Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching
ISSN 2785-5104
Anno 6 n.2 (2026)

EDIZIONI UNIVERSITARIE ROMANE
editoria scientifica dal 1952

Il dispositivo espressivo-narrativo come strumento per attraversare la complessità interlinguistica e interculturale

Cecilia Bartoli [1]

[1] Università di Palermo, APS Asinitas; cecilia.bartoli.cecilia@gmail.com s

Abstract: Oggi identità e culture sono lette come processi dinamici di ibridazione culturale, religiosa e linguistica, che mettono in rilievo nomadismi transculturali e appartenenze multiple (Burgio 2016), ampliando lo sguardo intersezionale a differenze di genere, classe e background formativo-familiare (Vertovec 2007). Il passaggio dalla "conoscenza dell'altro" alla "coscienza dell'altro" (Abdallah-Pretceille 2017) colloca l'intercultura come prassi educativa fondata sulla relazione tra diversità (Catarci, Macinai 2015). Ciò richiede metodologie capaci di attraversare la complessità e valorizzare risorse espressive, corporee e relazionali. Il contributo mostra come approccio ludico-partecipativo, outdoor e il dispositivo espressivo-narrativo, mutuati dall'educazione attiva e sperimentati in ambito migratorio (Bartoli 2025; Bartoli e Lotano 2025), sostengano rispecchiamento, interazione e mediazione nel gruppo (Gallese 2007). L'Embodied Cognition considera il corpo come mediatore biologico e culturale dell'apprendimento, capace di valorizzare differenze e sostenere metodologie inclusive (Gomez Paloma, Ascione, Tafuri 2016). Superando il predominio del verbale (Vacchelli 2018), la narrazione diventa evento interazionale, multimodale e situato (Fontana, Mignosi 2023). L'articolo valorizza la portata dell'approccio in ambito migratorio: favorisce contesti narrativi condivisi, rielaborazione identitaria, distribuzione circolare del potere linguistico (Bourdieu 1988) e trasversalità dei processi interazionali (Gatta et al. 2024).

Parole Chiave: apprendimento linguistico embodied; plurilinguismo; multimodalità; narrazione

Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

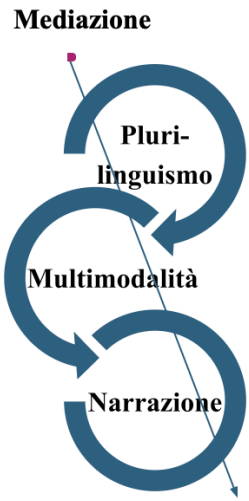
1. Uscire dal monolinguismo e dal predominio del verbale nell'educazione linguistica

Come sottolinea Block, una parte della ricerca sull'acquisizione linguistica è rimasta a lungo segnata da un *monolingual bias* e da una concezione della competenza centrata sul codice linguistico, trascurando il fatto che i soggetti plurilingui apprendono e comunicano attraverso repertori mobili, incarnati e multimodali (Block, 2014). Questo assume una rilevanza particolare nei contesti interculturali, dove le competenze verbali possono essere fortemente eterogenee e attraversate da gerarchie linguistiche introiettate e spesso occulte agli stessi protagonisti.[1] Nell'educazione lin-

[1] Con l'espressione gerarchie linguistiche introiettate si fa riferimento a quelle forme di valorizzazione differenziale delle lingue e dei parlanti che, pur non sempre esplicitate, vengono interiorizzate dagli stessi soggetti coinvolti nei processi educativi. Ortega riconduce tali gerarchie al persistere di un *monolingual bias*, cioè a

guistica in ambito migratorio il corpo, i gesti, la voce, lo sguardo, lo spazio e le pratiche espressive non sono elementi accessori, ma risorse fondamentali di partecipazione e costruzione del senso, all'interno di un repertorio semiotico condiviso e situato (Fontana e Mignosi, 2023). Per questo, nell'educazione linguistica interculturale, superare la centralità esclusiva del verbale significa ampliare le possibilità espressive, redistribuire il potere comunicativo e rendere il setting educativo più accessibile, relazionale e trasformativo. Altrove ho sostenuto la necessità di costruire setting educativi plurilingue, multimodali e narrativi (Bartoli 2025; Bartoli et al. 2025) per il cui funzionamento è necessario lo sviluppo dei processi di mediazione (linguistica, culturale, sociale e pedagogica) trasversali (Bartoli e Lotano, 2025);

Fig.1 (Bartoli, 2025)



Mettere in primo piano la natura sociale, mediata e intersoggettiva dell'acquisizione linguistica significa riconoscere il carattere dinamico, non lineare e mai definitivamente compiuto dei processi di apprendimento (Piccardo, 2022). L'interazione, infatti, non può essere ridotta alla somma di ricezione e produzione, ma costituisce uno spazio di co-costruzione del senso, nel quale la pragmatica, il riconoscimento reciproco delle intenzioni comunicative e la dimensione relazionale giocano un ruolo centrale. La dimensione intersoggettiva della comunicazione non si fonda solo su inferenze logiche, ma anche su processi corporei, pre-riflessivi e simulativi: secondo Gallese, la *shared mind* si basa sulla simulazione incarnata, attraverso cui l'osservazione delle azioni, delle emozioni e delle sensazioni altrui attiva in chi osserva schemi motori ed emotivi analoghi, rendendo possibile una comprensione dell'altro "dall'interno" (Gallese, 2007). La simulazione incarnata dunque ci appare come una delle dimensioni che contribuiscono all'intersoggettività, insieme ai processi linguistici, culturali, biografici e contestuali. In ambito educativo, ciò implica consi-

un'impostazione che assume il parlante nativo monolingue come norma implicita di competenza e tende, di conseguenza, a leggere i repertori plurilingui in termini di mancanza, deviazione o incompletezza, anziché come risorse complesse e legittime di apprendimento e partecipazione (Ortega, 2019)

derare che gli apprendenti non si limitano ad acquisire forme linguistiche, ma partecipano a pratiche sociali situate, rispondendo alle *affordance* linguistiche, culturali, cognitive ed emotive offerte dalle attività percepite come significative. Le differenze, le ambiguità e le negoziazioni non rappresentano ostacoli da eliminare, ma risorse attraverso cui gli studenti esercitano *agency*, ampliano la propria consapevolezza e costruiscono apprendimento. La classe può allora essere pensata come una zona di contatto, nella quale diventano legittime strategie creative di interazione e di rappresentazione delle proprie voci (Canagarajah, 2013, p. 2). Da qui prendono forma pratiche di didattica multimodale del plurilinguismo che non si limitano all'emersione delle lingue materne (Dagostino, 2017), ma promuovono la costruzione di comunità linguistiche intrinsecamente plurilingui.

2. Molti modi per incontrarsi, molti modi per apprendere: il dispositivo espressivo-narrativo

Il laboratorio espressivo-narrativo è un dispositivo metodologico radicato nella tradizione dell'educazione attiva,[2] ampiamente sperimentato in ambito migratorio dall'associazione Asinitas di Roma[3] (Bartoli e Lotano, 2024); in questo contributo intendo proporre una riflessione metodologica sul dispositivo derivata dalla mia ricerca di dottorato: "Plurilinguismo multimodalità e narrazione nei contesti di apprendimento con persone dal background migratorio",[4] una ricerca-azione che portava il dispositivo espressivo-narrativo come costruzione del campo di ricerca e che si è avvalsa dell' analisi delle interazioni (videoregistrate, trascritte e all'occorrenza tradotte) dei testi e degli elaborati dei partecipanti, delle note di campo e delle interviste. In questo dispositivo il setting è pensato come uno spazio trasformabile in funzione delle attività proposte, che alternano momenti di animazione corporea, attività manuali, materiali operativi, lavoro in coppia, piccoli gruppi, cerchi di parola. La disponibilità di materiali eterogenei consente di attivare linguaggi diversi, moltiplicando le risorse semiotiche nel contesto. Ogni percorso prende avvio da un tema generatore (Freire 1977)[5] ossia da una questione significativa per il gruppo, capace di suscitare partecipazione, riflessione e risonanze personali. Un nucleo tematico in grado di richiamare dimensioni dell'esperienza umana condivise e trasversali alle culture (De Martino 1948).[6] La progettazione educativa esplora le molteplici forme attraverso cui il tema può essere attraversato: con il movimento corporeo, il canto, la narrazione orale e visiva, la manipolazione di oggetti, immagini e materiali. Il tema svolge così la funzione di *sfondo integratore*, capace di connettere attività diverse entro un medesimo

[2] Sviluppato in Italia in particolare dal Movimento di Cooperazione Educativa (https://www.mce-fimem.it/) e dai CEMEA (www.cemea.it)

[3] Asinitas si occupa dal 2005 di formazione, orientamento e cura delle persone con background migratorio e di costruzione di comunità transculturali www.asinitas.org

[4] Dottorato di ricerca in Migrazioni, differenze e giustizia sociale, presso l'università di Palermo 2026

[5] Per Freire alfabetizzare era una naturale conseguenza della presa di coscienza dei problemi del gruppo. Tutto si svolgeva intorno ai "temi generatori" ovvero l'universo tematico degli studenti, gli argomenti rilevanti per i partecipanti. Si veda ad esempio. *L'educazione come pratica della libertà: I fondamenti sperimentali della pedagogia degli oppressi,* Mondadori, 1977

[6] L'universalismo si trova in tutta l'opera dell'autore, si veda ad esempio: De Martino, Ernesto. *Il mondo magico: Prolegomeni a una storia del magismo*. Einaudi, 1948

EDIZIONI UNIVERSITARIE ROMANE
editoria scientifica dal 1952

orizzonte narrativo e di senso. Il gruppo agisce come spazio di mediazione, rispecchiamento e supporto all'espressione individuale. Un ruolo centrale è assunto anche dal gioco, inteso non come attività ricreativa, ma come spazio di libertà per l' esplorazione e la costruzione del sé. Winnicott lo definisce "spazio potenziale" collocato tra mondo interno ed esterno, nel quale sperimentare creatività, relazione e scoperta di sé (Winnicott 1971). Se l'apprendimento è esperienza, lo è perché prende forma nella relazione con sé, con gli altri e con l'ambiente contemporaneamente. Azioni apparentemente semplici — corpi che si incontrano, si rincorrono, si riconoscono e si aggregano nel "noi" provvisorio di una squadra — possono attivare rielaborazioni di sé in rapporto agli altri e all'ambiente. Il corpo, come spazio relazionale, diventa mediatore di consapevolezza e trasformazione, soprattutto in contesti di vulnerabilità, migrazione o frontiera culturale. Attraverso movimento, percezione e sensazioni corporee, i partecipanti possono riconoscersi come soggetti agenti e sviluppare una sensorialità relazionale (Battista, 2024). Mettere i corpi al centro del setting educativo significa sostenere forme di intersoggettività che precedono e accompagnano la parola, aprendo a modalità di partecipazione inclusive e incarnate (Mignosi, 2023). Lo spazio è elemento co-costitutivo dell'esperienza, determina chi vede cosa, chi si muove come, chi interagisce con chi ecc., si tratta di coglierne le potenzialità, lasciarsi orientare dalle sue *affordance*, organizzarlo secondo le possibilità e le necessità delle attività proposte e della dimensione interazionale desiderata. Il contatto diretto con un luogo attiva forme di attenzione situata e sostiene processi di *embodied learning*, nei quali la comprensione emerge dalla relazione sensoriale con l'ambiente (Bortolotti 2019). Nell'attività all'esterno un paesaggio — fatto di materiali, suoni, odori, ombre, distanze e possibilità d'azione, può offrire un ambiente arricchito dove muoversi, toccare, osservare e sostare generando la possibilità e sviluppare il senso di appartenenza che lega esperienza, corpo e luogo.

3. Radici e rami di qui e di altrove

In questo paragrafo descriverò un'esperienza educativa articolata in 3 incontri di 3 ore, tratta da un percorso di 30 ore condotto con un gruppo di giovani migranti neoarrivati tra i 16 e i 23 anni, 13 maschi e 8 femmine, presso ItaStra scuola di italiano per stranieri dell'Università di Palermo.[7] Essendo campo per la mia ricerca di dottorato il mio ruolo era organizzare il setting, predisporre spazi e materiali e condurre fare la programmazione e condurre le attività, supportata da un'equipe educativa che mi ha sostenuta anche nella raccolta dei dati.[8] La presenza di almeno 3/4 persone in aula, un insegnante, un mediatore (collega di dottorato) e due tirocinanti, ha facilitato le attività

[7] ItaStra è la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università degli Studi di Palermo, afferente al Dipartimento di Scienze Umanistiche, impegnata nella didattica dell'italiano L2/LS, nella formazione dei docenti e nella ricerca sull'acquisizione linguistica. La sua specificità metodologica consiste nell'apprendimento immersivo e pratiche didattiche orientate alla valorizzazione dei repertori plurilingui.

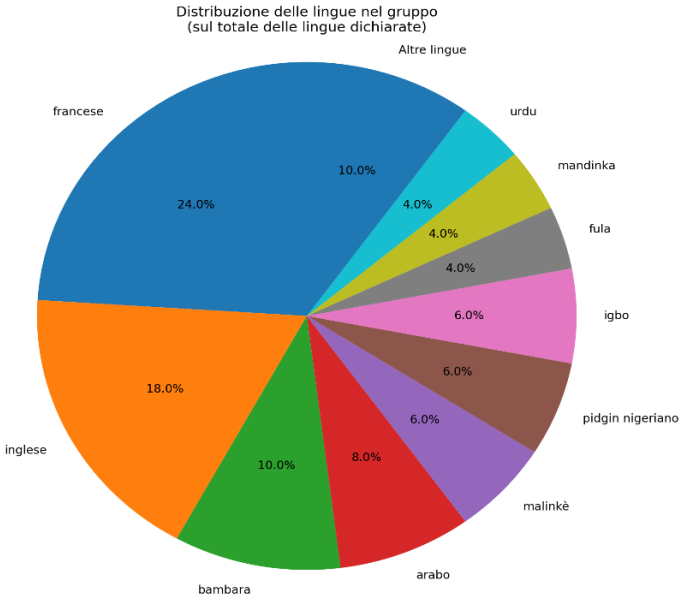
[8] Tutto il percorso è rientrato in un progetto Prin 2022 dell'università di Udine e Palermo: *"young new migrants, multilingual spaces and italian non native language between spontaneous and guided learning"*. I consensi informati sono stati raccolti avendo cura della traduzione nelle varie lingue, gli scopi della ricerca condivisi oralmente da me nel grupo avvalendomi della traduzione del mediatore e di alcuni partecipanti, la liberatoria per le immagini gestita dal Itastra, nel rapporto con i tutori dei centri di accoglienza nel caso dei minori.

cooperative in piccoli gruppi e l'approccio plurilingue. Il percorso di avvicinamento linguistico estivo aveva frequenza quotidiana e carattere immersivo, con l'obiettivo generale di creare un'esperienza educativa ponte, prima dell'ingresso degli studenti e delle studentesse in percorsi di formazione linguistica maggiormente formalizzati; il livello linguistico dei partecipanti per l'italiano era tra A1 e A2. Questo campo di ricerca è stato altrove descritto e altri materiali emersi da altre esperienze educative, sono stati altrove analizzati (Bartoli et al. 2025, Bartoli e Lòtano, 2025). Si riportano di seguito sinteticamente dati sulle provenienze e sulle lingue parlate dei partecipanti:

Tab.1- provenienze dei partecipanti

Provenienza	**Numero partecipanti**
Bangladesh	1
Tunisia	2
Egitto	1
Costa d'Avorio	3
Mali	3
Gambia	2
Guinea	2
Nigeria	3
Camerun	2
Pakistan	2
Totale	**21**

Fig.2 percentuali delle lingue parlate nella classe che evidenzia il plurilinguismo dei singoli partecipanti (che esprimevano tutte le lingue conosciute all'iscrizione) e quindi in generale nel gruppo



Il tema generativo e trasversale alle culture era il rapporto con gli alberi. Gli alberi rimandano simbolicamente alla figura umana, stimolano l'identificazione, sono elementi centrali in moltissimi racconti di tradizione, la loro importanza ne fa metaforicamente dei compagni di vita. Il loro crescere nel tempo rimanendo fissi nello stesso luogo, ne fa spesso dei custodi della memoria, dei luoghi e delle persone. Prima di tutto siamo andati a conoscere gli alberi di Palermo in un accogliente parco pubblico cittadino; ero stata sul posto in precedenza per immaginare le attività possibili, così appena arrivati ci siamo diretti immediatamente nella più grande zona d'ombra e ci siamo misurati col terreno attraverso un gioco. *Nani, uomini e giganti*[9] è un gioco dove nessuno vince perché le squadre cambiano di continuo e si vince o si perde ad ogni turno. Ad ogni turno si decide cosa essere, ogni squadra deve mettersi d'accordo al proprio interno prima di presentarsi al fronte (sulla linea). I giganti vincono sugli uomini, gli uomini sui nani, i nani sui giganti (perché sono più furbi) per il resto è un semplice "acchiapparella". Condividere un gioco con regole in un gruppo multilingue e multiculturale è un'attività che non può darsi per scontata, nelle mie note di campo ho segnato: *"uso tutta la mia mimica ma, nonostante ciò, non è facile spiegare il meccanismo del gioco, condividere le metafore e le regole. Non si può dare per scontata l'abitudine a giocare in squadra (calcio a parte). La mia attenzione è tutta sui verbi, il gioco si può spiegare solo con il corpo, mimando e procedendo per prove ed errori. Mi chiedo cosa può essere stato colto della tempesta di sensazioni ed emozioni che ho sentito nel vedere quei visi interrogativi via via animarsi nella partecipazione, di ciò che ho provato nel sentirmi essere corpo tra quei corpi. Corpi che a volte mi colpiscono, perché mostrano età diverse da quelle scritte nei documenti, o che a volte portano segni, cicatrici e sguardi che mi interrogano e mi lasciano immaginare esperienze dure e adulte. C'è un'emozione difficile da spiegare nel vederli partecipare in un progressivo coinvolgimento nel gioco, impegnarsi imbarazzati (come me) ma nella spensieratezza di una modalità di incontro che, nella sua stranezza, stimola allegria in tutti noi"*. La dimensione ludica e del contatto fisico in ambito interculturale può con ragazzi grandi o adulti, destare reticenze e sospetto per diversi motivi che possono riguardare i rapporti tra i generi, la sensazione di infantilizzazione, il confronto con altri modelli educativi, il pudore o altro. Ho sempre creduto che la messa in gioco in prima persona del conduttore sia determinante per il successo della proposta. Porsi in prima persona in campo con serietà e rispetto, ma insieme con convinzione nell'attività e spirito ludico trasmette sicurezza, include e sfuma i timori. Offre un modello di partecipazione possibile. Tuttavia, è fondamentale lasciare la possibilità di partecipazione ciascuno a modo proprio (qualcuno non corre, qualcuno non tocca) e comunque lasciando sempre aperta anche la possibilità di non giocare e restare osservatori, come Fe, che è restato al margine dicendo che "sono cose da piccoli" ma che rideva divertito osservandoci. Al termine abbiamo tirato fuori i teli e ci siamo sistemati all'ombra a terra in cerchio, ci siamo guardati intorno, abbiamo ripassato il lessico degli alberi, ne abbiamo nominato le parti nelle varie lingue e i verbi, poi ho presentato l'attività successiva, traducendo anche in inglese e in francese le indicazioni; gli studenti e le studentesse si sono aiutati nella comprensione. Abbiamo formato delle coppie, dei due uno si bendava e l'altro lo conduceva, delicatamente (per mano o per le spalle) facendogli perdere il senso dell'orientamento, poi lo accompagnava davanti a un albero.

[9] Abbiamo utilizzato una versione del gioco codificata dal Cemea della Sardegna: https://www.cemeasardegna.it/nani-uomini-giganti/

Gli dava un tempo per esplorarlo con le mani, sentirne la grandezza, la *texture* della corteccia, l'odore, se c'erano radici sporgenti, rami tagliati, poi lo riprendeva per mano, lo accompagnava di nuovo "alla base" e gli toglieva la benda. Il suo partner doveva ritrovare l'albero che aveva toccato, seguito un po' al lato dal compagno silenzioso. Non era dunque per informazioni visive che poteva ritrovarlo, ma traducendo le informazioni tattili e olfattive in informazioni visive. L' unica verifica possibile era tornare a toccarlo, confrontando l'esperienza tattile per riconoscerlo, il ritrovamento era una grande emozione per entrambi. Il gioco consente di acuire la sensibilità multisensoriale e presuppone un affidamento e una fiducia nel proprio compagno.

Fig. 3 Nani uomini e giganti



Fig. 4 Esplorando l'albero[10]



L'attività successiva si è svolta in aula, ho utilizzato l'albo illustrato: "L'albero" di Shel Silverstein (ed. Salani, 2000) che con illustrazioni semplici e didascalie brevi racconta la storia della relazione tra un albero e una persona durante l'arco di tutta la vita, dall'infanzia alla vecchiaia. Per la sua notorietà si trovano diverse sperimentazioni didattiche sul suo utilizzo. Oltre al potenziale evocativo dello strumento, la finalità era anche stimolare l'interazione tra gli studenti attraverso un compito collaborativo. Ho selezionato e stampato alcune immagini chiave e tolto le didascalie al racconto. Le abbiamo date agli studenti divisi in piccoli gruppi di 5/6 persone. I gruppi sono stati formati facendo attenzione che ciascuno possedesse almeno una lingua in comune con qualcun altro. La consegna era di collaborare per rimettere in sequenza la storia numerando le immagini e scrivendo sotto le didascalie. Il compito necessitava di confronto, cooperazione e mediazione linguistica, oltre all'apprendimento cooperativo per la scrittura in italiano. Al termine è stata organizzata una restituzione plenaria per ogni gruppo e in seguito si sono proiettate le immagini del libro e raccontata la storia così come scritta dall'autore. Nell'attività gli studenti e le studentesse si sono avvicinati tra loro, nel corpo, negli sguardi, hanno compreso in che lingua potevano intendersi più facilmente, chi poteva tradurre, come iniziare a mediare, sono emerse versioni originali della storia. Nell'appuntamento successivo è stata organizzata una proposta espressivo-narrativa, attraverso un collage che rappresentasse un albero significativo della propria vita. Ciascuno mentre faceva il proprio elaborato entrava in contatto con delle immagini, delle memorie, cercava dentro di sé delle parole, costruiva un suo discorso.

[10] Foto 3 e 4 Ph: Antonio Gervasi

Fig. 3 alberi-elaborati



In seguito, ci siamo disposti in cerchio e ognuno ha avuto il suo turno di racconto. Segue un estratto della trascrizione:[11]

Ric: andiamo a raccontare qualcosa di questi alberi/ possiamo usare tutte le lingue// Quando qualcuno parla stiamo in silenzio e cerchiamo di capire cosa dice// Facciamo questo esercizio/traning/ ascoltare e cercare di capire// (guardandoli) Chi vuole iniziare?

Albero di KMB

KMB: *c'est l'arbre/ c'est un sapin* [Questo è l'albero, è un abete] (mostrando il collage)
Y: Sapin? [abete?]
KMB: sapin [abete]
TNU: De Noel [di Natale]
Y: Si sì sì si capito
Ins: in italiano abete
Ric: è l'albero per fare la festa di Natale

[11] La trascrizione è stata utilizzata soprattutto per un'analisi delle interazioni plurilingue. Note di trascrizione: per gli scopi di questo contributo sono stati segnati unicamente i turni di parola con sillaba; / per le pause; Il corsivo per il code switching con il francese; il grassetto per l'inglese. Tra parentesi quadra le traduzioni e tra parentesi tonda le note co-verbali.

Legenda: Ric: ricercatrice. Lingue italiano; Ins: insegnante. Lingue: italiano, francese, inglese; Ins2: seconda insegnante Lingue: italiano, inglese, arabo; Tir- tirocinante: Lingue: italiano, francese

Y: Costa D'Avorio. Lingue: senufo, francese S: Mali.

Lingue: bambara, francese

LNN: Camerun. Lingue: bambara, pidgin, inglese, francese KMB:

Camerun. Lingue: francese, inglese

TNU: Guinea. Lingue: bambara, fula francese

MWA: Costa d'Avorio: senufo, francese

HP: Nigeria. Lingue: igbo, pidgin, inglese

EY: Tunisia. Lingue: arabo, francese

KMB: *J'ai fait ça parce que quand j'étais petite Fille/ A Noël je retrouve les cadeaux ci-dessous. Après// Je vais tous les jours chercher des cadeaux de sa part // mais rien seulement à Noël je les trouve*…. [L'ho fatto perché quando ero piccola, bambina, a Natale trovo i regali qui sotto. Dopo, vado tutti i giorni a ricevere regali da lui, ma niente, solo a Natale li trovo]

Ins: è vicino alla tua casa?

KMB: sì vicino // *J'ai su plus tard que c'était ma mère qui les avait mis là car/ je l'avais vue une fois* (sorridendo) [Dopo ho scoperto poi che era stata mia madre a metterli lì perché una volta l'ho vista]

Albero di SMB

Smb: *ça c'est le mangue* [questo è il mango]
Ric: ah il mango!
Smb : *en tout cas il y a des fruits* [in ogni caso, ci sono dei frutti]
Ric: ha i frutti
Smb: *si, il y a des fruits… les feuilles les feuilles ! j'aime ça /parce qu'en mon enfance après l'école on passe tout la journée à jouer// Le mangue xxx pour trouver de l'argent parce que par voici* (indica l'illustrazione) *les fruits son verts //* non soldi adesso… dopo [si ci sono dei frutti… le foglie, le foglie! Io lo amo perché durante la mia infanzia, dopo scuola, passavamo tutta la giornata a giocare. Il mango (non comprensibile) per fare soldi perché qui (indica l'illustrazione) i frutti sono verdi non soldi adesso… dopo (intende che per venderli bisogna aspettare che maturino)]
Ric: ok ok!
Ins: andavi a vendere al mercato?
Smb: si
Ric: fai molti soldi o pochi soldi?
Smb: molti soldi (ride)
Ric: molti soldi… quindi è un albero grande?
Smb: si, grande
Ric: uno solo o tanti?
Smb: si uno solo *mais grand*
Ric: quindi un po' mangi, un po' vendi
Smb: si *mange*… vende
Ric: ok, grazie!

Albero di MWA

Ins: c'è Mwa vicino a te che vuole parlare
Mwa: *arrêt arrêt! j'ai dit*…[basta, basta! Ho detto…]
Ric: Mawa… dai!
Mw: *c'est la mangue… mais j'ai pas encore fini de mettre les feuilles dessus* [è il mango…ma non ho ancora finito di mettere le foglie sopra]
Ins: fai vedere, gira!
Mwa: (ridendo gira il foglio e ci si copre il viso)
Ric: fai vedere anche a loro… non le piace questo lavoro che ha fatto… dai! Va bene va bene! Non è finito/ domani lo finiamo.
Mw: *c'est le mague mais j'allais mettre les feuilles dessus… mais c'est pas encore fini* xxx *je disais que c'est la mangue* (tentenna) *j'aime tout simplement parce que souvent je xxx à côté de ça pour lui*

raconter mes petites histoires// genre ce que je veux faire dans la vie // je lui racontais tout ça… souvent à moi-même (ride) *et je marre pote?*[questo è il mango, ma metterò le foglie sopra… ma non è ancora finito (non comprensibile) dicevo che questo è il mango (tentenna) lo amo semplicemente perché spesso (non comprensibile) io vado accanto a lui per raccontargli le mie piccole storie, tipo cosa voglio fare nella vita, gli raccontavo tutto questo… spesso a me stessa (ride) e ci rido, (come) amico]

(tutti ridono)

Ins: e lui?

Mwa: *il n'est pas allé avec … ? il disait toujours tout passe dans la vie/ il ne faut jamais xxx qu'avec le temps tout ça va aller* [Diceva che tutto passa nella vita, non bisogna mai (non comprensibile) che con il tempo, tutto andrà bene]

Lnn: *qui a dit tout ça? l'arbre?* [ha detto tutto questo? L'albero?]

Mwa: si (ride)

Ins: *il va te conseiller* [ti consiglia?]

Mw: oui bien sûr! [si, certo!]

Smb: *jamais sais… l'arbre parle!* [non si sa mai, l'albero parla!] (ridendo)

Ric: (rivolta a SMB) l'albero parla

Smb: l'albero parla! (ride)

Ric: Smb l'albero può parlare per me sì (ride)// È l'immaginazione

Smb: ah ok (ride)

Ric: io penso che si

Lnn: (rivolta a Mwa) *Quelle langue parle l'arbre?En bambara?* [Che lingua parla l'albero?

in bambara?]

Mwa: *en français bien sûr!* [in francese ovviamente!]

Smb: *en faisant les gestes quoi*? [facendo i gesti o cosa?] (prendendo in giro Mw)

Lnn: *elle dit qu'en jour l'arbre a dit*: "*ma fille tout va passer"* [lei dice che un giorno l'albero ha detto: "figlia mia tutto passerà"] (riportando il gruppo dall'ilarità a un tono di ascolto)

In questi brevi frammenti di racconto emerge la generatività dell'immagine dell'albero, che concentra in sé le sensazioni della propria terra, i ricordi d'infanzia, le relazioni, le memorie corporee, l'immagine simbolica di un antenato e quella particolare relazione dialogica che, da bambini, si può intrattenere con gli alberi: per Mwa un confidente capace di dispensare consigli che ancora oggi la commuovono. Gli studenti e le studentesse scelgono liberamente le lingue con cui esprimersi, usano frasi mistilingue. Mediano i significati, come fa Lnn che sottrae Mwa dall'ilarità del gruppo, offrendole un sostegno emotivo attraverso puntualizzazioni del suo discorso e, soprattutto, mediante un atteggiamento serio e accogliente. L'utilità delle immagini in contesto plurilingue e pluriculturale è di evidenza immediata, negli albi illustrati e nei *silent book* la predominanza dell'immagine sulla parola (e talvolta la sua assenza) chiedono al lettore di attivare un processo di decodifica visiva e simbolica, basato sull'intuizione, sull'immedesimazione, sull'esperienza e sulla rielaborazione soggettiva; ogni lettura diventa un'occasione per costruire relazioni, negoziare sensi, sperimentare narrazioni plurali (Terrusi, 2017 p.30). L'immagine elaborata invece offre un gancio narrativo personale, si può iniziare descrivendola e poi sviluppare un discorso, oppure lasciare che l'immagine esprima significati con modalità diverse. L'immagine procede in modo analogico, condensa emozioni, amplifica una narrazione. Elaborare immagini

stimola un rapporto diverso con la memoria e permette una condivisione dei ricordi non dipendente solo dalla padronanza linguistica. Frammenti di identità (intesa sempre in senso plurale e dinamico) anche non immediatamente percepibili, come il "disorientamento nostalgico" insito nell'esperienza migratoria descritto da Papadopoulos (2022 pp. 181-217) [12] possono esprimersi ed essere condivisi. Produrre immagini e racconti a scuola significa dare forma a queste tracce, renderle condivisibili, negoziabili, abitabili. Significa costruire uno spazio in cui lingue, corpi, memorie e differenze non vengano normalizzati, ma messi in relazione. È in questa relazione che il gruppo apprende meglio: non solo contenuti, ma modi più complessi, sensibili e responsabili di guardare sé, gli altri e il presente comune e condiviso.

Bibliografia

Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle* (5e éd.). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.pretc.2017.01

Bartoli, C. (2025). The school that cares: Plurilingualism and multimodality for narration in Italian as a non-native language classes / La scuola che cura: Plurilinguismo e multimodalità per la narrazione nelle classi di italiano come lingua non materna. *Q-Times Webmagazine, 17*(2), 77–92. https://doi.org/10.14668/QTimes_17208

Bartoli, C., Farina, C., & Pizzolato, G. (2025). Dare spazio a chi parla: L'autobiografia linguistica in un percorso di didattica laboratoriale per giovani migranti neoarrivati. *Italiano LinguaDue, 17*(1), 216–242. https://doi.org/10.54103/2037-3597/29077

Bartoli, C., & Lòtano, L. (2024). La didattica laboratoriale dell'associazione Asinitas nelle classi di italiano come lingua non materna con giovani e adulti dal background migratorio. *Pedagogia delle differenze, 53*(1), 51–74.

Bartoli, C., & Lòtano, L. (2025). Il laboratorio espressivo-narrativo come dispositivo per lo sviluppo di processi di mediazione in contesti multilingue. *Italiano LinguaDue, 17*(2), 556–575. https://doi.org/10.54103/2037-3597/30641

Battista, F. (2024). *Pedagogia del confine: Storie di corpi in movimento per una geografia delle relazioni*. Edizioni Junior.

Block, D. (2014). Moving beyond "lingualism": Multilingual embodiment and multimodality in SLA. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 54–77). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203113493-4

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor education: Storia, ambiti, metodi*. Guerini Scientifica.

[12] La perdita della casa non riguarda soltanto uno spazio fisico, ma l'insieme di legami, abitudini, riferimenti sensoriali, relazionali e simbolici che sostenevano la continuità del sé. La nostalgia, in questa prospettiva, non è semplice desiderio di ritorno al passato, ma esperienza di spaesamento prodotta dalla rottura delle coordinate entro cui il soggetto riconosceva sé stesso, gli altri e il proprio mondo di appartenenza (Papadopoulos, 2022)

Bourdieu, P. (1988). *La parola e il potere: L'economia degli scambi linguistici* (S. Massari, Trad.). Guida. (Opera originale pubblicata nel 1982)

Burgio, G. (2016). Sul travaglio dell'intercultura: Manifesto per una pedagogia postcoloniale. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education, 18*(2), 101–122. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-18018

Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203120293

Catarci, M., & Macinai, E. (Eds.). (2015). *Le parole-chiave della pedagogia interculturale: Temi e problemi nella società multiculturale*. Edizioni ETS.

D'Agostino, M. (2017). L'italiano e l'alfabeto per i nuovi arrivati. *Testi e Linguaggi, 11*, 141–156. https://hdl.handle.net/10447/246111

De Martino, E. (1948). *Il mondo magico: Prolegomeni a una storia del magismo*. Einaudi.

Fontana, S., & Mignosi, E. (2023). Tra esplicito e implicito: Comunicazione multimodale e relazione intersoggettiva nei contesti di apprendimento. *Italiano LinguaDue, 15*(2), 154–164. https://doi.org/10.54103/2037-3597/22024

Freire, P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà: I fondamenti sperimentali della pedagogia degli oppressi*. Mondadori.

Gallese, V. (2007). The shared manifold hypothesis: Embodied simulation and its role in empathy and social cognition. In T. F. D. Farrow & P. W. R. Woodruff (Eds.), *Empathy in mental illness* (pp. 448–472). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511543753.025

Gatta, G., Massari, M., & Miceli, S. (2024). Affectivity, embodied knowledge and reflexivity in creative biographical research on migration in the Mediterranean context. *Ethnic and Racial Studies. Pubblicazione online anticipata.* https://doi.org/10.1080/01419870.2024.2435442

Gomez Paloma, F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied cognition: Il ruolo del corpo nella didattica. Formazione & Insegnamento, 14(1, suppl.), 75–88. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1879

Mignosi, E. (2023). Corpo e linguaggio: Le interazioni comunicative e sociali nei primi anni di vita. *Bambini, 1*, 32–37.

Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal, 103*, 23–38. https://doi.org/10.1111/modl.12525

Papadopoulos, R. K. (2022). *Dislocazione involontaria: Trauma e resilienza nell'esperienza di sradicamento*. Bollati Boringhieri.

Piccardo, E. (2022). Mediation and the plurilingual/pluricultural dimension in language education. *Italiano LinguaDue, 14*(2), 24–45. https://doi.org/10.54103/2037-3597/19568

Piccardo, E. (2024). La médiation comme levier d'innovation dans la didactique des langues. Action Didactique, 7(2), 20–64. https://asjp.cerist.dz/en/article/258297

Silverstein, S. (2000). L'albero. Salani.

Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute: Silent book e letteratura per l'infanzia*. Carocci.

Vacchelli, E. (2018). Beyond phenomenology: Embodiment in qualitative research. In E. Vacchelli, *Embodied research in migration studies: Using creative and participatory approaches* (pp. 13–30). Bristol University Press. https://doi.org/10.46692/9781447339076.002

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024–1054. https://doi.org/10.1080/01419870701599465

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.