

ALFABETIZZAZIONE E EDUCAZIONE LINGUISTICA IN AFRICA

Tra precarietà e creatività linguistica

RAYMOND SIEBETCHEU
UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA

Abstract – The paper aims at proposing a theoretical reflection on the concept of (il)literacy in Africa. The theoretical framework is based on the analysis of literacy related to educational linguistics according to De Mauro's studies. Before analyzing the issue of (il)literacy in Africa, the contribution tackles the main sociolinguistic features of this continent. The illiteracy data illustrated in the paper are taken from UNESCO and United Nations sources. The analysis of concept and effects of (il)literacy in Africa is crucial to separately interpret cultural and linguistic deprivation. Actually, if on the one hand the contribution considers illiteracy as a barrier that prevents the achievement of many educational goals in Africa, on the other it prompts to create conditions so that linguistic precarity could become a means capable of leading to linguistic creativity. The idea is therefore to introduce an inclusive teaching oriented to creative and original language education models capable of valorizing all the semiotic resources of learners.

Keywords: Africa; linguistic creativity; linguistic precarity; (il)literacy; plurilingual education.

1. Premessa

La situazione linguistica del continente africano, ricca e complessa, restituisce due certezze inequivocabili: da una parte la ricchezza linguistica come potenziale patrimonio individuale degli africani, e dall'altra la tendenza a trazione eurocentrica orientata verso un monolinguisimo istituzionale derivante dall'esperienza coloniale. In realtà, se è vero, come è vero, che alcuni africani sono in grado di parlare cinque o sei lingue grazie al contatto permanente tra popoli, culture, tradizioni e idiomi diversi (matrimoni misti, immigrazione interna e esterna, scambi commerciali, ecc.), molti paesi continuano a promuovere il monolinguisimo elitario che ha delle ricadute sulla maggioranza della popolazione, plurilingue ma in alcuni casi analfabeta, cioè in contatto con tanti codici linguistici e semiotici diversi che non è sempre in grado di usare adeguatamente. L'educazione linguistica in Africa risulta quindi una vera e propria sfida dove il plurilinguisimo, patrimonio di

questo continente è paradossalmente un problema anziché una risorsa per le stesse popolazioni, mentre il monolinguisma risolve i problemi di una minoranza dei cittadini. In questa ottica, Bamgbose (2011, p. 2) sostiene che: “The fact that there are many languages is often used negatively to suggest that this is a distinct disadvantage especially from the point of view of communication and cost. [...] The negative perception of multilingualism serves to diminish the status of African languages, presenting them as a problem rather than an asset”. Ouane e Glanz (2010, p. 25) aggiungono che il plurilinguismo in Africa è paradossalmente visto e vissuto come una minaccia per l’unità nazionale e lo sviluppo economico, situazione che porta i governi a costringere la maggioranza degli africani a “employer une langue officielle – souvent étrangère – tout particulièrement dans le secteur de l’éducation. Ce faisant, ils se privent de l’occasion de construire un système éducatif de qualité reposant sur le potentiel d’une majorité et non plus sur la minorité qui maîtrise la langue officielle”.

Partendo da queste considerazioni, in questo contributo cercheremo di capire qual è il rapporto tra gli africani e le loro lingue e soprattutto quali sono le sfide che scaturiscono da tale scenario. Per rispondere a questi quesiti, partiremo dalla definizione del concetto di “educazione linguistica democratica” elaborato da De Mauro (2018) che ci consentirà di analizzare le sfide poste dall’educazione linguistica in Africa, una delle quali è senz’altro l’analfabetismo. Siccome quest’ultimo fenomeno ha interessato anche l’Italia e molti altri paesi occidentali fino ad alcuni decenni fa, nell’analizzare le forme di analfabetismo (attraverso alcuni dati statistici) in questo continente, a sessanta anni dalla fine della colonizzazione, ci si chiede se e come potrà uscire da questa condizione. Il contributo illustra alcune riflessioni preliminari rispetto a una ricerca sul campo che intendiamo svolgere in alcuni paesi africani.

2. Educazione linguistica democratica

Se la vecchia-nuova questione della lingua in Africa continua a essere complessa e spinosa, non possiamo esplorare il tema dell’alfabetizzazione in questo continente senza fare riferimento ai principi di educazione linguistica democratica. Per questo motivo, sosteniamo che anche per l’Africa “è oggi ancora più forte [...] l’esigenza di una educazione linguistica che arricchisca le nostre capacità comuni di comprensione e intelligenza, di rapporto autentico e attivo con gli altri e col vasto mondo, una educazione linguistica che dia diffusamente, a tutte e tutti, come diceva don Milani, quella lingua che, continuiamo a sperarlo e a operare per ciò, ‘ci fa eguali’” (De Mauro 2018, p. 40). Gli studi di De Mauro (2018) ci suggeriscono che occuparsi di educazione linguistica significa interessarsi allo sviluppo (o al non sviluppo)

delle capacità semiotiche e linguistiche, all'uso delle lingue materne, della lingua della scuola e delle L2 all'interno e all'esterno della scuola nonché al complessivo sviluppo intellettuale e relazionale degli scolari. Analizzeremo pertanto l'educazione linguistica in Africa intesa come sfida per esplorare e valorizzare tutte le forme di lingue e di linguaggio (verbale, gestuale, iconico).

De Mauro (2018, p. 108) aggiunge che ci sono quattro grandi fallacie che impediscono o rallentano lo sviluppo di un'educazione adeguatamente bi- e plurilingue: “1) l'idea della lingua come vestito, come cacciavite o coltello, come strumento usa-e-getta; 2) l'idea della lingua come corpo rigido pervasivo, ovvero la concezione “idraulica” della nostra mente (il nostro cervello non è uno sciacquone in cui, se si versa una nuova lingua, esce la precedente); 3) l'idea della lingua come Sfero parmenideo, immobile immutabile; 4) l'idea territorialrazzistica della lingua, ovvero *cuius regio, eius sermo*”. Visto che per plurilinguismo intendiamo in questa sede anche la compresenza di diversi tipi di semiosi, di idiomi, di codici e di norme di realizzazione d'un medesimo idioma, uno dei temi da affrontare in riferimento all'educazione linguistica in Africa è quello dell'analfabetismo.

3. Le sfide dell'educazione linguistica in Africa

La complessità linguistica del continente africano può essere analizzata facendo riferimento a sei parametri linguistici (fig. 1) che, a nostro avviso, dovrebbero essere presi in considerazione in vista della progettazione dei percorsi di educazione linguistica. Tali parametri sono i seguenti: pluralità, diversità, unità, varietà, fragilità e precarietà linguistica.

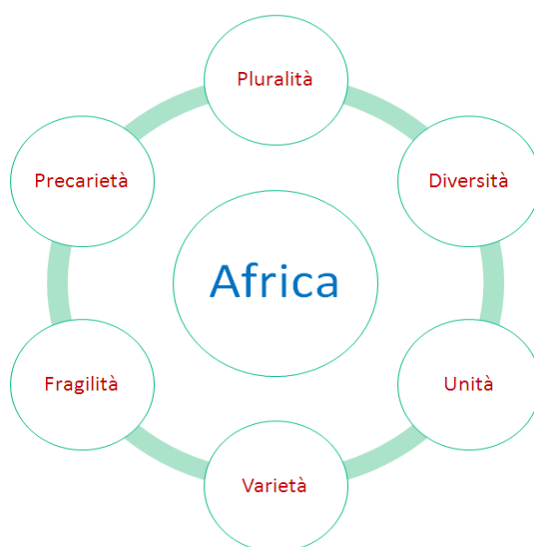


Figura 1
Sei parametri linguistici caratterizzanti l'Africa.

3.1. Pluralità linguistica

Intendiamo per “pluralità linguistica” il numero importante di lingue censite dalle varie indagini: 2.035 lingue, secondo Heine, Nurse (2000), 2.144 lingue secondo Ethnologue (Eberhard *et al.*, 2019). Secondo quest’ultimo, nel 2019 due paesi africani figurano tra i dieci paesi con il maggior numero di lingue: Nigeria al terzo posto con 524 lingue (dopo Papua Nuova Guinea e Indonesia, rispettivamente con 840 e 710 lingue) e Camerun al nono posto con 275 lingue. Sulla base di questo parametro¹ l’Africa è, dopo l’Asia, il continente con il maggior numero di lingue.

3.2. Diversità linguistica

Associamo la “diversità linguistica” alla visione del *Linguistic Diversity Index* (LDI) e nella fattispecie l’indice di Greenberg. Secondo Ethnologue (vedi Eberhard *et al.*, 2019), l’Africa è il primo continente per indice di diversità linguistica in base al rapporto fra l’indice di diversità di Greenberg e il numero di idiomi parlati. Questo studio statistico rivela che più elevato è l’indice di diversità linguistica, più alta sarà la probabilità che due persone selezionate casualmente nello stesso territorio parlino lingue diverse (che in alcuni casi possono essere intercomprensibili). La tabella 1 illustra gli indici di diversità linguistica dei primi dieci paesi al mondo (elencati in base all’indice più alto) nel 2009 e nel 2017, di cui sono rispettivamente presenti sei e sette paesi africani. Aggiungiamo che nelle due indagini, dei primi 30 paesi, rispettivamente 22 e 23 sono Stati africani.

| Indice Diversità Linguistica (Ethnologue, 2017) | | Indice Diversità Linguistica (Unesco, 2009) | |
|--|-------|--|-------|
| Paesi | LDI | Paesi | LDI |
| Papua Nuova Guinea | 0.988 | Papua Nuova Guinea | 0.990 |
| Camerun | 0.974 | Vanuatu | 0.972 |
| Vanuatu | 0.973 | Isole Salomone | 0.965 |
| Isole Salomone | 0.968 | Tanzania | 0.965 |

¹ Siamo consapevoli del problema rappresentato dai criteri adottati per il censimento delle lingue, che tra l’altro non è solo una questione africana. Come noto, i dati dei censimenti possono variare in base agli obiettivi e al settore scientifico di appartenenza di chi li raccoglie. Linguisti, filologi, geografi, antropologi, sociologi, ecc. tutti interessati, per motivi diversi, a mappare o analizzare le lingue di determinati territori, non hanno però la stessa idea di lingua. Le oscillazioni da un censimento a un altro sono quindi comprensibili non solo perché alcune lingue muoiono e altre nascono, ma anche perché cambiano i criteri di rilevazione. Basti considerare che se per Ethnologue sono attualmente 275 idiomi in Camerun, Binam Bikoi (2012) ne conta 248 nello stesso paese. Rimandiamo inoltre ad altri studi la distinzione tra lingua e dialetto o altre questioni quali i rapporti genealogici, storici, linguistici tra i vari idiomi. In questa sede consideriamo le lingue semplicemente come dei codici semiotici portatori di significati.

| | | | |
|----------------------------|-------|----------------------------|-------|
| Repubblica Centrafricana | 0.959 | Repubblica Centrafricana | 0.960 |
| Rep. Democratica del Congo | 0.948 | Ciad | 0.950 |
| Benin | 0.933 | Rep. Democratica del Congo | 0.948 |
| Ciad | 0.933 | Camerun | 0.942 |
| Sud Sudan | 0.929 | India | 0.943 |
| Uganda | 0.929 | Mozambico | 0.929 |

Tabella 1

Indice di diversità linguistica nei primi dieci paesi del mondo nel 2009 e 2017.

3.3. Unità linguistica

Associamo il concetto di “unità linguistica” alle scelte linguistiche istituzionali impostate dai governi africani per “neutralizzare” i conflitti tra le lingue locali che non possono diventare lingue di unità nazionali in alcuni casi perché non sono ancora standardizzate e in altri casi perché anche se lo fossero i locutori di altre lingue locali si sentirebbero esclusi e pretenderebbero che anche le loro lingue ricoprissero questo status. Le lingue dell’unità linguistica in Africa, prevalentemente quelle del retaggio coloniale, sono considerate “lingue neutre” e già “pronte all’uso” in ambito istituzionale ed educativo. A queste si associano in effetti i concetti di “ufficiale”, “prestigio”, “sviluppo economico e sociale”, nonché “comunicazione moderna” (Siebetcheu 2020).

3.4. Varietà linguistica

Usiamo il concetto di “varietà linguistica” sulla scia della definizione proposta da De Mauro (2018, p. 79): “con varietà noi designiamo staticamente ciò che creatività denota dinamicamente: i diversi tipi di varietà semiologiche e linguistiche sono la risultante, la sedimentazione di altrettanti tipi di produzione creativa semiologica e linguistica”. De Mauro (2018) declina il concetto di varietà in diversi modi: varietà di linguaggio, varietà di lingue, varietà di frasi, varietà di vocabolario, varietà di stili e varietà di esecuzione. Ci limitiamo a rilevare alcuni elementi che determinano la varietà linguistica in Africa. Pensiamo innanzitutto agli alfabeti (latino, arabo, ge’ez in Etiopia e Eritrea), ma anche il bamoun per la lingua bamoun in Camerun, il n’ko per le lingue mandé in Africa occidentale e molti altri) e alla varietà linguistica che in Africa è determinata anche dalla presenza di molteplici famiglie linguistiche (niger-congo, afro-asiatica, nilo-sahariana, khoisan, austronesiane e indoeuropee, queste ultime in virtù della presenza delle lingue europee, retaggio linguistico della colonizzazione). Anche se ci limitiamo soltanto a questi due aspetti (alfabeti e famiglie linguistiche), ci rendiamo conto che restituiscono tradizioni e tipologie linguistiche molto diverse, scenari complessi determinati dal contatto linguistico nonché sistemi

linguistici molto variegati. Poche sono le aree del mondo che possono vantare una tale varietà linguistica.

3.5. Fragilità linguistica

Con l'espressione "fragilità linguistica" intendiamo attirare l'attenzione sul fatto che l'Africa dal punto di vista linguistico è un "gigante dai piedi di argilla". "Gigante" perché la sua ricchezza linguistica è encomiabile, "dai piedi di argilla" perché tutto questo tesoro linguistico sembra alquanto dissipato. Per Malherbe (1995, p. 301) la fragilità linguistica in Africa è palesemente indiscutibile in quanto con la presenza sul territorio di molte lingue e la loro assenza nel sistema educativo, a suo avviso, "Les Africains sont rarement capables de maîtriser parfaitement toutes les langues dans lesquelles ils doivent pouvoir s'exprimer". Ouane, Glanz (2011, p. 54) confermano che in Africa "les enfants en fin de primaire sont pratiquement analphabètes, avec peu ou pas de connaissances dans la langue officielle. Conjuguée au faible niveau de compétences académiques, cette situation fait que très souvent, les élèves qui quittent l'école n'ont pas acquis les qualifications professionnelles requises pour trouver un emploi plus ou moins qualifié". Per fragilità linguistica intendiamo quindi l'incapacità, legata anche all'inconsapevolezza, di usare adeguatamente le numerose risorse linguistiche a disposizione. Distinguiamo questa fragilità linguistica dal parametro successivo, la precarietà linguistica, che considera anche gli effetti economici e sociali nello sviluppo delle competenze linguistiche ed educative.

3.6. Precarietà linguistica

Riflettendo sul concetto di povertà culturale e linguistica, De Mauro (1983, pp. 24-25) fa riferimento allo svantaggio linguistico che consiste nella manchevole padronanza dei mezzi standard ritenuti superiori entro una data comunità linguistica. Secondo l'autore, tale concetto può anche avere una "natura *stricto sensu* politica, consistendo nella padronanza di idiomi solo marginali entro uno stato o nei rapporti tra stati e popoli diversi; può infine avere la forma del mancato o manchevole possesso di quell'altra lingua [...] che è la scrittura". A questa definizione (basata sulla lingua come testo) che associamo alla precarietà linguistica, aggiungiamo anche le condizioni socio-culturali, economiche ed ambientali del ricevente di quel testo. A questo proposito, le Tesi Giscel (www.giscel.it), nel paragrafo dedicato al radicamento del linguaggio "nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale", ci ricordano che lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano:

E, prima ancora che da tutto ciò, lo sviluppo delle capacità linguistiche dipende da un buono sviluppo organico e, per dirla più chiaramente, da una buona alimentazione. Troppo spesso dimenticati, frutta, latte, zucchero, bistecche sono condizioni necessarie, anche se non sufficienti, di una buona maturazione delle capacità linguistiche. Un bambino sradicato dall'ambiente nativo, che veda poco o niente genitori e fratelli maggiori, che sia proiettato in un atteggiamento ostile verso i compagni e la società, che sia poco e male nutrito, inevitabilmente parla, legge, scrive male. Per parafrasare Bertolt Brecht diremo: “Prima la bistecca e la frutta, e dopo Saussure e le tecnologie educative”.

Secondo il rapporto dell'*International Commission on Financing Global Education Opportunity*,² 66 milioni di bambini in età scolare vanno a scuola affamati nei paesi poveri. Dal punto di vista sanitario, soltanto in Kenya circa 7 milioni di giorni di scuola sono stati persi a causa della malaria in un anno. Tutti i problemi di salute, in generale, equivalgono ad un numero che oscilla tra 200 e 500 milioni di giorni di scuola persi ogni anno. Sono numerosi gli esempi relativi agli effetti della precarietà sul rendimento scolastico degli africani. Ricordiamo ad esempio le guerre, la povertà, le condizioni climatiche, l'insicurezza alimentare e logistica.

4. L'analfabetismo in Africa

Vedovelli (2010, p. 9) definisce l'alfabetizzazione come il progetto di “sviluppo linguistico, espressivo, comunicativo, culturale degli individui e della società”, mentre l'analfabetismo si riferisce all'insieme dei limiti, ostacoli, punti di criticità, obiettivi non raggiunti e strumenti carenti in relazione al progetto di sviluppo linguistico-comunicativo degli individui e della collettività. De Mauro (2018) distingue almeno tre forme di analfabetismo: a) l'analfabetismo strumentale, cioè la completa incapacità di compitare una parola scritta o produrla; b) l'analfabetismo funzionale, ovvero l'incapacità di passare dalla decifrazione (calcolo) e faticosa lettura alla comprensione di un testo anche semplice; c) l'analfabetismo di ritorno, ossia la perdita delle già acquisite competenze di scrittura e di lettura a causa del mancato esercizio di quanto imparato. Il generico concetto di analfabetismo a cui faremo riferimento in questo lavoro partendo dai dati dell'Unesco e dell'Unicef potrà quindi riferirsi a forme di analfabetismo strumentale o funzionale.

² <https://report.educationcommission.org/report/> (l'ultima verifica di tutti i collegamenti ipertestuali risale al 19.11.2020).

4.2. Alfabetizzazione nella lingua materna

Il concetto di lingua materna viene definito da Bagna *et al.* (2004, pp. 10-11) come un concetto vago, i cui confini sono difficili da individuare, soprattutto in società plurilingui dove risulta complesso individuare la lingua madre di una persona, perché l'uso degli idiomi non è rigido, ma caratterizzato da fluidità, e spesso sono i vari contesti di interazione sociale a determinare il passaggio nell'uso di un dialetto, di una varietà regionale, di una lingua ufficiale. Secondo Melman (1992, p. 15, cit. in Ferroni 2010) la lingua materna è la lingua che si “sa”, dove sapere una lingua significa essere posseduto da essa, mentre la lingua straniera è quella che si “conosce”, dove conoscere significa essere capace di tradurre mentalmente partendo però dalla lingua che si sa, ovvero dalla lingua materna. In quanto la prima è per Melman la lingua del piacere e del desiderio, la seconda è la lingua della conoscenza, della comunicazione. Secondo il *Nuovo De Mauro*, la lingua madre, associata anche ai concetti di madrelingua e lingua materna, è “la lingua che si è appresa fin dalla prima infanzia”. Tale definizione si può interpretare in una dimensione cronologica e affettiva: cronologica perché è la prima lingua che viene appresa dal bambino; affettiva perché è la lingua con la quale il bambino identifica la sua mamma o quella che ne fa le veci.

Un'altra accezione possibile per l'espressione “lingua materna” è proposta dal vocabolario Treccani che la considera come “la lingua appresa o comunque parlata dai genitori o antenati; in genere, per chi risiede all'estero, la lingua del Paese d'origine”. Possiamo estrapolare, anche in questo caso, almeno due dimensioni della lingua materna: l'origine e il rapporto filiale. La prima perché è la lingua del paese o dell'area geografica di provenienza; la seconda perché tale lingua viene collegata ai genitori. Distinguiamo “lingua filiale” da “lingua affettiva” perché non tutte le lingue trasmesse dai genitori sono destinate a diventare lingue degli affetti.

Secondo l'Unesco (2003, p. 15), oltre a essere la prima lingua imparata, la lingua madre può essere: la lingua che si conosce meglio, quella che si usa di più, la lingua con la quale una persona si identifica come parlante nativo e addirittura la lingua con la quale una persona viene identificata dagli altri. Intenderemo in questa sede per “lingua materna” le lingue di origine dei genitori che i bambini usano a casa e, per semplificare, useremo l'espressione “lingue locali africane”.

Diversi studi hanno dimostrato che quando la lingua usata a scuola non è quella parlata quotidianamente dai bambini, è molto alto il rischio di abbandono scolastico o quando gli studenti riescono a completare il percorso di studi il rendimento scolastico è molto basso. In questo senso, Ouane e Glanz (2010), osservano che l'Africa è l'unico continente dove la maggioranza dei bambini inizia la scuola usando una lingua straniera, cioè le

ex lingue coloniali, alle spese delle lingue locali africane relegate, quando non vengono vietate, all'ambito familiare.

Secondo un'indagine effettuata in 372 scuole primarie dell'Etiopia, Nekatikeb (2007) sostiene che gli apprendenti etiopi che hanno fatto gli studi nelle loro lingue materne hanno registrato dei risultati migliori rispetto a quelli che si sono formati in inglese. Grazie ai risultati di questa indagine, l'uso della lingua materna nell'educazione è stato maggiormente implementato nelle scuole etiopi. Secondo Clegg (2007) l'uso delle sole lingue europee nell'educazione in Africa subsahariana è una delle principali cause dei risultati scolastici negativi.

I want to propose that in sub-Saharan Africa we need to stop teaching through European languages alone and introduce bilingual education, that is, learning through two languages throughout schooling. [...] Education in European languages is not working in Africa and we need to recognize it. It is no longer legitimate to avoid the debate on the language of learning. Bilingual education can raise school achievement and we need to move urgently towards it now.

Egli ritiene, ancora, che le lingue materne devono essere alla base dell'educazione dei ragazzi africani per limitare l'insuccesso scolastico causato dall'insegnamento esclusivo nelle lingue europee. La sensazione è che ancora oggi, in molte scuole africane, l'educazione linguistica faccia riferimento al modello coloniale quando l'uso obbligatorio della lingua straniera a scuola, era sinonimo di alienazione culturale. Samassekou (2004) aggiunge che:

Aucun peuple au monde, aucun pays ne s'est développé en dehors de sa langue et de sa culture ! Il est grand temps que l'Afrique cesse d'être le seul continent au monde où quand l'enfant va à l'école, il est obligé d'accéder à la connaissance et à la science dans une langue autre que celle qu'il parle dans sa famille (dans la plupart des Etats)! (Samassekou 2004, p. 13).

È opportuno sottolineare che se l'alfabetismo non ha luogo, a torto, nelle lingue locali africane, non produce neanche i risultati attesi nelle lingue ufficiali. In molti casi, i programmi di alfabetizzazione non hanno prodotto dei risultati efficienti perché hanno compiuto interventi generici e poco mirati alle realtà locali e alle esigenze funzionali dell'uso della scrittura. Turchetta (2008, p. 509) sostiene questa tesi riportando la testimonianza di un anziano mozambicano (che si rivolge a un ricercatore) per capire a fondo i limiti dei progetti di alfabetizzazione in età adulta: "Vedi figlio mio, davvero non so a cosa mi servono queste cose [corsi di alfabetizzazione]! Qui portoghesi non se ne vedono, preferirei che mi insegnassero a contare il mio resto quando vado a comprare sale e paraffina al negozio". Concludiamo dicendo che nei casi in cui i percorsi educativi nelle lingue occidentali hanno prodotto dei

risultati positivi, tali successi hanno riguardato solo una minoranza privilegiata della popolazione, educata sin dalla nascita nelle lingue occidentali con strumenti didattici moderni.

4.3 Dalla precarietà alla creatività linguistica

A nostro avviso la precarietà non può essere un pretesto per rimanere in una condizione di analfabetismo, anzi pensiamo che possa essere un'opportunità per uscirne. Il pedagogo Giuseppe Lombardo Radice sosteneva appunto che un buono sviluppo del linguaggio verbale richiede la sollecitazione attiva dello sviluppo di altre capacità espressive nei ragazzi, come il disegno, la danza, la musica perché, secondo lui, c'è una profonda unità delle capacità espressive. Per questo motivo, "Educare linguisticamente è, né più né meno, che educare all'originalità" (Lombardo Radice 1913, p. 192). In altre parole, un'educazione alla creatività semiotica è intesa come la possibilità dell'essere umano di dominare lingue diverse, la sua capacità di passare da una lingua ad un'altra, di usare codici simbolici diversi, siano essi verbali o non verbali. Lombardo Radice (1913), di fronte alle esigenze sempre più diverse degli studenti, proponeva un cambiamento di rotta rispetto alla pedagogia linguistica tradizionale. Se questa esigenza era reale più di un secolo fa, essa può essere moltiplicata per mille nell'attuale contesto occidentale e per dieci mila nei contesti precari come quelli visibili in alcune aree rurali dell'Africa.

Sembra evidente che, in realtà, secondo il principio di "vincoli e libertà" che De Mauro (2002) attribuisce alla lingua, chi rinchiude l'educazione linguistica entro il primo componente di questo binomio la limita, non consentendo a chi lavora in condizioni difficili, senza strumenti didattici moderni, di poter esprimersi didatticamente in modo adeguato. La principale sfida di chi insegna è pertanto quella di non perdere di vista i sistemi di usi (spesso trascurati) collegati ai profili degli apprendenti. Sulla scia di quanto espresso dalle Tesi Gisel (1975), in riferimento al "salto di qualità e quantità" nelle conoscenze e competenze dei docenti di lingua, concordiamo con Casini (2015, p. 605) nel sostenere che servono strumenti e percorsi didattici capaci di superare "l'ottica del giusto/sbagliato a fronte di fornire una varietà molto più ampia di diverse soluzioni comunicative, ciascuna legata a gradi di accettabilità diversa, magari per ragioni sociali, culturali o di norma d'uso". L'idea di creatività nell'educazione linguistica è ulteriormente espressa da Simone (1976) il quale sostiene che educare linguisticamente significa non solo educare alle lingue e al loro apprendimento, ma soprattutto educare ai codici, alle molteplici (infinite) forme simboliche di cui l'essere umano può dotarsi: è in definitiva una educazione al linguaggio nella sua pluralità.

In questa sede intendiamo illustrare il tema della precarietà come possibile sinonimo di creatività facendo riferimento a due temi molto attuali

nell'educazione linguistica in Africa: *l'école sous l'arbre* e la carenza dei manuali didattici.

4.3.1. *L'école sous l'arbre: una vecchia e nuova didattica all'aperto*

L'Associazione *Burkinaentraide* che dal 1991 è impegnata in vari progetti di alfabetizzazione e di sviluppo in Burkina Faso, documenta le precarie condizioni dei bambini del villaggio di Bangou in questi termini:

Dans l'inconfort total et dans une pénibilité extrême, ces élèves apprennent à lire, écrire, compter, chanter... Le plein air, c'est ce qu'ils savent d'une salle de classe. Sans table-bancs, ils apprennent à lire et même écrire, l'ardoise ou le cahier placé au sol ou sur la cuisse, le corps tout entier courbé, l'esprit ravagé par les cris stridents des oiseaux et la présence distrayante de ces animaux. C'est palpitant ! Oui, renversant ! Ils sont sous un arbre dont les feuilles commencent à sécher et à tomber. Ces herbes qui les environnent peuvent bien être des nids de certains dangers comme ces redoutables reptiles qui écument nos villages en ces temps d'harmattan.⁶

Abbiamo trovato testimonianze di questo tipo in quasi tutti i paesi dell'Africa subsahariana. Si consideri che non stiamo parlando di condizioni di 50 anni fa bensì di situazioni molto attuali. Le parole chiave della lacerante descrizione appena proposta sono: sconforto totale, difficoltà estrema, corpo completamente piegato, spirito devastato, animali pericolosi, armattano (vento potente che soffia dal Sahara). A queste espressioni si associano altre più rassicuranti: leggere, scrivere, contare, cantare, aria aperta, ardesia, quaderno, uccelli, foglie secche. Siamo di fronte ad una combinazione ossimorica in cui le grida di allarme che lanciano gli insegnanti africani per migliorare le condizioni di studio e di insegnamento si accostano alle opportunità che offre la natura. Da questa testimonianza, possiamo trarre almeno due conclusioni: probabilmente gli adulti cresciuti e formati in queste condizioni avrebbero potuto produrre dei risultati migliori nel lavoro che fanno in questo momento se avessero ricevuto un'educazione migliore; i bambini o adolescenti che vivono tuttora in queste zone rurali riescono a formarsi nonostante tutti gli ostacoli legati alle condizioni precarie. *Mater artium necessitas!* Come recita questo proverbio latino: "la necessità (miseria) aguzza l'ingegno". Siccome l'educazione è un diritto fondamentale che non può aspettare, così come il cervello e i vantaggi che offre quando si impara sin da piccoli non possono aspettare, è opportuno creare le condizioni per insegnare anche di fronte a situazioni difficili, speriamo non insormontabili.

⁶ <http://www.burkinaentraide.org/une-ecole-sous-un-arbre/>.

La didattica all'aperto, nota anche come *outdoor learning*, considera il locutore-apprendente come soggetto di un processo sociale che lo vede interagire con altri soggetti nei contesti sociali e permette di superare una serie di problemi, fra i quali il rapporto fra la natura della comunicazione nel contesto didattico e in quello extradidattico (Vedovelli 2010). Non c'è dubbio che il concetto di *outdoor learning*, tanto apprezzato dalla didattica moderna, abbia come antenato (seppure non volontario) *l'école sous l'arbre* che caratterizza tuttora, come abbiamo documentato, la realtà didattica di alcune aree rurali africane. La classe di lingua, che consideriamo come “universo della socialità” e “foresta dei codici” (Vedovelli 2000, p. 27), non è altro che quella che riconosce o fa emergere le capacità individuali e collettive facilmente riscontrabili “sotto l'albero”, cioè nella spensieratezza che regala la natura.

La didattica all'aperto può quindi stimolare la curiosità, la creatività e la fantasia degli apprendenti. Essa consente l'elaborazione di percorsi didattici capaci di creare dei connubi tra concreto e astratto, lingua e movimento, linguaggio verbale e non verbale, nonché tra le varie modalità sensoriali. Anche a Don Milani, attraverso la sua *Lettera a una professoressa* (LP), sarebbe probabilmente piaciuto il concetto di *école sous l'arbre*. Lui che non penalizzava Gianni perché figlio di contadino, abile nei lavori dei campi rispetto a Pierino, figlio del dottore, con tutti i libri e materiali didattici a disposizione, ma meno maturo per risolvere alcune questioni concrete. Richiamandosi alla Costituzione italiana Don Milani ricordava che “Tutti i cittadini sono eguali senza distinzione di lingua” (LP, 21). La “didattica sotto l'albero” è quella che non è tentata di bocciare Gianni semplicemente perché è povero, non ha libri e forse non è molto motivato: è invece quella didattica che attinge alle risorse semiotiche di Gianni e, partendo da esse, crea i presupposti affinché si possa integrare nella società. Don Milani aggiunge “Voi dite d'aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi” (LP, 54). Per creare le condizioni affinché il “sogno dell'eguaglianza” si possa realizzare, Don Milani fa tre proposte concrete per un'educazione (linguistica) plurale e naturale: “Non bocciare. A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a pieno tempo. Agli svogliati basta dargli uno scopo”. De Mauro (1983, pp. 23-24) aggiunge che la condizione di classi e popoli marginali rispetto a norme standard e idiomi maggioritari non è di perpetua, quasi naturale e razzistica deprivazione:

Non c'è gruzzolo marginale di mezzi espressivi, non c'è ‘codice ristretto’ [...] col quale e dal quale estendendone le potenzialità semantiche [...] non sia possibile levarsi nei cieli della cultura anche intellettuale, anche letteraria più sofisticata, là dove credono di volteggiare liberamente soltanto gli intellettuali

senza fissa dimora. E ancora: “Non v’è ragione per temere o, peggio, subire rassegnatamente una perpetua condizione di inferiorità linguistica né per i singoli né per gruppi sociali o popoli interi.

4.3.2. *La carenza dei manuali didattici: una brutta e bella notizia?*

La riflessione del paragrafo precedente rispetto alla didattica all’aperto ci ha suggerito che la didattica non si deve solo svolgere all’interno delle mura scolastiche, quando ci sono, e che il docente non si deve limitare alla lezione frontale che, in alcuni casi, può essere sinonimo di bassa motivazione e input ristretto. Servono pertanto dei canali formativi capaci di aumentare l’input di apprendimento, la densità comunicativa, nonché la motivazione all’apprendimento linguistico. Tutti gli addetti ai lavori (dirigenti scolastici, docenti, autori di manuali, ecc.) si trovano e si troveranno nella necessità (e nella finalità, se intendono fondarsi sui principi di educazione linguistica democratica) di dover gestire e rispondere in termini propositivi ad un contesto plurale che è tale per diversità linguistiche, per diversità nei bisogni educativi, per diversità sul piano delle competenze pregresse degli studenti, anche frutto delle suddette competenze di partenza (Vedovelli, Casini 2016, p. 82). Consideriamo quindi la carenza dei manuali didattici come un problema importante sicuramente da risolvere, ma che può trasformarsi in opportunità. Sono almeno due i motivi su cui ci possiamo basare per sostenere questa tesi: l’approccio orientato all’azione e l’apprendimento cooperativo.

Al di là del manuale come supporto materiale, che, ribadiamo, ricopre un ruolo fondamentale nella prassi didattica, altri materiali già portatori di specifici significati possono assumere nuove funzioni e quindi nuovi significati secondo la logica saussuriana relativa al gioco degli scacchi. “Se sostituisco dei pezzi in legno con dei pezzi in avorio il cambiamento è indifferente per il sistema: ma se diminuisce o aumenta il numero dei pezzi, questo cambiamento investe profondamente la “grammatica” del gioco” (De Saussure 1967 [2017], p. 34). In questo senso, i materiali che gli studenti possono utilizzare fuori dall’aula (siano essi foglie di albero anziché fogli di carta, ramicelli, carbone anziché gessetto, ecc.) hanno sicuramente un forte carattere formativo. In sostanza, l’uso di tutti gli strumenti e oggetti della natura (legnetti, sassi, cartoncini, piante, fiori, ecc.) consente di stimolare l’osservazione, l’immaginazione, la creatività e il confronto, trasmettendo ugualmente, e forse in modo più efficace, messaggi e sensi giocando lo stesso ruolo degli strumenti tradizionali.

Sono numerose le testimonianze di docenti africani che si lamentano della carenza dei manuali didattici nelle classi (Siebetcheu 2013). Questo problema è risolto, o meglio viene gestito alternativamente, facendo leva sulla solidarietà africana, con la formazione di piccoli gruppi da 4 o 5 dove

gli alunni si raccolgono intorno allo stesso libro per svolgere le varie attività richieste (lettura, dialogo, comprensione del testo, ecc.). Una mediazione didattica rispetto alle classi pletoriche e al numero elevato di alunni seduti sullo stesso banco sembra quindi essere l'apprendimento cooperativo, quel percorso didattico che consente di sviluppare le competenze linguistiche attraverso l'interazione comunicativa fra pari. Analizzando l'educazione linguistica in una prospettiva semiotica, Ferreri (2010, p. 5) osserva come in tale contesto si potrebbe valorizzare "la componente sociale in una didattica partecipativa che agevoli lo sviluppo del linguaggio e al contempo accentui la coscienza di una piena cittadinanza tra diversi e uguali". Le classi di questo tipo rappresentano dunque dei luoghi emblematici di aggregazione e di socializzazione dove vengono attivati processi di negoziazione per raggiungere il successo nell'apprendimento linguistico.

5. Alcune considerazioni conclusive

I dati illustrati in questo lavoro, pur facendo notare che l'analfabetismo non è un'etichetta da associare sistematicamente all'Africa, rivelano che a sessanta anni dalla fine della colonizzazione, la situazione dell'educazione linguistica in alcune aree di questo continente è ancora precaria. Partendo dai fatti sociali e quotidiani che documentano questo stato di cose, dalle riflessioni di questo contributo emerge che la precarietà linguistica determinata dall'analfabetismo può e deve essere considerata come un'opportunità in vista dello sviluppo linguistico degli utenti. Gli esempi riportati in questo lavoro, tra cui la carenza dei manuali didattici e l'assenza delle strutture didattiche adeguate in alcune aree rurali rivelano che tali carenze possono consentire ai docenti di attingere a risorse semiotiche e didattiche sottovalutate o sconosciute ma capaci di produrre dei risultati non necessariamente inferiori a quelli generati dagli strumenti didattici tradizionali. Le riflessioni e proposte didattiche avanzate nel contributo sono propedeutici in vista di una ricerca sul campo che intendiamo svolgere in alcune aree geografiche del continente.

Bionota

Raymond Siebetchu è Ricercatore in didattica delle lingue moderne presso l'Università per Stranieri di Siena. Dal 2010 è *visiting professor* presso l'Università di Dschang (Camerun). Ha insegnato nelle università di Caen Basse Normandie e Nantes nell'ambito del programma di mobilità docenti Erasmus Plus. Le sue attività di ricerca vertono intorno ai temi dell'immigrazione straniera in Italia e dell'emigrazione italiana in Africa nel loro legame con il contatto linguistico, l'educazione e la mediazione linguistica e culturale. I suoi studi si focalizzano in particolare sugli atteggiamenti linguistici degli africani in Italia e sulla didattica dell'italiano in Africa, anche nei contesti precari. Si occupa inoltre di

politiche e pratiche linguistiche nei contesti sportivi e coloniali. È socio di varie Associazioni scientifiche tra cui: SLI – Società di Linguistica Italiana, GISCEL – Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, DILLE – Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, AItLA – Associazione Italiana di Linguistica Applicata.

Email autore: siebetcheu@unistrasi.it

Riferimenti bibliografici

- Bagna C., Barni M. e Siebetchu R. 2004, *Toscane favelle. Lingue immigrate in provincia di Siena*, Guerra, Perugia.
- Bamgbose A. 2011, *African Languages Today: The Challenge of and Prospects for Empowerment under Globalization*, in Bokamba E. G., Shosted R. K., Ayalew B. T. (eds.) *Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics: African Languages and Linguistics Today*, Somerville, Cascadilla Proceedings Project, pp. 1-14.
- Binam Bikoi, C. (dir.) 2012, *Atlas linguistique du Cameroun. Inventaire des langues*, vol. 1, Yaoundé, Centre International de Recherche et de Documentation sur les Traditions et les Langues Africaines.
- Casini S. 2015, *La grammatica nell'educazione linguistica*; Recensione di: Chiuchiù A. e Chiuchiù G., Milano, Hoepli, 2015 in "SILTA", XLIV, 3, 2015, pp. 600-608.
- Clegg J. 2007, *Moving towards bilingual education in Africa*, in Coleman H. (eds.), *Language and Development: Africa and Beyond*, British Council, Addis Ababa.
- De Mauro T. 1983, *Per una nuova alfabetizzazione*, in Gensini S. e Vedovelli M. (a cura di), *Teoria e pratica del glotto-kit. Una carta di identità per l'educazione linguistica*, Milano, FrancoAngeli, pp. 19-29.
- De Mauro T. 2002, *Prima lezione sul linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. 2018, *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- De Saussure F. 1967 [2017], *Corso di Linguistica Generale*. Introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro, Laterza, Bari-Roma.
- Eberhard D.M., Gary F.S. and Fennig C.D. (eds.), 2019, *Ethnologue: languages of the World*, Twenty-second edition, SIL International, Dallas, www.ethnologue.com.
- Ferreri S. 2010, *Linguistica educativa e educazione linguistica: tra acquisizione e apprendimento*, <http://dspace.unitus.it/bitstream/2067/1672/1/Ferreri%2c%20Silvana.pdf>, pp. 1-13.
- Ferroni R. 2010, *L'eco della lingua materna*, in "Laboratorio Itals", <https://www.itals.it/1%E2%80%99eco-della-lingua-materna>
- Giscel 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, www.giscel.org.
- Heine B. and Nurse D. 2000, *African Languages. An introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- International Commission on Financing Global Education Opportunity, *The learning generation. Investing in education for a changing world*, https://report.educationcommission.org/wpcontent/uploads/2016/09/Learning_Generation_Full_Report.pdf.
- Lombardo Radice G. 1913, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo.
- Malherbe M. 1995, *Les langues de l'humanité. Une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*, Robert Laffont, Paris.
- Melman C. 1992, *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*, Editora Escuta, São Paulo.
- Nekatibeb T. 2007, *The impact of learning with the mother tongue on academic achievement: A case study of Grade 8 students in Ethiopia*, in Coleman H. (eds.), *Language and Development: Africa and Beyond*, British Council, Addis Ababa, pp. 51-61.

- Ouane A. Glanz C. 2010, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingues. Notes de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*, UNESCO, Hambourg.
- Samassekou A. 2004, *Approche globales en faveur d'une éducation plurilingue: la perspective africaine*, Conseil d'Europe, Strasbourg.
- Scuola di Barbiana 1990, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Simone R. 1976, *L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, in "Scuola e città" 8-9, pp. 319-40.
- Siebetcheu R. 2020, *Le lingue dell'Africa subsahariana*, in Fiorentini I., Gianollo C. e Grandi N. (a cura di), *La classe plurilingue*, Bononia University Press, Bologna, pp. 227-240.
- Siebetcheu R. 2013, *Didattica e diffusione della lingua italiana in Camerun*, in "Educazione Linguistica Language Education", Vol. 2, n. 2, pp. 725-744.
- Turchetta B. 2008, *Le lingue in Africa nera*, in Banfi E., Grandi N. (a cura di), *Le lingue extraeuropee: Asia e Africa*, Carocci, Roma pp. 489-553.
- UNESCO 2003, *Education in a multilingual world*, Unesco, Paris.
- Vedovelli M., 2000, *Condizioni semiotiche per un approccio interculturale alla didattica dell'italiano L2*, in Bertocchi D. e Castellani M.C. (a cura di), MILIA Multimedia per italiano L2. Ministero della Pubblica Istruzione, Sagep Editori, Genova, pp. 23-30.
- Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. e Casini S. 2016, *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.

Riferimenti sitografici

- www.brookings.edu/research/why-wait-100-years-bridging-the-gap-in-global-education/.
- www.burkinaentraide.org/une-ecole-sous-un-arbre/.
- www.indexmundi.com/map/?t=0&v=39&r=af&l=fr/.
- www.giscel.it.
- <https://report.educationcommission.org/report/>.
- [www.unicef.org/french/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_French_\(2\).pdf](http://www.unicef.org/french/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_French_(2).pdf).