



<http://www.pedagogiadelledifferenze.it/>

Anno LIII, n. 1, gennaio-giugno 2024 – ISSN 2785-6895

CECILIA BARTOLI, LUCA LÒTANO

***La didattica laboratoriale dell'associazione
Asinitas nelle classi di italiano come lingua
non materna con giovani e adulti dal
background migratorio***

Come citare:

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*, in "Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»", LIII, 1, 51-74.

Abstract

Teaching Italian as a nonnative language in a migration context with youth and adults means dealing with contexts of super diversity (Vertovec, 2007) that require theoretical frameworks and methodologies capable of facing complexity. These theoretical frameworks and methodologies can be drawn from the tradition of active education that focuses on the value of action, experience-based learning and cooperation at its center. Principles and practices that find ample theoretical framework in Howard Gardner's theory of multiple intelligences and the more recent perspective of embodied cognition. [...]

Keywords: laboratory teaching, multimodality, storytelling, multilingual and multicultural contexts.

La didattica laboratoriale dell'associazione Asinitas nelle classi di italiano come lingua non materna con giovani e adulti dal *background* migratorio

Abstract

Insegnare l'italiano come lingua non materna in contesto migratorio con giovani e adulti significa affrontare contesti di super diversità (Vertovec, 2007) che richiedono cornici teoriche e metodologie in grado di attraversare la complessità. Queste possono essere tratte dalla tradizione dell'educazione attiva che mette al proprio centro il valore dell'agire, l'apprendimento basato sull'esperienza e la cooperazione. Principi e pratiche che trovano ampia cornice teorica nella teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner e nella più recente prospettiva della *embodied cognition*. L'articolo intende approfondire l'utilizzo della didattica laboratoriale come dispositivo multimodale in grado di avviare e sostenere i processi di mediazione, plurilinguismo e sviluppo dell'intersoggettività attraverso i corpi e le storie di ciascuno. Per multimodalità, dunque, s'intende sia l'utilizzo di una pluralità di linguaggi espressivi nel fare scuola e organizzare esperienze di apprendimento, che il porre attenzione alle componenti linguistiche co-verbali che accompagnano il parlato. Al centro del lavoro l'idea che la multimodalità

* Psicoterapeuta, fonda insieme ad altri nel 2005 l'associazione Asinitas di Roma per la formazione delle persone con *background* migratorio e la costruzione di comunità. Affianca le insegnanti nella creazione di percorsi di didattica laboratoriale. Attualmente dottoranda all'Università di Palermo in Migrazioni Differenze e Giustizia Sociale con una ricerca sulle pratiche narrative nei contesti di formazione per persone con *background* migratorio.

** È insegnante di italiano L2, coordina per il centro interculturale Asinitas progetti teatrali e di ricerca sull'apprendimento delle lingue attraverso pratiche teatrali. È coinvolto in progetti di educazione non formale e ricerca nel campo teatrale, pedagogico e narrativo all'interno di scuole, centri di accoglienza, biblioteche e teatri. Come giornalista pubblicista fonda e cura per la redazione di Teatro e Critica il progetto di visione multilingue Lerem.eu.

Cecilia Bartoli e Luca Lòtano collaborano entrambi al progetto PRIN 2022 “*Young new migrants, multilingual spaces and Italian non native language between spontaneous and guided learning*” dell'Università di Palermo.

supporti un approccio narrativo e inclusivo in contesti multilingue e multiculturali. Le riflessioni saranno supportate dal racconto e dall'analisi dell'esperienza di didattica laboratoriale dell'associazione Asinitas di Roma, quale buona prassi nell'insegnamento dell'italiano e nella costruzione di comunità in ambito migratorio.

Parole chiave: didattica laboratoriale, multimodalità, narrazione, contesti multilingue e multiculturali.

Teaching Italian as a nonnative language in a migration context with youth and adults means dealing with contexts of super diversity (Vertovec, 2007) that require theoretical frameworks and methodologies capable of facing complexity. These theoretical frameworks and methodologies can be drawn from the tradition of active education that focuses on the value of action, experience-based learning and cooperation at its center. Principles and practices that find ample theoretical framework in Howard Gardner's theory of multiple intelligences and the more recent perspective of embodied cognition. The article aims to explore the use of laboratory teaching as a multimodal device that can initiate and support the processes of mediation, multilingualism and the development of intersubjectivity through each other's bodies and histories. Multimodality, then, both as the use of a plurality of expressive languages in learning experiences and as paying attention to the co-verbal linguistic components that accompany speech language. Central to the work is the idea that multimodality supports a narrative and inclusive approach in multilingual and multicultural contexts. The reflections will be supported by an account and analysis of the workshop teaching experience of the Asinitas association in Rome, good practice in teaching Italian to migrants and community building.

Keywords: laboratory teaching, multimodality, storytelling, multilingual and multicultural contexts.

1. *Non parla una parola d'italiano*

Lo sviluppo di progetti di educazione-formazione in contesti multilingue e multiculturali per giovani e adulti con *background* migratorio, dunque per gruppi eterogenei lungo più di una dimensione, ci pone continuamente nuove sfide, poiché i fenomeni migratori sono in continuo mutamento e soggetti a dinamiche socio-politiche variabili. Da oltre un trentennio ormai la parola *intercultura* in Italia è entrata ufficialmente nella riflessione e nelle indicazioni pedagogiche,

dai documenti ministeriali, alla riflessione accademica ed educativa (Fiorucci, 2020). Siamo passati da un'idea di assimilazione, a un'idea di multiculturalismo che considera la differenza culturale, la compresenza e il dialogo tra culture una ricchezza da preservare. L'ottica multiculturale ha raccolto riflessioni eterogenee al suo interno, alcune delle quali anche critiche, che sottolineano come se da una parte vi è la valorizzazione delle minoranze, queste vengono spesso ridotte a fenomeni folklorici e rappresentativi di un'identità culturale resa statica e stereotipica. Nel quadro odierno identità e culture vengono considerate come processi formativi e performativi di ibridazione e meticciamiento culturale, religioso e linguistico, sottolineando le esperienze del nomadismo transculturale e delle appartenenze multiple (Burgio, 2013).

Il *focus* dell'analisi si sposta così da una “conoscenza dell'altro” e della sua cultura, alla “coscienza dell'altro” come ha sostenuto Abdallah-Pretceille (2017). La diversità si connota così in senso singolare e plurale: diversità culturale, ma anche di genere, di *status* sociale, di lingue, di condizione familiare, di *background* specifico ecc. (Granata, 2018). La pratica interculturale, dunque, si propone di assumere la diversità come paradigma educativo, nonché come occasione per valorizzare tutte le differenze (Catarci, Macinai, 2015). Una lacuna nella riflessione appare ancora oggi l'analisi delle asimmetrie di potere che insistono nell'incontro tra culture. In questo, Burgio (2015) rileva la necessità di un approfondimento del portato post-coloniale europeo e la scarsa rilevanza data alle dimensioni di ricchezza economica, sociale e culturale che risulta direttamente proporzionale al grado di integrazione dei gruppi minoritari (Sayad, 1999/2002).

Sul piano pedagogico significa riflettere sulla non neutralità dell'insegnamento e dei modelli culturali veicolati “affermando al contempo un impegno etico alla lotta contro ogni forma di dominio che limiti l'emancipazione individuale e di gruppo” (Burgio, 2015, p. 106).

Riflettere sulle discriminazioni strutturali che ancora operano più o meno esplicitamente nei nostri sistemi educativi non può a nostro avviso prescindere dall'attenzione alla questione linguistica e all'organizzazione degli spazi e dei tempi di apprendimento in senso circolare e cooperativo.

Nonostante il “QCER Quadro comune europeo di riferimento per

la conoscenza delle lingue” (2001)¹ nel suo volume complementare del 2020 articoli la concezione delle competenze, aggiungendo la mediazione (linguistica, sociale, culturale e pedagogica) e la competenza plurilingue e pluriculturale, che vengono per la prima volta dotate di descrittori, la scuola e tutti i nostri sistemi di formazione sono ancora concepiti in modo fortemente monolingue o con un multilinguismo di tipo additivo (l’introduzione dello studio di più lingue o sistemi di traduzione). Chi incontra classi di persone dal *background* migratorio spesso ignora il patrimonio linguistico di chi proviene da contesti multilingui fin dall’infanzia ed è abituato a stili di apprendimento diversificati, non tutti dovuti all’istruzione formale². 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, soste in paesi intermedi per recuperare i soldi necessari al viaggio, centri di accoglienza) in contesti dunque fortemente multilingue e multiculturali e può rappresentare, anche sotto la spinta delle condizioni avverse, un’esperienza di profondo arricchimento del proprio repertorio linguistico e comunicativo (D’Agostino, 2021). 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 (ivi, p. 51) osserva come nelle forme di multilinguismo senza una lingua considerata più legittima delle altre, non si favorisce un codice rispetto ad un altro nelle interazioni, ma queste ultime avvengono contemporaneamente in più idiomi secondo il modello del “multilinguismo ricettivo”. Le persone si comprendono per approssimazione, basandosi su una “intelligibilità reciproca”. Inoltre, la comunicazione non si limita alle parole, ma i parlanti usano il contesto, i gesti e gli oggetti dell’ambiente per interpretare le parole dell’interlocutore (Canagaraja, 2013).

Questa ricchezza comunicativa sovente sparisce nella scuola e la frase più comune per descrivere uno studente neoarrivato è: “non parla

¹ <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-2-cefr-3.3-common-reference-levels-self-assessment-grid>

² Il tema è oggetto di ricerca nel progetto PRIN 2022 “*Young new migrants, multilingual spaces and Italian non native language between spontaneous and guided learning*” delle Università di Palermo e Udine.

una parola di italiano”. Come se la persona che abbiamo di fronte fosse effettivamente un non parlante. Incoraggiare il plurilinguismo e favorire la multimodalità, sia come componenti co-verbali della comunicazione, che come utilizzo di una pluralità di linguaggi nella didattica, consentono agli studenti di emergere come persone portatrici di significati e di storie, con il proprio bagaglio di esperienze, linguistiche, culturali e sociali passate e presenti (Sofia, Favero, 2018) incrementano i loro risultati scolastici (Cumminis, 2019) danno l’avvio e sostengono i processi di mediazione e traduzione spontanea in classe (Garcia, Li Wei, 2014).

2. La didattica laboratoriale nel solco della tradizione dell’educazione attiva

Tullio De Mauro in *L’Educazione linguistica democratica* (2018) afferma:

Possiamo dire una cosa disegnando, cantando, mimandola, recitando, ammiccando, additando e con parole; possiamo dirla in inglese, in cinese, in turco, in francese, in greco, in piemontese, in siciliano, in viterbese, romanesco, trasteverino e in italiano; possiamo dirla con una sintassi semplice, per giustapposizione di proposizioni, o con una sintassi contorta e subordinante; con parole antiche o nuove, nobili o plebee, usate o specialistiche; possiamo dirla come uno scienziato o un poliziotto, un comiziante o un cronista, un gruppettaro o un curato di campagna; possiamo gridarla, scriverla a caratteri cubitali o in appunti frettolosi – possiamo dirla tacendo, purché abbiamo veramente voglia di dirla e purché ce la lascino dire (p. 136).

In queste poche righe De Mauro afferma che la comunicazione trascende le singole lingue e le parole, è intessuta di pause e silenzi, si compie nel corpo e nella relazione, coinvolge diverse risorse semiotiche e possibilità ambientali, spirito ludico e molteplicità di linguaggi e modalità espressive. Ciò che ci impegna di più però, come *educatori democratici*, è il riferimento al desiderio espressivo e alla costruzione del contesto adatto al suo sviluppo. Questo genere di spazio dalle molteplici possibilità è quello che cerchiamo di creare quando allestiamo *un laboratorio*, la cui dimensione rompe l’idea della didattica frontale e del *setting* scolastico fisso, a favore della mobilità degli arredi e di una maggiore libertà nell’utilizzo dei materiali in rapporto alle attività.

Queste vengono pensate e organizzate con momenti circolari e cooperativi, che diano possibilità allo studente di agire e interagire in un processo di apprendimento auto-motivato e basato sull'esperienza. Spesso la dimensione del laboratorio è relegata ad esperienze episodiche nei curricula scolastici, magari guidate da esperti esterni; diverso è invece concepire l'intera didattica in modo laboratoriale, come nella tradizione della pedagogia attiva. Con questi termini si designa un insieme di riflessioni e di esperienze, diverse per riferimenti teorici, intenzioni, condizioni di realizzazione e collocazione nel tempo e nello spazio, ma accomunate dal considerare l'interlocutore dell'intervento educativo come parte attiva del processo di apprendimento.

Senza possibilità di una trattazione approfondita possiamo affermare che nella pedagogia attiva lo sviluppo psicologico e sociale dei destinatari dell'azione educativa, insieme al richiamo ai loro interessi e bisogni, è caratteristica comune a tutte le esperienze. Queste sostengono la necessità di personalizzare i percorsi per favorire lo sviluppo di ogni individuo secondo le sue potenzialità e nell'interazione con l'ambiente. In tale prospettiva l'apprendimento non deve riferirsi unicamente alla riflessione teorico-astratta, ma anche a quella operativa e pratica, legata al metodo sperimentale e ad attività di tipo manuale. Già nel 1899 John Dewey che ne è il pioniere, nel suo testo *The School and Society*³ scrive, riferendosi all'aspetto sobrio di un'aula scolastica tradizionale, che tutto sembra avere lo scopo di rendere gli studenti passivi e predisposti ad un'unica attività: "Tutto è fatto per ascoltare, [...] perché studiare semplicemente da un libro non è che un altro modo di ascoltare; tutto attesta dipendenza della mente da un'altra mente" (Dewey, 1899/1949). Diversamente, nel suo approccio, egli si propone di trasformare l'ambiente scolastico tradizionale in una comunità dove la cooperazione tra individui, attraverso il fare, diventa l'opportunità di essere introdotti alla più ampia vita sociale, offrendo a ognuno la possibilità di comprendere a pieno il significato della propria attività e di sviluppare le proprie facoltà, sfidato dalla numerosità e varietà di stimoli che vengono offerti.

Un grande impulso all'educazione attiva in Italia viene dato anche dalle pedagogie rivolte ai ceti popolari, come quella di Freire con *La*

³ Il testo sarà pubblicato in Italia nel 1949.

pedagogia degli oppressi (Freire, 1970/1971) e di Freinet con *La pedagogia popolare* (Freinet, 1949/1955) il cui pensiero e le cui pratiche hanno dato vita in Italia al Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)⁴. Il diffondersi dell'attivismo è dovuto anche ai Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (CEMEA)⁵ che animano una pluralità di esperienze educative e sperimentazioni sia al di fuori che all'interno della scuola.

Per questi educatori la mediazione è un dispositivo organizzativo che regola gli scambi. È un aspetto concreto della vita del gruppo, offerto perché se ne mobiliti l'interesse cognitivo e affettivo e venga facilitata l'interazione e la comunicazione. Un *modus operandi* continuo e costante dell'insegnante che si trasmette circolarmente al gruppo. Una modalità che mette in gioco gli individui "a proposito di", muove le identificazioni in funzione di un compito, distribuisce la reattività e l'energia oltre un rapporto frontale verso l'interesse e l'azione per le cose e le persone. Il docente è un co-costruttore di significati, promotore della riflessione sull'esperienza e ricerca, nella narrazione di ciascuno, una lingua viva, comunicativa ed espressiva del sé.

Parlare di questo passato⁶ serve a ricordare come l'attivismo nell'educazione, inteso come valore dell'agire, apprendimento basato sull'esperienza e cooperazione, ma anche rifiuto dei modelli omologanti della "scuola del banco e del silenzio" (Rizzi, 2001), è contraddistinto da un apparire e scomparire dal discorso pubblico in ordine tanto diacronico quanto sincronico. Se questa prospettiva ha un valore oggi, è soprattutto in rapporto a contesti di super-diversità e alla sua efficacia nelle pratiche concrete volte all'inclusività.

Un motto fondante del Movimento di Cooperazione Educativa recita: "ogni persona viene a scuola, con un corpo e una storia"; è uno sfondo che conduce alla rinuncia di una didattica standardizzata, per dirigersi verso un approccio narrativo. Questo si rivela il più adatto ai contesti complessi, garantendo uno spazio espressivo e uno spazio di

⁴ <https://www.mce-fimem.it/>

⁵ Federazione Italiana dei C.E.M.E.A. | Federazione Italiana dei Centri di Esercitazione dei Metodi dell'Educazione Attiva (cemea.it).

⁶ Per una trattazione approfondita si vedano Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Roma, Laterza e Raimo C. (2023), *Scuola e Resistenza. L'attivismo pedagogico tra fascismo e democrazia*, Roma, Altraeconomia.

ascolto che non considera l'apprendimento una realtà da valutare, né una realtà da spiegare, ma piuttosto una realtà da comprendere con modalità non quantitative, ma qualitative che fanno riferimento a:

- personalismo (impossibilità a ridurre le specificità personali e le differenze entro categorie);
- complessità dell'atto educativo (la conoscenza è tale solo se si trasforma in coscienza all'interno della relazione educativa);
- apprendimento esperienziale e incarnato, che sappia tenere conto della multimodalità intesa sia come considerazione dell'agire comunicativo nel suo insieme (verbale e co-verbale), che della possibilità di utilizzare diverse modalità nella presentazione di contenuti e nell'organizzazione di esperienze di apprendimento;
- costruzione di un contesto multilingue che veicoli il plurilinguismo di ciascuno;
- valore dell'ambiente come parte integrante dell'apprendimento;
- costruttivismo del pensiero, che richiede alla valutazione non solo di spiegare il processo, ma anche di interpretarlo attraverso i significati che lo studente attribuisce al proprio percorso;
- didattica realizzata attraverso lo scambio, tra il sapere codificato della cultura e il sapere di cui ogni studente è portatore;
- considerazione del gruppo parallelamente come strumento e finalità.

Queste dimensioni impegnano da quasi un ventennio la ricerca metodologica dell'APS Asinitas di Roma.

3. La didattica laboratoriale dell'associazione Asinitas in contesti di super-diversità

L'APS Asinitas⁷ nasce a Roma nel 2005 per la formazione e la cura delle persone con *background* migratorio, per la formazione interculturale e la costruzione di comunità. Partecipa fin dalla sua fondazione alla rete delle Scuolemigranti⁸ di Roma di cui è ente formatore. Insiste sul territorio di Torpignattara in un Municipio densamente abitato da comunità di origine straniera, è un punto di riferimento in città per la formazione e l'orientamento delle persone richiedenti asilo e rifugiate.

⁷ www.asinitas.org

⁸ <https://www.scuolemigranti.org/>

Ha fondato la prima “scuola delle donne” di Roma con spazio bambini 0-3 indirizzata alle madri con figli non inseriti nel sistema scolastico; svolge in collaborazione con il consultorio e l’ospedale corsi plurilingue di preparazione al parto nell’ottica della costruzione di gruppi di mutuo-aiuto. Porta avanti percorsi di costruzione comunitaria attraverso il teatro, collabora con le scuole del territorio. Svolge in tutta Italia formazione a insegnanti, educatori, mediatori sulla didattica laboratoriale, nella profonda convinzione che in questa si trovino i metodi adatti al sostegno dell’esperienza migratoria, ai processi di apprendimento in contesti di super-diversità e alla costruzione di ambienti interculturali in grado di generare tessuto sociale.

La didattica laboratoriale, infatti, è un *setting* in grado di organizzare la complessità riferendosi a paradigmi di tipo non lineare. Tra questi troviamo utile fare riferimento, seppur sinteticamente, alla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner e alla prospettiva dell’*embodied cognition*.

Nel suo saggio *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Gardner (1983/1991) ha teorizzato l’esistenza di sette forme di intelligenza, alle quali ne ha aggiunte successivamente altre due, che definisce: intelligenza linguistica, logico-matematica, visuospaziale, corporeo-cinestetica, ritmico-musicale, interpersonale, intrapersonale, naturalistica, esistenziale. La teoria delle intelligenze multiple può essere definita come un atteggiamento verso l’apprendimento più che come un programma con tecniche specifiche. Si tratta di sollecitare gli insegnanti a spiegare concetti attraverso linguaggi diversi, in modo da raggiungere le diverse “sensibilità” e stili di apprendimento presenti in classe, creando percorsi che abbiano più “punti di accesso” (Gardner, 1993/1995).

Altra prospettiva teorica a sostegno dell’apprendimento attraverso la didattica laboratoriale è quella dell’*embodied cognition*, che evidenzia come gran parte dei processi cognitivi e linguistici si radicano nelle interazioni percettive e fisiche del corpo con il mondo (Barsalou, 2008; Wilson, 2002), portando evidenze a favore di una stretta connessione tra funzioni mentali e interazioni con l’ambiente (Varela *et al.*, 1992; Clark, 1997; Barsalou, 2008). La scoperta dei neuroni specchio⁹ ci consegna una nozione di intersoggettività nuova, grazie alla quale siamo in grado

⁹ Per una trattazione si veda Rizzolatti G., Voza L. (2007), *Nella mente degli altri: neuroni specchio e comportamento sociale*, Bologna, Zanichelli.

di asserire che la comprensione degli altri diversi da noi, in quanto agenti epistemici, è fortemente radicata nella natura relazionale dell'azione, piuttosto che in abilità mentalistico-linguistiche (Gallese, 2013).

Riferendosi primariamente a queste cornici teoriche, l'associazione Asinitas ha costruito una metodologia di approccio e costruzione dei contesti di apprendimento con persone dal *background* migratorio inglobandovi diversi strumenti e pratiche mutate dalla pedagogia attiva.

Asinitas utilizza:

- strumenti montessoriani rivisitati per gli adulti, adatti alla scoperta e al consolidamento delle strutture morfologiche, grammaticali e sintattiche della lingua, attraverso materiali operativi¹⁰;
- i laboratori manuali-espressivi, utilizzando materiali diversificati mutuati dai CEMEA;
- l'approccio narrativo mutuato dall'MCE, che crea degli *sfondi integratori* alle proposte didattiche, utilizzando fiabe, miti, racconti e storie di vita. Unendo alla narrazione orale, le immagini, la fotografia, gli albi illustrati¹¹;
- l'animazione corporea, ovvero la possibilità di aprire lo spazio al movimento dei corpi, al contatto, alla mobilità delle prossemiche, all'imitazione, al mimo, alla gestualità;
- la vocalità intesa anche come scoperta dei suoni e degli aspetti prosodici della lingua. Nel canto, nel ritmo, attraverso la poesia, la mimesis, la coralità;
- le parole generatrici di discorso secondo la lezione di Freire: ovvero proporre (o trarre dalle conversazioni degli studenti) delle *parole comunità*, parole che possono essere significative per la

¹⁰ Per riferimenti sul metodo Montessori e la descrizione dei materiali grammaticali si vedano Montessori M. (2000), *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti e Montessori M. (2017), *Psicogrammatica: dattiloscritto inedito*, a cura di C. Tornar e G. Honneger Fresco, Milano, Franco Angeli. Sull'utilizzo dei materiali montessoriani in contesti interculturali si veda Coluccelli S. (2020), *Il metodo Montessori nei contesti multiculturali. Esperienze e buone pratiche dalla scuola dell'infanzia all'età adulta*, Trento, Erikson, che comprende anche una breve trattazione sulle sperimentazioni di Asinitas.

¹¹ Vedi in Paternostro G., Salvato V. (2022), *La narrazione come strumento didattico e di ricerca nell'esperienza di ItaStra*, in "Italiano LinguaDue", 14 (1), 49-62, in cui si fa ampiamente riferimento al metodo narrativo di Asinitas.

classe, esplorandone il campo semantico per attivare confronto e riflessioni sulle esperienze di vita;

- le uscite nell'ambiente esterno, urbano e naturale.

Ognuna di queste dimensioni meriterebbe una trattazione a sé, ma ciò che ci preme in questo articolo è piuttosto considerare che queste non vengano attraversate in modo isolato ed episodico, ma si possano intrecciare continuamente nella didattica ordinaria. Ogni proposta può essere attraversata con diverse modalità nell'arco di una stessa unità didattica. Lo spazio della classe si modifica alternando momenti di interazione a compiti individuali, momenti di cerchio in piedi, seduti o in movimento nello spazio. L'espressione corporea, grafica, manuale, il racconto orale e la scrittura si alternano di continuo.

Nella loro programmazione, gli insegnanti si focalizzano su un input narrativo: può essere una parola, un audio, un'immagine, un racconto che si presume o emerge come di interesse collettivo oppure che contiene una metafora, un portato archetipico, che potrebbe essere definito come “universalmente umano” ovvero trasversale alle culture secondo la lezione di Ernesto De Martino¹². Se io dico *casa*, *invidia* o racconto di una suocera in un gruppo di donne sposate, ciascuno avrà qualcosa da dire seppur declinato nella propria prospettiva personale e culturale¹³. Il lavoro degli insegnanti diventa raccogliere materiale di amplificazione che aiuti la presentazione del tema secondo diverse modalità. Seguendo la lezione delle intelligenze multiple di Gardner, il tema viene interpretato e rappresentato con il corpo, cantato, rac-

¹² In tutta la sua opera De Martino enfatizza l'importanza della cultura come un sistema di significati condivisi che permette agli esseri umani di costruire e mantenere un senso di realtà e identità. Le diverse manifestazioni culturali sono viste come varianti particolari di un bisogno umano universale di dare senso alla propria esistenza. Il concetto di antropologico universale invita a un approccio critico che cerca di evitare sia l'etnocentrismo, sia il relativismo culturale estremo. Si tratta di riconoscere e rispettare le differenze culturali, ma anche di cercare i fili comuni che legano l'umanità. Dei riferimenti più approfonditi, data la vastità e profondità dell'opera del grande antropologo, ci porterebbero fuori tema. Tuttavia, l'intero lavoro di De Martino continua a essere una cornice teorica fondamentale per la riflessione interculturale, in particolare per chi ricerca appunto nell'ambito concettuale dell'“universalmente umano”.

¹³ Questa concezione ricorda quella descritta da Italo Calvino ne *Le città invisibili* a proposito di *Eufemia la città degli scambi*.

contato con modalità orali e visive, presentato in forma scritta e poi specularmente rielaborato dagli studenti attraverso diverse modalità in azioni corporee, costruzione di oggetti, immagini, oralità, scrittura. La costruzione di un discorso personale si appoggia per ciascuno alle attività, le parole scaturiscono dagli oggetti, dalle azioni, nelle relazioni. Il gruppo lavora attraverso la mediazione linguistica, sociale, culturale e pedagogica (Piccardo, 2023) a sostegno della narrazione di ciascuno. Il consolidamento delle strutture linguistiche avviene successivamente, sempre con materiali operativi in esercitazioni specifiche, ma su contenuti espressi e resi vivi nella relazione.

4. Sababu: una porta che apre altre porte

Sababu è una parola somala intraducibile che indica *una porta che apre altre porte*, è il titolo che uno studente ha voluto dare al percorso che viene di seguito raccontato. Il percorso si è svolto nel 2014, con un gruppo di 30 studenti di due classi di livello A1/A2 provenienti per lo più da Afghanistan e Corno d’Africa, con un’età media di 23 anni con l’eccezione di 3 studenti di 50 e 54 anni. Si è articolato in circa due mesi. Qui ne vengono riportati alcuni momenti significativi sul piano metodologico. È stato scelto tra i vari percorsi che vengono svolti ogni anno perché ne esiste una documentazione video a cura di Angelo Loy¹⁴ utile per un approfondimento.

Il percorso ha come sfondo integratore l’idea della porta. La porta è un’immagine archetipica che può rimandare a una pluralità di significati, di azioni e di esperienze. Ometteremo dall’esposizione per ragioni di spazio i *focus* prettamente glottodidattici svolti soprattutto attraverso i materiali operativi montessoriani, per concentrarci sulla multimodalità delle proposte in cui metafora, immagine, corporeità e narrazione si intrecciano per la costruzione di un tessuto intersoggettivo di sostegno all’espressività di ciascuno.

L’apertura di questo percorso, nel consueto cerchio in piedi con cui si inizia ogni lezione nella scuola di Asinitas, avviene attraverso un canto popolare veneto il cui semplice testo è:

E picchia picchia la portesela, e la mia bella la me vien aprir (2 volte)
e con la mano apre la porta e con la bocca lei me da un basin (2 volte).

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=M5x1NINJ-bk&t=809s>

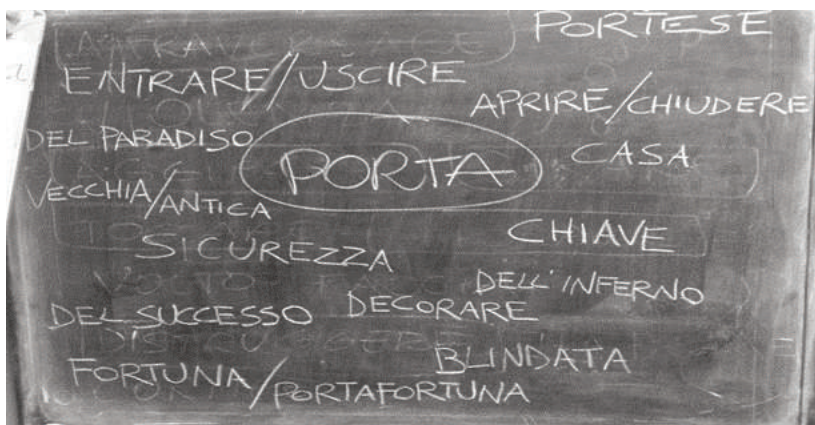


Fig. 1: Lavagna con *brainstorming*.

Il passaggio successivo è un *brainstorming* intorno alla parola *porta*: associazioni alle azioni e ai significati che vi sono connessi, condotto in modalità multilingue nell'oralità (cercando nel gruppo le traduzioni) e in italiano nella scrittura (Fig. 1).

In seguito, viene portata materialmente in classe una porta chiusa che viene posta al centro della stanza. Una grande porta bianca di legno ritrovata in un magazzino.

Lavorando in piccoli gruppi, aiutandosi tra loro o con il supporto degli insegnanti, ciascuno studente rispondeva all'input: "davanti a una porta" scrivendo dei post-it in italiano da attaccarvi sopra. Ecco alcuni dei testi trascritti:

H: *spingete e entrate da questa porta quando volete*

N: *la porta si aprirà un giorno come il sole non rimane sempre dietro le nuvole*

Ha: *è una porta di emergenza (porta per scappare)*

Ad: *questa porta non si chiude mai*

Si: *questa porta è solo per le persone con l'abbonamento*

Ri: *questa porta è aperta solo in alcuni orari dalle 9 alle 13*

Wu: *hai l'anima pulita? Si apre solo per le persone divine (la religione respinge)*

Sac: *questa porta si apre per le persone buone*

Tanv: *prova e prova fino alla morte*

Os: *dietro questa porta ci sono tante cose importantissime.*

Bar: *questa porta ricorda le difficoltà della vita*

Osm: *questa porta si apre quando c'è la pace*

Ad: *questa è la porta della vita e del consiglio, maledetta o benedetta.*

Si apre davanti al coraggioso.

Mo: *questa porta si apre per chi non ha dubbi mai*

Ala: *questa porta è un viaggio senza ritorno e non si chiude mai*

Sam: *se hai coraggio questa porta è sempre aperta*

Ah: *questa porta si apre quando non è guerra, questa porta è chiusa
e dentro non c'è nessuno*

Nel: *questa tra poco si apre*

Est: *questa porta solo i bambini possono entrare*

Stel: *togliti le scarpe che ho appena finito di lavare.*

Ogni testo esprime o allude a un'idea o esperienza evocata dall'immagine della porta posta al centro della stanza. Come si evince dai testi l'oggetto concretizza e consente la condivisione di una metafora.

All'inizio della lezione successiva vi sarà una proposta di animazione corporea in cui alcuni studenti in coppia formano delle porte con i loro corpi e altri le attraversano. Vi sono porte girevoli, porte strettissime che comportano il doversi acquattare sul pavimento per poter essere attraversate, porte giganti formate da 4 corpi, porte serrate dalle quali si può solo spiare o bussare e porte spalancate attraverso le quali si corre.

La metafora viene incarnata, agita, rappresentata, attraversata emotivamente, questo consente un ulteriore passaggio nella dimensione narrativa. Ogni memoria è memoria del corpo, è rievocazione di un'esperienza vissuta nel corpo, anche quando si è stati semplicemente spettatori. Un gesto apparentemente astratto o decontestualizzato può acquisire senso nella memoria individuale. Non sapremo mai se il ricordo di De (racconto 2) che vede la madre attraversare la strada strisciando sui gomiti per proteggersi dai cecchini, sia scaturito dall'aver lui stesso strisciato sul pavimento quella mattina.

Successivamente la classe si dispone in semicerchio e l'insegnante proietta su uno schermo un disegno fatto con i pastelli all'interno di una struttura di cartoncino nero apribile, a forma di porta. Il disegno rappresenta "qualcosa che ho visto una volta, guardando fuori dalla porta di una casa" e l'insegnante racconta in modo semplice e chiaro un episodio per lei significativo. In seguito, ciascuno studente riceve la sua porta apribile di cartoncino e vi rappresenta all'interno qualcosa rispondendo allo stesso input (Fig. 2).



Fig. 2: Laboratorio “Fuori dalla porta di casa”.

I testi scritti potranno essere una semplice didascalia, tipo: “fuori dalla casa vedo, il cavallo corre” oppure testi più complessi, elaborati con l’aiuto dell’insegnante o degli altri studenti: siamo tutti a servizio del desiderio espressivo-narrativo di ciascuno.

Ne riportiamo di seguito alcuni esempi:

Qualche anno fa eravamo piccoli, mio fratello aveva dieci anni. Avevamo il problema dell’acqua. C’era una fontana vicino alla porta, era una fontana per dieci famiglie. Però la fontana non aveva sempre l’acqua, solo per tre ore al giorno. Sempre mio fratello andava per prendere l’acqua, ma lui era piccolo e aveva vergogna delle donne che venivano lì. Allora lui tornava sempre a casa senza l’acqua. Un giorno mi sono arrabbiato. Sono andato lì e ho buttato via tutti i cestini. C’era una ragazza che si è spaventata e ha pianto troppo (Na, Afghanistan).

Quando ero piccolo in Somalia c’era la guerra. La mia casa era davanti a quella di mia zia. Apro la porta e la vedo. Una volta siamo stati chiusi dentro casa due giorni, fuori c’erano i soldati che sparavano. Non avevamo più niente da mangiare e non sapevamo se mia zia era viva o no. Mia madre ha aspettato il buio e ha attraversato la strada strisciando per terra sui gomiti, per andare di nascosto a casa di mia zia. Lei è riuscita a tornare a casa sana e salva (De, Somalia).

I racconti vengono condivisi in cerchio, qualcuno preferisce leggerli, altri ritornano a una narrazione orale, ma cercando di articolare il discorso appoggiandosi all'immagine elaborata. La scrittura può avere la funzione di organizzare il discorso, ma anche l'immagine in modo maggiormente sintetico, può avere la stessa funzione.

Altra proposta è stata quella del lavoro a coro su un testo poetico. La classe si dispone in cerchio di fronte al testo scritto su grandi strisce di carta:

Tante volte ho bussato a quella porta, con i pugni, con i piedi, con il corpo, ma nessuno apriva.

Passarono i giorni, i mesi, gli anni mentre aspettavo che qualcuno aprisse.

Ma quella porta non aveva chiave, quella porta era aperta.

Il gruppo viene disposto a coro, con una musica di sottofondo l'insegnante, dall'altra parte della stanza, recita la poesia, *portando* la voce nello spazio, interpretando un verso alla volta. Gli studenti ripetono a coro. Poi a turno gli studenti prendono il posto dell'insegnante attraversando la stanza velocemente e ciascuno interpreta ad alta voce, accompagnandosi con i gesti che emergono spontaneamente. Il coro ripete finché tutti hanno memorizzato il testo che viene recitato in un *ensemble* (Fig. 3).



Figura 3: Preparandosi al coro.

La metafora viene nuovamente *incarnata* e rappresentata con intonazione, ritmo e gestualità. Siamo passati dall'oggetto muto (la porta come oggetto al centro della stanza), all'essere delle porte e coloro che le attraversano, alla porta come sensazione di casa, spazio interno dal quale si guarda il mondo fuori, all'azione verso l'oggetto mimata nel testo poetico. La metafora è stata ulteriormente complessificata con questo testo che gioca su un opposto, facendo riferimento a un atteggiamento di sfida e insieme alla scoperta dell'opportunità che una porta si lasci semplicemente attraversare. Questo ci offre la possibilità di un ulteriore passaggio narrativo, il racconto di *una porta che ho attraversato* (Figg. 4-5). La narrazione parte da un laboratorio di costruzione di un oggetto con materiali di riciclo con il quale rappresentarla.



Figura 4: Una porta che ho attraversato.

A seguito della costruzione dell'oggetto ciascuno cerca la composizione del proprio testo che verrà condiviso come lettura o di fronte all'oggetto con una narrazione orale.



Figura 5: Una porta che ho attraversato.

La porta è la barca che mi porta in Europa. Una volta quella porta si è chiusa e sono tornato in Africa. Dopo per fortuna la porta si è aperta e sono arrivato in Europa. La barca è una porta (D, Somalia)

Quando sono arrivato a Tripoli, in Libia, ho visto una porta. Sulla stessa porta c'era scritto: "La morte o il paradiso". Avevo curiosità, non potevo resistere senza attraversare quella porta. Per me attraversare quella porta la più grande decisione che ho preso nella mia vita (Ou, Mali).

La porta della separazione. Questa porta è l'ultima porta che ho aperto nel mio paese. La porta che diviso me e la mia famiglia fino a oggi. Questo taxi è l'ultimo viaggio, l'ultima strada percorsa in macchina nel mio paese (Ib, Afghanistan).

Questa camera (Fig. 6) è in Somalia, nella città di Hargaisa nel nord della Somalia. Hargaisa è la seconda città in Somalia. Questa camera ha 3 colori, rosso, giallo e blu, c'è luce fuori e un'altra luce all'interno. C'è una porta a volte chiusa, a volte aperta, c'è una piccola finestra e un'altra grande, c'è un tappeto rosso. Questa camera è importante per me perché il sole in Somalia è caldo e io mi metto tranquillo nella mia camera quando mi stanco. Questa camera è del passato, ed è la realtà, ma non è in Italia, è in Somalia. In Italia abito in un campo, ci sono tante persone. Prima abitavo in una camera per me, invece quest'altra camera non è per me e basta.



Fig. 6: La casa in Somalia.

Ognuna di queste porte è stata esposta in un'iniziativa organizzata al mercato rionale. Si è costruita con delle cassette della frutta una grande porta (5 metri) che ospitava in ogni nicchia una delle porte realizzate dagli studenti. Una *Sababu*, una porta di porte (Fig. 7). I passanti che si avvicinavano, se incuriositi da un oggetto, potevano ascoltarne il racconto fatto dal suo autore. Una giornata in cui il gruppo classe si è fatto comunità e *porta* per il quartiere.



Fig. 7: Sababu al mercato.

5. Conclusioni

Come si può osservare, a volte gli oggetti hanno una profonda corrispondenza con le narrazioni, il discorso inizia in modo descrittivo e si riferisce all'oggetto in modo puntuale. Altre volte gli oggetti acquisiscono valore simbolico e richiamano memorie e narrazioni. La modalità verbale favorisce la continuità diacronica e la coerenza sincronica della narrazione, nella modalità visiva possono rimanere anche irrisolte delle contraddizioni, fratture, sovrapposizioni, impliciti. Le due narrazioni, quella visiva e quella verbale, non sono necessariamente una sottolineatura o una spiegazione l'una dell'altra, piuttosto si completano nella costruzione di significato. La produzione di immagini e di oggetti evoca la narrazione e attiva un desiderio espressivo difficile da immaginare in un contesto con poca lingua in comune. Potenziare il proprio agire comunicativo attraverso l'immagine, l'oggetto o il corpo sospende la preoccupazione per la norma grammaticale e abbassa l'ansia performativa, creando un ambiente adatto all'espressione attraverso tutto il proprio repertorio linguistico, comunicativo, semiotico. Considerare la lingua nella sua natura multimodale, come *sistema di sistemi*, le cui risorse semiotiche vengono armonizzate in modi diversi a seconda dei contesti e degli obiettivi comunicativi (Fontana, 2009) supporta la dimensione inter-soggettiva facilitando l'espressività. Come osserva Fontana, la potenza del modello della scrittura ha reso marginale l'attenzione alla dimensione gestemica, intendendo con questa qualsiasi forma di azione manuale, corporea o vocale che abbia una funzione nella comunicazione (Fontana, Mignosi, 2020). Ma se la comunione di stati interni attraverso la condivisione non verbale, il reciproco scambio emotivo e affettivo attraverso il corpo, costituiscono la base biologica e psicologica per l'instaurarsi di una relazione comunicativa soddisfacente tra l'adulto e il bambino per l'emergere del linguaggio (Mignosi, 2007), crediamo che nei contesti multilingue e multiculturali con poca lingua in comune e una condivisione di significati non immediatamente accessibile, la dimensione corporea emotiva e affettiva torni ad essere centrale anche quando si apprende una nuova lingua in età adulta. I contesti di apprendimento che mettono al centro l'agire, pongono l'attenzione alle strategie legate all'essere-con e all'essere-per (Duranti, 2007) cioè rispettivamente all'intersoggettività e alla relazione che ogni azione comunicativa presuppone. Nel

percorso pedagogico raccontato, lo spazio e le distanze attraversate prima con i corpi che si osservano e si toccano “raccontandosi” ed entrando in empatia, hanno ridotto le prossemiche, creando il tessuto relazionale necessario alla condivisione dei significati su cui poggia la motivazione all’apprendimento cooperativo e alla condivisione narrativa. L’attenzione alla multimodalità che si attiva nella didattica laboratoriale intesa sia come utilizzo di pluralità di linguaggi nel *fare scuola* e organizzare esperienze di apprendimento, che come attenzione alle componenti linguistiche co-verbali che accompagnano il parlato, supporta un approccio narrativo in contesti multilingue e multiculturali e ci sembra l’ambito di ricerca e sperimentazione privilegiato per chi insegna in contesti di super-diversità.

L’associazione Asinitas proseguendo nella direzione esposta ha arricchito le proprie sperimentazioni successive esplorando come le pratiche pedagogiche mutate dal teatro su metafora, corpo, voce e relazione, possono arricchire l’insegnamento all’interno della prospettiva dell’*embodied cognition*.

Maggiore interesse riveste anche la sperimentazione in rapporto alla valorizzazione del plurilinguismo, sia con strumenti multimodali tesi all’esplorazione del repertorio di ciascuno, che come legittimazione e costruzione di un contesto di multilinguismo fluido (D’Agostino, 2023) in grado di attivare dinamiche di traduzione e mediazione spontanea all’interno del gruppo classe.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abdallah-Pretceille M. (2017), *L’éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Ausubel D. (1968), *Educational psychology: a cognitive view*, New York (NY), Holt, Rinehart and Winston (trad it. *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, 2004).
- Balboni P.E. (2014), *Didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Bonacci-Loescher.
- Barsalou L.W. (2008), *Grounded cognition*, in “Annual Review of Psychology”, 59, 617-645.
- Burgio G. (2013), *I tamil e gli altri migranti. Sincretismo e intercul-*

- tura a Palermo, in E. Pace (a cura di), *Le religioni nell'Italia che cambia*, Roma, Carocci.
- Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, in “Studi sulla formazione”, 18, 2-2015.
 - Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Roma, Laterza.
 - Campani G. (2001), *Dinamiche identitarie ed interculturalità*, in G. Campani, Z. Lapov (a cura di), *Dinamiche identitarie: multilinguismo ed educazione interculturale*, Torino, L'Harmattan Italia.
 - Canagarajah S. (2013), *Translingual practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*, London, New York (NY), Routledge.
 - Catarci M., Macinai E. (a cura di) (2015), *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, ETS.
 - Clark A. (1997), *Being there: Putting brain, body and world together again*, Cambridge (MA), The MIT Press.
 - Cummins J. (2019), *The Emergence of Translanguaging Pedagogy: A Dialogue between Theory and Practice*, in “Journal of Multilingual Education Research”, 9, 19-36.
 - D'Agostino M. (2021), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, Bologna, Il Mulino.
 - D'Agostino M. (2023), *Comunicazione multilingue tra apprendimento e uso. In Italia ma senza italiani*, in “Italiano LinguaDue”, 15 (1), 326-337.
 - De Mauro T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Bari-Roma, Laterza.
 - Dewey J. (1899), *The School and Society*, Chicago (IL), University of Chicago Press (trad. it. *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949).
 - Duranti A. (2007), *Etnopragmatica. La forza nel parlare*, Roma, Carocci.
 - Fadiga L., Craighero L. (2003), *New insights on sensorimotor integration: From hand action to speech perception*, in “Brain and Cognition”, 53, 514-524.
 - Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
 - Fontana S. (2009), *Linguaggio e Multimodalità: gestualità e oralità nelle lingue vocali e nelle lingue dei segni*, Pisa, ETS.

- Fontana S., Mignosi E. (2020), *Le forme della multimodalità. Segni, gesti e parole in classe*, in M. Voghera, P. Maturi, F. Rosi (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Firenze, Franco Cesati.
- Freinet É. (1949), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Cannes, l'École moderne française (trad. it. Freinet É., Freinet C., *Nascita di una pedagogia popolare*, Firenze, La Nuova Italia, 1955).
- Freire P. (1970), *Pedagogia de oprimido*, Montevideo, Tierra nueva (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Arnoldo Mondadori 1971).
- Gallese V. (2013), *Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività e intersoggettività*, in “Educazione Sentimentale”, 20, 8-24.
- Gamelli I., Mirabelli C. (2019), *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*, Milano, Raffaello Cortina.
- García O., Li Wei (2014), *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, London, UK, Palgrave Macmillan.
- Gardner H. (1983), *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York (NY), Basic books (trad. it. *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1991).
- Gardner H. (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York (NY), Basic Books (trad. it. *L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica*, Milano, Anabasi, 1995).
- Granata A. (2018), *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Roma, Carocci.
- Hameline D., Jornod A., Belkaïd M. (1995), *L'école active. Textes fondateurs*, Paris, PUF.
- Mignosi E. (2007), *Corpo, movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale dei bambini*, in A. Bondioli (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Bergamo, Junior.
- Paternostro G., Salvato V. (2022), *La narrazione come strumento didattico e di ricerca nell'esperienza di ItaStra*, in “Italiano Lingua-Due”, 14 (1), 49-62.
- Piccardo E. (2023), *Mediation and the plurilingual/pluricultural dimension in language education*, in “Italiano Lingua-Due”, 14 (2), 24-45.

- Raimo C. (2024), *Scuola e Resistenza. L'attivismo pedagogico tra fascismo e democrazia*, Roma, Altraeconomia.
- Rizzi R. (a cura di) (2001), *Dare di sé il meglio: la pratica educativa di Anna Marcucci Fantini dalla scuola primaria all'Università*, Ancona, Consiglio regionale delle Marche, Centro pedagogico MCE.
- Rizzolatti G., Voza L. (2007), *Nella mente degli altri: neuroni specchio e comportamento sociale*, Bologna, Zanichelli.
- Sayad A. (1999), *La double absence: des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil (trad. it. *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina, 2002).
- Sofia V., Favero E. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Roma, Aracne.
- Valentini M., Palmieri M., Lucertini F. (2016), *Attività motoria come farmaco per lo sviluppo della personalità in età evolutiva: revisione della letteratura*, in “RELAdi. Revista Latinoamericana de Educación Infantil”, 5 (2), 137-156.
- Varela F.J., Thompson E.T., Rosch E. (1992), *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, Cambridge (MA), The MIT Press.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- Vertovec S. (2007), *Super-diversity and its implications*, in “Ethnic and Racial Studies”, 30 (6), 1024-1054.
- Wilson M. (2002), *Six views of embodied cognition*, in “Psychonomic Bulletin & Review”, 9 (4), 625-636.