

**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



ITAstra  
Istituto di Lingue Straniere per Stranieri



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

Servizi sperimentali di formazione linguistica 2018-2021 (Prog-2511)

# L'italiano per comunicare, lavorare, partecipare

*a cura di* Mari D'Agostino e Rosaria Modica

## Indice

### L'italiano per comunicare, lavorare, partecipare *a cura di Mari D'Agostino e Rosaria Modica*

#### Organizzazione

##### Capofila

ItaStra / Scuola di lingua italiana per Stranieri  
Dipartimento di Scienze Umanistiche  
Università degli Studi di Palermo

Il quarto progetto Fami: percorso, modello organizzativo e risultati

Rosaria Modica, Valeria Cortina e Samar Abdellatif

9

##### Partner

Comune di Palermo  
Centro Astalli Palermo  
CPIA Palermo 1  
CPIA Palermo 2  
Associazione Pellegrino della Terra  
Cooperativa Libera... Mente  
Associazione Pluralia

I test: dal progetto alla sperimentazione

Egle Mocciano

47

La Comunicazione e i suoi strumenti

Roberto Speziale

55

Le donne, sinergia tra percorsi formativi (Formazione Professionale e Formazione Linguistica specifica)

Graziella Scalzo

75

Servizi di supporto: il Baby Sitting

Angela Maiorana e Melanj Citarrella

81

Una rete per il sostegno allo studio

Valeria Cortina

85

DaD per percorsi di formazione linguistica

Michele Anselmi

89

I laboratori di narrazione e comunicazione: essere protagonisti, dare voce ai diritti Marcello Amoruso	95
Una esperienza di comunicazione inclusiva Mari D'Agostino	107
<i>Canzoni e Corpi in Movimento:</i> riappropriarsi dei discorsi sulla migrazione attraverso la canzone Giulia Calandra e Giulia Campisi	111
Recuperare la socialità durante la pandemia di Covid-19: l'incontro con Leuz Diwane G e F.U.L.A. Giulia Calandra	121
Quando la musica incontra la cooperazione. L'esperienza di LVIA in Senegal e lo scambio con ItaStra Silvia Lami	131
Il Migrante harraga, voci e musica per un'altra narrazione Clelia Farina	143
Mare nero, mare d'avventura: il Mediterraneo alle spalle Jasmine Iozzelli	169
“Tijan che voleva andare a scuola”. dal racconto di sé alla narrazione scenica Chiara Amoruso	183
Laboratorio <i>Con lo sguardo di chi arriva:</i> Scoprire la città e i luoghi di inclusione Marcello Amoruso e Mustapha Jarjou	195
Corsi FAMI per docenti, docenti volontari, operatori di comunità e studenti per l'insegnamento di italiano L2: condividere la formazione e le esperienze Giulia Campisi	205

## **Il quarto progetto Fami: percorso, modello organizzativo e risultati**

Rosaria Modica, Valeria Cortina e Samar Abdellatif

### **1.1 INTRODUZIONE**

*L’italiano per comunicare, lavorare, partecipare* è un progetto Cofinanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 (FAMI) e dal Ministero degli Interni nell’ambito dell’obiettivo del fondo “Integrazione e Migrazione Legale” nel suo capitolo specificamente dedicato ai “Servizi sperimentali di formazione civico linguistica 2018-2021”.

Tra i 24 progetti finanziati con questa misura, il progetto è l’unico proposto da un Dipartimento Universitario (gli altri sono perlopiù promossi da Associazioni e Comuni) ed ha il budget più alto.

La consolidata esperienza di ItaStra, la qualità della rete dei partner (il Comune di Palermo, il Centro Astalli, la Cooperativa sociale Libera...mente, l’Associazione Pellegrino della Terra, L’Associazione Pluralia ed i CPIA di Palermo) e l’attenzione alle esigenze dei destinatari hanno fatto sì che il progetto diventasse un riferimento cittadino che, a partire dall’offerta di corsi di apprendimento della lingua di alta qualità, è stato anche in grado di attivare sinergie per fornire ai destinatari orientamento e sostegno nello sforzo del miglioramento complessivo delle loro condizioni di vita, determinando una buona riuscita del progetto che va al di là dei suoi soli obiettivi formali (vedi paragrafo 2 di Valeria Cortina e 3 di Samar Abdellatif).

ItaStra infatti, oltre ad essere in città il solo soggetto che accompagna l’apprendimento della lingua con altre attività culturali è parte di una rete di realtà che operano al fine di offrire supporto generale ai migranti presenti a Palermo nelle difficoltà quotidiane del percorso di inclusione.

Bisogna inoltre ricordare che lo spazio di ItaStra oltre ad essere un 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 e

la valorizzazione delle culture e le lingue di origine di ciascuno e che questo approccio guida qualunque suo intervento compreso quello di cui si scrive.

Il progetto ha realizzato corsi di apprendimento della lingua italiana insieme a percorsi di avvicinamento all’italiano delle professioni (falegnameria, gastronomia e ristorazione, gestione di strutture turistiche e di accoglienza, sartoria, ecc), dei diritti (lavoro, salute, diritti), corsi in forma laboratoriale dedicati alla comunicazione web e multimedia. Accanto ad essi corsi di italiano “per lo studio” improntati cioè a facilitare il percorso scolastico dei giovani migranti inseriti nelle scuole perfezionando la loro conoscenza della lingua e la loro capacità di comprensione e semplificazione dei testi in una lingua diversa da quella materna.

In maniera limitata rispetto al previsto a causa del periodo pandemico, sono stati realizzati eventi pubblici di condivisione dei risultati e scambio di esperienze.

Nell’ultima fase si sono inoltre tenuti corsi di formazione per insegnanti strutturati o volontari di italiano L2 per la condivisione delle sperimentazioni e la presentazione dei prodotti del progetto.

Il progetto si è sviluppato purtroppo nel bel mezzo della pandemia da COVID 19 cosa ha costretto l’organizzazione a trovare modi adeguati per realizzare quanto previsto nonostante il lungo susseguirsi di aperture e chiusure, di misure di prevenzione, di incertezza, paura e condizioni di vita estremamente difficili per larga parte dei nostri destinatari, cercando di operare nel contempo per rendere meno pesante, come si dirà meglio più avanti, quel periodo. Il primo corso/laboratorio di “Italiano per la comunicazione web e multimedia”, ad esempio, ha operato fornendo via web nella fase iniziale della pandemia informazioni pratiche ai cittadini migranti su come fronteggiare il virus e un costante orientamento su come sopravvivere nella città improvvisamente deserta e quasi priva dei consueti punti di riferimento per i cittadini più fragili (mense, dormitori, ecc). Ancora, sono stati prodotti e sperimentati strumenti didattici multimediali originali, per poter realizzare, anche a distanza, i percorsi di Italiano per le professioni e per i diritti.

La necessità di ricorrere per lunghi periodi alla DaD ha causato problemi pratici e organizzativi gravosi per le caratteristiche dei destinatari che, in primo luogo, difficilmente dispongono di strumenti informatici adatti e connettività sufficiente. A questo si aggiunga che nel periodo più duro di confinamento, le scuole facevano DaD a tutte le ore rendendo estremamente difficile la partecipazione ai nostri corsi per gli studenti destinatari delle no-

stre azioni. Si è cercato di far fronte parzialmente a queste difficoltà acquistando alcuni tablet da fornire in comodato d’uso a destinatari privi di dispositivi e cercando di adattare i tempi delle erogazioni alle esigenze molteplici dei partecipanti.

## 1.2 LA STRUTTURA ORGANIZZATIVA E LE ATTIVITÀ

Per realizzare un progetto che si rivolgeva ad un notevole numero di destinatari e che prevedeva attività variegate, 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.

La responsabile (ed ideatrice) del progetto, direttrice della Scuola di Italiano per Stranieri Prof. M. D’Agostino, ha supervisionato tutte le attività dedicandosi in particolare alla supervisione delle sperimentazioni, particolarmente complesse da realizzare a causa del periodo in cui il progetto si è svolto che ha richiesto una profonda revisione delle sperimentazioni e reso “sperimentale” anche la stessa erogazione dei corsi di italiano.

Due altre figure interne hanno assicurato la supervisione sulla produzione dei materiali didattici e le attività di italiano per lo studio e sostegno scolastico.

Una figura di coordinamento, selezionata con bando pubblico, esperta di progettazione, coordinamento, gestione e rendicontazione si è occupata, in stretta collaborazione con il Responsabile di progetto e gli uffici amministrativi, della programmazione e organizzazione delle attività, rapporti con l’ente finanziatore, coordinamento dell’accoglienza dell’utenza, coordinamento con i partner, coordinamento tecnico delle risorse umane, verifiche finanziarie e gli aggiustamenti di budget, supporto al monitoraggio e alla rendicontazione, etc..

Il servizio di accoglienza, iscrizione, controllo documenti, somministrazione dei test di posizionamento, creazione e gestione del data base destinatari, archiviazione dei dati, è stato affidato a figure appositamente selezionate o messe a disposizione dai partner, con preparazione universitaria nell’area dell’insegnamento dell’italiano L2 in modo da poter condurre gli incontri con i destinatari ed i test di livello in modo professionale e, sin dal primo incontro, offrire loro la soluzione più adeguata ed in generale per poter garantire una interazione professionale con il corpo docente.

La qualità dell’insegnamento è stata assicurata da un gruppo di docenti, selezionati con bando pubblico, in possesso di titoli specifici per l’insegnamento.

mento dell’italiano come L2 (in possesso di Master universitario di didattica della lingua italiana come L2) e con esperienza nell’insegnamento a migranti anche a bassissima o nulla scolarizzazione. A questi sono stati affiancati tutor con lo stesso tipo di preparazione universitaria in modo che il loro ruolo potesse essere anche di supporto didattico al docente. Nel precedente progetto avevamo già sperimentato quanto fosse difficile la formazione di classi di livello completamente omogeneo e che fosse spesso necessario un supporto didattico per andare incontro alle diverse esigenze dei destinatari in particolari momenti del percorso formativo. La scelta si è rivelata di grande utilità soprattutto nel periodo pandemico con le misure di contenimento del virus che limitavano il numero di persone ammissibili in aula e per la didattica a distanza nella quale la possibilità di dividere in gruppi le classi si è spesso rivelata una necessità.

Per quanto riguarda i percorsi di “Italiano per le professioni” ed “Italiano per i diritti” si è cercata una soluzione che desse la possibilità di erogare i corsi sia in presenza di esperti e docenti, come originariamente previsto, sia a distanza. Si è dunque optato per la produzione di moduli didattici multimediali originali composti ciascuno da un video didattizzato per vari livelli di conoscenza linguistica, ed ottenuto dalla stretta collaborazione tra esperti e docenti, e materiale didattico correlato. La produzione ha richiesto uno sforzo organizzativo notevole e l’utilizzo di molte più risorse di quanto previsto (oltre alla generosa realizzazione gratuita delle riprese video e del montaggio da parte del film maker Antonio Gervasi).

L’erogazione dei moduli è stata realizzata dai docenti in presenza o a distanza senza dover ricorrere alla partecipazione degli esperti in ogni modulo.

Della produzione ed della erogazione dei moduli sono stati protagonisti oltre ad ItaStra, i partner Centro Astalli, Pellegrino della Terra, Libera...mente e Pluralia oltre ad alcuni esperti di diritti e salute (il Dott. Tullio Prestileo per la salute e la Dott.ssa Bijoux Nzirinane per il lavoro) che hanno prestato gratuitamente il loro expertise.

Le Unità Didattiche Multimediali si sono rivelate uno strumento prezioso da utilizzare sia a distanza che in presenza. Queste sono state sperimentate e revisionate durante e dopo l’erogazione dei corsi sperimentali e sono scaricabili liberamente dal sito di progetto.

Di fondamentale importanza sono stati i percorsi di apprendimento e consolidamento della lingua e di accompagnamento allo studio con particolare attenzione alla comprensione dei testi delle diverse materie di studio (arric-

chimento del lessico specifico) e semplificazione. Nel periodo di lockdown sono state sperimentati metodi di erogazione diversificati e che hanno visto la collaborazione di studenti, tirocinanti, insegnanti volontari per andare incontro alle esigenze degli studenti già in DaD con la scuola a tutte le ore del giorno.

Nel periodo pandemico, questi interventi hanno contribuito a frenare l’abbandono scolastico di decine di studenti delle scuole superiori.

La comunicazione è stata curata dall’Associazione Pluralia che ha prodotto i materiali informativi (volantini, locandine, etc), creato e gestito un sito web ([www.famitastraitaliano.it](http://www.famitastraitaliano.it)) ed una pagina Fb. Vale la pena di ricordare che la comunicazione è stata spesso “alimentata” dai prodotti dei corsi/laboratorio di “Italiano per la comunicazione web e multimedia”.

Tutti i partner (CPIA Palermo 1 e Palermo 2, il Comune di Palermo, il Centro Astalli e la Società Cooperativa Libera...mente, Ass.Pellegrino della Terra e As.Pluralia) sono stati preziosi per dare la massima diffusione delle opportunità offerte dal progetto e assicurato un servizio di baby-sitting altamente qualificato in supporto alla partecipazione delle donne con bambini piccoli.

Attorno a questo gruppo principale di attori si è sviluppata anche una rete territoriale di collaborazioni che ha permesso non solo la diffusione delle informazioni sulle offerte del progetto ma anche quella interazione pratica nel tentativo di migliorare le condizioni di vita dei destinatari in senso più generale (ricerca del lavoro o di alloggio, orientamento legale, orientamento negli studi, sostegni istituzionali, ecc).

### 1.3 LE ATTIVITÀ

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

- Un totale di 87 corsi di apprendimento linguistico (80 previsti);
- Studio, sperimentazione e produzione di materiali didattici originali multimediali per l’apprendimento dell’italiano per le professioni (falegnameria, sartoria, gastronomia, gestione di strutture turistico-ricettive e di accoglienza, ristorazione, accudimento bambini) e dell’italiano per i diritti (Salute: Covid e vaccini; alimentazione - Diritti dei lavoratori);
- 6 corsi di preparazione alla certificazione CILS e partecipazione a 4 sessioni di esami;

- d) Erogazione di 15 moduli di Italiano per le professioni;
- e) Realizzazione di 9 corsi di Italiano per lo studio e accompagnamento;
- f) Realizzazione di 6 corsi/laboratori di Italiano per la comunicazione web e multimedia;
- g) Servizio qualificato di babysitting per le donne con figli piccoli;
- h) 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;
- i) Comunicazione delle varie tappe del progetto attraverso un sito web ed una pagina Fb;
- j) Formazione di circa 97 insegnanti strutturati e/o volontari sull'uso degli strumenti multimediali per l'insegnamento dell'italiano L2, per l'insegnamento dell'italiano L2 ai bambini e sull'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti a bassissima scolarizzazione;
- k) Produzione di una pubblicazione finale.

#### **1.4 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, i partecipanti ai corsi sono stati **618** contro i 430 previsti. Di questi 618, 188 hanno frequentato almeno 2 corsi.

Qui di seguito alcuni dati che definiscono il progetto in termini di partecipazione e di risultati ottenuti

- **N. contatti con potenziali beneficiari/ persone che sono state accolte e hanno compilato una scheda di pre-iscrizione:** 879
- **Principali paesi di provenienza:** BANGLADESH, NIGERIA, GAMBIA, MAROCCO, TUNISIA, COSTA D'AVORIO
- **N. persone che hanno sostenuto un test di ingresso ai corsi:** 879
- **N. persone partecipanti ai corsi:** **618** (contro i 430 previsti), Uomini: 326, Donne: 292
- **N. Corsi:** **87** (invece degli 80 previsti)
- **N. persone che hanno frequentato più di un corso:** **188**
- **N. partecipanti agli esami di certificazione linguistica CILS:** **77**

- **N. partecipanti che hanno superato l'esame CILS:** **61**
- **N. ore docenza:** **3986**
- **N. ore di babysitting:** **1.145**
- **N. volontari, insegnanti, operatori e tutori coinvolti in corsi di formazione:** **97**

#### **1.5 LA RETE**

U.O. Progetti di innovazione sociale, Casa dei diritti, Agenzia Sociale per la casa - Comune di Palermo, Istituto Comprensivo Rita Atria, Progetto Women and Girls Safe Space – WGSS, Casa Vale la Pena (casa accoglienza per giovani agli arresti domiciliari), Liceo Scientifico Benedetto Croce, Liceo Regina Margherita, Istituto di Istruzione Superiore Francesco Ferrara, IPSSAR Pietro Piazza, Istituto di Istruzione superiore Einaudi, IPSSAR Borsellino, ITI Vittorio Emanuele III, Istituto Istruzione Superiore Almeyda-Crispi, Liceo linguistico e Scienze Umane Danilo Dolci, SAI/SIPROIMI C.A. Stellaria, SAI/SIPROIMI C.A. Arcobaleno, SAI/SIPROIMI GAP La vela Grande, SAI/SIPROIMI C.A. Il livello Casa dei Mirti, SAI/SIPROIMI C.A La Mimosa, C.A I colori dell'arcobaleno – Trappeto, Liceo Scientifico G.Garibaldi, ARCI Porco Rosso, SAI/SIPROIMI Al Centro del Mondo, ass. La Kala-Asante, Consorzio Umana Solidarietà, Comunità alloggio per minori La Violetta, Comunità alloggio per minori La tartaruga 1 e 2, Coop.Soc. La Fenice- S.Cipirello/S.Giuseppe Jato, GAP Adesso noi/Don Calabria, ISC Silvio Boccone, GAP Senegal, GAP Gambia, Progetto PRISMA, Comunità MSNA Germoglio, SAI MSNA Nuovi Orizzonti (Partinico), Centro Diaconale La Noce, Comunità Casa dei Giovani (Bagheria), Comunità Freedom (Trabia), Progetto FAMI MI.MAIN.2740

#### **2. SERVIZIO DI ACCOGLIENZA DEI DESTINATARI: CREARE PONTI DI PAROLE ED INCLUSIONE**

ItaStra e il Centro Astalli di Palermo collaborano da anni nel territorio a favore di percorsi di inclusione linguistica e sociale dei migranti. Nell'ambito di questo progetto FAMI, oltre alla realizzazione presso il Centro Astalli di alcuni laboratori per l'apprendimento del lessico specifico in settori professionali quali la falegnameria, la cucina e la sartoria, è stato scelto di coin-

volgere alcune risorse umane del Centro nelle attività di accoglienza e selezione dei destinatari del progetto presso ItaStra.

Accompagnare è un’immagine che segna l’avvio della mia collaborazione con il servizio di accoglienza dei destinatari (detto per semplicità “segreteria”) del progetto FAMI di ItaStra e, mi piace pensare che non sia un caso, la accomuna alla mia esperienza di operatrice presso il Centro Astalli. “Accompagnare, servire, difendere” è, infatti, la missione del JRS (Servizio dei Gesuiti per i Rifugiati, a cui il Centro Astalli fa capo) che da 9 anni ispira il mio lavoro al servizio dei migranti. Il primo incarico assegnatomi nell’ambito del servizio di accoglienza del progetto FAMI è stato, con mio entusiasmo, quello di gestire le iscrizioni e l’avvio delle attività di accompagnamento allo studio per gli studenti di scuola superiore. Accompagnare è sinonimo di fare strada insieme, ascoltare, offrire strumenti e conoscenza, tendere una mano. Accompagnare è anche ricevere in cambio, arricchimento reciproco. L’accompagnamento allo studio era una delle richieste di aiuto più frequenti tra i giovani e i genitori che si rivolgevano ai servizi del Centro Astalli, in un periodo in cui molte associazioni del territorio avevano chiuso le attività di doposcuola e supporto scolastico a causa della pandemia di Covid-19.

Il mio contributo per la “segreteria” FAMI è iniziato nel mese di dicembre 2020, quando le attività di ItaStra si svolgevano necessariamente online, in ottemperanza alle disposizioni ministeriali e di Ateneo per il contenimento del Coronavirus. Era la prima volta in cui mi trovavo a gestire le relazioni con l’utenza esclusivamente tramite telefono, email e videochiamate. Non è stato semplice adattarsi a queste modalità, ma è stato sorprendente scoprire che i giovani stessi con cui avevo contatti stavano accompagnando me, reduce da mesi di quarantena, alla ripresa delle attività lavorative e ad un efficace utilizzo di dispositivi che molti di loro avevano già imparato a padroneggiare dopo un lungo periodo di didattica a distanza.

Dal mese di marzo 2021 le attività sono riprese in presenza nel rispetto delle normative igienico-sanitarie per il contenimento della pandemia, consentendo di tornare ad un approccio più naturale con l’utenza. L’ufficio è stato aperto per informazioni e iscrizioni ogni giorno su appuntamento, e, da quando ne è stato istituito l’obbligo, previa esibizione del green pass.

Il maggiore punto di forza dell’equipe di accoglienza e selezione di cui ho fatto parte è stata la multidisciplinarietà: l’esperienza al servizio di ItaStra e le capacità di organizzazione del lavoro in gruppo di Alessandra (Milazzo ndr); il diretto e quotidiano contatto con i migranti del territorio di Maria

Giulia (Manzella ndr), Carlotta(Cricchio ndr) e me, operatrici in vari servizi del Centro Astalli; la formazione nella didattica di italiano a stranieri di Samar (Gamil ndr) e me, ritrovate colleghi del Master di II livello di ItaStra; la lingua araba di Samar; la conoscenza di lingue veicolo (inglese, francese, basi della lingua araba) da parte di tutte noi.

Grazie alle competenze di una equipe così varia è stato possibile accompagnare molti studenti in un percorso che ha creato ponti oltre le aule di Sant’Antonino. Non solo Ponti di parole, ma anche ponti di inclusione. Un esempio significativo è stato il supporto offerto a tutti coloro che hanno avuto problemi con l’accesso alla vaccinazione anti-Covid19 e all’ottenimento del green pass, quando questo è diventato obbligatorio anche per l’iscrizione ai nostri corsi di lingua. Alcuni studenti neoarrivati in Italia non avevano ancora la tessera sanitaria e pensavano di non avere diritto alla vaccinazione, altri avevano rettificato i dati anagrafici rispetto a quelli forniti per le precedenti dosi di vaccino, altri ancora non avevano dimestichezza con i dispositivi per scaricare il green pass, qualcuno non sapeva come raggiungere gli hub vaccinali o prendere un appuntamento online. Il lavoro di rete avviato dalla nostra segreteria ha permesso a molti migranti non solo l’accesso ai corsi di lingua, ma anche l’esercizio dei loro diritti sociali. Io e le colleghi del Centro Astalli abbiamo infatti condiviso le informazioni in nostro possesso in merito all’ottenimento del green pass in caso di persone sprovviste di tessera sanitaria, diffondendo la prassi anche tra gli operatori dei centri di accoglienza che ospitavano studenti di ItaStra; abbiamo indirizzato alcuni studenti agli open day vaccinali organizzati al Centro Astalli o li abbiamo aiutati ad ottenere un appuntamento presso gli hub vaccinali; abbiamo inviato i casi più complessi allo Sportello di Medici Senza Frontiere presso il Centro Astalli oppure li abbiamo presi in carico allo Sportello PRISMA (progetto FAMI che vede la Regione Siciliana come capofila e il Centro Astalli tra gli enti partner), in cui Maria Giulia, Carlotta ed io siamo impegnate in prima linea per quanto riguarda la promozione dell’accesso ai servizi di integrazione. Il dialogo tra il progetto FAMI di ItaStra e lo Sportello PRISMA del Centro Astalli, inoltre, è stato particolarmente fruttuoso poiché ci ha permesso di indirizzare agevolmente l’utenza da un servizio all’altro rispondendo nell’immediato alle sue esigenze. Durante i colloqui per la compilazione dei moduli di iscrizione ai corsi di lingua italiana del progetto FAMI e al seguente test di livello, infatti, è accaduto che gli utenti facessero emergere difficoltà di vario genere o spontanee richieste di aiuto: chi aveva problemi con i documenti, chi non riusciva a iscrivere i figli minori all’asilo

comunale o alla scuola dell’obbligo, chi chiedeva indicazioni per l’iscrizione al CPIA e l’ottenimento della licenza media, chi aveva bisogno di un alloggio, chi era in cerca di lavoro, chi era in cerca di corsi di formazione professionale, e tanto altro ancora. In questi casi, senza intasare il lavoro del servizio deputato all’iscrizione ai corsi di lingua, ci è stato possibile inviare le persone allo Sportello PRISMA presso il Centro Astalli, dedicando loro uno spazio e un tempo appositi di accompagnamento alla risoluzione dei problemi riscontrati. Viceversa, sono state tante le persone prese in carico allo Sportello PRISMA a cui abbiamo dato appuntamento presso ItaStra, riuscendo ad inserirle in tempi rapidi nei percorsi di inclusione linguistica del progetto FAMI.

Infine, un lavoro importante è stato svolto a favore dell’inserimento nella scuola dell’obbligo di alcuni minori neoarrivati in Italia. Alcuni di loro nel periodo estivo avevano frequentato i nostri corsi e laboratori FAMI; altri erano arrivati in Italia ad anno scolastico avviato e si erano rivolti a noi non trovando posto nelle scuole pubbliche già affollate anche in tempi pre-pandemic; altri ancora erano in quell’età limbo (14-15 anni) che il sistema scolastico italiano, purtroppo, non ha chiaro come accogliere: troppo grandi per la scuola media, troppo piccoli per il CPIA (che accoglie dai 16 anni in su), senza titolo adeguato per l’accesso alla scuola superiore, senza sufficienti competenze in lingua italiana in tutti i casi. Grazie all’attivazione della rete costruita negli anni da ItaStra con le scuole pubbliche del territorio, è stato possibile trovare soluzioni idonee per tutti questi studenti che nelle ore mattutine di questo anno scolastico hanno potuto frequentare la scuola dell’obbligo e nelle ore pomeridiane hanno continuato a frequentare i corsi FAMI.

### **3. CONDIVIDERE LINGUE E STORIE**

Mi chiamo Samar e dopo la laurea in Egitto mi sono trasferita a Palermo per frequentare un Master che mi specializzasse nell’insegnamento dell’italiano, poi ho proseguito con una seconda Laurea Magistrale.

Ho lavorato nella segreteria del progetto Fami con vari ruoli. Il mio essere ‘migrante fra migranti’ credo sia stato un valore aggiunto all’interno del lavoro della segretaria, specialmente nella lunga fase della pandemia quando i contatti si sono fatti per tutti più difficili e l’unica forma di comunicazione fra noi e i beneficiari del progetto erano le telefonate e i messaggi WhatsApp. Il mio ruolo per alcuni mesi è stato quello di ricevere richieste di in-

formazioni e cercare di incanalarle verso le attività che man mano riuscivamo a fare partire. Da semplici domande, spesso con toni esitanti, sono nate lunghe conversazioni, soprattutto quando fin dalla prima parola mi accorgevo che dall’altra parte c’era un cittadino, o ancora meglio una cittadina, arabofona. In questo caso subito io cambiavo lingua e dicevo “Salam aleikum, sono egiziana, parliamo in arabo?”. Non solo la lingua ma anche la stessa voce della mia interlocutrice subiva mutava, si faceva meno timida e iniziavamo a parlare come se ci conoscessimo da tanto tempo. Le domande a quel punto spaziavano dal privato “Chi sei?, Cosa fai qui?, Quando ci vediamo?”, al pubblico, con la ricorrente richiesta: “Mi aiuti a capire come fare i documenti per il permesso di soggiorno?”. Oppure: “Sai dove posso avere il pacco con il cibo?”, “Dove posso trovare lavoro?”.

Le tante difficoltà connesse alla vita in un luogo ‘altro’ senza alcun ponte che aiuti a transitare dall’altra parte, specie in una situazione di assenza di contatti sociali come quella vissuta da noi tutti durante alcuni momenti della pandemia, si sono manifestate a volte anche in maniera drammatica con racconti di famiglie poco accoglienti, di mariti assenti per lavoro o altro, di bambini in difficoltà a scuola.

Parte di questi rapporti iniziati al cellulare sono poi continuati nei mesi. Il momento più bello è stato quando, finalmente, le classi sono state riaperte e anche la segreteria ha ricominciato il suo ricevimento in presenza. Allora è stato tutto un chiamare e riconoscerci: “Tu sei Samar” e “Tu sei Sihem”; “Questo è il bambino di cui mi parlavi sempre?”, “Ti ho portato un dolce fatto a casa”, “Mi aiuti a telefonare al CAF?”. La segreteria si trasformava in un luogo di incontri e risate prima della lezione di italiano o durante la pausa o all’uscita. In quei momenti mi sentivo orgogliosa delle mie due lingue. Del mio italiano ormai solido, fondamentale per aiutare a sbrigare qualche pratica amministrativa, e poi l’arabo per ascoltare una donna tunisina che si era accorta solo al suo arrivo in Italia che l’uomo che aveva raggiunto e di cui aveva una conoscenza molto superficiale era molto diverso da quanto aveva immaginato. Non potevo spesso fare altro che ascoltare e dare un contatto fornito da Valeria e dalle altre colleghi della segreteria, più esperte e informate di me.

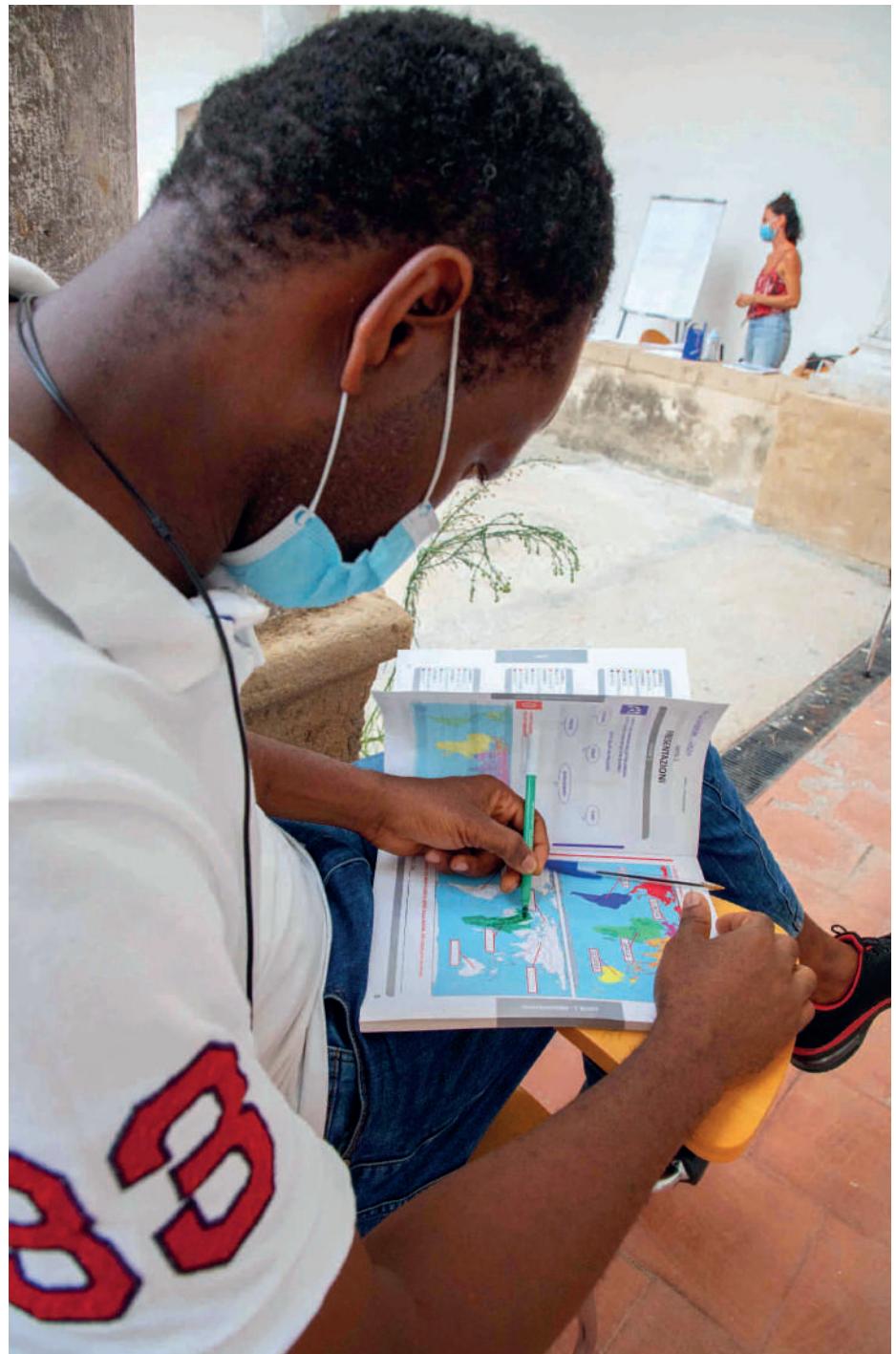
L’esperienza più intensa è stata quella con un ragazzino egiziano appena arrivato a Palermo dopo alcuni mesi di grande sofferenza in Libia e un viaggio molto duro su una barca stipata all’inverosimile. Dopo averlo incontrato ad ItaStra al momento della scheda d’ingresso, e avere già conosciuto così

in parte la sua storia, l'ho ritrovato dopo qualche giorno nella sala di attesa di un Ospedale. Ci siamo messi subito vicino a parlare e, quando il ragazzo è entrato per la visita, l'operatrice che lo accompagnava mi ha chiesto di aiutarli nel rapporto con il medico. Non avevo mai fatto la mediatrice in ambito sanitario e anche in questo caso, assai complesso per il grave stato di salute del ragazzo, ho cercato di fare del mio meglio per chiarire con precisione sintomi attuali e pregressi, interventi sanitari effettuati in passato e soprattutto il tipo di medicine che aveva preso prima di partire per la Libia. Quelle ore passate insieme in un luogo per lui molto ansiogeno sono state molto importanti. Nei mesi successivi, fino alla sua partenza per raggiungere dei familiari al Nord, Gamal ha partecipato a molteplici attività di ItaStra e spesso trovava lo spazio e il tempo per chiedermi consigli, raccontarmi le novità di casa sua o della comunità di accoglienza dove viveva. Anche dopo la sua partenza non manca mai di farmi gli auguri per il Ramadam o per altre feste, e di chiedermi di mia madre con cui aveva potuto parlare durante la sua permanenza a Palermo; questo mi fa felice. Ogni volta che sento o leggo qualcosa che si riferisce ai migranti in Libia penso a Gamal e ai suoi racconti che ancora oggi mi provocano dolore. Spero che possa realizzare almeno un poco i suoi sogni.













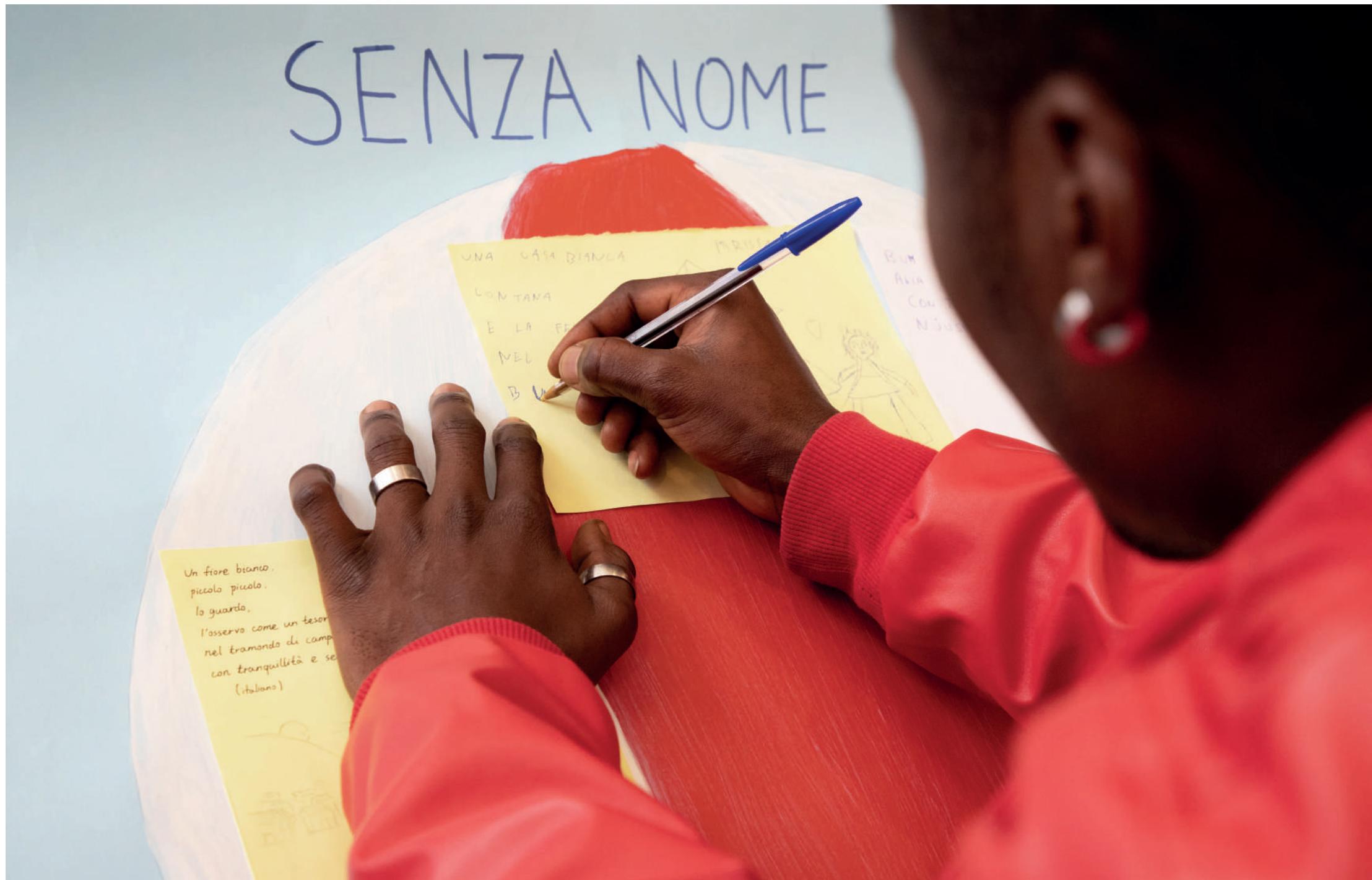


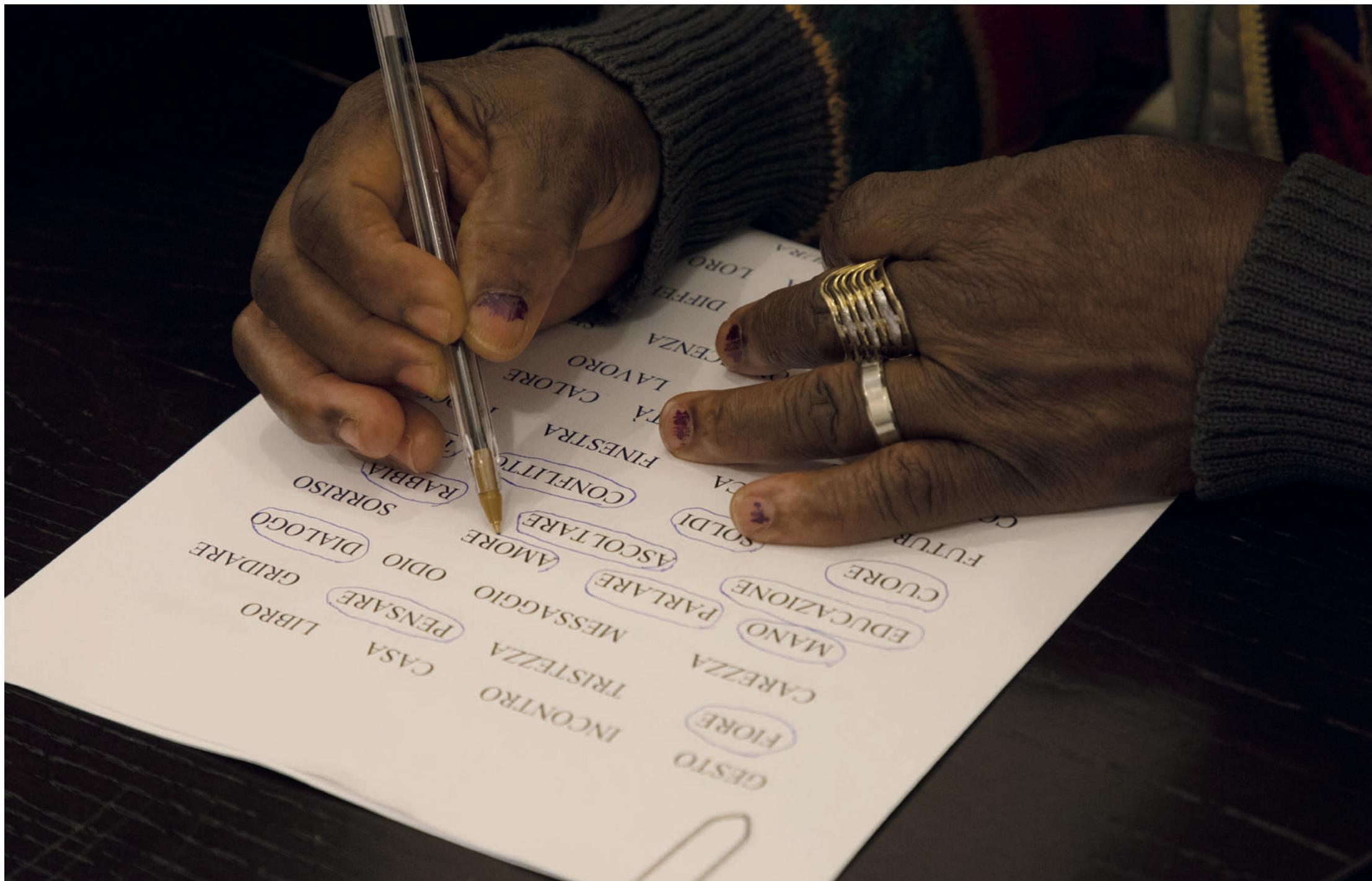














## I test: dal progetto alla sperimentazione

Egle Mocciano

### 1. INTRODUZIONE: DAI SILLABI AI TEST

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d’Europa 2001) descrive le competenze di letto-scrittura in lingua seconda con una progressione che rispecchia il parallelo sviluppo delle competenze orali. In altri termini, le competenze linguistiche in lingua seconda presuppongono il possesso di competenze letto-scrittive in lingua materna, che possono più o meno facilmente (secondo il sistema scrittivo di partenza e secondo l’apprendente e le esperienze di apprendimento) trasferirsi nella lingua seconda. Questa assunzione permane nel più recente *Volume complementare al Quadro* (Consiglio d’Europa 2020), che pure riconosce per la prima volta l’esistenza di un livello Pre-A1 e prevede per questo nuovo livello alcuni descrittori ad hoc.

L’alto tasso di nuovi migranti con competenze letto-scrittive nulle o carenti mostra con evidenza come la congruenza tra oralità e scrittura in L2 non possa essere data per scontata per tutti i profili di apprendimento. Recenti riconoscimenti in merito mostrano, piuttosto, come l’assenza o la carenza di competenze letto-scrittive costituisca una delle specificità dei profili di apprendimento che conseguono ai recenti flussi migratori (per la situazione registrata a Palermo, cfr. D’Agostino 2018, 2021; D’Agostino e Mocciano 2021; Mocciano 2020).

Questo nuovo scenario migratorio ha reso particolarmente urgente la progettazione e la sperimentazione di percorsi formativi non solo adeguati a colmare l’assenza o la carenza di competenze letto-scrittive, ma che pure tengano conto del peso che questa assenza o carenza esercita sullo sviluppo delle competenze orali. È questo il caso, per restare all’esperienza palermitana, del percorso *Ponti di parole* (ItaStra 2016-2017), che propone materiali ad hoc che non presuppongono una pregressa competenza di letto-scrittura o testuale o di strumenti e materiali connessi alla pratica scolastica. Né sono mancati negli ultimi anni importanti proposte di sillabi e materiali specifici per l’alfabetizzazione e/o la formazione linguistica di migranti con competenze letto-scrittive

e orali assenti o solo incipienti (cfr. Borri et al. 2014; Minuz et al. 2016)<sup>1</sup>. Inoltre, i docenti e i professionisti impegnati nella didattica ad apprendenti con basse competenze letto-scrittorie hanno oggi a disposizione gli importanti materiali predisposti dagli Enti certificatori e facilmente reperibili in rete<sup>2</sup>. Diversamente dal *Quadro* e dal *Volume complementare*, per i quali, come si è detto, il livello Pre-A1 presuppone individui scolarizzati, il livello Pre-A1 cui gli Enti certificatori si riferiscono “riguarda il percorso di adulti funzionalmente analfabeti, che devono rafforzare le loro competenze generali di lettura e di scrittura mentre apprendono a leggere e a scrivere in italiano” (dall’introduzione al Sillabo Alfa di Casi e Minuz). Il Sillabo Alfa “ha dunque come profilo di riferimento il migrante adulto principiante nell’apprendimento della lingua italiana, orale e scritta, e analfabeta con nulla o limitatissima scolarizzazione, una persona cioè che non ha imparato a leggere e a scrivere né nella lingua madre né in altre lingue. Tuttavia la sezione del Sillabo dedicata alla letto-scrittura potrà essere utilizzata anche con quegli apprendenti che già sono in grado di interagire in italiano a livello orale e che devono apprendere la lettura e la scrittura” (Eadd.).

Su questo sfondo, è oggi possibile costruire anche strumenti diagnostici in grado di cogliere e descrivere adeguatamente sia le competenze in ingresso (orali e di letto-scrittura) sia lo sviluppo longitudinale di queste competenze nell’ambito dei corsi di lingua e/o di lingua e alfabetizzazione. Esattamente in questa prospettiva si colloca la sperimentazione del nuovo test di letto-scrittura e oralità della Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra), condotta a partire dal 2019 e descritta nei prossimi paragrafi.

## 2. I TEST, LA VERIFICA DELLE COMPETENZE IN INGRESSO E IN USCITA

La realizzazione del nuovo test di letto-scrittura e oralità si colloca sullo sfondo di una lunga riflessione sugli strumenti diagnostici adatti a valutare

<sup>1</sup> Va qui citato anche il *Toolkit* del Consiglio d’Europa per il supporto linguistico per i rifugiati adulti, <https://rm.coe.int/supporto-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e/16808b2cb0> (cfr. Machetti e Rocca 2018) e, ancora, il progetto *LASLLIAM* (*Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*), lanciato dal Consiglio d’Europa e orientato alla realizzazione di un framework di riferimento per l’alfabetizzazione e la L2 (cfr. Kurvers e Minuz 2021).

<sup>2</sup> Cfr. in particolare i sillabi Pre-A1, A1 e A2 <https://www.linguamigrante.it/articoli/riferimenti-e-documenti-miur-sullitaliano-stranieri-migranti>). In continuità con questi, cfr. il Sillabo Alfa (a cura di Casi e Minuz, [https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo\\_alfa.pdf](https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo_alfa.pdf)).

le competenze in entrata degli adulti a bassa scolarità che popolano le classi di ItaStra. Questa riflessione ha dato vita nel recente passato a percorsi di sperimentazione con diverse fasce della popolazione migrante residente a Palermo (dei quali si dà conto, per esempio, in Amoruso e Lo Maglio 2018) e si è arricchita attraverso il confronto con altre importanti riflessioni e pratiche condotte in contesti diversi da Palermo (cfr. per esempio De Meo 2019).

Nel progettare il nuovo test, abbiamo ipotizzato uno strumento maneggevole ma, al tempo stesso, in grado di individuare con ragionevole precisione i livelli di competenza orale (in italiano L2) e di letto-scrittura (in qualsiasi lingua del repertorio) degli apprendenti e che, quindi, garantisse ai docenti un sicuro posizionamento nelle classi. In particolare, ci siamo poste alcuni specifici obiettivi di leggerezza ed ergonomia:

1. realizzare uno strumento accurato ma semplice nella struttura e relativamente rapido nella somministrazione;
2. permettere a chi somministra il test di interpretare autonomamente e univocamente i dati raccolti;
3. predisporre griglie analitiche altamente strutturate (in cui a ogni descrittore viene attribuito un punteggio o una risposta secca) per limitare la soggettività inevitabilmente operante in fase di valutazione;
4. considerando che un test può essere somministrato a molte persone nello stesso giorno, non solo il test ma anche la valutazione del test deve poter essere rapida.

Da queste riflessioni è emerso uno strumento articolato in tre sezioni, rispettivamente dedicate alla ricostruzione del profilo sociolinguistico alla ricostruzione delle competenze di letto-scrittura e alla ricostruzione delle competenze orali in italiano L2, in comprensione e in produzione.

La ricostruzione del profilo sociolinguistico consiste in un’interazione orale mirata a raccogliere dati sugli apprendenti, come età, paese di provenienza, repertorio linguistico, esperienze di scolarizzazione, con riguardo non solo alla durata ma anche al tipo, contesti di esposizione all’input e di interazione linguistica in Italia. La disponibilità di mediatori linguistici a ItaStra ha permesso in molti casi che l’interazione si basasse su una delle lingue del repertorio dell’apprendente (incluso l’italiano, se presente). Oltre a raccogliere dati preliminari sull’apprendente, infatti, questa fase del test è anche orientata ad abbassare il filtro affettivo nella fase iniziale dell’operazione di testing, circostanza che solo l’impiego di una lingua pienamente padroneggiata può garantire.

La seconda fase del test serve a valutare le competenze di lettura e scrittura in quanto tali, cioè non rispetto a una lingua in particolare (per esempio, l’italiano). Si tratta cioè di stabilire se l’apprendente abbia sviluppato le diverse abilità (motorie, cognitive etc.) connesse alle attività di lettura e scrittura in una qualsiasi lingua del suo repertorio. La competenza letto-scrittoria, infatti, può svilupparsi in qualsiasi lingua e può trasferirsi da una lingua all’altra. La situazione di chi è alfabetizzato in un sistema di scrittura differente dall’alfabeto latino è diversa da quella di chi apprende a leggere e scrivere per la prima volta.

Il test è disponibile in alcune delle lingue e dei sistemi di scrittura di scolarizzazione in uso nelle possibili aree di provenienza (e nei contesti di scolarizzazione) dei partecipanti (sistema latino: albanese, italiano, francese, inglese; sistema arabo: arabo standard, egiziano tunisino; sistema e lingua bangla; sistema e lingua urdu) ed è l’apprendente a scegliere la lingua e il sistema di scrittura in cui preferisce fare il test.

Lo strumento prevede due sezioni di complessità crescente, ognuna consistente in quattro compiti (due per la lettura, due per la scrittura). La prima sezione misura le abilità di decodifica e codifica di parole isolate (e delle loro parti componenti, sillabe, grafemi), per esempio scrivere il proprio nome nell’alfabeto scelto, scrivere le parole corrispondenti a immagini di oggetti concreti facilmente noti all’apprendente (per esempio, una casa), leggere parole di differente complessità (in termini di numero e struttura della sillaba nel sistema di scrittura scelto; in generale, si privilegiano la struttura sillabica consonante-vocale e i suoni consonantici meno interlinguisticamente marcati e meno strutturalmente complessi). La seconda sezione testa l’abilità di leggere e costruire sintagmi e frasi che riportano eventi o generano azioni, per esempio, leggere o scrivere brevi frasi sulla base di immagini, dare istruzioni, descrivere azioni quotidiane. Questa parte è somministrata solo se l’apprendente completa più della metà dei compiti della prima. Per ogni compito, il test include istruzioni nella lingua scelta. Tuttavia, per assicurare condizioni di testing omogenee per tutti gli apprendenti, il somministratore fornisce anche istruzioni orali (operazione possibile data la presenza di mediatori). Solo per l’italiano, è stata predisposta una terza sezione consistente in due compiti funzionali di complessità superiore rispetto alla seconda, finalizzati a una più precisa valutazione delle competenze in italiano. Questa terza sezione è somministrata solo se l’apprendente ha completato i compiti della sezione precedente.

Il somministratore-valutatore annota ciò che rileva in un’apposita griglia analitica, articolata in tre livelli di competenza (“nessuna alfabetizzazione”: l’apprendente non è in grado di svolgere i task; “bassa alfabetizzazione”:

l’apprendente è parzialmente in grado di svolgere i task; “alfabetizzazione (da media ad alta)”: l’apprendente è in grado di svolgere i task), che sono sottesi agli specifici descrittori. Compilata la griglia, gli apprendenti verranno collocati nelle classi disponibili secondo uno schema di piazzamento suggerito in calce ad essa.

La terza fase del test serve a raccogliere informazioni sulle abilità di comprensione e produzione orale in italiano *per chi abbia dimostrato competenze di letto-scrittura in una lingua qualsiasi*. Si articola in tre blocchi di domande, a struttura progressiva di livello (da Pre-A1 a A2) e formulate in italiano. Le domande sono seguite da un compito narrativo (ricostruzione di una serie di eventi) volto a determinare in via preliminare lo stato di interlingua italiana (in particolare l’organizzazione dell’enunciato e del sistema verbale e nominale, secondo il modello della “varietà basica”, cfr. Giacalone Ramat 2003; Klein e Perdue 1997). Le domande sono formulate oralmente ma prevedono un supporto visivo (immagini da nominare/descrivere). Per modalità di espressione, struttura grammaticale e lessico/dominio tematico si basano sulle indicazioni dei Sillabi degli Enti certificatori da Pre-A1 a A2. Sono accompagnate (come ogni altra sezione del test) da una griglia di analisi, in cui il docente potrà riportare il livello di comprensione e produzione dell’apprendente (da Pre-A1 a A2).

### 3. La sperimentazione e i primi bilanci

La sperimentazione del test, iniziata nel 2019 e continuata a più riprese negli anni successivi, ha finora coinvolto circa novecento apprendenti adulti (dai venti ai cinquant’anni), con diversa provenienza geografica<sup>3</sup>, repertorio linguistico di partenza e livelli di scolarizzazione e alfabetizzazione. La som-

<sup>3</sup> In larghissima parte, i partecipanti provenivano da diversi paesi dell’Africa subsahariana (centrale: Congo; orientale: Eritrea, Etiopia, Kenya, Somalia, Tanzania; occidentale: Benin, Burkina Faso, Camerun, Costa d’Avorio, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea Bissau, Liberia, Mali, Nigeria, Senegal, Sierra Leone, Togo; Madagascar), dall’Africa settentrionale (Algeria, Egitto, Libia, Marocco, Tunisia) e dal Bangladesh; in misura minore, da altre aree dell’Asia centro-meridionale (oltre al già menzionato Bangladesh, India, Pakistan e Sri Lanka), dall’Asia orientale (Cina) e occidentale (Iran, Iraq, Yemen) e dal sud-est asiatico (Filippine), dall’Europa orientale (Georgia, Romania, Russia, Ucraina) e sud-orientale (Albania), dall’America settentrionale (Messico, Stati Uniti), centrale (Cuba, El Salvador) e meridionale (Argentina, Brasile, Colombia, Ecuador, Perù).

ministrazione è stata affidata a un gruppo di docenti e mediatori di ItaStra che avevano intrapreso un percorso di formazione ad hoc, consistente in incontri periodici di tipo metodologico. Gli incontri sono continuati durante la sperimentazione, aprendosi anche al confronto con le esperienze condotte dai docenti e regolarmente accompagnati, a conclusione di ciascun blocco di somministrazione, da resoconti sull'andamento e sui risultati dei test, che hanno permesso un continuo lavoro di lima sulle sue diverse componenti.

Dopo un intervallo di tempo di circa un mese dalla prima somministrazione, durante il quale i partecipanti erano già stati inseriti nei corsi di lingua e, eventualmente, alfabetizzazione a ItaStra, è stato selezionato un sottocampione di apprendenti che è stato sottoposto a un nuovo ciclo di somministrazioni per una prima verifica dell'adeguatezza delle scelte di piazzamento. Si è trattato di quindici apprendenti, cinque dei quali collocati in un corso di alfabetizzazione iniziale (livello Alfa), cinque in alfabetizzazione avanzata (livello Alfa 1) e cinque di livello A1, con diverse nazionalità e quindi diversi repertori linguistici di partenza (un nigeriano, un gambiano, due somali e una marocchina; un guineano, tre ivoriani, di cui una donna, un bengalese; una marocchina, un liberiano, un bengalese, un ivoriano, un ghanese). Gli apprendenti sono stati testati a circa metà corso e poi di nuovo a fine corso con versioni riadattate del test iniziale. Questo ulteriore segmento della sperimentazione, gestito da una delle docenti dei corsi e portato a compimento con tredici dei quindici partecipanti iniziali (due dei quali, hanno abbandonato il corso prima della sua conclusione), ha permesso di controllare in modo abbastanza rapido i cambiamenti intervenuti o in corso nelle interlingue e nelle abilità di letto-scrittura dei partecipanti e, in effetti, prelude alla messa a punto nel prossimo futuro di più strutturate versioni intermedie e finali del test.

Dal momento che la fase sperimentale non è ancora del tutto conclusa, non è possibile formulare una valutazione definitiva sull'efficacia dei nuovi test. Tuttavia, i dati preliminari ricavabili dagli ormai numerosi resoconti dei somministratori e degli altri docenti indicano con sufficiente chiarezza l'utilità del nuovo strumento diagnostico: rispetto alle passate esperienze ma in perfetta continuità con esse, esso sembra garantire, infatti, un grado maggiore di dettaglio nella raccolta dei dati sulle competenze orali e di letto-scrittura degli apprendenti (e soprattutto, come da più parti rilevato, una più chiara distinzione tra i due aspetti della competenza) e, quindi, un loro più adeguato piazzamento nelle classi di lingua. D'altra parte, il secondo segmento sperimentale, che ha coinvolto, a classi avviate, un più piccolo cam-

pione di apprendenti, va nella direzione di una connessione sempre più stretta tra test (di piazzamento, intermedi e finali) e programmazione didattica, che ormai da un decennio viene concepita e costruita a ItaStra in modo altamente specifico per apprendenti più, meno o per nulla scolarizzati.

### Riferimenti bibliografici

- AMORUSO, MARCELLO e ANGELO LO MAGLIO, 2018. I test e la griglia di valutazione. Una sperimentazione continua. In Mari D'Agostino (a cura di), *La forza delle lingue, nella migrazione e nella inclusione* (Strumenti e ricerche 8), 181-183. Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri.
- BORRI, ALESSANDRO, FERNANDA MINUZ, LORENZO ROCCA and CHIARA SOLA, 2014. *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1* (Quaderni della ricerca 17). Torino: Loescher.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2020. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Università di Milano, Italiano LinguaDue 13(2), <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17187> (Trad. it. a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti di *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*). Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- D'AGOSTINO, MARI, 2021a. *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio tra alfabeti e multilinguismo*. Bologna: Il Mulino.
- D'AGOSTINO, MARI, 2021b. Multilingual young African migrants: between mobility and immobility. In Anna De Fina e Gerardo Mazzaferro (eds.), *Exploring (im)mobilities*, 17-37. Bristol: Multilingual Matters.
- D'AGOSTINO, MARI (a cura di), 2018. *La forza delle lingue, nelle migrazioni e nella inclusione* (Strumenti e ricerche 8). Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri.
- D'AGOSTINO, MARI e EGLE MOCCIARO, 2021. Literacy and literacy practices: plurilingual connected migrants and emerging literacy. *Journal of Second Language Writing* 51, 100792.
- DE MEO, ANNA, MARTA MAFFIA, GIUSEPPINA VITALE, 2019. La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili. *EL.LE* 8(3): 637-654.

- [https://edizioncafoscari.unive.it/media/pdf/journals/elle/2019/3/iss-8-3-2019\\_jv69en2.pdf](https://edizioncafoscari.unive.it/media/pdf/journals/elle/2019/3/iss-8-3-2019_jv69en2.pdf)
- ENTI CERTIFICATORI, 2016. Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: dall’alfabetizzazione all’A1; Livello A1; Livello A2.
- <https://www.linguamigrante.it/articoli/riferimenti-e-documenti-miur-sullitaliano-stranieri-migranti>.
- GIACALONE RAMAT, Anna (a cura di), 2003. *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- ITASTRA, 2016-2017. *Ponti di parole. Percorso integrato multimediale di lingua italiana per apprendenti adulti dai più bassi livelli di scolarità*. Palermo: UniPa Press. <http://www.pontidiparole.com/>
- KLEIN, WOLFGANG E CLIVE PERDUE, 1997. The Basic Variety (or: Couldn’t natural languages be much simpler?). *Second Language Research* 13/4: 301-347.
- KURVERS, JEANNE E FERNANDA MINUZ, 2021. LASLLIAM. A European reference guide for LESLLA learners. In Mari D’Agostino e Egle Mocciaro (a cura di), *Languages and literacy in new migration. Research, practice and policy. Selected papers from the 14th Annual Meeting of LESLLA (Literacy Education and Second Language Learning for Adults)* (Strumenti e ricerche 10), 453-470. Palermo: Unipa Press.
- MACHETTI, SABRINA E LORENZO ROCCA, 2018. A Council of Europe toolkit: from design to piloting. Comunicazione presentata al *14th Annual Symposium LESLLA (Literacy Education and Second Language Learning for Adults)*, Palermo, 4-6 ottobre 2018.
- MINUZ, FERNANDA e PAOLA CASI (a cura di), 2016. Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa.
- [https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo\\_alfa.pdf](https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo_alfa.pdf).
- MINUZ, FERNANDA, ALESSANDRO BORRI e LORENZO ROCCA. 2016. *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri* (Quaderni della ricerca 28). Torino: Loescher.
- MOCCIARO, EGLE. 2020. *The development of L2 Italian morphosyntax in adult learners with limited literacy* (Strumenti e ricerche 9). Palermo: Unipa Press.

## La Comunicazione e i suoi strumenti

Roberto Speziale

### 1. GLI STRUMENTI DI COMUNICAZIONE

#### WEB, SOCIAL, EVENTI, INCONTRI E VIDEO

Nell’economia generale del progetto di comunicazione curato dall’Associazione Pluralia, e in considerazione delle particolari condizioni determinatesi dalle prime manifestazioni della pandemia da Coronavirus SARS-CoV-2, la cui diffusione è coincisa con l’avvio delle attività previste, è stato necessario ri-progettare modalità, obiettivi e priorità. La prima azione concreta per la costituzione di un percorso inclusivo e di responsabilizzazione individuale è stata la realizzazione di una piccola redazione multimediale con i partecipanti al primo Laboratorio di comunicazione “L’Italiano per la comunicazione social e multimedia”, tenutosi a distanza tra marzo e giugno 2020 sulla piattaforma di videoconferenze collaborative Zoom meeting.

Comunicare attraverso i social network è diventato da subito un tema pratico e non teorico, essendo la condizione di emergenza sociale per la popolazione migrante, residente sul territorio italiano e non solo, estremamente varia e complessa. Comunicare sé stessi, comunicare per il sociale ha orientato il lavoro collettivo, rendendo da subito evidente come la ricchezza plurilinguistica dei partecipanti al laboratorio potesse essere messa a frutto per la collettività interrogandosi su esperienze, bisogni pratici e confronto con le notizie ufficiali e le fake news.

Nel corso del secondo anno di attività un nuovo progetto laboratoriale (CCiM / Canzoni Corpi in Movimento) ha permesso un approccio differente alla comunicazione tramite i social network, con lo sviluppo di temi più personali e pratiche di condivisione che hanno visto interagire i giovani migranti con studenti universitari, esperti ed artisti affermati ed emergenti. Il tema del plurilinguismo è diventato attraverso la musica occasione per condivisione di esperienze dirette, dai percorsi della migrazione a quelli dell’integrazione e confronto tra culture. Più e meglio di Facebook un canale

dedicato su Instagram ha permesso di raggiungere un target trasversale e diffuso.

La comunicazione ufficiale di progetto è stata veicolata attraverso Facebook, Instagram e YouTube, prestando attenzione a mediare sempre le esigenze di informazione (segnalazioni delle attività di progetto) con l'uso di un linguaggio visivo e contenutistico che privilegiasse la comprensione immediata da parte di utenti in corso di apprendimento o di perfezionamento della lingua italiana. Larga attenzione è stata dedicata anche alle attività svolte in collaborazione con la partnership di progetto.

Di particolare importanza è stata la strutturazione del canale YouTube dedicato alle produzioni originali, sia di contenuti didattici multimediali e multilivello, sia per campagne sociali informative.

#### Strumenti

**ZOOM meeting** / piattaforma multimediale per videoconferenze collaborative

— A partire da marzo 2020 tutte le attività di progetto svolte in modalità “a distanza”, sono state effettuate sulla piattaforma Zoom, con il coordinamento tecnico di Pluralia (laboratori, elearning e incontri pubblici).

#### social network

— **Facebook** / pagine, gruppi pubblici e privati

• **Progetto FAMI - ItaStra unipa** / pagina ufficiale del progetto  
– <https://www.facebook.com/familastra/>

Ha seguito ogni attività del progetto Fami “L’ITALIANO PER COMUNICARE, LAVORARE, PARTECIPARE”, documentando esperienze didattiche, segnalazioni, avvisi e impegno sociale, con una spiccata propensione all’interazione con i destinatari delle azioni previste.

Con circa 3000 follower le sue azioni hanno raggiunto un bacino di utenza molto ampio e diversificato per composizione sul territorio nazionale e non solo.

Post (da marzo 2020 a gennaio 2022): 140

Media visualizzazioni: 1 K (con media per le campagne speciali di 3 K e top record di oltre 10 K)

Media interazioni: 100 (top record 3000 K)

video: 56 organizzati in playlist per le singole attività (campagne sociali, eventi in diretta streaming)

- **Canzoni Corpi in Movimento** / pagina pubblica  
— <https://www.facebook.com/canzonicorpi.in.movimento>

Realizzata per comunicare in tempo reale le esperienze del secondo Laboratorio “L’Italiano per la comunicazione social e multimedia”, svoltosi a partire dell’aprile 2021 e che ha avuto come evento conclusivo un primo incontro pubblico (in presenza e online) con due importanti esponenti della scena musicale multietnica internazionale (F.U.L.A. e Leuz Diwane G).

Post (da aprile a giugno 2021): 82

Media visualizzazioni: 200 (top record di oltre 10 K)

Media interazioni: 30 (top record 150)

- **FAMI Lab comunicazione 2020** / gruppo privato  
— <https://www.facebook.com/groups/1335006623554525/>

Gruppo di discussione ed elaborazione di strategie comunicative a cui hanno partecipato corsisti, docenti ed esperti.

- **ViM / VITE IN MOVIMENTO infopoint: Migranti Palermo / Coronavirus** / gruppo pubblico  
— <https://www.facebook.com/groups/1424353204402263>

Attivato nel marzo 2020, a fine 2021 contava circa 700 membri (tra questi i più attivi sono profili di associazioni di volontariato, giornalisti e attivisti impegnati nel sociale che propongono approfondimenti e segnalazioni di tematiche inerenti risorse pratiche relative all’emergenza sanitaria, abitativa, diritti e documentazione). Spazio pubblico di confronto, ha veicolato in modo diretto le campagne sociali plurilingue (ViM / Vite in Movimento) prodotte all’interno del primo Laboratorio di comunicazione del progetto.

#### Instagram

- **itastraprogettofami**  
— <https://www.instagram.com/itastraprogettofami/>

Canale ufficiale del progetto con circa 400 follower e una media di interazione di 20 like per contenuto.

#### • canzonicorpi\_in\_movimento

— [https://www.instagram.com/canzonicorpi\\_in\\_movimento/](https://www.instagram.com/canzonicorpi_in_movimento/)

Canale attivato per il laboratorio Canzoni Corpi in Movimento per la condivisione dei testi e traduzioni delle canzoni analizzate. Con circa 200 follower e 35 contenuti pubblicati.

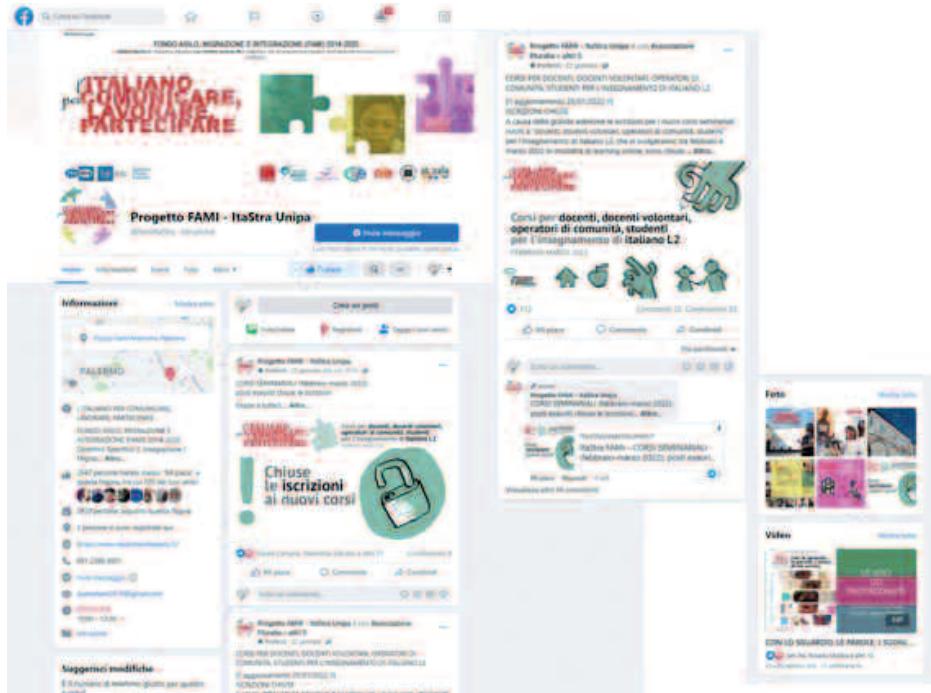
#### YouTube

#### ItaStra FAMI Italiano

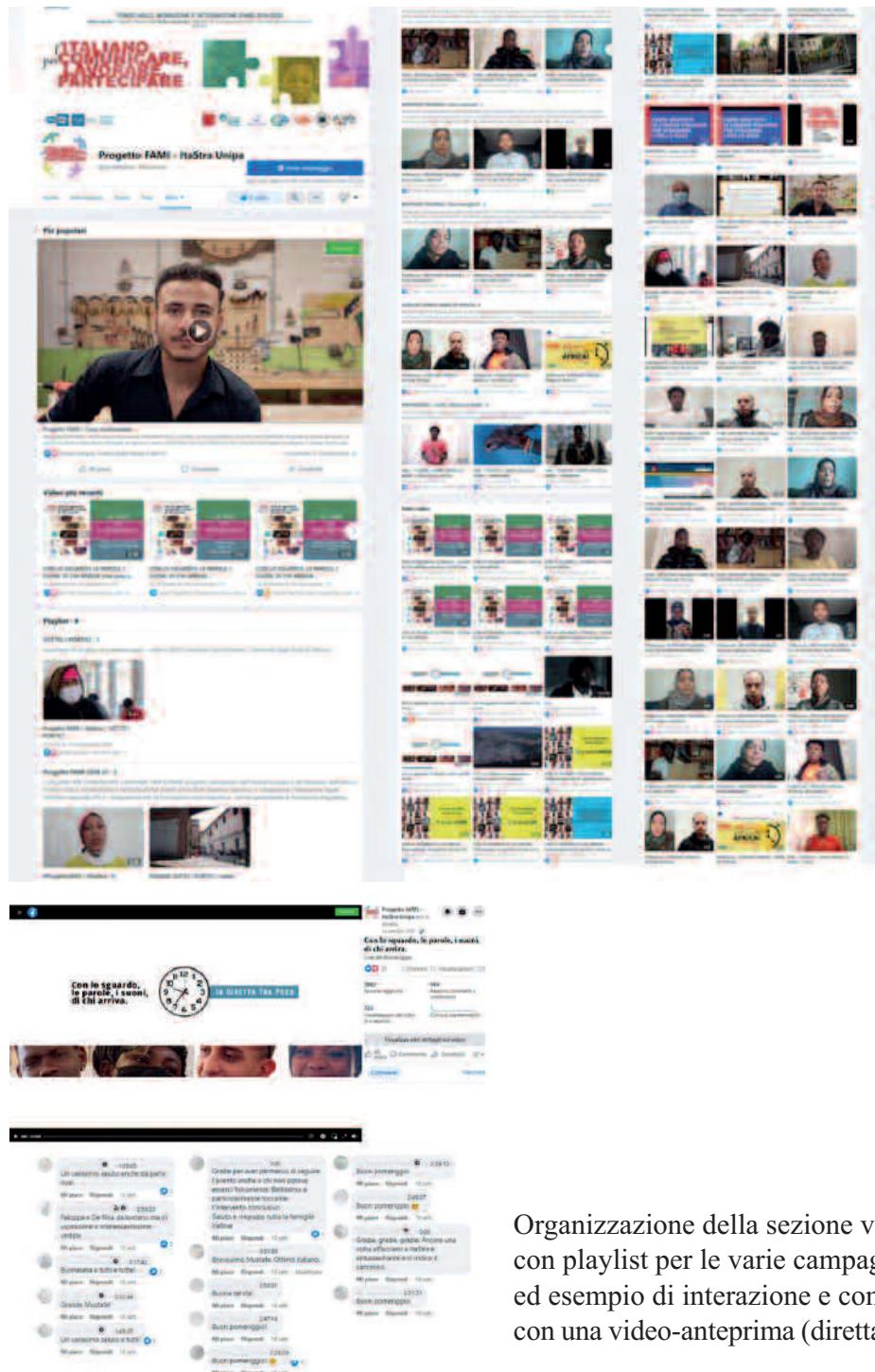
— <https://www.youtube.com/channel/UCYlHg7ot4salJVTHuKiVhqA>

76 video originali, suddivisi in playlist per argomenti: dalle campagne sociali agli incontri pubblici e alla ricca documentazione relativa ai materiali prodotti per la didattica multimediale.

#### FACEBOOK: LA PAGINA PRINCIPALE



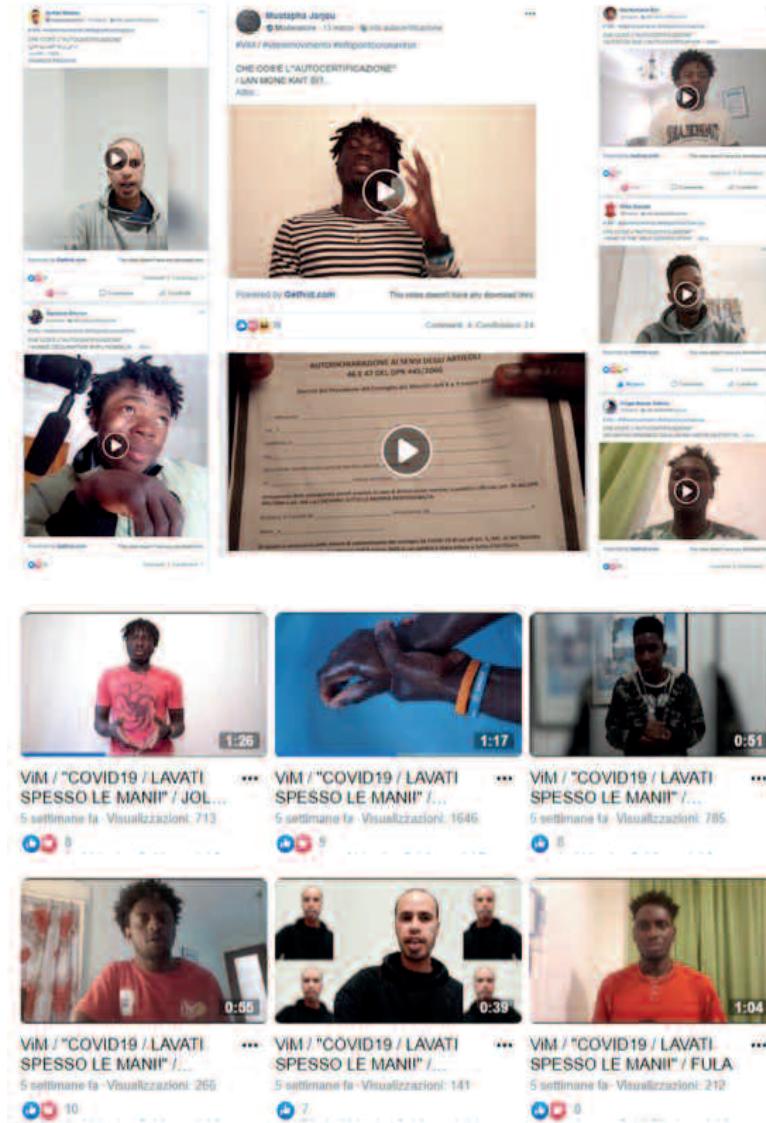
La configurazione della pagina ed esempio di post di successo (115 like e oltre 20K visualizzazioni)



Organizzazione della sezione video, con playlist per le varie campagne ed esempio di interazione e commenti con una video-anteprima (diretta streaming)

## FOCUS: L'esperienza delle campagne di comunicazione sociale ViM / Vite in Movimento

Nello specifico la diffusione delle campagne è avvenuta realizzando una connessione virtuosa tra tutti i canali di comunicazione social già attivi della partnership del progetto (ItaStra, Pluralia *in primis*). I contenuti originali sono pubblicati sulla pagina FB specifica (“Progetto FAMI”) e poi ricondivisi anche attraverso crossposting diretto (video).



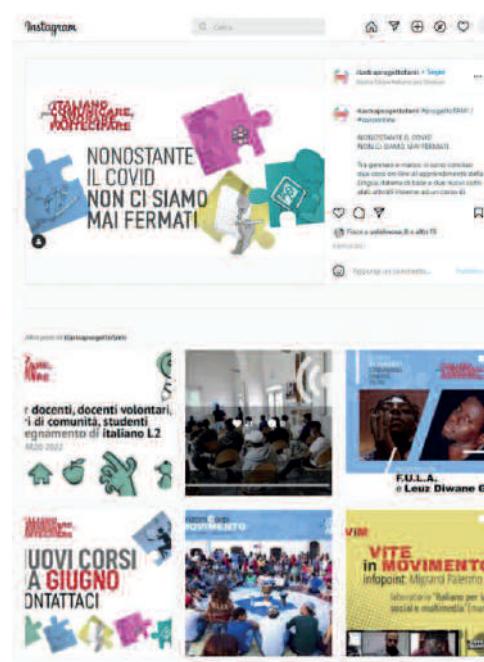


The image is a collage of screenshots from a Facebook page for 'Progetto FAMI - Infopoint Palermo'. It includes:

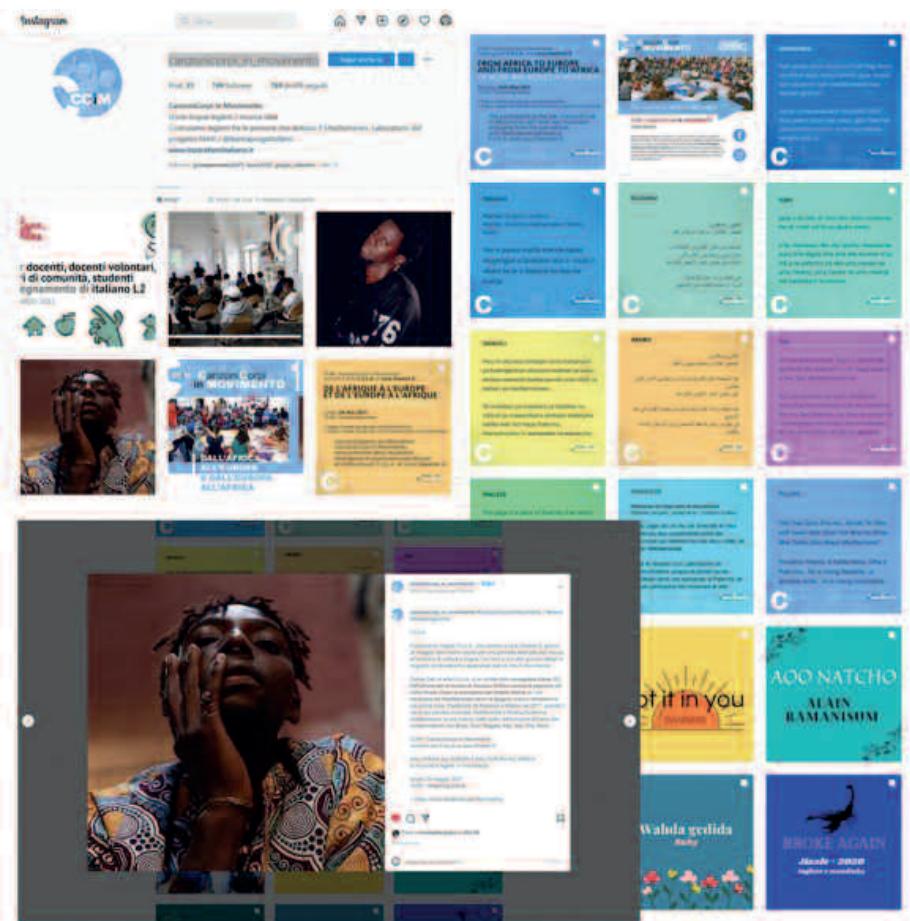
- Video clips of people speaking, likely providing information or support.
- News articles with titles such as '#VIM / INFOPOINT PALERMO / COME...' and '#VIM / INFOPOINT PALERMO / COMMENT...'. These articles often mention 'una settimana fa' (a week ago) and 'Visualizzazioni' (views).
- Promotional materials for 'Opera Pia Palermo' featuring logos like 'FPT' and 'PPI'.
- A large video thumbnail showing a woman wearing a hijab.
- Links to external websites, including one titled 'COME CHIEDERE AIUTI ALIMENTARI AI CONSIGLI DI FAMIGLIA'.

The overall theme is community support and information sharing through social media.

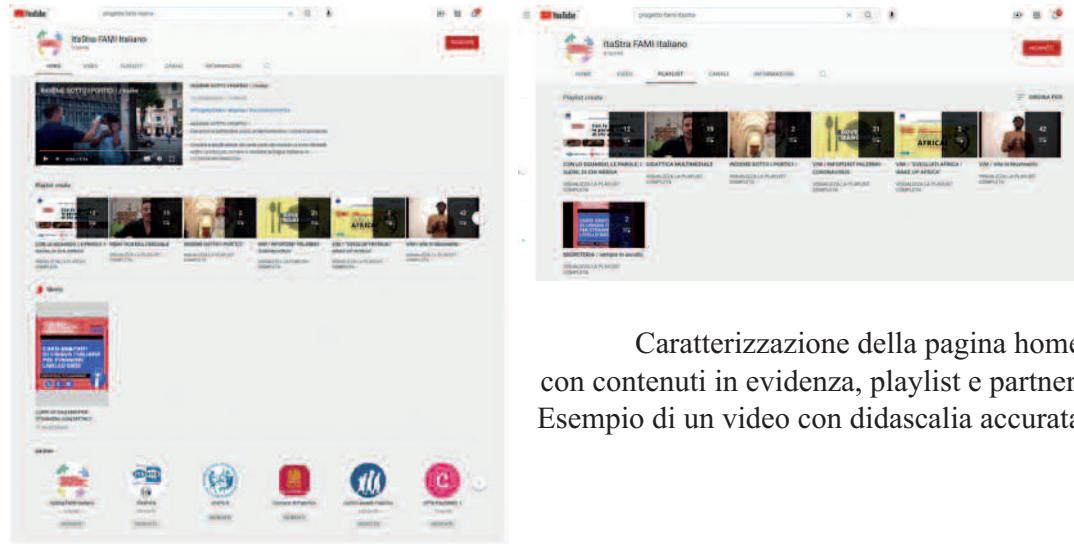
## **INSTAGRAM: ACCOUNT PRINCIPALE**



**INSTAGRAM: ACCOUNT DEDICATO AL PROGETTO CCiM / CANZONI CORPI IN MOVIMENTO**



## YOUTUBE: CANALE DEL PROGETTO



Caratterizzazione della pagina home con contenuti in evidenza, playlist e partner. Esempio di un video con didascalia accurata



## 2. IL SITO

### COMUNICARE, INFORMARE, FORMARE

Il sito del progetto <https://www.itastrafamiitaliano.it/> è stato sviluppato tramite il CMS WordPress, utilizzando risorse open source e di terze parti presenti nel repository ufficiale della piattaforma. Disegnato con un layout estremamente semplificato, ha come priorità espositiva quella di un completo accesso multilineare ai suoi contenuti (risorse per la didattica, documentazione e avvisi): più strutture di navigazione consentono la possibilità sia di un approccio di ricerca *orizzontale* (mappa del sito, breadcrumbs, megamenu), sia di *percorsi liberi* (finestre, box) per contenuti specifici orientati secondo le caratteristiche dei diversi profili di utente ipotizzati (docenti, associazioni, utenti finali).

La sua architettura di base è articolata in tre aree fondamentali: “Il progetto” (con l’esposizione di tutte le sue componenti, obiettivi strategici, presupposti teorici, organizzazione, partnership e rete territoriale); “Cosa facciamo” (dettaglio delle attività e dell’offerta formativa); “Prodotti e materiali” (organizzato per categorie e tipologie di produzioni ed esperienze).

Per ciascuna area e sezione è presente una pagina di sintesi in cui sono richiamati tutti i suoi contenuti specifici, viene sempre favorita, tramite menu e strumenti di navigazione appositi, la possibilità di continuare la ricerca cambiando sezione senza la necessità di percorrere a ritroso la struttura generale. Questi accorgimenti diffusi permettono di mantenere alti i tempi di navigazione individuali per singola visita (mediamente di 4 minuti, su oltre 5.000 visite mensili, con una bassa percentuale di abbandono all’ingresso).

L’approccio visivo semplificato (dall’uso dei colori per area/sezione, alle componenti grafiche che riprendono il tema guida delle tessere del puzzle) permette di favorire stili di comportamento degli utenti molto diversificati (analisi on-site), non limitandosi alla veicolazione dei contenuti in evidenza, ma prestandosi a percorsi articolati e immersivi.

Il layout flessibile del tema principale adottato è stato ottimizzato per device differenti, tenendo in considerazione la preferenza per smartphone e tablet degli utenti finali del progetto (obiettivo primario: giovani e adulti a bassa scolarizzazione, migranti e non solo; obiettivo secondario: insegnanti, educatori, operatori culturali nell’ambito dell’accoglienza).

La componente news del sito riflette una completa integrazione con i canali social del progetto (Facebook, Instagram e YouTube), offrendo un archivio perennemente in linea delle attività svolte, organizzato per categorie e tag che semplificano la ricerca per argomento e l'accesso ad approfondimenti nelle varie sezioni.

Tutti i contenuti multimediali presenti sul sito sono prodotti originali resi disponibili alla libera fruizione, con limitazioni di distribuzione ed elaborazione.



**ITALIANO COMUNICARE, PARTECIPARE**

**KIT FAMILY > SCHOOL**

**TUTORIAL**

**COMMUNICARE IN SCHEDA**

**COMMUNICARE IN SCHEDA**

**TEST LINGUISTICI**

**ALTRI ATTIVITÀ**

**PRODOTTI E MATERIALI**

**IN PRIMO PIANO**

**KIT FAMILY > SCHOOL**

**TUTORIAL**

**COMMUNICARE IN SCHEDA**

**COMMUNICARE IN SCHEDA**

**TEST LINGUISTICI**

**ALTRI ATTIVITÀ**



**FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020**  
Ministero dell'Interno - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Ministro delle Politiche per le Pari Opportunità - Ministro delle Politiche per i Migranti

**UNIVERSITÀ DELLA MIGRAZIONE**

**HOME** • **IL PROGETTO** • **COSA POSSO** • **PRODOTTI E MATERIALI** • **VIDEO** • **INFO**

# ITALIANO PER I DIRITTI: COMUNICARE, LAVORARE, PARTECIPARE

**PRODOTTI E MATERIALI**

Un servizio di apprendimento didattico multimediale che porta i diritti umani all'interno del contesto concreto dell'asilo, che trasforma i diritti teorici in realtà delle relazioni disciolte dalla presenza, nel mondo della vita quotidiana dei bambini. Si è decisa di realizzare un percorso che coinvolga le diverse esigenze e bisogni dei bambini, in ogni età, attraverso la rappresentazione di giochi e linguaggi diversi: colori, suoni, movimenti, immagini, parole, emozioni, per consentire ai bambini di cogliere il significato dei diritti e delle loro funzioni nella società e nei rapporti con gli altri. Il progetto nasce dall'esperienza di migrazione, di diritti umani, di partecipazione e di apprendimento.

**IN PRIMO PIANO:**

**L'Italiano per i diritti LA SALUTE**

**PRODOTTI E MATERIALI**

- Giocattoli di didattica**
- Video**
- Comunicazione orale**
- Didattica multimediale**
- Atività didattiche**
- Presentazione didattica**

**Lezione 1-2: CONDIZIONI SANITARIE**

**Lezione 3-4: NUTRIZIONE**

**Lezione 5-6: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 7-8: SORVEGLIANZA**

**Lezione 9-10: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 11-12: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 13-14: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 15-16: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 17-18: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 19-20: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 21-22: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 23-24: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 25-26: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 27-28: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 29-30: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 31-32: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 33-34: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 35-36: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 37-38: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 39-40: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 41-42: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 43-44: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 45-46: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 47-48: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 49-50: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 51-52: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 53-54: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 55-56: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 57-58: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 59-60: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 61-62: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 63-64: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 65-66: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 67-68: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 69-70: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 71-72: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 73-74: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 75-76: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 77-78: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 79-80: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 81-82: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 83-84: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 85-86: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 87-88: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 89-90: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 91-92: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 93-94: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 95-96: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 97-98: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 99-100: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 101-102: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 103-104: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 105-106: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 107-108: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 109-110: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 111-112: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 113-114: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 115-116: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 117-118: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 119-120: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 121-122: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 123-124: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 125-126: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 127-128: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 129-130: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 131-132: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 133-134: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 135-136: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 137-138: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 139-140: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 141-142: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 143-144: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 145-146: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 147-148: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 149-150: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 151-152: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 153-154: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 155-156: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 157-158: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 159-160: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 161-162: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 163-164: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 165-166: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 167-168: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 169-170: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 171-172: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 173-174: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 175-176: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 177-178: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 179-180: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 181-182: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 183-184: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 185-186: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 187-188: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 189-190: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 191-192: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 193-194: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 195-196: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 197-198: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 199-200: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 201-202: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 203-204: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 205-206: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 207-208: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 209-210: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 211-212: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 213-214: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 215-216: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 217-218: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 219-220: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 221-222: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 223-224: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 225-226: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 227-228: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 229-230: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 231-232: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 233-234: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 235-236: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 237-238: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 239-240: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 241-242: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 243-244: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 245-246: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 247-248: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 249-250: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 251-252: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 253-254: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 255-256: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 257-258: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 259-260: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 261-262: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 263-264: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 265-266: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 267-268: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 269-270: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 271-272: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 273-274: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 275-276: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 277-278: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 279-280: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 281-282: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 283-284: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 285-286: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 287-288: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 289-290: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 291-292: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 293-294: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 295-296: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 297-298: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 299-300: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 301-302: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 303-304: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 305-306: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 307-308: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 309-310: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 311-312: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 313-314: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 315-316: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 317-318: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 319-320: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 321-322: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 323-324: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 325-326: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 327-328: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 329-330: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 331-332: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 333-334: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 335-336: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 337-338: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 339-340: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 341-342: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 343-344: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 345-346: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 347-348: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 349-350: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 351-352: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 353-354: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 355-356: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 357-358: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 359-360: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 361-362: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 363-364: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 365-366: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 367-368: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 369-370: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 371-372: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 373-374: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 375-376: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 377-378: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 379-380: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 381-382: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 383-384: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 385-386: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 387-388: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 389-390: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 391-392: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 393-394: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 395-396: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 397-398: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 399-400: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 401-402: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 403-404: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 405-406: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 407-408: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 409-410: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 411-412: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 413-414: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 415-416: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 417-418: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 419-420: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 421-422: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 423-424: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 425-426: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 427-428: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 429-430: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 431-432: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 433-434: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 435-436: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 437-438: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 439-440: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 441-442: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 443-444: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 445-446: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 447-448: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 449-450: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 451-452: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 453-454: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 455-456: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 457-458: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 459-460: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 461-462: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 463-464: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 465-466: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 467-468: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 469-470: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 471-472: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 473-474: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 475-476: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 477-478: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 479-480: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 481-482: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 483-484: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 485-486: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 487-488: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 489-490: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 491-492: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 493-494: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 495-496: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 497-498: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 499-500: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 501-502: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 503-504: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 505-506: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 507-508: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 509-510: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 511-512: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 513-514: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 515-516: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 517-518: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 519-520: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 521-522: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 523-524: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 525-526: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 527-528: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 529-530: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 531-532: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 533-534: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 535-536: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 537-538: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 539-540: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 541-542: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 543-544: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 545-546: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 547-548: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 549-550: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 551-552: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 553-554: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 555-556: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 557-558: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 559-560: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 561-562: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 563-564: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 565-566: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 567-568: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 569-570: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 571-572: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 573-574: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 575-576: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 577-578: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 579-580: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 581-582: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 583-584: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 585-586: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 587-588: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 589-590: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 591-592: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 593-594: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 595-596: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 597-598: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 599-600: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 601-602: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 603-604: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 605-606: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 607-608: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 609-610: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 611-612: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 613-614: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 615-616: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 617-618: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 619-620: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 621-622: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 623-624: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 625-626: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 627-628: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 629-630: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 631-632: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 633-634: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 635-636: DIFESA DA INFETZIONI**

**Lezione 637-638: DIFESA DA INFETZIONI**

## Le donne, sinergia tra percorsi formativi (Formazione Professionale e Formazione Linguistica specifica)

Graziella Scalzo

L'Associazione Pellegrino della Terra - O.N.L.U.S., in linea con la propria mission, promuove e sostiene percorsi di autonomia ed empowerment di persone migranti in condizione di vulnerabilità ed in particolare a favore di donne vittime di tratta, nonché di ex-vittime o donne in persistente stato di vulnerabilità a rischio di ri-vittimizzazione e/o di isolamento e marginalità sociale.

Negli interventi di empowerment, significativa rilevanza assume la dimensione socio-lavorativa quale strumento necessario e funzionale alla fuoriuscita dai circuiti di violenza e alla riduzione di quei fattori di rischio che ad essa espongono le donne.

Al fine di promuovere l'autonomia delle donne, nell'ambito di progettualità pregresse ed in itinere, si è cercato di fornire a ciascuna donna strumenti teorici e pratici per facilitarne l'inserimento lavorativo e l'acquisizione di un'indipendenza economica, mediante progetti individualizzati di tirocino formativo e percorsi di consolidamento e ampliamento delle competenze spendibili nel mondo del lavoro.

L'esperienza maturata negli anni ha evidenziato la necessità di attenzionare lo sviluppo di competenze trasversali unitamente all'adeguamento o potenziamento delle competenze tecnico-professionali, oltre che accrescere il senso di auto-efficacia ed auto-determinazione delle donne protagoniste di tali interventi.

Le attività formative intraprese dalle molte donne sostenute dall' associazione in questi anni mediante tirocini formativi nei diversi ambiti professionali (ristorazione e alimentazione, turismo e ospitalità, servizi di cura alla persona, sartoria, servizi per l'infanzia, etc.), hanno evidenziato un comune requisito nella fruizione dell'esperienza formativa. Infatti, se da una parte l'esperienza lavorativa si è affermata quale strumento funzionale all'acquisizione di competenze tecnico-professionali, la conoscenza ed acquisizione di un lessico di base tecnico-professionale è risultato elemento imprescindibile di un percorso formativo, sia quale strumento operativo sia quale stru-

mento di comunicazione con il proprio gruppo di lavoro ed il contesto organizzativo più ampio in cui la donna è stata inclusa. La mancanza di adeguate competenze tecnico-linguistiche, ne consegue, risulta essere un elemento ostacolante ad un idoneo e duraturo inserimento lavorativo autonomo.

Da questo quadro generale, nella specificità della dimensione lavorativa di un processo di empowerment, deriva l'esigenza di un approccio interdisciplinare capace di coniugare la formazione tecnico-professionale a quella linguistica, rivolta a donne appartenenti alla popolazione migrante per favorirne l'inserimento nel mondo del lavoro.

In risposta alle aree di maggior interesse lavorativo, rilevate dall'associazione nel corso delle pregresse esperienze progettuali, sono stati individuati quali ambiti di approfondimento e sperimentazione quelli della ristorazione, delle strutture turistico-ricettive e delle strutture di accoglienza.

A partire da tali consapevolezze origina l'idea progettuale di dedicare un'area specifica alla "Lingua per il lavoro" in seno al progetto "L'italiano per comunicare, lavorare, partecipare", nell'ambito delle azioni sostenute da Fondo Europeo Asilo Migrazione e integrazione, realizzato nell'annualità 2019-2022. Le azioni progettuali, volte a creare e sperimentare strumenti didattici specifici per l'inclusione linguistica di soggetti fragili nel mondo del lavoro, sono state articolate in tre differenti corsi linguistici sperimentali: "L'italiano per le strutture di accoglienza"; "L'italiano per le strutture turistico-ricettive"; "L'italiano per la ristorazione".

I corsi linguistici sperimentali, realizzati dall'Associazione Pellegrino della Terra in sinergia con l'ente capofila ItaStra (Scuola di Lingua italiana per Stranieri) del Dipartimento di Scienze umanistiche dell'Università di Palermo, hanno coinvolto – nelle diverse fasi – circa cinquanta donne cittadine di Paesi Terzi in significativo stato di vulnerabilità (vittime o presunte vittime di tratta, vittime di violenza domestica, donne responsabili del mantenimento dei figli, donne in grave stato di marginalità sociale, etc.), con pregresse esperienze di tirocinio formativo o in procinto di inserimento in percorsi formativi individualizzati.

Durante la prima fase di accoglienza e selezione delle partecipanti, sono state realizzate le procedure d'iscrizione e selezione (colloqui motivazionali, verifica della documentazione); successivamente si è proceduto alla costituzione di sei gruppi differenziati per settore professionale e per livelli di competenze linguistiche. L'erogazione dei corsi sperimentali ha avuto modalità di svolgimento in presenza, ad eccezione di quei soggetti per i quali si è resa necessaria una partecipazione a distanza.

La metodologia è stata adattata sia al target specifico delle destinatarie sia alle condizioni logistico-operative condizionate dal sopralluogo e protratto stato di emergenza pandemica. Infatti, coerentemente all'idea progettuale originaria che aveva individuato per i diversi corsi di lingua italiana per il lavoro una metodologia del tipo *learning by doing*, l'esigenza formativa linguistica è stata coniugata a quella operativa professionale, mediante nuove soluzioni organizzative, logistiche e didattiche, individuate ed attuate in sinergia dai soggetti attuatori in collaborazione con soggetti esperti nei differenti settori lavorativi.

All'interno di ciascun corso, la formazione linguistica è stata integrata da strumenti didattici multimediali preliminarmente realizzati dagli esperti dei diversi settori ed aventi ad oggetto contenuti specifici per ogni ambito (definizione settore lavorativo, normative di riferimento, requisiti e competenze del personale, linguaggio settoriale). L'approfondimento degli argomenti trattati all'interno di ciascuna unità didattica multimediale è stato realizzato mediante la presenza in aula degli esperti e – ove possibile – mediante visite guidate ai luoghi di lavoro, quale ulteriore occasione di confronto e riflessione con operatori di settore. Inoltre, al termine di ciascun corso, è stato dedicato uno spazio di approfondimento sulle tecniche e gli strumenti di ricerca attiva di lavoro.

L'assetto di gruppo in cui sono stati svolti gli incontri, ha favorito la partecipazione attiva delle partecipanti che hanno fruito dello spazio di parola per narrare le proprie esperienze nel settore professionale oggetto del corso frequentato, per acquisire nuove informazioni, esplorare i propri interessi, conoscere nuove opportunità lavorative. Il clima positivo creatosi all'interno dei diversi gruppi ha favorito la condivisione di pensieri, vissuti, aspettative tra le partecipanti, nonché dischiuso alla possibilità di mettere a frutto le proprie risorse anche in nuovi settori o differenti profili professionali.

Le partecipanti, nell'intera esperienza progettuale, sono state facilitate da un'operatrice dell'associazione nella comunicazione con i diversi interlocutori incontrati.

Le attività in aula e quelle esterne sono state realizzate in sinergia con l'insegnante di lingua italiana per stranieri oltre che con la tutor d'aula che ha accompagnato le partecipanti in ogni fase dei corsi.

La frequenza ai corsi delle donne madri è stata facilitata dal servizio di baby-sitting realizzato dalla Soc. Coop.Soc. "Libera...Mente", attuato in costante sinergia con le mamme e gli operatori dei partner coinvolti nell'azione progettuale.

Il Corso linguistico professionalizzante **“L’italiano per la ristorazione”** è stato erogato a due gruppi di partecipanti, articolato in 5 incontri di cui una visita guidata presso un ristorante della città di Palermo. La formazione linguistica, in tal caso e mettendo a frutto le risorse interne al progetto, è stata integrata dall’unità didattica multimediale realizzata dal partner Centro Astalli nell’ambito del laboratorio di italiano per la cucina e da un esperto ristoratore che ha consentito alle partecipanti non soltanto di approfondire teoricamente alcuni argomenti, ma anche coinvolto le stesse all’interno del proprio ristorante nella sperimentazione di alcuni ruoli professionali e dei relativi compiti.

Un’attiva partecipazione delle donne, inoltre, ha connotato la sezione interna al corso dedicata alla ricerca attiva di lavoro ed ai colloqui di selezione del personale.

Il corso, oltre ad avere ricevuto una positiva valutazione da parte di tutte le partecipanti, ha riscontrato l’interesse dell’esperto ristoratore che si è reso disponibile a favorire e valorizzare la partecipazione attiva di ogni donna al proprio processo di formazione accogliendo presso il proprio ristorante – in qualità di ente ospitante – future tirocinanti per completare il percorso di empowerment avviato dal progetto.

Il Corso linguistico professionalizzante **“L’italiano per la gestione delle strutture di accoglienza”**, ha avuto come focus il sistema di accoglienza in Italia, le strutture di accoglienza ed i servizi da esse offerti, l’équipe di lavoro in esse operative e le mansioni delle varie figure professionali. Il corso, realizzato nel periodo luglio-agosto 2021, ha coinvolto n. 13 donne in 20 ore di attività laboratoriale, in cui la formazione linguistica condotta dall’insegnante di lingua italiana per stranieri è stata integrata dal materiale didattico multimediale realizzato in collaborazione da due professioniste, entrambe referenti di strutture di accoglienza del territorio di Palermo che, oltre a portare al gruppo informazioni e contenuti teorici sul tema in oggetto, hanno condìvisi la propria esperienza professionale.

A partire dall’esperienza diretta di molte delle partecipanti ad alcuni dei contesti di accoglienza descritti, si è compiuto un graduale cambio di prospettiva verso la visione di quegli stessi luoghi quali possibili ambiti di lavoro da esplorare.

Il Corso linguistico professionalizzante **“L’italiano per la gestione delle strutture di turistico-ricettive”** ha coinvolto n. 13 donne in un percorso di conoscenza e/o approfondimento delle strutture turistico-ricettive, differenziate per tipologia, con particolare attenzione ai servizi erogati all’interno

delle differenti strutture, ai diversi attori del sistema turistico -ivi comprese le agenzie di viaggio- ed ai requisiti richiesti alle diverse figure professionali. La formazione linguistica condotta dall’insegnante di lingua italiana per stranieri è stata integrata, anche in questo caso, da unità didattiche multimediali realizzate con la partecipazione di un esperto, manager di un network italiano di esperienze e di ospitalità, che ha incontrato tutte le partecipanti durante una sessione congiunta on-line, dando libero spazio alle domande di approfondimento sugli argomenti trattati ed orientamento all’inserimento nel settore turistico. Al termine dell’incontro, l’esperto ha offerto la possibilità a tutte le partecipanti di visitare la sede territoriale del network italiano di esperienze e di ospitalità.





## Servizi di supporto: il Baby Sitting

Angela Maiorana e Melanj Citarrella

Il servizio di *Baby Sitting* ha avuto luogo prevalentemente presso il complesso Sant'Antonino di Palermo ed è stato attivo per tutta la durata del progetto, coinvolgendo più di 50 bambini. L'obiettivo era quello di costruire un servizio di supporto all'offerta formativa civico-linguistica per cittadini di Paesi Terzi, domiciliati a Palermo e provincia, attento e costruito sulla base delle esigenze dei destinatari.

Il servizio è stato strutturato per diversi gruppi di bambini in relazione alle attività formative, (spesso organizzato in giorni alterni) a composizione mista, tendenzialmente 60% c.a. femmine e 40% maschi, tra gli 0 e 13 anni. I gruppi sono stati gestiti da educatrici e baby sitter con un rapporto variabile e direttamente proporzionale in base alle fasce d'età, ad es. 1 ogni 8/10 bambini dai 6 anni in su, mentre il rapporto era 1 ad 1 se infanti (0-3 anni). L'organizzazione delle giornate veniva pianificata prima in uno spazio di lavoro costruito ad hoc che si è rivelato di grande efficacia.

Le attività sono state pensate e predisposte in funzione degli obiettivi prefissati in considerazione anche della valenza pedagogica del Servizio che è stato pensato non solo come un momento ludico e ricreativo ma anche come possibilità per i beneficiari di avere, a volte un primo, incontro con la cultura che li accoglie e le sue regole e di come questo può e deve entrare in dialogo con quello di cui essi sono portatori, ma anche rispetto ad obiettivi legati alle competenze di base da sviluppare. Per riportare alcuni esempi: con i lavori con pasta di sale si è voluto favorire lo sviluppo dei sensi, della manipolazione e della fantasia dei bambini; le attività con cartoncini colorati sono state predisposte per imparare le forme geometriche e i nomi dei colori e saperli distinguere; mentre le attività grafico-pittoriche, a volte anche a mano libera, per sviluppare le capacità grafo-motorie e oculo-manuali.

Spesso alcune parti della giornata sono state dedicate alla lettura di un

libro o alla narrazione di una storia inventata. “Le scuole devono coltivare la propria capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata” J. Bruner. La narrazione è stata una modalità significativa di insegnamento-apprendimento, che ha coinvolto attivamente ed emotivamente il bambino che ascoltava sviluppando la sua immaginazione, stimolando la comunicazione, la riflessione e la scoperta di nuovi vocaboli o forme di espressione.

I bambini hanno anche goduto del gioco libero (per accrescere lo sviluppo motorio), sia in aula che nello spazio aperto, per far sì che potessero socializzare ed esprimersi liberamente l’uno con l’altro, esplorare il luogo circostante attraverso i loro occhi e la loro fantasia (sottintesa è la supervisione dell’educatrice e delle baby sitter).

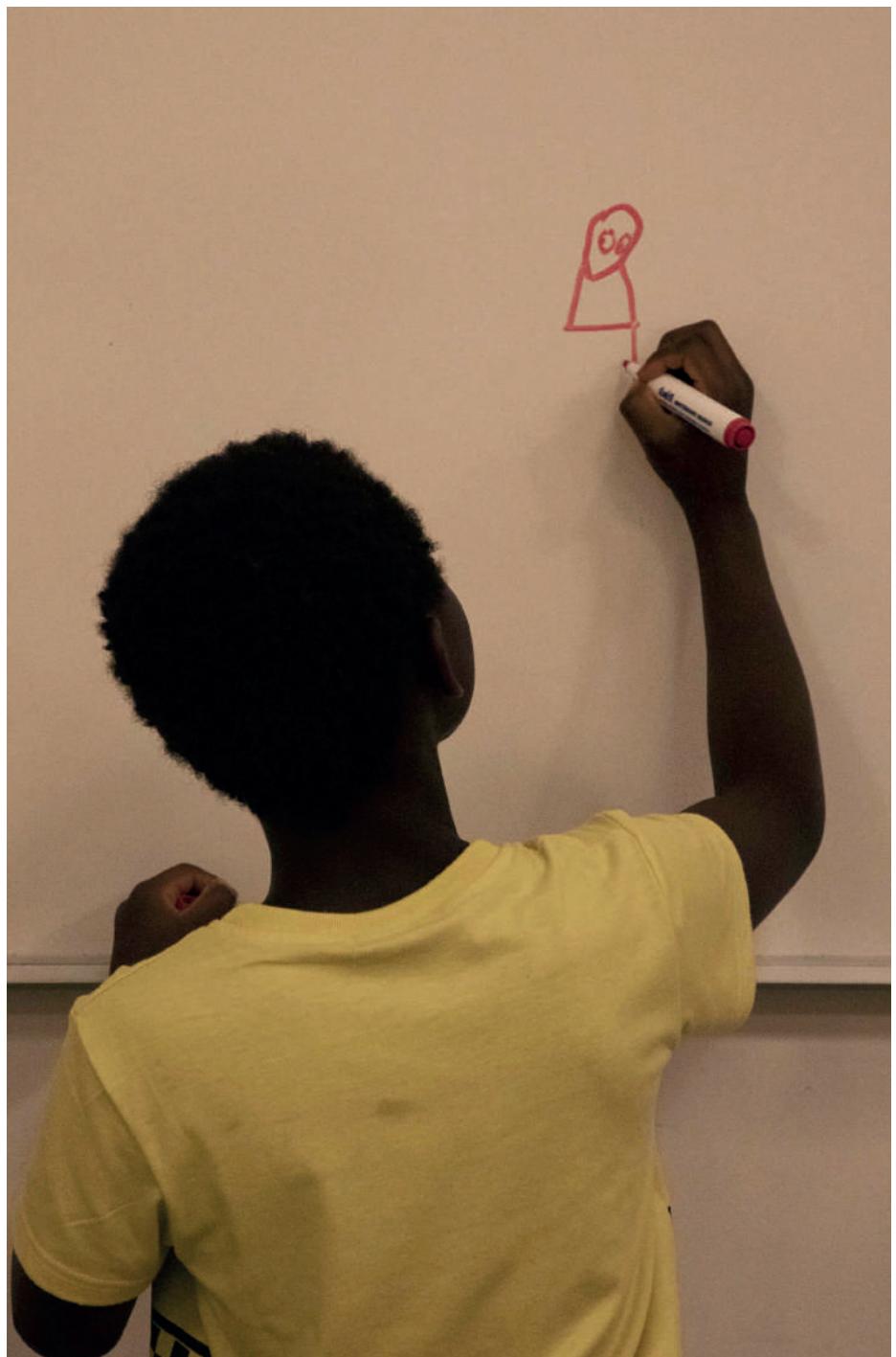
L’approccio e l’incontro con le diverse culture è stata la vera scoperta e un insegnamento reciproco di questo spazio che ha contribuito a creare una dimensione multiculturale reale e simbolica.

La diversità, per essere pensata come risorsa e come occasione di crescita, presuppone l’introduzione e la comprensione del concetto di intercultura. Tale termine fa riferimento al modello di convivenza e conoscenza delle società attuali tipicamente multculturali. Un modello, cioè, che vede il medesimo spazio abitato da etnie, religioni e culture differenti, con identità proprie, che collaborano e convivono. In questo senso, il traguardo non è la semplice accoglienza, bensì la creazione di una cultura condivisa che nasce dal confronto reciproco, dal dialogo e dall’incontro, a partire proprio dalla lingua. Sulla base di questo modello i bambini più grandi (4- 7 anni) sono stati stimolati a parlare l’italiano in maniera più fluida, mentre i più piccoli, hanno faticato di più sia a comunicare che a comprendere. La comunicazione tra bambino e operatrice, in questi ultimi casi, avveniva verbalmente, ma in maniera inversa, partendo dall’interno verso l’esterno, ovvero partendo dalla loro lingua per arrivare alla nostra. Le baby sitter ripetevano il vocabolo pronunciato dal bambino, cercando successivamente, di tradurlo in lingua italiana.

Rispetto alle metodologie di coinvolgimento i bambini hanno sempre mostrato interesse, entusiasmo e curiosità durante lo svolgimento delle attività, e quelle con le paste modellabili e i colori (acquerelli, a cera, a tempera), sembrerebbero essere state le loro preferite. I giochi all’aperto, come “un due tre stella”, “sacco pieno e vuoto” e le partite a palla hanno favorito la socializzazione e il gioco di squadra. Grazie ai laboratori e alle storie narrate, i partecipanti hanno sviluppato progressivamente le competenze nella lingua italiana, mentre i più piccoli, hanno imparato a pronunciare diversi vocaboli.

Tutto il gruppo di lavoro ha lavorato in maniera coordinata e sinergica, aiutandosi e confrontandosi continuamente.

Il rapporto tra operatori e bambini è stato inizialmente un po’ travagliato, sia a causa della mancanza di fiducia da parte dei piccoli, sia per la differenza linguistica, ma sicuramente particolarmente arricchente soprattutto per i professionisti coinvolti in maniera diretta. Ricca è stata l’esperienza di co-costruzione di una relazione di fiducia e affetto reciproco: dopo le prime settimane e mostrando loro che il luogo in cui si trovavano era uno spazio sicuro, composto da persone su cui poter contare, si avvertiva una progressiva distensione della tensione emotiva e i piccoli si sono aperti raccontando un po’ le loro storie, esprimendo (e ri-conoscendo) le loro emozioni positive e negative, giocando insieme, manifestando il loro affetto con i disegni che alla fine volevano regalare alle operatori e “*Se un bambino vi regala un suo disegno, fatene un tesoro... perché vi sta mostrando la sua anima*”.



## Una rete per il sostegno allo studio

Valeria Cortina

Gli anni della pandemia di Covid-19 hanno duramente messo alla prova il sistema scolastico nel suo complesso. Nel mese di marzo 2020 docenti e studenti di ogni ordine e grado si sono improvvisamente ritrovati a dover filtrare le interazioni di classe attraverso uno schermo, e ancora oggi, nel mese di febbraio 2022, il *blended learning* quale misura di contenimento del contagio nelle scuole continua a rendere complesso il lavoro di chi sta da una parte e dall'altra del supporto digitale.

Non ci dilungheremo in questa sede nel trarre un bilancio sulla didattica a distanza (DAD) ai tempi della pandemia, tuttavia ci preme sottolineare due aspetti: con il susseguirsi dei decreti ministeriali e regionali le scuole superiori hanno usufruito della DAD più a lungo rispetto a quelle di altro ordine e grado; tra gli studenti che hanno maggiormente sofferto l'assetiticità delle classi virtuali e le problematiche ad esse legate, certamente includiamo moltissimi giovani di origine straniera e/o di recente immigrazione. Anni di lavoro e collaborazione con le scuole accanto alle seconde generazioni di immigrati, ai ragazzi neoarrivati in Italia e ai minori stranieri non accompagnati ci hanno messi in una condizione di ascolto privilegiato nei confronti delle fragilità di questi giovani, permettendoci di comprendere quanto il loro percorso di integrazione sia stato particolarmente difficoltoso negli ultimi due anni rispetto ai tempi pre-pandemici, dall'ambito scolastico alla più ampia dimensione sociale.

Nel corso dell'a.s. 2020/2021 ItaStra ha pertanto accolto le numerose richieste di supporto provenienti non solo dalle scuole superiori con cui lavora in rete (tra queste citiamo in particolare l'Istituto di Istruzione Superiore Francesco Ferrara, il Liceo delle Scienze Umane e Linguistico Danilo Dolci, il Liceo Scientifico Benedetto Croce, il Liceo Magistrale Statale Regina Margherita), ma anche, in prima persona, da studenti che negli anni precedenti avevano animato le sue aule. Alcuni di questi giovani hanno chiesto aiuto per affrontare l'ultimo anno di scuola e prepararsi al meglio agli esami di maturità, altri erano

scoraggiati dagli scarsi risultati raggiunti dopo circa un anno e mezzo di DAD, molti erano in difficoltà con il linguaggio specifico di materie scientifiche e tecniche, quasi tutti chiedevano come poter sviluppare le strategie di approccio ai testi scolastici, nonché le abilità di produzione orale e scritta. Tra le situazioni più critiche ricordiamo qualche studente minore e neomaggiorenne che aveva conseguito la licenza media in DAD a giugno 2020 dopo un unico anno di studi in Italia e aveva iniziato a distanza anche il primo anno di scuola superiore.

A differenza dei precedenti percorsi di sostegno allo studio realizzati da ItaStra nell'ambito del progetto FAMI, per i ragazzi delle scuole superiori di questo anno scolastico è stata sperimentata una formula di supporto individuale che potesse adeguarsi alle necessità di ciascuno di loro. Ogni studente è stato infatti assegnato ad un tirocinante universitario o ad un volontario, incrociando le richieste dei primi alle competenze degli altri. La segreteria FAMI si è occupata di raccogliere le adesioni degli studenti stranieri, mentre il Prof. G. Paternostro ha individuato tra gli studenti universitari dei Corsi di Laurea triennali e magistrali in Lettere, Italianistica, Mediazione Linguistica e Italiano come Lingua Seconda, Lingue e Letterature dell'Ateneo di Palermo, coloro che, avendo fatto richiesta di svolgere il tirocinio curriculare presso ItaStra e avendo maturato crediti nella didattica dell'italiano come L1, L2 o LS, erano disponibili a mettersi in gioco nel nostro progetto. I tirocinanti hanno dunque accompagnato gli studenti stranieri dal mese di gennaio 2021 fino al termine dell'anno scolastico lavorando sulle competenze nella lingua italiana, sulle strategie di approccio ai testi scolastici afferenti alle materie umanistiche (es. letteratura italiana e straniera, filosofia, storia, geografia, storia dell'arte, lingua e letteratura latina) e a quelle caratterizzanti di alcuni indirizzi (es. scienze dell'alimentazione e servizi di sala per l'indirizzo alberghiero; diritto per l'indirizzo economico), e ancora sull'esposizione orale, sulla produzione scritta, sull'elaborato degli esami di maturità. Un contributo importante è stato offerto anche da alcuni docenti di materie scientifiche (biologia, scienze, economia aziendale, matematica, chimica) esterni all'Università di Palermo e che cogliamo l'occasione di ringraziare pubblicamente: Prof.ssa Valeria Greco (matematica), Prof.ssa Chiara Gelardi (fisica, chimica, biologia, scienze), Prof.ssa Carolina Di Patti - Unipa (scienze, biologia), Prof.ssa Anna Davi - Istituto Superiore Ferrara (economia aziendale), Loredana Lo Bianco (matematica). Questi esperti, venuti a conoscenza del nostro progetto e a titolo di volontariato, hanno messo a disposizione il loro tempo e competenze per supportare gli studenti nell'approccio ai linguaggi specifici delle rispettive materie. A completamento del

*matching* tra studenti e tirocinanti/volontari, per ogni percorso di accompagnamento allo studio sono stati definiti tempi e obiettivi, talvolta concordandoli anche con i docenti della scuola di frequenza.

Le attività si sono svolte interamente online nel rispetto delle direttive ministeriali e di Ateneo in merito alle misure di contenimento della pandemia. È stata utilizzata la piattaforma Zoom, a cui studenti e tirocinanti si sono collegati in sincrono due volte alla settimana, suddivisi in tre fasce orarie: 9:00-11:30, 14:00-15:30, 17:30-20:00. Gli studenti che hanno scelto la fascia oraria mattutina erano maggiorenni impegnati nelle scuole superiori serali; quelli della seconda fascia oraria erano studenti di scuola superiore serale e al contempo lavoratori; il gruppo della fascia pomeridiana (il più numeroso) era invece formato da studenti prevalentemente minori e tutti impegnati nella scuola superiore ordinaria. La piattaforma è stata gestita da un tutor tecnico in collaborazione con il personale della segreteria, che ad ogni sessione provvedeva ad assegnare ciascuna coppia di studente e tirocinante/volontario ad una stanza virtuale per il lavoro individuale. In pochi casi di fratelli, sorelle o compagni frequentanti la stessa classe dello stesso istituto, previa verifica di esigenze e competenze simili, i tirocinanti e i volontari hanno lavorato con gruppi di due o tre studenti. Al termine di ogni sessione il tutor della piattaforma ha guidato momenti di restituzione plenaria del lavoro svolto.

Questo percorso di sostegno allo studio ha coinvolto nel complesso 36 studenti, 35 tirocinanti e 5 volontari. Tra gli studenti: 9 erano di primo anno, 7 di secondo anno, 5 di terzo anno, 7 di quarto anno e 8 di quinto anno. Inoltre, 12 di loro frequentavano la scuola serale, 22 la scuola ordinaria e 2 si preparavano da esterni agli esami di maturità. Le scuole di frequenza erano: Liceo Scientifico Benedetto Croce (11 studenti), Istituto di Istruzione Superiore Francesco Ferrara (7 studenti), Istituto Professionale di Stato per i Servizi di Enogastronomia e l'Ospitalità Alberghiera Pietro Piazza (4 studenti), Liceo delle Scienze Umane e Linguistico Danilo Dolci (4 studenti), Liceo Magistrale Statale Regina Margherita (4 studenti), Istituto Professionale di Stato per i Servizi Alberghieri e della Ristorazione Paolo Borsellino (2 studenti), Istituto di Istruzione Superiore Einaudi Pareto (2 studenti), Istituto di Istruzione Superiore Damiani Almeyda - Crispi (1 studente), Istituto Tecnico Industriale Vittorio Emanuele III (1 studente). Per quanto riguarda i Paesi di provenienza degli studenti erano: Bangladesh, Ghana, Gambia, Costa d'Avorio, Nigeria, Guinea, Sierra Leone, Tunisia, Mauritius, Cina.

Le maggiori difficoltà riscontrate dagli studenti durante le attività sono state quelle peculiari della DAD in sincrono: problemi di connessione alla

rete, dispositivi non sempre adeguati, mancanza di spazi silenziosi e privacy durante le ore di collegamento, calo dell'attenzione dopo ore davanti ai dispositivi (ricordiamo che gran parte delle attività di sono svolte quando anche la scuola era in DAD). Alcuni studenti, inoltre, hanno sofferto il vincolo degli orari della piattaforma, chi per impegni lavorativi, chi per l'organizzazione dei tempi di studio in base a compiti ed interrogazioni di classe. Rispetto alla DAD in gruppo tipica del contesto scolastico, invece, l'opportunità di lavoro individuale offerta dai nostri percorsi ha accorciato la distanza tra le due parti degli schermi. Sono significative a proposito le parole di E.S., (19 anni, Senegal, studente di 5° anno), intervistato nel periodo di preparazione agli esami di maturità (giugno 2021) da una delle tirocinanti che hanno partecipato al progetto:

E:// a distanza avevo qualche difficoltà a capire e anche a me dava anche fastidio interrompere il prof...

//poi menomale che a un certo punto siamo tornati in presenza e ho dovuto recuperare tutte le cose che non avevo capito...

[...]

//per quanto riguarda la didattica dipende (...) da come si lavora. Non tutti sanno come funziona e non ci sono le stesse difficoltà // come a Itastra, c'è una ragazza che mi sta seguendo...

T:// ti riferisci al progetto FAMI di accompagnamento allo studio individuale?

E:// si si

T:// a tal proposito, pensi che la dad non è stata poi tanto un problema se vi era un rapporto diretto con ...

E:// noo...con i professori a scuola siamo di più e già è diverso, con la tirocinante per esempio ripetiamo più volte tranquillamente, siamo solo due

//poi quando siamo tornati in presenza e neanche il professore si aspettava questo passo avanti, mi diceva: "bravo!"

Intervista tratta dalla tesi di laurea di Tatiana Savitteri

L'approccio individuale, dunque, è stato il metodo vincente di questi percorsi vincolati per necessità alla DAD. Tra gli obiettivi raggiunti, infine, oltre ai risultati ottenuti dalla maggior parte degli studenti al termine dell'anno scolastico, è doveroso menzionare l'arricchimento umano esperito dai partecipanti: studenti che hanno trovato la forza di non rinunciare agli studi, giovani universitari e volontari che si sono accostati per la prima volta all'universo di giovani migranti, confronti tra culture, scambi di esperienze, orientamento nelle scelte future.

## DaD per percorsi di formazione linguistica

Michele Anselmi

Nell'ambito del progetto FAMI n. 2511, l'Associazione Pluralia ha avuto il compito di curare la comunicazione di progetto. Nel corso del primo anno, l'attività di comunicazione è stata basata essenzialmente sulla piattaforma social Facebook. Successivamente tra la fine del 2020 e l'inizio del 2021 è stato sviluppato anche un sito web con lo scopo di raccogliere e organizzare tutte le informazioni e la documentazione relative alle attività progettuali e ai prodotti didattici che man mano venivano realizzati (cfr. il contributo di Roberto Spezzale in questo stesso rapporto).

Da ultimo, alla comunicazione social e al sito web è stato affiancato anche un Ufficio stampa, affidato alla società di servizi Porta Felice s.r.l., con il compito di coprire mediaticamente alcuni momenti particolarmente significativi delle ultime attività progettuali.

Accanto al ruolo principale di partner tecnico per la comunicazione, l'Associazione Pluralia, per le sue competenze informatiche, è stata chiamata fin dalle prime battute del progetto a fornire un supporto generale, tecnologico e organizzativo, a tutta l'attività didattica del progetto.

La crisi pandemica legata al covid19 aveva infatti determinato fin dall'inizio di marzo 2020 il blocco totale delle attività in presenza e quindi l'improvvisa necessità di una drastica virata verso modalità di didattica a distanza DaD. Sul piano organizzativo, questo passaggio ha comportato una sfida non da poco, sia per la mancanza di esperienza specifica (soprattutto nelle modalità sincrone di DaD) tanto a livello degli enti coinvolti, che dei singoli operatori (tutor e docenti), sia per i tempi molto stretti in cui tale passaggio doveva compiersi, sia infine per la precarietà delle infrastrutture di rete disponibili e per l'inadeguatezza dei dispositivi individuali in uso presso i destinatari finali del progetto, che in alcuni casi avevano a disposizione un solo cellulare da condividere in due o tre.

Bisogna anche aggiungere che all'inizio il disorientamento fu generale e anche da parte del Ministero mancarono pronte indicazioni su come procedere.

Il primo documento di orientamento sul tema, redatto dall'Università di Perugia e validato dal Ministero, è di maggio 2020, quando avevamo già compiuto le principali scelte tecnologiche e organizzative e la DaD era ormai a regime. Il documento ministeriale è comunque servito da un lato a darci conferma della bontà delle scelte fatte, e dall'altro a richiamare la nostra attenzione su alcuni aspetti procedurali su cui non ci eravamo soffermati e sulle necessità derivanti dal rispetto delle norme sulla privacy. Ciò ci ha consentito di integrare e migliorare il nostro protocollo per la gestione dei corsi in DaD.

#### LE SCELTE TECNOLOGICHE E ORGANIZZATIVE

Innanzitutto sul piano tecnologico si trattava di scegliere una piattaforma che consentisse di svolgere l'attività didattica dei corsi e dei laboratori nelle modalità e con i criteri di controllo previsti dal regolamento FAMI, e che consentisse una gestione efficiente delle informazioni.

Come piattaforma di teleconferenze la scelta è ricaduta su Zoom, sia perchè era quella di cui già avevamo qualche esperienza, sia perchè a un primo esame della documentazione, questa piattaforma ha mostrato di avere caratteristiche utili tanto dal punto di vista didattico, come la possibilità di suddividere la classe in gruppi di lavoro indipendenti, quanto dal punto di vista amministrativo, per la completezza delle funzioni amministrative offerte e per le molte statistiche prodotte.

Come ambiente di lavoro condiviso abbiamo mantenuto Google Drive e usato gli strumenti di produttività di questo ambiente, in particolare abbiamo usato Fogli Google per sviluppare il Registro dei corsi DaD.

#### ARCHITETTURA DEI DATI

Ad ogni corso è stata associata una cartella su Drive contenente il Registro del corso, il Manuale del tutor, l'invito ai partecipanti, e altra eventuale documentazione relativa al corso, e due sottocartelle, una contenente le registrazioni degli appelli iniziale e finale di ogni sessione (secondo le raccomandazioni ministeriali) e l'altra contenente le tabelle prodotte da Zoom con i dati di presenza dei partecipanti alle singole sessioni del corso.

Ogni cartella corso è stata condivisa: 1) con l'amministratore della

piattaforma Zoom per il caricamento delle tabelle estratte da Zoom e per il supporto tecnico generale fornito agli altri operatori, 2) con i docenti del corso per le note didattiche da scrivere sul registro, 3) con il tutor del corso per la tenuta e l'aggiornamento del registro del corso e delle videoregistrazioni delle lezioni; 4) con la coordinatrice e la direttrice didattica del progetto per le rispettive funzioni di controllo; 5) con l'addetto alla comunicazione per la documentazione delle attività corsuali.

In questo modo tutta l'informazione e gli strumenti di gestione relativi ad ogni singolo corso sono stati collocati in un unico luogo e allo stesso tempo messi a disposizione di tutte le funzioni operative pertinenti.

Questa architettura di base, sempre suscettibile di ulteriori articolazioni e arricchimenti in funzione di nuove e diverse esigenze, ha fornito un efficiente supporto alla comunicazione interna all'organizzazione di lavoro.

#### LE PROCEDURE

##### IL MANUALE DEL TUTOR FAMI

La gestione dei corsi DaD comporta un complesso di attività che sono equivalenti nella funzione alle attività che si svolgono nei corsi in presenza, ma ovviamente differiscono da queste per gli strumenti usati e l'ambiente operativo in cui si svolgono.

Per gestire in modo efficiente i corsi DaD, si è quindi ritenuto utile fare uno sforzo di analisi e sistematizzazione di queste attività nel nuovo ambiente operativo, per arrivare ad una procedura unica da condividere con tutto il gruppo di lavoro in modo da eliminare confusioni, perdite di informazione e inefficienze, potenzialmente generate da prassi difformi all'interno del gruppo di lavoro.

Frutto di questo impegno è stato il **Manuale del tutor FAMI** che descrive passo passo la procedura operativa di gestione dei corsi da parte del tutor, e i compiti da lui svolti in rapporto con il coordinatore del progetto, l'amministratore della piattaforma, i docenti, e gli allievi.

Il manuale guida il lavoro del tutor in tutte le fasi, dalla formazione della classe, alla gestione e validazione delle sessioni didattiche, fino alla compilazione del registro e alla stampa finale.

La procedura, così come formalizzata nel manuale, è stata quindi oggetto di brevi sessioni di formazione iniziale dei tutor, ai quali comunque è stato garantito un supporto tecnico durante l'intera gestione dei corsi loro affidati.

## IL REGISTRO DEI CORSI

Tra i compiti del tutor, riveste un particolare rilievo la tenuta del registro dei corsi, strumento essenziale ai fini del tracciamento dell’attività didattica e della validazione dei corsi. Per fornire un supporto adeguato a questa importante funzione, è stato sviluppato uno strumento ad hoc, il **Registro dei corsi DaD**, le cui regole d’uso sono ampiamente e dettagliatamente illustrate nel **Manuale del Tutor FAMI**.

Il **Registro dei corsi DaD** è un’applicazione Fogli Google (Excel compatibile), sviluppata fin dall’avvio dei primi corsi nel marzo del 2020 e poi perfezionata nei mesi successivi fino all’inizio dell'estate, quando l'applicazione ha raggiunto la sua forma definitiva a cui in seguito sono stati apportati solo piccoli aggiustamenti.

L'applicazione si compone di 6 fogli base più un foglio per ogni giorno o sessione didattica del corso. Questi fogli giornalieri, fedelmente disegnati sui fogli firma del modello cartaceo del registro FAMI, riportano accanto ai dati di presenza generati dalla piattaforma DaD, tutte le annotazioni di competenza dei docenti e dei tutor del corso.

Dei sei fogli base del registro, i primi tre, anche questi disegnati sul modello cartaceo fornito dalle regole FAMI, contengono le informazioni generali sul corso, sui conduttori (docenti, esperti, tutor) e sugli allievi, completate dagli indirizzi email utilizzati dagli utenti per partecipare alle sessioni DaD.

Attraverso questi indirizzi email, i dati relativi alle presenze rilevate da Zoom vengono riferiti ai rispettivi utenti e conteggiati nel foglio GENERALE dove questi dati vengono riversati man mano che vengono prodotti da Zoom. Nel foglio GENERALE sono state implementate anche funzioni di controllo che hanno permesso di rilevare e correggere alcune incongruenze nelle tabelle dati prodotte da Zoom, derivanti in genere dalla grande variabilità del comportamento dei nostri giovani utenti che per esempio ogni tanto si collegavano con account diversi da quelli loro associati nel foglio ALLIEVI, ma anche talvolta dalla presenza di errori a monte, fatti dalla segreteria o dallo stesso tutor nella compilazione dei fogli di base.

Fatta questa operazione di correzione, i dati relativi alla singola sessione vengono ricopiatati nel foglio MODELLO DEL GIORNO che genera il foglio giornaliero della sessione nel formato FAMI. In questa fase le formule del foglio di calcolo permettono di trattare in modo personalizzato anche il caso in cui due o più allievi condividano lo stesso dispositivo.

Infine per la funzione di controllo sull'avanzamento dei corsi, il foglio SINTESI offre, costantemente aggiornate, le statistiche riguardanti l'ammontare delle ore di frequenza del corso da parte dei beneficiari, sia in termini assoluti che percentuali sulla durata prevista.

## CONCLUSIONI

Questo impianto generale di gestione dei corsi DaD è stato sviluppato per i corsi di italiano L2 del progetto FAMI e per fare fronte ad una situazione di emergenza. Nasce quindi su particolari esigenze, ma per la sua struttura modulare, è facilmente applicabile, previa personalizzazione, a molti altri contesti di didattica a distanza in cui non si disponga di ambienti software specificamente disegnati per la didattica.



## I laboratori di narrazione e comunicazione: essere protagonisti, dare voce ai diritti

Marcello Amoruso

In queste pagine percorreremo brevemente le spinte che hanno portato Itastra a inserire nel percorso di inclusione linguistica una parte dedicata alla narrazione. Diremo di come i laboratori di narrazione sono cambiati; all'inizio prevalentemente tesi a offrire a noi uno sguardo in profondità sui volti a cui insegnavamo l'italiano, poi sempre più rivolti a fornire spazi di espressione ai tanti giovani che passavano dalla scuola.

E questo cambiamento si è riflesso da subito nella definizione che abbiamo dato del laboratorio, che in un primo momento era solo di narrazione e poi è diventato anche di comunicazione: col primo termine, narrazione, intendevamo riferirci alla possibilità che le storie di ciascuno dei ragazzi venissero fuori per dare il giusto spessore umano ai tanti volti che sedevano nelle classi di lingua. Era d'altra parte anche un modo per dichiarare l'opportunità che certe storie venissero notate, da noi e dagli altri che le ascoltavano e le leggevano. Infine narrare era importante anche per gli stessi ragazzi portatori delle tante storie, perché *se narro la mia storia in una scuola di lingua non sono soltanto uno studente di lingua ma sono anche un parlante, membro di una comunità in cui la lingua non è da intendersi come oggetto di studio ma strumento di pensiero, affermazione di un diritto a esserci*.

Solo dopo, non molto dopo, al termine *narrazione* si è aggiunto *comunicazione*. Comunicazione lo abbiamo inteso in un duplice senso: comunicazione per dare voce ai pensieri dei migranti che muovono verso l'esterno e comunicazione inteso come realizzazione di un prodotto che nasce per essere comunicato, strumento di promozione delle attività volte alla costruzione dell'inclusione.

Tutto ciò serve a contrastare la spersonalizzazione imposta dalla dittatura mediatica nella rappresentazione dei migranti, ma anche spersonalizzazione legata all'iter per ottenere diritto al soggiorno. Imparo l'italiano per accrescere il mio diritto di cittadinanza, per esprimere il mio pensiero in una co-

munità di cittadini, in cui io assumo un peso insieme ad altri. Non parlo italiano per richiedere asilo ma per esserci.

Questo cambio di prospettiva ha arricchito il modello. Il focus sulla comunicazione ci ha dato la possibilità di declinare in forme diverse la comunicazione divenuta strumento operativo per rispondere all'emergenza sanitaria rivolgendosi a chi non può capire (vedi *Vim. Comunicare la/in pandemia*); luogo di incontro per ricostruire e riprendere a partecipare (vedi *Canzoni, corpi in movimento*); esercizio e affermazione del diritto di parola e di pensiero (prima dell'italiano) su una città insieme ai luoghi di inclusione (vedi *Con lo sguardo di chi arriva*).

E infine la comunicazione per ritornare a narrare, ma questa volta non con l'intento di condividere storie di vita in spazi pubblici, ma con l'intento di restituire le storie e il racconto letterario di esse a chi quelle storie le ha portate qui. È stata questa l'espressione più alta e difficile del percorso, forse quella più concettuale (nel senso di uno sviluppo di linguaggio e non di contenuto), che ha dato la massima consapevolezza del narrare storie a chi ne era portatore.

Abbiamo preso delle storie, che erano di tanti e di nessuno nello specifico, abbiamo dato una forma letteraria e le abbiamo dunque condivise con i protagonisti, i soggetti che con quelle storie sono approdati in Europa in un passato vicino e lontano. E i protagonisti hanno imparato a narrarle. Abbiamo innescato l'idea, nei giovani protagonisti dell'ultimo pezzo laboratoriale che si è concluso con la performance teatrale “Tijan che voleva andare a scuola”, che una storia di vita diventa espressione di un diritto alla cittadinanza non perché la porti dentro ma perché hai imparato a narrarla.











## Una esperienza di comunicazione inclusiva

Mari D'Agostino

### PREMESSA

### COMUNICAZIONE INCLUSIVA

La comunicazione pubblica, nonostante le molteplici aree di sperimentazione realizzate negli ultimi decenni, non è ancora riuscita ancora a sviluppare modelli e linguaggi che consentano di raggiungere una popolazione sempre più eterogenea e portatrice di bisogni che cambiano nel tempo e nello spazio. Inoltre grandi differenze si registrano in questa direzione fra aree diverse del paese. Possiamo certamente dire che questo è stato uno dei settori che ha mostrato tutti quanti i suoi deficit nella recente crisi sanitaria caratterizzata dalla necessità di fornire **velocemente** informazioni **chiare** alla **totalità** dei cittadini di una determinata **area** (nazionale, regionale, urbana o con **caratteristiche particolari**, ad esempio migranti o altro). Gli esempi sono molteplici, siti non aggiornati per settimane quando più sarebbe stato necessario avere informazioni, assenza di attenzione ai linguaggi (testi semplificati / linguaggio visivo) e alla comunicazione plurilingue, assenza completa di tutorial che spesso chiarirebbero facilmente le procedure da attivare, etc.

L'esperienza che qui si descrive brevemente parte dall'assunto che è possibile proporre lo sviluppo di **modelli comunicazione inclusiva** capaci di **supportare le politiche sociali volte a garantire i diritti di cittadinanza**. **Due sono i principi fondamentali che animano il progetto:**

1. **Lavorare a una comunicazione inclusiva significa costruire modelli di comunicazione nella quale; a) vi sia rispetto delle differenze; b) si parta dai bisogni e dalle necessità delle persone; a) tutti i messaggi siano pienamente comprensibili (attraverso l'uso di testi semplificati, di testi veicolati attraverso il canale orale, che facciano uso di messaggi visivi se necessario, di servono di traduzioni multilingui).**

## 2. Una comunicazione pubblica inclusiva riduce le disuguaglianze e



l'isolamento sociale e supporta i diritti di tutti ed il necessario accompagnamento alla loro fruizione.



**ItaStra / una esperienza di comunicazione inclusiva**

## PRESENTAZIONE

### IL PROGETTO

All'interno del progetto FAMI,

**L'ITALIANO PER COMUNICARE, LAVORARE, PARTECIPARE**, capofila ItaStra, Scuola di Lingua italiana per Stranieri era previsto (Work Package 15) era previsto un Laboratorio di “Formazione linguistica professionalizzante Italiano per la comunicazione social e multimedia” / 150 ore).

A causa della emergenza Covid-19 le attività in presenza si sono trasformate in DAD ed è stata costituita una **Classe digitale formata da una decina di giovani migranti provenienti** da Marocco, Mali, Guinea Konakry, Gambia, Burkina Faso. Tutti i corsisti hanno un buon livello di lingua italiana (tra il B1 e il B2), sia orale sia scritto. Gli incontri si svolgono in forma di *meeting online* sulla piattaforma “zoom meeting”. Per venire in contro alle esigenze degli studenti e garantire continuità formativa si è deciso di avere 3 o 4 incontri per settimana di non più di 2 ore.



L'obiettivo è stato quello di costituire un modello di lavoro multidisciplinare reiterabile, che veda la stretta collaborazione tra formatori (insegnanti di lingua italiana per stranieri di ItaStra) ed esperti di tematiche relative al mondo della migrazione (diritti, economia, giornalismo, comunicazione web). Destinatari del modello sono gli studenti migranti che attraverso un percorso di formazione e pratica del lavoro possano affinare competenze specifiche per la loro integrazione sociale e lavorativa nei contesti nazionali e internazionali comunitari.

### Cos'è VIM?

La lunga esperienza di ItaStra nell'ambito della comunicazione multilingue e nell'attenzione forte a chi è più fragile e le necessità concrete espresse dai corsisti hanno dato vita a un gruppo *social* con obiettivi sociali.

La ricchezza linguistica, culturale ed esperienziale dei corsisti, coordinati da docenti ed esperti, ha permesso di individuare gli obiettivi specifici relativi al delicato momento storico attuale guardando a quella fascia di popolazione più fragile: i migranti.

Nonostante il gruppo sia tuttora in *lockdown*, l'avanzamento tecnologico ha offerto la possibilità di comunicare a distanza e condividere informazioni, considerazioni ed esperienze attraverso i *social media*. Si è deciso dunque di portare il lavoro del gruppo nel social network più utilizzato al mondo: Facebook.

Ciò ha portato alla nascita del **gruppo FB pubblico “ViM / Vite in Movimento” infopoint: Migranti Palermo / Coronavirus** Strumento nato con funzione di prioritaria utilità pubblica su tematiche relative all'emergenza COVID-19 a Palermo (raccolta e organizzazione di notizie e risorse concrete sul territorio e non solo). Si rivolge espressamente a un pubblico di migranti residenti a Palermo e soggetti in condizione di fragilità presenti sul territorio italiano. Principale *mission* dell'infopoint è legata alla divulgazione in più lingue di informazioni certe e verificate.

### *Canzoni e Corpi in Movimento: riappropriarsi del discorso sulla migrazione attraverso la canzone*

Giulia Calandra e Giulia Campisi

#### 1. INTRODUZIONE

#### UN LABORATORIO DI NARRAZIONE E COMUNICAZIONE IN TEMPI DI PANDEMIA

*Canzoni / Corpi in Movimento* (da qui in poi CCiM) è il secondo “Laboratorio di Narrazione e Comunicazione” ideato da ItaStra nell’ambito del progetto “L’italiano per comunicare, lavorare, partecipare”, finanziato dal Fondo asilo, migrazione e integrazione 2014-2020 (FAMI). Si è tenuto in modalità online sincrona tra il 19 aprile e il 28 maggio 2021. Riportare le date di inizio e fine del laboratorio è una scelta voluta: in quel periodo, infatti, sebbene rallentasse la terza ondata di contagi, sul piano nazionale vigeva ancora il coprifuoco mentre a livello regionale la Sicilia era costretta alla cosiddetta “zona arancione” (marzo-maggio 2021). Dal canto suo, l’Università degli Studi di Palermo, al cui interno ItaStra costituisce la sede dei corsi del progetto, adattandosi alle disposizioni ministeriali, procedeva con la didattica a distanza, che se ha avuto il merito di tutelare la salute di chi all’Università lavora o studia, ha anche determinato una sequela di gravi ricadute didattiche e sociali.

Queste sono state particolarmente escludenti all’interno del progetto, che per sua natura mira all’inclusione socio-educativa dei suoi beneficiari. In poco tempo, infatti, si è palesata l’enorme gravità del divario digitale in cui rientrano i beneficiari del progetto: essere sprovvisti di dispositivi e/o connessione a internet e/o competenze di alfabetizzazione digitale in un periodo di socialità limitata impedisce infatti di studiare e restare in contatto con le persone care.

Per chi poi ha fatto un’esperienza migratoria intercontinentale e dunque si è appropriato del diritto umano alla libertà di movimento come strumento per realizzare un progetto di vita, il comune senso di immobilità determinato dalle restrizioni sanitarie ha reso evidente il bisogno di trovare uno spa-

zio inedito dentro cui recuperare il desiderio di imparare e al contempo di alleggerirsi dalla pesantezza della pandemia.

Il Laboratorio *CCiM* ha voluto rispondere proprio a questo bisogno: se *Vite in Movimento (ViM)*, il primo Laboratorio di Narrazione e Comunicazione del progetto, aveva adottato una prassi “d'emergenza” finalizzata a colmare il vuoto informativo nelle lingue parlate dalle comunità immigrate della città di Palermo, *CCiM* adotta la canzone e il plurilinguismo come strumento di aggregazione di corpi e idee che si vogliono in movimento ma anche come mezzo di riflessione politica in senso lato.

Cosa pensi se dico “corpi in movimento”? [Docente]

Penso a coreografia. Ci sono i movimenti, i passi, i movimenti delle gambe, sono movimenti che permettono di comunicare. Per esempio, il cervello può fare uscire idee. L’idea di far uscire un messaggio tramite la danza, di raccontare una storia. Però è il corpo che fa uscire l’idea. Per esempio, andare in palestra, andare in un’accademia di danza, andare a dei corsi; anche dipingere tramite la pittura: quindi imparare come si dipinge, avere pazienza perché il braccio poi fa male, la mano fa male tenendo tanto il pennello... Questa è la mia idea. [S., 22 anni, Egitto]

Penso alle azioni. Secondo me, abbiamo scelto i corpi in movimento perché dobbiamo fare le azioni insieme [a pensare]. [A., 26 anni, Guinea]

Con la pandemia hai avuto voglia di fare o voglia di riflettere? [Docente]

Posso dire qualsiasi cosa, giusto? Voglio fare. Libertà, la prima cosa. Avere un lavoro giusto e studiare. [A., 26 anni, Guinea]

Io ho avuto voglia di viaggiare. La palestra, andare in piscina. Il lavoro, per fare il trasloco. Andare all’università e fare lezioni di presenza. Non mettere sempre questa mascherina. Fare la solita vita. La voglia di tornare ad avere voglia di fare tutte quelle cose. [S. 22 anni, Egitto]

## **2. LA COMPOSIZIONE DEL GRUPPO CLASSE E GLI OBIETTIVI DEL LABORATORIO**

Considerando la complessità del contesto in cui si è svolto *CCiM*, l’avvio del Laboratorio è stato preceduto da un lungo lavoro di ricerca e selezione

dei partecipanti al fine di arrivare a una coerente formazione del gruppo classe. Tale lavoro ha avuto una duplice finalità: da un lato era necessario verificare che i potenziali partecipanti possedessero un dispositivo digitale e una connessione internet stabile per poter prendere parte agli incontri in maniera assidua; dall’altro era fondamentale rilevare delle competenze linguistico-comunicative perlomeno di livello intermedio (B1), poiché è all’interno del livello soglia che comincia a svilupparsi la capacità di esprimere e argomentare idee e opinioni in L2. In ultimo, ma non meno importante, si è ricercata nei partecipanti un’attitudine alla riflessione su se stessi e sul mondo, nonché il desiderio di esprimersi sia in un gruppo più ristretto, ossia quello di *CCiM*, che in una comunità più ampia, quella sociale di accoglienza della città di Palermo e, nell’ultima fase del Laboratorio, anche internazionale.

L’obiettivo preliminare di *CCiM* era quello di stabilire un senso di identità condivisa all’interno del gruppo classe. Dato l’assetto riflessivo che si è voluto dare al Laboratorio, le docenti hanno posto alcune domande stimolo per verificare se i partecipanti riuscissero a riconoscersi come spazio di aggregazione interculturale in cui la canzone servisse a definirsi unici e plurali al contempo. L’obiettivo è stato raggiunto nei primi incontri:

Per te il nostro laboratorio è unico o plurale? [Docente]

Plurale. Perché siamo diversi. C’è una persona da Egitto, c’è una persona che è keniota... Siamo diversi, per questo. [A., 27 anni, Kenya]

Secondo me tutte e due. Plurale significa che [siamo] tanti... no? E qua adesso siamo tanti. E unicità... [significa] unito, no? Siamo insieme per imparare cose, quindi tutte e due. [J., 21 anni, Nigeria]

Gli studenti e le studentesse, dunque, si sono subito riconosciuti unici nella loro pluralità, sia individuale che di gruppo. Hanno subito notato di provenire da 9 paesi diversi (Egitto, Kenya, Benin, Mali, Gambia, Ghana, Guinea, Camerun e Nigeria), di parlare 13 lingue diverse (arabo, swahili, wolof, mandinka, igbo, pidgin English, bambara, fula, douala, bassa, inglese, francese e italiano), e di aver vissuto esperienze migratorie diverse (con visto di ingresso o sulla rotta del Mediterraneo centrale).

A partire dal riconoscimento di un’identità condivisa, il gruppo classe di *CCiM* si è configurato come un luogo di scambio di idee, culture e visioni

del mondo, la cui espressione è stata guidata — mai condotta forzosamente, perlomeno nelle intenzioni - da docenti di italiano L2/LS ed esperte di comunicazione, ma anche partecipata da studentesse e tesiste del Corso di Laurea Magistrale in “Lingue e letterature: interculturalità e didattica” (Lm-39) dell’Università degli Studi di Palermo. La partecipazione di queste ultime ha avuto un ruolo fondamentale, poiché da un lato si è potuto approntare un lavoro di tutoraggio cucito sulle esigenze dei singoli partecipanti, e dell’altro lato si sono moltiplicate le voci e le opinioni (ma anche le canzoni) presenti all’interno del Laboratorio.

In ultima analisi, dal punto di vista organizzativo, *CCiM* è stato un luogo di incontro fra diversità che ha impiegato le lingue e le canzoni per intrecciare le esperienze di chi per via diretta o indiretta conosce la sponda nord e la sponda sud del Mediterraneo.

### **3. OPERATIVITÀ: LINGUE E CANZONI PER ANALIZZARE, RIFLETTERE E CONDIVIDERE**

Il lavoro di *CCiM* è consistito nell’analisi, riflessione e condivisione di canzoni proposte da partecipanti e docenti. Le tematiche sono state le più svariate e sono state illustrate dai singoli studenti attraverso una condivisione in plenaria con la classe ma anche la realizzazione di post dedicati alla singola canzone e condivisi sulla pagina Facebook del Laboratorio, *CanzoniCorpi in Movimento*.

Una delle prime tematiche affrontate attraverso le canzoni ha riguardato la lotta tesa a superare lo stato di precarietà economica e/o di povertà dei paesi d’origine dei partecipanti. In particolar modo, gli studenti hanno proposto come brani *Broke Again* di Jizzle, in mandinka e inglese, et *Enfant béni* di Mike Alabi, in francese.

[In questa canzone], Jizzle parla della sua vita di ragazzo di strada. Ha fatto un’esperienza di vita che era un po’ dura. La sua vita adesso è migliorata. [...] Per cinque anni ha lottato molto duramente per diventare famoso. E adesso fa parte della top 5. In questa canzone lui dice in mandinka “Non voglio più soffrire”. Pensa solo a fare soldi, a vivere bene e a rendere orgogliosa la sua mamma! Mi piace questa canzone perché parla di esperienza di vita. Nessuno vuole tornare a un passato che è stato troppo duro. Il passato è passato e bisogna andare avanti per arrivare a un altro livello. E poi mi ha colpito il modo [di Jiz-

zle] di cantare la canzone: [...] ha unito due lingue del Gambia: l’inglese, che è la nostra lingua ufficiale, ma anche il mandinka, che è il nostro dialetto più famoso. [M.K., 19 anni, Gambia]

[*Enfant béni*] parla della povertà della famiglia: il cantante è stanco di vedere ogni giorno il padre piangere per la sua povertà. Quindi parte per cercare una vita migliore. Il messaggio è che non devi mollare mai. Mi è piaciuta [questa canzone] perché parla di noi che siamo fuori dalla nostra terra e stiamo vivendo un’avventura e che non dobbiamo mollare mai. Non dobbiamo pensare che siamo soli e senza famiglia. La nostra famiglia ci aspetta per mantenerli. Mi dà la motivazione e la voglia di andare avanti perché penso agli amici e alla famiglia da aiutare. [I., 21 anni, Benin]

Si è poi passati all’espressione del bisogno di superare le divisioni interetniche e interreligiose che caratterizzano i paesi di origine di alcuni studenti del corso. Non a caso, uno dei brani proposti, *Bia Nulu* di Onyeka Onwenu è cantato in igbo, una lingua della Nigeria:

Il suo testo mi ispira ad andare avanti ogni giorno, e mi ricorda che, anche quando tutto sembra negativo e senza luce, vengono giorni migliori con l’aiuto di Dio. [...] Credo che la cantante vuole mandare un messaggio di speranza e fede. [...] Ascolto spesso le canzoni di Onyeka Onwenu perché lei manda sempre un messaggio. Per me, questa volta lei vuole mandare un messaggio ai cittadini nigeriani, che vivono un periodo difficile della storia del paese. Ci sono tanti problemi per tanto tempo [...]. Onyeka Onwenu è una cantante, attrice e attivista per i diritti umani in Nigeria. È famosa. Le sue canzoni parlano di AIDS, di pace, di rispetto per le donne e per i bambini. [J., 21 anni, Nigeria]

Un altro brano inerente alla tematica dei conflitti interetnici è stato *Danko Dewima* di Fatou Lisan Barry, in lingua fula, e proposto da uno studente guineano:

La canzone parla di unità e di amore: la Guinea prima era un paese diverso. Non ci potevamo sposare tra, per esempio, mandinka e fulani. C’era questo problema tra noi guineani e Fatou ha fatto questa canzone per dirci di stare uniti e che ci dobbiamo volere bene. [...] Mi è piaciuto molto il messaggio di questa canzone perché è un messaggio importante. Mi piace anche il ritmo perché mi fa ricordare tante belle cose di quando ero in Guinea e andavo al fiume ascoltavamo alla radio la sua canzone e tutti la amavano. [A., 26 anni, Guinea]

Infine, durante il Laboratorio, gli studenti e le studentesse hanno proposto canzoni dichiaratamente anti-neocolonialiste, specie brani molto noti di Alpha Blondy (*Armée française*)

Questa canzone parla del colonialismo francese e del fatto che noi abbiamo già un nostro esercito. L'esercito francese dovrebbe andare via. [M.D., 25 anni, Mali] e Tiken Jah Fakoly (*Le pays va mal*).

Mentre canta, Tiken Jah ripete "Il paese sta male". [Con questa frase] lui vuole fare riflettere gli ivoriani sulla condizione negativa del loro paese. Ma c'è anche un messaggio nascosto: [...] se siamo uniti fra di noi possiamo combattere contro le ingiustizie di tutti i giorni. Questa canzone mi fa pensare al mio paese, il Mali, e alla crisi del governo che c'è là. La canzone parla di una situazione simile in molti paesi africani. Ma con questa canzone capiamo che spesso i problemi del governo sono colpa degli stessi cittadini che non vogliono unità e pace. [M.D., 25 anni, Mali]

Nell'ottica di una valorizzazione delle lingue africane non nazionali e di una condivisione esterna dei contenuti del laboratorio, gli studenti sono stati guidati nella traduzione multilingue e nell'uso dei social network con lavori individuali, di gruppo e in plenaria. Per ogni canzone analizzata, infatti, il gruppo ne ha condiviso sulla pagina Facebook di CCiM il videoclip accompagnato da un commento elaborato collettivamente, dal testo originale e dalla sua traduzione in italiano. La pagina è stata inoltre arricchita dal format del *Diario di bordo* contenente le risposte più significative degli studenti alle domande delle docenti. Anche qui, non sono mancate riflessioni importanti legate a una serie di tematiche che si è deciso via via di approfondire. Una di queste è stata proprio il rapporto degli studenti con gli idiomi del proprio repertorio plurilingue e le sensazioni e i ricordi a essi legati. Vale la pena riportare alcune tra le più vivide riflessioni degli studenti, che tra l'altro sono state menzionate nei *Diari di Bordo* condivisi sulla pagina Facebook di CCiM:

Io parlo diciamo quattro o cinque lingue. Parlo bambara, mandinka, maraka, dogo, un po' di pular, francese, diciamo italiano, un po' di inglese pure, ma non sono bravo. Mi sento sicuro di tutto solo l'inglese non lo parlo molto bene. La mia lingua madre è il bambara. La mia nonna, la madre di mio padre, parla maraka. Ho imparato il maraka da lei. Io ho abitato nella capitale con mio padre e

mia madre. Ma una volta all'anno vado nel villaggio di mia nonna. E lei non mi lascia andare dalla mia famiglia, lei vuole che io rimango con lei la sera. Quando passano due minuti senza che lei mi vede, lei grida. Chiama tutti e dice: "Dov'è Mamadou?!" Siamo insieme durante la giornata e la notte. Nei campi facciamo tante cose per il lavoro, anche con le pecore. Quando lei parla con me, lei non parla un'altra lingua, solo la sua lingua. E quando le dico: "Perché non parli la mia lingua?", lei dice: "Io non sono di questa etnia, io non parlo un'altra lingua". La lingua è la chiave di tutti. Prima che io sono arrivato qua, io non parla niente, non capisce niente. Questo mi ha dato la motivazione per studiare e imparare. Una volta ero al supermercato, e una persona ha provato a vendere una cosa di 5 euro per 10 euro. Un mio amico mi ha aiutato. Parlare la lingua è una cosa importante. Per imparare l'italiano, ogni mattina c'è una professoressa a Termini Imerese. Prima con lei ho imparato A, B, C... Finestra, porta, le prime parole in italiano. [M.D., 25 anni, Mali]

Io parlo bassa, douala, francese, italiano. Bassa mi fa ricordare quando ero piccola. Giocavo con altri bambini e per parlare con loro io ero obbligata a imparare la lingua loro perché qualche volta qualcuno ti dice una parola brutta e tu non lo sai. Ho dovuto imparare questa lingua per questo. Qualche volta andavo pure a dormire da loro e ho imparato benissimo la lingua. Il douala mi fa ricordare mio padre, che è morto. Il francese non mi dice niente, non è la mia lingua. Lo parlo se devo spiegare qualcosa a qualcuno, ma mi piace la mia lingua madre e basta. Ci sono le mie origini. Il francese è una lingua straniera per me, come l'italiano. Quando penso all'italiano, io direi che un poco di positività c'è, e un poco di negatività, perché alcuni parlano con il cuore, altri no. Io ti do un esempio: quando io parlo la mia lingua madre, sento le mie radici. È il mio posto. Quando parlo a mio figlio o a mia sorella, parlo con il cuore. Ma qua io ho fatto quasi 3 anni e vedo che alcuni non parlano con il cuore. Se tu parli con il cuore, ogni lingua è bella. Tutti noi abbiamo bisogno di qualcuno che dice le cose con il cuore. [R., 42 anni, Camerun]

In connessione tuttavia alla tematica centrale del laboratorio, e cioè la canzone come possibilità di socializzazione, si è deciso di chiedere agli studenti la loro opinione sul ruolo taumaturgico della musica,

Le canzoni ti aiutano in questa tua esperienza in Italia? [Docente]

Sì, certo. Dipende. Se sono calma, nervosa, contenta, triste, la ascolto. La musica mi fa calmare. E se sono contenta mi fa impazzire. La musica è come una

medicina. Sì, soprattutto la musica sempre, tutto il tempo la ascolto. Mentre camminare, sempre con le cuffie. [Ascolto] tutto, qualsiasi [cosa]. La musica [è] la mia preferita, la cantante non mi interessa. [J., 21 anni, Nigeria]

La musica è qualcosa... è come una puntura. Come si dice, quando hai mal di testa ti dà la tachipirina. E così quando il cuore è un poco stanca, la musica fa rivivere cuore, così io lo sento. [R., 41 anni, Camerun]

nonché la sua potenziale funzione di motore di cambiamento socio-culturale:

Ci sono tanti artisti che denunciano. Alcuni denunciano per la pace del mondo. Altri parlano dei giovani che soffrono. Ce ne sono tanti. Altri denunciano attraverso il ritmo del reggae. Io parlerei per la gente che soffre, non ci sono le medicine, i ragazzini sulla strada soffrono assai. Parlo in maniera sincera, il governo in Gambia, se ad esempio trovano qualcuno con della marijuana, lo portano in carcere. Solo per uno spinello, le persone stanno in carcere per quattro, cinque anni. [...] È giusto che una cantante parla di queste cose. Anche io, se ho la possibilità, lo faccio. Perché vuol dire che tu stai rappresentando altre persone che non riescono. Anche i governi possono ascoltare. Se la canzone è fuori, allora loro realizzano i loro sbagli. [M.K., 19 anni, Gambia]

La condivisione online di questa pletora di contenuti ha permesso di interagire con gli studenti del modulo “Sociolinguistica delle migrazioni e politiche per l’inclusione” tenuto dalla prof.ssa Mari D’Agostino nel Corso di Laurea Magistrale in “Lingue e letterature: interculturalità e didattica” (Lm-39) dell’Università degli Studi di Palermo. Gli studenti hanno adottato prassi di partecipazione asincrona ma collettiva al Laboratorio, e con i loro commenti alle canzoni condivise e l’ulteriore condivisione di canzoni di loro scelta hanno costituito una risorsa fondamentale per animare un dibattito che, seppur limitato dalla distanza fisica, si è rivelato fervido. Questo dibattito è stato tra l’altro riportato in “*Canzoni e corpi in movimento. Un laboratorio per costruire legami*”, l’intervento di due studentesse del Laboratorio, che hanno fornito un dettagliato resoconto dell’esperienza collettiva di CCiM e del ruolo assunto dalle canzoni nella loro personale esperienza di migrazione, all’evento online organizzato dal Liceo Scientifico Statale “Galileo Galilei” di Palermo e da CIR Migrare UNIPA il 21 maggio 2021 in occasione della Giornata mondiale per la diversità culturale.

#### 4. CONCLUSIONI

L’ultima fase di CCiM merita una trattazione a sé (vedi “*Recuperare la socialità durante la pandemia di Covid-19: l’incontro con Leuz Diwane G e F.U.L.A.*”, di Giulia Calandra), ma vale comunque la pena menzionarla, dato che ha costituito l’esito del Laboratorio e ha permeato le fasi successive del progetto. Per dare concretezza alle tematiche trattate, infatti, gli ultimi incontri del Laboratorio sono stati dedicati alle canzoni di Leuz Diwane G e F.U.L.A, due cantanti che hanno scelto come cifra del loro percorso artistico la volontà di mescolare musica e attivismo, tra l’Italia e il Senegal, ma soprattutto in Senegal. Il gruppo classe ha selezionato i brani che ha ritenuto più significativi, preparando collettivamente un’intervista che sarebbe stata proposta nel corso di due incontri ravvicinati (uno online e uno in presenza) programmati con gli artisti.

Nel suo complesso, CCiM ha voluto promuovere una riflessione sulla diversità di esperienze e culture e insieme sull’uguaglianza dei diritti, attraverso la canzone, *medium* che tra tanti ha offerto un’occasione di leggerezza priva dei “macigni sul cuore” di calviniana memoria.

Un’occasione con cui, seppur in parte, studenti e studentesse in Italia da tempo e per troppo tempo costretti a condizioni di esclusione hanno dato voce alle proprie istanze e alle proprie rivendicazioni, lasciando così il testimone agli studenti neoarrivati, la cui prospettiva sulla città è stata approfondita nel terzo Laboratorio di Comunicazione e Narrazione del progetto, *Con lo sguardo di chi arriva*.

 Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020  
Obiettivo Specifico 2: Integrazione / Migratore legale. Obiettivo nazionale ON 2: Integrazione - att. II) Formazione civica/Inclusione - Servizi sperimentali di formazione Inclusiva 2019-2021

**CCiM CanzoniCorpi in MOVIMENTO**

per l'ITALIANO per COMUNICARE, LAVORARE, PARTECIPARE



LUNEDÌ 24 MAGGIO STREAMING ONLINE 15:30

DALL'AFRICA ALL'EUROPA E DALL'EUROPA ALL'AFRICA DI MUSICHE E LEGAMI IN MOVIMENTO

INCONTRO CON F.U.L.A. e Leuz Diwane G

con il patrocinio di: in partnership con: ITAstra Università di Palermo SUM Scienze Umanistiche CIR Sanger centro astalli PALERMO liberamente PIA CPIA Pluralia

## Recuperare la socialità durante la pandemia di Covid-19: l'incontro con Leuz Diwane G e F.U.L.A.

Giulia Calandra

### 1. TRA MUSICA E ATTIVISMO: LEUZ DIWANE G E F.U.L.A.

Il progetto “L’italiano per comunicare, lavorare, partecipare”, finanziato dal Fondo asilo, migrazione e integrazione 2014-2020 (FAMI), è stato fortemente influenzato dalla pandemia di Covid-19. Specie dopo la conclusione dei più aspri periodi di isolamento, si è avvertita con forza l’esigenza di avvicinare gli studenti beneficiari del progetto al territorio di Palermo, che per lungo tempo è rimasto totalmente sconosciuto soprattutto ai neoarrivati che, per via delle dinamiche di segregazione esacerbate dalla pandemia, a conclusione del primo e del secondo lockdown di fatto non erano in grado di orientarsi all’interno della città di Palermo. Passare da una barca a una nave quarantena a una comunità da cui è raramente possibile uscire per via delle restrizioni sanitarie ha infatti precluso agli studenti arrivati in Italia nel 2021 di acquisire familiarità con il territorio cittadino. A questa esigenza, evidentemente, ItaStra, la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell’Università di Palermo, ente capofila del progetto, ha potuto rispondere solo gradualmente, e con modalità che si sono adattate di volta in volta all’inasprirsi o al rilassarsi delle misure anti-Covid.

Canzoni / Corpi in Movimento (CCiM), il secondo “Laboratorio di Narrazione e Comunicazione” del progetto, è stato un primo tentativo di recuperare, con la canzone, quella socialità sfilacciata a causa del distanziamento che buona parte del mondo, negli ultimi anni, ha subito nelle più svariate forme. Gli studenti, seppur dietro uno schermo, hanno sorriso e ascoltato canzoni, hanno scambiato idee e opinioni sulla musica come motore di cambiamento. Come dare però un risvolto concreto alle riflessioni scaturite dai loro incontri online? L’occasione si è presentata nelle fasi finali del Laboratorio, attraverso un contatto con Leuz Diwane G e F.U.L.A., due cantanti che mescolano musica e attivismo tra l’Italia e il Senegal.

Leuz Diwane G nasce e cresce a Mbao, un villaggio di pescatori lebu a

18 km da Dakar minacciato dal crescente inurbamento. Leuz fa musica dal 2004, e si impone in breve tempo sulla scena hip hop senegalese mischiando rap e sonorità tradizionali. Con la sua associazione, esercita pressione politica per salvaguardare l'ultimo polmone verde di Dakar e gli stagni di Mbao. Nel febbraio 2021 organizza, con Diwane G Management e la Plateforme pour le Développement durable de Mbao, MBAO Fëss, un festival per la valorizzazione della cultura lebu, la riqualificazione del territorio, il riciclaggio di rifiuti, e la sensibilizzazione ai rischi della migrazione irregolare.

F.U.L.A invece nasce in Senegal ma arriva in Italia a sette mesi e si stabilisce con la madre in Calabria. Cresce tra la cultura italiana e quella senegalese, facendo di multiformità e multiculturalismo la base del suo percorso di crescita. Dal 2006 mette in musica la sua esperienza di vita, diventando molto attivo sul fronte dei diritti civili dei cosiddetti "italiani senza cittadinanza". Nel 2020 torna in Senegal, fonte d'inesauribile ispirazione. Panafrikanista convinto, le sue canzoni parlano di identità plurali e di legami con la propria terra d'origine.

In totale, tra maggio e ottobre 2021, il progetto ha organizzato con Leuz Diwane G e F.U.L.A. quattro incontri secondo modalità che hanno seguito l'evoluzione del quadro pandemico in Italia e in Senegal, dove i due artisti risiedono. Gli incontri sono stati promossi da Silvia Lami, rappresentante di LVIA (Associazione internazionale volontari laici) in Senegal.

## 2. GLI INCONTRI CON GLI ARTISTI

I primi due incontri si sono tenuti durante *CCiM*. Il primo si è tenuto online in una delle ultime sessioni del Laboratorio. Per l'occasione, oltre ai due cantanti e a Silvia Lami (LVIA), la classe ha accolto gli studenti del modulo "Sociolinguistica delle migrazioni e politiche per l'inclusione" tenuto pressi l'Università degli Studi di Palermo e svariati membri dell'Associazione senegalese della Sicilia occidentale e dell'Associazione gambiana a Palermo. Il secondo si è tenuto in modalità ibrida durante l'evento di chiusura di *CCiM Dall'Africa all'Europa e dall'Europa all'Africa. Di musiche e legami in movimento*, organizzato sotto i portici del chiostro dell'ex convento di Sant'Antonino, sede di ItaStra. Durante l'evento in diretta streaming su Facebook, i due artisti hanno incontrato un numero contingentato di studenti di *CCiM* e di studenti minorenni di un corso di lingua italiana organizzato all'interno del progetto.

Gli ultimi due incontri si sono tenuti invece in presenza durante il Laboratorio *Con lo sguardo di chi arriva*, che si è svolto tra l'estate e l'autunno del 2021, beneficiando così di misure sanitarie meno severe. Il Laboratorio si è configurato come un percorso di espressione in varie forme del sentire degli studenti, perlopiù MSNA semi-analfabeti in Italia da pochissimi mesi, su Palermo come snodo di un percorso migratorio iniziato, in molti casi, diversi anni prima. Contestualmente, numerose attività di esplorazione del centro storico di Palermo hanno reso più familiare agli studenti un contesto cittadino divenuto inaccessibile con lo scoppio della pandemia. Per coniugare la musica come forma di espressione del proprio sentire con una testimonianza di impegno sociale che si fa anche percorso di crescita personale, si è sfruttata l'occasione dell'arrivo di Leuz Diwane G e F.U.L.A. a Palermo.

Il terzo incontro con gli artisti si è tenuto dunque nell'ultima lezione del Laboratorio, presso la Scuola di Lingua italiana per stranieri. Il quarto e ultimo incontro invece ha chiuso la seconda giornata di *Con lo sguardo, le parole, i suoni di chi arriva*, evento organizzato il 14 e il 15 ottobre nel complesso universitario di Sant'Antonino. I due artisti, con Silvia Lami e il produttore Frank Sativa, hanno presentato *Feneen* ("altrove" in wolof), un'iniziativa promossa dal progetto MIGRA (Migrazioni, Impiego, Giovani, Resilienza, Auto-impresa). L'iniziativa comprende una canzone, un videoclip e un documentario omonimi. Se la canzone parla di identità meticce e della ricerca continua di appartenenza, il documentario approfondisce il movimento culturale di Dakar e lo sviluppo di una coscienza critica tra i giovani senegalesi<sup>1</sup>. A conclusione della presentazione, Leuz Diwane G e F.U.L.A si sono esibiti in un breve concerto, a cui hanno partecipato in veste di pubblico studenti vecchi e nuovi e diversi membri della comunità senegalese di Palermo.

## 3. DIDATTICA L2 TRA CANZONI E INTERVISTE

I quattro incontri sono stati preceduti da una pianificazione didattica tarata sugli studenti che avrebbero incontrato gli artisti. Durante *CCiM*, gli studenti hanno letto la biografia dei cantanti e ascoltato alcune canzoni dei due artisti.

Gli studenti sono stati particolarmente colpiti da due brani, che sono in seguito stati riproposti nelle occasioni di incontro con i cantanti. Il primo brano è *Early in The Morning* (2015) di Leuz Diwane G. Si tratta di una canzone

<sup>1</sup> <https://ciszto.org/eventi-in-evidenza/feneen/>

diventata in breve tempo un inno all'impegno sociale della gioventù senegalese.

Nel video si vede lui sulla strada con lo zaino, la mattina presto. Nel video si vedono anche le macchine, le luci, la strada di notte. Ci sono tante persone. La mattina presto queste persone stanno lavorando, vanno a scuola. Ma in realtà stanno andando a lottare. [MK., 19 anni, Gambia]

Per me non è solo il lavoro. È lottare per avere una vita buona. Ad esempio, senza la salute non puoi veramente lavorare. [R., 42 anni, Camerun]

Il secondo brano è invece *Maldafrika* (2020) di F.U.L.A., che si riapprovvista della nostalgia dell'Africa, spogliandola di struggimento e riproponendola in chiave anti-neocolonialista e panafricanista.

Quando senti *Maldafrika* capisci subito che F.U.L.A ama il suo paese. Ama l'Italia ma preferisce il suo paese, il Senegal. [A., 27 anni, Kenya]

La canzone è bellissima. È una canzone fatta anche per noi che abbiamo lasciato l'Africa e che ne sentiamo la mancanza. Pensiamo a quando torneremo lì, a quando vedremo la nostra famiglia, i nostri amici. [...] Lui nel testo [della canzone] ha parlato di cultura. E il video segue il testo. Ad esempio, i capelli. Per noi i capelli sono molto importanti. Le donne si aiutano ad acconciare i capelli senza andare al salone. E poi lui mostra cose belle del Senegal: il mare, la gente, i vestiti. Lui mostra il suo paese d'origine, la sua cultura. [MK., 19 anni, Gambia]

Per l'analisi delle canzoni, si è dato alla classe un assetto "capovolto", in cui gli studenti illustrano i riferimenti culturali dei due brani: dalla traduzione dal wolof fino ai griot, all'isola di Gorée, per arrivare a Patrice Lumumba e Thomas Sankara.

Non posso capire bene il wolof senegalese, ma ho capito che lui ha detto che la mattina presto non puoi stare a casa. Lui esce e va a cercare fortuna. *Early in The Morning* è per tutti. Serve a convivere le persone. A dare coraggio e speranza. [MK., 19 anni, Gambia]

Gorée è l'isola da cui partivano gli schiavi in Senegal. [A., 27 anni, Kenya]

I griot sono le persone dal West Africa che tengono la storia del villaggio. È nella

cultura di alcuni popoli dell'Africa. Nel tempo antico loro non hanno libri o scrivania per scrivere. Tengono tutto a mente e poi insegnano ai loro figli. E i loro figli insegnano ai loro nipoti. E così diventa tutta una cosa di famiglia. [I., 21 anni, Benin]

Lumumba e Sankara erano rivoluzionari di Africa che volevano creare un'Africa indipendente dagli altri paesi. Ma poi loro... Come si dice... *They were killed*. Lui dice che gli italiani conoscono i diamanti, le cose materiali dell'Africa, ma non conoscono la vera storia del continente. [A., 27 anni, Kenya]

Durante *Con lo sguardo di chi arriva*, per introdurre agli studenti i due artisti, i brani focus del laboratorio precedente sono stati proposti direttamente. Vale la pena menzionare che il basso livello di istruzione, la poca padronanza dell'italiano e la ben più giovane età di questi studenti rispetto ai partecipanti di *CCiM* non gli hanno permesso di tradurre dal wolof o di cogliere tutti i riferimenti culturali delle canzoni. Di conseguenza, è stata di fondamentale importanza la presenza dei coach e dei mediatori del Laboratorio, tutti con background migratorio, che da un lato hanno raccontato agli studenti di luoghi, vicende, e figure chiave per la storia del continente africano, e dall'altro gli hanno permesso di esprimere le proprie emozioni sulle canzoni ascoltate a prescindere dall'effettiva comprensione del testo nella sua totalità.

A conclusione di questo lavoro preliminare, in entrambi i laboratori gli studenti hanno elaborato delle interviste per i due cantanti, che sono state riproposte nel corso degli incontri. Va da sé che le produzioni sono state influenzate dall'età e dal livello di istruzione, ma anche dal livello di consapevolezza e dalle esperienze di vita più recenti degli studenti.

#### **4. LE INTERVISTE DEGLI STUDENTI**

Come detto sopra, la produzione di interviste da parte degli studenti dei due laboratori è stata influenzata da una serie di fattori riguardanti età, livelli di istruzione ed esperienze di vita. Le domande degli studenti di *CCiM* infatti saltano subito all'occhio come elaborazioni di un percorso personale ed educativo ormai consolidato. Lo scambio di idee positivo e arricchente che si è tenuto nel corso dei due eventi online, e che è stato determinato ovviamente anche dalle risposte degli artisti, ha lasciato tutti e tutte con il desiderio di portare avanti questa interazione negli incontri successivi. Vale la pena riportare solo alcune delle tante domande poste dagli studenti ai due cantanti.

Nous avons regardé tes vidéos tournées en Afrique. Pour quelle raison tu es rentré au Sénégal? [M.D., 25 anni, Mali]

Je pense que la musique est le miroir de ton âme. Moi, j'avais un parcours à faire avec moi-même. Je devais découvrir chez moi, mes origines. [...] Dans ma musique, je veux communiquer ce qui se passe dans ma vie. L'inspiration vient de là. Je prends ma vie et je la mets dans ma musique, dans mon art. Le résultat est la vidéo de *Malfafrica*, ou de *Sabar*. [F.U.L.A.]

Qual è il significato di *Early in The Morning*? [C., 22 anni, Ghana]

*Early in The Morning* è una presa di coscienza. Significa svegliarsi la mattina presto. Ma il significato è metaforico: assumersi la responsabilità di agire in prima persona. [...] È importante pianificare il raggiungimento dei propri obiettivi. Significa "svegliarsi" mentalmente. E poi è anche un incoraggiamento a un'assunzione di responsabilità personale. Troppo spesso deleghiamo le nostre responsabilità al governo, al sindaco, ai nostri genitori [...] Ma anche noi abbiamo una responsabilità politica. Quindi dobbiamo assumerci la responsabilità di cambiare il nostro paese. [...] Ogni giorno è "O adesso o mai più". Dobbiamo cogliere al volo le possibilità che ci si offrono. [Leuz Diwane G - interpretazione consecutiva]

Posso immaginare come sia difficile essere un musicista qui in Italia, quando sei straniero... [A., 26 anni, Guinea]

Essere un musicista nero qui in Italia è una sfida. Non siamo ancora pronti. L'integrazione sta avvenendo adesso. È come se noi fossimo negli anni '50 degli Stati Uniti. [F.U.L.A.]

Come sono stati i tuoi primi passi nel mondo della musica? E come coniungi musica e attivismo? [I., 21 anni, Benin]

Ho avuto la fortuna di crescere con persone già grandi che mi hanno dato input musicali diversi da quelli che avrebbe potuto darmi la mia generazione. Sono cresciuto con artisti senegalesi e internazionali. [...] E questo ha creato un "melting pot musicale" di rap, reggae, pop africano e europeo. Il mio amore per la musica si è sviluppato in maniera naturale. L'attivismo invece si è sviluppato grazie alla mia esperienza universitaria, agli studi di letteratura, all'associazionismo.

Sono stato fortunato perché sono stato sempre circondato da molti attivisti, soprattutto panafricanisti. E poi ho viaggiato in Francia, Marocco, Italia, Belgio. Ho potuto conoscere me stesso in relazione al mondo. [...] Alla fine poi la vita mi ha portato a condividere me stesso tramite la musica. Avrei potuto fare l'interprete o l'insegnante, e invece è andata così. [Leuz Diwane G - interpretazione consecutiva]

Le domande degli studenti MSNA di *Con lo sguardo di chi arriva* invece rivelano la duplice necessità, tipica di chi in fondo è solo un adolescente, di reperire e abbattere dei punti di riferimento, di trovare e rifiutare dei simboli a cui guardare per alimentare un senso di rivalsa affievolitosi negli ultimi mesi di permanenza in Italia, in cui, oltre al crollo del "mito europeo" e del proprio status socio-economico e giuridico, si sono dovute affrontare anche le conseguenze sociali, psicologiche, educative, connesse alla pandemia. Domande all'apparenza semplici come un "Come avete fatto a diventare famosi?" hanno portato all'istaurarsi di lunghe discussioni sulla possibilità o l'impossibilità di diventare qualcuno, di "fare soldi", di migliorare, in fondo, le proprie condizioni di vita e di quelle chi si è lasciato sulla sponda sud del Mediterraneo.

Che consigli date alle persone che migrano? [B., 15 anni, Guinea]

Déjà il faut se donner un objectif. Je crois que c'est le conseil que je donne à tout le monde. Il faut savoir ce qu'on veut dans la vie. [...] Et cet objectif, il faut le fixer dans le temps et dans l'espace. Le temps passe trop vite, et malheureusement il y a des gens qui s'en rendent compte trop tard. La partie difficile, c'est le voyage. Donc, tu es déjà là. Oublie tout ce qui s'est passé avant. Il ne faut pas se stigmatiser, se victimiser. Il ne faut pas fuir, se cacher tout le temps. Il faut que tu te libères de ta peur. Personne ne le fera à ta place. [Leuz Diwane G]

## 5. CONCLUSIONI

Nel corso di quattro incontri tenutisi nell'arco di sei mesi e la cui modalità di svolgimento è stata profondamente influenzata dalla pandemia di Covid-19, gli studenti dei laboratori *Canzoni e Corpi in Movimento* e *Con lo sguardo di chi arriva*, Leuz Diwane G e F.U.L.A. si sono raccontati — e hanno raccontato a chi ha avuto la fortuna di assistere ai dibattiti — di dina-

miche e intrecci complessi, che hanno tanto in comune, plurali e al contempo unici. Lo svolgimento degli incontri è stato preceduto da una lavorazione preliminare volto a far familiarizzare gli studenti dei laboratori con l'approccio dei due artisti alla canzone e per renderli parte attiva degli incontri attraverso l'elaborazione di interviste che sono state riflesso delle loro diverse età, esperienze di vita e livelli di istruzione. Durante gli incontri veri e propri, noi docenti siamo state guidate dalla volontà di permettere agli studenti di riappropriarsi a loro modo del discorso sulla migrazione, che spesso li relega a protagonisti passivi di un dibattito che li riguarda in prima persona. Spesso, anzi, nella maggior parte dei casi, abbiamo preferito osservare, metterci in ascolto. Arricchirci, anche noi, di una molteplicità di prospettive e sguardi: quello di chi arriva, quello di chi resta, quello di chi torna.



Progetto co-finanziato  
dall'Unione Europea

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020  
Obiettivo Specifico 2: Integrazione / Migrazione legge Obiettivo nazionale ON 2 - Integrazione - Mitt. II) Formazione civico/irraggiungibile - Servizi sperimentali di formazione irraggiungibile  
2018-2021



**ITALIANO**  
per COMUNICARE,  
LAVORARE,  
PARTECIPARE  
**14/15 ottobre 2021**  
Complesso universitario  
di S. Antonino, Palermo  
Piazza S. Antonino, 1

venerdì  
**15 ottobre**  
18.00 – 21.00

**Con lo sguardo,  
le parole, i suoni,  
di chi arriva.**



**F.U.L.A.  
e Leuz Diwane G**  
fra incontri e musica



in partnership con



in collaborazione con



## Quando la musica incontra la cooperazione. L'esperienza di LVIA in Senegal e lo scambio con ItaStra

Silvia Lami



L'ong LVIA (Associazione Internazionale Volontari Laici) opera in Senegal dal 1973 intervenendo con progetti di creazione d'impresa come fattore di sviluppo sostenibile, promozione giovanile ed empowerment femminile. Dal 2015-2016 LVIA lavora in maniera continuativa sulla migrazione di ritorno in Senegal e ha anche realizzato campagne di comunicazione e sensibilizzazione partecipative in collaborazione con influencer e leader giovanili che utilizzano linguaggi e messaggi rivolti al pubblico giovanile e che puntano alla costruzione di nuove prospettive e narrazioni sul continente africano e alla promozione delle potenzialità e delle eccellenze locali. In questo quadro la traiettoria di LVIA ha incrociato quella di vari artisti e cantanti attivi nel paese tra i quali Pierre Lamine Barro: nome d'arte Leuz Diwane G, rapper e cantante, nato e cresciuto a Mbao, nella periferia di Dakar. Leuz conta ormai milioni di visualizzazioni su youtube ma ha ancora il desiderio di impegnarsi per trasformare e migliorare le condizioni di vita nel suo contesto di origine. Dopo alcuni anni all'estero, ha deciso di tornare per dedicarsi alle battaglie del suo villaggio natale dove è un attivista ambientale e un portaparola dei bisogni e delle speranze dei giovani. Dal primo concerto organizzato da LVIA nel 2018, Leuz è rimasto un riferimento per le attività della ong incrociando molteplici tematiche, dalle migrazioni all'ambiente, abbiamo organizzato insieme varie iniziative di comunicazione e cittadinanza attiva rivolte ai giovani, specificamente a quelli che vivono nelle periferie della capitale senegalese.

Grazie a incroci di amicizie e professionali, siamo riusciti a mettere in contatto l'estro artistico senegalese di Leuz Diwane G con la vivacità del rap italo-senegalese di FULA. Di vero nome Oumar Sall, classe 1993, arriva in Italia a soli sette mesi. Ultimo di 12 figli, cresce a Fuscaldo, un paesino della Calabria, diviso tra la famiglia affidataria e la madre Fatima. FULA racconta l'Italia di oggi, dei bambini cresciuti in un paese senza averne la cittadinanza, canta in italiano il bipolarismo culturale che lo caratterizza.

Nonostante la lontananza delle loro esperienze di vita, abbiamo colto fin da subito nei due cantanti un'affinità artistica e di pensiero. Entrambi hanno la necessità di denunciare le ingiustizie di una realtà troppo spesso offuscata, come quella delle periferie urbane senegalesi e italiane.

A maggio 2021 li abbiamo coinvolti in questo percorso a distanza del laboratorio “Canzoni e corpi in movimento” con gli studenti di ItaStra e ci è sembrata un’occasione interessante per mettere in relazione i due punti di vista differenti nati dalle diverse esperienze e dai diversi assunti di vita dei due artisti. I loro racconti e le loro strofe si sono intrecciate con le esperienze e le musiche su cui i migranti di Palermo stavano lavorando nel laboratorio di ItaStra e ne sono emerse riflessioni profonde sul senso del viaggio, dell’incontro e del confronto con l’altro, del vivere in un paese straniero e provare a costruire dei ponti per sentirsi pian piano appartenenti alla comunità di quel luogo di arrivo o di passaggio.

Gli incontri a distanza sono stati momenti intensi di conoscenza e racconto di sé attraverso le parole e la musica. Il finale positivo e inaspettato dell’esperienza è stata la possibilità di portare FULA e Leuz Diwane G a Palermo e di organizzare veri momenti di incontri in presenza con gli studenti di ItaStra.

L’evento del 14 e 15 ottobre a Palermo è stato anche l’occasione di presentare una collaborazione di LVIA con i due artisti che ha dato vita al progetto artistico “FENEEN/ALTROVE”, canzone e documentario, realizzati nell’ambito delle attività di comunicazione e sensibilizzazione del progetto M.I.G.R.A. (Migrazione, Impiego, Giovani, Resilienza, Autoimpresa), finanziato dall’Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo (AICS).

La canzone “Feneen”, singolo collaborativo tra Leuz Diwane G, F.U.L.A. e Frank Sativa, è cantata in 4 lingue (inglese, wolof, italiano, francese), ed è dedicata al tema dell’altrove: parla di confini, interni ed esterni, di identità miste e contaminate, della continua ricerca del proprio posto nel mondo, in una terra vicina o lontana.

Il documentario “FENEEN. Scenari di cultura urbana nella periferia di Dakar”, scritto da Jennifer Caodaglio e diretto da Giulia Rosco, racconta la storia dell’attuale scena musicale e urbana di Dakar. 60 minuti di filmati e interviste con produttori, rapper, scrittori e imprenditori senegalesi per mettere in evidenza il ruolo fondamentale della musica nello scardinare l’immagine stereotipata del continente africano, proponendo una nuova scena senegalese, popolata da musicisti, artisti e attivisti. L’obiettivo è quello di fornire una prospettiva narrativa alternativa sull’Africa e sul Senegal nello

specifico, un ritratto complesso e inaspettato del forte e fiorente movimento culturale urbano della città, un contesto essenziale per lo sviluppo di una coscienza civica critica tra i giovani, ma anche un terreno estremamente fertile per concrete opportunità di lavoro all’interno di un’industria nascente.

La presentazione del percorso artistico di “FENEEN” si è perfettamente integrata con l’evento conclusivo del laboratorio “Canzoni e corpi in movimento” fornendo un esempio concreto di come la musica possa aiutare la costruzione di scambi tra persone, artisti e pratiche culturali per dare vita a prodotti creativi interculturali che mischiano elementi dei luoghi di origine dei partecipanti e divengono fruibili a pubblici di differenti paesi, lingue e nazionalità.

Il viaggio a Palermo per FULA è stata una riscoperta di sensazioni familiari e la condivisione della sua esperienza di vita italiana con i ragazzi appena arrivati o da poco in Italia. Nonostante conoscesse già Palermo, è rimasto impressionato dalla realtà di ItaStra, da questa forma di accoglienza che ha definito innovativa e straordinaria. Ha risposto così ai ragazzi di ItaStra che lo interrogavano sull’impressione che aveva ricevuto da quei luoghi: “Qui le persone sono prima accolte, l’italiano è solo un aspetto dell’apprendimento, l’apertura di ItaStra è unica. Mi sembra che si mettano la basi per costruire un’Italia nuova. Io ci credo e qui lo respiro.”

Leuz Diwane G è rimasto travolto dall’energia di Palermo, dall’accoglienza, dalla mescolanza, dal melting pot di persone e culture. Ha cantato con FULA in Vucciria, incontrato amici di amici come fosse in Senegal, ascoltato le storie degli studenti di ItaStra e scambiato con loro sulle impressioni di arrivare in Europa. Per lui Palermo è un posto unico tra quelli che ha visitato in Europa, un laboratorio di vicinanza e conoscenza di persone provenienti da tutto il mondo. “Se decidessi mai di vivere all’estero, vorrei tornare qui perché puoi vivere la strada e salutare le persone, sentirti un po’ a casa anche se arrivi per la prima volta”. Ai giovani ragazzi appena arrivati ha consigliato di chiarirsi le idee sui loro obiettivi e i loro sogni, di provare a perseguire la loro strada fino in fondo credendo in loro stessi e nelle loro potenzialità.

L’esperienza del laboratorio “Canzoni e corpi in movimento” e l’evento finale di ottobre a Palermo sono stati un incrocio di esperienze diverse e complementari: quella di ItaStra che da anni opera sul territorio di Palermo in ambito di accoglienza e insegnamento della lingua, quella di LVIA ong in-

ternazionale attiva da molti anni in dieci paesi africani e sostenitrice di campagne sui diritti dei migranti in Italia, quella dei due artisti FULA e Leuz Diwane G che si sono messi in gioco per condividere i loro vissuti e la loro musica, e soprattutto quella degli studenti e dei migranti di Palermo che hanno partecipato alle attività portando le loro storie e le loro riflessioni a tempo di musiche diverse e con lingue differenti. Tutti questi attori hanno partecipato e generato un incrocio unico che ha permesso di fondere i loro stili, le loro storie e le loro voci in una complementarità musicale che ha provato a raccontare la ricchezza dell'incontro e dello scambio culturale tra Senegal e Italia, con uno sguardo oltre qualunque confine nazionale, rivendicando l'importanza di avere una visione globale, di essere cittadini responsabili di un mondo condiviso, da proteggere e salvaguardare.











## Il Migrante harraga, voci e musica per un’altra narrazione

Clelia Farina

*Dès la naissance on nous a promis monts et merveilles/ À condition qu'on la ferme,  
qu'on oublie l'essentiel/ À qui demander de l'aide à part au Père éternel/  
Pourquoi le noir n'est-il pas une couleur de l'arc-en-ciel?<sup>1</sup>*  
*Lous and the Yakuza – ‘Solo’*

Le parole di Lous and the Yakuza cantante belga-congolese in *Solo* (2020) sono come armi di una guerra combattuta su un campo di battaglia in movimento, costantemente in divenire. Le afferro durante una delle mie passeggiate nei pressi della Chiesa S. Antonino di Palermo. Qui, dagli *smartphone* e dagli altoparlanti *wireless* pendenti dagli zainetti dei gruppetti di migranti che stazionano nella piazzola di sosta, risuonano melodie lontane e presenti. Quei ragazzi sono i giovani studenti della Scuola di Italiano per Stranieri dell’Università degli Studi di Palermo, diretta dalla Prof. D’Agostino. Dai loro altoparlanti riecheggiano le più sovversive sonorità reggae e afrobeat, in pidgin nigeriano, patois jamaicano, wolof o *tounsi* che si mescolano irriverentemente ai rintocchi delle campane della chiesa vicina. Canzoni moderne, inni alla libertà di pensiero ed azione che viaggiano coi loro creatori e si materializzano in pratiche di resistenza sociale che esprimono un unico messaggio: la volontà di un mondo senza confini fisici o concettuali.

La pratica narrativa, intesa nella sua globalità, è parte fondativa ed integrante della metodologia didattica di ItaStra. Nelle aule della Scuola i ragazzi trovano spazi aperti e sicuri per raccontarsi e narrare le proprie singolari tappe di vita vissuta. La narrazione diviene così chiave di accesso a realtà, culture, lingue che permettono di ri-comporre le differenze dei punti di vista e di osservare, esplorare e conoscere l’altro da sé (Amoruso, D’Agostino, Jaralla 2015; Paternostro, Salvato 2022). Tuttavia, nell’ambito delle migrazioni giovanili non documentate contemporanee, ed all’interno delle nuove configurazioni sociali che il regime di mobilità transnazionale impone, il posizionamento dei migranti non è sempre molto chiaro a chi osserva dal-

<sup>1</sup> “Dal momento in cui siamo nati ci sono state promesse meraviglie, purché tenessimo la bocca chiusa, dimentichiamo ciò che è importante/ A chi possiamo rivolgerci per chiedere aiuto se non al Padre eterno? / Perché il nero non è un colore dell’arcobaleno?”

l'esterno: persiste un punto di vista piuttosto unilaterale nell'analisi dei fatti, che ricorda – e a volte riutilizza vivamente – le retoriche coloniali paternalistiche dei secoli scorsi. Nelle coscienze e immaginari collettivi contemporanei, i migranti vengono spesso spogliati della loro soggettività e divengono oggetti di studio, pensati e costruiti dal pensiero comune di chi li osserva. Ma la migrazione è prima di tutto una esperienza umana personale, profondamente radicata nei contesti culturali e spaziali di origine (Castañeda, 2017). Rifuggendo, dunque, ciò che Rosa (2019) chiama “ideologie dell’alterità” – base ideologica e metodologica di molti studi scientifici europei sulla migrazione – è essenziale riconoscere che il tipo peculiare di mobilità legata alla migrazione non documentata e le narrazioni connesse ad essa sono i fili di una complessa trama di pratiche sociali e semiotiche costituite da *discourses* polifonici, influenzate dai giochi di potere dominanti, nonché rinforzate da solide dinamiche di gruppo. In particolare, nell’ambito della *harga* o *backway* contemporanei – questi i due termini che definiscono la migrazione mediterranea non documentata di oggi<sup>2</sup> –, la *mise en scène* artistica emerge come modalità di espressione privilegiata da una pletora di giovani autori con passato migratorio che, in opposizione a una concezione politico-burocratica delle *practices* sulla migrazione, sta plasmando un nuovo approccio alla mobilità non documentata e agli stessi soggetti migranti. Questi riemergono nel cuore degli spazi artistici dell’Europa terra di neomigrazioni per affermare tutta la loro agentività performativa e creare nuove forme di enunciazione e immaginazione, di emancipazione individuale, sociale e politica. Ritenuto, dunque, essenziale il punto di vista autentico dei protagonisti migranti, servendosi di alcune considerazioni emerse durante una ricerca etnografica condotta nella Scuola di Italiano per Stranieri dell’Università di Palermo durante il *lockdown* della primavera 2021, questo articolo vuole attestare due affermazioni correlate. In primo luogo, l’insorgenza in Europa di una nuova tendenza critica musicale ad opera di giovani migranti neoarrivati, collettiva e multiculturale, che sfrutta la popolarità dei nuovi media e

<sup>2</sup> Utilizzati in maniera sinonimica, i due termini sono dei neologismi creati dalle comunità migranti per definire specificamente i movimenti migratori transazionali che partono rispettivamente dalle coste del *maghreb* e dai Paesi dell’Africa occidentale – Gambia e Senegal in modo preponderante. Nell’ultimo decennio, il fenomeno migratorio della *harga* maghrebina e sub-sahariana ha trovato ampio spazio nelle discettazioni, inchieste, studi critici di tutto il mondo, inserendosi in maniera complementare nella vasta letteratura sulla migrazione. Per uno sguardo trasversale ed interdisciplinare in materia cfr. Abderrezak (2009); Peraldi *et al.* (2014); Souiah (2018); D’Agostino (2021).

l’universalità del linguaggio musicale (Adorno, 1972; LeVine, 2012; McDonald, 2019) per raccontare una versione dei *fatti* migratori più cruda, cantautorale, intima, non mediata e dal basso. In secondo luogo, che l’insieme delle narrazioni riportate dalla musica pop, rap e reggae sulla migrazione illegale non rappresenta una mera tendenza musicale, che segue semplicemente i *trends* discografici contemporanei, ma nasce dalla matura volontà degli autori di muovere una profonda critica geopolitica verso l’Europa e gli abulici Paesi di origine, per (ri)svegliare le coscienze collettive degli ascoltatori “al di là” e “al di qua” del Mediterraneo, e configurarsi – in ultima analisi – come veri e propri canti di lotta per dar voce ai propri diritti, prendere ferma posizione nel contesto dei processi di globalizzazione in corso. I paragrafi a seguire, dunque, ci permetteranno di osservare le produzioni discorsive, estetiche ed artistiche dei protagonisti migranti, e di comprendere come i nuovi regimi di mobilità appaiono alla luce dell’immaginario migratorio giovanile e cosa gli stessi soggetti-autori dicono ed immaginano di fare in un contesto sociale estremamente complesso come quello europeo in cui si muovono da neoarrivati. Un’enfasi speciale è posta sui molteplici usi cui si prestano le canzoni afrobeat, reggae e rap, intese come strumento di resistenza al decadimento delle condizioni socio-economiche e politiche nei paesi dell’area nord-africana e sub-sahariana occidentale, che spingono migliaia di giovani a intraprendere un viaggio pieno di pericoli lungo la rotta del Mediterraneo centrale. Si metterà così in evidenza la connessione tra musica, rete web ed esperienze migratorie non documentate autentiche. Discutendo le implicazioni delle complesse dinamiche legate al movimento illegale transcontinentale, si potranno porre al contempo domande più ampie sulla natura delle relazioni sociali interne ai gruppi migranti, delle loro identità cangianti e delle nuove pratiche di potere negli spazi pubblici di partenza, di attraversamento e di arrivo.

Nell’attuale paesaggio migratorio in continua evoluzione si scrive una nuova storia, scomposta e rimodellata alla luce di ciò che abbiamo ereditato e di ciò che siamo. In questo processo di (ri)comprensione di noi stessi e dell’altro, la musica svolge un ruolo fondamentale. Essa ci rivela la sua capacità di trasgredire, di andare oltre i suoi confini di origine, di sbilanciare le disarmonie ideologiche delle istituzioni che la producono: è uno strumento essenziale, dunque, per la registrazione e comprensione del mondo in cui viviamo e ci esprimiamo oggi. In questo composito contesto, i generi pop, reggae e rap assumono una forte valenza sociale per chi ascolta e chi produce. Sono un modo per esprimere, confermare o rimodulare personalità, idee e

sentimenti e la loro condivisione sociale è un aspetto essenziale per il processo di integrazione.

«[La musica] ci lega, certo, con i miei amici abbiamo più o meno gli stessi gusti musicali, poi, c'è chi è più verso il reggae, chi è verso l'afrobeat, però seguiamo sempre musica black»<sup>3</sup> (M., Gambia 19 anni)

Quando M. accende il microfono del suo *smartphone* per intervenire a lezione, sentirai sempre una canzone in sottofondo, rap, pop, afro-beat, a testimoniare il profondo rapporto che lo lega alla musica. M. è tra gli studenti più silenziosi del gruppo classe, ma il suo silenzio viene spesso compensato dai toni concitati delle canzoni in mandinka che sovente interrompono la conversazione collettiva *online* con i loro *refrains* velocissimi. Il *flow* è intervallato da parole in inglese che arrivano dritti al cuore, risuonano nella mente a distanza di ore e risvegliano la coscienza. M. è uno dei giovani ragazzi migranti che hanno partecipato al laboratorio *Canzoni / Corpi in Movimento* di Itastra, insieme a S., giovane e vivace studentessa egiziana che esemplifica perfettamente la natura del gruppo classe formato al laboratorio.

«Siamo un gruppo plurale perché siamo tanti, c'è una persona dall'Egitto, una persona keniota... siamo diversi per questo. Siamo unici perché siamo insieme per imparare tante cose» (S., 19 anni Egitto)

Così procedendo, apertamente e in maniera cooperativa, i ragazzi del laboratorio hanno dimostrato che la musica è un mezzo significativo non solo per facilitare la comprensione delle nuove identità culturali transnazionali, ma anche per intervenire in modo creativo nel dibattito sulla migrazione e fornire nuove chiavi di lettura sulla diversità culturale, etnica e religiosa dell'Italia contemporanea.

I contributi condivisi dai partecipanti hanno permesso il rilevamento di una nuova tendenza artistica in atto in Europa. In risposta alla complessa situazione di instabilità socio-politica che l'esperienza migratoria comporta, infatti, è emerso negli ultimi anni un *corpus* di antologie musicali, composte da giovani migranti maghrebini e dell'Africa occidentale, con un passato o

<sup>3</sup> “yeah, it links us for sure, me and my friends we have almost the same taste in music, yeah... some like reggae more, you know what I mean, some of them like afro-beat, but we all stand for black music production”.

una esperienza indiretta migratoria non documentata<sup>4</sup>. Sono opere che spostano il centro concettuale della cultura maghrebina e dei Paesi sub-sahariani occidentali, attraversano territori di confine e viaggiano attraverso il tempo e lo spazio, collegando il passato con il presente e la destinazione con il punto di partenza, risvegliando migliaia di coscienze. Sono canzoni che potrebbero inserirsi nel più ampio filone interdisciplinare della *littérature de l'exile* (Khaled, 2020) e offrono al pubblico di fruitori un ritratto delle profonde e complesse dinamiche sociali dello spazio nazionale, transnazionale e globale, fisico e sognato, immaginato da ciascun giovane migrante. Finestra sulla psicologia collettiva delle giovani comunità con un presente migratorio in uscita, esse divengono espressione ritmata dei sogni e delle aspirazioni alla base dell'esperienza di viaggio illegale dei cantanti, rievocata dal passato o vagheggiata per il futuro. Effettuando una disamina dei testi contenuti nella pagina *Facebook* del laboratorio *Canzoni / Corpi in Movimento*<sup>5</sup>, affiancata dalla lettura e ascolto delle altre canzoni suggerite dai ragazzi del laboratorio, che di seguito verranno esaminate, si nota l'incidenza preponderante di una tematica universalmente adottata: la rappresentazione dell'identità, proposta all'interno di più ampie trattazioni di critica politica nazionale e transnazionale.

Indipendentemente dal genere musicale praticato, si tratta di testi redatti nei disparati dialetti maghrebini, le cosidette *dārijāt*, o nelle numerose lingue indigene dell'Africa occidentale – mandinka, wolof, djola tra le varie – profondamente influenzate, per chiare ragioni storiche, dalle lingue europee: francese, inglese ed italiano tra tutte. Il ricorso strategico al *code-switching*, che pur riproduce su scala ridotta la complessità multilinguistica delle comunità di origine dei cantautori, sembra assolvere a due funzioni semiotiche specifiche. In primo luogo, sia le lingue europee che quelle locali hanno storie ben radicate nei Paesi di origine qui presi in riferimento e la simultanea separazione e coesione delle due (o più) lingue all'interno della canzone stabilisce una forte metafora per l'identità di origine. Ciò che S., giovanissimo migrante tunisino, partecipante al laboratorio di narrazione e comunicazione FAMI 2021 “Con lo sguardo di chi arriva” ci aiuta a comprendere il peso e valore dell'uso della lingua nel processo di identificazione etnica, singola o collettiva.

<sup>4</sup> L'uso della pratica del canto come strumento di denuncia socio-politica ha una lunga tradizione artistica ad ogni latitudine geografica. Negli ultimi decenni, tuttavia, il numero di produzioni musicali che si esprimono ed espongono in materia di migrazioni contemporanee non documentate nel Mediterraneo si è incrementato notevolmente.

<sup>5</sup> Vd. <https://www.facebook.com/canzonicorpi.in.movimento>

Mi piace parlare in dialetto. Non mi piace parlare la *lingua di legno*. Quella è la lingua che parlano i politici in tv, è finta. Se ascolti le parole di un cantante arabo lo sentirai raramente cantare in arabo standard, ma le sue parole sono quelle che senti nelle strade tunisine, la mentalità è tunisina.

In secondo luogo, l'uso di una lingua europea può costituirsi nella volontà di coinvolgere l'Occidente in un dialogo-confronto musicato, nonché nel desiderio di sottolineare la natura globale della cultura rap maghrebina e sub-sahariana occidentale, che pur non tralascia il forte richiamo ad elementi del contesto spaziale di origine. In questo modo, terre di arrivo e di partenza si riconciliano ed emerge un'identità dinamica che riconosce sia le sue particolarità uniche e "tradizionali", che la sua innegabile storica connessione con la realtà globale. Muovendosi continuamente tra spazi locali ed extra-nazionali, la dimensione globale della (auto)rappresentazione identitaria, che caratterizza tutte le produzioni musicali della *harga*, fornisce una piattaforma dalla quale i rapper sono in grado di comunicare con l'Occidente e di contribuire al discorso globale sulla migrazione in modo creativo ed innovativo. Inoltre, il ricorso alle lingue indigene o al dialetto locale – a dispetto delle tendenze inglezzanti dell'industria discografica mondiale – stabilisce un legame diretto tra i testi delle canzoni sulla *harga* ed i contesti, dunque le pratiche locali, nazionali e transnazionali degli spazi attraversati durante il percorso migratorio. L'intero universo della cultura locale diventa, così, un orizzonte di riferimento al quale attingere per parlare della realtà contemporanea. In questo senso, le canzoni appaiono costruite con immagini e temi che richiamano lo specifico ambito di valori socio-culturali dell'universo dell'esperienza migratoria, nonché degli usi e costumi tradizionali delle comunità di origine. Ciò sembra particolarmente evidente nel diffuso ricorso a nomi e pratiche della cultura locale che divengono metafore di fatti, problemi e aspetti che affliggono il mondo arabo e sub-sahariano contemporaneo e, nello specifico, preoccupano un gruppo circoscritto della popolazione locale: quello costituito dai giovani *harraga*. Si registra, quindi, la presenza di termini relativi al campo lessicale della giurisdizione, della religione, delle più ampie tradizioni popolari locali, che contribuiscono a restitu-

احب التحدث باللهجة و ليست مثل اللغة  
الخشبية تلك التي يتحدثها السياسيون في  
التلفازة مثلا انها كذبة إذا استمعت إلى  
كلمات مغنى عربي فنادرا ما يغنى  
بالعربية الفصحى ، يعني لغته هي لغة  
الشارع التونسية ، فالعلقانية هي تونسية .

tuire ricchezza e complessità per la definizione della figura del giovane migrante – tale di fatto o aspirante – *harraga*. Ad una prima e superficiale analisi linguistica, dunque, l'insieme dei *discourses* musicati sulla *harga* si propone nel panorama globale come una contro-narrazione autoreferenziale, necessaria e imprescindibile per la costruzione di nuove identità in movimento. Inoltre, la trasversalità delle tematiche adottate all'interno di questa canzoni sfrutta la plasticità della rete *web* che offre infinite possibilità per superare i confini geografici di origine, coinvolgere e richiamare l'attenzione di un pubblico *target* specifico, ma vasto. *Internet* ed in particolare i *social-networks*, divengono, dunque, uno spazio *online* in cui condividere un nuovo tipo di cultura della migrazione persuasiva, creata e pensata direttamente da e per i soggetti migranti, che implica – prima di tutto – la costruzione sociale di una nuova figura migrante. L'identità dei ragazzi coinvolti nel progetto della *harga* – non è una novità – è fortemente poliedrica. Essa non è una etichetta predefinita, né una qualità biologica naturale: è una questione di scelte. In questo la musica pop, rap e reggae crea spazi e momenti di socializzazione ed identificazione inter-etnica, ricoprendo un ruolo educativo alternativo che si oppone al racconto filo-occidentale ed eurocentrico promosso dalle istituzioni e si configura come una sorta di *medium* alternativo, "the people's newspaper" (Fantazzini, 2021). La musica, concretizzata ben presto in canzone, diviene quindi un modo per esprimere personalità, identità, idee e sentimenti autentici, essenziale per il processo di integrazione nel nuovo Paese. La voce di A., studente del laboratorio Itastrà, addolcisce la freddezza del mezzo *online* che ci divide durante le lezioni. A. è tra gli studenti più intraprendenti del laboratorio, sempre aperto al dialogo e confronto con il gruppo classe. Con la sua voce ed il suo sguardo maturo A. riesce sempre ad esprimere e verbalizzare la profondità dei suoi pensieri. Le parole riportate di seguito sono estratte da una lunga conversazione intrattenuta al termine di uno degli incontri. Esse costituiscono un contributo prezioso per la comprensione del valore della musica come elemento complementare per l'integrazione nel nuovo Paese di arrivo, per ricordare chi si è stato e da lì ripartire, nel presente.

«Io voglio la libertà di tutti. Quindi io le canzoni, tu puoi immaginare, quando ero piccolo e mettevano le canzoni in giro, non importa chi eri mandinka, fulani, bambara... tutti ballavano. Ecco perché quando sono venuto qui ascoltavo questa musica tutto il giorno [...] e quindi avevo questa musica come mia amica ... e mi fa sentire come fossi a casa mia.» (A., 22 anni, Guinea Conakri)

Se il concetto di identità non è da considerarsi una novità tra gli studi e le speculazioni scientifiche sulla migrazione, oggi più che mai esso genera opposizioni ideologiche radicali in un contesto di globalizzazione che, pur non cambiandolo radicalmente, lo rende più complesso. La produzione musicale degli ultimi decenni dimostra ancora una volta la sua puntuale attenzione ai problemi di identificazione etnica, culturale e religiosa, proponendo un ampio numero di canzoni che si focalizzano sul tema (Hallam, 2010; Pettan e Titon, 2015; McDonald, 2019). Concentrarsi, dunque, sul ruolo della musica nella formazione dell'identità migratoria giovanile contemporanea solleva due domande: in un mondo caratterizzato da processi di globalizzazione e migrazione, cosa hanno da dire i soggetti personalmente coinvolti nella migrazione ed in che modo affermano, negano o negoziano la loro identità attraverso la musica? In quanto pratica umana, nata in un determinato contesto sociale, storico e linguistico, la musica è innegabilmente una parte costitutiva della cultura e quindi è importante per la formazione dell'identità individuale e collettiva dei membri di un gruppo. Attraverso la musica, i legami emotivi, sociali e cognitivi possono svilupparsi implicando la costruzione e la messa in atto di un'identità sociale e di una memoria collettiva dove l'individuo e la comunità sono uniti da tratti comuni che li uniscono all'interno e li differenziano dall'esterno. Inoltre, la partecipazione alla cultura musicale comune permette spesso ai migranti di esprimere meglio il sentimento di appartenenza alla propria comunità. In uno dei nostri incontri *online*, M. mi suggerisce il titolo di alcune canzoni da ascoltare sul *web*. In quanto portatrici di valori culturali e memorie collettive, queste canzoni definite dal ragazzo "powerful", risvegliano un senso di solidarietà e rafforzano l'identità etnica originale, offrendosi come un utile strumento di risposta e reazione alle sfide del vivere all'estero.

«When you listen to those artists, you know, like Jizzle or St, they are powerful, you know, because if you listen to them carefully you will know they are speaking the truth about life, about the difficolità»<sup>6</sup>.  
(M., 19 anni, Gambia)

Nelle canzoni appartenenti al *corpus* redatto dai ragazzi-studenti del corso *Canzoni / Corpi in movimento*, la professione della identità viene espressa

<sup>6</sup> «Se ascolti questi artisti, tipo Jizzle o St, [ti rendi conto che] sono molto *potenti*, perché se li ascolti attentamente capirai che raccontano la vita reale, le difficoltà della vita».

sotto tre aspetti essenziali, che si muovono alla volta attraverso spazi e contesti transnazionali, nazionali e locali: l'appartenenza ad una macro-comunità continentale – quella degli africani tutti, ad una società nazionale o ad uno specifico gruppo etnico. In *We love Africa*<sup>7</sup> (2019) l'identità africana emerge come tratto distintivo di una comunità concepita nella sua caratterizzazione territoriale continentale.

*We say we love Africa  
We are African, proud to be African  
And we are Black Men, proud to be Black Men  
When I wake up in the morning  
And I see the sun shining  
I say thank you Grand Daddy  
Cause You made me African*

In questi pochi versi del ritornello, Tiken Jah Fakoly – astro nel panorama reggae mondiale – propone una esortazione accorata all'unità di tutti i cittadini africani del continente. "One people one nation", questa è l'espressione con cui in più occasioni vengono riconosciuti tutti gli abitanti del continente africano "without division" di nessun genere<sup>8</sup>. Incoraggiando i giovani cittadini verso sentimenti panafricani, che trascendano i classici confini identitari di etnia, nazionalità o religione, le numerose canzoni prodotte sulla linea di *We love Africa* vogliono superare i confini nazionali imposti e costituiti. A volte, però, non mancano autori che si rivolgono direttamente ai cittadini della propria nazione, restringendo la lente di ingrandimento su una fetta particolare della società. È il caso di *Gambiana*<sup>9</sup> (2019), una delle canzoni più amate ed ascoltate dai giovani migranti gambiani del territorio palermitano, visitatissima *top hit* dei ritrovi serali nei club della città. St Gambian Dream, gambiano "made in Brikama" come più volte specifica con orgoglio nelle varie interviste, è uno degli artisti dell'Africa occidentale più attivi nel campo musicale. È autore di una vasta produzione discografica incentrata sulla vivace

<sup>7</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=XbmID-pmsrc&ab\\_channel=TikenJahFakoly-VEVO](https://www.youtube.com/watch?v=XbmID-pmsrc&ab_channel=TikenJahFakoly-VEVO)

<sup>8</sup> Cfr. Davido, Tiwa Savage, Sarkodie, Lol Rae – *We are one Africa* (2014) [https://www.youtube.com/watch?v=6KZjlagz2UM&ab\\_channel=IVOIRTVNET](https://www.youtube.com/watch?v=6KZjlagz2UM&ab_channel=IVOIRTVNET); Stonebwoy ft. All Stars (2020) - *One People* [https://www.youtube.com/watch?v=kUtaXQOOSL4&ab\\_channel=Stonebwoy](https://www.youtube.com/watch?v=kUtaXQOOSL4&ab_channel=Stonebwoy).

<sup>9</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=TewgVGN42Z0&ab\\_channel=STgambianDream](https://www.youtube.com/watch?v=TewgVGN42Z0&ab_channel=STgambianDream)

esaltazione della straordinaria ricchezza socio-culturale del popolo gambiano, che definisce sovente come la *sua gente* lett. “my people”, e approccia con estrema riverenza e riguardo “when the rain comes give umbrella to your people/ be a voice of the people/ represent your people/ stay loyal to your people/ don’t lie to your people/ speak the truth to your people”<sup>10</sup>. Anche in questa canzone il noto rapper non tarda ad esprimere un parere secco e diretto nei confronti della propria personale identificazione nazionale, istituendo un vero e proprio inno all’identità gambiana. Antiche maschere rituali mandika, variopinte piroghe, manufatti ed utensili tradizionali legati alla ritualità conviviale inter-etnica si rivelano agli occhi fin dai primi secondi del *videoclip* ufficiale che accompagna il lancio della canzone. Le immagini, particolarmente eloquenti, fungono da chiaro supporto visivo, complementare alle *flow* desultorio delle parole che si susseguono in pochi minuti, fulminanti.

<i>Gambiana</i>	<i>Gambiano</i>
<i>Dou ma europeana</i>	<i>Non europeo</i>
<i>Not americana</i>	<i>Non americano</i>
<i>Africana</i>	<i>Africano</i>
<i>Real africana</i>	<i>Un vero africano</i>
<i>Am gambiana</i>	<i>Sono gambiano</i>
<i>Man from Brikama</i>	<i>Vengo da Brikama</i>
<i>I drink from the Jeebin Da</i>	<i>Bevo dalla Jeebin Da</i>
<i>I eat from the bowlì ba</i>	<i>Mangio nella bowlì ba</i>
<i>I buy from the Sandyka</i>	<i>Compro a Sandyka</i>

Poche parole, *chunks* ripetuti ad intervalli costanti, quelli che vengono pronunciati da St “sogno gambiano”, su cui si impianta tutto il testo musicale ora cantato in inglese, ora in mandinka: echi di antiche pratiche e tradizioni persistenti nella contemporaneità di un paese – quello del Gambia – di cui l’autore non tarda ad evidenziare gli aspetti negativi, ma di cui preferisce esaltare le bellezze. *Jeebin da, bowlì ba, Sandyka*<sup>11</sup>, sapientemente posti

<sup>10</sup> Cfr. St Gambian Dream ft Baaba Maal – *My people* (2021) [https://www.youtube.com/watch?v=wbsJ1undBIM&ab\\_channel=MahaDpaTv](https://www.youtube.com/watch?v=wbsJ1undBIM&ab_channel=MahaDpaTv), ed anche *Mandinka warrior* (2017) [https://www.youtube.com/watch?v=ryS0\\_ZdI18E](https://www.youtube.com/watch?v=ryS0_ZdI18E).

<sup>11</sup> *Jeebin Da* indica la tradizionale brocca artigianale in terracotta, tipica dei territori attualmente compresi entro i confini del Senegal e Gambia moderni. La *bowlì ba* – come ben suggerisce il nome che ricalca in parte l’inglese - è la ciotola-vassoio nella quale si presenta il cibo durante il pranzo o la cena comunitari. A dispetto del pensiero comune, la ritualità con-

ad inizio strofa, definiscono l’atteggiamento col quale l’artista si propone sin da subito al pubblico di ascoltatori. Il ritornello emerge in inglese, ma il cantante sceglie di commutare a livello intrafrasale il codice di espressione, adottando significativamente il mandinka per parlare di pratiche legate indissolubilmente all’identità etnica di origine. Marche identitarie ben definite, elementi iconici che esaltano pratiche radicate nel passato, ma riaffermate con orgoglio nel presente. Con queste parole, echi di rituali antichi, St vuole provocare il suo pubblico e scagliare una critica diretta al pensiero collettivo occidentale. “Bevo dalla jeebin da/ Mangio dalla bowlì ba”, St non si fa scrupoli nel trasgredire la norma sociale ed esprimere tutto il proprio orgoglio verso pratiche e luoghi tipicamente “tradizionali” che, se pur nettamente in contrasto con la modernità promossa dall’Occidente ed i suoi codici di galateo comune, convivono perfettamente nella contemporaneità globalizzata del mondo di oggi. “Non solo banane e capanne” aggiunge F.U.L.A nella sua canzone, quasi a completare l’immagine che il suo collega gambiano fornisce al pubblico. Così procedendo, in pochi minuti scorrevolissimi St impone un contrappeso alle opinioni negative sui gruppi di migranti, forzatamente emarginati e talvolta paternalisticamente commiserati, che circolano nei discorsi politici mondiali.

La musica non funziona solo per promuovere e mantenere identità preesistenti, essa fornisce anche risorse per costruirne di nuove. A causa dei processi di globalizzazione, con i loro flussi di idee, persone e prodotti, sorgono continuamente rinegoziazioni tra identità culturali, pratiche sociali e appartenenze territoriali diverse (Crouch, 2019). I giovani migranti in movimento, giunti a contatto con i nuovi sistemi e spazi di attraversamento e arrivo, devono costantemente relazionarsi con nuovi fenomeni e pratiche. Il concetto di “culture itineranti” sviluppato da James Clifford (1992), infatti, mette in dubbio l’esistenza di identità culturali fisse, sostenendo che la cultura nazionale di uno Stato con grandi comunità di migranti che vivono all’estero si definisce in un processo trans-locale che riguarda sia il Paese di origine,

viviale, congiuntamente alla gestualità, è serratamente definita dalla *food etiquette* gambiana che sottolinea la primarietà della *bowlì ba* come oggetto centrale per la condivisione collettiva del pasto, che si configura come un importante momento-rituale in ogni famiglia. Sandyka è – secondo le indicazioni dei ragazzi che partecipano al labortorio Itastra – un mercato popolare nei pressi di Dakar, Senegal. Le marché Sandaga è un luogo iconico di Dakar, noto per i colori, i manufatti prodotti e qui venduti. Per la sua centralità sociale, i ragazzi lo paragonano eloquentemente al mercato storico di Ballarò. Così procedendo, si colgono più puntualmente le parole ed identenzioni di St Gambian dream.

che i Paesi di destinazione dei migranti. Considerando che “l’identità è prodotta e riprodotta nel corso dell’interazione sociale” (Jenkins 1994: 209), è l’interdipendenza tra i due spazi – d’origine e di arrivo – che influenza l’identità nazionale di un gruppo in movimento. Questa interconnettività transnazionale permette, dunque, l’emergere di nuove identità ibride tra i neo-arrivati e le comunità dei Paesi di arrivo.

Il tema dell’interconnettività transnazionale è centrale nella canzone *Sabar*<sup>12</sup> (2020) del cantante italo-senegalese F.U.L.A. Nel *flow* che mescola le melodie rap, blues e raggae ai ritmi distintivi della musica africana occidentale, il cantante offre l’immagine di un Senegal alternativo al pensiero comune. Ambientando il *videoclip* ufficiale sull’isola di Gorée, “l’isola degli schiavi” (Fofana, 2020), descrive un paese pieno di sogni e aspirazioni future, che sta al passo con le tendenze modernizzanti imposte dalla società globale. In questo contesto, F.U.L.A si propone come elemento di incontro tra i due macro-spazi – il Senegal e l’Italia, nello specifico – in quanto emblema vivente di quelle *hyphenated-identities*<sup>13</sup> cui la letteratura internazionale degli studi sulle migrazioni ha dedicato importanti capitoli e trattazioni teoriche. Oumar Sall – questo il vero nome del cantante – nato in Senegal, cresciuto a Cosenza, tra i suoi versi si propone a tutti gli effetti come ponte tra le due culture di riferimento. Decostruire gli stereotipi del pensiero comune emerge sin da subito come obiettivo essenziale dell’inedito *Sabar*, congiuntamente al desiderio di raccontare un Senegal in evoluzione, pieno di desideri di rivalsa e riscatto.

*Mi cercano tutti come il Mullah  
Il Sig. Sall viene da Dakar  
Sto tra gente che mangia solo con le mani  
[...]  
Frate, abbiamo il wi-fi  
Oh! Guarda che qui stiamo bene*

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=wXgTiFcHxUk>

<sup>13</sup> Alla fine del XIX secolo, l’espressione veniva utilizzata nella forma Il termine “hyphenated American” in riferimento agli immigrati in suolo statunitense che, brandendo la loro origine etnica, dimostravano presumibilmente una fedeltà incompleta agli Stati Uniti, specialmente durante il periodo della Prima guerra Mondiale, si veda Higham, (1988:198). Per una lettura comprensiva delle diverse implicazioni dell’esperienza migratoria diasporica nelle rappresentazioni e auto-rappresentazioni identitarie, cfr. Di Maio (2010:79-100).

*Tutti variopinti come ‘ste piroghe, fra’  
Vieni qui si fa Sabar  
[...]  
Sono un vero Griot  
Vieni si fa Sabar  
Sono un vero Griot  
La mia vita è una Sabar  
Vieni si fa Sabar*

Tradizione e modernità, due elementi cardine della logica e repertorio discorsivo della migrazione, emergono chiaramente come perni su cui si basa il messaggio di *Sabar*. Ribaltando la prospettiva e adottando un atteggiamento di dialogo aperto, il rapper rompe il muro che separa spesso il pubblico straniero ed i cantautori africani e si rivolge direttamente al suo interlocutore straniero. Lo richiama più volte lungo la sua canzone, cercando costantemente occasioni di interazione diretta con lui ed invitandolo a constatare in prima persona la realtà del paese di origine, in equilibrio tra rispetto della tradizione – evocata tramite il richiamo al *sabar*<sup>14</sup>, alle romanticizzate figure dei *griot* e ad alcune forme gestuali conviviali – e i nuovi stili di vita che la modernità comporta. “Mullah, piroghe, sabar” parole come scintille nel flusso di *Sabar*, capaci di aprire immense finestre nella mente dell’ascoltatore attento. Così procedendo, l’identità dei giovani senegalesi si trasmette per mezzo di esperienze specifiche che sono alterate dagli spazi fisici e concettuali in cui si dispiegano e svolgono. F.U.L.A diviene l’interlocutore perfetto, capace di tradurre queste esperienze fisiche ed emotive in parole e trasformare l’essenza dei luoghi, delle pratiche musicali ed elementi iconici materiali della terra di origine in un mezzo universalmente comprensibile: la musica. Rendersi conto della pluralità di situazioni di cui la poliedrica realtà senegalese si compone, dunque, diviene il passo essenziale per uscire dai soliti monologhi

<sup>14</sup> Nella sua caratterizzazione materiale, il *sabar* è uno strumento a percussione senegalese, utilizzato anche in Gambia, simile al più noto tamburo. Elemento iconico, tradizionale delle comunità wolof e serer, in origine era usato durante le ceremonie rituali e, probabilmente, anche per avvertire la comunità dell’avvicinamento di un nemico esterno; talvolta per richiamare al villaggio un membro della popolazione. Per la sua centralità rituale ed il frequente uso popolare, il termine indica, per estensione, la forma di danza ed il genere musicale che prevedono l’uso quasi esclusivo di questo strumento. Per un approfondimento in materia, cfr. Aterianus-Owanga (2019).

autoreferenziali e stimolare una interazione tra spazi e culture solo in apparenza così distanti.

«[...] Ogni paesi hanno le loro culture, le loro regole. Io diciamo posso dire che sono vissuto in tanti posti, prima Guineia, poi Gambia, Mauritania poi Italia, ma io sono chi sono eh... come posso dire... come l'acqua, you know what I am saying?» (A., 19 anni, Guineia)

L'accento marcato di A., frutto della sua lunga permanenza in un centro di accoglienza trapanese, colora la prosodia del suo parlato espressivo. Questo breve estratto di un nostro confronto orale pone in risalto la complessa natura delle nuove soggettività che si inseriscono ed interagiscono negli spazi urbani europei. Siamo generalmente portati a definire la nostra identità in relazione ai territori in cui siamo nati. Eppure, sebbene il legame con il territorio di origine sia innegabilmente essenziale nei processi di formazione identitaria, oggi il rapporto con lo spazio urbano sembra entrare in crisi. Camminiamo per strada ed incrociamo volti i cui lineamenti ci trasportano e ricordano luoghi lontani, *diversi*; così la città diviene uno spazio frammentario, promiscuo, permeabile. Qui, nuovi confini – materiali e immateriali – si sovrappongono ai vecchi tra politiche di apertura, chiusura e contrattazione (Cuttitta, 2007). Nell'era della modernità liquida (Baumann, 1999), muovendosi nello spazio urbano i migranti stravolgono gli ordini pre-costituiti e auto-definiscono i termini della propria identità, contribuendo a tracciare nuove rappresentazioni dello spazio pubblico. La storia contemporanea ci insegna, quindi, che le linee sedimentate e forzatamente proposte come parte integrante dei luoghi in cui viviamo, non sono zone di confine indistruttabili, ma luoghi di transito, che ci permettono di ampliare i nostri orizzonti, di modificare le coordinate del nostro viaggio esistenziale tutte le volte che lo vogliamo. A volte basta un elemento per ridefinire, riconoscersi ed identificarsi nel territorio del paese arrivo: uno sguardo, una scritta nella propria lingua, oppure il suono dell'*adhan*, il richiamo islamico alla preghiera, come ci ricorda Balti “sobbalzo al suono delle campane però mi manca l'*adhan*”<sup>15</sup>. Le sue parole riportano alla mente una conversazione intrattenuta con S., giovane migrante egiziana, esempio emblematico di quella contro-cultura, che – significativamente nell'ultimo decennio – emerge prepotentemente in tutto il mondo arabo, con grandi risonanze tra i giovani.

<sup>15</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=6y9u6UJJeU0>

Lo si evince bene, ad un primo impatto, incontrandola, dal modo in cui si veste: vestiti molto corti, trucco marcato e risata contagiosa.

C: Pensi di essere la stessa Salma che viveva in Egitto o pensi di essere cambiata da quando sei in Italia?

S: La stessa no, ho fatto un lungo percorso. Ho imparato molto stando in Italia da sola, sono più forte e più indipendente, mi sento più me stessa.

C: So che le definizioni limitano molto l'espressione identitaria, ma se dovessi definirti con un aggettivo, diresti di essere egiziana, araba o europea?

S: Io sono musulmana, basta questo. Nel cuore, nella mente e nello spirito sono musulmana, perché è l'unica cosa che io credo al cento per cento e che sarò per sempre.

Dalle parole di S., così come dall'insieme delle narrazioni finora poste in risalto, emergono “identità oscillanti”, dispiegate fra due o più mondi, tutti quelli attraversati durante il viaggio migratorio. Sono identità caratterizzate da una spiccata sensibilità, con frequenti richiami e spostamenti dai centri deittici dei vari racconti. Le varie voci narrative, per quanto diverse in colore e tono, mettono in risalto una comune traiettoria: l'autonomia delle scelte effettuate e la prospettiva verso un futuro atteso che, sebbene incerto, viene approcciato con ferma determinazione. Nei racconti dei migranti non mancano di certo segnali di conflitti irrisolti e tracce dolorose di perdite incolmabili, ma lo spirito di rivalsa sociale e la volontà di emancipazione personale li accompagna lungo i percorsi di vita intrapresi nel nuovo paese.

Adottando un atteggiamento differente nei confronti degli spazi e della cultura del paese di arrivo, Reda Taliani e Baby Gang decantano il legame che li unisce, offrendo un compendio nella descrizione della vita da stranieri

هل تعتقد انك نفس الشخص الذي عاش في مصر ام  
تعتقد انك غيرت عادات حياتك منذ وصلت إلى  
إيطاليا؟

ليس هناك اي شك في انني لست نفس الشابة من  
الماضي... لقد تعلمت الكثير ببقائي في ايطاليا  
بمفردي فاني اقوى وأشعر أيضا باني اقرب كثيرا  
لذاتي الحقيقي

أعلم أن التعريفات تحدى حد كبير من التعبير عن  
الهوية لكن إذا كان عليك تعريف نفسك بصفة ما فهو  
ستقول إنك مصرية أم عربية أم أوروبية؟

أنا مسلمة، فقط. أنا مسلمة في قلبي و ذهني و روحي  
يعني لأنه الشيء الوحيد الذي أؤمن به ١٠٠٪ وهذا  
لن يتغير

migranti in Europa. Ad emergere, sin dai primi versi dell'inedito *Khawa khawa* (2021) - "fratelli, fratelli" è la volontà di appartenere ad una comunità che condivide le stesse esperienze di vita. Un desiderio tenace, il tema dell'appartenenza, una questione cruciale nel mondo delle mobilità che moltiplicano le interazioni con gli altri e le occasioni di contatto che richiedono agli individui una riconsiderazione dei modi in cui ci si identifica, si è identificato e si identifica l'altro. Risulta evidente, dunque, come il tema dell'appartenenza sia indissolubilmente legato a quello dell'identità considerata nella sua globalità. La letteratura scientifica si è espressa profusamente a riguardo (Eckehard, 2015; Ambrosini, 2017; Jones *et al.*, 2017; Kelly, 2018), ed il caso degli *harraga* è emblematico. Per loro istituire legami di appartenenza con i propri *khawa* - fratelli dei paesi vicini è un elemento essenziale per costruire la nuova vita e ridefinire o riaffermare se stessi nei nuovi contesti di arrivo. Per i rapper migranti emergenti, essa diviene uno strumento epistemologico e discorsivo che assolve a due funzioni. Da un lato, essa serve per interrogare i modi in cui loro ed altri come loro sono, da un lato, costretti in modi materiali, politici e discorsivi alla marginalità nella sempre più xenofoba società d'arrivo; dall'altro, aiuta ad articolare le loro possibilità nei nuovi spazi, le esperienze ed i desideri di riscatto.

"Siamo ugualmente lontani dal paese [di origine]/ Siamo fratelli, non esiste nemico", questi versi emblematici con cui il cantante algerino Reda Taliani apre il canto fanno emergere una forte consapevolezza identitaria e il desiderio di superare i dissidi inter-nazionali per la creazione di un'unica comunità, che basa il senso della propria esistenza su una comune esperienza passata e un preciso *status* presente: l'essere o l'essere stati migranti, cittadini dislocati in terra straniera.

*Stiamo lontani dal Paese uguali uguali,  
siamo tutti uomini,  
restiamo sempre fratelli,  
solo la morte ci separerà  
noi siamo fratelli, non esiste nemico  
noi siamo fratelli, stiamo sempre  
sulla stessa barca*  
[...]  
*Sto a Parigi, con il mio amico dal-  
l'Algeria  
Guarda la mia vita, con il mio amico*

رانا ف لغربة بحال بحال  
و گاع رجال  
نقعد ديماء اخوة  
ما تفرقنا الا لموت  
حنا خاوية خاوية و ما كانش عداوة  
حنا خاوية خاوية ديماء ف لهواء سواه  
[...]  
*Sto a Paris-ris con mon ami-mi de  
l'Algérie-rie  
Regarde ma vie avec mon ami*

*Mi hanno costretto le circostanze,  
mi hanno portato i soldi  
fanculo alla lontananza (ghorba),  
vivo nel mio paese,  
rischio e fuga, vivo umile,  
vivo la vita,  
tutti i ragazzi harraga sognano di  
lasciare il proprio Paese tra l'alcol,  
tunisino, algerino, figlio di Casablanca,  
frate chi sbaglia paga  
rischio il mio sangue sulla barca,  
fumo droga nella giungla,  
[...]*

*Sono solo arabo mica terrorista  
Mi sa ancora la guerra non l'avete vista  
C'è una lista dal primo all'ultimo  
razzista  
Dal vice presidente al sindacalista  
Frate sei nel Paese della mafia,  
pasta, pizza, pizza mentalità  
napoletana, hasta-la-vista fratello  
[...]*

دانی دانی لزمان  
جبني جبني جبني ل  
nique لغربة  
نعيش ف بلادي  
و الهرية و أعيش زوالی  
وأعيش ل risque  
دراري كل لحراقة  
tassa ف لغربة  
تونسي جزائري ولد ل Casa  
chi sbaglia paga عشيري  
barca دمي ف ل مرسك  
كمى سمي ف لغابة  
[...]  
Sono solo arabo mica terrorista  
Mi sa ancora la guerra non l'avete vista  
C'è una lista dal primo all'ultimo  
razzista  
Dal vice presidente al sindacalista  
pizza,pizzo,pasta,mafia عشيري راك ف بلاد  
العقلية نابولية خويها  
hasta la vista fratello  
[...]

Ascoltando la canzone dei due artisti, due temi ritornano costantemente lungo i versi ritmati. In primo luogo, quello della fratellanza interna tra popoli, che segnala la volontà matura di superare le lotte intestine alle due o più comunità nazionali - quelle dei popoli del *maghreb* da anni in conflitto per il controllo della fascia del Sahara - tramite il richiamo costante alla solidarietà e fratellanza. I termini *3ashri, khoya, sahbi* "fratello, amico, compagno" sono infatti tra le voci più visitate dal repertorio musicale della *harga* contemporanea. In *khawa khawa* il fratello-amico è alla volta *tounsi, djaziri, maghribiy* "tunisino, algerino, marocchino" e condivide, in ragione della sua cittadinanza araba, un universo di valori e regole sociali comune. In secondo luogo, specularmente, figura il secondo tema dell'Europa come *bosco-ghaba*. Tale espressione attinge, replica e ritorna come uno dei temi più visitati nella simbologia del più ampio panorama artistico ed estetico sulla *harga*. In questa condizione compartecipata, tenere ben a mente la propria identità è l'atteggiamento essenziale per contrastare un ambiente – quello delle comunità

accoglienti – che non sempre si mostra aperto al dialogo e alla pacifica convivenza. “Sono solo arabo, mica terrorista”, grazie alla dimensione narrativa, propria dell’espressione musicale, il canto aiuta il gruppo di migranti tendenzialmente criminalizzato ad assumere il controllo della propria narrazione, passando da oggetto di studio a soggetto protagonista, per educare, motivare e aumentare la coscienza collettiva, coinvolgendo gli ascoltatori sia emotivamente che intellettualmente. Le parole di S., giovanissimo migrante tunisino neo-arrivato e studente del laboratorio di narrazione e comunicazione FAMI “Con lo sguardo di chi arriva” sembrano confermarre il ruolo della musica nel processo di inserimento nel nuovo contesto di arrivo, mantenendo vivi i legami col paese di origine e stimolando la motivazione e alimentando le speranze attese per il futuro.

Conosci canzoni che ti ricordano casa?

هل تعرف أي أغاني تذكرك بالحياة في بلدك؟

Ovviamente ci molte canzoni che mi ricordano il mio Paese e la mia città. Le ascolto perché mi aiutano a ricordarmi chi sono, da dove provengo e anche perché ho deciso di lasciare la mia famiglia e venire in Italia, a Palermo.

Ad esempio ci sono cantanti che mio nonno ascoltava sempre a casa, sono vecchie canzoni ma... mi piace ascoltarle perché sembrano come poesie ma soprattutto ascolto cantanti nuovi... arabi, italiani, io ascolto di più gli arabi [...] persino adesso ho le loro canzoni nel mio telefono.

E di cosa parlano queste canzoni?

Parlano della vita, della difficoltà  
della vita, dell'amore [...] parlano di

هذاك العدد من الأغاني التي تذكرني ببلدي  
ومدineti. أستمع إليها لأنها تساعدي في تذكرني بهويتي  
، وأصلي لماذا قررت ترك عائلتي والحجء إلى إيطاليا ،  
إلى باليرمو

على سبيل المثال ، هناك مغنوون كان جدي يستمع إليهم دائمًا، هذه أغاني قديمة ولكن ... أحب الاستماع إليها لأنها تبتق قصيدة من الجاهلية ولكن قبل كل شيء أستمع إلى المغتنيين المعاصرين... عربين ، إيطاليين ، أستمع للعرب أكثر ... دائمًا حتى الان لدى أغانيهم في جوالي

وعن مَاذا تتحدث الاغاني التي تستمع اليها؟

تتحدث عن الحياة ، عن صعوبة العيش في العالم ، عن الحب ... تتحدث عن أشياء عديدة ... على سبيل المثال

tante cose [...] per esempio, il cantante che hai menzionato tu, io lo ascolto e lui è famoso nel mio Paese, nel mondo e anche in Italia. Canta un po' in arabo e un po' in italiano e parla di cose importanti da ascoltare. [...] quando lo ascolto mi sento motivato a continuare, anche se so che la vita non è tutta rosa e fiori, che ci sono persone in Europa che non accettano i migranti, ma comunque anche le canzoni possono aiutare a convincerti che non sei solo e che ci sono persone nella tua stessa condizione

Questi giovani si ritrovano, dunque, al centro di un dissidio interiore, e pur collettivo, che li ritrae in bilico tra la naturale propensione a lottare per i propri diritti contro un sistema che li biasima e rende unilaterale l'analisi dei fatti, e la necessità di elevare il proprio *status* socio-economico, cercando, dunque, fortuna altrove e lontano da casa.

[...]  
*Abbiamo dormito per strada  
affamati e scalzi,  
oh, mamma il tuo nome è sempre  
tra le mie labbra.*  
[...]

[...] بتنا جعان رقدنا ف لزنة  
مشيني حافيين  
و يلي ويللي يا اميمة اسمك في فمي ديمى  
[...]

Per Reda Taliani, che mescola le sonorità del tradizionale *raï maghrebi*<sup>17</sup> ai moderni ritmi rap delle strofe precedenti, il ricordo dell’esperienza migratoria passata funge da base motivazionale per la nuova vita in Europa. Tenere vive le sensazioni provate durante il viaggio, insieme alle inquietudini esperite e al dolce ricordo della madre – figura-simbolo visitatissimo

<sup>17</sup> Il Raï (la parola significa letteralmente “opinione” in arabo) è un genere musicale popolare algerino nato nella città di Orano. Per i suoi temi, tra i quali figurano l’alcool, l’amore e il sesso, e il contesto musicale in cui è emerso, i cabaret, il raï ha una dimensione fortemente

nelle canzoni della *harga* – sono i pilastri attorno ai quali si fonda l'identità del giovane migrante *harraga*. Essi ci rivelano tutta l'umanità e la dicotomia tra coraggio e matura intraprendenza insite nel giovane migrante *harraga*, nonché la fragilità nel costante ricordo degli affetti e la tenace forza di volontà nel resistere a condizioni (dis-)umane perigliose.

Master Sina e Balti, famosi e acclamati rapper tunisini, in Clandestino<sup>18</sup> alternano voci e lingue – il dialetto tunisino e l'italiano – in un duetto che se da un lato non tarda a polemizzare nei confronti dell'Europa, dall'altro esprime accorati sentimenti di orgoglio nei confronti di tutti i migranti. I versi di seguito proposti risultano, a tal proposito, particolarmente eloquenti ed offrono un compendio delle sensazioni provate dal migrante diviso tra il paese di origine, gli affetti rimasti in patria, i ricordi di viaggio e la nuova vita in Europa.

*La tua testa sta al Paese, il tuo cuore agli Champs Elysees*

*Partito diviso tra i documenti e il mio quartiere*

*Camminando con uno zaino sulle spalle e senza GPS*

*Impaurito dalla strada così come dalle CRS<sup>19</sup>*

[...]

*Vai vai, ma non dire a mio cugino nel Paese*

*che ho accettato la nostalgia di casa e il gelo,*

*anche se non mi hanno abbattuto sobbalzo al suono delle campane però mi manca il richiamo alla preghiera*

[...]

*arabo spaesato tra le mura di un paese sconosciuto*

مخك في البلد و قلبك في Champs élysées

رایح بین الاوراق و بین الحومه دیفیزای

على ضهرك تمشي من غير GPS

هایم في الكيس خايف من les CRS

[...]

روحى روحي لا نقلي بن عمى من بلاد رضبنت بالغربة و البرد الوحش ولا الاذى تقنيق على صوت الكنيسية متواحش الاذان

[...]

عربى هایم بين حيوط بلادي العكري

sovversiva, mescolando melodie e sonorità tradizionali maghrebine a tematiche particolarmente invereconde. Cfr. Nooshin (2016).

<sup>18</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=3w0SdcZLLo8&t=45s&ab\\_channel=MasterSina](https://www.youtube.com/watch?v=3w0SdcZLLo8&t=45s&ab_channel=MasterSina)

<sup>19</sup> "Compagnie républicaine de sécurité" – cfr. <https://www.police-nationale.interieur.gouv.fr/Organisation/Direction-Centrale-des-Compagnies-Republicaines-de-Securite>.

[...]

*Ho visto con i miei occhi come annegano i figli del mio paese*

[...]

*Scappando via dal mio paese e dal manganello della polizia*

*Mi sono arrangiato, ho sbagliato*

*Mi hanno taggato per maleducato*

*Io sono cresciuto, ho pagato*

*Non devo dire grazie a nessuno, perché la mia vita l'ho fatta da solo*

*E quando da bimbo tu aspettavi il regalo, io ero fuori a raccogliere il denaro*

*Pensa a me, pensami*

*Che io penso a te*

[...] شفت على عينايا ولاد بلادي كيفاش غارقة

[...] هارب من بلاد و من ما تراك البوليسيا

*Mi sono arrangiato, ho sbagliato*

*Mi hanno taggato per maleducato*

*Io sono cresciuto, ho pagato*

*Non devo dire grazie a nessuno, perché la mia vita l'ho fatta da solo*

*E quando da bimbo tu aspettavi il regalo, io ero fuori a raccogliere il denaro*

*Pensa a me, pensami*

*Che io penso a te*

L'immagine che ne deriva coglie complessivamente la natura del migrante *harraga* in preda alle emozioni, tra tempi sospesi – quelli della politica e burocrazia internazionale e quelli delle onde del mare che lo accompagna lungo la traversata verso nuovi mondi distanti. *Risque, harba, ghorba*, tutti sentimenti che preferiremmo dimenticare, forse persino disconoscere. Eppure, essi figurano tra i termini più utilizzati all'interno del repertorio musicale della *harga* contemporanea. Sono ciò che spinge i migranti a partire e che inorgoglisce le loro coscienze una volta elaborata l'esperienza migratoria: aver accettato il rischio del movimento illegale e della morte, essere partiti, e poi resistere in terra straniera e ricordare malinconicamente i legami con chi è rimasto in Patria. Affermare, rafforzare e comunicare alla comunità del Paese di arrivo la propria identità tramite l'espressione musicale assume, quindi, un valore centrale: diviene una forma di educazione alternativa al discorso dominante, attraverso la quale denunciare lo stato attuale delle cose e porre i presupposti per una nuova definizione degli spazi urbani e delle dinamiche sociali intercomunitarie.

### Conclusioni

La formazione di identità interculturali da parte dei nuovi membri delle società europee è un processo complesso e dialettico che porta alla luce le nu-

merose contraddizioni di cui si compone la nostra contemporaneità. I nuovi contesti socio-spaziali in cui i migranti si muovono da neo-arrivati impongono – in gradi differenti – una ridefinizione del *set* di valori, pratiche e credenze di origine, nonché dei comportamenti ed i costumi che caratterizzano e definiscono la loro identità costituita. In questo percorso di ri-comprensione del mondo circostante e di se stessi, i migranti *harraga* utilizzano le canzoni come vere e proprie confessioni intime, fornendo a chi osserva una chiave di lettura essenziale per la comprensione del fenomeno migratorio contemporaneo giovanile. Benché certamente non bastevoli a cogliere la complessa trama di *practices* e *discourses* estetici e concettuali ingaggiati dalle comunità di migranti-artisti, le canzoni, di cui queste righe hanno cercato di esaltare i tratti più eloquenti e peculiari, fondono sentimenti di attaccamento atavico con denunce al presente corrotto e deprecabile, creando una narrazione costituita da costanti coppie binarie: le professioni di amore nei confronti della madre patria lasciano spazio al grido di disillusione e rivolta contro un sistema locale deficitario e debilitante. Attraverso le proprie canzoni-dichiarazioni, il migrante *harraga* esprime tutte le inquietudini che nascono dalla tensione tra la volontà di reagire e la sensazione di subire il peso emotivo imposto dal presente, tra lo sconforto per la constatazione di vivere in una società poco aperta al dialogo e la tenace speranza di un risacca personale nel paese di arrivo. Utilizzando una varietà di risorse semiotiche, gli artisti migranti sfruttano il potenziale comunicativo ed espressivo della musica e del mondo *web* creando uno spazio di confronto attraverso cui interrogare il pubblico di fruitori stranieri, se stessi ed i propri connazionali, su questioni complesse e mutevoli come l'auto-identificazione e la rappresentazione identitaria individuale e collettiva, locale e trans-nazionale.

Questo articolo è un *patchwork* di voci individuali e collettive, che non fa altro che attestare un messaggio già ampiamente diffuso dai cantanti migranti, ben evidente tra i versi delle canzoni riportate nei paragrafi precedenti: l'espressione musicale della *harga* emerge negli ultimi anni come pratica discorsiva privilegiata per la narrazione dell'esperienza migratoria giovanile e deve essere trattata come un mezzo di comunicazione dialogica con le società ospitanti per reinterpretare e ricercare la verità in un mondo complesso come quello contemporaneo. Tramite il canto, i giovani artisti intonano versi accorati, malinconici e gioiosi, pieni di intraprendenza e disillusione e si muovono simbolicamente su territori di confine pieni di limitazioni e speranze. Essi scrivono una lettera aperta al mondo che ascolta

e guarda dall'esterno, di cui dovremmo cogliere tutte le indicazioni e suggerimenti che ne possono derivare. Le pagine di questo articolo hanno cercato di dare spazio e visibilità alle parole, agli sguardi, alle speranze attese di tutti i partecipanti ai laboratori Itastra coinvolti nella ricerca etnografica di origine, ascoltatori compartecipi del *pathos* trasmesso nei versi delle canzoni. A., S., M., S. e gli altri giovani studenti sono i veri co-autori e protagonisti del presente lavoro. Le deduzioni, gli assunti e le riflessioni contenute nei paragrafi precedenti nascono, infatti, dalle numerose finestre di dialogo e contatto aperte durante gli incontri laboratoriali Itastra e sono il frutto di lunghe conversazioni e silenzi risonanti *on/off line* con loro. Le attività laboratoriali *online* hanno dato spazio alle loro voci ed ai loro pensieri plurali, ampliando le occasioni di conoscenza, confronto, dialogo ed inclusione e configurandosi come vivi momenti di condivisione collettiva di esperienze e sensazioni intime e personali. L'auspicio per il lettore propositivo è che possa cogliere tutte le suggestioni e sappia ascoltare le intime testimonianze di vita che sono state raccontate tra le righe di questo articolo.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ABDERREZAK, H. (2009), "Burning the Sea: Clandestine Migration Across the Strait of Gibraltar in Francophone Moroccan Illiterature", in *Contemporary French and Francophone Studies*, Vol. 3(4), pp. 461-9;
- ADORNO, T. W. (1972), *Introduzione alla sociologia della musica*, Torino, Einaudi;
- AMBROSINI, M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, il Mulino;
- AMBROSINI, M. (2006), *Delle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni*, Decimo, F., Sciortino, G. (a cura di), *Stranieri in Italia*, Bologna, Il Mulino;
- AMBROSINI, M. (2017), *Migrazioni*, Milano, Egea;
- AMOROSO M., D'AGOSTINO M., JARALLA Y. L. (a cura di) (2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, Palermo;
- ATERIANUS-OWANGA, A. (2019), "Dancing an Open Africanity: Playing with "Tradition" and Identity in the Spreading of Sabar in Europe", in *Open Cultural Studies*, Vol. 3, pp. 347-361;
- BAUMANN, Z. (1999), *Modernità liquida*, Bari, Laterza;

- CASTAÑEDA, H. (2017), *Migration is part of the human experience but is far from natural*. *Nature Human Behavior*, Vol. 1, p.147;
- CLIFFORD, J. (1992) "Travelling Cultures", in *Cultural Studies*, New York, Routledge, pp.96- 116;
- CROUCH, C. (2019), *Identità perdute. Globalizzazione e nazionalismo*, trad. it Diego Ferrante, Bari, Laterza (ed. orig. *The globalization backlash*, Berlin, Polity Pr, 2018);
- CUTTITTA, P. (2007), *Segnali di confine. Il controllo dell'immigrazione nel mondo-frontiera*, Milano, Mimesis;
- D'AGOSTINO, M. (2021), *Noi che siamo passati dalla Libia*, Bologna, Il Mulino;
- DI MAIO, A. (2010), "Perle per il mondo: origine ed evoluzione della diaspora postcoloniale", in S. Bassi, & A. Sirotti (a cura di), *Gli studi postcoloniali: un'introduzione*, Firenze, Le lettere, pp. 79-100;
- ECKEHARD, P. (2015), *Performing Nostalgia: Migration Culture and Creativity* (SOAS Studies in Music), London, Routledge;
- FANTAZZINI, F. (2021), *Dread Inna Inglat. Identità, musica e lotte politiche della controcultura Black British*, Roma, Red Star Press;
- FOFANA, DALLA M. (2020), "Senegal, the African Slave Trade, and the Door of No Return: Giving Witness to Gorée Island", in *Humanities* 9, vol. 3, pp 57-67;
- HALLAM, S. (2010), "The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people", in *International Journal of Music Education*, vol. 28., pp. 269-289;
- JENKINS, R. (1994), "Language, culture and sociology: Pierre Bourdieu in context", in *History of the Human Sciences*, vol.7(4), pp. 95-104.;
- JONES, H., GUNARATNAM, Y., DHALIWAL, S., DAVIES, W., JACKSON, E., BHATTACHARYYA, G., SALTUS, R. & FORKERT., K. (2017), *Go Home? The Politics of Immigration Controversies*, Manchester, Manchester University Press;
- KELLY, M. (2018), "Finding Their Place: the Multiscalar Belonging of African Academics on a South African University Campus", in *Contested Belonging: Spaces, Practices, Biographies*, pp. 67–88, Bingley, Emerald Publishing Limited;
- KYKER, J. (2013). "Listening in the Wilderness: The Audience Reception of Oliver Mtukudzi's Music in the Zimbabwean Diaspora", in *Ethnomusicology*, vol. 57, pp. 261-285;
- LEVINE, M. (2012), "Music and the aura of revolution", in *International Journal of Middle East Studies*, vol. 44(4), pp.794–797;

- MCDONALD, A. (2019), "Framing the "Arab Spring": hip hop, social media, and the American news media", in *Journal of Folklore Research*, vol. 56(1), pp. 105–130;
- NOOSHIN, A. (2016), *Musique Marocaine: Musique Arabe-Andalouse, Aïssawa, Gnaouas, Raï, Gharnati, Lila, Nayda*, Memphis, General Books LLC;
- PATERNOSTRO, G., SALVATO, V. (2022), "La narrazione come strumento didattico e di ricerca nella esperienza di itastra", in *Italiano LinguaDue*, vol. 14(1), pp 49-62;
- PERALDI, M., GUENATRI, F., LAFER, F.N., MOUSSAOUI, R., HAFDALLAH, N., KHALED N. e OUSSAAD, A. (2014), "S'arracher : la harraga des mineurs en Algérie", in Peraldi M. (ed.), *Les mineurs migrants non accompagnés: Un défi pour les pays européens*, Paris,Khartala, pp. 143-176;
- PETTAN, S., TITON, J. T. (2015), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*, Oxford, Oxford University Press;
- ROSA, J. (2019) *Looking like a language, sounding like a race: Raciolinguistic ideologies and the learning of Latinidad*, Oxford, Oxford University Press;
- ROSA, J., NELSON, F. (2017), "Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective", in *Language in Society* , vol. 46(5), pp. 1-27;
- SOUIAH, F. (2018), *Hope and disillusion. The depiction of Europe in Algerian and Tunisian cultural productions about undocumented migration*, London, Bloomsbury Academic.

#### SITOGRADIA

Ministero dell'Interno – Francia, Direzione centrale delle CRS  
[https://www.police-nationale.interieur.gouv.fr/Organisation/Direction-Centrale-des-Compagnies-Republicaines-de-Securite/](https://www.police-nationale.interieur.gouv.fr/Organisation/Direction-Centrale-des-Compagnies-Republicaines-de-Securite;)

Pagina Facebook di Canzoni Corpi in Movimento, CciM - Itastra  
<https://www.facebook.com/canzonicorpi.in.movimento/>

Davido, Tiwa Savage, Sarkodie, Lol Rae – *We are one Africa* (2014)  
[https://www.youtube.com/watch?v=6KZjlagz2UM&ab\\_channel=IVOI RTVNET](https://www.youtube.com/watch?v=6KZjlagz2UM&ab_channel=IVOI RTVNET);

F.U.L.A – *Sabar* (2020)  
<https://www.youtube.com/watch?v=wXgTiFcHxUk>;

Lous and the Yakuza – *Solo* (2020)

[https://www.youtube.com/watch?v=ph6FkwzJJkc&ab\\_channel=LousAndTheYakuzaVEVO](https://www.youtube.com/watch?v=ph6FkwzJJkc&ab_channel=LousAndTheYakuzaVEVO);

Master Sina ft. Balti – *Clandestino* (2016)

[https://www.youtube.com/watch?v=3w0SdcZLLo8&t=45s&ab\\_channel=MasterSina](https://www.youtube.com/watch?v=3w0SdcZLLo8&t=45s&ab_channel=MasterSina);

Reda Taliani ft. Baby Gang – *Khawa khawa* (2021)

[https://www.youtube.com/watch?v=LxrssTkuMl0&ab\\_channel=RedaTaliani officiel%F0%9F%8E%B6;](https://www.youtube.com/watch?v=LxrssTkuMl0&ab_channel=RedaTaliani officiel%F0%9F%8E%B6;)

Stonebwoy ft. All Stars - *One People* (2020)

[https://www.youtube.com/watch?v=kUtaXQO0SL4&ab\\_channel=Stonebwoy](https://www.youtube.com/watch?v=kUtaXQO0SL4&ab_channel=Stonebwoy);

St Gambian Dream – *Gambiana* (2019)

[https://www.youtube.com/watch?v=TewgVGN42Z0&ab\\_channel=STgambianDream](https://www.youtube.com/watch?v=TewgVGN42Z0&ab_channel=STgambianDream);

St Gambian Dream ft Baaba Maal – *My people* (2021)

[https://www.youtube.com/watch?v=wbsJ1undBIM&ab\\_channel=MahaDpaTv](https://www.youtube.com/watch?v=wbsJ1undBIM&ab_channel=MahaDpaTv);

St Gambian Dream - *Mandinka warrior* (2017)

[https://www.youtube.com/watch?v=ryS0\\_ZdlI8E](https://www.youtube.com/watch?v=ryS0_ZdlI8E);

Tiken Jah Fakoly – *We love Africa* (2019)

[https://www.youtube.com/watch?v=XbmID-pmsrc&ab\\_channel=TikenJahFakolyVEVO](https://www.youtube.com/watch?v=XbmID-pmsrc&ab_channel=TikenJahFakolyVEVO)

## Mare nero, mare d'avventura: il Mediterraneo alle spalle

Jasmine Iozzelli

### Come possiamo pensare il mare?

Limite di paure ataviche, orizzonte di libertà individuali, spazio di accumulazione del capitalismo. Ma anche luogo di radicali interdipendenze e laboratorio di resistenza e autorganizzazione (Aria 2021).

A Palermo il mare non c'è: lo sguardo inciampa nei vicoli stretti, l'aria salmastra sembra frenata dai frangiflutti che costringono la zona del porto. Con queste parole mi accoglie Claudio, proprietario di un noto locale nel cuore di Ballarò, appena arrivata a Palermo per iniziare la mia ricerca sulle migrazioni via mare del Mediterraneo centrale.

Pensata entro il percorso dottorale in Scienze Antropologiche presso l'Università di Torino e nutrita, da un punto di vista epistemologico e teorico, delle riflessioni emerse nel progetto Ermeneautica - Saperi in Rotta de La Sapienza di Roma<sup>1</sup>, la ricerca intende indagare le pratiche e le rappresentazioni di coloro che, migranti e attivisti, attraversano oggi il Mediterraneo centrale e si incontrano nel rituale apicale del salvataggio.

L'esperienza etnografica da ricercatrice e attivista-soccorritrice a bordo di alcune navi SAR (Search And Rescue) tra 2019 e 2021 – entro cui l'attenzione è stata rivolta soprattutto al punto di vista degli attivisti e soccorritori – si accompagna a degli approfondimenti, attraverso interviste di volta in volta più o meno strutturate, sulle storie, i desideri, le risemantizzazioni del passaggio via mare così come restituite da alcune persone che, provenienti da vari stati africani e sbarcate in Sicilia, sono rimaste (o tornate) a Palermo.

<sup>1</sup> Il Progetto, nato alla fine del 2018 dalle idee di studenti, ricercatori e docenti di antropologia, mira a investigare i mari – a partire, nello specifico, dal Mediterraneo, solcandolo a bordo di una barca a vela – come campi etnografici, cioè come luoghi abitati e vissuti da diversi attori le cui storie, immaginari e pratiche sembrano essenziali per descrivere alcuni dei fenomeni contemporanei.

L'intento insomma è quello di complessificare la narrazione “mortifera” sul confine Mediterraneo mettendo in luce le voci di chi lo attraversa.

Nello specifico, la partecipazione al laboratorio di narrazione comunicazione-FAMI 2021 “Con lo sguardo di chi arriva” presso ItaStra, nel mese di settembre 2021, è da considerare come uno dei tasselli che hanno costruito il mio campo di ricerca.

Tra gli obiettivi del laboratorio – oltre l'insegnamento della lingua italiana ai più o meno giovani migranti che lo frequentano – è presente soprattutto la valorizzazione dell'uso della propria lingua per riuscire a comunicare pensieri, bisogni, diritti, attraverso momenti di incontro in cui ognuno è invitato a condividere il proprio punto di vista nella propria lingua per poi essere tradotto grazie alla presenza di alcuni mediatori. La lingua si fa, nelle parole di Mari D'Agostino (Amoruso, D'Agostino, Jaralla 2015), “ponte tra culture” e “luogo d'incontro”, sia in aula sia nelle passeggiate tra i vicoli della città, nelle partite di calcio o, ancora, durante gli incontri organizzati con alcune realtà attive sul territorio, come Arci Porco Rosso.

Fin da principio mi è sembrato che tale aspetto ben si intrecciasse con l'intento del mio progetto. L'idea di creare uno spazio che favorisse l'immersione nel territorio degli stranieri appena giunti in Italia, valorizzando parallelamente la condivisione dei diversi e sfaccettati “territori del sé” (Amoruso, D'Agostino, Jaralla 2015), sembrava interloquire in modo fertile con il mio intento di approfondire alcune tematiche – l'attraversamento del mare, lo snodo del salvataggio, il rapporto con gli attivisti – *dal punto di vista e con la voce dei migranti*: “con lo sguardo di chi arriva”, appunto.

Attraverso una prospettiva “spostata” – da un punto di vista temporale, geografico, “esistenziale” rispetto alla sospensione (Iozzelli 2022) che sembra avvenire durante la traversata in mare – sembrava possibile, lavorando sulle storie di vita e sulla memoria, leggere diversamente, risemantizzare, guardare criticamente il passaggio via mare. Più in generale, dunque, evidenziare le pratiche, le epistemologie e le rappresentazioni che le persone partite dalle coste nordafricane agiscono prima e durante l'attraversamento.

Approfondendo alcune delle considerazioni teoriche che vanno a costruire un'antropologia del mare e sul mare – intesa, da un lato, come indagine sulla costruzione sociale e culturale (a livello storico, geografico, economico) del rapporto tra essere umano e mare; dall'altro, come sguardo su alcuni di quei fenomeni contemporanei che si danno nello specifico in mare – vari autori hanno evidenziato l'importanza del mare come spazio di sviluppo del capitalismo (Rediker 2007), della moderna logistica e quindi dell'autonomia e

della “meccanizzazione” (Dewey 2021), nonché della proliferazione dei confini; altre voci sembrano veicolare il racconto di un mare come ultimo spazio di libertà individuale, in cui l'uomo, spesso appartenente alla classe borghese e incarnante l'ideale maschile, può prendersi una pausa delle regole della società in una sfida all'ultimo colpo con la natura (Squarcina 2015; Moitissier 1971); altre ancora evocano riflessioni sull’“invenzione del tempo libero” e il turismo (Corbin 1989 e 1996).

Ma il mare sembra essere anche luogo di radicali interdipendenze e laboratorio di resistenza e autorganizzazione. Indagarlo “da sud” è uno degli intenti di questo lavoro.

Nel tentativo di valorizzare l'originalità degli spazi e delle temporalità che vi si dispiegano (le quali si intrecciano, in questo contesto, con le temporalità delle migrazioni), le epistemologie, l'uso dei corpi e della comunicazione, le organizzazioni sociali, le costruzioni di spazi collettivi di solidarietà, un concetto “buono da pensare” è stato quello di “radicalismo marittimo”, coniato dallo storico Marcus Rediker (2007; 2013) per parlare di quelle forme di auto-organizzazione dal basso che sembrano caratterizzare la relazionalità di molte “genti di mare” tra XVIII e XIX secolo<sup>2</sup>. Esso si riferisce a fenomeni per lo più clandestini, che si basano su connessioni intessute attraverso spazi vasti e ampi archi di tempo ed è reso possibile dalla circolazione di informazioni ed esperienze tra comunità, legate comunque in vario modo al mare. Più che una tradizione, il radicalismo marittimo consisterebbe di un “sapere dei fuggitivi” o di “saperi in fuga” (*fugitive knowledge*).

Il tentativo è stato allora quello di utilizzare tale concetto per delineare alcune coordinate entro cui pensare l'attuale fenomeno migratorio che attraversa il Mediterraneo Centrale.

Abbandonando un approccio “terra centrico” per approdare a una visione “acqua centrica”, il mare, non certo “forza naturale” mortifera o confine dato, diviene invece spazio in cui si muovono diverse realtà dell'associazionismo dal basso, di attivisti e migranti stessi che tracciano percorsi di fuga verso luoghi di “libertà percepita” (Stierl 2020).

<sup>2</sup> Pur nella grande diversificazione dei casi (dalla tratta degli schiavi atlantica alla pirateria) e a seconda del contesto geografico, sociale e del momento storico, tali forme organizzative si definiscono per la loro opposizione alle autorità, la multietnicità, il prevalere della collettività sull'individuo, la tendenza a trovare connivenze, a stabilire relazioni di uguaglianza e solidarietà.

Con uno sguardo alla caparbietà delle dinamiche autonome di mobilità (che si scontrano con i vari attori preposti al contenimento delle migrazioni), ai canti, alle resistenze attive anche nelle forme delle necro-resistenze, alle autorganizzazioni, alle relazioni a bordo dei gommoni, l'intento è quello di restituire una “storia dal basso” di chi migra volta a costruire immagini di creatività più che di vittimizzazione. Valorizzando la nave come spazio di intrecci e strumento di fuga, e sottolineando l’importanza di non ridurre i “barconi” esclusivamente a mezzi di produzione di valore (o di morte) (Mezzadra e Neilson 2008), l’intento è quello di evidenziare il punto di vista delle persone in movimento.

In un mare densamente popolato – in cui navi container, le stesse che riforniscono i banchi di tutti i supermercati del mondo, barche a vela, gommoni importati dalla Cina, vecchi rimorchiatori resi navi SAR, motovedette delle autorità statali navigano, confliggono, affondano e collaborano – solidarietà, umanitarismo, religione, politica, sembrano contaminarsi e scontrarsi come correnti, definendo uno scenario inedito che stimola approfondimenti e ulteriori indagini.

In questo quadro, gli incontri del laboratorio di ItaStra sono stati un importante e fertile contesto entro cui far emergere un confronto con le persone migranti giunte in Italia in tempi più o meno recenti.

Partecipando, inizialmente come uditrice, al laboratorio sulla “scoperta della città”, l’intento è stato quello di ascoltare le voci dei partecipanti; solo in seguito l’interazione si è svolta in modo più diretto, nel corso di due incontri specifici sul mare.

Vista la delicatezza degli argomenti trattati, è stata prediletta una “partecipazione osservante” che rispettasse i silenzi e le negazioni<sup>3</sup> dei soggetti al lavoro sul progetto. Solo quando e se si è creato un rapporto diretto e di fiducia, ho proposto la possibilità di condurre delle interviste più strutturate fuori dal contesto dei laboratori stessi (alcune ancora in corso).

Nonostante l’impossibilità di lavorare con i classici “tempi lunghi” dell’etnografia e dell’antropologia, durante i due incontri sul mare – grazie anche all’utilizzo di disegni, che alcuni ragazzi hanno deciso di fare in gruppo, altri singolarmente (cfr. figura 1 e 2) – è stato possibile riflettere su vari temi: il rapporto con il mare prima e dopo l’attraversamento del Mediterraneo (in relazione specifica con i contesti sociali e geografici di prove-

<sup>3</sup> Secondo quanto proposto da Aria (2020) in “Antropologia dell’occulto, antropologia del segreto”.

nienza, il grado di alfabetizzazione ecc., come già in D’Agostino 2019), la cultura materiale di chi è in viaggio, le ritualità legate al viaggio, le pratiche religiose, le forme organizzative e sociali che preparano la partenza, i rapporti che si sviluppano a bordo.

“In mare non ci sono amici, non puoi avere controllo” dice Ali<sup>4</sup>, che ha attraversato il Mediterraneo nel 2016 dopo essere partito dal Gambia. Tratto in salvo, vive oggi a Palermo dove studia infermieristica ed è attivista per i diritti umani.

“Non ci sono punti di appiglio, o in cui puoi riposarti” aggiunge Styve.

Sembra diffusa, soprattutto tra chi non ne aveva mai avuta esperienza diretta prima di arrivare in Libia – e che ne aveva solo rappresentazioni derivate dalla televisione o da internet –, una visione del mare strettamente legata al tema del pericolo, dell’oscurità, dell’incertezza, sviluppata in relazione alla stretta connessione mare/Libia/attraversamento. Ciò che sembra emergere, e potrebbe essere interessante indagare più a fondo, è come l’immaginario del mare “pericoloso” e “portatore di morte” si costruisca ben prima dell’arrivo effettivo in Libia, a livello comunitario, in vari contesti “di origine”. Infatti, come già in D’Agostino (2021), sono numerose le espressioni diffuse, per esempio in mandinka, per definire il Mediterraneo, il quale non ha, in quell’idioma, un nome proprio: *fankaso jawyatale* significa ‘mare pericoloso’, *fankaso kamoo kunungne* ‘mare che inghiotte le persone’ (*kunung* ‘inghiotte’, *moo* ‘le persone’) (p.210); così come tante sono le canzoni che parlano del viaggio e nello specifico dell’attraversamento, diffusissime sia nel nordafrica che nei paesi subsahariani<sup>5</sup>. Fra queste, “Fankaso”, riportata da Ali e già tradotta in D’Agostino 2019, sembra molto interessante. “Collegato al mare – racconta Ali – c’è un racconto che parla di una maschera, quella del *kankurang*. Il *kankurang* è una maschera tradizionale dell’etnia mandinka ed è una figura molto importante che governa alcuni rituali di passaggio. Ecco, c’è una canzone gambiana sulla Libia e sulle persone che decidono di venire qua e racconta la tristezza per le persone che muoiono in mare. Allo stesso tempo però il cantante dice qualcosa tipo io non sono preoccupato perché tanto so che tutte le persone che sono

<sup>4</sup> Tutti i nomi sono stati cambiati per tutelare le persone coinvolte. Le affermazioni virgolettate sono estratte dalle registrazioni effettuate durante gli incontri. In tutti i casi si riporta la traduzione in italiano effettuata dai mediatori.

<sup>5</sup> In merito alle canzoni, si veda, oltre all’articolo citato di Souiah, Mastrangelo e Salzbrunn (2015), anche il laboratorio svolto presso Itastra “CanzoniCorpi in Movimento”.

morte (in mare) non vanno né all'inferno né in paradiso ma vengono prese dal *kankurang*".

Questa attualizzazione e risemantizzazione moderna dei ruoli della maschera ben evidenzia la portata e la diffusione capillare della narrazione che investe l'attraversata del Mediterraneo, nonché la costruzione di orizzonti culturali entro cui addomesticare l'esperienza contemporanea della migrazione nella sua complessità e vicinanza con la morte.

D'altra parte, sembra che anche nei soggetti che avevano vissuto il mare prima di intraprendere il viaggio, ci sia un netto schiacciamento sui ricordi legati al "passaggio". In effetti, nonostante il primo incontro del laboratorio sul mare fosse incentrato sull'indagine del significato di questo ambiente nella propria infanzia o gioventù, o comunque nelle fasi prima della partenza, nei fatti molti dei racconti sono stati immediatamente proiettati sul Mediterraneo e sull'esperienza migratoria.

Ciò che emerge dai racconti sul mare nel proprio paese è una visione che si costruisce su un immaginario arcaizzante e idilliaco, quasi romanticizzato: il mare dei ricordi è un mare di *happy feelings*, vissuto e abitato insieme alla famiglia o agli amici, in una dimensione ricreativa, "sportiva" o di avvicinamento al lavoro (nel caso della pesca). Mohammed, della Guinea Kona-kry, come anche Abdou, del Mali, associano strettamente il mare ai fiumi, vicino ai quali sono nati e cresciuti. L'immersione nel fiume gonfiato dalla pioggia, i primi tentativi di nuotare, la pesca con gli amici, le prime prove tecniche nella costruzione di zattere in legno sono elementi che sembrano aver costruito un rapporto estremamente vicino con l'acqua, per quanto in un contesto fluviale anziché marino.

Anche Themer ricorda con piacere le prime volte che ha visto il mare dalle spiagge di Mahdia, "le più belle della Tunisia", con suo zio: "il mare aveva un colore blu intenso, e un profumo buonissimo, non come qua a Palermo", ride.

Da questi e altri racconti emerge insomma un rapporto di rispetto, di attenzione, ma non di paura nei confronti di distese d'acqua che attraverso alcune tecniche – il nuoto, la pesca, la costruzione di piccole imbarcazioni – possono essere dominate dall'essere umano.

La dimensione di uno spazio accogliente e di cui si sente la mancanza sembra in linea con il senso di idealizzazione e allo stesso tempo di distacco che si avverte rispetto al paese e alla comunità di origine; parallelamente, tale dimensione sembra perdersi, di continuo, come attratta dai più recenti ricordi sul mare libico.

Ali racconta: "Quando sono arrivato in Libia ho visto il mare per la prima volta. Ero in una *connection*<sup>6</sup>, sono salito sopra e ho visto il mare: mi sono spaventato da morire; ho sentito il rumore, era così agitato. Io devo passare attraverso questo mare per arrivare in Italia? Mi chiedevo. Forse non ce la faccio. Ma poi ho capito che dovevo partire. Ho avuto molta paura. Ho sognato e sogno spesso il mare, ed è spesso molto inquietante, come in quel momento".

"Il mare della Libia è nero," dice Styve "il suo odore ti fa girare la testa".

Se già il mare visto dalle spiagge libiche assume tratti scuri e maleodoranti, l'attraversamento sembra svolgersi in un mare da una parte indomabile e, dall'altra, proprio nella sua incertezza, anche capace di condurre verso la "vittoria". Così, come messo in luce ancora da D'Agostino (2021, pp. 212-213): "sono due le parole chiave dell'attraversamento: quella che indica la disgrazia e il naufragio e, all'opposto, l'urlo di gioia per avercela fatta": *ksura* e *busa*. Esso è considerato in molti casi il *turning point* del viaggio; la barca diviene il mezzo attraverso cui, nei casi fortunati, si scavalla un confine immaginato tra il prima e il dopo, tra la sconfitta e la libertà, tra la salvezza e la morte (cfr. figura 3). L'attraversamento è "la grande sfida – dice Mohammed – e io ce l'ho fatta".

In effetti il momento in cui si abbandona l'imbarcazione di fortuna con cui si è intrappreso il viaggio – sia perché si viene tratti in salvo da una nave, o perché si toccano direttamente le terre italiane – sembra essere un momento chiave nella narrazione: si pone fine a un tempo sospeso, quello dell'attraversamento, che non ha quasi più niente dietro e niente di certo davanti. L'appopro si fa rinascita. Il tempo del mare sembra insomma un tempo in cui un "troppo pieno" di leggi, giurisdizioni, responsabilità differenti e spesso sovrapposte, lascia spazio a un "vuoto" e a una "attesa" – finché non si arriva a terra.

Vuoti che, in realtà, sono abitati da numerose pratiche e a cui ci si prepara in vari modi: la fede in Dio, per esempio, sembra accompagnare durante il viaggio molti dei migranti.

"Quando sono salito sulla barca ho detto 'in nome di Allah', in tanti lo dicono quando salgono. *Bismillah*. Altri leggevano alcune parti del Corano, e insieme alcuni cristiani pregavano nella loro lingua e a loro modo. Durante il viaggio io stavo molto male, non potevo muovermi sotto il peso delle per-

<sup>6</sup> Le *connections (houses)* sono luoghi in cui i migranti, lungo tutto il loro viaggio, vengono raggruppati e poi smistati. Per un approfondimento si veda D'Agostino 2021 (pp. 191-194).

sone sopra di me. Credevo di morire soffocato ma un ragazzo ha iniziato a prendersi cura di me cercando di impedire agli altri di schiacciarmi. Il viaggio è durato sei giorni finché nella barca non si è aperta una falla e l'acqua è iniziata a salirmi fino al petto. Io ero steso, non potevo muovermi, credevo che sarei morto. Tutti credevamo di morire. Proprio in quel momento è arrivata la ‘grande nave’ che ci ha salvato, grazie ad Allah. Io non riuscivo nemmeno a parlare, non l’ho fatto finché non siamo arrivati a Lampedusa” racconta Mohammed.

Ogni onda, ogni folata di vento, su questi barchini improvvisati, ha un impatto che può essere fatale. Da un momento all’altro si può morire. “Ogni secondo, io pregavo”, dice Alam, dal Bangladesh. “Sono stato per due o tre giorni nel sotto della barca, senza mangiare niente. Il mare era una cosa terribile, io vomitavo, c’era puzza di benzina. Se oggi penso al mare, per me ha quel colore lì: quello verdastro del gasolio misto all’acqua, e quell’odore pungente che ti rimane addosso per sempre. Non puoi fare altro che pregare”.

Il mare assume le caratteristiche di una forza naturale e potenzialmente mortifera, in cui il destino è apparentemente affidato alla volontà divina e che pure si sfida per affermare la propria libertà.

In linea con quanto notato per esempio da Souiah, Mastrangelo e Salzbrunn (2015), la fede in Dio spesso permette di resistere alle paure, di sopportare le difficoltà e affrontare il rischio di morire. Attraverso l’analisi di alcuni testi di canzoni popolari e rap tunisine, gli autori propongono alcune delle rappresentazioni degli *haraga* sulla migrazione, sui pericoli della traversata, sull’accettazione della volontà divina; pur non trattandosi di musica “rivoluzionaria” nel senso classico del termine, le parole delle canzoni degli e sugli *haraga* contengono un potenziale sovversivo importante: “voter avec ses pieds”. In alcune canzoni, l’atto di partire si effettua grazie all’aiuto divino. I sentimenti di esclusione e ingiustizia possono trasformarsi in un discorso di emancipazione, rendendo individui disperati attori del loro destino. Gli *haraga* si trovano in tensione tra la capacità di agire e la sensazione di subire la situazione, tra fuga e contestazione, cercano un’istanza che gli permetta di accedere a una mobilità spaziale e sociale e decidere per il loro destino.

Proliferano, contemporaneamente, visioni e pratiche che sembrano non solo riassegnare responsabilità tutte umane alle morti nel Mediterraneo, ma anche tentare di contrastare e “ingannare” tali disegni necrotici.

Lo stesso Mohammed, in uno dei primi incontri, mi aveva detto “io credo che il problema del mondo siano le frontiere, il confine. Le persone non muoiono per il mare, ma perché è un confine”. Non solo: se durante il laborato-

rio, alla domanda: “Che tipo di informazioni avevate prima di partire? Sapeteva qualcosa delle previsioni meteo, della distanza da percorrere, della direzione...?”, le risposte erano state vaghe, ecco che, prima che io lasciassi Palermo per imbarcarmi sulla nave SAR di ResQPeople, Abdou mi ha chiesto: “Mi dici esattamente come si chiama la nave con cui ti imbarchi? Così posso vedere dove sei e in che direzione andate su *Vessel Finder*<sup>7</sup>”. Molte persone sono insomma a conoscenza di strumenti che possono facilitare il viaggio. Anche Styve aveva raccontato: “Io sapevo del pericolo incontro a cui stavo andando. Noi siamo partiti che il mare era già molto agitato, ma sapevamo che ci sarebbero state anche delle persone che ci avrebbero salvato. Infatti, quando siamo partiti è stato molto pericoloso ma alla fine siamo stati tratti in salvo”.

Nonostante i numeri dimostrino che la presenza di ONG nel Mediterraneo Centrale non è un *pull factor*, come molta retorica di destra, in Italia e in Europa, vorrebbe suggerire, rimane interessante notare come, a livello di micro-pratiche individuali, le persone tentino di dotarsi di piccole conoscenze che, in un mare di incertezze, conferiscano la fiducia per assumersi il rischio di attraversarlo.

“Dentro la barca muoiono i sogni delle persone,” dice Ali “ma è anche il simbolo della libertà di movimento contro le costrizioni delle politiche europee” (cfr. figura 4). Anche Themer riflette su questo: “Il mare io l’ho conosciuto come uno spazio per divertirsi. Ma è diventato per me lo spazio della paura. Le persone che vanno sulle grandi navi da crociera non hanno questa paura. Ma quelle navi non sono per le persone dell’Africa. Per noi ci sono solo barche piccole”.

Non è possibile in questa sede considerare la complessità data dalla diversità dei contesti – storici, culturali, geografici – da cui i giovani che hanno fatto parte del laboratorio provengono, oltre che i tratti specifici del viaggio, sempre unico per ognuno di loro. Tuttavia, sembra possibile riflettere, da una parte, sull’importanza di uno spazio come ItaStra, in cui giovani stranieri possono non solo e non tanto imparare la lingua italiana – strumento fondamentale per potersi orientare autonomamente nel nuovo paese –, quanto so-

<sup>7</sup> *Vessel Finder* è una pagina online di tracciamento gratuito del traffico marittimo. Inserendo alcuni dati di base è possibile conoscere la posizione e la direzione delle navi che sono dotate di AIS (Automatic Identification System) obbligatorio per le navi commerciali e per le navi passeggeri che compiono viaggi internazionali e con una stazza lorda che supera le 300 tonnellate.

prattutto trovare la possibilità per comunicare, attraverso il mezzo che preferiscono, i propri bisogni e le proprie storie e rivendicare i propri diritti. Dall'altra, sull'urgenza di restituire la complessità con cui si articolano le varie fasi del viaggio, le scelte, gli immaginari.

Se la situazione di molti di loro è lungi dall'essere stabile – tanti sono i giovani o giovanissimi che decidono di continuare il viaggio verso altre mete, spesso senza aver ottenuto i documenti, inserendosi in percorsi in cui gli ostacoli sembrano non finire mai – Itastra sembra divenire un contesto in cui è possibile “riposare” per qualche istante e lasciarsi lo spazio e il tempo di capirsi a vicenda.

Dopo aver attraversato il Mediterraneo, giunti in Italia, molti preferiscono non parlare del viaggio. Già costretti a farlo in sede di richiesta del permesso di soggiorno, è ancora più problematico tornare in via diretta sull'argomento. La traversata, nello specifico, sembra un momento particolarmente denso e complesso, spesso legato alla morte, oltre che ai sogni.

Assumere “lo sguardo di chi arriva” vuol dire rispettare i silenzi, accettare la possibilità che ci siano inesattezze o anche menzogne. Vuol dire però anche farsi veicolo e megafono di queste voci: nel caso specifico, per restituire un'idea di mare che, lungi da essere uno spazio vuoto semplicemente attraversato per arrivare su un'altra sponda, si fa luogo denso di significati, culturali, politici, simbolici.

Foto dell'autrice



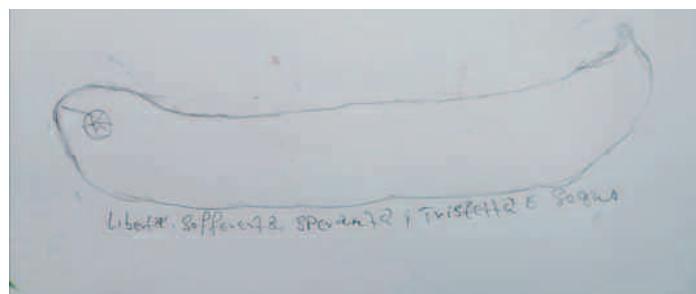
**Figura 1**  
*Disegni condivisi*



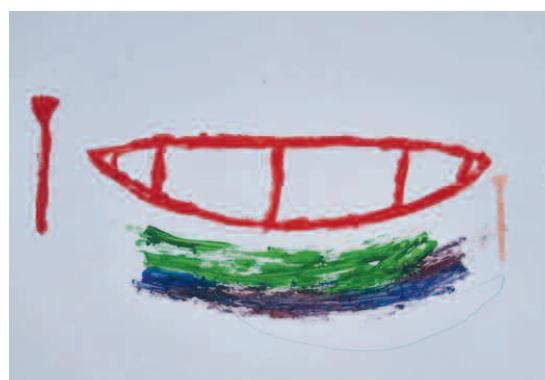
**Figura 2**  
*Disegni singoli e in gruppo*



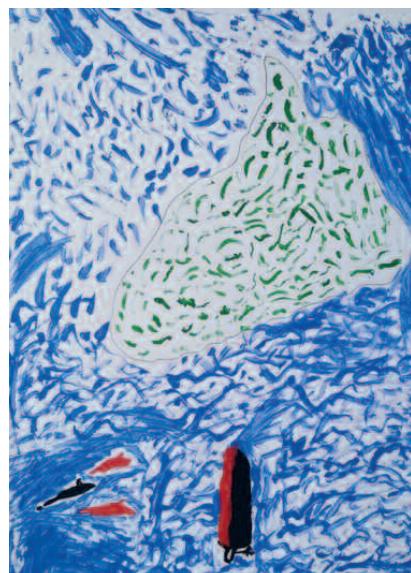
**Figura 3**  
*La barca tra le due sponde: “morte” e “libertà”. Themer*



**Figura 4**  
La barca porta libertà, sofferenza, speranza, tristezza, sogni. Ali



**Figura 5**  
Colori del mare. Disegno collettivo



**Figura 6**  
La barca, i delfini, la Sicilia. Disegno collettivo<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Zamba descrive così il disegno: “La Sicilia è la prima terra dopo il mare. Tutto il mare, per me, porta alla Sicilia che è terra di felicità”.

## BIBLIOGRAFIA

ANDERSON C., FRYKMAN N., VAN VOSS L. H., REDIKER M., *Mutiny and Maritime Radicalism in the Age of Revolution: A Global Survey*, International Review of Social History Special Issues, Cambridge University Press, 2013.

ARIA M., Antropologia dell'occulto, antropologia del segreto. Una introduzione, *Rivista di Antropologia Contemporanea*, 2020/2, Il Mulino, pp. 233-252.

ARIA M., (a cura di), *Ermeneautica. Dai mari condivisi i segreti della convivenza*, Prospero, Milano 2021.

CORBIN A., *L'invenzione del mare. L'occidente e il fascino della spiaggia (1750-1840)*, Marsilio Editore, Venezia 1990.

CORBIN A., *L'invenzione del tempo libero (1850-1960)*, Laterza, Bari 1996.

DEWEY C., “Practices: Robots, Memories, Autonomy, and the Future”, in *A Cultural History of the Sea in the Global Age*, Series Ed, Margaret Cohen, 6 vols. London, Bloomsbury Press, 2021.

AMORUSO M., D'AGOSTINO M., JARALLA Y. L., (a cura di), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Palermo 2015.

D'AGOSTINO M., “Il mare era la prima volta che lo vedeva. Fra Sicilia e Gambia”, *Dialoghi Mediterranei* 2019/1, n°38.

D'AGOSTINO M., *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, Il Mulino, Bologna 2021.

GILROY P., *The black Atlantic. L'identità nera tra modernità e doppia coscienza*, Harvard University Press 1993.

IOZZELLI J., “Correnti e contro-correnti del Mediterraneo Centrale”, in Aria M., (a cura di), *Radicalismo marittimo*, Prospero, Milano 2022 (forthcoming).

MEZZADRA S., NEILSON B., *Border as a Method, or, the Multiplication of Labor*, Duke University Press, 2008.

MOITISSIER B., *La longue route*, Arthaud, Parigi 1971.

PROGLIO G. et al., *The Black Mediterranean. Bodies, Borders and Citizenship*, Palgrave Macmillan 2021.

REDIKER M., *La Nave negriera*, Il Mulino, Bologna 2007.

SALZBRUNN M. et al., “Les «brûleurs» de frontières dans la musique populaire tunisienne. La migration non documentée au prisme de chansons de rap et de mezoued”, *Afrique contemporaine* 2015/2 (n° 254), pp. 37-56.

SQUARCINA E., *L'ultimo spazio di libertà: un approccio umanistico e culturale alla geografia del mare*, Guerini Scientifica, Milano 2015.

STIERL M., "Of Migrant Slaves and Underground Railroads: Movement, Containment, Freedom", *American Behavioral Scientist* 2020/4 (n° 64), pp. 456–479.

## "Tijan che voleva andare a scuola". Dal racconto di sé alla narrazione scenica

Chiara Amoruso

Queste pagine vogliono raccontare, seppure per brevi cenni, il percorso e l'esito del laboratorio di narrazione e teatro che si è svolto tra dicembre 2021 e marzo 2022 e che ha visto come protagonisti Mustapha Jarjou, Souleymane Bah e Sambare Brunon. Il 28 marzo il grande spazio polivalente del Complesso di S. Antonino, sede di ItaStra, ha ospitato la prima tappa esterna dello spettacolo a cui seguiranno fino all'estate alcune repliche in contesti scolastici e all'interno di eventi pubblici di riflessione sulle nuove forme migratorie.

Partire da storie vissute per giungere a un prodotto teatrale non è solo un modo per dare voce a quelle storie, significa anche e soprattutto farle diventare materia viva di una forma espressiva più alta, tramite cui le storie individuali diventano paradigmi umani, dove le persone in quanto tali si riscoprono profondamente simili nella loro comune aspirazione alla bellezza.

Nel caso specifico, si è trattato anche di sperimentare una forma un po' diversa dell'interazione tra racconto autentico, narrazione formalizzata e rappresentazione scenica rispetto a quelle già collaudate in lunghi anni di pratica dell'integrazione attiva nell'ambito dei numerosi progetti portati avanti dalla scuola ItaStra.

Tijan, protagonista della storia narrata, è un bambino inventato ma è al contempo il risultato dell'intreccio, direi quasi dell'impasto, di tre storie vere, di tre bambini in carne ed ossa vissuti solo una quindicina di anni fa in tre piccoli villaggi "della grande, immensa Africa". Tre bambini che ogni giorno si alzavano presto e si incamminavano contenti verso la scuola desiderosi di imparare cose nuove. Tre ragazzini che erano ancora troppo piccoli quando la vita li ha costretti a volgere lo sguardo verso nord lasciandosi alle spalle quella terra che gli aveva concesso la prima felicità.

Il laboratorio di narrazione e teatro è stato un percorso a più tappe durante il quale i tre partecipanti sono passati dal ruolo di intervistati, a quello

di narratori consapevoli di se stessi, a quello di attori interpreti della storia che avevano contribuito a creare.

Nella prima fase ho registrato delle interviste ai partecipanti chiedendo loro di immergersi in quella epoca lontana, temporalmente e spazialmente, che era stata la scuola elementare in Africa. È stato molto interessante scoprire una scuola dove si usava ancora la bacchetta e le regole erano ferree ma dove, di contro, i bambini stavano a contatto con la natura e avevano la possibilità di fare sport, dove i bambini venivano responsabilizzati con piccole mansioni quali prendersi cura del giardino.

Ognuno di loro ha raccontato esperienze diverse, in scuole diverse di stati diversi che però, sorprendentemente, hanno cominciato a rivelare numerose possibilità di incastro. Tutti e tre i ragazzi hanno rivelato la grande voglia di scoprire che li aveva caratterizzati fin da piccoli, il desiderio di cominciare la scuola e la gioia di andarci ogni mattina, nonostante i quaranta minuti a piedi, senza saltare nemmeno un giorno.

E così, Sambarè che si era camuffato tra i suoi compagni più grandi per andare a scuola prima di raggiungere l'età richiesta si è trasfigurato in Mustapha che guardava dalla finestra gli amici partire ogni mattina mentre suo padre non aveva ancora i soldi per iscrivere anche lui; il racconto di Souleymane, che andava a scuola senza cibo per essere costretto a tornare presto, ha trovato soluzione nell'idea di Mustapha che raccoglieva frutta lungo la strada vendendola poi ai compagni per potersi comprare il pranzo.

La seconda fase è stata quella della scrittura scenica in cui le tre storie, compenetrate l'una nell'altra, si sono incarnate nel personaggio di Tijan. Il testo finale consiste, per lo più, in una lunga narrazione in prima persona intervallata da brevi momenti di dialogo che restituiscono vivacità alle scene e che mettono in campo altri personaggi come i maestri e i nonni di Tijan. La lingua usa una sintassi semplice e un lessico per lo più comune, ma con scelte stilistiche, quali l'inserimento di espressioni peculiari e la ripetizione di alcune frasi, che possono dare ritmo alla lettura e coinvolgere l'ascoltatore. In alcuni punti, compaiono delle frasi tradotte in mandinka e fula, idiomi dei protagonisti, per restituire il sapore e il suono del contesto originale.

Con la terza fase è iniziato il lavoro sul corpo e sulla voce – affinché i ragazzi potessero sentirsi disinvolti nel difficile compito di portare la loro storia a un pubblico – e la traduzione scenica del testo scritto. La scelta di fondo

è stata quella della lettura recitata davanti ai leggi e facendo uso del microfono. Il leggio e il microfono posti davanti a ciascun attore hanno costituito di certo un vincolo molto forte che ci ha costretto, però, a trovare scelte rappresentative efficaci come quella della lettura mimata (un attore legge, un altro fa i gesti usando anche alcuni oggetti). Il lungo monologo è stato frammentato tra le tre voci, ciascuna con la sua peculiarità timbrica ed espressiva, restituendo al personaggio di Tijan la tridimensionalità da cui era emerso. A volte le voci si seguono a distanza ravvicinata e perfino si inseguono a catena sovrapponendosi del tutto o in parte nel ripetere la stessa frase. Questo conferisce ritmo e una dimensione lievemente epica a un racconto che aspira a diventare paradigmatico. Altre volte, una voce si sofferma su un brano più lungo per rendere in modo adeguato il tono più serio di una sequenza riflessiva. Altre volte ancora, la narrazione si interrompe per lasciare spazio ai dialoghi e ai corpi degli attori che, insieme a pochi semplici oggetti, vengono rimessi in campo al fianco delle voci per dare concretezza e colore al racconto: è in questi intermezzi che troviamo le scene più gustose come quella delle bacchette o quella delle mutande.

Terminata la rappresentazione teatrale, entrano in scena i tamburi dell'associazione gambiana, in un'esplosione incondizionata di suoni e danze, per ricordarci l'origine rituale di ogni forma di teatro e il rapporto estremamente spontaneo che gli africani in generale stabiliscono con la musica e con la danza, qualcosa a cui tutti dovrebbero tendere per essere felici.

### “Tijan che voleva andare a scuola”.

*Un estratto*

SA: Sambaré. MU: Mustapha. SO: Souleymane.

**SA:** Mi chiamo Tijan e avevo solo 14 anni. (3 volte a catena)

**MU:** Mi chiamo Tijan e avevo solo 14 anni

**SO:** Mi chiamo Tijan e avevo solo 14 anni

**TUTTI:** Un bambino, praticamente. (tutti insieme)

**SO:** Non sapevo neanche cosa ci fosse al di là del mio villaggio.

**MU:** Sapevo solo cosa lasciavo dietro di me.

**SO:** Non sapevo neanche cosa ci fosse al di là del mio villaggio!

**SA:** Certo, mio nonno era un re!

**TUTTI:** Cosa?

**SA:** Ma non un re come quello d'Inghilterra.

**MU:** Un piccolo re, di un piccolo villaggio, di un piccolo stato

**TUTTI:** della grande immensa Africa.

**SO:** E poi ormai gli avevano tolto il trono e adesso il suo regno era grande quanto il suo giardino.

**MU:** Quel magnifico giardino dove trascorrevamo ore a lavorare e a parlare,

**SA:** dove lui mi ha insegnato l'amore per le piante e per la vita.

**SO:** Vieni piccolo Tijan. **Ar Tijan peicun**

**SA:** Questa è la zappa, sai a cosa serve?

**SO:** **undo ko legal mango**, questa è la pianta del mango,

**SA:** questa è la papaia. Guarda, la forma delle foglie è diversa.

**MU:** **Na Tijan dinding.** Ti faccio vedere una cosa, **feng kawakuyarin-gba**, una cosa magica: scaviamo un po' in questo punto, creiamo nella terra una nicchia, un grembo, poi lasciamo andare dentro un piccolo seme e lo ricopriamo. Man mano che passa il tempo e mettiamo l'acqua, il seme diventerà umido, sembrerà quasi marcio, **abe kelale ka tolitale**, poi comincerà a spaccarsi. E proprio quando sembrerà che sia morto, proprio in quel momento, invece, sta per generare una nuova vita, **abe nakanne domonding domonding.** Spunterà una fogliolina con uno stelo che andrà verso l'alto. Lei così piccola bucherà alla fine il terreno fino a vedere la faccia del sole.

**SO:** Succederà anche a te, piccolo Tijan. Proprio quando ti senti a pezzi e il tuo cuore è macero, proprio quando tutto ti sembra finito...

**SA:** proprio in quel momento, forse, ti stai preparando a ricominciare.

**MU:** **Ibe nakanne purka cumase.**

**TUTTI:** Ti stai preparando a ricominciare!

**MU:** Avevo ancora sei anni e guardavo gli altri bambini che andavano a scuola,

con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati.

**SO:** con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati

**SA:** con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati

**TUTTI:** con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati

**SO:** Tutti i miei amici avevano sette anni.

**MU:** Fino al giorno prima avevamo giocato insieme per la strada e ora tutti facevano i seri,

**SO:** si alzavano presto e si avviavano verso la scuola.

**MU:** Ci volevano quaranta minuti di cammino per arrivare a scuola.

**SA:** Ma loro partivano contenti, io invece rimanevo solo e mi annoiavo.

**SO:** Poi, quando tornavano era anche peggio. Cominciavano a ripetere le cose che avevano fatto a scuola,

**MU:** a ridere insieme di qualche episodio e io mi sentivo escluso, **nteh katara kedering.**

**SO:** Non lo sopportavo. Non lo sopportavo.

**MU:** **Nmang laffi wola.**

**SA:** Volevo essere come loro

**SO:** Perché non posso andare anche io? **Hai min midofala ekitagol uindugol e jangugol!** Anch'io voglio imparare a leggere e a scrivere!

**SA:** Ma perché sei ancora piccolo Tijan! **Katungko hano siang imung dingding ngolety, Tijan.** Lo sai anche tu Tijan: per andare a scuola devi compiere prima sette anni.

**SO:** Io non sono piccolo, nonno, sono grande! **min nami peikun, min ngiandi.** Sono sicuro che ci riesco a leggere e a scrivere anche se ho sei anni.

**SO:** Non avere fretta, piccolo!

**MU:** **Kana korongto, dingding!** Il prossimo anno ci penseremo.

**SO:** Il prossimo anno. È lungo un anno, però.

**MU:** Ogni mattina salivo sul letto e poi sul davanzale della finestra.

**SO:** Ogni mattina li guardavo partire per andare a scuola,

**SA:** con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati.

**SO:** con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati

**MU:** con lo zaino dei libri, la divisa, i capelli sistemati

**SA:** Mia nonna se ne accorgeva e provava tanta tenerezza per me

**MU:** Anch'io volevo andare. E così un giorno sono andato. Mi sono unito al gruppo con disinvoltura.

**SA:** Chi lo diceva che avevo sei anni e non sette?

**SO:** Mi sono ritrovato seduto su una panca di legno. Il maestro con il gesso in mano scriveva alla lavagna...

**MU:** Ero felice. **Mbeh kontanring.** Ero proprio nel posto giusto!









## Laboratorio *Con lo sguardo di chi arriva:* Scoprire la città e i luoghi di inclusione

Marcello Amoruso e Mustapha Jarjou

Lingue, identità, viaggi, vissuti ed esperienze nuove si sono mescolati come sempre negli spazi universitari dell'Ex Convento di Sant'Antonino. Nel progetto Fami è stato il terzo laboratorio che ha lavorato sulla forza delle lingue materne per scavare dentro i vissuti e per consentire ai partecipanti di riappropriarsi dei discorsi sui e dei migranti, obbligandoli a diventare protagonisti e non oggetto di comunicazione.

Il laboratorio di narrazione e comunicazione *Con lo sguardo di chi arriva* è stato il primo passo post pandemico che ritorna alla vita fuori. È il ritorno all'incontro: di lingue, di voci e di diritti. È stato per noi impressionante immaginare il vissuto segregativo che hanno subito i tanti giovani approdati in Italia negli ultimi mesi, passati da un barcone all'isolamento di una stanza o di una nave quarantena. Abbiamo dunque provato a costruire spazi di socialità e di condivisione, in un periodo post pandemico in cui l'isolamento dei nuovi arrivati è stato sentito con più forza.

Il laboratorio è nato dall'urgenza di recuperare il vuoto di esperienze e di conoscenze subito da tanti ragazzi e ragazze costretti a vivere per mesi e mesi in isolamento anti-Covid: "Sono rimasto nella mia stanza per troppo tempo, a volte uscivo, da solo vagavo per la città senza meta, senza capire i luoghi che attraversavo".

Strade senza gente, senza storia, senza nome. Una città neutra, impossibile da rappresentare a sé e agli altri. Il programma del laboratorio è stato dunque finalizzato a costruire una mappatura della città a partire dai luoghi simbolo dell'inclusione: ItaStra, il Circolo Arci Porco rosso, il Centro Astalli. E poi gli spazi di socializzazione e di svago come il Foro Italico, l'Orto Botanico, le ville e gli spazi verdi della città. Ha fatto seguito un percorso di immersione nelle vie, nelle piazze e nelle storie del centro storico di Palermo.

Ciascuna tappa del laboratorio ha previsto un momento di riflessione e confronto che è stato coadiuvato da altri giovani migranti ma dal profilo più maturo, ragazze e ragazzi che da tempo frequentano ItaStra e vivono in città.

La scelta, tuttavia, che ItaStra ha sentito di dovere percorrere questa volta, è stata quella di mettersi di lato, di farsi contenitore, lasciando pieno campo d'azione a uno dei protagonisti e animatori di tutte le tappe del laboratorio. Mustapha Jarjou, uno dei protagonisti del laboratorio Giovani in movimento, un ragazzo, un uomo che da anni partecipa alle più importanti iniziative della Scuola rivolte alla promozione e valorizzazione della migrazione, ha condotto il passaggio di testimone tra vecchi e ‘nuovi’.

Con Mustapha i nuovi arrivati hanno imparato che la rappresentazione di ciò che accade, di ciò che si vive, va esercitata con il diritto di parola e di pensiero. Hanno imparato che le lingue di ciascuno sono importanti e costituiscono una ricchezza per la città e per chi le parla. Hanno imparato una regola fondamentale del lavoro che si fa a ItaStra e della comunicazione come valore che fonda la condivisione dei percorsi: *se non posso dirlo in italiano, lo dico con le lingue che possiedo*. Prima della lingua italiana, i diritti di tutti. Diritto alla manifestazione, all'esercizio e alla messa in atto dei diritti.

The poster features a large central title 'Con lo sguardo, le parole, i suoni, di chi arriva.' in bold black font. Above it, there's a logo for the European Union and the Ministry of the Interior, along with text about the Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020. To the left, vertical text reads 'Confronti ed esperienze'. The right side shows a grid of five photographs of diverse young people. Interspersed among the photos are four large puzzle pieces in red, green, blue, and pink. At the bottom, there's information about free entry with a Green Pass, logos for partners like ITAstra, SUM, and CPIA, and a note about collaboration with various organizations.







## Corsi FAMI per docenti, docenti volontari, operatori di comunità e studenti per l'insegnamento di italiano L2: condividere la formazione e le esperienze

Giulia Campisi



### INTRODUZIONE

I corsi FAMI per docenti, docenti volontari, operatori di comunità e studenti per l'insegnamento di italiano L2 sono dei corsi seminariali, quattro moduli nello specifico, svoltisi in modalità sincrona online nel marzo-aprile 2022.

Tali percorsi formativi e-learning, inizialmente, non erano previsti tra le attività didattiche erogate all'interno del progetto, tuttavia, la crisi sanitaria degli ultimi due anni ha svelato ed esacerbato le fragilità di vari sistemi socio-educativi, travolgendo in maniera forte i soggetti più vulnerabili e ponendo gli operatori del settore di fronte nuove sfide didattiche e non.

Proprio da questi nuovi scenari è emersa la necessità di formarsi e trarre esperienza da realtà didattiche che non si sono mai arrestate, nemmeno di fronte la crisi pandemica, quale ItaStra – Scuola di Italiana per Stranieri afferente al Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università degli Studi di Palermo, sede dei corsi del Progetto FAMI “L’italiano per comunicare, lavorare, partecipare”.

È emerso sempre più forte il bisogno, quasi l’urgenza, di formazione specializzata in ambito di didattica dell’italiano L2 da parte di diversi operatori nel settore. Da qui è nata la volontà di dare una risposta puntuale a questa necessità, risposta concretizzatasi nei quattro percorsi formativi offerti.

La scelta di erogare i percorsi in modalità online non è stata casuale: di fatti, la richiesta giungeva forte e chiara da operatori presenti non solo sul territorio palermitano, ma su tutto il territorio nazionale.

Inoltre si è scelto di proporre percorsi formativi in modalità sincrona, proprio per permettere e garantire una forte interazione fra i partecipanti e una messa in condivisione della formazione e delle esperienze.

I percorsi proposti sono stati 4 con focus tematici differenti ed ogni corso di formazione ha avuto la durata di 20 ore, divise in incontri da tre ore con docenti e formatori specializzati sull’argomento.

Le richieste di iscrizione giunte sono state circa 1.000 in totale: un numero straordinario e che fa riflettere.

Per garantire il carattere interattivo del seminario, era stato posto un numero limitato di iscrizioni, non potendo quindi accogliere tutte le richieste, ma questo entusiasmo, se da una parte risulta lusinghiero, dall'altra evidenzia la necessità fortissima da parte del settore della didattica dell'italiano L2 di corsi specializzati e formazione di alto profilo, scoperchiando un vuoto didattico piuttosto doloroso.

Nelle parole di una partecipante B. “[...] porto nel cuore quelle ore del sabbato mattina, così intense e formative. Sto facendo tesoro di tutto ciò che ho appreso grazie a questo corso, mettendolo in pratica con i miei studenti. Spero di rivedervi presto e che possiate tenermi aggiornata su eventuali altri corsi, sia online che in presenza.”

## **1. I QUATTRO CORSI SEMINARIALI**

I PERCORSI DI FORMAZIONE PROPOSTI SONO STATI 4.

Il primo seminario dal titolo “Ascoltare, parlare, leggere e scrivere l’italiano L2 con materiale audiovisivo e film” ha avuto come focus la didattica dell’italiano L2 attraverso materiale audiovisivo e film trattando nello specifico approcci, metodi e attività didattiche per l’insegnamento dell’italiano L2 quali tecniche video per la produzione orale e scritta, per la comprensione scritta e per la competenza lessicale. Inoltre sono stati proposti moduli di didattica multimediale sviluppati nell’ambito del progetto “L’italiano per comunicare, lavorare, partecipare”.

I relatori di questo corso sono stati il dott. Matteo Broggini, formatore altamente specializzato nella didattica dell’italiano L2, la prof.ssa Laura Di Benedetto e il dott. Giuseppe Fazio e la dott.ssa Giulia Campisi docenti all’interno di ItaStra – Scuola di Lingua Italiana per Stranieri.

Questo percorso seminariale ha avuto grande successo con circa 400 richieste di iscrizione: da una parte la didattica a distanza e dall’altra il forte processo di digitalizzazione che sta coinvolgendo sempre più il mondo della didattica, ancor di più specificatamente della didattica delle lingue, ha sottolineato l’importanza di nuovi approcci, metodi e tecniche che usano risorse multimediali per l’insegnamento e l’apprendimento dell’italiano come L2.

Il secondo percorso seminariale proposto dal titolo “Italiano L2 per Adulti a bassa scolarizzazione” è stato rivolto principalmente a docenti operanti all’interno dei CPIA, ma non solo, anche operatori che si occupano di didattica dell’italiano come L2 all’interno di CAS o centri di accoglienza per adulti.

Gli argomenti affrontati sono stati principalmente nuovi modelli didattici di italiano L2, il modello “PONTI di PAROLE ([www.pontidiparole.com](http://www.pontidiparole.com))” con focus sulla testualità per le abilità e i processi di acquisizione della lingua con particolare attenzione ai test di profilazione dei beneficiari.

I formatori esperti che hanno reso possibile l’erogazione di tale percorso sono stati la Prof.ssa Mari D’Agostino – Docente presso l’Università degli Studi di Palermo, la prof.ssa Adriana Arcuri – docente nel Master Italiano L2 presso l’ Università degli Studi di Palermo e docente di Linguistica italiana presso LUMSA e la prof.ssa Egle Mocciaro – docente presso l’Università di BRNO e docente nel Master Italiano L2 presso l’ Università degli Studi di Palermo.

Nelle parole di una partecipante S. “[...] ancora molte grazie per questa splendida opportunità, non so come dire ma ci sono stati dei momenti durante i quali mi sono sentita ‘nel posto giusto’.”

La volontà, infatti, era ragionare su nuovi modelli didattici e proporre soluzioni didattiche concrete che si adattassero ad un target, quello degli adulti a bassa scolarizzazione, in crescita.

Il secondo percorso seminariale ha avuto così tanto successo che abbiamo deciso di riproporlo in quello che è stato il quarto seminario erogato “Italiano L2 per Adulti a bassa scolarizzazione – Il modello Ponti di Parole”, accentuando il focus sul modello Ponti di Parole grazie anche ai relatori il prof. Marcello Amoruso e le prof.sse Chiara Tiranno e Laura Di Benedetto. Questa necessità è nata dal copioso numero di richieste giunte e che non è stato possibile soddisfare con il secondo percorso seminariale.

Infine, il terzo percorso seminariale dal nome “Italiano L2 per bambini e adolescenti” ha affrontato con l’ausilio di docenti e formatori esperti approcci, metodi e attività didattiche innovative per l’insegnamento dell’italiano L2 a bambini e adolescenti quali la didattica ludica, il metodo task-based, la narrazione e la semplificazione di testi didattici. Le formatrici che hanno reso possibile una formazione di alto profilo sono state la dott.ssa Laura Zambianchi, esperta nella didattica ludica dell’italiano come L2, la

prof.ssa Carla Marulo con focus sulle abilità differenziate, la prof.ssa Adele Pellitteri docente Master Italiano L2 Unipa e docente Didattica dell’Italiano LUMSA, la prof.ssa Valentina Salvato e la prof.ssa Chiara Amoruso.

I corsi seminariali proposti, totalmente gratuiti, hanno garantito ai partecipanti, oltre che una formazione di alto profilo, un attestato di partecipazione ai corsi rilasciato da ItaStra - Scuola di lingua Italiana per Stranieri / Dipartimento di Scienze Umanistiche / Università degli studi di Palermo.

#### **CONCLUSIONI**

Nel loro complesso, i percorsi seminariali proposti hanno voluto promuovere la formazione di alto livello per la didattica dell’italiano come L2 in un’ottica di *lifelong learning*, ma allo stesso favorire la condivisione di esperienze, conoscenze e confronto tra professionisti nello stesso settore riflettendo sulle diversità esperienziali e cogliendo i punti di incontro per la costruzione di un *pattern* didattico solido che possa rispondere puntualmente alle sfide poste dai nuovi scenari d’apprendimento/insegnamento.

Un’occasione di crescita reciproca e scambio proficuo, nella speranza che tali opportunità vengano sistematizzate e diventino, da momenti eccezionali, momenti di ordinaria eccezionalità.















*Finito di stampare nel mese di marzo 2022  
dalla Tipografia Publistampa snc - Palermo*