



di *Mari D'Agostino*

Abstract

In recent years, thousands of refugees and asylum seekers have arrived at the port of Palermo, including a large number of teenagers without any adult caregivers. They are called Unaccompanied Minors. A significant part of them remain in the city and are placed in Italian language courses of the University of Palermo, (ItaStra), within a large inclusion project. The focus of this paper will be address to describe this new profile of learner: they are minors, 15 to 17 years old, without much formal education or training, without competent skills in reading or writing, but with a vast life experience in a multilingual environment and exposure to learning a diversity of new languages.

I

L'italiano *dei e per* i nuovi italiani

In un recente articolo di Graziella Favaro vengono sistematizzati i volti e gli aspetti dell'italiano per i diversi soggetti della migrazione: «per i piccoli e per gli adulti, per i nati in Italia e per coloro che vi giungono a un certo punto della loro vita; per i singoli e per le famiglie». Ragionando in termini di «uso, valore, contributo alla costruzione dell'identità», si possono enucleare, guardando più in profondità dentro l'etichetta di «italiano lingua seconda», una serie di diversi italiani.

La dizione generale di «lingua seconda», attribuita finora all'italiano è dunque ormai riduttiva, dal momento che, per una larga parte dei bambini nati nel nostro paese, essa è diventata in realtà quasi una «seconda lingua madre», acquisita e praticata accanto al codice materno fin dalla prima infanzia. L'italiano nelle situazioni di contatto multiculturale presenta dunque oggi volti e aspetti diversi e infatti è:

- lingua della sopravvivenza per gli adulti neoarrivati in Italia;
- lingua del lavoro e degli scambi per chi risiede qui da più tempo;
- lingua da «certificare» e oggetto di test per coloro che chiedono il rilascio del permesso di soggiorno di lunga durata e per adempiere al «contratto di integrazione»;
- lingua «filiale» per le famiglie straniere, i cui figli portano ogni giorno dentro la dimora nuovi termini e dunque nuovi significati e racconti;





- lingua di comunicazione quotidiana e di scolarità per i minori che crescono e apprendono insieme ai coetanei italiani attraverso le parole “basse” e le parole “alte”, proprie dei contenuti curricolari;
- lingua adottiva, quasi una seconda lingua madre, che permea e struttura la storia e accompagna il percorso di cittadinanza e di appartenenza per i nuovi e futuri cittadini, immersi fin da subito nei suoi suoni e accenti;
- lingua di narrazione meticciasca per coloro che scrivono in italiano e hanno vissuto una storia di esilio e di migrazione¹.

Si tratta di rapporti diversi con una stessa lingua, l'italiano, che nella bocca e nella vita di milioni di individui è oggi, e ancora di più lo sarà domani, una realtà a tante facce contribuendo in maniera significativa a quell'Italia fortemente meticciasca che già oggi si comincia a intravedere. Secondo i calcoli dei demografi basati sui 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 e pubblicato nel 2000 prevede che nel 2050 un terzo della popolazione italiana sarà composta da uomini e donne non nati in Italia o figli di genitori non nati in Italia.

Questo articolo tratterà solo uno dei tanti volti e aspetti dell'italiano *dei e per* i nuovi italiani. Nella classificazione prima vista, infatti, si intrecciano aspetti differenti, uno dei quali, cruciale nelle pagine che seguiranno, è relativo alle forme e modalità con cui i nuovi parlanti entrano in contatto con le diverse varietà dell'italiano, sia in forma spontanea che guidata, sia per semplice esposizione che attraverso forme istituzionalizzate. In sostanza le forme dell'acquisizione, i risultati di essa e le necessità comunicative vengono visti, come è giusto che sia, strettamente connessi.

2

L'italiano lingua della sopravvivenza

Ci occuperemo del primo punto dell'elenco prima riportato, relativo a chi sta giungendo in questi anni in Italia in modalità spesso drammatiche: bambini, giovani, adulti, adolescenti che viaggiano da soli (“minori stranieri non accompagnati”) dei quali le cronache normalmente si occupano in seguito a eventi drammatici dovuti alle terribili condizioni del viaggio e alle forme non sempre dignitose con cui l'Italia e l'Europa sanno accoglierli. Nel 2014, nel 2015 e nei primi 10 mesi del 2016 sono giunti nelle nostre coste rispettivamente 170.100, 153.842 e 114.910 migranti. Negli ultimi 3 anni, dunque, quasi 450.000 persone sono state inserite al momento dell'arrivo e per un periodo più o meno lungo, all'interno del nostro sistema d'accoglienza. Sono bambini, adolescenti, giovani uomini e donne che in parte vogliono proseguire il loro viaggio verso altre mete europee, ma che, di fatto, si trovano a dovere comunicare in Italia con italiani per un lungo periodo; una parte di essi per tutto il resto dell'esistenza.



Al di là dei luoghi e delle motivazioni della partenza, dei livelli di istruzione, del patrimonio linguistico posseduto, dello status sociale pregresso, dell'età e del sesso, le caratteristiche linguistiche comuni a questa complessa realtà sono due: le immediate e pressanti necessità comunicative da una parte e dall'altra l'isolamento, a volte prolungato per anni, nelle strutture che formano il sistema di prima e seconda accoglienza in Italia.

Fin dai primi minuti dopo lo sbarco, ma in seguito costantemente, chi giunge sulle coste italiane deve spiegare, raccontare, compilare formulari sulla base dei quali spesso si deciderà la sua sorte successiva. Si tratta di una pratica comunicativa ancora poco studiata ma assai interessante sotto molti profili: varietà e prestigio delle lingue in gioco, modelli narrativi, pratiche interazionali, sono tutti elementi che si intrecciano nella costruzione dei formulari che devono essere riempiti da parte del migrante e nei protocolli più o meno standardizzati che disciplinano le interviste che vengono effettuate dai diversi soggetti del sistema-accoglienza.

La capacità di costruire una buona narrazione di sé, che obbedisca a parametri stabiliti, è di importanza vitale poiché ha un ruolo fondamentale nella selezione fra chi ha diritto a restare e chi deve tornare indietro. Nei primi momenti dopo lo sbarco, subito dopo lo screening medico, avviene la compilazione del cosiddetto foglio-notizie, un breve formulario che contiene anzitutto alcuni dati anagrafici essenziali: età, sesso, nazionalità, località di partenza. Tre sono gli elementi importanti di questo foglio notizie: il primo è che non ci sono dati sull'istruzione e sulle lingue conosciute dal migrante né in quale lingua esso viene somministrato, né se esso è compilato autonomamente o somministrato oralmente. Non vi sono dunque neppure elementi che ci permettano di capire se il migrante è in grado di leggere e scrivere. Il secondo elemento importante è il riquadro dopo le informazioni essenziali quando viene chiesta la motivazione della partenza (VENUTO IN ITALIA PER:). Il migrante deve scegliere fra una serie di caselle (LAVORO, RAGGIUNGERE FAMILIARI, FUGGIRE DALLA POVERTÀ, ASILO, ALTRI MOTIVI). Sulla base di queste opzioni avviene una prima distinzione fra migrante economico (che non ha diritto a restare) e migrante che può iniziare la procedura lunga e complessa per la richiesta di asilo. Il terzo elemento importante del foglio-notizie è l'ultima casella. Essa deve essere compilata dal mediatore che deve garantire o smentire la nazionalità dichiarata dalla persona a cui si riferisce il foglio notizie. Inizia fin da subito quindi quella caratteristica che contraddistingue tutti i protocolli ufficiali di raccolta dei dati relativi ai migranti cioè l'individuazione del "falso", dell'informazione non veritiera e degli strumenti per farla emergere.

Il volto dell'italiano lingua della burocrazia e lingua della sopravvivenza è dunque il primo con cui il migrante ha a che fare. L'italiano è la prima lingua del foglio-notizie (prima dell'inglese, e, a volte, di altre lingue, soprattutto francese e arabo) ed è la lingua che sente attorno a lui al momento dello sbarco. Nei giorni immediatamente successivi all'arrivo, alcune importanti necessità burocratiche (la richiesta della tessera sanitaria, del codice fiscale ecc.) costringono continuamente a mettere al centro dell'esperienza migratoria le diversissime competenze comunicative sia di chi arriva che di chi accoglie.



Il secondo elemento che caratterizza il volto dell'italiano lingua di sopravvivenza sono le condizioni ristrette dell'input linguistico con cui i nuovi arrivati sono in contatto. In tutta una prima fase (che può durare anche un paio di anni) i nuovi migranti sono ospitati in centri di accoglienza con pochi contatti con la comunità locale. Secondo le cifre del Ministero dell'Interno (marzo 2016), 113.360 cittadini stranieri sono oggi inseriti nel sistema di accoglienza. Il 70 per cento di loro è collocato nei cosiddetti Centri di accoglienza straordinaria (CAS), alberghi o capannoni sparsi per tutta l'Italia, in molti casi lontani dai centri abitati; il resto è diviso tra i Centri per richiedenti asilo (CARA), megastrutture governative dove si rimane per mesi in attesa (anche se la legge prevede una permanenza massima di 35 giorni) e i centri del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR) formato da una rete composta da enti locali e associazioni non governative diffusa su tutto il territorio nazionale (unica regione esclusa è la Valle d'Aosta). Negli SPRAR, che in linea di massima dovrebbero garantire la "seconda accoglienza", i migranti vengono ospitati in piccole strutture o in appartamenti e spesso coinvolti in percorsi di istruzione e inserimento socio-lavorativo.

Oltre a questo vi è il sistema di accoglienza relativo ai "minori stranieri non accompagnati", diviso in sistema di prima accoglienza (con grandi, e spesso assai problematiche, realtà alloggiative) e più piccole strutture, spesso appartamenti, di seconda accoglienza, in parte di buon livello qualitativo.

Questo elemento, cioè la separazione e la segregazione in cui gran parte dei migranti neoarrivati, insieme alla estrema frammentazione e insufficienza del sistema dell'offerta di corsi di lingua italiana (offerta in parte dal sistema dei Centri per l'istruzione degli adulti, CPIA, e in parte dal volontariato) determina una generale difficoltà nell'avvio (e poi nel proseguimento) del percorso di acquisizione della lingua del paese ospitante. Ai pressanti bisogni comunicativi di cui si è detto si cerca di supplire con utilizzo dell'inglese (a volta francese) e spesso anche con aiuto di mediatori (volontari e non) in grado di fare da ponte fra il multilinguismo di chi arriva e il nostro generale monolinguisimo (o nel migliore dei casi bilinguismo italiano/inglese).

3

Chi sta arrivando via mare. I dati (pochi) e alcune considerazioni

Assai difficile è costruire una mappatura dei bisogni e delle sofferenze linguistiche di questa realtà per la mancanza di dati sia relativi alla situazione all'arrivo in Italia sia di ciò che succede poi (accesso e frequenza di corsi di italiano, livelli di competenza conseguiti, criticità).

Manca completamente una anagrafe dei livelli di scolarizzazione e delle lingue di chi sta arrivando in questi ultimi anni per mare. Sono elementi questi assenti, come si è detto, nel foglio-notizie prima esaminato ed evidentemente non raccolti neanche successivamente. La equazione nazionalità=lingua vive ancora per il sistema istituzionale italiano, anche per aree dove gli alti tassi di analfabetismo e la frammentazione linguistica la rendono particolarmente problematica. Gli unici dati forniti dal Viminale si riferi-



scono a età, sesso, nazione di arrivo. I dati più recenti indicano come nazioni di partenza, nell'ordine, Nigeria (19,4%), Eritrea (13,1%), Sudan (7%), Gambia (6,7%), Costa d'Avorio (6,7%), Guinea (6,5%), Somalia (5,2%), Mali (5,2%), Senegal (5,1%), Bangladesh (3,9%), Egitto (3,3%), Ghana (3,0%), Etiopia (2,7%), Marocco (1,8%) . Si tratta dunque per la stragrande maggioranza di persone, uomini, donne, ragazzi, bambini, provenienti dall'Africa subsahariana che hanno alle spalle un lungo viaggio, effettuato con i mezzi più disparati, attraverso l'Africa, del quale la traversata del Mediterraneo è solo l'ultima tappa. Anche in assenza di dati più precisi raccolti all'arrivo in Italia possiamo comunque individuare alcune caratteristiche dei nuovi migranti: la prima è quella di provenire da aree del mondo contrassegnate da una altissima concentrazione di diversità linguistica (secondo l'ultima versione di *Ethnologue*² in Africa ci sono attualmente 2146 lingue, circa un terzo delle lingue del mondo). Nessuno Stato dell'Africa nera è caratterizzato dalla presenza di comunità linguistiche monolingui. Questo interessa anche il singolo parlante che spesso padroneggia quattro o cinque lingue e le utilizza quotidianamente all'interno di contesti e situazioni comunicative differenti. Per fare un solo esempio, relativo alla nazione dalla quale in questi anni maggiore è stato il flusso immigratorio via mare, in Nigeria, secondo dati del portale *Ethnologue*, si parlano attualmente 520 lingue, su circa 181 milioni di individui.

Si tratta di una situazione di plurilinguismo e di multilinguismo alquanto diffusa in tutta l'Africa subsahariana, dove lingue locali, lingue veicolari, lingue ufficiali sono compresenti, con livelli di competenza assai diversificati, 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, come si vedrà qui di seguito.

Insieme all'altissimo grado di plurilinguismo individuale e comunitario un secondo elemento che caratterizza molte delle realtà di partenza dei migranti che stanno arrivando via mare è l'estrema disomogeneità del sistema scolastico che, specie nelle aree rurali e distanti dalle grandi città, è spesso assai carente. Secondo stime dell'UNESCO, sempre in Nigeria, dei circa 30.000 milioni di bambini che dovrebbero frequentare la scuola elementare più di 8,7 milioni ne sono esclusi e solo un terzo di chi ha accesso alla scuola elementare prosegue nel grado più alto dell'istruzione. In queste realtà, spesso ancora assai lontane da forme di scolarizzazione realmente di massa, si sono inseriti recenti pesanti situazioni di conflitto, come quelle che stanno investendo il Nord della Nigeria a opera delle milizie di Boko Haram, che tengono lontano dalla scuola più di un milione di bambini. In generale il tasso di alfabetizzazione dei giovani nei paesi dell'Africa subsahariana rimane 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. Un ultimo elemento da sottolineare è la crescente diffusione,



specie in alcune aree, di scuole coraniche (*madrasse*), anch'esse una realtà assai variegata, in cui non di rado le attività scolastiche sono volte non tanto alla lettura quanto alla semplice memorizzazione del Corano. In questi casi la frequenza scolastica, anche per più anni, non equivale a una piena (e a volte neppure parziale) alfabetizzazione.

Nella stragrande maggioranza dei casi la scolarizzazione non avviene nelle lingue materne ma soltanto nelle lingue ufficiali e straniere, anche se negli ultimi anni è cresciuto l'interesse per le lingue locali e sono attivi esperimenti di insegnamento in lingua madre³.

4

I minori stranieri non accompagnati

Queste pochissime osservazioni sulle sedi di partenza di chi giunge in Italia attraverso le rotte africane e compie l'ultimo tratto via mare possono aiutarci a comprendere l'esperienza della quale parlerò nelle pagine seguenti relativa a una fetta di questa nuova immigrazione. Si tratta di quei ragazzi che arrivano in Italia senza un adulto di riferimento e che vengono definiti dalla legislazione italiana "minori stranieri non accompagnati" (MSNA), 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 e 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 e poi altri paesi dell'Africa occidentale (Gambia, Senegal, Mali, Nigeria). Nel 2015 secondo i dati diffusi dall'Alto Commissariato Onu per i rifugiati, su 154.000 migranti sbarcati sulle nostre coste oltre 16.000 erano minori e di questi ben 12.360 risultavano non accompagnati. Nei primi otto mesi del 2016 i dati parlano di quasi 17.000 minori non accompagnati, giunti via mare, e con una previsione, sull'intero anno, di circa 20.000 giovani migranti che, senza adulti di riferimento al loro fianco, intraprendono lunghi viaggi attraversando l'Africa e il Mediterraneo. I minori non accompagnati rappresentano oggi il 15% di tutti gli arrivi via mare, mentre costituivano l'8% nel 2015 e il 7,7% nel 2014.



L'area di provenienza si è considerevolmente ristretta venendo a contrarsi drasticamente i flussi dal Bangladesh. Arrivano oggi soprattutto da Gambia, Eritrea, Egitto e Nigeria, e da altre nazioni dell'Africa occidentale (Senegal, Mali) in grande parte dunque da quella Africa subsahariana multilingue e i cui tassi di analfabetismo delle giovani generazioni viaggiano ancora su una media del 30%.

Diverse sono le motivazioni che spingono un adolescente, o poco più, a mettersi in viaggio da solo, come riportato dai pochi studi a oggi effettuati e dall'esperienza che in questi anni abbiamo accumulato a Palermo: sono minori in fuga da guerre, persecuzioni e conflitti, spinti a 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, e 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. Una situazione particolare è quella relativa alle spesso giovanissime ragazze che vengono registrate all'arrivo in Italia come minori non accompagnate; sono per la grande maggioranza nigeriane, inserite già prima del loro arrivo nel circuito della tratta e che si allontanano dopo pochissimo dai centri di accoglienza. In realtà, purtroppo, la stragrande maggioranza di queste ragazze ha in Italia un "insieme di adulti di riferimento", reti di criminali quasi sempre connazionali, con i quali si mette in contatto fin dai primi giorni dopo l'arrivo spinta, assai spesso, da una pesantissima pressione ricattatoria che viene esercitata sia in Italia sia sulle famiglie nei paesi di provenienza.

In generale 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 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 sbarcati in questi anni sulle coste italiane, il diverso livello di scolarizzazione e la composizione del repertorio linguistico con cui giungono da noi. Non esistono a oggi dati ufficiali su questi due elementi; infatti il Ministero dell'Interno, al quale dobbiamo i frequenti report sui minori stranieri non accompagnati, indica anche per loro solo l'età, il sesso e la nazionalità. Per questa particolare categoria di migranti, così come per gli altri appena giunti, non abbiamo quindi dati attendibili relativi all'istruzione⁴.



5

I punti di forza: giovani multilingui

Se pochi sono i dati ufficiali, molti elementi di conoscenza sulla complessità linguistica e sui livelli di scolarizzazione dei MSNA emergono dalla grande esperienza accumulata negli ultimi anni a Palermo.

La Sicilia rimane la regione maggiormente coinvolta nell'accoglienza, con una concentrazione di minori pari al 34,5% del totale e nel capoluogo dell'Isola sono ubicate una parte rilevante delle comunità di accoglienza di primo e secondo livello.

Dal 2012 la Scuola di lingua italiana per Stranieri (da ora in poi ItaStra) dell'Università di Palermo accoglie questi 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, e insieme a loro migranti adulti, spesso rifugiati, con alto livello di istruzione (che fin dall'apertura della Scuola di italiano sono stati inseriti gratuitamente in tutti i corsi). Nel tempo è stato costruito attorno ai MSNA appena arrivati a Palermo un progetto assai articolato che prevede non solo corsi di lingua ma anche immersione nella città, teatro e tutoring, sport e impegno civico⁶. Sono oggi più di mille i minori che sono stati inseriti in questo programma che nel tempo è divenuto anche un progetto di ricerca scientifica. 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, delle storie di vita e dei progetti migratori dei MSNA da una parte e dall'altra a una continua riflessione sui modelli didattici da utilizzare nelle classi. Negli ultimi anni sempre più stretto si è fatto il legame fra le indicazioni che ci venivano dall'intreccio fra esperienze didattiche e ricerca in campo sociolinguistico e acquisizionale, come si dirà poi.

Il primo punto da cui partire per comprendere questa nuova realtà immigratoria è lo straordinario plurilinguismo di cui ognuno di questi ragazzi è portatore. Proprio là dove l'apprendimento della nuova lingua è contrassegnato, come vedremo, da più fatica, anche fisica, come dimostrano le tante mani contratte a impugnare (in molti casi, per la prima volta) penne e matite, le lingue si sovrappongono e si incrociano. Per dare solo un piccolo assaggio della realtà della quale stiamo parlando, in TAB. 1 sono riportati i dati relativi alle dichiarazioni iniziali da parte dei MSNA che hanno frequentato quattro classi per "soggetti analfabeti o a bassissima scolarità" attivate nell'estate del 2016 presso ItaStra. Sono 70 ragazzi a cui è stato chiesto all'avvio del corso di indicare quali lingue parla. Solo 8 studenti si sono dichiarati monolingui (due bangladesi, tre egiziani, un maliano, un somalo e un sudanese), 26 hanno dichiarato di parlare due lingue, 20 tre lingue, quindici 4 lingue e uno cinque lingue. Come si vede dall'elenco seguente sono largamente presenti fra le lingue seconde inglese e francese, lingue di colonizzazione, mentre fra le L1, abbiamo una significativa presenza delle lingue di maggiore diffusione nell'Africa subsahariana (in testa mandinka L1 fra ragazzi della Costa d'Avorio, del Gambia, del Senegal e L2 anche fra ragazzi maliani).



TABELLA 1

	Nome	Nazionalità	L1	L2	L2	L2	L2
			N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5
1,2	Harun, Russel	Bangladesh	Bangla				
3	Fadou	Benin	Dendi	Wolof	Francese		
4	Ibrahim	Costa d'Avorio	Bambara	Francese			
5	Ibrahim	Costa d'Avorio	Abron	Bambara	Twi	Fanti	Francese
6	Laman	Costa d'Avorio	Senufo	Bambara	Dyoula	Francese	
7	Kognan	Costa d'Avorio	Mandinka	Francese			
8	Fasseli	Costa d'Avorio	Dyoula	Francese			
9,10, 11	Khaled, Mostafa, Ebris	Egitto	Arabo				
13	Muhammed	Gambia	Sarakole	Mandinka	Wolof	Inglese	
14,15	Lamin, Fode,	Gambia	Mandinka	Fula	Wolof	Inglese	
12	Abdoulie	Gambia	Fula	Mandinka	Wolof	Inglese	
16	Falilou	Gambia	Mandinka	Fula	Wolof	Arabo	
17	Kalipha	Gambia	Mandinka	Wolof	Diola	Inglese	
18	Karimou	Gambia	Fula	Wolof	Mandinka	Inglese	
19	Kinda	Gambia	Sarakole	Arabo	Mandinka	Inglese	
20	Kolley	Gambia	Sarakole	Mandinka	Wolof	Inglese	
21,22	Ebou, Mamat	Gambia	Wolof	Mandinka	Inglese		
23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Ibrahimi, Samsedin, Ibrahim2, Sannah, Sainey, Kebba, Chorno, Mohamed,	Gambia	Mandinka	Wolof	Inglese		

(segue)

TABELLA I (segue)

	Nome	Nazionalità	L1	L2	L2	L2	L2
			N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N.5
31	Mamadou	Gambia	Diola	Wolof	Inglese		
32	Amadou	Gambia	Wolof	Inglese			
33	Yaya	Gambia	Mandinka	Sarakole			
34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 42, 43	Edrisa, Sainey, Oussalnou, Lamin, Ibrahima, Ansumana, Yaya, Kebba, Musa, Abdullah	Gambia	Mandinka	Inglese			
44	Ibrahim	Gambia	Mandinka				
45	Mamadou	Guinea Conacry	Fula	Inglese	Francese		
46	Issiaka	Guinea Conacry	Coniake	Francese			
47	Duga	Mali	Bambara	Sarakole	Mandinka	Francese	
48	Abdulkarin	Mali	Bambara	Sarakole	Arabo	Francese	
49	Sisoko	Mali	Sarakole	Bambara	Inglese		
50	Abrahaman	Mali	Bambara	Arabo	Francese		
51	Ibrahima	Mali	Sarakole	Bambara	Francese		
52,53	Vieux, Dlefa	Mali	Bambara	Francese			
54	Peace	Nigeria	Igbo	Inglese			
55,56	Blessing1, Blessing2,	Nigeria	Edo	Inglese			
57	Bakary	Senegal	Ballanta	Diola	Mandinka	Francese	
58	Alfousseyn	Senegal	Mandinka	Wolof	Inglese	Francese	
59	Moutarou	Senegal	Fula	Wolof	Francese		
60	Alassane	Senegal	Wolof	Fula	Francese		
61	Mala	Senegal	Mandinka	Wolof	Francese		
62	Balde	Senegal	Fula	Francese			
63, 64	Mor, Dame	Senegal	Wolof	Francese			

(segue)

TABELLA I (segue)

	Nome	Nazionalità	L1	L2	L2	L2	L2
			N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N.5
65	Ibrahim	Senegal	Mandinka	Francese			
66	Suleiman	Sierra Leone	Fula	Crioulo	Inglese	Francese	
67	Rouda	Somalia	Somalo	Arabo	Inglese		
68	Mohammed	Somalia	Somalo	Inglese			
69	Aydorousse	Somalia	Somalo				
70	Imam	Sudan	Arabo				

Questa prima ricognizione del profilo linguistico di questo piccolo campione di MSNA è in realtà abbastanza approssimativa in quanto pecca sia per eccesso che per difetto. Sappiamo infatti che i livelli di competenza di inglese e francese sono assai elementari per i tanti che, come si vedrà in seguito, arrivano in Italia avendo frequentato poco o nulla le aule scolastiche. All'opposto, indagando con altri strumenti, emerge una ricchezza linguistica ancora più profonda. Sul solco di tante esperienze realizzate a Palermo negli anni scorsi presso scuole di ogni ordine e grado, e utilizzando la ricca bibliografia che ormai esiste sull'argomento, si è scelto di indagare il plurilinguismo attraverso attività che guidassero gli studenti a narrare oralmente, per iscritto, e tramite disegni e mappe, la propria autobiografia linguistica. Il racconto della propria vita focalizzando l'attenzione sul repertorio di partenza e sulla ricchezza degli input linguistici a cui sono stati esposti durante il viaggio ha fatto emergere non solo "lingue madri" e "lingue padri", e "lingue nonne" e "lingue zie" ma anche le tante lingue incontrate fuori dalla famiglia. Vengono in superficie una quantità di lingue locali di cui si è fatta esperienza nella prima infanzia e nell'adolescenza ma che successivamente sono state poco utilizzate e messe da parte, e, soprattutto, il rapporto fra l'esperienza migratoria e l'articolazione attuale del repertorio linguistico. Nel racconto dei mesi trascorsi per strada, si intrecciano, insieme al dolore e alla fame, alla violenza e alla morte, anche le esperienze di incontro con uomini e lingue diverse. Disegni e grafie assai incerte narrano di viaggi durati molti mesi, spesso più anni, con lunghe soste e riprese del cammino. 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. Diawara, maliano, parlava nel momento della partenza soninke, francese, bambara,



mandinka, inglese. A queste lingue si è aggiunto l'arabo appreso durante la sua permanenza di un anno in Algeria dove ha lavorato come muratore. Come viene di frequente dichiarato, l'arabo è stato per molti di grande utilità in quello che è per quasi tutti il momento più tragico della esperienza migratoria cioè il periodo trascorso in Libia, spesso in carcere, quasi sempre in condizioni di lavoro disumane e nell'attesa spasmodica di imbarcarsi. Di grande efficacia si è rivelato l'utilizzo di mappe come strumento per fare emergere, contemporaneamente, la ricchezza del proprio bagaglio linguistico e la narrazione della propria storia.

The main objective resulting from working on geographical maps to retrace the route of the journey was the association of languages used in each country. Thus, the creation of linguistic maps gives the students the chance to rethink languages as tools of communication and survival. Finally, students came to reevaluate their personal skills and troubled experiences thanks to the appreciation of the linguistic knowledge used and improved during the journey⁶.

Diamo qui a titolo di esempio una di queste cartine sulle quali hanno lavorato gli studenti, quella di Alieu Jabbi, che ha percorso il cammino fino all'Italia in 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 inglese in Burkina, mandinka in Niger, e poi in Libia, arabo e ancora mandinka.

Nel percorso della autobiografia linguistica gli studenti, oltre a collocare le diverse lingue nelle rotte del viaggio, le posizionano all'interno della sagoma del proprio corpo realizzata a grandezza naturale. 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.

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 lavoro in questi anni a ItaStra e che ha prodotto importanti esperienze di narrazione e comunicazione plurilingue⁷.

6

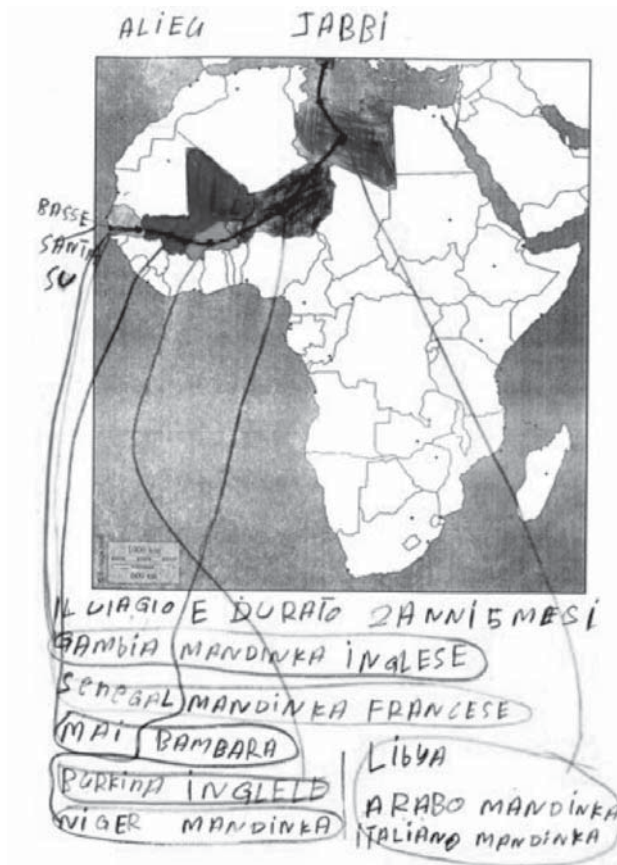
«Quegli che non conosce l'alfabeto...»

Da quanto emerso in più punti di questo articolo emerge il secondo elemento che caratterizza il profilo linguistico dei MSNA: la presenza di una percentuale assai consistente, fra il 30 e 40%, di adolescenti del tutto o quasi del tutto analfabeti, cioè incapaci di leggere e scrivere in qualsiasi lingua, nella lingua materna o nella lingua di scolarizzazione nel paese di partenza⁸.

Duga, Abdulkarin, Sicoko, Abrahaman, Ibrahimia, Viex, Dlefa, iscritti ai corsi per analfabeti o a bassissima scolarizzazione nell'estate del 2016 presso ItaStra sono i rappresentanti di una realtà diffusa in Mali, dove gli alfabeti adulti sono solo il 28% della popolazione, ma che comincia a essere abbastanza comune anche nelle riflessioni della glottodidattica in seguito al progressivo emergere di una realtà in gran parte nuova cioè



FIGURA 2



l'affacciarsi ai corsi di lingua di apprendenti adulti analfabeti o semianalfabeti. L'enorme spostamento di masse di individui da luoghi in cui la percentuale di giovani analfabeti è ancora assai significativa ad aree ad altissimo tasso di alfabetizzazione, nelle quali l'apprendimento della lingua del paese ospitante, sia nelle forme orali che scritte, è visto come un prerequisito indispensabile al processo di inclusione sociale, rende quantitativamente sempre più rilevanti tali profili di utenti. Per la prima volta, in maniera massiccia, sia negli Stati Uniti che in Europa, gli apprendenti di lingue seconde a bassa e bassissima scolarizzazione stanno dunque acquistando visibilità e importanza, insieme ai processi linguistici loro peculiari. Questa nuova attenzione rivolta ad apprendenti adulti analfabeti riguarda anzitutto le politiche educative e i programmi scolastici nei quali sempre più centrale è la sottolineatura che, accanto allo sviluppo di abilità orali, è assolutamente indispensabile che ogni individuo adulto possieda anche le capacità di decodifica e di produzione di testi scritti, senza le quali, non solo è impossibile l'esercizio di qualsiasi diritto di cittadinanza, ma anche la più semplice delle operazioni di orientamento all'interno del tessuto urbano e di rapporto con il complesso delle istituzioni della società ospitante.

Nonostante questa condivisa attenzione, la percentuale di insuccessi e fallimenti nel processo di acquisizione della nuova lingua da parte di questa nuova categoria di apprendenti è assai consistente. Tutto ciò spinge a pensare che, ancora una volta, non sia solo necessario aprire le porte della scuola, e in generale dei contesti educativi, a nuovi profili di utenti ma che occorra contemporaneamente ripensare interamente i modelli e gli strumenti didattici che spesso si mostrano del tutto inadatti a nuovi contesti e scopi. La ricerca e la concreta prassi glottodidattica relativa all'apprendimento di una L2/Ls hanno fino a oggi avuto come principale riferimento giovani e adulti altamente scolarizzati. Questo dato incontrovertibile non ha permesso di focalizzare l'attenzione sulle modalità di acquisizione della lingua da parte di altri gruppi di individui e ha impedito la riflessione su quale sia il rapporto fra alfabetizzazione e apprendimento di abilità orali nel loro complesso. Molte diverse esperienze e la ricerca condotta all'interno di una rete transnazionale conosciuta con l'acronimo LESLLA (*Low Educated Second Language and Literacy Acquisition*), concordano nel segnalare che fra apprendenti una L2 pienamente alfabetizzati e scarsamente o per nulla alfabetizzati (cioè apprendenti LESLLA) esiste un grande divario: a) nei tempi di apprendimento della lingua, che sono radicalmente più lunghi in soggetti LESLLA; b) nei risultati del processo di apprendimento che vedono precoci e radicali fossilizzazioni (cioè di veri e propri definitivi inceppamenti del processo di acquisizione della lingua) nei parlanti LESLLA. L'uno e l'altro elemento segnalano come la mancanza delle abilità di decodifica e codifica dei testi scritti abbia una grande rilevanza nel processo di acquisizione orale di una lingua seconda da adulti.

Non siamo certo qui di fronte a temi nuovi. La riflessione su quali siano le conseguenze dell'invenzione della scrittura sulla società nel suo complesso e sulla stessa cognizione umana hanno una storia assai lunga e complessa certamente almeno a partire dalle importanti notazioni di Platone sul prevalere della vista sull'udito fino alle fondamentali riflessioni che storici della cultura come Walter Ong, Eric Havelock, Jack Goody, hanno fatto su alcuni momenti storici cruciali nel passaggio fra mente e società basata sull'oralità e mente e società alfabetizzata. Negli ultimi quaranta anni a esse si sono affiancate importanti e decisive ricerche condotte nell'area della psicologia cognitiva e delle neuroscienze che hanno indagato per via sperimentale gli effetti della *literacy* sulla mente umana nel suo complesso e, in particolare, nelle aree strettamente legate all'acquisizione linguistica. La asserzione «*literacy has both the dimensions of reading the world and reading the word*»⁹ riassume efficacemente un vasto insieme di riflessioni a cui possiamo qui solo accennare¹⁰.

In anni più recenti studi sistematici condotti sullo sviluppo dei processi di acquisizione in adulti analfabeti apprendenti una lingua seconda hanno evidenziato come in tali soggetti il linguaggio sia visto solo come un sistema referenziale e un mezzo di comunicazione e non come una stringa di elementi. Una precisa descrizione di questo rapportarsi con un tutto del quale non si riesca a segmentare le unità e di una massa informe non analizzata e non analizzabile è straordinariamente descritta nel 1823 da Giacomo Leopardi in alcuni pensieri dello *Zibaldone*. In essi emerge con precisione e



vivezza quella maniera di rapportarsi al linguaggio che si segnala come caratteristico di apprendenti LESLLA e sulla quale è indispensabile dare strumenti di analisi al docente.

Quanto mirabile sia stata l'invenzione dell'alfabeto, oltre tutti gli altri rispetti e modi, si può anche per questa via facilmente considerare. [...] L'alfabeto è la lingua col cui mezzo noi concepiamo e determiniamo presso noi medesimi l'idea di ciascuno dei detti suoni. Quegli che non conosce l'alfabeto, parla, ma non ha veruna idea degli elementi che compongono le voci da lui profferite. Egli ha ben l'idea della favella, ma non ha per niun conto le idee degli elementi che la compongono: siccome infinite altre idee hanno gli uomini, degli elementi e parti delle quali non hanno veruna idea né chiara né oscura che sia separata dalla massa delle altre: e questo appunto è il progresso dello spirito umano; suddivider le idee, e concepir l'idea delle parti e degli elementi delle medesime, conoscere che quella tale idea ch'egli teneva per semplice, era composta, o scompor quella idea ch'era stata semplice per lui finallora, e scompostala concepir l'idee delle parti di essa, sia di tutte le parti, sia d'alcuna (Pensieri 2947-2948-2949).

Tradurre in ricerca acquisizionale e, ancor più in concreta prassi didattica, le acute osservazioni di Leopardi, pienamente in sintonia con i dati della ricerca scientifica brevemente richiamati sopra, non è certamente una impresa facile¹¹.

L'italiano *dei* e *per* i nuovi arrivati, o almeno per una parte di essi, ma in generale la loro stessa possibilità di avere una chance di inclusione dopo avere attraversato il mare, dipenderà anche da come riusciremo a costruire una didattica linguistica per chi, capace di affrontare prove inenarrabili, è completamente disorientato e inerme di fronte alla nostra civiltà della scrittura. L'Italia e l'Europa stentano oggi a essere all'altezza di nuove sfide necessarie per affrontare il nuovo millennio appena iniziato, la fuoriuscita reale dall'analfabetismo per tutti i nuovi arrivati, insieme alla valorizzazione del multilinguismo, sono fra queste.

Note

1. G. Favaro, *L'italiano che include. La lingua per non essere stranieri*, in "Italiano LinguaDue", 1, 2016, p. 1. Il contributo fa riferimento alle proposte elaborate dai componenti del Gruppo 1 dell'"Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità".

2. *Ethnologue: Languages of the World* è un progetto di ricerca iniziato nel 1951 e che coinvolge centinaia di linguisti e altri ricercatori in tutto il mondo teso a catalogare tutte le lingue viventi del pianeta. I risultati aggiornati sono visibili nel portale (<http://www.ethnologue.com/>).

3. Per una quadro generale sulle numerose iniziative volte a promuovere le lingue materne nell'insegnamento in Africa e altrove si può vedere *Why Language Matters for the Millennium Development Goals*, UNESCO, Bangkok 2012, disponibile sul sito <http://unesdoc.unesco.org>.

4. Nell'ultima rilevazione MIUR (Elaborazioni MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Tra difficoltà e successi*. Rapporto nazionale AS 2014/2015) per la prima volta si fa cenno a questa particolare categoria di alunni neoarrivati ma con dati ancora parzialissimi.

5. Per il progetto complessivo si veda M. Amoruso, M. D'Agostino, Y. Jaralla (a cura di), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di Lingua Italiana per Stranieri, Palermo 2015.

6. L. Di Benedetto, V. Salvato, C. Tiranno, *The Value of Languages in Linguistic Autobiography. Teaching Experience with Low-educated Unaccompanied Multilingual Minors*, Paper presented at the International Conference of Leslla, Granada 8th-10th of September 2016.





7. Nel 2015 è stata prodotta una performance multimediale (*Echi della lunga distanza*) rappresentata più volte con successo, nel 2016 un lungo laboratorio di narrazione dell'Odissea ha prodotto una mostra e un volume dallo stesso titolo *Odisseo arriving alone*. In entrambi i casi sono state utilizzate ampiamente le lingue materne dei MSNA.

8. L'intreccio fra multilinguismo e analfabetismo è stato segnalato, per altro, anche in recenti studi effettuati su migranti a bassa scolarizzazione negli USA: «Interesting, and perhaps ironic to some, is the fact that very high levels of low print literacy frequently co-occur with very high levels of multilingualism. Take the case of Burkina Faso where only 21% of the adult population can read and write. School life expectancy is 6 years for girls and 7 years for boys. However, Burkina Faso has 68 living languages, many which have fewer than 1000 speakers. While exact numbers of languages and speakers is disputable, we can assume that many people in Burkina Faso who are illiterate frequently learn each other's languages. [...] Clearly, multilingualism does not depend upon literacy or formal schooling, as many may believe in more monolingual contexts» (E. Tarone, M. Bigelow, *A Research Agenda for Second Language Acquisition of Pre-literate and Low-literate Adult and Adolescent Learners*, in P. Vinogradov, M. Bigelow (eds.), *Proceedings from the 7th Annual LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition) Symposium*, University of Minnesota, Minneapolis, MN 2012, p. 8).

9. H. Nicolas, *Phonological Awareness Across Languages*, in Vinogradov, Bigelow, *Proceedings*, cit., p. 268.

10. Una importante recente ricognizione dello stato dell'arte in questi studi è in F. Huettig, R. H. Mishra, *How Literacy Acquisition Affects the Illiterate Mind – A Critical Examination of Theories and Evidence*, in "Language and Linguistics Compass", 8, 10, 2014, pp. 401-27 che passano in rassegna criticamente i lavori più recenti sul rapporto fra lettura e scrittura da una parte, percezione e cognizione dall'altra. Seguendo questo importante lavoro di insieme i risultati forse più consistenti si sono avuti relativamente alla stretta interazione fra *literacy* e consapevolezza fonologica, cioè coscienza che tutte le parole possono essere decomposte in unità più piccole e abilità di manipolare questi segmenti. In sostanza queste ricerche confermano che la divisione del continuum fonico in unità discrete, il riconoscimento e la manipolazione di tali unità, sono processi di una mente alfabetizzata e non hanno una controparte nella realtà fisica.

11. Per il progetto di ricerca scientifico che si sta conducendo in questo momento a Palermo si veda M. Amoruso, M. D'Agostino, *Teenage and Adult Migrants with Low and Very Low Education Level. Learners Profile and Proficiency Assessment Tools*, in J. C., Beacco, D. Little, H.-J. Krumm, Ph. Thalgott (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*, Mouton de Gruyter, Berlin 2017; A. De Fina, M. Amoruso, G. Paternostro, *Learning about the Other: The Process of Telling One's Story. Unaccompanied Minors Asylum Seekers in Sicily*. Paper presented at Research Working Group Language – Culture – Identity on Mediterranean Basin, Paris 25 June 2016. Per il progetto didattico si veda M. D'Agostino, G. Sorce (a cura di), *Nuovi migranti e nuova didattica*, Scuola di Lingua Italiana per Stranieri, Palermo 2016 e soprattutto il corso di lingua multimediale per adulti a bassa scolarizzazione *Ponti di parole* (vol. 1 Alfa e vol. 2 Alfa 1, vol. 3 A1/A2), Unipa Press, Palermo 2016 (www.pontidiparole.it).



Parole italiane in viaggio