MANIFESTO

Per l'educazione linguistica e letteraria a scuola

2026

021

MANIFESTO

MANIFESTO

per l'educazione linguistica e letteraria a scuola

Milano 2026



Le associazioni aderenti agli Stati Generali per l'educazione linguistica
e letteraria a scuola desiderano ringraziare
Martina Di Febo e Andrea Villarini per il lavoro svolto nella cura del testo

© 2026 021Officinaventuno
Via fratelli Bazzaro, 18
20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-86-6
ISBN edizione digitale: 978-88-97657-87-3

Sommario

I PRINCIPI

Principi per l'educazione linguistica e letteraria a scuola 7

IL MANIFESTO

La formazione dei docenti 19

La trasversalità dell'educazione linguistica 27

Italiano. Per un'educazione linguistica e letteraria inclusiva, consapevole e trasformativa 37

L'italiano L2 nell'educazione plurilingue e interculturale 51

Lingue straniere e plurilinguismo 61

Appendice.
Elenco dei membri dei tavoli di lavoro e delle associazioni che hanno aderito all'iniziativa 73

I PRINCIPI

PRINCIPI
per l'educazione linguistica e letteraria a scuola

Questi *Principi per l'educazione linguistica e letteraria a scuola* presentano, in forma sintetica ma organica, le principali linee guida emerse da un ampio percorso di riflessione condivisa sui temi dell'educazione linguistica e letteraria elaborate da decine di docenti di ogni ordine e grado, esperti e dirigenti scolastici in rappresentanza delle associazioni scientifiche e professionali che hanno aderito all'iniziativa[1]. L'ampio spettro di questioni inerenti la formazione linguistica e letteraria ha portato all'individuazione di cinque nuclei tematici sviluppati da altrettanti tavoli di lavoro: la formazione iniziale e continua dei docenti, la dimensione trasversale delle competenze linguistiche, l'insegnamento della lingua e letteratura italiana, della lingua italiana a studenti con background migratorio, delle lingue straniere. Tali ambiti, pur se presentati distinti, risultano però strettamente interconnessi e richiedono una visione complessiva capace di valorizzarne le reciproche relazioni.

L'obiettivo è stato offrire un contributo al dibattito sull'educazione linguistica e letteraria nella scuola italiana (in italiano e nelle altre lingue), individuando prospettive, priorità e orientamenti utili per affrontare le sfide educative contemporanee.

A guidare la nostra riflessione sui vari aspetti sono stati alcuni assi portanti che attraversano l'intero impianto della nostra proposta.

In primo luogo, la centralità del testo, inteso come evento comunicativo, atto linguistico ed espressione letteraria, sia nella forma scritta sia

[1] Per una trattazione più estesa e articolata dei contenuti qui esposti si rimanda ai documenti prodotti dai singoli tavoli che sono presentati a seguire. Altre informazioni sulle attività svolte di concerto dalle associazioni che hanno aderito a questa iniziativa si possono trovare al sito statigenerali2025.com. L'uso nel corso di questo documento del genere maschile è da intendersi come sovraesteso, ai soli fini della fluidità del testo, e include tutti i generi, in conformità con l'uso grammaticale corrente.

orale, in italiano come nelle altre lingue e varietà linguistiche presenti nella società italiana. Il testo rappresenta infatti il fulcro attorno a cui si costruisce la competenza linguistico-comunicativa degli studenti.

Un secondo principio riguarda la concezione della formazione linguistica come dimensione trasversale, che coinvolge tutte le discipline e che non può essere circoscritta a uno specifico ambito curricolare. La lingua, infatti, costituisce lo strumento attraverso cui si apprende, si interpreta la realtà e si costruisce conoscenza in ogni area del sapere.

Infine, il documento si fonda sul dialogo costante con i risultati più significativi della ricerca scientifica nazionale e internazionale, assunti come riferimento per orientare in modo consapevole e rigoroso l'azione didattica quotidiana.

Queste pagine si rivolgono innanzitutto ai docenti che ogni giorno entrano nelle aule scolastiche e affrontano la complessità del lavoro educativo. Non si propone loro un repertorio di prescrizioni o soluzioni precostituite, bensì un quadro teorico e operativo entro cui esercitare scelte professionali autonome e motivate. Si è volutamente evitato il ricorso a formule semplicistiche o scorciatoie didattiche, nella convinzione che l'insegnamento richieda competenza, riflessione critica e capacità di interpretare i bisogni concreti delle classi.

Per una educazione linguistica e letteraria democratica e plurale nella scuola plurilingue e pluriculturale

Il linguaggio verbale rientra tra le fondamentali facoltà degli esseri umani di interagire con il mondo esterno attraverso la produzione, trasmissione e interpretazione di messaggi. Esso rappresenta il mezzo più potente per esprimere le proprie idee e opinioni, per comunicare all'esterno le proprie emozioni e per organizzare e regolamentare la comune vita sociale.

Fin dalla nascita il bambino entra in contatto con la lingua, che riveste un ruolo fondamentale nel suo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo perché gli permetterà di relazionarsi in modo via via più efficace con il mondo che lo circonda.

Il pieno sviluppo linguistico rappresenta dunque il primo obiettivo di una scuola democratica: che deve trovare il giusto equilibrio tra il riconoscimento e la valorizzazione dell'identità linguistica e culturale di origine di ciascuno ed il garantire a tutti una piena padronanza dell'italiano, con-

dizione indispensabile per una partecipazione attiva e non subordinata alla vita sociale, politica e culturale della nostra comunità, nonché come risorsa per entrare in contatto con lingue diverse, non solo quelle previste dal curricolo didattico. L'idea di didattica linguistica a cui facciamo riferimento punta a promuovere e consolidare competenze fondamentali, coerenti con le capacità cognitive degli studenti e con i loro bisogni sociali ed emotivi. L'attenzione non deve partire dai singoli elementi della lingua – come parole, sintagmi o frasi – ma dal testo nella sua globalità, considerato come atto comunicativo, scritto e orale, attraverso cui si costruiscono e si trasmettono significati, spesso intrecciati anche ad altri linguaggi, quali immagini, suoni non verbali e altri codici espressivi.

I percorsi proposti devono, quindi, tener conto dei diversi livelli di complessità e di formalizzazione dei testi, sviluppandosi in maniera graduale e dinamica tra forme narrative, descrittive e argomentative, e integrando modalità di comunicazione diverse: parlata, scritta, multimodale.

Se nella produzione e comprensione monologica orale o scritta possiamo immaginare una progressione di complessità che vada dalle forme narrative a quelle descrittive e quelle argomentative, nella produzione e comprensione dialogica bisognerà tenere in conto il rapporto simmetrico vs. asimmetrico tra i parlanti, il numero dei parlanti e condizioni di contesto molto diverse.

Comprendere e produrre testi sempre più complessi, esprimere idee in maniera chiara, fare da intermediari tra diversi interlocutori sono abilità fondamentali per la formazione dello studente, per lo sviluppo di tutti gli apprendimenti e per l'esercizio della cittadinanza attiva.

Nel quadro delineato, il testo letterario – nelle molteplici forme e interpretazioni che lo caratterizzano – assume un ruolo centrale come spazio di esperienza cognitiva, emotiva e formativa. Il confronto con la letteratura, nelle sue differenti espressioni linguistiche, culturali e storiche, permette infatti di entrare in relazione con ciò che è altro da sé, attivando processi di riconoscimento e immedesimazione, ma anche di distacco critico e riflessione.

L'incontro con la letteratura, anche attraverso percorsi tematici e per generi letterari, consente inoltre di sviluppare competenze linguistiche e espressive, di dialogare con diversi punti di vista, di coltivare la sensibilità estetica, di misurarsi con il conflitto tra le intenzioni dell'autore e l'immaginario del lettore, attivando processi ermeneutici che sono alla base

del sapere critico, approfondendo la comprensione attraverso pratiche di cooperazione interpretativa.

In questa prospettiva, lo studio delle letterature, sia italiane sia straniere, non dovrebbe limitarsi al tradizionale legame tra lingua, nazione e territorio, ma aprirsi a una lettura critica capace di mettere in discussione modelli narrativi e rapporti di potere consolidati. L'attenzione alle dinamiche transculturali, interne al nostro odierno patrimonio linguistico e culturale, permette di leggere i testi circolanti (letterari e non) non più come la mera espressione di una tradizione identitaria nazionale, ma come un luogo dove convergono voci, memorie e immaginari anche di contesti geo-storici diversi che si intrecciano dando vita ad uno spazio linguistico e culturale variegato e complesso che va alimentato.

L'educazione linguistico-letteraria diventa, così, anche l'occasione per l'apprendimento di pratiche di mediazione e negoziazione di significati tra visioni del mondo diverse, promuovendo un confronto critico e consapevole con la realtà circostante e le diverse culture presenti dentro e fuori l'aula scolastica.

Grazie a pratiche di riscrittura e scrittura creativa, poi, l'educazione linguistico-letteraria può favorire l'acquisizione di competenze linguistiche complesse, di capacità di costruzione del testo, e promuovere un confronto critico e consapevole con le diverse realtà e le diverse culture.

Plurilinguismo e inclusione per valorizzare la diversità linguistica nella scuola

La diversità linguistica e culturale, che costituisce un elemento caratterizzante della scuola e della società italiana, è stata ed è tutt'ora a volte percepita più come una difficoltà da superare che come una ricchezza da riconoscere e valorizzare. Questa prospettiva è legata anche alla storia linguistica italiana, segnata da un rapporto complesso e mai completamente risolto tra lingua nazionale e dialetti.

In tale contesto, anche le lingue portate a scuola dagli studenti con background linguistici differenti sono state spesso marginalizzate, respinte oppure considerate prive di reali possibilità di sviluppo e riconoscimento all'interno del percorso scolastico e sociale. Un'educazione linguistica autenticamente inclusiva deve invece considerare la pluralità dei repertori linguistici degli studenti – sia quelli degli alunni italiani che parlano

dialetto, sia quelli di origine straniera – come una risorsa fondamentale sul piano cognitivo, comunicativo e identitario. Queste competenze non dovrebbero essere ignorate, cancellate o stigmatizzate, ma riconosciute e valorizzate come parte integrante dell'esperienza linguistica.

Per questo motivo, l'educazione linguistica e letteraria dovrebbe promuovere fin dai primi momenti in classe il riconoscimento delle diverse lingue, culture e provenienze presenti tra gli studenti, adottando una prospettiva transculturale. È necessario favorire la capacità di mettere in relazione lingue e culture differenti, sostenendo un approccio realmente plurilingue e pluriculturale, che consideri come patrimonio condiviso le competenze comunicative e i repertori linguistici – verbali e non verbali – di ogni studente.

Per rendere possibile questo obiettivo, la classe, per tutti gli apprendenti e in tutti gli ordini di scuola, deve essere un luogo di esposizione alla lingua ricco e significativo in cui valorizzare tutti i repertori linguistici e, a partire da questi, arrivare a più vaste e approfondite esperienze e competenze sulle lingue e i linguaggi.

In questo quadro, va risolta l'asimmetria tra la centralità dell'italiano come lingua di scolarizzazione e la marginalità della sua specifica didattica come lingua seconda per i tanti ormai studenti alloglotti.

La questione linguistica per gli apprendenti alloglotti non va, infatti, appiattita sulla nozione generica di "bisogni educativi speciali", che col tempo rischia di diventare una vuota etichetta, per altro non corrispondente ai reali bisogni dei diretti interessati, ma occorre piuttosto ripensarla al fine di realizzare specifici ed efficaci percorsi di apprendimento in italiano L2.

I percorsi dovrebbero essere progettati con l'obiettivo di ampliare la capacità complessiva di attribuire e costruire significati da parte di ogni studente, mettendolo nelle condizioni di utilizzare in modo consapevole tutte le risorse linguistiche e comunicative di cui dispone: dalla lingua della scuola alle altre varietà presenti in Italia, dalla lingua o dalle lingue native fino ad altri codici e linguaggi.

Tutte queste risorse comunicative contribuiscono infatti alla costruzione condivisa del senso e della comprensione della realtà. A partire da tale patrimonio linguistico e culturale, è necessario rafforzare e sviluppare le competenze linguistico-comunicative, intese come capacità di com-

prendere e produrre testi e messaggi nei molteplici contesti d'uso della lingua.

Queste competenze risultano fondamentali non solo per il percorso scolastico e per lo studio, ma soprattutto per la formazione di cittadini consapevoli, capaci di usare le lingue per interpretare il mondo che li circonda, relazionarsi con gli altri e partecipare in maniera attiva e responsabile alla vita democratica del Paese.

Più lingue, più letterature e più culture per più opportunità comunicative

La lingua rappresenta un fondamentale strumento di mediazione sia culturale sia cognitiva. La conoscenza di più lingue permette, quindi, di creare connessioni tra persone, idee e visioni del mondo, favorendo lo sviluppo della capacità di comprensione e risoluzione di problemi che lo studente incontra nella sua vita di parlante immerso nella società contemporanea.

Per questo motivo è importante promuovere fin dall'inizio un approccio alle lingue straniere basato sull'interazione comunicativa e sull'acquisizione della loro capacità d'uso nei reali contesti sociali e culturali della società che parla la lingua oggetto di studio.

L'apprendimento dovrebbe, inoltre, svilupparsi il più possibile attraverso esperienze dirette e multisensoriali, valorizzando sia la comprensione sia la produzione di testi orali e scritti. In questa prospettiva, la lingua straniera diventa non soltanto un contenuto da apprendere, ma anche un ambiente dove misurarsi e uno strumento per la crescita complessiva della persona.

Anche lo studio delle letterature straniere assume in quest'ambito un ruolo centrale, poiché consente di entrare in contatto con culture, valori e punti di vista differenti, sviluppando capacità interpretative e senso critico. L'analisi dei testi letterari in altre lingue permette di cogliere la varietà e la flessibilità della lingua nei diversi contesti, nei registri espressivi e nelle pratiche comunicative.

È inoltre necessario considerare che oggi le lingue si apprendono e si utilizzano, oltre che a scuola anche negli ambienti sociali e digitali. Social network, piattaforme video, videogiochi online, servizi di streaming e comunità virtuali offrono occasioni autentiche di esposizione linguistica e

culturale in tempo reale, favorendo forme di contatto diretto che andrebbero integrate nei processi formali di insegnamento per fare in modo che lo studente moltiplichi le proprie opportunità di formazione.

Educare trasversalmente a tutti i linguaggi

La trasversalità dell'educazione linguistica si manifesta su più livelli e riguarda differenti dimensioni dell'uso della lingua all'interno della scuola.

In primo luogo, vi è una dimensione sociale, poiché la lingua attraversa tutta la vita scolastica: viene utilizzata per agire, organizzare attività, costruire relazioni e mantenere gli scambi tra studenti, insegnanti e la comunità educativa.

Esiste, poi, una dimensione "cognitiva", dal momento che ogni disciplina affida alla lingua la trasmissione e la costruzione dei propri contenuti. Alcuni ambiti del sapere ampliano ulteriormente le modalità comunicative attraverso immagini, video, suoni, numeri, diagrammi e altri sistemi simbolici; tuttavia, tra tutti i linguaggi, quello verbale mantiene la capacità di descrivere e interpretare anche gli altri codici.

Infine, la trasversalità assume una dimensione intralinguistica, perché le competenze linguistiche consentono di comprendere e produrre testi, entrare in relazione con lingue e codici differenti e sviluppare forme di comunicazione sempre più consapevoli. Questo approccio permette di valorizzare i legami e le interazioni tra le lingue, favorendo il trasferimento di strategie, conoscenze e abilità da un sistema linguistico all'altro e rafforzando negli studenti la capacità di riflettere sul funzionamento della lingua stessa.

La consapevolezza della dimensione trasversale dell'educazione linguistica si deve accompagnare, soprattutto nelle prime fasi dello sviluppo psicofisico, alla valorizzazione dell'esperienza personale e dei processi attraverso cui essa viene elaborata ed espressa. Ciò significa riconoscere pari dignità a tutte le forme di comunicazione proprie dell'essere umano, considerate come parte integrante delle sue caratteristiche biologiche e delle sue modalità di relazione con il mondo e con gli altri. Quindi, trasversalità significa anche rispettare i modi di conoscere degli apprendenti, favorendo l'esplorazione del mondo con diverse modalità, a seconda delle diverse discipline, permettendo e incoraggiando gli allievi a fare domande, ipotesi, formulare teorie. È entrando in relazione con l'altro da

sé, esprimendosi con la libertà di seguire i propri percorsi di indagine e scoperta del mondo che il linguaggio verbale acquisisce forza, arricchendosi via via di sempre maggiori capacità espressive e sempre più parole e concetti.

L'educazione linguistica e letteraria di fronte alle sfide dell'Intelligenza Artificiale

Parlare oggi di educazione linguistica e letteraria significa necessariamente confrontarsi con l'impatto che le tecnologie basate sull'Intelligenza Artificiale generativa stanno avendo, e avranno sempre più in futuro, sui processi di insegnamento e apprendimento. I modelli linguistici di grandi dimensioni, capaci di produrre testi, rispondere a domande e simulare interazioni molto simili a quelle umane, stanno infatti modificando profondamente il panorama educativo e impongono una riflessione sul significato stesso dell'insegnare lingua e letteratura e dell'apprendere nella scuola contemporanea.

Questa trasformazione richiede di considerare gli ambienti online – e in particolare gli spazi digitali attraversati dall'IA – come nuovi contesti educativi che meritano attenzione, consapevolezza e cura pedagogica. Sempre più spesso, infatti, studenti e insegnanti si confrontano con strumenti tecnologici avanzati, come sistemi di traduzione automatica e piattaforme conversazionali basate sull'IA, che consentono un accesso immediato a contenuti, spiegazioni ed esercitazioni comunicative.

In tale scenario, l'IA non deve sostituire il ruolo dell'insegnante né la centralità della relazione educativa, ma rappresentare piuttosto un'opportunità per ampliare le possibilità didattiche, rendendo i percorsi di apprendimento più accessibili, personalizzati e flessibili. Diventa quindi fondamentale integrare le tecnologie digitali e l'IA all'interno di una prospettiva critica e pedagogicamente fondata, affinché possano essere utilizzate come strumenti di supporto alla didattica e come nuovi ambienti di apprendimento.

La diffusione dell'IA pone tuttavia anche questioni etiche e metodologiche che coinvolgono direttamente l'educazione linguistica e letteraria. Tra i rischi principali vi è quello che gli strumenti conversazionali sostituiscano il confronto autentico tra docente e studente, impoverendo la dimensione critica e dialogica dell'apprendimento. Vi è inoltre il pericolo

che il lavoro interpretativo degli studenti si riduca a una ricezione passiva di testi già elaborati, limitando i processi di riflessione, argomentazione e costruzione personale del sapere. A ciò si aggiunge la cosiddetta "crisi della provenienza", ovvero la difficoltà di ricostruire fonti, passaggi logici e responsabilità autoriali dei contenuti prodotti dall'IA.

Per affrontare tali criticità è necessario adottare un approccio fondato sulla trasparenza e sulla consapevolezza dell'uso delle tecnologie, dichiarando in modo chiaro quando e come vengono impiegati strumenti di IA. Parallelamente, l'azione didattica dovrebbe sforzarsi di privilegiare il processo di apprendimento rispetto al semplice prodotto finale, valorizzando il percorso critico, interpretativo e riflessivo dello studente.

La formazione dei docenti per una scuola moderna, realmente inclusiva e plurale

Il docente di educazione linguistica e letteraria è una figura professionale caratterizzata da competenze articolate e in costante evoluzione, che integrano dimensioni disciplinari, metodologico-didattiche, pedagogiche e relazionali. Tale profilo richiede una visione ampia e consapevole della trasversalità dell'educazione linguistica e letteraria, capace di collegare saperi, pratiche e contesti educativi differenti.

Tra i compiti fondamentali del docente vi è quello di coniugare la dimensione teorica e contenutistica delle discipline con l'esperienza concreta della didattica, prestando particolare attenzione ai principi dell'inclusione e alla gestione dei diversi bisogni educativi speciali. A ciò si affianca la necessità di sviluppare approcci metodologici innovativi, fondati su un utilizzo critico ed efficace delle tecnologie digitali, dei linguaggi multimediali e degli strumenti contemporanei di produzione e diffusione della conoscenza, compresa l'Intelligenza Artificiale.

Accanto alle competenze professionali assumono un ruolo centrale anche le capacità relazionali e motivazionali del docente, strettamente legate alla riflessione sul proprio vissuto e sulla propria pratica educativa. Il pensiero riflessivo, inteso come capacità di interrogarsi sull'azione didattica durante il suo svolgimento e successivamente ad essa, rappresenta infatti uno strumento essenziale per costruire uno sguardo educativo generativo e attento ai percorsi di crescita degli studenti.

La crescente presenza di classi plurilingui e pluriculturali rende, inoltre, indispensabile una solida sensibilità interculturale, capace di valorizzare le lingue, le letterature e le culture differenti presenti nella scuola, riconoscendo anche le competenze e le conoscenze pregresse degli studenti. L'obiettivo è promuovere la formazione di soggetti dotati di competenze plurilingui e pluriculturali, in grado di muoversi consapevolmente in contesti complessi e diversificati.

Una preparazione docente realmente adeguata a queste sfide richiede percorsi formativi di alto livello, sviluppati dalle Università e dagli istituti AFAM in stretto dialogo con il mondo della scuola e con i bisogni concreti della pratica educativa. In questa prospettiva appare fondamentale rafforzare la formazione relativa ai metodi e agli strumenti della ricerca educativa e della ricerca empirica, affinché i docenti possano sviluppare competenze utili all'analisi e al miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento. Particolare attenzione dovrebbe essere dedicata agli studi linguistici, glottodidattici, filologici e letterari, alle competenze docimologiche e alla capacità di interpretare criticamente i dati provenienti dalle rilevazioni nazionali e internazionali sugli apprendimenti. Tali strumenti risultano, infatti, essenziali per progettare interventi di miglioramento efficaci e per monitorare in modo consapevole il rapporto tra progettazione didattica, pratiche educative, processi formativi e risultati di apprendimento.

La formazione deve, in conclusione, soprattutto garantire un costante collegamento tra i progressi della ricerca scientifica nei diversi ambiti disciplinari e la loro concreta applicazione sul piano didattico. In questa prospettiva, risulta fondamentale promuovere una collaborazione stabile e proficua tra consulte scientifiche, associazioni di insegnanti, università e scuola.

IL MANIFESTO

La formazione dei docenti

1. Educazione linguistica e letteraria: profilo dell'insegnante

Un docente che si occupa di educazione linguistica e letteraria è un professionista caratterizzato da un profilo in continua evoluzione, con specifiche competenze disciplinari, metodologico-didattiche, pedagogiche e relazionali integrate, che tengano in considerazione la trasversalità dell'educazione linguistica e di quella letteraria.

Il profilo professionale del docente nel campo dell'educazione linguistica e letteraria si caratterizza, infatti, per un insieme di conoscenze e competenze che si identificano nei seguenti ambiti:

- *competenze linguistiche e interculturali* relative alla lingua e cultura di insegnamento;
- *competenze disciplinari* nei settori delle scienze linguistiche, della glottodidattica, della storia delle lingue, delle scienze filologico-letterarie e dell'area psico-pedagogica;
- *competenze metodologiche,* in relazione anche alla pratica della valutazione formativa, utili a elaborare strategie didattiche efficaci su base empirica, anche attraverso l'uso di dispositivi e tecnologie digitali e dei linguaggi mediali;
- *competenze comunicative e relazionali nella classe,* che riguardano la gestione della comunicazione e la relazione educativa;
- *competenze relazionali e organizzative*, che riguardano la cooperazione tra colleghi e l'insieme delle attività interne ed esterne alla classe;
- *competenze riflessive e motivazionali*, legate alla rielaborazione e risignificazione del proprio vissuto e alla rilevanza del pensiero riflessivo, ossia alla riflessione sull'azione e nell'azione per sviluppare uno sguardo generativo, capace di prendersi cura del percorso educativo degli apprendenti;
- *competenze in ambito normativo* conoscenza della legislazione scolastica, dei documenti relativi al settore dell'istruzione del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea ecc.

L'integrazione delle diverse competenze costituisce il fondamento del ruolo e del compito dell'educatore linguistico e letterario, che deve essere in grado di:

- analizzare le caratteristiche sociolinguistiche degli apprendenti, le loro competenze linguistico-comunicative, i loro bisogni, interessi e potenzialità;
- osservare, riconoscere, analizzare e sfruttare come risorsa la diversità e la complessità linguistica e culturale dei contesti in cui opera e degli allievi a cui è rivolto l'insegnamento;
- riconoscere i bisogni formativi e progettare percorsi di educazione linguistica e letteraria adeguati al contesto di apprendimento e ai livelli di sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e interculturali degli apprendenti;
- selezionare, organizzare e progettare unità didattiche, attività e materiali didattici mirati ai bisogni linguistici e di apprendimento degli studenti e ai bisogni educativi specifici;
- usare un ampio repertorio di strategie e tecniche di insegnamento adeguate all'età, alle competenze generali e linguistiche degli allievi e agli obiettivi di apprendimento e risultati attesi;
- indurre negli studenti nuovi bisogni formativi al fine di sviluppare la motivazione ad apprendere, le conoscenze, le competenze linguistiche e comunicative e le strategie di apprendimento;
- assicurare la continuità e la progressione nello sviluppo degli apprendimenti nel campo dell'educazione linguistica e letteraria e creare sinergie nell'insegnamento delle diverse lingue e culture e tra queste e le altre discipline scolastiche;
- riflettere sulla propria lingua e selezionare la modalità di comunicazione funzionale ai contesti e ai processi di apprendimento;
- valutare le competenze linguistiche e letterarie nelle diverse lingue e culture del curricolo, facendo riferimento a precisi costrutti di valutazione formativa e descrittori di abilità linguistico-comunicative;
- interagire con il mondo esterno alla scuola, interpretando e accogliendo le istanze legate ai diversi attori sociali coinvolti (le famiglie, il mondo del lavoro, altri soggetti della società civile italiana ed europea);
- lavorare in gruppo e collaborare con i propri colleghi per quanto attiene l'implementazione dei curricoli, l'analisi del contesto sociale-lin-

guistico-culturale, le opzioni relative ad approcci, metodi, strategie, il reperimento di risorse, la valutazione ecc.

Compito costante del docente, dunque, è bilanciare gli aspetti teorici e contenutistici delle discipline con la pratica didattica, con un'attenzione particolare all'inclusività, alla gestione delle classi ad abilità differenziate e all'innovazione metodologica, con riferimento ad un uso didatticamente e pedagogicamente efficace delle nuove tecnologie, dei vari linguaggi mediali e di strumenti di conoscenza, intelligenza artificiale compresa.

Si ritiene necessario sottolineare, infine, come la presenza di classi plurilingui nella scuola richieda un'ampia sensibilità interculturale e la capacità di valorizzazione di lingue, letterature e culture diverse, con riferimento anche alle conoscenze pregresse già in possesso dell'alunno, per la formazione di studenti con competenze plurilingui e pluriculturali. Per scongiurare il pericolo di una politica linguistico-educativa di assimilazione, con la conseguente evaporazione delle culture di cui le persone di origine non italofona sono portatrici, è importante consolidare metodologie didattiche che valorizzino le lingue di origine, facilitando gli scambi e i confronti, in modo da costruire relazioni comunicative in cui i significati vengano negoziati e si costruisca un insieme che sia il frutto di un incontro e non di una giustapposizione.

2. La formazione in ingresso

Per la formazione in ingresso si richiede l'organizzazione di un percorso uniforme a livello nazionale che deve essere demandato esclusivamente alle Università e alle Istituzioni AFAM.

La formazione deve essere strutturata in modo funzionale al profilo del docente tracciato nel paragrafo precedente, con un'adeguata valorizzazione del tirocinio come momento laboratoriale, di ricerca didattica e di esercizio della professionalità riflessiva.

In merito al tirocinio occorre prevedere:

- un tirocinio diretto obbligatorio e retribuito come recentemente previsto dalle leggi di bilancio 2025 e 2024 per altre categorie (es. professioni sanitarie non mediche);
- azioni di monitoraggio delle attività di tirocinio di tipo quantitativo e qualitativo.

Si evidenzia l'esigenza di superare la logica della mera sommatoria di CFU per puntare a un percorso unitario, laboratoriale e collaborativo con le scuole; e di fare della formazione dei docenti una missione culturale da parte delle Università e delle istituzioni AFAM.

In particolare, si ritiene fondamentale, rispetto a quanto già in vigore, dotare i docenti di conoscenze e competenze relative a strumenti e metodi della ricerca educativa e della ricerca *evidence-based*, con specifica attenzione ai seguenti aspetti:

- ricerca linguistica, storico-linguistica, filologica e letteraria;
- ricerca didattica relativa alle discipline linguistiche, storico-linguistiche, filologiche e letterarie, anche nella prospettiva di una educazione linguistica e letteraria inclusiva;
- motivazione e benessere (del docente e della classe);
- docimologia, anche per l'analisi e l'interpretazione delle rilevazioni nazionali e internazionali degli apprendimenti (INVALSI, OCSE-PISA) e la progettazione di azioni di miglioramento;
- monitoraggio inter/infra-scolastico del rapporto tra progettazione didattica, azione didattica, processi e risultati di apprendimento.

2.1 Scuola dell'infanzia e scuola primaria

In merito al percorso di formazione in ingresso per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria, l'educazione linguistica e letteraria va supportata con adeguata attenzione al contesto attuale delle classi plurilingui, cui deve seguire la relativa rimodulazione dei percorsi di studio.

In particolare, si ritiene necessaria l'inclusione tra le attività formative di base o caratterizzanti di più insegnamenti di area linguistica, glottodidattica e letteratura per l'infanzia.

2.2 Scuola secondaria di primo e secondo grado

L'attuale sistema della formazione in ingresso presenta una serie di criticità (relative sia al percorso universitario 3+2, sia al percorso abilitante), sui cui avanziamo le seguenti proposte.

a) Percorso universitario 3+2

I percorsi 3+2 devono prevedere piani di studio che garantiscano l'accesso alle classi di concorso per l'insegnamento.

In riferimento ai requisiti di accesso a tali classi, si propone una revisione radicale delle tabelle relative agli insegnamenti necessari per le classi di concorso legate all'educazione linguistica e letteraria. Tale revisione dovrà tenere in adeguata considerazione lo sviluppo della ricerca linguistica, storico-linguistica, letteraria, filologica e glottodidattica.

Si rileva, altresì, la totale assenza tra i suddetti insegnamenti delle discipline filologiche e critico-metodologiche, che risultano invece rilevanti ai fini di una completa formazione in ingresso dei docenti che si occupano di educazione linguistica e letteraria. Si segnala inoltre, la necessità di mantenere gli insegnamenti di linguistica, storia delle lingue e didattica delle lingue e l'inserimento della letteratura per l'infanzia (0 -18 anni) tra i requisiti di accesso laddove presenti e di inserirli laddove assenti.

Per ognuno degli insegnamenti previsti per l'accesso alle classi di concorso, si propone di individuare contenuti e metodi ritenuti dalla comunità scientifica basilari per la professionalità del docente.

Si potrebbe avviare, pertanto, una riflessione sulla possibile collocazione di ambiti delle scienze del linguaggio professionalmente caratterizzanti, come la linguistica educativa, nel biennio della laurea magistrale. Occorre valutare, inoltre, la possibilità di prevedere nell'ultimo anno di tale laurea un percorso specifico che coniughi contenuti disciplinari e applicazioni didattiche per la scuola secondaria.

b) Percorso universitario abilitante

Si rileva l'assoluta necessità di una stabilizzazione e uniformità dei percorsi abilitanti, con un sistema meno esposto a continue oscillazioni normative e che sappia rispondere ai bisogni formativi ed educativi della scuola.

Si segnalano in particolare gli aspetti qui di seguito.

Modalità di organizzazione

Risulta inappropriata la modalità di organizzazione dei percorsi con tempi di attuazione attualmente costretti nello spazio di pochi mesi e in contraddizione con quelli della scuola.

Si richiede, pertanto, che i percorsi abilitanti, coerentemente con i tempi della scuola, si aprano in settembre e si concludano a luglio, con un margine più ampio di frequenza della vita reale delle classi, in modo

da realizzare e accompagnare un'effettiva progettualità e il conseguente incremento del tempo dedicato al tirocinio.

Si rileva, inoltre, l'esigenza di valorizzare momenti formativi in presenza che abbiano tempi adeguati e prevedano azioni di monitoraggio che misurino in termini di efficacia la qualità della formazione e i risultati di apprendimento.

In merito alla figura del *tutor* coordinatore per l'attività di tirocinio si segnalano le seguenti proposte di intervento:

- definire tempistiche coordinate per il reclutamento: l'esonero a scadenze semestrali dei *tutor* coordinatori per l'attività di tirocinio mette in crisi l'organizzazione generale sia delle attività scolastiche sia di quelle accademiche, risultando peraltro lesiva della continuità didattica in aula;
- definire criteri di selezione e parametri di composizione della commissione di selezione in modo da dare peso adeguato alle discipline e alla didattica disciplinare;
- definire mansioni del *tutor* coordinatore che siano rispondenti alle esigenze formative della classe di concorso e non ridotte a compiti burocratici.

Si segnala, infine il problema del costo e dell'accesso ai percorsi abilitanti:

- il costo dei percorsi va drasticamente ridimensionato ed è necessario prevedere una modulazione in base al reddito del corsista;
- l'accesso, qualora debba limitarsi in base alla sostenibilità per le università, deve essere tuttavia sempre svincolato dall'identificazione del fabbisogno occupazionale previsto a livello regionale.

Contenuti formativi

Si rileva un disequilibrio tra il peso assegnato agli insegnamenti cosiddetti "trasversali" e a quelli cosiddetti "disciplinari" (24 CFU rispetto a 16 CFU nei percorsi da 60 CFU), mentre invece pare necessaria una maggiore incisività delle didattiche delle discipline, con una conseguente più intensa partecipazione dei docenti della scuola alla realizzazione dei percorsi di formazione.

Data la natura stessa dell'educazione linguistica, che si segnala per la sua trasversalità rispetto alla didattica delle discipline e dei linguaggi disciplinari, si sottolinea anche l'opportunità di incrementare lo spazio de-

dicato agli elementi di linguistica educativa nei percorsi per insegnanti di altre aree disciplinari, ora molto limitato e condiviso con altre discipline (3 CFU nell'area disciplinare definita come "linguistico-digitale").

In considerazione della frammentarietà che rischia di caratterizzare gli insegnamenti di didattica disciplinare nell'area dell'educazione linguistica e letteraria all'interno dei percorsi, si propone, inoltre, di stabilire obbiettivi formativi e risultati di apprendimento attesi per tali insegnamenti, attraverso una riflessione congiunta tra consulte scientifiche e associazioni professionali, unitamente al Ministero.

Riteniamo utile evidenziare, infine, contenuti formativi specifici e fondamentali per la formazione iniziale dei docenti che si occupano di educazione linguistica e letteraria:

- processo dell'apprendimento linguistico (teoria dell'interlingua, ruolo dell'errore, ruolo della L1 e altre lingue note nell'apprendimento di L2);
- aspetti neuro-psicolinguistici e cognitivi dell'apprendimento linguistico;
- interazione didattica, strategie discorsive e trattamento dell'errore;
- approcci e metodologie dell'educazione linguistica e letteraria anche in riferimento alla letteratura per l'infanzia;
- valutazione formativa per l'educazione linguistica e letteraria;
- educazione plurilingue e interculturale;
- didattica disciplinare inclusiva;
- sistemi e ambienti tecnologici per l'educazione linguistica e letteraria (linguaggi mediali e IA).

3. Formazione in servizio

La formazione in servizio, che risulta imprescindibile per la professionalità del docente, deve, da un lato, saper rispondere a bisogni educativi in continuo mutamento e, dall'altro, favorire il benessere di docenti e studenti, focalizzando l'attenzione sia sugli aspetti didattico-pedagogici che su quelli motivazionali degli uni e degli altri.

Tale formazione deve essere in grado, inoltre, di tenere in adeguata considerazione le più recenti acquisizioni della ricerca scientifica in campo disciplinare e didattico, in modo da garantire l'aggiornamento delle competenze dei docenti in linea con l'evoluzione della ricerca. Risulta

fondamentale, quindi, la collaborazione tra consulte scientifiche, associazioni di insegnanti, scuola e università.

In tale prospettiva si propone di definire in modo uniforme un profilo di competenza dei formatori e fare riferimento unicamente a università ed enti e associazioni di alto e riconosciuto profilo scientifico e di comprovata esperienza.

Si rileva la necessità di trasformare la formazione in servizio da pratica occasionale, spesso dipendente dalla volontà di singoli docenti e/o dirigenti, ad asse portante del lavoro docente (secondo quanto è indicato dal DPR 275 del 1999 art. 6) attraverso modelli sistematici, continuativi, laboratoriali e collegiali, allo scopo di promuovere lo sviluppo di buone pratiche scolastiche e garantire la qualità del dialogo educativo.

Si propone, quindi, di sviluppare percorsi di aggiornamento che tengano conto dei bisogni dei territori, dei diversi indirizzi, delle singole scuole, sulla base di un sistema di formazione in itinere condiviso a livello nazionale e nello stesso tempo in grado di rispondere alle specifiche necessità di sviluppo formativo delle realtà territoriali.

Il nodo centrale, infine, è rendere la formazione in servizio non solo obbligatoria, ma anche tutelata e valorizzata dal punto di vista contrattuale e della progressione di carriera.

A questo proposito, si propone di:

- delineare un "Piano della formazione" a cura di ciascun docente, da elaborare nelle sedi collegiali;
- prevedere carriere multilivello, strutturate per competenze, responsabilità, ruoli, al fine di favorire la formazione di docenti responsabili dei rapporti con università ed enti di ricerca e di eventuali protocolli di ricerca-azione e di monitoraggio della didattica;
- aumentare il numero di giornate di esonero per la formazione e incoraggiare la sperimentazione di forme di flessibilità organizzativa in modo da promuovere la ricerca applicata ai processi curricolari ordinari delle classi;
- favorire la mobilità di docenti impegnati in attività di formazione tra scuole diverse del territorio nazionale;
- favorire spazi e tempi di condivisione delle esperienze, garantendo alle scuole fondi per la documentazione, la pubblicazione delle ricerche didattiche, l'organizzazione di seminari e convegni sulle esperienze.

La trasversalità dell'educazione linguistica

1. Inquadramento storico

Nel contesto italiano ormai da diversi decenni si parla di "trasversalità dell'educazione linguistica".

Va innanzitutto ricordato il contributo delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL, che già nel 1975 hanno posto la questione nel quadro del rinnovamento dell'educazione linguistica: «La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta "di Italiano". Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi I) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti» (Tesi VII / A).

I documenti di riferimento per la prima infanzia dagli *Orientamenti* (1991) le *Indicazioni nazionali* del primo ciclo (2012), le *Linee pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei* (2021) mettono in evidenza la trasversalità del linguaggio, data anche la dimensione evolutiva dell'apprendere dei bambini a partire da un approccio olistico alla scoperta della realtà. Ciò avviene attraverso l'esplorazione diretta e l'incontro nei campi di esperienza con i linguaggi della cultura e dell'arte, in quel processo di graduale passaggio dalla dimensione immediata e analogica a quella simbolica e ai diversi linguaggi disciplinari nel "viaggio" attraverso i vari segmenti scolastici. Si legge ad esempio nelle parti riferite alla scuola dell'infanzia delle *Indicazioni nazionali* (2012) che «La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati. La lingua materna è parte dell'identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all'incontro con nuovi mondi e culture». La consapevolezza della

necessità di una educazione linguistica trasversale è entrata dunque nei documenti ufficiali fino alle *Indicazioni nazionali* del 2012, dove si poneva anche per il primo ciclo di istruzione il principio che un ruolo strategico essenziale svolge l'acquisizione di efficaci competenze comunicative nella lingua italiana, che non è responsabilità del solo insegnante di italiano ma è compito condiviso da tutti gli insegnanti, ciascuno per la propria area o disciplina, al fine di curare in ogni campo una precisa espressione scritta ed orale.

Anche per quanto riguarda il secondo ciclo di istruzione, questa consapevolezza si ritrova nei documenti programmatici per gli istituti tecnici e professionali, secondo i quali «gli studenti devono essere guidati, anche nel confronto con la lingua madre, all'uso progressivamente consapevole delle strategie comunicative, per favorire il trasferimento di competenze, abilità e conoscenze (...) e facilitare gli apprendimenti in un'ottica di educazione linguistica e interculturale».

Allo stesso modo, anche le *Indicazioni nazionali* per i percorsi liceali (2010) evidenziano che «la trasversalità dell'insegnamento della Lingua italiana impone che la collaborazione con le altre discipline sia effettiva e programmata».

Il riferimento alla trasversalità della lingua e tra le lingue, alle competenze trasversali e all'educazione plurilingue è poi presente da oltre 25 anni nei principali documenti e nelle raccomandazioni del Consiglio d'Europa.

2. Cosa intendiamo per trasversalità dell'educazione linguistica

La trasversalità dell'educazione linguistica implica il dare spazio e valore all'esperienza e alla sua elaborazione e comunicazione, riconoscendo legittimità a tutte le forme linguistiche di cui è dotato l'essere umano, per come è la sua conformazione biologica. Il nostro cervello opera in una modalità multimodale, integrando stimoli visivi, tattili, acustici e motori, senza la quale non saremmo capaci di astrazione e pensiero metaforico.

Trasversalità significa rispettare i modi di conoscere degli apprendenti, favorendo l'esplorazione del "mondo" e delle proprie e altrui idee e la narrazione delle proprie ipotesi, scoperte, teorie e domande attraverso tutti i linguaggi, utilizzando di volta in volta quelli più adeguati e

mescolandoli fra di loro. È nella relazione con gli altri, nella possibilità di esprimersi con libertà, di seguire i propri percorsi di indagine e scoperta, nella frequentazione di molteplici linguaggi che anche il linguaggio verbale si affina e si arricchisce di nuove parole e concetti.

La trasversalità è costituita dal valore formativo dei campi d'esperienza e delle discipline che rappresentano gli alfabeti per conoscere il mondo, fornendo più punti di vista e chiavi di lettura per interpretare la complessità del reale; si realizza inoltre attraverso l'adozione di modalità didattiche attive, laboratoriali, cooperative e inclusive.

Alla luce di questa premessa, il tema della trasversalità dell'educazione linguistica, pur nella sua specificità, si inserisce nel quadro più ampio e complesso della trasversalità dei saperi, altrettanto fondamentale nel dibattito scolastico, tradizionalmente ancora troppo ancorato a una visione delle discipline come compartimenti rigidamente separati.

La trasversalità dell'educazione linguistica assume caratterizzazioni differenti in relazione ai diversi livelli e tipi di scuola; riguarda la lingua di scolarizzazione, le lingue oggetto di insegnamento, moderne e classiche, e tutte le lingue e le loro varietà che fanno parte dei repertori degli studenti e dei docenti, inclusi i diversi contesti di plurilinguismo, come le classi plurilingui e le minoranze linguistiche.

La trasversalità dell'educazione linguistica coinvolge vari aspetti e piani e si ricollega ad almeno tre diversi sensi della trasversalità della lingua e dei suoi usi nella scuola:

- la trasversalità "strumentale", dal momento che tutta la vita scolastica usa la lingua per agire, per organizzarsi, per stabilire e mantenere relazioni tra studenti, tra docenti, tra studenti e docenti;
- la trasversalità "cognitiva", in quanto i contenuti di tutte le discipline scolastiche sono codificati attraverso la lingua; tutte le discipline allargano lo spettro delle risorse linguistiche con il ricorso a video, immagini, suoni, oltre che numeri, sistemi simbolici, diagrammi ecc., ma solo la lingua verbale, tra tutti i linguaggi, ha la caratteristica di descrivere tutti gli altri codici;
- la trasversalità "intralinguistica", dal momento che, attraverso le nostre conoscenze e competenze linguistiche, siamo in grado di generare comunicazione, cioè di comprendere e produrre testi, oltre che rapportarci con altre lingue e altri codici; questo tipo di trasversalità, dunque, valorizza le connessioni e le sinergie tra le lingue fa-

cendole dialogare con quelle note agli studenti; favorisce il trasferimento di strategie, conoscenze e competenze da una lingua all'altra, potenziando la riflessività metalinguistica degli alunni.

La trasversalità dell'educazione linguistica è dunque da intendersi rispetto a diversi aspetti.

Le lingue usate e studiate. L'educazione linguistica valorizza le differenti lingue e provenienze degli allievi in ottica transculturale, attiva la capacità di creare legami tra le diverse lingue insegnate a scuola (materne, seconde, straniere, classiche, minoritarie ed etniche) e promuove un approccio plurilingue e interculturale, cioè valorizza come patrimonio comune le competenze linguistico-comunicative e il repertorio linguistico verbale e non verbale di ciascuno studente.

Le diverse discipline. La lingua ha caratteristica di trasversalità nel dialogo con i campi di esperienza (per la scuola dell'infanzia) e le diverse discipline (per gli ordini successivi), ciascuna con i propri statuti epistemologici e i propri peculiari usi linguistici, lungo tutto il curriculum scolastico.

La trasversalità dell'educazione linguistica è da intendersi rispetto a tutte le discipline, anche quelle definite "non linguistiche", per due diversi ordini di ragioni. In primo luogo, l'educazione linguistica è trasversale alle diverse discipline perché l'insegnamento e l'apprendimento passano attraverso il linguaggio e i suoi usi. In secondo luogo, l'educazione linguistica è trasversale ai diversi linguaggi in quanto ricorre a più modalità comunicative (ad esempio l'uso di gesti nella spiegazione) e integra diversi media e linguaggi (ad esempio quelli multimediali, come l'uso didattico nelle discipline di video, presentazioni con immagini e testo, e podcast).

L'educazione linguistica è trasversale alle diverse discipline anche perché l'apprendimento di tutte loro richiede operazioni cognitive e linguistiche per lo sviluppo di abilità e competenze comuni, quali comprendere e produrre testi di vario tipo, riportare, descrivere, discutere criticamente, fare connessioni, argomentare, memorizzare, sintetizzare, rielaborare, tradurre in tipi e generi testuali diversi, come mappe, scalette, schemi, tabelle, presentazioni, testi orali e scritti. Tra queste competenze e abilità comuni, l'argomentazione rappresenta un esempio significativo di come una stessa competenza possa avere una funzione

insieme operativa e formativa. Essa consente agli apprendenti di organizzare e rendere esplicite le proprie idee, ma contribuisce anche allo sviluppo del pensiero critico e metacognitivo. Proprio questa doppia natura, già riconoscibile nelle diverse discipline nella loro specificità, rafforza il carattere trasversale dell'educazione linguistica.

La trasversalità dell'educazione linguistica si applica anche allo studio delle letterature che, attraverso l'analisi e l'interpretazione di testi letterari, rappresenta un contatto con il plurilinguismo e un importante mezzo per uscire da forme monologiche di espressione e conoscenza del mondo, anche in ottica di cittadinanza attiva.

La comunicazione e la socializzazione. La trasversalità dell'educazione linguistica è legata alle varie competenze che permettono di comunicare in modo efficace e di socializzare, usando linguaggi verbali e non verbali.

In questo senso, parlare di linguaggi anziché di discipline favorisce già di per sé una maggiore trasversalità e pone l'accento sulla comunicazione e sulla elaborazione della conoscenza, piuttosto che sulla trasmissione di contenuti.

La lingua e, quindi, l'educazione linguistica dovrebbero essere trasversali ai nuovi sistemi comunicativi, sociali ed espressivi che utilizzano i sistemi digitali, puntando sull'alfabetizzazione e sull'educazione ai media e al loro utilizzo, anche all'interno della didattica, con particolare attenzione alla dinamica continua della costruzione dei significati.

I metodi, gli approcci e le modalità didattiche. La trasversalità riguarda anche la condivisione di obiettivi, metodi e approcci comuni alle diverse discipline per migliorare l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo, con particolare attenzione alla dimensione linguistica di ciascuna disciplina.

La trasversalità dell'educazione linguistica emerge inoltre nel CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), per cui le discipline possono essere insegnate in una lingua diversa dall'italiano. Tale studio richiede un sostegno attivo agli studenti nello sviluppo del linguaggio disciplinare, idealmente in combinazione con l'apprendimento dei contenuti. La convergenza tra la didattica dei contenuti e quella della lingua è, di fatto, una delle soluzioni già adottate nelle classi CLIL in un'ottica di alfabetizzazione e di trasversalità.

Un'ulteriore importante dimensione della trasversalità dell'educazione linguistica può essere sviluppata grazie agli approcci plurilingui, ad esempio l'intercomprensione tra lingue affini, la didattica integrata delle lingue e il *translanguaging*, attraverso cui gli studenti vengono messi in grado di utilizzare il loro repertorio linguistico per apprendere altre lingue o contenuti disciplinari.

Questi approcci, che mettono in gioco più varietà di lingue contemporaneamente, consentono di valorizzare i repertori linguistici degli studenti, anche nel loro rapporto con la lingua di scolarizzazione e ogni altra lingua nota o appresa. Riconoscendo il plurilinguismo soggettivo come una risorsa cognitiva e didattica, questi approcci favoriscono il pensiero critico e la riflessività metalinguistica degli studenti, mettendo al contempo in risalto le diverse appartenenze culturali.

Un'ulteriore sfida alla quale oggi è chiamata la trasversalità dell'educazione linguistica è l'arrivo delle tecnologie basate sull'intelligenza artificiale e in particolare dei modelli linguistici di grandi dimensioni, che hanno un impatto di rilievo sulla scuola e che possono essere integrati in modo consapevole e mirato nei percorsi formativi. Esistono tuttavia alcune criticità legate al rischio di un venire meno della valorizzazione dei linguaggi nello studio delle discipline, quali:

- il rischio che l'intelligenza artificiale si sostituisca all'interazione critica, utilizzando i chatbot come rimpiazzo del dialogo autentico tra docente e studente;
- il rischio di ridurre il lavoro interpretativo degli studenti a una passiva accettazione di testi già pronti;
- l'illusione dell'oggettività, quando l'autorevolezza apparente degli output maschera bias e superficialità;
- la crisi della provenienza, cioè la difficoltà di risalire a fonti e ragionamenti dietro i contenuti;
- la banalizzazione degli errori, con sistemi che producono una "mediocrità convincente" senza segnali d'allarme.

Per evitare questi rischi, occorre mantenere il principio di trasparenza, dichiarando quando e come si utilizza l'intelligenza artificiale; adottare un modello critico-collaborativo, che ponga l'intelligenza artificiale come stimolo da discutere e smontare; mantenere il focus sul processo,

valutando il percorso critico dello studente più che il prodotto finale e valorizzando la trasmissione di conoscenze attraverso l'oralità.

Infine, un aspetto imprescindibile per una reale trasversalità dell'educazione linguistica nelle proposte didattiche è la dimensione collegiale del confronto, della riflessione sulle pratiche, della continua progettazione e valutazione di percorsi e progetti tra i docenti, in un'ottica di continuità orizzontale e verticale. Purtroppo, questa collegialità, per vincoli oggettivi, è spesso poco praticata, mentre andrebbe rilanciata e potenziata.

3. Proposte per il mondo della scuola

L'importanza di un approccio trasversale nell'educazione linguistica riguarda tutto il percorso educativo e scolastico, dal nido d'infanzia all'università. Ne consegue la necessità di promuovere concretamente questo tipo di approccio e favorire l'effettiva possibilità di collaborazione, interazione e intercomprensione tra i docenti dei diversi ambiti disciplinari:

- promuovendo la progettazione e realizzazione attraverso strumenti e proposte operative di curricoli verticali e orizzontali, con il coinvolgimento di tutte le aree disciplinari;
- attraverso percorsi adeguati di formazione iniziale e in servizio che coinvolgano insegnanti di tutte le discipline e di tutti gli ordini scolastici;
- creando e mettendo a disposizione del mondo della scuola materiali, ad esempio su possibili attività, metodi di lavoro, bibliografie, glossari, guide e materiali già esistenti;
- prevedendo tempi e occasioni perché gli insegnanti delle diverse discipline possano confrontarsi con la ricerca didattica nella pratica quotidiana e possano davvero collaborare per adottare un approccio trasversale.

Competenze linguistiche come l'argomentazione presentano una natura duplice: sono trasversali all'intero curricolo e si realizzano in forme differenti all'interno delle singole discipline. È proprio questa combinazione di generalità e specificità che rende importante una progettazione comune, capace di valorizzare il contributo di ogni area.

La promozione della trasversalità dell'educazione linguistica è possibile attraverso le seguenti strategie operative:

- la trasversalità della lingua e dell'educazione linguistica dovrebbe essere un tema comune della formazione iniziale e continua di tutti gli insegnanti, di tutte le aree disciplinari e livelli scolastici, nella consapevolezza che la lingua di scolarizzazione è veicolo di insegnamento delle discipline;
- l'adozione di approcci integrati – quali, ad esempio, gli approcci plurilingui e la metodologia CLIL – potrebbe favorire un'educazione linguistica trasversale tra le lingue stesse e tra queste e altre discipline;
- nell'elaborazione di materiali didattici, l'editoria scolastica dovrebbe integrare il lavoro sui contenuti con quello sulla lingua disciplinare.

Ciò implica tenere conto, nei percorsi di formazione degli insegnanti e nei libri di testo, di vari fattori che coinvolgono gli studenti, per sensibilizzarli al ruolo della lingua nell'apprendimento:

- vi sono strategie di costruzione dei concetti trasversali alle singole discipline (ad esempio la capacità di argomentare e il valore formativo dell'errore, che dovrebbe essere riconosciuto come parte del processo di apprendimento e affrontato in un'ottica realmente formativa e condivisa, non solo tra docenti, ma anche con gli apprendenti);
- le strategie di comprensione del testo risultano diverse a seconda dei generi testuali peculiari delle diverse discipline (come una dimostrazione matematica, una legge fisica, una definizione);
- ogni disciplina ha consuetudini stilistiche e retoriche diverse, che chiamano in causa specifiche strategie di produzione orale e scritta a seconda dei tipi di testo;
- ogni disciplina ha una propria terminologia e quindi alcuni termini sono fonte di confusione e necessitano di chiarimenti puntuali per gli studenti perché polisemici tra diverse discipline o in rapporto all'uso del termine nel linguaggio comune.

Tutti questi aspetti rientrano nell'educazione linguistica e dovrebbero essere oggetto di riflessione esplicita nella formazione dei docenti e nelle pratiche didattiche.

Non mancano casi di studio e buone pratiche di applicazione della trasversalità dell'educazione linguistica, sia in specifici contesti scolastici sia collegati a ricerche nell'ambito di progetti nazionali o internazionali. Anche se di interesse, si tratta di iniziative non sempre collegate l'una con l'altra e limitate nel tempo: per dare i suoi frutti, la trasversalità dell'educazione linguistica ha necessità di concretizzarsi con continuità nel quotidiano lavoro in classe attraverso pratiche didattiche consolidate e di svilupparsi in ottica verticale lungo tutto l'arco del percorso educativo e scolastico, dal nido d'infanzia all'università.

Italiano. Per un'educazione linguistica e letteraria inclusiva, consapevole e trasformativa

Premessa: un'idea di lingua e letteratura

Fra le capacità fondamentali degli esseri umani per produrre e interpretare messaggi, il linguaggio verbale costituisce il mezzo più potente per dare forma al pensiero, comunicare agli altri idee ed emozioni, organizzare e regolamentare la vita sociale.

Fin dalla nascita (e anche prima) il bambino incontra la lingua materna, che gli consentirà di interagire in modo sempre più efficace con il mondo che lo circonda, e che ha quindi un ruolo centrale nel suo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo. È questo dunque il primo obiettivo, o forse sarebbe meglio dire la prima sfida, di una scuola democratica: da una parte garantire a ogni persona il riconoscimento e il rispetto della sua lingua materna e della sua cultura d'origine; dall'altra assicurare a tutti il pieno e sicuro possesso di una lingua comune, nel caso specifico l'italiano, prerequisito indispensabile per una partecipazione attiva e non subalterna alla vita sociale, politica e culturale della comunità parlante italiano. Per soddisfare questo bisogno è fondamentale l'approccio ai prodotti letterari più significativi, per adempiere a funzioni educative via via più complesse e articolate, e arricchire il patrimonio di indispensabili esperienze conoscitive e formative.

La realtà plurilingue della scuola italiana di oggi ha però anche un'altra, ulteriore esigenza: non limitare l'orizzonte educativo alla lingua italiana ma porsi come obiettivo un incontro di lingue e culture, nel quale avrà un ruolo fondamentale la condivisione del patrimonio letterario, che offre materiale consistente in tutte le lingue e per tutti i livelli scolari, dalle forme più semplici (ninne nanne, canti, filastrocche) alle più complesse (romanzi, poesie, opere teatrali). La fruizione comune di questo patrimonio che, se non italiano, sarà proposto in originale e/o in traduzione,

avrà anche l'effetto non secondario di dare visibilità a tutti, in modo che nessuno si senta escluso ed estraneo.

1. Plurilinguismo e varietà

Che la realtà della scuola italiana sia plurilingue – nel senso che vi sono rappresentate, oltre all'italiano, decine di lingue nazionali, lingue minoritarie e dialetti – è un dato ampiamente risaputo, su cui si rimanda, ad esempio, al documento *L'italiano L2 nell'educazione plurilingue e interculturale*. Qui basti aggiungere che, data questa situazione, l'identità linguistica degli studenti è un insieme di repertori linguistici di cui la scuola non può non tener conto. Ci si dovrà muovere nell'ottica di un confronto tra lingue, guidando gli studenti a usare le conoscenze linguistiche possedute nei rispettivi repertori, anche come risorsa per entrare in contatto con lingue diverse. Naturalmente, non si tratta di chiedere all'insegnante di italiano di essere o diventare un poliglotta o un esperto di linguistica comparata, ma di investire risorse in formazione, impegnarsi per dotare le scuole degli strumenti necessari alla realizzazione di una didattica adeguata, promuovere, laddove possibile, contatti con centri universitari ed enti di ricerca. Molte interessanti esperienze sono peraltro già in atto: si tratta solo di renderle meno legate al caso – presenza di un docente illuminato, vicinanza di una sede universitaria prestigiosa – per renderle, democraticamente, alla portata di tutti. Solo così il tema dell'educazione plurilingue cessa di essere una vuota parola d'ordine e/o una vana speranza, per diventare un obiettivo realistico e praticabile.

L'italiano è la lingua di contatto e di scolarizzazione, fondamentale non solo per la comunicazione e l'espressione personale, ma come base per tutti gli apprendimenti e lo sviluppo di competenze cognitive e comunicative. E anche l'italiano, come tutte le lingue storico-naturali, è un sistema di elementi connessi da regole (parole, frasi, testi), un sistema complesso e dinamico, che si sviluppa nel tempo e varia nello spazio a seconda del contesto, delle modalità di comunicazione e delle specifiche necessità di significazione.

Che la lingua vari nel tempo, ce lo ricorda la nostra grande letteratura del passato e del presente. In quest'ultima, fra l'altro, sono spesso presenti costrutti innovativi (ad esempio il cosiddetto *che* polivalente, *gli* pronome dativo di terza persona usato anche per il femminile e il plurale, i molti

connettivi tipici del parlato), dei quali gli insegnanti si trovano spesso a valutare la liceità nei testi scritti prodotti dagli studenti. Decisione non sempre facile, proprio per l'inerente variabilità della lingua.

Che la lingua vari nello spazio ce lo ricordano le cadenze, le pronunce, le parole, le costruzioni sintattiche usate dai parlanti nelle diverse regioni italiane.

Ma non solo: la sociolinguistica ha descritto anche le varietà legate all'età dei parlanti, alle diverse situazioni comunicative, ai contenuti e ai canali (scritto/orale) della comunicazione. Su questo fronte l'obiettivo scolastico deve essere – e in molti casi è già – ambizioso: si tratta di fare in modo che gli allievi riconoscano le diverse varietà (almeno nei loro elementi più ricorrenti) e sappiano utilizzarle tutte, dalle più informali – su queste la scuola non ha nulla da insegnare e moltissimo su cui lavorare e far riflettere – alle più formali, le quali richiedono interventi mirati ed esercitazioni specifiche. Così facendo si consolida e si arricchisce la competenza linguistico-comunicativa degli allievi, che consiste, in estrema sintesi, nella capacità di usare appropriatamente ed efficacemente le diverse risorse semiotiche, in particolare le lingue (ma non solo: anche gesti, disegni, musica, danza...), in situazioni concrete. È un'abilità che include tutte le lingue e tutti i registri del repertorio individuale, e deve essere sviluppata in sinergia tra tutti i docenti, di lingue e non, investendo del problema tutte le discipline del curricolo.

Infine, non va dimenticato che una educazione linguistico-letteraria democratica si basa sull'integrazione tra sviluppo naturale e intervento scolastico, quindi sulla valorizzazione delle competenze pregresse, anche quelle relative alle lingue conosciute ma non insegnate a scuola, per rendere ogni contesto un'occasione di apprendimento. In questo quadro, ciò che per brevità chiamiamo "errore" – inteso come una produzione linguistica non appropriata rispetto alla situazione comunicativa o non prevista dalla norma – diventa anch'esso occasione di riflessione collettiva e di crescita. Una volta notato, l'errore va interrogato perché ne diventi chiara la genesi, discusso, se è il caso sostituito, in una parola cogestito all'interno di una dinamica attiva e collaborativa che chiami in causa tutti gli attori del processo educativo, senza intenti discriminatori o semplicisticamente selettivi. Ne sono un esempio le regolarizzazioni, che costituiscono indizi importanti di ipotesi, a partire dai quali è sempre altamente formativo

il percorso di ritrovamento delle regole che le hanno rese possibili (es.: *piangiuto*, *aprito, la problema, perfettezza* ecc.).

2. Didattica testuale ed educazione letteraria

Una didattica linguistica che miri a costruire e valorizzare dei saperi essenziali, adatti alle capacità cognitive e ai bisogni emotivi e sociali degli studenti, deve lavorare non su singoli fatti e fenomeni (parole, sintagmi, frasi) ma sul *testo*, ovvero su un materiale simbolico linguistico (scritto e orale) che veicola significato, spesso in relazione ad altri oggetti non strettamente linguistici: immagini, suoni ecc. I contenuti terranno conto di diversi livelli di complessità e formalizzazione del testo, operando in modo flessibile e progressivo tra narrazione, descrizione e argomentazione, fra scrittura, oralità e multimedialità.

Perché partire dal testo? Muoviamo dalla considerazione che in società complesse come la nostra la capacità di comprendere e produrre testi orali e scritti è condizione indispensabile all'esercizio attivo della cittadinanza. Ne consegue che la scuola ha come finalità prioritaria quella di formare buoni lettori: un buon lettore è un cittadino capace di ascoltare l'altro e partecipare al dialogo esprimendo la propria idea senza confondere la prospettiva propria con quella altrui ma esercitando una mediazione consapevole fra i diversi punti di vista. Il possesso di questa capacità può essere assicurato solo attraverso il lavoro non su singoli fatti e fenomeni ma proprio su testi: solo così si potrà avviare effettivamente l'apprendente alla ricezione e alla partecipazione attiva.

Le azioni didattiche non si esauriscono però nel lavoro diretto sul testo. Per il testo letterario, in particolare, accanto alla lettura analitica servono attività di contestualizzazione storica e culturale, riflessione linguistica, confronto intertestuale e dialogo interpretativo. Questi interventi sono indispensabili per costruire una comprensione profonda e consapevole dell'opera, e non solo del testo letterario in senso stretto: anzi, favoriscono lo sviluppo di competenze interpretative e l'acquisizione di competenze di lettura autonoma e personale di qualunque tipo di testo.

In questa prospettiva la complessità del testo letterario non deve essere intesa come difficoltà, ma come valore aggiunto, perché l'interpretazione del testo letterario diventa esperienza concreta della dialettica fra norma e scelta alla base della competenza comunicativa. Per garantire questa

funzione è necessario proporre i testi nella forma originale (~~se necessario~~ in traduzione dalle lingue straniere in funzione delle competenze degli apprendenti) e affidare alla mediazione del docente il compito di renderli accessibili a tutti.

La presenza del testo letterario nell'educazione scolastica in tutti i livelli e in tutte le tipologie di scuola riveste un ruolo centrale nello sviluppo delle capacità espressive poiché la sua lettura è sempre:

a) interpretazione;
b) riscrittura;
c) riappropriazione.

Si crea così un processo traduttivo che mette in contatto l'immaginario collettivo di cui il testo è espressione con l'immaginario individuale del lettore. La frequentazione dei testi della letteratura italiana e mondiale si offre, quindi, come potente strumento di educazione al dialogo e come luogo ideale per l'inclusione.

Per tutte queste ragioni lo spazio della letteratura nella scuola deve essere spazio di testi, che diviene presentazione di profili storiografici solo come esito di una riflessione induttiva e problematica.

E il docente? Il ruolo mediatore del docente è centrale nella costruzione della comunità di lettori e di interpreti in cui deve essere collocata la lettura scolastica del testo letterario: la lettura scolastica, infatti, si distingue dalla fruizione individuale e – potremmo dire – "naturale" della letteratura (siamo tutti, fin da bambini, appassionati ascoltatori di storie) perché ha lo scopo di inserire l'individuo nella comunità più vasta, non solo nazionale ma globale, dello scambio interumano. Inoltre, il docente, dopo il primo approccio al testo – nel quale fa emergere il senso che ognuno gli attribuisce – può educare a riconoscere il significato del testo stesso per l'autore che lo ha prodotto e per i lettori a cui lo ha destinato: in questo modo educa anche ad argomentare il proprio punto di vista nel rispetto e nel dialogo con le posizioni altrui.

3. Integrazione di metodi e di strumenti nell'educazione linguistica

Le indicazioni provenienti dalla ricerca e dalla sperimentazione didattica evidenziano i punti di forza e i limiti dei diversi approcci all'insegnamento delle lingue, sia materne che seconde.

L'approccio cosiddetto *grammaticale* punta su un apprendimento stimolato dalla diretta esposizione al sistema linguistico. Ha dalla sua il vantaggio di valorizzare l'osservazione epilinguistica – cioè la riflessione linguistica spontanea, spesso inconscia – dei bambini su fenomeni linguistici reali e particolari. Ciò agevola il compito dell'insegnante nella fase successiva, che prevede di procedere con metodo induttivo alla costruzione di conoscenze generali.

Per quanto riguarda l'approccio *comunicativo*, incentrato sulla comunicazione reale e interattiva e focalizzato sulla pragmatica e sulla considerazione delle intenzioni comunicative, ricerca e sperimentazione orientano verso l'adozione di una prospettiva funzionale che metta in risalto il ruolo della scuola nella mediazione e nella decodificazione dei codici e degli abiti linguistici degli studenti fuori dalla classe, ponendo in un contesto critico le nuove scritture digitali così come i consumi musicali e multimediali.

I metodi accomunati dall'orientamento *umanistico-affettivo*, infine, valorizzano particolarmente la motivazione e gli aspetti emotivi dell'apprendimento, enfatizzando la necessaria dinamica cooperativa, co-costruttiva e inter-relazionale di ogni sapere linguistico.

Ogni classe può beneficiare di una combinazione personalizzata di queste metodologie, che spetta all'insegnante dosare in base ai contesti, alle competenze e ai bisogni della classe, oltre che alle preferenze personali.

In questo orizzonte di riflessione sul metodo, sia le tecnologie digitali che l'IA supportano e in una certa misura rivoluzionano le pratiche della didattica della lingua. Le tecnologie digitali – in parte già perfettamente integrate ormai nella consuetudine didattica anche italiana – offrono ambienti, formati e strumenti che facilitano l'accesso ai contenuti, la gestione delle attività e la creazione di materiali multimodali inclusivi; l'IA, invece, ancora estremamente problematica e instabile nel rapporto soprattutto con l'educazione linguistica, potrà probabilmente essere utilizzata sempre di più e meglio come motore adattivo: per esempio analizzando bisogni, generando esempi mirati e proponendo percorsi personalizzati che il docente potrà e dovrà valutare e ottimizzare. In questo modo, le tecnologie digitali in uso e le recentissime risorse dell'IA si integrano nell'azione didattica, sostenendo l'apprendimento linguistico e offrendo nuove coordinate metodologiche; il tutto senza sostituirsi all'intervento

educativo umano e senza sovrapporsi all'irripetibile, necessario e reciprocamente fecondo contatto inter-personale tra apprendenti e docente e degli apprendenti fra loro.

4. Le abilità linguistiche

Comprendere e produrre testi sempre più complessi, esprimere idee in maniera chiara, fare da intermediari tra diversi interlocutori sono abilità fondamentali per la formazione dello studente, e specificamente per lo sviluppo di tutti gli apprendimenti e, come si è visto, per l'esercizio della cittadinanza attiva.

Secondo un'abitudine consolidata, si descrive il quadro delle abilità con uno schema che le vede separate: Ascoltare, Parlare, Leggere, Scrivere, accoppiate in abilità orali/scritte, abilità ricettive/produttive. È un modello agile e pratico, ma per forza di cose riduttivo, laddove molte prestazioni comunicative richiedono l'integrazione di più abilità (per es. il dialogo), e si sviluppano in modo congiunto e interdipendente.

Scrittura. Rispetto alla progressione dello sviluppo delle abilità nei diversi gradi di scuola, certamente uno snodo fondamentale è l'incontro con la lingua scritta. L'incontro con la scrittura apre ai bambini prima e ai ragazzi poi la possibilità di una comunicazione duratura e significativa. Entrare nel mondo della scrittura comporta un salto antropologico che immette in una nuova modalità di comunicare e di guardare il mondo: dalla comunicazione orale in presenza, alla comunicazione scritta e mediata. Ciò comporta, almeno per i primi anni di scuola, il mantenimento dell'interesse privilegiato per il significato, e richiede, per la produzione, un orientamento particolare sulle narrazioni e sui tentativi di scrittura di testi.

Nei gradi superiori di scuola va recuperata, mantenuta e sviluppata la pratica della scrittura espressiva, personale, creativa, oltre alla scrittura funzionale e a quella scolastica (temi, tracce da sviluppare ecc.) che spesso, oggi, assorbono in modo totalizzante lo spazio dedicato all'abilità scritta.

Ascolto e parlato. Lo sviluppo delle abilità scritte non può togliere attenzione e cura allo sviluppo delle abilità orali, in un continuum integrato e interdipendente. Anche in questo caso, la progressione lungo i diversi gradi di scuola dovrà cercare di riservare alle attività orali uno spazio sempre più strutturato, che vada gradualmente oltre la conversazione sponta-

nea, e crei contesti di apprendimento che diano spazio all'interazione e al dialogo, all'esplorazione delle varietà linguistiche che fanno parte del patrimonio espressivo dei giovani, all'educazione alla conversazione come presupposto per l'educazione democratica.

Scelte didattiche di questo tipo favoriscono di per sé l'impiego di modalità diverse dalla lezione frontale e dall'interrogazione monologica nell'ambito delle discipline scolastiche, ad esempio quella più di tipo laboratoriale.

Lettura. Un'attenzione particolare va riservata alla lettura: nella sua forma più praticata è un'attività individuale, ma può divenire in tutti i gradi di scuola attività collaborativa e collettiva attraverso la lettura ad alta voce. La lettura ad alta voce, fatta non a prima vista e da chi sa già leggere scorrevolmente, ha funzione di espressività, comunicazione e condivisione, confronto, interazione. In questo quadro, si deve porre la massima attenzione alla comprensione di ciò che si legge, sollecitando gli allievi anche attraverso domande che puntino non solo a verificare la comprensione letterale ma anche a ritrovare nel testo sia le informazioni esplicite che quelle implicite (il non detto è spesso essenziale per una comprensione profonda).

L'abilità di lettura va sviluppata non solo per scopi utilitaristici, ma anche come fonte di piacere. L'insegnante sa bene che questa funzione passa anche attraverso la graduale comprensione della specificità del linguaggio letterario, e in particolare di un suo carattere costitutivo: la sua connaturata polisemia, che comporta la possibilità non solo di recepire informazioni, ma anche di cogliere la dimensione connotativa della lingua e di interpretare i testi, e, tramite essi, la realtà umana.

In generale, una didattica attiva sa favorire un apprendimento naturale, incoraggiando l'espressione e la condivisione in classe, valorizzando tanto l'oralità quanto la scrittura, sia in produzione che in ricezione, avendo come obiettivo l'acquisizione di competenze comunicative integrate e complesse. Questo perché, com'è noto dalle più recenti acquisizioni della linguistica sincronica, i confini tra le varietà della lingua si stanno progressivamente sfumando, e rendono indispensabile un'altra direzione di lavoro, sino ad ora poco praticata: esplorare con gli studenti le diverse realizzazioni possibili lungo i continua orale-scritto, formale-informale, specialistico-non specialistico.

Contesto, situazione e intenzione comunicativa. Se già le *Indicazioni Nazionali* del 2012 ribadiscono la necessità di una didattica integrata delle abilità, oggi è necessario superare definitivamente l'idea di quattro abilità separate per accogliere la visione che propongono il *Quadro Comune europeo per le lingue* e il successivo *Volume Complementare*. È una visione olistica, che supera la scansione una abilità/una lingua/un contesto, per descrivere la competenza comunicativa come un saper ascoltare /saper leggere/ saper produrre/ saper interagire e saper "mediare": sul piano didattico, comporta la necessità di guidare lo studente ad essere consapevole del contesto e a veicolare la propria intenzione comunicativa e la propria identità culturale in primo luogo in modo adeguato alla situazione, all'intenzione, al destinatario.

Mediazione. Mentre lo sviluppo integrato ed equilibrato delle quattro abilità è stato oggetto di numerosi studi e pratiche didattiche, l'abilità di mediazione è poco esplorata nelle sue implicazioni glottodidattiche, pur essendo importante in realtà educative sempre più complesse, caratterizzate da plurilinguismo e multiculturalismo, e nelle quali le tecnologie e le IA hanno uno spazio crescente.

La mediazione, intesa come la capacità di facilitare la comprensione tra interlocutori, trasmettere informazioni, riformulare contenuti e sostenere l'interazione, sia in contesti nei quali si usa una sola lingua, sia tra culture e lingue diverse, è fenomeno naturale nella comunicazione e nel processo di apprendimento/insegnamento di una lingua. Permette di creare ponti e aiutare a costruire o trasmettere significato all'interno della stessa lingua, da una modalità all'altra e da una lingua all'altra; soprattutto, unisce ricezione, produzione e interazione.

Ne consegue che in tutti i livelli di istruzione l'abilità di mediazione va sviluppata ed esercitata:

- in compiti di costruzione, co-costruzione, riformulazione e negoziazione dei significati tra persone, testi, contesti;
- attraverso la collaborazione e lo scambio di informazioni tra partecipanti alla stessa situazione comunicativa;
- esercitando e insegnando le strategie, le tecniche e le risorse che un parlante utilizza per facilitare la trasmissione e la comprensione di un contenuto – sia esso orale o scritto – e per rendere accessibili concetti, informazioni o idee a interlocutori che, per ragioni linguistiche, culturali o cognitive, potrebbero incontrare delle difficoltà.

5. Il valore educativo della riflessione sulla lingua, tra norma e realtà sociolinguistica

Educare alla riflessione sulla lingua significa sviluppare la capacità riflessiva naturale, cioè la capacità di prestare attenzione alle forme linguistiche, e più generalmente semiotiche, che si conoscono e si usano. Questa capacità coinvolge tutte le lingue e le varietà del repertorio individuale: l'obiettivo scolastico è potenziare tale capacità promuovendo l'osservazione empirica, le capacità di comparazione, di generalizzazione e di astrazione, con un approccio laboratoriale e induttivo, in un'ottica trasversale. Quando l'alunno avrà acquisito maggiore consapevolezza delle diverse lingue presenti nella classe e delle diverse varietà delle lingue – nel caso specifico, dell'italiano – sarà consapevolmente indotto a scegliere a ragion veduta le forme più adatte alle diverse situazioni e necessità di significazione. Per questo è importante che tale riflessione unisca teoria e pratica in un approccio sociolinguistico, che osservi e descriva la lingua come insieme di varietà e non come un monolite. Ciò può avvenire solo se si osserva il paesaggio linguistico reale, per sviluppare competenze sociopragmatiche e riflettere sull'identità e sulla variazione linguistica. Questo processo di progressiva acquisizione della realtà sociolinguistica e sociopragmatica trova il necessario completamento nella dimensione testuale della letteratura: è un altro percorso che porta alla piena integrazione di educazione linguistica ed educazione letteraria.

Si colloca all'interno di questo quadro la riflessione sugli aspetti più formali della lingua, cioè sulla sua grammatica. Il suo studio nella scuola italiana si è spesso giustificato con l'idea, mai dimostrata, che conoscere le regole migliori l'uso corretto della lingua. In realtà, la riflessione grammaticale non garantisce una maggiore correttezza espressiva, ma ha altri obiettivi, inter- e transdisciplinari: educa all'osservazione e all'analisi, e favorisce lo sviluppo del pensiero critico e astratto.

L'insegnamento scolastico si basa ancora in gran parte su una grammatica tradizionale, superata e scollegata dai progressi della ricerca linguistica, e punta più all'accumulo di nozioni che all'acquisizione di un saper fare analitico. Risulta necessario per un insegnante e per l'editoria scolastica procedere dunque a una attenta messa in discussione dei contenuti grammaticali tradizionalmente insegnati a scuola, prendendo in analisi i modelli di descrizione della lingua frutto della ricerca scientifica

più aggiornata, sempre con la dovuta attenzione all'accessibilità rispetto alla maturità cognitiva e linguistica degli studenti.

Anche la sequenza dei contenuti grammaticali dovrebbe essere distribuita lungo tutto il percorso scolastico, con un sillabo ben calibrato su età e competenze, che valorizzi le conoscenze implicite già possedute dagli studenti. Ciò significa entrare nell'ottica di una ripresa ricorsiva degli stessi temi, e arricchire il quadro con nuovi oggetti o usi atipici di oggetti già noti, mai considerati prima perché più periferici o più problematici. In questo modo, la costruzione dei saperi grammaticali avviene per incrementi progressivi, non puntando a un impossibile obiettivo di esaustività ma piuttosto alla solida acquisizione di un metodo di ragionamento.

Fondamentale, nella costruzione di un sapere grammaticale, è l'approccio induttivo, che giunge all'esplicitazione delle regole attraverso la scoperta guidata e la costruzione progressiva della conoscenza: si parte da esempi e testi concreti, se ne osservano le forme e le strutture, si fanno ipotesi sulle loro proprietà e sul loro funzionamento, si verifica la tenuta di tali ipotesi, si giunge infine ad una sistemazione soddisfacente anche se provvisoria, sempre passibile di essere ripresa e messa in discussione.

6. Educare alla e con la lettura: il potere trasformativo del testo letterario

Il testo letterario rappresenta in questo quadro un irrinunciabile spazio di esperienza cognitiva, emotiva, formativa. L'incontro con i testi letterari, nella loro varietà linguistica, culturale, storica, consente ai ragazzi di confrontarsi con l'alterità (costituita dallo stesso testo, dalle epoche storiche e dagli spazi geografici e sociali di cui è espressione), e quindi con processi di riconoscimento, immedesimazione, ma anche di presa di distanza, permettendo agli studenti di sviluppare competenze linguistiche attive e passive, di assumere punti di vista diversi, di coltivare la sensibilità estetica. L'educazione letteraria:

- è formazione del buon lettore;
- è educazione al senso della storia e della complessità: leggere le opere letterarie da una parte comporta la necessaria storicizzazione (saper riconoscere l'attualità dei prodotti culturali del passato), dall'altra consente, a ognuno di noi, di partecipare al dialogo tra gli individui e di confrontarsi con l'identità e con l'alterità;

- è dialogo fra il presente del lettore-interprete e il passato da comprendere.

In età scolare, è importante proporre percorsi di lettura e scrittura graduali e differenziati, che stimolino la rielaborazione personale dei contenuti e l'uso di diverse tipologie testuali, dall'ascolto di fiabe e narrazioni adatte al mondo infantile, che consolidano un ascolto attivo e permettono di acquisire un repertorio di 'buone' storie, alle narrazioni letterarie più complesse.

In questa prospettiva è fondamentale la lettura dell'insegnante. Ma l'insegnante ha anche compiti formativi ulteriori. La mediazione didattica del docente incoraggia la selezione di testi che si collegano alla realtà degli studenti, testi scelti in base alle loro età, interessi e maturità, significativi per la loro dimensione emotiva ed esistenziale; promuove l'integrazione con le altre discipline per una comprensione meno frammentaria del contesto storico e culturale. In questo percorso si introducono gradualmente e con metodologia induttiva figure retoriche e forme metriche inerenti al testo, ma si procede anche progressivamente alla scoperta delle dimensioni della intertestualità e intermedialità, che favoriscono il dialogo tra il testo letterario e altri linguaggi come musica, arti visive e cinema. Si promuove così un processo interpretativo sempre più articolato, nel quale l'alunno impara a formulare ipotesi di senso basate su strumenti formali e retorici, le elabora non più in solitudine ma attraverso il lavoro cooperativo e l'analisi guidata. In questo modo il testo letterario si configura anche come uno spazio di apprendimento linguistico e stilistico, capace di arricchire il lessico e di affinare le competenze comunicative attraverso la pratica della scrittura creativa e la riscrittura, adeguatamente graduate nei diversi ordini di scuola.

L'attenzione alle dinamiche transculturali, interne al nostro patrimonio culturale (per esempio la poesia dialettale e la letteratura migrante) permette inoltre di leggere il testo letterario non solo come espressione di una tradizione nazionale, ma come luogo dinamico in cui si intrecciano voci, memorie e immaginari provenienti da contesti geo-storici differenti.

A un livello più avanzato, la comprensione del testo letterario implica la capacità di negoziare tra le intenzioni dell'autore e l'immaginazione (l'"orizzonte") del lettore, attivando i processi di comprensione e interpretazione che sono alla base del sapere critico. Anche a questo livello

è importante mantenere un dialogo costante tra lettura e scrittura, con attività che includono analisi, parafrasi, riscritture, giochi linguistici quali lipogrammi e tautogrammi (che consentono di scoprire potenzialità e vincoli della lingua), laboratori strutturati di scrittura creativa, trasposizioni multimediali.

Ancora, l'interpretazione del testo letterario si avvale di un lavoro collaborativo fondato sul gruppo classe come vera e propria comunità interpretativa. Si esercita così un'altra peculiarità della lettura e della letteratura: il suo potere trasformativo, ovvero la sua capacità di generare cambiamenti anche radicali in modo insieme naturale e razionale.

Scegliere solo i classici, per questi fini? No, è importante che non vengano trascurate la modernità e la contemporaneità letterarie, per favorire nei discenti una più profonda comprensione del presente. Un percorso possibile potrebbe prevedere persino di ribaltare l'ordine cronologico, partendo da testi storicamente vicini per affrontare in seguito quelli delle epoche più lontane.

Infine, è di grande importanza privilegiare letture integrali (o, quando non è possibile, scelte antologiche), che stimolino a formulare ipotesi interpretative, trasformando lo studio letterario in un laboratorio di conoscenza e discussione. L'attenzione si concentra anche sulla capacità di riconoscere strutture narrative complesse e sulla promozione di un dialogo autentico con il testo, evitando semplificazioni che ne cancellino la specificità, e in molti casi l'alterità. In questo modo, l'educazione linguistico-letteraria diventa occasione di apprendimento di pratiche di mediazione e negoziazione tra punti di vista diversi, che promuovono un confronto critico e consapevole con la realtà e la cultura.

L'italiano L2 nell'educazione plurilingue e interculturale

Premessa

La presenza nelle classi di alunni provenienti da contesti linguisticamente e culturalmente diversi ha orientato la discussione sull'insegnamento dell'italiano L2, e quindi sullo sviluppo della competenza in italiano considerata come unico obiettivo linguistico da raggiungere nella scuola. In questa prospettiva, la diversità linguistica e culturale è stata troppo spesso affrontata come un problema da risolvere piuttosto che come una risorsa da valorizzare. Dell'incapacità di liberarsi dai tratti negativi derivanti dalla nostra storia linguistica, caratterizzata da una tensione non del tutto risolta fra l'italiano e i dialetti, hanno fatto le spese anche le lingue portate a scuola dagli alunni con patrimoni linguistici plurimi, che sono state oggetto di rifiuto o vittime della rassegnata accettazione dell'impossibilità di offrire una speranza di futuro linguistico diverso, plurimo, ricco. Nella nostra visione di educazione linguistica democratica, la pluridimensionalità dei repertori linguistici degli alunni, siano essi italiani o di origine straniera, rappresenta invece un capitale cognitivo, comunicativo e identitario centrale, che va valorizzato, invece che cancellato o stigmatizzato. La questione dell'italiano L2 va quindi affrontata nella prospettiva di arricchimento della globale capacità di semiosi di ciascun alunno, tenendo in considerazione anche le sue competenze generali e non linguistiche (sapere, saper fare, saper essere e saper apprendere), al fine di permettergli di usare le varie risorse che ha a disposizione, dalla lingua della scuola, alle sue varietà, alla propria lingua, o alle proprie lingue, e alle sue/loro varietà, ad altre lingue e linguaggi, come ad esempio la gestualità (cinesica), la gestione dello spazio interpersonale (prossemica) e l'uso consapevole dei

linguaggi non verbali: tutti congegni simbolici necessari per costruire e co-costruire il senso, fondamentali per l'interazione scolastica e sociale.

Partendo da questo patrimonio, vanno consolidate e sviluppate le competenze linguistico-comunicative, intese come capacità di gestire la pluralità di usi linguistici ricettivi e produttivi nei diversi contesti di comunicazione, per la scuola e lo studio, ma soprattutto per formare cittadini consapevoli in grado di saper usare le parole per comprendere il mondo in cui vivono e interagire con gli altri, partecipando alla vita democratica del Paese.

1. Scenario e criticità

Da questa prospettiva, la presenza rilevante e strutturale di alunni e alunne provenienti da contesti migratori rende urgente una riflessione che, recuperando i principi fondativi delle Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica, si apra alle acquisizioni teoriche e operative più recenti in ambito nazionale e internazionale. Ci sono in aiuto in particolare i documenti europei come il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (QCER) e il *Volume Complementare* (QCERVC).

Partiamo dai dati. Quanti sono e chi sono gli studenti coinvolti?

Secondo dati Ministero dell'Istruzione e del Merito 2024-2025, gli alunni con cittadinanza non italiana sono presenti in queste percentuali medie: Infanzia 13,6%; Primaria 14,8%; Secondaria di Primo grado 13,9%; Secondaria di Secondo grado 8,63%.

Nella scuola dell'infanzia oltre l'83% sono seconde generazioni, nella primaria il 73%, nella secondaria di primo grado il 67%, nella secondaria di secondo grado il 48%.

Questo significa che la grande maggioranza degli studenti non italiani è nata in Italia o c'è arrivata da piccoli. Si tratta quindi di alunni nati e cresciuti nel nostro paese, per il quali il contatto con la lingua italiana, e più in generale con il suo articolato spazio linguistico, è stato costante. L'italiano per loro è quindi una 'lingua di contatto'.

Quali sono le criticità?

L'insegnamento dell'italiano L2 avviene spesso in modo frammentario, affidato a progettualità estemporanee, extracurriculari, dipendenti da finanziamenti instabili e da risorse professionali distribuite in modo diso-

mogeneo. Il Decreto-Legge 71/2024, che introduce l'assegnazione di un docente per l'insegnamento dell'italiano L2 solo al superamento del 20% di alunni stranieri nella classe, rischia di rafforzare la logica dell'intervento straordinario, subordinato a soglie numeriche e non alla reale analisi dei bisogni formativi. Inoltre, la questione dell'Italiano non viene spesso affrontata nell'ottica dell'educazione plurilingue.

Le conseguenze sono ritardi scolastici, abbandoni precoci, orientamenti scolastici condizionati, scarsa frequenza alla scuola dell'infanzia da parte di bambini non italofoni.

Va detto che non mancano nella scuola italiana, a tutti i livelli, esperienze che già rappresentano la prospettiva che qui vogliamo sostenere: progetti che promuovono un autentico scambio interculturale, coinvolgendo non solo gli alunni ma anche le loro famiglie; attività e laboratori che danno voce e valorizzano tutti i repertori linguistici presenti in classe. Sono esempi che dimostrano come la scuola possa davvero farsi accogliente, inclusiva, oltre che formativa. Si tratta tuttavia di esperienze lasciate all'iniziativa dei singoli, non ancora consolidate né diffuse in maniera sistematica.

Nella realtà i profili eterogenei di apprendenti con repertori linguistici plurimi e i loro specifici bisogni formativi vengono sostanzialmente ignorati, e non si rileva nessuna attenzione verso la definizione di un curricolo di educazione linguistica che consideri la pluralità linguistica e culturale come parte integrante e potenzialmente arricchente del contesto educativo.

L'evidente trascuratezza verso i processi di apprendimento e insegnamento dell'italiano L2, oltre a delineare una precisa politica educativa, sembra basarsi anche su una visione molto limitata e limitante della lingua, spesso intesa non come strumento primario di comunicazione e interazione, ma coincidente quasi esclusivamente con lo studio della sua grammatica. Questa impostazione, per un'educazione linguistica democratica, risulta debole perché infondata dal punto di vista teorico, soprattutto se si prendono come riferimento i modelli di competenza linguistico-comunicativa proposti in ambito europeo.

Non solo il modello di sviluppo delle competenze, ma anche il modello linguistico di riferimento proposto risulta ancora fortemente normativo, poco o per nulla attento alle varietà, soprattutto orali.

La competenza linguistica non va dunque intesa rigidamente come uno sforzo di avvicinamento a un modello ideale e normativo della lingua, quanto piuttosto come un processo che porta l'alunno a muoversi con sempre maggiore confidenza all'interno dello spazio linguistico e culturale in cui è immerso: uno spazio fatto di repertori plurimi e dinamici, che comprendono la lingua della scuola, la lingua di casa, le varietà locali, le lingue dei media, dei pari e dei contesti di socialità.

In questo quadro, emergono poi altre due contraddizioni. La prima riguarda l'asimmetria tra la centralità dell'italiano come lingua di scolarizzazione e la marginalità della sua specifica didattica come lingua seconda. L'altra riguarda l'appiattimento della questione linguistica sulla nozione generica di "bisogni educativi speciali", che rischia di produrre soltanto etichette, peraltro fuorvianti, più che risposte efficaci, oscurando la necessità di elaborare e realizzare specifici percorsi di apprendimento dell'italiano L2.

2. Approccio proposto

È tempo di immaginare una didattica dell'italiano L2 che non sia più "aggiunta" o "deroga", ma parte integrante del progetto educativo di ogni scuola. In questo documento si propone un approccio fondato su quattro assi concettuali: il plurilinguismo, l'interculturalità, la specificità acquisizionale dell'italiano L2 e la trasversalità della lingua nelle discipline.

Il plurilinguismo non significa solo presenza di più lingue, ma riconoscimento del repertorio linguistico personale di ogni studente come risorsa per l'apprendimento. In questo senso, le lingue d'origine e le varietà gestite a diversi livelli di competenza non rappresentano un ostacolo ma devono essere le fondamenta di un'azione formativa che deve portare a una maggiore consapevolezza della pluralità linguistica, dei diversi valori d'uso delle diverse lingue. L'azione formativa deve sviluppare tale ricchezza, anche attraverso pratiche di confronto linguistico e riflessione metalinguistica. Le lingue, tutte le lingue, comprese le lingue di minoranza storica così come i dialetti e le lingue immigrate, sono portatrici di senso, storicità, potenzialità creative.

L'interculturalità va intesa come relazione, come incontro che trasforma, che stimola il pensiero critico, il rispetto reciproco, la cittadinanza attiva. L'educazione linguistica non può che essere anche educazione

interculturale. Il curricolo deve aprirsi alla diversità dei contributi di civiltà, delle storie, dei testi. La letteratura stessa deve essere intesa come spazio di mediazione culturale e non come canone statico.

La specificità dell'italiano L2 richiede il riconoscimento della natura acquisizionale dei percorsi di apprendimento linguistico. Un adeguato curricolo integra i principi della didattica delle lingue seconde: gradualità, esposizione a input comprensibili, attenzione all'oralità, supporto alla comprensione e produzione testuale. È essenziale sviluppare tutte le modalità di comunicazione (mediazione, ascolto, parlato, lettura e scrittura), ponendo attenzione particolare alla comprensione orale e alla costruzione di un lessico disciplinare accessibile.

La trasversalità dell'italiano implica che sostenere e sviluppare le competenze linguistiche sia una responsabilità condivisa dai docenti di tutte le discipline, dal momento che ogni disciplina è anche insegnamento linguistico. È necessario, pertanto, lavorare su una progettazione didattica integrata, in cui i linguaggi delle discipline siano resi progressivamente accessibili.

In questa prospettiva, giocano un ruolo centrale anche i materiali didattici, a partire dal manuale scolastico, che va considerato non come guida prescrittiva ma come strumento di mediazione concettuale e linguistica. Inoltre, la scelta alternativa al libro di testo per tutte le classi della scuola primaria che attuano una sperimentazione, secondo l'art. 6 del DPR 275/99, incentiva l'utilizzo di materiali didattici come i testi di narrativa (si pensi alla risonanza emotiva che potrebbero avere il racconto e la comparazione di favole e fiabe universalmente conosciute), albi illustrati plurilingue, sussidi audiovisivi, ma anche silent book e libri d'arte. La selezione e l'uso critico dei testi (e per 'testi' intendiamo anche quelli di natura multimodale e ipermediale) possono offrire opportunità significative per la personalizzazione dei percorsi, la produzione guidata di testi, l'ampliamento dell'esposizione alla lingua, sempre nel rispetto di un impianto pedagogico centrato sullo studente. Fra gli strumenti operativi da utilizzare, comprendiamo anche quelli che fanno uso di tecnologie digitali, comprese le soluzioni basate su intelligenza artificiale secondo i principi di un approccio AIED (Artificial Intelligence in EDucation). L'uso critico e consapevole delle tecnologie può rafforzare l'autonomia, la motivazione e il coinvolgimento degli apprendenti, in particolare se integrato con attività collaborative e riflessive.

Infine, la formazione dei docenti è il nodo cruciale. Non bastano sensibilità individuali: occorre una formazione iniziale e in servizio che integri competenze teoriche sulla lingua e le altre forme di semiosi, sulla natura e sulle forme del tradizionale e nuovo plurilinguismo nazionale, competenze didattiche specifiche, conoscenze sulle politiche linguistiche e l'educazione plurilingue e interculturale.

A questi ambiti si affiancano competenze operative e progettuali: la capacità di gestire classi plurilingui e multilivello con approcci glottodidattici adeguati, ma anche di coordinamento del lavoro tra colleghi, di progettazione di percorsi trasversali, di adattamento dei materiali e dei libri di testo. Il docente per l'italiano L2 non è una figura isolata, ma un mediatore didattico e organizzativo all'interno della comunità scolastica.

Particolare attenzione deve inoltre essere riservata alla possibile presenza di studenti con livelli molto bassi di alfabetizzazione nella propria lingua madre, per i quali è necessario prevedere percorsi specifici e adeguatamente graduati per favorire l'accesso alla lingua scritta. E, purtroppo, non sembra superfluo chiarire che occorre evitare una impropria assimilazione degli alunni con profili linguistici plurimi (qualsiasi sia la loro capacità di muoversi nello spazio linguistico) con gli studenti con bisogni educativi speciali (BES) o con disturbi specifici nell'apprendimento (DSA). Per quanto riguarda la formazione iniziale, dovrebbe essere previsto come strutturale nel percorso di formazione dei docenti della scuola primaria un insegnamento dedicato alla didattica dell'italiano come L2, e andrebbe anche potenziata la classe di concorso A023.

È fondamentale che il suo ruolo sia riconosciuto a pieno titolo all'interno dell'organizzazione scolastica, con compiti e responsabilità esplicitamente definiti, evitando che venga impiegato in modo occasionale o marginale. Al pari degli altri docenti disciplinari, deve poter operare in un quadro curricolare stabile, strutturato e integrato nella progettazione educativa complessiva dell'istituto.

Infine, dovrebbe essere dedicata una specifica attività di formazione e aggiornamento in servizio per i docenti di tutte le discipline.

3. L'italiano L2 a scuola

La costruzione di un curricolo verticale per l'italiano L2 deve partire da un'analisi attenta dei bisogni specifici nei diversi ordini di scuola, coe-

rentemente con i principi dell'educazione linguistica democratica e con le recenti linee guida europee (CARAP, Guida per i curricoli plurilingui, Companion Volume del QCER).

La classe, per tutti gli apprendenti e in tutti gli ordini di scuola, deve essere un luogo di esposizione alla lingua ricco e significativo in cui valorizzare tutti i repertori linguistici, e a partire da questi arrivare a più vaste e approfondite esperienze e competenze sulle lingue e i linguaggi. In questo senso, ogni classe diventa lo spazio privilegiato per esercitare e sviluppare le attività di mediazione.

Nel contesto educativo la nozione di mediazione acquista un significato sempre più ampio, e assume un ruolo di grande rilevanza. La mediazione deve essere intesa come parte centrale di ogni apprendimento e in particolare dell'apprendimento di una lingua-e riguarda non solo l'interazione insegnante/allievi ma anche l'interazione fra gli apprendenti e tra il materiale didattico e gli studenti. La riformulazione di un testo è una delle attività di mediazione più rilevanti in campo scolastico e, in particolare, sono importanti per tutti gli apprendenti le strategie per semplificare un testo denso di informazioni. A tale proposito possono rivelarsi utili le scale di progressione dei livelli di competenza linguistica in merito alle strategie per semplificare un testo presenti nel QCERVC. Spesso anche i testi disciplinari adottati nelle scuole richiedono inizialmente agli insegnanti una capacità di semplificazione del linguaggio utilizzato per spiegare concetti e fornire argomentazioni, al fine di rendere i testi scolastici leggibili e comprensibili.

Passando ad alcune indicazioni specifiche relative ai diversi cicli di istruzione, segnaliamo che nel primo ciclo, il *focus* deve essere posto sull'accesso precoce all'italiano, sulla valorizzazione della lingua orale e sulla costruzione di un lessico di base per lo studio attraverso attività quali la narrazione e l'ascolto di racconti, canzoni, filastrocche, supportando con disegni e immagini in sequenza, proponendo anche giochi ritmici.

La figura del docente con competenze specifiche nella didattica della L2 è fondamentale, ma deve ovviamente agire in raccordo con i docenti di tutte le discipline e non in modo separato.

Nella secondaria di primo grado, la priorità diventa quella di sostenere il pieno passaggio alla lingua dello studio: potenziare la comprensione e produzione testuale, costruire il lessico disciplinare, promuovere strategie di apprendimento linguistico autonomo. Serve un lavoro integrato

tra docenti di italiano, di discipline, di sostegno, che operino su un curricolo condiviso e flessibile. Il principio di personalizzazione va inteso non come abbassamento degli obiettivi, ma come differenziazione dei percorsi per l'accesso ai saperi comuni.

Nella scuola secondaria di secondo grado, gli studenti con repertori linguistici plurimi, spesso inseriti tardivamente o con percorsi scolastici discontinui, si confrontano con linguaggi specialistici complessi e con forme di testualità poco accessibili, che richiedono strategie mirate di mediazione linguistica e concettuale.

In questo contesto, la didattica dell'italiano L2 non può limitarsi allo sviluppo delle competenze di base, ma deve configurarsi come azione integrata all'interno del curricolo scolastico, capace di sostenere la comprensione e la produzione di testi orali e scritti nei diversi ambiti disciplinari, e di sviluppare l'autonomia linguistica e metacognitiva degli studenti.

Va considerata, poi, la questione della rilevante presenza degli studenti di origine straniera negli istituti professionali e la loro modesta presenza nei licei. Non si tratta solo di un dato statistico: è un nodo politico e pedagogico. Occorre ripensare i criteri orientativi, rafforzare l'accompagnamento degli studenti nei passaggi scolastici, promuovere una didattica disciplinare inclusiva, che consideri anche la lingua come chiave di accesso alla conoscenza.

Accanto allo sviluppo delle competenze testuali e disciplinari, già a partire dalla scuola primaria e poi in modo particolare nei due gradi della scuola secondaria, deve svilupparsi un'educazione alla testualità letteraria che tenga conto della pluralità linguistica e culturale delle classi. La letteratura, letta in una prospettiva interculturale, può costituire uno spazio privilegiato per il confronto tra esperienze, per l'esplorazione delle identità, oltre che strumento per sostenere lo sviluppo delle competenze, la scoperta e l'apprezzamento degli usi estetici della lingua.

Una didattica letteraria che valorizzi testi di diversa origine, che accolga narrazioni contemporanee, traduzioni, riscritture, e che ponga in dialogo la letteratura italiana con quelle dei paesi d'origine degli studenti, e anche con letteratura italiana dei nuovi italiani, può contribuire in modo decisivo a costruire percorsi di cittadinanza plurale, stimolando l'empatia, il pensiero critico e il senso di appartenenza alla comunità.

Un'ultima nota merita la connessione scuola-territorio: con i CPIA, con le reti interculturali, con le famiglie, con le associazioni. L'italiano diventa lingua della mediazione, non solo una lingua da apprendere, ma una lingua da "vivere", che entra in contatto e in scambio con tutte le altre varietà dei repertori presenti nelle classi e che, anche fuori dal contesto scolastico può continuare a svilupparsi come strumento di partecipazione, di accesso ai servizi, di espressione di sé e di costruzione di legami sociali.

Lingue straniere e plurilinguismo

1. Lingua, uso, identità, conoscenza e mediazione

Come già evidenziato in altri documenti, la lingua è un mezzo potente e complesso in continua evoluzione, che si sviluppa attraverso l'uso e l'interazione con il mondo esterno. Essa non è soltanto un mezzo di comunicazione, ma rappresenta uno strumento fondamentale per comprendere il mondo e per interagire con gli altri, per dare forma al pensiero.

Ogni lingua vive nei parlanti che la usano e la trasformano nelle interazioni quotidiane, radicandola nella storia culturale e in una rete di significati condivisi. Essa non è solo mezzo di comunicazione, ma spazio di identità e memoria collettiva. E la sua letteratura, come espressione della narrazione, ne rivela la dimensione estetica e critica, dando voce a esperienze individuali e universali e offrendo occasioni di riflessione sulla cultura e sulla condizione umana.

Conoscere altre lingue, oltre alla propria, ci permette di entrare in contatto con altre culture, comprenderne i valori e al tempo stesso di organizzare il pensiero, riflettere e apprendere in modo più profondo. Attraverso le lingue costruiamo ponti tra persone e idee, sviluppando capacità di comprensione, ragionamento e soluzione di problemi e la loro conoscenza ci permette di favorire l'acquisizione di uno strumento necessario per una piena e attiva partecipazione alla vita democratica.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (d'ora in poi: QCER) e il suo Volume Complementare (d'ora in poi: QCER-CV) definiscono il plurilinguismo come la capacità di mobilitare, in maniera integrata e dinamica, i diversi repertori linguistici e culturali di cui una persona dispone. Non si tratta, dunque, di una semplice giustapposizione di lingue conosciute, ma di una competenza complessa, in cui tutte le lingue apprese – lingua madre, lingue di scolarizzazione, lingue d'origine e lingue acquisite in contesti informali – concorrono a formare un unico repertorio comunicativo. Tali competenze permettono agli studenti di

riconoscere somiglianze e differenze tra sistemi linguistici, di trasferire strategie da una lingua all'altra e di attivare risorse plurilingui anche in assenza di una conoscenza completa di ciascuna lingua.

Oltre i confini dell'istruzione formale, le lingue vivono poi quotidianamente nei contesti sociali e, oggi sempre di più, digitali: social media, piattaforme video, giochi online, streaming e comunità virtuali offrono un'esposizione autentica, in tempo reale e culturalmente situata. A queste esperienze si affianca sempre più spesso l'interazione diretta con i dispositivi digitali, attraverso strumenti di traduzione automatica o piattaforme di intelligenza artificiale conversazionale, come ChatGPT, che permettono un accesso immediato a contenuti, spiegazioni e simulazioni comunicative. In tale scenario, l'Intelligenza Artificiale non sostituisce l'insegnante, ma amplia enormemente le possibilità di apprendimento, rendendo l'esperienza più personalizzata e accessibile. La sfida consiste nell'integrare queste opportunità con un approccio critico e pedagogicamente fondato, affinché le tecnologie digitali e l'IA diventino strumenti di supporto e non meri sostituti della relazione educativa e dell'esperienza formativa. Ciò significa anche coltivare la capacità dell'apprendente di riflettere e valutare lucidamente le fonti dell'informazione e i processi tecnologicamente mediati della loro elaborazione.

2. Apprendere la lingua lungo tutto il ciclo della vita

Lo sviluppo di una competenza linguistico-comunicativa in lingua straniera, ovvero lo sviluppo di una interlingua, è un processo dinamico articolato in stadi di acquisizione, in cui il tempo non è soltanto cronologico (durata dello studio), ma anche evolutivo (crescita delle competenze) e qualitativo (cambiamento dei modi di usare la lingua nelle diverse situazioni).

Noi siamo per promuovere un accostamento alle lingue straniere precoce sin dall'infanzia, fondato su un approccio formativo-comunicativo e su una glottodidattica esperienziale, in cui l'apprendimento avviene attraverso l'esperienza diretta e multisensoriale. In tale prospettiva, la lingua non è solo oggetto di apprendimento, ma anche ambiente e strumento per lo sviluppo globale del bambino. L'uso di canzoni, storie, giochi e filastrocche favorisce la comprensione e la produzione linguistica, integrando gli obiettivi linguistico-comunicativi con quelli educativi e

contribuendo alla crescita armonica della persona sin dalle prime fasi della vita.

Arrivati all'adolescenza l'insegnamento delle lingue straniere dischiude opportunità uniche di apprendimento significativo permettendo lo sviluppo di competenze trasversali e la crescita personale. La motivazione e la partecipazione attiva di tutta la classe sono essenziali per il successo didattico, per esempio attraverso strategie didattiche come il lavoro di gruppo o le metodologie didattiche che applicano le logiche e gli elementi tipici dei giochi. Un ambiente di classe positivo, inoltre, consente agli apprendenti di questa fascia di età di superare le proprie insicurezze e ne valorizza il potenziale comunicativo.

La lingua in età adulta e più che adulta è, invece, per il momento, un traguardo mancato, ma nella nostra visione deve diventare un percorso possibile. Lavoratori che desiderano accrescere le proprie competenze, migranti in cerca di integrazione, persone che riprendono percorsi formativi interrotti portano con sé storie, esperienze e motivazioni diverse che rendono l'apprendimento linguistico un'occasione di crescita personale, di partecipazione sociale e di apertura verso nuove possibilità.

3. Linee guida metodologico-didattiche

L'oralità, dimensione primaria e cruciale della competenza comunicativa, deve essere coltivata sistematicamente in classe, attraverso attività dialogiche, cooperative, ludiche, multimodali e interculturali. La cura dell'oralità e delle varietà orali va sviluppata attraverso esposizione autentica, pratica guidata, ascolti diversificati e interazioni significative, come sottolinea anche il QCER-CV. Tale prospettiva è pienamente in linea con la visione del presente documento, che valorizza l'uso reale della lingua, il policentrismo linguistico e la pluralità delle varietà e dei repertori.

L'insegnamento di una lingua straniera deve cercare di promuovere le diverse attività comunicative di ricezione, produzione, interazione e mediazione, facendo vivere la lingua in situazioni concrete e contestualizzate. L'esposizione alla lingua deve essere ricca e varia, attraverso testi autentici, video, conversazioni reali, giochi di ruolo e progetti collaborativi e di apprendimento-servizio. L'efficacia di questo approccio, fondato su compiti autentici e socialmente situati, si rivela anche nella sua trasversalità rispetto all'insegnamento dei contenuti oggi riconducibili all'edu-

cazione civica e alla cittadinanza. Esempi ne sono, tra gli altri, la creazione di materiali informativi in lingua sul patrimonio storico-culturale del territorio di residenza degli alunni, l'elaborazione di didascalie in lingua per percorsi museali o mostre, la realizzazione di sondaggi ecc.

Sul piano linguistico, le parole, le espressioni e le strutture grammaticali devono comparire più volte in contesti diversi per favorire l'interiorizzazione naturale, nell'ambito di un approccio azionale che valorizza l'apprendente come attore sociale impegnato nello svolgimento di compiti autentici, complessi e finalizzati nei quali si integrano diverse abilità e strategie.

Una lingua dovrebbe essere appresa raccontando e raccontandosi. Il cosiddetto storytelling offre, infatti, l'opportunità di praticare una didattica attiva, anche con strumenti digitali, che motiva gli allievi e gli studenti riconoscendo loro un ruolo centrale nel processo di insegnamento/apprendimento, promuove la cooperazione per la risoluzione di problemi o la creazione di progetti, favorendo così lo sviluppo di competenze relazionali oltre che comunicative. Lo storytelling, inoltre, è una metodologia efficace perché costituisce comunicazione autentica: si identificano il destinatario e il messaggio da veicolare scegliendo gli strumenti adeguati a renderlo efficace. Questa pratica didattica ha anche il vantaggio di entrare in dialogo più facilmente con la letteratura, che rappresenta una riserva di storie e forme espressive da reinterpretare in chiave creativa e multimodale, anche attraverso strumenti digitali.

Anche il ricorso al roleplay e alla drammatizzazione favorisce lo sviluppo di più competenze e attiva un processo creativo che introduce la dimensione ludica in aula e costituisce un'esperienza collettiva che permette anche all'insegnante di vedere gli allievi in situazioni inusuali per l'assetto didattico tradizionale e conoscerli meglio. In questa stessa ottica la metodologia ludica, messa in campo in momenti diversi del processo insegnamento/apprendimento e per diversi obiettivi, crea spazi di esperienza linguistica e relazionale che possono aumentare la motivazione all'apprendimento, facilitare l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo delle competenze, favorire la partecipazione attiva di tutti e aiutare l'insegnante a comprendere gli alunni e le relazioni all'interno della classe. In una fase finale di riepilogo e discussione guidata dal docente, anche questi momenti di gioco offrono opportunità di riflessione sulla lingua e

sul processo di apprendimento che rendono lo studente consapevole dei propri progressi formativi.

Va offerta, inoltre, l'opportunità di portare lo studio delle lingue straniere oltre i limiti dell'aula, integrandolo in una dimensione etica e di relazione con le persone e con il territorio, riconoscendo l'apprendente come attore sociale e riconoscendo il ruolo attivo assunto dall'apprendente in una triangolazione costituita da riflessione, studio e azione che lo rende non soggetto passivo di conoscenza, ma attore sociale dotato di competenze e abilità.

Gli scambi, siano essi epistolari, virtuali o in presenza, aprono al dialogo interculturale, stimolano la partecipazione attiva e contribuiscono alla costruzione di contesti plurilingui e democratici. Programmi come E-Twinning permettono di collaborare con scuole europee attraverso progetti digitali, promuovendo al tempo stesso cooperazione e uso consapevole delle tecnologie. Le iniziative di mobilità fisica, come Erasmus+ o gli accordi bilaterali con progetti di scambio culturale con classi e scuole situate in paesi europei e/o extraeuropei, consentono invece a studenti e docenti di vivere direttamente nuovi ambienti culturali, ampliando i repertori linguistici e rafforzando la dimensione internazionale dell'apprendimento.

La modalità virtuale – videoconferenze, piattaforme collaborative, mondi virtuali – rappresenta, infine, una declinazione innovativa degli scambi interculturali, che amplia le opportunità di internazionalizzazione a scuola. Non sostituisce la mobilità fisica, ma la integra e la arricchisce, rendendo l'educazione linguistica e interculturale più equa e sostenibile. Essa permette di incontrare coetanei di altri Paesi, interagire in lingua straniera e realizzare progetti comuni in contesti autentici, riducendo vincoli economici e organizzativi. In questo modo, esperienze formative, prima riservate a pochi, diventano accessibili a un numero più ampio di studenti, favorendo scambi democratici e pari opportunità.

4. Ruolo della grammatica, e non solo, nell'apprendimento di una lingua straniera

La grammatica non è imposta, ma emerge dall'esperienza e dall'uso: le strutture linguistiche si sviluppano attraverso le interazioni e i processi mentali, consolidandosi negli schemi acquisiti dagli apprendenti.

L'interazione studente-insegnante e studente-studente offre l'opportunità agli apprendenti di ottenere feedback sulle proprie produzioni in una lingua straniera, facendo così emergere le aree del sistema di regole della L2/LS in cui l'acquisizione non è stata ancora raggiunta e favorendo una comprensione più profonda e l'acquisizione di nuove norme d'uso della lingua obiettivo.

La grammatica non è un elenco di regole astratte, ma una rete dinamica di modelli che emergono dall'esperienza concreta, in un processo di scoperta. Insegnarla significa guidare la classe nell'osservazione dell'uso reale, nella scoperta delle regolarità e nella riflessione sul loro valore comunicativo. La riflessione metalinguistica, a partire dall'uso, è essenziale per lo sviluppo delle competenze in LS.

Accanto alle competenze linguistiche (fonologia, morfologia, sintassi, lessico ecc.), vi sono:

a) le competenze testuali (coerenza, coesione, anafora, differenze tra scritto e parlato, caratteristiche dei diversi generi testuali ecc.);
b) le competenze (socio)pragmatiche e interazionali (varietà diafasiche, diamesiche e diatopiche, routine conversazionali, norme di cortesia, strategie per la realizzazione di atti linguistici ecc.);
c) le conoscenze extralinguistiche sul mondo, sulle relazioni sociali e sui diversi contesti culturali, inclusi quelli digitali.

Negli ultimi anni sempre maggiore attenzione è stata posta agli aspetti prosodici, fonetici e fonologici dell'insegnamento delle lingue straniere, nella convinzione che un loro apprendimento sempre più accurato faciliti i processi di scambio e comunicazione. Anche l'editoria settoriale, ad ogni livello, ha tenuto conto di queste trasformazioni, implementando in modo esponenziale, tramite le nuove tecnologie, e attraverso la ricerca e l'avanzamento delle proposte didattiche, l'offerta di materiali utili ad esercitare e perfezionare i suoni e il ritmo dell'eloquio in una lingua straniera.

Riconoscere, ad esempio, il ruolo dell'English as a Lingua Franca (ELF), cioè l'uso che dell'inglese viene fatto tra persone provenienti da contesti linguistici e culturali diversi affinché sia garantita una soglia minima di reciproca intelligibilità per raggiungere lo scopo comunicativo, significa orientare l'insegnamento verso la produzione linguistica autentica e la riflessione metalinguistica, superando la mera riproduzione di

modelli. In ELF, la comunicazione viene co-costruita attivamente attraverso l'impiego flessibile di risorse linguistiche e semiotiche, negoziando in situ regole e comportamenti in chiave translinguistica e transculturale, così da garantire reciproca intelligibilità e comprensione. Un approccio ELF-informed favorisce la consapevolezza delle varietà d'uso dell'inglese e sviluppa la capacità di scegliere tra ENL (English as a native language) ed ELF in base al contesto comunicativo. Questo percorso, particolarmente adatto alla Secondaria di II grado, contribuisce al consolidamento e alla valutazione della competenza interculturale e può essere esteso, con le opportune differenziazioni, anche ad altre lingue straniere.

Considerata non più soltanto come oggetto di studio ma come strumento per costruire e negoziare conoscenza, la lingua trova nel CLIL (Content and Language Integrated Learning) una cornice privilegiata per intrecciarsi con i contenuti disciplinari. Non si tratta di una semplice trasposizione della disciplina in un'altra lingua, ma di un contesto didattico in cui obiettivi linguistici e disciplinari si sostengono reciprocamente. Il CLIL favorisce l'uso autentico della lingua come veicolo di significato e promuove processi cognitivi complessi, riflessione critica e competenze interculturali. Inoltre, stimola pratiche didattiche innovative, quali la co-progettazione tra docenti, il lavoro cooperativo e l'impiego di materiali autentici e multimodali. In un curricolo plurilingue, tale approccio rappresenta un dispositivo strategico per tradurre in pratica l'idea di repertorio comunicativo complesso, formando apprendenti autonomi e cittadini in grado di orientarsi in contesti multiculturali e globalizzati.

5. Per apprendenti autonomi, consapevoli e motivati

Fine ultimo dell'educazione linguistica è garantire a ogni individuo il riconoscimento e il rispetto delle sue lingue materne, lo sviluppo di competenze nella propria lingua di origine e nelle altre lingue presenti nello spazio linguistico in cui vive, per partecipare alla vita della comunità di cui fa parte, formando apprendenti capaci di osservare, interpretare e integrare i dati linguistici nelle proprie pratiche comunicative, anche facendo ricorso consapevole a strategie cognitive, metacognitive e socio-affettive, in un'ottica di apprendimento permanente.

In questa cornice l'errore va inteso non come semplice deviazione dalla norma, bensì come indicatore dello sviluppo dell'interlingua dell'ap-

prendente e come passaggio fisiologico nel percorso di acquisizione. Considerarlo un'occasione di crescita e di ristrutturazione cognitiva implica adottare una didattica dell'errore che ne valorizzi la funzione euristica e formativa all'interno del processo di apprendimento linguistico. Inserito in un percorso di valutazione formativa ed educativa, l'errore diventa quindi uno strumento diagnostico e orientativo: i suggerimenti dell'insegnante, prevalentemente descrittivi, accompagnano lo studente in itinere e nella fase finale, sostenendone la consapevolezza metalinguistica e la capacità di auto-regolazione.

Nell'insegnamento è importante anche individuare momenti che richiamano funzioni linguistiche legate ad aspetti culturali che forniscano un'opportunità per spostare il proprio punto di vista dal proprio orizzonte culturale di riferimento verso altre visioni al fine di stimolare lo spirito critico.

È bene favorire la conoscenza dell'origine delle parole per capire l'arricchimento linguistico proveniente dalla convivenza e contaminazione linguistico-culturale (es. l'influenza araba nello spagnolo di oggi – a seconda del livello – lessico degli alimenti, della gastronomia, dell'architettura, della scienza o riferimenti culturali a luoghi e personaggi), comprendere le dinamiche che possono sorgere fra lingue in contatto, riflettere sull'influenza del linguaggio dei videogiochi nel linguaggio comune. Ciò stimola l'interesse degli alunni e si presta ad attivare esperienze di approfondimento e creative.

Nei bambini bisogna riconoscere il ruolo centrale della sensorialità e, quindi, proporre esperienze linguistiche multisensoriali, stimolando momenti di cooperazione e confronto fra pari e fornendo situazioni comunicative coinvolgenti e significative che riflettano i loro interessi e il loro bisogno di conoscere il mondo attraverso il gioco, il canto, il ballo, le attività di manipolazione, le storie ecc.

A partire dalla fase preadolescenziale e nella fase adolescenziale è possibile introdurre la riflessione sulla lingua e sulla comunicazione. Cambiano bisogni e interessi e diventa prioritario il rapporto con i pari: è importante tenere viva la motivazione proponendo attività vicine ai loro interessi, creare un ambiente stimolante e partecipativo e legare gli aspetti cognitivi a quelli emotivi, incentivando l'uso della lingua per il raggiungimento di un obiettivo attraverso attività cooperative e ludiche sfidanti e motivanti (role-play, quiz, escape room).

Anche i giovani adulti che imparano una LS hanno bisogni specifici di cui tenere conto, come ad esempio nel caso di studenti universitari che apprendono una o più lingue straniere in relazione al proprio percorso accademico e professionalizzante. A loro vanno offerte opportunità di apprendimento motivanti e tarate sui loro percorsi di studio, incluso lo sviluppo di competenze linguistiche settoriali.

Gli apprendenti adulti e in età matura portano con sé non solo esperienze, saperi e bisogni diversi, ma anche una memoria biografica stratificata e competenze radicate in percorsi professionali, familiari e sociali. A differenza dei bambini e degli adolescenti, il loro apprendimento si intreccia con ruoli identitari consolidati e con obiettivi concreti di crescita o di reintegrazione, trasformando la lingua in uno strumento per rielaborare la propria storia, ridefinire il sé e partecipare attivamente alla vita comunitaria. Un approccio rivolto in particolare a questi apprendenti senior (oltre i 55/60 anni) deve quindi mettere al centro le risorse dell'esperienza e della memoria autobiografica, sostenendo la motivazione attraverso compiti significativi e narrativi che rinforzano identità, partecipazione e continuità personale.

6. Per una educazione alle lingue realmente plurale e democratica

Nella prospettiva di una educazione linguistica capace di rispondere ai bisogni educativi speciali e di valorizzare la diversità culturale e linguistica di tutti gli apprendenti, in un'ottica di educazione linguistica democratica e plurale, le lingue non devono costituire barriere, semmai risorse di accoglienza, partecipazione e crescita personale.

Ciò richiede pratiche didattiche flessibili, accessibili e multimodali, attente agli stili cognitivi, ai repertori individuali e ai bisogni educativi speciali. Significa anche fare della pluralità di competenze, esperienze, repertori un punto di forza del percorso di apprendimento. Implica, ad esempio, superare il mito del parlante nativo come unico modello, riconoscendo la piena legittimità delle varietà linguistiche e dei repertori plurilingui, comprese quelle spesso marginalizzate in ambito educativo, come gli spagnoli d'America o gli inglesi extraeuropei. Una didattica democratica e interculturale deve accogliere questa pluralità linguistico culturale, promuovendo equità, cittadinanza plurilingue e rispetto delle identità.

Promuovere il plurilinguismo in chiave educativa significa, in altri termini, incoraggiare il dialogo interculturale come pratica quotidiana e strumento di cittadinanza democratica e pratiche di riflessione metalinguistica e di mediazione interculturale, stimolando la flessibilità cognitiva e l'apertura verso la diversità. Nella classe plurilingue, l'apprendente non dovrebbe limitarsi ad acquisire conoscenze oggettivate e separate sulla cultura altra, ma sviluppare la capacità di combinare risorse linguistiche e culturali per interagire efficacemente in contesti plurilingui e pluriculturali. Si sottolinea l'importanza di comprendere l'impatto sociale della lingua, il suo valore culturale e il modo in cui essa influisce su percezioni, credenze e giudizi. Ciò significa valorizzare la funzione di mediazione della lingua e del suo insegnamento. È fondamentale, inoltre, che si comprenda il ruolo delle norme culturali nella comunicazione, riconoscendo come queste ultime influenzino l'interpretazione di scambi dialogici, forme di cortesia, silenzi, espressioni emotive e gesti, così come le possibili interferenze nell'interazione, anche in presenza di una solida competenza lessicale e grammaticale. La valorizzazione del repertorio plurilingue contribuisce così a formare cittadini capaci di orientarsi in una società globale, multiculturale e democratica e di mediare fra culture diverse e interagenti.

Lo studio della letteratura in LS offre un'occasione unica per esplorare culture, prospettive e valori diversi, stimolando la comprensione critica e interpretativa. In aula si osserva come la lingua, flessibile e ricca di sfumature, si moduli nei diversi contesti culturali, registri stilistici e pratiche discorsive. L'approccio alla letteratura in LS dovrebbe andare oltre il tradizionale connubio storico-geografico di lingua-nazione, dando spazio, attraverso la lettura critica dei testi, alla discussione di strutture di potere e narrazione dominanti. Essa dovrebbe tenere in considerazione, ad esempio, le produzioni letterarie in una specifica lingua (inglese, francese, spagnolo, tedesco ecc.), nate in spazi geografici in cui quella stessa lingua non è considerata lingua madre, al fine di dare conto del processo storico che ha influenzato lo sviluppo dei popoli, della storia e delle culture, evidenziando così l'emergere di tensioni ma anche di prolifiche contaminazioni. La letteratura diventa così uno strumento per conoscere repertori culturali del Mediterraneo, dell'Asia, dell'Africa e di altre tradizioni non necessariamente europee del paese di studio, osservando gli scambi, le influenze reciproche e la ricchezza delle interconnessioni culturali. Allo

stesso tempo, lo studio offre una visione non eurocentrica, valorizzando percorsi, narrazioni e prospettive plurali.

Ogni individuo vive di e rappresenta identità molteplici: culturali, etniche, legate ai ruoli sociali, alle capacità fisiche, alle esperienze personali e alle competenze individuali. Non esiste un "io" stabile, né un "altro" definito una volta per tutte. La relazione tra "io" e "altro" è dinamica, fluida e in continua trasformazione. Questo principio invita a: riconoscere e rispettare la complessità di ciascuno, evitando riduzioni semplicistiche a una singola caratteristica; stimolare la creazione di comunità identitarie che emergono dalle situazioni concrete, valorizzando differenze e somiglianze. In tale prospettiva, l'insegnamento e l'apprendimento non sono solo trasmissione di contenuti, ma pratiche relazionali in cui la costruzione condivisa dell'identità diventa parte integrante del processo educativo.

Secondo questa idea di didattica delle lingue, il libro di testo va inteso come una risorsa tra le altre all'interno di un ecosistema didattico di risorse più ampio. In linea con la normativa vigente, si promuove un uso flessibile, critico e integrato dei materiali, affiancando al manuale risorse autentiche, digitali e multimodali, materiali prodotti dagli studenti ed esperienze di apprendimento informale e digitale. Questa pluralità di risorse non sostituisce il libro di testo, ma lo integra in una visione di educazione linguistica democratica, plurale e centrata sullo studente, capace di valorizzare i repertori personali, l'apprendimento informale e la dimensione orale. Ne deriva una pratica didattica progettuale, autonoma e responsabile, fondata sulla professionalità docente, sulla selezione critica delle fonti e sulla formazione di utenti competenti, critici e autonomi della lingua, in coerenza con i principi nazionali ed europei di flessibilità metodologica e centralità dell'apprendente.

È opportuno anche dare spazio a varietà linguistiche e culturali tramite l'accoglienza di "voci" del mondo in classe, attraverso ascolti autentici (canzoni, film, interviste) e incontri con persone portatrici di esperienze diverse, per intrecciare apprendimento linguistico, educazione civica e interculturale.

Mettere al centro le persone significa riconoscere che l'apprendimento nasce e si sviluppa dentro una relazione educativa. Non si imparano solo contenuti: si impara attraverso i legami umani, nelle dinamiche che si attivano tra chi insegna e chi apprende. Nella didattica centrata sullo studente, la relazione interpersonale costituisce il fulcro del processo edu-

cativo. Una relazione educativa sana richiede competenze consapevoli: saper ascoltare, comunicare con cura, usare l'ironia in modo responsabile, riconoscere e gestire le dinamiche emotive e inconsce che attraversano l'aula, inclusa l'ansia di prestazione – tanto degli studenti quanto di chi insegna. Chi insegna è un modello di adulto: coltivare una relazione educativa autentica, equilibrata e rispettosa è parte integrante della progettazione dell'intervento didattico sia per quanto attiene gli scopi didattici e formativi, sia della misurazione dei risultati raggiunti e della qualità delle pratiche messe in atto.

L'insegnante svolge quindi un ruolo fondamentale come mediatore nel promuovere la riflessione, il pensiero critico e l'apprendimento collaborativo. Guida la classe a esplorare le idee in profondità, ad articolare il pensiero, facilita le interazioni di gruppo, incoraggia il dialogo tra pari e la risoluzione condivisa dei problemi.

Rispetto all'impiego delle nuove tecnologie, le forme di apprendimento informale legate al mondo digitale debbono essere progressivamente integrate nei progetti di insegnamento, per superare la separazione tra scuola e realtà circostante promuovendo approcci flessibili, personalizzati e rispondenti alle esigenze del mondo contemporaneo. Infatti, le lingue vivono e si modificano continuamente, giorno dopo giorno, nei contesti sociali e digitali; social media, piattaforme video, giochi online, streaming e comunità virtuali offrono un'esposizione autentica, in tempo reale e culturalmente situata, che rende utile valorizzare la presenza e l'uso della lingua anche nei contesti informali e digitali vissuti dagli alunni.

Appendice

Elenco dei membri dei tavoli di lavoro e delle associazioni che hanno aderito all'iniziativa

La formazione dei docenti

Gloria CALÌ
Monica COLLI
Frine Beba FAVALORO
Silvia GILARDONI
Annarosa GUERRIERO
Esterina LATORRE
Chiara MARASCO
Simona MICALI
Luisa MIRONE
Rosalba NODARI
Giuseppe NOTO
Lidia Liboria PANTALEO
Federica ROSIELLO
Graziano SERRAGIOTTO
Lorenzo SPREAFICO

La trasversalità dell'educazione linguistica

Paolo BALBONI
Antonella BRUZZO
Paola CAGLIARI
Edith COGNIGNI
Silvia CONTE
Annalisa CUSI
Franco CUTUGNO
Elena FAVILLA
Alice LEMMO
Lucilla LOPRIORE
Marta MARCHI
Isabella MARINI
Ivo MATTOZZI
Camilla MIGLIO
Tiziano PERA
Paola ROCCHI
Antonio ROMANO
Davide SAVIO
Andrea SCIBETTA
Attilio SCUDERI
Matteo VIALE
Vera ZANETTE

Italiano. Per un'educazione linguistica e letteraria inclusiva, consapevole e trasformativa

Cecilia ANDORNO
Albarosa CAMALDO
Giancarlo CAVINATO
Maria Pia LO DUCA
Maria Cecilia LUISE
Yahis MARTARI
Annalisa NACINOVICH
Maria PISCITELLI
Paola RICCO
Roberto TAGLIANI
Roberto TALAMO

Italiano L2 nell'ecducazione plurilingue e pluriculturale

Monica BARNI
Federico BELLINI
Annalisa BRICHESE
Rossana COLLI
Graziella CONTE
Claudia CORREGGI
Matteo LA GRASSA
Marta MAFFIA
Massimo MAGGINI
Teresa MARINO
Massimo PRADA
Mariarosa TURRISI
Cecilia VARCASIA
Marianna VILLA

Lingue straniere e plurilinguismo

Anna BALDINI
Stefano BALLERIO
Flavia BIANCHI
Sergio CONTI
Daniela CUCCURULLO
Stefania DE LUCIA
Roberto DI SCALA
Benedetta GAROFOLIN
Paola LEONE

Elenco dei discussant dei documenti prodotti dai tavoli

Pietro DI MARTINO (La trasversalità dell'educazione linguistica)
Elena LANDONE (Lingue straniere e plurilinguismo)
Edoardo LUGARINI (La formazione dei docenti)
Carla MARELLO (Italiano L2 nell'educazione plurilingue e pluriculturale)
Annamaria PALMIERI (Italiano. Per un'educazione linguistica e letteraria inclusiva, consapevole e trasformativa)

Elenco dei coordinatori e delle coordinatrici che hanno curato l'organizzazione degli Stati Generali e l'elaborazione dei documenti per conto delle associazioni che hanno aderito all'iniziativa

Anna BALDINI
Memi CAMPANA
Renata CARLONI
Giancarlo CAVINATO
Sergio CONTI
Daniela CUCCURULLO
Franco CUTUGNO
Cosimo DE GIOVANNI
Martina DI FEBO
Ruggero DRUETTA
Frine Beba FAVALORO
Rita FRESU
Francesca GALLINA
Yannick HAMON
Esterina LA TORRE
Paola LEONE
Lucilla LOPRIORE
Sergio LUBELLO
Maria Cecilia LUISE
Massimo MAGGINI
Andrea MANGANARO
Andrea MAZZUCCHI
Simona MICALI
Annalisa NACINOVICH
Claudio NOBILI
Giuseppe NOTO
Giuseppe PALAZZOLO
Lidia Liboria PANTALEO
Antonio ROMANO
Micaela Rossi
Matteo SANTIPOLO
Attilio SCUDERI
Giulia TARDI
Silvia TATTI
Massimiliano TORTORA
Gheti VALENTE
Andrea VILLARINI
Miriam VOGHERA

Elenco delle associazioni che hanno aderito all'iniziativa

- ADI – Associazione degli Italianisti e ADI-Sezione Didattica
- AILC – Italian Association of Computational Linguistics
- AISV – Associazione Italiana Scienze della Voce
- AItLA – Associazione Italiana di Linguistica Applicata
- ANIC – Associazione Nazionale Insegnanti di Cinese
- ANILS – Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
- ASLI – Associazione per la Storia della Lingua Italiana e ASLI SCUOLA
- CIDI – Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti
- COMPALIT – Associazione per gli Studi di Teoria e Storia comparata della Letteratura

- DILLE – Società Italiana di Didattica delle lingue e Linguistica educativa. APS
- DORIF – Centro di Documentazione e Ricerca per la didattica della lingua francese nell'Università Italiana
- GISCEL – Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica
- ILSA – Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati
- MCE – Movimento di Cooperazione Educativa
- SIFR – Società Italiana di Filologia Romanza e SIFR SCUOLA
- SLI – Società di Linguistica Italiana
- TESOL Italy – Teachers of English to Speakers of Other Languages

Ne hanno condiviso gli obiettivi e le motivazioni anche le seguenti associazioni

- AIG – Associazione Italiana di Germanistica
- AIRDM – Associazione italiana di ricerca in didattica della matematica
- ANISN – Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali
- CLIO 92
- BAOBAB – L'albero della ricerca
- MOD – Società Italiana per lo studio della modernità letteraria
- PHRASIS – Associazione Italiana di Fraseologia & Paremiologia
- Reggio Children
- SFLI – Società dei Filologi della Letteratura Italiana
- SUSLLF – Società Universitaria per gli Studi di Lingua e Letteratura Francese

STATI GENERALI

PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA E LETTERARIA A SCUOLA

MANIFESTO

Per l'educazione linguistica e letteraria

Questo Manifesto presenta le linee guida emerse da un ampio percorso di riflessione condivisa sui temi dell'educazione linguistica e letteraria elaborate da decine di docenti di ogni ordine e grado, esperti e dirigenti scolastici in rappresentanza delle associazioni scientifiche e professionali che hanno aderito all'iniziativa. L'obiettivo è offrire un contributo al dibattito sull'educazione linguistica e letteraria nella scuola italiana (in italiano e nelle altre lingue), cercando di individuare prospettive, priorità e orientamenti utili per affrontare le sfide educative contemporanee.

Associazioni che hanno aderito all'iniziativa

- ADI – Associazione degli Italianisti e ADI-Sezione Didattica
- AILC – Italian Association of Computational Linguistics
- AISV – Associazione Italiana Scienze della Voce
- AItLA – Associazione Italiana di Linguistica Applicata
- ANIC – Associazione Nazionale Insegnanti di Cinese
- ANILS – Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
- ASLI – Associazione per la Storia della Lingua Italiana e ASLI SCUOLA
- CIDI – Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti
- COMPALIT – Associazione per gli Studi di Teoria e Storia comparata della Letteratura
- DILLE – Società Italiana di Didattica delle lingue e Linguistica educativa. APS
- DORIF – Centro di Documentazione e Ricerca per la didattica della lingua francese nell'Università Italiana
- GISCEL – Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica
- ILSA – Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati
- MCE – Movimento di Cooperazione Educativa
- SIFR – Società Italiana di Filologia Romanza e SIFR SCUOLA
- SLI – Società di Linguistica Italiana
- TESOL Italy – Teachers of English to Speakers of Other Languages