

*Di fronte a problemi nuovi, di grande rilevanza sociale ed insieme di grande complessità, come quello dell'ingresso nella scuola italiana di giovani ed adulti immigrati, in parte poco alfabetizzati, che devono insieme apprendere la lingua italiana e alcuni saperi di base necessari per l'inserimento nella nuova società, è fondamentale mettere in comune esperienze e riflessioni, forze ed entusiasmo. Senza paura di condividere anche i fallimenti e le frustrazioni, le incertezze e le difficoltà. Da queste considerazioni nasce l'esperienza di collaborazione descritta nel volume fra una istituzione scolastica, il CPIA Palermo 1, e la Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Ateneo di Palermo.*

Nuovi migranti e nuova didattica

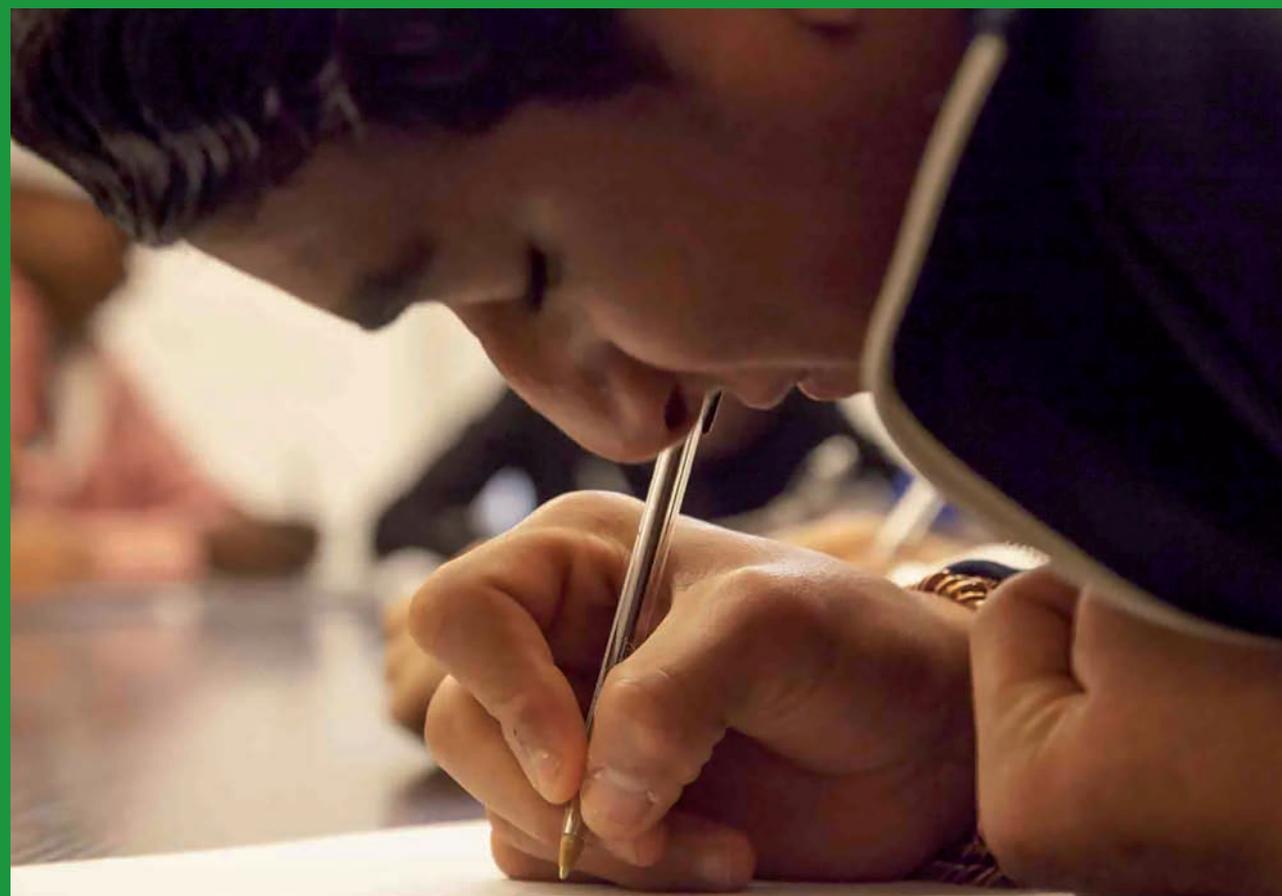
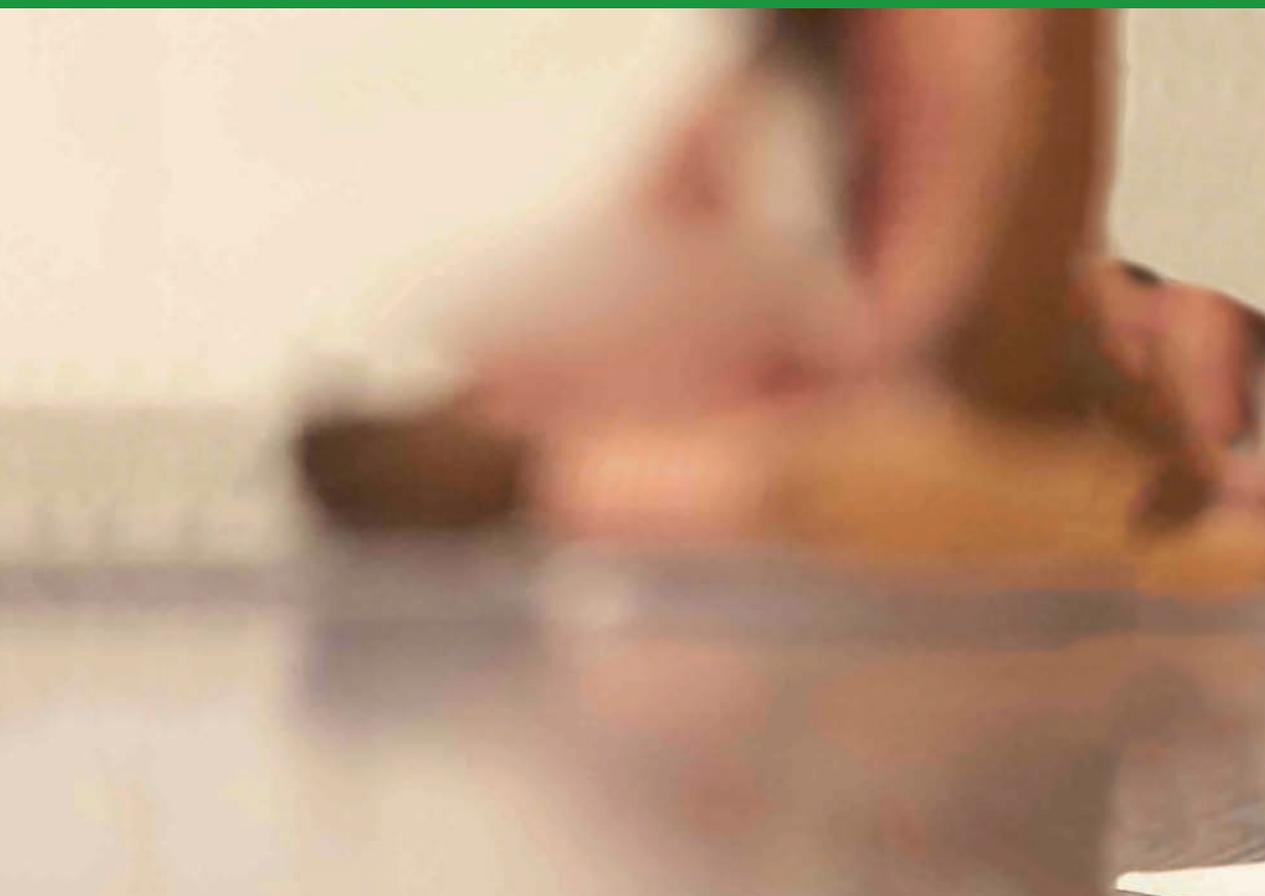
# Nuovi migranti e nuova didattica

## Esperienze al CPIA Palermo 1

*a cura di*

Mari D'Agostino e Giuseppina Sorce

*a cura di* Mari D'Agostino e Giuseppina Sorce



**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**



# Nuovi migranti e nuova didattica

Esperienze al CPIA Palermo 1

*a cura di*

Mari D'Agostino e Giuseppina Sorce



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI PALERMO

COMITATO SCIENTIFICO

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

*La foto di copertina e tutte le altre all'interno del volume sono state scattate da Antonio Gervasi nel 2016 durante il Progetto di collaborazione fra CPIA Palermo I e ItaStra*

*Stampato dalla tipolitografia Luxograph s.r.l. di Palermo nel mese di giugno 2016*

*Questo volume è stato realizzato con i fondi del progetto "Conoscere per conoscersi... il mondo è la mia casa" finanziato dal MIUR con D. M. 830 del 24/7/2015*

Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo 1, cura di Mari D'Agostino e Giuseppina Sorce. - Palermo : Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Dipartimento di Scienze umanistiche, Università di Palermo, 2016.

(Strumenti e ricerche della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo)

ISBN 978-88-908671-2-5

1. Lingua italiana – Insegnamento [ai] Minori stranieri.

I. D'Agostino, Mari <1956>

II. Sorce, Giuseppina <1954>

# Indice

## Nuovi migranti e nuova didattica

Esperienze al CPIA Palermo 1

a cura di Mari D'Agostino e Giuseppina Sorce

### *Premessa*

Mari D'Agostino, Giuseppina Sorce

9

### *1. CPIA Palermo 1 e ItaStra: due scuole migranti*

Mari D'Agostino, Giuseppina Sorce

11

### *2. Migranti a nulla o bassa scolarizzazione fra didattica e ricerca*

Marcello Amoruso, Mari D'Agostino

23

### *3. Il progetto: formazione degli insegnanti, sperimentazione didattica*

Adriana Arcuri

29

### *4. Le classi*

Marcello Amoruso, Laura Di Benedetto, Valentina Salvato, Chiara Tiranno

49

### *5. Testo, parola, sillaba, andata e ritorno. Un modello di didattica per classi a nulla o bassa scolarizzazione*

Chiara Amoruso, Marcello Amoruso, Adriana Arcuri, Mari D'Agostino

61

### *6. Fare emergere le lingue e le storie di chi arriva*

Laura Di Benedetto, Chiara Tiranno

85

### *7. Dentro e fuori le aule. Un progetto lungo un anno*

Giuseppe Burgio, Ornella Prima

93

*"Imparare con gli alunni stranieri", in una scuola ancora più  
ricca di diversità. Testimonianze* 101

**Bibliografia** 113

**Profilo degli autori** 117

**Altri titoli nella stessa collana** 119

## Premessa

*L'esperienza che viene raccontata nelle pagine che seguono nasce da una idea del tutto semplice: di fronte a problemi nuovi, di grande rilevanza sociale e insieme di grande complessità, come quello dell'ingresso nella scuola italiana di giovani ed adulti immigrati, in parte poco alfabetizzati, che devono insieme apprendere la lingua italiana e alcuni saperi di base necessari per l'inserimento nella nuova società, è fondamentale mettere in comune esperienze e riflessioni, forze ed entusiasmo. Senza paura di condividere anche i fallimenti e le frustrazioni, le incertezze e le difficoltà.*

*Una idea banale ma non sempre facile da realizzare, specie quando ad incontrarsi sono soggetti diversi, come in questo caso una istituzione scolastica come il CPIA Palermo 1 e una realtà universitaria come la Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Ateneo di Palermo. Non solo perché, appunto, si tratta di due istituzioni con finalità e assetti organizzativi differenti ma anche perché spesso l'incontro fra mondo universitario e realtà scolastiche risulta non del tutto proficuo a causa di diffidenze, aspettative disattese, autoreferenzialità degli uni e degli altri.*

*In questo caso, e questo è il primo elemento che vorremmo sottolineare, la collaborazione è stata fin dal primo giorno semplice, improntata a una logica del fare insieme, dello sporcarsi le mani con la quotidianità della didattica e delle ricerche in territori nuovi, e insieme con la consapevolezza del ruolo fondamentale delle diverse realtà educative nell'inclusione sociale della popolazione migrante da una parte e nella costruzione di argini e antidoti contro forme diverse di intolleranza e rifiuto del diverso dall'altra.*

*La pari dignità tra università con i suoi saperi scientifici e il sistema scolastico con la centralità della relazione educativa e della mediazione didattica è stata agita fin dall'inizio e praticata più che teorizzata in qualche slide, come spesso accade. Le foto che accompagnano il testo sono la migliore dimostrazione di questo incontro fruttuoso, di questo produttivo scambiarsi i ruoli, sono docenti di ItaStra e dottorandi dell'Ateneo palermitano quelli che, seduti sul pavimento di una classe del CPIA Palermo 1, costruiscono sagome e tagliano cartoncino e sono docenti del CPIA Palermo 1 quelli che presentano libri e ragionano su temi*

di assoluta centralità come quello dei diversi razzismi nel mondo contemporaneo.

Una esperienza come questa è stata resa possibile in primo luogo dalla presenza all'interno del CPIA Palermo 1 di un gruppo assai ampio di docenti che, di fronte a una situazione di grande difficoltà e incertezza quale l'avvio, a volte disordinato e caotico, del nuovo assetto organizzativo della formazione degli adulti in Italia (i nuovi CPIA), e del radicale mutamento della fisionomia delle proprie classi, con la conseguente drammatica insufficienza delle proprie competenze professionali, ha avuto la forza di reagire al disagio e alla demotivazione, accettando la sfida del cambiamento. D'altra parte ItaStra, che negli anni ha maturato una straordinaria esperienza di didattica, formazione e ricerca nell'insegnamento dell'italiano a giovani ed adulti immigrati specie a bassa scolarità, si è resa subito disponibile a mettere a disposizione il proprio bagaglio di saperi, ma anche le energie di giovani docenti e ricercatori, per costruire insieme un modello formativo del tutto nuovo in cui la classica lezione universitaria fosse il semplice supporto a un lavoro di pratica didattica e di riflessione su questa che si svolgeva nelle classi del CPIA Palermo 1.

In che modalità e con quali strumenti questo è avvenuto è possibile rendersi conto nei capitoli 3, 4, 5 e 6 del volume.

Prima di concludere questa breve premessa è necessario dire qualcosa di più su un segmento della nuova popolazione: sono coloro che nella legislazione italiana vengono definiti "minori stranieri non accompagnati" (d'ora in poi msna), cioè «minori stranieri, presenti nel territorio dello Stato, non aventi cittadinanza italiana o di altri Stati dell'unione europea che, non avendo presentato domanda di asilo, si trovano in Italia, privi di assistenza e di rappresentanza da parte di genitori o di adulti per loro legalmente responsabili». Il sistema di protezione italiano in accordo con la normativa internazionale prevede, oltre al divieto di espulsione, parità di trattamento con i cittadini italiani in tema di assistenza sanitaria e di obbligo scolastico. Misure concrete di intervento e di supporto, almeno per quel che attiene al sistema scolastico, sono state da poco avviate in Italia e anche il progetto che qui si presenta è un frutto di questo impegno del MIUR.

Il fenomeno migratorio che interessa questi "nuovi migranti" è in costante crescita e interessa in maniera particolare la Sicilia e soprattutto Palermo (vedi per alcuni dati il Cap. 1). Una parte di questi giovani si è messa in viaggio senza avere mai frequentato le aule scolastiche e giunge quindi in Italia analfabeta o semianalfabeta nella lingua materna. Si accennerà nel Cap. 2 ai complessi problemi posti alla ricerca e alla didattica da chi deve apprendere una nuova lingua da adulto senza essere stato alfabetizzato nella lingua materna. Qui si vuole solo accennare a un aspetto diverso: la giovane età. Sono ragazzi (per la stragrande maggioranza maschi) che hanno la forza e l'energia che deriva loro

dalla straordinaria esperienza compiuta (cioè l'essersi messi in viaggio da soli da luoghi lontanissimi, in condizioni spesso drammatiche) ma anche dalla giovane età. E questo elemento è comune a quegli altri giovani che si intravedono nelle foto e le cui testimonianze sono raccolte alla fine del volume, gli studenti dell'Università di Palermo che svolgono un tirocinio presso ItaStra che hanno seguito tutto quanto il percorso didattico e formativo qui descritto. Seguendo una consolidata esperienza che si rinnova ormai da tanti anni, accanto ai docenti di ItaStra, ci sono tanti giovani universitari che imparano anzitutto a guardare il mondo da un orizzonte completamente nuovo, quello di un quasi coetaneo che sbarca al porto di Palermo senza neppure un paio di scarpe.

In ultimo poche cose sul proseguimento di questa esperienza. Ad esso si accenna nell'ultimo capitolo ragionando sull'intero percorso educativo che ha caratterizzato questo anno scolastico. Il percorso di collaborazione fra CPIA Palermo 1 e ItaStra è certamente destinato a continuare, ampliandosi anche ad altre aree, quali l'italiano per lo studio, altro terreno dove didattica e ricerca devono per forza camminare insieme.

Questo volume è quasi un instant book. Esso viene dato alle stampe in contemporanea alla chiusura dell'anno scolastico e del percorso formativo descritto. Una scelta controcorrente che espone indubbiamente a rischi di imprecisioni e di poca sedimentazione della riflessione. La decisione è motivata però dalla convinzione che solo la messa in comune delle esperienze, con generosità e senza pretesa di completezza e di perfezione, può consentire alla scuola italiana di costruire nuovi modelli educativi proprio nel campo dell'educazione degli adulti che da cenerentola del sistema dell'istruzione è chiamata improvvisamente a svolgervi un ruolo centrale, sperimentando modelli di didattica e di formazione degli insegnanti assolutamente innovativi. Ancora una volta ribadendo che l'immigrazione è una grande opportunità, una sfida per il cambiamento.

Mari D'Agostino, Giuseppina Sorce



# 1. CPIA Palermo 1 e ItaStra: due scuole migranti

Mari D'Agostino, Giuseppina Sorce

## 1. Migranti a Palermo

Prima di descrivere brevemente le due realtà (CPIA Palermo 1 e Scuola di Lingua italiana per Stranieri (d'ora in poi ItaStra) che hanno dato vita al progetto che qui presentiamo, è utile delineare il quadro della popolazione migrante della città di Palermo che in forme differenti accede ad entrambe le strutture educative.

Nel Capoluogo regionale della Sicilia risiedono regolarmente oggi circa 26.000 cittadini stranieri; le aree di provenienza più numerose sono in ordine: Bangladesh, Romania, Ghana, Sri Lanka, Marocco, Filippine. Quasi l'80% della popolazione migrante è compreso nella fascia d'età 18 - 64 anni (38,6% in quella 30 - 44 anni). In maggioranza giunti in Italia già in età lavorativa, provengono in prevalenza da aree del mondo con ridotti tassi di alfabetizzazione e non sono mai stati inseriti nel sistema scolastico italiano sia per la estrema debolezza dell'offerta cittadina di corsi per adulti, sia per esigenze particolari relative agli orari, alla difficoltà per motivi culturali di frequentare corsi misti (maschili e femminili), alla necessità di accudire bambini piccoli, etc. A questa popolazione residente assai composita e con bisogni formativi e linguistici assai rilevanti si è aggiunta negli ultimi anni una altrettanto complessa popolazione di "nuovi arrivati" giunti in condizioni spesso assai drammatiche in Sicilia e ospiti di strutture di accoglienza. A Palermo al 31 dicembre 2014 si registravano più di 50 strutture di accoglienza per un totale di quasi 1900 posti letto (il 38% del totale regionale). Negli ultimissimi anni una nuovissima realtà migratoria ha fatto registrare soprattutto in Sicilia e a Palermo numeri consistenti. Al 31 agosto 2015, la Sicilia ospita infatti il 34% dei "minori stranieri non accompagnati" (*msna*) presenti nelle strutture di accoglienza in Italia. In particolare nella sola città di Palermo sono attive quasi 30 strutture di accoglienza che nel 2015 hanno ospitato circa 400 *msna*. Anche in questo caso maggioritaria è la presenza di giovani (quasi tutti uomini) provenienti da aree a ridotto tasso di alfabetizzazione come è attualmente gran parte dell'Africa sub-sahariana, area di provenienza principale di questi ragazzi.

Questa composita realtà migratoria è ampiamente presente sia all'interno delle

classi del CPIA Palermo<sup>1</sup> sia di ItaStra. Daremo ora alcune sintetiche informazioni su questi due soggetti educativi.

## 2. Il CPIA Palermo 1

Le nuove istituzioni scolastiche, i Centri di Istruzione Provinciale degli Adulti (CPIA) vengono istituite con il DPR 263/2012 recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali. Essi costituiscono unità didattica con le scuole secondarie di secondo grado sedi dei corsi serali.

Le aree di competenza dei CPIA si riferiscono, in quanto rete territoriale di servizio del sistema di istruzione degli adulti, da un lato alla realizzazione di attività destinate alla popolazione adulta attraverso percorsi didattici differenziati, dall'altro alle attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo in materia di istruzione degli adulti.

Il CPIA è un punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso per il coordinamento e la realizzazione – per quanto di competenza – di azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati, finalizzate, tra l'altro, a fornire un "sostegno alla costruzione dei propri percorsi di apprendimento", a sostenere il "riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti" e a favorire "la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita". Queste azioni tendono a favorire l'innalzamento dei livelli di istruzione e/o il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente come inteso all'interno del Quadro di Riferimento Europeo. Il CPIA, per suo ordinamento, propone percorsi educativi individuali, che costituiscono il Patto Formativo Personalizzato. Il Patto rappresenta un contratto condiviso e sottoscritto dallo studente, dalla Commissione e dal Dirigente del CPIA con il quale viene formalizzato il percorso di studio personalizzato (PSP) relativo al periodo didattico richiesto all'atto dell'iscrizione.

Il CPIA Palermo 1, istituito il 1 settembre 2015, presenta una complessità logistica e organizzativa non indifferente. Esso ha infatti ben 19 punti di erogazione del servizio, ivi comprese tre sedi carcerarie (Pagliarelli, Ucciardone e il carcere minorile di Malaspina) e accoglie 2700 alunni di cui la stragrande maggioranza immigrati. La sua utenza costituisce uno spaccato di un segmento importante del tessuto sociale della città e di parte della provincia (con le sedi di Partinico, Capaci e Carini) in particolare per ciò che riguarda la complessa e articolata presenza delle diverse comunità straniere.

Durante gli ultimi dieci anni, si è profondamente modificato il profilo di chi frequenta i corsi di istruzione per adulti a Palermo. Si è passati da un'utenza pret-





tamente adulta ad una mista e non solo in termini di età ma anche in termini di bisogni e, non ultimo, di nazionalità.

Dapprima era preminente l'afflusso di adulti alla ricerca di un titolo che potesse garantire il completamento di una specifica formazione professionale ed un automatico avanzamento di carriera; negli ultimi anni a questa utenza, divenuta assai limitata, si sono aggiunti adulti che vogliono continuare ad imparare ed a scommettere su se stessi. Accanto a questi un gran numero di stranieri che vogliono intensificare il loro processo di integrazione. Questi, principalmente migranti extracomunitari e in parte ospiti di strutture di accoglienza, costituiscono in alcune sedi di erogazione più dell'80% dell'utenza. Non vanno infine dimenticati, fra i profili di apprendenti, quella parte di minori ai bisogni educativi dei quali il sistema non riesce a rispondere positivamente. Questi giovani, spesso pluriripetenti, hanno perso la fiducia nell'istituzione scuola e vanno a incrementare l'indice di dispersione scolastica. A tutta questa variegata e complessa utenza si è aggiunta la nuovissima forma di migrazione costituita da *msna* portatori anch'essi di nuovi bisogni linguistici ed educativi (ai quali accenneremo meglio nel Cap. 8).

### 3. ItaStra: l'università migrante

Alla realtà dei *msna* è stata rivolta particolare attenzione negli ultimi 5 anni dalla Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Ateneo di Palermo (sezione del Dipartimento di Scienze Umanistiche). Essa promuove attività didattiche, di formazione e di ricerca nel campo dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e straniera in stretta collaborazione con il Master di II Livello in *Teoria, progettazione e didattica dell'Italiano lingua seconda e straniera*.

In tale struttura, che ha sede presso l'ex Convento di S. Antonino, nel cuore del centro storico, sono attivi tutto l'anno numerosi *Corsi di lingua e cultura italiana* frequentati da studenti stranieri provenienti da tutto il mondo, partecipanti ai progetti di mobilità Erasmus e Placement, che seguono dottorati di ricerca in Italia, ragazzi della Sisu - Sichuan International Studies University (Cina) e tanti altri ancora. Negli anni le classi di ItaStra sono diventate uno dei più importanti luoghi di incontro tra culture diverse della città di Palermo e un aspetto fondamentale dei processi di internazionalizzazione dell'Ateneo.

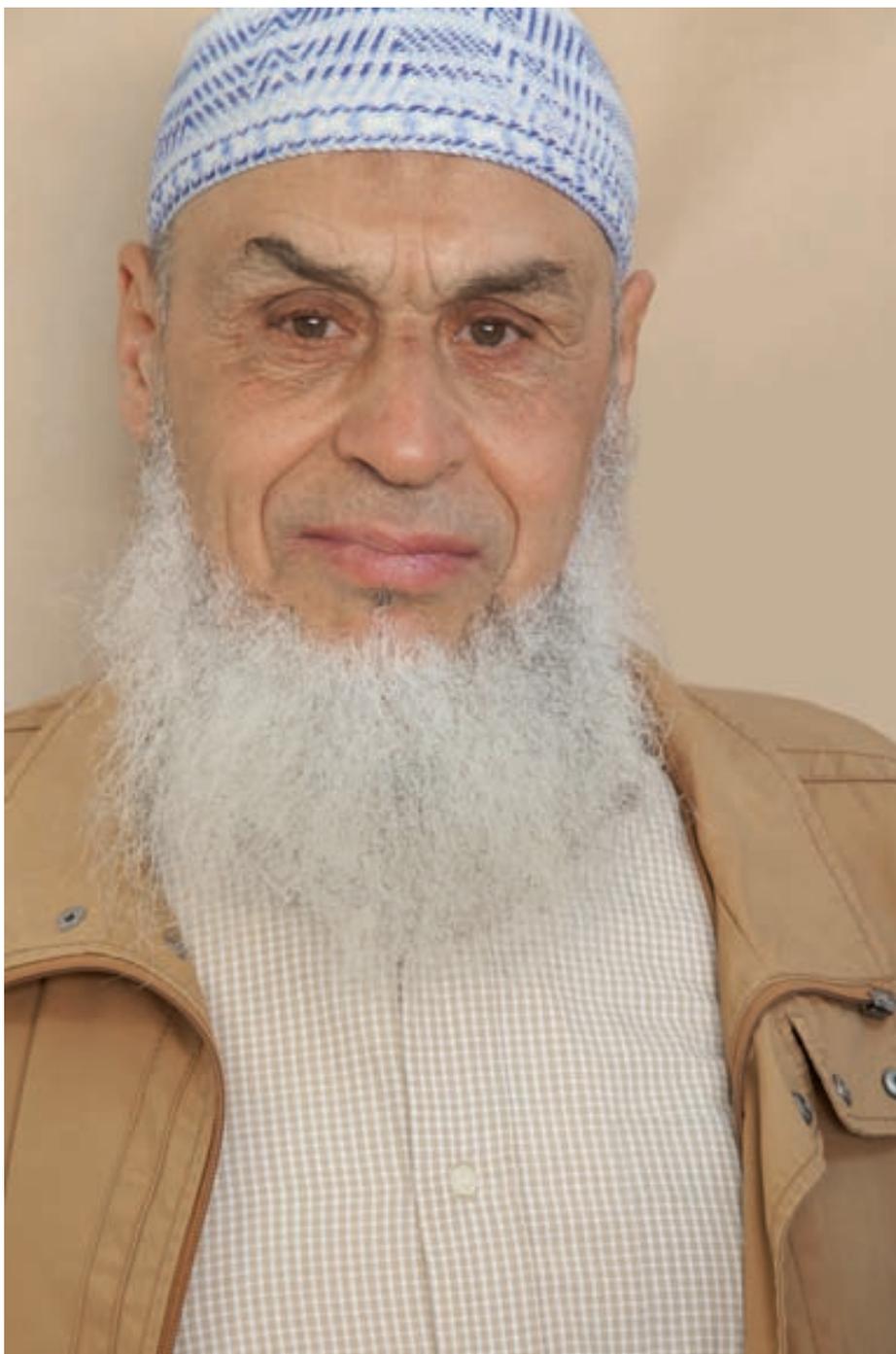
Fin dal suo avvio ItaStra ha scelto di essere in prima linea nel favorire una piena inclusione linguistica e culturale delle comunità migranti presenti a Palermo, sia attraverso progetti innovativi di didattica dell'italiano L2 nelle scuole della città con forte presenza di allievi non italofofoni (si veda bibliografia e sitografia alla fine del volume) sia organizzando direttamente percorsi linguistici ed educativi per adulti immigrati. Di particolare rilevanza sono stati negli ultimi

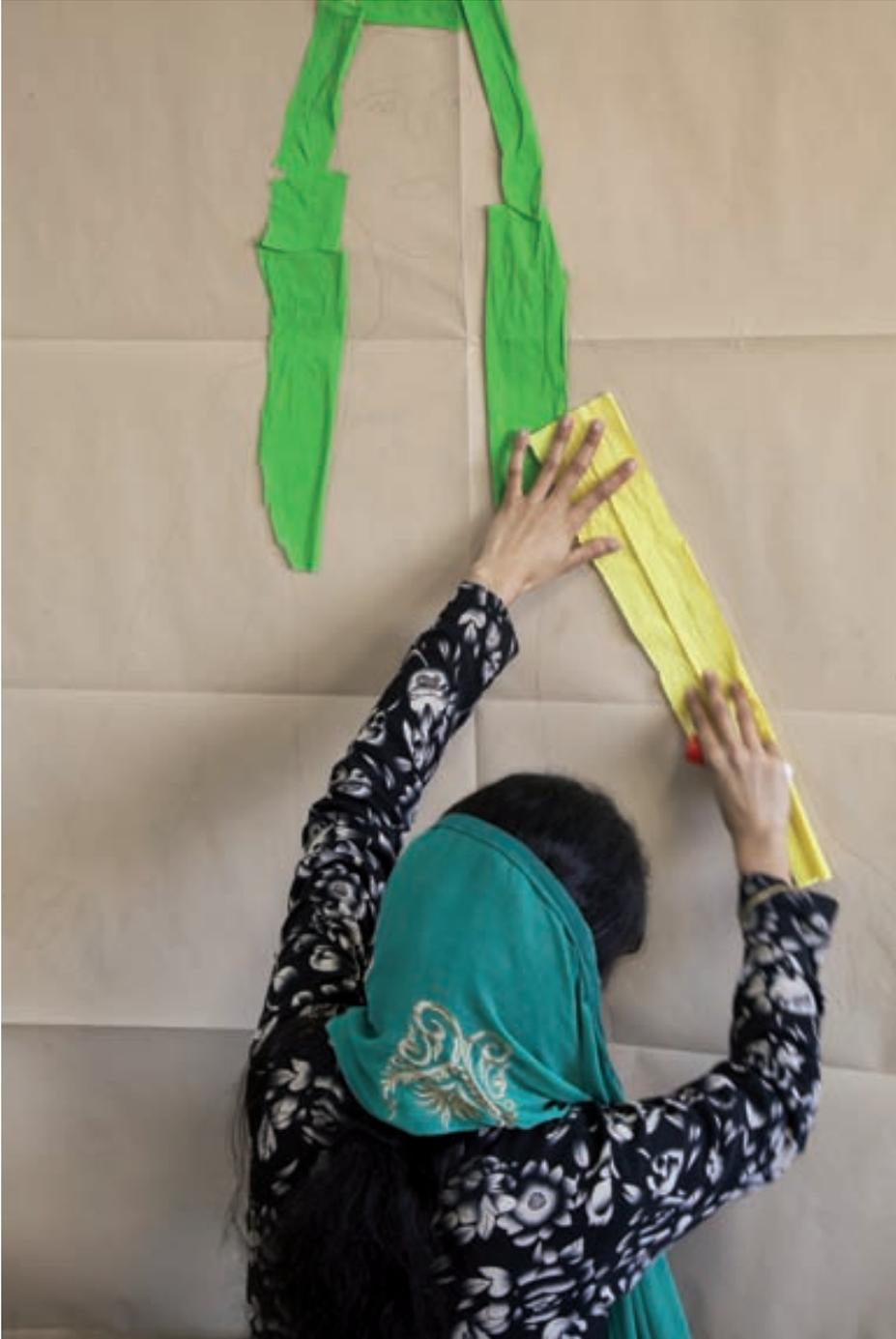
anni i percorsi per donne (vedi nella sitografia progetto FEI "I Saperi per l'inclusione") e per *msna*. A questi ultimi hanno preso parte ad oggi circa un migliaio di minori appena arrivati in Italia e una trentina di comunità di accoglienza di Palermo e dei paesi limitrofi. Prodotto di questo impegno è il protocollo di intesa stipulato con il Comune il 15 settembre 2014 nel quale si assegna a ItaStra il ruolo di coordinamento, monitoraggio e supervisione dei percorsi di inclusione linguistica di *msna* e di persone richiedenti asilo ospitate presso i centri SPRAR ubicati nella città di Palermo.

Un aspetto rilevante del progetto rivolto ai *msna* è stato quello di fuoriuscire dal modello di corso di lingua con uno spazio-tempo assai limitato e definito in partenza, creando momenti di incontro plurimi dentro e fuori le classi con altri giovani italiani e stranieri per spezzare la loro condizione di estraneità e separatezza dalla città e dai coetanei diversi da quelli ospitati nella stessa comunità.

L'utilizzo molteplice dei linguaggi dell'arte, della musica e del teatro è servito, oltre che ad aumentare la consapevolezza e la capacità di leggere la realtà ospitante da parte dei *msna* anche a creare negli anni tanti momenti di apertura all'esterno: fra questi la produzione di uno spettacolo multimediale a più voci, "Echi dalla lunga distanza" per la regia di Yousif Latif Jaralla, rappresentato più volte in spazi diversi e da ultimo il 3 Dicembre 2015 al Teatro Biondo, davanti a più di mille spettatori. Un evento teatro in cui gli attori, quasi tutti *msna*, raccontano le storie di altri giovani che prima di loro sono stati sui banchi di ItaStra e di cui negli anni abbiamo raccolto le testimonianze, costruendo un prezioso archivio delle storie migranti. Le lingue che si sentono risuonare nello spettacolo, bangla, walof, bini, francese, jola, inglese, sono le lingue materne dei giovani protagonisti, lavorate e messe a confronto con l'italiano durante le attività laboratoriali di ItaStra.

Accanto alla didattica frontale e ai percorsi inclusione a 360°, sempre più rilevante si è fatta negli anni ad ItaStra l'attività di ricerca relativa all'insegnamento della lingua seconda a soggetti a bassa e bassissima scolarizzazione quali sono molti dei *msna*, area di indagine sulla quale daremo qualche indicazione nel capitolo seguente.





## Schema essenziale della normativa sull'inserimento degli alunni stranieri e sull'insegnamento della L2

<p><b>C.M. 2 del 8/1/10</b> Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana</p>	<p>Questi i punti salienti della circolare.          - Inclusionone degli alunni con cittadinanza non italiana.  <i>Particolare attenzione va rivolta all'inclusione e all'integrazione degli alunni stranieri, al fine di predisporre condizioni paritarie che possano prevenire situazioni di disagio e di difficoltà derivanti dai nuovi contesti di vita e di studio e contribuire a creare l'indispensabile condivisione delle norme della convivenza e della partecipazione sociale.</i> - Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole e formazione delle classi - Si definiscono le condizioni per assicurare a tutti opportunità di istruzione, fissando dei limiti massimi di presenza nelle singole classi di studenti stranieri con ridotta conoscenza della lingua italiana e precisando che il numero degli alunni con cittadinanza non italiana presenti in ciascuna classe non potrà superare di norma il 30% del totale degli iscritti          - Criteri organizzativi:          Ne sono indicati quattro:          a) Distribuzione degli alunni stranieri tra le scuole          b) Accordi di rete tra le istituzioni scolastiche          c) Distribuzione degli alunni stranieri nelle singole classi  <i>In via ordinaria gli alunni stranieri soggetti all'obbligo di istruzione sono iscritti d'ufficio alla classe corrispondente all'età anagrafica. L'allievo straniero può tuttavia essere assegnato a una classe diversa sulla base di criteri definiti dai Collegi dei docenti tenendo conto della normativa vigente.</i>          d) Competenze linguistiche degli alunni stranieri  <i>Per assicurare agli studenti di nazionalità non italiana la possibilità di seguire un efficace processo di insegnamento/apprendimento, le scuole attivano dal prossimo anno 2010/2011 iniziative di alfabetizzazione linguistica.</i></p>
<p><b>C.M. 32 del 13/3/09</b> Esame di Stato conclusivo primo ciclo istruzione - prova nazionale - candidati privatisti: esame di Stato ed esami di idoneità</p>	<p>Sui contenuti della prova nazionale di italiano si legge:  <i>Le prove strutturate di italiano sono state costruite e calibrate in modo tale da consentire una valutazione degli allievi di madre lingua non italiana, conservando i requisiti di affidabilità e di comparabilità della scala di valutazione.</i></p>
<p><b>C.M. 4 del 15/1/2009</b> Iscrizione alle scuole dell'infanzia e alle classi delle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2009-2010.</p>	<p>Questa circolare contiene, in particolare al paragrafo 10, "Alumni con cittadinanza non italiana" indicazioni per l'assegnazione alle classi, gli accordi di rete e le iniezioni territoriali nei contesti a forte presenza di alunni stranieri.</p>

<p><b>CM 28 del 15/3/07</b> Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007.</p>	<p>In questa Circolare vedi, in particolare, il punto 6 del paragrafo intitolato Svolgimento esame di stato: 6. Alunni con cittadinanza non italiana Una particolare attenzione merita la situazione di molti alunni con cittadinanza non italiana la cui preparazione scolastica può essere spesso compromessa da un percorso di studi non regolare e dalla scarsa conoscenza della lingua italiana. Nelle linee guida predisposte da questo Ministero e trasmesse con circolare n. 24 del 1 marzo 2006, nel rammentare che il superamento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione è condizione assoluta per il prosieguo del corso di studi, si forniscono, in proposito, indicazioni per mettere in atto ogni misura di accompagnamento utile agli alunni stranieri per conseguire il titolo finale. Pur nella inderogabilità della effettuazione di tutte le prove scritte previste per l'esame di Stato e del colloquio pluridisciplinare, le Commissioni vorranno considerare la particolare situazione di tali alunni stranieri e procedere ad una opportuna valutazione dei livelli di apprendimento conseguiti che tenga conto anche delle potenzialità formative e della complessiva maturazione raggiunta.</p>
<p><b>Nota prot.n. 5695 del 31 maggio 2007</b> sull' esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione e sulla certificazione delle competenze - ulteriori precisazioni</p>	<p>In questa Nota si precisa: Alunni stranieri: fermo restando l'obbligo per tutti gli alunni di essere sottoposti alle prove di esame anche per la seconda lingua comunitaria nelle forme deliberate dal collegio dei docenti, si conferma l'opportunità che le sottocommissioni esaminatrici adottino particolari misure di valutazione, soprattutto in sede di colloquio pluridisciplinare, nei confronti di quegli alunni con cittadinanza non italiana di recente scolarizzazione che non hanno potuto conseguire le competenze linguistiche attese. In tali circostanze è opportuno procedere prioritariamente all'accertamento del livello complessivo di maturazione posseduto prima ancora di valutare i livelli di padronanza strumentale conseguiti. Si conferma, altresì, con riferimento al decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, articolo 9, che solamente le lingue dell'Unione europea possono essere comprese nelle ordinarie attività di insegnamento e, conseguentemente, nelle prove di esame, fatti salvi progetti sperimentali diversamente strutturati e debitamente autorizzati.</p>
<p><b>C. M. n.24 del 1 marzo 2006</b> Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.</p>	<p>Con questa circolare viene emanato un quadro riassuntivo di indicazioni per l'organizzazione di misure volte all'inserimento degli alunni stranieri.</p>
<p><b>D.PR. 31/08/1999 n. 394</b> Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n° 286.</p>	<p>In particolare vedi l'Art. 45 "Iscrizione scolastica", che investe il Collegio dei docenti del compito di formulare proposte per l'assegnazione degli alunni stranieri alle classi, secondo criteri tesi a evitare la formazione di sezioni con una predominanza di alunni stranieri e definitone percorsi di studio personalizzati in relazione ai diversi livelli di competenza. Inoltre si dichiara che il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzato mediante l'attivazione di corsi intensivi di italiano L2 sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive per l'arricchimento dell'offerta formativa. Viene prevista anche la necessità di azioni di sostegno nei confronti del personale docente tramite l'attuazione di progetti di formazione sull'intercultura. E ancora: il consiglio di circolo o d'istituto possono promuovere intese con le associazioni straniere, le rappresentanze diplomatiche e consolari dei paesi di provenienza, le associazioni di volontariato allo scopo di stipulare convenzioni e accordi per attivare iniziative di educazione interculturale e azioni a tutela della cultura e della lingua d'origine.</p>

<p><b>D. L.vo 25/07/1998 n. 286</b>          Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.</p>	<p>Il testo unico riunisce e coordina le varie disposizioni in materia (vedi in particolare l'articolo 38 "Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale") ponendo particolare attenzione alle problematiche relative all'esercizio del diritto allo studio, all'insegnamento dell'italiano come L2, nonché agli aspetti organizzativi della scuola in relazione all'integrazione.</p>
<p><b>Legge 06/03/1998 n. 40</b>          Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.</p>	<p>Nell'articolo 36 viene evidenziato il valore formativo delle differenze linguistiche e culturali.  <i>Nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguisticoculturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio.</i></p>
<p><b>C.M. 26/7/1990 n. 2005</b>          La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri; l'educazione interculturale; il rapporto fra alunni stranieri e italiani in un'ottica interculturale.</p>	<p>Si afferma il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri immigrati, in funzione del reciproco arricchimento.</p>
<p><b>C.M. 8/9/1989 n. 301</b>          Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio. Apprendimento della lingua italiana - Valorizzazione della lingua e cultura di origine.</p>	<p>Questa circolare affronta il problema emergente del fenomeno migratorio disciplinando, nell'ottica dell'educazione interculturale, l'accesso al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua di origine. In questo senso vedi anche:  <i>Pronuncia del consiglio nazionale della pubblica istruzione 15/6/1993:</i>          la tutela delle minoranze linguistiche; collegamento del tema delle nuove minoranze a quelle storiche e alle varietà regionali e locali.  <i>Pronuncia del consiglio nazionale della pubblica istruzione 24/3/1993:</i>          razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola; educazione interculturale e prevenzione del razzismo e di ogni forma di intolleranza.</p>



## 2. Migranti a nulla o bassa scolarizzazione fra didattica e ricerca

Marcello Amoruso, Mari D'Agostino

### 1. Migranti adulti analfabeti a scuola

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

Nonostante questa condivisa attenzione, i problemi posti da questa nuova categoria di apprendenti sono assai complessi e la percentuale di insuccessi e fallimenti nel processo di acquisizione della nuova lingua assai consistente. Tutto ciò spinge a pensare che, ancora una volta, non sia solo necessario aprire le porte della scuola e in generale dei contesti educativi a nuovi profili di utenti ma che occorra contemporaneamente ripensare interamente i modelli e gli strumenti didattici fin qui utilizzati che si mostrano ora del tutto inadatti. La ricerca e la concreta prassi glottodidattica relativa all'apprendimento di una L2/LS hanno fino ad oggi avuto come principale riferimento giovani ed adulti altamente scolarizzati. Questo dato incontrovertibile non ha permesso di focalizzare l'attenzione sulle modalità di acquisizione della lingua da parte di altri gruppi di individui e ha impedito la riflessione su quale sia il rapporto fra alfabetizzazione e apprendimento di abilità orali nel loro complesso.

## 2. Fra didattica e ricerca

La pratica didattica e la ricerca acquisizionale sviluppate in questo decennio in aree diverse del globo e che hanno come punto di riferimento un gruppo transnazionale conosciuto con l'acronimo LESLLA cioè *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition*, consentono oggi di delineare alcuni dati certi che qui sintetizzeremo semplificando in maniera assai radicale. Molte diverse esperienze concordano nel segnalare che fra apprendenti di una L2 pienamente alfabetizzati e scarsamente o per nulla alfabetizzati (cioè apprendenti LESLLA) esiste un grande divario: a) nei tempi di apprendimento della lingua, che sono radicalmente più lunghi in soggetti LESLLA; b) nei risultati del processo di apprendimento che vedono precoci e radicali fossilizzazioni (cioè dei veri e propri definitivi inceppamenti del processo di acquisizione della lingua) nei parlanti LESLLA. L'uno e l'altro elemento segnalano come la mancanza delle abilità di decodifica e codifica dei testi scritti abbia una grande rilevanza nel processo di acquisizione orale di una lingua seconda da adulti.

Non siamo certo qui di fronte a temi nuovi. La riflessione su quali siano le conseguenze dell'invenzione della scrittura sulla società nel suo complesso e sulla stessa cognizione umana hanno una storia assai lunga e complessa certamente almeno a partire dalle importanti notazioni di Platone sul prevalere della vista sull'udito.

Nel secolo scorso in particolare Ong (1982), Havelock (1963), Goody e Watt (1968), hanno scritto pagine decisive su questo tema ricostruendo anche alcuni momenti storici cruciali nel passaggio fra mente e società basata sull'oralità e mente e società alfabetizzata. In particolare Ong (1988) e Olson (2002) concordano che la consapevolezza che ci siano unità che corrispondono alla singola parola è il risultato di una mente alfabetizzata.

Negli ultimi quaranta anni a queste suggestive riflessioni degli storici della cultura si sono affiancate importanti e decisive ricerche condotte nell'area della psicologia cognitiva e delle neuroscienze che hanno indagato per via sperimentale gli effetti della *literacy* sulla mente umana nel suo complesso e, in particolare, nelle aree strettamente legate all'acquisizione linguistica. Una importante recente ricognizione dello stato dell'arte in questi studi è Huettig e Mishra (2014), che passano in rassegna criticamente gli studi più recenti sul rapporto fra lettura e scrittura da una parte, percezione e cognizione dall'altra. Seguendo questo importante lavoro di insieme i risultati forse più consistenti si sono avuti relativamente alla stretta interazione fra *literacy* e consapevolezza fonologica, cioè coscienza che tutte le parole possono essere scomposte in unità più piccole e abilità di manipolare questi segmenti. In sostanza queste ricerche confermano che la divisione del continuum fonico in unità discrete, il riconoscimento e la manipolazione di tali unità, sono processi di una mente alfabetizzata e non hanno una controparte nella realtà fisica.



### 3. *Quegli che non conosce l'alfabeto...*

Negli anni più recenti anche studi sistematici condotti sullo sviluppo dei processi di acquisizione in adulti analfabeti apprendenti una lingua seconda hanno evidenziato come in tali soggetti il linguaggio sia visto solo come un sistema referenziale e un mezzo di comunicazione e non come una stringa di elementi. Una precisa descrizione di questo rapportarsi con un tutto del quale non si riesca a segmentare le unità e di una massa informe inanalizzata e inanalizzabile è straordinariamente descritta nel 1823 da Giacomo Leopardi in alcuni pensieri dello Zibaldone. In essi emerge con precisione e vivezza quella maniera di rapportarsi al linguaggio che si segnala come caratteristico di apprendenti LESLLA e sulla quale è indispensabile dare strumenti di analisi al docente.

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

Tradurre in ricerca acquisizionale e, ancor più in concreta prassi didattica, le acute osservazioni di Leopardi pienamente in sintonia con i dati della ricerca scientifica brevemente richiamati nel paragrafo precedente, non è certamente una impresa facile. Si tratta di lavorare in profondità su piani differenti che vanno dalla testualità, all'analisi del segnale sonoro, alla letto-scrittura. Nel Cap.5 di questo volumetto delineremo brevemente una ipotesi di modello didattico che va in questa direzione.





### 3. Il progetto: formazione degli insegnanti, sperimentazione didattica

Adriana Arcuri

#### 1. Definizione del progetto

Il modello formativo progettato e sperimentato nell'ambito della collaborazione fra Itastra e CPIA Palermo 1 e in stretto collegamento con le attività del *Master in Teoria, Progettazione e Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera* è nato per rispondere a bisogni formativi e problemi organizzativi assai complessi e diversificati.

In primo luogo la domanda di formazione partiva dalla situazione inedita in cui i docenti si sono trovati, vale a dire la presenza massiccia nelle classi di studenti analfabeti o bassamente scolarizzati anche nella loro lingua madre. Al compito già complesso di insegnare una lingua seconda in tempi assai ristretti e con obiettivi legati anche alla lingua per lo studio, si è infatti aggiunta nelle classi del CPIA Palermo 1, così come in altre realtà italiane, la ulteriore difficoltà di affrontare obiettivi di alfabetizzazione *ab ovo* da parte di docenti che né dalla formazione iniziale né dalla formazione in servizio erano stati preparati a questo compito. Ciò generava un altro aspetto del quadro di partenza, cioè la necessità di confrontarsi con problemi linguistici stringenti da parte dei docenti di discipline non linguistiche, i quali non solo non avevano ricevuto alcuna formazione ad hoc, ma non riconoscevano questo aspetto come un tratto della propria identità professionale.

L'inserimento, inoltre, nelle classi di un numero assai rilevante di adolescenti inseriti in comunità in quanto minori stranieri non accompagnati aggiungeva un altro elemento di difficoltà. Per moltissimi docenti era questa la prima volta che si trovavano a dovere ragionare insieme su questa nuova tipologia di studenti, sui processi migratori che li stanno coinvolgendo, sulla legislazione che li riguarda e sulla organizzazione delle strutture di accoglienza.

A questa serie di problematiche, si aggiunge, come ulteriore elemento che ha reso il percorso assai difficile, il fatto che l'anno formativo dei CPIA era già iniziato da alcuni mesi e pertanto la necessità di attuare percorsi didattici efficaci diventava stringente, mentre il tempo da dedicare alla formazione diminuiva in misura inversamente proporzionale.

Dall'analisi di questa situazione è scaturita la soluzione che ci accingiamo a descrivere e che, in sede di consuntivo finale si è rivelata incoraggiante anche se ancora perfettibile.

Prima di descrivere il processo di progettazione e realizzazione dell'esperienza va premesso che essa si è fondata su una scelta di base irrinunciabile, vale a dire che tale esperienza si sarebbe configurata come un'esperienza di formazione in servizio a docenti con diversi anni di attività; essa si sarebbe pertanto fondata sulle competenze professionali già maturate dai docenti in formazione e da esse avrebbe preso le mosse, con l'obiettivo di permettere a ciascuno una rivisitazione dei propri *schemi d'azione* ed una loro eventuale (auspicabile) integrazione e/o modifica.

Per definire il progetto, dunque, in primo luogo sono stati ridefiniti i destinatari della nostra azione formativa: la richiesta del CPIA era di formazione del corpo docente, ciò avrebbe configurato gli studenti del CPIA come destinatari indiretti e secondari del nostro percorso, come solitamente avviene nei percorsi formativi per docenti. La straordinaria complessità degli obiettivi formativi dei docenti, che coinvolgono anche aree di frontiera della ricerca glottodidattica, insieme all'anno scolastico iniziato e all'urgenza dei bisogni linguistici dei discenti, ci hanno spinti invece ad assumere anche loro come destinatari del nostro intervento; avremmo cioè realizzato un segmento lungo di intervento didattico (100 ore) nelle classi di alfabetizzazione, durante le quali i docenti avrebbero osservato e rispetto a cui avremmo poi attuato insieme un percorso di riflessione.

Per fare questo abbiamo costituito delle classi ad hoc, dove cioè i destinatari fossero accomunati da bisogni di alfabetizzazione di base; in questo modo le classi in cui abbiamo svolto l'intervento erano classi temporanee, i cui studenti cioè provenivano da classi diverse in cui erano stati inseriti all'inizio del loro anno scolastico e che si formavano solo nelle giornate in cui erano previsti i nostri interventi. Ciò ha definito una situazione piuttosto particolare, che ha permesso tuttavia ai docenti curricolari che ci hanno affiancato durante i nostri interventi di osservare i loro alunni in contesti diversi. In queste classi speciali e anche nelle altre che risultavano a volte accorpate per la necessità di dare la possibilità ad alcuni docenti del CPIA di seguire il percorso di alfabetizzazione, è stato inserito un gruppo numeroso di tirocinanti del corso di laurea triennale in Mediazione linguistica e italiano L2 che hanno supportato efficacemente le attività e le cui testimonianze troviamo nella parte conclusiva del volumetto.

I destinatari del nostro intervento sono stati dunque sia i docenti che gli studenti del CPIA: nella organizzazione del percorso formativo sono state tenute presenti le necessità sia degli uni che degli altri. Il percorso si è pertanto delineato con le specificità illustrate nella tabella seguente.





Tab. 1 - Organizzazione degli interventi formativi di alfabetizzazione

	Contenuti	Modalità	Sede	Destinatari diretti	Destinatari indiretti
Fase iniziale	Profilo professionale e tecniche didattiche	Seminari	Università	Tutti i docenti dei CPIA	Tutti i corsisti dei CPIA
Fase centrale 1	Alfabetizzazione	Attività didattiche	Tre plessi scolastici del CPIA	Corsisti del CPIA	Docenti di discipline linguistiche del CPIA
Fase centrale 2 e conclusione	Alfabetizzazione	Riflessione a margine dell'attività	Tre plessi scolastici del CPIA	Docenti di discipline linguistiche del CPIA	Corsisti del CPIA

Come seconda fase della progettazione sono stati identificati i limiti di incidenza del nostro intervento.

Mentre noi infatti potevamo intervenire fornendo ai docenti *know how* didattico e strumenti di riflessione, non eravamo in grado di intervenire su un parametro fondamentale rispetto all'efficacia dell'intervento sui discenti, vale a dire il tempo a disposizione. Abbiamo pertanto elaborato un intervento che fosse compatibile con i tempi dei corsi dei CPIA, ben consapevoli però che essi non coincidono con le necessità che la letteratura scientifica ha individuato come tempi necessari all'alfabetizzazione.

Abbiamo infine individuato i contenuti della formazione in aula sulla base dei destinatari (tutti i docenti del CPIA Palermo 1), vale a dire sia i docenti di discipline linguistiche che di discipline non linguistiche, sia dei plessi dove si sono realizzati i nostri interventi didattici sia negli altri plessi), ipotizzando quindi un *frame* formativo più ampio, rispetto al quale l'intervento sull'alfabetizzazione avrebbe costituito contemporaneamente una riduzione e un approfondimento.

Sulle modalità di intervento nelle classi si parlerà nel capitolo 5 di questo lavoro, basterà qui dire che per tre volte a settimana e per quattro ore alla volta i docenti di ItaStra hanno lavorato nelle classi che si sono formate in seno al progetto, secondo modalità esclusivamente laboratoriali ed impiegando materiali realizzati ad hoc.

Ci soffermeremo adesso sui contenuti e sull'approccio formativo destinato ai docenti fuori dalle aule.

## 2. I seminari

I seminari sono stati rivolti, come si è detto, a tutti i docenti del CPIA1, vale a dire sia ai docenti di discipline linguistiche che di discipline non linguistiche, sia dei plessi dove si sono realizzati i nostri interventi didattici sia negli altri plessi. Gli incontri sono stati preceduti da un seminario introduttivo, che ha avuto lo scopo di definire i termini generali della tematica della migrazione, così come essa si configura oggi con le specificità legate alla massiccia presenza di MSNA, nei suoi aspetti generali, politici ed etici e nei suoi risvolti operativi fra cui in posizione preminente quelli dell'istruzione e della formazione. In questo primo incontro si è cercato anche di dare le coordinate di un percorso formativo inedito in cui l'Università accettasse pienamente i rischi del fare, dello sporcarsi le mani con la concreta pratica didattica in un'area di frontiera quale quella che si stava cercando di delineare.

Gli incontri successivi sono stati dedicati al profilo professionale dell'insegnante di italiano L2 e alle tecniche didattiche (lavorare per progetti; sviluppare la produzione orale; sviluppare l'ascolto), in parte recependo anche delle richieste precise da parte degli insegnanti, secondo le modalità illustrate dalla tabella seguente.

Tab. 2 - Articolazione dei seminari

Data	Tematica	Docenti
28 gennaio 2016	Nuovi migranti e nuova didattica. Un progetto per il CPIA Palermo 1	9-13: Gruppo di lavoro CPIA Palermo 1 e ItaStra
4 febbraio 2016	Il profilo professionale dell'Insegnante di Italiano L2 (I parte) Tecniche didattiche per l'Italiano L2: Lavorare per progetti (I parte)	9-11: A. Arcuri 11-13: A. Pellitteri
18 febbraio 2016	Il profilo professionale dell'Insegnante di Italiano L2 (II parte) Tecniche didattiche per l'Italiano L2: Lavorare per progetti (II parte)	9-11: A. Arcuri 11-13: A. Pellitteri
3 marzo 2016	Tecniche didattiche per l'Italiano L2: Sviluppare la produzione orale	9-13 M. Amoruso
17 marzo 2016	Tecniche didattiche per l'Italiano L2: Sviluppare la competenza testuale Tecniche didattiche per l'Italiano L2: Sviluppare l'ascolto	9-11 A. Arcuri 11-13 M. Amoruso





## 2.1 *Il profilo professionale dell'insegnante di italiano L2*

Il profilo professionale sul quale si è proposto ai docenti di confrontarsi è quello del docente di italiano L2 in classi in cui le competenze alfabetiche preliminari non devono essere date per scontate e in cui le diverse abilità linguistiche orale/scritto, produzione/ricezione sono spesso fortemente disomogenee. I due incontri dedicati a questo tema sono partiti dalla ricognizione, attraverso un questionario, delle proprie competenze da parte di ciascun docente e dall'identificazione, a partire da esse, dei propri bisogni formativi.

Tale ricognizione ha permesso di identificare i seguenti bisogni, che abbiamo classificato come: bisogno «inanalizzato» di competenze di didattica linguistica; bisogno di strumenti di comunicazione (lingue ponte) e di conoscenza delle culture di provenienza degli apprendenti; bisogno di interazione positiva tra i docenti «di lingua» e i docenti «in lingua».

Successivamente sono state delineate le caratteristiche di tale profilo professionale come un "caso specifico" di docente, nella cui identità professionale entra a pieno titolo la competenza di riconoscere e governare l'aspetto linguistico di ciascuna disciplina, di docente disposto a confrontarsi con la variabilità, la diversità e l'asimmetria che caratterizzano le classi plurilingui.

## 2.2 *Tecniche didattiche: sviluppare la competenza testuale*

L'incontro dedicato alla competenza testuale ha preso avvio da una "esercitazione" durante la quale i corsisti si sono confrontati con le proprie modalità di comprensione dei testi; è risultato così evidente che la competenza di lettori esperti si sostanzia non solo di conoscenze linguistiche ma anche di conoscenze testuali e che è solo dall'integrazione di questi due tipi di conoscenza che scaturisce una comprensione efficace. È apparso quindi chiaro come nella didattica delle abilità linguistiche, segnatamente della comprensione cui l'incontro era dedicato, debba essere inserita una specifica didattica della testualità, cosa tanto più rilevante se si considera che le diverse forme testuali sono spesso connotate culturalmente e possono pertanto risultare non comprensibili a persone provenienti da altri contesti culturali come sono gli apprendenti di italiano L2.

## 2.3 *Tecniche didattiche: lavorare per progetti*

Uno degli incontri è stato dedicato alla didattica per progetti, che si sviluppa a partire dal lavoro su un progetto direttamente legato alle esigenze degli alunni (fare la spesa, saper leggere e riconoscere un documento, saper dare un nome agli oggetti con cui l'apprendente entra regolarmente a contatto).

Lo scopo del lavorare per progetti è quello di far in modo che l'apprendente avvii con il suo interlocutore una comunicazione efficace, sia in grado di utilizzare parole ed espressioni che rispondano a bisogni reali e, infine, impari a fare ipotesi sulla lingua target. La didattica per progetti è innovativa e a differenza degli approcci comunicativi più tradizionali fa in modo che la lingua si adatti al progetto e non viceversa. Più precisamente, nel caso degli approcci tradizionali, lo scopo è quello di presentare agli studenti campioni di lingua usata in contesti comunicativi reali che però sono solo il pretesto per approfondire una struttura grammaticale o una particolare area lessicale. Non di rado tale modo di procedere porta lo studente che esce fuori dalla classe a entrare in contatto con una lingua che risulta assai diversa da quella appresa in classe. Quando si lavora per progetti, invece, si finalizza lo studio della lingua alla realizzazione di progetti che facilitino nello studente la comprensione di contesti reali, in modo che, una volta uscito dalla classe, l'apprendente non si senta smarrito di fronte all'uso reale della lingua. Esistono diversi tipi di progetti e il docente dovrà tener conto del livello di competenza linguistica degli apprendenti prima di proporre il più adatto ai loro bisogni. Ci sono progetti che prevedono un contatto diretto con i parlanti nativi (per esempio, creare e somministrare un sondaggio sul cibo o sullo sport italiano) e quelli che, invece, si concentrano sull'analisi di semplici testi (andare in un mercato di quartiere con un foglio diviso in due parti per osservare e scrivere i nomi dei prodotti venduti e appuntarli su un lato del foglio se i nomi sono noti e sull'altro se invece non lo sono). È stato osservato come il fatto di lavorare su un progetto permetta di investire sull'autonomia dello studente. Egli, infatti, è chiamato a prendere delle decisioni, a riflettere sui propri bisogni linguistici, a confrontarsi con i suoi limiti e a sperimentare i suoi punti di forza.

Con profili di apprendenti a bassa scolarizzazione, il docente deve guidare gli apprendenti da vicino e abituarli a produrre ipotesi sulla lingua. Egli dovrà seguire l'apprendente durante la pianificazione del lavoro attraverso materiali adatti allo scopo; dovrà fornire indicazioni precise per fare in modo che gli studenti lavorino sul progetto avviato; e, infine, a conclusione del progetto, all'insegnante spetterà la valutazione del lavoro.

## 2.4 *Total Physical Response*

Su richiesta degli insegnanti, uno degli incontri è stato dedicato al metodo *Total Physical Response*, noto per sollecitare le prime produzioni orali degli apprendenti neoarrivati che si trovano nella fase di silenzio.

L'insegnante usa alcune espressioni, dette comandi, e allo stesso tempo, le esegue. Gli studenti osservano e ascoltano l'insegnante e imitano quello che fa. Per esempio, la docente dice "Mohammed, alzati" e contemporaneamente si





alza. A questo punto il docente guarda Mohammed e lo invita con un piccolo gesto a fare lo stesso.

Le parole usate durante il TPR sono le prime con cui entrano in contatto gli alunni neoarrivati e pertanto costituiscono i termini necessari per orientarsi nel nuovo contesto.

Il TPR è stato analizzato tenendo conto dei motivi della sua efficacia (simula il processo di acquisizione della L1, riduce lo stress, attiva la memoria a lungo termine) e mostrando lo schema della lezione TPR, che ruota attorno a tre elementi essenziali: i nuovi comandi, eseguiti prima dalla classe e poi da un alunno per volta; le ricombinazioni dei comandi introdotti precedentemente, che consentono di rendere la lingua più fluente e non prevedibile; e, infine, le parole nuove, che costituiscono i nuovi elementi lessicali inseriti all'interno di un comando (per esempio: "Tocca il banco").

Con profili di apprendenti a bassa scolarizzazione e con una bassa oralità, il TPR si è dimostrato uno strumento efficace sia perché consente all'apprendente di familiarizzare con i suoni della lingua target, sia perché non forza la produzione e rispetta i ritmi naturali del processo di acquisizione della lingua.

## 2.5 *Tecniche didattiche: sviluppare l'ascolto*

L'incontro dedicato allo sviluppo dell'abilità di comprensione orale ha avuto come obiettivo quello di mostrare una tecnica d'ascolto adatta a tutti i profili di apprendenti, dunque sia studenti scolarizzati in L1 che studenti privi di scolarizzazione, debolmente alfabetizzati o totalmente analfabeti.

La tecnica mostrata si fonda sul principio che per sviluppare la comprensione di testi orali e velocizzare tale abilità si debba puntare innanzitutto sullo sviluppo di meccanismi di anticipazione del testo e sulla presa di consapevolezza che un buon ascolto debba essere innestato su opportune strategie di comprensione, le une e le altre atte parimenti a favorire l'autonomia dello studente, immerso in una selva di suoni che possono inizialmente scoraggiare e rendere frustrante la motivazione a comprendere.

La tecnica articola una procedura abbastanza semplice, da un lato l'esposizione massiccia e ripetuta al testo d'ascolto (secondo il principio naturale che la quantità di esposizione aumenta la comprensione secondo processi cognitivi subcoscienti), dall'altro l'opportunità di sviluppare ipotesi sul contenuto del testo a partire dai pochi elementi a disposizione, quali le conoscenze enciclopediche, i vissuti personali e gli elementi linguistici comprensibili. Se usata con profili di apprendenti a bassa scolarizzazione, la stessa tecnica richiede un intervento specifico del docente finalizzato a guidare gli apprendenti verso la produzione di ipotesi, stimolando i meccanismi di anticipazione.

## 2.6 Tecniche didattiche: sviluppare la produzione orale

L'incontro dedicato alla produzione orale ha scelto la presentazione di una tecnica che rispetto a quella dell'ascolto è certamente più coinvolgente e ludica ed è inquadrabile tra le tecniche di tipo teatrale. I partecipanti al seminario sono stati divisi in piccoli gruppi, ad alcuni di questi è stato assegnato un personaggio attraverso una scheda contenente la descrizione del personaggio stesso, a tutti gli altri è stato affidato un personaggio complementare al primo. Ciascun gruppo avrebbe preparato un canovaccio (era possibile farlo anche in forma scritta) finalizzato al raggiungimento di un obiettivo comunicativo molto preciso contenuto nella scheda di descrizione del personaggio.

Ciò che rende la tecnica presentata nel corso del seminario molto diversa da altre tecniche di produzione orale (quale per esempio il *role-play*), che esercitano porzioni di lingua definite in modo rigido, è l'alta imprevedibilità della lingua che viene usata nella fase in cui i personaggi assegnati entrano in interazione. Se è vero infatti che i due personaggi vengono preparati preventivamente anche attraverso la creazione di un canovaccio, nella fase di interazione il canovaccio preparato dovrà costantemente essere rinegoziato nel momento in cui entra in interazione con l'altro canovaccio (connesso all'altro personaggio), che è complementare al primo ma da questo profondamente divergente.

Rispetto dunque a più tradizionali tecniche di interazione orale, qui sono due i caratteri di radicale divergenza. Il primo riguarda il fatto che le stringhe di comunicazione sono preparate dagli studenti stessi e non precostituite. Sebbene l'obiettivo venga assegnato dal conduttore, le strategie impiegate per raggiungerlo variano con i gruppi che preparano tali strategie. Il secondo fattore di divergenza è l'alta imprevedibilità della interazione: i due personaggi infatti sono costruiti in modo tale che sia pressoché impossibile prevedere cosa dirà l'altro, l'obiettivo comunicativo di ciascuno rimane opaco per tutto il corso della interazione. Ciò richiede continui e repentini cambi di lingua che si adatta costantemente a nuove strategie e a nuove aspettative.

Sebbene molto diversa dalla tecnica d'ascolto sopra descritta in termini di coinvolgimento e di divertimento, le due tecniche sono accomunate dal fatto che puntano a sviluppare l'oralità facendo leva su meccanismi subcoscienti, che dunque non richiedono allo studente di monitorare il processo di apprendimento della lingua. Entrambe le tecniche inoltre puntano a favorire un atteggiamento positivo e performativo nei confronti di una lingua e delle situazioni reali in cui essa viene agita.

La scelta di presentare tecniche di questo tipo, cioè che fondano lo sviluppo della lingua su processi sub-coscienti, è stata vincolata al tempo a disposizione, ma è bene precisare che nella programmazione di un corso è bene integrare tali tecniche con quelle che invece si fondano su meccanismi





FRANCIS

KOHONVA

ITALI

SOS

consapevoli di monitoraggio, allo scopo di "aggredire" il processo di apprendimento da più punti di accesso.

### 3. Gli incontri a margine delle attività

A seconda dei plessi in cui si sono realizzati e degli esperti che vi hanno partecipato, gli incontri a margine delle attività hanno assunto carattere diverso.

Ciò che hanno avuto in comune è stata tuttavia quello di garantire un confronto autentico e produttivo tra docenti del CPIA e docenti dell'Università, durante i quali i contenuti e le modalità di intervento nelle classi sono stati chiariti, analizzati e su cui si sono ipotizzati dei miglioramenti.

Un elemento comune che è stato rilevato dai docenti è la differenza fra una didattica esclusivamente laboratoriale quale quella da noi proposta e quella abitualmente condotta nelle classi, soprattutto per via della scarsa disponibilità di materiali da parte dei docenti curricolari. La condivisione dei materiali, in massima parte progettati e realizzati dal gruppo Istastra è stata infatti un elemento centrale di questi incontri.

Inoltre è stato preso in considerazione il problema dei tempi degli interventi didattici che in qualche caso sono stati ritenuti poco compatibili con gli aspetti organizzativi dei corsi e con le urgenze burocratiche dei migranti che hanno l'esigenza di conseguire la certificazione A2 prevista dalla normativa italiana. Non soffermandoci qui sui vincoli normativi e burocratici che esulano dallo scopo di questo capitolo, va detto che la nostra scelta di rendere trasparenti le modalità di intervento, affidando a persone diverse i diversi contenuti didattici (lettoscrittura, testualità, competenza orale) ha portato con sé un allungamento dei tempi che in un corso effettivo potrebbe essere riassorbito, mentre non va dimenticato che un percorso didattico eccessivamente accelerato rischia di configurarsi solo come "addestramento al test": in questo modo al possesso della certificazione da parte dei migranti potrebbe non corrispondere una effettiva competenza linguistica, svuotando nella sostanza lo spirito della norma.

### 4. Sviluppi futuri

Alla luce della riflessione condivisa con i docenti del CPIA e maturata all'interno del gruppo di lavoro, si possono trarre le conclusioni seguenti.

Il modello formativo così articolato è certamente efficace, esso andrebbe anzi rafforzato attraverso un maggiore coinvolgimento dei docenti del CPIA sia nella progettazione generale che nella microprogettazione; inoltre docenti curricolari ed esperti si devono alternare nelle attività in aula e ci si deve osservare recipro-

camente; infine gli incontri a margine possono avere una struttura e una cadenza più rigorosa e partire da consegne di lavoro precise.

Per quanto riguarda infine i corsisti, essi devono essere informati preventivamente del progetto e dell'alternanza dei docenti, in modo da aumentare la loro consapevolezza del percorso e una conseguente maggiore autogestione del proprio apprendimento.

Nell'ipotesi infine che si abbiano a disposizione risorse per estendere la formazione ad altri destinatari e ad altri aspetti della professionalità, si potrebbero destinare attività di formazione sulla lingua per lo studio ai docenti di discipline non linguistiche e di integrare la *numeracy* nel percorso di alfabetizzazione. Un aspetto che non è stato affrontato, in ragione del fatto che l'intervento è stato realizzato ad anno scolastico ampiamente avviato, ma che è stato più volte richiesto dai docenti del CPIA è quello del lavoro sui test di ingresso. La capacità di costruire ed analizzare test efficaci su tutte quante le abilità linguistiche è infatti indispensabile per la costruzione di percorsi didattici differenziati per studenti le cui competenze linguistiche coprono un range molto ampio: dai neoarrivati analfabeti, ai soggetti scarsamente alfabetizzati in Italia da molti anni e con competenze orali A1/A2 con forti fossilizzazioni, al neoarrivato fortemente scolarizzato, etc.





## 4. Le classi

Marcello Amoruso, Laura Di Benedetto, Valentina Salvato,  
Chiara Tiranno

### 1. Profili degli apprendenti

Il percorso a diretto contatto con gli studenti si è svolto all'interno di tre delle sedi del CPIA Palermo 1, la scuola Nuccio-Verga, la Federico II e l'Antonio Ugo. Esse sono collocate in tre aree diverse del tessuto urbano, la prima nel cuore del centro storico e a pochi metri dallo storico mercato di Ballarò, la seconda in un'area a ridosso della espansione ottocentesca della città e nelle immediate vicinanze del quartiere di Borgo Vecchio e l'ultima in una zona di nuova espansione vicino alla circonvallazione.

Dopo i test di posizionamento sono nate tre classi formate da apprendenti, sia uomini che donne, diversi per età, nazionalità e periodo di permanenza in Italia.

Data la loro composizione le tre classi sono subito apparse eterogenee tra loro: alla Federico II e alla Antonio Ugo forte era la presenza di minori stranieri non accompagnati neoarrivati, mentre la classe della scuola Nuccio-Verga era formata maggiormente da adulti, per lo più donne, residenti in Italia già da anni.

La durata del periodo di esposizione all'input della lingua target e il plurilinguismo o monolinguisma di partenza degli apprendenti hanno giocato senz'altro un ruolo fondamentale nelle scelte didattiche proposte all'interno delle tre classi, condizionando così l'intero processo di apprendimento. Soprattutto durante la realizzazione di alcune attività mirate a sviluppare strategie di comprensione e produzione orale e scritta è emerso che i soggetti plurilingui sono riusciti a portare a termine più facilmente i compiti appoggiandosi al bagaglio delle loro conoscenze linguistiche pregresse.

La classe che ha frequentato il corso presso la sede Nuccio-Verga era composta da un gruppo di donne provenienti dal Bangladesh abbastanza omogeneo, con un livello di comprensione orale ridotto o quasi nullo e un livello basso di scolarizzazione. Altre tre donne provenienti dal Bangladesh, un ragazzo bengalese, uno ghanese e due ragazze nigeriane, già alfabetizzati sia in L1 sia in L2, hanno seguito un percorso parallelo che intendeva ampliare il lessico di base presentato a tutta la classe. Gli analfabeti in L1 erano una donna bengalese e

altri tre studenti, uno bengalese, uno marocchino e un italiano quasi esclusivamente dialettofono.

La classe che ha frequentato il corso presso la sede Federico II era composta principalmente da msna giunti dall'Africa subsahariana e nella quale vi erano anche cinque adulti, uomini e donne, provenienti dal Marocco, dallo Sri Lanka e dall'India. I quindici minori, quasi tutti giunti in Italia da poche settimane, di età compresa tra i 16 e i 18 anni, provenivano dalla Guinea Conakry, Guinea Bisau, Mali, Costa D'Avorio, Gambia, Senegal, Nigeria, Egitto. La quasi totalità degli apprendenti msna non ha mai frequentato la scuola nel proprio Paese d'origine, pochi quella coranica e solo un apprendente ha frequentato la scuola per quattro anni in Gambia.

Infine, la classe che ha frequentato il corso presso la sede Antonio Ugo è quella con maggiore presenza di msna arabofoni provenienti dall'Egitto. Nella classe vi erano otto minori stranieri non accompagnati e cinque adulti. I minori, tutti diciassetenni tranne un apprendente di quindici anni, provenivano quattro dall'Egitto, due dal Gambia, uno dalla Costa d'Avorio e uno dal Senegal. Dei quattro minori egiziani solo tre erano alfabetizzati nella loro madrelingua, gli altri minori erano del tutto analfabeti. Tra gli adulti che hanno frequentato il corso vi erano tre donne quarantenni provenienti dal Bangladesh, una sessantenne dal Marocco, un uomo bengalese di quarant'anni. Nessuno di loro era alfabetizzato nella propria lingua madre e nessuno aveva mai frequentato assiduamente un corso di prima alfabetizzazione in Italia.

Come si vede le classi proponevano un'ampia varietà di situazioni ed esigenze, pertanto la programmazione è stata in taluni casi modificata per proporre attività pensate in modo proporzionato rispetto ai diversi ritmi di apprendimento degli studenti e sulla base delle diverse risposte degli apprendenti al percorso formativo proposto.

Nelle classi in cui la presenza di analfabeti era superiore rispetto a quella dei debolmente alfabetizzati la velocità era sensibilmente rallentata e la quantità di input restava limitata per non sottoporre gli apprendenti a inutili insuccessi; l'obiettivo dei docenti è stato piuttosto quello di fare in modo che tutti potessero essere partecipi e coinvolti in tutte le attività. Tuttavia in qualche caso alcuni studenti più deboli, pur facendo grandi sforzi e grandi progressi, non sono riusciti a sostenere comunque il ritmo della classe; per loro così sono state previste alcune ulteriori attività di rinforzo per consolidare ciò che apprendevano più lentamente rispetto ai compagni.















## 2. Uno sguardo più in profondità per vedere più lontano

Nel comporre un quadro che sintetizzi l'eterogeneità degli studenti presenti in una classe, una qualsiasi, del CPIA Palermo 1 viene in mente quel gioco che si fa da bambini, spesso denominato "Trova le differenze". Ma qui, in una qualsiasi classe di tale nuova realtà scolastica chiamata ad assolvere un ruolo enorme quale quello di rispondere ai bisogni formativi di molti, moltissimi migranti presenti sul territorio nazionale che abbiano compiuto 16 anni d'età, il gioco andrebbe invertito. Trovare le differenze sarebbe piuttosto facile, molto più complicato, e anche molto più plausibile sarebbe trovare quegli elementi di convergenza che consentano un atteggiamento cooperativo degli studenti tra loro e degli studenti con l'insegnante tale da favorire un apprendimento più efficace, come ampiamente dimostrato da una ampia bibliografia in ambito glottodidattico e più semplicemente didattico-pedagogico.

Ebbene, che si vogliano trovare le differenze o, al contrario, i punti di contatto, possiamo affermare che non sarebbe possibile trovare l'uno senza l'altro: cioè nell'uno e nell'altro caso non si ottengono risultati se non dopo avere individuato ciò che è identico, e viceversa non si riesce a trovare ciò che è identico se non dopo avere definito con esattezza ciò che è diverso. Insomma, che la conoscenza si stabilisca per opposizione è cosa nota.

Procediamo dunque col trovare i punti di contatto usando modelli classificatori (che brutta parola quando si parla di persone!) facilmente accessibili al nostro sguardo per poi giungere man mano a elementi che vanno più in profondità, toccando i vissuti personali, passati e presenti, degli studenti del CPIA Palermo 1 con cui gli insegnanti di ItaStra sono entrati in contatto nell'ambito del progetto formativo discusso in questo volume. Sebbene si tratti di una parte piuttosto esigua del numero totale di studenti presenti al CPIA Palermo 1, possiamo plausibilmente estendere a tutte le classi del CPIA quanto diremo delle tre classi in cui si è realizzato il percorso formativo condotto dagli insegnanti di ItaStra.

Premettiamo che a essere messi a confronto, al fine di trovare elementi convergenti, non saranno i singoli studenti ma raggruppamenti di studenti accorpati secondo criteri quali il paese o l'area di provenienza. Così facendo otteniamo, nelle tre classi su cui svilupperemo le nostre argomentazioni e riflessioni, gruppi di studenti sub-sahariani, bengalesi, maghrebini, srilankesi e italiani. O meglio, italiano, dato che nella tre classi era presente un solo italiano: un signore sulla settantina, nato e sempre vissuto a Palermo.

Premettiamo che i dati oggetto d'analisi nascono, in parte, dall'osservazione delle dinamiche di relazione rilevate durante il percorso formativo, e per altra buona parte dall'esperienza maturata nel corso degli anni grazie ai progetti dedicati agli studenti migranti. Tra questi certamente ne vanno annoverati due: il

progetto FEI dedicato esclusivamente alle donne (durato un anno e terminato nel 2015) e il progetto con i *msna* (avviato nell'estate del 2012 e ancora in corso).

Guardiamo con attenzione due foto delle pagine precedenti, quella che mostra di spalle i veli colorati del donne bengalesi e quella che mostra due giovani migranti con indosso due berretti. Cosa mette in relazione i veli dai colori accesi delle donne bengalesi (tutte quante, giovani e adulte), con i copricapo sbarazzini indossati dai minori stranieri non accompagnati, con su scritto *LA, NY, BOYS*? Forse nulla? I veli sono radicati in una cultura religiosa quale quella musulmana che vuole le donne col capo coperto, mentre i berretti e i cappelli indossati dai giovani *msna* sono parte di una cultura massmediatica che tutto allinea all'interno di panorami occidentalizzanti di cui impossibile sarebbe trovare origini territoriali se non fosse per le scritte che abbreviano i nomi di città quali Los Angeles e New York.

In entrambi i casi i copricapo sono espressioni di processi di identificazione, ma i veli esprimono identificazione con una cultura profondamente connotata a livello spaziale, mentre i berretti e i cappelli esprimono solo distanza dalla cultura del paese di provenienza. L'immobilismo culturale dei veli e il forte dinamismo espresso dai berretti rendono questi due mondi poco comunicanti. Così distanti l'uno dall'altro che quelle signore bengalesi nella relazione con questi giovani migranti rinunciano forse all'unico elemento che potrebbe essere capace di tessere una relazione vera in classe e fuori. L'elemento di contatto potrebbe essere il loro spirito materno, trasversale a donne della loro età, che consentirebbe loro di vedere tali giovani come figli immaginari verso cui manifestare un certo sentimento di protezione. D'altro lato i giovani appena sbarcati in Europa da soli sembrano essere distanti anni luce dal vedere quelle signore come mamme immaginarie da cui aspettarsi atteggiamenti accudenti. Le une e gli altri dunque rinunciano a trovare elementi di convergenza che potrebbero rivelarsi utili per la costruzione di atteggiamenti di cooperazione utili all'apprendimento. Allo sguardo dell'insegnante appaiono dunque due mondi distanti sia in termini generazionali che culturali.

Se mettiamo a confronto i ragazzi africani con le ragazze bengalesi non otteniamo migliori risultati di avvicinamento. Molto diverso è il modo in cui ci si percepisce come giovani, la modalità di abitare la città di Palermo, il sentimento di appartenenza alla cultura di provenienza e il progetto migratorio.

Vediamo cosa si ottiene procedendo a caso punto per punto. Innanzitutto la giovane età non è un fattore che rende accomunabili i due mondi. Le giovani, giovanissime donne bengalesi se non ancora sposate lo saranno a breve. Sep-pure molto giovani saranno presto mogli, e subito dopo mamme: il resto della storia nella grande maggioranza dei casi scorrerà su binari già stabiliti. I giovani migranti sono poco interessati a stabilire relazioni solide, in loro prevale un sentimento di scoperta e curiosità aperto a tante diverse ipotesi e prospettive di vita.

Le giovani donne bengalesi non sono giovani come noi occidentali intendiamo tale categoria, mentre i giovani *msna* sono giovani allo stesso modo (o in modo tipologicamente simile) dei giovani italiani.

Gli uni abitano e attraversano la città alla ricerca di ciò che è nuovo; le altre cercano e ritrovano nella città luoghi familiari: negozi, case, pezzi di città a esclusiva frequentazione da parte di bengalesi come loro.

Gli uni hanno progetti migratori molto fluidi, certamente arbitrari e spesso aleatori. Le altre vivono un progetto migratorio definito ancora prima della partenza. Per tali ragioni, probabilmente, la possibile relazione è vissuta con un certo disagio.

Insomma, l'eterogeneità espressa dagli studenti del CPIA Palermo 1 è molto complessa perché pochi sono i punti di contatto, e questi, spesso, piuttosto che avvicinare acquiscono le differenze. Tanta diversità è certamente espressione di ricchezza umana, culturale, di relazioni, e come tale vorremmo semplicemente definirla, se non avesse anche ricadute non sempre positive in termini didattici. Una su tutte, e forse l'unica su cui vale la pena riflettere qui, è la difficoltà di creare gruppi di lavoro in tali classi in cui la diversità culturale è molto forte e poco interagente. La diversità, che in altri contesti e situazioni potrebbe favorire curiosità e quindi incontro, diventando stimolo a un arricchimento reciproco, qui può dare esiti negativi, di distanziamento poco collaborativo.

Le ultime due immagini presentate prima mostrano, smentendo in parte quanto si è detto, un momento di relazione che sembra molto intensa e produttiva. Mohamed, un signore marocchino analfabeta, e Dennis, un ragazzo ghanese che si accingerà di lì a breve all'iscrizione all'università, si incontrano su una mappa che ritrae parte del mondo: certamente l'Africa e l'Italia. Nella prima foto è Dennis che sembra suggerire qualcosa a Mohamed, forse lo sta aiutando a individuare un luogo o a scrivere qualcosa. Lo sta aiutando, certamente. Nell'ultima foto è Mohamed a suggerire qualcosa a Dennis. Probabilmente sta raccontando lui qualcosa del Marocco, del suo villaggio, della sua città, della sua famiglia, dei suoi figli, di suo padre, di sua madre, del lavoro che faceva lì. Chi lo sa cosa stava dicendo ma l'impressione è che le parole di Mohamed suggeriscano a Dennis una qualche direzione da dare al proprio percorso. E poco importa quali siano realmente le parole scambiate fra i due; dai loro sguardi, dal modo in cui si intrecciano le loro braccia, sembra emergere una relazione vera che avviene nell'unico posto in cui era possibile immaginarla, osservarla, e cioè una classe di lingua: che per contatto o divergenza è sempre un luogo di incontro di diversità e dunque di ricchezza.

## **5. Testo, parola, sillaba, andata e ritorno. Un modello di didattica per classi a nulla o bassa scolarizzazione**

Chiara Amoruso, Marcello Amoruso, Adriana Arcuri,  
Mari D'Agostino

### **1. Premessa**

Il percorso didattico utilizzato per le tre diverse classi del CPIA Palermo<sup>1</sup> descritte nel capitolo precedente, è stato progettato per rispondere al duplice obiettivo in funzione del quale è stato pensato tutto quanto il progetto: lavorare sulla formazione degli insegnanti e, contemporaneamente, avviare un percorso didattico efficace con allievi che pongono esigenze nuove oltre che alla scuola italiana anche alla glottodidattica e alla ricerca acquisizionale. I destinatari sono stati dunque contemporaneamente gli allievi poco o nulla scolarizzati nelle lingue di partenza già inseriti nelle classi e i docenti (in particolare di italiano e lingue straniere) del CPIA Palermo<sup>1</sup>. Questo duplice target della proposta, oltre che la quantità limitata di tempo, ci hanno indotto a costruire un percorso con caratteristiche diverse da quelle solitamente assunte dalla progettazione di un concreto intervento didattico che deve essere modulato interamente sulle esigenze della classe (livelli di partenza, bisogni etc). Si è scelto infatti di avviare il percorso didattico pensando a un giovane immigrato neo arrivato (con nessuna o bassissima capacità comunicativa in L2) con scarsa o nulla alfabetizzazione nella lingua madre, che non avesse seguito alcun percorso didattico in Italia. Tutti quanti gli studenti differivano per una più caratteristica da tale "alunno ideale" anche solo per il fatto che l'intervento al CPIA è iniziato nel mese di gennaio, quando tutti quanti gli studenti avevano avuto un certo numero di ore di esposizione all'italiano e avevano avviato un qualche minimo processo di alfabetizzazione (si veda inoltre nel Capitolo 4 una breve descrizione del profilo delle classi). Questa scelta di "iniziare dal punto di partenza" è stata comunque indispensabile, o meglio obbligata anzitutto per il fatto che i modelli di alfabetizzazione seguiti erano stati fino a quel momento assai diversi l'uno dall'altro (alcuni del tutto estemporanei) e che comunque il nostro obiettivo era quello di costruire insieme agli insegnanti del CPIA Palermo<sup>1</sup> un modello condiviso e facilmente replicabile da utilizzare in futuro. La immediata leggibilità del modello da parte dei docenti in formazione ha guidato la scelta di fare avvicendare nelle classi diversi docenti di ItaStra,

ognuno dei quali sviluppasse sempre lo stesso pezzetto della programmazione (le abilità di ascolto e parlato da una parte, la letto-scrittura e la testualità dall'altra) per rendere più evidente e chiara la strutturazione della proposta didattica. Si è dunque privilegiata la chiarezza e riproducibilità del modello accettando anche il rischio di una intersezione fra le aree di intervento minore di quella auspicabile e prevista e di una certa ridondanza e ripetitività, in modo da renderlo il più possibile trasparente e chiaro ai docenti che lo dovevano acquisire.

L'obiettivo preminente è stato quello di offrire ai docenti un approccio al lavoro, un metodo e alcune tecniche che essi avrebbero potuto utilizzare per proseguire il percorso e condurre dunque migranti adolescenti e adulti a bassa e bassissima scolarizzazione ad avviare/proseguire il proprio processo di alfabetizzazione dopo la conclusione del nostro intervento.

## 2. Presupposti metodologici e didattici

L'intervento si fonda su alcune ipotesi didattiche forti che enunceremo qui semplicemente rimandando ad altra sede una loro disamina più approfondita. Il processo di alfabetizzazione e in generale di sviluppo delle competenze linguistiche:

1. si deve radicare sulle competenze generali e comunicative già possedute dai migranti mettendo al centro il loro vissuto di esperienze umane e linguistiche e facendo divenire il singolo individuo il protagonista del percorso;
2. deve partire dai bisogni comunicativi dei migranti per spingere al massimo la motivazione che è una delle variabili forti di tutti i processi di apprendimento e in particolare di quello linguistico;
3. deve considerare come elemento centrale l'idea che la costruzione di una "mente alfabetizzata" è un processo lungo e complesso di cui la padronanza della tecnica di associazione fra grafema e fonema utilizzata nell'alfabeto latino è solo un piccolo segmento;
4. deve puntare a costruire le strategie linguistico-cognitive che permettono a un individuo alfabetizzato di orientarsi all'interno dei testi orali e scritti; in particolare gli apprendenti devono imparare a far leva su meccanismi anticipatori che facilitano l'apprendimento delle abilità di base e delle abilità integrate, segnatamente della comprensione. Mettere gli apprendenti nelle condizioni di utilizzare le proprie competenze attribuisce loro uno status di "portatori" di saperi, sia pure diversi da quelli obiettivo di questo percorso, e non di *tabulae rasae*;
5. deve integrare lo sviluppo delle quattro abilità partendo alle abilità dell'ascolto continuando con quella di produzione e poi con lettura e scrittura;





6. deve partire da ed arrivare a contesti pragmatici e testuali reali. Ciò significa che i frammenti di lingua su cui si lavora, anche quando per ragioni didattiche vengano costruiti ad hoc o semplificati, devono sempre avere una propria "riconoscibilità testuale", in modo che gli apprendenti possano interagire con i testi stessi sia sul versante della comprensione che su quello della produzione, attingendo ad un insieme di conoscenze fra le quali anche quelle relative al rapporto fra modelli testuali e contesto pragmatico, come sarà meglio spiegato più avanti;
7. deve tener conto della varietà di preferenze cognitive dei discenti, attraverso una gamma diversificata di attività che non privilegino un solo canale percettivo (visivo, uditivo, cinestetico) o una sola modalità di approccio alla lingua (analitica, globale) ma garantisca a ciascuno di poter far leva sulle proprie risorse. Ciascun discente ha infatti un canale privilegiato di approccio alla lingua, legato agli stili cognitivi e alle esperienze anche non formali di apprendimento;
8. deve dedicare spazio alla metacognizione del processo di apprendimento, mediante momenti di riconoscimento delle attività svolte e del loro legame con gli apprendimenti conseguiti da ciascuno e di riflessione sulle proprie risorse e limiti. Si tratta di un aspetto particolarmente delicato in fasi precoci di apprendimento perché la ridotta disponibilità della lingua e la scarsa o nulla abitudine alla riflessione metacognitiva richiedono l'elaborazione di materiali che utilizzando modalità operative riescano ad indurre tale riflessione.

### 3. Modello didattico

Gli interventi si sono articolati in diversi moduli: ascolto e parlato, letto-scrittura e testualità, con l'inserimento di un modulo di autobiografia linguistica centrato sulla storia linguistica del parlante che riutilizzava tutte quante le abilità comunicative (vedi Cap. 6).

Il filo rosso fra tutti gli interventi e le attività è costituito dai contesti comunicativi (orali e scritti), a partire dai quali sono state elicitate e rinforzate: la competenza testuale orale, la competenza testuale scritta, la competenza lessicale, la competenza di letto-scrittura.

Si è scelto di organizzare lo spazio dell'aula in quattro aree che attraverso immagini rinviassero a contesti comunicativi centrali per questi apprendenti quali: la casa, il mercato, la natura, la strada e il lavoro.

L'ancoraggio a questi contesti serve per esplicitare fin dall'inizio il rapporto fra quanto si fa in classe e le situazioni della vita reale, proiettando ogni attività

svolta nella "finzione della classe" all'interno di una reale situazione comunicativa e lavorando fin dall'inizio al **rapporto fra testo e contesto**.

Nella breve descrizione dell'intervento che qui viene fatta (ma si veda anche il Cap.6 relativo alla autobiografia linguistica) si è scelto di iniziare con il lavoro sulla testualità continuando con l'oralità e in ultimo con la letto-scrittura per centrare l'attenzione sulla specificità degli aspetti socio-pragmatici e cognitivi legati allo sviluppo del complesso delle abilità linguistiche in individui a bassa e bassissima scolarizzazione. Come si è detto prima non si tratta tanto (o comunque non solo) di insegnare tecniche di corrispondenza fra grafema e fonema, quanto di partire dall'interconnessione fra abilità e capacità orali e abilità e capacità scritte e dal ruolo centrale che l'assenza di scrittura ha sia nello sviluppo dei processi di apprendimento della L2 sia nell'intero processo di inclusione del migrante nella società ospitante.

### 3.1 Testualità

Affrontare il percorso di alfabetizzazione attraverso la testualità permette di rispondere a numerose esigenze dei migranti adulti, sia sul piano dell'interazione sociale, che su quello squisitamente legato ai processi cognitivi (vedi su questo Cap. 2). La scommessa è quella di integrare i due processi facendo sì che l'apprendimento della lettura e scrittura in senso strumentale sia collocato all'interno dello sviluppo globale della capacità di decodificare e codificare testi sia orali che scritti.

Da una parte ciò consente di ancorare fortemente l'apprendimento della lingua al controllo della realtà, mettendo nelle mani degli apprendenti strumenti effettivi per la partecipazione a pieno titolo alla vita del paese di arrivo, d'altra parte permette di ampliare e rendere più veloce la competenza di letto-scrittura attraverso il potenziamento di meccanismi che presiedono alla comprensione e alla produzione.

Se esaminiamo il primo aspetto, quello dell'ancoraggio della letto-scrittura alla realtà pragmatica, ci rendiamo conto di come questo sia necessario per chi si trova improvvisamente immerso in un paesaggio urbano fittamente intessuto di lingua scritta e dove la lingua scritta media quasi tutte le interazioni sociali.

Procedere verso la padronanza dei testi, mentre si compie il percorso di decifrazione dei segni che consente di abbinare correttamente grafemi e fonemi, significa accompagnare l'apprendente verso il disvelamento di una realtà altrimenti misteriosa. L'analfabeta si trova circondato da segni che non sa decodificare e di cui non capisce la funzione, ma nel contempo ha necessità urgenti di rapportarsi con tale realtà e gli sono richiesti comportamenti ad essa adeguati.

Passare per i testi, a partire da quelli formati da parole isolate (*ufficio migranti,*





*partenza, arrivo, bagno*) aumenta le sue possibilità di rispondere a quelle richieste e risponde alla sua esigenza di gestire in autonomia le situazioni.

Anche per quanto riguarda il secondo aspetto, quello dell'apprendimento, integrare l'aspetto strumentale della lettura con l'implementazione della competenza testuale si rivela una pratica convincente.

La lettura è il frutto di una "relazione" fra il testo e il lettore, nella quale se il testo "offre" i suoi contenuti attraverso le parole, sta al lettore comprendere quelle parole anticipandone il significato e decodificando correttamente il contesto comunicativo in cui esse sono prodotte.

Questa integrazione fra i due processi di lettura, noti come *top down* e *bottom up*, cioè dal testo alla testa e dalla testa al testo, funziona per tutti i lettori a qualsiasi livello di competenza. Nel caso delle fasi precoci di apprendimento della letto-scrittura essa assume un valore aggiunto, infatti permette al lettore di anticipare il contenuto dei testi e di interpretarli e utilizzarli ad un livello più alto di quanto la sua sola abilità di decodifica gli permetterebbe.

Valga per tutti l'esempio della carta d'identità, o di altri documenti anagrafici (vedi materiali). Partendo dalla conoscenza della funzione pragmatica di tali documenti l'analfabeta che pure non sarebbe in grado di decodificare per intero le parole "cittadinanza", "residenza", "stato civile", ecc., è in grado grazie ai meccanismi di anticipazione e di interpretazione testuale, di attribuirvi un significato e pertanto di utilizzarli correttamente.

### 3.1.1 Testualità: modalità operative

La finalità specifica delle lezioni sulla testualità è stata quindi quella di fornire agli studenti degli strumenti di uso immediato per orientarsi in città, per gestire situazioni di vita ordinaria e risolvere problemi pratici.

A questa finalità contribuiscono quattro obiettivi di tipo fondamentalmente diverso verso cui sono state orientate le scelte didattiche di questa parte del corso:

- Sviluppare la CAPACITÀ di RICONOSCIMENTO DEI GRAFEMI, nelle loro diverse vesti grafiche, anche in una situazione di scarsa competenza di lettura strumentale.
- Costruire delle CONOSCENZE specifiche sui documenti e sui testi trattati, in modo da rafforzare e orientare efficacemente il SISTEMA DI ANTICIPAZIONE.
- Instaurare l'HABITUS MENTALE di risolvere problemi anche con pochi strumenti a disposizione gestendo il FILTRO MENTALE che si attiva in risposta al sentimento di inadeguatezza.
- Sviluppare le COMPETENZE STRATEGICHE di ANTICIPAZIONE, INFERENZA, COLLEGAMENTO.

Se nella letto-scrittura il percorso di costruzione delle conoscenze e delle competenze è ordinato e graduale (fare poco con il poco che già si conosce), qui si procede per ampi salti in avanti (fare molto con poco).

Viste tali premesse nell'ambito della testualità si è lavorato con due tipi di materiali:

- Materiali autentici di cui si presentano le caratteristiche, i tipi di informazioni che contengono, le convenzioni principali;
- Materiali costruiti che propongono attività per l'esercizio delle strategie e per l'impiego delle conoscenze.

Inoltre è sembrato indispensabile svolgere alcuni segmenti del percorso formativo fuori dalle aule, esplorando prima lo spazio delle scuole stesse e successivamente quello dei quartieri in cui si trovano le scuole.

L'esplorazione degli spazi ha risposto a esigenze di tipo diverso, ancora una volta contemporaneamente linguistiche e di cittadinanza.

Le scuole sono state esplorate per ragioni diverse, sia per ricercare parole (i nomi dei locali) che corrispondessero a quelle proposte in aula, sia per simulare percorsi urbani.

Anche i percorsi urbani veri e propri si sono prestati ad esperienze di lettura e ad esperienze di orientamento e di impiego e verifica degli apprendimenti costruiti in aula. Lungo le strade sono state infatti riconosciute le targhe toponomastiche, le targhette dei numeri civici, i nomi sui citofoni e le targhe dei professionisti, che in aula erano state conosciute e analizzate. Gli apprendenti hanno riconosciuto gli spazi, vie e piazze, che erano stati individuati sulla mappa della città, e sulla mappa sono tornati con nuova consapevolezza, andando avanti nel proprio percorso di astrazione.

In sede di verifica degli apprendimenti si è chiesto ai corsisti, divisi in piccoli gruppi, di raggiungere lo studio di un medico a partire da un biglietto che ne indicava il nome e l'indirizzo.

La qualità della partecipazione dei gruppi, e i risultati conseguiti nell'orientamento compresi quelli delle persone da cui – pregiudizialmente – ci aspettavamo resistenze (le donne che non escono mai da sole, ad esempio) hanno confermato che si è trattato di una scelta giusta. Ciascuno ha camminato per le strade non più in modo passivo come di solito accade loro, seguendo percorsi suggeriti da altri, o procedendo per tentativi ed errori, ma utilizzando chiavi di lettura degli spazi e aprendosi alla comprensione del tessuto urbano come un vero testo da leggere attentamente, competenza particolarmente significativa in una città caotica come Palermo.





## Schema riassuntivo di tutti i materiali

### 1. Documenti personali

Materiale autentico presentato	Materiale costruito per le esercitazioni	Consegna	Abilità e competenze
<b>Burocratici:</b> carta di identità, passaporto, patente, tessera sanitaria, permesso di soggiorno.	Scheda con due documenti (carta di identità e biglietto da visita) di cui uno con i dati e l'altro vuoto.	Riporta i dati dal documento compilato a quello vuoto, collocandoli nella giusta posizione.	Riconoscere sequenze di grafemi. Trascrivere grafemi in maniera chiara. Applicare le conoscenze sulle posizioni dei dati nei diversi documenti (sviluppare un sistema di attese). Applicare strategie di riconoscimento delle informazioni in base a pochi elementi salienti riconoscibili:
<b>Promozionali:</b> targhe e biglietti da visita.	Scheda con un elenco di targhe a sinistra e un elenco di biglietti da visita a destra.	Associa ogni targa di sinistra con il biglietto da visita della stessa persona a destra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la presenza di un numero indica l'indirizzo;</li> <li>- la parola "via" indica l'indirizzo;</li> <li>- la parola "cognome" contiene la parola "nome" ed è più lunga;</li> <li>- la presenza di una lettera puntata indica il nome che sarà seguito dal cognome;</li> <li>- la presenza di 2-3 lettere con il punto indica che dopo ci sarà il nome seguito dal cognome.</li> </ul>

### 2. Usare lo spazio

Materiale autentico presentato	Materiale costruito per le esercitazioni	Consegna	Abilità e competenze
Targhe delle porte dei vari ambienti della scuola.	Repertori di etichette di nomi di ambienti.  Sequenze di fotografie di spazi della scuola privi di targhe.	Riconosci nelle targhe delle porte le parole presenti e non nel repertorio. Completa le immagini con le targhe opportune.	Riconoscere la funzione delle etichette. Leggere globalmente le parole.

Citofoni	Scheda con nomi e cognomi da un lato e immagini di citofoni dall'altro.	Abbina nomi e cognomi uguali. Scrivi al posto giusto i cognomi nei citofoni.	Riconoscere sequenze di grafemi. Trascrivere grafemi in maniera chiara. Applicare la conoscenza sulle convenzioni relative al citofono (soprattutto cognome, a volte nome puntato, a volte titoli).
Sequenze di numeri civici	Scheda con due sequenze parallele di numeri a due a due (pari da un lato e dispari dall'altro) dove mancano alcuni elementi. Sono presenti anche numeri con le lettere (12a; 12b)	Riempi gli spazi vuoti individuando gli elementi mancanti.	Riconoscere grafemi di numeri scritti in maniera diversa. Applicare le conoscenze sul sistema di organizzazione dei numeri civici per individuare numeri in contesti fittizi e fotografati.
	Sequenza di foto della stessa strada dove si vedono i numeri civici.	Individua i numeri richiesti.	
Insegne di nomi di vie	Scheda con un elenco alfabetico di nomi di vie a sinistra e delle foto di insegne di vie a destra. I dati possono essere riportati in modo diverso (S. Francesco / San Francesco; Silvio Pellico / S. Pellico; piazzale Giotto / P.le Giotto).	Associa i nomi delle vie a sinistra con le insegne corrispondenti a destra.	Riconoscere sequenze di grafemi scritti in minuscolo o in maiuscolo, con stili diversi e a grandezza diversa, in testi continui e discontinui. Applicare le conoscenze sulle convenzioni di scrittura usate nei nomi delle vie (nomi puntati e abbreviati; sequenza nome-cognome) Applicare le conoscenze sull'ordine alfabetico. Applicare le conoscenze sull'uso delle coordinate.
Insegne di nomi di servizi	Schede con foto di insegne di servizi disposte su due colonne.	Abbina le insegne che si riferiscono allo stesso tipo di servizio.	Applicare le conoscenze sui diversi nomi con cui può comparire un servizio (panificio/bottega del pane; macelleria/carnezzeria, ecc.

Mappa della città di Palermo	Elenco alfabetico delle strade presenti nella mappa di Palermo con coordinate spaziali corrispondenti alla mappa.	1. Rintraccia le vie richieste nell'elenco alfabetico. 2. Ricava le coordinate e trova la via richiesta sulla mappa	Riconoscere sequenze di grafemi. Trascrivere grafemi in maniera chiara. Applicare la conoscenza sulle convenzioni relative al citofono (soprattutto cognome, a volte nome puntato, a volte titoli).
------------------------------	---	--	---

### 3. Sintesi e reimpiego

Materiale autentico	Materiale costruito	Consegna	Abilità e competenze
Biglietto da visita di un professionista.	Scheda con foto di diversi contesti (porta, targa, cartello via, citofono, carta di identità).	Colloca i dati del biglietto da visita nei contesti giusti	Riconoscere sequenze di grafemi. Trascrivere grafemi in maniera chiara. Applicare le conoscenze di uso dei testi e contesti studiati.
Biglietto da visita di un medico. Foto della strada in cui si trova il medico con i numeri civici in sequenza. Foto della porta del medico con la sua targa. Mappa della città.	Elenco alfabetico di strade con coordinate corrispondenti alla mappa.	Trova un medico in città a partire dal suo biglietto da visita.	Riconoscere grafemi scritti in maniera diversa. Applicare le conoscenze sul sistema di organizzazione dei numeri civici. Applicare le conoscenze sull'organizzazione di un biglietto da visita e di una targa. Applicare le conoscenze sull'uso delle coordinate.
Uno spazio urbano in presenza con le insegne di via, i citofoni, le insegne	Scheda con la mappa ingrandita delle strade che si visiteranno. Elenco di numeri civici, strade e servizi da trovare.	In uscita didattica: trova le strade, i servizi, i numeri civici richiesti nello spazio che stiamo visitando orientandoti con la mappa fornita.	Orientarsi nello spazio a partire da una mappa. Riconoscere grafemi e numeri in contesto reale. Individuare insegne di vie e di servizi.



### 3.2 *Oralità*

L'ancoraggio forte al testo nella sua funzione pragmatica e comunicativa e nei suoi meccanismi cognitivi e linguistici è del tutto centrale anche nel modulo dedicato allo sviluppo delle abilità orali ripartite equamente tra produzione e ricezione. Sia l'una che l'altra risultano parimenti indispensabili alla competenza comunicativa declinata nelle situazioni di interazione orale, verso cui tende precipuamente la parte di percorso formativo qui descritta. Dato il profilo degli utenti verso cui si è rivolto l'intervento, cioè giovani ed adulti con una considerevole urgenza di uso della lingua all'interno di situazioni comunicative reali (muoversi in città alla ricerca di cose, luoghi e persone; armonizzare la convivenza all'interno delle comunità alloggio; cercare/candidarsi per un lavoro; interagire con il personale di uffici e istituzioni; fare la spesa; interagire con insegnanti e altri studenti; conoscere altri giovani italiani, etc.) è stato prioritario tendere all'obiettivo di sviluppare la competenza socio-pragmatica orale all'interno di situazioni dialogiche. Lo sviluppo autonomo, ma fortemente intrecciato, di ciascuna delle due abilità, comprensione e produzione di testi orali, ha d'altra parte effetti positivi in termini performativi sull'altra, potenziando dunque i processi di acquisizione della lingua nella loro complessità, con ricadute importanti sulle capacità metalinguistiche, particolarmente deficitarie in soggetti a bassa e bassissima scolarizzazione.

Potenziare simultaneamente i due canali di rappresentazione della lingua, nello specifico il canale di produzione e quello di ricezione consente a ciascuno di essi di fungere da ancoraggio, cassa di risonanza dell'altro, riducendo così gli inevitabili rischi di labilità del segnale linguistico che l'assenza della scrittura pone. L'ipotesi che qui si sostiene è che il coinvolgimento di quanti più strumenti possibile di rappresentazione della lingua sia utile per favorire più rapidamente e in maniera più solida lo sviluppo della stessa. Si tratta dunque di lavorare a un complesso integrato di sistemi di processamento e analisi del nuovo sistema linguistico con cui gli apprendenti entrano in contatto contemporaneamente su diversi e molteplici livelli. In questo senso anche l'uso a scopo didattico della lingua madre (o delle lingue madri) può andare nella stessa direzione. La presenza e l'uso di più lingue possono essere considerati uno strumento che favorisce – tanti studi sul bilinguismo lo dimostrano – la capacità di riflettere sui meccanismi generali di funzionamento delle lingue tutte.

Se il tempo dedicato alle abilità orali è stato equamente ripartito tra ascolto e parlato, nella scansione interna di ciascuna delle due abilità si è dato molto più peso alle attività guidate rispetto a quelle libere. Come già accennato sopra, infatti, gli apprendenti analfabeti o a bassa scolarizzazione si caratterizzano tra l'altro per una debole capacità di attivazione di processi di monitoraggio e autocorrezione, da un lato, e per una ridotta disposizione a generare meccanismi

di anticipazione, cioè fare ipotesi sul significato dei testi attraverso l'uso di elementi contestuali e co-testuali.

Le attività di ricezione sono state svolte prioritariamente sotto la guida del docente al fine di sviluppare strategie cognitive che, anticipando i contenuti, consentano un più sicuro orientamento all'interno dei testi orali; le attività di produzione dall'altro lato sono state 'sorvegliate' con l'obiettivo di sviluppare il monitor che regola lo sviluppo dell'interlingua. Inoltre, si è lavorato alla realizzazione di dialoghi fortemente focalizzati sulla forma. Ciò per consentire ai processi subcoscienti di sviluppo della competenza comunicativa di stabilizzarsi su usi corretti della lingua ed evitare fossilizzazioni di strutture scarsamente uniformi o addirittura fortemente devianti dalla lingua target.

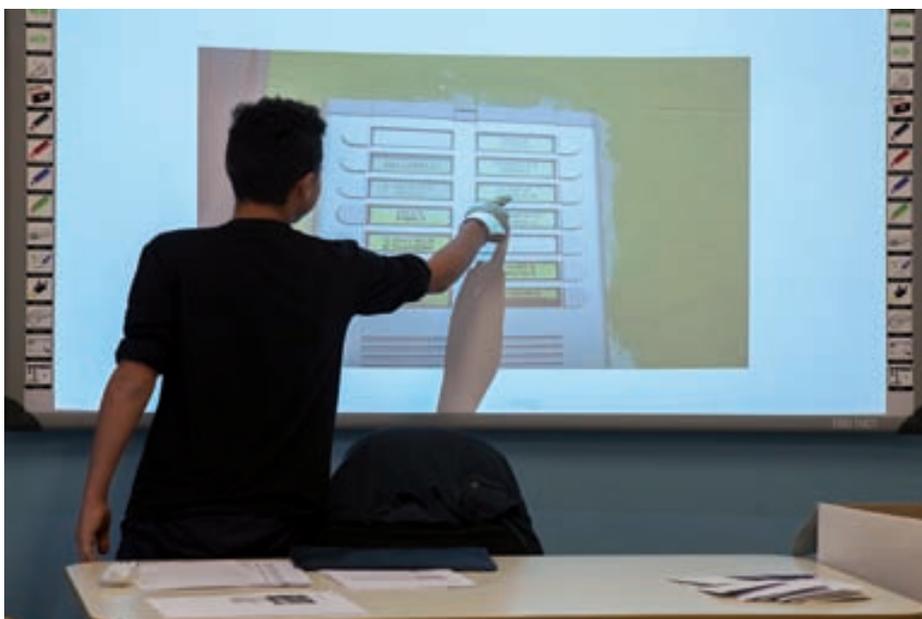
È facile intuire che una tale massiccia presenza del docente, che guida ed esplicita le strategie di pre-comprensione di un testo, guida l'attività di monitoraggio e adeguamento alla lingua target durante la produzione di testi, ha senso solo a condizione di pensarla come un passaggio funzionale all'obiettivo dell'autonomia dello studente. A questo fine è stato lasciato anche un certo spazio alle attività di ricezione e produzione libera, in cui il docente si fa da parte e lascia interamente agli studenti la responsabilità dei propri processi di apprendimento.

Infine grande importanza è stata data: 1) all'esercizio dell'ascolto ripetuto e alla ripetizione di enunciati e parole e 2) alla manipolazione degli stessi. Riguardo al primo punto, gli studenti sono stati coinvolti in ascolti massicci e nella ripetizione prolungata di enunciati. Secondo un'ampia letteratura di origine anglosassone e statunitense focalizzata sulla costruzione di modelli di acquisizione della lingua da parte di soggetti analfabeti o a bassa scolarizzazione la ripetizione favorisce la stabilizzazione nella memoria a lungo termine di strutture linguistiche (fonologiche, lessicali, sintattiche) che agiscono positivamente sulla qualità e velocità del processo di apprendimento linguistico. Riguardo al secondo punto, la manipolazione di enunciati e parole (segmentazione, elisione, aggiunta, ecc.) ha puntato all'obiettivo dello sviluppo della consapevolezza metalinguistica.

### 3.3 *Letto-scrittura*

Ripercorrere le tappe che hanno portato alla realizzazione dell'intero percorso didattico di alfabetizzazione significa riflettere sulle singole scelte e sui cambiamenti apportati in corso d'opera. La programmazione è stata ideata a partire dall'analisi del profilo di chi ne avrebbe dovuto beneficiare, cioè apprendenti adulti e minori, sia uomini sia donne, analfabeti o a bassa o bassissima scolarità. Ci si è chiesti immediatamente quali fossero le esigenze comunicative degli studenti e, rispetto alle ore previste dal progetto, quanto si potesse conseguire in termini di contenuti linguistici.

Il basso o nullo livello di competenza linguistica orale della maggior parte





degli apprendenti ci ha orientati a definire, come obiettivo prioritario, l'acquisizione di un lessico di base che li rendesse in grado di comunicare nelle situazioni e nei contesti più comuni del vivere quotidiano. Solo rispettando il percorso acquisizionale naturale, di cui la fase lessicale costituisce la prima sequenza, infatti, si agevola il processo di acquisizione della lingua target.

Per questo la scelta dei quattro contesti (casa, città, mercato e natura) è stata la nostra prima decisione: a partire da ogni contesto lo studente sarebbe stato capace alla fine del percorso, di nominare, oralmente e per iscritto, alcuni referenti concreti che ne fanno parte.

Subito dopo la selezione dei contesti ci siamo scontrati con la difficile scelta delle parole che avessero i prerequisiti per essere presentate: parole con un referente concreto da far riconoscere in un'immagine, per evitare equivoci circa il significato; la cui sillaba iniziale fosse aperta in quanto la struttura consonante-vocale in posizione iniziale rende il suono da analizzare facilmente riconoscibile e riproducibile; possibilmente bisillabi per permettere agli studenti di riprodurre facilmente la parola prima oralmente e poi per iscritto; e infine, ma non in ultimo, parole di uso frequente e facilmente spendibili nella vita di tutti i giorni.

Per ogni sillaba presentata abbiamo scelto due parole presentando, così, dieci parole per ogni lezione, cinque delle quali strettamente connesse al contesto selezionato e altre cinque appartenenti ai vari contesti.

La progettazione del percorso di letto-scrittura era articolata in modo da monitorare costantemente i livelli di sviluppo degli studenti; sono state infatti inserite in momenti specifici del corso attività di controllo dell'acquisizione della lingua scritta che hanno portato spesso ad una rimanipolazione degli obiettivi e delle attività previste per calibrarli in modo quanto più adeguato possibile alle esigenze dei destinatari.

A partire dal secondo modulo sono state proposte alcune attività per cominciare a far familiarizzare gli studenti con il continuum fonico della frase, per portarli gradatamente verso la consapevolezza del confine di parola e all'introduzione della diversa funzione delle parole all'interno della frase semplice.

Attraverso la riflessione gli apprendenti hanno acquisito anche consapevolezza del meccanismo di funzionamento delle sillabe e ciò ci ha permesso di inserire nell'ultimo modulo alcune sillabe chiuse con struttura consonante-vocale-consonante.

Resta infine da esplicitare la scelta tecnica della presentazione di un solo tipo di carattere, lo stampato maiuscolo. Di certo alla base di tale decisione vi sono problemi di tipo pratico come l'esiguo numero di ore a disposizione rispetto alla complessità dei bisogni linguistici degli studenti, e di conseguenza l'idea che presentando più di un carattere si sarebbe potuto creare un sovraccarico cognitivo con scarsi esiti di apprendimento e ripercussioni negative sulla motivazione. Tut-

tavia, in considerazione del fatto che il percorso sulla testualità promuove strategie di lettura globale anche di parole scritte in stampato minuscolo, va seriamente considerata l'opzione di affrontare in futuro il percorso di letto-scrittura lavorando con un solo carattere, ma al contempo mettendo a disposizione degli studenti alfabetieri più complessi da usare come strumenti di consultazione quando se ne riconosca la necessità. In questo modo l'acquisizione degli altri caratteri, segnatamente lo stampato minuscolo, potrebbe avvenire in modo naturale; tale pratica infine incoraggerebbe negli studenti un approccio autonomo alla lettura.

Bangla

Io sono Rumi  
Io ho 17 anni  
Io sono Bengalese  
Io parlo 3 lingue -  
Bangla - Italiano - Inglese

Italiano

Inglese



ITALIANO

1050 NO  
MAHAMED  
HO 42 ANNI  
EVENGO DAL  
MAROCCO  
PARLO 3 LINGUE  
ARABO-ITALIANO  
SICILIANO



## 6. Fare emergere le lingue e le storie di chi arriva

Laura Di Benedetto, Chiara Tiranno

La scelta di indagare il plurilinguismo e di proporre attività che guidassero gli studenti a narrare, oralmente e per iscritto, la propria autobiografia linguistica è nata da un'esperienza di tirocinio prevista nell'offerta formativa del Master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera". Il segmento formativo aveva come obiettivo quello di affiancare le insegnanti di alcune scuole primarie e secondarie di primo livello nell'ideazione e realizzazione di attività laboratoriali che permettessero di sviluppare parallelamente da un lato la competenza linguistica degli studenti, dall'altro la loro capacità di riflettere sulla ricchezza del patrimonio linguistico della classe di cui fanno parte.

Alla fine del percorso, che è durato circa un mese, sono stati raggiunti buoni risultati e si è potuto riflettere sulla spendibilità dell'intero lavoro nelle classi della Scuola d'Italiano per Stranieri e con un altro tipo di utenza, i "minori stranieri non accompagnati" (*msna*). Così si è pensato di riproporre l'attività a mo' di intervista, modificando alcuni passaggi e abbreviandone i tempi.

Diverse le modalità, ma uguali i punti di riflessione: informazioni sulla lingua madre e le altre lingue conosciute, sugli anni di scolarizzazione (nel caso dei *msna* quasi sempre non superiore ai cinque anni di scuola), contesti d'uso della lingua, riflettendo su questi separatamente nel Paese d'origine e in Italia (in famiglia o in comunità, per strada, a scuola con i compagni e con gli insegnanti, con gli amici, ecc.).

La novità più sostanziale ha riguardato l'aggiunta di una nuova area d'indagine: le lingue sentite durante il percorso che li ha portati in Italia. Infatti, il lungo e singolare viaggio che questi ragazzi hanno intrapreso ha fatto sì che essi fossero esposti ad una molteplicità di input linguistici, per alcuni comprensibili e per altri assolutamente indecifrabili. Da ciò è venuta l'idea di spingere gli studenti a narrare il loro viaggio, tracciando ciascuno la propria rotta su una carta muta del mondo e scrivendo le lingue che avevano sentito o letto. Dal primo passaggio, la presentazione di sé agli altri, all'ultimo, in cui lo studente riflette su se stesso specchiandosi nella sagoma del proprio corpo e immaginando di posizionare le varie lingue nelle parti del corpo, è stato richiesto agli studenti uno sforzo di astrazione e riflessione via via sempre maggiore.

Un'ulteriore occasione per potere realizzare l'*Autobiografia linguistica*, in modo ancora più articolato rispetto alle volte precedenti, si è presentata grazie ai corsi di lingua italiana organizzati nell'ambito del progetto FEI "I saperi per l'inclusione" (vedi bibliografia e sitografia). Oltre ad aver pensato a nuove attività specifiche e differenziate per livelli, si è scelto stavolta di trasformare l'*Autobiografia linguistica* in una sorta di unità didattica inserendola a pieno titolo nella programmazione.

Nello stesso tempo importanti momenti di condivisione e di approfondimento delle tematiche relative all'autobiografia linguistica come strumento per fare emergere il multilinguismo in un quadro europeo e come strumento didattico sono stati gli importanti articoli di D'Agostino (2013) e di Arcuri, Paternostro e Pinello (2014).

Da questa serie di esperienze realizzate da soggetti e in classi diverse all'interno dei percorsi didattici di ItaStra è nata anche la esperienza al CPIA Palermo 1 che è servita a far emergere e al contempo rendere consapevoli sia studenti sia docenti della grande ricchezza linguistica presente nelle classi per valorizzare le singole lingue, condividendo le proprie esperienze di vita.

Le classi nelle quali sono state realizzate tali attività laboratoriali erano formate per lo più da studenti da alfabetizzare, eterogenei per provenienza, età, genere, L1, motivazione e esperienze di vita. Sei ore sono state dedicate alla realizzazione di brevi testi descrittivi e narrativi (sia orali sia scritti) e alla costruzione delle sagome del proprio corpo con l'obiettivo di guidare l'intera classe lungo un percorso di presa di coscienza della ricchezza del proprio bagaglio esperienziale in senso lato.

La complessità del quadro linguistico proprio delle classi plurilingui crea il contesto perfetto per la riuscita di momenti di scambio e condivisione tra i singoli membri della classe. Il percorso, infatti, prevede dei passaggi che gradualmente conducono verso la costruzione di una sorta di diario personale e la storia racchiusa al suo interno si intreccia naturalmente con quella degli altri membri della classe, ricreando così la complessità del mondo esterno nel quale vivono la quotidianità.

I singoli tasselli che avrebbero costruito il quadro d'insieme delle classi del CPIA sono stati pensati per essere accessibili a studenti con ridotte capacità linguistico-comunicative. Il primo passo è stata la presentazione di sé e delle lingue parlate e studiate nel Paese d'origine. In seguito hanno fissato un quadro linguistico della loro famiglia e rivolto l'attenzione sulla loro interazione con i singoli membri. Successivamente si è scelto di spostare l'attenzione sui contesti d'uso delle varie lingue ricreando una scena di vita quotidiana ambientata in un mercato di Palermo e chiedendo di immaginare la stessa nel proprio paese d'origine. Il dominio del mercato ha fornito il pretesto per la realizzazione di un breve testo scritto, la lista della spesa, che ha permesso di indagare sia le competenze di letto-scrittura nella lingua madre (per gli apprendenti a bassa scolarità) sia lo sviluppo delle stesse nella lingua target.





Si è deciso, considerando la varia provenienza degli studenti e la loro voglia di mettersi in gioco, di dedicare uno spazio più ampio alla realizzazione di quelle attività che avevano come obiettivo la creazione della sagoma del proprio corpo sulla quale scrivere le lingue conosciute, e la narrazione del viaggio per giungere in Italia tracciando il percorso e le lingue su una mappa muta del mondo.

Ritrarre, a grandezza naturale, il proprio corpo è un momento necessario per preparare gli alunni a intraprendere un'analisi più introspettiva a partire dalla riflessione sulle parti del corpo e le loro funzioni. È stato necessario contemplare per questa attività due obiettivi: far associare in maniera del tutto intuitiva le lingue alle parti del corpo e innescare nelle menti degli studenti una riflessione più profonda su ciò che si era fatto chiedendone la motivazione.

La ricchezza di esperienze non solo linguistiche di tutti gli alunni ha fatto sì che loro potessero descrivere attraverso l'immagine dei loro corpi la propria identità come fosse una mappa che traccia percorsi diversi che si intrecciano. Anche i lavori di chi non ha spiegato oralmente le proprie scelte sono state per noi tutti membri della classe importanti testimonianze della loro autopercezione e spunto di riflessione.

Il momento dei racconti di viaggio è stato senza dubbio il più interessante e il più difficile da realizzare. Diverse rotte sono state tracciate all'interno delle due classi, perché diverse erano le motivazioni che hanno portato gli alunni a spostarsi dal proprio Paese d'origine. Senz'altro uno dei più travagliati è il viaggio dei *msna*, in particolar modo di chi, passando dalla Libia, ha attraversato il mare. Dalle varie carte geografiche sono emersi tendenzialmente due percorsi principali, quello che parte da Paesi dell'Africa subsahariana e quello che ha come punto più lontano di partenza il Bangladesh e lo Sri Lanka. Il primo è stato il viaggio della maggior parte dei *msna* presenti nelle classi e il secondo è quello che ha portato alcuni studenti, perlopiù donne, a ricongiungersi con i familiari in Italia già da molti anni. Questo momento di condivisione di storie difficili da raccontare e da ascoltare è avvenuto solo dopo aver tracciato l'itinerario sulla cartina muta segnando il punto di partenza e di arrivo e avere scritto i nomi dei Paesi attraversati prima di giungere in Italia. I *msna* sono quelli che hanno attraversato più Paesi e viaggiato cambiando più mezzi di trasporto: significative in particolare sono le storie raccontateci dai ragazzi del Gambia che, partendo su mezzi di fortuna, hanno attraversato Senegal, Mali, Burkina Faso, Niger, Libia e qui, fermandosi chi più chi meno per problemi economici, si sono imbarcati alla volta dell'Italia. Opposto a questo lungo viaggio, c'è quello più breve delle donne provenienti dal Bangladesh che sono giunte in Italia in aereo.

Il dato linguistico che si è tentato di tirar fuori da questa attività è stato quello relativo all'esposizione alle lingue parlate lungo le varie tappe. Gli obiettivi fondamentali del percorso didattico proposto sono pertanto molteplici: fare emergere il ricco quadro plurilingue della classe, innescare in ciascuno studente una rifles-

sione prettamente metalinguistica e ricavare i dati relativi alle lingue madri e al loro contesto d'uso nel Paese d'origine e nella nuova realtà. Il criterio geografico ha accompagnato quello linguistico e così la classe è stata divisa in vari gruppi corrispondenti ai Paesi di provenienza. Numerosissime le lingue presenti nelle classi: insieme all'italiano e al siciliano (faceva parte di una delle classi un alunno quasi esclusivamente dialettologo) il bangla, il tamil, il twi, l'inglese, l'arabo, il francese, il bambarà, il wolof, il mandinka, l'edo, il jola, il soninkè, il portoghese e il bini. La presenza di questa complessa varietà linguistica è stato ciò che ha spinto gli studenti a utilizzare perlopiù l'italiano all'interno della classe come lingua di comunicazione, tranne nel caso in cui gli apprendenti con un livello di oralità più sviluppato intervenissero per spiegare le attività a chi aveva un livello di comprensione inferiore.

L'insieme delle attività è stato pensato per guidare gli alunni verso percorsi paralleli con lo scopo di concepire il plurilinguismo come un punto di forza. Appoggiarsi alle lingue che si conoscono significa mettere in atto una strategia di compensazione che permette di supplire alla mancanza di contenuti linguistici funzionali alla comunicazione e per arrivare a ciò è necessario prendere consapevolezza della propria identità.





## 7. Dentro e fuori le aule. Un progetto lungo un anno

Giuseppe Burgio, Ornella Prima

Migliaia di “minori stranieri non accompagnati” (*msna*) arrivano in Italia. Ragazzi giovanissimi, quasi tutti maschi, sui quali la famiglia ha spesso investito tutti i risparmi nella speranza di un riscatto economico, a volte della mera sopravvivenza, altre volte dell’inseguimento di un sogno di emancipazione più grande. Arrivati in Sicilia vengono affidati a comunità-alloggio e, in quanto minori, inseriti in un progetto educativo. A differenza dei figli dei migranti, che frequentano le scuole “normali” – primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado – i *msna* non possono permettersi il lusso di vari anni di scuola ma devono conseguire un diploma scolastico nel più breve tempo possibile, magari anche una qualifica professionale, per immettersi al più presto nel circuito lavorativo.

Per tali motivi, quasi tutti questi ragazzi frequentano il Centro Provinciale per l’Istruzione degli Adulti (CPIA), nato per altre finalità formative e che si è trovato – senza preparazione alcuna – a dover affrontare questa complessa sfida educativa. Solo la grande generosità, la creatività e la professionalità del personale del CPIA Palermo 1 ha permesso di poter rispondere a tale sfida con risultati che – tra luci e ombre – possono fornire esperienze replicabili e conoscenze prodotte sul campo, tra l’insegnamento e la ricerca.

Di nuovi strumenti ci si è dovuti dotare per leggere le competenze di questi minori, di test d’ingresso rinnovati e ripensati, di modelli di intervista narrativa per la fase dell’accoglienza, di dispositivi inediti per riconoscere situazioni di analfabetismo nella lingua di origine ecc. Per questo è nata fin da subito una collaborazione con la Scuola di Italiano per Stranieri dell’Università di Palermo (ItaStra). Di questa esperienza, si dà conto in altri contributi di questo volume, descrivendo come si siano formati i docenti, anche attraverso laboratori linguistici a cui partecipavano i corsisti analfabeti. Una grande sfida per il CPIA: centinaia di ore di formazione, modelli nuovi da sperimentare subito nelle classi, abitudini professionali da rimettere in discussione, l’ovvio e il conosciuto da dover abbandonare, e in fretta, per abbracciare proposte ancora da sperimentare, la collaborazione educativa con gli entusiasti tirocinanti che seguivano i corsisti che più avevano bisogno di cura pedagogica.

Se per l’educazione linguistica c’era il sostegno teorico e professionale di Ita-

Stra, per tutto il resto bisognava rimboccarsi le maniche: dal dover insegnare discipline come la Storia o le Scienze in un Italiano che per i corsisti era una seconda lingua, fino al dover gestire le dinamiche relazionali in aule ora frequentate quasi esclusivamente da adolescenti, tutti maschi!

Al di là delle difficoltà da superare, si è però subito reso chiaro che includere i *msna* non significava solo ripensare l'attività didattica ma anche inserire quest'ultima in un processo complesso di integrazione sociale e culturale.

Questi ragazzi sono infatti spesso relegati all'interno delle comunità, a volte situate in zone difficilmente raggiungibili, e hanno scarsi rapporti col territorio. Su questa base, si è pensato di realizzare visite guidate per fare loro conoscere non solo i monumenti storici della città – dal castello della Zisa al villino Florio, dal museo di Palazzo Abatellis alla Cattedrale, da Palazzo delle Aquile al Palazzo Reale – ma anche il suo tessuto sociale e relazionale: dai mercati storici ai luoghi di aggregazione giovanile. Per quest'ultimo ambito, è stato utilissimo un progetto di *peer education* condotto insieme al Liceo Artistico Statale "E. Catalano". La generosità di questi studenti e di questi docenti ha permesso l'instaurarsi di relazioni, tra gli adolescenti italiani e i "nostri", che sono sopravvissute alla conclusione del progetto.

Momento centrale di questo percorso è stato quando i ragazzi del Liceo "Catalano" hanno svolto attività grafico-pittoriche dentro le comunità dei minori non accompagnati. Si è così oltrepassata una barriera: i minori stranieri non erano più gli ospiti di un territorio "italiano" ma potevano – premurosi e accoglienti – essere "padroni di casa", felici di ospitare gli italiani! Contemporaneamente, questa è stata l'occasione per cercare di stabilire un'alleanza pedagogica con gli educatori delle comunità, al fine di ottenere la loro collaborazione nello studio a casa e nella formazione a distanza proposti dal CPIA, in modo da realizzare un armonico progetto educativo complessivo.

Sulla base di quest'esperienza, abbiamo pensato per il prossimo anno scolastico a un'estensione di questo percorso di *peer education* che coinvolga – attraverso la stipula di un protocollo d'intesa – altre scuole secondarie superiori palermitane e che allarghi le attività all'educazione motoria, all'espressione grafico-pittorica e manipolativa, all'esperienza teatrale e alle tecniche fotografiche.

L'inclusione, tuttavia, non può limitarsi all'apprendimento: coinvolge necessariamente anche il piano emotivo-relazionale e quello socio-culturale. In questa direzione, quattro sono state le esperienze topiche che i minori stranieri hanno vissuto. La prima e la seconda sono state proposte da Itastra: una grande manifestazione al teatro Biondo, dove i nostri corsisti hanno recitato, di fronte a un pubblico sterminato, in una *performance* ideata e condotta dal cantastorie di origine irachene Yousif Latif Jaralla e, qualche tempo dopo, la visione di "Va Pensiero: storie ambulanti", documentario di Dagmawi Yimer alla presenza di Mohamed Bah, griot, attore ed educatore senegalese.





La terza è stata la partecipazione dei minori stranieri non accompagnati e dei docenti del CPIA Palermo 1 alla manifestazione cittadina realizzata all'indomani del tentato omicidio di Yusupha Susso, uno di questi neo-palermisani a cui un venticinquenne di Ballarò ha sparato in testa. Yusupha è per fortuna ancora vivo e la comunità cittadina si è stretta attorno a questi ragazzi per portare dentro Ballarò una Palermo multiculturale e nonviolenta che studia e che non spara. Non a caso proprio questo è stato lo slogan coniato dai ragazzi e ripreso da tutti i manifestanti "A Palermo si studia, non si spara".

In continuità immediata con questa esperienza è stata poi la partecipazione del CPIA alle manifestazioni contro la mafia e in ricordo di Falcone e Borsellino, con i suoi docenti dalla pelle bianca e con i suoi studenti dalla pelle nera, perché l'integrazione sociale passa anche attraverso la lotta per una società che sia capace di includere e non di opprimere e dominare.

Intercultura e inclusione sono insomma processi che non riguardano solo i migranti, gli altri, ma anche noi indigeni. Intercultura non è tollerare l'Altro nella misura in cui si adegua, in modo subalterno, alle nostre regole. Intercultura è esperienza spiazzante della differenza: implica anche il dover trasformarci per rapportarci all'alterità!

Da questa convinzione è nata l'idea che il CPIA e ItaStra realizzassero un ciclo di incontri nei quali discutere saggi scientifici sull'intercultura con la cittadinanza: "Educarsi all'incontro. Scuola e Università contro il razzismo". Un sociologo (Alessandro Dal Lago), un pedagogista (Giuseppe Burgio) e una filosofa politica (Clelia Bartoli) hanno discusso con Mari D'Agostino, Elena Mignosi, Enzo Guarrasi, docenti dell'Università di Palermo, con Giuseppina Sorce, dirigente del CPIA Palermo 1, e con Bijou Furaha Nzirirane, responsabile dell'Ufficio Stranieri della CGIL. Studenti universitari, docenti e corsisti del CPIA, mediatori culturali, operatori sociali e semplici curiosi, un pubblico diversificato e variopinto ha così dialogato di intercultura, di educazione e di razzismo in modo scientificamente approfondito ma chiaro e aperto alla discussione.

Di queste esperienze c'è molto bisogno, così come di formazione dei docenti, di formule educative innovative e appaganti per i corsisti stranieri, di momenti di educazione non formale, di scambi culturali e di tanto altro ancora. Ma di questi minori stranieri non accompagnati ha bisogno Palermo, della loro forza e della loro gentilezza, della loro generosità e del loro fresco entusiasmo, della ricchezza di esperienze, sogni e progettualità che possono regalare a un'Italia ormai a natalità zero.

Accogliere questa ricchezza richiede però, sicuramente, uno sforzo di innovazione. Il CPIA Palermo 1, attraverso l'Area "Ricerca, Innovazione e Sviluppo", la funzione strumentale per l'Intercultura, i suoi numerosi Tavoli Tecnici, i vari Dipartimenti disciplinari e, soprattutto, i suoi docenti e il suo personale tutto, si è mosso in questa direzione. Con la fatica di essere una istituzione nata il 1° set-

tembre 2015 e di dover affrontare, senza nemmeno una sede propria, questa complessità di bisogni formativi, il CPIA Palermo 1 si è speso, in unità d'intenti con Itastra, per questi ragazzi. Ancora di più promette di fare il prossimo anno scolastico: innanzitutto, un rinnovato impegno formativo ed educativo con Itastra in relazione all'apprendimento linguistico e alla lingua per lo studio. Inoltre due azioni di ricerca scientifica: una dedicata ai bisogni del territorio (in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Economiche, Aziendali e Statistiche dell'Università di Palermo) e una a quelli dei corsisti che frequentano il CPIA (con il Dipartimento di Scienze Umanistiche dello stesso Ateneo). Soprattutto, però, si intende sviluppare – sulla base dei progetti di innovazione educativa sperimentati in questo anno scolastico – una sperimentazione didattica indirizzata specificamente ai minori non accompagnati, un processo di ricerca-azione che faccia della scuola una comunità educante in cui tutti/e (docenti e discenti) apprendano e producano sapere, in un orizzonte che comprenda pratiche di pedagogia narrativa e di didattica laboratoriale, metacognitiva ed esperienziale. Per i nuovi bisogni educativi, infatti, bisogna inventare una scuola nuova!







## **“Imparare con gli alunni stranieri”, in una scuola ancora più ricca di diversità. Testimonianze**

*Le testimonianze riportate sotto raccontano come è stata vissuta l'esperienza formativa nelle classi del CPIA Palermo 1 da parte dei tirocinanti del corso di laurea in Lingua e letterature moderne e mediazione linguistica - Italiano L2 dell'Università di Palermo, coordinati dalla Scuola di Lingua italiana per Stranieri. Tutte quante le esperienze mettono in evidenza il tono assunto da tale percorso, che è stato prima ancora che condivisione di pratiche e saperi una opportunità di incontro profondo con stranieri e non in contesti di apprendimento linguistico.*

*Anche in questa occasione, il modello scelto per declinare le modalità di intervento da parte dei tirocinanti è stato lo stesso che da sempre la Scuola di lingua italiana per Stranieri assume, e cioè partire dal principio che si impara a insegnare osservando innanzitutto chi impara. E ciò che forse è più importante, perché spinge l'esperienza formativa in profondità, è che una buona didattica, o qualsiasi altra pratica finalizzata a favorire processi di integrazione, non può prescindere dallo stabilire una relazione vera, profonda, autentica, con l'altro.*

*Dunque, come nel 2009, anno di pubblicazione del volume “Imparare con gli alunni stranieri”, che descrive il modello di cui sopra realizzato con centinaia di bambini di decine di scuole primarie e secondarie di Palermo, anche con gli studenti del CPIA Palermo 1, più o meno giovani e più o meno adulti, le testimonianze che restituiscono l'esperienza formativa, danno conto di una relazione viva e vera, in cui i tirocinanti hanno appreso forse non molte tecniche didattiche, ma hanno certamente appreso storie di viaggi, di famiglie riconiunte, di scuole mai fatte e di scuole lasciate forse troppo frettolosamente. Hanno appreso di case affollate e di case orfane di parenti lontani, di radici e sradicamenti. Hanno appreso di colori, tanti colori, e di pagine bianche ancora da scrivere, da progettare. Hanno appreso di occhi pieni di rabbia e di sguardi pronti a ripartire. E certamente hanno appreso di lingue. Ma quante lingue!*

## **“Si tratterà di un’esperienza indimenticabile”**

di Angelo Lo Maglio

Sembra siano passati anni da quando ci hanno presentato per la prima volta la possibilità di fare questo tirocinio. Ci venne descritto come una novità, quasi un esperimento. Immaginate come ci sentissimo noi tirocinanti. Scelsi questo più per la curiosità suscitata da alcune parole che per altro. Erano le parole della direttrice di ItaStra, Mari D’Agostino, che sento ancora riecheggiare.

“Ragazzi, vi assicuro si tratterà di un’esperienza indimenticabile”.

La prima volta che ho messo piede in quell’aula, l’aula in cui ho svolto il mio tirocinio osservativo, non sono riuscito a soffocare una risata nervosa. Era una classe coloratissima, dalle vesti alle storie personali. Tutti erano diversi, ma tutti accomunati dallo stesso bisogno. Io ero lì per aiutare. Ma aiutare chi? E come? La mia testa era piena zeppa di domande e mi limitavo a eseguire le istruzioni che puntualmente ricevevamo. Spaventato, mi avvicinavo loro, tentando di non minare la loro già precaria situazione.

“Ragazzi, vi assicuro si tratterà di un’esperienza indimenticabile”.

Superato l’iniziale smarrimento, ognuno di noi decise di prendere sotto la propria ala alcuni degli studenti. Quelli che da allora ho considerato “miei” furono quattro: Fatema, quarantenne bengalese, Keyta, ventenne maliano, Mohammed, sessantenne marocchino, Giuseppe, settantenne palermitano. Li accomunava l’essere totalmente analfabeti nelle loro lingue madri, e la voglia di integrarsi con la realtà che avevano intorno. Non ho mai visto tanta curiosità negli occhi di un adulto. Erano come bambini che scoprono per la prima volta un nuovo gioco, a loro prima totalmente inaccessibile.

“Ragazzi, vi assicuro si tratterà di un’esperienza indimenticabile”.

Fatema vive in Italia da sette anni ma, un po’ per fattori culturali, un po’ perché non ne aveva mai sentito la necessità, non si è mai preoccupata di imparare anche solo quel poco di italiano utile alla sua sopravvivenza. Le prime volte che l’ho affiancata ho visto il suo sguardo divertito. Tutto era così strano per lei, abituata a non avere contatti con italiani e a non uscire di casa. E proprio nei momenti in cui la classe usciva fuori dalla scuola trasformando la città, così piena di parole scritte, in luogo di apprendimento mi sono affezionato ancora di più a lei. Era incuriosita da tutto quello che vedeva intorno a sé, riempiendomi di domande su argomenti che per chi viveva in città da sette anni sarebbero dovuti essere già noti. Per ogni mia risposta aveva sempre una nuova domanda o una nuova storia personale da raccontarmi. Stava scoprendo un mondo nuovo e io la stavo aiutando.

“Ragazzi, vi assicuro si tratterà di un’esperienza indimenticabile”.

Keyta vive in Italia da un paio d’anni, non parla inglese e non ama parlarmi

di come fosse la sua vita prima. Non sa leggere e parla poco italiano. Quasi coetanei, è rimasto sorpreso quando ho cominciato a comportarmi come un compagno di giochi. Questo ero per lui, anche di questo aveva bisogno. Doveva aprirsi e presto ci riuscì. Avvenne una metamorfosi in lui. Ora era lui, finalmente fiducioso, a dirigere i giochi. Voleva sempre di più. Vederlo felice non aveva prezzo. *Sole* è la prima parola che è riuscito a scrivere da solo. Una bella parola.

“Ragazzi, vi assicuro si tratterà di un’esperienza indimenticabile”.

Mohammed vive in Italia praticamente da una vita, qui hanno vissuto i suoi figli e i suoi nipoti. Energico come un ventenne, si era trovato nella condizione di dovere imparare a scrivere. Un po’, credo, per il fatto che fossi un ragazzo, un po’ per il mio fargli continue domande sulle sue tradizioni, diventammo amici. In aula sentiva la propria età come un peso, ma cercava comunque di fare il possibile. Durante l’ultima lezione, l’ho aiutato a disegnare il suo copricapo. E lui: “Bello! Ccussì mi piace!”. La sua lingua, appresa per strada, era piena di dialettismi.

“Ragazzi, vi assicuro si tratterà di un’esperienza indimenticabile”.

Giuseppe è nato in Italia. Per tutti è il *Signor Giuseppe*. Durante la sua giovinezza non era indispensabile leggere e scrivere, ma ora aveva un desiderio: riuscire a scrivere il proprio nome. Dopo una normale diffidenza iniziale comincia ad aprirsi con me, raccontandomi la sua gioventù e pezzi della sua vita che avrebbe voluto dimenticare. Come regalo di addio mi mostra un foglio: era riuscito a firmarsi.

“Ragazzi, vi assicuro si tratterà di un’esperienza indimenticabile”.

Ora che questa esperienza è finita racconto e parlo sempre di queste persone. Non avendo compreso bene, nella prima parte di questa esperienza, il ruolo di tirocinante, ho provato a fare l’insegnante. Ma non era quello il mio ruolo, il nostro ruolo.

“Ragazzi, vi assicuro si tratterà di un’esperienza indimenticabile”.

Adesso lo capisco. Il mio ruolo, il nostro ruolo, era non farli sentire alieni in questo mondo che andavano scoprendo piano, quasi per caso, un po’ per gioco.

“Ragazzi, vi assicuro si tratterà di un’esperienza indimenticabile”.

Aveva ragione!

## **Una collezione di ricordi, di storie di vita**

di Fabiana Celi

Ricorderò per sempre la mia esperienza da tirocinante ai CPIA Palermo 1. Quando decisi di iniziare questo percorso, sapevo che sarebbe stato utile per arricchire con la pratica le mie conoscenze teoriche in ambito glottodidattico,

ma non mi aspettavo che sarebbe stata un'esperienza che mi avrebbe arricchito moltissimo anche umanamente.

Ricordo il mio primo giorno, quando entrai in quella scuola un po' titubante, senza direttive precise da seguire, ma al tempo stesso curiosa di scoprire quella nuova realtà. In tre mesi ho conosciuto moltissime persone, adulti e minori provenienti dall'Africa o da paesi asiatici. Anche solo guardandoli per pochi istanti, in molti dei loro occhi scorgevo spaesamento, capivo il loro disagio. Riuscivo a immaginare che integrarsi in un paese del quale non conosci la lingua, la cultura e la gente è estremamente difficile, soprattutto se vieni percepito come "diverso" anche solo per il colore della tua pelle.

Ma in quegli stessi occhi vedevo anche la voglia di imparare, di conoscere quel nuovo mondo, di capirlo fino in fondo. Ricordo in particolare una donna etiope che voleva iscriversi al corso. Le dissero che per il momento le iscrizioni erano chiuse e lei rispose: "Ma io voglio imparare a leggere e scrivere!", con un tono di voce rassegnato, triste, che mi fece capire quanto urgente fosse il suo desiderio di imparare la nostra lingua.

Mi resi conto che studiare italiano per tutti i migranti molto distanti per cultura e lingua era davvero importante per compiere i primi passi nella società italiana, non sempre così inclusiva come la scuola in cui svolgevo il mio tirocinio. Capii così che anche il mio contributo poteva essere utile a questa gente e mi ripromisi che avrei fatto di tutto per renderlo tale.

Ho trascorso tre mesi indimenticabili in quella scuola, conoscendo ogni giorno nuove persone, nuove storie di vita e collezionando ricordi che ho immortalato come fotografie nella mia memoria.

Ricordo la tenera timidezza che ha accompagnato le donne bengalesi dal primo all'ultimo giorno di lezione, i loro sorrisi imbarazzati quando non riuscivano a capire i nostri discorsi, i loro occhi pieni di gioia quando invece capivano l'argomento di cui parlavamo.

Ricordo quando, durante un esercizio in classe, ho chiesto ad una ragazza nigeriana come si definiva caratterialmente. Lei mi rispose: "Io sono molto felice e voglio sempre ridere, stare con i miei amici". Ho provato ammirazione per quella ragazza che era riuscita in qualche modo a ricominciare a vivere, a dimenticare un passato doloroso e a ritrovare la voglia di sorridere.

Ma più di tutti ricorderò Giuseppe. Giuseppe è un palermitano di 70 anni. Parla poco l'italiano ed è analfabeta. Nonostante l'età, era lì per imparare a leggere e scrivere. All'inizio era piuttosto demotivato e lo vedevo partecipare attivamente alle lezioni molto di rado. Mi è capitato spesso di lavorare accanto a lui per aiutarlo con gli esercizi di scrittura e ho capito che Giuseppe aveva solo bisogno di essere motivato e gratificato se riusciva a imparare qualcosa di nuovo. Così anche lui è migliorato e si è reso conto dei passi in avanti che aveva fatto.

Fu lui a rendere speciale il mio ultimo giorno di tirocinio. Terminata la lezione,

usciamo tutti dall'aula e lui, sempre un po' schivo, si avvicina a noi, sorridendo, e dice: "Grazie di tutto, picciotti". In realtà sono io a dover ringraziare ognuno di loro per avermi lasciato questi ricordi, per avermi fatto ridere, per avermi stupito, per avermi fatto conoscere qualcosa delle loro culture, per avermi spiegato quanto fosse difficile la loro vita qui, per avermi insegnato a rispettare la diversità, per avermi semplicemente raccontato le loro storie.

## **Un tirocinio importante per la formazione universitaria**

di Luca Darone

Ricordo ancora perfettamente il primo giorno, un momento carico di emozioni e nervosismo per la nuova avventura che mi apprestavo a compiere. Sono stato colpito fin da subito, entrando a scuola, dalla miriade di ragazze e ragazzi provenienti da paesi diversi, accomunati però da un unico grande obbiettivo, imparare l'italiano.

Fin dal primo momento ho compreso che sarebbe stata un'esperienza fondamentale per la mia formazione universitaria. Mi è stata indicata l'aula e sono entrato. Era una lezione di arte. La professoressa mi ha introdotto lasciando a me il compito di spiegare perché fossi lì.

Ho cercato di essere quanto più chiaro possibile, ma non era affatto facile far capire quale fosse esattamente il mio ruolo: né professore, né alunno. Gli studenti mi guardavano un po' disorientati. Dopo le prime fasi iniziali di timidezza gli alunni hanno iniziato a presentarsi singolarmente mettendomi a mio agio.

Durante questa esperienza ho legato in particolare con un gruppo di studenti egiziani. Ero molto incuriosito dalla loro cultura, essendo uno studente di lingua araba. Da parte loro sono rimasti colpiti dal fatto che un ragazzo italiano studiasse arabo, non ne capivano la ragione, sebbene dicessi loro che lo facevo per pura passione.

Dopo qualche giorno sono diventato un punto di riferimento per molti ragazzi, i quali, in momenti di difficoltà, si avvicinavano e chiedevano il mio aiuto. La cosa che mi ha colpito di più era la quantità di rispetto che molti di questi ragazzi mi concedevano. Puntualmente, quando entravano in classe, venivano a stringermi uno ad uno la mano e mi salutavano: "Ciao, compa'".

Anche le donne, all'inizio più timide, col tempo hanno cominciato ad aprirsi. Mi chiamavano se non sapevano scrivere o leggere qualcosa e mi ringraziavano con sorrisi dolcissimi quando finivo di aiutarle.

Ogni giorno era pieno di soddisfazione e gratificazione, grazie ai continui scambi con gli studenti. Molti di loro mi raccontavano cosa facessero durante le loro giornate o cosa avessero mangiato il giorno prima. Insomma, mi rendevano partecipe delle loro vite. Tutti gli alunni erano accomunati da un passato triste,

segnato da perdite di parenti ed esperienze dolorose. Proprio in virtù di tutto ciò rimanevo colpito dalla loro energia vitale, dalla loro forza d'animo e determinazione. Non deve essere facile lasciare il proprio paese, ancora minorenni, talvolta con i genitori morti, in cerca di un futuro migliore. Ciò nonostante questi ragazzi riuscivano sempre a venire a scuola con il sorriso, spesso cantando le canzoni dei loro artisti preferiti. Il ricordo dei loro paesi era sempre vivido nei loro cuori. Quando chiedevo qualcosa sui paesi d'origine i loro occhi s'illuminavano, e con sguardi fieri e pieni d'orgoglio mi parlavano delle loro terre natie, raccontandomi delle loro tradizioni e del cibo. Era lampante quanto sentissero la mancanza dei loro paesi.

Dopo un mese circa mi sentivo parte di una grande famiglia, a mio agio, e stare in classe era davvero un piacere. I ragazzi che ho conosciuto non erano la massa omogenea e a volte pericolosa descritta dai media, ma persone, ognuna diversa dall'altra, con diverse esperienze alle spalle e con tanto da dare. Proprio per questo, tutti loro, sono stato un prezioso dono per la mia formazione.

L'esperienza da me vissuta è stata meravigliosa, mi ha formato, sia dal punto di vista didattico che, soprattutto, da quello umano. Penso mi abbia dato delle forti basi per il mio futuro lavorativo dopo la laurea. Mi ha inserito in un contesto nuovo che mi ha reso sicuramente una persona migliore, facendomi vedere da una nuova prospettiva il rapporto insegnante-alunno. Ho capito come l'entrare quasi empaticamente in contatto con i discenti sia fondamentale per rendere più efficace la formazione.

Da tutti loro ho ricevuto una vera lezione di vita, capendo che ogni giorno bisogna essere tenaci, coraggiosi dinnanzi alle avversità che il mondo ci pone davanti.

## **Uno sguardo verso altri orizzonti**

di Joseline Cortez

L'esperienza al CPIA Palermo 1 è stata interessante ed entusiasmante. Ho conosciuto una classe di studenti stranieri intraprendenti e dinamici, durante le attività i ragazzi erano attenti e vivaci, interagivano e collaboravano fra di loro. C'erano studenti più introversi ma con il passare dei giorni sono divenuti più partecipi, pronti al dialogo con noi tirocinanti.

Mi resi subito conto che oltre al bisogno di apprendere la lingua italiana per molti di loro la scuola era anche una occasione di incontro, un luogo per cercare un amico, per condividere storie, progetti. Per me è stato emozionante ascoltarli ed è stata occasione di riflessione e crescita interiore, mi ha fatto capire che molto spesso la vita è più semplice di quanto non sembri, spesso diamo per scontate le opportunità di cui disponiamo forse perché siamo nati

in società che ci hanno offerto vantaggi e comodità che altri non conoscono. Durante i laboratori di italiano L2 ho supportato una classe e allo stesso tempo ho appreso molto; un atteggiamento solidale e disponibile da parte del docente e tirocinante aiuta ad accrescere sicurezze e potenzialità negli studenti; farli sentire a proprio agio instaurando un clima spontaneo e amichevole ha come esito un'integrazione forte e durevole. L'apprendimento e la conoscenza di un'altra lingua per gli studenti stranieri è stata una sfida quotidiana ma con l'arma vincente del sorriso si è rivelato un percorso senz'altro gratificante. L'ascolto e il dialogo con gli studenti per me è stato essenziale nell'aiutare i ragazzi ad affrontare paure e insicurezze, per loro ero una guida nel cammino verso un avvenire migliore. Ascoltando i loro vissuti ho conosciuto altri orizzonti, altre abitudini, altri sogni; questi studenti stranieri, minori non accompagnati, sono una risorsa per la nostra società, ragazzi che inseguono con gioia e ottimismo un futuro sereno, che si impegnano quotidianamente sfidando i sogni con grande coraggio. Giorno dopo giorno restavo ammirata per la loro volontà ed energia; tutti loro mi hanno regalato frammenti di vita e insegnato che dobbiamo aprirci noi tutti ad altri "mondi", dobbiamo essere pronti alla condivisione e all'arricchimento reciproco senza aver paura delle idee e degli stili di vita diversi.

I laboratori di italiano L2 per me hanno rappresentato una apertura vera alla diversità culturale, un esempio utile, sebbene a dimensione ridotta, per costruire una società più unita e umana.

### **Una esperienza che ha aperto nuove riflessioni sulla diversità**

di Gaetano De Lisi

La mia personale esperienza al CPIA Palermo 1 è cominciata per puro caso. Inizialmente avevo intenzione di fare il tirocinio all'interno dei corsi *Winter School* della Scuola di Lingua italiana per Stranieri, ma a causa di una mancanza di posti ho dovuto optare per svolgere il mio tirocinio al CPIA. Sono molto contento che sia andata così. Questo progetto mi ha permesso di poter documentare un continuo evolversi delle capacità degli studenti che si avvicinavano per la prima volta ad una lingua.

Ho avuto la possibilità di lavorare e confrontarmi con persone di varie origini, di varie età e con caratteri e attitudini diverse. Ho anche avuto la possibilità di tenere una lezione di italiano da solo, affiancato da una delle mie colleghe. È stata una grande soddisfazione vedere da vicino che gli alunni rispondevano con interesse.

L'esperienza al CPIA mi ha aperto nuovi orizzonti e mi ha permesso non solo di vedere messe in pratica tutte quelle di tecniche, quei comportamenti e quelle

teorie didattiche che fino a quel momento avevo potuto apprendere soltanto dai libri di testo, ma mi ha anche permesso di entrare in contatto con realtà diverse dalla mia, realtà che mi hanno toccato e che mi hanno fatto riflettere molto.

## **Una diversità che mi ha riportato a casa**

di Federica Mazzola

Ho sempre pensato che la diversità culturale fosse fonte di arricchimento, che imparare a conoscere l'altro fosse indispensabile per vivere in armonia con il mondo. L'ho sempre pensato, ma non ho mai avuto un contatto così ravvicinato con tante culture e lingue diverse fino alla mia esperienza al CPIA Palermo 1.

Quando sono entrata a scuola per la prima volta ho percepito sin da subito un'atmosfera positiva, rassicurante, quasi familiare: mille colori, accenti, volti, sorrisi... Non riuscivo a smettere di sorridere, mi sentivo bene, mi sentivo a casa. Così ebbe inizio un percorso che mi avrebbe portata a conoscere non solo l'altro, ma anche me stessa.

Al CPIA trovi proprio di tutto. Bengalesi, ghanesi, nigeriani, marocchini e ancora, e ancora... Uomini e donne, ragazzi e ragazze, accomunati da un'incredibile voglia di imparare e pronti a mettersi in gioco. E le pause rappresentavano un ottimo modo per conoscere queste fantastiche persone.

È stato durante una pausa che finalmente ho avuto la possibilità di parlare con Alam, bengalese sulla quarantina che si trovava a Palermo da molti anni e lavorava al mercato. Non era un volto nuovo: avevo già visto Alam a Mondello con la sua bancarella ambulante. Prima avrei da lui acquistato qualcosa, adesso lo avrei aiutato ad apprendere l'italiano. Ero contentissima! In classe si studiava, durante le pause ci si conosceva. Una persona deliziosa, gentile, scherzosa, intelligente. Si parlava tanto, del suo lavoro, della sua famiglia, del suo paese. Voleva sempre offrirmi le sigarette e, allo stesso tempo, mi diceva che nel suo paese le donne non fumano. Mi prendeva un po' in giro. Così, ci mettevamo a ridere. Poi mi parlava dei suoi figli, alcuni in Bangladesh, altri a Palermo. E i suoi occhi si illuminavano quando ne parlava. Sorrideva, sorrideva tanto Alam.

Parlavamo anche del suo futuro, del lavoro ed era serio. Diceva di voler andare in Inghilterra, che dei suoi parenti erano lì e lì si lavora molto. A Palermo, al mercato, oggi può andarti bene, domani no. Ma la serietà era momentanea, prevaleva l'allegria in lui. Tra una battuta in siciliano (sì, conosceva il siciliano) e l'altra, Alam ha lasciato un segno nel mio cuore. Lui come tutti gli altri. Ciascuno di quei ragazzi e ragazze mi ha colpito anche solo con un gesto, una parola, uno sguardo. Malgrado le loro storie siano difficili, loro non perdono la voglia di sorridere. E ti riempiono il cuore con semplicità.

L'esperienza al CPIA è stata importantissima per me da diversi punti di vista.

Innanzitutto, come ho già detto, mi ha aiutata a conoscere me stessa. Sì, perché proprio mentre mi trovavo in classe, vedevo quei ragazzi impegnarsi, ho immaginato il mio futuro: con loro e per loro. E ho capito che è questo che voglio fare. Scuola, cultura, conoscenza. Non sono queste le vie per l'integrazione? Sempre nel rispetto delle culture altrui perché, come ho capito in questi mesi, non siamo noi a dare ma sono queste persone ad arricchirci, soprattutto dal punto di vista umano.

### **Un percorso che mi ha insegnato molte cose sulla relazione con gli altri**

di Martina Claudia Cimino

Quando sono entrata in classe per la prima volta ero sia entusiasta che terrorizzata. Ero eccitata all'idea di questa nuova esperienza, ma allo stesso tempo non mi sentivo all'altezza.

Entrata in classe, ho visto le facce perplesse degli apprendenti che mi guardavano come se fossi lì pronta per giudicarli, almeno questa era la sensazione che ho ricevuto da quegli sguardi. Successivamente i docenti hanno spiegato loro il mio ruolo e la vita in classe ha cominciato a prendere una piega diversa. Ho cominciato a essere più sicura di me e sempre con il sorriso sulle labbra. In loro, poi, si leggeva negli occhi quella voglia di conoscere e di imparare che riusciva a motivarmi sempre di più.

In classe c'era chi, ovviamente, era un passo più indietro degli altri ma questo non ostacolava l'apprendimento. Infatti, anche tra loro apprendenti di diverse culture e paesi, quali Bangladesh, Ghana, Nigeria, si era creato un rapporto di solidarietà e rispetto reciproco: ci si aiutava a vicenda e si collaborava allegramente alle attività che venivano svolte.

Posso dire, senza alcun dubbio, che è stata una delle esperienze più importanti della mia vita che mi ha arricchito sia dal punto di vista professionale, ma soprattutto da quello umano. Spero di aver insegnato qualcosa a queste persone perché loro hanno sicuramente insegnato qualcosa a me: non importa il colore della pelle, il paese d'origine o la religione, una persona va giudicata sempre per quel che è e per quello che fa. Questa esperienza è ormai giunta al termine, ma spero di poter continuare questo cammino e migliorarmi sempre di più.

### **È stato prezioso potermi mettere in gioco in un percorso così complesso**

di Giada Scherma

Fare un'esperienza di tirocinio presso uno dei Centri per l'istruzione degli adulti (CPIA) non era affatto nei miei piani: l'idea di dovermi confrontare con una realtà

difficile come quella con cui ci si scontra in questo tipo di corsi non mi stimolava molto, o meglio mi appariva più 'scomoda' rispetto al percorso che mi era stato proposto nei corsi di ItaStra, popolati per gran parte da studenti ad alta scolarizzazione, che univano una vacanza alla curiosità per la lingua. Ma ora sono felice di avere fatto questa esperienza.

Ho avuto la possibilità di osservare per diverse settimane le attività svolte durante un corso di alfabetizzazione che ha coinvolto persone molto diverse tra loro e che avevano bisogno di attività calibrate proprio sulla loro età, sulle loro esperienze di scolarizzazione (in molti casi assenti) e sui loro bisogni. C'erano ragazzi di 16 anni e donne di 45 anni che svolgevano esattamente le stesse attività e che non riuscivano a instaurare tra loro lo stesso rapporto che normalmente si instaura tra persone della stessa età o comunque accomunate da altri fattori. In più, il rapporto tra uomo e donna nei paesi non occidentali è spesso diverso, e si fa fatica ad essere espansivi e a sentirsi a proprio agio.

Purtroppo non sono riuscita ad instaurare un buon rapporto con tutti i corsisti: alcuni erano piuttosto schivi e non sembravano voler mettere a frutto l'occasione per creare un legame con degli italiani. Altri invece hanno mostrato interesse nei miei confronti e mi hanno trattata come un'amica o come una figlia. A prescindere dal rapporto instaurato con loro ho comunque notato un forte interesse nell'apprendimento dell'italiano e un grande impegno nello svolgimento delle varie attività.

In un'altra classe, formata da ragazzi del Bangladesh poco più giovani di me, ho avuto modo, invece, non solo di osservare il lavoro del docente, ma anche di gestire l'intera lezione, spiegando la grammatica e il lessico e coordinando, in generale, le varie attività da svolgere, basandomi sulle fotocopie fornite dal docente. Questo è stato sicuramente più stimolante rispetto alla semplice osservazione in aula o al passare tra i banchi aiutando chi aveva più difficoltà.

Ho potuto, per la prima volta, essere un punto di riferimento di un'intera classe e provare la soddisfazione di aver arricchito le conoscenze di ragazzi che non hanno avuto le mie stesse possibilità di studiare. Confrontarsi con loro è stato un arricchimento anche per me, conoscere le loro storie mi ha dato modo di toccare con mano alcune realtà di cui spesso si parla, ma che ci sembrano ormai tanto normali.

La maggior parte dei ragazzi minori presenti in classe vive in comunità, è lontana dalle famiglie e non conosce gente del posto, quindi non ha modo di usare spesso l'italiano, se non nelle situazioni di necessità che si presentano nella vita quotidiana. Ma hanno tutti una gran voglia di mettersi in gioco, di crearsi un futuro. Con me sono stati tutti molto disponibili, educati e amichevoli, hanno sempre ringraziato per qualsiasi piccolo aiuto e hanno preso sul serio il mio lavoro, trattandomi proprio come un'insegnante. Quello che ho imparato dal punto di vista umano, grazie a loro, è davvero prezioso.

## Un'esperienza su tre classi ricche di diversità

di Gabriella Cusimano

Ho svolto la mia esperienza di tirocinio nella scuola "Politeama-Federico II" da febbraio ad aprile.

Seguivo tre classi diverse affiancando sempre un insegnante: una classe di livello A2, una classe molto eterogenea per competenze e la classe degli analfabeti, la cui conduzione era stata affidata ai docenti della Scuola di Lingua italiana per Stranieri.

La prima classe era composta da circa venti alunni, alcuni arrivati in Italia da diversi anni. Si trattava soprattutto di alunni provenienti dalle Filippine, dal Bangladesh e dall'Africa.

La seconda classe era molto numerosa perché nata dall'unione di due classi: l'insegnante di uno dei due gruppi infatti era impegnato a osservare le lezioni nella classe di prima alfabetizzazione, in cui tre volte a settimana i docenti di ItaStra conducevano le lezioni. In questa classe erano numerosi i minori stranieri non accompagnati, quasi tutti provenienti dall'Africa e arrivati in Italia da due o tre mesi. Insieme a loro studenti più adulti provenienti dallo Sri Lanka, dal Bangladesh e dalle Filippine.

In entrambe le classi si affrontavano tutte le discipline: scienze della terra, tecnologia, inglese, matematica, geometria, geografia, storia, cittadinanza e italiano.

Mentre nella prima classe le lezioni si svolgevano regolarmente in italiano, nella seconda, composta per necessità da due gruppi classe, uno dei quali con livello di italiano molto più basso, le altre discipline venivano spiegate in inglese e in francese con l'aiuto dei tirocinanti.

La terza classe era quella formata dagli analfabeti, in cui svolgevano le lezioni i docenti di ItaStra. Ho svolto poche ore in questa classe, seguivo soprattutto un signore anziano dello Sri Lanka con cui i tirocinanti facevano un lavoro esclusivo.

È stata una esperienza ricca, ho scoperto in questi alunni, giovani e non, persone con molta volontà, persone gentili e spesso con un grande bisogno di incoraggiamento e di fiducia da parte dell'insegnante.



## Bibliografia

- AMORUSO, M., D'AGOSTINO, M., JARALLA, Y. (a cura di 2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*. Palermo: Scuola di lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 5).
- AMORUSO, M., D'AGOSTINO M. (2016a), *Teenager and adult migrants with low and very low education level. Learners profile and proficiency assessment tools*, Council of Europe Symposium, *The linguistic integration of adult migrants: lessons from research*, Strasbourg, 30 March - 1 April, 2016.
- AMORUSO, M., e D'AGOSTINO M., (2016b), *Analfabeti plurilingui. Prospettive della ricerca e modelli di didattica*, *Acquisizione e didattica dell'italiano L2*, XIV Congresso della SILFI Madrid 5 e 6 aprile, 2016.
- AMORUSO, M., e D'AGOSTINO M. (2016c), *Migrant Adolescents and Adults with Low and Very Low Education Level: Experiences and Challenges for Sicilian Educators*, Paper presented at the Conference on Migrants & Refugees Seeking a New Life, Georgetown University, Washington D.C., April 7, 2016
- ARCURI, A. e MOCCIARO, E. (a cura di 2014), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 4).
- ARCURI, A., PATERNOSTRO, G., PINELLO, V., (2014), *La scrittura autobiografica come strumento di riflessione*. In ARCURI, A., MOCCIARO, E. (2014), pp. 133-154.
- BARTOLI, C., CARSETTI, M., MAMMARELLA, C. (2013), *Integrazione in classe e gestione della dinamica di gruppi multilingui e multiculturali*. In TURRISI (2013), Palermo: 57-75.
- BIGELOW, M. (2007), *Social and cultural capital at school: The case of a Somaliteenage girl with limited formal schooling*. In Faux, N. R. (eds), *Low-educated Second Language and Literacy Acquisition: Research, Policy, and practice: Proceedings of the Second Annual Forum*, Richmond, VA: The Literacy Institute: 7-22.
- D'AGOSTINO, M. (1996), *Spazio, città, lingue. Ragionando su Palermo*, *Rivista italiana di Dialettologia*. *Lingue dialetti società*, XX: 35-87.
- D'AGOSTINO, M. (2012), *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna
- D'AGOSTINO, M. (2013), *Multilinguismo e plurilinguismo fra didattica, ricerca e modelli istituzionali*. In: TURRISI (2013), pp. 15-37.

- D'AGOSTINO, M., (2015a), *Chiamo uomo chi è padrone della sue lingue. Modelli di plurilinguismo da Lampedusa in su*, XLIX Congresso internazionale di studi della SLI, Malta 24-26 settembre, 2015.
- D'AGOSTINO, M., (2015b), *L'Italia delle Italie ieri e oggi*, Paper presented at the International Conference on Fertile Spaces, Dynamic Places: Mapping the Cultures of Italy, 8 th Conference ACIS (Australian Centre for Italian Studies, Sidney, 1-4 July, 2015.
- D'AGOSTINO, M., (2015c), *L'Italia linguistica plurale di ieri e di oggi. Qualche storia e alcuni dati*, Paper presented at the Symposium on Language in Italy in the 21st Century, The British Academy, London, 19 November, 2015.
- DE FINA, A., AMORUSO, M., PATERNOSTRO, G. (2016), *Learning about the other: Unaccompanied Minors Asylum Seekers in Sicily*, Paper presented at Research Working Group Language – Culture – Identity on Mediterranean Basin, Paris, 25 juin, 2016.
- FAVARO, G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti Scuola, Firenze
- GOODY, J., WATT, I. (1963), *The Consequences of Literacy Comparative Studies in Society and History*, Vol. 5, No. 3, pp. 304-345.
- HAVELOCK, E., (1963), *Preface to Plato*. Cambridge: Harvard Press.
- HUETTIG, F., & MISHRA, R. K. (2014), *How literacy acquisition affects the illiterate mind - A critical examination of theories and evidence*. *Language and Linguistics Compass*, 8(10), 401-427.
- KURVERS, J. e VAN DE CRAATS, I. (2008), *Literacy and Second Language in the Low Countries - Proceedings of the 3rd Annual Forum*, Newcastle University, England . In Young - Scholten , M. (eds): 17-23.
- MARIANI, L. (2009), *Per una educazione linguistica trasversale: la sfida della competenza plurilingue*. In *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 203-210.
- MASTROMARCO, A. (2005), *Imparare l'italiano con il metodo TPR – Total Physical Response*, Giunti Progetti Educativi, Firenze
- MINUZ, F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- ONG, W. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna.
- ONGINI, V. (2011), *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Bari.
- ROCCA, L., MINUZ, F., BORRI, A., SOLA, C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher (Quaderni della ricerca, 17), Torino.
- TARONE, E. e BIGELOW, M. (2011), *A Research Agenda for Second Language Acquisition - Proceedings of the 7<sup>th</sup> Symposium*. In Vinogradov, P. e Bigelow, M. (eds): 61-73, University of Minnesota.
- TARONE, E. e BIGELOW, M. (2005), *Impact of Literacy on Oral Language Processing: Implications for SLA Research*, *Annual Review of Applied Linguistics*, 25: 77-97
- TURRISI, M.R. (a cura di, 2013), *Insegnare italiano nella classe plurilingue. Un'esperienza di formazione in servizio*, Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 3).

- VETTOLINA, G.G. (a cura di, 2015), *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Sfide e Prospettive*, McGraw – Hill Education, Milano.
- VINOGRADOV, P. e BIGELOW, M. (eds 2011), *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition – Proceedings of the 7<sup>th</sup> Symposium*, Minneapolis, Minnesota, USA.
- OLSON, D. R., TORRANCE, N. (1995), *Alfabetizzazione e oralità*, Milano: Raffaello Cortina Editore
- VAN DE CRAATS, I., KURVERS, J., YOUNG-SHOLTEN, M. (2006), *Research on low-educated Second language and literacy acquisition - Proceedings of the Inaugural Symposium*. In Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers e Martha Young-Scholten (eds): 7-23, Tilburg University.
- YOUNG-SHOLTEN, M., STROM, N. (2006). *First-time L2 readers: Is there a critical period?* - *Proceedings of the Inaugural Symposium*. In Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers e Martha Young-Scholten (eds): 45-68, Tilburg University.



## Note biografiche degli autori

CHIARA AMORUSO: è dottore di ricerca in Linguistica italiana, dialettologia e sociolinguistica e insegna Lettere nella scuola secondaria. Dal 2001 al 2008 collabora con il Dipartimento di Scienze filologiche e linguistiche dell'Università di Palermo occupandosi del profilo sociolinguistico di comunità migranti e della didattica dell'italiano L2. Dal 2006 collabora con ItaStra coordinando interventi di formazione per docenti e corsi di italiano L2 rivolti ad alunni stranieri di scuole primarie e secondarie di Palermo. Nel 2010 ha pubblicato il volume *"In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue"* (Palumbo 2010). Indirizzo email: [chiara.amoruso@gmail.com](mailto:chiara.amoruso@gmail.com)

MARCELLO AMORUSO: dottorando di ricerca, collabora con ItaStra dal 2008. Nel 2012 consegue il Master in "Didattica dell'italiano come lingua non materna" dell'Ateneo di Palermo. Collabora con il Master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera" conducendo il modulo dedicato alle *Tecniche didattiche*. Ha curato, insieme a Mari D'Agostino, il volume *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati* (Scuola di Lingua italiana per Stranieri, 2015). Coordina il progetto di inclusione linguistica dei *msna* di ItaStra. Indirizzo email: [marcello.amoruso@gmail.com](mailto:marcello.amoruso@gmail.com)

ADRIANA ARCURI: insegna nella scuola secondaria di primo grado. È responsabile del coordinamento didattico del Master di secondo livello in "Teoria, Progettazione e Didattica dell'Italiano come Lingua seconda e Straniera" dell'Università di Palermo, al quale collabora fin dalla prima edizione (2008) come membro del Consiglio Scientifico. Ha pubblicato articoli su riviste specializzate e partecipato a volumi collettanei. Ha curato, insieme a Egle Mocciaro, il volume *Verso una didattica linguistica riflessiva*, Palermo, Scuola di Lingua Italiana per Stranieri 2014. Indirizzo email: [adriana.arcuri@istruzione.it](mailto:adriana.arcuri@istruzione.it)

GIUSEPPE BURGIO: Ph.D., è Graduated SYLFF Fellow della Nippon Foundation di Tokyo, professore a contratto presso l'Università di Palermo e docente al CPIA Palermo 1. Oltre ad articoli scientifici in Italia, Spagna, Francia e Stati Uniti, ha pubblicato i saggi *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*, ETS, Pisa 2007; e *Tra noi e i rom. Identità, conflitti, intercultura*, Franco Angeli, Milano 2015; e ha inoltre curato *Oltre la nazione. Conflitti postcoloniali e pratiche interculturali. Il caso della diaspora tamil*, Ediesse, Roma 2014.

MARI D'AGOSTINO: è docente ordinario di Linguistica italiana all'Università di Palermo, dirige la Scuola di Lingua italiana per Stranieri, il Master di secondo livello in "Teoria, Progettazione e Didattica dell'Italiano come Lingua seconda e Straniera" e coordina il dottorato di ricerca in Studi letterari, filologico-linguistici e storico-culturali. È membro dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri. Si occupa di sociolinguistica, dialettologia e inclusione linguistica di bambini e adulti migranti. Indirizzo email: [mari.dagostino@unipa.it](mailto:mari.dagostino@unipa.it)

LAURA DI BENEDETTO: collabora con ItaStra dal 2014. Nel 2013 consegue il Master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera" all'Università di Palermo. Ha tenuto corsi di lingua italiana presso la società Dante Alighieri di Breslavia (Polonia) nell'ambito del progetto *Erasmus Placement*. Ad ItaStra ha insegnato nei corsi del progetto FEI "I saperi per l'inclusione" interamente rivolto a donne adulte migranti e attualmente insegna nei corsi di alfabetizzazione rivolti a soggetti a bassa e bassissima scolarità. Indirizzo email: [laura.dibenedetto@gmail.com](mailto:laura.dibenedetto@gmail.com)

ORNELLA PRIMA: è docente al CPIA Palermo 1 dove è attualmente secondo collaboratore. Insegna dal 1989 nell'istruzione degli adulti dove ha condotto importanti e pioneristiche esperienze nell'ambito della didattica dell'italiano L2 ad adulti stranieri. Ha inoltre progettato e diretto numerosi percorsi di inclusione sociale rivolti a giovani ed adulti migranti e non attraverso laboratori innovativi all'interno dei quali ha spesso sperimentato tecniche teatrali.

VALENTINA SALVATO: è dottore di ricerca in Studi letterari, filologico-linguistici e storico-culturali. Collabora con ItaStra dal 2010. Consegue il Master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera" all'Università degli Studi di Palermo. Ha frequentato il Corso di formazione di base per insegnanti di italiano alla scuola Dilit International House di Roma e il Corso di formazione per insegnante L2 specializzato per richiedenti asilo, rifugiati e migranti vulnerabili presso la scuola Asinitas di Roma. Indirizzo email: [vasalvato77@yahoo.it](mailto:vasalvato77@yahoo.it)

GIUSEPPINA SORCE: dirige il CPIA Palermo 1. Dal 1984 docente di ruolo nella scuola secondaria di secondo grado è stata distaccata dal 1993 come operatore psicopedagogico nell'ambito del progetto ministeriale di contrasto alla dispersione scolastica. Dopo avere vinto il concorso come dirigente scolastico, ha diretto l'I.C. Madre Teresa di Calcutta, la scuola più multiculturale di Palermo. Si occupa da sempre di diritti di minori e degli adolescenti, ambito di ricerca all'interno del quale ha conseguito anche un Master universitario presso l'Ateneo di Palermo.

CHIARA TIRANNO: collabora con ItaStra dal 2014. Nel 2013 consegue il Master di II livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera" all'Università di Palermo. Ha tenuto corsi di lingua italiana presso la società Dante Alighieri di Breslavia (Polonia) nell'ambito del progetto *Erasmus Placement*. Ad ItaStra ha insegnato nei corsi del progetto FEI "I saperi per l'inclusione" interamente rivolto a donne adulte migranti e attualmente insegna nei corsi di alfabetizzazione rivolti a soggetti a bassa e bassissima scolarità. Indirizzo email: [chiaratir@hotmail.com](mailto:chiaratir@hotmail.com)

## Altri titoli nella stessa collana

1. D'AGOSTINO, M., AMORUSO, C., (a cura di, 2009), *Inparare con gli alunni stranieri. Un'esperienza di tirocinio guidato*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, (Strumenti e ricerche 1), Palermo
2. AMORUSO, C., (a cura di, 2012), *Stranescuole. L'italiano per i nuovi arrivati e per tutti*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 2), Palermo
3. TURRISI, M. R. (a cura di, 2013), *Insegnare italiano nella classe plurilingue. Un'esperienza di formazione in servizio*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 3), Palermo
4. ARCURI, A., MOCCIARO, E. (a cura di, 2014), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 4), Palermo
5. AMORUSO, M., D'AGOSTINO, M., LATIF JARALLA, Y. (a cura di, 2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 5), Palermo

*Finito di stampare nel mese di Giugno 2016  
dalla tipolitografia Luxograph srl - Palermo*

*Questo volume è stato realizzato con i fondi del Progetto  
"Conoscere per conoscersi... il mondo è la mia casa"  
finanziato dal MIUR con D. M. 830 del 24/7/2015*