

LinguaInAzione

N° 1 - 2, 2026

ILSA Italiano L2

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

Fase 4 - Fare esperienza. È l'ultima fase, che chiude il percorso. L'insegnante propone l'osservazione della lingua in contesti comunicativi reali. I bambini sono invitati a osservare le interazioni quotidiane e annotare esempi di dialoghi potenzialmente conflittuali a cui hanno assistito, registrando con attenzione parole, gesti e espressioni usati dagli interlocutori. Il materiale raccolto permette ulteriori riflessioni e approfondimen-

L'atto comunicativo del protestare è stato selezionato dai docenti sulla base di un'analisi dei bisogni di apprendimento dei propri allievi. Gli insegnanti riportano difficoltà da parte dei bambini nell'affrontare verbalmente situazioni conflittuali, senza arrivare a inutili scontri fisici e offese, evitando di richiedere la

Con-divi-sione: gli utenti possono disporre di diverse aree in cui il materiale è stato preselezio-

potrà essere condiviso dal singolo sul proprio diario, sul diario di un amico o nell'area comune Comuniciamo, fornendo per sé e per gli altri input di tipologia.

Natura dei materiali: le diverse aree, presenti su Sit, mettono a

- **La mediazione relazionale nel «Volume complementare» come ponte per la costruzione di relazioni positive in classe**
Ivana Fratter, Università eCampus

- **Mediazione concettuale e costruzione dei saperi disciplinari: una riflessione per l'educazione linguistica trasversale nella classe plurilingue**
Edith Cognigni, Università di Macerata

Obiettivo di questo contributo è una breve riflessione, nell'ambito della didattica delle lingue, sulle principali funzionalità di ThingLink, il software ideato nel 2010 da una startup finlandese, che permette di creare immagini, arricchite da link ad altri contenuti multimediali, e di condividerle pubblicamente. In questo senso ThingLink, pensato in modo specifico per la condivisione

Nella definizione data da Morris nel 1938 (Morris 1938), la pragmatica si differenzia dalla sintassi e dalla semantica perché prende in considerazione l'utente di un sistema di segni: il parlante che usa un linguaggio per esprimersi e comunicare. Di chi usa

comu-
rifles-
to della di-
Tutoraggio, strate-
monitoraggio: la pres-
on line permette agli stu-
vere un supporto lingu-
nel proprio percorso di appren-
agli insegnanti di ricevere assistenza
e didattica sull'utilizzo degli strumenti
funzioni e dei materiali Sit, o caricati da
un percorso di autoapprendimento lo student-
a disposizione diverse strategie di controllo che

L'inventario delle funzioni comunicative delle frasi prese-
me copre i seguenti temi: completare il significato della pro-
posizione principale, spiegare e precisare, definire un elemento
inatteso, esprimere un fine, uno scopo, esprimere una
condizione, esprimere il modo in cui si svolge un azio-
ne, precisare il rapporto di tempo fra azioni, esprimere
un'eccezione rispetto a un fatto, esprimere una
limitazione rispetto a un fatto, esprimere un

Degli aspetti negativi a cui questa forma di
isolamento può portare è stato parlato
abbondantemente e non vogliamo esse-
re noi a negarlo. Tuttavia la presenza
dei programmi americani porta a
una circolazione di idee e metodi
proficua, particolarmente fra i
docenti che insegnano l'italiano. Un
esempio positivo è la rifles-
sione su come sostenere
e rafforzare politiche

Obiettivo di questo contributo è una
breve riflessione, nell'ambito della
didattica delle lingue, sulle principali
funzionalità di ThingLink, il software
ideato nel 2010 da una startup
finlandese, che permette di creare im-
magini, arricchite da link ad altri con-
tenti multimediali, e di condividerle
pubblicamente. In questo senso Thing-
Link, pensato in modo specifico per la
condivisione di contenuti online, può
considerato un esempio significativo di

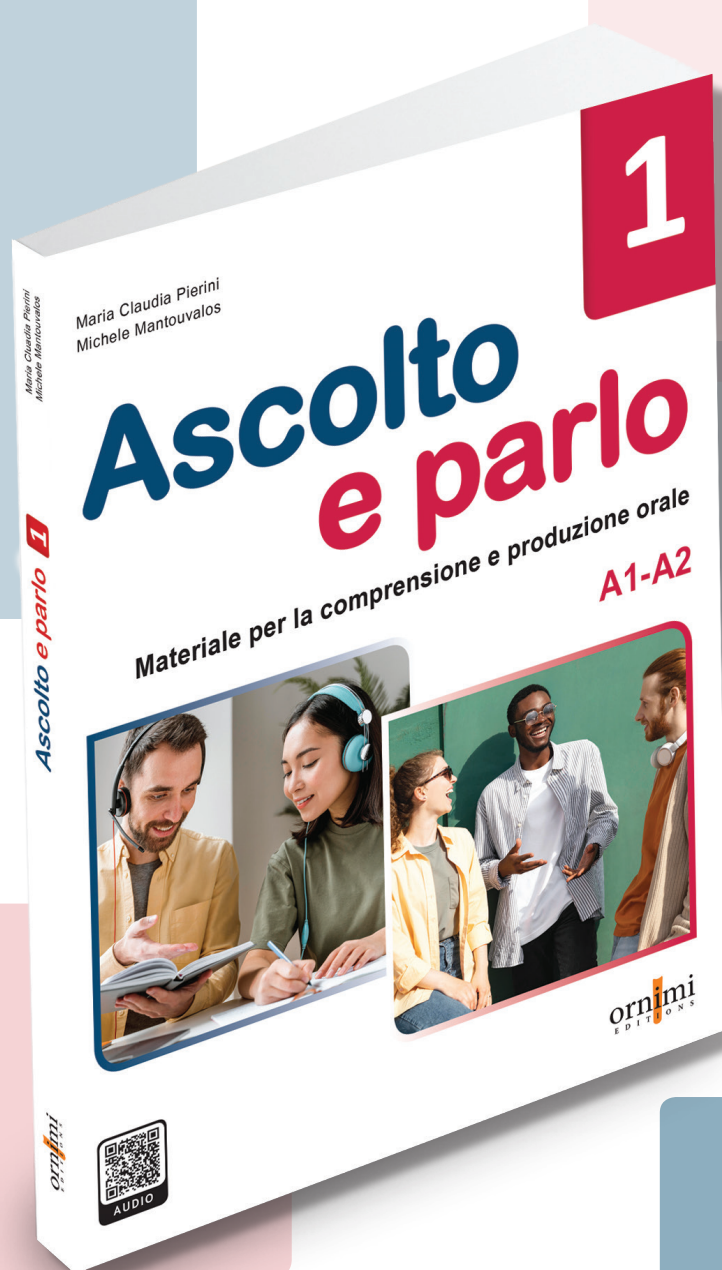
Dopo l'iscrizione dell'utente secondo la formula freemium, ThingLink permette all'utente di generare un database di immagini interattive, che costituiscono così lo sfondo di

Quali sono le preferenze per i materiali di studio degli studenti di italiano L2? Recenti indagini condotte sul profilo di studenti di Italiano come L2 (Fratter, Altinier 2015, in stampa; Fratter 2016; Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017) hanno fornito dei risultati inaspettati: gli studenti del XXI secolo preferiscono studiare le lingue in modo tradizionale ma soprattutto prediligono l'utilizzo di materiali cartacei. Nel presente contributo si cercherà di rispondere alla seguente domanda: quali sono le principali motivazioni che portano alla scelta

Siamo sempre più individui social on line, seguiamo pagine facebook e profili twitter, facciamo parte di gruppi, in ambienti virtuali dove la partecipazione è a portata di click: la condivisione di un pensiero o l'apprezzamento di una foto e di un video, con un like o attraverso le faccine per esprimere i nostri stati d'animo. Tutto avviene in modo così diretto e naturale, attraverso automatismi spontanei che poco si distaccano dal semplice gesto quotidiano di spegnere una luce o di aprire la porta della propria automobile. Tra le diverse tipologie di suoni quotidiani, riusciamo a distinguere senza indugi lo squillo di un sms, da un bip di un nuovo commento, o di un nuovo messaggio ricevuto su una chat. Dediciamo ormai gran parte del nostro

Lo studio su supporto digitale in generale risulta meno apprezzato rispetto al supporto cartaceo in quanto sembra che agli studenti venga a mancare quell'aspetto legato alla fisicità che risulta essere anche determinante sul piano cognitivo della ritenzione e memorizzazione delle informazioni. Concludendo, leggere su carta permette di

Ideale per sviluppare l'**abilità** della **compresione orale** e della **produzione orale** e/o a prepararsi a sostenere un **esame di Certificazione (Celi, Cils, Plida, ecc.)**



Ogni unità comprende:

- brani di ascolto appartenenti a varie tipologie testuali;
- tematiche interessanti e facili da comprendere;
- esercizi di comprensione e di analisi della lingua;
- esercizi ludici e con particolare attenzione alle forme del parlato;
- varie attività di comprensione e produzione orale;
- lessico specifico;
- immagini e grafica accattivante e motivante.

EDITORIALE	5
Massimo Maggini, <i>Presidente ILSA</i>	
RIFLESSIONI	9
<i>La mediazione relazionale nel «Volume complementare» come ponte per la costruzione di relazioni positive in classe</i>	
Ivana Fratter, <i>Università eCampus</i>	
<i>Mediazione concettuale e costruzione dei saperi disciplinari: una riflessione per l'educazione linguistica trasversale nella classe plurilingue</i>	21
Edith Cognigni, <i>Università di Macerata</i>	
ESPERIENZE/ATTIVITÀ	29
<i>La didattica dell'Italiano L2 in contesti plurilingui: il ruolo della scrittura translingue</i>	
Andreina Sgaglione, <i>Università per Stranieri di Siena</i>	
<i>QCER e apprendimento cooperativo: implementare attività di mediazione nella classe multilingue</i>	37
Silvia Dalli Cani, <i>Docente di Scuola secondaria di I grado</i>	
MIGRANTI	47
a cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco	
<i>La certificazione Certit dell'Università degli Studi Roma Tre: etica, inclusione e qualità nella valutazione per adulti immigrati</i>	
Francesca Di Salvo, Valeria Fiasco, Giuseppina Vitale, <i>Università degli Studi Roma Tre</i>	
LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO	55
a cura di Nicoletta Cherubini, <i>Ricercatrice indipendente</i>	
<i>L'arte del negoziato veicolare: «interessi» e «posizioni» nelle lezioni di lingue straniere rivolte agli apprendenti globali</i>	
Nicoletta Cherubini, <i>Ricercatrice indipendente</i>	
L'ITALIANO A SCUOLA	71
a cura di Simonetta Rossi, <i>Docente e formatrice</i>	
<i>Correzione e valutazione educativa delle prove scritte</i>	
Simonetta Rossi, <i>Docente e formatrice</i>	
L'ITALIANO NEL MONDO	79
a cura di	
Silvia Bertoni, <i>Trinity College Dublin</i>	
Susanna Nocchi, <i>Technological University Dublin</i>	

L'italiano nelle scuole pubbliche senegalesi, una lingua viva in pericolo
Mame Biram Diouf, *Université «Cheikh Anta Diop», Dakar*

LETTI PER VOI

89

a cura di

Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

Ida Tucci, *Università di Firenze*

RISORSE IN RETE

93

a cura di

Gerardo Fallani, *DIUM dell'Università degli Studi di Udine*

EDITORIALE

Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

Questo numero della Rivista ospita nella sezione «Riflessioni» due interessanti contributi centrati sul concetto di «mediazione». Fratter esamina la categoria della «mediazione relazionale», intesa come ponte per la costruzione di relazioni positive in classe. Cognigni affronta invece la dimensione concettuale della mediazione, utile per la costruzione dei saperi disciplinari. Entrambe le studiose fanno riferimento alle riflessioni contenute nel *Volume complementare*¹ (d'ora in poi QCER-VC) che segnano un cambiamento significativo del concetto di mediazione.

La nozione di mediazione è già presente nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*² (d'ora in poi QCER), ma nel QCER-VC subisce una profonda evoluzione teorica e operativa. Nel QCER del 2001 l'attività di mediazione veniva affiancata con pari dignità alle attività di ricezione, produzione e interazione. Nelle attività di mediazione chi usa la lingua esercita il ruolo da intermediario tra due interlocutori che hanno difficoltà a comprendersi direttamente, normalmente, anche se non obbligatoriamente, perché usano lingue diverse. Tra le attività di mediazione descritte, troviamo quelle di mediazione orale, comprendenti l'interpretariato simultaneo e consecutivo, e quelle di mediazione scritta, che includono la traduzione letterale e letteraria, il riassunto e la parafrasi di testi specialistici nella medesima lingua. Diversamente dalle altre tipologie di attività linguistiche, quella di mediazione nel QCER non è corredata da scale di descrittori per livelli di competenza (da A1 a C2) e ciò rende difficile la sua integrazione nella progettazione didattica e nella valutazione.

Nel QCER-VC la mediazione diventa uno dei concetti centrali dell'approccio orientato all'azione. L'apprendente è ridefinito come un attore sociale che usa la lingua per costruire significati insieme ad altri locutori, per facilitare la comprensione, per favorire la collaborazione e per creare ponti tra persone, culture e conoscenze. Le attività di mediazione, quindi, non hanno soltanto la funzione di trasmettere informazioni, non sono solo una modalità comunicativa fra le altre, ma implicano un processo di costruzione condivisa del significato all'interno di una lingua e tra due lingue diverse. Si è passati pertanto da una visione prevalentemente «linguistica» e di traduzione a una visione pienamente «sociale», cognitiva, relazionale e interculturale. La mediazione non è solo interlinguistica, ma è anche intralinguistica. La mediazione non avviene più necessariamente tra due lingue diverse. Si media anche all'interno della stessa lingua. L'insegnante può, per esempio, semplificare un testo scientifico complesso a un apprendente non italofono, un apprendente può prendere appunti durante una conferenza per passarli a un compagno di studi, si può adattare il proprio registro linguistico in base al contesto.

Il QCER-VC organizza la mediazione in tre ambiti operativi chiarissimi, fornendo per ognuno delle precise scale di descrittori (griglie di valutazione dal livello Pre-A1 al C2):

1. «Mediare a livello testuale» per trasmettere il contenuto di un testo a persone che non vi

¹ Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020/2020 (trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2, 2020).

² Council of Europe, *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press, 2001/2002 (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano-Firenze, RCS Scuola-La Nuova Italia).

accedono, spesso a causa di barriere linguistiche, culturali, semantiche o tecniche. L'apprendente aiuta qualcuno a comprendere un testo sintetizzandolo, spiegando un grafico. Tra le attività di mediazione testuale il QCER-VC cita quelle di «trasmettere informazioni specifiche», «spiegare dei dati», «elaborare un testo», «tradurre un testo scritto», «prendere appunti», «esprimere un'opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari», «fare l'analisi critica di testi creativi e letterari»;

2. «Mediare a livello concettuale» per facilitare l'accesso al sapere e ai concetti per persone che non sono in grado di accedervi direttamente. È un aspetto fondamentale del ruolo dei genitori, del *mentoring*, dell'insegnamento e della formazione, ma anche dell'apprendimento e del lavoro collaborativo. La mediazione dei concetti implica due aspetti complementari, quello di costruire ed elaborare significati e quello di facilitare e promuovere condizioni che favoriscano lo scambio e lo sviluppo dei concetti. Collaborare in un gruppo esercitando un ruolo di mediatore concettuale richiede un intervento per facilitare l'interazione collaborativa fra pari, per cooperare al processo di costruzione del significato. Condurre un gruppo di lavoro mediando concettualmente significa invece sapere gestire le interazioni, promuovere e sostenere lo sviluppo dei concetti in un discorso;
3. «Mediare a livello comunicativo» per facilitare la comprensione e per dare forma a una comunicazione riuscita tra utenti/apprendenti che possono avere punti di vista individuali, socioculturali, sociolinguistici diversi. L'apprendente favorisce la relazione tra interlocutori gestendo malintesi, facilitando la cooperazione, promuovendo il dialogo interculturale e mediando in situazioni di conflitto o incomprensione. Mediare a livello comunicativo significa anche facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale.

Nel QCER, accanto alle attività linguistico-comunicative di interazione, di ricezione, di produzione e di mediazione vengono delineate le corrispondenti strategie di comunicazione. Le strategie vengono definite come

il mezzo che il soggetto utilizza per attivare e usare in modo equilibrato le proprie risorse, per attivare abilità e procedure, per soddisfare le esigenze di comunicazione nel contesto dato e per portare a termine con successo il compito in questione, nel modo più esaustivo o più economico possibile, in funzione di un preciso scopo³.

Nel QCER-VC, come le attività di mediazione vengono ampliate così anche le strategie di mediazione superano i limiti di una semplice trattazione dell'informazione come era avvenuto nel 2001. Tali strategie, infatti, non richiedono solamente

una competenza linguistica nella lingua o nelle lingue considerate, esse comportano anche l'uso di strategie di mediazione appropriate rispetto alle convenzioni, condizioni e limitazioni del contesto comunicativo. Le strategie di mediazione sono le tecniche utilizzate per chiarire il significato e per facilitare la comprensione di ciò che viene detto o di un testo scritto. Come mediatore, chi usa/apprende la lingua può dover fare da 'ponte' tra le persone, i testi, i tipi di discorso e le lingue, le varietà o le modalità, in funzione del contesto di mediazione⁴.

Nel QCER-VC le strategie vengono presentate separatamente perché si applicano a molte attività di mediazione. Si possono così rinvenire le strategie per spiegare un nuovo concetto e le

³ Council of Europe 2001/2002, QCER, p. 71.

⁴ Council of Europe 2020/2020, QCER-VC, p. 71.

strategie per semplificare un testo. Entrambe le strategie sono corredate di scale con descrittori distinti per livelli di competenza linguistica (da Pre-A1 a C2).

Il concetto di mediazione, prima di diventare un elemento importante della glottodidattica moderna, affonda le sue radici nella filosofia e nella psicologia dello sviluppo della prima metà del Novecento. Il merito di aver trasferito questo concetto nello studio del linguaggio e della mente umana spetta allo psicologo russo Vygotskij. Attraverso la Teoria storico-culturale⁵, Vygotskij ha rivoluzionato il modo in cui concepiamo il rapporto tra l'essere umano, il pensiero e l'ambiente circostante, individuando nel linguaggio lo strumento di mediazione per eccellenza.

Per comprendere la genesi della nozione di mediazione in Vygotskij, è necessario risalire alla sua matrice filosofica marxista. Marx aveva evidenziato come l'essere umano non si limiti a reagire biologicamente alla natura, ma la modifichi e la domini attraverso l'uso di utensili e strumenti materiali (il lavoro). Vygotskij compie un salto concettuale e applica questa intuizione alla mente umana. Egli distingue due tipi di strumenti: gli *strumenti tecnici* (o attrezzi), che sono rivolti all'esterno e servono a condizionare e modificare la natura fisica, e gli *strumenti psicologici* (o segni), che sono rivolti all'interno, verso l'individuo stesso, e servono a dominare, regolare e organizzare il proprio comportamento e le proprie funzioni psichiche superiori (p. es. la memoria, l'attenzione).

Vygotskij, superando l'impostazione comportamentista basata sullo schema stimolo-risposta, afferma che l'essere umano interpone tra sé e il mondo un terzo elemento compensativo: il segno o artefatto culturale. Questo processo viene definito come «mediazione semiotica». Il segno che trova la sua massima espressione nella parola e nel sistema della lingua modifica radicalmente la struttura del pensiero. Attraverso il segno mediato l'uomo può pianificare l'azione, ricordare volontariamente e astrarre concetti. Conoscere, per Vygotskij, significa appropriarsi di strumenti mediatori offerti dalla cultura e dall'interazione sociale, *in primis* attraverso il dialogo con persone più competenti (il celebre concetto di «zona di sviluppo prossimale»).

Lantolf, linguista applicato statunitense, ha il merito di aver trasferito l'impianto teorico vygotskijano nel campo della *Second Language Acquisition* (SLA), fondando quello che oggi è noto come «approccio socioculturale» all'apprendimento linguistico (*Sociocultural Theory*, SCT). Insieme a collaboratori come Thorne, Lantolf ha sostenuto che imparare una lingua seconda non sia semplicemente acquisire una competenza grammaticale astratta, ma un processo di mediazione semiotica in cui la lingua stessa funziona come strumento per riorganizzare il pensiero⁶.

L'approccio socioculturale di Lantolf si caratterizza per i seguenti aspetti:

- a) la L2 viene intesa quale strumento mediatore. Non si impara solo a usare la lingua, ma si impara a pensare con la lingua. La seconda lingua diventa essa stessa un mezzo di mediazione cognitiva, capace di trasformare i processi mentali del parlante;
- b) il ricorso al *private speech* in L2. Lantolf ha studiato come gli apprendenti parlino a sé stessi nella lingua *target* durante compiti complessi, usando il discorso privato come strumento di autoregolazione cognitiva durante il processo di apprendimento;
- c) la zona di sviluppo prossimale nella classe di lingua. L'apprendimento avviene efficacemente nell'interazione con un interlocutore più competente (insegnante, pari più avanzato), che fornisce un supporto (*scaffolding*) calibrato sulle potenzialità dell'apprendente, non solo sul suo livello attuale di competenza;

⁵ Per approfondire il pensiero di Vygotskij, cfr. due opere fondamentali dello studioso russo: L. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987 (trad. it. a cura di C. Ranchetti); L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Editori Laterza, 1992 (trad. a cura di L. Mecacci).

⁶ Cfr. J. P. Lantolf (ed.), *Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, 2000; J. P. Lantolf, M. Poehner, S. L. Thorne, *Sociocultural Theory and L2 Development*, in B. Van Patten, G. Keating, S. Wulff (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, New York, Routledge, 2000: 223-247.

d) mediazione tramite artefatti e attività: anche strumenti come la scrittura, i compiti collaborativi, o le tecnologie didattiche vengono intesi come mediatori che plasmano il modo in cui si apprende la lingua, non semplici canali neutri di trasmissione.

L'approccio di Lantolf ha conseguenze glottodidattiche significative: sposta l'attenzione dall'apprendente isolato, che elabora *input* in modo individuale (come nei modelli cognitivisti classici), a un apprendente immerso in attività sociali mediate, dove la collaborazione, il dialogo e gli strumenti culturali sono costitutivi – e non semplicemente facilitanti – dello sviluppo linguistico. Da qui derivano metodologie come la *Dynamic Assessment* («valutazione dinamica»), una valutazione che integra l'insegnamento stesso nel momento valutativo, proprio per misurare il potenziale di apprendimento mediato e non solo la *performance* autonoma⁷.

A nostro avviso, il merito maggiore di Lantolf è stato, dunque, quello di aver tradotto un impianto psicologico generale, quello vygotkiano sulla mediazione semiotica e culturale dello sviluppo mentale, in una teoria operativa per la SLA, capace di spiegare l'apprendimento linguistico non come acquisizione individuale di regole, ma come trasformazione cognitiva mediata da strumenti, interazioni sociali e contesti culturali specifici.

L'influenza dell'approccio socioculturale di Lantolf sugli studi italiani di glottodidattica non è stata rimarchevole, a differenza di quello che è avvenuto nei contesti nordamericani e inglesi dove si è sviluppata una ricerca consistente su attività collaborativa, *scaffolding* tra pari e *Dynamic Assessment* in ambito SLA. In Italia non sono molti gli studi che fanno riferimento al concetto di mediazione di Lantolf⁸: vogliamo menzionare, in particolare, il manuale di glottodidattica di Ciliberti⁹, in cui la studiosa, in opposizione alle teorie *standard* relative all'acquisizione linguistica, focalizzate sull'immagine dell'apprendente come figura autonoma e solitaria, cita la teoria socioculturale di Lantolf, in cui si sottolineano le dimensioni sociali e culturali dell'apprendimento linguistico. Ciliberti afferma che l'apprendimento linguistico

non è più inteso come apprendimento di regole grammaticali raggiunto utilizzando esclusivamente principi cognitivi e psicolinguistici; l'interesse più recente degli studi SLA si rivolge piuttosto alla pragmatica e a teorie di apprendimento di lingue seconde di tipo socioculturale, che concettualizzano l'apprendimento linguistico come pratica sociale e apprendimento situato¹⁰.

Pertanto, l'ambiente di apprendimento concepito dalla teoria socioculturale deve essere inteso come luogo, reale o virtuale, in cui gli apprendenti lavorano insieme per il raggiungimento di obiettivi di apprendimento condivisi, aiutandosi reciprocamente a imparare e a utilizzare risorse e strumenti. L'approccio socioculturale è costruttivista in quanto richiede all'apprendente di operare prevalentemente in gruppi collaborativi.

La genesi storica del concetto di mediazione, la sua applicazione nel processo di apprendimento linguistico, la sua evoluzione nelle riflessioni contenute nei principali documenti europei sono tappe significative di una trasformazione di una nozione fondamentale per chi insegna una seconda lingua. La mediazione diventa un processo molto più ampio di costruzione, negoziazione e facilitazione del significato, strettamente legato alla collaborazione, all'interculturalità e alla partecipazione sociale.

⁷ La valutazione dinamica è un metodo di valutazione usato per identificare le competenze di un individuo e il suo potenziale di apprendimento, ponendo l'accento sul processo di apprendimento e tenendo conto della quantità e della natura dell'impegno profuso dall'esaminatore. È altamente interattiva e orientata al processo. Tale metodologia aiuta inoltre a distinguere meglio le differenze linguistiche dai disturbi del linguaggio. Sull'argomento, cfr. H. C. Haywood, C. Lidz, *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007; M. E. Poehner, *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*, Berlino, Springer, 2008.

⁸ Sulla mediazione linguistico-culturale, cfr. S. Machetti, R. S. Siebetchu, *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*, Bologna, Il Mulino, 2007; L. Pedrazzini, *Mediazione e processi di apprendimento e uso di una lingua seconda in un'attività di scrittura: l'esempio del dictogloss*, «Italiano LinguaDue», 2, 2022: 129-149.

⁹ A. Ciliberti, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma. Carocci, 2012.

¹⁰ Ciliberti, *Glottodidattica*, 59 s.

LA MEDIAZIONE RELAZIONALE NEL «VOLUME COMPLEMENTARE» COME PONTE PER LA COSTRUZIONE DI RELAZIONI POSITIVE IN CLASSE

Ivana Fratter, *Università Telematica eCampus*

1. Introduzione

Il concetto di «mediazione» non rappresenta un elemento del tutto nuovo del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) (Council of Europe 2000/2001), infatti nella versione del 2001, la mediazione era inclusa tra le attività linguistico-comunicative, accanto a ricezione, produzione e interazione. Tuttavia, nella prima formulazione essa risultava solo parzialmente sviluppata, sia sul piano teorico sia su quello operativo. Non erano previsti dei descrittori di competenza specifici e la mediazione veniva prevalentemente inquadrata come un'attività di trasposizione e riformulazione di testi, vale a dire attività di traduzione, riassunto o parafrasi. Sotto questo aspetto la mediazione si configurava principalmente come un processo di trasferimento di contenuti da un codice a un altro, senza un'esplicita considerazione delle dimensioni interazionali, sociali ed emotive che caratterizzano i contesti comunicativi reali.

Un cambiamento significativo si registra con la pubblicazione del *Volume complementare* del QCER (QCER-VC) (Council of Europe 2020/2020), che introduce una rielaborazione profonda del concetto di mediazione, ampliandone la portata teorica e operativa; in particolare nel nuovo documento vengono proposte tre scale di mediazione: «Mediare a livello testuale», «Mediare a livello concettuale» e «Mediare a livello comunicativo», corredate da descrittori di competenza distribuiti lungo i livelli di competenza (A1-C2).

L'introduzione di tali descrittori rappresenta un passaggio cruciale, poiché consente di rendere osservabili e, conseguentemente, valutabili competenze che nel QCER del 2001 erano solo implicitamente considerate. La mediazione amplia così la propria portata e viene ridefinita come un processo complesso che implica la co-costruzione del sapere, la gestione delle interazioni e la facilitazione della partecipazione all'interno di contesti sociali.

È proprio all'interno di questa rinnovata concezione della mediazione che emerge la dimensione della mediazione relazionale configurandosi come una dimensione trasversale della competenza di mediazione, che riguarda la capacità di creare, gestire e sostenere relazioni interpersonali positive all'interno di un gruppo, rendendo possibili la partecipazione, la collaborazione e la costruzione condivisa di significati.

Il presente contributo si propone un duplice obiettivo: da una parte, mira a individuare e definire il costrutto della mediazione relazionale attraverso l'analisi dei descrittori di competenza del QCER-VC; dall'altra, intende identificare le principali aree di competenza riconducibili a tale costrutto e analizzarne le implicazioni nel contesto classe, sia sul piano dell'agire didattico sia su quello socioemotivo, con particolare riferimento all'instaurarsi di relazioni positive tra i partecipanti.

2. La mediazione relazionale nel QCER-VC

La mediazione in generale è un costrutto multidimensionale che «implica di per se stes-

sa un'interdipendenza delle dimensioni cognitive, relazionali ed emozionali» (Piccardo 2020: 573). Nello specifico il concetto di mediazione relazionale emerge in modo indiretto dall'analisi del QCER-VC; infatti, non rientra tra i tre tipi di mediazione elencati nelle scale, ma si colloca trasversalmente ad esse. Per capirne l'importanza è necessario individuare con precisione la collocazione all'interno dell'architettura del documento.

Come dichiarato nel QCER-VC, la mediazione relazionale riguarda i primi descrittori dell'attività del «Mediare a livello concettuale» e, nello specifico, le scale «Facilitare l'interazione collaborativa tra pari» e «Gestire le interazioni»: si tratta di due competenze necessarie per «stabilire le condizioni per un lavoro efficace» (Council of Europe 2020/2020: 117). In particolare, nel QCER-VC si presenta la mediazione relazionale nel modo seguente.

Come si può facilitare all'utente/apprendente l'accesso al sapere e ai concetti attraverso la lingua? Ci sono due modi principali in cui questo avviene: il primo consiste nel lavoro collaborativo in gruppo, l'altro si ha quando qualcuno ha il ruolo ufficiale o non ufficiale di facilitatore, insegnante o formatore. In entrambi i casi è praticamente impossibile elaborare dei concetti senza avere preparato il terreno, gestendo le questioni relazionali implicate. Per questa ragione, vengono presentate due scale relative al collaborare in gruppo e al condurre un gruppo di lavoro. La prima scala [...] riguarda lo stabilire le condizioni per un lavoro efficace (= mediazione relazionale) (Council of Europe 2020/2020: 117).

Si dichiara in modo esplicito che la dimensione cognitiva e la dimensione relazionale non sono separabili; infatti, non è possibile lavorare in modo efficace sui contenuti se il contesto relazionale del gruppo non è stato curato e organizzato secondo le regole e le metodologie che concernono la dinamica di gruppo (Fratter, Fratter 2020), vale a dire se le persone del gruppo non si sentono ascoltate, se il clima è competitivo o se crea ansia e stress, e se i ruoli non sono stati riconosciuti e gestiti: in tal caso la co-costruzione del sapere non procede e può essere ostacolata.

La mediazione relazionale viene ulteriormente specificata da Cavalli (2025) come segue:

La mediazione relazionale si attua mediante le relazioni e la cooperazione tra gli attori, all'interno dei gruppi/comunità e con le istituzioni: è il tipo di mediazione che stabilisce il giusto clima di calda accoglienza che permette di lavorare in serenità e in armonia con gli altri (Cavalli 2025: 427).

Particolarmente interessante e significativo è il fatto che questa dimensione relazionale venga codificata nei descrittori, diventando in tal modo oggetto di osservazione e di possibile misurazione. Non è pensabile interpretare dunque la mediazione relazionale come un'indicazione vaga che riguarda per esempio lo stile relazionale del buon insegnante, ma si tratta di competenze attese che, oltre al docente, anche l'apprendente/utente deve possedere per assumere il ruolo di facilitatore nei confronti dei pari o degli studenti (Fratter 2024b).

La mediazione relazionale, così come emerge dal QCER-VC, deriva dalla concettualizzazione proposta da Coste e Cavalli nel 2019 e viene vista come un «processo di creazione e gestione delle relazioni interpersonali al fine di creare un ambiente positivo e collaborativo» (Council of Europe 2020/2020: 252). Da una prima analisi si può dunque definire la mediazione relazionale come l'insieme delle competenze e delle azioni linguistiche e non linguistiche attraverso cui un parlante crea e mantiene le condizioni interpersonali e sociali favorevoli alla collaborazione, all'apprendimento condiviso e alla co-costruzione del significato. La mediazione relazionale mira alla creazione di uno spazio comunicativo condiviso e collaborativo.

3. Il costrutto della mediazione relazionale

Il presente paragrafo si concentra su alcuni studi nei quali si sono analizzati i descrittori del QCER-VC relativamente alle tre scale della mediazione in generale (Fratter, Fratter 2020; Fratter 2021) e alla mediazione relazionale e concettuale (Fratter 2024a, 2024b, 2025) e a partire dai quali si analizzerà il costrutto della mediazione relazionale con l'intento di evidenziarne le caratteristiche.

Dagli studi citati (Fratter, Fratter 2020) è emersa in modo evidente una stretta connessione tra le competenze e abilità richieste nello svolgimento delle attività di mediazione indicate dai descrittori di competenza del QCER-VC e le *life skill* elencate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, definite come «abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life»¹ (WHO 1997: 1). Si tratta di competenze e abilità che non sono legate solo alla sfera cognitiva, ma riguardano anche la sfera relazionale ed emozionale (Fratter 2024a) come per esempio l'autoconsapevolezza, la capacità di affrontare le emozioni, la capacità di affrontare lo stress (sfera emozionale); la competenza empatica, la comunicazione efficace e le competenze relazionali (sfera relazionale); la risoluzione dei problemi, il processo decisionale, il pensiero critico e il pensiero creativo (sfera cognitiva).

Le *life skill* individuate nei descrittori della mediazione relazionale sono nello specifico (Fratter 2021): *leadership* situazionale e distribuita, *problem solving*, *decision making*, tecniche di comunicazione non direttiva, assertività, empatia (nello specifico l'ascolto empatico), gestione dei conflitti. Tali competenze e abilità non si distribuiscono in modo uniforme lungo la scala dei livelli (dal Livello A1 al Livello C1): alcune compaiono già ai livelli iniziali, altre emergono progressivamente, segnalando una crescita qualitativa della competenza che non riguarda solo la padronanza linguistica, ma l'intera dimensione cognitiva, emotiva e pragmatica dello studente come attore sociale nella funzione di mediatore.

Tutte le *life skill* pertinenti alla mediazione relazionale si collocano in un contesto più generale che riguarda il gruppo nella sua complessità e la gestione efficace dei gruppi di apprendimento/lavoro («Collaborare in gruppo» e «Condurre il lavoro di gruppo»). Nello specifico, osservando la scala «Facilitare l'interazione collaborativa tra pari»², si evidenzia come la competenza della gestione dei gruppi attraversi tutti i livelli, dall'A2+ al C1, e costituisca l'ossatura della mediazione relazionale. Alcune delle parole chiave che la identificano nei descrittori sono «collaborare a semplici compiti condivisi» (A2+, B1+), «raggiungere un obiettivo comune» (B1+), «definire gli obiettivi» (B2), «ricentrare una discussione» (B2), «agire come coordinatore» (B2+), «sviluppare l'interazione [...] aiutare a guidarla [...] verso una conclusione» (C1). Ciò che cambia tra i livelli non è la natura dell'azione – gestire il gruppo – ma il grado di autonomia, proattività e complessità con cui essa viene esercitata: a livello B1+ il soggetto collabora «a compiti condivisi»; a livello B2+ agisce «come coordinatore» e riassume; a Livello C1 guida il processo «verso una conclusione». La progressione va dunque dalla partecipazione, alla guida e alla reazione.

Sintetizzando, la capacità di gestire un gruppo riguarda la capacità di strutturare, organizzare e guidare il lavoro collettivo di un gruppo, garantendo che tutti i partecipanti possano contribuire in modo efficace. Tra le azioni menzionate: la capacità di gestire i turni di parola (dare e prendere la parola), la capacità di dare voce a tutti riuscendo a far partecipare anche coloro che presentano maggiori difficoltà a intervenire, la capacità di riconoscere situazioni di tensione

¹ «Abilità per un comportamento adattivo e positivo, che consentono agli individui di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana» [Traduzione a cura di chi scrive con l'ausilio dell'IA].

² Gli esempi che seguono fanno riferimento alla scala «Facilitare l'interazione collaborativa tra pari» (Council of Europe 2020/2020: 119-120 e 232-233).

e al tempo stesso la capacità di smorzarle «evitando o minimizzando il rischio di offendere» (Council of Europe 2020/2020).

Inoltre, come emerge dai descrittori del QCER-VC, essere competente nella gestione di un gruppo significa anche essere in grado di assumere diversi ruoli in funzione dei bisogni dei partecipanti, la qual cosa implica flessibilità e capacità di lettura del contesto relazionale. Gestire un gruppo significa anche saper coordinare la distribuzione dei compiti al suo interno; queste competenze riguardano nello specifico la capacità di strutturare, organizzare e guidare il lavoro collettivo di un gruppo garantendo che tutti i partecipanti possano contribuire in modo efficace (B1+ «In una discussione è in grado di definire il compito in termini semplici e di chiedere agli altri di contribuire con la loro competenza e esperienza»).

Tra le *life skill* della sfera relazionale, la competenza empatica è presente in quasi tutti i livelli della scala e si distingue dall'intelligenza emotiva per il suo orientamento specificamente rivolto «verso l'altro»: non si tratta di gestire le emozioni in generale, ma di riconoscere attivamente il valore e la legittimità del contributo altrui. Le parole chiave sono «invitare altre persone a contribuire con il proprio punto di vista» (B1), «chiedere agli altri di contribuire con la loro competenza e esperienza» (B1+), «animare la discussione» (B2), «riconoscendo i contributi» (C1). La progressione è significativa: a Livello B1 si invita «a contribuire con il proprio punto di vista»; a Livello B1+ si valorizza la competenza specifica di ciascuno; a Livello C1 si riconosce esplicitamente il contributo altrui legittimandolo e valorizzandolo in modo consapevole. Per la «messa in pratica» della competenza empatica è necessario conoscere e saper utilizzare adeguatamente alcune delle principali tecniche di comunicazione, come per esempio: ascoltare senza interrompere e senza valutare prematuramente; riformulare le posizioni altrui per verificarne la comprensione (ascolto attivo) e dimostrare con segnali verbali e non verbali di aver recepito il punto di vista dell'interlocutore.

Avere una adeguata competenza empatica aiuta a incoraggiare la partecipazione dei membri del gruppo, grazie a strategie di sostegno emotivo e cognitivo (*scaffolding*) utili ad abbassare la soglia d'ansia e ad aumentare la fiducia dei partecipanti; inoltre, favorisce la creazione di un clima inclusivo facendo sentire tutti i partecipanti legittimati a contribuire, per esempio valorizzando le diverse prospettive e scoraggiando atteggiamenti escludenti.

Un'altra *life skill* presente nella mediazione relazionale (Fratter, Fratter 2020) riguarda la capacità di gestire i conflitti; essa compare a partire dal Livello B1+ e si sviluppa fino al Livello C1, il che segnala come la capacità di gestire il disaccordo in modo costruttivo sia una competenza avanzata, non accessibile ai livelli iniziali. Le parole chiave sono «chiedendo se le persone sono d'accordo e proponendo approcci alternativi» (B1+), «mettere a confronto le opzioni» (B2), «formulando eventuali riserve, disaccordi o critiche evitando o minimizzando il rischio di offendere» (C1). Osservando lo sviluppo della capacità di gestire i conflitti, si nota che a Livello B1+ colui che media previene il conflitto verificando il consenso; a Livello B2 lo gestisce attraverso il confronto tra opzioni; a Livello C1 sa esprimere il disaccordo senza nuocere al clima relazionale³.

Ampliando il campo di azione e uscendo dai descrittori che riguardano la mediazione relazionale, la capacità di gestione dei conflitti occupa un ampio spazio anche in altre scale, quali le scale del «Mediare a livello comunicativo» e, in particolare, la scala «Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali»⁴. La gestione dei conflitti riguarda le situazioni in cui

³ Il descrittore di Livello C1 è il più ricco di implicazioni pragmatiche in quanto chi media deve tenere insieme due istanze potenzialmente contraddittorie, dire ciò che pensa e preservare la relazione, e lo fa attraverso un repertorio mirato di attenuanti e strategie.

⁴ Gli esempi che seguono fanno riferimento alla scala «Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali» (Council of Europe 2020/2020: 125-126, 246-248).

l'utente/apprendente può assumere un ruolo formale per mediare un disaccordo tra terzi o può informalmente cercare di risolvere un malinteso, una situazione delicata o un disaccordo tra gli interlocutori. I descrittori richiedono abilità quali «dimostrare sensibilità verso i diversi punti di vista», «far emergere soluzioni possibili dalle parti in disaccordo per aiutarle a raggiungere un consenso» e «mostrare la comprensione delle questioni chiave in cui vi è disaccordo». Lo sviluppo della capacità di gestione dei conflitti richiede la messa in campo di tecniche specifiche per la risoluzione dei conflitti (Fratte, Fratte 2020).

Tutte le competenze illustrate (gestione dei gruppi, competenza empatica, gestione dei conflitti, comunicazione efficace) si realizzano attraverso azioni sia verbali che non verbali. Nell'uso della lingua la competenza richiesta è di tipo pragmatico; tale competenza si manifesta attraverso scelte lessicali, sintattiche, ma anche attraverso scelte morfologiche specifiche, registri linguistici adeguati; tali scelte richiedono anche competenze nella gestione di una comunicazione efficace (conoscenza delle tecniche di comunicazione come la verbalizzazione, la parafrasi ecc., che tengono conto sia della comunicazione verbale che della comunicazione non verbale).

Alcune delle parole chiave presenti nella scala «Facilitare l'interazione collaborativa tra pari» sono le seguenti: «formulando e rispondendo a suggerimenti» (B1+), «fare domande» (B2), «adattare il modo in cui formula le domande» (B2+), «fornendo un riassunto» (B2+), «formulando eventuali riserve, disaccordi o critiche e con tatto» (C1). La progressione è chiara: a Livello B1+ si usano formule di base per proporre e rispondere; a Livello B2 la domanda diventa uno strumento strategico di animazione e orientamento della discussione; a Livello B2+ colui che media adatta di volta in volta lo stile e il registro alla situazione comunicativa in tempo reale; a Livello C1 padroneggia le strategie di attenuazione con piena autonomia. La capacità di «agire con tatto», esplicitamente menzionata a Livello C1, è la sintesi di questa area: non è uno stile comunicativo generico, ma una competenza pragmatica precisa, che implica la calibrazione continua del registro e delle scelte sia lessicali che morfosintattiche in funzione della relazione instaurata con l'interlocutore/gli interlocutori. Le modalità di sviluppo di tale competenza possono prevedere l'uso della «carta-T»⁵ attraverso la quale «l'insegnante focalizza l'attenzione in modo esplicito sulla descrizione concreta e procedurale della competenza» (Fratte, Fratte 2020: 136).

Alla luce di quanto evidenziato, la nozione di mediazione relazionale può essere interpretata come un costrutto composto da un insieme di competenze e abilità, ricostruito sulla base dei descrittori presenti nel QCER-VC. In particolare, tale costrutto deriva dall'analisi delle scale di mediazione e dalla loro interpretazione in chiave trasversale; si sviluppa attraverso i descrittori relativi alla gestione delle interazioni e alla facilitazione del lavoro collaborativo, per poi ampliarsi ulteriormente grazie alla scala «Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali» del «Mediare a livello concettuale».

L'operazione di ricostruzione teorica che è stata fatta permette di evidenziare la dimensione “sistemica” della mediazione relazionale, vale a dire che essa non corrisponde a una somma di abilità/competenze separate, ma a un sistema integrato in cui le diverse competenze lavorano insieme e si influenzano reciprocamente. In questa prospettiva, la mediazione relazionale, come già illustrato, non è una categoria esplicitamente definita nel QCER-VC, bensì una categoria interpretativa che consente di descrivere l'organizzazione funzionale di un insieme di competenze che concorrono alla costruzione e al mantenimento di relazioni positive nei contesti di apprendimento. Tale interpretazione trova fondamento nei descrittori relativi alla gestione delle

⁵ La carta-T è uno strumento di tipo metacognitivo utile a rendere espliciti i comportamenti sociali attesi durante il lavoro cooperativo trasformando abilità sociali astratte in comportamenti concreti, osservabili e valutabili.

interazioni, alla facilitazione della collaborazione e alla comunicazione in situazioni delicate o conflittuali. In questo senso, la mediazione relazionale può essere interpretata come un ponte concettuale tra il paradigma linguistico-descrittivo del QCER e i modelli pedagogici e didattici di tipo socioemotivo, tra cui il modello *Social Emotional Learning* (SEL) (Elias *et al.* 1997), che verrà illustrato nei paragrafi che seguono.

4. Il benessere degli studenti e le relazioni positive nella classe

Dall'analisi dei descrittori della mediazione relazionale è emersa la presenza di diverse *life skill* quali empatia, gestione dei conflitti, cooperazione e comunicazione efficace, che, secondo la letteratura, contribuiscono in modo significativo alla promozione del benessere individuale e collettivo e, come affermano Scamardella, Tafuri e Maietta (2023: 19), «risulta [...] necessario e fondamentale attivare processi educativi e formativi che abbiano tra i propri scopi la promozione delle *Life Skills* come mezzo per promuovere il benessere e la salute individuale e collettiva». In questa prospettiva, le *life skill* sono viste come strumento per promuovere il benessere nelle persone; esse trovano inoltre una chiara corrispondenza nella *Raccomandazione per lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del Consiglio dell'Unione europea (2018), in particolare nell'ambito della «competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare», dove il benessere è esplicitamente connesso alla qualità delle relazioni, alla gestione delle emozioni e alla partecipazione costruttiva ai contesti sociali. In particolare, nella Raccomandazione viene data importanza al benessere fisico ed emotivo:

La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo (Consiglio dell'Unione europea 2018: 10).

Nel complesso, emerge un'idea di benessere come di un processo multidimensionale: cognitivo, emotivo, fisico e relazionale. Non è solo uno “stare bene”, ma significa possedere strumenti per costruire e mantenere nel tempo condizioni di equilibrio, anche in contesti complessi e in evoluzione. In questo quadro, le competenze di mediazione relazionale possono essere interpretate come una delle principali condizioni operative attraverso cui il benessere prende forma all'interno della classe.

Nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, la classe di lingua – in generale, e ancor più la classe multiculturale – è stata individuata come

un laboratorio ottimale per lo sviluppo delle *life skills*, delle abilità sociali [...] essa può fornire un'ottima opportunità di crescita personale sia dei singoli all'interno del gruppo che del gruppo nel suo complesso e può offrire la possibilità di confronto con la diversità: diversità linguistica, culturale, valoriale ecc. (Fratter 2023: 86).

La classe costituisce un vero e proprio spazio relazionale in cui le interazioni costituiscono una componente strutturale dell'apprendimento stesso. Di conseguenza, lo sviluppo delle *life*

skill, con le quali si realizza la mediazione relazionale, non rappresenta una abilità accessoria, ma diventa una condizione operativa che rende possibile il funzionamento del gruppo come comunità di apprendimento.

Tuttavia, l'applicazione dei descrittori di mediazione relazionale nella classe di lingua, come in altri contesti, non produce direttamente benessere negli allievi, in quanto è necessario tenere conto della complessità dei contesti educativi e della molteplicità di variabili in gioco, quali per esempio il clima-classe, il ruolo dell'insegnante, la continuità delle pratiche didattiche, la costanza nello studio e non da ultimo i fattori individuali. Piuttosto, le competenze implicate nella mediazione relazionale possono essere viste come delle condizioni favorevoli – ma non sufficienti di per sé – alla promozione del benessere, in quanto contribuiscono a creare un ambiente relazionale positivo, inclusivo e collaborativo, che può facilitare lo sviluppo di stati di benessere. Importante è riflettere sul modo con cui le *life skill* possono essere attivate, sostenute e integrate in pratiche didattiche coerenti e continuative.

Il concetto di «benessere» trova spazio in modo esplicito e operativo nell'Area Personale del Quadro *LifeComp* (Sala *et al.* 2020), elaborato dal Centro Comune di Ricerca (JRC), in cui si fa riferimento allo sviluppo delle *life skill*. Tale Quadro, da intendere come seguito della *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del Consiglio dell'Unione europea (2018), non è prescrittivo, vale a dire che non è legato a metodi o *curricula* specifici, ma è raccomandato come strumento flessibile per progettare programmi educativi, attività di apprendimento e politiche che riguardano l'istruzione formale, non formale e informale (European Commission 2026).

Secondo quanto affermato da Cera (2023), numerose ricerche hanno dimostrato

come l'integrazione del benessere all'interno dei contesti educativi contribuisca al miglioramento della dimensione affettiva, alla riduzione della sintomatologia della malattia mentale, allo sviluppo positivo delle relazioni sociali, oltre a promuovere l'apprendimento, la motivazione accademica e il successo (Cera 2023: 25).

Anche nell'ambito della psicologia positiva si sostiene che l'apprendimento è più efficace se c'è maggiore benessere; in particolare Seligman (2012: 122) sostiene che «l'umore positivo produce un'attenzione più estesa, più pensiero creativo e più pensiero olistico». Altri studi ancora (p. es. Özbey-Duygu, Peseschkian 2026) dimostrano come i programmi scolastici focalizzati sulla regolazione emotiva, sullo sviluppo dell'empatia e sulle interazioni positive con i pari possono rafforzare le risorse psicosociali che contribuiscono al benessere durante l'adolescenza. In generale, il concetto di benessere implica sentirsi bene fisicamente, mentalmente e socialmente, oltre a sentirsi soddisfatti della propria vita (Cera 2023). Più specificamente, il benessere emotivo è legato al mantenimento di uno stato d'animo positivo (Latorre-Coscolluela *et al.* 2022), definito come un equilibrio ottimale tra emozioni positive e negative.

Tuttavia, tenendo conto dei descrittori di mediazione relazionale e delle *life skill* in essi presenti, è necessario, sul piano metodologico, individuare in che modo si possano favorire le condizioni per lo sviluppo del benessere nei sistemi educativi e, nello specifico, nella classe di lingua, in quanto, come è stato detto, non c'è una conseguenza diretta tra l'applicazione dei mediatori di relazione e la produzione di benessere⁶. Per essere efficace, l'applicazione dei de-

⁶ A tal proposito, alcune ricerche hanno messo in evidenza la complessità nell'applicazione delle tre scale di mediazione nella classe di lingua (cfr. North *et al.* 2022; Piccardo, North 2022; Fratter 2023).

scrittori di mediazione relazionale richiede all'insegnante il possesso di specifiche competenze sia intrapersonali (cognitive ed emozionali) che interpersonali (competenze sociali), tra le quali la gestione dei gruppi di apprendimento (European Commission 2026; Fratter, Fratter 2020). Inoltre, l'applicazione può avvenire in modo più efficace se è sostenuta da specifiche metodologie e approcci pedagogici che favoriscono il benessere delle persone, come per esempio il SEL (Elias *et al.* 1997; Durlak *et al.* 2025).

5. Il SEL come quadro metodologico in aiuto allo sviluppo della mediazione relazionale

Come è emerso dall'analisi dei descrittori della mediazione relazionale, che evidenziano la compresenza di competenze cognitive, relazionali ed emotive, è necessario individuare quadri teorici capaci di integrare queste dimensioni in un'unica prospettiva formativa. In altri termini, la mediazione relazionale non può essere ridotta a una competenza linguistica in senso stretto, ma, come ampiamente illustrato, implica un insieme integrato di abilità socioemotive, pragmatiche e cognitive che richiedono modelli pedagogici coerenti con tale complessità.

Tra gli approcci pedagogici che guardano allo sviluppo della persona nella sua totalità e che forniscono una cornice teorica particolarmente adeguata a interpretare lo sviluppo delle competenze di mediazione relazionale è possibile individuare il SEL. Si tratta di

process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions⁷ (Durlak *et al.* 2025: 3).

Secondo il SEL la competenza socioemotiva viene definita come:

the ability to understand, manage, and express the social and emotional aspects of one's life in ways that enable the successful management of life tasks such as learning, forming relationships, solving everyday problems, and adapting to the complex demands of growth and development. It includes self-awareness, control of impulsivity, working cooperatively, and caring about oneself and others. Social and emotional learning is the process through which children and adults develop the skills, attitudes, and values necessary to acquire social and emotional competence⁸ (Elias *et al.* 1997: 2).

Essa include dimensioni quali la consapevolezza di sé, il controllo dell'impulsività, la cooperazione e l'attenzione verso sé stessi e gli altri.

Adottando questa prospettiva, il SEL non si limita a descrivere un insieme di competenze, ma definisce un processo educativo attraverso cui individui e gruppi sviluppano atteggiamenti,

⁷ «Un processo attraverso cui tutti i giovani e gli adulti acquisiscono e applicano conoscenze, competenze e atteggiamenti per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, provare e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni di supporto e prendere decisioni responsabili e premurose» [Traduzione a cura di chi scrive con l'ausilio dell'IA].

⁸ «La capacità di comprendere, gestire ed esprimere gli aspetti sociali ed emotivi della propria vita in modi che consentano una gestione efficace dei compiti della vita, quali l'apprendimento, la costruzione di relazioni, la risoluzione dei problemi quotidiani e l'adattamento alle complesse esigenze della crescita e dello sviluppo. Essa comprende la consapevolezza di sé, il controllo dell'impulsività, il lavorare in modo cooperativo e il prendersi cura di sé e degli altri. L'apprendimento sociale ed emotivo è il processo attraverso il quale bambini e adulti sviluppano le abilità, gli atteggiamenti e i valori necessari per acquisire competenza sociale ed emotiva» [Traduzione a cura di chi scrive con l'ausilio dell'IA].

valori e abilità necessari per una partecipazione attiva e responsabile alla vita sociale. Come sottolineano Elias e collaboratori (1997), le attività di sviluppo socioemotivo promuovono la comunicazione, la partecipazione a gruppi cooperativi, l'autocontrollo emotivo e la risoluzione riflessiva e non violenta dei problemi. Tali elementi coincidono in modo significativo con le aree funzionali della mediazione relazionale individuate nel QCER-VC, in particolare per quanto riguarda la gestione del gruppo, l'empatia, la gestione dei conflitti e l'efficacia comunicativa.

Nel SEL, viene data particolare attenzione alla dimensione affettiva dell'apprendimento, in quanto creare condizioni favorevoli significa anche fare in modo che gli apprendenti possano lavorare e si trovino in un ambiente libero da tensioni e stress. Come affermano Elias e collaboratori (1997: 3), «under conditions of real or imagined threat or high anxiety, there is a loss of focus on the learning process and a reduction in task focus and flexible problem solving»⁹. In questa prospettiva, il SEL può essere interpretato come la cornice metodologica per rendere operativa la mediazione relazionale, poiché ne traduce i descrittori in pratiche educative sistematiche e intenzionali. Tale aspetto rafforza l'ipotesi che la mediazione relazionale possa essere vista come una leva pedagogica che incide simultaneamente su apprendimento, benessere e qualità del clima classe.

Dalle ricerche esistenti (p. es. European Commission 2026), emerge inoltre che il dare priorità all'apprendimento socioemotivo (SEL) non sottrae tempo o risorse allo studio dei contenuti disciplinari e che, al contrario, lo sviluppo di atteggiamenti e competenze come l'ottimismo, il senso di responsabilità e l'autocontrollo può migliorare i risultati in altre discipline come, per esempio, la matematica. Inoltre, il SEL contribuisce al benessere psicologico degli studenti favorendo comportamenti più sani, una riduzione dello stress e sostenendo esiti educativi più positivi nel lungo periodo. In questa ottica, la sfida per gli educatori è chiarire ed esplicitare l'insieme di metodi educativi che contribuiscono maggiormente a tali risultati (Elias *et al.* 1997).

Il SEL incide anche sul piano sociale, in quanto promuove la comunicazione, la partecipazione a gruppi cooperativi, l'autocontrollo emotivo e l'espressione appropriata, e la risoluzione riflessiva e non violenta dei problemi (Elias *et al.* 1997). Le pratiche di sviluppo socioemotivo non solo migliorano le dinamiche interpersonali nel breve termine, ma contribuiscono alla formazione di individui riflessivi, responsabili e orientati al benessere collettivo. Questo rende il SEL un elemento strategico in ambito educativo, ma più in generale nella costruzione di competenze trasversali per la vita.

6. Conclusioni

Concludendo, si vuole sottolineare che le scale di mediazione relazionale del QCER-VC delineano un modello di competenza che supera la tradizionale separazione tra dimensione linguistica e dimensione relazionale, proponendo una visione integrata dell'agire comunicativo che include aspetti relazionali, emotivi e pragmatici. In questa prospettiva, la competenza di mediazione si configura come un costrutto complesso e multidimensionale, che richiede di essere interpretato e sviluppato all'interno di quadri teorici ed educativi coerenti con tale complessità.

L'analisi dei descrittori ha evidenziato come la mediazione relazionale si fondi su un insieme

⁹ «In condizioni di minaccia reale o percepita oppure di elevata ansia, si verifica una perdita di concentrazione sul processo di apprendimento e una riduzione dell'attenzione al compito e della capacità di risoluzione flessibile dei problemi» [Traduzione a cura di chi scrive con l'ausilio dell'IA].

articolato di competenze riconducibili alle *life skill*, tra cui la gestione dei gruppi, l'empatia, la gestione dei conflitti e le competenze comunicative pragmatiche. La mediazione relazionale si configura come attività situata, che si realizza nella concretezza delle interazioni sociali e che implica la capacità di costruire condizioni favorevoli all'apprendimento condiviso, attraverso la negoziazione di significati, la regolazione di dinamiche relazionali, il sostegno della partecipazione di tutti gli attori coinvolti.

In questa prospettiva, la classe di lingua assume un ruolo particolarmente significativo, configurandosi come uno spazio educativo privilegiato per lo sviluppo delle competenze socio-emotive. Nella classe di lingua, infatti, l'interazione non rappresenta soltanto un mezzo per l'apprendimento linguistico, ma diventa essa stessa oggetto di apprendimento, rendendo possibile un lavoro esplicito e intenzionale sulle dinamiche relazionali e sulla qualità della comunicazione.

Tuttavia, lo sviluppo di tali competenze non può prescindere da una attenta formazione del docente. Come evidenzia la letteratura esistente, le competenze socioemotive non possono essere insegnate in modo efficace se non sono prima incarnate e praticate da chi le insegna: «Teachers themselves must embody and model these skills, as they cannot effectively teach what they do not practice»¹⁰ (European Commission 2026: 37). Ne deriva la necessità di una ridefinizione del profilo professionale del docente: l'insegnante è chiamato a operare non solo come mediatore di contenuti, ma anche come facilitatore di processi di apprendimento, regista delle dinamiche collaborative e promotore di ambienti inclusivi, nonché di relazioni significative. In questa prospettiva, egli diventa un mediatore di relazioni, capace di sostenere la costruzione di un clima di classe positivo e di orientare le interazioni verso forme di partecipazione consapevole e cooperativa.

Allo stesso tempo, però, ricerche recenti (North *et al.* 2022; Piccardo, North 2022; Fratter, 2023) hanno messo in luce la complessità legata all'applicazione delle scale di mediazione nella pratica didattica. La trasposizione dei descrittori in attività concrete richiede infatti competenze professionali avanzate, capacità di lettura dei contesti e una progettazione didattica accurata, che tenga conto delle interrelazioni tra obiettivi linguistici, cognitivi e socioemotivi. In questa direzione, l'integrazione dei principi del SEL offre una cornice metodologica promettente, ma non applicabile in modo spontaneo o intuitivo. Essa richiede un lavoro intenzionale di progettazione, pianificazione e integrazione nel curriculum, affinché le attività di mediazione relazionale siano coerentemente allineate agli obiettivi di apprendimento e non si configurino come interventi episodici o accessori.

In conclusione, la mediazione relazionale rappresenta una dimensione cruciale della competenza comunicativa così come ridefinita nel QCER-VC. La sua piena valorizzazione implica un ripensamento delle pratiche didattiche, del ruolo docente e dei modelli formativi di riferimento. Solo attraverso un'integrazione sistematica e consapevole tra dimensione linguistica e socioemotiva sarà possibile promuovere ambienti di apprendimento realmente inclusivi, capaci di sostenere non solo lo sviluppo linguistico, ma anche la crescita personale e relazionale degli apprendenti.

¹⁰ «Gli insegnanti devono essi stessi incarnare e fungere da modello di queste competenze, poiché non possono insegnare efficacemente ciò che non praticano» [Traduzione a cura di chi scrive con l'ausilio dell'IA].

Riferimenti bibliografici

- Cavalli, M. 2025. *I diritti di ogni alunno ad una educazione inclusiva, equa e di qualità. I ruoli di mediazione della scuola secondo il Consiglio d'Europa*. «Italiano LinguaDue», 2: 420-440.
- Cera, R. 2023. *Well-being in adult education: LifeComp, revisione e correlazioni tra competenze*. «Epale Journal», 13: 24-31.
- Consiglio dell'Unione europea 2018. *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. C 189: 1-13.
- Coste, D., Cavalli, M. 2019. *Educazione, mobilità, alterità. Le funzioni di mediazione della scuola*. «Italiano LinguaDue», 11, 1: 3-69. URL: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoi-tals/article/view/11877> (ultimo accesso 17.05.2026).
- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- Council of Europe 2020/2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Council for Cultural Cooperation. Modern Language Division. Strasbourg. Council of Europe Publishing (trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti. *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. «Italiano LinguaDue», 12(2). URL: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120> (ultimo accesso: 17.05.2026).
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Mahoney, J. L. 2025. *The Current Status of Social and Emotional Learning*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, J. L. Mahoney, (eds.) 2025. *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York (NY). Guilford Press: 3-15.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S. 1997. *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Virginia (USA). Association for Supervision and Curriculum Development.
- European Commission 2026. *Working group on schools, sub-group on pathways to school success. How to promote mental health and wellbeing at school as key for better learning? The role of social and emotional education*. Bruxelles. Publications Office of the European Union. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/4820398> (ultimo accesso 17.07.2026).
- Fratte, I. 2021. *Le life skills nel Volume complementare del QCER*. «Italiano LinguaDue», 13, 1: 157-168. URL: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15863> (ultimo accesso: 17.05.2026).
- 2024a. *Soft skills/Life skills and academic competences for language learning and teaching*. «Academic Journal of Applied Linguistics and Languages», 2: 1-6. URL: <https://ojs.tuzvo.sk/index.php/apps/article/view/124> (ultimo accesso: 17.05.2026).
- 2024b. *Ruolo e competenze del docente nello sviluppo della mediazione cognitiva e della mediazione relazionale secondo le indicazioni del Volume complementare del QCER*. «mosAiC Review», (14) 1: 297-313. DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.026.
- 2025. *La mediazione concettuale e comunicativa e le sue implicazioni nell'agire didattico*. «Italiano LinguaDue», 2: 516-526.
- Fratte, I., Fratte, N. 2020. *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'Analisi Transazionale per l'apprendimento linguistico*. Padova. Cleup.

- 2023. *Lo sviluppo delle life skill snella classe di lingua*. «Epale Journal», 13, genn.: 76-90.
- Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sánchez, V., Rivera-Torres, P., Liesa-Orús, M. 2022. *Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations*. «International Journal of Educational Research», 115(102043). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035522001197?via%3Dihub> (ultimo accesso 17.05.2026).
- North, B., Piccardo, E., Goodier, T., Fasoglio, D., Margonis-Pasinetti, R., Rüschhoff, B. (eds.) 2022. *Enriching 21st century language education. The CEFR Companion Volume in practice*. Strasbourg. Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0> (ultimo accesso 17.05.2026).
- Özbey-Duygu, E., Peseschkian, H. 2026. *Pathways to well-being in Germany. A systematic review of positive psychosocial factors*. «Academia Mental Health and Well-Being», 3: 1-11. URL: <https://doi.org/10.20935/MHealthWellB8265> (ultimo accesso: 17.05.2026).
- Piccardo, E. 2020. *La mediazione il cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0*. «Italiano LinguaDue», 1, 561-585.
- Piccardo, E., North, B. 2022. *Enriching the scope of language education: the CFR. Companion Volume*. In North, Piccardo, Goodier, Fasoglio, Margonis-Pasinetti, Rüschhoff (eds.) 2022: 27- 48.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. 2020. *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg. Publications Office of the European Union.
- Scamardella, F., Tafuri, D., Maietta, M. C. (2023). *Promozione del benessere negli adulti attraverso le attività motorie e sportive: ruolo delle life skills*. «Epale Journal», 13: 18-23.
- Seligman, M. E. P. 2012. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York. Free Press.
- WHO (World Health Organization) 1997. *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva. World Health Organization.

MEDIAZIONE CONCETTUALE E COSTRUZIONE DEI SAPERI NELLA CLASSE PLURILINGUE: UNA PROSPETTIVA PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA TRASVERSALE

Edith Cognigni, *Università di Macerata*

1. La mediazione concettuale: una prospettiva sociocostruttivista

Nel *Volume complementare del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER-VC) (Council of Europe 2020/2020), la mediazione viene articolata in tre macrocategorie – mediazione testuale, concettuale e comunicativa – che riflettono la complessità dei processi attraverso cui gli apprendenti, in quanto attori sociali, costruiscono ponti tra testi, persone, lingue e culture (Piccardo 2020). In particolare, la mediazione concettuale viene definita come il processo che facilita l'accesso alla conoscenza e ai concetti per coloro che non sono in grado di accedervi in modo diretto. Essa riguarda dunque figure come gli insegnanti, i facilitatori, i genitori ma anche gli apprendenti stessi. La mediazione concettuale comprende infatti due coppie di scale (Fig. 1): una relativa al lavoro collaborativo tra pari («Collaborare in un gruppo») ed una riferita alla gestione del lavoro di gruppo («Condurre il lavoro di gruppo»).

Questa visione dinamica e partecipativa dell'apprendimento, fondata sull'Approccio Orientato all'Azione (AOA), trova espressione in particolare nelle due scale di «Collaborare in un gruppo», che mettono in relazione gli aspetti relazionali («Facilitare l'interazione collaborativa tra pari») e cognitivi («Cooperare al processo di costruzione del significato») dell'apprendimento collaborativo (cfr. par. 3).

	Stabilire le condizioni	Sviluppare le idee
Collaborare in un gruppo	Facilitare l'interazione collaborativa tra pari	Cooperare al processo di costruzione del significato
Condurre il lavoro di gruppo	Gestire le interazioni	Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso

Figura 1. Scale di descrittori della mediazione concettuale (Council of Europe 2020/2020: 117).

Da un lato, la scala «Facilitare l'interazione collaborativa tra pari» descrive il progressivo sviluppo delle capacità necessarie a creare un clima di ascolto, incoraggiamento reciproco e partecipazione condivisa, condizione indispensabile affinché possa instaurarsi quel *dialogic talk* (Alexander 2008) che sostiene l'elaborazione del pensiero. Dall'altro, la scala «Cooperare al processo di costruzione del significato» mostra come gli apprendenti, attraverso l'interazione, siano progressivamente in grado di definire obiettivi comuni, integrare prospettive differenti, individuare incongruenze nei ragionamenti e orientare la discussione verso esiti condivisi.

La mediazione concettuale non si limita dunque a sostenere l'accesso ai contenuti, ma favorisce la partecipazione attiva degli apprendenti alla costruzione condivisa dei significati e dei saperi (cfr. par. 2.1). Proprio questa sua dimensione dialogica e sociale, di matrice vygotkiana (Vygotskij 1992), rende la mediazione concettuale una prospettiva particolarmente feconda per comprendere il ruolo della lingua nella costruzione della conoscenza nell'insegnamento delle discipline in italiano lingua di scolarizzazione, sia essa L1 o L2 degli apprendenti.

Mediare a livello concettuale implica infatti l'attivazione di strategie cognitive quali la semplificazione, la parafrasi, il collegamento tra idee e la riorganizzazione delle informazioni, ma anche di strategie metacognitive legate alla consapevolezza del processo di apprendimento e alla riflessione sul proprio agire linguistico (Fratter 2025). Questa prospettiva trova particolare affinità con la nozione di «educazione linguistica trasversale» (Beacco *et al.* 2016; Lavinio 2022), che attribuisce alla dimensione linguistica delle discipline scolastiche un ruolo centrale nella costruzione dei saperi (cfr. par. 3).

Al cuore della mediazione concettuale risiede dunque il concetto di «*linguaging*» (Swain 2006), inteso come la capacità di utilizzare il linguaggio per pensare, sviluppare un'idea e costruire significati. Nei contesti educativi caratterizzati da una crescente complessità dei repertori linguistici degli alunni, tali processi possono ulteriormente arricchirsi grazie a pratiche di *plurilingual* (Piccardo 2020), nelle quali gli apprendenti mobilitano l'intero repertorio linguistico e culturale, comprese le lingue d'origine. In questo modo, lo spazio della mediazione si configura come un «prisma» (Piccardo 2020) capace di far emergere connessioni e configurazioni di conoscenza che difficilmente potrebbero svilupparsi all'interno di un contesto monolingue.

2. Attori e processi della mediazione concettuale

2.1. Lo studente come attore sociale e mediatore tra pari

Uno degli aspetti più innovativi dell'AOA consiste nel riconoscimento dell'agentività (*agency*) dell'apprendente, concepito come attore sociale che mobilita il proprio repertorio linguistico e culturale per perseguire scopi significativi (Piccardo, North 2019; Piccardo 2020). Secondo questa prospettiva, la costruzione dei saperi si realizza anche attraverso le interazioni tra pari.

Le scale della mediazione concettuale del QCER-VC (Council of Europe 2020/2020) attribuiscono infatti agli apprendenti un ruolo attivo nella costruzione condivisa dei significati. Come discusso più avanti (cfr. par. 3), tali descrittori delineano una figura di studente che non si limita a partecipare allo scambio comunicativo in modo cooperativo, ma contribuisce attivamente allo sviluppo delle idee e alla costruzione di una comprensione condivisa. Come evidenzia Dendrinos (2025), le pratiche di *Collaborative Peer Learning* mostrano infatti come gli studenti svolgano spontaneamente funzioni di mediazione quando spiegano un concetto ai compagni, riorganizzano informazioni, chiariscono passaggi problematici o collegano nuove conoscenze a quelle già possedute.

Questo atto di mediazione “naturale” implica un processo di *linguaging* (Swain 2006) cooperativo o di *interthinking* (Mercer 2020): attraverso la parafrasi, la riformulazione e la negoziazione dei significati, gli apprendenti costruiscono progressivamente insieme le idee, sviluppando quella capacità di distanziamento critico che consente loro di guardare ai concetti da prospettive differenti (Piccardo 2025). In questo senso, lo “studente mediatore” non solo sostiene l'apprendimento degli altri, ma consolida e ristruttura le proprie conoscenze, contribuendo a trasformare la classe in una comunità di apprendimento fondata sulla costruzione collaborativa dei saperi (Cavalli 2025).

2.2. Il docente come facilitatore e regista di processi relazionali e cognitivi

Se gli studenti sono chiamati a partecipare attivamente alla costruzione dei significati (disciplinari e non), anche il ruolo del docente è chiamato a ridefinirsi. La mediazione implica un passaggio da una logica trasmissiva a una logica di accompagnamento e di progettazione delle condizioni che rendono possibile l'apprendimento collaborativo. Il docente non rinuncia alla propria funzione epistemica, ma agisce come mediatore tra i concetti disciplinari e le risorse degli apprendenti.

In questo senso, la metafora dell'onda semantica (*semantic wave*), elaborata da Maton (2019) e ripresa da Cavalli (2025), appare particolarmente efficace. L'insegnamento non procede infatti in modo lineare, ma attraverso un continuo movimento di «disimballaggio» (*unpacking*) e «rimballaggio» (*repacking*) dei significati. In una prima fase, i concetti disciplinari più astratti e densi vengono resi accessibili attraverso esempi, parafrasi, metafore e richiami all'esperienza degli studenti; successivamente, a partire da queste rappresentazioni concrete, gli apprendenti sono guidati verso formulazioni progressivamente più rigorose e vicine ai linguaggi specialistici delle discipline. Il compito del docente non consiste dunque nella sola semplificazione dei contenuti, ma nel sostenere questo movimento bidirezionale, accompagnando gli studenti nel passaggio dai linguaggi disciplinari a quelli dell'esperienza e viceversa e favorendo così una progressiva appropriazione dei concetti e dei modi di significare propri delle diverse discipline.

Particolarmente rilevanti, in relazione ai descrittori della mediazione concettuale, sono inoltre le «Strategie per spiegare un nuovo concetto» descritte dal QCER-VC (Council of Europe 2020/2020): richiamare le conoscenze pregresse, adattare il linguaggio agli interlocutori, semplificare informazioni complesse e collegare nuove idee a concetti già noti possono infatti essere interpretati come forme di *scaffolding* linguistico e cognitivo (Wood, Bruner, Ross 1976), che ogni docente è chiamato ad impiegare. Tali strategie assumono una particolare rilevanza nelle classi plurilingui, nelle quali l'accessibilità dei contenuti disciplinari rappresenta una condizione essenziale per garantire l'inclusione e l'equità formativa.

L'integrazione della mediazione concettuale nella didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione si fonda quindi su una necessaria evoluzione del ruolo dell'insegnante, che diventa «un facilitatore di processi, un regista di dinamiche collaborative, un promotore di ambienti inclusivi e di interazioni significative» (Fratter 2025: 518). In questa veste, egli predispone supporti linguistici e cognitivi adeguati ai diversi livelli di competenza – per esempio attraverso liste di espressioni funzionali o formule fisse proprie dei linguaggi disciplinari, in particolare nei livelli base – affinché gli studenti possano accedere gradualmente ai linguaggi di ciascuna disciplina e, progressivamente, assumere agentività e responsabilità come *mediatori tra pari*. Tale impostazione si fonda sulla consapevolezza che la mediazione relazionale costituisce un prerequisito per lo sviluppo di quella cognitiva: senza un clima di ascolto reciproco e condizioni favorevoli alla partecipazione, difficilmente può svilupparsi una reale costruzione condivisa dei concetti (Council of Europe 2020/2020; Fratter 2024).

In questa prospettiva, anche il plurilinguismo degli apprendenti e la pluralità dei sistemi semiotici diventano risorse da valorizzare. La mobilitazione dell'intero repertorio linguistico-culturale degli alunni, il confronto tra lingue, il ricorso a immagini, schemi e altre modalità di rappresentazione possono infatti sostenere l'accesso ai concetti e la loro rielaborazione condivisa (Piccardo 2020; Zanasi 2025). In tale quadro, anche gli approcci plurilingui – dall'Intercomprensione tra lingue affini al *Translanguaging* (Cognigni 2020) – partecipano a creare le condizioni per una costruzione dei saperi realmente inclusiva, nella quale la diversità linguistica possa costituire una risorsa per la mediazione sia comunicativa sia concettuale.

3. Dalla mediazione concettuale ai *task*: collaborare in un gruppo per costruire significati

Le due scale del QCER-VC (Council of Europe 2020/2020: 119) relative al «Collaborare in un gruppo» descrivono le pratiche linguistiche, relazionali e cognitive che sostengono la costruzione condivisa dei saperi. I loro descrittori hanno il merito di rendere visibili i processi attraverso cui gli apprendenti collaborano, sviluppano idee e negoziano significati. In questa

prospettiva, le scale possono costituire non solo strumenti di valutazione, ma anche riferimenti utili per la progettazione di compiti autentici coerenti con l'AOA e una concezione dialogica e collaborativa dell'apprendimento.

3.1. Facilitare l'interazione collaborativa tra pari: la dimensione relazionale della mediazione

La prima scala, «Facilitare l'interazione collaborativa tra pari», riguarda la capacità di creare e mantenere le condizioni che rendono possibile la partecipazione di tutti gli studenti. Si tratta dunque di una forma di *mediazione relazionale* utile a stabilire le condizioni per un lavoro collaborativo efficace (Council of Europe 2020/2020: 117), che richiama la dimensione sociale dell'apprendimento e che si concretizza nella costruzione di un clima cooperativo.

La progressione di questa scala descrive il passaggio da una partecipazione assistita a una crescente responsabilità nei confronti del gruppo. Se ai livelli iniziali (A1-A2+) il contributo dell'apprendente consiste soprattutto nel partecipare e verificare la comprensione reciproca, ai livelli intermedi (B1-B2) questi è progressivamente in grado di sollecitare il contributo degli altri, aiutare il gruppo a definire obiettivi condivisi e confrontare diverse opzioni. Ai livelli più avanzati (C1-C2), infine, la mediazione relazionale assume la forma di una vera e propria responsabilità nei confronti dei pari, che si manifesta nella capacità di sostenere la partecipazione di tutti e accompagnare la discussione verso esiti condivisi. Più che alla capacità di *leadership*, questi descrittori rimandano alla costruzione di uno spazio di apprendimento condiviso, in cui ciascun partecipante possa contribuire alla costruzione del significato. In questa prospettiva, la scala sembra descrivere lo sviluppo di una crescente capacità di *interthinking* (Mercer 2000), ovvero di utilizzare il linguaggio per pensare insieme e co-costruire significati.

Di seguito si riportano alcuni esempi di *task* utili per la classe plurilingue, che consentono di passare dai descrittori di questa scala alle attività d'aula, collegate a diverse discipline scolastiche e suddivise per livello linguistico.

Livello	Descrittore	Esempio di task
A1/ A2+	È in grado di invitare gli altri a contribuire a compiti molto semplici, usando sequenze di parole preparate in precedenza; sa indicare se ha capito e chiedere agli altri se hanno capito.	Il «puzzle delle parole» (Scienze): gli studenti a coppie abbinano immagini a etichette lessicali (p. es. parti di una pianta), utilizzando formule guida predefinite («Tu cosa metti?», «Va qui?», «Hai capito?») / «Io non ho capito, puoi spiegarmi?»).
B1/ B1+	È in grado di definire il compito in termini semplici e chiedere agli altri di contribuire con la loro competenza ed esperienza.	«Pianificatori di itinerari» (Geografia): gli studenti, suddivisi in gruppi, pianificano un viaggio a <i>budget</i> limitato. Lo studente mediatore deve sollecitare i compagni (p. es. «Tu cosa sai del clima in Sicilia?», «Cosa scegliamo di vedere?»), organizzando il lavoro collettivo in modo semplice.
B2/ B2+	È in grado di intervenire per ricondurre l'attenzione sul compito, facendo domande mirate e sollecitando interventi e suggerimenti per approfondire le idee.	«Assemblea di classe» (Educazione civica): simulazione di un'assemblea per decidere le regole di convivenza a scuola. Uno studente agisce come facilitatore, garantendo che tutti i compagni partecipino, riformulando i contributi per mantenere il <i>focus</i> sugli obiettivi comuni.

Livello	Descrittore	Esempio di <i>task</i>
C1/C2	È in grado di condurre discussioni delicate in modo efficace, individuando sfumature e prevenendo malintesi; sa accompagnare la discussione verso esiti condivisi.	«Controversie storiche» (Storia): simulazione di un confronto tra diverse interpretazioni di un evento storico controverso. Uno studente o più studenti assumono il ruolo di facilitatori, aiutando i compagni a chiarire le diverse prospettive e guidando la discussione verso una sintesi critica condivisa.

Tabella 1. Esempi di task per i livelli della scala «Facilitare l'interazione collaborativa tra pari» (Council of Europe 2020/2020: 117).

L'interesse di questi ipotetici *task* non risiede soltanto nello sviluppo delle abilità linguistiche ad essi connessi, ma nella loro capacità di promuovere forme di pensiero dialogico e riflessivo. Attraverso la *spiegazione reciproca*, la *reformulazione*, l'*argomentazione* e la *negoiazione dei significati*, gli apprendenti sono chiamati a esplicitare i propri ragionamenti e a confrontarli con quelli degli altri, mobilitando processi di costruzione condivisa della conoscenza.

3.2. Cooperare al processo di costruzione del significato: la dimensione cognitiva della mediazione

Mentre la scala dedicata alla facilitazione dell'interazione si concentra prevalentemente sulla dimensione relazionale del lavoro cooperativo, la scala «Collaborare al processo di costruzione del significato» sposta l'attenzione sui processi cognitivi che sostengono l'apprendimento condiviso (Council of Europe 2020/2020). In questa prospettiva, la mediazione concettuale riguarda il modo in cui gli apprendenti inquadrano un compito, definiscono obiettivi comuni, negoziano procedure e costruiscono insieme nuove idee o soluzioni.

La progressione dei descrittori di questa scala illustra un incremento graduale della complessità sia cognitiva sia linguistica: ai livelli iniziali (A1-A2), lo studente collabora a compiti pratici semplici, indicando ciò che pensa o mostrando che sta seguendo con brevi interventi. Ai livelli intermedi (B1-B2), l'apprendente diventa capace di organizzare il lavoro per un compito collaborativo, invitare gli altri a motivare i propri punti di vista e sollecitare il gruppo ad avvalersi delle idee di ciascuno per elaborare un concetto o risolvere un problema. Ai livelli più elevati (C1-C2), infine, la mediazione cognitiva si manifesta nella capacità di valutare criticamente le proposte, individuare incongruenze nei processi mentali dei compagni e orientare il gruppo verso un consenso su questioni complesse (Council of Europe 2020/2020).

I *task* riportati nella tabella seguente (Tab. 2), riferiti a diverse discipline scolastiche, intendono esemplificare possibili applicazioni della scala nell'ambito dell'italiano come lingua di scolarizzazione (L1-L2), mostrando come i descrittori possano tradursi in pratiche didattiche¹.

Al di là delle specificità disciplinari, i *task* proposti intendono evidenziare come la progressione della scala descriva operazioni linguistiche e cognitive trasversali che attraversano l'intero curriculum. Osservare e formulare ipotesi, selezionare informazioni rilevanti, confrontare diversi punti di vista, argomentare e giungere a una sintesi condivisa rappresentano infatti pratiche comuni alla costruzione dei saperi in diverse discipline scolastiche. In questa prospettiva, i descrittori della scala sembrano offrire una traduzione operativa di molte delle competenze

¹ Pur facendo riferimento prevalentemente a contesti scolastici, tali attività possono essere facilmente riadattate anche all'Italiano L2 in contesto accademico, in cui la costruzione condivisa dei significati e dei saperi assume forme di complessità differenti a seconda del livello linguistico e della microlingua presa in esame.

richiamate dal documento del tavolo su «La trasversalità dell'educazione linguistica», prodotto in seno agli Stati Generali per l'Educazione Linguistica e Letteraria², che individua nella comprensione, nella riformulazione, nell'argomentazione, nella sintesi, nella negoziazione dei significati e nel passaggio tra diverse modalità di rappresentazione alcuni processi trasversali dell'educazione linguistica.

Livello	Descrittore	Esempio di task
A2	È in grado di fare semplici osservazioni ed eventualmente di porre domande per mostrare che sta seguendo; è in grado di fare interventi in modo semplice.	«Caccia all'indizio scientifico» (Scienze): durante l'osservazione guidata di un esperimento, gli studenti a coppie completano una <i>check-list</i> delle fasi. Lo studente A fa domande allo studente B, che conferma o corregge, verificando insieme la sequenza dei passaggi.
B1/ B1+	È in grado di organizzare il lavoro per un compito collaborativo semplice, definendo l'obiettivo e spiegando in modo semplice i problemi principali da affrontare.	«Redattori di enciclopedia» (Storia): in gruppo, gli studenti devono decidere le cinque informazioni chiave da inserire in una voce enciclopedica su un personaggio storico. Lo studente mediatore orienta la selezione (p. es. «Dobbiamo scegliere tra le date o le battaglie?», «Il problema è che abbiamo troppe informazioni... cosa selezioniamo?»).
B2/ B2+	È in grado di sollecitare i membri di un gruppo ad avvalersi delle informazioni e delle idee di ciascuno per elaborare un concetto o trovare una soluzione.	«Laboratorio di Geografia economica» (Geografia): gli studenti, in gruppo, propongono una strategia per ridurre l'impatto ambientale di un'area industriale basandosi su diverse fonti. Lo studente mediatore raccoglie idee e informazioni (p. es. «In base al grafico che hai letto tu, quale fonte di energia è più conveniente?»), collegando i diversi contributi informativi dei compagni.
C1/C2	È in grado di valutare i principali punti di una discussione su questioni accademico-professionali, individuando incongruenze e orientando il gruppo verso un consenso.	«Comitato di Bioetica» (Scienze/Educazione civica): in un <i>task</i> su temi di attualità scientifica (p. es. <i>editing</i> genomico), lo studente coordina un dibattito tra esperti. Lo studente mediatore interviene (p. es. «Il tuo ragionamento sembra contraddire i dati del testo precedente»), aiutando il gruppo a risolvere il conflitto cognitivo e a formulare una sintesi finale condivisa.

Tabella 2. Esempi di task per i livelli della scala «Collaborare al processo di costruzione del significato» (Council of Europe 2020/2020: 118).

² Gli Stati Generali per l'Educazione Linguistica e Letteraria (Roma, 30-31 ottobre 2025) sono una iniziativa nata nel 2023, quando un gruppo di associazioni impegnate nel campo dell'educazione linguistica e letteraria dà vita a un percorso comune di riflessione e confronto su vari temi allo scopo di elaborare un manifesto di idee per l'educazione linguistica e letteraria da sottoporre al mondo della scuola (<https://statigenerali2025.com/>). Si segnala che il documento sulla trasversalità nell'educazione linguistica, frutto del lavoro congiunto di esperti di questo settore, è disponibile sul sito dedicato all'evento (<https://statigenerali2025.com/wp-content/uploads/2025/10/DOCUMENTO-TAVOLO-TRASVERSALITA-1.pdf>).

4. Conclusioni

La rilettura della mediazione concettuale proposta in questo contributo ha inteso mostrare come le scale del QCER-VC (Council of Europe 2020/2020) dedicate al «Collaborare in un gruppo» offrano una descrizione efficace delle pratiche linguistiche, relazionali e cognitive che sostengono la costruzione condivisa dei saperi nella classe plurilingue. I descrittori delle scale prese in esame consentono infatti di rendere visibili operazioni che attraversano trasversalmente i diversi ambiti disciplinari in contesto scolastico, costituendo una dimensione centrale dell'italiano lingua di scolarizzazione. Più in generale, essi offrono una cornice teorica e operativa particolarmente feconda per ripensare l'educazione linguistica in chiave trasversale, nella quale la costruzione dei saperi viene concepita come un processo intrinsecamente dialogico, collaborativo e plurale.

In un contesto educativo sempre più caratterizzato dalla diffusione dell'IA generativa, tale prospettiva assume una rilevanza ancora maggiore. Se l'accesso alle informazioni e la produzione di testi tendono infatti a diventare sempre più semplici e immediati, il rischio è che gli apprendenti riducano il proprio lavoro a una ricezione passiva di contenuti già elaborati, rinunciando a ricostruirne criticamente fonti, passaggi logici e responsabilità autoriali. In questo scenario, il valore dell'interazione educativa non risiede nella semplice trasmissione di informazioni, ma nella capacità di promuovere forme di *conceptual talk* (North, Piccardo 2020), nelle quali gli studenti siano chiamati a esplicitare e giustificare i propri ragionamenti, mettere in relazione idee, valutare ipotesi e negoziare significati. Sono proprio queste pratiche di *interthinking* (Mercer 2000) a trasformare l'informazione in conoscenza disciplinare condivisa e a preservare l'agentività degli apprendenti. L'IA può quindi diventare una risorsa per alimentare la riflessione e il confronto critico, ma non può sostituire quei processi di costruzione dialogica dei saperi che la mediazione concettuale è chiamata a sostenere.

Riferimenti bibliografici

- Alexander, R. 2008. *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. 4th ed. York. Dialogos.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H. J., Sheils, J. 2016. *The Language Dimension in All Subjects. A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training*. Strasbourg. Council of Europe.
- Cavalli, M. 2025. *La mediazione come atto etico nella relazione di aiuto in pedagogia*. «LEND Lingua E Nuova Didattica», 3: 13-29.
- Cognigni, E. 2020. *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa. Edizioni ETS.
- Council of Europe 2020/2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment. Companion Volume*. Strasbourg, Council of Europe Publishing (trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. «Italiano LinguaDue», 12, 2. URL: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120> (ultimo accesso: 12.07.2026).
- Dendrinis, B. 2025. *Collaborative Peer Learning Mediation across the Curriculum*. «LEND-Lingua E Nuova Didattica», 3: 56-66.

- Frattoni, I. 2024. *Ruolo e competenze del docente nello sviluppo della mediazione cognitiva e della mediazione relazionale secondo le indicazioni del Volume complementare del QCER*. «mosAiC Review», 14(1). URL: <https://www.mosaicreview.online> (<http://bit.ly/4wiLNko>) (ultimo accesso: 12.07.2026).
- 2025. *La mediazione concettuale e comunicativa e le sue implicazioni nell'agire didattico*. «Italiano LinguaDue», 17(2): 516-526. URL: <https://bit.ly/4evahAQ> <https://doi.org/10.54103/2037-3597/30424> (ultimo accesso: 28.06.2026).
- Lavinio, C. 2022. *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale. Nuova edizione*. Roma. Carocci.
- Maton, K. 2019. *Semantic waves. Context, complexity and academic discourse*. In J. R. Martin, K. Maton, Y. J. Doran (eds.). *Accessing Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. London. Routledge: 59-82.
- Mercer, N. 2000. *The Guided Construction of Knowledge: Talk among Teachers and Learners*. Clevedon. Multilingual Matters.
- North, B., Piccardo, E. 2020. *The Conceptualisation of Mediation in the Common European Framework of Reference for Languages*. In K. Enright, M. Sidras (eds.) 2020. *New Perspectives on the Development of Communicative and Related Competence in Foreign Language Education*. Berlin. De Gruyter: 13-34.
- Piccardo, E. 2020. *La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico*. «Italiano LinguaDue», 12(2): 22-37.
- 2025. *Agire e apprendere in un mondo complesso: il ruolo della mediazione nella didattica delle lingue*. «LEND-Lingua E Nuova Didattica», 3: 30-55.
- Piccardo, E., North, B. 2019. *The Action-Oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol. Multilingual Matters.
- Swain, M. 2006. *Language, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency*. In H. Byrnes (ed.) 2006. *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London. Continuum: 95-108.
- Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. 1976. *The Role of Tutoring in Problem Solving*. «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 17: 89-100.
- Zanasi, M. 2025. *Guida pratica per attività di mediazione in contesti plurilingui*. «LEND-Lingua E Nuova Didattica», 3: 97-104.

LA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2 IN CONTESTI PLURILINGUI: IL RUOLO DELLA SCRITTURA TRANSLINGUE

Andreina Sgaglione, *Università per Stranieri di Siena*

1. Apprendere in un mondo senza confini: il contributo dei dati italiani

L'Italia ha un retroterra storico contraddistinto da un'estrema eterogeneità linguistica caratterizzata dalla convivenza dell'italiano, dalle sue spinte fortemente omogeneizzanti, con le varietà dialettali e con le lingue alloglotte di antico insediamento, quali il tedesco, lo sloveno, il francese e il ladino. Si tratta di un Paese la cui consolidata tradizione di pluralismo linguistico si inserisce in un più ampio quadro, caratterizzato dalla presenza e dalla coesistenza di più lingue per ragioni storiche, culturali e geografiche, che si iscrive perfettamente in un contesto più ampio: «Il multilinguismo, dunque, non è né un programma né un'utopia. È un tratto distintivo oggettivo della realtà geopolitica europea, un tratto che esiste da secoli e che occorre avere sempre ben presente» (De Mauro 2014: 52). In tale scenario bisogna poi considerare le tante lingue arrivate nel nostro Paese attraverso i flussi migratori negli ultimi decenni (Bagna, Machetti, Vedovelli 2003), lingue che hanno avuto la capacità di innestare delle radici nei nostri contesti sociali, di conservare la loro vivacità e dinamicità con gli usi e le pratiche intracomunitarie, di rivendicare una visibilità nel *linguistic landscape* (Bagna, Barni, Siebetcheu 2024) delle nostre città, generando nuove forme di contatto linguistico. Dagli anni Novanta, in una società sempre più multiethnica, la ricerca nel campo dell'educazione linguistica ha progressivamente orientato il proprio interesse verso le questioni legate all'insegnamento e all'apprendimento linguistico, adottando una prospettiva comparativa rispetto ad altri contesti di immigrazione (cfr. Tosi 1995; Panico-Sbrocchi 2000). In questo ambito sono stati messi in primo piano gli interventi formativi atti a garantire gli strumenti linguistici indispensabili all'integrazione degli immigrati (cfr. Demetrio 1984; Favaro 1987, 2002; Vedovelli 1994, 1995; Diadori 2001). Da allora, il processo non si è mai più arrestato e il contributo delle lingue e delle culture degli immigrati stranieri ha generato nuove spinte centripete nella direzione di un radicale cambiamento.

Appare qui necessario fornire alcuni dati aggiornati per meglio definire l'impatto delle dinamiche appena descritte sui contesti educativi italiani. Le scuole italiane nell'anno scolastico 2022-2023 hanno registrato un totale di 8.158.138 iscritti, l'11,2% dei quali è rappresentato da studentesse e studenti con cittadinanza straniera (l'anno prima l'incidenza era del 10,6%), per un totale di 914.860 unità. La provenienza degli alunni che popolano le classi italiane è molto composita e arriva a rappresentare tutto il mondo (Demaio, Di Lecce 2024). Nella scuola italiana coesistono realtà multiple e in continua trasformazione: gli alunni neoarrivati (NAI) rimangono un ingresso consistente e si affiancano non solo agli studenti italiani, ma anche a quelli di seconda generazione, in costante aumento nelle classi italiane.

I dati ricavati sul campo rilevano un evidente e persistente divario tra i percorsi di studio e gli esiti scolastici degli studenti con *background* migratorio e quelli degli studenti italiani: se questo elemento si mette in relazione con gli allarmanti numeri relativi all'abbandono scolastico precoce, si delinea una situazione che può avere ricadute significative sul futuro del Paese, soprattutto in termini di crescenti disuguaglianze sociali e di una maggiore precarizzazione del lavoro giovanile, indici spesso correlati a bassi livelli di istruzione (Demaio, Di Lecce 2024).

Si palesa pertanto la necessità di agire in relazione ai bisogni formativi sia degli adulti sia dei loro figli per i quali l'italiano è una «lingua di contatto», ovvero uno spazio nella competenza linguistico-comunicativa di interazione tra codici linguistici e culturali eterogenei, in cui si generano forme identitarie inedite e in continua evoluzione (Vedovelli 2002).

Tale configurazione linguistica e identitaria, complessa e dinamica, richiede l'elaborazione di interventi educativi mirati, in grado di rispondere alle esigenze formative di una popolazione eterogenea per origine linguistica e culturale. Per anni nei contesti di studio italiani c'è stato un atteggiamento ambivalente nei confronti delle questioni legate al plurilinguismo e alla valorizzazione della pluralità linguistica a scuola, a partire dalla questione della legittimazione delle varietà dialettali (Vedovelli 2002). Se da un lato c'è stato fin dagli anni Settanta un forte impulso al riconoscimento, al rispetto e all'inclusione di repertori linguistici plurali nel mondo scolastico, grazie alla spinta propulsiva di reti e di associazioni di insegnanti e accademici¹, dall'altro, a livello nazionale, si è registrata una tendenza a privilegiare un'idea di monolinguisma istituzionalizzato, favorendo l'esposizione e l'uso di una lingua aderente a un modello di italiano standard, relegando i dialetti e le varietà regionali a un ruolo trascurabile nella didattica (De Mauro 2018).

Una simile posizione è emersa anche nei confronti della sempre più evidente presenza delle lingue immigrate nei contesti scolastici di alcune aree italiane: da un lato, infatti, si registra una produzione scientifica rilevante che sottolinea il carattere multilingue del Paese e il ruolo – anche economico – della pluralità linguistica nei territori; dall'altro, emerge una marcata debolezza nelle politiche e nella pianificazione linguistica relative ai migranti e alle loro lingue d'origine (Machetti, Barni, Bagna 2018). Più di recente è maturata una crescente attenzione nei confronti del plurilinguismo nei contesti educativi grazie a ricerche che hanno contribuito a dimostrare come il bilinguismo e il multilinguismo non costituiscano un ostacolo allo sviluppo cognitivo e all'apprendimento linguistico, contrariamente a quanto sostenuto in passato da alcune prospettive che consideravano la presenza di più lingue come un possibile fattore di confusione o di ritardo nello sviluppo dei bambini.

Al contrario, numerosi studi hanno evidenziato che il plurilinguismo può favorire una maggiore flessibilità cognitiva, una più sviluppata consapevolezza metalinguistica e una maggiore capacità di adattamento a contesti comunicativi diversi, con benefici che possono estendersi nel medio e lungo periodo per gli apprendenti. Il non mantenimento delle lingue d'origine, al contrario, può causare disagi a livello psicologico e di apprendimento in allievi che hanno un repertorio plurilingue, poiché può portare a una svalutazione della loro identità linguistica e culturale, generando un senso di distanza rispetto al contesto scolastico, di diversità o di esclusione. La perdita o la mancata valorizzazione delle lingue già possedute significa inoltre privarli di risorse linguistiche, cognitive e relazionali preziose per il loro sviluppo (Garraffa, Sorace, Vender 2020). Si è andato dunque affermando in tempi recenti un tipo di insegnamento che abbraccia l'ottica di un'educazione interculturale non solo destinata agli alunni stranieri, ma che comprende tutti gli allievi all'insegna di valori di pluralità e tolleranza. L'idea è quella che il percorso di apprendimento non debba essere una somma di monolinguismi, ma miri a proporre un'armonizzazione e integrazione di competenze e lingue diverse (Gallina 2021).

Nonostante i risultati significativi ottenuti in Italia, grazie anche ai contributi ministeriali, non si è riusciti ancora a garantire la diffusione capillare dei documenti prodotti a livello europeo, i quali risultano ancora poco conosciuti e raramente consultati da una parte consistente

¹ Si segnala l'impegno del GISCEL (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) contro la posizione controproducente e priva di fondamento scientifico del monolinguisma applicato nei contesti educativi.

del corpo docente e dei dirigenti scolastici (Scibetta, Carbonara 2019). Si tratta, in particolare, di documenti che intendono promuovere un'educazione linguistica inclusiva e plurilingue, fornendo indicazioni per la valorizzazione delle competenze linguistiche degli studenti, il riconoscimento dei diversi repertori linguistici e culturali e lo sviluppo di pratiche didattiche orientate al dialogo interculturale.

Nel 2024 la percentuale dell'abbandono scolastico precoce in Italia è stata del 13,1% e riguardava soprattutto gli studenti con cittadinanza non italiana. Le motivazioni di eventuali fallimenti spesso vengono fatte risalire alle lingue dei paesi di origine, alla discontinuità linguistica tra scuola e casa, allo *status* economico e socioculturale della famiglia, mentre resta in ombra e sottostimato l'impatto delle pratiche di insegnamento, dell'organizzazione scolastica e dei rapporti non sempre paritari con le famiglie, all'interno dei quali le loro competenze linguistiche e culturali rischiano di non essere pienamente riconosciute e valorizzate (Demaio, Di Lecce 2023). Tale questione rimane ancora aperta, ma è opportuno ribadire che gli studi più recenti aprono la strada a nuovi modi di intendere la relazione personale e didattica con gli alunni dal retroterra migratorio nella scuola: dalla necessità di considerare e valorizzare i repertori linguistici e culturali, alla attenta analisi dei processi di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in Italiano L2, al ruolo delle lingue di origine nella maturazione delle capacità semiotiche e linguistiche, alla didattica plurilingue come pratica educativa quotidiana, fino ai temi della verifica e della valutazione delle competenze.

Appare fondamentale riflettere in modo critico e costruttivo sulle politiche linguistiche da attuare, sia per ridefinire proposte pedagogiche e strategie didattiche, sia per dotarsi di strumenti adeguati in grado di accogliere e valorizzare patrimoni culturali e linguistici diversi all'interno di una visione più ampia di tutti i contesti educativi del futuro:

La scuola può essere il luogo che per primo accoglie la pluralità di lingue di cui sono portatori gli alunni che hanno alle spalle lingue diverse, facendo proprie le istanze di una didattica plurilingue che non si riduce però a progetti di accoglienza, sporadiche occasioni di confronto interculturale ecc. ma che invece è capace di tradurre nelle pratiche didattiche quotidiane l'attenzione costante verso le lingue della classe (Gallina 2021: 49).

2. Pratiche didattiche per la valorizzazione del repertorio plurilingue

A fronte dello scenario fin qui illustrato, si può aggiungere che una ridefinizione dei sillabi didattici nell'ottica dell'insegnamento dell'Italiano L2, soprattutto per i livelli intermedi e avanzati, dovrebbe comprendere anche i testi, in particolare le autobiografie linguistiche, delle autrici e degli autori cosiddetti «translingui», ovvero coloro che scelgono di scrivere in almeno un'altra lingua rispetto alla madrelingua (Kellman 2000/2007). Le scritture translingui, praticate da svariati autori fin dall'antichità e considerate come l'inveramento di una «idea trasversale *ante litteram* di translanguaging» (de Rogatis 2023: 43-44), presentano molte possibilità di utilizzo didattico anche perché al loro interno si innesta un immaginario translingue.

Il punto di vista che qui si intende assumere è quello della didattica dell'Italiano come L2. In questa ottica, il lavoro sui testi delle scrittrici e degli scrittori translingui apre la possibilità di creare quella rete di solidarietà di esperienze all'interno delle quali ritrovare il proprio vissuto, affina le capacità di riconoscere le estraneità e le difficoltà prodotte dal continuo posizionarsi fuori e dentro i confini di una nuova lingua, offre degli spazi per ragionare sui conflitti interiori,

sugli insuccessi e sulle frustrazioni rispetto a ciò che non è ancora dicibile o raccontabile in un idioma diverso. Nello stesso tempo, si ha l’opportunità di perfezionare una consapevolezza capace di guidare verso il riconoscimento delle enormi potenzialità creative che nascono nel processo di apprendimento di una nuova lingua, nonché di orientare alla creazione di una diversa relazione con la propria lingua madre (Sgaglione 2024).

Questa prospettiva permette di ragionare in modo esplicito sugli elementi che favoriscono oppure ostacolano il processo di avvicinamento a un altro universo linguistico, attraverso forme di rielaborazione dei significati capaci di mettere in relazione le diverse lingue e i differenti modi di interpretare la realtà, aprendo la strada a un lavoro mirato sulla propria autobiografia linguistica. Tale modo di procedere indebolisce la cronica sollecitazione al monolinguismo, che non riguarda soltanto il piano delle strutture linguistiche, ma investe radicalmente quello delle soggettività, dei valori culturali e dei patrimoni sui quali si fondano le identità singole e collettive (Vedovelli 2002).

Un esempio di attività didattiche legate alle scritture translingui viene dal lavoro di un gruppo interdisciplinare dell’Università per Stranieri di Siena a cui ha partecipato chi scrive. Il gruppo è nato grazie a un progetto europeo triennale dell’ecosistema sanitario toscano (*Tuscany Health Ecosystem*, THE)², parte del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) avviato in Italia dal 2021, che aveva come obiettivo la creazione di un archivio dei traumi migratori³. Il Progetto ha portato a lavorare sul campo nelle classi di lingua italiana frequentate da apprendenti immigrati di varia nazionalità e nei laboratori di tre luoghi toscani (Firenze, Associazione Progetto Arcobaleno; Pistoia, Arci Comitato provinciale; Prato centro, Gruppo di Volontariato Vincenziano – AIC Italia). Il percorso è stato svolto in cinque classi di Livello A2 e due classi di Livello B1, e ha coinvolto un totale di circa 120 persone immigrate.

Ai fini del presente contributo, è stato scelto di presentare alcune attività⁴ di particolare rilevanza, le quali consistono nella lettura di brevi narrazioni di migrazione, allo scopo di promuovere la riflessione e il confronto tra esperienze personali e altrui. In particolare, si riporta qui uno dei brani (cfr. Tab. 1) utilizzati nel Livello A2, che propone la voce di chi, in un nuovo Paese, sceglie spontaneamente di scrivere in un’altra lingua.

Leggi il testo: cosa ne pensi?

Una settimana dopo essere arrivata in Italia [...] apro il mio diario [...]. Faccio qualcosa di strano. Scrivo il diario in italiano. Lo faccio in modo quasi automatico, spontaneo. Non sento più l’inglese nel cervello. Finisco un quaderno, ne comincio un altro. [...] è come scalare una montagna con pochi attrezzi. Non ho molte parole per esprimermi. Ma mi sento libera, leggera.

(Testo adattato da J. Lahiri, *In altre parole*, Milano, Guanda, 2015)

Tabella 1. Attività: lettura di un brano di *In altre parole* di J. Lahiri.

Il testo mostra come l’uso di un nuovo codice linguistico possa aprire uno spazio di libertà e di rinascita: tale riflessione crea l’occasione per riconoscere e raccontare le proprie difficoltà, ragionando sui diversi modi per affrontare i cambiamenti che accadono nella vita. Nel caso di Lahiri⁵ c’è la scoperta di una nuova possibilità nella scrittura: il brano mette in luce la duplice

² Per il sito con la descrizione del Progetto, cfr. <https://tuscanyhealthecosystem.it/en/>.

³ Per approfondimenti, cfr. l’Archivio Benessere Lingue Migrazioni. Risorse e metodi di medicina narrativa per un archivio dei traumi migratori (<https://archivioblm.unistrasi.it/>) e il volume a esso connesso (de Rogatis, Bazzoni, Sgaglione 2026).

⁴ Per le attività qui citate, cfr. de Rogatis, Bazzoni, Sgaglione 2026: 52-53.

⁵ La scrittrice Jhumpa Lahiri è nata nel 1967 a Londra da genitori bengalesi e ha trascorso la sua infanzia e giovinezza negli Stati Uniti.

dimensione dell'esperienza migratoria che si articola tra la perdita e la possibilità, il dolore e la rinascita. Si apre qui uno spazio simbolico che permette di raccontare la fatica e la speranza del vivere tra due lingue e due mondi (de Rogatis, Bazzoni, Sgaglione 2026), come mostrano i *feedback* degli apprendenti⁶ (cfr. Tab. 2).

O donna, Ucraina, in Italia da 11 anni	Mi piace la frase «ma mi sento libera, leggera». Perché io stessa mi sento così dopo tanti anni di difficoltà e tragedie che ho passato con la mia famiglia. Ho trovato qui in Italia la mia libertà, la felicità, la serenità.
X donna, Cina, in Italia da 10 anni	Mi piace la frase «è come scalare una montagna con pochi attrezzi» perché così è per me la lingua italiana.
Y donna, Colombia, in Italia da 2 anni	Mi piace perché lei si è sentita libera, leggera nel parlare l'italiano e scrivere il suo diario in questa lingua. Io sono come lei perché mi sento così in questo paese.
E donna, Nigeria, in Italia da 7 anni	Sono libera quando parlo nigeriano.
F donna, Marocco, in Italia da 8 anni	La lingua in cui mi sento libera è l'arabo, ma mi sento leggera anche quando parlo l'italiano.
M uomo, Cina, in Italia da 7 mesi	La mia famiglia vive in Italia, ma io sono cresciuto in Cina. Adesso sono venuto in Italia, vivo con i miei genitori: ho iniziato tutto da zero, sto imparando la lingua italiana.
C donna, Perù, in Italia da 1 anno	Mi sembra di riconoscermi in questa scrittrice: anche io di fronte alla lingua italiana mi sono sentita come di fronte a una montagna. Finalmente qualcuno che parla di quello che io ho provato...

Tabella 2. *I feedback degli apprendenti.*

Le risposte evidenziano che il testo di Lahiri ha creato l'occasione per mettere in luce le possibili dinamiche di chi affronta un'esperienza in un nuovo contesto linguistico e le modalità di elaborazione del trauma migratorio, attraverso uno spazio di espressione dei successi e delle difficoltà, in una cornice di riconoscimento utile a spezzare la solitudine e l'isolamento, spesso ricorrenti nelle storie degli immigrati: il vissuto della scrittrice propone un modello a cui ancorarsi e una speranza di riuscita. Ovviamente, il successo nell'apprendimento di una lingua diversa dalla propria non si replica in automatico, ciononostante gli apprendenti immigrati, immersi in un contesto plurilingue e in una dinamica di transizione tra sistemi linguistici, sono spesso portati a riflettere sulle strutture linguistiche, a interrogarsi sul lessico, a cercare risorse autonome per colmare i propri bisogni comunicativi grazie a una spiccata sensibilità metalinguistica, frutto della particolare "posizione" tra le lingue in cui si trovano:

il contesto di emigrazione, in quanto capace di esaltare fenomeni che ricadono nella sua sfera, vede il soggetto apprendente fortemente impegnato in un'opera di decodificazione di categorie sociali, culturali e linguistiche che lo portano a costruire un'identità nel territorio di confine in cui tali dimensioni si in-

⁶ I *feedback* sono stati trascritti mantenendo inalterato il contenuto originario, con interventi circoscritti alla correzione formale in lingua italiana.

contrano (e spesso si scontrano). Anche nei soggetti abitualmente poco impegnati o poco interessati alla riflessione metalinguistica, nella situazione di emigrazione questa emerge come filo sotterraneo di ogni attività di concettualizzazione o di sistematizzazione delle proprie conoscenze e della propria posizione nei confronti della lingua-società-cultura ospite. [...] Si ha la possibilità di passare all'applicazione glottodidattica che considera il modo di utilizzare nella gestione dei processi di apprendimento guidato, nelle situazioni didattiche, il patrimonio di riflessione metalinguistica, maturato spontaneamente (Vedovelli 2000: 9-10).

In una fase successiva alla lettura del testo, gli apprendenti sono stati coinvolti in un'attività di discussione che ha favorito il confronto aperto sulle proprie esperienze linguistiche e biografiche. Il testo ha agito dunque come stimolo per attivare narrazioni personali e riflessioni condizionate sulla condizione di chi vive tra più lingue, generando un dialogo partecipato e significativo dal punto di vista didattico e personale. Il confronto si è rivelato particolarmente produttivo: ascoltare le esperienze degli altri, entrare in contatto con punti di vista diversi e riconoscere diverse strategie e risorse ha contribuito ad arricchire la consapevolezza individuale e collettiva. Durante la discussione, le frasi ritenute più importanti sono state selezionate e scritte alla lavagna, diventando un riferimento condiviso per il gruppo. Successivamente, gli apprendenti le hanno trascritte sui propri quaderni, associando a ciascuna frase un disegno da loro realizzato, in modo da rielaborarne i contenuti anche attraverso il canale visivo.

3. Conclusioni

Le evidenze raccolte durante l'esperienza sul campo, e di cui si è proposta qui una breve disamina, confermano l'opportunità di inserire brani di scrittori translingui nei percorsi didattici rivolti ad apprendenti immigrati. La scelta si rivela efficace non solo dal punto di vista metodologico, ma anche come un atto pedagogico e culturale. Tali testi rendono visibile la pluralità linguistica e identitaria tipica delle società contemporanee, offrendo modelli autentici di uso della lingua che riflettono pratiche reali di ibridazione e negoziazione linguistica. Dal punto di vista didattico, l'esposizione a produzioni translingui favorisce lo sviluppo di una competenza comunicativa più flessibile e inclusiva, incoraggiando gli apprendenti a valorizzare le proprie risorse linguistiche pregresse anziché percepirle come ostacoli: la lingua di apprendimento non viene più concepita come sistema chiuso e normativo, ma come spazio dinamico di costruzione di significato.

La presenza di autori che condividono percorsi migratori o esperienze di plurilinguismo contribuisce a rafforzare i processi di identificazione e di legittimazione simbolica degli studenti, incidendo positivamente sulla motivazione e sulla partecipazione. La letteratura translingue diventa così uno strumento privilegiato per promuovere pratiche educative più eque, capaci di riconoscere e integrare la complessità dei repertori linguistici degli apprendenti.

Alla luce di queste considerazioni, si auspica una integrazione sistematica di testi translingui nei *curricula* scolastici, accompagnata da un ripensamento delle pratiche didattiche in chiave plurilingue e interculturale, al fine di rispondere in modo più adeguato alle sfide educative del presente.

Riferimenti bibliografici

- Bagna, C., Machetti, S., Vedovelli, M. 2003. *Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?*. In A. Valentini, P. Molinelli, P. L. Cuzzolin, G. Bernini (a cura di) 2003. *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana. Bergamo, 26-28 settembre 2002*. Roma. Bulzoni: 201-222.
- Bagna, C., Barni, M., Siebetchu, R. 2004. *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*. Perugia. Guerra.
- Demaio, G., Di Lecce, F. 2023. *Gli studenti stranieri e di origine immigrata nelle scuole italiane*. In Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di) 2023. *Dossier Statistico Immigrazione 2023*. Roma. Centro Studi e Ricerche IDOS: 233-238.
- 2024. *Gli alunni stranieri in Italia: l'urgenza di rinnovare la scuola per accogliere tutti e tutte*. In Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di) 2024. *Dossier Statistico Immigrazione 2024*. Roma. Centro Studi e Ricerche IDOS: 194-199.
- De Mauro, T. 2014. *In Europa sono già 103. Troppe lingue per una democrazia?* Roma-Bari. Laterza.
- 2018. *L'educazione linguistica democratica*. In S. Loiero, M. A. Marchese (a cura di) 2018. Roma-Bari. Laterza: 27-43.
- Demetrio, D. (a cura di) 1984. *Immigrazione straniera e interventi formativi*. Milano. Franco Angeli.
- de Rogatis, T. 2023. *Homing/Ritrovarsi. Traumi e translinguismi delle migrazioni in Morante, Hoffman, Kristof, Scego e Lahiri*. Siena. Edizioni Università per Stranieri di Siena. URL: https://edizioni.unistrasi.it/public/articoli/1709/files/homing_def.pdf (ultimo accesso: 8.04.2026).
- de Rogatis, T., Bazzoni, M. A., Sgaglione, A. 2026. *Benessere, lingue, migrazioni. Metodi integrati tra medicina narrativa e storytelling in un protocollo linguistico*. Siena. Edizioni Università per Stranieri di Siena. URL: https://edizioni.unistrasi.it/volume?id_sez=1360 (ultimo accesso: 8.04.2026).
- Diadori, P. (a cura di) 2001. *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze. Le Monnier.
- Favaro, G. 1987. *Italiano lingua seconda. Proposte per una formazione linguistica degli immigrati stranieri in Italia. Metodi e unità didattiche*. Milano. Franco Angeli.
- 2002. *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Firenze. La Nuova Italia.
- Gallina, F. 2021. *Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue*. «Giscel, Quaderni di Base», Numero collana 3. Firenze. Franco Cesati Editore.
- Garraffa, M., Sorace, A., Vender, M. 2020. *Il cervello bilingue*. Roma. Carocci.
- Kellman, S. G. 2000/2007. *The Translingual Imagination*. Lincoln. University of Nebraska Press. (trad. it. *Scrivere tra le lingue*. Troina. Città Aperta).
- Machetti, S., Barni, M., Bagna, C. 2018. *Language policies for migrants in Italy: Tension between democracy, decision-making and linguistic diversity*. In M. Gazzola, T. Templin, B. A. Wickström (a cura di) 2018. *Language Policy and Linguistic Justice: Economic, Philosophical and Sociolinguistic Approaches*. Berlino. Springer: 477-498.
- Panico, G., Sbrocchi, L. G. (a cura di) 2000. *L'insegnamento dell'italiano alle soglie del 2000*. Ottawa. Legas.
- Scibetta, A., Carbonara, V. 2019. *Translanguaging as a pedagogical resource in Italian primary schools: Making visible the ordinariness of multilingualism*. In J. Won Lee, S. Dovchin (a

- cura di) 2019. *Translinguistics. Negotiating Innovation & Ordinariess*. Londra-New York. Routledge: 115-129.
- Sgaglione, A. 2024. “*Finding oneself*” in another language: understanding translingualism and building tools for dealing with trauma in educational contexts. «L'ospite ingrato», 15, I: 373-398.
- Tosi, A. 1995. *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue e educazione linguistica nell'Italia multietnica*. Firenze. La Nuova Italia.
- Vedovelli, M. 1995. *Apprendimento e insegnamento dell'italiano in contesto migratorio: un bilancio sui modelli e sugli interventi per l'immigrazione recente*. «Percorsi. Rivista di educazione degli adulti», VIII: 50-61.
- 2000. *Modelli sociolinguistici e glottodidattici per nuovi bisogni comunicativi*. In E. Piemontese (a cura di) 2000. *Lingue, culture e nuove tecnologie*. «Quaderni del Giscel», Firenze. La Nuova Italia: 1-18.
- 2002. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del «Quadro comune europeo per le lingue»*. Roma. Carocci.
- (a cura di) 1994. *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano in contesto migratorio*. «SILTA», 2 (numero monografico).

QCER E APPRENDIMENTO COOPERATIVO: IMPLEMENTARE ATTIVITÀ DI MEDIAZIONE NELLA CLASSE MULTILINGUE

Silvia Dalli Cani, *Docente di scuola secondaria di I grado*

1. Introduzione

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione* (d'ora in poi QCER) (Council of Europe 2001/2002) si pone non solo come una griglia di descrizione dei livelli di competenza linguistica, ma anche come un riferimento pedagogico essenziale per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue.

Dalla sua prima pubblicazione nel 2001, il QCER ha offerto una visione della competenza comunicativa fortemente connessa all'uso sociale della lingua, mettendo al centro del percorso educativo l'utente/apprendente come attore sociale, chiamato a svolgere compiti in contesti reali e concreti (Council of Europe 2001/2002: 11).

Il *Volume complementare* (d'ora in poi QCER-VC) (Council of Europe 2020/2020), pubblicato nel 2020, allarga questa prospettiva introducendo nuovi descrittori e sottolineando concetti chiave come la «mediazione», la «competenza plurilingue» e l'«approccio orientato all'azione»:

- l'apprendimento delle lingue è strettamente legato all'interazione sociale e alla condivisione del significato;
- la lingua diventa non solo materia di studio, ma uno strumento per partecipare alla vita sociale e culturale;
- viene promossa una visione dinamica del plurilinguismo; non si tratta più di apprendere lingue separatamente, ma di sviluppare un repertorio linguistico integrato, dove competenze linguistiche e culturali si intrecciano.

Questa impostazione ha implicazioni significative per la didattica delle lingue: in un panorama educativo sempre più eterogeneo, il docente diventa mediatore linguistico, cognitivo e relazionale, contribuisce a facilitare la comprensione e promuove l'interazione tra gli studenti, valorizzando i loro repertori linguistici, sviluppando così attività di mediazione sui tre livelli delineati dal QCER (cfr. par. 3).

Nella visione del QCER-VC, infatti, la mediazione supera il rapporto insegnante-apprendenti e si manifesta anche nelle dinamiche collaborative tra pari che rappresentano un terreno fertile per negoziare significati e costruire conoscenza condivisa.

Alla luce di queste premesse, in questo contributo si esamina l'utilizzo dell'apprendimento cooperativo per favorire lo sviluppo delle competenze di mediazione negli studenti all'interno della classe multilingue e multiculturale, mettendo in relazione le raccomandazioni del QCER e del QCER-VC con l'apprendimento cooperativo stesso. La scelta dell'apprendimento cooperativo è dovuta al fatto che esso è orientato esplicitamente alla costruzione del significato, non solo nell'interazione verticale docente-studenti, ma anche in quella orizzontale studente-studente, e rappresenta, quindi, il metodo più coerente per implementare i principi che sottendono la mediazione così come delineata nel QCER-VC.

In particolare, si analizzeranno l'evoluzione del concetto di mediazione secondo il QCER (cfr. par. 2), le principali dimensioni operative della mediazione (cfr. par. 3), si presenteranno in sintesi la natura dell'apprendimento cooperativo (cfr. par. 4) e un'attività didattica ispirata alla tecnica del *jigsaw* (cfr. par. 5), applicata alla lettura di brani dell'*Odissea*.

L'analisi mostrerà come una progettazione didattica basata sull'apprendimento cooperativo possa mobilitare intenzionalmente diverse scale delle attività di mediazione e come le strategie di mediazione si traducano in pratiche concrete in una classe plurilingue.

2. L'evoluzione del concetto di mediazione nei documenti del Consiglio d'Europa

Come precedentemente affermato, la nozione di mediazione ha avuto uno sviluppo rilevante nel QCER. Sebbene il termine fosse già presente nel QCER del 2001, la sua elaborazione teorica e operativa è stata ampliata notevolmente nel *Volume complementare* del 2020, introducendo nuovi descrittori e una concettualizzazione più complessa del ruolo della mediazione nei processi comunicativi e di apprendimento.

Nel QCER del 2001, la mediazione era considerata una delle quattro modalità delle attività linguistico-comunicative, insieme a ricezione, produzione e interazione (Council of Europe 2001/2002: 31). In questa prima formulazione, l'attenzione era focalizzata sul ruolo dell'individuo come intermediario nella trasmissione delle informazioni. Le attività di mediazione erano descritte come attività che permettono la comunicazione tra persone che hanno difficoltà a comunicare direttamente tra loro: per esempio la traduzione, l'interpretariato, il riassunto e la parafrasi, che consentono di riformulare un testo per renderlo comprensibile a destinatari differenti (Council of Europe 2001/2002: 18). Tuttavia, nel QCER del 2001 già emergeva in modo implicito una dimensione più ampia della mediazione, collegata alla concezione dell'apprendente come attore sociale e alla co-costruzione del significato nell'interazione.

Il *Volume complementare* esplicita, dunque, come la mediazione comprenda processi che facilitano l'accesso ai concetti e influenzano le relazioni comunicative tra interlocutori con diverse prospettive linguistiche e culturali promuovendo una miglior comprensione reciproca e la costruzione condivisa della conoscenza. Per mettere in pratica questa visione, il QCER-VC offre un sistema di descrittori organizzati secondo varie scale, che descrivono le principali modalità della mediazione.

Le attività di mediazione sono suddivise in tre dimensioni fondamentali: «Mediare a livello testuale», «Mediare a livello concettuale» e «Mediare a livello comunicativo» (cfr. Fig. 1). A ciò si aggiungono le strategie di mediazione specifiche usate durante il processo comunicativo. Questa suddivisione permette di comprendere come la mediazione sia una pratica educativa che coinvolge aspetti linguistici, cognitivi, relazionali e interculturali.

Tale prospettiva attribuisce un ruolo chiave al docente come facilitatore della comprensione e della costruzione condivisa del significato, soprattutto in contesti di apprendimento ricchi di diversità linguistica e culturale.

Alla luce di queste riflessioni, è chiaro come l'evoluzione del concetto di mediazione nel QCER rispecchi un ampliamento progressivo della prospettiva pedagogica, che si sposta da una visione centrata sul trasferimento di informazioni a una comprensione più complessa della comunicazione come un processo collaborativo socialmente situato.

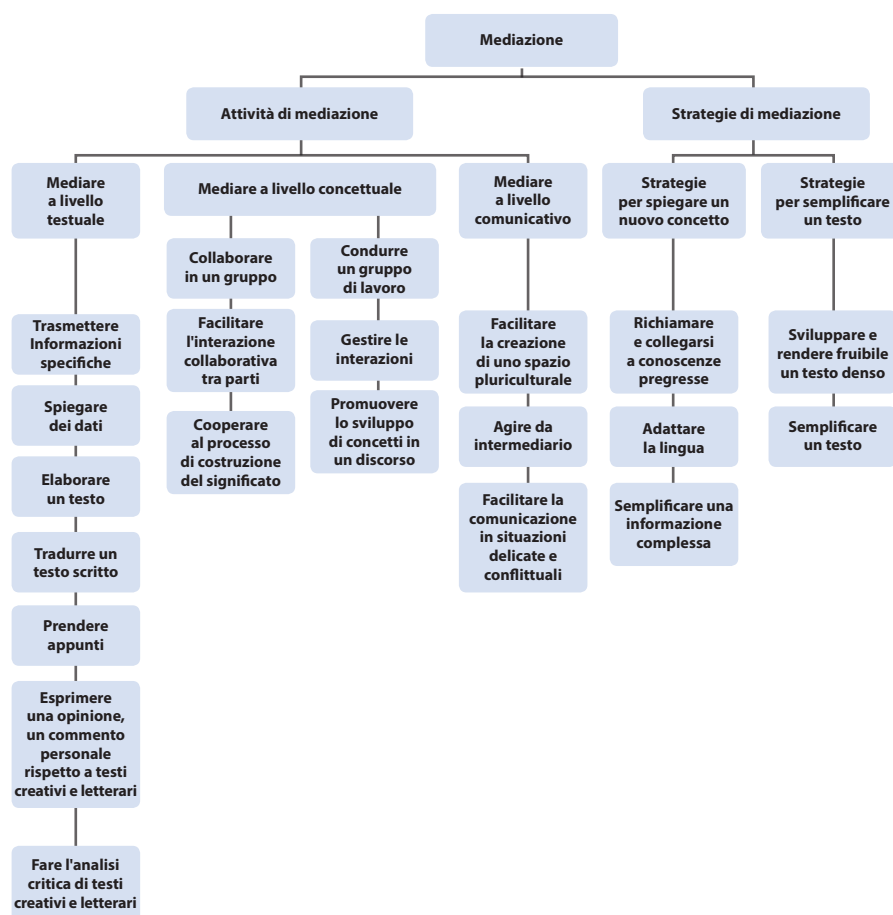


Figura 1. Attività e strategie di mediazione QCER-VC (Council of Europe 2020/2020: 101).

3. Le dimensioni della mediazione nel QCER-VC

Come abbiamo già accennato, il QCER-VC definisce tre modalità principali attraverso cui la mediazione può manifestarsi: testuale, concettuale e comunicativa. Tali dimensioni non sono categorie rigide, ma aspetti interrelati di uno stesso processo, che spesso tendono a sovrapporsi nella pratica comunicativa e didattica.

Chi media non è un semplice tramite passivo, ma partecipa attivamente alla co-costruzione di significato e di comprensione, operando all'intersezione tra le dimensioni individuali e sociali degli usi semiotici e linguistici. La mediazione chiama in causa competenze trasversali, attivando abilità e conoscenze eterogenee in modo integrato; implica la riflessione metalinguistica e metacognitiva (Ferrucci 2025: 501).

3.1. Mediare a livello testuale

La mediazione testuale implica le attività attraverso cui un individuo rende un contenuto accessibile a un destinatario, inizialmente espresso in forma diversa. Per esempio, ciò può avvenire tramite parafrasi, riassunti, riformulazioni o traduzioni di testi scritti od orali, sia all'interno della stessa lingua, sia tra lingue diverse, e rappresenta una pratica comune nella vita quotidiana, accademica e professionale.

Dal punto di vista didattico, questa forma di mediazione è rilevante perché aiuta gli studenti

a sviluppare strategie di rielaborazione e sintesi delle informazioni. Attraverso attività di riassunto, spiegazione o riformulazione, gli studenti non solo comprendono un testo, ma lo reinterpretano e lo rendono accessibile ad altri, attivando così competenze linguistiche, cognitive e pragmatiche.

3.2. Mediare a livello concettuale

La mediazione concettuale riguarda i processi attraverso cui gli interlocutori collaborano per costruire e sviluppare conoscenze condivise. In classe, si rivela quando studenti e insegnante lavorano insieme per comprendere un argomento, discutere un problema o sviluppare un progetto comune. In queste situazioni, la lingua diventa uno strumento cruciale per negoziare significati, formulare ipotesi e costruire nuove conoscenze.

3.3. Mediare a livello comunicativo

Nel QCER-VC la mediazione comunicativa o relazionale si realizza nel facilitare l'interazione tra persone con prospettive culturali, linguistiche o sociali differenti. L'obiettivo principale non si limita a trasmettere informazioni o chiarire concetti, ma punta a creare condizioni per una comunicazione efficace e collaborativa. Il QCER-VC sottolinea che la mediazione può anche riguardare la gestione delle relazioni all'interno di un gruppo, con l'intento di stabilire un clima di collaborazione e comprensione reciproca tra gli interlocutori. Questo significa, per esempio, essere in grado di facilitare la partecipazione di tutti i membri del gruppo, chiarire eventuali malintesi e promuovere il dialogo tra punti di vista diversi.

La dimensione relazionale della mediazione è particolarmente significativa nei contesti multilingui e multiculturali, dove la comunicazione può risentire delle differenze linguistiche e culturali.

Nel campo educativo, la mediazione comunicativa si manifesta sia nei rapporti tra studenti sia nel ruolo del docente come facilitatore delle dinamiche di gruppo. Attraverso strategie di gestione dell'interazione e promozione della collaborazione, l'insegnante crea un ambiente di apprendimento che permette agli studenti di partecipare attivamente alla costruzione condivisa del significato.

4. L'apprendimento cooperativo come ambiente di mediazione

Per l'economia di questo contributo non ci è possibile trattare l'apprendimento cooperativo in modo dettagliato; in questa sede, ci limitiamo pertanto a darne una definizione che individui gli elementi fondamentali per la nostra prospettiva¹.

L'apprendimento cooperativo è stato definito da Johnson, Johnson e Holubec (1996: 19) come un «metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento». L'insegnante, strutturando i compiti in modo da generare interdipendenza tra i vari studenti, crea le condizioni perché il gruppo cooperativo divenga il «mezzo per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli

¹ Per approfondimenti sull'apprendimento cooperativo nella didattica delle lingue, cfr. Caon *et al.* 2019. Per la declinazione del metodo nelle classi multilingui, cfr. Caon, Brichese 2022.

che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo» (Rutka 2006: 175). Come affermano sempre Johnson, Johnson e Holubec (1996: 23), nel gruppo cooperativo così concepito il «risultato è che l'efficacia complessiva del gruppo è superiore alla somma di quella delle sue parti e che tutti gli studenti forniscono prestazioni scolastiche migliori di quelle che avrebbero dato da soli».

Secondo Pellai, Rinaldin e Tamborini (2002: 41), i «pari educano i pari, migliorando l'efficacia del processo e degli esiti educativi perché in possesso dello stesso patrimonio linguistico, valoriale, rituale a livello microculturale e microsociale. Di conseguenza, l'interazione faccia a faccia tra pari, essendo meno inibente e più immediata, è avvertita come meno giudicante». In questo contesto, gli studenti partecipano in modo attivo, assumendo anche loro il ruolo di mediatori di contenuti e facilitatori per i compagni. All'interno di gruppi cooperativi, infatti, gli studenti spesso spiegano, riformulano o chiariscono le informazioni, attivando naturalmente strategie di mediazione linguistica e concettuale.

Gli studenti, cooperando, realizzano così un prodotto di livello superiore e, come abbiamo detto, potenziano contemporaneamente non solo competenze linguistiche e cognitive rinegoziando più volte i significati prima all'interno del gruppo, poi nel confronto con l'insegnante, ma anche sociali, relazionali e interculturali, imparando essi stessi a mediare.

I vantaggi sono evidenti non solo per gli studenti più in difficoltà, come possono essere, nel caso delle classi multilingui, gli studenti con *background* migratorio (cfr. Caon, Bricchese 2022), ma anche per i più competenti poiché essi, dovendo aiutare i compagni meno competenti dal punto di vista linguistico nello spiegare i contenuti, si trovano a ristrutturare le loro conoscenze in modo più adeguato, secondo i principi del *peer tutoring* (cfr. Pellai, Rinaldin, Tamborini 2002).

4.1. Il ruolo del docente

In questo quadro, il docente gioca un ruolo fondamentale come facilitatore e organizzatore dell'ambiente di apprendimento (cfr. la funzione della «Mediazione a livello comunicativo», par. 3.3). Egli, infatti, attraverso l'organizzazione di attività cooperative, può utilizzare strategie di mediazione verso i suoi studenti, ma anche favorirne l'uso tra studenti, rendendo più accessibili i contenuti disciplinari e potenziando le loro stesse competenze di mediazione.

Considerando l'aumento del ventaglio di competenze didattiche (non solo linguistiche, disciplinari, progettuali e comunicative, ma anche di gestione del gruppo e specifiche rispetto al metodo cooperativo), è fondamentale quindi un'attività di formazione del docente sul piano della mediazione così come articolata nel QCER-VC.

5. Dal QCER-VC alla classe: il *jigsaw* nell'*Odissea*

Al fine di declinare in pratica i principi teorici del QCER-VC, proponiamo un'attività basata sulla tecnica del *jigsaw* applicata alla lettura, alla comprensione e alla rielaborazione di alcuni brani dell'*Odissea*. L'attività che verrà presentata è adattata dal testo di Caon *et al.* (2022) ed è stata sperimentata da chi scrive in una I classe di secondaria di I grado.

Il *jigsaw* è una tecnica del *Cooperative Learning*, sviluppata da Aronson *et al.* (1978), e successivamente rielaborata in diverse varianti con l'obiettivo di migliorarne l'efficacia². È

² Per la tecnica *jigsaw* II, cfr. Slavin 1988; Van Sieckle, Bailey 1995. Per il *jigsaw* III, cfr. Steinbrink *et al.* 1995.

una modalità di lavoro che consente di approfondire dei contenuti con lo scopo di rendere gli apprendenti capaci di insegnarli ai compagni. Questo favorisce la ristrutturazione cognitiva e l'elaborazione di strategie comunicative, contribuendo al miglioramento generale dell'apprendimento (Caon *et al.* 2022).

5.1. Presentazione dell'attività e composizione della classe di sperimentazione

La scelta del *jigsaw* risponde all'esigenza di creare un contesto di apprendimento cooperativo in cui gli studenti sono chiamati a partecipare attivamente alla costruzione del significato e quindi, per il nostro *focus*, a sviluppare competenze di mediazione. La sperimentazione è stata attuata in una classe multilingue e multiculturale, composta da alunni madrelingua, per la maggior parte da alunni di seconda generazione, e da un alunno francofono arrivato in Italia da tre anni con un livello di competenza linguistica pari al B1.

La classe è stata suddivisa in cinque gruppi eterogenei di quattro studenti ciascuno («gruppi casa»). A ciascun gruppo è stato assegnato uno specifico episodio dell'*Odissea* relativo alle principali figure femminili incontrate da Ulisse: Circe, Nausicaa, Penelope e Calipso. L'obiettivo dell'attività è duplice: da un lato, favorire la comprensione dei contenuti narrativi e dei personaggi; dall'altro, come è stato già evidenziato, sviluppare competenze di mediazione attraverso la riformulazione, la spiegazione e la condivisione delle informazioni tra pari.

Abbiamo scelto quest'attività poiché, secondo Caon *et al.* (2022), il *jigsaw* è particolarmente efficace quando si devono apprendere contenuti di carattere letterario, sociale e storico. Tra i vantaggi si sottolinea la creazione di un contesto favorevole per esercitare e sviluppare competenze comunicative e sociali, la differenziazione dei compiti in base ai gruppi di esperti che l'insegnante prevede di formare.

5.2. Le fasi del lavoro e i descrittori delle attività di mediazione

Riportiamo qui di seguito le quattro fasi in cui è articolato il lavoro.

Fase 1. L'insegnante forma gruppi-casa di quattro studenti ciascuno. A ogni gruppo vengono consegnati quattro brani in prosa diversi (uno per ciascuno studente) con la consegna di leggere due volte il testo ricevuto. Si prevede un'assegnazione mirata per l'alunno B1 al quale viene fornito il brano sulla figura di Nausicaa (che presenta una trama più lineare) con un glossario a margine per i termini più complessi.

Fase 2. I gruppi-casa si sciolgono temporaneamente per formare i gruppi di esperti, costituiti dagli studenti provenienti dai diversi gruppi-casa ai quali è stato assegnato lo stesso brano. All'interno di questi gruppi gli studenti analizzano il testo, ne elaborano un riassunto condiviso e approfondiscono i contenuti, così da acquisire una conoscenza approfondita dell'argomento. L'indicazione dell'insegnante è di seguire le fasi per riassumere già sperimentate in classe (lettura approfondita e comprensione, suddivisione in sequenze, individuazione delle informazioni principali di ogni sequenza, titolazione delle sequenze e stesura del riassunto). Ogni studente dovrà assumere il ruolo di *coordinatore* di una specifica fase (lettura, suddivisione in sequenze, individuazione informazioni, titolazione sequenze) per poi procedere insieme alla stesura. All'alunno B1 viene assegnato il compito di lettore per il gruppo e, in fase di stesura del riassunto, vengono forniti dei *prompt* testuali per supportare la sua partecipazione al lavoro di gruppo. Al termine del lavoro gli studenti dovranno verificare che tutti sappiano spiegare con chiarezza il contenuto.

Fase 3. Gli studenti rientrano nel gruppo-casa, presentano e spiegano il contenuto ai compagni utilizzando il materiale prodotto (riassunto, mappa concettuale ecc.). Il gruppo ha il compito di ricostruire i riassunti dei quattro brani evidenziando le caratteristiche dei personaggi di Circe, Penelope, Calipso e Nausicaa inserendole in una tabella fornita dall'insegnante.

Fase 4. L'insegnante verifica la comprensione chiamando alcuni studenti a esporre il lavoro. Nel caso dell'alunno B1, l'insegnante pone domande guida o a scelta multipla chiedendo in particolare la descrizione del personaggio studiato e permettendogli di usare la mappa o la tabella.

Nella sperimentazione, abbiamo individuato le scale e i descrittori del QCER-VC relativi alla Fase 2 e alla Fase 3, che rappresentano le attività strutturate in modalità cooperativa. In questa prospettiva il QCER-VC offre gli strumenti operativi per la progettazione didattica e consente al docente di guidare gli studenti nella co-costruzione di significati e nell'accesso al sapere dell'intero gruppo.

In riferimento all'alunno con *background* migratorio e di Livello B1, chi scrive ha pianificato l'attività assumendo i descrittori del B1 come requisiti base e utilizzandoli come guida per la progettazione di compiti adeguati e accessibili. È stato inoltre previsto che le attività linguisticamente più complesse, come il riassunto e il completamento della tabella, si svolgessero in modalità cooperativa come *setting* ideale per favorire la «zona di sviluppo prossimale»³.

Di seguito illustriamo nel dettaglio le dimensioni della mediazione e le relative scale, riguardanti la progettazione riferita al gruppo classe. Viene inoltre presentata, a titolo esemplificativo, la declinazione per il Livello B1 che è stata sia guida per il tipo di compito da richiedere, sia parametro di valutazione.

Nella Fase 2, la progettazione focalizza l'attenzione su «Mediare a livello testuale» e in particolare sulla scala «Elaborare un testo scritto». L'attività prevede infatti che il gruppo di «esperti» si riunisca e che insieme svolga un riassunto del testo tenendo presente che, a Livello B1, il descrittore del QCER-VC è il seguente: «È in grado di parafrasare in modo semplice brevi brani, usando parole e struttura del testo originale» (Council of Europe 2020/2020: 110). Successivamente gli studenti sono chiamati a verificare reciprocamente la comprensione del contenuto, assicurandosi che ogni componente del gruppo sia in grado di esporre con chiarezza il testo. Questa attività richiama la dimensione «Mediare a livello concettuale», in particolare la scala «Collaborare in gruppo: Cooperare al processo di costruzione di significato», che a Livello B1 presenta il seguente descrittore: «È in grado di ripetere in parte ciò che qualcuno ha detto per confermare la reciproca comprensione e contribuire ad assicurare lo sviluppo delle idee in corso» (Council of Europe 2020/2020: 119).

Nella Fase 3, gli studenti rientrano nel gruppo-casa, ciascuno di loro ha il compito di esporre ai compagni il riassunto elaborato in precedenza e, insieme, ricostruiscono i quattro brani, in modo che tutti i componenti abbiano una visione completa e unitaria dei testi e delle caratteristiche delle figure femminili analizzate (Calipso, Nausicaa, Circe e Penelope). In questa fase, ogni studente trasmette le informazioni acquisite nel gruppo di esperti, assumendosi la responsabilità dell'apprendimento altrui e, al tempo stesso, riceve le informazioni dai compagni apprendendo contenuti che non ha analizzato in prima persona.

In fase di progettazione abbiamo individuato la dimensione «Mediare a livello testuale» e la scala «Fare l'analisi critica di testi creativi e letterari» che, a Livello B1, recita: «È in grado di

³ Il concetto di «zona di sviluppo prossimale» (ZSP) è stato elaborato da Vygotskij negli anni Trenta (Vygotskij 1987).

individuare gli episodi e gli eventi più importanti di una narrazione strutturata in modo chiaro in una lingua corrente e spiegare il significato degli eventi e le loro correlazioni» (Council of Europe 2020/2020: 116), inoltre «Mediare a livello concettuale» e la scala «Condurre il lavoro di gruppo: Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti di un discorso» che, a Livello B1, formula: «È in grado di porre domande pertinenti per verificare la sua comprensione dei concetti che sono stati spiegati» (Council of Europe 2020/2020: 122).

La dimensione «Mediare a livello comunicativo» interessa entrambe le Fasi (2 e 3), poiché le interazioni tra pari richiedono continuamente di facilitare la comprensione reciproca e la collaborazione all'interno del gruppo. In particolare, l'attenzione si concentra sulla scala «Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali», il cui descrittore di Livello B1 prevede la capacità di comprendere le questioni principali oggetto di disaccordo su un argomento familiare e di formulare semplici richieste di conferma e/o di chiarimento (Council of Europe 2020/2020: 126). Con riferimento alla strategia di mediazione «Spiegare nuovi concetti», è stata presa in considerazione la scala «Adattare la lingua», il cui descrittore di Livello B1 recita: «È in grado di parafrasare in modo semplice brevi passi scritti, mantenendo la struttura originale del testo» (Council of Europe 2020/2020: 130).

A conferma della valenza di una pianificazione didattica orientata ai descrittori del QCER-VC, le evidenze emerse dall'osservazione diretta hanno mostrato come gli studenti abbiano acquisito una maggiore consapevolezza del modo in cui usano la lingua e si relazionano con i compagni. Nel corso dell'attività, infatti, il gruppo classe ha progressivamente migliorato la capacità di riformulare e sintetizzare i contenuti, spiegare le informazioni ai pari, porre domande di chiarimento e collaborare alla costruzione condivisa del significato, mettendo in atto le principali strategie di mediazione previste nella progettazione.

L'alunno con Livello B1, grazie ai supporti predisposti e alla struttura cooperativa del *jigsaw*, ha partecipato attivamente al lavoro del gruppo di esperti e del gruppo-casa, riuscendo a comprendere il testo assegnato, a contribuire alla realizzazione del riassunto e a presentare ai compagni il contenuto studiato con il supporto dei materiali prodotti. L'azione didattica ha quindi favorito, da un lato, il potenziamento delle competenze comunicative e di mediazione dell'intero gruppo classe e, dall'altro, ha risposto ai bisogni specifici dell'alunno B1, garantendo un equilibrio tra sfida cognitiva e accessibilità linguistica.

6. Conclusioni

L'evoluzione del concetto di mediazione proposta nel QCER-VC rappresenta una svolta rilevante poiché amplia la visione pedagogica considerando l'apprendente nelle sue diverse dimensioni: cognitiva, affettiva, relazionale e sociale.

Il percorso didattico illustrato nel presente contributo ha evidenziato come i descrittori della mediazione possano essere integrati nella progettazione didattica attraverso attività basate sull'apprendimento cooperativo.

Riteniamo che la sperimentazione descritta sia adattabile e replicabile in altri contesti disciplinari ricordando che la «chiave del successo risiede nell'intenzionalità progettuale: i descrittori devono essere usati non come etichette da applicare *ex post*, ma come strumenti guida per la pianificazione di compiti autentici, significativi e orientati allo sviluppo integrato di competenze linguistiche e trasversali» (Frattegger 2025: 523).

L'azione del docente, dunque, si esplica nella gestione di una didattica inclusiva necessaria-

mente accompagnata da una progettazione intenzionale in grado di creare ambienti di apprendimento più democratici, anche con l'utilizzo strategico di metodi didattici che favoriscano lo sviluppo contemporaneo di competenze legate ai tre livelli di mediazione descritti dal QCER-VC.

Riferimenti bibliografici

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., Snapp, M. 1978. *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills (CA). Sage Publications.
- Caon, F., Brichese, A., Rutka, S., Spaliviero, C. 2019. *Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo*. Trento. Erickson.
- Caon, F., Brichese, A. 2022. *Porte Aperte Didattica inclusiva per i neoarrivati in Italia*. Sano-ma Italia.
- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation. Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- 2020/2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg. Council of Europe Publishing (trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. «Italiano Lingua-Due», 12, 2).
- Ferrucci, F. 2025. *Ragionare "A Fumetti": dai concetti scientifici racconti e viceversa*. «Italiano LinguaDue». 17(2): 501-515.
- Fratte, I. 2025. *La mediazione concettuale e comunicativa e le sue implicazioni nell'agire didattico*. «Italiano LinguaDue», 17(2): 516-526.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. 1996. *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento. Erickson.
- Pellai, A., Rinaldin, V., Tamborini, B. 2002. *Educazione tra pari*. Trento. Erickson.
- Rutka, S. 2006. *Metodologia cooperativa per classe CAD*. In F. Caon (a cura di) 2006. *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*. Perugia. Guerra: 172-193.
- Slavin, R. E. 1988. *Student Team Learning: An Overview and Practical Guide*. 2nd ed. Washington (DC). National Education Association.
- Steinbrink, J. E., Walkiewicz, S. K., Stahl, R. J. 1995. *Jigsaw III = Jigsaw II + Cooperative Test Review: Applications to the Language Arts Classroom*. In R. J. Stahl (ed.) 1995. *Cooperative Learning in Language Arts: A Handbook for Teachers Menlo Park (CA)*. Addison-Wesley Publishing Company: 159-180.
- Van Sickle, R. L., Bailey, J. D. 1995. *Jigsaw II: Cooperative learning with "Expert group" specialization in language arts*. In R. J. Stahl (ed.) 1995. *Cooperative learning in language arts: A handbook for teachers*. Menlo Park (CA). Addison-Wesley Publishing Company: 139-157.
- Vygotskij, L. S. 1987. *Il processo cognitivo*. Torino. Bollati Boringhieri.

Codice Arte: Lezioni di italiano e arte per stranieri



In sintesi, il libro contiene:

- testi scritti con immagini, divisi per livello e argomento;
- attività di comprensione scritta;
- esercizi e approfondimenti sul lessico;
- una guida audio per esercitare l'ascolto;
- glossario settoriale;
- approfondimenti culturali sul patrimonio artistico nazionale e internazionale di ogni tempo;
- materiale audio online.



L'arte non è mai stata così vicina!

MIGRANTI

a cura di

Eleonora Fragai, *Università per Stranieri di Perugia*

Elisabetta Jafrancesco, *Università di Firenze*

L'articolo di Di Salvo, Fiasco, Vitale è dedicato al tema della certificazione linguistica di Italiano L2 rivolta ad adulti con *background* migratorio e focalizza l'attenzione sulla certificazione Certit dell'Università degli Studi Roma Tre. Il contributo prosegue la ricognizione sulle certificazioni ufficiali per migranti riconosciute dallo Stato italiano condotta nei precedenti numeri della Rivista.

Negli ultimi decenni, il settore della certificazione linguistica ha conosciuto una importante evoluzione teorica e metodologica in relazione all'approccio orientato all'azione dei più recenti documenti di politica linguistica del Consiglio d'Europa (p. es. il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) e il suo approfondimento nel *Volume complementare* (QCER-VC)). In base a tale approccio, la valutazione è intesa oggi come accertamento della capacità del candidato/della candidata di agire linguisticamente in qualità di agente sociale attraverso lo svolgimento di compiti comunicativi autentici. Parallelamente, la ricerca nell'ambito del *Language Assessment* ha posto sempre più attenzione ai principi di validità, affidabilità, equità e impatto sociale della valutazione, evidenziando la necessità di sviluppare sistemi certificatori scientificamente fondati e sensibili alla crescente eterogeneità dei profili degli apprendenti. In questa prospettiva, le certificazioni linguistiche assumono così una funzione che supera la mera attestazione delle competenze, configurandosi come strumenti di inclusione, partecipazione e accesso ai diritti di cittadinanza.

Il contributo di questo numero della Rivista si colloca all'interno di questo quadro teorico e propone una riflessione sulla certificazione Certit come esempio per analizzare l'evoluzione della valutazione certificatoria in prospettiva *action-oriented*. Una volta delineato il percorso di sviluppo del sistema e i principi scientifici ed etici che ne orientano la progettazione, il contributo presenta le caratteristiche dell'offerta certificatoria rivolta a migranti, con particolare riferimento ai Livelli A2 e B1, soffermandosi sul Protocollo CLIQ per analfabeti, una procedura innovativa che consente di garantire un processo valutativo equo ai candidati con profili LESLLA (*Low Educated Second Language and Literacy Acquisition*) attraverso l'esonero dalle prove di letto-scrittura e la certificazione delle competenze orali ai fini dell'adempimento dei requisiti normativi. Il Protocollo rappresenta un esempio significativo di applicazione dei principi di equità, accessibilità e giustizia linguistica promossi dal Consiglio d'Europa e dall'ALTE (Association of Language Testers in Europe), mostrando come la progettazione certificatoria possa ridurre l'impatto negativo della valutazione sui soggetti più vulnerabili senza compromettere il rigore metodologico. Vengono quindi presentate le più recenti linee di ricerca sviluppate dal gruppo Certit, sull'introduzione del criterio di «adeguatezza funzionale» nelle scale di valutazione e sul processo di digitalizzazione delle prove, delineando un modello di certificazione orientato all'azione, fondato sull'evidenza empirica e attento alle ricadute sociali della valutazione.

LA CERTIFICAZIONE CERTIT DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE: ETICA, INCLUSIONE E QUALITÀ NELLA VALUTAZIONE PER ADULTI IMMIGRATI

Francesca Di Salvo, Valeria Fiasco, Giuseppina Vitale, *Università degli Studi Roma Tre*

1. Certit: la certificazione dell'Italiano L2 di Roma Tre

La storia della valutazione certificatoria in Italia affonda le sue radici tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, periodo in cui si sono consolidate le condizioni politiche e linguistiche per la diffusione delle certificazioni di Italiano L2. In questo contesto, il Dipartimento di Linguistica dell'Università degli Studi Roma Tre istituì l'Ufficio della Certificazione, nato con l'obiettivo di sperimentare e realizzare sistemi di valutazione scientificamente fondati per parlanti non nativi. Attualmente la gestione scientifica di Certit è affidata al Centro Linguistico di Ateneo (CLA), che coordina sei sistemi d'esame (dal Livello A1 al C2) in linea con i descrittori del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) (Council of Europe 2001/2002) e del suo *Volume complementare* (QCER-VC) (Council of Europe 2020/2020).

Un momento di svolta fondamentale per il consolidamento del sistema è rappresentato dal 6 febbraio 2013, data in cui, mediante una convenzione con il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI), nasce l'associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità)¹. Roma Tre è membro fondatore della CLIQ insieme agli altri tre enti certificatori ufficiali: l'Università per Stranieri di Perugia (Certificati di Lingua Italiana, CELI), l'Università per Stranieri di Siena (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera, CILS) e la Società Dante Alighieri (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri, PLIDA). Questa sinergia ha l'obiettivo di promuovere una cultura della valutazione di qualità in Italia e all'estero, garantendo un sistema in linea con gli *standard* scientifici del Consiglio d'Europa.

La certificazione Certit costituisce un titolo ufficiale con spendibilità nazionale e internazionale, utile per motivi di studio (accesso ai percorsi universitari), professionali o per l'adempimento di obblighi di legge legati alla migrazione. Il sistema adotta un approccio orientato all'azione, che guarda al candidato come a un «attore sociale» capace di agire in contesti d'uso reali attraverso prove basate su testi autentici. Attualmente, l'offerta certificatoria di Roma Tre raggiunge un pubblico globale, con esami somministrati sia presso i locali dell'Ateneo sia in numerose sedi convenzionate distribuite in Italia e nel mondo².

2. Considerazioni etiche e buone pratiche: l'impegno verso una valutazione inclusiva

L'impianto teorico di Certit si fonda su una stretta sinergia tra il quadro concettuale del QCER, del suo *Volume complementare* e le indicazioni etiche dell'ALTE (Association of Language Testers in Europe) (ALTE, Council of Europe 2020). Questa base teorica non si limita a fornire un insieme di livelli di riferimento, ma promuove una visione dell'educazione linguistica che concepisce il candidato come un attore sociale capace di co-costruire significati all'interno di interazioni reali. In quest'ottica, Certit adotta un approccio principalmente orien-

¹ Per il sito dell'Associazione, cfr. <https://www.associazionecliq.it/>.

² Per l'analisi dettagliata della Certificazione dell'Italiano L2 dell'Università degli Studi Roma Tre, cfr. Di Salvo, Vitale 2023.

tato all'azione, secondo cui la lingua è considerata un veicolo fondamentale di opportunità e successo in ambito sociale, educativo e professionale.

Al cuore di questo approccio vi è una particolare attenzione alla dimensione pragmatica della lingua, che supera la dicotomia tradizionale tra competenza ed esecuzione. Certit integra i parametri classici di «complessità», «accuratezza» e «fluenza» (CAF) con il concetto di «adeguatezza funzionale», ispirandosi al modello teorico sviluppato da Kuiken e Vedder (2017). Tale prospettiva definisce la competenza non come una conoscenza astratta, ma come la capacità di utilizzare le proprie risorse linguistiche in modo efficace e appropriato rispetto agli scopi comunicativi e ai contesti d'uso. L'enfasi teorica è posta, dunque, sulla capacità di saper utilizzare la lingua in modo funzionale rispetto al compito richiesto, privilegiando l'efficacia dell'azione rispetto all'accuratezza formale.

L'approccio di Certit, quindi, vede nella lingua un ponte verso l'integrazione e la cittadinanza attiva. In questo quadro, il riferimento ai *Principles of Good Practice* dell'ALTE (2020) garantisce che l'impianto teorico sia guidato dai principi di responsabilità sociale e giustizia linguistica, mirando a valorizzare le competenze comunicative effettive dei soggetti, specialmente quelli in condizione di vulnerabilità, come leva di inclusione sociale e non come barriera escludente.

Seguendo il modello dell'«impatto per progettazione», il gruppo Certit opera affinché i test non abbiano ricadute negative sui soggetti più fragili. Per questo scopo, la CLIQ ha elaborato il Protocollo per analfabeti (cfr. par. 3.1.1) che, prevedendo un esonero dalla letto-scrittura per i migranti LESLLA (*Low Educated Second Language and Literacy Acquisition*), è pienamente in linea con le indicazioni di politica linguistica del Consiglio d'Europa. Come suggerito dal QCER-VC, l'obiettivo è promuovere un'educazione inclusiva e di qualità, differenziando i requisiti linguistici in base ai bisogni specifici di profili vulnerabili.

3. L'offerta per l'utenza migrante: i Livelli A2 e B1

3.1. Il Livello A2: la lingua della partecipazione e dell'integrazione

L'offerta Certit rivolta agli adulti immigrati si è progressivamente consolidata in risposta alle esigenze poste dal quadro normativo nazionale, assumendo un ruolo centrale nei percorsi di inclusione linguistica e di accesso ai diritti di cittadinanza. In particolare, il Livello A2 rappresenta il requisito linguistico previsto per il rilascio del permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo (MI-MIUR 2010), configurandosi come una soglia linguistica funzionale alla partecipazione alla vita sociale e amministrativa del Paese di accoglienza.

Secondo i descrittori del QCER-VC (2020), al Livello A2 l'apprendente

è in grado di comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza [...]. È in grado di comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. È in grado di descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati (QCER-VC 2020: 187).

In linea con tale profilo di competenza, l'esame Certit A2 è progettato per rilevare la capacità del candidato di affrontare situazioni comunicative riconducibili alla vita quotidiana, ai servizi, al lavoro e alle principali interazioni sociali. La prova si articola in due parti:

1. una prova scritta, della durata complessiva di circa 2 ore, comprendente le sezioni «Ascolto», «Lettura» e «Scrittura»;
2. una prova orale, la sezione «Parlato» della durata di circa 10 minuti.

La sezione «Ascolto» verifica la comprensione di brevi scambi comunicativi e messaggi relativi a contesti di immediata rilevanza per il candidato, attraverso quattro prove a risposta chiusa talvolta supportate da materiale iconografico. Analogamente, la sezione «Lettura» valuta la capacità di comprendere testi brevi riconducibili alla comunicazione quotidiana mediante tre prove chiuse, anch'esse affiancate da immagini quando funzionali alla comprensione del compito. La sezione «Scrittura» richiede la produzione di testi brevi e semplici, legati a situazioni comunicative frequenti, attraverso prove semistrutturate e aperte.

La sezione «Parlato» consiste invece in una breve interazione guidata tra candidato e somministratore, condotta anche con il supporto di stimoli visivi, finalizzata a verificare la capacità di scambiare informazioni essenziali e di descrivere aspetti della propria esperienza personale.

L'architettura dell'esame riflette, dunque, una concezione della competenza linguistica fortemente ancorata agli usi sociali della lingua, privilegiando compiti comunicativi autentici e significativi per l'utenza migrante.

3.1.1. La tutela dell'utenza vulnerabile: il «Protocollo CLIQ per analfabeti»

Come accennato in precedenza (cfr. par. 2), un pilastro fondamentale dell'impegno etico di Certit e dell'Associazione CLIQ è la tutela dei candidati più fragili, in particolare i migranti adulti con bassa o del tutto assente scolarità, definiti a livello internazionale come profili LESLLA. Per garantire che la valutazione linguistica non si trasformi in una barriera insormontabile o in un'esperienza traumatica, è stato redatto il «Protocollo CLIQ per analfabeti», uno strumento volto a promuovere un approccio equo e attento agli aspetti etici della valutazione.

3.1.1.1. Il quadro normativo e il diritto alla valutazione

Il Protocollo nasce per rispondere ai requisiti della normativa italiana che introduce il Livello A2 del QCER come condizione per il rilascio del permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo. In linea con le raccomandazioni del Consiglio d'Europa e dell'ALTE, il Protocollo riconosce che le persone analfabete hanno il diritto-dovere di essere valutate per le competenze che possono ragionevolmente dimostrare. Grazie a una specifica comunicazione del Ministero dell'Interno del 2020 (CLIQ 2023), è stato ufficialmente riconosciuto l'esonero dalla prova di letto-scrittura per i candidati con verificato analfabetismo, permettendo il rilascio di una certificazione parziale basata sulla sola interazione orale.

Per garantire l'equità e l'uniformità di comportamento tra i diversi centri d'esame, il Protocollo definisce una procedura di rilevamento del profilo alfabetico da effettuarsi obbligatoriamente al momento dell'iscrizione.

Operativamente, il Centro d'esame somministra al candidato un modulo in cui si chiede di inserire informazioni personali di base, in circa 3 minuti, in totale autonomia, senza aiuti o facilitatori. Durante questa fase, il personale del Centro d'esame osserva con attenzione non solo il risultato finale, ma anche alcuni indicatori comportamentali emersi nel corso della compilazione, quali la modalità di impugnare e utilizzare penna e foglio, l'organizzazione dello spazio grafico e la capacità di mantenere un'adeguata collocazione della scrittura all'interno delle righe predisposte.

In base alle evidenze raccolte, il responsabile del Centro d'esame redige una relazione motivata da inviare all'ente certificatore. Per garantire la massima correttezza, esistono linee guida interne comuni che aiutano a discriminare i profili: per esempio, un candidato che dichiara più di 10 anni di studio e ha meno di 40 anni viene generalmente indirizzato alla prova completa, per evitare di includere casi di «analfabetismo di ritorno», che non rientrano nell'utenza *target* del Protocollo.

Il Protocollo pone il candidato al centro del processo: è lui che, dopo aver preso atto dell'esito del test di letto-scrittura, deve confermare la volontà di avvalersi della certificazione parziale. Viene utilizzata una dichiarazione scritta, letta ad alta voce dal responsabile del Centro d'esame in un italiano adattato al Livello A2, per assicurarsi che il candidato abbia compreso la *ratio* della procedura. In caso di esito positivo dell'esame orale, il candidato riceve un certificato con la dicitura «esame superato», con la specifica che si riferisce al Livello A2 produzione e interazione orale e che il titolo è valido esclusivamente ai fini del requisito linguistico per il permesso di lungo soggiorno.

L'obiettivo ultimo di questo strumento è minimizzare l'impatto negativo della prova d'esame sui candidati in condizione di vulnerabilità. Parallelamente, Certit e i Centri CLIQ valorizzano questo momento di contatto per promuovere la consapevolezza dell'importanza dell'istruzione, invitando formalmente i migranti a intraprendere percorsi di alfabetizzazione e di sviluppo delle competenze di base, andando oltre il mero adempimento dell'obbligo normativo. In questa prospettiva, la valutazione cessa di configurarsi come un atto esclusivamente burocratico e si trasforma in uno strumento volto a promuovere la giustizia linguistica e l'inclusione sociale.

3.2. Il Livello B1: la lingua dell'autonomia e della cittadinanza

Se il Livello A2 rappresenta una soglia linguistica essenziale per l'accesso ai diritti di soggiorno, il Livello B1³ segna il passaggio verso una dimensione più ampia di autonomia linguistica e partecipazione civica. Dal 2018, infatti, esso costituisce uno dei requisiti per l'ottenimento della cittadinanza italiana ai sensi della Legge n. 132 del 1° dicembre 2018 (MI 2018), assumendo pertanto una rilevanza strategica nei percorsi di integrazione di lungo periodo.

Secondo quanto indicato nel QCER-VC (Council of Europe 2020/2020: 187), al Livello B1 l'utente

è in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari [...]. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti (Council of Europe 2020: 187).

Coerentemente con questi descrittori, il sillabo Certit B1 amplia il ventaglio delle competenze richieste. Oltre alla gestione delle situazioni comunicative quotidiane, il candidato deve dimostrare di saper narrare esperienze, esprimere opinioni, argomentare in forma essenziale e partecipare attivamente a scambi comunicativi più articolati. Sul piano pragmatico, particolare attenzione è dedicata alla capacità di avviare, mantenere e concludere un'interazione faccia a faccia, esprimendo bisogni, preferenze ed emozioni in modo adeguato al contesto. La prova si articola in due parti:

³ Per la preparazione alle prove d'esame di Livello B1, cfr. Di Salvo, Fiasco, Raimondi, Vitale 2025.

1. una prova scritta, della durata complessiva di circa 2 ore, che comprende le sezioni «Ascolto», «Lettura» e «Scrittura»;
2. una prova orale, composta dalla sezione «Parlato» della durata di circa 10 minuti.

La sezione «Ascolto» è finalizzata alla comprensione di testi orali autentici di diversa tipologia ed è composta da tre prove a risposta chiusa; la sezione «Lettura» valuta la comprensione di testi scritti autentici mediante quattro prove chiuse. La sezione «Scrittura» richiede la realizzazione di due testi aperti che consentono di rilevare non solo l'accuratezza formale, ma anche la capacità di organizzare e sviluppare contenuti in modo coerente ed efficace.

La sezione «Parlato» prevede una breve interazione con il somministratore, seguita da un *role-play* e, infine, un parlato monodirezionale (messaggio vocale *WhatsApp*) in base a uno scenario predefinito.

In definitiva, l'esame Certit B1 si configura non solo come un necessario adempimento normativo, ma come un autentico strumento di inclusione e cittadinanza attiva, volto a certificare la capacità dell'apprendente di agire efficacemente in contesti sociali e professionali complessi.

4. Nuove piste di ricerca: l'adeguatezza funzionale applicata a Certit

Un pilastro centrale della recente attività di ricerca condotta dal gruppo di ricerca Certit riguarda la revisione dei criteri di valutazione per le prove di produzione scritta e orale, con l'obiettivo di superare una concezione della competenza linguistica che attribuisce un peso predominante all'accuratezza formale, piuttosto che alla capacità di svolgere adeguatamente compiti comunicativi. In linea con l'approccio orientato all'azione e con la prospettiva plurilingue delineati nel QCER-VC, l'attenzione si è progressivamente spostata verso la dimensione funzionale della competenza linguistica, intesa come capacità del candidato di agire in qualità di attore sociale e di portare a termine compiti comunicativi autentici nei contesti della vita quotidiana.

Questa innovazione teorica e metodologica, come già evidenziato (cfr. par. 2), si ispira al modello di adeguatezza funzionale sviluppato da Kuiken e Vedder (2017), che integra i parametri tradizionali CAF (*complexity, accuracy, fluency*) con la dimensione dell'adeguatezza pragmatica. Tale modello è stato rielaborato e adattato alla specifica dimensione certificatoria, che richiede strumenti di valutazione che siano, al contempo, scientificamente rigorosi, standardizzati, equi e inclusivi.

Operativamente, le nuove scale di valutazione Certit, attualmente applicate ai Livelli A2, B1 e B2, si articolano in due macroaree:

1. adeguatezza pragmatica e rispondenza al *task*;
2. aspetti formali.

La prima riguarda la capacità del candidato di rispondere in modo pertinente alla consegna, rispettandone le caratteristiche comunicative e producendo un testo o un'interazione comprensibili ed efficaci. La seconda prende in esame gli aspetti linguistico-formali della prestazione, quali l'accuratezza morfosintattica e ortografica/fonologica e l'adeguatezza del repertorio lessicale.

L'introduzione del costrutto di adeguatezza funzionale risponde a un'esigenza di equità valutativa e di giustizia linguistica, particolarmente rilevante per i candidati con *background* migratorio e percorsi di apprendimento eterogenei. Questo approccio consente infatti di valorizzare la capacità di utilizzare la lingua in modo efficace nelle situazioni comunicative reali, evitando che errori formali non determinanti per il successo comunicativo incidano in maniera sproporzionata

sull'esito della prova. I primi risultati della sperimentazione evidenziano un miglioramento sia dell'equità sia dell'affidabilità della valutazione, grazie a criteri condivisi che favoriscono un elevato accordo tra i valutatori. La revisione delle scale ha avuto ricadute anche sulla progettazione delle prove, orientando la costruzione di compiti sempre più autentici e vicini ai reali contesti d'uso della lingua, in coerenza con l'approccio orientato all'azione promosso dal QCER.

La struttura dei criteri è sostanzialmente comune alle prove di produzione scritta e orale, pur tenendo conto delle specificità dei due canali. Nella produzione scritta l'attenzione si concentra sulle caratteristiche proprie del testo scritto, mentre nella produzione orale assume particolare rilievo la gestione dell'interazione. Per questo motivo, la valutazione del parlato include anche un parametro dedicato alle competenze interazionali, che considera aspetti quali la gestione dei turni di parola, la cooperazione con l'interlocutore, la capacità di sostenere autonomamente lo scambio comunicativo e di ricorrere, quando necessario, a strategie di chiarificazione.

Nel complesso, l'introduzione dell'adeguatezza funzionale rappresenta un'evoluzione significativa del modello valutativo di Certit, orientandolo verso una concezione della competenza linguistica maggiormente centrata sull'uso della lingua nei contesti reali. In questa prospettiva, la valutazione diventa uno strumento capace di coniugare rigore scientifico, affidabilità ed equità, in linea con i principi del QCER-VC.

5. Digitalizzazione e pragmatica: lo sguardo verso il futuro

Un elemento rilevante del percorso di sviluppo della certificazione Certit riguarda il progressivo processo di informatizzazione delle prove d'esame. A partire dal Livello B1, e più recentemente anche con l'avvio della digitalizzazione del Livello B2, Certit ha intrapreso un percorso volto a integrare le potenzialità delle tecnologie digitali nelle procedure di somministrazione e gestione degli esami. Le prove vengono erogate attraverso la piattaforma *Moodle*, in un ambiente controllato che garantisce elevati *standard* di sicurezza, tracciabilità delle operazioni e uniformità delle procedure di somministrazione. Oltre a favorire una gestione più efficiente delle sessioni d'esame, tale innovazione contribuisce a migliorare l'esperienza dei candidati e si inserisce in un più ampio processo di aggiornamento delle pratiche valutative, in linea con le tendenze che caratterizzano il settore della certificazione linguistica a livello nazionale e internazionale.

L'informatizzazione delle prove non si limita alla trasposizione del formato cartaceo in ambiente digitale, ma comporta una riprogettazione delle modalità di somministrazione, finalizzata a garantire un'esperienza d'esame coerente con le caratteristiche del mezzo digitale e a ridurre l'impatto di fattori tecnici sulla *performance* del candidato. Tale evoluzione consente di assicurare procedure più uniformi e controllate, migliorando al contempo l'accessibilità e l'efficienza dell'intero processo valutativo. La digitalizzazione ha inoltre prodotto benefici nella gestione di alcune tipologie di prova, come la comprensione orale, consentendo una fruizione più controllata dei materiali e riducendo l'incidenza di variabili ambientali che potrebbero influenzare la prestazione.

6. Conclusioni

L'esperienza di Certit mostra come la certificazione linguistica possa andare oltre la funzione di misurazione delle competenze, configurandosi come uno strumento di promozione dell'inclusione sociale, della cittadinanza attiva e della giustizia linguistica. La costante attenzione

alla qualità scientifica delle prove, all'equità dei processi valutativi e alle esigenze di un'utenza sempre più eterogenea ha orientato lo sviluppo di pratiche innovative, quali l'introduzione dell'adeguatezza funzionale, la definizione di protocolli dedicati ai candidati in condizione di vulnerabilità e la progressiva digitalizzazione delle procedure d'esame.

In questa prospettiva, la ricerca condotta da Certit conferma come innovazione metodologica, responsabilità etica e rigore valutativo possano integrarsi in un modello coerente con i principi del QCER e del QCER-VC. Le future linee di sviluppo continueranno a muoversi in questa direzione, con l'obiettivo di progettare strumenti di certificazione sempre più autentici, affidabili e inclusivi, capaci di rilevare non soltanto ciò che i candidati conoscono della lingua, ma soprattutto ciò che sono in grado di fare con essa nei contesti reali di comunicazione.

Riferimenti bibliografici

- ALTE (Association of Language Testers in Europe) 2020. *Principles of Good Practice*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ALTE (Association of Language Testers in Europe)-Council of Europe 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg. Council of Europe Publishing.
- CLIQ 2023. *Profili di analfabetismo e certificazione parziale delle competenze ai fini dell'adempiimento degli obblighi di legge*. Associazione CLIQ. URL: <https://bit.ly/49Jx0ak> (ultimo accesso: 28.07.2026).
- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- 2020/2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Council for Cultural Cooperation. Modern Language Division. Strasbourg. Council of Europe Publishing (trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti. *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. «Italiano Lingua-Due», 12(2). URL: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120> (ultimo accesso: 17.05.2026).
- Di Salvo, F., Vitale, G. 2023. *Il Manuale Certit. Guida alla certificazione dell'italiano L2 dell'Università degli Studi Roma Tre*. Roma. Roma TrE-Press.
- Di Salvo, F., Fiasco, V., Raimondi, Vitale, G. 2025. *Certit B1. Manuale di preparazione all'esame Certit B1*. Milano. Hoepli.
- Kuiken, F., Vedder, I. 2017. *Functional Adequacy in Second Language Writing*. In «Language Testing», 34, 3: 321-343.
- MI (Ministero dell'Interno)-MIUR (Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) 2010. *Decreto 4 giugno 2010. Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua Italiana*. URL: <https://www.interno.gov.it> (ultimo accesso: 28.07.2026).
- MI (Ministero dell'Interno) 2018. *Legge 1° dicembre 2018, n. 132. GU Serie Generale n. 281 del 03-12-2018*. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/03/18G00161/SG> (ultimo accesso: 29.07.2026).

LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO

a cura di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

In questo numero della Rubrica ci si propone di guardare oltre gli approcci tradizionali per un cambiamento di paradigma nell'educazione linguistica, sottolineando l'importanza di integrare l'arte del negoziato nell'insegnamento linguistico come mezzo per sviluppare le competenze sociali ed emotive necessarie per il potenziamento della cittadinanza globale.

Gli anni recenti hanno rappresentato un punto di svolta su come il concetto di «cittadinanza globale» possa subire torsioni in tempi di emergenza globale sotto la spinta di fattori che per obbligo, costrizione o necessità hanno ridisegnato la mappa dei diritti e doveri di cittadinanza. Tuttavia, il concetto di «negoziato» resta inevitabilmente attuale, poiché è un fatto della vita quotidiana. Allora chiediamoci con fermezza perché la negoziazione, fatta eccezione per i sistemi educativi più avanzati, non viene insegnata di *routine*? Come cambierebbe il mondo se la negoziazione fosse inclusa in ogni programma accademico o scolastico?

Questo contributo potrà idealmente suscitare ulteriori indagini sulle intersezioni tra educazione linguistica, competenze sociali e gestione emotiva, coltivando un ambito fertile per continui approfondimenti e dialoghi.

L'ARTE DEL NEGOZIATO VEICOLARE: «INTERESSI» E «POSIZIONI» NELLE LEZIONI DI LINGUE STRANIERE RIVOLTE AGLI APPRENDENTI GLOBALI¹

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Vi piaccia o no, siete un negoziatore.

Il negoziato è un fatto della vita.

(R. Fisher, W. Ury, *L'arte del negoziato*)

1. Arricchire il ruolo sociale dell'insegnamento delle lingue straniere

La negoziazione è una realtà quotidiana in ogni settore del vivere e sotto ogni latitudine. È una competenza generalizzata che le persone utilizzano inconsapevolmente in qualsiasi situazione per evitare interruzioni nella comunicazione. Per questo motivo è davvero sorprendente che in taluni paesi non sia ancora stata inserita a pieno titolo nei programmi scolastici, perché è alla base della «alfabetizzazione emotiva» (o *emotional literacy*), termine coniato da Steiner (2003) a indicare che essere emotivamente alfabetizzati significa saper gestire le emozioni in modo tale da migliorare il potere personale e la qualità della vita e, cosa altrettanto importante, la qualità della vita delle persone intorno a noi. L'alfabetizzazione emotiva aiuta le nostre emozioni a lavorare per noi, invece che contro di noi.

¹ L'articolo include parti di un precedente contributo (Cherubini 2020) con tagli, modifiche e aggiornamenti.

In realtà, siamo spesso portati a riflettere, ma con pochissimi strumenti a disposizione, sull'inestimabile valore della comunicazione in un mondo sempre più interdipendente e ansiogeno. La comunicazione comprende praticamente tutto ciò che facciamo o diciamo, e persino ciò che non diciamo. Ma quanti di noi conoscono le dinamiche profonde con cui si scambiano i significati? Infatti, la comunicazione ha molte sfaccettature *silenziose*, come posture, qualità della voce e intonazione, ma la maggior parte delle persone comunica istintivamente ed emotivamente, senza conoscerle.

A giudicare dalle meta-analisi esistenti (Durlak *et al.* 2011) e da altra letteratura sulle prime, pionieristiche iniziative d'oltreoceano rivolte all'introduzione della risoluzione dei conflitti a scuola (Goleman 1995/1996; Lantieri, Patti 1996; Lantieri, Goleman 2008/2024) nelle scuole americane, con cui chi scrive è venuta direttamente in contatto negli Stati Uniti fin dai primi anni Ottanta, le capacità comunicative efficaci sono insegnabili e possono essere imparate all'interno di lezioni sulle materie di studio. Esse non solo rappresentano un importante strumento di crescita emozionale nella famiglia e nella scuola, ma, cosa fondamentale, generano un senso di cittadinanza dinamica nelle loro comunità. Riteniamo che tale processo possa essere velocizzato arricchendo il ruolo sociale di una qualunque lezione di lingua straniera, per esempio integrando alla conoscenza dell'inglese, del francese, del tedesco, dell'italiano L2 ecc. una componente veicolare collegata alla negoziazione. Per fare ciò servono metodo e conoscenze linguistiche, ma anche conferme di legittimità da fonti ufficiali. L'analisi che presentiamo si sviluppa su queste premesse.

2. Educazione globale e educatori globali per le realtà di oggi

Il Consiglio d'Europa e altre importanti istituzioni educative europee si sono prefissate l'obiettivo di affrontare la crescente interconnessione tra realtà locali e globali e da decenni lavorano alla definizione di una forma olistica di educazione. Hanno denominato questo ambito «Educazione globale» (EG), un concetto di vasta portata e attualità che coinvolge assunti pedagogici in continua evoluzione poiché sono collegati alla realtà quotidiana. Nel quadro strategico europeo per il miglioramento e l'incremento dell'EG,

Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all (Council of Europe 2002a: 2, 2002b: 13)².

Il Centro Europeo per l'Interdipendenza e la Solidarietà Globale del Consiglio d'Europa ha pubblicato un manuale multilingue (*Global Education Guidelines*, da qui in poi GEG 2012) (Council of Europe 2012/2012) redatto da un gruppo internazionale di esperti con l'obiettivo principale di aiutare gli educatori del settore formale e non formale a comprendere e mettere in atto i concetti e i metodi dell'EG per adattarli al loro contesto locale. Il manuale parte dal presupposto che i contenuti dell'EG non derivano da categorie astratte, ma dai bisogni reali delle persone. Di fatto, come stiamo per vedere, i contenuti elencati nello studio appena citato includono molti degli ambiti in cui la negoziazione può contribuire alla costruzione di un mondo

² L'«Educazione Globale è un'educazione che apre gli occhi e la mente delle persone alle realtà del mondo globalizzato e le stimola a costruire un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti» [Traduzione a cura di chi scrive].

più giusto e arricchire gli ambiti educativi strettamente correlati all'educazione interculturale, settore che ha un ruolo di primo piano fra le aree di interesse delle lingue straniere.

3. Competenze e obiettivi dell'EG

Gli operatori dell'EG in cerca di suggerimenti sui criteri per la selezione e la valutazione delle risorse didattiche troveranno conferma nelle sopraindicate *Linee guida* di un fatto noto anche in glottodidattica, ossia che una buona risorsa permette un uso flessibile in diverse situazioni, è adattabile a diverse situazioni, è facilmente modificabile, se necessario, e facilmente traducibile, se necessario, in un'altra lingua (GEG 2012, Council of Europe 2012/2012). Inoltre, troveranno suggerimenti sul contenuto tipico di una buona risorsa per l'EG, che

- solleva interrogativi per la discussione di temi relativi all'educazione interculturale.
- suscita domande sulle opinioni stereotipate.
- propone prospettive realistiche ma positive.
- offre nuove prospettive includendo quelle altrui.
- migliora l'ambiente d'apprendimento (GEG 2012, Council of Europe 2012/2012: 47).

Ci sembra evidente che la negoziazione può contribuire a smascherare stereotipi e a formulare prospettive realistiche e positive alimentando il dibattito nelle aule universitarie e scolastiche in molte aree tematiche di EG elencate dalle predette *Linee guida*, quali: diritti umani, democrazia e buon governo, economia, giustizia sociale, commercio equo e solidale, uguaglianza di genere, pace e trasformazione dei conflitti, cittadinanza, diversità, dialogo interculturale e interreligioso, sviluppo sostenibile, salute e pari accesso ai risultati scientifici e tecnologici (GEG 2012, Council of Europe 2012/2012).

Nel perseguire gli obiettivi dell'EG, studenti e docenti «approfondiscono le loro riflessioni intorno a radici e cause di avvenimenti e sviluppi e condividono idee su possibili soluzioni, nel quadro di un esercizio dinamico di osservazione, analisi, riflessione e scambio di informazioni che genera un nuovo ambito di conoscenze e di interessi» (GEG 2012: 21). Questi obiettivi caratterizzano anche il processo di negoziazione. Per scoprire altri parallelismi è utile consultare il seguente elenco di riferimento rapido (cfr. Tab. 1).

Competenze di EG	Obiettivi di EG
Pensiero e analisi critica	L'EG dovrebbe aiutare gli studenti ad affrontare le questioni con una mente aperta e critica, a riflettere su di esse e ad essere disposti a considerare le proprie opinioni alla luce di nuove prove e argomentazioni razionali. Gli studenti dovrebbero essere in grado di riconoscere e contrastare pregiudizi, indottrinamento e propaganda.
Cambiamento di prospettive o adozione di un approccio che comporti varie prospettive	L'EG dovrebbe consentire agli studenti di cambiare prospettiva e di osservare le situazioni da diversi punti di vista.
Dialogo	L'EG dovrebbe sviluppare competenze di dialogo, come l'ascolto attivo, il rispetto per le opinioni altrui e l'assertività costruttiva.
Affermazione costruttiva di se stessi	L'EG dovrebbe consentire agli studenti di comunicare in modo chiaro e assertivo con gli altri, cioè né in modo aggressivo, negando i diritti altrui, né in modo passivo, negando i propri.

Competenze di EG	Obiettivi di EG
Far fronte a complessità, contraddizioni, incertezza	L'EG aiuta gli studenti a comprendere la complessità del mondo, a essere consapevoli delle contraddizioni e delle incertezze e a capire che non esistono soluzioni unidimensionali per i problemi complessi.
Far fronte ai conflitti e alla trasformazione dei conflitti	L'EG dovrebbe consentire agli studenti di affrontare i conflitti e gestirli in modo costruttivo e sistematico.

Tabella 1. Competenze e obiettivi di EG (GEG 2012) (Council of Europe 2012/2012)³.

Come si noterà, la negoziazione rispecchia varie competenze di EG poiché richiede il pensiero critico, la capacità di mettersi nei panni dell'altro, di argomentare con assertività, di ascoltare attivamente l'altra parte, di affrontare in modo costruttivo le contraddizioni apparentemente insormontabili e di gestire i conflitti in maniera costruttiva.

4. Ruolo e rilevanza della negoziazione tra gli obiettivi educativi di cittadinanza globale

Il crescente interesse per la cittadinanza ha portato una maggiore attenzione alla dimensione globale anche nell'educazione alla cittadinanza globale (ECG) e alle sue implicazioni per le politiche, i programmi di studio, l'insegnamento e l'apprendimento. La guida pedagogica sull'educazione alla cittadinanza globale, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (UNESCO 2015/2018) è il risultato di un'ampia ricerca e di consultazioni con esperti internazionali. Si basa su altre pubblicazioni ed eventi dell'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura) ed è stata testata sul campo per verificarne la rilevanza in diversi contesti geografici e socioculturali.

Ai fini dell'analisi che stiamo conducendo essa presenta una utilissima serie di suggerimenti per tradurre i concetti dell'ECG in argomenti e obiettivi di apprendimento pratici e specifici per età, in modo da favorire l'adattamento ai contesti locali. È pensata come risorsa per educatori, sviluppatori di programmi di studio, formatori e responsabili politici, ma è utile anche per altri soggetti interessati all'istruzione che operano in contesti non-formali e informali (UNESCO 2015/2018). La guida si basa su tre dimensioni concettuali fondamentali dell'educazione alla cittadinanza globale (cfr. Tab. 2).

Cognitiva
Acquisire conoscenze, analisi e pensiero critico circa le questioni globali, regionali, nazionali e locali e l'interazione e l'interdipendenza dei diversi paesi e dei diversi popoli.
Socioemotiva
Sviluppare un senso di appartenenza ad una comune umanità, dividerne i valori e le responsabilità, empatia, solidarietà e rispetto delle differenze e dell'alterità.
Comportamentale
Agire in maniera efficace e responsabile a livello locale, nazionale e globale per un mondo più sostenibile e pacifico.

Tabella 2. Dimensioni concettuali fondamentali dell'educazione alla cittadinanza globale (UNESCO 2015/2018: 15).

³ La Tabella 1 include una selezione di competenze elencate nel documento in oggetto (Council of Europe 2012/2012: 22-24).

Ci è sembrato particolarmente utile e rivelatore ricercare e mettere in luce il ruolo e la rilevanza della negoziazione tra gli obiettivi educativi di cittadinanza globale.

La parola chiave «negoziiazione» è citata in relazione a quanto segue:

1. Lo sviluppo dell'alfabetizzazione civica, che permette agli studenti di:

sviluppare e applicare competenze cruciali per l'alfabetizzazione civica, come per esempio l'indagine critica, tecnologie informatiche, conoscenza dei media, pensiero critico, capacità decisionale, capacità di soluzione dei problemi, capacità di mediazione⁴, costruzione della pace e responsabilità personale e sociale (UNESCO 2015/2018: 16).

2. L'obiettivo di apprendimento socioemotivo dell'ECG «Coltivare buone relazioni con persone e gruppi diversi», afferente al tema «Differenze e rispetto per l'alterità» (scuola primaria superiore, età 9-12 anni):

Temi chiave: Sviluppare valori e competenze che permettano alle persone di vivere insieme in pace (rispetto, uguaglianza, attenzione per gli altri, empatia, solidarietà, tolleranza, inclusione, comunicazione, negoziazione, gestione e risoluzione dei conflitti, accettazione delle diverse prospettive, nonviolenza) (UNESCO 2015/2018: 37).

3. L'obiettivo di apprendimento socioemotivo dell'ECG «Discutere sui benefici e sulle sfide della differenza e dell'alterità», anch'esso afferente al tema «Differenze e rispetto per l'alterità» (scuola secondaria di I grado, età: 12-15 anni):

Temi chiave: Praticare il dialogo, la negoziazione e le competenze di gestione dei conflitti (UNESCO 2015: 37).

A questo punto, osserviamo che per entrambi i gruppi di età/livello appena indicati, i principali risultati di apprendimento attesi a livello socioemotivo sono chiaramente collegati alle abilità e ai processi di negoziazione, come segue:

- i discenti sperimentano un senso di appartenenza ad una comune umanità, condividono responsabilità e valori basati sui diritti umani;
- i discenti sviluppano atteggiamenti di empatia, solidarietà e rispetto per le differenze e l'alterità. (UNESCO 2015/2018: 22).

Il termine «negoziiazione» riemerge in riferimento a:

4. l'obiettivo di apprendimento comportamentale EGC «Proporre azioni per, e diventare agenti di, un cambiamento positivo», relativo al tema «Capacità di impegno e azione» (scuola secondaria di II grado; età 15-18+ anni):

Temi chiave: Praticare la comunicazione, la negoziazione e le competenze di *advocacy* (UNESCO 2015/2018: 40).

⁴ Si segnala che nell'originale si parla di «negotiation».

Per la fascia d'età/livello sopra indicata, sono elencati i seguenti principali risultati di apprendimento attesi a livello comportamentale:

- i discenti agiscono in maniera responsabile ed efficace a livello locale, nazionale e globale per un mondo più pacifico e sostenibile;
- i discenti sviluppano motivazione e volontà di intraprendere le azioni necessarie (UNESCO 2015/2018: 22).

Il termine «negoziiazione» è presente anche in un elenco di parole chiave utilizzabili per la discussione, sotto la voce «Coltivare e gestire le identità, le relazioni e il rispetto dell'alterità».

5. La famiglia di parole chiave messe in relazione con la negoziazione è la seguente:

assertività, comunicazione, risoluzione dei conflitti, dialogo, inclusione, dialogo interculturale, competenze per la vita, gestione delle differenze (per es. le differenze culturali), gestione del cambiamento, mediazione, negoziazione, capacità di collaborazione (internazionale e locale), prevenzione (conflitti, bullismo, violenza), relazioni, riconciliazione, trasformazione, soluzioni positive per tutte le parti in causa (UNESCO 2015/2018: 43).

Chiaramente, i cinque punti che precedono dimostrano la presenza e la rilevanza della negoziazione tra i temi e gli obiettivi di apprendimento per l'ECG, come delineato dall'UNESCO (2015/2018).

La negoziazione ha quindi un posto di diritto all'interno degli ambiti di apprendimento connessi all'apprendimento socioemotivo e all'apprendimento comportamentale. È interessante e incoraggiante notare che la fascia d'età/livello degli studenti a cui si applica l'apprendimento della negoziazione va dai 9 ai 18 anni e oltre, coprendo un ampio raggio di studi.

5. La negoziazione come disciplina apprendibile

Nell'ambito dell'Harvard Negotiation Project (HNP)⁵, Fisher e Ury, rispettivamente con una formazione in diritto internazionale e in antropologia, hanno scritto un libro fondamentale sulla negoziazione intitolato *Getting to yes. Negotiating Agreement Without Giving In* (Fisher, Ury 1981/1995, ed. riveduta Fisher, Ury, Patton 2011). Da allora hanno riscosso grande attenzione e apprezzamento da parte di un vasto pubblico. Il libro è nato da una domanda: qual è il modo migliore, per la gente, di gestire i propri conflitti? Per esempio, qual è il miglior consiglio da dare a marito e moglie che stanno divorziando e desiderano raggiungere un accordo equo e reciprocamente soddisfacente senza finire in un'aspra lite? Hanno poi sviluppato un approccio negoziale basato sugli interessi.

La definizione di negoziazione data dal Modello di Harvard è semplice e diretta:

Vi piaccia o no, siete un negoziatore. Il negoziato è un fatto della vita. [...] È un mezzo fondamentale per ottenere dagli altri quello che si vuole. È una comunicazione nei due sensi intesa a raggiungere un

⁵ L'Harvard Negotiation Project (HNP) è stato fondato nel 1979 e originariamente diretto da R. Fischer, coautore di *Getting to Yes*. Integrato nel Program on Negotiation (PON) all'epoca della sua fondazione nel 1983, l'HNP opera dal 2008 sotto la direzione di J. K. Sebenius, conducendo ricerca su pratica e coinvolgimento in accordi e controversie di alto livello in corso e su educazione e formazione.

accordo quando voi e la vostra controparte avete alcuni interessi in comune e altri in contrasto (Fisher, Ury 1981/1995: 21).

Il punto è che ogni giorno famiglie, vicini, coppie, dipendenti, capi, aziende, consumatori, venditori, avvocati e nazioni devono affrontare lo stesso dilemma: come arrivare a un accordo senza “scendere in guerra”. Le persone raggiungono molte decisioni attraverso la negoziazione, ma la pratica quotidiana non è sufficiente a farlo bene e si rischia di ritrovarsi insoddisfatti, esauriti o irritati dai risultati. Per raggiungere un buon accordo, le parti coinvolte devono padroneggiare sia la conoscenza necessaria per distinguere fra la «trattativa di posizione» e il «negoziato di principi», sia l’abilità di discutere sempre in termini di «interessi», non di «posizioni». Come vedremo, queste caratteristiche dell’arte del negoziato ben si prestano alla creazione di unità didattiche in base all’approccio comunicativo.

5.1. *La trattativa di posizione e il negoziato di principi*

Che si tratti di un contratto, di una lite familiare o di un accordo di pace tra nazioni, le persone si impegnano normalmente in una *trattativa di posizione*. La negoziazione di un prezzo ne è un tipico esempio, che rappresenta un paradigma indesiderabile di vittoria di uno dei contendenti e di sconfitta dell’altro (soluzione *win-lose*). Una delle chiavi principali per il successo nella negoziazione di un buon accordo (soluzione *win-win*) è che le parti si astengano dal trattare da posizioni. In questo tipo di trattativa ciascuna parte inizia con la propria posizione su una questione, quindi negozia dalla diversa posizione iniziale dell’altra parte per arrivare infine a un accordo, con entrambe le parti che hanno in mente un risultato finale. Tuttavia, la trattativa di posizione non tende a produrre accordi vantaggiosi per entrambe le parti per i seguenti motivi: è un mezzo inefficiente per raggiungere accordi; gli accordi tendono a trascurare gli interessi di ciascuna controparte; tende a mettere in gioco l’ego; incoraggia l’ostinazione, danneggiando così il rapporto tra le parti.

L’alternativa vincente alla trattativa di posizione è il *negoziato di principi* o *negoziato sul merito*, un processo che può offrire un modo migliore per raggiungere buoni accordi e che può essere utilizzato con successo in quasi ogni tipo di conflitto. Con lo Harvard Negotiation Project, Fisher e Ury (1981/1995) hanno sviluppato un metodo che segue quattro punti fondamentali:

Personae: scindete le persone dal problema.

Interessi: concentratevi sugli interessi, non sulle posizioni.

Opzioni: generate una gamma di possibilità prima di decidere che cosa fare.

Criteri: insistete affinché i risultati si basino su qualche unità di misura oggettiva (Fisher, Ury 1981/1995: 35).

In altre parole: primo, le persone tendono a essere coinvolte personalmente nelle questioni e nella propria posizione e possono percepire la resistenza alla loro posizione come un attacco personale. Secondo, le persone condividono alcuni interessi o bisogni fondamentali, come il bisogno di sicurezza; pertanto, è probabile che identificare, comprendere e affrontare gli interessi soggiacenti di entrambe le parti generi un buon accordo. Terzo, inventare opzioni per un vantaggio reciproco implica i principi del *brainstorming* e dell’ampliamento delle opzioni. Quarto, è necessario insistere sull’utilizzo di criteri oggettivi sia legittimi che pratici, come risultati scientifici, *standard* professionali e simili.

Il nostro prossimo passo è dedicare ai docenti di Inglese EFL (*English as a Foreign Language*)/ESL (*English as a Second Language*) e di Italiano LS (Lingua Straniera)/L2 (Lingua Seconda) una serie di suggerimenti didattici su alcune modalità di integrazione del negoziato di successo nell'insegnamento linguistico.

6. Un modulo didattico di LS sulla negoziazione

Presentiamo un semplice schema di progettazione di un modulo didattico di lingua straniera con funzioni linguistiche tipiche della negoziazione in lingua inglese e in italiano. Il modulo si ispira alla metodologia CLIL, che prevede un contesto educativo «a duplice obiettivo» o «a doppia focalizzazione» in cui una LS o una L2 viene utilizzata per raggiungere contemporaneamente obiettivi di apprendimento linguistici e disciplinari (nel nostro caso quelli di negoziazione).

Una avvertenza riguardo al metodo e al contesto didattico: gli educatori globali devono tenere conto di una precauzione in merito al *metodo* e alla *contestualizzazione*. Come ricordano le già citate *Linee guida* GEG 2012 (Council of Europe 2012/2012) (cfr. parr. 2, 3), l'EG riguarda le diverse prospettive sui temi globalizzati e ciò che insegniamo e apprendiamo al riguardo, ma non è tutto. Anche il *modo in cui insegniamo e apprendiamo* e le *condizioni contestuali* in cui questo avviene sono fondamentali. Questo dipende dal fatto che va salvaguardata una necessaria unità tra contenuto, forma e contesto in cui si svolge il processo di apprendimento (GEG 2012, Council of Europe 2012/2012).

Ciò implica, per esempio, che non avrebbe senso insegnare temi di cooperazione in una classe che lavora in un clima non cooperativo; né sarebbe efficace insegnare il linguaggio e le competenze della cooperazione se l'insegnante non avesse in primo luogo una buona comprensione delle proprie capacità interazionali in classe per creare e mantenere un ambiente di apprendimento cooperativo.

Infatti, poiché l'insegnamento delle lingue è un processo altamente interattivo, gli insegnanti di lingue possono avere una grande influenza sul tipo di interazione che si verifica tra l'insegnante e gli studenti, e sull'interazione tra gli studenti stessi. Questi temi sono facilmente esplorabili attraverso un'analisi della *zona di azione dell'insegnante* all'interno della classe, della *competenza interazionale degli studenti* e degli *effetti interazionali del lavoro di apprendimento che preveda il raggruppamento* degli studenti (Richards, Lockhart 1994).

Non si sottolineerà mai abbastanza che in un quadro educativo globale il contenuto e la forma sono veramente inseparabili dai partecipanti.

6.1. Selezione dei contenuti di negoziazione

Gli insegnanti seguono un approccio CLIL a doppia focalizzazione. Questo implica due azioni concomitanti:

- a) spiegare agli studenti l'argomento o il contenuto di negoziazione che intendono presentare;
- b) concentrarsi sulle competenze linguistiche degli studenti.

Gli insegnanti dovranno essere in grado di selezionare buone risorse in tema di negoziazione (cfr. par. 3); inoltre, avranno cura di supportare (*scaffolding*) l'apprendimento linguistico degli studenti per creare *input* comprensibili utilizzando strategie comunicative (riformulazione, ri-

petizione, ritmo di conversazione più lento ecc.). I docenti CLIL di ogni ordine e grado dovranno ricercare materiali autentici e adattarli alle esigenze dei loro studenti in base alla fascia d'età e all'indirizzo di studi. Che siano bambini della scuola dell'infanzia o studenti universitari, di manager di alto livello o politici, di economisti, psicologi, medici, assistenti sociali o educatori, i destinatari dell'insegnamento avranno chiare necessità e preferenze sul tipo di negoziazione che desiderano padroneggiare.

Un semplice esempio di testo scritto è costituito dalla storiella della saggia bibliotecaria esperta di negoziazione, presentata come esempio per distinguere fra gli «interessi» e le «posizioni» delle parti:

Prendete la storiella dei due che litigano in biblioteca. Uno vuole che la finestra stia aperta e l'altro che stia chiusa. Discutono a lungo su quanto la si può lasciare aperta: una fessura, metà, tre quarti. Nessuna soluzione va bene per tutti e due.

Entra la bibliotecaria. Chiede al primo perché vuole aprire la finestra. «Per avere un po' d'aria fresca». Chiede all'altro perché la vuole chiudere: «Per evitare la corrente». Dopo averci pensato un istante, spalanca una finestra nella stanza accanto, immettendo aria fresca senza fare però corrente (Fisher, Ury 1981/1995: 70).

Il racconto sembra descrivere un tipico diverbio destinato a concludersi con un risultato svantaggioso per entrambi (*win-lose* o *lose-win*). Ma non è detto che debba andare così. Tecnicamente, il problema è un conflitto di posizioni in cui ciascuna delle parti difende la propria diversa posizione personale su ciò che desidera. Entrambi credono erroneamente di dover concordare su una singola posizione, quindi continuano a discutere e, così facendo, spesso arrivano a un punto morto. Ma la bibliotecaria usa le sue abilità di mediatrice per raggiungere una soluzione vantaggiosa per tutti e chiede ai due contendenti *perché* vogliono la finestra aperta o chiusa. Questo permette di far emergere gli «interessi» sottostanti (aria fresca per uno e niente correnti d'aria per l'altro). Quando le parti iniziano a concentrarsi sui loro interessi di fondo e non sulle *posizioni* espresse a parole, riescono a conciliare le proprie esigenze. La regola per una soluzione saggia consiste nel discernere e conciliare gli interessi delle parti, facendo ricorso al «negoziato di principi» (*principled negotiation*), che si contrappone alla «trattativa di posizione» (*positional bargaining*), scorrettamente incentrata sulle loro posizioni inconciliabili.

Per rendere questi contenuti più comprensibili, gli insegnanti possono decidere di utilizzare materiali extralinguistici, come illustrazioni, foto, grafici o mappe concettuali ecc. Per esempio, uno schema simile a quello presentato nella Tabella 3 può introdurre i concetti di trattativa di posizione e di negoziato di principi in modo induttivo, prendendo spunto dalla storia della saggia bibliotecaria. Lo schema può essere letto o recitato dagli studenti e videoregistrato, a seconda delle esigenze e del grado di istruzione.

Win-Lose	Lose-Win	Win-Win
George wants the window open. The window is left open. George wins, Mark loses.	Mark wants the window closed. The window is left closed. Mark wins, George loses.	The librarian opens a window in the next room. George wins, Mark wins.

Tabella 3. Strumenti extralinguistici a partire da schemi sintetici.

Un altro tipo di tabella (Tab. 4) può essere utilizzato per evidenziare i concetti e nel contem-

po per stimolare l'utilizzo di semplici atti linguistici di negoziazione, in base all'obiettivo di apprendimento di individuare le posizioni espresse e i risultati.

Expressed positions	Outcomes
George wants the window open and wins. <i>I want the window open.</i>	Win-Lose
Mark wants the window closed and wins. <i>I want the window closed.</i>	Lose-Win

Tabella 4. Posizioni e risultati di negoziazione in un accordo inefficiente.

Anche la celebre vignetta facilmente reperibile in Rete, che illustra la storia di due asini cooperativi legati a una corda troppo corta mentre cercano di raggiungere separatamente due pile di fieno troppo distanti fra loro, si rivela molto utile in fase di elicitazione per stimolare la discussione tra studenti di ogni età (specialmente quelli a orientamento più visivo e cinestetico rispetto a chi è più uditivo) sotto forma di *brainstorming* di ipotesi sulle possibili soluzioni vantaggiose per entrambe le parti.

6.2. Obiettivi di apprendimento a duplice focalizzazione

Gli insegnanti devono inoltre verificare il rispetto delle condizioni per l'integrazione degli obiettivi di apprendimento linguistici con gli obiettivi di apprendimento della negoziazione. Pertanto, come prerequisito alla selezione dei materiali sulla negoziazione, avranno cura di documentarsi sui concetti negoziali di interessi e posizioni (p. es. Lapeyre, Sheppard 1995⁶; Fisher, Ury 1981/1995, 2011; Roberti 2005). Conoscendone le basi, risulterà evidente che l'obiettivo di negoziazione di un modulo per imparare a discernere interessi e posizioni può essere formulato in modo simile al seguente:

Obiettivo di apprendimento di negoziazione:

Le parti coinvolte in un conflitto prenderanno coscienza dell'importanza di individuare gli interessi (o le motivazioni, o i bisogni) alla base delle rispettive posizioni, al fine di raggiungere un accordo vantaggioso per entrambe le parti.

6.3. Il linguaggio funzionale della negoziazione

Partecipare a un negoziato può generare malintesi involontari derivanti dall'uso di espressioni inappropriate, soprattutto tra parlanti non nativi. Da qui la necessità di mettere a disposizione degli studenti un repertorio di frasi utili e autentiche relative alle principali situazioni che si incontrano durante una negoziazione e che implicano diversi registri linguistici e di porre costante attenzione alle conseguenze implicite espresse da ciascuna frase.

Nonostante la quantità di fonti oggi disponibili che insegnano a distinguere fra interessi e posizioni, gli insegnanti che volessero partire dalle fonti originarie possono rifarsi al saggio di Ury (1999/2009) che illustra una vasta gamma di interessi possibili.

⁶ Lapeyre e Sheppard, esperte organizzatrici di corsi di comunicazione e docenti alla Commissione delle Comunità Europee, hanno individuato le maggiori difficoltà incontrate da chi deve usare linguaggi specifici di lavoro. Il loro manuale pratico contiene le espressioni più utili nell'ambiente degli affari e professionale.

Gli insegnanti di Inglese EFL/ESL e gli insegnanti di Italiano LS/L2 troveranno molti esponenti linguistici della negoziazione in lingua inglese e i loro equivalenti in lingua italiana in un utile repertorio frasale bilingue (Lapeyre, Sheppard 1995). Il manuale rispecchia le fasi delle trattative, partendo dalla cooperazione e buona volontà, passando attraverso la competizione, il conflitto e la rottura, per arrivare all'accordo finale. Per ciascuna situazione viene offerta una serie di espressioni idonee che in inglese o in italiano userebbe un buon professionista.

Gli insegnanti possono attingere al suddetto repertorio (Lapeyre, Sheppard 1995: 48-51) o aggiungere altre frasi simili e appropriate, in base alle esigenze dei loro studenti.

INGLESE

- (1a) What is your basic concern in wanting to introduce this clause?
- (2a) What do you have against this solution? In what way do you feel it would be harmful to your interests?
- (3a) How exactly would this affect you?
- (4a) Does this sound like a fair solution to you?
- (5a) Why do you feel this is unfair?

ITALIANO

- (1b) Qual è la ragione principale che vi spinge a introdurre questa clausola?
- (2b) Che cosa avete contro questa soluzione? Perché pensate che potrebbe essere nociva per voi?
- (3b) In che modo influirebbe sui [Suoi/tuoi] interessi concretamente?
- (4b) La ritenete una soluzione accettabile per voi?
- (5b) Perché pensate che non sia una proposta equa?

Il linguaggio di (3a) e (3b) è molto semplice e diretto, ed è più frequente nelle conversazioni di approfondimento a due che nei grandi gruppi. Nella fase successiva, le parti negoziali possono utilizzare frasi come le seguenti, per cercare di trovare una soluzione sulla base degli interessi di ciascuna parte.

INGLESE

- (6a) Can you see a solution that would suit you better?
- (7a) Would this be compatible with your concern to preserve confidentiality?
- (8a) Do you feel this would be detrimental to your long-term interests?

ITALIANO

- (6b) Vedete una soluzione conveniente per voi?
- (7b) Sarebbe compatibile con la vostra politica di trattative riservate?
- (8b) Pensate che nuocerebbe ai vostri interessi a lungo termine?

Si noti che le esperte Lapeyre e Sheppard (1995) suggeriscono che nonostante le frasi siano semplici, il compito è difficile e il loro successo dipende dalla qualità del rapporto e della fiducia che si sono instaurati tra le parti.

7. Un semplice modulo didattico a duplice obiettivo sulla negoziazione

Il seguente modulo si presta all'insegnamento di contenuti specifici della negoziazione in qualsiasi LS e L2. Ne vengono presentate due versioni, una rivolta alla sperimentazione da par-

te di insegnanti di Inglese EFL/ESL e l'altra rivolta a insegnanti di Italiano LS/L2.

Abbiamo ideato la struttura di base della lezione in modo tale da poter accogliere un carico flessibile di esponenti e di funzioni linguistiche che può essere arricchito, sviluppato, modificato e personalizzato per soddisfare concrete esigenze didattiche interpersonali e professionali.

ENGLISH EFL/ESL Learning to negotiate: separating «interests» from «positions»	
1. SETTINGS	School, university, work, public life, etc.
2. TOPICS	Social and interpersonal relationships.
3. LANGUAGE FUNCTIONS	a) FL: inquiring about facts. Ex.: <i>Why do you want the window open?</i> / <i>Why do you want the window closed?</i> b) NEGOTIATION: probing for «interests» in a conflict situation. Ex.: <i>Why do you feel that [leaving the window open] is unfair?</i> <i>Can you see a solution that would suit you better?</i>
4. SKILLS	a) FL: listening/speaking. b) NEGOTIATION: active listening (of both words and feelings).
5. LEARNING OBJECTIVES	a) FL: learners will be able to request factual information. b) NEGOTIATION Learners will find out about the underlying interests of another party, in a conflict situation characterized by apparently conflictual positions. Learners will acquire negotiation language strategies that will develop and reinforce their skills for finding win-win solutions.
6. TEACHING NEEDS	– Vocabulary (at the Teacher's discretion). – Grammar: interrogative sentences; direct and indirect speech.
7. MATERIALS	Authentic materials from various sources, including real life experiences of learners, case histories, videoclips, articles in magazines and daily newspapers, and the like.
8. CULTURE	Comparing student opinions on the meaning of words like compromise, mediator and <i>neutral</i> in different cultures.
9. DIDACTIC STRATEGIES	– Roleplay: learners will use direct speech: <i>Why do you want the window open/close?</i> – Discussion: learners will use indirect speech: <i>(S)he said (s)he wants the window open, because</i> (+ Interest).

ITALIANO L1/L2/LS Imparare l'arte del negoziato: separare gli «interessi» dalle «posizioni»	
1. CONTESTI	Scuola, università, lavoro, vita pubblica ecc.
2. ARGOMENTI	Relazioni sociali e interpersonali.
3. FUNZIONI LINGUISTICHE	a) FL: richiedere informazioni fattuali; richiedere opinioni personali. Es.: <i>Perché vuole la finestra aperta?/Perché vuole la finestra chiusa?</i> b) NEGOZIAZIONE: indagine sugli «interessi» delle parti in una situazione di conflitto. Es.: <i>Perché pensa che [lasciare la finestra aperta] non sia una proposta equa?/Vede una soluzione più conveniente per lei?</i>
4. COMPETENZE E ABILITÀ	a) LINGUISTICHE: ascoltare/parlare. b) DI NEGOZIAZIONE: ascolto attivo (ascoltare sia le parole sia le emozioni di chi parla).
5. OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	a) LINGUISTICI: gli studenti saranno in grado di richiedere informazioni fattuali. b) DI NEGOZIAZIONE: Gli studenti scopriranno gli interessi sottostanti dell'altra parte in una situazione di conflitto caratterizzata da posizioni apparentemente contrastanti. Gli studenti acquisiranno strategie di linguaggio negoziale che svilupperanno e rafforzeranno la loro capacità di trovare soluzioni vantaggiose per entrambe le parti.
6. ESIGENZE DIDATTICHE	– Vocabolario (a discrezione dell'insegnante). – Grammatica: frasi interrogative; discorso diretto e indiretto.
7. MATERIALI	La storia della bibliotecaria saggia. Gli insegnanti sono incoraggiati a scegliere materiali provenienti da diverse fonti, tra cui esperienze di vita reale degli studenti, storie di casi, video, articoli di riviste, quotidiani e simili.
8. CULTURA	Approfondimento del significato di parole come <i>compromesso, mediatore, neutrale</i> in culture diverse.
9. STRATEGIE DIDATTICHE	– <i>Roleplay</i>: uso del discorso diretto: <i>Perché vuoi che la finestra sia aperta/chiusa?</i> – Discussione: uso del discorso indiretto: <i>Ha detto che vuole che la finestra sia aperta/chiusa perché (+ Interesse).</i>

8. Conclusioni

Favorire negli studenti la consapevolezza e renderli coprotagonisti nella messa in opera di un mondo equo e sostenibile è entusiasmante.

L'attrattiva è accresciuta dal ruolo pedagogico che insegnanti e studenti possono esprimere collaborando per raggiungere gli obiettivi dell'EG e della ECG, dando impulso alla partecipazione attiva. Per capire se la negoziazione che insegniamo ha un ruolo di rilievo nell'EG, dovremo assicurarci che sia in linea con i moderni concetti pedagogici; che offra una risposta all'esigenza di creare pace, giustizia e solidarietà; che permetta alle persone di sviluppare

competenze, valori e atteggiamenti per realizzare un mondo sostenibile e il proprio potenziale personale; e che “apra gli occhi e la mente delle persone”.

Per questo motivo il nostro vigoroso incoraggiamento va a tutti quegli insegnanti di lingue straniere e seconde, ai progettisti di programmi di studio, agli editori e ai politici del settore interculturale che lavorano per arricchire il raggio d'azione dell'insegnamento linguistico mediante l'integrazione di competenze socioemotive.

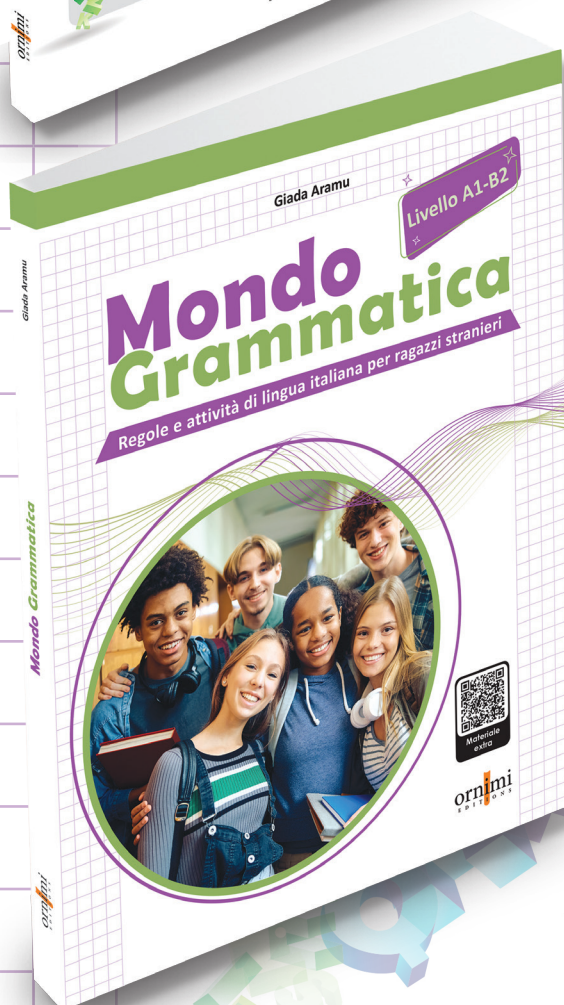
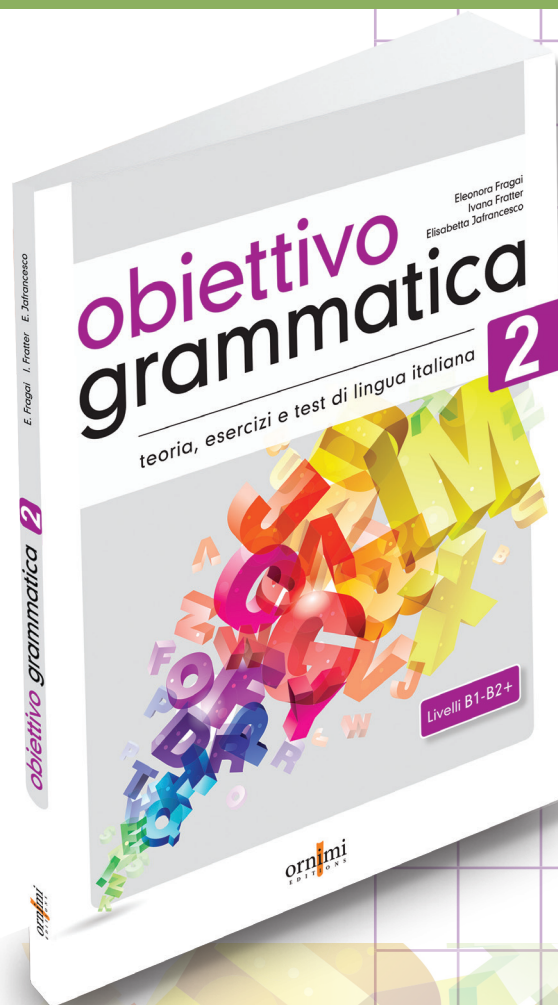
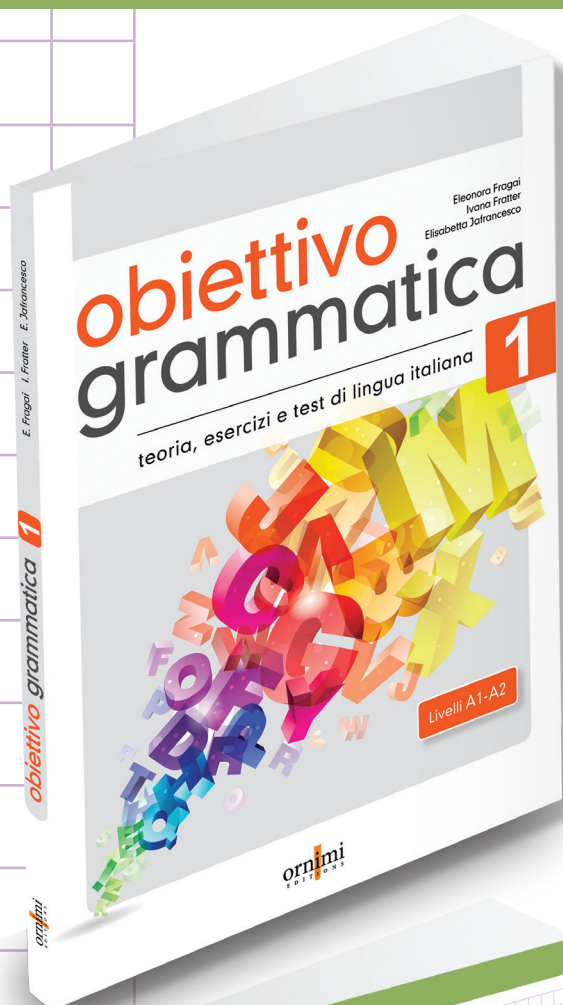
In definitiva, l'alfabetizzazione emotiva come alveo e come risultato atteso della padronanza di capacità negoziali è una forma elevata di investimento umano e per certi versi anche politico ed economico. Come insegnava Socrate, conoscere se stessi permette di sapere che cosa è il bene e il male per noi e per gli altri nel grande scenario della *polis*. Tradotto in termini di conoscenze e competenze negoziali, diremmo che l'ancora troppo inconsueto compito di imparare a *identificare ed esprimere gli interessi personali sottostanti alla nostra volontà e ai nostri bisogni* può tracciare la strada della salvaguardia del bene, non solo nella società delle istituzioni e delle norme di cittadinanza, ma anche nella “*polis*” dell'animo umano, un terreno in cui secondo il pensiero socratico l'intelligenza rende liberi e l'ignoranza rende schiavi.

Riferimenti bibliografici

- Bonetto, E., Ennis, M. J., Unterkofler, D. 2020. *Teaching Languages for Specific and Academic Purposes in Higher Education – English, Deutsch, Italiano. International Symposium*. Bozen-Bolzano. Free University of Bozen-Bolzano. 29/06/2018. BU Press. URL: <https://doi.org/10.13124/9788860461551> (ultimo accesso: 20.04.26).
- Cherubini, N. 2020. *Negotiation in the foreign language classroom: developing global learners as negotiators*. In Bonetto, Ennis, Unterkofler (eds.) 2020: 39-56.
- Council of Europe 2002a. *The «Maastricht Global Education Declaration»*. *European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015*. Europe-wide Global Education Congress, Maastricht, The Netherlands, November 15th-17th. URL: <https://rm.coe.int/168070e540> (ultimo accesso: 04.07.2026).
- 2002b. *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands 15th-17th November 2002*. URL: <https://rm.coe.int/168070f089> (ultimo accesso: 08.07.2026).
- 2012/2012. *Global Education Guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. Update edition. Lisbon. North-South Centre of the Council of Europe (trad. it. *Linee guida per l'educazione interculturale un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale*. 2^a ed. Lisbona. Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa). URL: <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education-resources> (ultimo accesso: 03.07.2026).
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. 2011. *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning. A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. «Child Development», 82, I: 405-432.
- Fisher, R., Ury, W. 1981/1995. *Getting to Yes. Negotiation Without Giving in*. Boston. Houghton Mifflin. Penguin Books (trad. it. a cura di A. Giobbio. *L'arte del negoziato*. Milano. Mondadori).
- 2011. *Getting to Yes. Negotiation Without Giving In*. (Update and revised edition). New York. Penguin Group.

- Goleman, D. 1995/1996. *Emotional Intelligence*. New York. Bantam Books (trad. it. a cura di I. Blum, B. Lotti. *Intelligenza emotiva*. Milano. Rizzoli).
- Lantieri, L., Goleman, D. 2008/2024. *Building Emotional Intelligence*. 2nd ed. Boulder (CO). Sounds True (trad. it. a cura di M. Delfini. *Costruire l'intelligenza emotiva*. Bari. La Meridiana).
- Lantieri, L., Patti, J. 1996. *Waging Peace in Our Schools*. Boston. Beacon Press.
- Lapeyre, B., Sheppard, P. 1995. *Negoziare in inglese come in italiano/Negotiate in Italian as well as in English*. Ed. bilingue. Milano. Franco Angeli.
- Richards, J. C., Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York. Cambridge University Press.
- Roberti, A. 2005. *Negoziare secondo Harvard. Principi e tecniche per preparare e condurre la negoziazione strategicamente*. Bergamo. Alessio Roberti Editore.
- Steiner, C. 2003. *Emotional Literacy. Intelligence with a Heart*. Fawnskin (CA). Personhood Press.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) 2015/2018. *Global Citizenship Education: topics and learning objectives*. Paris. UNESCO (trad. it. *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Parigi-Trento. UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale). URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> (ultimo accesso: 27.04.2026).
- Ury, W. 1999/2009. *Getting to Peace. Transforming Conflict at Home, at Work, and in the World*. New York. Viking Press (trad. it. a cura di E. Martelli. *Risolvere i conflitti. Dallo scontro all'incontro: come trasformare i conflitti a casa, al lavoro e nel mondo*. Bergamo. Alessio Roberti Editore).

Tutta la grammatica italiana per adulti e adolescenti



Teoria, esercizi e test
per assimilare
la grammatica in modo
ludico e divertente.

L'ITALIANO A SCUOLA

a cura di Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

La comunicazione educativa non è soltanto un passaggio di informazioni, ma un processo relazionale che mira alla crescita e alla formazione globale della persona. Pur nell'asimmetria della relazione tra docente e studente, chi educa deve conoscere i bisogni dell'altro ed essere consapevole che ogni atto educativo mira a favorire il cambiamento e l'autonomia dell'allievo.

In questo processo la correzione e la valutazione delle prove scritte sono strumenti fondamentali della comunicazione educativa, in quanto possono essere percepite o come semplici giudizi e misurazioni dei risultati raggiunti, oppure come strumenti di crescita. Le correzioni e le valutazioni educative si rivelano particolarmente efficaci per gli studenti stranieri, in quanto consentono di accompagnare il loro apprendimento, tenendo conto delle difficoltà che possono incontrare. Valorizzare i progressi di tutti gli studenti attraverso *feedback*, osservazioni e indicazioni operative può favorire la motivazione e l'autostima, l'apprendimento, l'inclusione.

CORREZIONE E VALUTAZIONE EDUCATIVA DELLE PROVE SCRITTE

Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

1. La correzione

Nella scuola, correzione e valutazione talvolta sembrano essere sinonimi: invece la correzione dovrebbe essere uno degli elementi del processo valutativo. I termini «valutazione formativa» e «valutazione sommativa», presenti nel lessico scolastico, indicano due modalità di giudizio: la prima è una valutazione *in itinere*, che interviene durante il processo di apprendimento identificando i punti forti e i punti deboli degli allievi; la seconda, invece, ha la funzione di bilancio consuntivo e va utilizzata alla conclusione di fasi didattiche – per verificare se lo studente ha raggiunto gli obiettivi fissati – ed è accompagnata da misurazioni, punteggi, giudizi.

Prima di addentrarci nel come correggere e valutare, ritengo utile una panoramica su cosa correggere nelle prove scritte di Italiano. Anche se sono praticate diverse varietà di scrittura, nella scuola continua a regnare incontrastato il tema, forse perché è ancora ritenuto il mezzo più idoneo per valutare le capacità espressive e argomentative degli alunni. L'introduzione nell'esame di Stato di una nuova prova scritta come il saggio breve (avvenuta nel 1999) non è stata sufficiente a sostituire il tema di cui, secondo alcuni critici, ha riproposto tutti i punti deboli.

2. Le consegne

Un elemento che merita attenzione da parte degli insegnanti è la formulazione delle tracce, delle consegne di un compito di scrittura, che dovrebbero essere il meno possibile generiche, proprio per evitare che lo studente ricalchi le stesse modalità, da sempre utilizzate quando scrive: devono invece fornire utili indicazioni per la stesura di un testo.

Serianni e Benedetti (2009), nel volume *Scritti sui banchi*, hanno analizzato numerose tracce

di temi tradizionali nel biennio della secondaria di II grado, rilevando che esse spaziano dalla cronaca, al costume, al vissuto personale, ma non abitano lo studente a organizzare il testo secondo vincoli testuali. Nelle tracce più efficaci sono invece suggeriti dei vincoli che rimandano a tipologie testuali trattate in classe. Che cosa devono allora contenere le consegne? Bino e Lorenzi (2003), in *Sulle tracce*, hanno esaminato alcune terne di tracce assegnate agli esami della III classe della secondaria di I grado, seguendo una tabella che ho trovato efficace, a cui mi sono ispirata (Rossi 2014), con alcune variazioni (Tab. 1).

Argomento	che cosa
Tipo di testo	quale forma
Destinatario	a chi
Scopo	perché
Comando di scrittura	intenzioni comunicative
Indicazioni procedurali	progettazione, organizzazione
Dimensioni	in quanto spazio, in quanto tempo

Tabella 1. Parametri di base delle consegne. Adattamento da Bino, Lorenzi 2003.

La consegna deve indirizzare al contenuto, al tipo di testo (p. es. racconto, saggio, articolo), allo scopo per cui si scrive (p. es. raccontare, spiegare, informare), al destinatario – l’individuazione di chi leggerà il testo guida lo studente alla scelta delle informazioni, del linguaggio, del registro da utilizzare –, al comando di scrittura (p. es. descrivi, riferisci, commenta), alle indicazioni procedurali (p. es. ambienta la storia, spiega le ragioni, riporta esempi). Mentre le indicazioni temporali vengono generalmente esplicitate, più rare sono quelle sulla lunghezza del testo.

Un esempio di consegne – che aiuta lo studente, agevola la stesura e può essere utilizzato nella secondaria di I e II – è il seguente (Fig. 1).

Scrivi un articolo da inviare a un giornale scolastico o da postare su uno dei siti seguiti da tuoi coetanei per informare i lettori sull’uso del cellulare da parte dei giovani. Riporta dati, esprimi il tuo parere sull’argomento, riferisci quello dei tuoi compagni, dei genitori, degli insegnanti. Fai attenzione a come cominci e allo stile che adotti. Dai un titolo al tuo articolo. Scrivi un testo di almeno 100 parole. Hai 3 ore di tempo.	
Argomento	il cellulare
Forma testuale	articolo
Destinatario	lettori coetanei
Scopo	informare
Comando di scrittura	riporta, esprimi, riferisci
Indicazioni procedurali	dati, pareri, titolo
Dimensioni	minimo 100 parole, 3 ore

Figura 1. Esempio di consegne.

Costruire tracce simili facilita anche la correzione e la valutazione. Se si utilizzasse questo schema ogni qualvolta si assegna un compito, probabilmente si eviterebbe quello che molte ricerche

sottolineano: le discrepanze di giudizio espresse da docenti diversi di fronte a uno stesso elaborato.

Per una valutazione, sia essa formativa o sommativa, è necessario definire che cosa si vuole valutare. Molti insegnanti fanno riferimento alle categorie di forma, che non deve essere soltanto correttezza grammaticale, ma include il registro utilizzato e il lessico; di contenuto, dove si valutano l'adeguatezza allo scopo e al destinatario oltre che l'originalità e/o la correttezza delle idee espresse; di organizzazione: se c'è equilibrio tra le diverse parti, se sono presenti una suddivisione in paragrafi, un'introduzione e una conclusione.

3. Alcune modalità di correzione

Il volume *A me mi* di Colombo (2011) è ricco di esempi interessanti di correzioni apportate da docenti diversi, oltre che di suggerimenti sul come si dovrebbe correggere, insistendo sul fatto che la correzione dovrebbe essere formativa, dovrebbe cioè fornire indicazioni a chi scrive su come migliorare il testo. L'Autore illustra una tipologia di correzioni utilizzate dai docenti, classificate nel modo seguente:

- *rilevative*: indicatrici della presenza di un errore con un segno;
- *sostitutive*: che scrivono la forma corretta accanto all'errore segnalato;
- *classificatorie*: che precisano accanto al segno di errore di quale tipo di errore si tratta.

Chi corregge con accuratezza utilizzerà tutti e tre i tipi di intervento, secondo un obiettivo che non bisognerebbe mai perdere di vista: che lo studente capisca che cosa non va e che la correzione lo aiuti a riflettere su come potrebbe migliorare il suo scritto.

Serianni e Benedetti (2009) si propongono di sondare l'italiano dei compiti in classe, il problema della sua valutazione, il modo di scrivere degli studenti, la modalità normativa dei docenti. Attraverso una ricca messe di compiti scritti, gli Autori forniscono numerosi spunti agli insegnanti di ogni ordine scolastico, sollecitandoli a riflettere sulle proprie modalità di correzione, sulla lingua scritta insegnata a scuola, su cosa modificare e cosa aggiungere alla propria didattica.

Nell'analizzare un *corpus* di compiti della I classe della scuola secondaria di II grado di diverse regioni italiane, Serianni e Benedetti (2009) rilevano tre tipologie fondamentali nelle correzioni degli insegnanti:

- *interventi non espliciti*: sottolineature, righe ondulate, punti interrogativi, assenza di commenti, mancanza di gerarchizzazioni di errori;
- *interventi espliciti*: correzioni di vocaboli, forme, costrutti; suggerimenti correttivi, senza però spiegare le ragioni delle modifiche o senza rimandi a testi, grammatiche ecc.;
- *interventi integrativi*: si mostra ciò che avrebbe potuto essere scritto, snaturando il pensiero dell'alunno, presentando modelli lontani dalla sua esperienza.

Secondo i due Autori, un diffuso atteggiamento dei docenti è anche quello di sopravvalutare il contenuto rispetto alla forma o di ridurre quest'ultima all'utilizzo dell'ortografia o dell'interpunzione, senza invece tener conto delle strategie testuali adottate dagli scriventi, della padronanza sintattica, della competenza lessicale. Anche le schede di valutazione adottate da alcuni docenti mostrano spesso una sovrastima di elementi quali la comprensione o la conoscenza degli argomenti, rispetto alla capacità di articolare un discorso scritto, all'uso di un lessico appropriato, al possesso dei requisiti testuali (coesione, coerenza ecc.).

Tra le tante contenute nel volume (Serianni, Benedetti 2009), una proposta su tutte: utilizzare, oltre alle matite rossa e blu, anche una matita verde (il colore della speranza) per sottolineare nei compiti – in modo da incoraggiare nel loro lavoro tutti, anche gli studenti con più difficoltà – non soltanto gli errori, ma anche le soluzioni contenutistiche o linguistiche felici, il dominio di strutture lessicali complicate, tutto ciò che ha colpito positivamente il correttore.

Nel volume contenente gli Atti del XV Convegno GISCEL (Lugarini 2010), tutti gli interventi evidenziano come la correzione sia un momento centrale dell'educazione alla scrittura, ma anche che alla sua importanza non sempre è corrisposto un interesse adeguato da parte della ricerca didattica. Due contributi, uno del GISCEL Lazio e uno del GISCEL Emilia-Romagna – *La valutazione sommativa nell'educazione linguistica del biennio* (GISCEL Lazio 2010) e *La correzione dei testi scritti* (GISCEL Emilia-Romagna 2010) –, riportano i risultati di indagini sulla correzione dei compiti di Italiano in vari ordini di scuola. Mentre l'idea di una correzione formativa sembra radicata tra gli insegnanti della scuola primaria, questa consapevolezza nella secondaria di I grado è poco presente: per esempio, in molti compiti le correzioni non hanno commenti a margine, i quali invece aiuterebbero gli alunni a rendersi conto dei propri errori e potrebbero dare inizio a una proficua interazione fra insegnante e alunno.

4. Correzione e valutazione come atto di comunicazione educativa

Soprattutto nella scuola secondaria di II grado, la correzione dei compiti di Italiano viene spesso percepita come un onere burocratico o come un mero atto di certificazione. Tuttavia, la restituzione di un elaborato corretto potrebbe rappresentare il momento più alto di dialogo individuale tra docente e studente. Non si tratta solo di “misurare” una prestazione, ma di guidare gli alunni nel delicato passaggio dalla confusione del pensiero alla chiarezza della parola.

Per trasformare la correzione in un atto educativo, gli insegnanti possono agire su diversi punti. Uno di questi è la trasparenza: condividere, prima del compito, i criteri di correzione (p. es. attraverso griglie di valutazione), che possono far diminuire l'ansia nello studente e rendere il docente una guida chiara e non un giudice arbitrario.

La comunicazione educativa passa anche attraverso i commenti: invece di scrivere «Bene» o «Scarso», oppure applicare soltanto voti numerici, che sono in realtà statici (ci dicono “dove sei” non “dove puoi andare”), si possono utilizzare dei *feedback* generativi. Per esempio, sostituendo delle note generiche con indicazioni puntuali: se un'argomentazione è debole, si spieghi il perché; invece di fornire soluzioni si solleciti lo studente a trovarle, stimolando in lui la ricerca di prospettive diverse. I *feedback* positivi mettono in luce le qualità del lavoro svolto e i punti di forza, aiutano a migliorare i testi, se pongono domande, o offrono consigli sulle scelte di contenuto oppure stilistiche. Numerosi studi sottolineano come i commenti possano incidere in termini di apprendimento e rendimento scolastico¹.

Nei confronti degli errori, uno degli obiettivi principali è quello di spostare l'attenzione dalla colpa alla soluzione, evitando la demotivazione e mostrando che la strada per il recupero esiste. È fondamentale presentare l'errore non come un fallimento, ma come una tappa necessaria del processo di apprendimento: un errore analizzato insieme è più utile di una risposta corretta data per caso. Quindi, utilizzare commenti quali: «Il risultato non rispecchia le tue potenzialità»,

¹ Bevilacqua (2023), nel testo *Il feedback a scuola*, attraverso l'analisi di una corposa letteratura internazionale, guida gli insegnanti all'uso del *feedback*, della sua progettazione e del suo utilizzo in classe, nell'ambito di un processo di valutazione formativa.

«Questa volta la prova è insufficiente perché mancano i riferimenti...», «Non scoraggiarti per questo voto: hai fatto passi avanti in...».

Ulteriore suggerimento per i docenti: evitare di commentare ad alta voce i voti bassi davanti alla classe a meno che non serva per discutere sugli errori comuni e quindi possa diventare un momento di riflessione collettiva.

5. Valutazione e autovalutazione

Castoldi (2009), nel volume *Valutare le competenze*, suggerisce di ripensare al ruolo dello studente nel processo valutativo. Generalmente il docente detiene il potere di valutare e l'allievo ha al massimo il diritto di conoscere il verdetto, senza la possibilità di contribuire in modo attivo. È fondamentale invece favorire un suo maggiore coinvolgimento, sollecitandolo ad analizzare il proprio percorso e i propri risultati, a decentrarsi.

Interpellare il soggetto nella valutazione non significa confondere i ruoli, ma implica ampliare lo sguardo nella fase dell'esperienza di apprendimento e dei suoi risultati. Promuovere modalità di autovalutazione delle proprie prestazioni scolastiche ha lo scopo di potenziare la consapevolezza dello studente in merito al proprio sapere, di favorire una maggiore coscienza delle proprie modalità di lavoro, di modificare l'idea complessiva che il soggetto ha di sé stesso, e può diventare un'occasione di confronto tra il punto di vista degli studenti e quello di altri soggetti come i compagni di classe e gli insegnanti.

Per coinvolgere attivamente gli alunni si potrebbe chiedere loro di scrivere un giudizio sul proprio elaborato e di specificare che cosa giudicano di aver fatto bene o cosa no, quale voto pensavano di meritare e perché. Anche correggere i compiti tra compagni (seguendo una guida) aiuta a sviluppare spirito critico e capacità di comunicare in modo costruttivo.

6. Come utilizzare l'Intelligenza artificiale

L'Intelligenza artificiale (IA) può essere un alleato per docenti e studenti, tenendo sempre presente che essa non deve sostituire il giudizio e la valutazione finale dell'insegnante, ma può essere di supporto. Uno degli elementi positivi è l'immediatezza del *feedback* e lo sviluppo, su cui lavorare insieme agli insegnanti, della capacità di porre domande (*prompt*) puntuali.

Gli alunni, per ottenere un aiuto nella revisione, possono sottoporre il loro elaborato a uno dei *chatbot* più adeguati: ma perché la risposta sia quanto più possibile corretta, è necessario suggerire gli elementi su cui far effettuare la correzione, che dovrebbero essere concordati col docente. Le richieste all'IA potrebbero essere le seguenti.

Individuare

- gli errori di pianificazione: assenza di un progetto; cambio di progetto non segnalato adeguatamente; scarsa coerenza; mancanza di suddivisione del testo in paragrafi; inesatto uso della punteggiatura;
- gli errori sintattici e morfologici: errata utilizzazione dei pronomi relativi, del discorso diretto e indiretto, della punteggiatura, della *consecutio temporum* ecc.;
- gli errori di lessico: termini inesistenti o poco appropriati, ripetitivi, perifrasi scorrette.

Per un maggiore approfondimento e per giungere a una revisione consapevole, si potrebbe poi chiedere all'IA di spiegare gli errori rilevati: quale regola grammaticale è stata violata, perché quel passo è scorretto, in che modo si dovrebbe riformulare il concetto e così via.

Anche i docenti possono utilizzare i *chatbot* dell'IA: per esempio, per confrontare la correzione di un elaborato fatta dall'IA con la propria. Pure in questo caso è però necessario fornire la griglia di valutazione utilizzata nella correzione.

Se si allegano le prove scritte dagli studenti su un medesimo argomento, l'IA può analizzarle tutte seguendo gli stessi criteri, segnalando anomalie o *pattern* comuni (p. es. errori ricorrenti sull'intero gruppo classe), ed è anche in grado di suggerire commenti personalizzati per ogni studente, che il docente verificherà e integrerà con le proprie osservazioni. Questo riduce il carico di lavoro burocratico mantenendo la qualità del *feedback*: i dati ricavati potranno rivelarsi utili per riprogettare la didattica.

Un interessante elenco degli strumenti digitali che possono aiutare gli alunni e i docenti nella didattica si trova nel numero del 2025 di «Lingua in Azione», soprattutto nei contributi di Montesano (2025) e di Fallani (2025). Nello stesso numero, Ranieri e Biagini (2025) mettono in guardia dall'affidarsi completamente all'IA in quanto, se le basi della conoscenza non sono aggiornate o se la domanda non è ben compresa, le informazioni potrebbero essere errate e fuorvianti. Anche nella creazione di contenuti si possono produrre errori e inesattezze. Insomma, non bisogna affidarsi ciecamente a questa tecnologia, anche perché l'abbondanza di contenuti generati potrebbe portare a dinamiche di sovraccarico cognitivo (*information overload*): se per ogni lezione l'IA produce sintesi, quiz, *flashcard*, esempi aggiuntivi, lo studente potrebbe sentirsi sopraffatto. Una progettazione didattica attenta dovrà selezionare e integrare in modo coerente questi contenuti nel percorso formativo (Ranieri, Biagini 2025: 14).

Per concludere, forse uno dei maggiori problemi che si presentano agli insegnanti riguardo ai compiti che gli alunni non hanno svolto in classe è quello di capire se sono stati scritti da loro stessi oppure dall'IA. Esistono molti *software* antiplagio: *Copyleaks*, *GPTZero*, *Writer*, *Compilation* e altri, ognuno dei quali può fornire stime probabilistiche, ma non garanzie di autenticità. Una nuova applicazione, *Opus Meum*, analizza lo stile, la sintassi, le scelte lessicali per confermare se un testo è stato scritto da un essere umano e per identificare lo specifico autore.

I docenti, dal canto loro, potrebbero analizzare la prova tenendo conto di tutte le scritture precedenti dello stesso alunno e del suo consueto grado di preparazione, chiedendogli eventualmente spiegazioni e integrazioni sul contenuto prodotto e sui passi più controversi. Si può anche invitarlo ad accompagnare il testo con una riflessione metacognitiva sul processo seguito, consapevoli però che la certezza autoriale è probabile che non si riesca a raggiungere mai.

Riferimenti bibliografici

- Bevilacqua, A. 2023. *Il feedback a scuola*. Roma. Carocci.
- Bino, A., Lorenzi, A. 2003. *Sulle tracce*. In R. Calò (a cura di) 2003. *Scrivere per inventare, comunicare, apprendere*. Roma. FrancoAngeli: 103-111.
- Castoldi, M. 2009. *Valutare le competenze*. Roma. Carocci.
- Colombo, A. 2011. *A me mi. Dubbi, errori e correzioni dell'italiano scritto*. Milano. Franco Angeli.
- Fallani, G. 2025. *Risorse in Rete*. «Lingua in Azione», 1-2: 107-110.
- GISCEL Emilia-Romagna 2010. *La correzione dei testi scritti*. In Lugarini (a cura di) 2010:

188-203

GISCEL Lazio 2010. *La valutazione sommativa nell'educazione linguistica del biennio: una ricerca sugli archivi scolastici*. In Lugarini (a cura di) 2010: 172-187.

Lugarini, E. (a cura di) 2010. *Misurazione e valutazione delle competenze linguistiche. Ipotesi ed esperienze. Atti del XV Convegno nazionale GISCEL. Milano 6-8 marzo 2008*. Milano. Franco Angeli.

Montesano, S. 2025. *La didattica delle lingue con l'Intelligenza Artificiale: nuovi scenari di apprendimento*. «Lingua in Azione», 1-2: 111-116.

Ranieri, M., Biagini, G. 2025. *L'intelligenza artificiale nell'istruzione superiore e nell'apprendimento linguistico: una tassonomia aggiornata (2019-2025)*. «Lingua in Azione», 1-2: 14.

Rossi, S. 2014. *Scuola 2.0: come insegnare a scrivere testi*. Roma. Aracne.

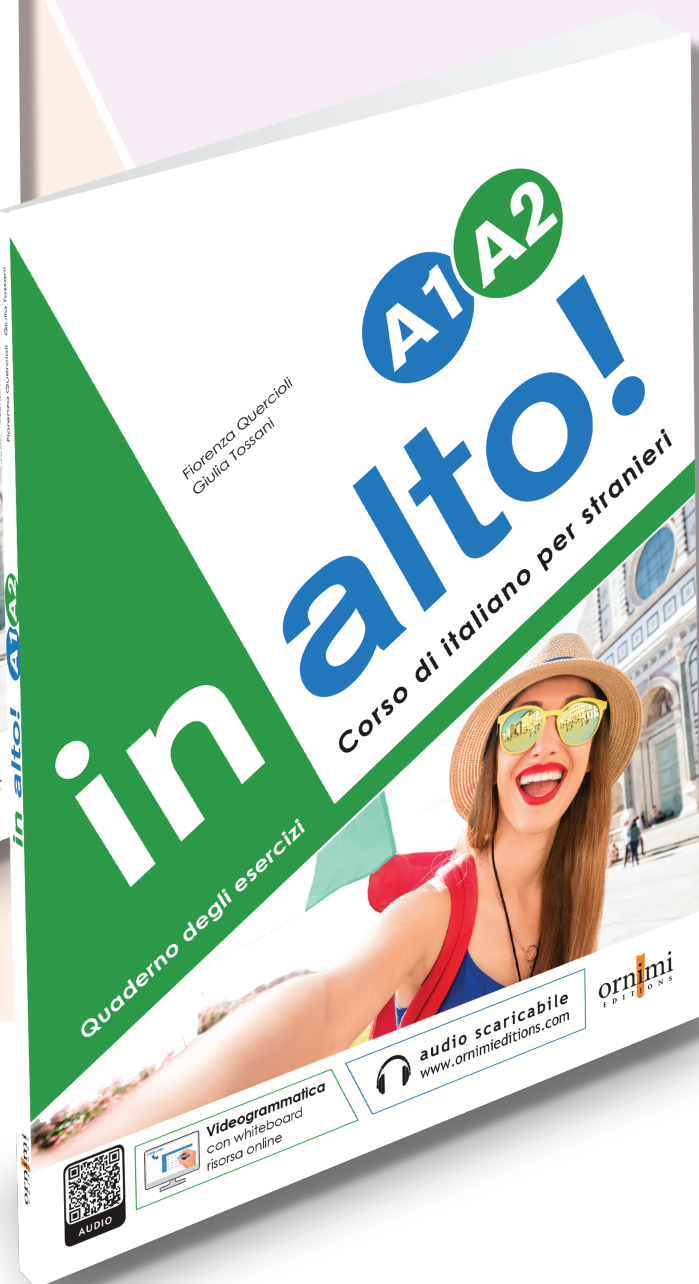
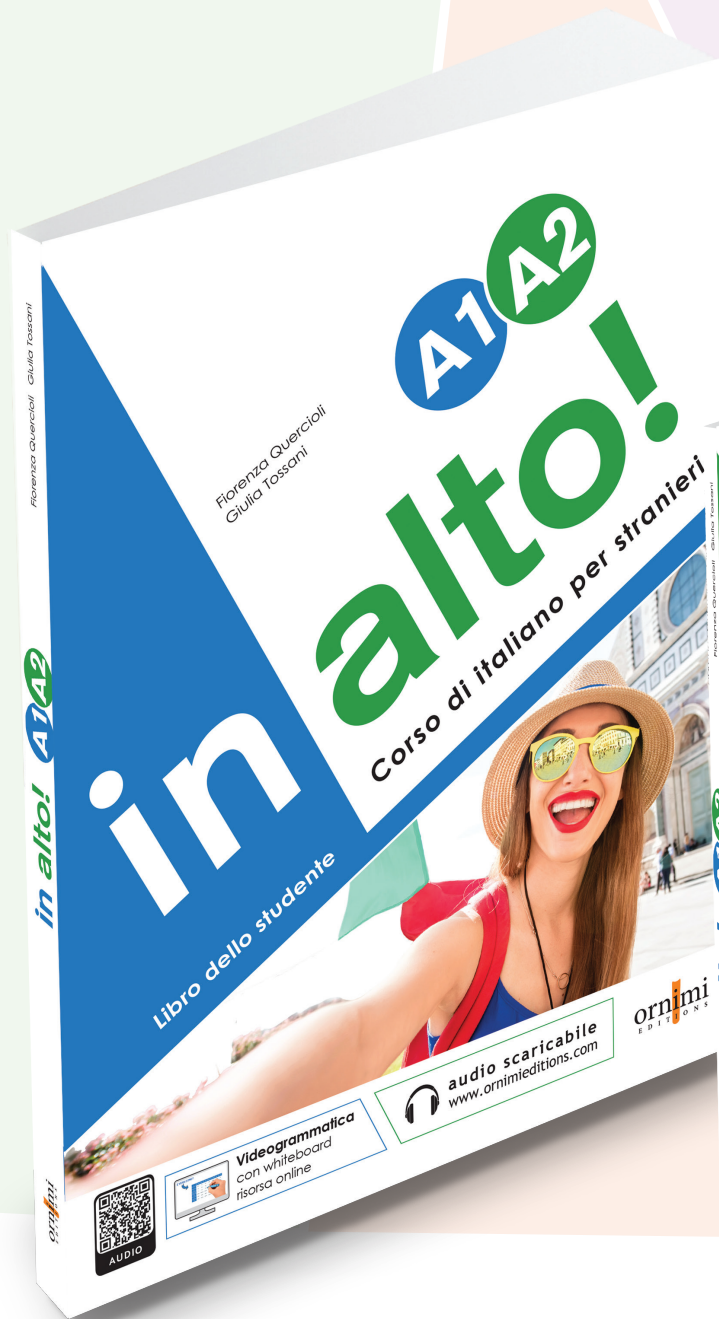
Serianni, L., Benedetti, G. 2009. *Scritti sui banchi*. Roma. Carocci.

Il corso in alto!... in versione compatta!

Anche in versione ebook!



bSmart



100 ore di lezione per
i livelli A1 e A2

L'ITALIANO NEL MONDO

a cura di

Silvia Bertoni, *Trinity College Dublin, Dublino*

Susanna Nocchi, *Technological University Dublin, Dublino*

Siamo felici di presentare la rubrica «L'italiano nel mondo», un nuovo spazio della rivista LIA dedicato alla promozione e alla valorizzazione della lingua e della cultura italiana a livello globale. Riteniamo infatti importante, in un contesto in cui lo studio dell'italiano continua ad attrarre un gran numero di apprendenti in ogni continente, offrire una riflessione strutturata su come la nostra lingua si evolve e si diffonde all'estero e sulle criticità con cui si confronta.

Per questo la rubrica si propone di offrire un osservatorio privilegiato per approfondire e monitorare tali dinamiche, offrendo descrizioni e analisi approfondite di chi opera nel settore. L'obiettivo è di fornire strumenti utili per comprendere una vasta gamma di realtà in cui l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana rappresentano un punto di incontro culturale, professionale e formativo di fondamentale importanza.

Inauguriamo questo percorso con un articolo dedicato all'italiano in Senegal di Mame Biram Diouf dell'Université «Cheikh Anta Diop» di Dakar. Con sguardo lucido, partecipe e profondo, l'Autore esplora luci e ombre della lingua italiana nel contesto senegalese, regalandoci uno spaccato prezioso di resistenza e passione culturale. Vi auguriamo buona lettura.

L'ITALIANO IN SENEGAL, UNA LINGUA VIVA IN PERICOLO

Mame Biram Diouf, *Université «Cheikh Anta Diop», Dakar*

1. Introduzione

Niente dovrebbe indurmi a provare un timore tale da farmi cogliere i segnali di un pericolo latente, soprattutto in un contesto in cui cresce l'interesse per la lingua di Dante, un interesse legato alle opportunità che essa offre ai numerosi studenti senegalesi, in particolare ai giovani che aspirano a un'emigrazione legale dal Senegal verso l'Italia.

Tale paradosso, derivante dalla negligenza della diplomazia scolastica di entrambe le parti, senegalese e italiana, rischia di scavare la tomba a un insieme di sforzi, di sacrifici e di speranze intenso e appassionato. Non sarebbe necessario affrontare la questione legata alla marginalità dell'italiano all'interno del sistema scolastico (in quanto materia scolastica) se i valori fondanti della suddetta diplomazia, promossi da varie generazioni di politici e intellettuali, non fossero compromessi dalla volontà di certi politici di rimuovere l'Italiano dal sistema educativo senegalese.

2. I rischi di un declino

2.1. La ricorrente questione dell'eliminazione dell'Italiano

In Senegal, l'Italiano come Lingua Straniera (LS) è in pieno sviluppo nel settore educativo. È presente in dieci regioni su quattordici, con 62 docenti di scuole dipendenti dalla pubblica amministrazione, 300 studenti universitari e 7224 allievi tra scuole medie e superiori. Questo dinamismo è sostenuto dalla riapertura, nel 2020, dell'Istituto Italiano di Cultura, che tuttavia non riesce a soddisfare pienamente né le esigenze dei numerosi studenti universitari provenienti da altre Facoltà (Legge, Scienze e Tecnologie, Economia ecc.), desiderosi di proseguire gli studi in Italia, né quelle dei lavoratori professionisti coinvolti in programmi di formazione linguistica in vista di una migrazione legale (legata a motivi di lavoro).

Inoltre, in relazione al numero di turisti italiani, l'Italiano, insieme all'Inglese e al Tedesco, figura tra le poche lingue straniere insegnate nelle scuole alberghiere, sia statali che private.

Mentre la domanda di apprendimento è in costante crescita, nelle scuole pubbliche senegalesi la lingua di Dante è minacciata da un trattamento che la relega a una posizione di marginalità in nome della promozione delle materie scientifiche e del progetto di rifondazione del sistema di istruzione senegalese.

La tendenza verso lo studio delle materie scientifiche a scapito delle lingue è il motivo per cui l'Italiano corre il rischio di essere progressivamente eliminato dalle scuole senegalesi. Orientamento limitante, se si considera quanto il valore della scienza sia sostenuto dalle lingue. Eppure, nonostante sia opportuno che il corpo diplomatico adotti degli strumenti per contrastare l'inquietante svalutazione delle lingue, finora sono poche le iniziative lanciate per difendere il mantenimento dell'Italiano nelle scuole senegalesi (Siebetcheu 2021c). Nel 2016 la stampa informava:

Dans le cadre de la promotion de l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie, les langues vivantes que sont l'allemand, le Russe et l'Italien ne sont plus enseignées en classe de quatrième à compter de l'année scolaire 2016/2017 et ne seront non plus enseignées en troisième à compter de l'année scolaire 2017/2018.

La decisione del governo senegalese era stata presa con l'obiettivo di eliminare progressivamente dal sistema scolastico le lingue straniere presenti nelle scuole dagli anni Ottanta. In risposta alla proposta di decreto, l'ambasciatore tedesco non aveva potuto nascondere la propria preoccupazione. Era stato fermo e chiaro. Dalle sue dichiarazioni emergeva che la promozione della lingua tedesca rappresentava una condizione fondamentale per rafforzare i legami di partenariato tra Senegal e Germania. Prezioso era stato anche l'intervento degli insegnanti di tedesco, i quali avevano tenuto una conferenza stampa (s. a. 2016) per mettere in evidenza i vantaggi dello studiare la lingua di Goethe.

Nel giro di poco più di un anno la stessa stampa annunciava un cambio di passo: il mantenimento, nei programmi di studio, delle tre lingue straniere. Lo Stato senegalese aveva deciso di preservare lo *status quo* per quanto riguarda l'insegnamento del Tedesco, del Russo e dell'Italiano. Il ministro dell'Istruzione superiore e della Ricerca, Mary Teuw Niane, attuale capo di gabinetto del Presidente della Repubblica Bassirou Diomaye Diakharr Faye, aveva spiegato davanti all'Assemblea Nazionale che la questione delle lingue era ormai superata e che il governo aveva scelto di tornare alla normalità¹.

¹ Per approfondimenti, cfr. <https://senegal7.com/letat-maintient-lenseignement-de-lallemand-de-litalien-du-russe/>.

Ovviamente, di fronte alle numerose sfide economiche, lo Stato senegalese era stato costretto a fare inversione di rotta per non suscitare tensioni e per non compromettere le relazioni diplomatiche e le sfide economiche e tecnologiche che legano il Senegal all'Italia, alla Germania e alla Russia. Tuttavia, il disagio generato dal precedente annuncio ha lasciato cicatrici profonde. Sebbene questo cambio di direzione abbia contribuito a pacificare i rapporti tra le nazioni, ancora oggi le tre lingue in questione continuano a essere considerate “poco utili” nel sistema educativo senegalese.

Inoltre, le riduzioni dei crediti orari stabilite dai presidi rappresentano oggi un chiaro segnale di declassamento della lingua italiana, consentito da parte del Ministero dell'Istruzione. L'orario complessivo è passato da 5 a 4 ore, e, in alcune classi – anche a indirizzo letterario – addirittura a 3. Tali riduzioni costituiscono un ulteriore fattore di disuguaglianza rispetto ad altre lingue, contribuendo a svalutare l'insegnamento dell'Italiano e a rendere più difficile il raggiungimento degli obiettivi formativi.

Invito i governanti a ispirarsi alle motivazioni del defunto poeta Leopold Sedar Senghor, primo Presidente della Repubblica del Senegal, grande amante della cultura, che negli anni Sessanta-Settanta del secolo scorso aveva trasformato la scuola coloniale in uno spazio di scambio culturale, integrando nel percorso formativo scolastico valori locali e stranieri, senza trascurare lo studio delle discipline scientifiche. Sebbene la presenza dell'Italiano risalga all'epoca dell'apertura delle scuole francesi a Dakar durante la colonizzazione con insegnanti francesi, Senghor era favorevole all'insegnamento dell'Italiano per la sua ricchezza culturale e per la storia relativa alla civiltà romana, che ha rappresentato una fonte di ispirazione per i popoli europei nel Rinascimento.

La Legge n. 1973-66 del 19 dicembre 1973 autorizzava il Presidente della Repubblica del Senegal a ratificare l'accordo culturale firmato tra la Repubblica del Senegal e la Repubblica italiana il 28 marzo 1973 a Roma². Tale accordo mirava a rafforzare la cooperazione tra i due Paesi nel settore culturale, letterario, artistico, tecnico e scientifico e prevedeva, tra le varie misure, anche lo scambio di studenti, insegnanti e ricercatori, con l'obiettivo di favorire gli scambi accademici e la diffusione reciproca delle rispettive culture.

Dalle relazioni diplomatiche firmate negli anni Settanta, la decisione di aprire il primo Istituto Italiano di Cultura nel centro di Dakar, da cui sono partiti alcuni insegnanti senegalesi di discipline come Latino e Storia, ma anche maestri di scuola elementare, per proseguire la formazione in Italia e tornare in Senegal e inaugurare delle classi di Italiano³.

I benefici del partenariato si manifestano nell'intesa culturale ed economica esistente oggi tra i due popoli. Gli italiani residenti in Senegal sono ben integrati, così come la comunità senegalese residente in Italia. Sul piano economico, dopo l'insediamento dell'Istituto Italiano di Cultura, nel 2025 è stata aperta a Dakar l'Italian Trade Agency⁴, con l'obiettivo di aiutare le imprese italiane in Senegal e nei paesi limitrofi a trovare un supporto favorevole da parte dello Stato italiano. La presenza di questi due istituti conferma il successo degli accordi di cooperazione bilaterale e rivela la centralità del Senegal nella politica estera italiana.

² Per il testo dell'accordo, cfr. <https://www.archives.sn/docs/lois/loi-n-1973-66-du-19-decembre-1973-autorisant-la-ratification-de-l-accord-culturel-entre-la-republiq-6411>. L'accordo culturale, firmato a Roma il 28 marzo 1973, è entrato in vigore dal 6 maggio 1974.

³ Tali insegnanti senegalesi rappresentano il frutto della cooperazione senegalo-italiana portata avanti da Leopold Sedar Senghor (1906-2001), poeta e filosofo dell'arte che nutriva un grande interesse per la cultura italiana.

⁴ Si tratta di un ufficio ufficiale del governo italiano per la promozione commerciale in Senegal (<https://www.ice.it/it/mercati/senegal>).

2.2. *Fallimenti di strategie di promozione*

Il 1996 è l'anno in cui ho incontrato per la prima volta la lingua italiana al liceo «Lamine Gueye» di Dakar, ex liceo «Van Vollenhoven», costruito dai colonizzatori francesi. Al mio arrivo in quella scuola, l'Italiano era già presente nei licei «Blaise Diagne», «Cours Sainte Marie de Hann» e «John Fitzgerald Kennedy» di Dakar. Il mio vecchio professore, Mamadou Diack, faceva parte dei primi borsisti senegalesi in Italia. Oggi è in pensione, ed è stato il primo a produrre un manuale di Italiano adatto alla realtà senegalese. Il manuale, pubblicato con la lettrice ministeriale Ceola nel 2018 (Ceola, Diak 2018), è una somma di esperienze, riflessioni e proposte su come si dovrebbe insegnare l'Italiano nelle scuole pubbliche senegalesi.

La prima generazione di insegnanti si è impegnata in un vero lavoro di promozione della lingua italiana che è sfociato nell'apertura della sezione di Italiano all'Università «Cheikh Anta Diop» di Dakar, all'interno del Dipartimento di Lingue romanze. L'iniziativa è stata portata avanti per anni dal professor Diawara, autore di diversi libri. Diawara ha studiato per quasi dieci anni all'Università di Bologna ed è tra i primi studenti senegalesi ad aver conseguito la laurea in Italia. Pochi erano gli iscritti a questo Dipartimento, che grazie a lui sono finalmente riusciti a beneficiare di borse di studio per andare in Italia, visto che sul posto non esistevano sbocchi professionali.

La Sezione di Italiano era vista come una porta verso l'emigrazione, proprio come lo era stato il primo Istituto Italiano di Cultura aperto negli anni Ottanta. Quindi, per incoraggiare gli studenti a diventare insegnanti e promuovere la lingua nelle scuole del Paese, dall'inizio degli anni Duemila la possibilità di intraprendere viaggi di studio per un lungo periodo è stata notevolmente ridotta. Chi conseguiva una laurea triennale era piuttosto destinato a scegliere la professione di insegnante. E le offerte formative a livello di dottorato erano quasi inesistenti. Le conseguenze di queste restrizioni sono oggi evidenti, soprattutto nella precarietà con cui si confronta chi desidera intraprendere studi dottorali. Oggi le istituzioni italiane sembrano più favorevoli a concedere visti a numerosi studenti senegalesi, con la speranza di salvare la Sezione di Italiano in crisi.

Anche se il fatto che ancora oggi le opportunità professionali sono praticamente inesistenti al di fuori dell'insegnamento – con appena tre persone reclutate all'anno – la ricerca di lavoro può rappresentare una delle principali cause delle partenze senza ritorno, vale a dire della cosiddetta «fuga dei cervelli». Si tratta di un fenomeno globale che dovrebbe spingere a riflettere sul diritto di ciascuno di vivere nel luogo che meglio risponde alle proprie aspettative, ma anche sull'emigrazione “selezionata” dal governo italiano, che dipende ora dalla necessità di manodopera straniera (Ministero dell'Interno 2025).

Dal 2003, con l'apertura della Sezione di Italiano dell'ex Scuola Normale Superiore diventata oggi FASTEF⁵, diretta dal professor Adama Soumare, si seleziona ogni anno, tramite un concorso statale, un numero ridotto di tre diplomati che vengono poi formati per insegnare l'Italiano nelle scuole pubbliche senegalesi. Questi diventeranno dipendenti dello Stato allo stesso titolo di tutti gli insegnanti del sistema pubblico. Oggi i docenti che diffondono l'italiano nelle scuole coprono quasi l'intero territorio senegalese grazie a molteplici strategie volte a contrastare una politica messa in atto da anni da parte di alcuni promotori dell'educazione scientifica per reprimere qualsiasi progetto.

Le Università per Stranieri di Perugia e di Siena sono state le prime *partner* del Senegal in materia di formazione degli insegnanti, con l'offerta di borse ai docenti di Italiano per fre-

⁵ Acronimo di Facoltà delle Scienze e Tecnologie dell'Educazione e della Formazione nell'Università «Cheikh Anta Diop» di Dakar.

quentare corsi di aggiornamento. Esperienze ricche e fruttuose che hanno avuto un impatto considerevole sulla carriera di tanti docenti senegalesi (Ceola 2012). Rafforzare le competenze è ormai una priorità di cui, dal 2016, generazioni di insegnanti non possono più beneficiare poiché il sistema di attribuzione delle borse di studio è cambiato, penalizzando gli insegnanti. Attualmente, infatti, solo gli studenti possono presentare domanda, mentre i docenti non hanno più accesso a programmi di attribuzione delle borse a loro riservati.

Oggi si osserva un'inattività nelle iniziative volte al rafforzamento delle competenze dei docenti: non viene più proposta un'offerta di percorsi formativi come accadeva dieci anni fa. Ciò ha favorito l'emergere di una forma latente di "mimetismo" delle vecchie pratiche, di arretramento rispetto alle innovazioni nella didattica dell'Italiano per stranieri. Tra le ultime generazioni, molti non hanno mai avuto l'opportunità di svolgere una immersione linguistica né di visitare l'Italia; talvolta si trovano così a trattare argomenti che conoscono solo indirettamente. In questo modo finiscono per insegnare aspetti di un Paese appresi soprattutto attraverso i libri, piuttosto che per esperienza diretta.

Un insegnante che si trova in queste condizioni rischia di perdere la motivazione, elemento essenziale senza il quale è difficile alimentare curiosità, interesse e desiderio di acquisire nuove conoscenze per migliorarsi. All'inizio della carriera, egli, appena entrato nella professione, spesso fatica a orientarsi e dopo pochi anni finisce per procedere senza una chiara direzione.

A ciò si aggiunge la marginalizzazione dell'Italiano, evidente nella riduzione delle ore curricolari, nelle difficoltà legate alla valutazione delle competenze e nel suo *status* di scelta obbligatoria come seconda lingua straniera all'esame di maturità. Nel complesso si tratta di criticità che relegano la lingua a una materia di secondo piano.

3. Le criticità

3.1. *Marginalizzazione scolastica*

Lo studio dell'Italiano presenta diverse criticità sul piano pedagogico e didattico. Le modalità di valutazione risultano spesso inadeguate e poco efficaci nel misurare le diverse competenze che, in molti casi, restano fragili o poco sviluppate. Le difficoltà nel raggiungere gli obiettivi sono numerose, soprattutto quando si tratta di far acquisire funzioni o abilità attraverso manuali che non tengono conto del contesto locale. Di conseguenza, le competenze che si sviluppano tendono a ridursi a una pratica passiva della lingua (Maffia 2016).

Le conoscenze acquisite, inoltre, si disperdono al di fuori dell'ambiente scolastico, in un contesto in cui mancano reali opportunità di scambio o di comunicazione. Le finalità dell'insegnamento finiscono così per concentrarsi prevalentemente sulla comprensione di un testo scritto e sulla produzione scritta, lasciando ai discenti pochissime occasioni per sviluppare e utilizzare le abilità orali.

La struttura dell'esame di maturità⁶ prevede, per la prova di lingua straniera, un testo accompagnato da domande di comprensione della lettura e una prova di produzione scritta, basata su uno dei nove temi del programma scolastico dell'ultimo anno delle scuole superiori (vacanze, matrimonio, famiglia, lavoro, reti sociali, emigrazione, sport, inquinamento, turismo). L'Italiano

⁶ Per approfondimenti sulle attività proposte per la prova di Italiano all'esame di maturità, cfr. <https://officedubac.sn/wp-content/uploads/2025/07/ITALIEN-LV2.pdf>.

è scelto solo come seconda lingua straniera (*langue vivante 2*), con un valore di 4 crediti, senza la possibilità di portarlo anche all'orale per beneficiare di ulteriori 2 crediti. Questa limitazione appare ancora più evidente se si considerano gli studenti che hanno scelto altre lingue nel loro percorso scolastico e che dispongono invece di tale opportunità. Per coloro che studiano l'Italiano fin dalla scuola secondaria di I grado, ciò rappresenta una restrizione difficilmente giustificabile⁷.

La ragione per cui agli apprendenti non è consentito scegliere una seconda lingua straniera che garantisca loro le stesse opportunità offerte a chi studia arabo, spagnolo, portoghese o tedesco, appare infatti priva di fondamento. Di conseguenza, l'insegnante è costretto a concentrarsi esclusivamente sulle competenze scritte: comprensione del testo, strutture della comunicazione scritta, produzione scritta.

3.2. *Le devianze pedagogiche*

Tutte le iniziative o attività di promozione dell'insegnante di lingua italiana, che è costretto da numerose limitazioni, sono indebolite. E per compensare tali restrizioni, il docente è propenso a dare la priorità alle attività di comprensione e produzione scritta invece di favorire lo sviluppo delle abilità comunicative nel loro complesso. Cerca di adattare il proprio metodo di insegnamento alla sua conoscenza, perché quasi nessun manuale recente prende in carico la situazione del caso specifico del Senegal, a differenza di quanto accade in Camerun o in Tunisia (Siebetcheu 2021c)⁸. Anzi mancherebbe di coerenza un manuale che mette a fuoco solo le competenze scritte. Infatti, a che cosa serve una lingua se non a parlarla? L'approccio comunicativo ha provato a rispondere a tale domanda puntando a rafforzare le competenze di produzione e interazione orale. Gli insegnanti sono formati per mettere in pratica le teorie dell'approccio comunicativo. Tuttavia, il paradosso sta nel fatto che, quando entrano in classe, si confrontano con realtà che finora nessun esperto ha voluto affrontare. L'approccio comunicativo privilegia infatti la produzione orale, mentre in classe i docenti si trovano a dover preparare gli studenti a un esame che valuta esclusivamente le competenze scritte.

Al tempo stesso, gli studenti esprimono il bisogno di sviluppare soprattutto le abilità orali, più che quelle di scrittura. Alcuni insegnanti senegalesi di Italiano ritengono quindi molto più efficace concentrarsi sull'analisi del testo e sulla grammatica, per raggiungere un obiettivo orientato solo al superamento dell'esame di maturità. Forse non hanno torto nella loro pratica. Ma a pensarci bene non ha alcun senso studiare per anni una lingua e non essere in grado di poterla utilizzare oralmente in modo efficace. Tali scelte didattiche riducono il valore dello strumento linguistico e pongono il docente in un graduale impoverimento in relazione alle abilità e competenze da sviluppare. L'insegnante ignora le sfide poste dalle ultime ricerche sull'insegnamento e sull'apprendimento linguistico. Ecco perché il programma scolastico ci sembra limitante e non conforme a direttive europee, raccomandazioni di studiosi del settore, innovazioni recenti su metodi e tecniche per l'apprendimento linguistico. La formazione continua dei docenti potrebbe aiutare a ripensare come muoversi in classe.

⁷ Nella scuola pubblica senegalese, a ogni disciplina sono attribuiti dei crediti. A partire dal *college*, gli studenti scelgono le materie. La scelta delle lingue straniere si fa al terzo anno, a eccezione dell'Inglese, obbligatorio fin dal primo anno. All'esame di maturità, uno studente di indirizzo letterario porta una prima lingua (LV1) e una seconda lingua (LV2) a scelta. La LV1 ha un valore di 6 crediti (4 prova di scrittura, 2 prova orale). La LV2 vale 4 crediti e prevede comprensione scritta di un testo (300 parole ca.), esercizi lessicali e grammaticali, produzione scritta. La LV1 prevede una prova di produzione orale. Lingue come Tedesco, Italiano e Russo non si possono scegliere come LV1, a differenza di Arabo, Spagnolo e Portoghese, con evidenti problemi di equità che ingenerano sentimenti di frustrazione negli studenti.

⁸ Per approfondimenti, cfr. Siebetcheu 2024.

3.3. *Carenza di personale qualificato*

L'Italiano è l'unica disciplina a non disporre di un vero organo di tutela (formatori, *tutor*). La situazione è talmente preoccupante che l'associazione degli insegnanti di italiano si è assunta di fatto il compito di svolgere l'attività di tutela e di controllo a modo suo, promuovendo una serie di iniziative per colmare questa lacuna.

Finché l'UCAD (Université «Cheikh Anta Diop») non procederà al reclutamento di nuovi docenti fra cui specialisti di didattica, non sarà possibile formare personale istituzionale in grado di progettare, coordinare ed elaborare programmi adeguati. In tal senso, la volontà non manca. Da anni, d'altronde, la FASTEF (Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation) e il Dipartimento di Lingue romanze sono alla ricerca di personale qualificato, ma risulta ancora difficile trovare, fra i docenti senegalesi, candidati che soddisfino i requisiti desiderati.

Anche se le criticità legate allo *status* dell'Italiano nel sistema educativo sono in parte riconducibili al ritardo della sua introduzione nel circuito universitario, per far fronte a queste difficoltà e garantire la sopravvivenza della disciplina è necessario analizzare tutte le problematiche legate alle mancanze di cui si è parlato. In caso contrario, gli sforzi compiuti da anni dai nostri decani, anche attraverso il coinvolgimento di alcuni responsabili educativi, rischiano di rivelarsi vani (Siebetcheu 2021b).

4. Dati statistici

4.1. *Osservazioni dal censimento per l'anno scolastico e accademico 2025/2026*

Attualmente sono 62 gli insegnanti di Italiano e 7224 gli apprendenti di Italiano in Senegal. È difficile fare un confronto preciso con l'anno precedente a causa di una mancanza di informazioni affidabili. In generale si nota un aumento delle scuole e degli allievi.

Nonostante le difficoltà di cui si è parlato, i docenti di italiano meritano un riconoscimento da parte dello Stato senegalese alla luce degli sforzi fatti. Al di là della semplice e nobile missione che compiono, mossi dalla passione per l'insegnamento della lingua, è evidente che si danno da fare più del dovuto.

C'è tuttavia qualche segnale incoraggiante: il liceo «Malick Sall» di Louga, da cui proviene la maggioranza degli emigrati senegalesi, detiene il *record* di 849 alunni di italiano in un unico liceo. Al secondo posto troviamo il Liceo «Thiaroye», nella periferia popolosa di Dakar, con 512 alunni. Inoltre, si dovrebbe pensare a premiare alcuni colleghi: Madeleine Sy, l'unica docente di Italiano del Liceo «Banque Islamique» nella grande periferia di Guediawaye, che svolge un lavoro davvero straordinario insegnando in 10 sezioni e gestendo da sola circa 263 alunni; Oumar Baldé (Orefonde, Matam) nella parte Nord del Senegal; Jacques Ndong (Kolda) nel Sud del Senegal, che assicurano l'insegnamento dell'Italiano in tutte le sezioni, dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado. Sono colleghi che animano anche dei *club* di Italiano molto dinamici, che costituiscono uno spazio di espressione artistica e di valorizzazione della cultura italiana.

Tuttavia, dispiace constatare che la maggioranza dei docenti opera soltanto nella scuola secondaria di II grado, nonostante in molti licei siano presenti anche le classi della scuola di I grado (classi *troisième* e *quatrième*), in cui è possibile insegnare Italiano. Se alcuni insegnanti hanno pochi allievi e poche classi, è a causa del fatto che nelle scuole secondarie di I grado ci

sono quasi tutte le altre lingue straniere tranne l'Italiano. Ed è più comodo per un alunno continuare a studiare la lingua scelta nella scuola di I grado che iniziarne una nuova nella secondaria di II grado. La battaglia per la promozione dell'Italiano si dovrebbe fare pertanto nelle scuole secondarie di I grado.

4.2. Corsi universitari

Per quanto riguarda l'Università, c'è un'unica Sezione di Italiano: quella del Dipartimento di Lingue romanze, che annovera, oltre all'Italiano, lo Spagnolo e il Portoghese (cfr. Tab. 1).

Livello	Numero di studenti	Docenti di Italiano
Licence 1	90	5
Licence 2	67	
Licence 3	34	
Master 1	33	
Master 2	36	

Tabella 1. Dati Sezione di Italiano UCAD. Facoltà di Lettere e Scienze umanistiche. Dipartimento di Lingue romanze.

I docenti della Sezione di Italiano coinvolti sono cinque: un lettore ministeriale, un docente di ruolo, due docenti liceali che intervengono come professori a contratto, un professore in pensione, rimasto per sostenere gli studenti nell'apprendimento dell'Italiano⁹.

Grazie a programmi come «ITALYOU. L'Italia nel tuo futuro»¹⁰ con l'università di Perugia, dopo il master molti studenti proseguono gli studi in Italia, dove ci sono più possibilità formative e più opportunità di lavoro. In Senegal, non esistendoci quasi più sbocchi professionali a causa della limitazione di assunzioni di insegnanti di Italiano, molti si reindirizzano verso altre discipline o cercano di inserirsi diversamente nel mercato del lavoro italiano, a seconda delle possibilità offerte.

Alla fine di un percorso di studi in Senegal, l'unico sbocco professionale è l'insegnamento. Lo Stato senegalese organizza concorsi per reclutare candidati da formare alla FASTEF: mentre, dopo il concorso, in altre discipline come lo Spagnolo si selezionano una quarantina di insegnanti, per l'Italiano la selezione si riduce a tre (cfr. Tab. 2).

Livello	Numero di studenti	Docenti di italiano
F1A ¹¹	3	1

Tabella 2. Dati UCAD. Facoltà di Scienze e Tecnologie dell'Educazione e della Formazione. Numero allievi F1A (Italiano).

⁹ Si segnala che alcuni studenti si iscrivono ai corsi di Italiano non tanto per interesse, ma per varie altre motivazioni (iscrizione parallela a scuole di formazione professionale) e il loro rendimento può essere influenzato negativamente da vari fattori (p. es. condizioni di alloggio difficili, poco interesse per le lezioni).

¹⁰ Per approfondimenti sul Programma, cfr. il sito della Farnesina (<https://www.esteri.it/it/servizi-opportunita/opportunita/borse-di-studio/per-cittadini-stranieri/progetti-speciali/italyou-litalia-nel-tuo-futuro/>).

¹¹ Si tratta della sezione in cui si formano gli insegnanti per l'abilitazione a insegnare nelle scuole secondarie di I grado, ma alla fine della formazione possono insegnare anche in quelle di II grado.

Ogni anno i neolaureati della FASTEF sono assegnati nelle varie regioni del Senegal. A volte succede però che i nuovi docenti di Italiano debbano ritornare a Dakar, al Ministero, perché i presidi di alcune scuole sono refrattari nei confronti dello studio dell'Italiano. Per esempio, all'inizio dell'anno scolastico 2025/2026, a Kaolack, precisamente al «CEM Kabatoki», a un neolaureato è stato chiesto di insegnare Francese in una scuola secondaria di I grado. In risposta al suo rifiuto, il preside non gli ha affidato l'insegnamento dell'Italiano. Pertanto, il collega è dovuto tornare al Ministero per avere una nuova assegnazione, che ha ottenuto a Louga, nel Nord del Paese. Si tratta di fatti che dovrebbero indurre lo Stato a migliorare la gestione del corpo docente di Italiano.

4.3. La formazione continua degli insegnanti

Dei sessantadue docenti di Italiano, dodici hanno l'abilitazione per insegnare nei licei dopo la formazione F1B2¹², che può essere seguita da quelli che hanno il Master 2 (o la laurea magistrale). Lo Stato senegalese dà la possibilità a chi ha il CAEM, vale a dire il diploma di abilitazione professionale per l'insegnamento medio secondario di I grado, di proseguire una formazione a distanza per conseguire il CAES, cioè il diploma di abilitazione professionale per l'insegnamento secondario di II grado, a patto che consegua il Master 2 (Latoracca 2024). Nell'anno del presente articolo, ci sono otto allievi di questo tipo (cfr. Tab. 3).

Livello	Numero di studenti	Docenti di Italiano
F1B2	8	1

Tabella 3. *Dati UCAD. Facoltà di Scienze e Tecnologie dell'Educazione e della Formazione. Formazione a distanza. Numero allievi F1B2 (Italiano).*

Nelle altre discipline, per assicurare una formazione di qualità, intervengono ispettori o formatori esterni insieme ai docenti universitari, ma per l'Italiano c'è un unico docente che fa il lavoro di tre o quattro persone (Adama Soumare). Per le osservazioni in classe, per le ispezioni e per le attività di valutazione si ricorre agli altri colleghi insegnanti, che hanno già il CAES.

Dalle visite delle classi effettuate da chi scrive nell'ambito della formazione linguistica dei docenti, scaturiscono alcune considerazioni generali. In primo luogo, è importante per i docenti partecipare a seminari di formazione professionale per aggiornare le pratiche didattiche e favorire lo scambio di esperienze tra gli insegnanti di Italiano. In secondo luogo, le osservazioni in classe dovrebbero essere effettuate con maggiore frequenza al fine di individuare le carenze, apportare le correzioni necessarie e garantire il rispetto delle ultime raccomandazioni formulate da esperti di chiara fama nel campo della didattica delle lingue e, nel caso specifico, dell'Italiano LS.

5. Conclusioni

Lo studio della lingua italiana, la cui debolezza nel sistema educativo senegalese è stata af-

¹² Si tratta della sezione in cui si formano gli insegnanti per l'abilitazione a insegnare nelle scuole secondarie di II grado, ma alla fine della formazione possono insegnare anche nelle scuole di I grado.

frontata in questo articolo, non sarebbe mantenuto vivo se non ci fosse un gruppo di insegnanti devoti che operano in condizioni precarie sul territorio senegalese con il forte interesse a promuoverne il fascino, la bellezza e i valori che tale lingua veicola.

Dal nostro punto di vista, il progressivo declino dell'Italiano potrebbe essere arginato con un po' di buona volontà. Urge quindi pensare a un modello di formazione che fornisca più strumenti ai docenti senegalesi affinché i parlanti senegalesi di lingua italiana siano più competitivi sul mercato del lavoro. Per far ciò, bisogna chiarire lo scopo strumentale e l'utilità concreta dell'Italiano nel sistema educativo senegalese, prendendo parte al dibattito attuale sulla rifondazione dei sistemi educativi per costruire il capitale umano del XXI secolo.

Riferimenti bibliografici

- Ceola, P. 2012. *Figura, ruolo, mansioni, criticità, formazione dell'insegnante di italiano LS*. Supplemento alla rivista «Educazione Linguistica. Language Education», 47. URL: <https://www.itals.it/figura-ruolo-mansioni-criticita-formazione-dell-insegnante-di-italiano-ls> (ultimo accesso: 19.06.2026).
- Ceola, P., Diack, M. 2018. *Sunu Italia. La nostra Italia*. Larino. Youcanprint.
- Latoracca, U. 2024. *Alcuni dati sull'insegnamento della lingua italiana nelle scuole secondarie del Senegal*. «CERROMAN», 4: 13-38.
- Maffia, M. 2016. *Apprendenti senegalesi di italiano L2: literacy, abilità orali e competenze "nascoste"*. In A. De Meo (a cura di) 2016. *L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*. Napoli. Università di Napoli L'Orientale. Il Torcoliere: 227-246.
- Ministero dell'Interno 2025. *Circolare del 16/10/2025. Programmazione dei flussi d'ingresso dei lavoratori non comunitari nel territorio dello Stato per il triennio 2026-2028*. URL: <https://www.interno.gov.it/> (ultimo accesso: 11.07.2026).
- s.a. 2016. *Sénégal: l'allemand, le russe, l'italien supprimés au collège*. «RF1», 31.10.2016. URL: <https://www.rfi.fr/fr/afrique/20161031-senegal-allemand-russe-italien-langues-vivantes-enseignement-secondaire> (ultimo accesso: 19.07. 2026).
- Siebetcheu, R. 2020. *Lingue dell'Africa subsahariana*. In I. Fiorentini, C. Gianollo, N. Grandi (a cura di) 2020. *La classe plurilingue*. Bologna. Bonomia University Press: 227-240.
- 2021a. *Africa subsahariana: Dakar, Johannesburg, Libreville e Nairobi. Comunità italiane ai tempi del Covid-19*. In D. Licata (a cura di) 2021. *Rapporto Italiani nel Mondo 2021*. Perugia. Tau Editrice: 263-273.
- 2021b. *Diffusione e didattica dell'Italiano in Africa. Dal periodo (pre)coloniale agli scenari futuri*. Ospedaletto. Pacini Editore.
- 2021c. *Le politiche linguistiche nell'Unione africana*. «Educazione Linguistica. Language Education», 18: 421-432.
- 2024. *L'insegnamento della lingua italiana in Africa. Dal periodo coloniale al contesto odierno*. Siena. Edizioni Università per Stranieri di Siena. URL: <https://edizioni.unistrasi.it/> (ultimo accesso: 11.07.2026).

LETTI PER VOI

a cura di¹Massimo Maggini, *Presidente ILSA*Ida Tucci, *Università di Firenze***1. Che cos'è la mediazione linguistico-culturale (Machetti, Siebetcheu 2017)**

Il volume di Machetti e Siebetcheu (2017), due studiosi dell'Università per Stranieri di Siena, ha un duplice obiettivo: da un lato quello di definire le basi teoriche della disciplina di mediazione linguistico-culturale, dall'altro quello di offrire una mappatura pratica dei suoi molteplici ambiti di applicazione in Italia.

Il testo è suddiviso in due parti: la *prima parte*, articolata in due capitoli, offre un quadro di riferimento teorico per la mediazione linguistico-culturale allo scopo di definirne l'identità come disciplina autonoma.

Il primo capitolo affronta la complessa genesi del termine «mediazione». Gli Autori ne ripercorrono la storia, dalle sue origini latine fino all'uso contemporaneo, esplorando le diverse accezioni del concetto: lo inquadrano come processo socio-antropologico (attento alle dinamiche culturali) e come processo interlinguistico (legato alla traduzione e all'interpretariato). Attraverso il pensiero di filosofi come Hegel, Marx e Vygotskij, si mostra come la mediazione non sia un semplice strumento tecnico, ma un'attività complessa, fondamentale per lo sviluppo cognitivo e per l'interazione sociale. La nozione di mediazione viene infine distinta da attività affini come la traduzione e l'interpretariato, per definirne i contorni specifici.

Nel secondo capitolo si affrontano i temi dei diritti linguistici, del plurilinguismo europeo e dei modelli di integrazione. In particolare, vengono passati in rassegna i diversi modelli europei di integrazione e, per l'Italia, si esamina la questione dei diritti linguistici delle lingue immigrate. La seconda parte del capitolo è dedicata allo stato dell'arte della mediazione linguistico-culturale in Europa e, più nel dettaglio, in Italia, con un *focus* sulla normativa vigente e sulla formazione offerta dagli Enti locali e dal sistema universitario. Si evidenzia così la mancanza di una legge quadro che regoli la professione.

La *seconda parte*, suddivisa in sette capitoli, è centrata sugli scenari della mediazione linguistico-culturale in Italia. Si offre al lettore una ricognizione pratica dei contesti in cui opera il mediatore, restituendo così uno spaccato della società italiana contemporanea nei suoi processi di inclusione.

Nel terzo capitolo viene analizzata la mediazione in ambito scolastico, nel quarto quella in ambito sanitario, nel quinto si esamina la mediazione in ambito amministrativo e lavorativo, nel sesto e nel settimo si prende in esame la mediazione in ambito giudiziario-penitenziario e in ambito economico-aziendale. Infine, negli ultimi due capitoli si analizza la mediazione nei Centri di accoglienza e in ambito sportivo.

Il volume nella sua parte finale offre una Appendice dedicata ai profili, ai compiti e alle competenze del mediatore linguistico-culturale nei vari ambiti e un'ampia bibliografia di riferimento.

¹ Il par. 1 è a cura di Maggini e il par. 2 è a cura di Tucci.

Il saggio di Machetti e Siebetchu si distingue per chiarezza espositiva, rigore scientifico e ampiezza dei contesti analizzati. È un testo utile sia agli studenti universitari dei corsi di laurea dedicati alla disciplina di mediazione linguistico-culturale, sia ai professionisti del settore, perché combina teoria, normativa e casi applicativi. La scelta di includere settori spesso trascurati come quelli dello sport e dei Centri di accoglienza rende il volume attuale e aderente alla complessità della società italiana contemporanea.

2. Mediazione interlinguistica e interculturale in ambito di tratta. Una prospettiva edulinguistica (Brichese, Caon 2025)

Il recente volume a cura di Brichese e Caon (2025) si propone di integrare prospettive sia istituzionali che pedagogiche sulla mediazione interlinguistica e interculturale nell'ambito della tratta di esseri umani, sostenendo che la mediazione non sia solo una competenza tecnica, ma sia anche un bagaglio fondamentale per un'accoglienza dignitosa e orientata alla tutela dei diritti umani. Il testo è pensato come una "guida pratica" per i professionisti del settore, con un *framework* suddiviso in quattro dimensioni: educazione linguistica, comunicazione interculturale, abilità relazionali e gestione non violenta dei conflitti.

Nella Introduzione, Della Valle illustra la necessità di strutturare la mediazione fin dalle prime fasi del contatto istituzionale con le vittime, combinando rigore giuridico e bisogni formativi reali. Questo capitolo introduttivo pone le basi della discussione, evidenziando come la tratta sia già una realtà tangibile e drammatica nel panorama migratorio e, di conseguenza, debba essere riconosciuta e gestita con elevata competenza etica. Viene sottolineata l'urgenza di una formazione specifica per affrontare proattivamente i traumi e le barriere linguistiche. L'Autore fa riferimento al quadro normativo ed etico che regola la protezione dei soggetti vulnerabili, evidenziando la necessità di protocolli operativi uniformi e condivisi a livello nazionale.

Nel primo capitolo, redatto da Caon, si affrontano le dimensioni della mediazione secondo una prospettiva edulinguistica. Si esaminano le diverse accezioni di «comunicazione interculturale» (definizioni, *framework*, modalità di interazione e risoluzione dei malintesi), riflettendo su cosa significhi realmente mediare con culture diverse in contesti traumatici. Questo capitolo esplora le potenziali opportunità che l'educazione linguistica può offrire al lavoro sul campo, dalla decodifica dei bisogni impliciti alla gestione dei silenzi. Al contempo, vengono analizzati in profondità i problemi aperti e le sfide, come gli stereotipi culturali, i *bias* degli operatori, la protezione psicologica e il rischio di ri-vittimizzazione.

Nel secondo capitolo, elaborato da Brichese, ci si sofferma sulla dimensione conoscitiva delle specificità della tratta offrendo una cornice definitoria dei concetti di base. Si presenta una panoramica del fenomeno, dalle rotte della tratta internazionale alle dinamiche di sfruttamento moderne, spiegando metodi, strumenti e problematiche alla base della presa in carico da parte degli operatori del settore. Il capitolo traccia un percorso "evolutivo": dall'assistenza generica all'integrazione di competenze glottodidattiche mirate, mostrando come le nuove strategie di mediazione promettano di realizzare una relazione d'aiuto sempre più personalizzata e protetta. Vengono inoltre discussi i sistemi di supporto multilivello e le nuove frontiere della collaborazione tra enti del terzo settore.

Il terzo capitolo, redatto da Imperiale, si focalizza sulla dimensione istituzionale e professionale. Si analizzano i profili professionali del mediatore, esaminando lo stato dell'arte in Italia. Viene presentata un'articolata analisi dei requisiti formali e vengono denunciati i limiti di un

riconoscimento normativo frammentato, con la proposta dell'istituzione di un Registro nazionale per garantire tutele lavorative e *standard* qualitativi omogenei.

Nel quarto capitolo, scritto da Brichese e Regini, ci si concentra sulla capacità di analizzare la mediazione in termini di identità di ruolo e identità personale. Il primo tema affrontato è quello relativo all'impatto psicologico ed emotivo sugli operatori, spesso esposti a traumi secondari. Si parla di supporto psicologico continuo come strumento pedagogico per sviluppare nuove forme di resilienza professionale, in grado di recepire e affrontare le sfide della relazione d'aiuto. Si analizza poi il concetto di «terzo spazio» relazionale e, nel paragrafo dedicato ai metodi, si presentano gli strumenti dell'autovalutazione e della supervisione clinica come chiavi didattiche per promuovere atteggiamenti consapevoli. A conclusione del capitolo vengono proposti esempi di gestione dello *stress* professionale.

Nel quinto capitolo, redatto da Brichese, si approfondisce la dimensione operativa analizzando le strategie e le tecniche di mediazione sul campo. L'Autrice esplora l'uso del decentramento culturale e della riformulazione testuale, proponendo percorsi pratici per strutturare il colloquio di accoglienza e facilitare la narrazione delle vittime.

Il sesto capitolo, curato da Caon, si focalizza sulle abilità relazionali e le competenze trasversali (*soft skill*) necessarie al mediatore, come l'empatia e l'ascolto attivo. L'Autore propone interessanti schede operative e laboratori pratici per formare gli operatori alla gestione delle barriere emotive ed espressive all'interno del contesto di tratta.

Nel settimo capitolo, elaborato da Facchin, viene affrontata la gestione del conflitto adottando la prospettiva della "nonviolenza". L'Autore delinea i metodi per decostruire i linguaggi ostili e convertire la tensione iniziale in uno spazio di dialogo costruttivo, offrendo utilissimi strumenti pratici derivati dai modelli di mediazione comunitaria e internazionale.

Infine, nell'ottavo capitolo, redatto da Brichese, si affronta la dimensione formativa presentando il protocollo COMLINT (certificazione delle competenze in comunicazione e mediazione interlinguistica e interculturale), ideato dall'Università Ca' Foscari di Venezia per garantire un riconoscimento ufficiale a livello nazionale per chi opera come facilitatore o mediatore nei contesti interculturali. Brichese esplora la necessità di definire *standard* qualitativi verificabili e propone percorsi educativi per mappare le abilità linguistiche e interpersonali dei mediatori. Si presenta lo studio di caso come strumento didattico fondamentale per valutare la capacità di reazione davanti a dilemmi etici reali. Si descrivono esempi di prove di certificazione ed esercitazioni pratiche incentrate sulla gestione delle asimmetrie comunicative in contesti legali e sanitari. A conclusione dell'opera, il saggio collettivo di Brichese e Caon ripercorre i concetti chiave e apre alle prospettive future della professione del mediatore interlinguistico e interculturale.

Questo contributo arriva in un momento cruciale per la situazione sociopolitica attuale, offrendo una bussola indispensabile per gestire l'inclusione e il supporto linguistico nei contesti più fragili e in costante mutamento. Gli Autori, con la loro consolidata esperienza nel campo della glottodidattica e della comunicazione interculturale, non si limitano a descrivere le opportunità e le sfide della mediazione, ma propongono un percorso articolato per sviluppare una "professionalizzazione critica" tra gli operatori del settore, dai mediatori linguistici agli assistenti sociali, fino alle istituzioni pubbliche.

A nostro avviso, il pregio maggiore di questa pubblicazione risiede nella sua capacità di affrontare il tema della mediazione non solo come uno strumento di traduzione interlinguistica, ma come un fenomeno socioculturale che impatta profondamente sui processi di accoglienza, sull'etica e sulla cittadinanza interculturale. Sono evitati facili semplificazioni o approcci pura-

mente burocratici, e si opta per un approccio pragmatico, volto a fornire strumenti concettuali e operativi.

La chiarezza espositiva e la ricchezza di esempi di casi concreti, inoltre, rendono il testo accessibile anche a chi non possiede una pregressa conoscenza teorica approfondita. Il volume è dunque un punto di riferimento per chiunque operi nel settore sociale e dell'accoglienza, giacché offre una panoramica completa e ben argomentata, fornendo al contempo strumenti operativi utili ad affrontare con consapevolezza l'integrazione della mediazione specialistica sul campo. È un invito a non subire passivamente le emergenze umanitarie, ma a guidarle con competenza, professionalità e senso critico.

Riferimenti bibliografici (volumi recensiti)

- Brichese, A., Caon, F. 2025. *Mediazione interlinguistica e interculturale in ambito di tratta. Una prospettiva edulinguistica*. Venezia. Edizioni Ca' Foscari. URL: <https://edizionicafoscari.it/it/> (<https://bit.ly/44DkmG0>) (ultimo accesso: 30.06.2026).
- Machetti, S., Siebetcheu, R. 2017. *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*. Bologna. Il Mulino.

RISORSE IN RETE

a cura di Gerardo Fallani, *DIUM dell'Università degli Studi di Udine*

In questa sezione della Rivista, offriamo ai nostri lettori una selezione di percorsi di lettura di siti *Web*¹ collegati ai contributi delle sezioni «Riflessioni» ed «Esperienze/Attività» e più in generale agli argomenti trattati in questo numero di «Lingua In Azione».

1. Il *Volume complementare* e le scale della mediazione

Questo numero della Rivista ruota attorno alla mediazione così come il *Volume complementare* (QCER-VC) del QCER l'ha ridefinita. Raccogliamo qui i documenti primari e gli strumenti che ne rendono leggibile l'architettura.

Il sito del Consiglio d'Europa dedicato al QCER raccoglie il quadro, le versioni linguistiche del QCER-VC e la banca dei descrittori supplementari. Il QCER-VC aggiorna il repertorio del 2001 e vi aggiunge i descrittori per la mediazione, l'interazione online, la competenza plurilingue e pluriculturale e le lingue dei segni.

– <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

La traduzione italiana, a cura di M. Barsi, E. Lugarini e A. Cardinaletti, è ospitata in *open access* da «Italiano LinguaDue» (12(2), 2020). È la versione da cui cita la quasi totalità dei contributi di questo numero.

– <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>

– (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/>)

B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis-Pasinetti, B. Rüschoff (a cura di), *Enriching 21st Century Language Education. The CEFR Companion Volume in Practice* (Strasburgo, Council of Europe Publishing, 2022). In accesso libero, raccoglie casi di applicazione delle nuove scale in contesti scolastici e universitari europei.

– <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0>

D. Coste, M. Cavalli, *Educazione, mobilità, alterità. Le funzioni di mediazione della scuola* («Italiano LinguaDue», 11(1), 2019: 3-69). È il testo da cui il QCER-VC deriva la nozione di «mediazione relazionale», qui disponibile in traduzione italiana.

– <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11877>

Su questi documenti si fondano, in questo numero di LIA, i contributi di Fratter, Cognigni e Dalli Cani.

¹ L'ultimo accesso alle risorse individuate è del 25.07.2026.

2. Pensare insieme: dialogo, cooperazione, costruzione dei saperi

Il parlato in classe non è solo il mezzo dell'apprendimento, ma può diventarne l'oggetto. Le risorse che seguono documentano i quadri che hanno reso osservabile il dialogo collaborativo e le tecniche che lo strutturano.

Thinking Together è il programma di ricerca applicata nato negli anni Novanta alla Faculty of Education di Cambridge con N. Mercer, L. Dawes e R. Wegerif. Al centro, regole di base costruite con la classe per orientare gli studenti verso un parlato esplorativo, fondato sul ragionamento e sulla condivisione delle conoscenze rilevanti. Il sito raccoglie progetti, pubblicazioni e materiali per gli insegnanti, con strumenti per la valutazione dell'oralità.

– <https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/>

Il sito di R. Alexander ospita la sezione dedicata al *dialogic teaching*. Il quadro si articola in giustificazioni, principi, repertori e indicatori, e insiste sull'agentività dell'insegnante, chiamato a scegliere la tecnica secondo la circostanza anziché applicare formule buone per ogni occasione.

– <https://robinaalexander.org.uk/dialogic-teaching/>

La pagina che il centro di ricerca sulla *Legitimation Code Theory* dedica alle *semantic waves* di K. Maton. L'«onda semantica» descrive il movimento di andata e ritorno tra saperi concreti e situati – l'esperienza quotidiana, l'esempio empirico – e saperi astratti e densi come i concetti disciplinari. Raccoglie applicazioni didattiche documentate, tra cui un progetto longitudinale su studenti CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

– <https://legitimationcodetheory.com/practice-and-impact/semantic-waves/>

L'Università di Glasgow dedica alla tecnica del *jigsaw* una guida all'interno del suo archivio di risorse per l'apprendimento attivo. Ne ricostruisce l'origine – l'ideazione da parte di E. Aronson negli anni Settanta per contrastare la segregazione fra alunni – e ne descrive il funzionamento a gruppi «casa» e gruppi di esperti, con i riferimenti alla letteratura sull'efficacia e sui rischi di dispersione dell'impegno individuale.

– <https://www.gla.ac.uk/myglasgow/learningandteaching/activelearning/guides/jigsaw-classroom/>

F. Ferrucci, *Ragionare «a fumetti»: dai concetti scientifici ai racconti e viceversa* («Italiano LinguaDue», 17(2), 2025: 501-515). Il contributo, in *open access*, segue il percorso dal concetto scientifico alla narrazione illustrata e ritorno, mostrando quanto la trasposizione narrativa renda accessibile un contenuto disciplinare e quanto rischi di eclissarlo.

– <https://doi.org/10.54103/2037-3597/30423> (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/>)

Il Cooperative Learning Institute, fondato nel 1987 da D. W. e R. T. Johnson, documenta la Teoria dell'interdipendenza sociale. La sezione introduttiva distingue le tre strutture d'obiettivo – cooperativa, competitiva, individualistica – e riporta le metanalisi sui rispettivi effetti su rendimento, relazioni interpersonali, sostegno sociale e autostima.

– <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>

3. Repertori plurilingui: *translanguaging*, scritture translingui, curricoli

Le lingue che gli studenti portano in classe non sono un ostacolo da rimuovere, ma una risorsa da mettere al lavoro. Documenti fondativi, progetti sul campo e archivi consultabili.

La «Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education» del Consiglio d'Europa raccoglie gli strumenti per costruire curricoli che tengano conto di tutte le lingue presenti a scuola, dalla lingua di scolarizzazione alle lingue regionali e di minoranza. Vi si trovano, fra gli altri, la *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* e *The Language Dimension in All Subjects* di J.-C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier, J. Panthier (Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2016).

– <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education>

L'archivio «Benessere, Lingue, Migrazioni. Risorse e metodi di medicina narrativa per un archivio dei traumi migratori» dell'Università per Stranieri di Siena raccoglie risorse e metodi di medicina narrativa per un archivio dei traumi migratori, nato nell'ambito del progetto PNRR «*Tuscany Health Ecosystem*».

– <https://archivioblm.unistrasi.it/>

T. de Rogatis, M. A. Bazzoni, A. Sgaglione, *Benessere, lingue, migrazioni. Metodi integrati tra medicina narrativa e storytelling in un protocollo linguistico* (Siena, Edizioni Università per Stranieri di Siena, 2026). Il volume, in accesso libero, contiene il protocollo e le attività sperimentate nelle classi di Livello A2 e B1, fra cui la lettura di brani di autrici e autori translingui.

– https://edizioni.unistrasi.it/volume?id_sez=1360

Il «Documento del Tavolo sulla Trasversalità» degli Stati generali per l'educazione linguistica e letteraria (2025) individua comprensione, riformulazione, argomentazione, sintesi, negoziazione dei significati e passaggio fra modalità di rappresentazione come processi trasversali dell'educazione linguistica.

– <https://statigenerali2025.com/wp-content/uploads/2025/10/DOCUMENTO-TAVOLO-TRASVERSALITA-1.pdf>

R. Nodari, *Lingua, mediazione e inclusione: un'indagine sulla collaborazione tra scuola e terzo settore per il supporto a giovani con retroterra migratorio in Toscana* («Italiano LinguaDue», 17(2), 2025: 207-226). Analizza in chiave integrata il ruolo della scuola e del terzo settore, a partire dal contesto aretino.

– <https://doi.org/10.54103/2037-3597/30439> (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/>)

4. Benessere, *life skill* e clima di classe

La mediazione relazionale incrocia un filone di quadri europei e internazionali sulle competenze socio-emotive. Qui i documenti di riferimento e alcune letture che li collegano alla classe di lingua.

Il sito di CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), l'organizzazione che dal 1994 promuove il *Social and Emotional Learning*, presenta le cinque aree di competenza (consapevolezza di sé, autogestione, consapevolezza sociale, abilità relazionali, decisione responsabile) e l'impianto sistemico che le colloca fra classe, scuola, famiglia e comunità.

- <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2020). Nove competenze con tre descrittori ciascuna, in un quadro dichiaratamente concettuale e non prescrittivo, utilizzabile come base per curricula e attività.

- <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>

European Commission, *Working Group on Schools, Subgroup on Pathways to School Success. How to promote mental health and wellbeing at school as key for better learning? The role of social and emotional education* (Luxembourg. Publications Office of the European Union, 2026). Rapporto della *Peer Learning Activity* del gruppo di lavoro sulle scuole, con particolare attenzione alla formazione dei docenti.

- <https://data.europa.eu/doi/10.2766/4820398>

I. Fratter, *Le life skills nel Volume complementare del QCER* («Italiano LinguaDue», 13(1), 2021: 157-168). In *open access*, mette in relazione i descrittori di mediazione con le *life skill* individuate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS).

- <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15863> (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/>)

5. Correggere, valutare, dare *feedback*

Correzione e valutazione sono atti di comunicazione educativa prima che di misurazione. Le risorse seguenti raccolgono le evidenze disponibili e il quadro deontologico più recente sull'uso dell'Intelligenza artificiale (IA).

Teacher Feedback to Improve Pupil Learning (Education Endowment Foundation, 2021) sposta l'attenzione dal mezzo ai principi: fondare il *feedback* su un insegnamento iniziale di qualità con valutazione formativa, calibrarne i tempi perché faccia avanzare l'apprendimento, pianificare come gli studenti lo useranno.

- <https://educationendowmentfoundation.org.uk/news/eef-publishes-new-guidance-report-teacher-feedback-to-improve-pupil-learning>

La voce «*Feedback* del *Teaching and Learning Toolkit*» della stessa fondazione sintetizza le metanalisi disponibili. Segnala tra l'altro che la stima dell'impatto medio è stata rivista al ribasso, da nove a otto mesi di progresso aggiuntivo, dopo la pubblicazione di una nuova metanalisi.

- <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/feedback>

European Commission, *Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in*

teaching and learning (Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2026). Aggiornano l'edizione del 2022 alla luce della diffusione dell'IA generativa e delle implicazioni dell'*AI Act* del 2024 e del GDPR, il Regolamento europeo in materia di protezione dei dati personali (Regolamento UE 2016/679). Il testo è organizzato in tre parti: principi e contesto giuridico; domande guida e scenari con esempi d'aula; risorse di approfondimento, con un glossario aggiornato.

- <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions/plan/ethical-guidelines-for-educators-on-using-artificial-intelligence>
- <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f692aa0b-17a7-11f1-8870-01aa75ed71a1/>

In chiusura, si rinvia a questo numero di LIA per il contributo di Rossi sulla correzione e sulla valutazione educativa delle prove scritte, con una sezione dedicata all'uso dell'IA.

Il primo volume della collana è arrivato!



Dalla pluriennale sinergia tra l'**Associazione ILSA** e **Ornimi Editions** nasce una **nuova collana di saggistica** interamente dedicata alla **formazione dei docenti di italiano L2/LS**. Questa collaborazione unisce l'**alta competenza glottodidattica** sul campo alla **qualità editoriale**.

EDITORIALE

di Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

RIFLESSIONI

La mediazione relazionale nel «Volume complementare» come ponte per la costruzione di relazioni positive

Ivana Fratter, *Università eCampus*

L'articolo esplora ed approfondisce il concetto di «mediazione relazionale» introdotto nel 2020 dal *Volume complementare* del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER-VC). Superando la visione tradizionale che limitava la mediazione alla trasposizione testuale, il documento del 2020 propone una prospettiva più ampia che include la gestione delle interazioni e la facilitazione della partecipazione in contesti sociali. La mediazione relazionale emerge come una dimensione trasversale fondamentale per creare, gestire e sostenere relazioni interpersonali positive, rendendo possibile la collaborazione e la co-costruzione condivisa di significati all'interno del gruppo.

Attraverso l'analisi dei descrittori di competenza, il contributo evidenzia la stretta connessione tra la mediazione e lo sviluppo di *life skill*, quali l'empatia, la gestione dei conflitti, la cooperazione e la comunicazione efficace. Tali abilità diventano condizioni operative che promuovono il benessere individuale e collettivo degli studenti, trasformando la classe in un laboratorio ottimale per l'inclusione. Nell'articolo si individua nel *Social Emotional Learning* (SEL) la cornice metodologica ideale per tradurre operativamente i descrittori del QCER-VC in pratiche didattiche sistematiche.

In conclusione, si sottolinea la necessità di una ridefinizione del profilo professionale del docente, chiamato a operare come facilitatore di relazioni e promotore di un clima classe positivo. Solo un'integrazione consapevole tra dimensione linguistica e socio-emotiva può sostenere efficacemente il successo formativo dell'apprendente nonché la sua crescita che tiene conto delle dimensioni cognitive, sociali ed emozionali.

Ivana Fratter è docente di Didattica delle lingue moderne presso l'Università eCampus. È insegnante certificata del protocollo *standard* MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*); è *counsellor* in campo socioeducativo. Si occupa di educazione linguistica, di Italiano L2 con particolare attenzione alle dinamiche dalla classe, alla mediazione. Le sue pubblicazioni più recenti riguardano l'uso dell'Intelligenza artificiale per lo sviluppo dei processi di scrittura; la mediazione relazionale e cognitiva nella formazione dei docenti di lingue.

ivana.fratter@uniecampus.it

Mediazione concettuale e costruzione dei saperi disciplinari: una riflessione per l'educazione linguistica trasversale

Edith Cognigni, *Università di Macerata*

Il contributo propone una rilettura della mediazione concettuale descritta nel *Volume complementare* del QCER (QCER-VC) come chiave interpretativa della costruzione collaborativa dei

saperi disciplinari nella classe plurilingue. Dopo aver richiamato la matrice sociocostruttivista della nozione e il ruolo di apprendenti e docenti nei processi di mediazione, l'articolo si concentra sulle due scale del descrittore «Collaborare in un gruppo», considerate come una descrizione operativa delle dinamiche linguistiche, relazionali e cognitive che sostengono l'apprendimento collaborativo. Attraverso alcuni esempi di *task* riferiti all'italiano lingua di scolarizzazione, si evidenzia come le scale del QCER-VC possano orientare la progettazione didattica e offrire una chiave di lettura feconda della dimensione trasversale dell'educazione linguistica a scuola.

Edith Cognigni è professoressa associata di Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Macerata, dove insegna Didattica delle lingue e culture, Glottodidattica e Teoria della traduzione. Le sue principali aree di ricerca riguardano l'educazione plurilingue e interculturale, la didattica dell'Italiano L2, l'intercomprensione tra lingue affini e le politiche linguistiche educative, con particolare attenzione ai contesti multiculturali. Coordina il Master di I livello in Didattica dell'Italiano L2/LS in prospettiva interculturale (Master ITALINT) e partecipa a progetti e reti di ricerca nazionali e internazionali dedicati al plurilinguismo, all'inclusione dei migranti e all'innovazione didattica in ambito accademico. Ha preso parte ai lavori degli Stati Generali dell'Educazione Linguistica (2024-2026) come componente del Tavolo sulla trasversalità dell'educazione linguistica.

edith.cognigni@unimc.it

ESPERIENZE/ATTIVITÀ

La didattica dell'Italiano L2 in contesti plurilingui: il ruolo della scrittura translingue
Andreina Sgaglione, Università per Stranieri di Siena

La situazione linguistica italiana, contraddistinta da una consolidata tradizione plurilinguistica e dalla coesistenza dell'italiano, delle varietà dialettali e delle lingue alloglotte storicamente presenti, delinea lo scenario in cui si muovono gli apprendenti con *background* migratorio, i cui profili sono caratterizzati da un'elevata diversità, soprattutto alla luce dei mutamenti imposti dalla globalizzazione. Le tendenze in atto, nate nel solco delle riflessioni europee, registrano una crescente attenzione nei confronti del plurilinguismo. Nonostante ciò, i dati aggiornati che emergono dai contesti educativi italiani sottolineano l'esigenza di elaborare interventi educativi mirati, in grado di rispondere alle esigenze formative di una popolazione eterogenea per origine linguistica e culturale.

Muovendo da una prospettiva plurilingue, si propone una riflessione sull'utilizzo di brani di scrittori translingui che tematizzano l'esperienza della migrazione come strumento per aprire spazi di osservazione sulla condizione di chi si colloca in transito tra le lingue. La scrittura translingue viene qui esplorata come pratica capace di attivare processi di consapevolezza linguistica, espressione soggettiva e negoziazione identitaria. Includere tale punto di vista può contribuire a una migliore comprensione delle dinamiche esterne e interne che riguardano gli apprendenti immigrati, aprendo la strada a un insegnamento dell'Italiano L2 più flessibile e rispondente alla complessità dei loro profili formativi.

Andreina Sgaglione ha conseguito il Dottorato di ricerca in Linguistica storica, Linguistica educativa, Italianistica ed è specialista in didattica dell'Italiano a stranieri. Dal 2000 insegna come esperta linguistica presso il Centro linguistico dell'Università per Stranieri di Siena. Ha

insegnato Italiano negli USA e in Italia ad apprendenti immigrati. Ha svolto periodi di ricerca presso l'Università di Cambridge, Faculty of Medieval and Modern Languages. Ha partecipato come consulente al progetto PNRR «Ecosistema dell'Innovazione (THE). Tuscany Health Ecosystem» finalizzato alla creazione di un archivio dei traumi migratori. I suoi interessi di ricerca riguardano l'insegnamento del lessico, la *health literacy* e la medicina narrativa. Ha tenuto corsi di aggiornamento per docenti in Italia e all'estero ed è autrice di numerose pubblicazioni nel settore.

sgaglione@unistrasi.it

QCER e apprendimento cooperativo: implementare attività di mediazione nella classe multilingue

Silvia Dalli Cani, *Docente scuola secondaria di I grado*

L'articolo esamina l'evoluzione del concetto di «mediazione» a partire dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER), che offre una visione della competenza comunicativa fortemente connessa all'uso sociale della lingua, al *Volume complementare* del Consiglio d'Europa (QCER-VC) che allarga la prospettiva introducendo nuovi descrittori e sottolineando concetti chiave come la competenza plurilingue e l'approccio orientato all'azione. Il QCER-VC delinea la mediazione come un processo dinamico e multidimensionale, articolato sui livelli testuale, concettuale e comunicativo, in cui l'apprendente agisce come attore sociale all'interno di un repertorio plurilingue integrato.

Nel contributo esamineremo l'utilizzo dell'apprendimento cooperativo per favorire le competenze di mediazione negli studenti all'interno della classe multilingue e multiculturale, mettendo in relazione le indicazioni del QCER e del QCER-VC con l'apprendimento cooperativo stesso. Al fine di declinare in pratica i principi teorici dei due documenti del Consiglio d'Europa, proponiamo un'attività basata sulla tecnica del *jigsaw* applicata alla lettura, alla comprensione e alla rielaborazione di alcuni brani dell'*Odissea*. La sperimentazione evidenzia come i descrittori della mediazione possano essere integrati nella progettazione didattica attraverso attività basate sull'apprendimento cooperativo e come l'azione del docente possa favorire la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi e democratici.

Silvia Dalli Cani è docente di Italiano, Storia e Geografia nella scuola secondaria di I grado. Formatrice sui temi della didattica dell'Italiano L2 e intercultura in collaborazione con il Laboratorio di Comunicazione interculturale e didattica dell'Università Ca' Foscari Venezia (LabCom). È docente di Italiano L2 in progetti formativi per apprendenti adulti bassamente scolarizzati e facilitatrice linguistica in attività curricolari ed extracurricolari.

silviadallcani@gmail.com

MIGRANTI

a cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco, *Docenti di Italiano L2*

La certificazione Certit dell'Università degli Studi Roma Tre: etica, inclusione e qualità nella valutazione per adulti immigrati

Francesca Di Salvo, Valeria Fiasco, Giuseppina Vitale, *Università degli Studi Roma Tre*

Il contributo presenta il modello teorico, metodologico e operativo della certificazione di

Italiano L2 Certit dell'Università degli Studi Roma Tre, con particolare attenzione alle pratiche valutative rivolte all'utenza migrante adulta. Dopo una breve ricostruzione dell'evoluzione del sistema certificatorio, vengono illustrati i principi che ne orientano lo sviluppo, fondati sul *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER), sul suo *Volume complementare* (QCER-VC) e sui *Principles of Good Practice* dell'ALTE (Association of Language Testers in Europe). In questa prospettiva, la valutazione linguistica è concepita non solo come misurazione delle competenze, ma come strumento di inclusione sociale, equità e giustizia linguistica.

L'articolo approfondisce l'offerta certificatoria destinata ai Livelli A2 e B1, evidenziando il ruolo che tali certificazioni assumono nei percorsi di integrazione e di accesso ai diritti di cittadinanza. Particolare rilievo è attribuito al Protocollo CLIQ per candidati con profili LESLLA (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*), che rappresenta una buona pratica finalizzata a garantire una valutazione equa delle persone con bassa o assente scolarizzazione.

Vengono inoltre presentate le più recenti linee di ricerca sviluppate da Certit, con particolare riferimento all'introduzione del costrutto di «adeguatezza funzionale» nella valutazione della produzione scritta e orale, volto a valorizzare l'efficacia comunicativa accanto agli aspetti formali della lingua. Infine, il contributo illustra il processo di digitalizzazione delle prove d'esame, evidenziandone le ricadute sulla qualità, sull'affidabilità e sull'accessibilità della certificazione. Nel complesso, l'esperienza di Certit mostra come innovazione metodologica, rigore scientifico e responsabilità sociale possano integrarsi nella costruzione di un modello valutativo autentico, inclusivo e coerente con l'approccio orientato all'azione promosso dal QCER.

Francesca Di Salvo, PhD in Linguistica presso l'Università degli studi Roma Tre, è membro dello staff di Certit, con il ruolo di realizzatrice, valutatrice e somministratrice degli esami e formatrice presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi Roma Tre. Ha insegnato per diversi anni Linguistica generale e Sociolinguistica presso la Libera Università Maria Santissima Assunta (LUMSA) di Roma, Linguistica generale presso l'Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT) di Roma, ed è stata docente per tre anni del Laboratorio di Comunicazione presso il Dipartimento di Filosofia, Comunicazione e Spettacolo dell'Università Roma Tre. I suoi principali interessi di ricerca sono: valutazione linguistica, linguistica acquisizionale, linguistica generale, linguistica storica, dialettologia.

francesca.disalvo@uniroma3.it

Valeria Fiasco, PhD in Linguistica inglese presso l'Università degli Studi Roma Tre, è membro dello staff di Certit, con il ruolo di realizzatrice, valutatrice e somministratrice degli esami e formatrice presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi Roma Tre. Ha insegnato per diversi anni Linguistica inglese e Sociolinguistica presso Sapienza Università di Roma e ha partecipato a progetti di ricerca nazionali e internazionali (PRIN ed ERASMUS+). I suoi principali interessi di ricerca sono: valutazione linguistica, linguistica acquisizionale, linguistica dei *corpora*, prestiti linguistici.

valeria.fiasco@uniroma3.it

Giuseppina Vitale, PhD in Teorie delle lingue e del linguaggio presso l'Università degli Studi di Napoli L'Orientale, è membro dello staff di Certit, con il ruolo di coordinatrice dei realizzatori degli esami e somministratrice delle prove di accertamento linguistico CEL di Italiano L2 presso l'Università degli Studi Roma Tre. Ha insegnato diversi anni Apprendimento linguistico

e si occupa di tutoraggio online all'interno del Master in Didattica dell'Italiano L2 dello stesso ateneo. I suoi principali interessi di ricerca sono: linguistica acquisizionale, pragmatica, didattica delle lingue seconde (con particolare riferimento all'Italiano come L2/LS), valutazione linguistica, *e-learning*.

giuseppina.vitale@uniroma3.it

Eleonora Fragai è laureata in Lettere classiche (Università di Firenze), in Didattica della lingua italiana a stranieri (Università per Stranieri di Siena) e ha conseguito il Diploma di Master di II livello in *E-learning* per l'insegnamento dell'Italiano a stranieri (Università per Stranieri di Siena). Si occupa di didattica dell'Italiano L2 come docente e formatrice in Italia e all'estero. Ha insegnato Italiano L2 in programmi statunitensi di *study abroad* (LdM, Italian International Institute, Firenze) e presso l'Università per Stranieri di Siena, dove ha lavorato come docente di Italiano L2 per studenti di mobilità internazionale e come *tutor* online per il Master DITALS di I livello, partecipando inoltre a progetti di formazione linguistica per cittadini di Paesi terzi. Lavora come collaboratrice ed esperta linguistica di Italiano presso l'Università per Stranieri di Perugia. Ha condotto attività di ricerca, dedicandosi, in particolare, alla valutazione della competenza linguistico-comunicativa in Italiano L2 di figli di immigrati in Italia. È autrice e co-autrice di pubblicazioni scientifiche sulla didattica dell'Italiano L2 e, in questo ambito, di materiali didattici per diversi profili di pubblici.

eleonora.fragai@unistrapg.it

Elisabetta Jafrancesco è laureata in Filologia romanza (Università di Firenze), ha conseguito il diploma di Specialista in Didattica dell'italiano a stranieri e il titolo di Dottoressa di ricerca in Linguistica e Didattica della lingua italiana (Università per Stranieri di Siena). Lavora come collaboratrice ed esperta linguistica di Italiano presso l'Università di Firenze. Ha al suo attivo collaborazioni con l'Università per Stranieri di Siena e con l'Università di Padova. Svolge attività di ricerca, occupandosi di pragmatica, testualità, *e-learning*, verifica e valutazione delle competenze linguistiche, ed è autrice di pubblicazioni scientifiche su queste tematiche. È anche autrice di testi per l'insegnamento dell'Italiano L2 (bambini, adolescenti e adulti). Svolge attività di formazione/aggiornamento in Glottodidattica in Italia e all'estero. Collabora/ha collaborato con riviste del settore, per esempio «Italiano a stranieri» (Atene, Edilingua), «Lingua Nostra e Oltre» (Padova, Università di Padova) e «Lingua In Azione. ILSA Italiano L2», di cui è Responsabile di Redazione ILSA.

ejafra@yahoo.it

LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO

a cura di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

L'Arte del negoziato veicolare: «interessi» e «posizioni» nelle lezioni di lingue straniere rivolte agli apprendenti globali

a cura di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Questo lavoro esplora l'intersezione tra le competenze di negoziazione e l'insegnamento delle lingue straniere. In apertura si concentra sul potenziale socioemotivo, comportamentale e sociopragmatico dell'arte del negoziato, analizzandone la presenza sia come tema, sia come

contenuto nel quadro dell'Educazione globale (EG) e dell'Educazione alla cittadinanza globale (ECG) in Europa e altrove. Propone poi agli insegnanti di lingue straniere e seconde delle modalità per integrare la negoziazione come contenuto specifico nelle lezioni, con esempi in Inglese EFL/ESL e in Italiano L1/L2. Questo è solo un piccolo tassello del *puzzle*, focalizzato su alcune competenze di negoziazione. Il lavoro presuppone familiarità con i quadri teorici sull'arte del negoziato e con i concetti fondamentali dell'insegnamento comunicativo delle lingue.

In complesso, si propone come un contributo alla teoria e alla pratica educativa. Fornisce agli educatori strumenti innovativi per accrescere più rapidamente le schiere dei buoni comunicatori e suggerisce un promettente cambiamento di paradigma nell'educazione linguistica, poiché incoraggia gli insegnanti a guardare oltre gli approcci tradizionali contribuendo in ultima analisi alla discussione su come l'apprendimento delle lingue possa svolgere un ruolo importante nella crescita personale e quindi anche nel benessere sociale.

Nicoletta Cherubini è autrice, docente, formatrice di formatori. Si è specializzata in didattica delle lingue, con un *focus* sull'insegnamento dell'Italiano a stranieri e in percorsi CLIL di educazione linguistica e educazione affettiva (*Social and Emotional Learning*). Fra le sue esperienze professionali si contano docenze presso università in Stati Uniti, Belgio e Italia e la formazione e supervisione come *Italian Curriculum Consultant* presso lo State Education Department di New York. Ha curato la condirezione di programmi *study abroad* in Italia ed è cofondatrice di associazioni educative olistiche (Villaggio Interculturale/Cross-Cultural Village, Scuola del Ponte dell'Arcobaleno di Firenze). Continua a svolgere un'intensa attività editoriale come autrice di libri e di numerosi articoli accademici su linguistica applicata, acquisizione della lingua, glottodidattica, metodi didattici innovativi e come traduttrice editoriale. Pubblica poesia. I suoi progetti rappresentano un approccio olistico alla glottodidattica e alla formazione, con un modello educativo che integra lingua, contenuto, competenze socioemotive e apprendimento esperienziale, mirando sia allo sviluppo individuale degli studenti sia al rafforzamento della professionalità dei docenti con un approccio centrato sull'apprendente e sull'interazione tra conoscenza, emozioni e creatività.

contact@nicolettacherubini.it

L'ITALIANO A SCUOLA

a cura di

Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

Correzione e valutazione educativa nelle prove scritte

Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

Simonetta Rossi è stata docente di Lettere e ricercatrice presso l'Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo (IRRSAE). Ha insegnato alla Scuola di Specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) dell'Università dell'Aquila e in numerosi corsi di formazione per docenti. È autrice di diversi testi scolastici, tra cui, con G. A. Rossi, della grammatica *Italiano istruzioni per l'uso* (Bologna, Zanichelli, 2008), e di articoli e saggi sulla didattica dell'Italiano. Il saggio più recente è *Scuola 2.0. Come insegnare a scrivere testi* (Roma, Aracne, 2014).

s.rossi@for-srl.it

L'ITALIANO NEL MONDO

a cura di

Silvia Bertoni, *Trinity College Dublin*Susanna Nocchi, *Technological University Dublin***L'Italiano in Senegal, una lingua viva in pericolo**Mame Biram Diouf, *Université «Cheikh Anta Diop», Dakar*

Il tema della situazione dell'italiano in Senegal è ancora poco esplorato dagli studiosi, nonostante la lingua sia presente nel Paese da oltre mezzo secolo. Oggi, tuttavia, essa attraversa una fase di profonda crisi, con il rischio concreto di essere progressivamente esclusa dal sistema educativo senegalese. Analizzare questa situazione implica uno sguardo retrospettivo, utile a mettere in luce le carenze delle politiche istituzionali e una certa forma di disinteresse che ne ha ostacolato lo sviluppo, al fine di individuare possibili soluzioni.

Attualmente, la lingua italiana risulta marginalizzata, una condizione che trova le sue radici anche nelle dinamiche del passato. Tra i fattori principali emergono la scarsa valorizzazione dei docenti e la conseguente mancanza di motivazione, oltre a numerose vulnerabilità legate alla pratica dell'insegnamento. Sul piano pedagogico, si evidenziano limiti significativi, tra cui l'adozione di metodi poco efficaci, spesso centrati esclusivamente sulla scrittura e non sufficientemente orientati allo sviluppo delle competenze comunicative.

Tale situazione appare ancora più problematica se si considera che, negli ultimi anni, il bisogno di apprendere l'italiano è cresciuto, secondo l'ultimo censimento. Diventa quindi fondamentale investire nella formazione dei docenti e promuovere nuove prospettive attraverso dinamiche innovative nella ricerca scientifica dedicata alla didattica dell'Italiano.

Mame Biram Diouf è laureato all'Université «Cheikh Anta Diop» (UCAD) di Dakar e all'Università Alma Mater di Bologna in Italianistica. Insegna dal 2005. È docente al liceo «Mixte Maurice Delafosse» di Dakar, al Dipartimento di Lingue romanze della Facoltà di Lettere e Scienze umanistiche dell'UCAD di Dakar e all'Istituto Italiano di Cultura di Dakar. Frequenta la Scuola di dottorato ARCIV (Arte, Cultura e Civiltà) dell'UCAD. Oltre al suo interesse per la didattica dell'Italiano in Senegal, attualmente lavora alla stesura della tesi in Letteratura comparata, il cui tema è «*Récits romanesques et récits filmiques chez Sembène Ousmane et chez Pier Paolo Pasolini*». Svolge il ruolo di presidente della Associazione degli insegnanti d'Italiano in Senegal, associazione che raggruppa tutti i docenti che operano nel settore pubblico e privato. mbirame2001@yahoo.fr

Silvia Bertoni è docente di Lingua e Cultura italiana e *Language Coordinator* per l'Italiano presso il Trinity College Dublin (TCD). Dal 1994 risiede a Dublino, dove ha conseguito il Master in Linguistica applicata (TCD) e ha lavorato in numerosi contesti educativi. Ha collaborato con gli enti governativi Post-Primary Languages Ireland e NCCA (National Council for Curriculum and Assessment), come autrice di libri di testo per le scuole, formatrice in corsi di aggiornamento per docenti e consulente nell'ambito dell'innovazione curricolare. Come formatrice ha collaborato anche con le School of Education di TCD e UCD (University College Dublin). Da molti anni lavora alla realizzazione di materiali didattici; tra le opere pubblicate, *Il Nuovo Kaleidoscopio Italiano* (2026) e *Affare Fatto 2* (2023). È stata Presidente dell'Association of

Teachers of Italian, del cui direttivo fa ancora parte. È nel direttivo di ILSA e si occupa della rubrica «L'Italiano nel mondo» di questa Rivista.

sbertoni@tcd.ie

Susanna Nocchi è docente di Lingua e Cultura italiana e Tecnologie digitali per l'apprendimento delle lingue presso la Technological University Dublin, dove si occupa anche di innovazione curriculare e promozione del plurilinguismo. Dal 1994 risiede a Dublino, dove ha conseguito un Dottorato in Linguistica applicata (Dublin City University). Ha collaborato con diverse università di Dublino e con Istituti Italiani di Cultura in molti Paesi. Collabora regolarmente con Post-Primary Languages Ireland nell'ambito del plurilinguismo nell'istruzione. Ricopre il ruolo di vicepresidente (Irlanda) nell'Association of University Language Communities UK and Ireland. Per AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) coordina AILA Book Series e il gruppo di ricerca sulle tecnologie emergenti. Opera nel direttivo di ILSA e nel gruppo che coordina la rubrica «L'italiano nel mondo» di questa Rivista. Si interessa all'uso delle tecnologie per l'apprendimento linguistico e alle potenzialità della realtà estesa per le competenze linguistiche e interculturali. Tra le sue pubblicazioni figurano *Nuova grammatica pratica della lingua italiana* (2022) e *Affare Fatto 2* (2023).

susanna.nocchi@tudublin.ie

LETTI PER VOI

a cura di

Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

Ida Tucci, *Università di Firenze*

Massimo Maggini già docente di Lingua italiana a stranieri dal 1982 e direttore scientifico del Centro audiovisivo presso l'Università per Stranieri di Siena (1998-2005). È autore di materiali didattici: manuali (*Made in Italy*, 1990; *Dossier Italia*, 1991; *Marco Polo*, 2006; *Turandot*, 2012), saggi sui bisogni comunicativi dei discenti stranieri, sugli audiovisivi e le nuove tecnologie, CD ROM (*Navigare con Colombo*, 1999; *Viaggio interculturale*, 2003) e corsi online (*Avventura italiana*, 2002). È stato Direttore della videorivista «Tendenze Italiane», pubblicata fino al 2008. È inoltre formatore di insegnanti d'Italiano L2 in numerosi corsi di aggiornamento/formazione in Italia e all'estero. Presidente dell'associazione ILSA e Direttore di questa Rivista.

maggini massimo13@gmail.com

Ida Tucci si è laureata in Lettere all'Università di Firenze nel 2002 con una tesi in Grammatica italiana, nel 2007 ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in Linguistica italiana e nel 2018 ha aggiunto alla propria formazione un Master di II livello in Didattica della lingua e della cultura italiana (Università di Roma «Tor Vergata»). Dal 2021 è collaboratrice ed esperta linguistica di Lingua italiana presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Firenze, dal 2010 al 2020 ha insegnato l'Italiano L2 presso il Centro di Servizi Culturali per Stranieri (CECUSTRA) dell'Università di Firenze e dal 2002 al 2009 è stata ricercatrice a progetto presso il Laboratorio linguistico del Dipartimento di Italianistica LABLITA dell'Università di Firenze, periodo in cui ha partecipato a progetti nazionali e internazionali dedicati all'analisi sintattica, semantica e prosodica della lingua italiana. I suoi principali ambiti di ricerca sono gli aspetti prosodici e logico-semantici dell'italiano scritto e parlato e l'insegnamento ragionato della grammatica italiana in classi plurilingue.

ida.tucci@unifi.it

RISORSE IN RETE

a cura di

Gerardo Fallani, *DIUM dell'Università degli Studi di Udine*

Gerardo Fallani si occupa di formazione a distanza e del trattamento di testi per il *Web*. Dopo la laurea in Filosofia si è orientato verso il processo di acquisizione delle lingue e la didattica delle L2. Con il diploma di specializzazione in Nuove tecnologie nella didattica della lingua Italiana a stranieri, ha unito i due ambiti di interesse in un progetto volto alla creazione di un *social network* professionale per creare materiali per l'educazione linguistica. In seguito, si è addottorato in Linguistica e Didattica della lingua italiana a stranieri (XXVII ciclo) con una ricerca sul ruolo delle tecnologie di Rete nella didattica delle L2, con riferimento allo sviluppo delle abilità orali. È attualmente titolare di un assegno di ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena e si dedica allo studio di *learning objects* e piattaforme didattiche tracciabili con protocolli SCORM e xAPI.

g.fallani@gmail.com

LinguaInAzione

I L S A I t a l i a n o L 2

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

prossimo appuntamento Dicembre 2026



Lontou 8, 106 81 Atene

+30 210 3300073

info@ornimieditions.com

www.ornimieditions.com