



2
Aprile 2025

**The School that *Cares*. Plurilingualism and multimodality for narration in
Italian as a non-native language classes**

**La scuola che *cura*. Plurilinguismo e multimodalità per la narrazione nelle classi
di italiano come lingua non materna**

Cecilia Bartoli
Università degli Studi di Palermo

cecilia.bartoli.cecilia@gmail.com

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17208

ABSTRACT

The Italian language class can be a key space for newly arrived young migrants to reformulate their identity and build meaningful connections. A narrative, multimodal, and multilingual approach, aligned with active pedagogy, enables a holistic view of individuals—body, history, and languages. Enhancing co-verbal communication, mobilizing multilingual repertoires, and enriching the semiotic environment foster self-expression and inclusive teaching in super-diverse contexts. In this contribution a workshop conducted at the xxx association, where refugee students explored their

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 2, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

linguistic biography through migration narratives, inspired by the live testimony of an Italian migrant to former Yugoslavia and Libya in the 1950s will be analysed as an example of good practice.

Keywords: take a cure, interculturality, narration, multimodality, plurilingualism.

RIASSUNTO

La classe di italiano è per i migranti neoarrivati un luogo importante di riformulazione identitaria e costruzione di nuovi legami significativi. In ambito migratorio è essenziale coltivare una metodologia narrativa, multimodale e plurilingue, che consenta, seguendo il solco della pedagogia attiva, di guardare alla persona nella sua interezza: corpo, lingue, storia. Curare la dimensione co-verbale della comunicazione, mobilitare i repertori plurilingue e arricchire il contesto di possibilità semiotiche, facilita nei gruppi multilingue il racconto di sé e l'ascolto degli altri, sviluppando la didattica inclusiva in contesti eterogenei e complessi. In questo contributo verrà analizzato come esempio di buona pratica, un laboratorio¹ svolto all'interno di una classe per rifugiati presso l'associazione Asinitas² volto all'esplorazione della biografia linguistica sul filo del viaggio migratorio, stimolato dalla testimonianza in presenza di un migrante italiano in ex Jugoslavia e Libia negli anni '50.

Parole chiave: cura, intercultura, narrazione, multimodalità, plurilinguismo.

1. DIMENSIONI DI UN TRAUMA DIFFUSO, VISTO, VERIFICATO E INASCOLTATO

Le avversità a cui sono sottoposti i migranti nell'esternalizzazione delle nostre frontiere sono note, anche se la consapevolezza stenta ad entrare nel discorso mainstream e nella sensibilità sociale e politica. Nel 2017 sono state pubblicate dal Ministero della Salute le linee guida per il trattamento della salute mentale dei rifugiati³, vi si rilevava che tre persone su dieci sono state vittima di violenza, stupro o tortura. Altri report ci riportano testimonianze accurate dalla rotta libica, balcanica e tunisina, rivelando percentuali anche più alte di trattamenti inumani e degradanti sulle frontiere⁴. Oltre alla detenzione forzata in condizioni al limite della sopravvivenza, si rilevano: gravi e ripetute percosse,

¹ Sperimentazione per il progetto PRIN 2022: *Giovani nuovi migranti, spazi multilingui e italiano lingua non materna tra apprendimento spontaneo e guidato* Università di Palermo e Udine e campo per la ricerca di dottorato della scrivente: *Narrazione, multimodalità e plurilinguismo nei contesti di apprendimento con persone dal background migratorio*

² APS Asinitas www.asinitas.org

³ https://www.pnrr.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_2599_allegato.pdf

⁴ https://mediciperidrittumani.org/medu/wp-content/uploads/2020/03/marzo_medu_2020_it_web.pdf
www.borderviolence.eu/annual-torture-report-2020/
<https://www.omct.org/en/resources/reports/presentation-of-torture-roads-vol-2>

stupri e oltraggi sessuali, ustioni, falaka⁵, scariche elettriche e torture da posizioni stressanti. Molti dichiarano di aver assistito a morti e torture, di essere stati costretti a torturare altri, di essere stati ridotti in schiavitù per mesi/anni.

Il riconoscimento dei maltrattamenti è controverso, dimostrarli facilita l'ottenimento di assistenza, ma la tortura ha come scopo la disaffiliazione e il silenzio dei soggetti (Sironi, 2001) il cui recupero potrebbe cominciare proprio dal riprendere parola in un contesto sociale.

A questo proposito si rende necessaria una profonda riflessione sui contesti di ascolto nei quali i rifugiati sono costretti o invitati a ripercorrere le avversità subite.

Un ruolo centrale lo svolge la commissione per il diritto di asilo, più volte problematizzata (Sorgoni, 2011) soprattutto per quella che Blommaert (2001) ha definito “disuguaglianza narrativa”. La commissione verifica i racconti secondo parametri di coerenza di date, tempi e luoghi, che appartengono a un universo di senso burocratico non condiviso con gli interlocutori.

Blommaert osserva che gli intervistati forniscono sotto-narrazioni definite “home narratives” (p. 428) seguendo l’idea che la storia non può essere compresa senza dettagli sul contesto sociale o su eventi particolari. Tali esposizioni possono essere complicate, *disturbare* il modello di narrazione sequenziale legalmente previsto ed esporre gli intervistati all’esame di un’*incoerenza*.

Le *home narratives* hanno una funzione localizzante, personalizzano la storia ancorandola in particolari cornici deittiche, spaziali e temporali, mentre le versioni che troviamo nei circuiti burocratici sono lontane dal locale, dall’esperienziale, dall’emotivo e dal posizionamento delle persone nei conflitti, asciritte piuttosto alle categorie generalizzabili della protezione internazionale.

Le risorse linguistiche e comunicative dei richiedenti asilo sono limitate da ciò che *sono tenuti dire* e dal *come* devono dirlo. Incombe l’immagine di Michel Foucault (1973) di soggetti trasformati in oggetti, conoscibili attraverso l’osservazione per mezzo di un complesso multistrato di pratiche discorsive. Le questioni sociali diventano casi individuali, ma standardizzati (Blommaert, 2001).

Vi è uno scarto importante fra la verità burocratica e umanitaria, che chiede una fotocopia dei fatti cronologici e la simmetria tra memoria ed eventi (Das, 2001, p. 14) e la relazione articolata e complessa del soggetto con la sua esperienza. È necessario interrogarsi su quanto sia gravoso raccontare sé stessi come esterni a sé stessi, “come se la memoria fosse parallela al corpo senza toccarlo” (Pinelli, 2024, p. 12).

Felman (1992) vede nella testimonianza un atto trasformativo se chi ascolta è in una partecipazione profonda e sensibile, che consente la rielaborazione di un evento traumatico e la restituzione di una verità che altrimenti rimarrebbe inaccessibile.

Quando ci riferiamo a chi affronta le rotte migratorie, non possiamo non interrogarci sul come correggere i molti contesti di ascolto distorto almeno in ambito socioeducativo, per restituire alla narrazione il suo carattere di connessione intima e profonda tra persone e dignità di testimonianza sociale.

⁵ Percosse alle piante dei piedi

2. LA NECESSITÀ DI UN APPROCCIO NARRATIVO PER L'ESPERIENZA MIGRATORIA

Nel campo medico il trauma ha una diagnosi: Post Traumatic Stress Disorder, molto usata in ambito migratorio, ma che presenta la criticità di guidare l'ascolto verso una costellazione standardizzata di sintomi (Beneduce 2010, Papadopoulos, 2022).

Il trauma in quanto vissuto di forte discrepanza tra una situazione minacciosa e la possibilità di adattamento degli individui, attraversato con intensi sentimenti di impotenza e vulnerabilità, determina un'interruzione nella comprensione di sé e del mondo (Fischer e Riedesser, 1998) e una delle sue caratteristiche è la difficile integrazione in una narrazione biografica.

Tuttavia, il bisogno di patologizzare la sofferenza è proprio di alcune culture, la maggior parte dei sistemi fissi di significato (culturali, religiosi, etici, politici, comunitari) ha modi specifici di concettualizzare gli eventi tragici come *vita* e rituali per affrontarne le conseguenze dolorose.

Nei contesti di apprendimento è possibile sottrarre la dimensione della cura all'ambito medico-assistenziale, per declinarla piuttosto come attenzione alla persona, sviluppo dell'interiorità e qualità delle relazioni interpersonali, consentendoci di oltrepassare l'etichetta diagnostica e restituire all'esperienza traumatica la sua complessità e agli interlocutori agency nel racconto.

Nel paradigma dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) si distingue l'apprendimento "strumentale" (crescita di competenze) da quello "comunicativo" (ristrutturazione dei significati attraverso la riflessività in gruppo e la *costruzione di discorso*). Queste due dimensioni non sono scisse ed entrambe concorrono all'apprendimento "emancipatorio", inteso come possibilità di mettere in discussione e trasformare i propri schemi di riferimento psicoculturali e i propri significati, producendo nuove possibilità di azione.

In ambito migratorio tutti, studenti educatori e insegnanti, si trovano di fronte a quello che Mezirow ha definito come "dilemma disorientante" che si produce proprio dal confronto e che può trovare soluzioni nel processo di "diventare criticamente consapevoli di come e perché le nostre abitudini di percezione, pensiero e azione hanno distorto il modo in cui abbiamo definito il problema e noi stessi in relazione ad esso" (Mezirow, 1981, p. 7).

Nel contesto di apprendimento è possibile l'instaurarsi di un circolo virtuoso di approfondimento, riflessione e consapevolezza dell'esperienza migratoria e del suo portato trasformativo sul piano individuale e sociale, attraverso la riflessione critica. Ciò implica mutualità e intersoggettività (Honneth, 1995) e suggerisce che l'apprendimento (e l'insegnamento) per lo sviluppo del "noi" del discorso democratico, è un compito vitale nell'educazione degli adulti e necessario per l'apprendimento stesso.

In questo contesto mi limito a notare come le prime fasi del processo trasformativo immaginate da Mezirow (2000, p. 22)⁶ possano scaturire a partire da spazi espressivo-narrativi opportunamente organizzati, che aprano al reciproco riconoscimento (Honnet, 1995, Dusi, 2022) e alla condivisione delle dimensioni trasversali dell'esperienza migrazione. Senza possibilità di una trattazione approfondita tracerò le principali tematiche:

⁶ 1) Dilemma disorientante 2) Autoesame con sentimenti di paura, rabbia, colpa o vergogna; 3) Valutazione critica delle ipotesi; 4) Riconoscimento che il proprio malcontento e il processo di trasformazione sono condivisi;

- *La perdita della casa*: intesa come house (spazio fisico) e home (fascio di affetti, relazioni, appartenenze). È l'aver avuto una casa che ci fa appartenere a un paese, che ci dà conferma che questo esiste, che ci ha consentito di imparare delle lingue, di appartenere a un determinato spazio fisico, geografico ecc. Non è possibile per gli esseri umani restare per un periodo prolungato di tempo senza l'idea di una casa, che si tratti di una realtà vissuta oppure di un pensiero, un'emozione, un'immagine, ciò significa che in condizioni di transito l'esperienza della casa (homeness) emerge ogni volta che vengono stabilite relazioni specifiche per un dato periodo di tempo e in un particolare spazio, le quali danno luogo a uno *spaziotempo relazionale* unico (Papadopoulos, 2022);
- *La nostalgia* (dal greco *nostos* ritorno a casa, *algos* dolore): comprende le perdite consapevoli: oltre la casa, gli affetti, la posizione sociale ecc. ma anche un substrato che resta più nascosto: paesaggi, cibi, suoni, odori, stile di vita, abitudini. Qualcosa di talmente scontato e acquisito che nemmeno si sapeva quanto fosse profondamente costitutivo di noi stessi. Qualcosa il cui smarrimento produce quello che Papadopoulos chiama “disorientamento nostalgico” (p.181-217);
- *La rivasitazione del repertorio linguistico-comunicativo-semiotico (LCS)*: Blommaert (2010) ritiene che il repertorio linguistico non debba essere associato al paese d'origine e neppure a un assetto linguistico stabile, ma piuttosto alle risorse in continuo movimento di un individuo. Il contatto con repertori di persone provenienti dalle società africane o asiatiche mostra come le pratiche linguistiche possano essere ibride fin dall'infanzia portandoci a riconsiderare anche la concezione stessa di lingua materna. Bush (2012) definisce il repertorio (LCS) come: “un'ampia gamma di voci, discorsi e codici, uno spazio eteroglossico e contingente di potenzialità che include immaginazione e desiderio e al quale i parlanti fanno ricorso in situazioni specifiche” (p. 521)⁷. I percorsi migratori stessi possono contribuire significativamente all'arricchimento e al cambiamento dei repertori linguistici poiché, osserva D'Agostino (2021, p. 50): “la compresenza di più lingue nello spazio, nella mente e nelle singole interazioni comunicative conduce spesso l'individuo ad un alto grado di adattabilità nelle interazioni multilingui e ad un continuo apprendimento di nuove lingue utili o addirittura indispensabili per la propria vita”;
- *Le identità*: il costrutto si riferisce alle modalità multiple e complesse con cui gli individui arrivano a definire loro stessi, per scelta o attribuzione altrui. Ciascuno di noi ha accesso a un repertorio di scelte socialmente disponibili, che cambiano ed evolvono a seconda degli interlocutori, dei contesti e dei modi in cui vengono create, modellate, imposte o represse, dai sistemi di riferimento o nelle interazioni sociali. Ci si riferisce al termine “identificazione” riferendosi ad una costruzione e ad un processo mai completo (Bucholtz, Hall, 2005). La narrazione è una pratica sociale incentrata sul discorso, che riflette il sociale, le credenze e le relazioni e contribuisce a negoziarle e modificarle. Le storie inoltre riflettono la realtà interiore, ma sono anche il mezzo per plasmarla (Bruner, 1991) consentendo una rielaborazione identitaria che si struttura e ristruttura attraverso le dinamiche di interazione linguistica, tra narratori, interlocutori e contesto (De Fina, Georgakopoulou, 2011);

⁷ La traduzione è a cura dell'autrice.

- *La dimensione traumatica*: nelle pratiche narrative dei contesti di apprendimento può trovare un *ascolto senza scopo*, esprimersi liberamente, anche in frammenti diffusi e sconnessi di rappresentazione e racconto, in un contesto che finalmente *non indaga e non ignora*.

3. COSTRUIRE UN CONTESTO NARRATIVO, MULTIMODALE E PLURILINGUE

Se la *cura* viene intesa come principio educativo fondamentale, che riguarda la formazione della persona e la sua ricerca di senso (individuale e collettiva) (Cambi, 2010), in ambito migratorio richiede metodologie in grado di attraversare la complessità dei gruppi plurilingue e pluriculturali, spesso eterogenei anche per altre dimensioni come età, anni di scolarizzazione, provenienza sociale ecc.

La didattica laboratoriale è un setting in grado di organizzare questa complessità (Bartoli, Lòtano, 2024, p. 6) purché si basi su 3 dimensioni necessarie e interagenti: narrazione, multimodalità e plurilinguismo.

Busch (2017) ci ricorda che il nostro repertorio (LCS) è *incarnato* e la nostra possibilità comunicativa è la risultante tra fattori relazionali situati, esperienze comunicative del passato *incorporate* ed emotivamente connotate e l'interiorizzazione dei Discorsi sociali sulla legittimità/appropriatezza linguistica (Busch 2021). Inoltre, come osserva Pavlenko (2005) la danza tra dimensioni linguistiche e identitarie può essere molto fluida, una lingua seconda può consentire maggior distacco e rendere più raccontabili vissuti difficili. Alcuni contenuti potrebbero essere tabù nella propria cultura e si potrebbe preferire di raccontarli in un'altra lingua. Mentre per alcune espressioni emotivamente dirette o ricordi legati ai paesi d'origine o ancora, per alcune parole intraducibili, si potrebbero preferire le lingue di casa (Pavlenko, 2012).

Nel laboratorio la classe si configura come una *zona di contatto plurilingue* in cui si passa dalle lingue nazionali alle lingue di prossimità, dando vita a nuove modalità comunicative e a forme di intelligenza reciproca con un atteggiamento di apertura a risultati ibridi e negoziati (D'Agostino, 2021). Le persone adottano strategie creative per rappresentare le proprie voci usando il contesto, i gesti e gli oggetti dell'ambiente (Canagaraja, 2013).

Altrettanto importanti sono i linguaggi, ciò che non può essere narrato può essere rappresentato. L'accesso a una pluralità di linguaggi espressivi sostiene e facilita l'attività simbolica e questa apre la porta a una possibilità narrativa *altra*, che consente ai partecipanti di condividere la propria esperienza anche restando in silenzio.

Con il termine multimodalità quindi, s'intende sia l'arricchimento delle risorse semiotiche disponibili nell'ambiente (come l'utilizzo di una pluralità di materiali e linguaggi) che la focalizzazione sugli aspetti co-verbali della comunicazione in cui Fontana e Mignosi (2023) includono il corpo, lo spazio e la voce con le sue caratteristiche prosodiche.

Condividiamo esperienze non solo a livello cognitivo, ma ancor più, a livello affettivo, di percezione e di azione. Questa condivisione nel laboratorio si incarna in una dimensione collaborativa fisica e pratica.

In Asinatis si denomina questo tipo di setting, laboratorio espressivo-narrativo (Bartoli, Lòtano, 2024). Si tratta di percorsi pedagogico-didattici attivati a partire da una tematica generativa (Freire,

1977)⁸ di interesse collettivo, oppure da una metafora, qualcosa che potrebbe essere definito come “universalmente umano”, trasversale alle culture (De Martino, 1948 [2007])⁹.

Seguendo la lezione sulle intelligenze multiple di Gardner (1983 [1987]) il tema viene presentato attraverso diverse modalità, rappresentato con il corpo, cantato, raccontato con modalità orali e visive, presentato in forma scritta e poi specularmente rielaborato dagli studenti attraverso altrettanti linguaggi. La costruzione di un discorso personale si appoggia per ciascuno alle attività, le parole scaturiscono dagli oggetti, dalle azioni, nelle relazioni. Il gruppo lavora attraverso la mediazione linguistica, sociale, culturale e pedagogica (Picardo, 2022) a sostegno della narrazione di ciascuno.

4. LINGUE IN VIAGGIO: UNA STORIA PER COMINCIARE

Il laboratorio che presento si è svolto in un corso di italiano di livello A2 per giovani migranti neoarrivati (richiedenti asilo, rifugiati) presso APS Asinitas ed è stato parte della mia ricerca di dottorato: “Plurilinguismo multimodalità e narrazione nei contesti di apprendimento con persone dal background migratorio”; si tratta di una ricerca-azione che in questa attività specifica ha visto coinvolti gli insegnanti (Federica Mezza, Giorgio Sena e Luca Lotano), come si descriverà il campo è stato organizzato e condotto con metodologia multimodale e plurilingue; l'intento pedagogico e di ricerca era osservare come attraverso queste pratiche sia possibile valorizzare e mobilitare i repertori plurilingue degli studenti e aprire uno spazio di ascolto-condivisione delle esperienze di viaggio¹⁰; dimensione delicata alla quale ci si avvicina *in punta dei piedi*, con attitudine non indagatoria, lasciando alle persone ampia possibilità di interpretare le attività secondo il proprio desiderio.

Protagonista della proposta è stato il Sig. Giuseppe Maria, padre di un'insegnante, Luca Lotano che l'ha invitato in classe seguendo la luminosa intuizione di creare un rispecchiamento tra il suo viaggio migratorio *al contrario* (da un paese della Lucania, in Ex Jugoslavia e poi in Libia) e il viaggio migratorio degli studenti.

Prima ancora che Giuseppe Maria arrivasse per raccontarci le sue “lingue in viaggio” noi avevamo già letto la sua storia e cantato nella sua lingua (il lucano) una canzone scritta da lui che inizia con queste parole: “Vojie sapè e gente e terre e case, ndo ij so nate e ndo ij so crisiut e ca per forzi agg’ lassate”. “Voji sapè, voji sapè” ripete il ritornello, mentre la cantiamo qualcuno comincia a ballare e la classe si trasforma in una specie di sagra di paese.

Avevamo preparato il suo arrivo anche condividendo elementi della nostra geografia a partire da una cartina dell'Italia, scoprendo le regioni e gli spostamenti che alcuni studenti avevano già compiuto

⁸ Per Freire alfabetizzare era una naturale conseguenza della presa di coscienza dei problemi del gruppo. Tutto si svolgeva intorno ai “temi generatori” ovvero l'universo tematico degli studenti, gli argomenti rilevanti per i partecipanti. Si veda ad esempio *L'educazione come pratica della libertà*, Mimesis 2024.

⁹ L'universalismo si trova in tutta l'opera dell'autore, si veda ad esempio: De Martino, Ernesto. *Il mondo magico: prolegomeni a una storia del magismo*. Bollati Boringhieri, 2007.

¹⁰ Si tratta di una ricerca qualitativa complessa articolata in tre contesti con relativi strumenti di costruzione dei dati e analisi degli stessi, che nel suo insieme è centrata sia sugli aspetti di processo (metodologia per l'organizzazione di setting plurilingue, multimodali e narrativi) che sul come questi consentano la rielaborazione dell'esperienza migratoria su un piano individuale e collettivo, attraverso le voci dei partecipanti. Nello specifico questa azione era riferita alla raccolta delle autobiografie linguistiche. Il materiale è stato da me raccolto e trascritto per un'analisi della conversazione (emersione del plurilinguismo) e un'analisi tematica. Ulteriori analisi sul piano metodologico e tematico sono state possibili attraverso l'analisi degli elaborati, le note di campo e il confronto riflessivo all'interno dell'équipe educativa.

arrivando a Roma, dal sud o dal nord d'Italia e il giorno successivo, attraverso delle grandi cartine-puzzle, dell'Africa, dell'Asia e dell'Europa, da ricomporre. Un lavoro collaborativo in piccoli gruppi che li ha impegnati non solo nel ricercare forme, confini, nomi, ma anche modi di rappresentare. Essendo cartine politiche qualcuno non si trovava: "dove è il deserto?" chiede uno studente confrontando l'immagine su Google e la cartina sul tavolo (Fig. 1).



Fig. 1 Lavoro sulle cartine

Nel mentre compongono il continente gli studenti discutono:

- "la Mauritania! È un paese bellissimo"
- "io sono passato di qua e di qua"
- "qua sono stato fermo tanto tempo e tu? Io no, solo tre giorni. Sei fortunata".
- "la Libia è un posto pericoloso, i bambini hanno il kalashnikov"

Il Sig. Giuseppe Maria racconta il suo percorso, puntando delle puntine sulla cartina nei luoghi di arrivo e tirando tra questi un filo rosso (fig. 2), facendoci sentire qualcosa di ogni lingua che ha incontrato, raccontandoci di un dialetto discriminato al nord Italia o di un italiano desiderato in Jugoslavia, di un arabo rimasto estraneo, ma comprensibile nelle espressioni della sopravvivenza.



Fig. 2 Il viaggio linguistico del sig. Giuseppe

Siamo in cerchio in piedi, con un grande gomitolo, ciascuno lo tira tenendone un capo e dice ad alta voce il nome del suo luogo di partenza, le città, i villaggi, fino al comporsi di una fitta ragnatela. Quando è finita la osserviamo, la muoviamo, qualcuno ci passa sotto scambiando di posto con qualcun altro. È una pratica simbolica, la costruzione di una metafora viva: qui e ora possiamo percepire l'intreccio dei nostri percorsi (Fig. 3).



Fig. 3 Una rete di percorsi

Riparte il Sig. Giuseppe, questa volta le sue mani si muovono nell'aria, rinomina i luoghi prendendo punti immaginari e muovendosi nello spazio. Piano piano invitiamo gli studenti a fare altrettanto. Ciascuno si muove secondo la trama invisibile del suo percorso (fig. 4).



Fig. 4 Trame invisibili

Spostandomi nella stanza incontro Fil una ragazza nigeriana, mi pare un po' stordita, forse dalla stranezza della proposta, forse dal ripercorrere il suo percorso. "Are you ok?" domando, mi fa le spallucce e mi sorride. Mi metto accanto a lei, "da dove sei partita la prima volta?" le chiedo, mentre fissiamo nell'aria un'ipotetica Nigeria e io prendo con due dita il punto dove sembrano appoggiarsi i nostri sguardi, "e poi?" continuo, "Niger" mi risponde, ci dirigiamo in un altro punto, "Niger" ripete quando ci fermiamo, "dopo basta" dice, abbassando lo sguardo. Rispondo a quest'affermazione (credo) con aria interrogativa, ma senza replicare, "dopo brutto" mi spiega lei. Prendo il filo immaginario e lo porto verso il basso e mi fermo (sto mimando tristezza?) adesso siamo entrambe accucciate a terra, "Niger-Libia" dice lei, "tre mesi molto problema", sono in imbarazzo ma continuo a tenere tra le dita il filo immaginario, "poi?" domando, "Sicilia" dice alzandosi e così continuiamo

a spostarci nella stanza. Sulla penultima tappa dice: “Parigi love” “aaaah fidanzato” rispondo io e ridiamo.

Tornando ai tavoli, ciascuno ha davanti a sé una *mappa muta*¹¹ del mondo e con i colori può tracciare il proprio percorso aggiungendo un colore per ogni lingua che ha incontrato. Si lavora individualmente e poi si condivide il proprio percorso rimanendo focalizzati sulle lingue incontrate, apprese, comprese, rifiutate. Nella fig. 5, 6 e 7 l’elaborato di Fil.



Fig. 5 Lingue in viaggio Fil

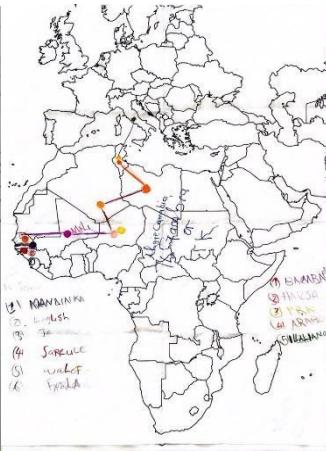


Fig. 6 Lingue in viaggio Al

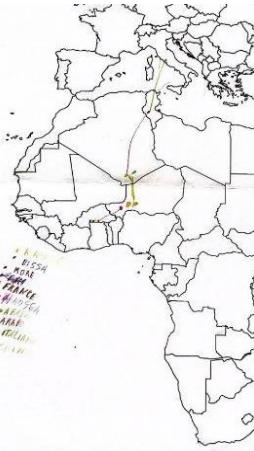


Fig. 7 Lingue in viaggio D

Nei tavoli si scivola dall’italiano alle lingue veicolari, alle lingue di casa appoggiandosi alla mediazione dei compagni.

5. UN CERCHIO PER I RACCONTI: DALLE LINGUE AI VIAGGI

Nell’ultima attività siamo seduti in cerchio, disposti all’ascolto reciproco. Gli studenti si spostano dal racconto del loro repertorio linguistico al racconto del loro viaggio. I luoghi diventano frammenti di memoria, condivisione di passaggi difficili di cui riporto alcuni estratti¹².

La vita di Al è uno spostamento continuo, fin da bambino:¹³

C: aspetta Al, ma quando tu sei bambino che tu vai in Senegal, tu sei solo o c’è qualche amico, qualcuno della tua famiglia con te?

A: “io c’è problema, io c’è problema, io no... no eeh io no parlare ee || io c’è problema perché io vade | io lascia Gambia io piccolo/ io baba politician /capito? So/ my dad was killed by the government/ you understand? So/ after/ I live with my mom/ so/ my mom also is dead/ you

¹¹ Lo strumento è tratto da “Fare emergere le lingue e le storie di chi arriva” Di benedetto L. e Tiranno C. (2016) materiali ItaStra scuola di italiano per stranieri Università di Palermo.

¹² Negli estratti che seguono lascio il parlato naturale degli studenti, al posto dei nomi uso una sigla, il code switch è segnalato con il cambio di carattere. Note di trascrizione: / pausa, // pausa lunga: allungamento vocalico, || cambio di progetto semantico, | cambio sintassi, latching (mantiene la parola nell’interruzione, [] interruzione, x elementi incomprensibili. Elementi co-verbali significativi descritti tra parentesi ()

¹³ Legenda: A: Al (Gambia), Lingue: mandinka, inglese, fula, saraculé, wolof (italiano, inglese, francese nell’estratto)
C: sottoscritta

understand?/ So I was living with my uncle// that guy was treating me bad/ he don't take me school// After/ I start to run/ there/ so that I can start live my life// so *tu* || *io vado*/ Mali/ *io vado* Mali/ Mali also they was doing a: a ramassé to catch people after twelve or one at night they do- they used to ramassé/ they call "ramassé"/ I don't know how they call it/ it's time// when it's nighttime, around one o'clock or twelve o'clock they used to police go outside/ they used to control// so/ the time when I was | I left Senegal I go this place/ that day I find they are | they was catching people// I come there at night/ so /I go out/ they catch me// I was in Bamako/ in prison// I start prison time/ that time I was young/ so ma-many people they don't know whether you are... (scuote la testa e con i gesti indica cenni di vita o di morte)

so/ since in- in- in Senegal/ I don't feel difficult/ but since I reached Mali/ I start to face challenge/ you understand? So I go Niger// Niger just look Niger I see this place is not good for me// so it's lot of mafia/ lot of ee... problems/ so/ I run there/ I go to Algeria/ so I was in Algeria/ Algeria also is not good/ so/ every time the police come there... for us black people they used to catch us/ they put us at the desert/ Assamaka //within the border with ee *Tu* | Ehm Niger and Algeria/ they will just go on and put you there// so/ I heard sometimes you will stay there eight months/ five months// they will not take you back/ so/ you don't have food to eat// so we tried again to go | that time I tried to go to Libya”¹⁴.

Altri studenti si soffermano sulle frontiere difficili, i passaggi più rischiosi del viaggio¹⁵:

Ab: ce n'a pas été facile... à entrer... Niger et Algérie// à la frontière là-bas voilà c'est du désert// y a de soif y a de soif/ bon/ce n'a pas été facile/ et puis/ c'était- on a marché beaucoup aussi... um...

V: tu étais tout seul?

Ab: non non avec mes amis/ y a eu des morts mêmes/ y a eu des morts par rapport... à xx il n'y a pas l'eau à boire// Donc/ y avait des monts/ mais on est rentré/ et après on a fait huit- huit jours sur le désert avant d'entrer à Tamanrasset en Algérie// J'ai fait dix mois là-bas/ hem c'est de la maçonnerie que je faisais.

V: tu travaillais?

Ab: sì sì mais c'est pas tous les jours/ c'est pas tous les jours/ c'est de la maçonnerie/ j'ai fait/ y a eu des jours bon/ les rafleurs vinrent// les rafleurs les ont mais on a pu s'échapper/ donc/ on a pu

¹⁴ Mio padre è stato ucciso dal governo; quindi, ho vissuto con mia madre, ma anche mia madre è morta. Dopo ho vissuto con mio zio; lui mi trattava male, non mi portava a scuola. Così sono scappato per poter vivere la mia vita. Sono andato in Mali; lì facevano questa cosa chiamata "ramassé", ovvero catturavano le persone che erano ancora in giro dopo mezzanotte o l'una. La polizia usciva, controllava, e arrestava le persone. Quando sono partito dal Senegal sono arrivato lì (= in Mali) e ho scoperto che stavano catturando le persone. Sono arrivato lì di notte, sono uscito e mi hanno preso. Mi hanno portato in prigione a Bamako. Ero giovane. In questa situazione, molte persone non sanno se sei... (scuote la testa e gesticola per indicare i cenni di vita o di morte). In Senegal, quindi, non ho avuto difficoltà, ma in Mali ho cominciato a dover fronteggiare alcune sfide. Dopodiché sono andato in Niger. Lì ho capito subito che quel posto non faceva per me. C'è la mafia, ci sono molti problemi... quindi sono scappato in Algeria, ma neanche l'Algeria è un bel paese. Lì la polizia è cattiva con i neri. Ci portano nel deserto, ad Assamaka, al confine tra Niger e Algeria. Ho sentito che a volte rimani lì tra i cinque e gli otto mesi, senza cibo. Abbiamo provato ancora; quella volta ho provato ad entrare in Libia.

¹⁵ Legenda: Ab (Burkina Faso), lingue bissa, francese. (nell'estratto francese, italiano) Partecipanti: Ab, insegnante (V)

s'échapper/ on a couru, c'est à partir de ces jours qu'on a décidé de rentrer en Algérie on a fait quatre jours avant de rentrer en Algérie// en Algérie là-bas ça ne va pas/ toujours y a eu beaucoup de contrôles/ donc on a décidé de partir en Tunisie/ mais là-bas ça va pas aussi/ pour rentrer en Tunisie là, tout de même c'est un problème/ on a tenté plusieurs fois, on nous ramène/ on a tenté/ on nous ramène, mais on ne l'a pas. ça va pas/ parce que si tu es- si tu es en Algérie, ça va pas/ si on t'attrapé là-bas, tu vas te trouver au désert// là-bas, peut-être /si c'est pas la mort/ c'est la vie// donc c'est comme ça/ donc on a décidé de rentrer en Tunisie/ on a tenté plusieurs fois, bon... mais par la grâce de Dieu on a pu rentrer¹⁶.

Estratto da una conversazione sulle condizioni di viaggio:¹⁷

M: sì c'è tanta polizia// quando tu va: Duruku quando polizia/ tu guarda polizia/ tu torna ancora/ io fa là due settimana/ Gatrunk/ quando io va Gatrunk/ Gatrunk Tripoli/ tre giorni / anche tutti non facile || però macchina c'è tanti problema/ si rottura.

C: la macchina si è rottura?

M: sì *on mettait gens dans la coffre/ dans la coffre*.

G: eh? non ho capito.

M: *dans la: coffre de la voiture*.

A: *le derrière / c'est coffre*.

M: sì / *la coffre*.

G: portabagagli / sì /nel cofano della macchina.

M: *on te met dedans / dans la coffre*.

G: *caché* [Nascosto]

¹⁶ A: Non è stato facile... entrare... Niger e Algeria. Alla frontiera, laggiù, c'è il deserto. Hai sete. Non è stato facile. Abbiamo camminato molto, anche...

V: eri da solo?

A: no, con i miei amici. Ci sono stati anche dei morti. Non c'era acqua da bere. Inoltre, c'erano le montagne. Siamo tornati, poi siamo stati otto giorni nel deserto, prima di entrare a Tamanrasset in Algeria. Io sono stato lì dieci mesi, facevo il muratore.

V: lavoravi?

A: sì, ma non tutti i giorni. Poi ci sono stati dei giorni in cui avvenivano le retate. Noi siamo riusciti a scappare, ed è stato uno di quei giorni che abbiamo deciso di tornare in Algeria. Abbiamo trascorso quattro giorni così prima di tornare in Algeria. Lì anche le cose non andavano bene, c'erano sempre molti controlli. Così abbiamo deciso di andare in Tunisia, dove pure le cose non andavano bene. Tornare in Tunisia è stato un problema. Abbiamo provato diverse volte, ci riportavano indietro; abbiamo provato, ci riportavano indietro. Ma dovevamo riuscire: perché in Algeria le cose non vanno bene. Se ti prendono lì, ti ritrovi nel deserto. Laggiù sei tra la vita e la morte, è così. Così abbiamo deciso di tornare in Tunisia. Abbiamo provato diverse volte, beh... grazie a Dio siamo riusciti ad arrivare. Ma non c'era lavoro. Dovevamo procurarci il cibo. È stato difficile, è stato difficile. Abbiamo passato due mesi lì. Un giorno abbiamo iniziato a combattere...

V: e in quel periodo eri sempre con i tuoi amici?

A: sì, ero sempre con i miei amici. Uno dei miei amici non ce l'ha fatta. Eravamo in cinque, quattro ce l'hanno fatta, uno è rimasto laggiù. Due persone sono attualmente in Tunisia, nemmeno loro sono riusciti a entrare. Noi, grazie a Dio, siamo riusciti ad entrare a Lampedusa].

¹⁷ Legenda: Mh (M) Burkina Faso. Lingue: bissa, bambara, francese. (Nell'estratto francese, italiano) Partecipanti: insegnante (G), sottoscritta (C), studenti: (A), D, Al. Traduzione nel testo mantenuta nel testo tra parentesi [xxx].

M: *oui, caché. Cinq personnes, huit personnes cachées, pour traverser.*

[Sì nascoste, cinque persone, otto persone nascoste per attraversare]

C: anche tu?

M: *y a des gens qui meurent dedans là-bas. Oui.*

[Le persone muoiono lì. Sì]

G: *ehm mais cette voiture... quelle voiture?*

[Ma questa macchina, che macchina?]

M: *c'est...=*

C: *=grande voiture?*

M: *c'était grande comme ça/ comme le:... le:... patrol (= fuoristrada).*

G: *ah, patrol/ huit personnes cachées?*

[Otto persone nascoste]

M: *huit personnes, oui. Y a dix/ y a vingt.*

[Otto persone sì, fino a dieci, fino a venti]

D: = tzè è poco

Al: *=see/ I have this only problem =*

[vedi, io ho avuto questo problema]

C: *=huit persone è poco? (rivolta a D)*

G: otto persone che stanno nascoste sotto ai cofani dei patrol/ delle macchine.

C: tre giorni.

M: tre giorni sì// tre giorni non ho acqua, non ho niente=

Al: *=when you come from...=*

[da dove venivi]

M: *=non va fuori.*

C: *non vedi niente/ non mangi.*

M: *non mangi.*

C: *non bevi.*

M: *niente/ solo dentro.*

C: *solo dentro=*

Al: *=when you reach Sabha=*

[quando raggiungi Sabha]

C: *=molto duro eh.*

M: *molto molto.*

G: *eh.*

Al: *Sabha.*

G: *Sabha.*

Al: *they start to put you inside the... the mud.*¹⁸

¹⁸ Al: quando arrivi a Sabha, cominciano a ricoprirti di fango. Vieni ricoperto di fango ed erba e messo nel fuoristrada. Otto, sette, anche nove persone. Alte, non basse. Vieni buttato lì e coperto con qualcosa, stretto, cosicché nessuno ti può vedere. Si soffoca, non c'è aria. È difficile, qualcuno è anche morto. Io ero lì e c'era uno con me, nel fango, che è morto. Al: sì. Lì ho cominciato ad avere problemi. Ho visto molte cose. Anche il freddo... Fa freddo nel deserto; stai seduto e

[cominciano a metterti dentro il... fango]

G: ok

Al: so, they would put you: grasses, they would put grass on you. they would just put you inside the mud// they would put you/ eight/ seven people/ nine people// tall peoples not short people/ they would put tall peoples/ they would put you there/ they put something there// they cover you/ they will tighten/ they would pass/ you know pass// they would just put something big to cover you guys/ so that no one can see you/ so you don't have to breathe/ it's too difficult/ some people die there// I was in with someone inside the mud/ that guy was there,=

G: =also you.

Al: sì/ inside the mud/ that time I was starting to start having some problems in this journey// so I see lot of things/ lot of xx even the cold/ only the cold inside the desert/ when they put you inside the pickup/ only the cold/ the cold tight/ you would sit down the pickup/ they would run// they can run here in the morning time/ or the evening time or nighttime and they would not stop// some people fell down/ some people died// It's not easy.

6. CONCLUSIONI

Le tracce riportate sono solo frammenti delle conversazioni sui viaggi, non tutti hanno scelto di raccontare le avversità, qualcuno è rimasto sulle esperienze linguistiche o su altre esperienze, come la permanenza nei cantieri cinesi in Algeria o il lavoro in campagna per fare i soldi per ripartire. Nel gruppo c'era la possibilità di prendere parola con la lingua preferita, si procede nell' ascolto, usando intercomprensione e traduzione (p.11). Qualcuno come Fil il proprio percorso l'ha rappresentato con il corpo, lasciando sospeso il racconto in una complicità di poche parole.

Un setting espressivo-narrativo tesse una trama di significati, ma ciascuno vi contribuisce intrecciando *il suo filo* a modo suo. Una storia, del resto, per essere condivisa non deve essere vera, ma credibile (Bruner, 1990) e vi si può semplicemente alludere. E' questo che differenzia la possibilità di ascolto in un contesto di apprendimento da tutti gli altri che i rifugiati attraversano: la possibilità di costruire storie con cui identificarsi, attribuendovi nuovi significati.

Può questo contribuire al ristabilirsi di una *homness*? Come osserva Bonifazi (2009, p. 490) rientrare a casa è essere sopravvissuti alla morte e poterlo raccontare, o cantare, perché l'esperienza del *nostos* secondo l'autrice è inseparabile dalla sua rappresentazione e la casa diventa tale, quando vi si viene riconosciuti. Dunque, anche attraverso la narrazione è possibile un *nostos*? In questo senso l'ambito pedagogico, come la ricerca in contesti plurilingue e pluriculturali, soprattutto quando percorre dimensioni biografiche, necessita di riflessività sul piano relazionale che ne evidenzi le potenzialità, ma anche le criticità. Ad Asinitas crediamo che l'assetto metodologico del laboratorio espressivo-narrativo sia una strada fertile. Vorrei concludere con la domanda posta da uno degli studenti al termine del lavoro:

parti, il fuoristrada che corre. Sempre, mattina, sera, notte, senza sosta. Qualcuno è caduto dal fuoristrada in corsa, qualcuno è morto. Non è facile.

Ab: quand nous avons raconté tout ça/ qu'est-ce que vous allez nous dire pour que: nous serons heureux ? [Abbiamo raccontato tutto questo, cosa potete dirci per renderci felici?]

C: pour toi / c'est quoi être heureux?

[Per te, cosa significa essere felice?]

Ab: bon / pour moi / eh: m il y a beaucoup de bonheurs / même des simples paroles pour encourager quelqu'un. [Bon, per me c'è tanta felicità anche in delle semplici parole per incoraggiare qualcuno]

V: parole di incoraggiamento

Ab: même paroles pour te faire: | pour sentir plaisir | comme ça || voilà / donc, on n'a pas besoin de beaucoup de choses... [parole per darci piacere, così, ecco, non abbiamo bisogno di molte cose]

C: okay// ma: io cosa ti posso dire io? Quando sento questi viaggi/ quello che avete passato/ penso: questa persona può fare tutto// Hai già visto le cose più difficili del mondo/ Non ci sono cose più difficili di queste/ Quindi se tu sei seduto qui/ vuoi studiare/ vuoi parlare di te/ con noi/ tu/ hai questa forza// Capito forza?

Ab: sì

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bartoli, L. (2024). La didattica laboratoriale ad Asinitas nelle classi di italiano come lingua non materna con giovani e adulti dal background migratorio. *Pedagogia delle differenze*, 53(1), 6.
- Beneduce, R. (2010). *Archeologie del trauma. Teorie, narrazioni e pratiche psicosociali del trauma collettivo*. Mimesis.
- Blommaert, J. (2001). Investigating narrative inequality: African asylum seekers' stories in Belgu. *Discourse & Society*, 12(4), 413-49.
- Blommaert, J. (2010). *Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonifazi, A. (2009). Inquiring into *nostos* and its Cognates. *America Journal of Philology*, 481-51.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Trad. it. *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistic*, 33, n° 5.
- Busch, B. (2021). The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources. *International Journal of Multilingualism*, 18, 190 - 205.
- Cambi, F. (2020) *La cura di sé come processo formativo*. Roma: Laterza.
- Canagarajah, S. (2013). *Transilingual practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations USA/ Canada*, Routledge.
- D'agostino, M. (2021). *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*. Bologna: Il Mulino.
- Das V. et al. (2001) *Introduction*, in V. Das, et al. (eds), *Remaking a World. Violence, Social Suffering and Recovery*, California: University of California Press, 1-22.

- De Fina, A., Georgakopoulou, A. (2011). Narrative and identities. In De Fina A., Georgakopoulou A. (a cura di), *Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dusi, P. (2022). *Il riconoscimento. All'origine dell'aver cura nei contesti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Felman, S. & Laub, D. (1992) *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History* (1st ed.). Routledge.
- Fischer, G., & Riedesser, P. (1998). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (2a ed.). München: Reinhardt Verlag. Trad. it.: Fischer, G., & Riedesser, P. (2001) *Psicotraumatologia: Il manuale del trauma psichico*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Fontana, S., Mignosi, E. (2023). Tra esplicito e implicito: comunicazione multimodale e relazione intersoggettiva nei contesti di apprendimento. *Italiano LinguaDue*, 15, 154-164.
- Formenti, L. & West, L. (2019). *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education A Dialogue*. Palgrave. Macmillan.
- Foucault, M. (1973). *Nascita della clinica: Un'archeologia dello sguardo medico*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Seabury.
- Gardner, H. (1987) *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Roma: Feltrinelli.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100-110.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & ... (Eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Process* (pp. 3–34). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Papadopoulos, R.K. (2022). *Dislocazione involontaria. Trauma e resilienza nell'esperienza di sradicamento*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2012). Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition? *International Journal of Psychology*, 47(6), 453-463.
- Picardo, E., Germain, A., Germain, R., Goff, L. (2022). *Handbook of Plurilingual Language Education*. Routledge Handbooks in Applied Linguistics.
- Pinelli, B. (2024). Accumulare afflizione. Il tempo, la testimonianza e l'indicibile. *Archivio antropologico mediterraneo*, Anno XXVII, n. 26 (2) | 2024 Dossier monografico e Miscellanea Editore Dipartimento Culture e Società - Università di Palermo.
- Sironi, F. (2001). *Persecutori e vittime*. Roma: Feltrinelli.
- Sorgoni, (2011). *Pratiche ordinarie per presenze straordinarie. accoglienza, controllo e soggettività nei centri per richiedenti asilo in Europa*. *Lares quadrimestrale di studi demo-etno-antropologici* anno lxxvii n. 1 – gennaio-aprile.