

Educazione linguistica in classi multietniche
ISBN 978-88-255-xxxx-x
DOI 10.4399/97888255xxxx7
pag. 131-?? (aprile 2017)

«Chiamo uomo chi è padrone delle sue lingue»

Modelli di plurilinguismo da Lampedusa in su

MARI D'AGOSTINO

Introduzione

Andrea Camilleri e Tullio De Mauro concludevano un recente volume a quattro mani (*La lingua batte dove il dente duole*, 2013) ragionando del futuro linguistico e sociale dell'Italia. In primo piano nelle loro considerazioni è il rapporto di reciproco dare ed avere fra vecchi e nuovi italiani. Cosa diamo, cosa siamo in grado di dare, cosa possiamo ricevere?

De Mauro: L'enorme crescita della scolarità formale in età giovanile non si accompagna in età adulta alla larga adesione (alla cultura intellettuale, artistica, scientifica, buona informazione, teatro, musica, cinema, libri, amore o almeno rispetto per il sapere critico, storico scientifico). Per troppa parte della popolazione l'italiano rischia di essere un guscio fonico, povero di contenuti necessari a vivere nel complicato mondo contemporaneo [...]. Che cosa offriamo a quel 7% di popolazione che, per nostra fortuna, la fortuna sua è venuta a cercarla qui arrivando da altre terre, portando lingue che, ad eccezione del rumeno, del portoghese o dello spagnolo latinoamericano, sono lontanissime dalla nostra?

Camilleri: Questo sì che è un argomento importante con cui concludere il nostro discorso. Viviamo circondati da gente che parla altre lingue, lingue diverse dalla nostra, lingue non europee. La mia speranza è che siccome la lingua è sempre in movimento, in una progressione lenta e costante, da questo meticcio di lingue degli extracomunitari e dei migranti tutti, il guscio vuoto, come dici tu, potrà essere riempito di queste nuove parole che vengono da fuori. Un po' come succede con il tasso di natalità: noi italiani non facciamo più figli, ma il tasso di natalità regge in virtù della presenza degli stranieri. Ecco, io spero questo, che il guscio che si sta svuotando possa essere colmato, arricchito e non sostituito, da parole nuove e diverse che diventeranno parole nostre. (Camilleri, De Mauro 2013, p. 125)

Queste osservazioni diventano ancora più interessanti se lette insieme alle previsioni dei demografi. Sulla base dei dati Istat nel 2050 la componente straniera rappresenterà in Italia un quinto della popolazione totale. Questa previsione viene reputata largamente sottostimata dall'ONU che nello studio «Replacement Migration: is it a solution to declining and ageing

populations?», redatto dal Dipartimento degli Affari sociali ed economici prevede che nel 2050 un terzo della popolazione italiana sarà composta da stranieri. In netto cambiamento è anche l'area di provenienza dei flussi più consistenti: se fino ad oggi i paesi dell'Est Europa e del Nord Africa sono stati in testa alle graduatorie dei paesi di arrivo, le ondate migratorie dei prossimi decenni saranno soprattutto di matrice sub-sahariana. Sempre più senegalesi e ganesi, eritrei e congolesi, etiopi e togolesi, camerunesi e gambiani entreranno in modalità diverse in Italia e una parte di essi chiederà di restare.

I dati (al 10 ottobre) delle nazionalità maggiormente presenti negli sbarchi del 2015 vedono già al primo posto l'Eritrea (36.838), seguita dalla Nigeria (18.452) e dalla Somalia (10.605), di seguito Sudan, Siria, Gambia, Bangladesh, Mali, Senegal, Ghana.

1. I «minori stranieri non accompagnati», un frammento della nuova immigrazione

Ragionare su cosa accomuna questi nuovi arrivati e quali istanze sociali e linguistiche porranno, e stanno già ponendo, è dunque di primaria importanza. Le pagine che seguono descrivono una esperienza in cui progressivamente sono state messe a fuoco le caratteristiche di una fetta di questa nuova immigrazione, i ragazzi e le ragazze che arrivano in Italia senza un adulto di riferimento.

Sono infatti coloro i quali nella legislazione italiana vengono definiti «minori stranieri non accompagnati» (d'ora in poi msna o semplicemente minori), cioè «minori stranieri, presenti nel territorio dello Stato, non aventi cittadinanza italiana o di altri Stati dell'unione europea che, non avendo presentato domanda di asilo, si trovano in Italia, privi di assistenza e di rappresentanza da parte di genitori o di adulti per loro legalmente responsabili».

Questi due elementi anzitutto, la giovane età e la separazione dai genitori, inducono la legislazione internazionale a considerare questi ragazzi soggetti vulnerabili e quindi oggetto di particolare attenzione. Il sistema di protezione italiano, in accordo con la normativa internazionale, prevede oltre al divieto di espulsione, parità di trattamento con i cittadini italiani in tema di assistenza sanitaria e di obbligo scolastico e l'inserimento in un sistema stabile di accoglienza che fa riferimento a una pluralità di soggetti istituzionali diversi, dal Ministero dell'Interno ed altre amministrazioni pubbliche statali, alle Regioni ed Enti Locali e a molteplici realtà pubbliche e private che intervengono come erogatori di servizi.

Il fenomeno migratorio che interessa questa particolare categoria di persone è abbastanza recente e poco conosciuto. Sono giovani per la quasi totalità maschi, e per la stragrande maggioranza fra i 16 e i 17 anni, sbarcati nelle coste della Sicilia o dell'Italia meridionale. Si tratta di numeri in costante crescita: nel 2014 sono stati più di 14.000 i nuovi arrivi, in maggioranza egiziani, seguiti da somali, eritrei e bengalesi. Numeri inferiori riguardavano giovani provenienti dall'Afghanistan e dall'Albania e da altri paesi dell'Africa occidentale (Gambia, Senegal, Mali, Nigeria) e dalla Tunisia. Questi minori non accompagnati costituivano complessivamente nel 2014 il 50% di tutti i minori sbarcati. Nel 2015 (sempre fino al 10 ottobre) il 73% del totale dei minori soccorsi era privo di un adulto di riferimento.

Così come frammentati e diversi sono i paesi e le aree di provenienza, diverse sono le motivazioni della partenza, come riportato dai pochi studi ad oggi effettuati: sono minori in fuga da guerre, persecuzioni e conflitti, spinti ad emigrare dalla famiglia per ragioni economiche, o da situazione di destrutturazione sociale o spesso familiare, cioè dal venire meno di uno o ambedue i genitori, ed infine ragazzi attratti da nuovi modelli e stili di vita, o da un forte progetto personale, spesso ad esempio il divenire calciatori, o, in più casi, da elementi di dissonanza e di attrito con l'ambiente familiare e sociale.

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

Il vissuto precedente, i mesi trascorsi per strada o nelle carceri libiche, e quello attuale, l'inserimento al loro arrivo in strutture dedicate solamente a loro (le comunità di accoglienza), sono due elementi forti che accomunano tutti quanti. Ma sarebbe sbagliato pensare a loro solo attraverso le immagini spesso drammatiche dell'arrivo, prostrati da giorni terribili di permanenza in mare, o attraverso quelle ancora più terribili dei naufragi e delle tragedie in mare.

Dopo poche settimane dall'arrivo emergono già personalità ben diverse l'una dall'altra, sguardi fieri e timidi, corpi forti ma segnati da esperienze di sofferenza, sorrisi contratti o ironici. E poi soprattutto due elementi distinguono fortemente gli uni dagli altri i tanti ragazzi (pochissime le ragazze) sbarcati in questi anni sulle coste italiane, il diverso livello di scolarizzazione e la composizione del repertorio linguistico di arrivo. Non esistono ad oggi dati ufficiali su questi due elementi; infatti il Ministero degli Interni, al quale dobbiamo i frequenti report sui minori stranieri non accompagnati, indica solo l'età, il sesso e la nazionalità.

2. Un progetto di inclusione sociale e linguistica

Quello che diramo d'ora in avanti si basa su quella che ad oggi è la esperienza più importante per numeri, ma credo anche per qualità, di accoglienza e di inclusione linguistica di msna condotta in Italia (ma credo non solo). Dal 2012 la Scuola di lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, da me diretta, accoglie centinaia e centinaia, sono ormai circa un migliaio, di ragazzi appena sbarcati nei propri corsi di lingua italiana pensati, in un primo tempo, solo per una altra categoria di utenti: studenti Erasmus, visiting professor, adulti che fanno esperienze di turismo culturale. La scelta di ripensare completamente l'offerta formativa di questa struttura universitaria per accogliere anche una diversa tipologia di utenti ha richiesto uno sforzo enorme da parte di un gruppo di docenti straordinario. Attorno ai msna è stato costruito un progetto assai articolato (e che ad oggi non ha ricevuto alcuna forma di finanziamento) che prevede non solo corsi di lingua ma anche immersione nella città, teatro e tutoraggio, sport e impegno civico. Diamo brevemente conto di quanto fatto rimandando ad Amoruso, D'Agostino, Jaralla 2015 una trattazione più dettagliata dell'esperienza, insieme a una ricchissima documentazione fotografica.

La struttura complessiva del progetto di accoglienza che prosegue ininterrottamente dal luglio 2012 è venuta via via mutando in rapporto a una messa a fuoco progressiva del profilo linguistico e delle storie di vita dei msna e ad una continua riflessione sulle esperienze didattiche che man mano si venivano facendo. Possiamo individuare quattro diverse fasi, ciascuna delle quali rappresentativa della particolare curvatura che hanno assunto le scelte relative all'impianto generale del progetto e alle ricadute sul piano didattico.

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

La seconda fase è quella dei TENTATIVI che puntano a una ridefinizione del modello didattico. Ci siamo domandati cosa avesse funzionato e cosa no; cosa conservare e cosa abbandonare. Non ancora scelte definitive, ma appunto tentativi che ci avrebbero dato la possibilità di acquisire più dati e dunque puntare a una ridefinizione più consapevole e attrezzata del percorso didattico soprattutto per tentare di dare risposte positive a un nuovo profilo di apprendente: l'analfabeta nella lingua materna. È in questa fase che ven-

gono avviate due nuove tipologie di corsi: i corsi di alfabetizzazione e quelli centrati esclusivamente sulle abilità orali. Nel primo caso si lavorava sulle abilità mancanti (lettura e scrittura) con classi solo per msna, nel secondo caso si sceglieva di continuare a tenere insieme i vari profili di apprendenti lavorando unicamente sulle abilità che almeno in parte li accomunano tutti (ascolto e parlato).

Giungiamo alla terza fase, quella delle SOLUZIONI PROVVISORIE, in cui le scelte didattiche assumono contorni sempre più definiti e si stabilizzano. Questa fase è segnata prevalentemente dalla messa a regime dei corsi di alfabetizzazione e dall'inserimento all'interno dell'offerta formativa del Master di II livello in "Teoria progettazione didattica dell'italiano lingua seconda e straniera" (cfr. Arcuri e Mocciaro 2014), con cui tutti i docenti della Scuola collaborano attivamente, di un modulo dedicato alla riflessione sul profilo dell'apprendente analfabeta e con scarsa alfabetizzazione in L1.

Alla complessità del profilo linguistico dei minori che cominciavamo ad intravedere si aggiungevano sempre più chiare le domande relative al profilo più complessivo di quei ragazzi che incontravamo ormai con regolarità, con cui accadeva di scherzare e di condividere anche momenti esterni alle classi. Quali esperienze, aspettative e desideri dietro a frasi smozzicate, a risate ed imbarazzi? Dietro a quei profili facebook multilingui che cominciavano a divenire 'amici'? Il processo di avvicinamento, certamente ancora oggi assai parziale e provvisorio, ha beneficiato di alcuni momenti assai diversi ma in parte convergenti: in una prima fase di un laboratorio di Teatro e narrazione a Santa Chiara (storico avamposto e modello di integrazione e accoglienza di cittadini stranieri a Palermo) e della raccolta di una serie di interviste a un gruppo dei più assidui.

Nella quarta fase, che giunge fino ad oggi è quella della proiezione ALL'ESTERNO. All'esterno avviene il confronto sul piano teorico e didattico con centri di ricerca e studi nazionali e internazionali che indagano le specificità dell'apprendimento delle lingue seconde in soggetti con bassa scolarizzazione. All'esterno si avvia un processo di collaborazione con i CPIA per tentare di travasare almeno in parte all'interno della struttura scolastica il percorso fatto in questi anni, per fare trovare le scuole meno impreparate ad accogliere questa nuova realtà. E sempre all'esterno i msna diventano protagonisti. Riprendendo il percorso di narrazione avviato con il laboratorio a Santa Chiara, questa volta i minori portano in scena le loro storie e l'immagine che vogliono mostrare del sé attraverso una serie di iniziative legate alla forma visiva più che alla parola: il film "Butterfly Trip" diretto da Yousif Latif Jaralla e la mostra fotografica "A-tratti" di Antonio Gervasi. E poi in ultimo, proprio in questi mesi conclusivi del 2015 il venire a maturazione di un progetto ancora più audace, eliminare ancora di più i filtri fra "loro" e "noi" portando in scena non solo i loro volti e le loro

storie ma anche le loro lingue. Una performance teatrale di grande successo "Echi delle lingue distanze" sempre del regista Yousif Latif Jaralla riunisce insieme le storie e le lingue dei ragazzi appena arrivati. C'è il sogno di Maris di aprire in Italia un negozio tutto suo, così da poter portare anche nel Vecchio Continente la madre, lasciata al di là delle coste della Libia. Ma c'è anche il ricordo drammatico di una traversata di otto giorni trascorsi ad urlare "perché si sperava che dietro quel buio e dietro quel nulla in tumulto, ci fosse qualcuno". E due donne annegavano. "Un uomo urlava, guardava quei corpi, si batteva le mani". E poi un padre esigente, che va in moschea all'alba con i suoi riluttanti figli a pregare. Un padre severo ma anche benevolo quando si toglie scarpe e giacca per concedersi un momento di sollazzo, una partita di calcio con gli stessi figli, su una risaia che non c'è più, cancellata dalla brutta stagione. Storie di viaggi drammatici per raggiungere le coste italiane, ricordi, speranze, echi della lunga distanza di tanti minori non accompagnati o richiedenti asilo, che in questi anni hanno frequentato le aule della Scuola di Lingua italiana per Stranieri, recitati da Ama, Amadou, Saikou, Kirolos, Rosemary, Sadikur e Khalifa, altri minori compagni di banco di chi quelle storie le ha raccontate.

La lettura multimediale a più voci in tante lingue del mondo, bangla, walof, bini, francese, jola, inglese, frutto di un laboratorio di movimento, traduzione e lettura condotto da Yousif Latif Jaralla, insieme a docenti della Scuola di italiano, è accompagnata dal violoncello di Riccardo Palumbo e dalla proiezione di foto realizzate da Antonio Gervasi nei tre anni trascorsi accanto ai giovani migranti, fuori e dentro le classi. Il documento fotografico scorre su un grande schermo insieme ai testi tradotti in lingua italiana. L'immediatezza potente di foto e musica danno grande vigore a racconti lontani.

Questo spettacolo, proposto in tante repliche in teatri piccoli e grandi, nelle scuole e negli spazi più diversi, nasce dalla scelta di unire ai corsi di italiano momenti laboratoriali in cui i minori si confrontano con linguaggi espressivi diversi: foto e video, teatro e lettura ad alta voce. Linguaggi utili per sviluppare il senso critico di ragazzi giovanissimi, la loro capacità di osservare e osservarsi. Ampliare i punti di osservazione e ridurre il senso di disorientamento inevitabile dopo l'arrivo in una dimensione culturale estranea, che si conosce molto poco ed è spesso nutrita da rappresentazioni posticce. Linguaggi d'arte necessari per dare al passato che spesso è doloroso, ai brutti e ai bei ricordi, una collocazione nel presente. Ricucire il prima e il dopo e ridurre le lacerazioni, per quanto sia possibile.

La presentazione schematica del progetto in quattro fasi, utile per comprendere la messa a punto del modello glottodidattico, non deve però mettere in ombra gli aspetti di profonda continuità di cui si è già detto: le partite di calcio e la partecipazione attiva nel territorio, la scoperta della

città e la condivisione con altri giovani di esperienze diverse nelle classi ma anche fuori. La necessità di allargare l'orizzonte e di capire di più, quindi di confrontarci con la ricerca scientifica internazionale, e nello stesso tempo avviare un itinerario di conoscenza di storie e vissuti, nasce sempre dalla stessa idea: aggiungere un posto a tavola serve a poco se poi non riusciamo a dare a chi si è seduto gli strumenti per cibarsi anche lui. E la costruzione di questi strumenti richiede tempo, attenzione, energie collettive.

Prima di guardare ad alcuni aspetti più prettamente didattici e linguistici è bene comunque ricordare un elemento essenziale del progetto che abbiamo delineato.

Dall'arrivo dei primi ragazzi presso la sede della Scuola di Lingua italiana nel luglio del 2012 (in piena emergenza sbarchi e nella completa assenza di altri punti di riferimento educativi in città) è emersa infatti una caratteristica comune a tutti loro: la difficoltà di costruire momenti di profonda e prolungata immersione con la realtà di arrivo. Proprio questo è stato il primo e più importante punto di partenza del progetto, la necessità di fuoriuscire dal modello di corso di lingua con uno spazio-tempo assai limitato e definito in partenza e la spinta a creare momenti di incontro plurimi dentro e fuori le classi con altri giovani italiani e stranieri. Si è quindi fin da subito dato avvio a un contesto di relazioni che li aiutasse a spezzare la loro condizione di estraneità e separatezza dalla città e dai coetanei diversi da quelli ospitati nella loro stessa comunità. Attorno ai giovani bengalesi o egiziani, senegalesi o nigeriani oltre i docenti della Scuola, ci sono stati studenti universitari in qualità di tutor, giovani docenti in formazione che seguivano un Master di didattica dell'italiano, altri studenti stranieri che frequentavano i corsi di lingua. Le foto che corredano Amoruso, D'Agostino, Jaralla 2015 sono la migliore dimostrazione di come il mescolamento dei colori e delle pelli, dei vissuti e delle storie, abbia generato forme di stare insieme gioiose e leggere. Seduti sul pavimento della classe o in una caccia al tesoro nel mercato, nomi e lingue si sono intrecciati, senza che gli studenti europei che domani saranno medici o ingegneri abbiano manifestato disagio o perplessità per quel ragazzo tanto diverso da loro con il quale esercitare le formule di cortesia o il passato remoto.

3. Analfabeti plurilingui: quale percorso di acquisizione della lingua seconda e quale didattica

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

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

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

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

A radicalizzare ulteriormente tali difficoltà è il fatto che l'adulto viene immerso improvvisamente in un mondo in cui la scrittura ha innumerevoli usi e funzioni e nel quale il paesaggio urbano è radicalmente intessuto di testi scritti la cui decifrazione è indispensabile anche per le attività più semplici e quotidiane come prendere un autobus o capire a quale sportello di un ufficio postale rivolgersi. D'altra parte, gli studi sull'apprendimento di lingue seconde, in particolare nel caso di adulti, fino ad oggi hanno dato per

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

Il riferimento a questo insieme di questioni ci è parso essenziale nel momento in cui si è deciso di avviare un percorso specifico per analfabeti. Si è trattato anche in questo caso di una scelta obbligata data dall'impossibilità di inserire nelle classi ordinarie studenti completamente analfabeti nella lingua materna. Tutto questo ha dato avvio a un programma di ricerca più ampio in cui didattica della lingua seconda e percorsi di alfabetizzazione sono strettamente coniugati. E sempre nelle classi di alfabetizzazione prende avvio un progetto tendente a un maggiore avvicinamento anche al vissuto esperienziale dei minori utilizzando metodi molto ben collaudati in altre esperienze italiane, fra queste quelle condotte in questi anni da Asinitas, una realtà educativa e di accoglienza di migranti dalla quale abbiamo imparato e continuiamo a imparare molto (cfr. Piraneo 2015; Bartoli, C. –Carsetti M. – Mammarella 2013).

Nelle stesse classi l'idea guida di partire dai punti di forza prende anche la strada di valorizzare quello straordinario plurilinguismo di cui ognuno di questi ragazzi è portatore. Proprio là dove l'apprendimento della nuova lingua è contrassegnato da più fatica, anche fisica, come dimostrano le tante mani contratte a impugnare per la prima volta penne e matite, sembra importante lavorare sulle lingue come ricchezza individuale e collettiva. Le tante e diverse lingue madri dei ragazzi riempiono fogli e disegni. Sul solco di tante esperienze realizzate negli anni scorsi presso scuole di ogni ordine e grado si lavora sulla autobiografia linguistica, cioè sul racconto della propria vita focalizzando l'attenzione sul vissuto linguistico di ognuno, sulle lingue madri e sulle lingue padri, e sulle tante altre lingue incontrate fuori dalla famiglia. E l'esperienza del viaggio diventa allora, insieme al dolore e alla fame, alla violenza e alla morte, anche esperienza di incontro con uomini e lingue diverse. Scritture ancora incerte raccontano di viaggi durati due anni e cinque mesi partendo dal Gambia e attraversando Senegal, Mali, Burkina Faso, Niger approdando infine in Libia. E dell'utilizzo in ognuno di questi luoghi di tante lingue diverse, mandinka e inglese in Gambia, mandinka e francese in Senegal, solo in inglese in Burkina, mandinka in Niger, e poi in Libia, arabo e ancora mandinka. Abdoulaye che ha percorso il cammino dal Senegal all'Italia in otto mesi, è partito con un bagaglio di tre lingue, pulaar, wolof e francese, ma solo quest'ultima gli è stata utile durante il viaggio. E un altro giovane del Mali, in viaggio da un anno con le sue lingue, bambara,

soninke, e un poco di francese, usa il suo capitale di partenza anche in Italia dove ha contatti con ragazzi di diversi paesi africani. Oltre ai fogli nei banchi, gli idiomi di casa e di scuola, del viaggio e dell'arrivo, riempiono grandi sagome di corpi, al cui interno vengono collocati. Nel cuore e nella pancia wolof, mandinka, bambara, pulaar e tanti altri ancora. Spesso l'italiano è collocato nella testa, ma a volte anche nei piedi forse, chissà, per indicare le migliaia di chilometri fatti per arrivare a sentirlo e a parlarlo.

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

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

Quali sarà il rapporto di dare ed avere fra vecchi e nuovi italiani, fra le lingue e le storie di chi arriva e di chi è già qua, dipenderà anche da come riusciremo a costruire una didattica linguistica per questi ragazzi, capaci di affrontare sfide inenarrabili e con enormi potenzialità, ma che fuoriescono completamente dai modelli scolastici e glottodidattici di una Italia e di una Europa che stenta ad essere all'altezza delle nuove sfide. E la sfida della valorizzazione del multilinguismo è una di queste, insieme a quella della fuoriuscita reale dall'analfabetismo per tutti. E ancora dunque, sono *le lingue che ci faranno uguali*.

Riferimenti bibliografici

- AMORUSO M., D'AGOSTINO M., JARALLAY. (2015) (a cura di). *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*. Palermo: Scuola di lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 5).
- ARCURI A., MOCCIARO E. (2014) (a cura di). *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*. Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 4).
- ARCURI A., PATERNOSTRO G, PINELLO V. (2014). La scrittura autobiografica come strumento di riflessione. In Arcuri A., Mocciaro E. (a cura di), pp. 133-154.
- BARTOLI C., CARSETTI M., MAMMARELLA C. (2013). Integrazione in classe e gestione della dinamica di gruppi multilingui e multiculturali. In Turrisi (a cura di), pp. 57-75.
- Camilleri A., De Mauro T. (2013). *La lingua batte dove il dente duole*. Roma-Bari: Laterza.
- D'Agostino M. (2013). Multilinguismo e plurilinguismo fra didattica, ricerca e modelli istituzionali. In: Turrisi (a cura di), pp. 15-37.
- LEWIS, M. PAUL, GARY F. SIMONS, and CHARLES D. FENNIG (eds.). 2015. *Ethnologue: Languages of the World*, Eighteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- MARIANI L. (2009). Per una educazione linguistica trasversale: la sfida della competenza plurilingue. In *Italiano linguadue*, n. 1, pp. 203-210.
- TURRISI M. R. (2013) (a cura di). *Insegnare italiano nella classe plurilingue. Un'esperienza di formazione in servizio*. Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 3): Palermo.
- VETTOLINA G. G. (2015) (a cura di). *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Sfide e Prospettive*. McGraw-Hill Education: Milano.

