

IL LABORATORIO ESPRESSIVO-NARRATIVO COME DISPOSITIVO PER LO SVILUPPO DI PROCESSI DI MEDIAZIONE IN CONTESTI MULTILINGUE

Cecilia Bartoli, Luca Lôtano¹

1. INTRODUZIONE

Nel contesto contemporaneo identità e culture sono sempre più intese come processi dinamici e performativi di ibridazione e meticciamiento culturale, religioso e linguistico che danno risalto alle appartenenze multiple (Burgio, 2013). Il baricentro dell'analisi si sposta da una "conoscenza dell'altro" e della sua cultura verso una più profonda "coscienza dell'altro", come sottolinea Abdallah-Pretceille (2017). La diversità si manifesta allora in forme molteplici e intersecate: non solo culturale, ma anche di genere, status sociale, lingue, condizioni familiari e percorsi biografici specifici (Granata, 2018).

L'approccio interculturale si propone quindi come una prassi educativa che non solo accoglie la diversità, ma la assume come paradigma fondativo, orientato alla valorizzazione di ogni differenza (Catarci, Macinai, 2015) e dunque alla mediazione costante tra diversità. Tuttavia, nell'approccio interculturale vi è una lacuna ancora persistente riguardo all'analisi delle asimmetrie di potere che segnano l'incontro tra culture. Sul piano pedagogico, ciò implica una riflessione consapevole sulla non neutralità dell'insegnamento e dei modelli culturali trasmessi, «affermando al contempo un impegno etico alla lotta contro ogni forma di dominio che limiti l'emancipazione individuale e di gruppo» (Burgio 2015:106). In tale quadro, si impone un'attenzione specifica alla questione linguistica, spesso sottovalutata, ma cruciale nel determinare dinamiche di inclusione, esclusione o partecipazione.

La discriminazione linguistica si esprime nella svalutazione delle lingue d'origine, nella marginalizzazione dei repertori plurilingui, e nell'imposizione di una normatività monolingue che agisce come strumento di controllo sociale e simbolico.

Riconoscere i repertori linguistici di ciascun individuo – intesi come insiemi eterogenei, dinamici e situati di risorse comunicative – significa restituire legittimità ai modi plurali di abitare e costruire il linguaggio. Inoltre, come sottolinea Jim Cummins (2001), il mantenimento e il rafforzamento del repertorio degli studenti non solo favorisce l'autostima e l'identità, ma costituisce una risorsa cognitiva fondamentale per l'apprendimento delle lingue seconde e straniere.

Nel modello del *translanguaging* (García, 2014) le pratiche linguistiche degli studenti plurilingui sono considerate come atti di negoziazione fluida tra codici, al di là dei confini rigidi delle lingue standard. Una pedagogia orientata al *translanguaging* non solo valorizza i repertori plurilingui, ma sfida le gerarchie linguistiche e promuove contesti educativi realmente equi e democratici.

Come affermano García, Flores e Woodley (2012), si tratta di superare l'idea delle lingue come entità separate, per riconoscere invece la complessità dei repertori linguistici e le pratiche ibride che emergono nei contesti migratori e diasporici. Questo è reso

¹ Università di Palermo, APS Asinitas.

possibile soprattutto dall'attivazione di processi di traduzione e mediazione all'interno del gruppo. La mediazione è intesa non solo come competenza comunicativa, ma anche come capacità di costruire ponti tra visioni del mondo, sistemi simbolici e modalità di apprendimento diversi. La mediazione, cognitiva, linguistica, culturale, sociale e pedagogica, assume così una funzione strategica, in grado di favorire l'intercomprensione, la cooperazione e il riconoscimento reciproco all'interno di contesti plurali. Come sostiene Piccardo (2022), la mediazione non si limita a facilitare la comprensione tra parlanti di lingue diverse, ma permette anche di far dialogare i repertori interiori e le identità plurime degli apprendenti, sostenendo percorsi di apprendimento autenticamente inclusivi. Riorganizzare tempi e spazi dell'apprendimento in senso circolare e cooperativo, multimodale e narrativo, accogliendo le pratiche linguistiche quotidiane e transnazionali degli studenti, diventa così un passo essenziale per costruire un'educazione interculturale fondata sul riconoscimento e sull'equità.

2. PLURILINGUISMO E MEDIAZIONE

Il plurilinguismo ha inaugurato un nuovo modo di pensare alle molteplici lingue presenti nel repertorio di un individuo. Invece di enfatizzare la sequenza di acquisizione come L1, L2, Ln, il plurilinguismo incoraggia la simultaneità, in quanto si riferisce all'intero ambito delle risorse linguistiche di una persona esistenti in un dato momento. Sfida i ricercatori ad ampliare la propria attenzione oltre l'isolamento di una particolare lingua di destinazione come unico oggetto rilevante di indagine, si oppone a un pregiudizio monolingustico e a una visione deficitaria rispetto a una qualsiasi delle lingue che compongono il repertorio di un parlante, conferendo *agency* agli studenti/utenti della lingua. Inoltre, riconosce il plurilinguismo come l'esperienza vissuta da milioni di persone in tutto il mondo, che in modo produttivo o ricettivo, utilizzano i loro ricchi repertori semiotici e le loro possibilità circostanziali per affrontare al meglio i compiti e le interazioni condotte quotidianamente faccia a faccia o virtualmente, attraverso la mediazione della tecnologia (D'Agostino, Mocciaro, 2021).

Chi incontra classi di persone dal background migratorio spesso ignora il patrimonio linguistico sottostante di chi proviene da contesti multilingui fin dall'infanzia ed è abituato a stili di apprendimento diversificati, non tutti dovuti all'istruzione formale (D'Agostino, 2021). Il viaggio migratorio stesso, che può durare anni e comportare l'attraversamento di diversi paesi, è contraddistinto non solo dalla mobilità, ma anche dall'immobilità (detenzione, strutture emergenziali alle frontiere, strutture di accoglienza) in contesti fortemente multilingui e multiculturali e può rappresentare un'esperienza di profonda trasformazione del proprio repertorio linguistico e comunicativo (D'Agostino, 2021, 2023).

Gli sviluppi tecnologici hanno facilitato le interazioni tra gruppi linguistici e offerto nuove risorse per unire le lingue con altri sistemi di simboli (icone, emoticon, grafica) e modalità (immagini, video, audio).

D'Agostino (2021, 2022) osserva come, nelle forme di multilinguismo senza una lingua considerata più legittima delle altre, nelle interazioni non si favorisce un codice rispetto ad un altro. Queste avvengono contemporaneamente in più idiomi secondo il modello del multilinguismo ricettivo (Singer, 2007), le persone si comprendono per approssimazione, basandosi su una intelligibilità reciproca e sull'intercomprensione (Bonvino, Jamet, 2016). Inoltre, la comunicazione non si limita alle parole, i parlanti usano il contesto, i gesti e gli oggetti dell'ambiente per interpretare le parole dell'interlocutore (Canagaraja, 2013).

Le società multilinguistiche creano ambienti conviviali in cui i parlanti meno competenti di lingue diverse beneficiano del sostegno degli altri membri competenti della comunità (Beyer, 2020). Laddove la comunicazione non può essere raggiunta da un individuo in un contesto particolare, si cerca che altri membri della comunità medino, traducano e spieghino (Lupke, 2021).

Favorire la dimensione multimodale e narrativa avvicina l'ambiente di apprendimento alla dimensione conviviale degli ambiti meno normati linguisticamente, stimola gli studenti a venire allo scoperto come persone portatrici di significati e di storie, con il proprio bagaglio di esperienze linguistiche e culturali (Sofia, Favero, 2018). Questo incrementa i loro risultati scolastici (Cumminis *et al.*, 2019) dà l'avvio e sostiene i processi di mediazione e traduzione spontanea e il *translanguaging*, come ampiamente documentato da García (2014)².

La prospettiva adottata dal plurilinguismo è di natura sia sociale che pedagogica, poiché la lingua è sempre più vista come una pratica situata e come un processo, come una forma appunto di *linguaging* che è l'atto trasformativo di sviluppare significato momento per momento in relazione al contesto. L'uso e l'apprendimento della lingua appaiono, quindi, come indissolubilmente legati, la nozione di plurilinguismo si apre a un paradigma che sostiene la ricchezza della diversità e dell'alterità e valorizza anche livelli relativamente modesti di abilità funzionale nelle diverse lingue. Come afferma Coste (2014: 22) «Ciò che ci si aspetta non è la massima competenza, ma una gamma di competenze linguistiche e una ricettività alla diversità culturale». Dunque, c'è bisogno di un nuovo atteggiamento nei confronti dell'intero processo di formazione del repertorio linguistico, abbracciandone la complessità e il disordine eteroglossico (Pavlenko, 2014).

Dalla pubblicazione del QCER (Quadro Comune di Riferimento per le Lingue, Consiglio d'Europa, 2001) e del successivo Volume complementare (2020) a oggi sta prendendo forma un cambiamento implicito nella prospettiva plurilingue attraverso una costellazione di concetti correlati: lo studente come agente sociale, la lingua come attività, la mediazione, la competenza plurilingue e pluriculturale (Piccardo, 2022: 67). La mediazione in tal senso può agire come un prisma permettendo di percepire i diversi aspetti che entrano in gioco nella complessa impresa dell'uso e dell'apprendimento delle lingue. Tali aspetti vanno dal processo individuale e sociale di creazione di significato, attraverso la negoziazione degli spazi linguistici e culturali nella comunicazione e nelle esperienze di vita, fino alla formazione e allo sviluppo di repertori e traiettorie linguistiche individuali. Come afferma Piccardo (2022: 67), «La mediazione è la lente che rende visibile l'invisibile, gettando nuova luce sulla natura del plurilinguismo, sui suoi fondamenti teorici e sulle sue implicazioni»³ intendendo con questo il fatto che la reale natura del plurilinguismo è mediazionale e riguarda un atteggiamento e una visione del mondo posizionata all'interno e attraverso le lingue, le culture e le identità, poiché il plurilinguismo «non può esistere senza una qualche forma di mediazione» (Piccardo, 2019: 1012).

Come ci ricorda Larsen-Freeman (2017), gli studenti/utenti assemblano delicatamente le loro espressioni in una sorta di bricolage delle lingue che lo studente ha sperimentato o nelle quali è stato formato; questo avviene per la risonanza indotta nell'immediatezza dell'interazione. Lo studente/agente sociale impegnato in attività che comportano più o meno diverse risorse linguistiche, è coinvolto in un processo costante di mediazione, negoziazione, co-costruzione e appropriazione di significato. Il plurilinguismo «abbraccia una visione complessa e dinamica della costruzione del linguaggio con un focus sui repertori linguistici e culturali degli individui visti come agenti che cambiano

² Si veda anche CUNY-NYSIEB²: www.cuny-nysieb.org.

³ Traduzione nostra.

costantemente in relazione a tutte le loro esperienze e interazioni con altri agenti all'interno di contesti mutevoli» (Piccardo, 2019: 1011-1012)⁴.

3. MEDIAZIONE, INTERAZIONE E INTERSOGGETTIVITÀ

Il linguaggio, quindi, è un fenomeno emergente che si crea e ricrea costantemente nella mediazione individuale e collettiva, nell'interdipendenza cognitiva e sociale (Piccardo, 2022). In questa visione, la lingua non è «un sistema di segni o simboli arbitrari a cui viene data esistenza sociale attraverso il loro riferimento a un contesto che è esso stesso al di fuori della lingua» (Kramsch, 2000: 133), ma piuttosto la sua stessa esistenza è fornita – e costantemente modellata e rimodellata – all'interno e attraverso l'azione sociale. «[La] lingua emerge dall'attività sociale e culturale e solo successivamente diventa oggetto di riflessione» (Kramsch, 2000: 134)⁵.

La dimensione sociale della cognizione e della comunicazione umana è sempre più al centro delle scienze cognitive e del linguaggio, che vedono la mente umana come essenzialmente condivisa poiché basata sull'intersoggettività, definita come «la condivisione di contenuti esperienziali (ad esempio, sentimenti, percezioni, pensieri e significati linguistici) tra una pluralità di soggetti» (Zlatev Racine, Sinha, Itkonen, 2008: 1).

L'intersoggettività si basa sulla partecipazione all'azione congiunta, e tale partecipazione implica anche il mondo materiale condiviso e intersoggettivo. Fin dalla prima infanzia l'impegno partecipativo con gli oggetti significanti accompagna e sostiene l'ingresso del bambino nel regno simbolico del linguaggio e rende possibile lo sviluppo della soggettività e dell'identità culturale attraverso la partecipazione alle pratiche narrative (Sinha, Rodriguez, 2008: 357; Bruner, 1990). Dunque, mettendo in primo piano la natura sociale, mediata e intersoggettiva del modo in cui acquisiamo le lingue, riconosciamo anche la natura dinamica del processo, la sua non linearità e il suo carattere incompiuto (Piccardo, 2022).

L'interazione non è solo la somma di ricezione e produzione, ma rappresenta un valore aggiunto, nel quale la pragmatica gioca un ruolo fondamentale; è un processo dinamico che implica il riconoscimento reciproco delle intenzioni comunicative, le quali sono rese note anche da tutto ciò che è co-occorrente al parlato: gesto, postura, sguardo, tono, ritmo, silenzi. Il linguaggio è un evento performativo complesso di natura multimodale, un “sistema di sistemi”, come l'hanno definito Fontana e Mignosi (2023: 154), che «interagiscono dinamicamente e che costituiscono delle unità globali in cui gesto e parlato concorrono in modo complementare all'espressione del significato secondo i bisogni comunicativi degli utenti». Vi è una tensione continua tra ciò che viene detto e ciò che resta implicito, tra l'inferenza pragmatica, la condivisione del contesto e la dimensione relazionale della comprensione. Vittorio Gallese, neurofisiologo tra gli scopritori dei neuroni specchio⁶, sostiene che le basi della comprensione reciproca non risiedono in un processo puramente razionale o linguistico, ma in una dimensione preriflessiva, corporea e simulativa. Il meccanismo fondamentale alla base della *shared mind* (Gallese, 2007) è la simulazione incarnata: osservando un'altra persona compiere un'azione, provare

⁴ Traduzione nostra.

⁵ Traduzione nostra.

⁶ I neuroni specchio sono una classe di neuroni visuo-motori che si attivano sia durante l'esecuzione di un'azione finalizzata, sia durante l'osservazione della stessa azione compiuta da un altro individuo. Inizialmente identificati nell'area F5 del lobo frontale inferiore del macaco (Rizzolatti *et al.*, 1996), nell'uomo coinvolgono un circuito più esteso che comprende la corteccia premotoria, il lobo parietale inferiore e l'insula. Si ritiene che tali neuroni contribuiscano alla comprensione delle azioni altrui, alla simulazione interna di stati motori ed emozionali e alla comunicazione intersoggettiva.

un'emozione o esprimere una sensazione, il nostro cervello attiva schemi motori ed emotivi analoghi, permettendo una comprensione diretta dell'altro "dall'interno" che non avviene attraverso inferenze logiche, ma attraverso un sentire condiviso, preverbale, che nasce dall'interazione tra i corpi. Gallese si colloca nella linea di pensiero fenomenologico (Merleau-Ponty, 1945, Trevarthen, 1979) per cui l'intersoggettività è originaria e preesistente alla comunicazione linguistica.

La mediazione allora, termine solitamente utilizzato per descrivere un processo sociale e culturale volto a creare condizioni per la comunicazione e la cooperazione, affrontando e auspicabilmente disinnescando eventuali situazioni delicate, incomprensioni e tensioni, potrebbe anche essere vista come un tentativo di esprimere, rendere esplicite o chiarire dimensioni pragmatiche implicite e non dette o comunicazioni empatiche in essere; essa stessa può veicolarsi in maniera esclusiva o co-occorrente al parlato attraverso gesti, sguardi, posture, movimenti nello spazio, espressioni emotive. Gli studenti di solito non ignorano o cancellano le differenze e le ambiguità comunicative e concettuali, ma piuttosto le affrontano per aumentare la loro consapevolezza e il processo di apprendimento.

Come espresso nel QCER (Consiglio d'Europa, 2020: 91) una persona impegnata in attività di mediazione deve avere un'intelligenza emotiva ben sviluppata o un'apertura a svilupparla, per avere sufficiente empatia per i punti di vista e gli stati emotivi degli altri partecipanti alla situazione comunicativa.

Le emozioni dei plurilingui in rapporto alle lingue nel loro repertorio sono in continuo mutamento, influenzate da esperienze, legami e scelte di vita (Pavlenko, 2012) che possono ridefinire il rapporto con le lingue di origine e generare conflitti di lealtà. I plurilingui sono così chiamati a una duplice mediazione: da un lato, rinegoziano le proprie identità e appartenenze; dall'altro, si confrontano con comunità complesse che richiedono conformità a norme condivise. Un processo faticoso, che però accresce consapevolezza e capacità di agire. La mediazione assume molte forme e avviene a molti livelli: si media per gli altri, attraverso e all'interno delle lingue e/o dei registri, ma si media anche con gli altri per sé stessi.

Chi apprende/utilizza una lingua è coinvolto in un doppio processo: agisce sull'ambiente, che a sua volta agisce su di lui (Aronin, Singleton, 2010). Questa azione/reazione modella sia il suo essere cognitivo, che quello emotivo.

4. IL LABORATORIO ESPRESSIVO-NARRATIVO COME DISPOSITIVO PER I PROCESSI DI MEDIAZIONE

Gli individui che imparano le lingue in modo interattivo e plurilingue tendono a rispondere alle *affordance*⁷ (linguistiche, culturali, cognitive, emotive, ecc.) che percepiscono come rilevanti per il loro processo di apprendimento, esercitando la loro azione.

La moltiplicazione delle *affordance* è data dall'esposizione a lingue diverse, ma anche dalla multimodalità determinata dall'interazione dei corpi nello spazio, dall'attività cooperativa e dall'arricchimento del contesto attraverso la possibilità di utilizzo di diversi linguaggi espressivi.

Il laboratorio espressivo-narrativo è un dispositivo metodologico che affonda le sue radici nella tradizione dell'educazione attiva, coltivata in particolare in Italia dal Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) e dai Centri per l'Educazione Attiva

⁷ Il concetto di *affordance* è stato introdotto da Gibson (1979) per descrivere le opportunità di interazione offerte dall'ambiente all'individuo, successivamente applicato ai contesti educativi per analizzare la relazione tra strumenti, ambienti e processi di apprendimento.

(CEMEA) e, in ambito migratorio, particolarmente sviluppato in una sperimentazione ventennale dall'associazione Asinitas di Roma⁸ (Bartoli, Lötano, 2024, Bartoli, 2025). Il *setting* è organizzato in maniera che gli arredi siano mobili in base alle esigenze del gruppo e agli scopi delle attività che si susseguono, che possono prevedere animazione corporea, momenti circolari, lavori in coppia, in piccoli gruppi, in plenaria. Una pluralità di materiali è a disposizione per diversificare le possibilità espressive. Ogni percorso narrativo prende avvio da un tema generatore (Freire, 1977)⁹ ovvero da una questione significativa per la collettività, capace di suscitare partecipazione e riflessione. Questo nucleo tematico può assumere anche la forma di una metafora o di un'immagine simbolica, qualcosa che richiama dimensioni dell'esperienza umana condivise e trasversali alle culture (De Martino, 1948)¹⁰.

Su questa base, la progettazione educativa si orienta a esplorare le molteplici forme attraverso cui il tema scelto come proposta narrativa può essere espresso (mostrato, spiegato, evocato) attraverso il movimento corporeo, il canto, la narrazione orale e visiva, la manipolazione di oggetti e immagini che diventano strumenti per dare forma al discorso. Il tema assume funzione di sfondo integratore di varie attività. Il processo di costruzione narrativa da parte degli studenti – sia orale che scritta – si sviluppa così attraverso linguaggi diversi, ed è sostenuto dalla dimensione collettiva del gruppo, che agisce come spazio di mediazione e supporto per l'espressione individuale. L'approccio si ispira alla teoria delle intelligenze multiple elaborata da Gardner (1991) secondo la quale esistono diverse forme di intelligenza, ognuna con modalità proprie di conoscenza e apprendimento. Gardner identifica l'intelligenza linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, corporeo-cinestetica, interpersonale, intrapersonale, naturalistica e esistenziale. In ambito educativo, questa prospettiva invita a diversificare le strategie didattiche, modulando tempi e linguaggi per offrire molteplici porte d'ingresso (Gardner, 1993) ai contenuti, così da intercettare le differenti disposizioni cognitive ed espressive degli studenti e promuovere una partecipazione più ampia e consapevole. La teoria di Gardner è più un approccio che una metodologia specifica, declinato da insegnanti e educatori in diverse modalità, è riattualizzata nel dispositivo espressivo-narrativo qui descritto, all'interno del paradigma dell'*embodied education* e del plurilinguismo come esposto in precedenza.

5. DESCRIZIONE DEL CONTESTO, DEL GRUPPO TARGET E DELL'ATTIVITÀ

La sperimentazione si è svolta presso ItaStra, la scuola di italiano per stranieri dell'Università di Palermo¹¹, nell'ambito del progetto PRIN 2022 'Giovani nuovi migranti, spazi multilingui e italiano lingua non materna tra apprendimento spontaneo e guidato', coadiuvata dall'equipe di insegnanti, mediatori e tirocinanti e progettata in sinergia con il contesto, condotta da Cecilia Bartoli nell'ambito della ricerca di dottorato 'Plurilinguismo

⁸ APS Asinitas www.asinitas.org. Attiva dal 2005 sul territorio romano per la formazione, l'orientamento e la cura delle persone straniere, migranti e rifugiate e per la costruzione di comunità interculturali attraverso attività laboratoriali, teatrali e narrative. Ha il fulcro della sua azione nei corsi di italiano, ma promuove anche il sostegno alla maternità, il lavoro pedagogico sul territorio con le scuole e per la formazione di insegnanti, operatori, educatori.

⁹ 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, Freire (1973).

¹⁰ L'universalismo si trova in tutta l'opera dell'autore, si veda, ad esempio, De Martino (2007).

¹¹ ItaStra ha sede all'interno dell'Università di Palermo, oltre a essere una scuola è un centro di ricerca e sperimentazione didattica, per un approfondimento si veda D'Agostino (2022a).

multimodalità e narrazione nei contesti di apprendimento con persone dal background migratorio¹².

Nella selezione dei materiali si darà particolare rilevanza ai processi di mediazione spontanea e guidata emersi.

La sperimentazione ha avuto carattere intensivo e frequenza quotidiana, per la durata di 30 ore e ha coinvolto un gruppo di minori stranieri non accompagnati e giovani migranti neoarrivati (13 maschi e 7 femmine) di un'età compresa tra i 15 e i 23 anni, tutti residenti in strutture di accoglienza. Nella tabella i dati specifici delle lingue, degli anni di scolarizzazione e delle provenienze:

Tabella 1.

Genere	Età	Provenienza	Lingue conosciute	Anni di scolarizzazione
M	17	BANGLADESH	bengalese	3 anni
M	17	TUNISIA	arabo	5 anni
M	18	EGITTO	arabo	9 anni
M	18	COSTA D'AVORIO	malinkè / francese	4 anni
M	23	MALI	bambara/francese	9 anni
M	16	GAMBIA	mandinka / inglese	9 anni 2 coranica
M	17	GUINEA	fula / bambara/ francese	3 anni 5 coranica
F	15	NIGERIA	igbo / pidgin nigeriano / inglese	non ricorda
F	17	CAMERUN	francese / inglese / bambara	8 anni
F	16	NIGERIA	igbo/ pidgin nigeriano/inglese fluente	12 anni
F	18	TUNISIA	arabo standard /arabo tunisino/ francese	8 anni
F	17	GUINEA	malinkè/soussu/koninkè/francese	8 anni
M	18	GAMBIA	mandinka/wolof/inglese/francese	1 coranica
M	18	MALI	francese/bambara/fula	non ricorda
F	17	CAMERUN	francese/inglese/bambara/pidgin	9 anni
F	16	COSTA D'AVORIO	francese/senoufo	9 anni
F	17	NIGERIA	igbo/ pidgin nigeriano/inglese	9 anni
M	17	MALI	bambara/francese	2 coranica
M	17	COSTA D'AVORIO	malenki/francese	4 anni
M	17	PAKISTAN	urdu/inglese	6 anni
M	17	PAKISTAN	urdu/inglese	9 anni

¹² La ricerca ancora in corso è all'interno del dottorato Migrazioni Differenze e Giustizia Sociale dell'Università di Palermo.

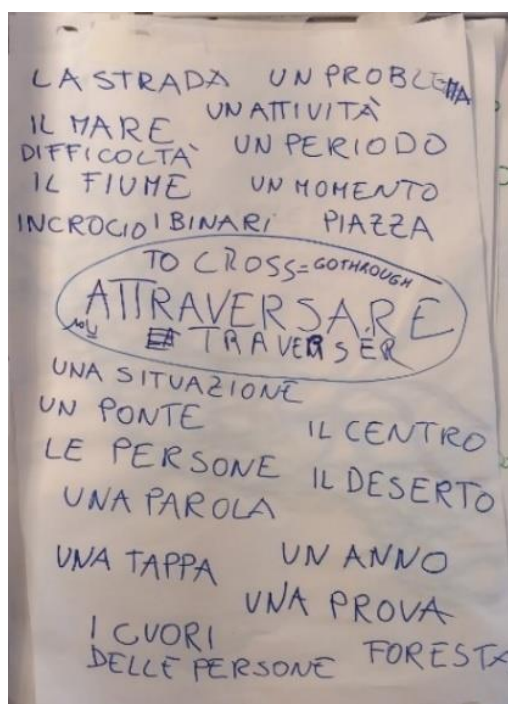
6. STORIE DA ATTRAVERSARE

Da un racconto su cui avevamo lavorato il giorno precedente ci portavamo dietro la parola “attraversare”. Nelle attività che seguono viene proposta come parola generativa di discorso, per il suo campo semantico ampio può indicare uno spostamento nello spazio (qualcosa o qualcuno che va da una parte all’altra), o nel tempo (che comunque resta circoscritto da un inizio e una fine). Può assumere valenze metaforiche, riguardando un problema, un’esperienza, degli ostacoli. Nel nostro linguaggio comune la parola ha assunto anche la funzione di vivere, sperimentare. La persona stessa può essere attraversata: da un pensiero, da un’emozione. Il primo step per cominciare ad attraversarla è farlo con i corpi, sgombrando l’aula dai tavoli e muovendosi nello spazio. Quanti modi ci sono di attraversarlo? La voce lo attraversa? Ci attraversa? Dunque, “Attraversiamo” camminando, con i gesti, lanciando nello spazio la voce, le intenzioni, le intonazioni.

6.1. Mediare i concetti per la costruzione comune di un significato

Decido di verbalizzare le suggestioni emerse nel gruppo con le camminate e con i gesti e di amplificare la parola attraverso un brainstorming. Scrivo la parola al centro della lavagna e il primo passaggio è la traduzione in varie lingue, successivamente chiedo loro cosa gli fa venire in mente, cosa significa¹³.

Figura 1. Brainstorming intorno alla parola *Attraversare*



¹³ Negli estratti che seguono lascio il parlato 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 ().

Equipe: C: ricercatrice (Italiano) I: Tirocinante (italiano, francese) R: tirocinante (italiano, inglese)

Lingue: italiano, Arabo, **francese, inglese**

MWA, YCU: Costa d'Avorio (malinkè, francese, senoufou)

LNN, TNU: Guinea (malinkè, soussu, koninkè, fula, bambara, francese)

TH: Nigeria (igbo, pidgin nigeriano, inglese)

MO Pakistan, urdu/inglese

AY: Tunisia, (arabo tunisino/ arabo standard, francese)

KRM: Egitto (arabo)

SMB, AYB, SYD: Mali (bambara/francese)

KMB: Camerun (bambara, francese, inglese)

C: attraversare/ attraversare che vuol dire?

YCU: attraversare...

MWA: **traverser....**

YCU: significa **beaucoup de choses....traverser**

C: **beaucoup de choses**

YCU: **beaucoup de choses** = [LNN: no no]

C: è vero/ **beaucoup de choses**

TNU: attraversare è uno verbo = [C: eh...]

TNU: è un verbo

(...)

LNN: no no... **Cela ne veut pas dire beaucoup de choses** = [Y: (facendole il verso) **traverser** xxxx]

[Non vuol dire molte cose]

LNN: **traverser ne signifie qu'une chose / il y a beaucoup de choses que tu peux traverser / mais le mot veut dire la même chose**

[attraversare significa solo una cosa / ci sono molte cose che puoi attraversare/ ma la parola significa la stessa cosa]

YCU: no no **traverser** xxxx

(La ricercatrice invita LNN a scrivere la parola in francese alla lavagna, lei si alza imbarazzata e scrive sotto la parola in italiano "traversè")

EY: non è un nome

TNU: è un verbo

YCU: **ça veut dire...Ça veut dire....ça veut dire plus de choses**

(YCU chiama LNN che si avvicina e si mette davanti a lui, parlano del senso della parola ma l'audio non si sente, si vede LNN che lo mostra spostandosi da un posto all'altro col corpo davanti a lui)

(...)

SMB: (dal posto) **traverser – er** (intendendo correggere la scrittura di LNN alla lavagna)

(C gli porge il pennarello SMB si alza e viene a correggere la scrittura alla lavagna)

C: Chi è che scrive in inglese/ tu forse? (rivolta a MO) MO puoi scrivere *attraversare* in inglese?

MO: lei scrive (indicando KMB si consultano tra loro sottovoce)

KMB: si alza e scrive **to cross**

I: **can i cross** (sottovoce quasi tra sé e sé)

R: **go thought**

I: esatto esatto sono d'accordo con lui

C: che cosa?
I: come dice R (detta lentamente) **go trough**
C: (scrive go trough) va be adesso?
I: sì è il senso/ **go trough**
C: ok ok/ (rivolta a MO e KMB) Ok MO? Ok?
MO: (annuisce alzando il pollice)
C: come si dice KA in arabo attraversare?
KA: attraversare?
C: attraversare (avvicinandosi a lui e a Ey che è seduta accanto)
AY: صليب Salib
(KRM e Ay discutono in arabo Ay propone una traduzione)
AY: صليب Salib attraverso
C: Salib?
Ay: tunisino
C: per te va bene KRM?
KRM: no عبور eubur attraversamento
AY: عبور.eubur مرور Murur Attraversamento / passaggio
KRM: عبور.eubur attraversamento
C: (rivolta a entrambi) Eubur?
KRM: va bene عبور.eubur
C: (rivolta alla classe) Allora/ rimanete dentro il pensiero//tutte le cose che si possono attraversare/che si possono attraversare/come diciamo in francese?
Beaucoup de choses....?
SMB: **on peut traverser**
C: ok
X: la Strada
C: sì giusto/ la strada poi?
TNU: uno periodo
C: ok allora si può attraversare la strada/si può attraversare un periodo/qualcuno ha detto anche il fiume
TNU: fiume sì
C: il fiume/cosa altro possiamo attraversare?
TNU: il mare
C il mare, i:l ma:re::: (scrivendo)
TNU: un momento
C: un periodo è tanto tempo /un momento è un piccolo tempo//Si può attraversare un momento (scrive)//Poi cosa ancora possiamo attraversare?
SYD: una situazione
C: una situazione/una si-tua-zione.. (scrive sillabando)
C: ok poi?
TH: the bridge/ un ponte
LNN: una parola
C: una parola?
LNN: una persona/ le parole
Y: come si può attraversare una parola?
C: allora LNN è un po' strano "attraversare una parola" /però lo lasciamo...lo lasciamo
LNN: (sorride e alza le spalle)
(...)

YCU: io capito (rivolto a LNN) *Par exemple /J'ai dit une parole par le coeur a elle (indica LNN) /elle elle l'écoute et le traverse*

[Per esempio / le ho detto una parola con il cuore / lei l'ascolta e la attraversa]

LNN: xxx (interagisce con Y in francese)

KMB: il cuore delle persone

C: anche questo si può attraversare/ il cuore delle persone

LNN: *le cœur des gens*

[i cuori delle persone]

TNU: è possibile ma...

C: poesia

TH: *poetry*

R: *the heart of the people*

In questa interazione plurilingue possiamo osservare che gli studenti interagiscono nella lingua che desiderano o slittando da una lingua all'altra, la traduzione viene stimolata dall'insegnante e ricercata attivamente dal gruppo, nello scopo collettivo di ampliare e co-costruire un significato con diversi interventi di mediazione intralinguistica e interlinguistica. L'insegnante media appoggiando e confermando (anche linguisticamente attraverso la ripetizione di frasi) ciò che viene detto dagli studenti in italiano o in altre lingue, non si cura di non poter controllare la correttezza, ma si fida del gruppo. Segue le ipotesi degli studenti (è un nome, è un verbo) e gli studenti si legittimano nella correzione trasversale. Si alzano si spostano e si muovono per chiarire e mostrare ciò che intendono comunicare o correggere con i gesti e con il corpo. Partecipano all'attività portando idee proprie, discutono si confrontano e mediano nella costruzione dei significati (mediazione concettuale).

6.2. Chiacchierare facendo: processi di mediazione spontanea

In seguito, gli studenti si apprestano a rappresentare disegnando o meglio incidendo con uno stecchino da uno sfondo a più strati fatto con i pastelli a cera, il tema della proposta narrativa: "qualcosa che ho attraversato".

Sono disposti in piccoli gruppi intorno ai tavoli e condividono il materiale: questo è il tempo prezioso del chiacchierare facendo, in cui la mediazione nasce spontaneamente, nelle chiacchiere conviviali, nel desiderio di conoscenza reciproca, nell'aiuto in rapporto alla consegna, nei piccoli conflitti.

Lingue : *pidgin* – inglese – italiano – francese – mandinka

Partecipanti:

Buba: (Gambia). Inglese mandink;

Hpy: (Nigeria). Pidgin, igbo, inglese;

Th: (Nigeria). Pidgin, igbo, inglese ;

Slmn: (Gambia). Mandinka, inglese ;

Mwa: (Costa d'avorio). Francese, senoufou;

Lnn: (Camerun) Inglese, francese, pidgin, bambara;

Tir1: (tirocinante in piedi di passaggio). Italiano, inglese;

Tir 2: (tirocinante seduta al tavolo). Italiano francese.

- BUBA: **how far how far** (rivolto agli altri ridendo)
[Come va come va]
(Lnn, Mwa e Hpy parlano del disegno in francese, Hpy si esprime con i gesti, audio basso)
- LNN: (rivolta a Hpy) **everybody rub make am rub**
[Tutti stanno cancellando, devi anche tu cancellare]
- SLMN: nying mang bu long (rivolto a Hpy)
[Non capisci niente]
- HPY: **na you dey talk/ talk talk talk**
[Tu parli, parli, parli]
- BUBA: **how far, how far? How body na?** tutto Nigeria tutto Nigeria/ **how far? How far? How far?**
[Come va? Come va? Come va il corpo? Tutti Nigeriani, Tutti Nigeriani, come va? Come va? Come va?]
(Lnn e Mwa si consultano guardandolo a proposito di how far)
- SLMN: **how far** mung nen dirolety deh.
[How Far è un insulto]
- HPY: **how far na?**
[Come va?]
- BUBA: **how body na? A dey fine.**
[Come va? Sto bene]
- BUBA: **yeah/ I will go to Nigeria/ I see many Nigerian girls in Libya.**
[Si vado in Nigeria, ho visto tante ragazze nigeriane in Libia]
- BUBA: Sol sol sol (chiamando Sln)
- SLM: yeah [Si]
- BUBA: Ni pareta yeng fu ilabukola // ni pareta
[Appena finisci, mi presti il tuo quaderno // appena finisci]
- SULAYMAN: Mung, nga la fotokalaba le keh jeh
[Parolacce]
- MWA : (rivolta a Lnn guardando il disegno): *tu dois dessiner quelque chose de joyeux xxx.*
[Devi disegnare qualcosa di felice.]
- YCU: *je dessine comme ça/ on va juste comprendre. xxx. // je dessine pour qu'on comprenne ce que je veux. // attends que je prends cette couleur et c'est fini. /// j'ai fini.*
[Disegno così/ che sia comprensibile. Disegno perché capiscano quello che voglio. Aspetta, prendo questo colore e ho finito. /// Ho finito.]
- TIR: *après, vous devez dessiner quoi, avec ces choses (indica i bastoncini) quelque chose pour parler de soi/ quelque chose qui t'est passé/ comme tu veux/ heureux/ comme tu veux // quelque chose qui te concerne.*
[poi devi disegnare qualcosa, con queste cose (indica i bastoncini) qualcosa per parlare di te, qualcosa che ti è successo, come vuoi, felice, come vuoi. Qualcosa che ti riguarda. qualcosa che ti è successo]
- LNN: *et moi, je ne sais pas dessiner.*
[Io non so disegnare.]
- MWA (rivolta a Ayb): *Ayb, toi tu vas faire un dessin d'Afrique?*
[Ayb, fai un disegno sull'Africa?]
- AYB: *seulement un* (fa riferimento ironicamente al suo disegno dove compaiono 4 figure)
[Solamente uno.]
- MWA: eh (sorriso)
- AYB: Σ (click dentale)
- YCU: *je ne sais pas si c'est bon pour ce que je veux parler.*

[Non so se è facile da raccontare (il mio disegno)]
MWA: (rivolta a Hpy perentoriamente passandole lo stecchino) non hai finisciuto!
BUBA: (rivolto a Mwa) **Mwa you speak English?**
[Mwa parli linglese]
MWA: **small**
[Poco]
BUBA: **small, small**
[Poco, poco]
BUBA: **where are you from? Mali?**
[Di dove sei? Mali?]
MWA: no Mali Guinea (sorride)
BUBA: Guinea?
MWA: yess
BUBA (rivolto a Slmn) Guinea Pullo o no pullo?
[Guinea Pular o non pular?]
HPY: (ridendo) Costa d'Avorio,
BUBA: Costa d'avorio **Ivory Coast**
BUBA: (rivolto a Mwa) *petite, c'est comment, petite c'est comment?*
[Piccola come va? Piccola come va?]
BUBA: (sospiro) abeg abeg, aaa Sulayman
[Ti prego ti prego aaa Sulayman]

Anche in questa interazione plurilingue gli studenti si relazionano scegliendo la lingua in base agli interlocutori e alla situazione e slittando facilmente da una lingua all'altra. LNN (Camerun) usa il pidgin per dare indicazioni a HPY (Nigeria) su come deve fare il suo elaborato (mediazione pedagogica). Buba (Gambia) usa la lingua sia per nascondersi (chiede in mandinka al compagno gambiano in prestito il quaderno o gli chiede aiuto con una ragazza), ma si sposta nel suo repertorio per cercare di attrarre l'attenzione delle ragazze usando il pidgin e il francese, continuando a chiedere la mediazione e il supporto dell'amico.

MWA (Costa d'avorio) si rivolge a HPY in italiano non avendo altre lingue in comune, per darle indicazioni su come finire il disegno (*non hai finisciuto*).

MWA (Costa d' Avorio) LNN (Camerun) YCU (Costa d'Avorio) AYB (Mali) si scambiano in francese impressioni e indicazioni rispetto al lavoro. La tirocinante si inserisce con una riformulazione della consegna in francese (mediazione pedagogica).

Il tavolo è spontaneamente plurilingue, il contesto di "multilinguismo fluido" (Lupke 2023, D'Agostino, 2023) consente a ciascuno di spostarsi nel proprio repertorio linguistico-comunicativo-semiotico secondo le proprie esigenze situate nella relazione, accettando risultati ibridi e negoziati e attivando processi di mediazione continui.

6.3. Un cerchio di racconti

Quando gli studenti hanno terminato i loro elaborati si levano i tavoli e ci si siede in cerchio, ciascuno racconta qualcosa a partire dal disegno. Sono piccole tracce di vita che spaziano da un ponte attraversato in una gita con la famiglia, al cortile attraversato di notte per portare via la macchina allo zio per andare a ballare con la *girl*, ai viaggi da bambino con il padre camionista, ma anche vissuti difficili: il deserto, le carceri libiche, la paura delle bombe, i periodi di malattia. Ciascuno raccoglie la proposta narrativa e la rielabora secondo il proprio desiderio espressivo-narrativo. Seguono due esempi che mostrano il

tessuto narrativo plurilingue sostenuto dall'insegnante e dal gruppo e creato da un dispositivo che facilita i processi di mediazione.

THLM (Nigeria): riporta il ricordo di una giornata felice passata con la sua famiglia. Si sposta agevolmente dall'inglese all'italiano, interagisce con un'insegnante che non corregge il suo switch code, non le chiede traduzione, anzi fa da rispecchiamento, consentendo la narrazione nella sua lingua preferita. THLM, infatti, ha un ottimo inglese nel quale preferisce esprimersi spesso, ci ha raccontato (con un certo orgoglio) di averlo imparato dal padre che ci teneva molto che lei parlasse un buon inglese. L'immagine e l'alternarsi dell'italiano consentono al gruppo la comprensione.

Figura 2. *Il disegno di THLM*



I: insegnante (Italiano, inglese)

THLM: (Pidgin, igbo, inglese)

Lingue: **inglese**, italiano

THLM: This is the bridge in Abuja the capital of Nigeria/un giorno io attraverso questo ponte con la mia famiglia/ **my parents**.

I: THLM quando?

THLM: quando io sono piccolo/ **I am a child/ and this is the first time i travel with my parents/ from the village to the city** (sorride).

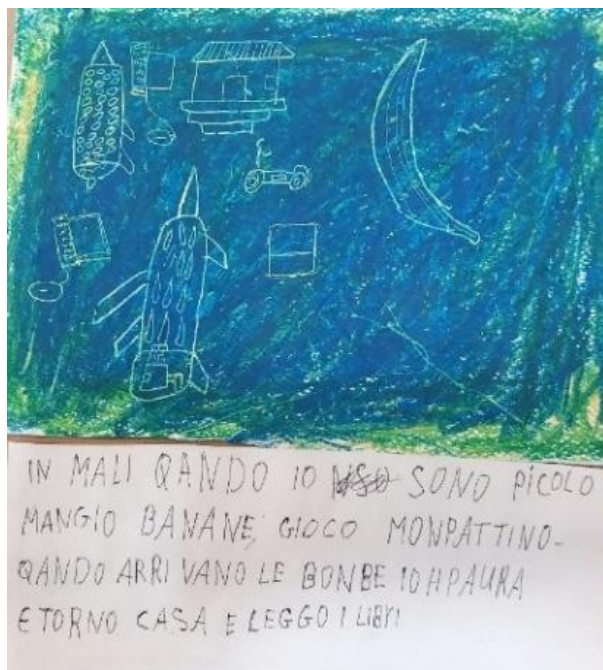
I: **Was the city beautiful?**

THLM: **yes! I have good memories of that day.**

AYB (Mali): inserisce diversi elementi nel disegno non collegati tra loro se non per il fatto che sono tutti elementi della sua infanzia. Scrive la didascalia in italiano e fa la sua

narrazione in francese supportato dal gruppo. Al termine della narrazione la tirocinante farà per tutti la traduzione dell'intero racconto in italiano. Ne presento un estratto:

Figura 3. *Il disegno di AYB*



(R: ricercatrice (italiano), M: tirocinante (italiano, francese))

Studenti:

MWA: Costa d'Avorio (senufo, francese)

LNN: Camerun (bambara, pidgin, inglese, francese)

YCU: Costa d'Avorio (senufo, francese)

Lingue: *Francese, italiano*

AYB: qui due la bomba.

R: cosa sono?

AYB: bomba.

R: bombe / okay/ bombardamenti/ due?

AYB: sì.

MWA: en Mali?

R: in Mali.

MWA: sì tu Mali (rivolto a AYB) = [YCU: sì lui... (scuotendo la testa)] Mali:: tanto::...problema di guerra]

AYB: *parce que ici: il y en a la guerre/ c'est importante la guerre.*

R: quanti anni hai tu?

AYB: sedici.

R: sedici/ ma non adesso/quando arriva la guerra in Mali.

AYB: *sì ee la bomba/ / Parce que:: / Mali il y en a la guerre/ donc, toujours on va à l'hôpital/ c'était 2018 quand j'étais piccolo il y en a à *Torodo* (nome villaggio) la guerre donc toujours la vie et la mort, y a pas la:: | ee vous voyez la: manière pour que:: je vais | | la:: la *cruelle* pour faire la guerre donc il y a xx qui sont morts dans des combats.*

[i, ee la bomba. Perché:: / Nel Mali c'è la guerra. quindi andiamo sempre in ospedale// era il 2018 quando ero piccolo c'è la guerra a *Torodo* (nome villaggio) quindi tutti i giorni tra vita e morte, non c'è là:: | ee vedi, il: modo in cui vado via | | the:: quella *crudele* per fare la guerra/ quindi ci sono xx morti in battaglia. (nдр: non c'è modo di scappare dalla crudeltà della guerra quindi ci sono morti in battaglia)]

M: *c'est quel village?*

MWA: *Torodo*.

LNN: *mais les bananes ça, qu'est-ce que veut dire?*

AYB: (ride) *c'est parce que j'aime ça*

7. CONCLUSIONI

Nelle conclusioni credo sia importante evidenziare il ruolo della costruzione delle immagini per la narrazione e la mediazione. Le immagini sono delle narrazioni condensate (Busch, 2020) che veicolano mondi emotivi, intenzioni comunicative, alludono al dicibile e all'indicibile, rappresentano, precedono, supportano, veicolano la narrazione. Ma sono anche spazi di mediazione ancorando un significato nel contesto relazionale, innestano processi di spiegazione, traduzione, mediazione, e di condivisione emotiva.

Il dispositivo espressivo-narrativo è una cornice che attraverso il plurilinguismo, la multimodalità e la narrazione tiene insieme l'implicito e l'esplicito, consente a ciascuno di rappresentare la propria voce all'interno di un gruppo che è insieme finalità e strumento, coinvolge la partecipazione degli studenti moltiplicando le *affordance* (linguistiche, cognitive, emotive, relazionali). Nell'ambiente arricchito di possibilità espressivo-narrative ogni studente sviluppa il proprio percorso secondo le proprie sensibilità e desideri e partecipa attraverso i processi di mediazione alla co-costruzione dei significati.

L'insegnante si offre come coordinatore in grado di organizzare gli spazi di interazione, favorendo traduzione e mediazione, si appoggia al gruppo, alle competenze plurilingue e relazionali che esprime, neutralizzando le dinamiche competitive e un'idea standardizzata di osservazione dello sviluppo delle competenze, attraverso un approccio olistico alla persona.

Il dispositivo espressivo-narrativo è particolarmente significativo con studenti con esperienza migratoria poiché restituisce ai contesti educativi il loro valore primario di inclusività, valorizzazione delle competenze e delle identità e cura della persona, intesa come sviluppo delle interiorità attraverso la crescita di relazioni significative di rispecchiamento e condivisione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abdallah-Pretceille M. (2017), *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Aronin L., Singleton D. (2010), *Multiple language learning and use: Theoretical and pedagogical issues*, Multilingual Matters, Bristol.
- Bartoli C. (2025, in stampa), "La scuola che cura. Pratiche narrative, multimodali e plurilingue nelle classi di italiano come lingua non materna", in *QTimes Journal of Education, Technology and Social Studies*.
- Bartoli C., Lötano L. (2024), "La didattica laboratoriale ad Asinitas nelle classi di italiano come lingua non materna con giovani e adulti dal background migratorio", in

Pedagogia delle differenze, 53, 1, pp. 50-74:

<https://www.pedagogiadelledifferenze.it/home/index.php/pdd/article/view/110>.

- Beyer K. (2010), "Language contact and change: a look at social factors in an African rural environment", in *Journal of language contact – THEM4*, 3, pp. 131-152.
- Beyer K. (2020), "Input limitations in a diffuse linguistic setting: Observations from a West African contact zone", in *International Journal of Bilingualism*, pp. 1095-1114.
- Bonvino E., Jamet M.-C. (a cura di) (2016), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia:
<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-135-5/>.
- Bruner J. (1990), *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Burgio G. (2013), "I tamil e gli altri migranti. Sincretismo e intercultura a Palermo", in Pace E. (a cura di), *Le religioni nell'Italia che cambia*, Carocci, Roma, pp. 207-214.
- Burgio G. (2015), "Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale", in *Studi sulla formazione*, 18, 2, pp. 103-124.
- Canagarajah S. (2013), *Translingual practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*, Routledge, New York- London.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
 Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Coste D. (2014), "Plurilingualism and the challenges of education", in Grommes P., Hu A. (eds), *Plurilingual education: Policies – practices – language development*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 15-32.
- Coste D., Moore D., Zarate G. ([1997] 2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe. Reprinted in English (2009) as *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/168069d29b>.
- Cummins J. (1984), *Bilingual education and special education: Issues in assessment and pedagogy*, College Hill Press, San Diego.
- Cummins J. (1992), "Bilingualism and second language learning", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 50-70.
- Cummins J. (2001a), "Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?", in *Sprogforum*, 19, 7, pp. 15-20.
- Cummins J. (2001b), *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Cummins J. (2008), "ELL Students Speak for Themselves: Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms", in *Achievement Seminars*.
- Cummins J. (2019), *Rethinking the Education of Multilingual Learners*, Multilingual Matters, Bristol.
- CUNY- NYSIEB (City University of New York – New York State Initiative on Emergent Bilinguals) (n.d.). Translanguaging Guides: www.cuny-nysieb.org/translanguaging-resources/translanguaging-guides/.
- D'Agostino M. (2021), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, il Mulino, Bologna.

- D'Agostino M. (a cura di) (2022a), *La scuola di lingua italiana per stranieri (ItaStra) dell'Università di Palermo, fra ricerca, didattica, formazione*, monografia, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18146>.
- D'Agostino M. (2022b), “Giovani in movimento: multilingui, connessi, spesso analfabeti. Una nuova migrazione fra risorse e bisogni”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 5-13:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18148>.
- D'Agostino M., Mocciaro E. (2021), *Language and literacy in new migration. Research, practice and policy*, Palermo University Press, Palermo.
- D'Agostino M. (2023a), “Comunicazione multilingue fra apprendimento e uso. In Italia ma senza italiani”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 326-337:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20395>.
- D'Agostino M. (2023b), “Costruire/bruciare confini. Le lingue nell'era della (im)mobilità”, in Dal Negro S., Mereu D. (a cura di), *Confini nelle lingue e tra le lingue*. Atti del LV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Bressanone, 8-10 settembre 2022), Officinaventuno, Milano, pp. 269-287.
- De Martino E. (2007 [1948]), *Il mondo magico: prolegomeni a una storia del magismo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Fontana S., Mignosi E. (2023), “Tra esplicito e implicito: comunicazione multimodale e relazione intersoggettiva nei contesti di apprendimento”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 154-164: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/22024>.
- Freire P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Arnoldo Mondadori, Milano. (rist. 2024, *L'educazione come pratica della libertà*, Mimesis Edizioni, Milano).
- Gallese V. (2016), “Embodied Simulation and Touch: the Sense of Touch in Social Cognition”, in *Phenomenology and Mind*, 4, pp. 196-210.
- Gallese V. (2007), “The shared manifold hypothesis: Embodied simulation and its role in empathy and social cognition”, in Fuchs T., Sattel H. C., Henningsen P. (eds.), *The embodied self*, Schattauer, Stuttgart, pp. 103-118.
- García O., Li Wei (2014), *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Palgrave Pivot, London.
- García O., Flores N., Woodley H. H. (2012), “Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies”, in Yiakoumetti A. (ed.), *Harnessing linguistic variation to improve education*, Peter Lang, Bern, pp. 45-75.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. (1991), *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, Basic Books, New York.
- Gardner H. (1993), *Multiple intelligences: The theory in practice*, Basic Books, New York.
- Gibson, J. J. (1979), *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Granata A. (2018), *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Jessner-Schmid U., Kramersch C. (eds.) (2015), *The multilingual challenge: Cross-disciplinary perspectives*, De Gruyter Mouton, Berlin.
- Kramersch C. (2000), “Social discursive construction of self in L2 learning”, in Lantolf J. P. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 133-154.
- Kramersch C. (2009), *The multilingual subject. What language learners say about their experience and why it matters*, Oxford University Press, Oxford.
- Kramersch C. (2011), “The symbolic dimensions of the intercultural”, in *Language Teaching*, 44, 354-367:
<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/symbolic-dimensions-of-the->

- [intercultural/1030295F9E91FFF8A548FEF491AE944D#:~:text=doi%3A10.1017/S0261444810000431](https://doi.org/10.1017/S0261444810000431).
- Kramsch C. (ed.) (2002), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. Continuum, New York.
- Larsen-Freeman D. (2015), "Saying what we mean: Making a case for 'language acquisition' to become 'language development' ", in *Language Teaching*, 48, 4, pp. 491-505:
<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/saying-what-we-mean-making-a-case-for-language-acquisition-to-become-language-development/08D8FE5D4FD7BE870EE4DC1AA5007C5E#:~:text=doi%3A10.1017/S0261444814000019>.
- Larsen-Freeman D. (2017), "Complexity theory: The lessons continue", in Ortega L., Han Z. H. (eds), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp.11-50.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Lüdi G. (2014), "Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutes of higher education: Results from the DYLAN project", in Gromes P., Hu A. (eds), *Plurilingual education: Policies – practices – language development*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 113-138.
- Lüpke F., Biagui A. C., Biai L., Diatta J., Mané A., Pereira G., Sagna J. F., Weidl M. (2021), "LILIEMA: Language-independent literacies for inclusive education in multilingual areas", in Harding-Esch P., Coleman H (eds.), *Language and the sustainable development goals. Selected papers from the 12th Language and Development Conference*, Dakar, 2017, The British Council, pp. 65-75.
- Merleau-Ponty M. (1945), *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris. (Trad. it. di Bonomi A., *Fenomenologia della percezione*, Einaudi, Torino, 1965).
- Pavlenko A. (2012), "Multilingualism and emotions", in Martin- Jones M., Blackledge A., Creese A. (eds.), *The Routledge handbook of multilingualism*, Routledge, London-New York, pp. 454-470.
- Pavlenko A. (2014), *The bilingual mind: And what it tells us about language and thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Piccardo E. (2022a), "The mediated nature of plurilingualism", in Piccardo E., Germain-Rutherford A., Lawrence G. (eds.), *The Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London, pp. 65-80.
- Piccardo E. (2022b), "Mediation and the plurilingual /Pluricultural dimension in language education", in *ItalianoLinguaDue*, 14, 2, pp. 24-45:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19568>.
- Piccardo E. (2019a), "'We are all (potential) plurilinguals': Plurilingualism as an overarching, holistic concept", in *OLBI Working Papers*, 10, pp. 1001-1021:
<https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>.
- Piccardo E. (2019b), "Rethinking plurality in our liquid societies", in Bangou F., Fleming D., Waterhouse M. (eds.), *Deterritorializing language, teaching, and learning: Deleuzo-Guattarian perspectives on second language education*, University of Ottawa Press, Ottawa, pp. 58-86.
- Piccardo E. (2017), "Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis", in *Frontiers in Psychology*, 8:
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.02169/full>.
- Piccardo E. (2016), "Créativité et complexité: quels modèles, quelles conditions, quels enjeux?/Creativity and complexity: which models, which conditions, which

- issues?”, in Capron Puozzo I. (ed.), *La Créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques / Creativity in education and training: Theoretical and practical perspectives*, de Boek, Bruxelles, pp. 47-64.
- Piccardo E. (2015), “Sprachenunterricht im Zeichen der Komplexität: Rückblick und Ausblick /Language teaching in the time of complexity: Looking back and looking forwards/”, in Drumbl H., Hornung A. (eds), *Beiträge der XV Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*, Bozen, 29. Juli-3. August 2013 / *Proceedings of the XV International Congress of German Teachers*, Bozen, 29 July to 3 August 2013), Bolzano University Press Bolzano, pp. 69-92.
- Piccardo E. (2013), “Évolution épistémologique de la didactique des langues: la face cachée des émotions /The epistemological evolution of language pedagogy”, in *Lidil*, 48, pp. 17-36.
- Piccardo E. (2012), “Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est- il temps de réfléchir à cette notion? /Mediation and learning languages: Why is it time to reflect on this notion?”, in *ELA. Études de Linguistique Appliquée / Studies in Applied Linguistics*, 167, pp. 285-297.
- Piccardo E., North, B. (2020), “Plurilingualism: A developing notion. Creating and validating descriptors for the CEFR to describe plurilingual and pluricultural competence”, in Lau S. M. C., Stille S. (eds.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language (in) education*, Springer International Publishing, New York, pp. 279-301.
- Singer R. (2007), “Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts”, in ten Thije J. D., Zeevaert L. (eds.), *Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 343-357.
- Sinha C., Rodriguez C. (2008), “Language and the signifying object. From convention to imagination”, in Zlatev J., Racine T. P., Sinha C., Itkonen E., *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 357-378.
- Trevarthen, C. (1979), “Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity”, in Bullowa M. (ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 321-347.
- Zlatev, J., Racine, T. P., Sinha, C., & Itkonen, E. (2008). *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.

