altri per necessità lavorative. Tutto questo ci dice quanto sia grande il bisogno di formazione della popolazione migrante a Palermo, e in particolare di partecipazione a percorsi di inclusione che abbiano al centro la lingua (o meglio le lingue).

Questo enorme lavoro, che ha superato ampiamente tutti gli obiettivi che il progetto si era dato, sia per numero di corsi attivati, per numero di partecipanti, per ore di formazione a vario titolo erogata, e per tanto altro ancora, non sarebbe stato possibile se non all'interno di una realtà universitaria che ha costituito negli anni un punto di riferimento nazionale e internazionale nella formazione, nella ricerca e nella didattica dell'italiano L2 e, nello stesso tempo, ha creato una rete vastissima di soggetti diversi con i quali la

collaborazione è, anche in questo caso, quotidiana: dal Comune di Palermo, alle istituzioni scolastiche, alle comunità di accoglienza, alle associazioni di volontariato, etc.. Anche in questo caso, per la forza dei numeri rinviamo al primo contributo del volume.

La descrizione di cosa e come si è fatto e quali risultati si sono raggiunti è nelle duecento densissime pagine di questo volume alle quali rinviamo integralmente. Ad esse hanno collaborato, a vario titolo, una cinquantina fra docenti universitari, docenti di italiano L2, artisti, facilitatori, personale di segreteria, e tanti altri (ricordati alla fine del volume) ma la cui stesura finale si deve in larga misura a una decina di giovani, dottori di ricerca e docenti di italiano L2 ad alta specializzazione. Sulle loro ormai solide gambe, e sul loro entusiasmo, si è fondato tutto quanto il progetto.

Una ultima notazione relativa al titolo del volume La forza delle lingue, nella migrazione e nella inclusione che costituisce il filo conduttore di questo progetto ma di tutto quanto il lavoro che in dieci anni ItaStra ha compiuto verso la popolazione migrante. Le lingue possono essere, nelle migrazioni, fonte di discriminazione e ostacolo all'inclusione, lo sono state in passato e lo sono anche oggi. Ma possono anche essere grandi risorse, fattori di resilienza, se riusciremo a costruire politiche educative e sociali capaci di tenere insieme, contemporaneamente, il diritto di conservare le proprie come elemento centrale delle costruzioni identitarie del singolo individuo e del gruppo, e i diritti relativi all'apprendimento della lingua del paese ospitante, senza la quale non vi è nessuna possibilità di accesso all'educazione e al lavoro. La valorizzazione delle lingue di partenza e del patrimonio linguistico, umano, culturale che ogni migrante porta con sé non può che essere il punto da cui partire e su cui costruire, nuovi saperi e nuove pratiche, linguistiche, ma non solo. Questa semplice idea è diventata negli anni ad ItaStra modello didattico da fare vivere ogni giorno nelle classi e nei laboratori, ma, più ancora, guida nelle relazioni e nell'incontro.

Mari D'Agostino

PARTE PRIMA
IL PROGETTO

Un percorso di inclusione e di valorizzazione delle differenze

Rosaria Modica

1. INTRODUZIONE

La forza della lingua. Percorsi di inclusione per soggetti fragili è un progetto Cofinanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 (FAMI) e precisamente nell'ambito dell'obiettivo del fondo "Integrazione e Migrazione Legale" nel suo capitolo specificamente dedicato ai "Servizi sperimentali di formazione civico linguistica".

Con i fondi destinati a questa azione specifica, nel periodo 2016-2018, sono stati finanziati 20 progetti, sui 127 ammessi, perlopiù promossi e gestiti da Comuni (Firenze, Venezia, Milano) e da associazioni o enti di formazione. Ancora una volta, come già accaduto per il progetto FEI nel bando immediatamente precedente che copriva gli anni 2014-2015, la Scuola di Lingua Italiana per Stranieri (ItaStra) del Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Ateneo di Palermo è stata l'unica struttura Universitaria ad accedere a questi finanziamenti.

Riteniamo che la lunga e consolidata esperienza di ItaStra, la qualità della rete di partner (il Comune di Palermo, il Centro Astalli, la Cooperativa sociale Libera...mente ed il CPIA Palermo 1), la capacità di attivare reti di soggetti del territorio adeguate alle esigenze delle azioni specifiche e di gestire in modo efficiente progetti complessi (capacità dimostrate sia dalla storia di ItaStra sia nello svolgimento del progetto FEI "I saperi per l'inclusione") abbiano costituito i punti di forza per l'approvazione del progetto.

ItaStra ha rapporti storici di collaborazione (suggeriti da vari protocolli d'accordo) con i soggetti istituzionali (Comune di Palermo e CPIA Palermo 1) coinvolti nello sviluppo dell'idea progettuale e con tutti i soggetti privati coinvolti fin dall'inizio o successivamente, dato che con questi realizza da anni attività credibili e di qualità riconosciuta, mirate ad accompagnare con l'apprendimento della lingua e con altre attività culturali l'inclusione dei migranti presenti a Palermo.

Lo spazio di ItaStra, un ex convento di grande interesse storico, oltre che luogo di studio è anche luogo di incontro per studenti italiani, europei in Erasmus, cinesi e giovani migranti che frequentano gli stessi spazi e condividono attività appositamente pensate per favorire la reciproca conoscenza.

Questo progetto nasce e si sviluppa in armonia con la storia ed alla filosofia di ItaStra che pratica un insegnamento civico linguistico di alta qualità teso all'inclusione e che contempla anche il rispetto e la valorizzazione delle culture e lingue di origine degli apprendenti.

Nel progetto, oltre ai corsi di apprendimento della lingua italiana sono stati previsti laboratori per la valorizzazione delle lingue e le culture di origine (laboratori di narrazione e teatrali, autobiografie linguistiche) ed il plurilinguismo, che caratterizza spesso i migranti, e per la scoperta del territorio "di arrivo" (laboratori di scoperta del territorio e di narrazione della cultura locale; visite a luoghi significativi della città ed incontri con personalità o associazioni).

Anche dal punto di vista del target, il progetto è coerente con l'approccio di ItaStra rivolgendosi alle categorie più fragili (anche se la condizione di migrante costituisce spesso di per sé fragilità): minori stranieri non accompagnati (MSNA), donne (con figli piccoli e/o che per motivi culturali non frequentano corsi misti), vittime o ex vittime di tratta, persone che abbiano subito gravi forme di violenza fisica o psicologica, persone a bassa e bassissima scolarizzazione.

Per quest'ultima categoria, la scuola ha messo a punto e sperimentato, anche in questo progetto, un modello di intervento completo di strumenti didattici adeguati, che è diventato un punto di riferimento importante per quanti a Palermo (ed in Italia) si dedicano alla formazione civico-linguistica dei migranti sia nei contesti istituzionali (CPIA) sia nel mondo del volontariato.

L'insegnamento della lingua italiana come L2 ai diversi target del progetto richiede una particolare attenzione non soltanto per quanto riguarda le metodologie e gli strumenti usati (che sono state oggetto di sperimentazione didattica volta anche alla produzione di strumenti originali in parte basati sulle nuove tecnologie) ma anche per quello che riguarda l'aspetto organizzativo, le attività complementari e la formazione degli operatori. Particolare attenzione è stata dunque posta all'ascolto delle esigenze dei destinatari in modo da calibrare al meglio gli orari delle lezioni, la cadenza degli incontri e le misure di supporto come il babysitting.

2. IL MODELLO ORGANIZZATIVO

Per realizzare un progetto che si rivolgeva ad un notevole numero di destinatari e che prevedeva attività variegata, è stato messo a punto un sistema organizzativo che potesse valorizzare al meglio le risorse interne del Dipartimento e dei partner e ricorrere a risorse esterne altamente qualificate quando necessario. Per quanto riguarda il Dipartimento di Scienze Umanistiche, tutte le risorse interne impegnate sono state incaricate con ordine di servizio ed il valore del loro lavoro ha costituito il cofinanziamento del progetto.

La responsabile (ed ideatrice) del progetto, direttrice della Scuola di Lingua italiana per Stranieri Prof. M. D'Agostino, ha supervisionato tutte le attività, indirizzando e seguendo lo sviluppo del lavoro di tutti i professionisti coinvolti, assicurando che ogni azione fosse coerente con la filosofia della scuola e di alta qualità, eventualmente coinvolgendo soggetti esterni adeguati ad ogni fase, vigilando che i tempi fossero rispettati senza compromettere la qualità dei risultati raggiunti.

A lei è stata affiancata chi scrive, “coordinatrice del gruppo di lavoro”, esperta di progettazione, coordinamento, gestione, e supporto alla rendicontazione di progetti selezionata con bando pubblico che, per quello che riguarda gli aspetti amministrativi, ha a sua volta affiancato l'Ufficio Amministrativo del Dipartimento che ha gestito le risorse economiche, gli acquisti, i contratti, etc. (il lavoro dell'ufficio amministrativo ha costituito parte del cofinanziamento del progetto). Questa risorsa ha gestito, in stretta collaborazione e sotto la supervisione della Responsabile di progetto, tutti gli aspetti pratici e quotidiani del progetto come la programmazione e l'organizzazione delle varie attività (corsi, laboratori, etc.), i rapporti con l'ente finanziatore, il coordinamento dell'accoglienza e iscrizione, il rapporto con i partner e la collaborazione alle attività di loro competenza, la programmazione degli acquisti, il coordinamento tecnico delle risorse umane, le verifiche finanziarie e gli aggiustamenti di budget, il supporto al monitoraggio e alla rendicontazione, etc.

Il gruppo di lavoro ha potuto contare anche sul sostegno di un Comitato Tecnico Scientifico composto da professionisti esperti, insegnanti e membri di associazioni che hanno sostenuto e/o partecipato volontariamente e generosamente a varie attività del progetto (sperimentazione degli strumenti didattici, attività aggiuntive come il corso estivo per bambini ed il book-sharing; la progettazione e la gestione dei laboratori, la formazione dei volontari/operatori di comunità, etc.).

Per assolvere alle funzioni di accoglienza, iscrizione, controllo documenti, organizzazione dei test di posizionamento, creazione e gestione del data base destinatari, archiviazione dei dati, si è attivato un servizio forte e attento, composto da figure appositamente selezionate con esperienze pregresse con questo tipo di utenza in modo da assicurare la capacità di ascolto e di rilevamento di particolari esigenze o condizioni che potessero condizionare la partecipazione al progetto da parte dei destinatari. Il servizio è stato assicurato nelle varie sedi dei partner del progetto (Comune di Palermo con risorse interne, Centro Astalli, CPIA e Scuola di lingua italiana per Stranieri) in orari ampi e diversificati in modo da entrare in contatto con il maggior numero possibile di destinatari.

La qualità dell'insegnamento è stata assicurata da un gruppo di docenti in possesso di titoli specifici per l'insegnamento dell'italiano come L2 (Master universitario di didattica della lingua italiana come L2) e con esperienza nell'insegnamento a migranti anche a bassissima o nulla scolarizzazione. Il lavoro degli insegnanti è stato coordinato da un docente del Dipartimento in qualità di "Coordinatore didattico" che ha seguito tutte le fasi di progettazione didattica, confronto, sperimentazione dei materiali il cui lavoro ha costituito parte del cofinanziamento del progetto.

A questo gruppo si sono aggiunti anche altri docenti del Dipartimento di Scienze Umanistiche che hanno impiegato nel progetto parte del loro tempo per realizzare e/o sostenere specifiche attività quali la supervisione della realizzazione degli strumenti didattici informatici, la revisione dei testi delle pubblicazioni, il monitoraggio (anche in questo caso il loro lavoro ha costituito parte del cofinanziamento del progetto).

I laboratori di narrazione e arte "Di terra di mare di incontri" (ispirati dalle vicende de "La Sirenetta" e "I viaggi di Gulliver") sono stati condotti da esperti selezionati con bando pubblico affiancati da docenti del progetto e da facilitatori linguistici provenienti dagli stessi paesi dei ragazzi partecipanti. La riproduzione con la tecnica della serigrafia artigianale del libro d'arte prodotto dal laboratorio è stata affidata all'Associazione Nuvole in collaborazione con lo Studio TOMO, il solo soggetto in grado di realizzare libri con questa tecnica.

Il laboratorio di "Scoperta e narrazione del territorio", condotto da una esperta selezionata con bando pubblico, ha avuto lo scopo di far familiarizzare i ragazzi destinatari del progetto con luoghi significativi e simbolici della città di Palermo e della regione, "narrando" loro alcune delle storie importanti che caratterizzano il luogo in cui adesso vivono (Padre Pino Puglisi

ed il quartiere nel quale lavorava; Peppino Impastato e la sua lotta alla mafia; Santa Rosalia e le ragioni della sua importanza per la città; le opere di street art nei quartieri storici; etc.).

Con l'ultimo laboratorio di narrazione e arte condotto da un famoso pittore palermitano (Igor Scalisi Palminteri) e al quale hanno partecipato bambini della ICS Perez-Calcutta e bambini della comunità ivoriana, in preparazione dell'evento di chiusura del progetto, sono state realizzate due grandi pitture su legno ispirate dalla fiaba di H.C. Andersen "I cigni selvatici" che richiama i temi del viaggio intrapreso per necessità, dei legami familiari e della solidarietà, esposte nei locali dell'ex convento di Sant'Antonino, sede di ItaStra.

Un protocollo d'accordo con il Teatro Libero di Palermo ha permesso la realizzazione di un corso nel quale l'attività teatrale integrava e facilitava l'apprendimento della lingua con l'ausilio delle tecniche teatrali.

La comunicazione è stata curata da una risorsa appositamente selezionata che ha realizzato tutti i materiali informativi (volantini, locandine, etc.), creato e gestito una pagina Facebook e una sezione del sito web della Scuola di Italiano per Stranieri (www.itastra.unipa.it) dedicata al progetto.

Di fondamentale importanza per i risultati raggiunti ma soprattutto per la sostenibilità futura del progetto è stata la collaborazione, suggellata da un ufficiale protocollo d'accordo istituzionale, con il CNR con il quale è stata realizzata la app "Passo-passo" che sarà utilizzabile anche dopo la fine del progetto facilitando l'apprendimento della lingua italiana dei migranti e che potrà ulteriormente essere sviluppata per offrire sempre maggiori strumenti per l'apprendimento e/o il perfezionamento della nostra lingua.

Partner preziosi di questo percorso sono stati il CPIA Palermo 1, il Comune di Palermo, il Centro Astalli e la Società Cooperativa Libera...mente che con il loro radicamento nel territorio e la loro esperienza hanno consentito la massima diffusione delle opportunità offerte dal progetto, hanno partecipato pienamente alle attività attraverso una efficace distribuzione dei compiti e assicurato un servizio di babysitting altamente qualificato in supporto alla partecipazione delle donne con bambini piccoli che altrimenti non avrebbero potuto beneficiare delle attività loro destinate.

Accanto a questo partenariato con il quale si è gestito direttamente il progetto, si è raccolta e consolidata una rete di altri attori che hanno condiviso e sostenuto a diverso titolo il percorso. Si tratta di istituzioni, enti pubblici, associazioni e comunità e strutture di accoglienza di cui troverete un elenco più avanti.

3. LE ATTIVITÀ

Il progetto nel complesso ha integrato l'offerta di formazione civico-linguistica per i cittadini dei paesi terzi presenti a Palermo con opportunità formative tarate in particolare sulle esigenze delle categorie particolarmente fragili, valorizzando il patrimonio scientifico e di esperienze della Scuola di Lingua Italiana per Stranieri e offrendo percorsi altamente qualificati e innovativi.

In estrema sintesi le attività realizzate (che hanno superato in numero quelle originariamente previste) possono essere così riassunte:

- 49 corsi di apprendimento civico linguistico (36 previsti);
- servizio qualificato di babysitting per le donne con figli piccoli;
- 8 corsi di preparazione alla certificazione CILS e 3 sessioni di esami;
- 10 laboratori per promuovere la conoscenza reciproca, la valorizzazione delle culture e le lingue di origine dei migranti attraverso l'utilizzo del linguaggio dell'arte e per esplorare il territorio di arrivo attraverso il "racconto" dei luoghi, della musica e delle tradizioni;
- pubblicazione di due libri d'arte serigrafati a mano prodotti dei laboratori di narrazione;
- formazione di circa 60 (previsti 40) tra volontari di associazioni, insegnanti e operatori di comunità per la facilitazione dell'apprendimento della lingua italiana da parte dei cittadini stranieri da loro assistiti;
- pubblicazione di un *Vademecum* per operatori di comunità per l'accompagnamento dell'apprendimento della lingua da parte dei loro assistiti;
- studio, sperimentazione e produzione di materiali didattici originali anche multimediali (un percorso integrato multimediale "Italiano per migranti adulti" e una app "Passo passo"; Materiali didattici di supporto per il conseguimento della Licenza media per MSNA o giovani migranti a rischio di esclusione);
- comunicazione e condivisione del percorso e dei risultati raggiunti con altri operatori e realtà associative che si occupano di migranti attraverso eventi e condivisione di buone prassi;
- comunicazione delle varie tappe del progetto attraverso una pagina web ed una porzione dedicata del sito di ItaStra aggiornati regolarmente;
- produzione di una pubblicazione finale.

A queste attività se ne sono aggiunte altre complementari come:

- un corso estivo per il perfezionamento della lingua italiana per bambini (9-13 anni) di famiglie migranti che a causa di una scarsa conoscenza della lingua incontrano gravi difficoltà nel percorso scolastico;
- vari percorsi di sostegno allo studio e di insegnamento dell'italiano per le discipline scolastiche a giovani migranti che frequentano la scuola superiore per sostenere la riuscita scolastica e contribuire a scongiurare il frequente abbandono degli studi (drop-out) di questo tipo di studenti;
- un percorso di formazione di Book-sharing, realizzato in collaborazione con Peter J. Cooper e Lynne Murray (University of Reading, UK; Stellenbosch University, South Africa) nell'ambito del servizio di baby sitting per facilitare la familiarizzazione dei bambini con i libri attraverso la condivisione della lettura tra adulti e bambini;
- 2 seminari di lettura e riflessione di testi quali *Stranieri residenti* di D. Di Cesare e *Capire il conflitto, costruire la pace* di V. Bartolucci e G. Gallo, ai quali hanno partecipato alcuni dei ragazzi destinatari dei corsi del progetto insieme a studenti dell'Università di Palermo e che si sono conclusi con la loro partecipazione attiva alla presentazione del libro da parte degli autori.

4. RISULTATI RAGGIUNTI

In termini di risultati, il progetto ha raggiunto ed a volte superato gli obiettivi fissati dagli indicatori di risultato (che verranno più compiutamente esposti in apposite tabelle): solo per fare un paio di esempi, gli iscritti ai corsi sono stati 571 contro i 430 previsti; le donne che per motivi culturali hanno partecipato a corsi femminili sono state 77 invece delle 40 previste; il che prova, a nostro parere, che il progetto è stato in grado di dare risposte, con le soluzioni logistiche adeguate e l'alta qualità dell'insegnamento, ad esigenze che non trovano facilmente soluzione.

Prima di chiudere, vale la pena di riassumere brevemente, i dati (un maggiore approfondimento sarà inserito nelle tabelle che seguono) che possono definire questo progetto sia in termini di partecipazione, sia in termini di risultati ottenuti:

- **N. contatti con potenziali beneficiari/persone che sono state accolte e hanno compilato una scheda di pre-iscrizione: 815**
- **Paesi di provenienza:** Algeria, Bangladesh, Benin, Burkina Faso, Camerun, Cina, Costa D’Avorio, Egitto, Eritrea, Etiopia, Filippine, Gambia, Ghana, Guinea, India, Iraq, Mali, Marocco, Mauritius, Nigeria, Pakistan, Repubblica Democratica del Congo, Senegal, Serbia, Sierra Leone, Siria, Sri Lanka, Somalia, Togo, Tunisia
- **N. persone che hanno sostenuto un test di ingresso ai corsi: 774**
- **N. totale uomini: 542; N. totale donne: 232; MSNA: 289 (269M, 20F)**
- **N. iscritti ai corsi: 571** (contro i 430 previsti), **Uomini: 361, Donne: 170**
- **N. donne che hanno frequentato corsi femminili: 77** (previste 40)
- **N. persone che hanno frequentato più di un corso: 129**
- **N. giovani che hanno frequentato corsi di sostegno allo studio (senza scheda di pre-iscrizione e senza test di ingresso): circa 30**
- **N. bambini/adolescenti che hanno frequentato laboratori artistico/narrativi (senza scheda di pre-iscrizione e senza test di ingresso): circa 50**
- **N. partecipanti laboratori: 170**
- **N. certificazioni rilasciate: 517**
- **N. partecipanti agli esami CILS: 130**
- **N. partecipanti che hanno superato l’esame CILS: 128** totalmente, 2 hanno superato 3 abilità su 4
- **N. volontari, insegnanti, operatori e tutori coinvolti in corsi di formazione: 60**
- **N. ore docenza: 2636** (previste 2376)
- **N. ore laboratori: 260**
- **N. ore di babysitting: 749**

5. LA RETE

Istituzioni

Comune di Palermo, CPIA Palermo 1, CNR- Consiglio Nazionale delle Ricerche, Garante dell’infanzia e l’adolescenza del Comune di Palermo, CGIL, Teatro Libero di Palermo

Scuole

ITC Ferrara, Liceo Scientifico Benedetto Croce, IPPSEOA P. Piazza, ICS Perez-Calcutta

Comunità di prima, seconda accoglienza e SPRAR

CAS Fondazione Ruffini Madonna dell'Accoglienza (Bocadifalco), Cas Croce Rossa, Cas Integra,

Cas Mercurio, CAS New life, Cas Pig, Caritas Diocesana di Palermo, Cas Pozzo di Giacobbe – Padeia, Casa Adesso Noi, Casa Arcobaleno, Casa Famiglia La Mimosa, Casa Federica, Casa Marinuzzi, Casa Salvatore, Centro Prima Accoglienza “San Giorgio Residence/La Fenice” Piana degli Albanesi, C.d.a Terra Promessa Partinico, Comunità Aiscia (Associazione Sicilia Ambiente), Comunità Aggiungi un posto a tavola, Comunità Albatros, Comunità Albero della Vita, Comunità Alena, Comunità Alloggio L’Airone, Comunità Anthelia (Bagheria), Comunità Arcobaleno, Comunità Avvenire, Comunità Baco da Seta, Comunità Casa dei Mirti, Comunità Casa del Batja, Comunità Casa Garibaldi, Comunità Casa Germoglio, Comunità Casa Tartaruga 2, Comunità Caleidoscopio, Comunità Don Calabria (Termini Imerese), Crescere Insieme, Comunità Ethos, Comunità Futuro prossimo, Comunità Federico II, Comunità Gretel, Comunità Guglielmo I, Comunità Hansel, Comunità Lucerna, Hotel Firenze, Isola della Carità, Comunità L’Airone, Comunità La felicità del fanciullo, Comunità La Coccinella (Poggioreale), Comunità La Libellula, Comunità La Mimosa, Comunità La Vela Grande (Associazione Apriti cuore), Comunità La Violetta, Comunità La Zattera, Comunità Porta Felice, Comunità Rosa dei Venti (Associazione Sicilia Ambiente), Comunità alloggio Sant’Anna (Termini Imerese), Comunità San Giuseppe / Comunità Mamma Margherita, Comunità Stellaria, Consorzio Tartaruga, Cooperativa Sociale Nuova generazione (Trabia), CPA Azad, CPA Elom, CPA Sant’Onofrio (Rainbow), GAP Neverland (Termini Imerese), Gruppo Appartamento Costanza d’Altavilla, Gruppo Appartamento Federico II, SPRAR Borgetto, SPRAR Centro Astalli, SPRAR Centro del Mondo, SPRAR Coop. Sviluppo Solidale, SPRAR Comunità Urbane/ Cresm, SPRAR S. Anna, SPRAR San Francesco, SPRAR San Giorgio, SPRAR G.M. Amari, SPRAR Progetto 1436 Freedom.

Associazioni

Centro Astalli, Soc. Coop. Libera...mente, Associazione Pluralia, Associazione Nuvole Incontri d'Arte, Studio Tomo, Associazione Pellegrino della Terra, Associazione Per Esempio onlus, Arte Migrante, Ass. Buon Pastore, Ass. Asante onlus, ARCI Porco Rosso, Coop. Sociale Nuova Generazione, Exodos, Magweb, Ass. Volontariato Trinart, Progetto Corridoi umanitari/housing sociale, Comunità Ivoriana.

Profili dei migranti: competenze linguistiche e alfabetizzazione

Mari D'Agostino, Angelo Lo Maglio*

1. DATI DEL PROGETTO E POLITICHE DI INCLUSIONE

Queste brevi considerazioni sono rivolte ad indagare aspetti del progetto che non fanno parte degli indicatori previsti né dei risultati raggiunti ma sono elementi utili ai fini di una riflessione sia sull'aspetto glottodidattico sia, in generale, sulle politiche di accoglienza rivolte a vecchi e nuovi migranti.

I dati che abbiamo raccolto nel corso del progetto, e che analizzeremo qui, si riferiscono ad aspetti del profilo dei migranti poco conosciuti ma di rilievo assoluto. In una situazione di sovrabbondanza di informazioni quantitative e di monitoraggio continuo dei vecchi flussi migratori, ma soprattutto dei nuovi, da parte di una serie di agenzie nazionali e internazionali, i modelli di raccolta dei dati sono infatti largamente insufficienti e forse poco attenti alla decifrazione delle nuove realtà. Manca ad oggi una anagrafe dei livelli di alfabetizzazione, di scolarizzazione e delle lingue sia dei migranti residenti in Italia sia di chi sta arrivando in questi ultimi anni per mare. Gli unici dati forniti dal Viminale (e anche da molte delle agenzie internazionali) si riferiscono ad età, sesso, nazione di nascita. La configurazione dei diversi profili dei migranti in arrivo, su cui come si è detto non abbiamo alcun dato complessivo, è invece una informazione indispensabile per la costruzione di efficaci politiche educative e scolastiche rivolte alla loro inclusione.

Nelle pagine che seguono prenderemo in esame solo alcuni aspetti del profilo sociale e linguistico dei migranti che hanno partecipato al progetto ricavabili dalla batteria di test iniziale e dai dati autodichiarativi raccolti tramite questionario. In particolare esamineremo, oltre alle lingue conosciute, il livello: a) di competenza linguistica dell'italiano; b) di alfabetizzazione; c) di scolarizzazione.

* I paragrafi 1 e 2 sono di Mari D'Agostino, il 3 e il 4 sono di Angelo Lo Maglio.

È molto importante segnalare come il nostro campione sia di grande interesse sia per quantità che per qualità. Anzitutto il numero dei soggetti testati è molto alto. Sono 774, un numero che in termini assoluti è quasi il 2,9% rispetto ai 26.737 stranieri residenti ufficialmente a Palermo. Ma ancora di più significativa è la qualità dei dati. Relativamente ai primi due elementi (conoscenza dell'italiano e livello di alfabetizzazione) si tratta non di dati autodichiarativi, come quasi sempre avviene, ma di informazioni raccolte attraverso test. Esse saranno incrociate con le altre variabili importanti: sesso, età, mesi di permanenza in Italia, scolarizzazione.

2. LA LINGUA DEL PAESE OSPITANTE: QUESTA SCONOSCIUTA

Una grande parte dei soggetti da noi testati all'inizio del percorso formativo (156 donne, il 67,24% sul totale delle donne, e 297 uomini, il 54,80% sul totale degli uomini) risultava di livello di competenza dall'A1 in giù, inferiore quindi all'A2 indicato come livello pre-intermedio o "di sopravvivenza" che garantisce un'autonomia solo in contesti comunicativi elementari.

Importante è segnalare che il nostro campione è costituito sia da soggetti neoarrivati (in particolare MSNA) sia da migranti già residenti in città da tempo. Tralasciando per ora il campione dei neoarrivati, di rilievo è il fatto che anche fra chi risiede in città (o comunque in Italia) da più di un anno vi è una notevole percentuale di individui (il 49,22%) con conoscenza dell'italiano inferiore all'A2 indispensabile per qualsiasi forma di integrazione. Adirittura si trova in questa condizione anche il 4% delle donne totali e l'1,8% degli uomini totali in Italia da più di 5 anni.

Tra gli ex MSNA residenti in Italia da più di un anno, 37 risultavano con competenze linguistiche pre-A2. Otto ragazzi fra questi erano ancora non alfabetizzati (o non pienamente alfabetizzati), dato questo particolarmente grave.

3. ALFABETIZZAZIONE E SCOLARIZZAZIONE

Un secondo elemento di sicuro interesse è il dato generale sui livelli di alfabetizzazione. Tramite test si rileva che circa il 31% del campione non è pienamente alfabetizzato né in una lingua materna né in una lingua coloniale, con percentuali più basse per le donne (26,72%) e più alte per gli uomini (32,84%).

Questo dato è per altro in linea con quanto si può ricavare dal Censimento del 2011 che mette in evidenza come in alcune aree italiane ad alto flusso migratorio la percentuale degli analfabeti stia crescendo decisamente proprio per la incapacità del sistema scolastico nel fare fronte a questi bisogni educativi di una parte non marginale della popolazione migrante.

Questo dato è ancora più rilevante se prendiamo in considerazione i nuovi arrivi: il Rapporto Annuale SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) del 2016 (chiuso ad aprile del 2017 e on line dal 27 giugno), redatto a cura del servizio centrale SPRAR, segnala, ad esempio, che dei 19.263 frequentanti corsi di lingua italiana ben 4.569 (cioè quasi il 25%) sono stati inseriti in corsi di pre-alfabetizzazione, una etichetta che comprende quelli che in questo volume sono indicati come Alfa e Alfa1 nei quali sono inseriti migranti analfabeti o a bassa alfabetizzazione.

Se dal dato complessivo ci spostiamo a quello relativo ad alcuni segmenti della popolazione di particolare importanza rileviamo che il 35,88% dei MSNA da noi testati (che rappresentano il 15,12% del totale del campione da noi esaminato) risulta essere a bassa o bassissima alfabetizzazione. Questo dato è per altro assolutamente in linea con quanto recenti indagini stanno segnalando. Uno studio commissionato da UNICEF e realizzato da REACH (rapporto del giugno 2017, cfr. sito www.reach-initiative.org.) indica che su un campione statisticamente rappresentativo composto da 570 minori stranieri non accompagnati (per la stragrande maggioranza maschi fra i 15 e i 17 anni) sbarcati in Sicilia nel 2016, il 13% dichiara di non saper per nulla leggere, il 29% poco e il 58% di sapere leggere fluentemente; per la capacità di scrittura il 14 dichiara di non sapere scrivere per nulla, il 32% così così e il 54% di sapere scrivere fluentemente.

D'altra parte se prendiamo in esame le nazioni di partenza del nostro campione di MSNA ci rendiamo conto che questi sono i livelli di alfabetizzazione delle aree di provenienza.

I 289 MSNA, di cui 269 ragazzi (che costituiscono il 93,08% dei MSNA) e 20 ragazze (sono solo il 7,92%), provengono nell'ordine da Gambia (32,87%), Costa D'Avorio (17,99%), Nigeria (9,69%), Mali (8,65%), Senegal (7,96%), Guinea (7,27%), Bangladesh (4,50%), e in percentuali minori dal Benin, Burkina Faso, Camerun, Egitto, Eritrea, Ghana, Marocco, Sierra Leone, Somalia, Togo. Si tratta dunque per la stragrande maggioranza di ragazzi e adolescenti provenienti dall'Africa subsahariana che ha alle spalle un lungo viaggio, effettuato con i mezzi più disparati, attraverso l'Africa, di cui la traversata del Mediterraneo è solo l'ultima tappa.

In generale il tasso di alfabetizzazione dei giovani nei paesi dell'Africa subsahariana è mediamente del 70%, con forti differenze fra ragazzi (76%) e ragazze (65%). Va inoltre tenuto presente il dato della grande disomogeneità nella qualità dell'istruzione, non di rado assai distante da standard minimi che garantiscano almeno la piena alfabetizzazione specie nelle aree rurali e distanti dalle grandi città. Un elemento da sottolineare è inoltre la diffusione, specie in alcune aree, di scuole coraniche (*madrassa*), anch'esse una realtà assai variegata, nella quale comunque la memorizzazione del testo sacro è primaria rispetto alla sua "lettura". Si tratta, non di rado, più che di reale decifrazione, di riconoscimento del testo, scritto per altro in arabo, una lingua straniera per paesi come Senegal, Gambia, Mali, Mauritania, dove questo tipo di scuole è diffuso. In questi casi la frequenza scolastica, anche per più anni, non equivale a una piena (e a volte neppure parziale) alfabetizzazione. In tali realtà scolarizzazione e alfabetizzazione non si equivalgono e la triade "leggere, scrivere, far di conto" non è ancora del tutto saldata. Molte diverse situazioni sono presenti accanto all'analfabetismo assoluto e alla piena alfabetizzazione: riconoscimento delle lettere (in alfabeto latino o altro alfabeto), capacità di apporre la firma, lenta decifrazione di alcune parole, etc.

Questa riflessione ci porta a ragionare sul fatto che alfabetizzazione (ricavata da test) e scolarizzazione (autodichiarata) non siano realtà sovrapponibili. Questo è vero sia per i MSNA sia in generale per i migranti dell'Africa subsahariana e di aree diverse del Continente asiatico.

La scolarizzazione dichiarata del totale di campione FAMI sottoposto a test è assai disomogenea: il 19% indica di non essere mai andato a scuola nel paese di origine (alcuni di essi frequentavano al momento del test un corso presso un CPIA), il 2% dichiara di aver frequentato la scuola per 1 anno, il 7% per un periodo dai 2 ai 3 anni, mentre un gruppo non esiguo (23%) segnala una scolarizzazione compresa tra 4 e 6 anni e quasi la metà (46%) segnala una scolarizzazione superiore ai 6 anni.

I test segnalano, come si è detto prima, che il 31,00% del totale non è pienamente alfabetizzato e tra questi ben 55 dichiaravano più di 6 anni di scolarizzazione (59 dichiaravano tra 4 e 6 anni di scolarizzazione e 26 dichiaravano tra 2 e 3).

Interessante è anche la situazione opposta, cioè la presenza di migranti pienamente alfabetizzati che dichiarano nessuna o bassissima frequenza scolastica: dei 534 migranti pienamente scolarizzati, 74 dichiaravano 0 anni di scolarizzazione, 8 dichiaravano 1 anno, 25 da 2 a 3 anni.

L'insieme di questi dati conferma dunque la necessità di lavorare alla costruzione di test attendibili per misurare le competenze linguistiche e alfabetiche della popolazione migrante e su questi basare l'organizzazione di politiche educative che sappiano intercettare i loro bisogni.

4. MIGRANTI PLURILINGUI

Le lingue materne di maggiore diffusione nel nostro campione sono mandinka, bengali, arabo, bambara, twi-fante, quelle più parlate in assoluto sono inglese (ben 476 dichiarano di parlarlo) e francese, seguite da mandinka, wolof, arabo, fulani, bengali. In allegato sono riportati tutti i dati analitici relativi alle diverse lingue (e alla loro diffusione) suddivise per sottofamiglie; in tal modo è possibile individuare anche gli idiomi che appartengono allo stesso sottogruppo e quindi più vicine dal punto di vista tipologico.

Ci sembra utile sottolineare un elemento importante: la grande percentuale di uomini, donne, ragazzi che dichiarano di conoscere più di una lingua. Infatti solo il 15% dichiara di essere monolingue mentre sono bilingui il 45%, trilingui il 35,35% e addirittura il 4,65% dichiara di conoscere più di tre lingue.

Questo è particolarmente vero per chi proviene dall'Africa subshariana. Nessuno Stato dell'Africa nera è caratterizzato infatti dalla presenza di comunità linguistiche monolingui. Questo interessa anche il singolo parlante che spesso padroneggia più lingue e le utilizza quotidianamente all'interno di contesti e situazioni comunicative differenti. Sono realtà dove lingue locali, lingue veicolari, lingue ufficiali sono compresenti, con livelli di competenza assai diversificati, anche nello stesso individuo. Ogni adulto parla almeno la lingua della madre, in molti casi la lingua del padre se esso fa parte di un diverso gruppo etnico, e il linguaggio veicolare utilizzato per comunicare con i villaggi vicini. I linguaggi coloniali hanno generalmente status di lingue ufficiali e soprattutto fra la popolazione più colta sono appresi come L2. Questo repertorio così articolato si arricchisce nel corso dell'esistenza di altre lingue in rapporto alla mobilità individuale e alle esperienze migratorie e costituisce un prezioso capitale sociale, culturale, umano.

Suddivisione genetica delle famiglie linguistiche rilevate nell'ambito del progetto

| Sottofamiglia | Gruppo | Sottogruppo | Lingue (n. totale lingua madre) [n. totale parlanti] |
|------------------------------|----------------------|------------------------|--|
| LINGUE NIGER-KORDOFAN | | | |
| niger-congo | west-atlantic | settentrionali | wolof (22) [156]; fulani ¹ (64) [110]; sere-sim ² (1) [1] |
| | mande | settentrionali | bambara (49) [90]; mandinka (157) [223]; maninka ³ (7) [9]; djoula (15) [27]; susu (3) [4]; soninké ⁴ (13) [26]; bissa (2) [2]; mahou (0) [1]; koyaga (0) [1]; guru (1) [1], kono (0) [1], xaasongaxango ⁵ (1) [1] |
| | volta-congo | meridionali | landuma (1) [1] |
| | gur | chamba-mumuye | mumuye (1) [1] |
| | kwa | | tem (3) [3]; more ⁶ (3) [4]; dagbani (2) [2], kulango (1) [1] |
| | kru | | twi-fante (37) [50]; ga (1) [4]; ewe (0) [4]; agni (2) [2]; akan (1) [3]; nzema ⁷ (3) [3]; abron ⁸ (2) [2] |
| | benue-congo | edoidi | bassa (2) [2]; bété (1) [2]; wobé (1) [1] |
| | | | bini (7) [7]; edo (35) [40]; esan (13) [14]; yoruba (5) [7]; yekhee ⁹ (3) [3]; Isha (4) [4]; igbo (5) [6]; isoko (3) [3]; ika (3) [3]; urhobo (1) [1], ijo (1) [1] |
| | | Nupoidi | igede (0) [1] |
| | | kainji | iangá (1) [1]; |
| | bantoidi | bantoidi meridionali | gwa (3) [3]; kikongo (2) [2]; duala (0) [1]; manda (1) [1] |
| | | | |
| | songhay | meridionali | zarma ¹⁰ (1) [1] |
| LINGUE ALTAICHE | | | |
| | turche | meridionali | turkmemo (0) [1] |
| LINGUE AFRO-ASIATICHE | | | |
| semitiche | occidentali | arabe | arabo (71) [136]; |
| | meridionali | | tigrino (4) [4]; amarico (3) [5]; |
| camitiche | libico-berbere | | berbero (0) [2] |
| cuscite | orientali | | somalo (7) [7]; |
| ciadiche | ciadiche occidentali | ciadiche occidentali A | hausa (3) [5]; |

¹ Anche: fellani, ful(ab), fula, fulbe, fulfede, fulfude, fulfuta, peul, p(ou)ular, pulaar, tukolor, toucouleur.

² Anche: serer.

³ Anche: Malinké, Maminké.

⁴ Anche: Aswanik, Aswanek, Maraka, Marka, Sarakole, Sarakulé, Sarakulé, Serahule.

⁵ Anche: kassonke, khassonké, xasonga.

⁶ Anche: mossi, mooré

⁷ Anche: appolo

⁸ Anche: bono.

⁹ Anche: Auchi, Afemai, Afenmai.

¹⁰ Anche: Djerma, Dyabarma, Dyamma, Dyerma, Adzerma, Zabarma, Zarbarma, Zarma, Zarmaci, Zerma.

Suddivisione genetica delle famiglie linguistiche rilevate nell'ambito del progetto (segue)

| Sottofamiglia | Sottofamiglia | Sottofamiglia | Sottofamiglia | | | | | | |
|--|------------------------|------------------|---------------------------------|---------------|----------------|--------------|--|-----------------|----------------|
| LINGUE INDO-EUROPEE | | | | | | | | | |
| romanze | galloromanze | d'oil | francese (24) [236] | | | | | | |
| germaniche | occidentali | anglo-frisoni | inglese (12) [470] | | | | | | |
| indo-iraniche | indo-aria | centrali | romani (2) [2] | | | | | | |
| | | nord-occidentali | punjabi ¹¹ (1) [2] | | | | | | |
| | | maghadi | bengali ¹² (96) [96] | | | | | | |
| | | maharashtri | singalese (3) [3] | | | | | | |
| | | hindustani | hindi (1) [7]; urdu (1) [4] | | | | | | |
| | iraniche | nord-occidentali | curdo (0) [1] | | | | | | |
| LINGUE DRAVIDICHE | | | | | | | | | |
| | dravidiche meridionali | Tamil-kannada | Tamil (28) [28]; | | | | | | |
| | | Tamoul-Kodagu | Malayalam (2) [2]; | | | | | | |
| LINGUE AUSTRONESIANE | | | | | | | | | |
| | sulu-filippine | filippine | tagalog (3) [3]; | | | | | | |
| LINGUE SINO-TIBETANE | | | | | | | | | |
| | sinitiche | | cinese (3) [3]; | | | | | | |
| <hr/> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">LINGUE CREOLE</td> <td style="width: 33%;">a base inglese</td> <td style="width: 33%;">krio (3) [4]</td> </tr> <tr> <td></td> <td>a base francese</td> <td>creolo (7) [7]</td> </tr> </table> <hr/> | | | | LINGUE CREOLE | a base inglese | krio (3) [4] | | a base francese | creolo (7) [7] |
| LINGUE CREOLE | a base inglese | krio (3) [4] | | | | | | | |
| | a base francese | creolo (7) [7] | | | | | | | |

¹¹ Anche: Panjabi, پنجابی.

¹² Anche: Bangla, Bengalese, Bengladese.

Comunicare il progetto: web, social, eventi e incontri

Fiorella Caltagirone

1. COMUNICARE ATTRAVERSO LE RETI

La forza della lingua. Percorsi di inclusione per soggetti fragili è il titolo di un progetto che contiene in sé tutti gli elementi chiave dell'attività di comunicazione che è stata messa in campo per promuoverlo: la fragilità e la forza, due punti estremi e diametralmente opposti connessi da un unico filo conduttore, la lingua. Scopo dell'attività è stato dunque la creazione di connessioni, legami e network relazionali, *on-line* e *off-line*, finalizzati, da un lato, a diffondere informazioni, e dall'altro, a creare ponti, reti tematiche e umane intorno ad un unico grande obiettivo: l'inclusione attraverso la lingua.

L'approccio nasce dalla precedente *Analisi di reti di relazione virtuali attraverso i social network e altri strumenti di comunicazione digitale nei processi migratori, con particolare riferimento ai minori stranieri non accompagnati* svolta lo scorso anno presso ItaStra, capofila del progetto, finalizzata alla "Elaborazione di un modello di comunicazione digitale basato sul social network che coinvolga come utenti attivi soggetti migranti a bassa o bassissima scolarizzazione". La specificità del target di riferimento, dei destinatari del progetto e del tessuto locale ha poi stimolato la costruzione di reti anche e soprattutto *off-line*, con lo sviluppo di contatti umani e incontri *face to face* sul territorio palermitano.

L'orientamento di tutti gli strumenti di comunicazione messi in campo è stato quello di costruire una strategia di comunicazione sociale orientata alla creazione di un sentimento attorno al progetto e alle persone, capace di dar forza alle fragilità, senza stereotipi e luoghi comuni spesso legati alle tematiche dei migranti, attraverso un pensiero positivo volto all'inclusione come valore per la crescita di una comunità sempre più multiculturale. Con questo spirito sono state gestite le attività e gli strumenti di comunicazione del progetto: l'ideazione e la stesura del piano di comunicazione, l'ideazione e la realizzazione di una sezione specifica all'interno del portale ItaStra -

Unipa, la creazione e la gestione della pagina Facebook, l'organizzazione di eventi e incontri sul territorio.

2. L'APPROCCIO RELAZIONALE

Per comunicare il progetto in tutte le sue fasi si è applicato un approccio di comunicazione integrato che tenesse conto delle specificità di quattro diverse tipologie di target: **i destinatari diretti** (cittadini dei paesi terzi presenti a Palermo appartenenti a categorie particolarmente fragili: minori stranieri non accompagnati; donne con bambini piccoli; migranti analfabeti; vittime o ex vittime di tratta, migranti che hanno subito gravi forme di violenza fisica o psicologica); **gli operatori del settore** (comunità alloggio, centri accoglienza speciale, associazioni, comunità, volontari, tutori di stranieri minori non accompagnati, insegnanti di italiano L2, etc.); **la comunità locale** (tutti i cittadini palermitani, residenti in una città multiculturale, capitale italiana della cultura e simbolo di inclusione); **la comunità nazionale e internazionale di interessati al tema della migrazione** (studiosi, organizzazioni, istituzioni, attivisti, cittadini). Nei confronti di ciascuno di questi target si è utilizzato un giusto equilibrio tra attività *on-line* ed attività *off-line* capace di intercettare le varie esigenze comunicative.

In tutti i casi l'elemento chiave è stato "la relazione". La creazione di relazioni di tipo inclusivo ha consentito infatti, da un lato, lo sviluppo di attività di comunicazione funzionali allo svolgimento del progetto stesso, dal reperimento degli utenti all'avvio dei corsi di italiano L2 di vario livello, dall'altro, la realizzazione di eventi ed incontri di presentazione e promozione finalizzati a trasferire il senso dello stesso ad una diversa moltitudine di persone che ha potuto così partecipare, vivere e condividere le emozioni che hanno attraversato l'intero percorso.

L'approccio, più in generale, si è basato sul portare il progetto a diretta conoscenza del target specifico con un contatto immediato, sviluppato attraverso i diversi media di volta in volta utilizzati in maniera mirata: dalla carta, intesa come materiale promozionale in senso stretto (locandine e volantini), ai social network, con particolare riferimento a Facebook, canale di più immediata ed istantanea informazione, al sito internet, alle mail informative rivolte ai numerosi contatti della mailing list appositamente strutturata, alle aule universitarie, alle piazze e siti della città, intesi come luoghi-strumento di comunicazione animati dagli stessi destinatari del progetto lungo gli "iti-

nerari alla scoperta del territorio” creati all’interno dei laboratori del progetto.

L’ampia condivisione e diffusione di tutto ciò ha infine consentito di sviluppare un vero e proprio *network* di soggetti coinvolti a vario titolo in percorsi di inclusione attraverso la forza della lingua.

3. GLI STRUMENTI DI COMUNICAZIONE DEL PROGETTO

L’applicazione della strategia di comunicazione sopra descritta si è concretamente manifestata, secondo le linee progettuali approvate dal Ministero e i tempi indicati dal cronoprogramma concordato con tutti i partner, principalmente attraverso questi canali:

Pagina Facebook

La pagina “Progetto FAMI - Itastra Unipa” è stata creata con lo scopo di poter raggiungere direttamente i 4 pubblici di riferimento del progetto attraverso il meccanismo delle reti e del passaparola elettronico. Per far ciò si è scelto di legare fortemente il nome della stessa alla Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra), capofila del progetto e già impegnata da molti anni in percorsi di insegnamento di lingua italiana L2, a migranti residenti nel palermitano, proprio per innescare i processi di diffusione attraverso “amici di amici” a partire dagli *influencer* della sua ampia rete relazionale. Tra i diversi “nodi” di questa fitta rete sono stati infatti individuati sia migranti che hanno già avuto modo di studiare presso ItaStra, portavoci e testimoni del modello didattico utilizzato, sia insegnanti, associazioni, comunità e centri di accoglienza, nonché cittadini ed esponenti del mondo delle università e delle istituzioni, principali *stakeholder* della comunità locale e internazionale.

Grazie al loro coinvolgimento digitale, la pubblicazione di post, costituiti da immagini, testi e video sulle attività previste dal progetto, ha consentito di creare spontaneamente un *network* di circa 2000 persone. I fan della pagina sono infatti 1700 e la copertura media dei post è di circa 3300 utenti.

La pagina pertanto è uno dei principali e più immediati canali di informazione del progetto.

Sezione dedicata al progetto all’interno del sito ItaStra Unipa

In linea con quanto creato nel mondo dei social, anche sul web è stata adottata la medesima strategia comunicativa. All’interno del sito ItaStra Unipa è

stata dunque realizzata una sezione dedicata al progetto, all'interno della quale sono state inserite news, informazioni sulle azioni previste, i diversi corsi, i laboratori e le attività realizzate. All'interno della sezione sono presenti anche gallerie fotografiche relative a tutti i momenti più importanti del progetto e una sezione dedicata ai video.

Mailing list

Per tenere costantemente informati gli operatori del settore (comunità alloggio, centri accoglienza speciale, associazioni, comunità, volontari, insegnanti di italiano L2, CPIA) sull'avvio dei diversi corsi di lingua e consentire loro di veicolarli tra i destinatari diretti del progetto, è stata creata un'ampia mailing list contenente circa un migliaio di indirizzi specifici ai quali sono state indirizzate comunicazioni mirate.

Materiali cartacei (volantini e locandine)

In linea con la veste grafica utilizzata sul web, sono stati realizzati materiali cartacei (locandine e volantini) indirizzati ai destinatari diretti del progetto. A tal fine i materiali sono stati tradotti in tre lingue: italiano, inglese e francese con un linguaggio semplice e diretto e un layout intuitivo che rappresentasse scene reali di migranti impegnati in attività didattiche. A seconda della tipologia di corsi e dello specifico target di riferimento sono stati realizzati prodotti di volta in volta personalizzati. Sono stati così creati: locandine e volantini sull'avvio del progetto e le modalità di iscrizione ai corsi, volantini per corsi di sole donne che per motivi culturali preferiscono frequentare corsi femminili, volantini per donne con bambini piccoli che necessitano di attività di babysitting.

Sono anche stati realizzati materiali divulgativi destinati agli stessi migranti, agli operatori del settore e all'intera comunità locale.

Eventi

Gli eventi hanno giocato un ruolo molto importante nell'intera attività di comunicazione e hanno scandito diversi momenti del progetto, dalla fase iniziale a quella finale.

Tutti molto intensi e di grande partecipazione, hanno avuto a grandi linee due obiettivi principali: facilitare l'inclusione e l'aggregazione, diffondere e disseminare contenuti e risultati.

I primi hanno avuto più un approccio festoso, ricreativo, emozionale, gli altri uno stile più divulgativo, incentrato sul dibattito e la riflessione.

In ordine cronologico possiamo elencare:

- L'intervento al Convegno **“Le esperienze e le buone pratiche di accoglienza e di integrazione della Sicilia a confronto”**, nell'ambito dell'intervento **“L'Italia e i migranti: le politiche europee e le proposte delle realtà locali”**, promosso dalla Rappresentanza della Commissione Europea in Italia, svoltosi il 7 aprile 2017, presso l'Università degli Studi di Palermo, Facoltà di Economia. Nel corso del convegno Mari D'Agostino, dopo aver illustrato i risultati del progetto FEI *I Saperi per l'inclusione* realizzato da ItaStra, ha annunciato l'avvio del Progetto FAMI esponendo obiettivi e attività.
- L'evento di lancio e presentazione del progetto **“Cerchiamo l'inclusione”**, svoltosi il 26 maggio 2017 a ItaStra con centinaia di partecipanti. Scopo della manifestazione è stato far conoscere il progetto a tutti i pubblici di riferimento con una grande festa caratterizzata da canti, balli, cibo multietnico e numerosi interventi di tutti i partner che hanno ampiamente illustrato le diverse azioni previste.
- Il talk **“Dopo lo sbarco. Percorsi e reti per chi arriva, a Palermo”** e la coinvolgente performance di Arte Migrante che si sono svolti il 7 luglio 2017 presso la Chiesa dello Spasimo nel corso del **“Sole Luna Festival”**, festival internazionale di documentari, con la partecipazione di un centinaio di giovani migranti destinatari del progetto.
- L'**Evento-spettacolo “Odisseo Arriving alone”** realizzato il 14 settembre 2017 all'interno del convegno internazionale **“Language in global migration: policies and practices of inclusion”**, organizzato dalla rete *ProLanguage*, progetto di ricerca a cui partecipa il Dipartimento di Scienze Umanistiche/ItaStra dell'Università degli Studi di Palermo, insieme all'Università di Reading (Capofila) e alle Università di Beirut e Patrasso, e finanziato dall'*Economic and Social Research Council* del Governo britannico. Attraverso la riflessione sul viaggio di Odisseo, elaborata durante un laboratorio di narrazione, giovani migranti MSNA hanno rievocato e narrato le loro esperienze di viaggio consentendo agli spettatori di entrare dentro i temi principali del progetto.
- La tavola rotonda **“Minori stranieri non accompagnati. Vulnerabilità e potenzialità: esperienze a confronto”**, svolta presso il Centro Astalli il 19 e 20 ottobre 2017, nella quale sono state discusse le esperienze del progetto.

- La “**Festa della Solidarietà tra i popoli**”, svoltasi il 20 dicembre 2017 presso il complesso monumentale di Santa Chiara, nella quale tra cibo multietnico e performance artistiche, tutti i partner del progetto hanno esposto alle centinaia di presenti i risultati raggiunti.
- La partecipazione attiva di alcuni giovani migranti destinatari del progetto al ciclo di incontri “**Ti racconto il mio libro tra ricordi e letture**” in cui diverse personalità della città di Palermo hanno discusso con la comunità studentesca del libro che li ha accompagnati fin da bambini e il cui ricordo continua ad essere presente nella propria vita. Dopo aver studiato attentamente i testi nelle giornate precedenti con la guida degli insegnanti di ItaStra, un gruppo di giovani migranti iscritto ai corsi di lingua ha preso parte al primo di questi incontri, il 16 febbraio 2018 presso la Facoltà di Giurisprudenza dell’Università degli Studi di Palermo, insieme al Sindaco della città e ad alcuni docenti universitari.
- Il seminario “**Lettere alla scuola. Quale cittadinanza?**”, che si è svolto venerdì 23 marzo 2018 a Sant’Antonino, alla presenza di Curzio Maltese, Valentina Chinnici, Mari D’Agostino, Franco Lorenzoni, nel corso del quale si è discusso ampiamente dei temi del progetto.
- La presentazione, il 24 marzo 2018 presso la Galleria *Nuvole Incontri d’Arte*, dei due libri d’artista nati dalla fusione della sapiente tecnica serigrafica e dei disegni dei ragazzi che hanno partecipato al laboratorio di narrazione “**Di terra, di mare, di incontri**”, realizzato nell’ambito del progetto.
- La mostra fotografica “**Di terra, di mare, di incontri. La forza della lingua**”, allestita dal 24 marzo al 7 aprile 2018, presso *Nuvole Incontri d’Arte*, che ricostruisce e presenta il risultato dei laboratori realizzati nell’ambito del progetto.
- La presentazione di “**Stranieri residenti**” di Donatella Di Cesare il 26 marzo a Sant’Antonino sul tema della migrazione con l’autrice, Paola Caridi, Valentina Chinnici, Mari D’Agostino, Domenico Guarino, Leonardo Samonà, Aldo Schiavello, i tirocinanti e i giovani migranti di ItaStra.
- La presentazione del libro di Valentina Bartolucci e Giorgio Gallo *Capire il conflitto, costruire la pace*, che si è svolta il 21 maggio a Sant’Antonino, in cui i giovani migranti destinatari del progetto, dopo aver analizzato per settimane i testi del libro insieme a docenti e tirocinanti ItaStra, hanno

esposto le loro riflessioni sul tema intervenendo insieme alla giornalista Bianca Stancanelli.

- L’Evento finale del progetto “**La forza delle lingue**” organizzato a Sant’Antonino il 29 maggio con la presenza di tutti i partner in un clima di grande festa, con l’installazione di un grande pannello realizzato all’interno del laboratorio artistico insieme ai bambini della ISC Perez-Calcutta.

Tutti gli strumenti utilizzati sono stati sempre tarati mantenendo un giusto equilibrio tra *on-line* e *off-line* con una comunicazione integrata e coordinata.

I materiali fotografici e alcuni video a cui si è fatto ricorso sono stati forniti dal fotografo e videomaker Antonio Gervasi che ha spontaneamente messo a disposizione del progetto la sua professionalità.

4. I RISULTATI

L’attività di comunicazione svolta ha avuto il duplice obiettivo di promuovere e comunicare l’attività didattica e laboratoriale del progetto, da un lato, e di facilitare l’inclusione dei migranti nel tessuto palermitano, dall’altro.

In cifre alcuni dati indicativi per poter descrivere i risultati raggiunti:

- 1700 fan sulla pagina Facebook;
- 4500 utenti raggiunti dalla copertura dei post;
- Migliaia di partecipanti agli eventi.

Il dato più importante rimane indubbiamente il lato umano, il clima gioioso dei partecipanti, la loro voglia di vivere, di fare, di impegnarsi, forti di un vissuto che ci hanno saputo trasmettere e trasferire con “la forza delle lingue”.





























PARTE SECONDA
I CORSI DI LINGUA ITALIANA

I corsi di lingua italiana ed educazione civica

Rosaria Modica

Come accennato nella Parte Prima di questo volume, il progetto ha avuto come preoccupazione fondamentale quella di organizzare i corsi cercando di andare incontro alle molteplici esigenze dei destinatari, dovute a orari di lavoro, impegni scolastici, cultura (per esempio nel caso delle donne che hanno frequentato corsi femminili), necessità familiari (madri con bimbi piccoli).

Tali esigenze venivano rilevate al momento del test di livello di conoscenza della lingua italiana e, insieme a questo, guidavano la composizione delle classi.

Di base, si sono avuti dunque corsi intensivi, semi-intensivi; mattutini e pomeridiani, per sole donne con o senza babysitting e misti. Particolari esigenze maturate nel corso del progetto hanno poi portato a realizzare corsi di italiano per lo studio nelle scuole, corsi multilivello quando si avevano utenti in attesa da troppo tempo o quando, per i corsi femminili, ad esempio, non si riusciva a formare in tempi rapidi classi di livello omogeneo; corsi in soprannumero rispetto al previsto quando, terminato il numero di corsi a disposizione, si avevano ancora molti potenziali destinatari in attesa.

Ai corsi veri e propri si sono aggiunti anche recuperi individuali o di piccoli gruppi quando periodi di malattia, ad esempio, facevano totalizzare ai destinatari troppe ore di assenza; percorsi individuali in alcuni casi di persone con forte disagio psichico che impedivano la frequenza in aula; accompagnamento allo studio per ragazzi che frequentano le scuole medie o superiori. Queste ultime attività, insieme ai corsi multilivello ed in soprannumero, sono state possibili grazie al valido aiuto di tirocinanti del Master di II livello in “Teoria, progettazione e didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera” e del corso di Laurea in Mediazione linguistica affiancati o supervisionati da docenti esperti.

Il livello pre-A1

Laura Di Benedetto

1. ITASTRA E IL MODELLO DI DIDATTICA PER ANALFABETI E SEMIANALFABETI

All'interno dei corsi per analfabeti o semianalfabeti del progetto FAMI *La forza della lingua* è stato adottato il modello didattico di *Ponti di parole* (si veda www.pontidiparole.com), frutto delle molteplici esperienze che in questi anni hanno visto ItaStra e i CPIA Palermo 1 e 2 lavorare fianco a fianco. L'organizzazione e la distribuzione delle varie attività proposte sono state pensate a partire dall'esigenza di sviluppare simultaneamente le operazioni necessarie all'apprendimento di una L2 e il percorso di alfabetizzazione. Le difficoltà che un docente di un corso di alfabetizzazione deve affrontare sono quelle relative alla simultaneità di operazioni quali: introduzione di strutture comunicative di base di una lingua non materna, costruzione dei concetti nuovi di parola scritta e corrispondenza fonema/grafema, acquisizione dell'abilità tecnica della letto-scrittura, immersione dentro i testi della società ospitante. La complessa gestione di un tale intreccio è stata affrontata dal gruppo di lavoro di ItaStra scegliendo di far scaturire ogni attività dall'oralità, unico codice conosciuto da questa tipologia di apprendente, e innestando così costantemente sull'ascolto di dialoghi (solo alla fine di monologhi) lo sviluppo di tutte le altre abilità, entrando gradualmente e in modo guidato all'interno dei testi e delle strutture di cui sono composti.

Si è cercato, in fase di progettazione, di tenere sotto controllo anche la variabile relativa al tempo di apprendimento dei singoli contenuti. Il modello didattico di *Ponti di parole* è pensato per abbracciare un arco di tempo massimo di 200 ore, sforzandosi di selezionare argomenti e ambiti comunicativi di immediata spendibilità all'interno del contesto di vita quotidiana dei destinatari. Lo studente viene così gradualmente accompagnato verso il superamento, almeno parziale, dello stato di analfabetismo o di limitata alfabetizzazione di partenza, costruendo e fissando delle mete raggiungibili

in tempi abbastanza brevi. I corsi del progetto FAMI rivolti ad analfabeti o semianalfabeti sono stati progettati per durare 90 ore, cercando di portare il più velocemente possibile lo studente a sviluppare strategie che permettesero di recepire ed infine produrre parole scritte (nel caso di uno studente bassamente scolarizzato brevi frasi), lavorando in modo costante e ricorsivo sui meccanismi di previsione ed anticipazione dei messaggi recepiti globalmente a partire dal contesto nel quale un testo è inserito.

Il modello di *Ponti di Parole* è stato applicato, adattandolo di volta in volta all'utenza specifica, in tutte le classi del progetto FAMI. In alcune di queste, in cui erano presenti livelli di alfabetizzazione parzialmente diversi¹, è stato sperimentato l'utilizzo contemporaneo di entrambi i manuali (Alfa e Alfa 1), svolgendo pertanto parallelamente le differenti attività relative all'ambito della testualità e della letto-scrittura che il percorso propone come differenziate².

Per raccontare i vari obiettivi, fissare la sequenzialità delle attività proposte lezione dopo lezione, riportare i progressi legati al processo di apprendimento, le riflessioni e le difficoltà riscontrate, si è scelto di selezionare due testimonianze, una di livello Alfa e l'altra di livello Alfa 1. Per fornire un quadro quanto più completo possibile, si specificheranno di volta in volta le diverse variabili contestuali che potrebbero aver cambiato in qualche modo la fisionomia dell'intera situazione di apprendimento. Si tenterà di aprire la strada a nuove riflessioni teoriche a partire da casi-studio concreti di singoli studenti.

2. LA CLASSE DEGLI ANALFABETI

All'inizio dell'estate del 2017 è stato attivato uno dei tre corsi di alfabetizzazione iniziale, da ora in poi corso Alfa, composto da tredici studenti, una donna adulta e dodici MSNA, tutti di sesso maschile tranne una ragazza. Per lo più analfabeti, abbastanza costanti nella frequenza, la maggior parte di essi motivati, alcuni plurilingui altri monolingui, provenienti tutti dal Gambia tranne la donna adulta di nazionalità ghanese e due minori, uno del Senegal e l'altro della Costa d'Avorio. Il quadro delle competenze linguistiche di partenza non era omogeneo e non poteva esserlo innanzitutto perché il background linguistico dei gambiani era differente da quello degli altri componenti. Solo Jharga, il ragazzo senegalese, parlava una sola lingua, mentre gli altri almeno due, di cui una era l'inglese. Moussa, l'ivo-

riano, aveva il francese tra le sue lingue madri. Nel gruppo sono stati consapevolmente inseriti tre ragazzi gambiani non analfabeti per motivi legati a loro specifiche esigenze pratiche (conciliabilità negli spostamenti da comunità distanti dalla sede di ItaStra e disponibilità di frequenza negli orari e nei giorni stabiliti). Bisogni di altro tipo hanno pertanto portato all'inserimento dei tre apprendenti di livello differente, facendo loro seguire un percorso didattico parallelo rispetto agli altri componenti, ma che permettesse di sviluppare apprendimenti specifici utilizzando il percorso Alfa 1 di *Ponti di Parole*.

Il posizionamento di un apprendente all'interno di una classe non è quasi mai un'operazione semplice. Tuttavia pur trovandosi sempre dinanzi a diversi gradi di analfabetismo, è possibile stabilire un modo di procedere e degli obiettivi comuni differenziando le attività anche dal punto di vista della quantità, prevedendo che i tempi di esecuzione siano diversi. I due manuali *Ponti di Parole* Alfa e Alfa 1 sono stati pensati appositamente per gestire una classe ad abilità differenziate, permettendo infatti l'aggiunta di ulteriori obiettivi nelle attività di testualità e di letto-scrittura.

Per ciò che riguarda questo corso, cominciato a fine giugno e terminato i primi di agosto, il ritmo delle lezioni, la quantità di argomenti presentati e le attività selezionate in fase di progettazione e poi realizzate sono state dettate dalle esigenze degli studenti analfabeti che in maggioranza componevano la classe. Come già detto, la durata, stabilita dal progetto FAMI, era di 90 ore complessive. Successivamente quasi tutti i frequentanti sono stati inseriti in un altro corso di altrettante ore che ha mirato a sviluppare l'abilità di letto-scrittura ma in modo decisamente più spedito. L'obiettivo principale di questi corsi è stato quello di aiutare studenti per nulla o scarsamente scolarizzati a vedere l'apprendimento come un processo, una volta innescato, da coltivare in modo permanente e come uno strumento di partecipazione civica consapevole importante ai fini dell'integrazione nel nuovo tessuto sociale e della crescita personale.

Durante i primissimi incontri del corso, oltre a lavorare sulla propria presentazione, si è cominciato in modo sistematico e ricorsivo a sviluppare competenze relative all'uso di tutti gli strumenti di lavoro, quali libri, quaderni, penne, matite, colla, forbici, etc. Anche le più semplici operazioni che potrebbero risultare scontate, come ad esempio l'uso di un quaderno, per lo studente analfabeta hanno rappresentato reali obiettivi di apprendimento. Si è cercato di trasmettere agli studenti, quasi tutti neoarrivati, una sensazione confortante di controllo della quantità e della qualità dell'input emessa dal

docente dal momento che, durante le prime lezioni, esso viene percepito inevitabilmente come una massa di suoni orali indistinti e incomprensibili. L'idea è che lo studente debba ritrovarsi a pensare, come è naturale, di non capire nulla, ma di dover lavorare su poche cose e non su una mole enorme di parole ignote.

Il corso è cominciato ed è proseguito con lezioni di 4 ore ciascuna. Durante la prima, gli studenti si sono alzati in piedi, si sono messi in cerchio e hanno fatto riecheggiare nello spazio della classe strutture comunicative presentate ed esercitate con il *drilling*, una tecnica perfetta per studenti principianti e che consiste nella ripetizione a turno di brevi stringhe di presentazione inizialmente fornite dal docente³. Durante la messa in pratica di tale tecnica didattica è risultato molto utile giocare sulla variazione di elementi che potrebbero sembrare accessori (gesti o oggetti associati alla performance orale) ma che risultano fondamentali per rendere più stimolante la ripetizione e marcare iconicamente la fine e l'inizio dei vari turni di parola. Questi primissimi momenti vanno curati con grande attenzione perché i vari componenti della classe iniziano ad interagire tra loro e a conoscersi e memorizzano una batteria di strutture orali che sono la base di partenza uguale per tutti gli studenti. Questa attività non diventa stancante quando il docente coinvolge gli studenti rendendo questo momento di presentazione accattivante. Lo spazio della classe gioca un ruolo importante. Se l'abitudine e la rigidità sono i punti fondamentali dei primissimi approcci alla lingua, muoversi nello spazio, utilizzare il corpo e altri oggetti è altrettanto importante per incoraggiare lo studente a sviluppare strategie di associazione di elementi extralinguistici alle funzioni comunicative della lingua target.

Alla fine di quella prima fase, quattro domande erano note a tutti e tutti erano in grado di dare quattro risposte. A partire da quelle poche strutture comunicative memorizzate con la classe si è cominciato a lavorare sul copiato di parole come il proprio nome, cognome, la propria età e il paese di provenienza. Il momento della scrittura della prima pagina del manuale *Ponti di Parole* è una fase particolarmente importante. È l'impostazione di tutto un metodo e la condivisione di alcune premesse. Quando l'insegnante vede gli alunni provare un'enorme fatica nel tenere la penna in mano e tracciare i primi segni, deve riuscire ad alleggerire il momento dando poco peso alla performance in sé e incoraggiando ogni tentativo di scrittura.

Ricordo ancora i primi momenti a lezione in cui tutti gli studenti richiama-vano costantemente la mia attenzione chiedendo di essere aiutati da vicino a non lasciare traccia di errore per dimostrare di essere perfetti nella

risoluzione del compito. Quella è stata la mia prima vera difficoltà da superare: fare capire a tutti loro quanto non fosse importante la perfezione di ciò che gli si chiedeva di produrre, ma piuttosto il ragionamento, lo sforzo, il modo di affrontare tutto il percorso. Quando ho cominciato a introdurre le prime sillabe e presentarle all'inizio di una parola scritta sotto un'immagine, ho dovuto sin da subito sdoganare e rendere anzi auspicabile l'uso di questo strumento di supporto alla letto-scrittura, il cosiddetto sillabario. Questo gradualmente è stato utilizzato dai singoli studenti per ragionare sui suoni e sui segni, riconoscerli, associarli, scriverli e parallelamente memorizzare lessico.

Uno dei casi più esemplari in quella classe è stato quello di Ibrahim, un ragazzo gambiano di 17 anni plurilingue, pieno di interesse, con un atteggiamento positivo e propositivo e zero anni di scolarizzazione alle spalle. Ha preso la penna in mano, ha aperto la sua mente, si è fidato delle indicazioni che il percorso didattico gli ha suggerito e, utilizzando e riutilizzando ciò che è entrato in suo possesso lezione dopo lezione, è riuscito a superare le difficoltà e ad imparare a leggere, scrivere e a decifrare testi di vario genere ed infine ad aiutare i compagni nella scrittura facendo continuo riferimento alle sillabe messe in evidenza nel sillabario. Esiste un momento nel processo chiaramente visibile in cui l'apprendente capisce che i suoni prodotti corrispondono a dei segni grafici convenzionalmente stabiliti e le strutture sillabiche apprese gradualmente vanno a comporsi come tasselli di un puzzle. Il primo momento veramente cruciale di passaggio da una fase passiva a una attiva è il momento durante il quale lo studente passa dall'imitazione (quando è solo in grado di copiare da un modello fornito) al riconoscimento e alla trascrizione sotto dettatura. Superata quella soglia lo studente deve limitarsi a lavorare sulla memorizzazione di nuove associazioni. La maggior parte dei miei stessi alunni analfabeti mi ha insegnato a capire che ci vuole del tempo, che non avrei dovuto mai pretendere troppo e che la struttura della lezione rigida e ripetitiva era qualcosa di confortante e rassicurante.

Ibrahim è stato uno di quelli che ha capito bene il meccanismo, ha proceduto speditamente associando suoni e segni, esercitando il tratto, approfittandone anche durante la pausa per scrivere alla lavagna. Come lui anche i suoi compagni si sono dimostrati abbastanza divertiti dalla scrittura e hanno iniziato autonomamente a trascrivere parole della propria lingua trasferendo così conoscenze dalla L2 alla L1. Spesso mi sono ritrovata a sentire parole in mandinka e ad imparare dai miei alunni la scrittura delle stesse, divertiti

sia loro sia io da quel rovesciamento di ruoli. Tuttavia la fase di produzione durante la quale l'alunno inizia a sentirsi a suo agio con la tecnica scrittoria tanto da scegliere ciò che si vuole scrivere avviene non prima di metà percorso e, nel caso specifico di questa classe, i più motivati tra gli studenti hanno iniziato a dimostrare una forte voglia di scrivere e leggere qualunque cosa dopo circa 40 ore di corso.

La progettazione del corso di alfabetizzazione iniziale, basandosi interamente sul modello proposto da *Ponti di Parole* livello Alfa (prendendo per gli studenti non analfabeti le attività del manuale Alfa 1), ha dato un ruolo primario all'abilità di ricezione orale. Tutto il nostro lavoro è partito dalle attività di oralità proposte nelle singole unità a partire dalle quali sono state proposte tutte le altre, testualità, letto-scrittura e produzione orale. Tutto scaturisce da un ascolto e ha inizio con una procedura che, in tema con la valorizzazione del processo piuttosto che del risultato, lavora in modo sistematico sulle ipotesi dello studente insegnandogli a giustificare ogni risposta riportando elementi linguistici salienti e significativi catturati all'interno dei testi grazie ai numerosi ascolti somministrati. L'immersione linguistica è dunque totale e l'ascolto comincia ad essere segmentato solo alla fine con le domande analitiche. Prima di tutto lo studente deve essere in grado di porsi dinanzi al testo nella sua interezza facendosi le domande giuste e attuando strategie che permettano di carpirne il senso globale e non di decifrarne le singole parole. Alle domande di natura globale, gli studenti hanno risposto all'inizio con molta fatica, abituandosi gradualmente a spiegare il perché delle risposte con quel poco di lingua a loro disposizione. Richiamando parole del testo riconosciute, mimando, utilizzando esempi di situazioni simili. Obiettivo fondamentale di questa serie di attività proposte durante la prima parte della prima lezione di ogni unità didattica è stato, oltre a quello di lavorare sulle ipotesi, quello di promuovere il lavoro di coppia o gruppo innescando l'idea, per la maggior parte di loro estranea, del proprio compagno di classe visto come una risorsa e non solo dell'insegnante come unico detentore della soluzione. Il lavoro cooperativo è stato il risultato di lezioni problematiche durante le quali gli studenti si rifiutavano di collaborare tra di loro considerando questa fase di scambio preliminare di ipotesi una perdita di tempo. Solo dopo aver lavorato sulla fiducia e sulla condivisione e l'esplicitazione degli obiettivi con la classe intera sono state vinte le resistenze ed esauriti i momenti di diffidenza relativi a questa attività.

Il problema relativo alla lentezza dell'intero processo di apprendimento, soprattutto per quanto riguarda le abilità di lettura e scrittura (ambiti di ap-

plicazione totalmente nuovi per gli studenti), è stato superato grazie al lavoro accurato relativo alla testualità. La presentazione di testi funzionali, collegati al contesto situazionale proposto dall'ascolto di ogni unità didattica, e il lavoro su di essi di lettura globale di parole portatrici di funzioni comunicative e di anticipazione del significato sulla base della posizione all'interno di un testo o di un contesto ha portato ad ottimi risultati in breve tempo. Lavorando sulle strategie di lettura di parole nella loro totalità, si è riscontrato nella maggior parte degli studenti un'accelerazione di quel processo che ha permesso loro progressivamente di muoversi in modo autonomo all'interno del contesto urbano che abitano e di cui hanno iniziato ad essere più consapevoli dopo le prime lezioni del corso. Significativo a tal proposito è stato l'intervento spontaneo di Pababou, un ragazzo gambiano neoarrivato con alle spalle un solo anno di scuola nel proprio paese, che, dopo aver terminato le attività di ascolto dell'unità titolata *Un incidente stradale*, aveva subito previsto che il testo sul quale avremmo lavorato sarebbero state le scatole dei medicinali. Sollevato dalla corrispondenza delle sue aspettative con le scelte didattiche, ha dimostrato come per lui fosse importante il lavoro sistematico sui testi purché essi avessero sempre un'utilità pratica immediatamente riconoscibile.

Sviluppare la capacità di costruire autonomamente connessioni tra gli argomenti trattati all'interno della classe, di interrogarsi, di motivare con la lingua a propria disposizione, di non scoraggiarsi nell'affrontare i compiti è uno degli obiettivi più importanti da far raggiungere ai propri alunni. La tecnica si impara solo quando si ha il metodo e questo è stato costruito in questa classe sin dai primissimi momenti grazie alla ripetitività delle sequenze delle lezioni e al riutilizzo ricorsivo delle strutture apprese integrandone sempre di nuove.

3. IL CORSO PER APPRENDENTI A BASSA ALFABETIZZAZIONE

A differenza del percorso di alfabetizzazione iniziale, quello intermedio è rivolto ad alunni che possiedono già la competenza strumentale della letto-scrittura che permette loro di decodificare parole e brevi frasi. Il corso Alfa 1 che prenderò in esame è cominciato ad ottobre ed è terminato a gennaio. Era composto da undici studenti di cui otto maggiormente presenti. Tutti i MSNA di sesso maschile e di varia provenienza (quattro del Gambia, due della Costa d'Avorio, due della Nigeria, uno del Senegal, uno del Bangladesh

e uno Mali), quattro monolingui di partenza e gli altri tutti plurilingui, anche se alcuni possedevano una competenza minima nella seconda delle lingue ufficiali del proprio paese di provenienza (ci si riferisce soprattutto al caso dei bengalesi con l'inglese). Si è trattato di un gruppo composto da alcuni ragazzi non scolarizzati nella loro L1, altri con qualche anno di scolarizzazione e pochi che hanno dichiarato di aver frequentato la scuola nel loro paese per più di cinque anni. Tutti già capaci di leggere e scrivere in italiano, perché avevano già frequentato corsi in precedenza. Il tratto caratterizzante di un corso di questo livello è l'estrema lentezza nella performance e la mancanza di consapevolezza dei diversi elementi che compongono una frase e questi problemi specifici sono stati rilevati sin dai primi giorni di lezione.

Con questi studenti si è lavorato in particolare sul lessico, sulla scomposizione della parola in strutture sillabiche trasferibili e combinabili in vario modo, sugli elementi interni alla sillaba (fonemi), sulla morfologia flessiva. Già nel livello precedente, quando l'idea di sintesi sillabica sembra fortemente consolidata, si inizia a far familiarizzare con la possibilità di separare ulteriormente le sillabe in fonemi, ma solo in questo livello vengono contemplati momenti, per quanto in forma embrionale, di riflessione attiva su questa divisione e sostituzione non solo oralmente con altri fonemi, ma anche per iscritto dei grafemi corrispondenti. Attività apposite in cui oggetto di studio esplicito diventa la forma stessa della lingua e il suo utilizzo, previste nel manuale *Ponti di Parole Alfa 1*, sono state pertanto proposte agli studenti della classe presa in esame, introducendo così idee base relative a genere e numero dei nomi e l'osservazione degli elementi strettamente associati ad essi (articoli e aggettivi). I testi orali analizzati hanno fornito la spinta naturale che ha portato gli studenti ad interrogarsi sui cambiamenti di forma delle parole variabili e il conseguente cambiamento di significato. Questo è avvenuto specialmente con quei testi orali estrapolati dall'ascolto e utilizzati in fase di produzione sui quali si è proposto un lavoro di variazione controllata di pochi elementi all'interno della stringa comunicativa da riprodurre oralmente. Gli studenti di questa classe hanno scoperto spontaneamente l'esistenza della regola dell'accordo, studiandola e esercitandola durante tutto il corso, in modo sia ricettivo sia produttivo.

Uno degli obiettivi principali, tipico di questo livello di competenza nella scrittura, è stato quello di tenere sotto controllo la segmentazione della frase in parole, facendo notare (soprattutto a Muhammed e Sane, due studenti provenienti rispettivamente dal Gambia e dal Senegal, entrambi privi di alfabetizzazione nella L1 ma che già avevano superato un percorso di

apprendimento della lettura e scrittura nella L2) lo spazio che si trova tra una parola e l'altra. La riflessione sull'unità articolo/nome avrebbe dovuto guidare lo studente a prevedere autonomamente l'esistenza di due parole e separarle all'interno del continuum fonico di una frase dettata con naturalezza e senza inserire pause artificiose. Questo è quello che è avvenuto, per esempio, in modo particolarmente precoce, con Mohamadou, uno studente maliano che durante una lezione ha scritto la parola dettata "levare" dividendola in due parti, "le" e "vare", e pensando che il suono [le] fosse un articolo. In questo caso, la presenza di un articolo prima di una parola ci pone di fronte ad un "errore" che, tuttavia, dimostra semplicemente l'acquisizione da parte dello studente di una regola e la sua applicazione in ogni contesto possibile.

Con quasi tutti gli studenti di questa classe si è dovuto lavorare molto sulla presentazione delle differenti grafie (stampato maiuscolo e minuscolo), quantomeno in fase di ricezione e riconoscimento. Dal punto di vista produttivo si è cercato di uniformare le grafie abituandoli ad adottarne solo una e offrendo così a chi legge la possibilità di godere della coerenza grafica di una parola, frase o testo che sia.

Il percorso *Ponti di Parole* Alfa 1 con il quale si è lavorato, ha sviluppato alcuni obiettivi comunicativi contemplati nel livello A1 del QCER, limitando l'introduzione di attività di tipo grammaticale a pochi momenti. Si è fatto un ampio utilizzo di esercizi extra e attività sul campo, presenti sul sito www.pontidiparole.com, per movimentare segmenti di lezione e rendere gli insegnamenti più efficaci.

¹ Per motivi diversi si è posta la necessità di fare frequentare lo stesso corso anche a profili di apprendenti parzialmente differenti: MSNA provenienti da una stessa comunità e impossibilitati a venire in giorni diversi o madri, minorenni e non, che necessitavano del servizio di baby sitting e che preferivano frequentare lo stesso corso per sentirsi psicologicamente confortate dalla presenza di una o più compagne, etc.

² Vd. indici paralleli consultabili e scaricabili dal sito www.pontidiparole.com.

³ Il docente si presenta e rivolge la domanda allo studente posizionato accanto a sé. Sollecita la risposta e guida la formulazione della domanda che il primo studente proporrà al secondo che risponderà e a sua volta si rivolgerà al terzo e così via.

Il livello A1 e A2

Eleonora Palmisano, Valentina Salvato*

1. LA FORMAZIONE DELLE CLASSI E IL PROFILO DEGLI STUDENTI

Nelle classi di livello A1 sono stati inseriti sia studenti che avevano già frequentato i corsi per apprendenti analfabeti o quasi analfabeti sia giovani migranti, giunti in Italia da poco tempo, che, in base al test di posizionamento, avevano dimostrato una competenza di lettoscrittura tale da potere essere inseriti in un corso di livello A1 e che, nei paesi di provenienza, avevano frequentato le scuole per almeno quattro o cinque anni. Sono state anche inserite nelle classi A1 persone che avevano imparato a leggere e a scrivere o da autodidatte o con l'aiuto di altre persone o frequentando in Italia altri corsi nei centri di accoglienza o in altre scuole.

Le classi di livello A2 erano formate sia da studenti che avevano già frequentato uno o più livelli precedenti sia da apprendenti che, in base al test di posizionamento, avevano dimostrato, in tutte le abilità, competenze linguistiche tali da suggerire il loro inserimento in un corso in cui avrebbero affrontato contenuti morfosintattici, lessicali e testuali propri del livello basico più avanzato, utili anche a conseguire la certificazione per il permesso di lungo soggiorno.

Dopo i test di posizionamento sono nate sedici classi di livello A1 e otto classi di livello A2, formate da apprendenti, sia uomini sia donne, diversi per età, per nazionalità, periodo di permanenza in Italia e per la loro storia personale: la maggior parte degli studenti erano minori stranieri non accompagnati (MSNA), per lo più ragazzi dai quindici ai diciotto anni provenienti da Paesi africani e asiatici quali la Somalia, l'Eritrea, l'Egitto, la Tunisia, il Marocco, il Gambia, il Senegal, il Mali, la Guinea Bissau e la Guinea Conakry, la Costa d'Avorio, il Burkina Faso, il Ghana, la Nigeria, il Camerun, il Congo, le Mauritius e il Bangladesh; le ragazze

* I paragrafi 1 e 4 sono di Eleonora Palmisano, il 2 e il 3 sono di Valentina Salvato.

MSNA erano di numero inferiore (dei 289 MSNA 20 erano ragazze e solo 9 hanno frequentato i corsi di lingua) e provenivano dal Gambia, dalla Nigeria e dalla Somalia. Hanno frequentato i corsi anche 30 adolescenti di entrambi i sessi giunti a Palermo per ricongiungimento familiare. A questi giovanissimi si sono aggiunti richiedenti asilo maggiorenni provenienti dalla Siria, dal Gambia, dalla Nigeria e persone che per ragioni politiche e religiose rientravano nella categoria dei “vulnerabili” (su 180 iscritti maggiorenni ad almeno un corso di livello A1/A2, appartengono a queste categorie 100 persone).

L’eterogeneità di ogni classe riguardava non solo l’età, la nazionalità, il tempo di permanenza in Italia e il vissuto personale, ma anche il monolinguisimo o plurilinguismo di partenza di cui gli apprendenti erano portatori e il livello di scolarizzazione.

Nelle classi c’erano studenti di madrelingua molto diversa: hanno frequentato i corsi molti studenti MSNA egiziani, la cui madrelingua era appunto l’arabo egiziano; erano numerosi anche i giovani di madrelingua mandinka, jola, wolof, pular, bambara, soninke; gli studenti provenienti dalla Nigeria erano di madrelingua bini, yoruba, edo, hausa, esan e tutti conoscevano il Pidgin English. Di numero inferiore erano gli studenti africani di madrelingua tigrino, amarico, arabo marocchino, susu, krio, kikongo e twi. Molti degli studenti africani conoscevano anche una seconda lingua africana come nel caso dei ragazzi di madrelingua wolof che comprendevano spesso anche il mandinka, i ragazzi di madrelingua bambara che talvolta comprendevano anche il soninke, trattandosi di lingue tutte della sottofamiglia *niger-kordofan* (vedi § tabella nella Parte Prima). Gli apprendenti africani spesso conoscevano anche una lingua di colonizzazione tra inglese, francese, portoghese e spagnolo. Nei mesi di permanenza in Libia, tappa intermedia del viaggio dal paese di origine all’Italia per molti di loro, spesso i giovani avevano imparato alcuni elementi della varietà locale di arabo; molti ragazzi hanno frequentato scuole coraniche, quindi fanno parte del loro patrimonio, a livelli diversi, sia un sistema di scrittura sia un repertorio base di termini e strutture dell’arabo classico.

Per quanto riguarda gli studenti provenienti dall’Asia, molti di loro erano di madrelingua bengalese, in numero inferiore erano di madrelingua urdu, tamil e hindi; anche nel loro caso, molti conoscevano l’inglese e spesso avevano frequentato anche loro la scuola coranica.

2. OBIETTIVI E SCELTA DEI MATERIALI NEL LIVELLO A1

Gli obiettivi della programmazione dei corsi di livello A1 sono stati scelti tenendo conto dei bisogni linguistici e comunicativi degli apprendenti. Sono stati selezionati argomenti legati all'uso della lingua in situazioni comunicative quotidiane: presentarsi a nuovi amici, andare al supermercato a fare la spesa, cercare lavoro e parlare del proprio lavoro, cercare una stanza in affitto e descrivere una casa, fare la lista della spesa e leggere una ricetta di cucina, parlare di sport e del tempo libero, parlare del proprio stato di salute, tutti argomenti che avrebbero potuto interessare la generalità degli apprendenti.

I materiali pensati e prodotti per i corsi sono stati organizzati in sette unità didattiche, che costituiscono la dispensa *Italiano per migranti adulti*. Ogni unità è divisa in tre lezioni, corrisponde a un contesto comunicativo ben preciso e inizia con un'attività introduttiva finalizzata sia alla presentazione del tema principale sia a motivare gli apprendenti, ad elicitarle le conoscenze pregresse di ognuno in merito all'argomento e a creare un momento di conversazione in plenaria. Per l'attività introduttiva della seconda unità, dedicata al cibo, per esempio, l'insegnante proietta alcune immagini di mercati del mondo con l'intento di fare raccontare agli studenti come sono i mercati nel loro paese di provenienza e di parlare dei mercati che hanno visto nella città in cui si trovano: durante la conversazione, sembrava che ciascuno studente provasse ad accompagnare gli altri in una passeggiata per le stradine del mercato della propria città, descrivendo le merci, i colori, i suoni e gli odori che ricordava; l'attività si è rivelata anche un momento di arricchimento linguistico perché ciascuno studente ha anche condiviso con tutta la classe il nome della parola "mercato" nella propria lingua materna.

La prima lezione di ogni unità comprende inoltre l'ascolto di una traccia audio senza video di un cortometraggio, ovvero un dialogo o una conversazione tra più persone; all'ascolto segue la somministrazione di domande di comprensione: trattandosi di studenti che sapevano già leggere e scrivere, i questionari non sono facilitati dalla presenza di immagini e sono costituiti sia da domande a risposta chiusa sia da domande a risposta aperta. Fa parte del modello didattico lo scambio di informazioni tra gli apprendenti sui contenuti dell'ascolto e il confronto sulle risposte date; l'attività di ascolto si conclude con la proiezione del video così da permettere allo studente di verificare con se stesso la comprensione dell'ascolto su cui ha lavorato con i compagni. Il modello prevede talvolta il dettato di una porzione della stessa

traccia audio della prima lezione per lavorare sulla scrittura e in particolare sulla segmentazione delle parole e sulla correttezza ortografica; in alcune unità il dettato è sostituito da un esercizio di riconoscimento di parole presenti nella traccia audio. La testualità si affronta nelle lezioni successive di ogni unità con l'obiettivo di riflettere su alcuni testi funzionali come ad esempio il curriculum vitae o l'annuncio di lavoro.

Le unità didattiche si concludono con un'attività di produzione orale, o guidata o libera, che tiene conto del contesto comunicativo principale e che permette allo studente di produrre lingua reimpiegando strutture e lessico studiati durante le tre lezioni. Nel modello, la scoperta della regola grammaticale avviene attraverso la riflessione su strutture individuate nei testi, orali e scritti, oggetto delle attività di comprensione; alla fine di ogni corso le conoscenze delle strutture grammaticali degli apprendenti sono state verificate con esercizi simili a quelli svolti durante le lezioni.

3. OBIETTIVI E SCELTA DEI MATERIALI NEL LIVELLO A2

La progettazione per le classi di livello A2 ha tenuto conto degli obiettivi comunicativi e morfosintattici del QCER e della necessità degli apprendenti di conseguire la certificazione di lingua italiana utile per il permesso di lungo soggiorno.

Gli studenti che hanno frequentato i corsi di livello A2 hanno usato per il loro studio sia le ultime unità dei materiali prodotti per l'A1, sia attività ed esercizi tratti dai manuali in commercio. Anche per questo livello sono stati selezionati argomenti legati all'uso della lingua in situazioni comunicative quotidiane: parlare del proprio rapporto con la lingua italiana esprimendo sia le difficoltà incontrate sia le aspirazioni, sapere chiedere informazioni relative a un viaggio che si vuole intraprendere con i diversi mezzi di trasporto, descrivere un familiare o un amico sia fisicamente sia caratterialmente, raccontare un'avventura o una disavventura, parlare della propria infanzia e dei ricordi di scuola, parlare degli usi e delle tradizioni del proprio paese, dare consigli ed esprimere desideri e progetti per il futuro.

Per lo sviluppo dell'abilità di comprensione orale, gli studenti hanno ascoltato sia dialoghi sia canzoni italiane; i cloze sui testi delle canzoni sono stati utili per il reimpiego delle strutture oggetto di riflessione grammaticale, mentre il tema della canzone è stato generatore di una produzione orale libera durante la quale i ragazzi potevano anche aprirsi con i compagni, raccontando le

proprie esperienze o esprimendo le proprie opinioni: durante quelle conversazioni cominciavano a nascere delle amicizie. Kalifa, un ragazzo gambiano arrivato da pochi mesi, di madrelingua djoula e che parlava anche wolof, mandinka e inglese, un giorno ha raccontato a un compagno e all'insegnante di quanto difficile fosse per lui gestire il rapporto a distanza con la sua fidanzata rimasta in Gambia. Il livello linguistico consentiva dunque non solo di mettere in scena piccoli role play di situazioni comunicative quotidiane, ma anche di raccontare alcuni momenti della propria vita. Alcune immagini di classi e scuole di tanti paesi del mondo sono state occasione per fare affiorare alla memoria i ricordi di scuola dei ragazzi: "In Egitto mi piaceva molto una ragazza della mia scuola – ha raccontato Ahmed, un ragazzo egiziano neomaggiorenne che lavorava in un panificio ma un giorno mi ha detto che si doveva sposare; quando mi ha detto così io ho deciso che dovevo partire". "Non ho mai studiato in Guinea Bissau – racconta Alieu, arrivato da sei mesi, ospite di una comunità per minori, di madrelingua pular e che comprende bene inglese e francese – ho imparato a leggere e a scrivere qui, nessuno mi ha mandato a scuola perché avevo famiglia ma in Guinea c'era un signore che mi voleva molto bene perché io non avevo famiglia". "In Costa d'Avorio avevo una maestra privata, la mamma la faceva venire a casa e con me studiavano anche i bambini del vicinato, tutti a casa mia, tutti attorno ad un tavolo", ci ha raccontato Mustafa, in Italia da pochi mesi, ospite della stessa comunità di Alieu, che conosce mandinka, mahou, koyaga, parla benissimo inglese e francese e sogna di diventare ingegnere. "Andavo a scuola in bicicletta, una volta mi hanno rubato la bicicletta e ci ho messo quattro ore a tornare a casa a piedi", ricorda Yaya, neomaggiorenne del Burkina, che parla bisssa, more e francese, vive in comunità con Kalifa e Alieu e sogna di diventare grafico.

Gli studenti del livello A2 hanno svolto anche alcune produzioni scritte: partendo da un modello già precostituito di un brano tratto da pagine della letteratura semplificate: gli stessi brani erano oggetto di riflessione grammaticale e arricchimento lessicale; a questo livello inoltre è stato possibile proporre una tecnica di correzione della scrittura quale la revisione tra pari.

4. PONTI DA PONTI: LA GEOGRAFIA DEL MIO CAMMINO

"Ponti da ponti: la geografia del mio cammino" è un'attività proposta agli studenti di livello A2 che ha permesso di coniugare obiettivi di tipo pedagogico e di tipo comunicativo.

Lo strumento principale di quest'attività è stato un grande planisfero posizionato a terra e attorno al quale si sono seduti tutti gli studenti. Alcuni oggetti, quali biglietti aerei o del treno o dell'autobus, ninnoli e utensili tipici di paesi lontani, cibi e bevande molto comuni anche nei paesi di provenienza degli studenti, stoffe, libri, bigliettini con parole evocative, immagini di vari mezzi di trasporto, foto di paesaggi, hanno avuto la funzione di evocare i ricordi di viaggio delle persone che hanno partecipato all'attività.

Sulle note di canzoni di tutto il mondo, con un filo di lana colorato ciascuno ha tracciato e ha fissato sul grande planisfero l'itinerario del proprio viaggio fino all'arrivo nella città di Palermo e ha raccontato a tutti gli altri l'esperienza vissuta, evocata da uno o più oggetti scelti. Questa attività ha permesso ad ogni studente di aprirsi ma anche di ascoltare e conoscere meglio i propri compagni di classe, di appassionarsi al racconto e di immedesimarsi nelle esperienze dell'altro. L'attività, inoltre, ha consentito a ciascuno di acquisire conoscenze sulle abitudini e sui costumi di altri popoli, attraverso le storie ascoltate. Durante la narrazione delle storie di viaggio sono emerse le emozioni di ognuno, dalla gioia alla tristezza, dalla rabbia alla fatica. Il prodotto finale dell'attività è stata una grande tela sul planisfero sulla quale si sono intrecciate le vite degli studenti che hanno preso parte all'attività di narrazione.

Tra i fili della tela c'era anche quello di Chernò, un giovane che è partito dal Gambia nel 2014, di madrelingua pular, che parla anche wolof, mandinka e inglese: "Io non volevo lasciare il mio Paese, e provo rabbia. Ho viaggiato in autobus, solo con una valigia contenente soltanto qualche vestito, una bottiglia d'acqua e un libro in pular da leggere quando non ci sarebbe stato nessuno con cui parlare. Il sogno di voler studiare mi ha dato la forza di continuare quel difficile viaggio". Il ragazzo in quell'occasione racconta anche di essere partito dal Gambia, di avere attraversato il Senegal, il Mali, il Burkina Faso dove è rimasto due settimane, fino al Niger, paese nel quale si è fermato per un anno, per arrivare infine in Libia dalle cui coste ha preso un gommone per Messina. In questo viaggio ha incontrato persone con le quali ha scambiato qualche parola in inglese, in mandinka, in wolof e in pular. Dice che comunicare con chi incontrava lungo il suo cammino è stato molto difficile perché nessuno parlava la sua madrelingua. In classe ricorda il colore verde delle mangrovie che crescono nei meandri dei fiumi del Gambia e del Senegal, il rosso terra delle strade del Mali e del Burkina Faso, "il colore del male, della confusione", lo definisce Chernò, il colore di dove è tutto molto brutto. Alla Libia associa il colore rosso sangue, perché "qui loro

vogliono uccidermi, per loro sono cattivo e con il fucile mi hanno colpito alla schiena”. “Quando sono entrato in questa barca dalla Libia a Messina io avevo molta paura, non avevo fame, non ho mangiato nulla”. Poi sulla barca, i suoi occhi si riempiono del colore blu del mare, “era un colore buono, ed anche il suo odore”. Per Chernò il colore della Sicilia è il verde, “il colore buono come le persone”, perché “loro non sono cattivi con me, in Sicilia non c’è problema per me”. E dopo tanta paura, a Messina, i primi saluti e in inglese le sue prime parole: “Where is the toilet?”.

Questa attività centrata sull’aspetto emotivo ed affettivo degli studenti, è stata occasione anche per il reimpiego nella lingua orale dei verbi al passato prossimo e degli accordi degli aggettivi, argomenti grammaticali che si studiano spesso già alla fine dei corsi A1 e che si riprendono nel livello A2.

I corsi per donne

Lorena Baldi, Alessandra Saitta*

1. Introduzione

Il progetto FAMI ha riconosciuto alle donne una vulnerabilità e una priorità pari a quella dei minori; vi si legge infatti che uno degli obiettivi dell'integrazione/migrazione legale è «favorire la partecipazione degli stranieri disoccupati/inoccupati ai programmi di politica attiva, con particolare attenzione a donne, titolari di protezione e beneficiari di resettlemen».

Accanto alle fragilità già previste dal bando, il progetto ha pertanto inserito fin da subito quella delle “Donne che per motivi culturali frequentano solo corsi femminili”. Grazie all'esperienza realizzata con il progetto FEI *I saperi per l'inclusione*, realizzato nel 2013-2014 e interamente dedicato alle donne, si era acquisita infatti piena consapevolezza della rilevanza di questo target.

Come già in quel progetto, ci si è trovati di fronte a una platea composta da persone con livelli iniziali di conoscenza della lingua italiana talmente variegati da non permettere, per motivi pratici, la formazione di classi omogenee con un numero adeguato di apprendenti. Da qui la necessità e l'esigenza di creare classi multilivello che accogliessero donne di età e competenze linguistiche in italiano L2 differenti.

Sono stati attivati quattro corsi esclusivamente dedicati a donne per un totale di 200 ore di lezioni.

Nonostante il progetto prevedesse l'inserimento di sole 40 donne appartenenti a questo target, ben 77 hanno fatto richiesta d'iscrizione; 72, infine, sono giunte al completamento del corso.

Questo segmento di target era composto da donne provenienti prevalentemente dal Bangladesh, dall'Africa subsahariana (Nigeria, Ghana, Costa d'Avorio, Camerun), dal Maghreb (Marocco, Algeria) ma anche da una

* Il paragrafo 1 è di Lorena Baldi; il 2 di Alessandra Saitta.

donna siriana giunta in Italia con la sua famiglia attraverso i corridoi umanitari.

Nello specifico, le beneficiarie sono state donne di età compresa tra i 16 e i 55 anni; adulte con bambini, donne giovanissime; analfabete, debolmente alfabetizzate, altamente scolarizzate.

Tra loro anche qualche donna con difficoltà di socializzazione o segnalata dai servizi sociali; per queste sono stati attivati dei corsi paralleli di apprendimento che si sono svolti, rispettivamente, in ambienti diversi dalle aule di ItaStra e in classe con l'ausilio di tirocinanti del corso di laurea in Mediazione Linguistica – Italiano L2 dell'Università di Palermo.

All'interno dei corsi femminili è stato attivato anche un servizio di baby sitting, per la cura dei figli delle apprendenti attraverso attività ludiche stimolanti. Sin da subito, si è creata una totale fiducia delle donne migranti verso le babysitter, il che ha consentito alle apprendenti di prender parte a questi corsi.

2. LA CLASSE MULTILIVELLO

L'eterogeneità dei gruppi classe ha modificato il tradizionale approccio alla didattica. È stato necessario, infatti, che la docente creasse interventi didattici flessibili che tenessero conto del differente background scolastico e dei variegati bisogni integrativi e linguistici delle apprendenti.

Queste peculiarità hanno richiesto la progettazione di percorsi di apprendimento paralleli e, quindi, la convivenza di gruppi di lavoro, per ciascuno dei quali è stato stabilito un percorso specifico. Il fine, per ogni gruppo, era quello di fornire competenze linguistiche immediatamente spendibili nella vita quotidiana, permettendo a ciascuna donna di diventare soggetto attivo nell'espressione dei propri bisogni all'interno della società accogliente.

La differenziazione del percorso di apprendimento nelle classi multilivello ha trovato compimento nella prova finale che le studentesse hanno affrontato al termine del corso. È stato pertanto necessario strutturare prove differenti per i sottogruppi, volte a verificare l'effettivo apprendimento della lingua italiana di ciascuna corsista.

Italiano per lo studio

Lorena Baldi, Carmen Ciallella, Alessandra Saitta*

1. INTRODUZIONE

La popolazione della scuola italiana di ogni ordine e grado si presenta molto variegata: studenti nati e cresciuti in Italia e, in numero sempre crescente, apprendenti stranieri da tutte le parti del mondo. Si tratta di seconde generazioni di immigrati o di ragazzi arrivati in Italia per il ricongiungimento familiare o ancora di minori stranieri non accompagnati giunti nelle nostre città ed immediatamente inseriti nelle scuole del territorio per assolvere all'obbligo scolastico, secondo la vigente normativa. Una realtà dunque particolarmente delicata ed eterogenea e, al tempo stesso, di un'ordinarietà che non dovrebbe richiedere misure straordinarie ed emergenziali di intervento, bensì una prassi consolidata ed efficace per l'accoglienza e l'integrazione di tutti.

Accogliere ed integrare, ovviamente, fanno rima con “insegnare la lingua e la cultura italiana”, dacché solo facendo conoscere le dinamiche più intime di un Paese si può aiutare l'altro a sentirsi parte di esso. Restare esclusi da questo circuito, di contro, potrebbe rappresentare un'*impasse* troppo gravosa per qualunque straniero che per scelta o per costrizione viva in Italia.

Alcuni dirigenti scolastici hanno percepito l'importanza e l'imprescindibilità dell'apprendimento dell'italiano da parte dei piccoli stranieri. Di loro si è fatta carico ItaStra che, anche in seno al progetto FAMI, ha deciso di investire parte delle proprie risorse ed energie proprio per tutti gli studenti stranieri desiderosi di imparare o di migliorare l'italiano. Il luogo ideale per avviare questi corsi di lingua, ovviamente, non poteva essere altro se non la scuola pubblica frequentata dagli stessi ragazzi. Attivare corsi di italiano anche all'interno degli istituti scolastici cittadini che ne hanno fatto richiesta è stata una scelta dettata dalla volontà di trasformare quei luoghi, a volte ostili perché posti in cui si parla, si insegna, si comunica in un idioma in-

* Il paragrafo 1 è di Alessandra Saitta, il 2 è di Lorena Baldi, il 3 è di Carmen Ciallella.

comprensibile, in un luogo dove cominciare a conoscere, passo dopo passo, ora dopo ora, una lingua che pian piano non suona più così nemica ma sempre più familiare e piacevole.

Nelle ore pomeridiane, dunque, l'Istituto di Istruzione Superiore "Francesco Ferrara", che ne ha fatto richiesta, è diventato sede di una significativa sperimentazione: classi formate esclusivamente da giovani studenti stranieri provenienti da diversi plessi scolastici della città hanno intrapreso percorsi paralleli di studio dell'italiano. Il primo passo è stato sottoporre ogni apprendente a un test di posizionamento, rispondente a criteri di attendibilità e validità; tali prove hanno permesso ai docenti di individuare il livello di ciascuno studente.

Ha fatto seguito la formazione di due sottogruppi: uno costituito da ragazzi con fragili competenze in italiano, per i quali è stato approntato un iter che facesse loro acquisire il livello A1 secondo le coordinate espresse nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, e un secondo gruppo composto da studenti con una buona competenza linguistica, ma bisognosi di un accompagnamento allo studio.

A questo corso di italiano tenutosi nell'Istituto "Francesco Ferrara" si sono iscritti 28 giovani studenti di età compresa fra i 13 e i 17 anni. La maggior parte di loro, qui in Italia con le loro famiglie, provenivano da diversi paesi, ovvero 3 dal Marocco, 13 dal Bangladesh, 1 dalla Cina, 2 dalla Costa d'Avorio, 1 dalle Filippine, 2 dal Ghana, 3 dallo Sri Lanka, 1 dal Gambia, 2 dal Mali. Fatta eccezione per tre studentesse nate in Italia, gli altri studenti vivono nel nostro paese chi da pochi mesi, chi da dieci anni.

2. IL CONSOLIDAMENTO DELLE COMPETENZE DI BASE

Il gruppo A1, formato da 16 studenti, ha seguito il programma presente nel testo *Italiano per migranti adulti - Percorso integrato multimediale di lingua italiana per apprendenti adulti*, Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020, Palermo 2017. Le attività del libro adottato, pur non esaurendo le esigenze di un'utenza così dinamica e, in qualche caso, avida di conoscenza come quella di studenti stranieri già inseriti nel contesto scolastico italiano, sono state funzionali al loro processo di apprendimento. Si sono alternati, pertanto, momenti di ascolto a fasi di scrittura, parlato e conversazione, cercando sempre il giusto equilibrio fra focus grammaticali e linguistici ed attività ludico-didattiche, fondamentali per alleggerire lezioni abbastanza impegnative.

Nel suddetto ciclo, i ragazzi hanno imparato alcuni rudimenti, come la capacità di presentarsi, fornendo indicazioni quali nome, cognome, età, paese di provenienza e città natale o di residenza, hanno memorizzato le varie formule di saluto utilizzate in Italia, nonché il presente indicativo del verbo *essere* e gli aggettivi di nazionalità. Corollario di questo ampio ventaglio di nozioni è stato lo studio di alcuni testi, ovvero la Carta d'Identità, la Patente di guida, la Tessera sanitaria ed i moduli di iscrizione e calendari di corsi. Successivamente hanno imparato il genere ed il numero dei nomi, la concordanza con gli aggettivi qualificativi, la coniugazione del presente indicativo dei verbi regolari; conoscenze che hanno potuto mettere in pratica attraverso la descrizione scritta della tela *La Vucciria*, di Renato Guttuso, con la quale avevano precedentemente giocato. L'ultimo tassello del percorso di apprendimento degli studenti dell'Istituto "Francesco Ferrara" del primo sottogruppo è stato la conoscenza del lessico del lavoro; più precisamente hanno imparato i vari suffissi che classificano i nomi dei mestieri e l'indicativo presente dei verbi irregolari, nonché l'uso particolare di alcuni di essi. Anche in questo caso la testualità, nel caso in esame la chat di WhatsApp, ha svolto uno strategico ruolo di rompighiaccio introducendo un argomento tendenzialmente ostico e apparentemente di secondo ordine. Diversi sono stati gli ascolti, così come i dettati, le ricostruzioni di dialogo con relative drammatizzazioni, ed ogni occasione è stata propizia per innescare confronti e scambi di opinione. Riuscire a far parlare i ragazzi senza pressioni inibitorie ed ansie di prestazioni è stato, infatti, un obiettivo prioritario ed il suo raggiungimento ha rappresentato un successo soprattutto per chi, nelle prime lezioni, ha manifestato timidezza o insicurezza.

Il clima di serenità e di coinvolgimento ha permesso di trasformare naturalmente la classe in un luogo favorevole all'apprendimento; questa è stata la chiave per assicurarsi non soltanto l'attiva partecipazione di ogni singolo studente, ma anche il desiderio di prendere parte ai futuri progetti di collaborazione fra le loro scuole di provenienza e ItaStra.

3. L'ITALIANO PER LO STUDIO

Il corso di accompagnamento allo studio, formato dai restanti studenti, è nato per far fronte alle richieste di un gruppo di studenti con buone competenze linguistiche, ma con la necessità di acquisire strategie linguistiche e testuali utili per affrontare in modo più adeguato lo studio delle materie curricolari.

La richiesta è stata accolta da ItaStra, anche se questo ha comportato uno sforzo per riuscire a conciliare le esigenze di tutti gli studenti, diversi per genere, nazionalità, cultura, età, indirizzi di studio, accomunati solamente dalla stessa necessità, cioè far fronte alle difficoltà che incontrano solitamente durante lo studio. Inoltre quest'eterogeneità ha interessato anche le stesse materie in cui gli studenti hanno chiesto di essere aiutati, diverse non solo per ambito disciplinare (dal diritto alla storia, all'economia aziendale), ma anche per livello ed indirizzo scolastico.

Nel corso dello svolgimento del test e durante i primi incontri preliminari, tutti i ragazzi hanno dimostrato un livello di oralità molto alto, mentre hanno manifestato delle fragilità relative alle abilità di scrittura. Al tempo stesso, però, molti di loro non sembravano essere consapevoli della necessità di lavorare su strutture linguistiche, continuando ad esprimere unicamente il bisogno di un percorso di accompagnamento allo studio.

Proprio per questo, nella progettazione dell'intero percorso, l'insegnante ha cercato di tenere conto anche dei bisogni linguistici non espressi dagli studenti; le aree di studio che sono state prese in considerazione, infatti, sono state le seguenti:

- focus su strutture linguistiche che solitamente costituiscono dei nodi problematici per studenti stranieri di diverso livello;
- attività volte al miglioramento delle competenze di scrittura, intendendo con queste non solo l'ambito della produzione scritta da un punto di vista strettamente linguistico, ma anche lo sviluppo e/o il consolidamento di abilità testuali e trasversali, quali la capacità di sintetizzare un testo e di strutturare in maniera organica una composizione scritta;
- attività finalizzate all'individuazione di parole chiave ed alla focalizzazione sulle caratteristiche testuali dei libri di testo utilizzati e strategie di semplificazione dei testi.

L'impossibilità di portare avanti un programma unico per tutti i partecipanti ha portato l'insegnante ad effettuare delle scelte: dedicare alcune lezioni a focus su strutture linguistiche necessarie per tutti gli studenti e svolgere le altre personalizzando i materiali da studiare in base alle richieste ed alle esigenze dei singoli ragazzi.

In relazione al primo repertorio di lezioni comuni a tutto il gruppo classe, l'insegnante ha cercato di selezionare temi piacevoli per degli adolescenti, non eccessivamente impegnativi, dato che i membri dell'intero gruppo provenivano da una mattina di studio, ed una volta terminata la lezione, avrebbero dovuto svolgere i compiti per il giorno dopo.

Per quanto riguarda la seconda tipologia di lezioni svolte, invece, si è cercato di raccogliere le richieste di tutti annotando gli argomenti che i ragazzi avrebbero voluto affrontare; poi, di lezione in lezione, si è cercato di formare dei gruppi sulla base delle esigenze espresse. In questo caso fondamentale si è rivelato l'aiuto degli studenti del Corso di laurea in Mediazione Linguistica dell'Ateneo di Palermo che svolgono il tirocinio curriculare a ItaStra. Essi hanno aiutato nella gestione dei diversi gruppi in cui è stata divisa ogni classe in base alle attività da svolgere, sulla base anche delle indicazioni delle insegnanti che avevano preparato i materiali da consegnare a ciascun gruppo.

Questa seconda tranche di lezioni è stata più impegnativa del previsto perché soprattutto all'inizio sono state riscontrate alcune resistenze da parte degli studenti, abituati ad intendere il processo di insegnamento/apprendimento in maniera piuttosto passiva. Il compito dell'insegnante, dunque, è stato quello di cercare di promuovere e incentivare la consapevolezza dell'importanza di un processo di studio quanto più possibile autonomo per ogni studente.

In secondo luogo si è cercato di trasmettere l'importanza dell'acquisizione di strategie utili per affrontare lo studio, come la semplificazione dei testi, l'individuazione di parole chiave all'interno di essi, la capacità di sintetizzare e di prendere appunti o ancora di capire che esistono tipi diversi di comprensione di un testo.

In sintesi, l'obiettivo principale del corso è stato quello di trasmettere l'idea dell'utilità e della trasferibilità di queste strategie di tipo linguistico ai diversi ambiti del sapere.

La preparazione agli esami CILS e i risultati della certificazione

Simona Palminteri, Maria Luisa Faulisi*

1. NUMERI, UTENTI E RISULTATI

Nell'ambito del progetto FAMI è stata prevista la partecipazione di circa 130 utenti a tre differenti sessioni d'esame per il conseguimento della certificazione CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) di livello A2-Integrazione.

La prima sessione si è svolta il 19 ottobre 2017 e ha visto 39 iscritti, la seconda il 5 di dicembre e anche in questo caso i fruitori sono stati 39. Alla terza ed ultima sessione hanno partecipato 50 candidati, la prova d'esame si è svolta il 12 aprile 2018.

Per quanto riguarda la tipologia di utenti coinvolti, in tutte e tre le circostanze si è riscontrato forte interesse sia da parte di *MSNA* ospiti in comunità alloggio, sia da parte di donne e uomini informati dell'importanza della certificazione. Di fatto, all'ottenimento della certificazione è subordinato il rilascio del permesso di soggiorno della Comunità Europea per soggiornanti di lungo periodo, documento fondamentale in quanto attribuisce il diritto di soggiorno sul territorio. Per ottenere il permesso in questione, il cittadino straniero deve presentare un certificato che dimostri una competenza nella lingua italiana pari almeno al livello A2 del QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*).

A ridosso delle prove, sono stati organizzati corsi di preparazione all'esame strutturati in modo da sviluppare, approfondire e potenziare le quattro abilità presenti alla prova, ovvero ascolto, lettura, produzione scritta e produzione orale. Si è trattato di corsi all'interno dei quali ci si è concentrati specificatamente sulle prove d'esame, partendo da competenze grammaticali acquisite in precedenza.

Ai corsi di preparazione all'esame CILS hanno partecipato per lo più stu-

* Il paragrafo 1 è di Simona Palminteri, il 2 Maria Luisa Faulisi.

denti che avevano seguito corsi FAMI, fino ad arrivare al livello A2 del QCER, prerequisito indispensabile per poter affrontare la prova. Altri utenti, invece, non avevano precedentemente frequentato corsi di lingua interni al progetto FAMI, ma erano ex studenti della Scuola, o persone che per la prima volta conoscevano questa realtà, in entrambi i casi interessati al conseguimento della certificazione. Nel caso di nuovi potenziali fruitori dei corsi di preparazione, gli insegnanti, tutti somministratori CILS certificati dall'Università di Siena, prima di procedere all'iscrizione, si sono occupati di testare il livello dei nuovi utenti per assicurarsi che fosse pari all'A2.

I corsi, svolti sia al mattino sia nel pomeriggio per soddisfare le differenti esigenze degli utenti, hanno avuto una durata di 12 ore divise in 4 giorni intensivi e ogni classe ha visto in media un numero di massimo 15 allievi. Tale organizzazione ha consentito agli insegnati di soffermarsi specificatamente su ogni discente e di poter esercitare in maniera adeguata le diverse abilità.

I risultati sono stati più che soddisfacenti. La prima sessione ha infatti visto una percentuale di successo del 100%. La seconda è stata superata da tutti gli iscritti e ha evidenziato solo nel caso di quattro studenti la necessità di rinforzare una delle quattro abilità, ovvero la produzione orale. I risultati dell'ultima sessione, infine, hanno confermato la percentuale altissima di successo, soltanto due utenti dovranno riprovare una prova, quella scritta.

2. STRUTTURA E SCOPO DEI CORSI CILS

Ciascun corso, come detto sopra, è stato articolato in 4 incontri da 3 ore ciascuno, per un totale di 12 ore. Gli insegnanti hanno concordato un unico schema da seguire per presentare all'interno delle diverse classi gli stessi contenuti, in modo da rendere omogenea la preparazione degli studenti. Nel rispetto dei bisogni e delle caratteristiche di ciascuno studente, poi, talvolta sono stati messi in atto degli interventi mirati per rafforzare una delle quattro abilità previste dall'esame. Lo schema seguito prevedeva, in primo luogo, la presentazione del test nella sua totalità. La prima lezione, infatti, è stata dedicata all'illustrazione delle singole parti previste dall'esame e delle tempistiche da rispettare per ciascuna prova: tre prove d'ascolto con relative domande di comprensione alle quali vengono dedicati 20/30 minuti circa; tre prove di lettura con relative domande di comprensione, per un totale di 40 minuti; due produzioni scritte, altri 40 minuti per entrambe le prove; due prove orali, 2-3 minuti circa per la prima, 1 minuto e mezzo circa per la se-

conda. Ogni singola prova, con attenzione alle modalità di esecuzione e alle strategie da mettere in atto, è stata sottoposta durante i primi tre incontri, mentre l'ultimo giorno i ragazzi hanno simulato una vera e propria prova d'esame. Alla fine della simulazione delle prove di ascolto e di lettura, è stato dedicato del tempo per verificare e problematizzare in plenum le risposte di ciascuno studente, in modo da stimolare una riflessione che conducesse volta per volta alla risposta corretta, indicando le strategie utili per arrivare alla soluzione. Le produzioni scritte, invece, per loro natura, hanno richiesto una diversa modalità di esecuzione e correzione: l'insegnante, dopo aver presentato degli schemi per svolgere le prove, ha proposto l'esecuzione in classe dei compiti, in modo da poter offrire un supporto durante la fase di scrittura; in un secondo tempo, una volta visionata ciascuna prova, sono state fornite ad ogni studente le indicazioni per migliorare la propria produzione, stimolando un meccanismo di correzione collaborativa tra pari. Per esercitare la prova orale, gli studenti hanno lavorato prima in coppie, vestendo sia il ruolo dell'esaminatore sia dell'esaminato, in modo da ricoprire entrambi più volte lo stesso ruolo. Sin da subito è stato chiesto loro di cronometrare le prove, rendendo le simulazioni verosimili rispetto alla prova d'esame vera e propria. In un secondo tempo, ciascuna coppia ha simulato la prova davanti all'intera classe; così, al termine di ciascuna simulazione, l'insegnante ha avuto modo di dare le giuste indicazioni e i compagni hanno potuto ascoltare diversi modelli. Talvolta l'insegnante stessa ha rivestito i panni dell'esaminatore per offrire agli studenti un modello ancor più verosimile.

Per preparare al meglio gli studenti, sin dal primo incontro, gli insegnanti hanno fornito le indicazioni tecniche e basilari da seguire per svolgere correttamente l'esame, ponendo l'accento sui prerequisiti indispensabili per accedere materialmente alle prove il giorno dell'esame: esibire un documento di riconoscimento; utilizzare una penna nera (in caso di utilizzo di un qualsiasi altro strumento l'esame non è ritenuto valido); segnare le risposte degli ascolti e delle letture nel foglio delle risposte; ricopiare le produzioni scritte, in bella copia, negli appositi fogli; firmare ciascun foglio e apporvi sopra le etichette previste. Per rendere naturali queste operazioni, sin da subito agli studenti è stata consegnata una copia del *Quaderno di esame CILS*, con il relativo foglio delle risposte e i due fogli per le prove scritte, le simulazioni di ciascuna prova sono state svolte nel rispetto delle modalità prescritte dallo stesso esame. In particolare, la prova CILS prevede che, per le prove relative all'ascolto e alla lettura, le risposte definitive vengano segnate su un apposito foglio, *il foglio delle risposte*, annerendo con penna, rigorosamente nera,

il cerchietto della risposta ritenuta, volta per volta, corretta. La compilazione del *foglio delle risposte* genera non pochi equivoci. Per molti studenti, infatti, si tratta di una modalità di compilazione sconosciuta, con il rischio, pur avendo individuato la risposta esatta, di riportarla erroneamente sull'apposito foglio. Così, non dando per scontato che l'operazione prevista fosse naturale, sin da subito gli insegnanti hanno invitato gli studenti ad esercitarsi usando e compilando correttamente il *foglio delle risposte*.

Rendere consapevoli gli studenti dell'utilizzo di un supporto fondamentale come il *foglio delle risposte*, rientra all'interno della necessità di fornire delle strategie per la corretta esecuzione dell'esame. Tra le strategie trasmesse agli studenti le seguenti: leggere le domande, comprenderne la consegna e cercare, poi, nel testo gli indizi, le parole chiave, che possono condurre alla risposta corretta; prestare attenzione alle parole sinonimiche, spesso presenti nei testi; fissare, per quanto riguarda le prove di scrittura, un repertorio di strutture linguistiche e testuali tali da poter essere utilizzare all'interno di diverse tipologie di testi. La conoscenza delle prove previste dal quaderno CILS, unitamente alle modalità di esecuzione, ha sicuramente permesso agli studenti di affrontare il giorno della prova d'esame con maggiore consapevolezza. Se, infatti, da un lato la conoscenza della lingua, secondo le indicazioni previste dal livello A2, è requisito d'accesso al corso di preparazione all'esame CILS, dall'altro la conoscenza del funzionamento delle prove è di grandissima utilità per il superamento dell'esame. Per questo, obiettivo del corso CILS, raggiunto pienamente come testimoniato dai risultati delle prove, è stato quello di illustrare il funzionamento dell'esame e, al tempo stesso, rendere gli studenti consapevoli delle strategie e degli strumenti necessari per affrontare nel migliore dei modi ciascuna prova.





TA TAVOLO
TU TISANA
TU TUTTA

PONTI DI ...









Cosa vuol dire "casa"?



Come? Puoi ripetere?



Prima di tutto vennero a prendere gli zingari
e fu contento, perché rubacchiavano.
Poi vennero a prendere gli ebrei
e stetti zitto, perché davano
la mia vita. Poi vennero a prendere
i polacchi e i cechi perché sapevano
che io non dovevo dire niente.
L'ho guardato e ho detto: «Non
sono che zingari».

Prima di tutto vennero a prendere gli zingari
e fui contento, perché rubacchiavano.

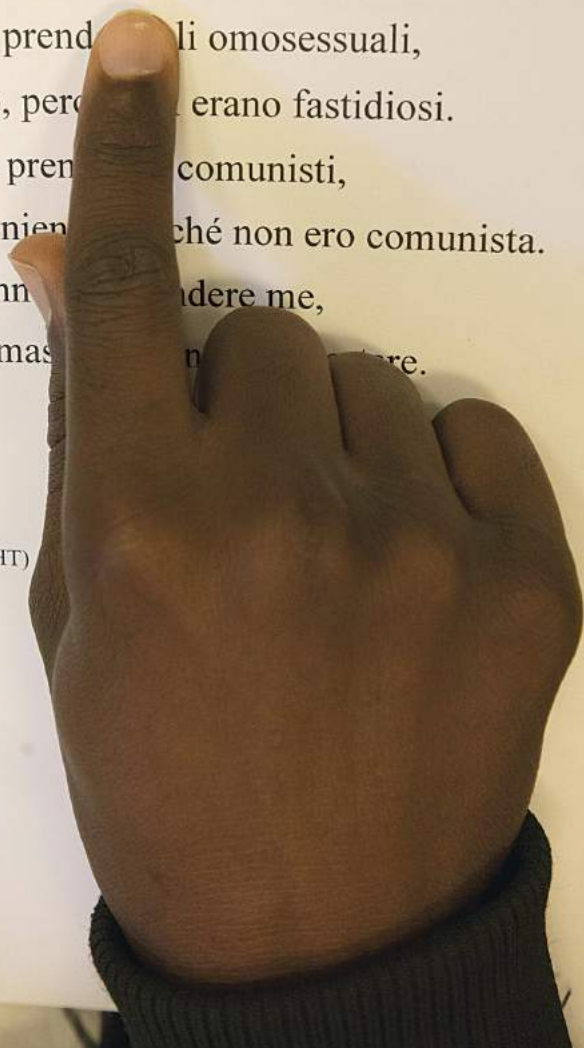
Poi vennero a prendere gli ebrei
e stetti zitto, perché mi stavano antipatici.

Poi vennero a prendere gli omosessuali,
e fui sollevato, perché erano fastidiosi.

Poi vennero a prendere i comunisti,
e io non dissi niente perché non ero comunista.

Un giorno vennero a prendere me,
e non c'era rimasto nessuno a protestare.

(BERTOLT BRECHT)











PARTE TERZA
I LABORATORI

Di terra, di mare, di incontri. **Un laboratorio e i suoi prodotti**

Maria Luisa Faulisi, Alessia Musso, Valentina Salvato*

1. INTRODUZIONE

Il laboratorio di narrazione *Odisseo arriving alone* si era concluso alla vigilia del Natale 2016, lasciando nei giovani facilitatori linguistici, preziose guide di tutto il percorso, negli artisti e negli insegnanti di ItaStra il desiderio di tornare a quei giorni d'estate ad ascoltare le avventure di Odisseo, raccontate in tante lingue africane e asiatiche o in un italiano caratterizzato dall'intonazione particolare di ognuno dei giovani *aedi*.

Già nella primavera del 2017, i componenti dello staff che avevano lavorato alla progettazione, all'organizzazione e alla conduzione del lungo ed intenso laboratorio dell'anno precedente, non avevano dubbi sul fatto che bisognava intraprendere tutti insieme un nuovo viaggio e che era necessario pensare a nuove storie nelle quali ritrovare affinità di sentimenti e di ideali.

Nonostante tutti i giovani partecipanti fossero diventati idealmente e in breve tempo fedeli compagni di viaggio di Odisseo, il mare, per certi aspetti, si presentava ancora inesplorato: nelle sue profondità era possibile incontrare creature gentili e ricche di umanità, le cui storie si prestavano ad appassionare nuovamente altri ragazzi venuti da lontano.

Ecco quindi nuove avventure, con nuovi compagni di viaggio: una vecchia fiaba danese, *La Sirenetta* di Andersen, che racconta di una famiglia di creature marine, simili ad esseri umani ma che al posto delle gambe avevano una luccicante coda di pesce e, successivamente, *I viaggi di Gulliver*, il romanzo settecentesco di Jonathan Swift che narra la scoperta di nuovi mondi da parte di un medico inglese.

Un elemento macroscopico lega le tre storie narrate durante i laboratori. Quella di Odisseo, della Sirenetta e di Gulliver, infatti, sono storie di

* I paragrafi 1 e 2 sono di Valentina Salvato, il 3 e il 5 sono di Maria Luisa Faulisi, il 4 è di Alessia Musso.

viaggi dove ricorrono temi simili: la scoperta e l'esplorazione di un nuovo Paese, l'incontro con l'altro, occasione di arricchimento e cambiamento. Al tempo stesso, però, ogni viaggio conduce lungo sentieri differenti, come dissimili, nella realtà, possono essere le motivazioni che spingono ciascun viaggiatore a intraprendere il proprio cammino. Il peregrinare di Odisseo nasce dalla volontà di tornare in patria, di ricongiungersi con la propria famiglia; la Sirenetta è spinta dalla curiosità del *diverso*, dal desiderio di esplorare un mondo nuovo; Gulliver intraprende il viaggio privo di una meta, si imbarca sulla nave che lo condurrà accidentalmente su terre sconosciute con l'unico obiettivo di racimolare del denaro lavorando come medico di bordo.

Il titolo scelto per tutto il percorso è stato *Di terra, di mare e di incontri* perché *terra* e *mare* sono i due elementi all'interno dei quali si muovono i protagonisti delle nostre storie e in cui avvengono *incontri* con persone e luoghi prima sconosciuti. Al tempo stesso, *terra, mare e incontri*, in varia forma e misura, appartengono al vissuto di molti ragazzi che partecipano al laboratorio.

Agli incontri hanno partecipato decine di minori stranieri non accompagnati provenienti dall'Egitto, dal Gambia e dal Senegal, dal Mali, dal Burkina Faso, dalla Guinea Conakry e Bissau, dal Camerun, dalla Nigeria, sei facilitatori linguistici, alcuni studenti universitari cinesi, studenti universitari italiani e stranieri che stavano svolgendo un tirocinio, gli artisti Gaetano Cipolla, Rita Casdia, Federico Lupo e Giuseppe Mistretta e gli insegnanti di ItaStra. In particolare, tra i ragazzi e le ragazze provenienti dall'Africa, alcuni frequentavano, contemporaneamente al laboratorio, corsi di lingua di livelli diversi (Alfa, Alfa1, A1, A2), all'interno del progetto FAMI; altri si avvicinavano per la prima volta alla Scuola di Lingua italiana per Stranieri, attratti dall'aspetto creativo offerto dal percorso; altri ancora erano ex studenti dei corsi di lingua della Scuola, o coloro che, dopo Odisseo, erano desiderosi di rivivere un'esperienza simile. Anche questa volta "il dono della narrazione" si è realizzato grazie ai sei facilitatori linguistici, a Kirolos B. che ha tradotto e raccontato in arabo egiziano e in italiano, ad Amadou D. che ha tradotto in pular e in francese, ad Amadou K. facilitatore per il wolof, a Mustafà facilitatore per il mandinga, a Diawara facilitatore per il bambara e ad Ama, l'unica donna del gruppo, facilitatrice per il bini e l'inglese e che, ancora una volta, è stata anche un importante punto di riferimento per il gruppo di adolescenti nigeriane presenti agli incontri.

2. LA SIRENETTA

Le figlie del Re del Mare protagoniste della fiaba di Andersen hanno accolto per prime i partecipanti al laboratorio in un Paese di un grande continente sommerso dove vivono creature dalle stesse sembianze delle Sirene avvistate da Odisseo e con la stessa voce melodiosa; tuttavia le giovani figlie del Re poco avevano in comune con le maliarde Sirene tentatrici alle quali l'eroe omerico prudentemente sfugge nei pressi della Sicilia. Così i partecipanti al laboratorio hanno osservato di nascosto la vita della famiglia del Re del Mare e hanno sorpreso le figlie del sovrano mentre giocavano a rincorrersi tra onde, hanno ascoltato discreti le canzoni che quelle creature intonavano, hanno festeggiato ogni loro sedicesimo compleanno curiosi di scoprire la reazione emotiva di ogni principessa una volta giunta in superficie, hanno cercato di captare i segreti che la più giovane confidava alla nonna, si sono immedesimati nello stato d'animo della Sirenetta innamorata e si sono sdegnati per la cattiveria e per l'invidia della Strega del mare. Il senso di giustizia dei ragazzi si è palesato quando la promessa sposa del principe, la strega, si è attribuita meriti non propri; ansiosi, tutti hanno sperato fino all'ultimo che l'incantesimo che impediva alla Sirenetta di parlare svanisse e che la storia avesse un lieto fine, si sono commossi davanti al coraggio e all'abnegazione della principessina.

Il primo laboratorio, che ha avuto come sfondo integratore la fiaba della Sirenetta, è stato costituito da venti ore distribuite su cinque incontri pomeridiani in previsione dei quali i giovani facilitatori linguistici hanno tradotto i testi semplificati dagli insegnanti in arabo, wolof, mandinka, bambara, pular, bini, inglese e francese; il testo originale della storia è stato diviso in cinque capitoletti cosicché ad ogni appuntamento i narratori hanno raccontato una piccola parte della fiaba, ciascuno nella propria lingua madre. La narrazione collettiva in tutte le lingue ha rappresentato una differenza sostanziale tra il laboratorio *Odisseo arriving alone* e il laboratorio *Di terra, di mare e di incontri*. Alla base di questa scelta ci sono due motivazioni, di cui una di carattere pedagogico: gli insegnanti infatti hanno pensato che ascoltare una storia in tutte le lingue dei partecipanti avrebbe potuto essere un'attività di forte valore educativo, un invito a provare ad ascoltare con pazienza tanti idiomi, cosa fondamentale nel momento in cui si incontrano persone di lingua e cultura diverse dalla propria. L'altra motivazione della scelta è proprio la richiesta esplicita dei facilitatori e di alcuni studenti che avevano partecipato al laboratorio precedente di potere ascoltare le storie in tutte le

lingue, per il gusto di sentire il suono di una lingua distante dalla propria e di provare ad attribuire a suoni sconosciuti ipotetici significati, come per gioco. Durante la progettazione del laboratorio *Odisseo arriving alone* gli episodi lunghi e complessi che i narratori avrebbero dovuto raccontare, avevano fatto pensare agli insegnanti che sarebbe stato opportuno rendere collettiva solo la narrazione in italiano, che apriva ogni incontro, e organizzare dei piccoli gruppi monolingui cui ogni narratore avrebbe raccontato la storia in una lingua africana o in bangalese o in inglese o in francese. Gli episodi brevi in cui è stata suddivisa la fiaba della Sirenetta si prestavano invece a essere tutti raccontati ogni volta in ogni lingua del laboratorio: ogni partecipante dunque ascoltava il racconto del giorno in mandinka, in wolof, in bambara e in tutte le lingue previste senza annoiarsi. La narrazione in italiano poi era l'ultima per motivi didattici: per i ragazzi, in Italia solo da pochi mesi, sarebbe stato più semplice capire la storia in italiano dopo averla ascoltata nella propria madrelingua e forse anche in altre lingue più familiari. Le narrazioni della Sirenetta sono state accompagnate inoltre dalla proiezione di immagini esplicative che facevano da sfondo alla *performance* del narratore e che scorrevano lente agevolando la comprensione del racconto.

Proprio come durante il laboratorio *Odisseo arriving alone*, anche per *La Sirenetta* di Andersen ogni episodio conteneva un *tema generatore di discorso* e aveva una precisa funzione evocativa nella memoria dei partecipanti al laboratorio. Le giovani Sirenette, che al compimento del sedicesimo anno di età potevano finalmente realizzare il sogno di vedere il mondo degli umani, sgranavano gli occhi davanti ad oggetti e a fenomeni mai visti prima negli abissi marini: e noi quali cose insolite abbiamo visto quando abbiamo messo piede per la prima volta in un Paese straniero? Durante il primo viaggio di esplorazione del mondo degli umani la Sirenetta salva un giovane principe che stava annegando a causa di una tempesta: quand'è che abbiamo vissuto un'esperienza di grave pericolo e siamo stati salvati? La Sirenetta, pur di avere due gambe umane per raggiungere il suo principe sulla terraferma, si lascia tagliare la lingua dalla crudele Strega del Mare: quando abbiamo rinunciato a qualcosa di molto importante per amore di qualcuno, fino all'abnegazione? C'è qualcosa cui non potremmo mai rinunciare?

Dopo il racconto di un episodio i ragazzi realizzavano un manufatto ispirato al tema, anche quest'anno gli artisti hanno guidato i giovani partecipanti del laboratorio nella realizzazione delle produzioni grafico-pittoriche: ad ogni incontro i giovani migranti hanno disegnato e dipinto oggetti, persone e episodi della loro vita che l'ascolto della fiaba aveva evocato; ai disegni in-

dividuali si aggiunge anche la realizzazione di una grande pittura collettiva ispirata al mare e ad i suoi abitanti.

Anche per il laboratorio sulla Sirenetta, come per *Odisseo*, tutti i partecipanti hanno ricevuto il “dono” di alcune canzoni in madrelingua da parte dei mediatori: le canzoni, brevi e allegre, venivano intonate all’inizio e alla fine di ogni incontro laboratoriale per salutarsi tutti in cerchio. In particolare, la colonna sonora di questo laboratorio è stata un inno alla gioia tramandato oralmente (*Ue name sambara/ ie name sambara/ cichiton cichiton cichi sambara/ cichiton cichiton cichi sambara*), che i ragazzi hanno intonato suonando alcuni strumenti musicali africani avuti in prestito da conazionali.

Alle orecchie dei giovani migranti che avevano partecipato al lungo laboratorio *Odisseo arriving alone* gli esametri di Omero erano arrivati attraverso testi semplificati, divisi in dieci episodi, poi tradotti pazientemente dai facilitatori linguistici nelle lingue africane e asiatiche. Al momento della progettazione del laboratorio *Di terra, di mare e di incontri*, memori della positiva esperienza di *Odisseo*, gli insegnanti hanno pensato di proporre dei piccoli testi poetici originali in lingua italiana: *La Sirenetta* di Andersen era dunque il testo prescelto, ma il mare aveva già dai tempi di *Odisseo* i connotati di uno sfondo integratore più strutturato e complesso, sia perché tutti gli esseri umani hanno con esso un legame ancestrale, sia perché i giovani viaggiatori presenti ai nostri incontri pomeridiani lo hanno attraversato con audacia sfidando le leggi dell’Europa e approdando infine sulle coste siciliane dopo un viaggio lungo e pericoloso.

Così un pomeriggio di agosto è stato dedicato alla lettura a voce alta di alcune poesie che hanno come tema il mare: la scelta è caduta su *Conchiglia* di Federico García Lorca, su alcuni versi di Wolfgang Goethe, su *Pesciolini* di David Herbert Lawrence, su *Una medusa* di Marianne Moore, su un epigramma di Christina G. Rossetti, su alcuni versi di Neruda e di D’Annunzio. Quel pomeriggio, al centro del cerchio formato dai ragazzi seduti su tappeti colorati, è stato posizionato un cestino nel quale erano stati riposti dei foglietti avvolti come pergamene chiuse da nastri colorati. La curiosità dei partecipanti al cerchio è stata soddisfatta solo quando il primo facilitatore ha scelto dal cestino una pergamena e ne ha letto il contenuto a voce alta, dopo di lui gli altri facilitatori hanno letto a turno le poesie fin quando il cestino non si è svuotato. Tra una poesia e l’altra, giusto il tempo che un facilitatore si risedesse e che un altro si alzasse, come in un rituale, veniva intonata la breve canzone che aveva aperto quella giornata. Una ragazza nigeriana, at-

tentissima durante la lettura delle poesie, ha chiesto di potere leggere anche lei una poesia ad alta voce, in pubblico, sfidando la difficoltà di pronuncia delle parole, e lo ha fatto con passione e serietà, quasi avesse scritto lei stessa quei versi.

Dopo la lettura delle poesie, i giovani partecipanti si sono seduti attorno a grandi tavoli di legno disposti sotto i portici del Complesso di Sant'Antonino, in piccoli gruppi monolingui guidati ciascuno dal proprio facilitatore; le brevi poesie ascoltate nella prima parte del pomeriggio sono state tradotte nelle lingue materne dei ragazzi. Le traduzioni elaborate in gruppo e spesso oggetto di disputa tra gli studenti, sono state trascritte, in bella grafia, con pennarelli colorati su fogli di carta da imballaggio. Era prevista la traduzione delle poesie in arabo, in arabo egiziano, in pular, in mandinka, in wolof, in bambara, in francese e in inglese, ma un ragazzo guineano ha chiesto se poteva tradurre la poesia in portoghese perché in Guinea Bissau si parla anche il portoghese, un altro ivoriano se poteva tradurla in twi, lingua che si parla in Costa d'Avorio: da quelle richieste è emerso quanto importante fosse per quei giovani migranti il riconoscimento della propria identità linguistica e con quanta serietà stessero partecipando al progetto comune.

3. I VIAGGI DI GULLIVER

Dopo aver ascoltato la storia de *La Sirenetta*, creatura marina attratta dalla terra ferma, durante la seconda parte del laboratorio, *I viaggi di Gulliver* ci hanno condotti per mare verso terre ignote.

Alla storia di Gulliver, come per quella della Sirenetta, sono state dedicate venti ore distribuite in cinque pomeriggi. Il modello ha rispettato lo schema dei laboratori precedenti, pur con qualche piccola variazione. Gli insegnanti hanno semplificato quattro episodi della storia, limitatamente al primo libro dello stesso romanzo. I facilitatori hanno provveduto alla traduzione di ciascun episodio e alla narrazione delle stesse parti durante i primi quattro incontri; per ciascun episodio sono state selezionate delle immagini da proiettare simultaneamente alle narrazioni. L'ultimo giorno, la narrazione è stata sostituita dalla proiezione del film *I viaggi di Gulliver*, di Jack Sher. Nella parte finale di ciascun incontro è stato chiesto ai partecipanti di tradurre in disegni le parole ascoltate, le immagini e i fotogrammi osservati. Gli artisti, in particolare, hanno curato quest'ultima fase, guidando i ragazzi nell'utilizzo di tecniche diverse, spingendoli ad esprimersi con l'ausilio di

strumenti (matite, pennarelli, pennelli) e supporti di natura differente (fogli in acetato funzionali alla serigrafia, cartoncini di varia natura e grandezza), non sempre noti. Come per i precedenti laboratori, ogni fase è stata scandita dal canto. In particolare, la canzone augurale in bambara (*Dèmisenun fo Ayée/ Dèmisenun fo/ Mali Dèmisenun fo/ baragnumana Dèmisenun*), proposta da uno dei facilitatori, ha riunito l'intero gruppo disposto in cerchio, prima ad ascoltare le parole della canzone, poi a riprodurre l'intero canto con l'accompagnamento di tamburi africani.

La storia di questo viaggio comincia quando la nave sulla quale Gulliver si è imbarcato come medico di bordo subisce un naufragio. Gulliver cade in mare, perde i sensi e si risveglia in una terra sconosciuta, abitata da uomini piccolissimi, i Lillipuziani, ai quali appare come un gigante minaccioso. I Lillipuziani terrorizzati dalle fattezze del gigante lo immobilizzano con delle funi. Utilizzando le sue abili arti oratorie, tuttavia, Gulliver riesce a convincere i piccoli omini della sua buona fede e stringe con loro un patto di alleanza: se lo slegheranno li aiuterà a sconfiggere i nemici dell'isola vicina, i Blefuschi con i quali i Lillipuziani sono in guerra a causa di una controversia legata ai possibili modi di rompere le uova. Una volta libero Gulliver ha l'occasione di visitare il Paese dei Lillipuziani, che vinta la paura e diffidenza nei suoi confronti, dimostrano di essere un popolo ospitale. Il Gigante aiuta i piccoli omini a neutralizzare la flotta dei nemici, ma si rifiuta di proseguire la battaglia rendendo schiavi gli abitanti di Blefuscu. Inutilmente Gulliver cerca di far capire ai Lillipuziani quanto la motivazione che li spinge a fare guerra sia futile e quanto ogni guerra, in generale, sia evitabile oltre che estremamente dannosa. Ormai riaccesa l'ostilità dei Lillipuziani, Gulliver è costretto a fuggire, riesce a trovare una piccola nave e tornare a casa ignaro dei viaggi e delle avventure che ancora lo attendono.

Come per *La Sirenetta*, i partecipanti al laboratorio su Gulliver, hanno ascoltato le narrazioni di ciascun episodio in sette lingue (mandinka, wolof, pular, francese, arabo, inglese, italiano). Durante il racconto, dunque, mentre alcuni ragazzi seguivano la storia nella loro lingua madre, altri ascoltavano incuriositi dalle immagini che accompagnavano le narrazioni ricercando una corrispondenza tra suoni e immagini o, semplicemente, affascinati dal suono di lingue sconosciute.

Come accennato sopra, il laboratorio su Gulliver ha presentato degli elementi di novità. Mentre durante gli altri laboratori la narrazione aveva svolto una funzione evocativa, permettendo di affrontare tematiche strettamente legate al vissuto di ciascuno, questa volta la narrazione è stata utilizzata al fine

di attivare un processo di trasfigurazione del racconto in immagini. Gli artisti, infatti, hanno proposto ai ragazzi di trasformare le parole ascoltate in disegni, rappresentando la storia in sequenze cronologiche, o raffigurando ciò che li avesse colpiti maggiormente. Talvolta, però, i ragazzi hanno prodotto dei disegni nei quali si leggevano emozioni e sentimenti del proprio vissuto. Gli episodi di Gulliver si sono fusi con alcuni eventi della storia personale di ciascuno, ancora una volta il racconto ha sprigionato il suo potere evocativo. L'ultimo giorno è stata proposta la visione integrale del film *I viaggi di Gulliver*; in italiano con i sottotitoli. I partecipanti al laboratorio hanno seguito con molto interesse la proiezione trovando conferma o meno a quanto immaginato ascoltando la storia narrata dai facilitatori. Al termine della proiezione sono stati predisposti sul pavimento dell'aula dei fogli bianchi, uniti tra loro per formare una sola, grande tela bianca. Gli artisti hanno chiesto ai ragazzi di rappresentare sulla stessa tela gli elementi più significativi dell'intera storia, dando vita a un momento di pittura collettiva. Così, ciascun ragazzo ha iniziato a tratteggiare le linee del proprio disegno, mentre il compagno di fianco ne tracciava altre, talvolta i due disegni si sono incrociati, altre volte influenzati, altre ancora hanno semplicemente seguito il proprio corso. Durante le fasi di produzione e creazione dei disegni, gli artisti hanno spesso lavorato fianco a fianco dei ragazzi, cercando di motivarli, fornendo modelli e stimoli.

Le avventure di Gulliver hanno permesso di affrontare trasversalmente diversi temi. Ai momenti dedicati rispettivamente alla narrazione e poi alla trasposizione del racconto in immagini, infatti, ne è seguito un terzo di confronto. Si è imposta naturalmente la riflessione sul tema dell'impatto con il diverso: i Lillipuziani legano Gulliver perché non sanno in quale altro modo affrontare la paura che deriva dalla sua diversità, il loro pregiudizio trova nelle funi un valido alleato. Solo dopo aver concesso al Gigante il tempo necessario per comunicare e sciogliere ogni timore i piccoli omini sedano la paura e tagliano le funi con le quali lo avevano imbrigliato. Abbiamo provato a capire insieme ai ragazzi cosa accade quando ci si trova a contatto con qualcosa che non conosciamo, e in che termini il dialogo possa essere la chiave per sciogliere le funi del pregiudizio.

In particolare, le riflessioni condivise sulla storia di Gulliver ci hanno condotto naturalmente alla poesia *Prigione* di Ndjock Ngana, un poeta camerunese contemporaneo. Reduci dall'esperienza positiva sulla lettura e traduzione delle poesie sul mare, infatti, al termine della narrazione dell'ultimo episodio della storia di Gulliver, quando i ragazzi avevano ultimato i propri

disegni, sono state prima elicitate delle ipotesi sul significato della parola *prigione*, poi ciascun facilitatore ha letto alcuni versi della poesia. “Vivere una sola vita, in una sola città, in un solo Paese, in un solo universo, vivere in un solo mondo, è prigione”, recita la prima strofa della poesia. Alcuni giovani partecipanti al laboratorio non condividevano questo pensiero di Ndjock Ngana, perché per loro la migrazione è stata una scelta sofferta, un momento di separazione dalla propria città, dal proprio Paese e soprattutto dai propri affetti; la vera prigione per loro è rappresentata dall’impossibilità di scelta. Altri ragazzi, invece, si sono ritrovati in un’altra strofa della poesia, la seconda: “Amare un solo amico, un solo padre, una sola madre, una sola famiglia, amare una sola persona è prigione”. Kirolos, il nostro facilitatore egiziano, dopo averla letta, ci ha detto di condividere i sentimenti del poeta, dal momento che da quando vive in Italia ha tanti amici e ha anche trovato una nuova famiglia. Dopo aver letto la poesia, ciascun partecipante al laboratorio, ha raccontato al gruppo disposto in cerchio quella volta in cui si è sentito in prigione. Alassane, un nostro affezionato studente senegalese, che ha imparato a leggere e a scrivere in Italia, ha confessato di essersi sentito in prigione quando non sapeva ancora parlare italiano e aveva un grande bisogno di esprimersi. Così, come Gulliver era riuscito tramite il dialogo a persuadere i Lillipuziani della sua buona fede, convincendoli a sciogliere le funi con le quali lo avevano legato, allo stesso modo Alassane aveva sentito la necessità di comunicare per sentirsi libero.

4. VALORE EVOCATIVO DELLE IMMAGINI

Le immagini, proiettate alle spalle dei facilitatori, hanno accompagnato la narrazione delle due storie: per *La Sirenetta* sono state tratte da un libro illustrato da Charlotte Gastaut, per *I viaggi di Gulliver* da un libro per ragazzi illustrato da Lauren O’Neill. I momenti salienti di ciascuna storia, dunque, erano scanditi da immagini rappresentative, cosicché le parole dei narratori trovavano eco in illustrazioni a colori che permettevano agli ascoltatori di trovare un appiglio visivo e, al tempo stesso, aiutavano i giovani *aedi* a ricordare la storia. Le stesse immagini, inoltre, da un lato permettevano ai ragazzi di essere certi di avere capito bene il racconto, dall’altro consentivano a chi le contemplava di spaziare con l’immaginazione, amplificando e dilatando lo spettro simbolico delle parole stesse, mantenendo viva l’attenzione quando la storia era narrata in una lingua sconosciuta.

Rispetto al laboratorio sull'Odissea, una novità è stata l'utilizzo di supporti audiovisivi. Gli artisti hanno selezionato dei filmati all'interno dei quali lo stesso tema di fondo potesse essere mostrato agli occhi dei ragazzi sotto sfaccettature diverse. Il mare in chiave ironica è stato presentato attraverso il film animato Disney *Re Nettuno*, del 1932, che ha divertito i partecipanti al laboratorio: la goffa divinità del mare, protagonista del cartone animato, insieme alle figlie dispettose, ha trasmesso l'idea di un ambiente marino buffo e piacevole da abitare. La proposta del cortometraggio *Isole di fuoco*, di Vittorio De Seta, del 1954, ha avuto un duplice obiettivo: presentare il mare come risorsa e fonte di sussistenza, per via delle attività di pesca compiute dai marinai nell'isola di Stromboli, e, al tempo stesso, come minaccia per la vita stessa degli uomini e causa di privazione di ogni possibile nutrimento quando in tempesta. Il film *I viaggi di Gulliver* di Jack Sher, infine, proposto nella sua interezza, in lingua italiana con sottotitoli, ha permesso di dare un'idea organica e completa della storia narrata, aiutando i ragazzi a confermare le ipotesi formulate sul racconto.

L'intero percorso laboratoriale è stato occasione di scambio, oltre che un'opportunità per questi giovani studenti di entrare in contatto con lingue diverse, non ultima quella italiana, sperimentando forme di espressione alternative alla parola, come la musica e il disegno. La narrazione e le immagini sono state punti di partenza da cui prendere il via per raccontare nuove storie e creare nuove immagini. Proprio dai disegni dei ragazzi, infatti, e dal successivo lavoro di serigrafia degli artisti, sono nati due libri, uno per ciascuna storia narrata durante il laboratorio. I disegni sono stati sapientemente accostati dai maestri della serigrafia, intrecciati tra loro fino ad animare le pagine dei due volumi, mostrando come segni diversi, pur provenendo da culture e lingue lontane tra loro, possano trovare un comune codice espressivo.

5. I PRODOTTI DEL LABORATORIO

Dai laboratori sono nati due libri d'artista grazie ad una lunga fase di elaborazione delle immagini attraverso il processo serigrafico, una delle più antiche tecniche di stampa d'arte la cui origine rudimentale sembra risalire ai fenici e giunta a noi attraverso l'oriente.

Nulla di più lontano dai freddi mezzi digitali, per raccontare tutto il ca-

lore di giorni intensi, giorni in cui il tratto di uno smalto denso segnava quelli che sarebbero poi diventati i negativi impressionati sui telai di stampa.

Ogni ragazzo, pennello alla mano, talvolta con pastelli grassi o pennarelli, ha interpretato le suggestioni della narrazione quasi ignaro della potenzialità del proprio segno sul foglio. Un segno vitale ed energico, apparentemente ingenuo, ma carico di un'inaspettata genuina potenza espressiva.

I disegni dei ragazzi s'intersecano, si confondono, rinunciando ad ogni autorialità in favore di un racconto corale. Ogni immagine è stata letteralmente assemblata, quasi come in un collage, attraverso associazioni a tratti surreali, magiche, dando vita ad un immaginario onirico che si dispiega come un racconto ad anello.

La forza e il fascino di questi libri è nella felicità di una pratica vitale condivisa che ha sperimentato sul campo la possibilità di mescolare i propri segni con quelli dell'altro, diverso e proprio per questo uguale.

La città nello sguardo di chi arriva. Un laboratorio di scoperta del territorio

Francesca Lubrano

1. INTRODUZIONE

Il laboratorio di “Scoperta e narrazione del territorio” si è svolto da luglio a settembre 2017 ed ha avuto una durata di 60 ore. I destinatari sono stati i minori stranieri non accompagnati ospiti delle Comunità “Adesso Noi”, “Avvenire”, “Baco da Seta”, “Caleidoscopio”, “Casa Albatros”, “Crescere insieme”, “Elios”, “Giovani in Crescita”, “Guglielmo I”, “Politeama” e “Stella Maris”.

Alle numerose uscite sul territorio, hanno partecipato anche gli studenti iscritti alla Summer School di ItaStra. Questo abbinamento è stato una scelta ben precisa dettata dalla convinzione che la condivisione delle ricchezze custodite in ogni cultura del mondo possono unire e suscitare un dialogo fecondo. I due gruppi, infatti, pur provenendo da contesti differenti e possedendo un diverso livello d’istruzione, si sono relazionati armonicamente tra loro.

Le attività di “Scoperta e narrazione del territorio” sono state pensate e realizzate tenendo conto della fascia d’età dei partecipanti, dei loro interessi, della disponibilità delle strutture da visitare e delle peculiarità di ogni zona da scoprire.

L’obiettivo è stato quello di promuovere l’integrazione nel territorio, attraverso la conoscenza dei luoghi e l’educazione al rispetto e alla tutela degli stessi.

L’esplorazione del territorio ha rappresentato, dunque, una piattaforma di dialogo, favorito soprattutto dai tirocinanti dell’Università che, accompagnando i partecipanti durante tutto il percorso in qualità di tutor, hanno promosso la creazione di un clima di fiducia e li hanno aiutati a sviluppare le loro capacità relazionali e ad essere consapevoli che il territorio può essere strumento di inclusione o di esclusione, di incontro e accoglienza o di chiusura.

Tutte le attività svolte hanno permesso ai ragazzi di fare un'esperienza intensa e variegata, costituita da momenti educativi, sportivi, di socializzazione e di riflessione.

Le visite alla Casa Memoria "Peppino e Felicia Impastato", al Santuario di Santa Rosalia, al Museo Risorgimentale Garibaldino di Marsala e alla Casa-Museo del Beato Padre Pino Puglisi, lo Street Art Tour, il reading di poesie arabe e il workshop di canti folk al Castello della Cuba, lo spettacolo al Museo Internazionale delle Marionette A. Pasqualino ed infine il laboratorio condotto dai ragazzi dell'associazione "Giocherenda" hanno rappresentato i momenti più significativi di questo percorso laboratoriale.

2. LE VISITE

Ogni visita è stata accuratamente preparata. Ad esempio prima della **visita alla Casa Memoria Peppino e Felicia Impastato** i ragazzi hanno partecipato ad una lezione laboratorio. La figura di Peppino e la sua famiglia sono state presentate attraverso l'uso di video, brani musicali e attività di role-play mirate alla ricostruzione della loro storia, dei legami di parentela, per giungere ad una vera e propria contrapposizione tra mafia e legalità. In tal modo, anche coloro che non comprendevano bene l'italiano hanno potuto seguire più facilmente quanto spiegato dalla guida.

Durante la **visita al Santuario di Santa Rosalia**, per la maggior parte dei partecipanti di fede musulmana ha contato poco il fatto di non essere cristiani; infatti, una volta giunti al suo interno, quasi tutti, come ci hanno detto, si sono sentiti in pace. Solo un paio di partecipanti invece si è rifiutato di entrare dentro il Santuario proprio perché appartenenti ad un altro credo religioso. Ciò che ha accomunato tutti è stata la gioia di poter godere insieme di un panorama mozzafiato, che ci ha permesso di ammirare dall'alto tutta la città.

A **Marsala** abbiamo invece ripercorso la storia dell'Unità d'Italia attraverso la **visita al Museo Risorgimentale Garibaldino**, dedicato all'impresa dei Mille. I ragazzi, sin da subito, solo guardando le foto, sono rimasti molto affascinati dalla figura di Garibaldi. D'altronde, il suo vestito, il poncho e il suo berretto raccontavano già molto di lui. Per loro che hanno vissuto momenti difficilissimi, sapere che Garibaldi è stato un uomo temerario, considerato l'eroe dei due mondi, ha rappresentato una spinta a tenere sempre viva la loro speranza e la possibilità di vedere realizzato il sogno di un futuro diverso.

La visita della Casa-Museo del Beato Padre Pino Puglisi è stata organizzata per far conoscere ai partecipanti la figura del sacerdote vittima di mafia. La casa rappresenta un luogo d'incontro, di confronto e di riflessione sull'impegno a combattere la mafia e testimonia attraverso libri, mobili, oggetti, indumenti, paramenti liturgici e ricordi appartenuti al prete, uno stile di vita sobrio ed essenziale.

Il suo messaggio è stato centrale nel cartone animato ispirato alla sua vita, che ha dato luogo ad un piccolo dibattito animato dalla volontaria Francesca che ha posto varie domande ai ragazzi stimolandoli a trovare punti di contatto tra la figura di Padre Puglisi e quelle analoghe dei loro paesi. L'esperienza che si è conclusa con una partita di calcetto presso il campo sportivo del Centro Padre Nostro, ha visto sugli spalti i bambini ospiti del centro tifare appassionatamente per ciascuna delle due squadre. Un istintivo gemellaggio tra giocatori e tifosi divertente ed emozionante, nel quale lo sport ha unito ed eliminato le differenze.

Lo Street Art Tour è stato pensato per mostrare una pulsante creatività sconosciuta a molti e per dare un nuovo e attuale punto di vista della città.

I Murales del Borgo Vecchio fanno parte di un programma di riqualificazione artistica e di rigenerazione sociale di questo quartiere. Dal 2014, grazie a Borgo Vecchio Factory, un progetto di promozione sociale sostenuto dall'associazione no profit "Per esempio Onlus", si sono susseguiti interventi pittorici firmati da artisti di strada di fama internazionale, numerose attività sociali e laboratori creativi con la partecipazione dei residenti.

Camminando per i tipici vicoli del quartiere Borgo Vecchio, dove antico e moderno interagiscono armoniosamente, abbiamo, dunque, potuto ammirare un ampio ventaglio di incredibili murales, presentati da alcuni tirocinanti che, con il loro entusiasmo, hanno contribuito ad alimentare l'interesse dei partecipanti. Qualche abitante del quartiere si è anche mostrato disponibile a raccontarci della partecipazione dei propri figli alla realizzazione di alcuni murales, rivelandoci alcune curiosità legate alla scelta degli spazi da dipingere.

Ho chiesto ai ragazzi se anche nel loro paese vi fossero dei murales. Mi hanno risposto affermativamente, spiegandomi che alla base c'è il bisogno dei giovani di esprimersi in un linguaggio che sentono proprio. Anche nei loro paesi c'è la voglia di colorare la città, di portare "l'arte in strada", lavorando e divertendosi insieme.

Il Castello della Cuba, risalente al periodo della dominazione normanna, è stato la sede scelta per il reading di poesie arabe e il workshop di

canti folk. Si è trattato di un intenso momento di scambio di canti e tradizioni e modi di dire che ci hanno portato a scoprire i talenti di ogni partecipante: le poesie sono state lette in arabo dallo studente Asnasouos Shafig Alasbani, ospite della comunità Guglielmo I, e in italiano dalla tirocinante Solange Santarelli.

Il workshop di canti folk è stato condotto all'interno del giardino del Castello. Sono stati proposti brani sia della tradizione siciliana sia di quella africana. I partecipanti sono stati divisi in due gruppi. Ogni gruppo doveva imparare i canti muovendosi nello spazio. Il giardino è stato così animato dalle voci allegre dei ragazzi, che hanno attratto l'attenzione dei custodi e degli altri visitatori presenti. Dopo aver imparato le strofe, i ragazzi dovevano disporsi gli uni di fronte agli altri e cantare. Come in un dialogo, si sono alternati nel canto, accompagnandolo con delle danze, suggerite dal ritmo delle canzoni. Inoltre, non sono mancati i momenti comici in cui le assonanze tra alcune parole delle canzoni e quelle delle loro lingue d'origine hanno rimandato a strani significati che hanno suscitato il riso di tutti.

Partecipazione vissuta, dunque, come memoria, per ricordare le nostre origini, per approfondire la conoscenza di culture diverse dalla nostra attraverso un viaggio immaginario in cui passare da un paese all'altro scoprendone la musica.

Al **Museo Internazionale delle Marionette A. Pasqualino**, i partecipanti hanno assistito rapiti alla tradizionale "Opera dei Pupi" che narra le imprese memorabili dei Paladini di Francia e del ciclo Carolingio. I pupari, oltre a mettere in scena i combattimenti tra i paladini di Carlo Magno e i Saraceni, hanno anche rappresentato tradimenti, sofferte storie d'amore e miracolose tradizioni, provocando una forte immedesimazione da parte dei partecipanti. L'intento è stato quello di far conoscere loro la storia della Sicilia attraverso questa forma d'arte. I ragazzi alla fine dello spettacolo hanno anche fotografato le marionette provenienti da diversi paesi del mondo che tanto ricordavano gli spettacoli teatrali legati alle loro differenti culture e tradizioni.

Le attività proposte dal collettivo "Giocherenda", che nella lingua africana pular vuol dire solidarietà, ci hanno insegnato a sviluppare la creatività e a restare umani pur nelle situazioni più tragiche. I giochi proposti dai conduttori Gassimou Magassouba e Bandiougou Diawara sono stati cooperativi e non competitivi e tesi a dare piena consapevolezza che ci si può divertire vincendo tutti e vincendo insieme. Sono stati utilizzati giochi artigianali, realizzati attraverso l'uso di "dadi contafiabe" le cui facce illustrate hanno fatto

da spunto all'invenzione di un racconto collettivo e anche delle percussioni che hanno fatto danzare e cantare i partecipanti.

3. SGUARDI

Grazie a questo percorso ho potuto ritrovare la mia città, osservandola attraverso il loro sguardo. Ce ne siamo riappropriati insieme.

Per me che ho vissuto da migrante per diversi anni, tornare a Palermo e ripercorrere le sue strade ha assunto un grande valore. Questa esperienza mi ha regalato un nuovo punto di vista per apprezzare con maggiore consapevolezza la nostra città.

D'altronde, sono convinta che accogliere gli altri, accettandone la diversità, contribuisca notevolmente a sviluppare la capacità di ascolto. Ho imparato che facendo esplorare agli altri il territorio, ce ne riappropriamo, impariamo ad amarlo davvero. Le storie che ci vengono narrate diventano nostre. Durante il cammino i nostri passi si intrecciano con quelli degli altri, i volti che si incontrano ci ricordano chi siamo, ma per incontrare l'altro è importante non creare delle barriere.

Il teatro delle differenze

Carmen Ciallella, Maria Luisa Faulisi*

1. IL TEATRO COME LUOGO DI INCONTRO DI LINGUE E CULTURE

La lingua non è l'unico codice che ci permette di comunicare. Il laboratorio "Il teatro delle differenze", condotto da Lia Chiappara e Annamaria Guzzio, del Teatro Libero di Palermo¹, ci ha permesso di sperimentare quanto questa affermazione sia vera.

Durante i mesi estivi una delle aule di ItaStra si è trasformata, per 40 ore, in un piccolo palcoscenico all'interno del quale lingue e culture diverse hanno trovato, tramite il teatro, un canale espressivo comune e universale. Il percorso laboratoriale è stato concepito come parte integrante di un corso di alfabetizzazione interno al progetto. Agli incontri, dunque, hanno partecipato gli studenti della stessa classe, unitamente a ragazzi che, a diverso titolo, hanno un legame con ItaStra: tirocinanti delle lauree triennali e magistrali, ragazzi Erasmus, tirocinanti del Master in "Teoria, didattica e progettazione dell'italiano come lingua seconda e straniera", ex alunni con diversi livelli di lingua che continuano a partecipare agli eventi ed alle attività collettive proposte da ItaStra. Il laboratorio, così, ha unito ragazzi provenienti da diverse parti del mondo (Tunisia, Germania, Egitto, Mali, Senegal, Nigeria, Italia, etc.), con un diverso livello di padronanza della lingua italiana, ma con in comune la stessa voglia di esprimersi e comunicare qualcosa di sé agli *altri*. Un percorso che coinvolge partecipanti dai profili più disparati richiama, per sua stessa natura, obiettivi molteplici e tuttavia complementari, primo fra tutti quello di favorire lo scambio e la comunicazione tra lingue e culture diverse, per mezzo di canali universali quali il corpo, i gesti, la voce. Il teatro è, per sua essenza, un luogo di scambio all'interno del quale si esprimono emozioni, pensieri e sentimenti. Affinché lo scambio sia efficace è necessario muoversi all'interno di uno spazio accogliente, reso tale a patto che

* Il paragrafo 1 è di Maria Luisa Faulisi, il paragrafo 2 è di Carmen Ciallella.

la libertà di espressione rifletta il profondo ascolto e rispetto dell'altro. Attraverso giochi e attività di diversa natura (vedi paragrafo successivo), il laboratorio ha creato le condizioni migliori affinché i partecipanti si sentissero liberi di raccontarsi, vivendo l'esperienza dell'incontro con l'altro come un momento prezioso di arricchimento. I ragazzi, infatti, hanno tirato fuori parti sopite di sé stessi, ne hanno scoperte di nuove, per riflettere, poi, questa nuova conoscenza nella relazione con *l'altro*. Questa esperienza ci ha permesso di abitare il teatro come un luogo di incontro privilegiato:

Come luogo delle lingue, il regno dove la parola mette le ali, attraversa le nuvole, fa scendere agli inferi. [...] Nel farsi luogo non ci sono gerarchie superstiziose tra lingue e dialetti, anche qui non comandano re e imperatori fasulli: tutte le lingue hanno pari dignità, sono le «tutte splendide» lingue del mondo. Teniamole da conto le lingue del mondo, come le piante e gli animali, le albe e gli arcobaleni. [...] Parlo del teatro come luogo del meticcio. Lode al meticcio, a questa Europa del futuro, alla sua musica sinfonica: dove i cristiani e i musulmani e gli ebrei, i buddisti e gli induisti e i senza Dio danzeranno insieme, ognuno con la propria storia. Ognuno con la propria, complessa, articolata identità, fatta di radici complesse e articolate e sfumate².

Riportiamo le parole di alcuni ragazzi che hanno partecipato al laboratorio, nella convinzione che queste, meglio di tante altre, possano rendere il senso dell'esperienza.

Emran Mohamed, studente egiziano di un corso FAMI (estratto da un'intervista della studentessa Viviana Carollo):

All'inizio non conoscevo nessuno, poi siamo diventati amici. Una cosa bella che ricordo è lo spettacolo finale perché eravamo tutti uniti. [...] Mi ricordo anche che all'inizio con i ragazzi abbiamo fatto degli esercizi per conoscere le persone, con il gioco dello specchio, per seguire l'altro, stare tutti insieme, essere fratelli.

Hiba Zarrami, studentessa tunisina, in Italia per completare il percorso universitario:

Vivere una nuova esperienza, questo è stato il motivo per il quale ho scelto di partecipare al laboratorio di teatro. Un posto dove potermi liberare da qualsiasi ostacolo e navigare in un mondo pieno di creatività. [...] Il nostro gruppo di laboratorio di teatro è stato come una famiglia malgrado la diversità di nazionalità e di cultura è stata la chiave per imparare tante cose e scoprire diverse culture.

Valentina Seidita, tirocinante del Master in "Teoria, didattica e progettazione dell'italiano come lingua seconda e straniera":

È stato emozionante ascoltare le storie dei miei compagni, in particolare quelle dei giovani studenti dei corsi FAMI presenti, vedere come un semplice ritaglio di stoffa

potesse trasformarsi in qualcosa che la mia immaginazione non avrebbe mai concepito, potesse raccontare una storia a volte felice a volte dolorosa. [...] Ci siamo emozionati e sostenuti a vicenda, in questa splendida realtà che è il teatro e che è ItaStra, dove non esistono differenze di lingua, colore della pelle, religione e cultura. Uno accanto all'altro, mano nella mano, abbiamo scritto insieme nuove storie, ricche di speranza, unione, amore, amicizia, rispetto, sostegno reciproco e tanti, tanti sorrisi. Tutti insieme, tutti fratelli.

2. IL PERCORSO TEATRALE: PAROLE IN AZIONE

Il primo giorno del laboratorio si è svolto all'insegna delle presentazioni. Durante questo primo momento conoscitivo, sono state svolte una serie di attività di riscaldamento che hanno dato il via ad una prima fase di conoscenza. Tutti i membri del gruppo, comprese le conduttrici del laboratorio, Lia Chiappara e Annamaria Guzzio, hanno preso parte alle attività disponendosi in cerchio. Questo assetto ha costituito la cornice all'interno della quale si è svolto l'intero percorso teatrale, esprimendo al meglio lo spirito che ha guidato l'intero laboratorio. Tutti i partecipanti, intendendo con questa parola studenti, tirocinanti, conduttrici e insegnanti, hanno dovuto mettersi in discussione, ciascuno in modi e in ambiti diversi, arrivando fino a dover scardinare, in alcuni casi, alcune delle proprie idee e convinzioni. Dopo che tutti si sono disposti dove meglio preferivano all'interno del cerchio, le conduttrici hanno iniziato a svolgere delle attività di riscaldamento, come il gioco dello specchio, il gioco della mano, l'attività della zattera, il gioco dello scultore. Alcune di queste attività sono state svolte più volte, anche durante gli incontri successivi, per creare familiarità con modalità di interazione che potevano essere nuove per i partecipanti.

Durante una primissima fase del percorso, sono stati utilizzati soprattutto linguaggi non verbali: l'uso di questi ha mirato innanzitutto a far sì che ogni persona acquisisse consapevolezza del proprio corpo in un primo momento e di quello degli altri in un secondo, e infine a far sì che si creasse armonia e senso di appartenenza fra i membri dell'intero gruppo. Molte persone hanno percepito questa fase del laboratorio con imbarazzo e paura. Mettersi in gioco in questo modo ha rappresentato una novità vera e propria, non solo per gli studenti del corso di alfabetizzazione, ma anche per il resto dei partecipanti. Questa prima parte si è rivelata fondamentale perché ha permesso a tutti di scoprire e acquisire consapevolezza delle potenzialità di un linguaggio dalla straordinaria potenza comunicativa, proprio perché la sua uni-

versalità travalica le necessità di usare parole. Queste attività hanno rappresentato il contesto all'interno del quale hanno preso vita le parole. Infatti, man mano che i partecipanti familiarizzavano con questi nuovi modi di interagire e di muoversi nello spazio, queste stesse attività venivano affiancate da altre, come narrazioni di vario tipo, ad esempio, che prevedevano l'uso della lingua italiana e delle altre lingue parlate dai partecipanti.

Il laboratorio ha costituito un momento di crescita per tutti, grazie anche ad alcune criticità che sono emerse durante il suo svolgimento. Le stesse conduttrici, di fronte all'eterogeneità dei partecipanti, hanno dovuto rimodulare gli obiettivi stabiliti durante la fase iniziale della progettazione e le modalità di interazione con i partecipanti stessi.

Il superamento di queste difficoltà e l'adattamento delle attività al contesto e al gruppo creatosi si sono declinate nella costruzione di uno spettacolo finale, che si è configurato, così, come conclusione naturale dell'intero percorso. A partire da alcune attività svolte, incentrate sul tema della fratellanza, si è andato delineando, nel corso degli incontri, lo spettacolo finale, che ha portato in scena la vera protagonista del lavoro svolto insieme: la diversità, che acquista senso reale, diventando fonte di arricchimento per sé e per gli altri, solo se vissuta con rispetto e condivisione.

Concludiamo con le parole di Lia Chiappara che esprimono con chiarezza l'esperienza che tutti abbiamo vissuto:

Un laboratorio teatrale aperto a studenti europei dei corsi magistrali e a migranti di ogni età e provenienza, questi ultimi con scarsa conoscenza e poca pratica della lingua italiana, serve innanzitutto a interrogarci sulla funzione del teatro, sulla sua essenza: incontro fra gli uomini. È inevitabile quindi privilegiare l'ascolto, denudandosi delle sovrastrutture culturali, per donarsi "giocando" gli uni agli altri. Quasi sempre queste pratiche (Teatro Libero ha maturato lunghe esperienze laboratoriali in scuole, quartieri, centri di accoglienza, comunità agropastorali) riescono a favorire il narrare di sé, facendo emergere paure e squarci di vita vissuta dai protagonisti.

Stimolando la comunicazione non verbale e le improvvisazioni, a partire da "situazioni" emerse durante il lavoro con l'uso di un cappello e di una stoffa rossa, si è riusciti ad abbattere barriere – a sentirsi uguali fra uguali. Nel corso degli incontri, la drammaturgia dei nostri corpi ci ha raccontato le storie dei singoli, i corpi sono riusciti ad indagare i limiti della comunicazione, trasformando il movimento in strumento di narrazione ed emozione.

Ringrazio tutti i partecipanti ed in modo particolare Maria Luisa e Carmen, docenti di ItaStra e tutor del laboratorio, e la sensibilità della Scuola di Lingua italiana per Stranieri.

¹ Il Teatro Libero Palermo, *Incontroazione Teatro Festival*, è centro di produzione riconosciuto dal Mi-bact, fondato nel 1968 da Beno Mazzone, ha sede nell'ex-Loggiato della cinquecentesca Chiesa di Santa Maria dei Miracoli. Da cinquant'anni il Teatro Libero offre al pubblico di Palermo la sua stagione internazionale di Teatro, Danza, Musica e Nuovo Circo. Tantissimi gli spettacoli prodotti, con la direzione dei registi Luca e Beno Mazzone, Lia Chiappara e altri, su testi di autori contemporanei, spesso inediti per l'Italia, ma anche su elaborazioni ed adattamenti di classici. Il Teatro Libero ospita, inoltre, molte compagnie nazionali e internazionali che operano sulla scena della drammaturgia contemporanea portando avanti con coraggio e spirito innovativo la ricerca culturale e teatrale. Ha da alcuni anni un protocollo di collaborazione con ItaStra.

² Marco Martinelli, *Farsi luogo. Varco al teatro in 101 movimenti*, Cue Press, Bologna, 2015: 19.

Narrare e disegnare

Chiara Amoruso, Igor Scalisi Palminteri*

1. L'INCANTESIMO

“Perché si viaggia, in quali condizioni si viaggia, cosa lasci, cosa trovi?” Sono questi gli interrogativi alla base del laboratorio svolto con due classi di prima media della ICS “Perez- M. Teresa di Calcutta”.

I ragazzi cominciano il percorso con l'ascolto di una storia legata ai temi che si vogliono affrontare. Concluso il racconto, e dopo un breve momento di confronto in cerchio, i ragazzi vengono invitati a sedersi ai tavoli e a ricreare sui fogli bianchi una o più immagini che l'intensa narrazione ha prodotto nelle loro menti. Da queste illustrazioni il conduttore ricava un disegno finale da tradurre in pittura su una grande superficie.

In quest'ultima esperienza, Alberto Nicolino, narratore, scrittore di storie ma anche regista teatrale, ha raccontato a un gruppo di 40 ragazzini di Ballarò, tra cui più della metà di origine straniera, la fiaba di Andersen intitolata *I cigni selvatici*. Una storia articolata e intensa, piena di fascino e magia che parla fondamentalmente di un viaggio. Undici fratelli trasformati in cigni e poi scacciati dal loro regno cercano e trovano uno spazio nuovo, un regno in cui ricominciare. Ogni tanto vanno a casa per dissetare la loro nostalgia e poi ritornano nella loro nuova casa. Una di queste volte portano con loro la sorella che durante il viaggio sta sospesa su una rete che tengono coi becchi. La notte trascorre aggrappati a uno scoglio a metà strada in mezzo al mare e c'è pure la tempesta che li sferza senza tregua. È il viaggio precario, il viaggio d'azzardo, uno spostamento tra i luoghi che può diventare un volo nella morte. Dopo molte difficoltà, il finale, come sempre, è lieto e la sorella, un attimo prima di finire sul rogo, riesce a confezionare l'ultima delle camicie di ortica che spezzeranno l'incantesimo. Eppure uno dei fratelli rimane con un'ala al posto del braccio, a ricordo perenne di un passato diverso.

* Il paragrafo 1 è di Igor Scalisi Palminteri, il paragrafo 2 è di Chiara Amoruso.

Alberto Nicolino con la sua calda voce, capace di modularsi all'infinito, accompagnata da suoni e gesti che ricreano le scene, ha tenuto i ragazzi zitti e attenti fino alla fine, immersi in una storia lontana e vicina nello stesso tempo. Un'esperienza inedita per gli insegnanti che li accompagnavano e che lottano ogni giorno contro tempi di attenzione ridottissimi.

Terminato il racconto, c'è stato un momento di silenzio sospeso – i ragazzi stavano tornando dalla storia – e poi l'applauso fragoroso. Subito dopo, a caldo, il giro delle riflessioni e dei commenti.

2. PAROLE E DISEGNI

Una ragazza autoctona tra le più irrequiete ha esordito dicendo che mentre Alberto parlava “le si creavano nella testa le scene della storia”. Molti, e non solo i ragazzi di origine straniera, si sono soffermati sulla sofferenza del viaggio e nel viaggio, di quando “un viaggio non è libertà, ma costrizione perché magari vai via da un posto dove la situazione non è bella”. Un ragazzino di origine mauriziana rifletteva, invece, sul *dolore del ritorno* perché rivedere il proprio paese “magari ci fa ricordare delle cose che ci hanno fatto soffrire”.

E poi c'era quell'ala rimasta al posto del braccio che ci chiedeva delle risposte. Una ragazza di origine rumena ci ha visto “una cicatrice, il segno della sofferenza che tu hai vissuto in passato”, un ragazzo palermitano ha notato che è comunque “un segno di bellezza”, un ragazzo bangalese, infine, mettendo insieme i due spunti, ha pensato che sì, è un segno di sofferenza, ma “di una sofferenza che ti ha fatto crescere”, che ti ha fatto diventare migliore di prima, quindi di una sofferenza bella.

Distribuiti i materiali e dopo un primo momento di angoscia di fronte al foglio bianco, i ragazzi si sono messi a disegnare ciascuno un episodio tra quelli che li avevano più colpiti. Il risultato è stato impressionante. Ogni disegno illustra una scena della storia con un tratto e una sensibilità diversi. Anche quelli che rappresentano la stessa situazione, lo fanno da angolature differenti, con stili peculiari, scegliendo variamente le proporzioni tra gli oggetti e i personaggi.

Da questa varietà e ricchezza di immagini non è stato difficile ricavare un disegno più grande, combinazione e sintesi di disegni più piccoli e che sarà trasferito su un enorme pannello dipinto da posizionare sotto il loggiato di Sant'Antonino.

Il laboratorio/seminario “Fra libri ed esperienze”

Angelo Lo Maglio, Solange Santarelli*

1. IL LABORATORIO

Il laboratorio “Fra libri ed esperienze” è nato per rispondere all’esigenza di alcuni ragazzi migranti di approfondire lo studio della lingua italiana attraverso testi non didattizzati. Questo bisogno si è unito alla volontà di altri studenti iscritti ad ItaStra di voler comprendere maggiormente tematiche legate ai loro diritti. È nato così un gruppo di studio composto da giovani migranti e da studenti sia italiani che con background migratorio del corso di Lingue e letteratura moderne e mediazione Linguistica - italiano come lingua seconda dell’Università degli Studi di Palermo che hanno scelto di svolgere il loro tirocinio curricolare presso ItaStra.

Gli incontri si sono tenuti presso la sede di ItaStra, sotto la supervisione di docenti (Egle Mocciaro) e collaboratori (Angelo lo Maglio e Solange Santarelli), che avevano un ruolo di supervisione e di regia degli incontri.

Il primo laboratorio ha avuto come focus il libro *Stranieri residenti: una filosofia della migrazione* di Donatella Di Cesare. Il libro è stato presentato ad ItaStra il 26 marzo 2018 con interventi dell’autrice e di altri docenti universitari.

In previsione di questo evento, i ragazzi sono stati divisi in piccoli gruppi formati da tirocinanti e ragazzi stranieri. Ciascun gruppo aveva il compito di leggere un capitolo, di estrapolarne i concetti fondamentali e di fare una mappa concettuale per comprendere al meglio i temi principali. I gruppi si sono incontrati in maniera autonoma valorizzando l’interazione tra pari anche al di fuori di questi otto incontri calendarizzati ufficialmente. Durante gli incontri, ogni micro gruppo si è occupato di presentare il capitolo preso in esame al resto dei partecipanti. Gli argomenti del libro venivano utilizzati come base di partenza per un confronto libero tra i partecipanti. Partendo da

* Il paragrafo 1 è di Solange Santarelli, il paragrafo 2 è di Angelo Lo Maglio.

argomenti come il diritto d'asilo, il concetto di Stato e la libertà di movimento oltreconfine, il concetto di cittadinanza, lo *ius soli*, lo *ius sanguinis* e lo *ius migrandi*, i ragazzi arricchivano il confronto con esempi tratti dalla loro esperienza personale. Lo scambio tra questo gruppo di giovani era quindi reciproco: da una parte i ragazzi italiani aiutavano i ragazzi stranieri a comprendere appieno i testi, dall'altra i ragazzi stranieri condividevano esperienze vissute in prima persona che facevano meglio comprendere agli italiani l'importanza e l'urgenza di discutere determinati temi. Questi incontri sono stati fondamentali per strutturare l'intervento dei ragazzi durante la presentazione del libro, dove i giovani migranti hanno espresso il loro punto di vista davanti ad una vasta platea di giovani ed adulti, docenti universitari e studenti del CPIA, insegnanti e volontari, uniti dall'interesse per le tematiche trattate.

Nel corso degli incontri, i ragazzi stranieri erano liberi di esprimersi nella lingua che preferivano, che fosse italiano, la loro lingua madre, lingua di studio o lingua di colonizzazione. Durante la presentazione del libro, alcuni dei ragazzi hanno scelto di parlare in italiano mentre altri sono intervenuti nella lingua di colonizzazione del loro Paese. Nel corso del laboratorio si è registrato un incremento dell'utilizzo della lingua italiana anche quando si affrontavano tematiche complesse.

Il primo laboratorio "Tra libri ed esperienze" ha avuto un tale esito positivo che si è deciso di avviarne un secondo. Il libro che è stato scelto (*Capire il conflitto, costruire la pace*), scritto da Valentina Bartolucci e Giorgio Gallo, verrà presentato a fine maggio 2018 ad ItaStra, con l'intervento, oltre che degli autori anche della giornalista Bianca Stancanelli. La struttura organizzativa del laboratorio è stata mantenuta simile a quella del primo, ma questa volta i ragazzi migranti avranno un ruolo ancora più da protagonisti presentando in prima persona alcune delle tematiche del saggio. L'attenzione dei ragazzi sarà focalizzata sul tema dei cambiamenti climatici e il loro impatto sui flussi migratori e su quello della geopolitica delle risorse, in particolar modo petrolifere, idriche e alimentari. Esempi concreti vicini ai luoghi d'origine dei ragazzi arricchiranno il dibattito.

2. I PROTAGONISTI

Come diffusamente detto nel paragrafo precedente, i protagonisti del laboratorio sono stati i giovani studenti. A loro dunque, attori principali di que-

sto percorso e beneficiari in prima persona di queste esperienze, vorremmo dedicare alcune considerazioni.

I tirocinanti

Al laboratorio hanno preso parte sette tirocinanti, studenti universitari della Scuola. La presenza dei tirocinanti/tutor è stata come al solito fondamentale e il loro contributo essenziale per la buona riuscita di tutto l'impianto laboratoriale. Loro è stato il compito di eliminare quelle che potevano essere le barriere sia linguistiche sia concettuali incontrate dai giovani migranti, compito svolto con grandissima attenzione, passione e con risultati davvero sorprendenti facendo, come precedentemente detto, dei micro gruppi che fuori dal laboratorio si occupavano di semplificare il testo non didattizzato. Non importa quanto difficile fosse e quanto impegnativo potesse risultare il loro lavoro di semplificazione e di rimozione di barriere linguistiche e sociali, la passione e la determinazione da loro mostrati li ha aiutati a raggiungere gli obiettivi prefissati. Claudia F., Claudia M., Grazia, Jawhar, Marcello, Marianna e Selene, hanno costruito ossatura del primo laboratorio che ha dato inizio a tutto, contribuendo attivamente a rendere questo laboratorio un'esperienza indimenticabile.

Gli studenti migranti

Non si può non concludere parlando dei ragazzi per cui questo laboratorio è nato e che ne rappresentano il cuore pulsante. Immaginate di trovarvi in un paese straniero in cui non conoscete niente e nessuno e di cui non conoscete la lingua. Avrete due strade innanzi a voi: lasciarvi divorare da quel paese, intrinsecamente contraddittorio e a tratti schizofrenico nel suo modo di porsi nei vostri confronti, o trovare il vostro posto in questo. I nostri ragazzi hanno scelto la seconda.

Tutto è cominciato dalla loro voglia di apprendere la lingua, una voglia non dettata da semplici bisogni primari di comunicazione, quanto piuttosto dalla volontà proseguire un percorso personale di crescita e di conoscenza di questo mondo e di quello da cui provengono, di apprendere, di integrarsi in questo tessuto sociale da pari. In otto hanno partecipato al primo laboratorio. In comune la voglia di apprendere, di trovare un posto per loro, la giovane età e il lungo viaggio che li ha portati in Italia, lontani da tutto ciò che avevano nei luoghi natii. Egitto, Gambia, Senegal, Guinea Conakry, Ghana questi i loro paesi d'origine. La loro età varia dai 17 ai 23 anni; i loro nomi

Abdou, Alagie Malick, Dennis, Mustapha, Kirollos, Moussa, Soulaymane, Athnasuos.

Praticamente coetanei dei tirocinanti/tutor che li hanno affiancati, hanno dimostrato ampiamente che le differenze culturali e linguistiche non sono ostacoli insormontabili ma fonte di crescita reciproca. Aiutati dai tutor hanno mostrato grande maturità di pensiero e voglia di esprimersi. I ragazzi intervenivano tantissimo alle discussioni, molto di più dei loro coetanei italiani, cosa che inizialmente non credevamo sarebbe avvenuta per via del carattere timido di molti di loro.

Vorrei concludere con le parole di uno dei ragazzi prima del suo intervento durante la presentazione del volume *Stranieri residenti*. Esse hanno riportato tutti noi, che in quel contesto guardavamo con occhio più accademico alla presentazione e al laboratorio, con i piedi per terra. Il senso delle parole era chiarissimo: parlare dei diritti dei migranti è giusto, ma non scordiamo *in primis* che di esseri umani si parla, non di etichette che servono a catalogare e distinguere *noi* da *voi* : «*Prima di dire cosa ne penso vorrei proporre un minuto di silenzio per ricordare i nostri fratelli che sono morti in mare, nel tentativo di arrivare qui*».



























vede anche la strada
- l'imitazione di Cristo,
a al suo insegnamento.

re dunque la preghiera del
lo Spirito Santo, innanzi

sempre come modello di vita
no il suo cuore tutti noi siamo?

ento la natura, e quando
gare avendo la natura
pieno in quell'immagine,
raccontano i giovani che li

ista (...) in un atmosfera
di Dio, un fuoco che poteva
a che riacchiama il Catechismo
gio. La facilità con cui diventa
uon Signore in essa impressa
L.) sta un'esperienza
ne".

atore di un sermone. Padre Pio Puglisi,
e editore, Vita Intenzionale, Roma 2008, p. 102)

è mai un atto meccanico,
restituite: la preghiera al

ta
voto e lui (...). Questa comunione
e gli altri, riconoscendo come
siti, tutti figli dello stesso
la comunione all'interno della

Padre Pino Puglisi. Relazione tenuta alla
accademia di teologia ecclesiastica, 1988,
di Giuseppe Puglisi - Arcidiocesi di Palermo

ndremo? Il catechismo degli
piscopale per la dottrina
ultura, edizioni Conferenza
3]), alla pag. 50 il Beato scrive

essere amati da Dio. Dal momento
stabilisce un rapporto profondo
per farci conoscere il nostro valore:

Padre Pino Puglisi



IL PADRE NOSTRO

"Vi raccomandiamo il Vangelo, e nel Vangelo, il Padre Nostro"

La preghiera del Padre Nostro occupa un posto speciale nel cuore di padre Puglisi. È proprio attraverso il Padre Nostro infatti, che, nella sua riflessione, si saldano la dimensione privata e individuale con quella pubblica e collettiva della preghiera come "cammino di conversione". Nel 1992 propone in tal senso una serie di incontri, elaborati con Lia Carraro - insegnante e animatrice del movimento "Presenza del Vangelo", - intitolata "Itinerario per una catechesi sul Padre nostro a confronto con la cultura e la mentalità mafiosa". Qui il Padre Nostro viene esplicitamente presentata come una vera e propria "preghiera antimafia [che] propone il recupero del significato di "nostro" che si dilata molto al di là dell'espressione mafiosa "Cosa nostra", simbolo di chiusura".

Tra i materiali preparati per quel ciclo di incontri troviamo una parafrasi "mafiosa" - amaramente ironica - proprio del Padre Nostro, che diventa:

"U patrinostro du picciotto

*Patrinu miù e na nostra famiglia,
tu si omu d'amuri e di valori.
"U tu nomi? Tu fari arrigattari
e tutti quanti l'avemu ti abbajati
chidda opicci, oggimmi l'ari e l'ari
picchi è leggi si rum valli murari.
Tu mi si patri ca rum rumi panni
panti e travogghiu e rum ti curvanti
d'arrimanti cativanti a cu piansari
picchi noi co i picciotti
horru a mancarci.
Cu spanti, u sojemma ovi o pagori,
rum prolunni, vossanti si ritari
ed è "nami cu parri e fa la spia
chista e la leggi di sta cumpagnati
Mi raccomandnu a Dio, patrinu miù,
liberomi ti abbati e cu cultura
libera a mia e a tutti i tu amici.
Sempru sarò accusati e cu l'ari l'ari.*

Il nostro nome della nostra famiglia? Tu sei uomo d'onore e di valore? Tu sai come tu devi fare rispettare i tutti quanti ti abbiamo chiamato? Quello che dico, oppure no? Dove fare? Parlarci e legge se non vuole nessuno? Tu si un diavolo che di più pare? Pare o pare o non ti dà niente? E ti spaventa un po' che parlati? Perché noi che i picciotti siamo mangiamo l'ari mangia lo scappano, dove pagari? Non parlati se u'rimanti all'ortano? Ma intanto chi pare si fa la spia, i quanta e la legge di questa compagnia? Tu raccomandati a Dio, patrinu miù, liberomi ti abbati e cu cultura libera a tutti i tu amici. Sempru sarò accusati e cu l'ari l'ari.

L'alterità dei due sistemi valoriali - quello cristiano e quello mafioso - è così rappresentata in maniera evidente. Del resto, come ora ben chiaro a padre Puglisi:

"Quella "mafiosa" non è solo una "società" ("clan", "cosca", "famiglia"), è, a suo modo, una cultura, un'etica, cioè un modo di pensare, un criterio di giudizio, una regola di comportamento, un modo di stringere o rispettare dei legami all'interno del gruppo (...). Malgrado tutta le sue mimetizzazioni, si tratta di una cultura e di una mentalità antievangelica e antiebraica (...), essa fella".

questa "cultura", lentamente e insensibilmente, viene assorbita dalla gente dei nostri paesi (...) e sostiene in tutta buona fede con forme di religiosità tradizionali e devozionali".

Padre Pino Puglisi, Presenza del Vangelo con Padre Leoardo, 1992 (Città del Vangelo, Edizione riveduta del Padre Nostro per un itinerario di catechesi a confronto con la "cultura" e la mentalità mafiosa "Mafiosario", "Presenza del Vangelo", Palermo 1992, pp. 3-4)

Ai contrario, come ha osservato il postulatore della causa di canonizzazione di padre Puglisi:

"Don Pino insegna la vera religione (...) e mostra ai più piccoli come ai grandi, in maniera evidente, che la religiosità della mafia lontana in Cosa Nostra è aderire a una comunità di «credenti in una struttura criminale» non ha nulla a che vedere con la fede in Gesù Cristo".

(Intervista a Benedetto, Don Pino, Arcivescovo di Napoli, Salvatore Arca, Milano 2004, p. 48)

E quindi essere radicalmente cristiano - radicalmente sacerdote - non può che comportare l'essere, altrettanto radicalmente, antimafioso. Così è stato padre Pino Puglisi, martire di mafia, testimone del Vangelo.

"Tornate dall'evangelo al totale dono di sé, il suo impegno di promozione umana scaturisce dalla sua carità pastorale. Le parole della consacrazione eucaristica «questo è il mio corpo, questo è il mio sangue» da lui siamo state spuntiate esistenzialmente (...). La carità in lui non è vissuta quale attività di assistenza sociale, ma è espressione irrinunciabile della sua identità di cristiano-prete".

Stefano Lucarelli, La compagnia del Signore, Dedicato al Beato Don Pino Puglisi e al Beato, Salvatore Arca, Palermo, Sangli Editrice 2004, pp. 20-40.











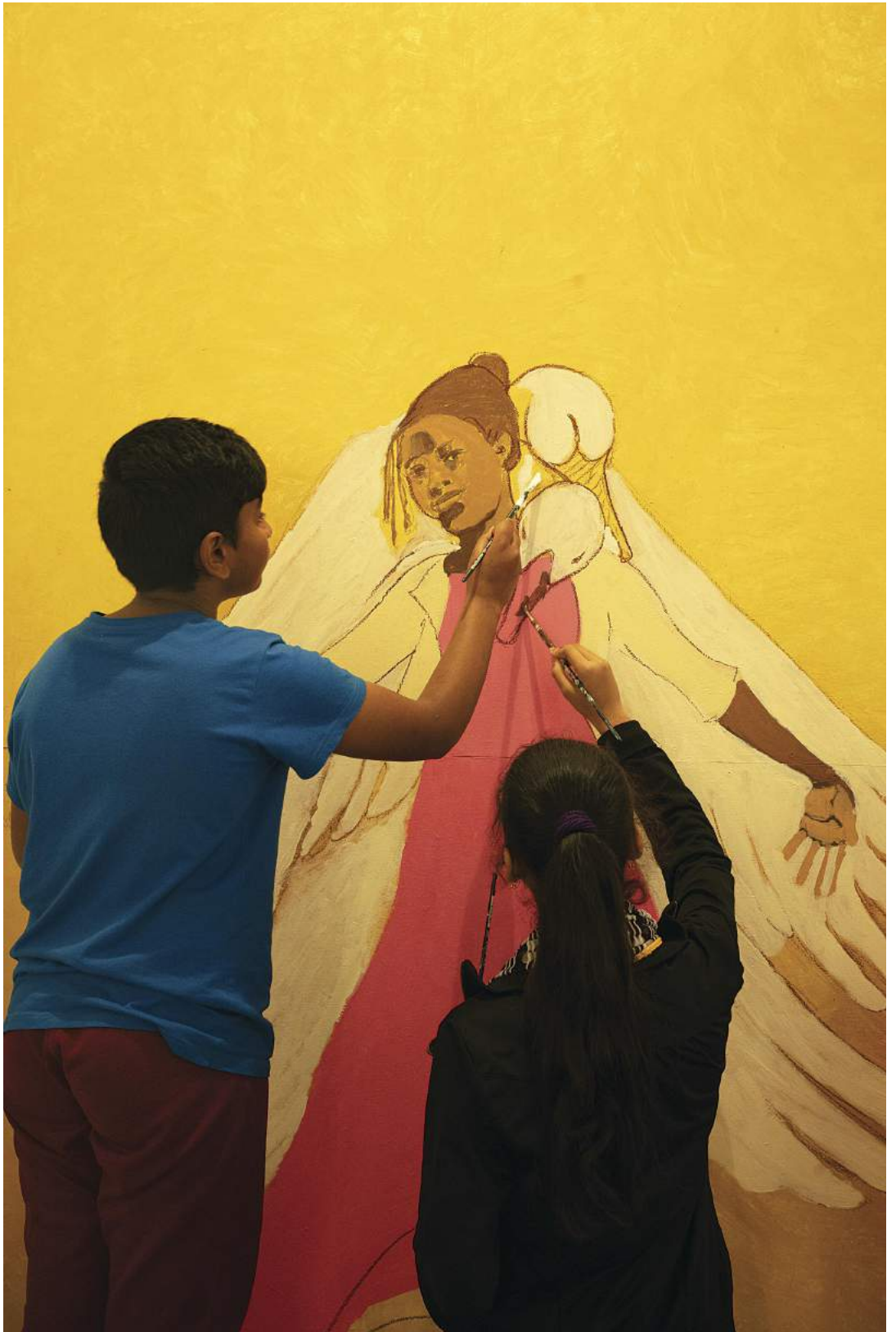


















PARTE QUARTA
LA FORMAZIONE DEI FORMATORI

L'apprendimento formale: insegnanti neo immessi in ruolo

Laura Di Benedetto, Maria Luisa Faulisi*

1. I DESTINATARI DEL CORSO DI FORMAZIONE E I LORO BISOGNI

La richiesta di frequentare un breve corso di formazione che servisse allo stesso tempo da orientamento teorico e da guida pratica verso una didattica adeguata alle esigenze di studenti stranieri analfabeti e semianalfabeti è stata esplicitamente sollecitata da un gruppo di docenti neo assunti e con passaggio di ruolo al CPIA Palermo 1 e 2 facenti parte dei vari punti di erogazione dislocati sul territorio palermitano. Il nostro gruppo di lavoro ItaStra, che da anni lavora per ricercare strade percorribili nell'ambito dell'alfabetizzazione e dell'italiano come lingua non materna, ha scelto di cogliere quest'ulteriore opportunità mettendosi ancora una volta in comunicazione con il mondo della scuola pubblica e in particolare con i CPIA le cui classi hanno assunto una fisionomia tale da essere ormai considerate a tutti gli effetti classi d'italiano per stranieri. La collaborazione tra ItaStra e CPIA non è un fatto per nulla nuovo e durante questi tre anni di continue sperimentazioni e molteplici esperienze sul campo sono emerse importanti riflessioni¹ che hanno guidato la successiva costruzione di strumenti didattici di supporto ai percorsi di alfabetizzazione². Ed è proprio sulla base di questo protocollo d'intesa firmato con il CPIA Palermo 1 e 2 e all'interno del progetto FAMI *La forza della lingua*, che ItaStra ha realizzato i 10 incontri di formazione rivolti ai neodocenti dei CPIA che avevano fatto richiesta. Si trattava di dieci insegnanti provenienti da ambiti disciplinari differenti (docenti di lingue straniere, di matematica, di lettere e due docenti della classe di concorso A-23³). Tutti dunque con una formazione molto diversificata e che tuttavia si sarebbero trovati quest'anno a insegnare ad alunni di linguamadre diversa dall'italiano e non pienamente alfabetizzati. Il bisogno più forte di chiarimenti e approfondimenti è venuto soprattutto dalle due docenti neoimmesse appartenenti

* Il paragrafo 1 è di Laura Di Benedetto il paragrafo 2 è di Maria Luisa Faulisi.

alla classe di concorso A-23 perché, pur avendo ricevuto una formazione nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, non avevano conoscenze in quello specifico dell'alfabetizzazione.

A partire dall'analisi dei bisogni dei docenti, si è immediatamente compreso quali fossero le loro maggiori difficoltà: gestire classi multi-livello, proporre attività ad analfabeti o studenti debolmente scolarizzati, gestire le attività legate all'ambito dell'oralità, di solito le più trascurate, impostare il lavoro durante i primissimi momenti in cui non si riesce a trovare una lingua iniziale di appoggio per sciogliere i problemi relativi alla mancata comprensione delle consegne.

Durante la formazione è stato dunque proposto ai neoassunti il modello adottato all'interno delle classi ItaStra, cioè quello di *Ponti di parole* (cfr. Arcuri, questo volume), discutendo di volta in volta delle possibili criticità e di come si potrebbe provare a gestirle in classe. Sono state adottate varie modalità di presentazione dei contenuti e la scelta di diversificare, alternando incontri più teorici a veri e propri laboratori, è stata possibile grazie al tempo a nostra disposizione. Dei sei incontri in totale, quelli più frontali sono stati funzionali alla condivisione di alcuni punti di partenza fondamentali, alla presentazione di alcune tecniche e al chiarimento di termini specifici. In altri momenti formativi si è proposta l'osservazione diretta di video di lezioni seguita da una discussione relativa alle possibili problematicità ed esperienze comuni, oppure si è chiesto al docente di mettersi nei panni dello studente, sperimentando innanzitutto la sensazione di straniamento dinanzi a testi (orali e scritti) presentati in una lingua diversa dalla propria.

Qui di seguito ci proponiamo di descrivere ciò che si è fatto e di come lo si è fatto durante i vari incontri di formazione. Si parlerà dunque di contenuti ma anche di modalità e di situazioni specifiche.

2. L'ORGANIZZAZIONE E I CONTENUTI DEL PERCORSO FORMATIVO

Gli incontri di formazione sono stati organizzati con l'intento di creare una cornice teorica di riferimento e condividere il metodo utilizzato dal gruppo di lavoro di ItaStra mettendone alla prova le possibili criticità. Come detto sopra, la formazione è stata articolata facendo sì che aspetti teorici e laboratoriali interagissero tra loro. Le fasi di natura prettamente teorica, infatti, sono state seguite da momenti in cui è stato chiesto ai docenti di mettere in atto le proprie conoscenze, o viceversa. Incontri frontali e laboratoriali, poi,

L'obiettivo di questa attività era quello di far sì che il docente vestisse i panni dello studente, in particolare dell'apprendente scarsamente alfabetizzato, provando quel senso di smarrimento che un analfabeta sperimenta a contatto con un testo scritto. Il meccanismo di identificazione non è del tutto paragonabile poiché sappiamo che una persona alfabetizzata possiede delle strategie di anticipazione che possono comunque guidare la lettura di un testo, seppur scritto in un sistema di scrittura e in una lingua del tutto sconosciuti, ma la mancanza delle immagini e degli elementi tipici che contraddistinguono un articolo di giornale ha complicato e reso quasi impossibile il processo di decifrazione della stessa tipologia testuale. Il ragionamento stimolato da questa prima attività ci ha permesso di definire alcune caratteristiche degli studenti con i quali i docenti si sarebbero trovati a lavorare e, di conseguenza, i possibili approcci da mettere in atto. Così, a partire dai profili, dalle risorse e dai bisogni degli studenti, gli incontri di formazione sono stati articolati in modo da fornire ai docenti degli strumenti che li mettessero nelle condizioni di fronteggiare quelli che, come detto sopra, sono apparsi subito essere gli aspetti più critici nella gestione della disciplina: la progettazione e somministrazione di attività per soggetti per nulla o debolmente scolarizzati; la gestione di classi non omogenee dal punto di vista del livello.

Durante gli incontri successivi è stato definito il contesto teorico di riferimento. Sono state trattate tematiche relative agli approcci, ai metodi, alle tecniche della didattica dell'italiano come lingua seconda. Un focus particolare è stato rivolto alla gestione dello spazio classe. Nello specifico, è stato chiesto ai docenti di descrivere la disposizione *ideale* di una classe, degli studenti e del docente, durante le diverse attività. Il dialogo ha portato alla definizione di alcuni punti condivisi: in generale gli studenti dovrebbero trovarsi in semicerchio, l'uno accanto all'altro; tra l'insegnante e gli apprendenti non dovrebbe esserci alcun ostacolo, nessun banco, nessuna cattedra a dividere lo spazio; l'insegnante dovrebbe posizionarsi di fronte agli studenti, in piedi o, meglio, quando possibile, su una sedia (allo stesso livello degli studenti). Tutti i docenti erano d'accordo sul fatto che simili accorgimenti avrebbero di certo potenziato un senso di solidarietà all'interno della classe e ridotto la possibilità di innescare sentimenti di tipo gerarchico. Al tempo stesso, però, alcuni hanno fatto notare le difficoltà e le resistenze che avrebbero incontrato nel metter in pratica simili indicazioni. La presenza dei classici banchi e di spazi obbligati all'interno di una classe, infatti, richiedono al docente un lavoro fisico di preparazione dello stesso spazio e un ripristino della situazione originaria, rispettivamente, all'inizio e alla fine di ogni lezione.

Particolare attenzione è stata rivolta alla didattica dell'errore, con il conseguente riconoscimento del valore positivo che esso ricopre in quanto possibile spia di un processo acquisizionale in atto; sono state proposte delle tecniche di correzione dell'errore poco invasive⁵, il cui scopo è quello di non inibire lo studente e stimolare la capacità di autocorrezione. Alla fase teorica relativa alla gestione dell'errore è seguita la proposta di un'attività laboratoriale: a partire dalle produzioni scritte di alcuni ragazzi i docenti dovevano proporre delle attività di correzione mirate. In queste fasi i docenti hanno lavorato in piccoli gruppi, una volta definite le attività ciascun gruppo ha esposto ai colleghi la propria proposta creando così un momento di scambio e problematizzazione delle tecniche messe in gioco.

Durante gli ultimi incontri, sono state descritte le tecniche di insegnamento ritenute funzionali, sperimentate e proposte all'interno dei volumi di *Ponti di parole*: l'ascolto con annesse attività di comprensione, la lettura e la testualità per le abilità recettive; le attività di produzione orale e scrittura per le abilità produttive. In termini esemplificativi, è stata illustrata e commentata un'intera unità didattica estrapolata dallo stesso volume. Inoltre, in risposta alla criticità presentata dai docenti in merito alle difficoltà nella gestione di una classe ad abilità differenziate è stato proposto l'utilizzo simultaneo dei due volumi di *Ponti di parole*, livello Alfa e Alfa1, studiati in modo da poter gestire una classe multilivello: a partire dallo stesso ascolto, all'interno di una determinata unità tematica, le attività proposte si differenziano per i livelli Alfa e Alfa1, nel rispetto degli obiettivi previsti per ciascun livello, tenendo conto delle tempistiche e delle difficoltà che un docente può incontrare in simili casi. Durante l'ultimo incontro, poi, sulla base del modello fornito dai diversi volumi del corso multimediale *Ponti di parole*, è stato chiesto ai docenti di creare un'intera unità didattica, elaborando delle attività originali a partire da un *input* audio dato. Ancora una volta i docenti, in piccoli gruppi, hanno elaborato le proprie proposte e le restituzioni fatte ai colleghi sono state lo spunto per un nuovo confronto su quanto messo in pratica, quanto recepito, condiviso o meno dell'intero percorso di formazione proposto. Infine, come accennato sopra, l'osservazione all'interno delle classi di alfabetizzazione del progetto ha permesso di dare sostanza concreta a quanto affrontato in linea puramente teorica durante gli incontri frontali. Le occasioni di osservazione, infatti, si sono rivelate preziose nella misura in cui hanno permesso ai docenti di verificare le ipotesi teoriche avanzate durante gli incontri precedenti e, al tempo stesso, hanno stimolato un confronto con gli stessi docenti d'aula in merito alle strategie messe in atto.

¹ Si rinvia al volume *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo 1*, a cura di Mari D'Agostino e Giuseppina Sorce, pubblicato grazie al progetto *Conoscere per conoscersi... il mondo è la mia casa* finanziato dal MIUR con D.M. 830 del 24/0/2015.

² Si tratta dei livelli Alfa e Alfa 1 di *Ponti di parole*, ItaStra - Gruppo di lavoro "Adulti a bassa e bassissima scolarità", Palermo University Press, 2016.

³ La classe di insegnamento è quella relativa all'insegnamento della *Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti)* e le due docenti avevano frequentato il Master di I livello in *Didattica dell'italiano come lingua non materna* dell'Università degli Studi di Palermo, da qualche anno trasformatosi in Master di II livello in *Teoria progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*.

⁴ La lingua pular, presente in molti Paesi dell'Africa Occidentale, come la Guinea Conakry, il Niger, la Nigeria, il Burkina Faso, il Mali, il Ciad, il Camerun, la Repubblica Centrafricana, è parlata da diverse popolazioni nomadi e seminomadi. Il pular fa parte del gruppo West-Atlantic Settentrionale, all'interno della famiglia linguistica Niger-Kordofaniana. Il testo qui citato è scritto in ADLaM, alfabeto nato negli anni Ottanta del XX secolo ad opera dei fratelli guineani Abdulaye e Ibrahima Barry. Si tratta di un alfabeto autoctono a base araba, costituito da ventotto caratteri. L'acronimo *ADLaM*, tradotto, vuol dire "alfabeto che protegge le persone dallo svanire".

⁵ In merito alle tecniche di correzione dell'errore (riparazione, riformulazione da parte dell'insegnante; correzione tra pari; autocorrezione sulla base di indicazioni date dall'insegnante; correzione per mezzo di attività ludiche; correzione selettiva dell'errore in base all'obiettivo) si rimanda a: Luisa Amenta, *Alcune nozioni chiave: interlingua, errore linguistico ed errore comunicativo e modalità di correzione*, in "Insegnare italiano della classe plurilingue", Scuola di Lingua italiana per Stranieri Università di Palermo, 2013: 77-94; Luisa Amenta, *Norma/e ed errore in italiano L2*, in "Verso una didattica linguistica riflessiva", Scuola di Lingua italiana per Stranieri Università di Palermo, 2014: 183-202.

L'apprendimento non formale: educatori dell'infanzia ed operatori

Egle Mocciaro

Tra la fine del 2017 e la tarda primavera del 2018, la Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) ha organizzato un percorso di formazione sul *book-sharing*, rivolto a diverse figure professionali impegnate con bambini dai 12 e i 60 mesi. Hanno raccolto l'invito molti educatori delle scuole dell'infanzia e operatori attivi in contesti di volontariato, nonché numerosi genitori, autoctoni ma soprattutto migranti, desiderosi di sperimentare con i propri bambini le tecniche di condivisione del libro proposte dal programma: il quale prevedeva però un gruppo ristretto di formandi, sicché è stata selezionata solo una decina di corsisti e 15 coppie bambino/genitore. Il percorso si è articolato in cinque incontri, per un totale di 30 ore.

I primi incontri, a novembre, sono stati guidati da Peter J. Cooper e Lynne Murray, due docenti di Psicologia dello sviluppo dell'Università di Reading, da anni impegnati nella ricerca e nella sperimentazione di programmi destinati a stimolare nei bambini un contatto precoce con i libri che li prepari all'ingresso a scuola. Una parte importante di questa sperimentazione è stata condotta in Sudafrica, con l'obiettivo di colmare una lacuna negli studi di settore, da sempre orientati verso paesi ad alto reddito. L'esempio più importante di questo spostamento di fuoco è il *Mikhulu Trust* (<http://www.mikhulutrust.org/programmes/>), un programma sperimentato a Khayelitsha (Città del Capo), parte della rete di interventi di *Parenting for Lifelong Health* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. L'obiettivo è quello di formare genitori e tutori nella costruzione di un'interazione stimolante con il bambino attraverso la condivisione di un *libro illustrato senza parole*: un tipo di libro che, *indipendentemente dal livello di alfabetizzazione dell'adulto*, consente di fornire educazione e cura nella prima infanzia. “Quando i libri condivisi non hanno parole, gli adulti parlano significativamente di sentimenti e intenzioni. Questo è precisamente il tipo di discorso che si mostra adeguato per la crescita della comprensione e dell'empatia sociale dei bambini”, affermano i formatori. In effetti, piuttosto che proporre

la lettura di un testo a un ascoltatore passivo, il programma coinvolge il bambino in una conversazione attiva sulle immagini, collegate all'esperienza così da stimolare curiosità e pensiero. Oltre che emotivamente arricchente, questo modello di condivisione è secondo i due studiosi "il modo più efficace per un genitore o un tutore di sostenere lo sviluppo del proprio bambino: la pratica favorisce lo sviluppo linguistico [...]. Incoraggiando l'impegno e garantendo interazioni reattive, la condivisione dei libri aiuta a sviluppare la capacità attentiva del bambino, oltre a promuoverne lo sviluppo concettuale e la comprensione sociale".

Alla descrizione del *Mikhulu Trust* è stato dedicato il primo giorno del corso, con la presentazione di diversi programmi di formazione (per bambini dai 12 ai 20 mesi; da 20 a 30 mesi; da 30 a 60 mesi; per una presentazione di gruppo) e l'analisi dei *wordless picture books* prodotti nell'ambito del programma. Il giorno successivo è stato il giorno della pratica: la mattina ospitati dalla cooperativa "Libera...mente" nell'asilo nido Fantabosco e il pomeriggio di nuovo a ItaStra, gli educatori hanno lavorato con coppie di bambini/genitori di età diverse e di diverse lingue, in un intenso e stimolante percorso di conoscenza del libro. Un percorso che aspira a costruire un rapporto anzitutto fisico con l'oggetto, esplorato dal bambino attraverso tutti i sensi, per passare quindi al contenuto, alle immagini e alle relazioni (di forma, di colore, etc.) tra queste e l'universo noto; un percorso in cui a dettare tempi e regole sono i desideri e le curiosità dei bambini, che l'adulto sostiene, rendendoli espliciti e orientandoli; un percorso, infine, il cui obiettivo è lo sviluppo delle abilità linguistiche, anzitutto e laddove possibile attraverso la lingua materna (il cui uso da parte dei genitori non italo-foni coinvolti è stato infatti incoraggiato), secondo un modello che accomuna il programma di formazione e l'esperienza della Scuola di Lingua italiana per Stranieri.

Il terzo e il quarto incontro si sono svolti tra febbraio e aprile, a ItaStra. Il ruolo di formatore è stato stavolta ricoperto da una docente della scuola – la scrivente – che ha guidato i corsisti nella pianificazione e nella progettazione di segmenti formativi adattabili ai propri contesti di lavoro, sulla base della ricca documentazione fornita da Murray e Cooper. Su questa progettazione si è fondata una sperimentazione condotta nell'intervallo di tempo tra i due incontri, accompagnata da un lavoro di osservazione tra pari e auto-osservazione (laddove è stato possibile utilizzare la videocamera), nonché di riflessione guidata attraverso domande di lavoro, che hanno permesso ai corsisti di mettere a fuoco aspetti specifici del percorso. I corsisti hanno lavorato individualmente con i bambini, accompagnandoli nel percorso di co-

noscenza del libro – un lavoro, come rilevato da molti fin dal primo incontro, tutt'altro che inedito nelle nostre scuole. Ma, come è emerso in fase di riflessione e nel secondo incontro di supervisione, l'esperienza diretta del metodo ha provocato alcuni sensibili slittamenti di prospettiva su fatti sia pur noti e, dunque, ha agito in modo determinante sull'orizzonte epistemologico dei corsisti. Altro obiettivo del percorso era il passaggio al ruolo di formatori e, dunque, la pianificazione di interventi rivolti a genitori (o meglio, a genitori e bambini), specialmente nei casi non infrequenti di scarsa dimestichezza di questi con la pratica dei libri. È stato questo l'ultimo segmento della fase sperimentale, durante il quale i corsisti hanno costruito alcune progettazioni di percorsi formativi, la cui adeguatezza e il cui rigore sono stati poi valutati dai formatori e che potranno essere proposte ai propri dirigenti e quindi concretamente attivate nei propri contesti di lavoro.

L'ultimo incontro si è svolto alla fine di maggio e ha visto il ritorno dei due docenti inglesi per una sessione di follow-up, in cui i corsisti hanno avuto modo di condividere e discutere criticamente il percorso di sperimentazione e progettazione dei mesi precedenti. Su questa base, è stato possibile approfondire un ulteriore segmento formativo, solo profilato nel corso dei primi incontri, ma fortemente richiesto specialmente dagli educatori della scuola dell'infanzia: il *classroom-based book-sharing*, un modello di condivisione del libro orientato non più al singolo bambino ma all'intero gruppo classe. Punto di partenza è stato il *Selemela project*, un intervento di *book-sharing* attivato in via sperimentale in Lesotho e orientato agli educatori attivi in questa area rurale (<http://www.preventionresearch.org.za/project/selemela/>). Un ultimo tassello, dunque, nella direzione di un articolato “gioco della narrazione” – per usare l'espressione di una corsista – rappresentato da questo nuovo modello, che potenzia repertori consolidati di tecniche e strumenti, inglobando in essi un inedito intreccio di lingue diverse e diverse esperienze del libro e del mondo.

L'apprendimento non formale: educatori, volontari e tutori

Marcello Amoruso, Carmen Ciallella, Maria Luisa Faulisi,
Solange Santarelli*

1. INTRODUZIONE

L'acquisizione di una L2 procede molto più velocemente se apprendimento formale e non-formale vanno nella stessa direzione, cioè se fuori dalla classe lo studente trova un ambiente vario e stimolante dove usare la nuova lingua e i nuovi saperi linguistici. Tali considerazioni sono particolarmente importanti se guardiamo ai nuovi flussi migratori. Minori ed adulti sono accolti per periodi anche molto lunghi all'interno di strutture di prima e seconda accoglienza con pochi rapporti con la realtà ospitante, quindi con poca possibilità di praticare la nuova lingua e di utilizzare la realtà come ambiente di apprendimento. Questo fa sì che spesso per i neoarrivati il processo di acquisizione della L2 sia molto lento e che, anche dopo parecchi mesi dal loro arrivo in Italia, le abilità di comprensione e produzione siano fortemente limitate.

Mentre i rapporti con l'ambiente esterno sono fortemente ridotti, i migranti vivono gran parte della loro giornata a contatto con soggetti diversi che, al di fuori delle aule scolastiche, quindi al di fuori dell'apprendimento formale, possono supportare ampiamente lo sviluppo delle loro competenze linguistiche. Queste riflessioni hanno motivato la progettazione di un percorso formativo rivolto all'apprendimento della lingua non formale e pensato per coloro che, in contesti diversi, interagiscono con persone neoarrivate e/o lavorano nell'ambito dell'accoglienza a più livelli e con diversi ruoli. In particolare: a) volontari che offrono il loro tempo e le loro competenze all'interno di progetti di accoglienza; b) responsabili, educatori e altre figure professionali che lavorano in contesti semiresidenziali e residenziali preposti all'ospitalità dei migranti richiedenti asilo, titolari di protezione internazionale e umanitaria; c) mediatori culturali che lavorano dentro e fuori le

* I paragrafi 1 e 2 sono di Solange Santarelli, il paragrafo 3 è di Maria Luisa Faulisi, il paragrafo 4 è di Marcello Amoruso, il paragrafo 5 è di Carmen Ciallella.

comunità di accoglienza; d) tutori volontari ed aspiranti tutori di minori stranieri non accompagnati.

Il corso è stato strutturato in una serie di incontri pomeridiani per un numero complessivo di 20 ore e si è svolto presso il Centro Astalli, partner del progetto. Ad esso hanno partecipato una ventina di utenti tra volontari, tutor e educatori di comunità.

Gli obiettivi del corso, condivisi nel primo incontro con tutti i partecipanti, possono essere riassunti così:

- a) aumentare la **consapevolezza** sul ruolo delle lingue nei processi di inclusione/esclusione;
- b) fornire strumenti per **osservare** i propri e gli altrui comportamenti linguistici nell'interazione con migranti;
- c) fornire strumenti per **agire** in maniera efficace al di fuori della classe in contesti di apprendimento non formale.

Oltre a questi obiettivi, il percorso aveva anche lo scopo di condividere nelle sue linee essenziali un progetto di vademecum per promuovere l'apprendimento della lingua italiana a trecentosessanta gradi suggerendo: a) strategie e metodologie utili a fare procedere più velocemente l'apprendimento di una nuova lingua intesa come strumento indispensabile per l'inclusione nella società ospitante; b) pratiche di valorizzazione delle lingue materne dei migranti come tassello fondamentale per la costruzione di una società inclusiva e plurale.

2. LE LINGUE FRA OSTACOLO E RISORSA

Il punto di partenza del percorso è stata una ampia riflessione sul ruolo cruciale delle lingue nella stessa possibilità di rivendicare diritti umani fondamentali, in particolare nelle migrazioni transnazionali. Da una parte i migranti condividono con tutte le minoranze linguistiche il diritto di conservare il proprio linguaggio come elemento centrale della identità del singolo individuo e del gruppo. Dall'altra migranti, rifugiati, coloro che chiedono asilo e protezione internazionale hanno importanti diritti linguistici in relazione alla comunità di cui sono membri temporanei o permanenti. In questo caso si tratta di diritti relativi all'apprendimento della lingua del paese ospitante, senza la quale non vi è nessuna possibilità di accesso all'educazione e al lavoro.

Entrambe queste aree devono essere attentamente prese in esame nella

costruzione di politiche linguistiche efficaci. In particolare relativamente ai nuovi flussi migratori in arrivo in Sicilia negli ultimi anni, le lingue devono essere considerate come grandi ostacoli nel processo di inclusione ma anche come grandi risorse, come fattori di resilienza. Sono grandi ostacoli nel momento in cui al migrante viene chiesto di imparare velocemente una L2 in situazione di **non immersione**; di imparare una lingua di comunicazione con **basso (o nullo) livello di alfabetizzazione**; di imparare una **lingua per lo studio** quando ancora la lingua di comunicazione è ad un livello troppo basso. Nello stesso tempo sono una grande risorsa in quanto i migranti in situazioni di grande difficoltà hanno sperimentato il “**sentirsi a casa**” dentro la loro lingua in ogni parte del mondo, incontrando qualcuno che parla la loro lingua; molti di essi sono **multilingui** e hanno sperimentato, spesso anche durante **il viaggio**, l'importanza di conoscere e praticare più lingue; possono sperimentare nelle comunità, nel rapporto con educatori, volontari, tutori, etc. che le loro lingue sono per noi un **valore**, anche se non le capiamo. Infatti fin dal primo giorno hanno fatto parte del **paesaggio linguistico** della nostre comunità cioè le hanno viste scritte in cartelli e utilizzate come forme di saluto o altro.

3. QUALE LINGUA?

L'obiettivo del secondo step della formazione era quello di stimolare una riflessione sulla lingua da usare con coloro che, giunti in Italia, desiderano impararne la lingua. Sono stati definiti contesto (centri di accoglienza, o luoghi, come il Centro Astalli, in cui volontari insegnano la lingua italiana) e utenza (neoirriviati, o coloro che, seppur in Italia da più tempo, male padroneggiano la lingua italiana per via di scarsa immersione o fossilizzazioni). In base alle esigenze e ai bisogni dei profili delineati è stato poi definito l'obiettivo primario, ovvero favorire l'inclusione di queste persone a partire dalla lingua. Ai partecipanti agli incontri è stato sottoposto un questionario il cui scopo era quello di indagare le abitudini linguistiche adottate con coloro che hanno scarsa padronanza della lingua italiana, sia quando sono *loro* a parlare sia, viceversa, quando la produzione proviene dalla persona madrelingua che dovrebbe fornire un modello linguistico adeguato. I volontari e tutor hanno lavorato in piccoli gruppi rispondendo alle domande e motivando le proprie risposte; in una seconda fase, ciascun gruppo ha condiviso con gli altri i risultati della propria riflessione. A partire dalle restituzioni e dalla successiva pro-

blematizzazione delle stesse, l'intero gruppo ha elaborato, poi, sotto la guida del formatore, una lista di abitudini linguistiche ritenute appropriate per favorire un'immersione costruttiva nella lingua, per esempio: utilizzare un lessico semplice; non omettere parti del discorso; mantenere una velocità dell'eloquio costante; curare la pronuncia delle parole, l'accento e l'intonazione delle frasi; usare gesti, mimica, supporti visivi per agevolare la comprensione di parole nuove; utilizzare una *lingua ponte* quando l'obiettivo è quello di chiarire la modalità di svolgimento di una attività o fornire indicazioni sulla vita nel nuovo Paese; dare il giusto peso al patrimonio linguistico di cui queste persone sono portatrici; non incalzare l'interlocutore, non interromperlo, sia in segno di rispetto sia per non inibirlo; proporre canali comunicativi alternativi alla parola come il disegno, il canto, la musica, la danza; nella *correzione dell'errore*, mettere in atto strategie di riparazione - riformulazione poco invasive, ragionate e controllate.

4. SVILUPPO DELLE ABILITÀ ORALI

Il terzo step è stato focalizzato sullo sviluppo delle abilità orali. In un primo momento volontari, tutori ed educatori sono stati condotti innanzitutto a ragionare sulla natura del loro intervento, definendolo come un ruolo formativo di supporto rispetto all'insegnamento della lingua che avviene nei luoghi ufficiali, in situazioni di apprendimento formale (p. es. il CPIA o una scuola di lingua italiana quale ItaStra).

La seconda parte è stata dedicata alla condivisione delle esperienze; dai resoconti è emerso che prevalentemente, fatta eccezione per i volontari, gli interventi sono estemporanei (nascono cioè da casuali richieste dei ragazzi), scarsamente mirati (non sono focalizzati su aspetti specifici della lingua) e poco incisivi (l'intervento ha un valore certamente ma potrebbe avere un'incidenza maggiore). A conclusione del ragionamento, abbiamo delineato le caratteristiche chiave di un intervento efficace, individuando tre concetti chiave: istruito, sapiente e consapevolmente preparato.

Nell'ultima parte, più applicativa, abbiamo proposto alcune attività da svolgere a casa o fuori e a casa e fuori, nel senso che alcune attività possono iniziare a casa e terminare fuori. Abbiamo immaginato i ragazzi muoversi nello spazio urbano e definito i loro bisogni linguistici in rapporto ai contesti maggiormente vissuti o più urgenti (scuola, mercato, stazione, questura, ospedale, lavoro, relazioni).

Abbiamo proposto:

- un project work alla stazione con una prima parte a casa o in aula nel caso dei volontari;
- un task per la creazione di un video-curriculum;
- un cineforum tematico a casa.

5. AMBIENTI DI APPRENDIMENTO

Durante l'ultimo step si è continuato a ragionare sull'importanza della costruzione di ambienti di apprendimento volti il più possibile a favorire l'integrazione e la costruzione di relazioni fra le persone che li vivono.

Una prima fase è stata dedicata al rilevamento e alla condivisione delle pratiche adottate in comunità dai partecipanti all'incontro, in particolar modo riguardo alle attività che essi stessi svolgono per aiutare le persone a soddisfare i propri bisogni, sia linguistici sia non strettamente linguistici. A partire dalla delineazione di questo quadro, l'attenzione è stata rivolta alla presentazione di attività da svolgere dentro e fuori dalla comunità. Riguardo alle prime, sono state proposte attività che considerano la casa come luogo per imparare l'italiano (ad esempio attraverso l'uso di cartellini per conoscere il lessico dei mobili), e sono stati fatti alcuni esempi di percorsi di autobiografia linguistica. Fra le attività da svolgere fuori dalla comunità, sono stati presentati task e giochi che permettono a chi li svolge di riconoscere e usare, nel loro contesto d'uso reale, strutture comunicative che fanno parte della loro vita quotidiana.

Durante l'ultima parte dell'incontro, i partecipanti, sulla base delle proprie esperienze e delle riflessioni emerse durante i cinque incontri di formazione, hanno lavorato in gruppi per elaborare nuove attività che tenessero conto di un'idea di lingua intesa sia come strumento che permette il raggiungimento di obiettivi concreti sia come mezzo che permette di acquisire consapevolezza della propria ricchezza personale.

L'apprendimento non formale: facilitatori linguistici dei laboratori di narrazione

Valentina Salvato

La narrazione in pubblico delle storie prescelte per ogni laboratorio è stata sempre preceduta da una preparazione paziente e accurata dei facilitatori linguistici. Il primo momento in cui infatti entravano in gioco i facilitatori era proprio la traduzione in linguamadre del testo italiano semplificato, una fase importante per ciascuno di loro perché la traduzione del testo italiano nella loro lingua madre permetteva loro di entrare ancora più a fondo nella storia, di farla propria. Qualche giorno prima dell'appuntamento con l'intero gruppo di partecipanti al percorso, gli insegnanti incontravano dunque i facilitatori, individualmente o in piccoli gruppi; inizialmente i ragazzi facevano una lettura individuale e silenziosa del testo, successivamente chiedevano chiarimenti qualora alcuni periodi risultassero pochi chiari o qualora non conoscessero il significato di una parola. Le difficoltà che i giovani traduttori potevano incontrare in questa prima fase del loro lavoro non riguardava tanto la comprensione della lingua italiana scritta, quanto la ricerca nella linguamadre di parole semanticamente corrispondenti a quelle italiane, così spesso capitava che ad una parola italiana non ne corrispondesse una in mandinka o in arabo egiziano e bisognava ricorrere a una perifrasi per tradurla.

Dopo la traduzione, che ogni mediatore eseguiva individualmente, il passo successivo era raccontare la storia. Ad occhi chiusi i nostri narratori hanno imparato a dividere la storia in fotogrammi, come fosse un film, trasformando così le parole in immagini: i volti dei personaggi del racconto che avremmo ascoltato dalle loro voci il giorno dopo, le loro espressioni, i colori delle loro vesti, i loro gesti, i luoghi dove si trovavano si palesavano così davanti ai loro occhi. La "drammatizzazione muta" nella quale i facilitatori si esercitavano serviva poi per immedesimarsi ancora di più nella storia, per mettersi nei panni dei personaggi che la popolavano.

Il pomeriggio di preparazione al laboratorio continuava con le prove generali: insegnanti e tutti i facilitatori seduti in cerchio ascoltavano e narravano. Questi incontri pomeridiani però non erano finalizzati solamente alla

preparazione della narrazione, infatti gli insegnanti condividevano con loro tutta la progettazione dell'incontro del giorno successivo. Insieme venivano decise le attività dell'incontro successivo. È quindi grazie alla preziosa mediazione linguistica dei sei facilitatori se si è riusciti a proporre ai partecipanti, grazie all'uso delle loro lingue materne, attività di scrittura e attività grafico-pittorico, oggetto del laboratorio.

PARTE QUINTA
LA SPERIMENTAZIONE

I test e la griglia di valutazione. Una sperimentazione continua

Marcello Amoruso, Angelo Lo Maglio*

1. INTRODUZIONE

Di grande importanza ai fini della costruzione del corretto profilo dello studente e quindi della collocazione all'interno della classe adeguata, è il momento del test prima, e della sua valutazione poi. Il ragionamento attorno a questi strumenti ha seguito tutto quanto l'iter del progetto e ha coinvolto sia chi aveva il ruolo di offrire una accoglienza serena e inclusiva, sia i docenti, sia il comitato scientifico del progetto. Un'inevitabile caratteristica di tali strumenti diagnostici è la flessibilità. Infatti, dal momento che ciò che si tenta di posizionare in modo quanto più preciso possibile è un'utenza di tipologia decisamente molto varia (donne e uomini adulti e MSNA con percorsi di vita, background culturali e linguistici e motivazioni tra le più disparate) è normale che l'intero apparato sia in costante fase di validazione.

Nel momento in cui scriviamo queste note non è stato ancora possibile lavorare pienamente alla grande quantità di dati raccolti sia di tipo quantitativo (ricordiamo che sono stati ben 774 i test effettuati) sia qualitativo (le riflessioni e le semplici note a margine dei test compiuti dai docenti). In questa breve nota daremo quindi conto solo delle scelte di fondo e degli aspetti risultati più problematici. Diciamo subito infatti che durante tutte le attività di testing sono emerse riflessioni che hanno modificato parzialmente il test d'ingresso nella struttura, nei contenuti e nella durata complessiva della somministrazione.

2. LE SCELTE DI FONDO

Ben chiara fin dall'inizio è stata la necessità di lavorare attorno a strumenti che distinguessero nettamente il livello di alfabetizzazione posseduto da

* I paragrafi 1 e 3 sono di Angelo Lo Maglio, il paragrafo 2 è di Marcello Amoruso.

ognuno da una parte e le abilità di produzione e di ricezione della lingua italiana dall'altra.

Alcune scelte di fondo sono state effettuate quasi subito:

- 1) costruire test che fossero semplici e chiari e che si basassero su aree del sapere linguistico di base (oggetti di uso quotidiano, contesti pragmatici esperiti da tutti, etc.);
- 2) produrre tre strumenti autonomi di valutazione delle competenze in ingresso degli apprendenti su tre macro-abilità: letto-scrittura, testualità, oralità;
- 3) offrire la possibilità di mostrare le capacità di letto-scrittura in tutti i sistemi grafici e in tutte le lingue che in linea di massima il migrante potrebbe conoscere;
- 4) somministrare i test individualmente con il costante supporto di un docente di ItaStra;
- 5) utilizzare solo la letto-scrittura per distinguere fra livello Alfa (Alfa e Alfa 1) e gli altri livelli;
- 6) costruire una griglia di valutazione dei test che fosse semplice da utilizzare.

Diremo qualcosa relativamente al punto 2, 3 e 5 che sono strettamente legati.

Per quanto riguarda il punto 2, cioè la decisione di concentrarsi su queste tre macro-abilità, essa ricalca le scelte di fondo operate nel manuale: le tre abilità si integrano e sostengono reciprocamente, equivalendosi nell'obiettivo comune che punta all'alfabetizzazione. Qui assumono valori diversi, pesano cioè diversamente rispetto all'obiettivo di posizionamento degli studenti all'interno di una classe. Il test di ingresso di letto-scrittura è infatti l'unico criterio che si sceglie per l'organizzazione delle classi (punto 5) distinguendo fra livelli Alfa e gli altri livelli. D'altra parte, se è didatticamente plausibile e operativamente possibile progettare una didattica che tenga conto di livelli di oralità significativamente differenziati all'interno di un gruppo-classe con un livello di alfabetizzazione tendenzialmente omogeneo, non sarebbe possibile ipotizzare una didattica che metta insieme studenti scarsamente alfabetizzati con studenti alfabetizzati, se non altro per la specificità formativa che lo sviluppo dell'abilità letto-scrittoria porta con sé.

È bene subito dire che i test di letto-scrittura non misura la capacità di lettura e scrittura della lingua di apprendimento degli studenti, bensì il loro livello di alfabetizzazione, cioè la loro capacità di codificare e decodificare la lingua scritta, di comporre e scomporre parole e frasi, e dunque di processare la scrittura a partire dai suoi più piccoli elementi, sillabe, grafemi e

fonemi. Un insieme di operazioni la cui realizzazione necessita dello sviluppo di specifici meccanismi cognitivi che esulano dall'impiego di una specifica lingua, ma grazie ai quali il meccanismo letto-scrittoria può estendersi a qualsiasi lingua, riducendo la corrispondenza grafema-fonema – questa sì linguo-specifica – a fenomeno periferico.

Pertanto il test è stato realizzato in diversi sistemi di scrittura (alfabeto latino, arabo, bangla, hindi, tamil, cinese, pular) e in diverse lingue (italiano, inglese, francese, arabo, pular, wolof, bambara, mandinka, bambara) tutte quelle che abbiamo incontrato noi in questi anni di ricerca e sperimentazione all'interno delle nostre classi e quelle tratte dai documenti ufficiali legati ai luoghi in cui si svolgono corsi di alfabetizzazione. Inoltre per alcune lingue è stato costruito più di un test in quanto attualmente esse si servono di più di un sistema di scrittura: è questo ad esempio il caso del bambara e mandinka per cui sono stati costruiti test in alfabeto latino, arabo e n'ko.

La scelta su quale lingua (L1/Lingua coloniale/L2/LS) o quale sistema di scrittura utilizzare nella fase di testing è sempre stata lasciata al singolo migrante.

3. I CAMBIAMENTI E LE AREE PROBLEMATICHE

La struttura generale del test, divisa in tre macro-abilità, è rimasta sempre invariata, ma la modalità e la registrazione è in parte mutata al fine di alleggerire la fase della somministrazione che poteva sembrare troppo lunga e farraginoso.

La sezione che maggiormente è stata modificata è quella relativa alla letto-scrittura sia in lingua italiana che nelle altre lingue.

In generale si è deciso via via di diminuire la quantità di parole da far leggere e scrivere che servisse ad individuare il nucleo di adulti o minori con nulla o quasi nulla alfabetizzazione poiché se correttamente somministrato il test individua abbastanza rapidamente questa categoria di apprendenti. Inoltre un problema importante è quello delle diverse varietà di una stessa lingua parlate in aree diverse, ad esempio delle diverse varietà di mandinka parlate in Gambia e Senegal che hanno reso a volte difficoltoso la fase di avvio del testing.

Un manuale per migranti adulti. Costruzione e sperimentazione

Adriana Arcuri

1. INTRODUZIONE

I numerosi utenti dei corsi FAMI realizzati a ItaStra sono accomunati da esigenze contrastanti: disporre di tempi distesi per imparare a leggere e scrivere in una lingua straniera, peculiare degli adulti, e usare in fretta la lingua italiana per muoversi agevolmente nella società in cui sono arrivati, che richiede di adeguarsi alle regole anche attraverso la lingua scritta.

Sono stati dunque questi i vincoli che hanno orientato le nostre scelte per la formulazione del materiale da sperimentare nei corsi FAMI.

Il retroterra di didattica e ricerca che ci ha permesso di progettare e realizzare il manuale riguarda sia in generale la nostra lunga interazione con i giovani migranti, sia la nostra esperienza specifica con apprendenti analfabeti o a bassissima scolarizzazione.

Da anni infatti ItaStra conduce esperienze di inclusione di giovani migranti neoarrivati, attraverso percorsi centrati sull'apprendimento della lingua italiana e su una serie di altre attività finalizzate ad una formazione ampia alla cittadinanza, che passa per la conoscenza della lingua ma non si esaurisce in essa.

L'esperienza didattica ci ha guidati a fornire soluzioni al problema dell'apprendimento della lingua scritta in lingua straniera, sempre più diffuso per via delle condizioni di analfabetismo o di scolarizzazione minima in cui si trovano molti MSNA, che costituiscono come si sa una ampia parte dei migranti che sbarcano negli ultimi anni.

Questa area si è sviluppata attraverso i nostri studi nei e con i CPIA, dove esperienze di ricerca-azione e interventi sul campo sia con gli studenti che con i docenti ci hanno permesso di mettere a punto un modello di intervento didattico.

La nostra esperienza didattica e di ricerca ci ha indicato dunque che per rendere efficaci e quindi rapidi i tempi di apprendimento è necessario guidare

i migranti a costruire, insieme alle conoscenze propriamente linguistiche, una serie di competenze strategiche che sfruttino al massimo quelle stesse conoscenze – necessariamente limitate – e altre conoscenze che essi hanno costruito per vie diversificate e quasi mai istituzionali.

2. IL MANUALE “ITALIANO PER MIGRANTI ADULTI”

A partire da queste ipotesi di fondo abbiamo prodotto un manuale e un percorso integrato multimediale organizzato nel modo che segue.

Il manuale comprende cinque unità, ciascuna articolata in tre lezioni. Ogni unità porta un titolo che definisce il contesto e fa riferimento a un video a partire dal quale si svolgono alcune attività di ascolto e di parlato. I titoli sono: *Presentazioni, Acquisti per la cena, Un collega di lavoro, La mia nuova casa, La lista della spesa.*

Ciascuna delle cinque unità di lavoro è aperta da un'**attività introduttiva** che opera su abilità linguistiche integrate, mentre nelle attività successive esse sono trattate in modo più analitico.

La sequenza delle attività successive varia nelle cinque unità, ma in tutto il manuale ciascuna attività è riconoscibile da una icona che la identifica, in modo da permettere allo studente di lavorare con consapevolezza, concentrandosi di volta in volta sull'abilità mobilitata.

Tutte le attività di lettura e scrittura sono sviluppate nell'**ambito della testualità**, in modo che ciascun segmento di apprendimento della lingua sia comunque legato a scopi comunicativi.

Ampio spazio è dato all'**oralità**: le attività di ascolto e parlato sono ben incardinate nei contesti comunicativi autentici affrontati in ciascuna unità e sono finalizzate anche a consolidare la consapevolezza metalinguistica.

Per ogni unità inoltre il video permette di integrare la comprensione orale con quella audiovisiva.

La **riflessione esplicita sulla lingua** prevede un approccio induttivo e marcatamente legato al contesto comunicativo.

Alcune attività sono proposte sotto forma di **giochi** che permettono di alleggerire la fatica dell'apprendimento.

Da quanto detto appare chiaro che la nostra direzione è quella di valorizzare le limitate conoscenze della lingua italiana a disposizione dei migranti non solo e non tanto come competenze tecniche quanto come chiavi di accesso alla realtà sociale. Per tradurre in pratica didattica questa finalità il no-

stro percorso di insegnamento / apprendimento (dunque il manuale), come si legge in filigrana nella descrizione, si fonda su due aspetti: la centralità dei testi e lo sviluppo di competenze strategiche.

La lingua è presentata sempre attraverso testi, intesi non solo come contesti in cui si collocano le parole (uso prevalente per le attività di riflessione sulla lingua), ma nella loro complessità di “unità comunicative”, cioè con precise funzioni pragmatiche.

La lingua che percepiamo infatti, ne abbiamo o meno consapevolezza, è sempre organizzata in testi e una buona parte del suo significato passa proprio attraverso la dimensione testuale.

Nell’ambito di un processo comunicativo efficace, tutte le volte che riusciamo ad emettere e ricevere informazioni in modo adeguato al nostro scopo sfruttiamo anche inconsapevolmente la nostra competenza testuale, mentre se essa è inadeguata si generano equivoci o incomprensioni.

Se pensiamo a come le città siano tessuti fittissimi di testi e a come l’organizzazione di essi sia connotata culturalmente, appare molto chiaro come potenziare la competenza testuale dei migranti sia una scelta sicuramente produttiva, soprattutto quando la competenza tecnica della lettura è ancora iniziale. Immaginiamo di percorrere una strada qualsiasi di una qualsiasi città italiana e proviamo a elencare tutti i testi che ci circondano: insegne di negozi, cartelloni pubblicitari, tabelle per le fermate dei mezzi pubblici, targhe toponomastiche, targhe dei numeri civici, segnali stradali, targhe con nomi di professionisti: un migrante che non sempre proviene da contesti urbani può essere assolutamente disorientato dalla presenza di tutti questi testi che decodifica con difficoltà. Consentirgli pertanto di anticipare le informazioni che ognuno di essi veicola significa permettergli di usare una strategia per orientarsi nella città. Può sapere ad esempio che un cartello con dei numeri davanti a un negozio indica gli orari di apertura e chiusura, o che la targa toponomastica indica il nome della strada, che le scritte “entrata” o “uscita” sulle porte dell’autobus gli descrivono comportamenti da adottare, etc.

Passare per i testi, a partire da quelli formati da parole isolate (“ufficio migranti”, “partenza”, “arrivo”, “vietato l’ingresso”) aumenta dunque le sue possibilità di rispondere alle richieste che la società gli pone e risponde alla sua esigenza di gestire in autonomia le situazioni. Quello che abbiamo detto per i testi dello spazio urbano vale naturalmente anche per tutti gli altri con cui il migrante viene a contatto, cominciando dai documenti burocratici del primo approccio all’Italia fino alle etichette dei vestiti, ai cartelli dei prezzi nei negozi. E vale naturalmente anche per l’oralità: sapere che una comuni-

cazione destinata a tutti gli utenti di un supermercato può contenere indicazioni a cui uniformarsi (orari, prezzi, etc.), o che una comunicazione analoga alla stazione può informare su cambiamenti del proprio treno può essere determinante per muoversi in modo consapevole e autonomo.

Contemporaneamente alla costruzione della competenza testuale, il manuale permette di consolidare la padronanza delle tecniche di letto-scrittura, in modo che la parziale competenza di decifrazione della lingua scritta di cui i migranti via via dispongono, sia potenziata e “illuminata” dalla competenza di anticipazione veicolata dal lavoro sui testi. Decifrazione e anticipazione infatti agiscono simultaneamente nei processi di comprensione efficaci.

Nel manuale gli studenti sono dunque indirizzati a identificare la spendibilità sociale dei testi e a sfruttarla anche disponendo di poca lingua. Sia nelle abilità di ricezione (ascolto / lettura) sia in quelle di produzione (parlato / scrittura), una volta riconosciuta la funzione dei testi anche a partire dalla loro esperienza di vita, imparano a isolare strategicamente le informazioni più significative all'interno di tessuti di parole all'inizio poco conosciuti e a usarle ai propri fini.

Questa possibilità di uso parziale e strumentale ci ha condotto a proporre anche testi complessi in fase precoce di apprendimento, nell'ipotesi che la competenza comunicativa si raggiunga attraverso processi non lineari, ma piuttosto a spirale secondo allargamenti progressivi dell'uso.

Non ultimo, considerando che i destinatari di questo percorso sono studenti poco abituati ai modelli comunicativi e di lavoro tipici della scuola, abbiamo posto attenzione a strutturare le attività in modo che esse siano riconoscibili e “governabili” dai discenti in modo progressivamente più autonomo, per permettere loro di imparare ad imparare.

3. LA SPERIMENTAZIONE

Finalità: valutare l'efficacia del manuale in termini di adeguatezza pedagogica (gradimento, comprensibilità, facilità d'uso e trasparenza delle operazioni da compiere) e di adeguatezza didattica (risultati in termini di apprendimento dei contenuti proposti).

Contenuti: l'approccio integrato; priorità della dimensione testuale; modalità di consegna; riconoscibilità delle operazioni ai fini dell'autonomia del discente.

Il percorso sperimentale ha coinvolto 160 studenti divisi in 7 classi di cui due corsi per sole donne. Le docenti coinvolte nella sperimentazione sono state sei e precisamente Alessia Musso, Lorena Baldi, Eleonora Palmisano, Alessandra Saitta, Rita Guttadauro, Maria Luisa Faulisi.

La sperimentazione è stata preceduta da un percorso di formazione fra pari, in cui sono stati esplicitati le finalità e i contenuti e sono stati elaborati strumenti di osservazione e del funzionamento delle unità e dell'apprendimento.

Si è deciso di non sottoporre gli studenti a vere e proprie attività di verifica, ma di realizzare la valutazione dei progressi attraverso l'osservazione sistematica da parte degli insegnanti.

Inserire infatti delle attività strutturate di valutazione ci è sembrato inadeguato perché avrebbe da un lato potuto generare situazioni di stress in soggetti non abituati a situazioni formali di apprendimento e dall'altro perché avrebbe tolto tempo prezioso ad attività che come detto richiedono tempi distesi.

4. INDICAZIONI CHE PROVENGONO DALLA SPERIMENTAZIONE

Sulla base delle attività svolte in classe e delle osservazioni elaborate dalle docenti che hanno usato il manuale emergono le seguenti indicazioni per un uso ottimale di essa. Tali indicazioni confermano la validità e l'efficacia dell'approccio e dei materiali, e forniscono alcune piste di lavoro per la **gestione del manuale** nelle classi.

Testualità (lettura e scrittura): è opportuno soffermarsi sulle forme testuali e assicurarsi che gli studenti abbiano compreso le caratteristiche distintive dei testi e possano usarle per orientarsi in testi analoghi anche se sconosciuti. Per questo può essere utile estendere gli esempi previsti nel manuale ad altre forme autentiche analoghe da portare in classe o da mostrare attraverso la rete.

Oralità (ascolto e parlato): è opportuno valorizzare le iniziative degli studenti e accogliere le proposte di variazione delle attività che emergono talvolta con studenti di questo livello, senza tuttavia perdere i riferimenti alle attività strutturate presenti nel volume che garantiscono la fissazione delle stringhe proposte.

Riflessione sulla lingua: la scelta di rendere trasparenti tutte le operazioni cognitive e di proporre percorsi induttivi passo passo può richiedere

talvolta tempi più lunghi di quelli previsti dal manuale. È consigliabile assecondare questi tempi perché attivare queste procedure correttamente dovrebbe consentire agli studenti di appropriarsi di strategie che in tempi successivi renderanno più autonomo e veloce l'approccio alla grammatica.

Giochi: le consegne dei giochi sono disponibili per l'insegnante ma non sono presenti nel manuale. È importante che l'insegnante dia le istruzioni con le stesse modalità utilizzate nelle consegne delle altre attività, cioè esplicitando tutte le procedure richieste nell'ordine in cui devono essere eseguite.

Approccio metacognitivo: tutte le attività del volume sono strutturate in modo che le procedure siano trasparenti e riconoscibili dagli studenti. È consigliabile tuttavia soffermarsi sulle modalità di lavoro in modo da assicurarsi che tutti gli studenti le colgano e le attuino consapevolmente e non solo per eseguire le istruzioni del docente.

Nella stessa direzione è opportuno mettere in evidenza le operazioni ricorrenti e sostenere in tutti i modi la consapevolezza degli studenti nel gestire il proprio apprendimento utilizzando tutti gli spunti proposti dal volume, ad esempio tenendo sempre sotto controllo le icone che affiancano le attività per focalizzare l'abilità linguistica su cui si sta lavorando (ascolto, parlato, testualità, riflessione sulla lingua) o per focalizzare il fatto che si sta lavorando su abilità integrate (attività introduttive).

Non va dimenticata l'importanza di apporre la data in ogni pagina, allo scopo di abituare gli studenti all'uso di questa informazione e di rendere le attività facilmente individuabili nel tempo.

Per quanto riguarda invece eventuali **modifiche e integrazioni** del manuale, emerge l'opportunità di predisporre un maggior numero di attività funzionali alla padronanza del lessico.

A proposito dei contenuti di riflessione sulla lingua, risulterebbe più utile inserire attività legate al riconoscimento degli articoli determinativi, collocandoli subito dopo quelli indeterminativi.

Infine per potenziare l'approccio induttivo, che prevede alcuni box dal titolo "Ora so che", in cui gli apprendenti sono guidati a sistematizzare le regolarità estrapolate dal lavoro sulla lingua, si potrebbero inserire tavole di sintesi anche degli altri apprendimenti.

Prima sperimentazione di un corso digitale

Chiara Amoruso, Adriana Arcuri, Carmen Ciallela*

1. INTRODUZIONE

Lo strumento digitale *Passo Passo* messo a punto nell'ambito del Progetto FAMI si propone di mettere a frutto l'esperienza didattica attuata durante i corsi e sperimentata nel manuale "Italiano per migranti adulti" attraverso la costruzione di una App finalizzata a sostenere giovani ed adulti di madrelingua non italiana, da affiancare ai percorsi in presenza. Nella fase di sperimentazione la App è stata utilizzata con un gruppo di utenti dei corsi in presenza per velocizzare i processi di apprendimento e per sopperire alle difficoltà logistiche, familiari, lavorative che impedivano una frequenza del tutto regolare.

Una parte rilevante dei giovani che hanno partecipato al progetto sono MSNA che vivono in strutture d'accoglienza situate lontano dalla sede dei corsi e che hanno difficoltà logistiche nel seguire percorsi di lungo periodo. Anche una parte dei migranti adulti (ad esempio le donne) segnala a volte problemi legati al lavoro o alla cura della famiglia. La possibilità di seguire un percorso che ha anche momenti a distanza può essere in questi casi di grande utilità.

La disponibilità dei materiali su smartphone permette di superare limitazioni economiche e logistiche e intercetta una modalità di fruizione di contenuti ormai "naturale" per molti consentendo a tutti di apprendere le lingue in qualsiasi momento, in qualsiasi luogo e secondo i propri ritmi.

La logica sottesa al percorso è quella di potenziare la competenza linguistica per permettere ai discenti di affrontare anche dei testi più complessi quali possono essere i testi divulgativi o anche testi scolastici. L'attenzione duplice alla lingua e ai contenuti e la facilità d'uso del materiale didattico

* Il paragrafo 1 è di Chiara Amoruso, il paragrafo 2 è di Adriana Arcuri, il paragrafo 3 è di Carmen Ciallela.

consente tuttavia anche ad altri soggetti di usufruire della App anche solo per scopi di consolidamento della competenza linguistica.

Questa modalità di apprendimento risponde anche a importanti finalità educative in quanto induce l'autonomia nei processi e suggerisce strategie di apprendimento che favoriscono la consapevolezza.

La App mette a disposizione degli utenti materiali multimediali interattivi da usare anche al di fuori dei corsi previsti dal progetto FAMI.

2. SCELTE METODOLOGICHE

Il percorso è finalizzato al consolidamento delle competenze della lingua per la comunicazione e al raggiungimento di:

- competenze linguistiche utili trasversalmente per affrontare testi di qualsiasi tipo;
- competenze metodologiche, ovvero strategie di apprendimento;
- competenze metacognitive, di riflessione sul proprio modo di apprendere;
- competenze civiche.

Per permettere il raggiungimento di tali finalità si lavora in tre direzioni:

- aspetto linguistico;
- tipi di attività;
- scelta dei contenuti.

Aspetto linguistico

I testi proposti sono strutturati secondo criteri di leggibilità (tipo e lunghezza delle parole, tipo e lunghezza delle frasi) e di comprensibilità (gerarchia delle informazioni, riconoscibilità dei nessi logici, sintassi prevalentemente paratattica, ecc.).

L'organizzazione delle pagine e il paratesto (titoli, immagini, didascalie) sono attentamente progettati per favorire i meccanismi di anticipazione che permettono di aumentare la comprensione.

L'ampia varietà dei tipi e delle forme testuali scelte permette agli studenti di costruirsi un repertorio testuale significativo.

Tipi di attività

Tutte le attività rispondono ad una logica procedurale e guidano gli appren-

denti in modo trasparente. In questo modo essi sono in grado di riconoscere le procedure che usano per lo svolgimento dei compiti di apprendimento e progressivamente possono farle proprie per utilizzarle in autonomia.

Riconoscere le procedure permette loro anche di comprendere meglio le modalità di lavoro a ciascuno più congeniali, potenziando la conoscenza di sé come apprendenti.

Scelta dei contenuti

I contenuti proposti riguardano temi significativi in relazione ad aspetti dello sviluppo individuale, dell'interazione sociale e della proiezione verso il mondo del lavoro che affiancano il "Manuale per migranti adulti".

3. AUTOBIOGRAFIA E IMMERSIONE NEL TERRITORIO

La App contiene una sezione dedicata alla Autobiografia per consentire ad ognuno di riflettere sul proprio vissuto migratorio sotto l'aspetto "esistenziale" e del viaggio e conduce lo studente, attraverso la lettura, la comprensione e la rielaborazione di testi di partenza a scrivere e a raccontare la propria storia.

Un'altra sezione di *Passo Passo* contiene inoltre alcune indicazioni per attività da realizzare sul territorio, in cui gli studenti, in gruppi e col supporto dei volontari, possono sperimentare occasioni di acquisizione della lingua attraverso esperienze reali di fruizione della città.

Un primo percorso didattico, strutturato sul modello del gioco della caccia al tesoro, consente ai partecipanti di riconoscere e usare il lessico precedentemente studiato, nel suo contesto d'uso: il mercato. Le attività previste possono essere realizzate anche in altri contesti, come negozi di vario tipo, a patto che i partecipanti conoscano i nomi dei relativi prodotti. Questo gioco, oltre a costituire un momento di consolidamento e di verifica del vocabolario acquisito da parte degli studenti in modo ludico, sviluppa anche la capacità di sapersi orientare nella città. Il percorso, costruito in modo tale da permettere l'assolvimento dei diversi compiti assegnati dai conduttori, può costituire anche un momento di conoscenza e/o approfondimento degli aspetti urbanistici e storici dei quartieri percorsi.

Una seconda attività ha come obiettivo l'acquisto di un biglietto ferro-

viario. Anche in questo caso le varie tappe del percorso, necessarie ai partecipanti per riuscire a portare a termine il compito finale, permettono agli studenti di acquisire competenze spendibili anche per acquisire informazioni relative ad altri mezzi di trasporto.



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PALERMO



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

Obiettivo specifico 2 - Integrazione/Migrazione legale

Obiettivo nazionale 2 - Integrazione Lett h) Formazione civico linguistica

La forza della lingua. Percorsi di inclusione per soggetti fragili - PROG-170



Percorso integrato
multimediale di lingua italiana
per apprendenti adulti

ItaStra

ITALIANO PER MIGRANTI ADULTI

Dispensa
per corsi FAMI
"La forza della lingua"





Gennaio 2018

1 Lun

2 Mar

3 Mer

4 Gio

5 Ven

6 Sab

7 Dom

8 Lun

9 Mar

10 Mer

11 Gio

12 Ven

13 Sab

14 Dom

15 Lun

16 Mar

17 Mer

18 Gio

19 Ven

20 Sab

21 Dom

22 Lun

23 Mar

24 Mer

25 Gio

26 Ven

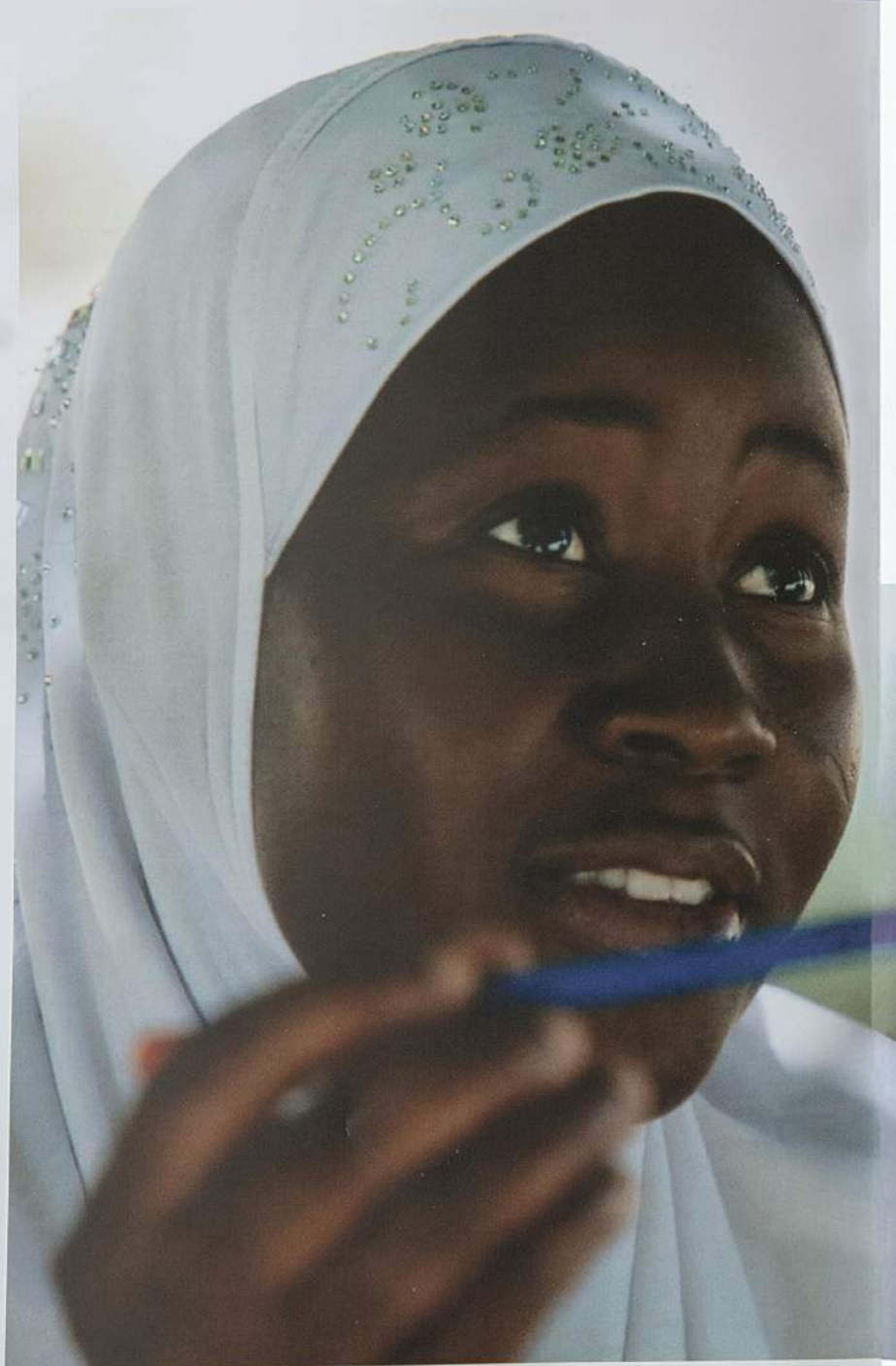
27 Sab

28 Dom

29 Lun

30 Mar

31 Mer





Unione Europea



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014-2020



Profilo degli autori

Chiara Amoruso: è dottore di ricerca in Linguistica italiana, dialettologia e sociolinguistica e insegna Lettere nella scuola secondaria. Dal 2001 ad oggi collabora a vario titolo con l'Università di Palermo occupandosi del profilo sociolinguistico di comunità migranti e della didattica dell'italiano L2. Dal 2006 collabora con ItaStra coordinando interventi di formazione per docenti e corsi di italiano L2 rivolti ad alunni stranieri di scuole primarie e secondarie di Palermo. Nel 2010 ha pubblicato il volume "In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue" (Palumbo 2010).

Marcello Amoruso è dottore di ricerca all'università di Palermo in linguistica applicata: la tesi si è focalizzata sul rapporto tra specificità del profilo linguistico e cognitivo dei soggetti analfabeti e a bassa scolarizzazione e l'apprendimento delle lingue.

Ha un master in "Didattica dell'italiano come lingua non materna".

A ItaStra è docente di lingua italiana dal 2008, dal 2013 è uno dei referenti del progetto di inclusione linguistica dei migranti e insegna all'interno del master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera".

Adriana Arcuri, laureata in Filosofia all'Università di Palermo, è docente e formatrice. Fa parte del Consiglio scientifico del Master in "Teoria progettazione e didattica dell'Italiano come lingua seconda e straniera" dell'Università di Palermo, dove ha insegnato Educazione Linguistica e Strumenti per la riflessività docente. Ha curato insieme a Marcello Amoruso il corso multimediale di Italiano "Ponti di Parole" per utenti dai più bassi livelli di scolarità.

Lorena Baldi si laurea in Lingue Moderne e Traduzione per le Relazioni Internazionali presso l'Università di Palermo. Nel 2017 consegue il Master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera" dello stesso Ateneo.

Fiorella Caltagirone è dottore di ricerca in Scienza del Turismo dopo essersi laureata in Comunicazione d'Impresa e Pubblicità presso l'Università degli studi di Palermo nel 2008 e si occupa di comunicazione e marketing in diverse aziende. Applica queste sue competenze nel progetto "Analisi di reti di relazione virtuali attraverso i social network e altri strumenti di comunicazione digitale nei processi migratori, con particolare riferimento ai minori stranieri non accompagnati" a ItaStra nel 2016, elaborando un modello di comunicazione digitale basato sui social network con il coinvolgimento di soggetti migranti a bassa o bassissima scolarizzazione come utenti attivi.

Carmen Ciallella, dopo la laurea magistrale in Traduzione letteraria, consegue il Master di II livello in “Teoria, progettazione e didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera”. Dal 2016 collabora con la Scuola di Lingua italiana per stranieri dell’Università di Palermo, in qualità di docente. Fa parte del Gruppo di lavoro “adulti a bassa e media scolarità” che ha prodotto i volumi “Ponti di parole”.

Mari D’Agostino è docente ordinario di Linguistica italiana all’Università di Palermo dove dirige la Scuola di Lingua italiana per Stranieri, e il Master di secondo livello in “Teoria, progettazione e didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera”; ha coordinato il dottorato di ricerca in Studi letterari, filologico-linguistici e storico-culturali. È membro dell’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri. Si occupa di sociolinguistica, dialettologia e inclusione linguistica di bambini e adulti migranti e coordina diversi progetti nazionali e internazionali.

Laura Di Benedetto consegue la laurea magistrale in Scienze dell’Antichità e il Master di II livello in “Teoria, progettazione e didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera” presso l’Università di Palermo. Ha tenuto corsi di lingua italiana presso la società Dante Alighieri di Breslavia (Polonia) e collabora con ItaStra dal 2014. Si è specializzata nell’insegnamento dell’italiano come lingua seconda a MSNA e adulti analfabeti e di media scolarità.

Maria Luisa Faulisi possiede una laurea Specialistica in Antropologia Culturale ed Etnologia e un Master di II livello in “Teoria, progettazione e didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera”. Nel 2015 ha insegnato italiano come lingua straniera presso la scuola Studio Italia, Budapest. Dal 2016 collabora con la Scuola di Lingua italiana per stranieri dell’Università di Palermo, in qualità di docente. Fa parte del Gruppo di lavoro “adulti a bassa e media scolarità” che ha prodotto i volumi “Ponti di parole”.

Angelo Lo Maglio si laurea in Lingue Moderne, Mediazione Linguistica – Italiano come L2 nel 2016, specializzandosi nelle lingue Inglese e Arabo. Attualmente frequenta il Corso di Laurea Magistrale in Lingue Moderne e Traduzione per le Relazioni Internazionali dell’Università di Palermo.

Francesca Lubrano si è laureata in Lingue Moderne e Traduzione per le Relazioni Internazionali all’Università di Palermo e ha insegnato italiano dal 2015 al 2017 presso l’Università Bordeaux Montaigne.

Egle Mocciano è dottore di ricerca in Linguistica all’Università di Palermo. Insegna italiano nella scuola secondaria e, dal 2009, collabora con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell’Ateneo palermitano. Nella stessa Università, è membro del Consiglio scientifico del Master di II livello in “Teoria, progettazione e didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera”, all’interno del quale tiene i corsi di linguistica e acquisizione della lingua seconda e svolge attività di supervisione. I suoi interessi di ricerca includono l’acquisizione della seconda lingua da parte di apprendenti a bassa scolarizzazione.

Rosaria Modica è agronomo, ha partecipato e/o coordinato progetti di cooperazione internazionale per diverse Ong e per il Ministero degli Affari Esteri, ha lavorato per uno sportello Europe Direct ed ha una vasta esperienza di progettazione e gestione di progetti comunitari; si è occupata di sviluppo territoriale ed ha curato la partecipazione del Parco della Madonie alla European Geoparks Network, ha fatto parte dell'Advisory Group del Global Geoparks Network UNESCO per il quale ha realizzato diverse missioni internazionali.

Alessia Musso si laurea in Scienze dello Spettacolo e Produzione Multimediale presso l'Università di Palermo. Nel 2017 consegue il Master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera" dello stesso Ateneo. Dal 2008 è docente presso la Pubblica Istruzione.

Simona Palminteri consegue la laurea magistrale in Lingue e Letterature Moderne dell'Occidente e dell'Oriente e il Master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera" presso l'Università di Palermo.

Eleonora Palmisano si laurea in Tecnologie e didattica delle lingue presso l'Università di Palermo nel 2018. Nel 2014 consegue il Master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera" dell'Università di Palermo. Presso la stessa università nel 2012 consegue il Master di II livello in "Neuroscienze e alta formazione docente di LS: esperto in orientamento al successo scolastico".

Alessandra Maria Saitta: si laurea in Filologia moderna e italianistica presso l'Università degli Studi di Palermo. Presso la stessa università consegue il Master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera".

Valentina Salvato è dottore di Ricerca in Italianistica, testo letterario: forme e storia, Università degli Studi di Palermo. Ha conseguito il Master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera". È docente di Italiano L2 ed esperta in tecniche di narrazione, insegna presso il Ministero della Pubblica Istruzione.

Solange Santarelli ha conseguito una laurea triennale in Lingue e Culture del Mediterraneo e del Medio Oriente presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove si è specializzata nello studio delle lingue Hindi e Urdu e delle relative letterature. Trasferitasi nei Paesi Bassi, ha concluso nel 2016 un master di ricerca in studi sull'Asia, durante il quale ha avuto anche l'occasione di svolgere un Erasmus presso SOAS, University of London. Si è poi focalizzata sull'insegnamento dell'italiano come lingua straniera e lingua seconda grazie al Master "Promoitals" dell'Università degli Studi di Milano. Dopo un periodo d'insegnamento della lingua italiana a Smirne in Turchia presso l'İtalyan Kültür Merkezi, ha vinto una borsa di studio post-lauream dell'Università degli Studi di Palermo.

Igor Scalisi Palminteri è nato a Palermo nel 1973. Diplomato in Pittura all'Accademia di Belle Arti di Palermo ha esposto a numerose mostre collettive e personali a Palermo e in altre città italiane ed europee. Ha diretto molti laboratori di arti visive pensati per la fascia di età infantile e adolescenziale. Insignito del premio per la migliore fotografia indetto dal Ministero per l'Alta Formazione, conduce una ricerca che si esprime attraverso diversi linguaggi, pittura, fotografia e video. Nella sua opera, sia pittorica che fotografica, il tema dell'identità, dell'equilibrio psico-fisico, dell'alterità, intesa anche come santità, martirio, devozione, è analizzato con grande sensibilità, secondo un'ispirazione metafisica, sebbene le sue composizioni trovano forma nella figurazione di maniera.

Hanno partecipato al progetto

Comitato tecnico – scientifico

M. D'Agostino (Res. Progetto), R. Modica (Coordinatore del gruppo di lavoro), G. Paternostro (Coord. Didattico), V. Pinello, E. Mocciano e A. Arcuri (Supervisor Master di II livello in Teoria, Progettazione e Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera), A. Cinquemani (Centro Astalli), G. Sorce (DGSA CPIA Palermo 1), A. Natoli (Soc. Coop. Libera...mente), C. Amoruso (insegnante)

Dipartimento Scienze Umanistiche/ Docenti e Personale Amministrativi (cofinanziamento)

M. D'Agostino, G. Paternostro, V. Matranga, M. Castiglione, L. Amenta, T. Bellina, M. Spataro, A. Calabrò, G. Palazzo

Coordinatore del gruppo di lavoro

R. Modica

Comunicazione

F. Caltagirone

Docenti di italiano L2

M.L. Faulisi, C. Ciallella, L. Di Benedetto, M.R. Guttadauro, E. Palmisano, M. Amoruso, V. Salvato, G. Costanzo, S. Cavalieri, L. Baldi, A. Musso, A. Saitta,

Servizio accoglienza, orientamento, iscrizione destinatari, gestione data base

S. Palminteri, A. Lo Maglio, D. Pirri, G. Limblici

Artisti/conduuttori laboratori

L. Baldi, C. Ciallella, G. Cipolla, R. Casdia, M.L. Faulisi, F. Lupo, G. Mistretta, F. Lubrano, Y. Jaralla, V. Salvato, I. Scalisi Palminteri

Formazione e preparazione dei materiali

M. D'Agostino, C. Amoruso, A. Arcuri, E. Mocciano, M.L. Faulisi, C. Ciallella, L. Di Benedetto, M. Amoruso, V. Salvato, G. Paternostro, V. Matranga, M. Castiglione

Facilitatori linguistici

Ama Isele, Amadou Diallo, Amadou Kante, Dennis Joseph Appiah, Bandiougou Diawara, Kirolos Kamil Zaher Babawy, Mustapha Jarjou

Comune di Palermo (cofinanziamento)

Referenti: C. Sciortino, M.C. Gentile; Servizio accoglienza, orientamento, iscrizione destinatari: E. Costa, A. Caponnetto

Istituto Tecnologie Didattiche di Palermo/CNR

Referente: G. Fulantelli

Centro Astalli

Servizio accoglienza, orientamento, iscrizione destinatari: V. Cortina, A. Pecora, M.G. Manzella

CIPIA Palermo 1 (cofinanziamento)

Referente: G. Sorce; O. Prima, I. Manzella

Soc. Coop. Libera.....mente (parziale cofinanziamento)

Referente: A. Natoli; baysitter: Valentina Nicastro, Maria Rita Radicelli, Giovanna Lombardo Luigia Magna



PALERMO
UNIVERSITY
PRESS

*Finito di stampare nel mese di maggio 2018
dalla Tipolitografia Luxograph s.r.l. - Palermo*