

Educazione, mobilità, alterità

Le funzioni di mediazione della scuola

Daniel Coste
Marisa Cavalli

Titolo originale dell'edizione in lingua francese:

Education, mobilité, altérité

Les fonctions de médiation de l'école

Edizione in lingua inglese:

Education, mobility, otherness

The mediation function of schools

© Unité des Politiques linguistiques

DGII – Direction générale de la démocratie

Conseil de l'Europe, 2015

www.coe.int/lang/fr

© Università degli Studi di Milano

"Italiano LinguaDue", 2019.

www.italianolinguadue.unimi.it

ISSN: 2037-3597

Traduzione dal francese di Silvia Scaramella

La traduzione di *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école* viene pubblicata da "Italiano LinguaDue" per gentile concessione del Consiglio d'Europa ed è di esclusiva responsabilità della traduttrice.

Le opinioni espresse in questo lavoro sono di responsabilità degli autori e non riflettono necessariamente la politica ufficiale del Consiglio d'Europa.



ILD | ITALIANO
LINGUADUE



Rivista internazionale
di linguistica italiana
e educazione linguistica

INDICE

PREMESSA	5
 PARTE PRIMA – UNA VISIONE D’INSIEME: LA MEDIAZIONE TRA MOBILITÀ, ALTERITÀ, GRUPPI E RETI SOCIALI	
1. Uno sguardo al passato	9
1.1. <i>Una sintesi del modello di base del QCER</i>	9
1.2. <i>La dinamica delle agenzie di socializzazione</i>	10
1.3. <i>Verso un modello concettuale inclusivo</i>	11
1.4. <i>Diverse forme d’integrazione</i>	12
2. Mobilità, alterità, gruppi e reti sociali: concetti principali per una concezione d’insieme	14
2.1. <i>La mobilità dell’attore sociale</i>	14
2.1.1. <i>Le diverse forme di mobilità</i>	14
2.1.2. <i>La scuola come fattore e acceleratore di mobilità</i>	16
2.1.3. <i>Promuovere la mobilità</i>	17
2.2. <i>Una concezione estesa e relativista dell’alterità</i>	17
2.2.1. <i>Estensione e relativizzazione della nozione</i>	17
2.2.2. <i>Alterità e rapporto alteritario</i>	18
2.2.3. <i>Mobilità e alterità percepita</i>	18
2.2.4. <i>L’alterità in contesti educativi</i>	19
2.3. <i>I gruppi come spazi sociali per l’esperienza e l’apprendimento</i>	20
2.3.1. <i>Attore e gruppo</i>	20
2.3.2. <i>Relazioni tra i gruppi</i>	21
2.3.3. <i>Le comunità di pratica</i>	21
2.3.4. <i>Appartenenza multipla e posizionamento individuale</i>	22
2.3.5. <i>Società, istituzioni, comunità</i>	22
2.3.6. <i>Scuola e comunità</i>	23
2.4. <i>Specificità e trasversalità delle situazioni</i>	24
2.5. <i>Reti</i>	25
3. Mediazione, competenze, culture	26
3.1. <i>Da una mediazione ad altre</i>	26
3.1.1. <i>La mediazione come riduzione della distanza</i>	26
3.1.2. <i>Mediazione relazionale e mediazione cognitiva</i>	27
3.1.3. <i>Mediazione e gruppi</i>	28
3.1.4. <i>Diversità degli attori e dei mezzi di mediazione</i>	28

3.1.5. <i>Mediazione e alterazione</i>	29
3.2. Competenze e culture	29
3.2.1. <i>Competenze intra- e interculturali?</i>	29
3.2.2. <i>Mobilizzazione delle competenze e modalità per la mobilità</i>	31
PARTE SECONDA – SCUOLA E MEDIAZIONE. MOBILITÀ, ALTERITÀ, GRUPPI E RETI SOCIALI NELLA REALTÀ SCOLASTICA	
4. Percorso scolastico e mediazione	34
4.1. Mobilità e mediazione	34
4.2. Alterità e mediazione	35
4.3. Gruppo e mediazione	36
4.4. Il percorso educativo	36
4.5. Le tappe del percorso scolastico: livello 0 dell'ISCED (Istruzione pre-elementare)	38
4.5.1. <i>Mobilità: verso l'apprendimento formale a scuola</i>	38
4.5.2. <i>Alterità: nuovo ambiente, nuovi incontri, nuovi saperi, nuovi atteggiamenti</i>	39
4.5.3. <i>La classe, il gruppo: imparare a vivere e a lavorare con gli altri</i>	41
4.6. Il livello 1 dell'ISCED (Istruzione elementare)	43
4.6.1. <i>Mobilità: verso le esperienze fondamentali e la scoperta delle materie scolastiche</i>	43
4.6.2. <i>Alterità: i saperi fondamentali e le nuove aree disciplinari</i>	44
4.6.3. <i>La classe, il gruppo: imparare a essere autonomi, apprendere insieme agli altri</i>	48
4.7. Il livello 2 dell'ISCED (primo ciclo dell'istruzione secondaria)	49
4.7.1. <i>Mobilità: verso saperi disciplinari e linguistici più specializzati</i>	49
4.7.2. <i>Alterità: pluralità dei saperi e delle lingue</i>	51
4.7.3. <i>Verso la comunità di pratica: assumere, insieme agli altri, identità specifiche</i>	53
4.8. Il livello 3 dell'ISCED (secondo ciclo dell'istruzione secondaria)	55
4.8.1. <i>Mobilità: ai confini dell'età adulta</i>	56
4.8.2. <i>Alterità: saperi da acquisire in vista del futuro</i>	57
4.8.3. <i>Comunità di pratica e comunità discorsive: prepararsi collettivamente alla vita in società</i>	60
CONCLUSIONE	63
BIBLIOGRAFIA	67

Premessa

Il documento qui presentato ha due obiettivi: cognitivo, nella misura in cui propone un modello semplice – ma globale – per concettualizzare scelte politiche educative focalizzate sulla mobilità degli attori sociali; istituzionale e politico, in quanto questo modello e l'illustrazione che ne è data per i contesti scolastici non si limitano agli aspetti didattici e linguistici. Essi comprendono l'insieme di un progetto educativo dove la mediazione, in forme diverse, gioca un ruolo molto più determinante nelle sfide riguardanti l'alterità e i gruppi sociali che risultano decisive in questi primi decenni del XXI secolo.

Un breve promemoria

I primi anni Novanta sono stati accolti e vissuti, dopo la caduta del Muro di Berlino e in un momento relativamente favorevole per lo sviluppo economico, come un nuovo inizio per l'Europa. Gli spostamenti e le interazioni vengono ristabilite dopo essere state per lungo tempo interrotte o limitate e, anche se conflitti locali stavano per esplodere, si aprivano nuove prospettive future. È allora, ad esempio, che, sotto l'egida del Consiglio d'Europa, a cui si erano aggiunti nuovi stati membri, è nato il progetto "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue", concepito per essere uno spazio di convergenza e condivisione.

Pubblicato nel 2001 dalla Divisione delle Politiche Linguistiche del tempo, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) è certamente uno degli strumenti che ha successivamente influenzato in modo maggiore l'insegnamento delle lingue moderne. Ha avuto un esito così importante da diventare un punto di riferimento imprescindibile sulla scena europea, e non solo. La risonanza internazionale del QCER, dovuta soprattutto alle scale di descrittori della competenza comunicativa che esso propone, ha influito su diversi settori della sfera sociale, che si tratti delle certificazioni, dell'offerta formativa linguistica per gli adulti, delle condizioni linguistiche di accoglienza dei migranti o per ottenere la cittadinanza. Ma è soprattutto nei contesti chiave della scolarizzazione e dell'educazione che il QCER ha ricevuto l'attenzione dei responsabili del sistema educativo, degli estensori dei curricula, dei formatori degli insegnanti, degli autori di testi e manuali.

La grande importanza assunta dal QCER nell'ambito della scolarizzazione e dell'educazione rispondeva perfettamente alla missione e alle priorità del Consiglio d'Europa in ambito educativo: diritto all'educazione per tutti, uguaglianza nell'accesso all'educazione, ruolo dell'educazione nell'inclusione e la coesione sociale.

Non è un caso se, negli anni successivi alla pubblicazione del QCER, i lavori da parte di quella che è poi diventata l'Unità delle Politiche Linguistiche (UPL) si sono focalizzati sulle politiche linguistiche educative, sui profili nazionali e regionali di tali politiche, sull'educazione plurilingue e interculturale, sulla diversità delle lingue per l'educazione e nell'educazione. Ne è risultata una maggiore considerazione della lingua di scolarizzazione (anche lingua di inserimento e di integrazione per gli adulti migranti), una percezione più evidente delle lingue di migrazione e, in generale, dei repertori linguistici di cui gli attori sociali (compresi gli allievi in formazione) sono portatori.

L'ampliamento della prospettiva ha condotto, naturalmente, a prestare attenzione ai fattori sociali, politici e etnici fino ad allora meno tematizzati. Prendere in considerazione i gruppi sociali, i migranti, gli ambienti socioculturali svantaggiati, considerare gli ostacoli all'inclusione degli stranieri o al successo scolastico degli allievi, legare la qualità all'uguaglianza dell'educazione rappresenta una svolta rispetto alla precedente esclusiva concentrazione sulle lingue straniere, anche se – con continuità – questi aspetti sono sempre stati considerati dal punto di vista linguistico.

Un nuovo contesto

Dai primi anni Novanta, anni in cui si avviava l'elaborazione del QCER, sono intervenuti notevoli cambiamenti che hanno avuto conseguenze sul modo di pensare le politiche linguistiche. Da qualche decennio e in momenti di crisi, infatti, in un contesto mondiale dove le occasioni di conflitto non mancano, si è visto come, nello stesso continente europeo, stiano sorgendo nuove divisioni, associate a segnali di chiusura identitaria, di rifiuto dell'altro, di tensione tra Stati. I valori promossi dalle organizzazioni internazionali sono ignorati su più fronti. Le

migrazioni intra-europee fanno meno clamore sui giornali rispetto alle sorti dei migranti e dei rifugiati che vengono dall'estero, di tutti coloro che bussano alle porte dell'Europa.

Tanto gli spostamenti delle popolazioni quanto l'internazionalizzazione degli scambi e i fenomeni di mondializzazione (e le resistenze che certi aspetti di quest'ultima provocano) hanno implicazioni sempre più evidenti in termini di pluralità linguistica e culturale, incidendo anche sui sistemi educativi, in modo meno positivo e generoso che in precedenza.

È in questo contesto mutevole che si inserisce il documento che qui presentiamo. Esso costituisce uno dei risultati del progetto avviato nel 2013 e destinato a prolungare gli effetti, concettuali e proposizionali, del QCER, con un'attenzione speciale alla nozione di mediazione e alla corrispondente attività linguistica. Ma conviene inquadrare meglio questa iniziativa.

Una visione d'insieme

Il successo del QCER non è stato esente da critiche e ha generato numerosi dibattiti, soprattutto sull'utilizzo delle scale di competenze e sulla legittimità dell'utilizzo di questi strumenti in contesti educativi molto diversi da quelli che prevalgono in Europa (queste critiche si rivolgono più che allo strumento in sé, agli errori di interpretazione delle condizioni del suo utilizzo per fini specifici). Al contrario, per quanto i suoi usi possano essere stati messi in dubbio, il modello del QCER, l'apparato concettuale che ne costituisce la base e che è richiamato all'inizio del presente testo (cfr. 1.1.), resta generalmente accettato.

Approfondire maggiormente gli apporti del QCER non significa affatto modificare l'organizzazione concettuale sulla quale si basano le proposte che esso avanza, quanto piuttosto, da un lato, sviluppare e concettualizzare l'insieme dei descrittori che offre e, dall'altro, riposizionare il modello originale in una concezione più ampia che comprenda l'intero percorso di apprendimento, di formazione e di sviluppo personale degli attori sociali. Il primo aspetto rimanda al lavoro d'équipe coordinato da Brian North, il secondo è oggetto di questo studio.

L'interesse intrinseco di una nuova riflessione sull'uso del QCER e in particolare sulla "riscoperta" importanza dell'attività linguistica di mediazione (nozione già molto presente nella storia delle teorie dell'apprendimento e dell'educazione) è quindi in buona parte all'origine di questo studio. Ma sullo sfondo si ritrova anche l'estensione del campo d'intervento dell'UPL all'interno di un'Europa affetta, come abbiamo ricordato, da movimenti in cui il confronto con la migrazione, l'accoglienza dell'altro e del nuovo, le inuguaglianze tra gruppi sociali sono insistentemente all'ordine del giorno. Da questo nasce il bisogno di una visione d'insieme, di un tipo di modello concettuale che, senza pretendere di essere originale, valga per diversi tipi di contesti e diversi tipi di attori sociali nei rispettivi percorsi, che si tratti di migrazione o di carriera professionale o di educazione.

Ma è proprio sull'educazione, e precisamente sulla scuola, che sarà posto l'accento, sia per mettere alla prova il modello sia perché tale focalizzazione è, anch'essa, di interesse trasversale. È qui, infatti, che tutti i giovani, oltre che apprendere conoscenze e competenze (ma anche attraverso l'apprendimento stesso), devono riflettere "in azione" sui valori fondamentali come i diritti dell'uomo, il rispetto della diversità e della dignità degli altri, la partecipazione democratica e responsabile alla vita sociale.

La mobilità dell'attore sociale

Il presente studio offre una visione dinamica delle politiche linguistiche – e in particolare delle politiche linguistiche educative. Le nozioni chiave messe in gioco sono quelle di mobilità e di mediazione. La mobilità dell'attore sociale gli garantisce la partecipazione e la circolazione tra i gruppi sociali (o comunità). È attraverso questa partecipazione e questa circolazione che incontra, innanzitutto sotto forma di alterità e di distanza percepite, occasioni, oggetti e esperienze di apprendimento e di crescita personale. Le azioni di mediazione, a carico di diversi enti e organismi e che si realizzano principalmente attraverso le attività linguistiche, mirano a facilitare la realizzazione di diversi aspetti di tale percorso: accompagnare e rendere fluida la mobilità, avvicinare, ridurre o appropriarsi dell'alterità, accedere, integrarsi e partecipare alle comunità con l'eventuale ricorso alle reti sociali. Le agenzie coinvolte, dall'attore sociale fino alle istituzioni, hanno, in questo processo, delle responsabilità da assumere, il cui esercizio è caratterizzato, tra l'altro, dal lavoro di mediazione.

Un inquadramento concettuale generale di questo tipo, concepito in modo tale da descrivere i percorsi dei diversi tipi di attori sociali, non può avere alcun valore se non viene messo alla prova in contesti e gruppi

specifici. Avremmo potuto scegliere come esempio i flussi migratori, ma abbiamo deciso di focalizzare l'attenzione sulla scolarizzazione di bambini e adolescenti, altra questione rilevante nelle politiche linguistiche dei paesi europei e ambito in cui il punto di vista adottato, di per sé poco innovativo, apre probabilmente prospettive nuove.

Le scelte per la scuola

Considerare secondo questa modalità di lettura il percorso scolastico dell'allievo all'interno della scuola e della comunità educativa significa pensarla in termini di mobilità interna ed esterna, di relazione con le alterità percepite, di scoperta di comunità nuove. È individuare possibili ostacoli e passaggi delicati e identificare i punti in cui gli agenti, gli strumenti e i dispositivi di mediazione dovrebbero aiutare ognuno a "restare in gara" e a sfruttare al meglio le opportunità, nonostante le inuguaglianze sociali delle condizioni di partenza.

La scuola di cui si parla in questo documento ha la forma ereditata dal XIX e dal XX secolo: ha muri, insegnanti, programmi, un'organizzazione interna, un corso degli studi prestabilito, supporti all'apprendimento e modalità di formazione proprie. Sarebbe stato sicuramente possibile perseguire un intento più predittivo o utopico, fare ipotesi sugli effetti della digitalizzazione, dei *big data*, dello studio autonomo o dei corsi di formazione on line liberi e standardizzati, scommettere sulla mercificazione e la privatizzazione dell'educazione o sull'estensione delle reti informali di aiuto cooperativo per l'acquisizione del sapere... Tuttavia, per quanto alcuni degli sviluppi seguenti possano sembrare idealizzati, abbiamo voluto che fossero realistici (cioè di possibile realizzazione) per la scuola così com'è nella maggior parte dei paesi europei, al di là della diversità delle tradizioni che la attraversano. Non bisogna però dimenticare che l'inizio del XXI secolo rappresenta il momento *clou* della rivoluzione tecnologica, che sta già influenzando in maniera considerevole il modo di apprendere e di insegnare.

Collegamenti con altri progetti

Questo studio fa seguito ai lavori precedenti dell'UPL: il QCER, ma anche le *Guide* pubblicate nel 2007 (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*) e nel 2010 (*Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* – completata e rivista nel 2015¹) o ancora la raccolta *La place des langues de scolarisation dans les programmes* (2015). Esso non interferisce in nessuno modo con tali strumenti che hanno una funzione ben più operativa, ma tende innanzitutto a restituire tutta la sua portata alla nozione di mediazione e a inserirla all'interno di un insieme di rapporti dinamici tra mobilità e educazione.

È per questo motivo che, al di là delle differenze di approccio e finalità, questo documento è complementare e compatibile con le proposte concrete elaborate nello stesso periodo dall'équipe coordinata da Brian North per convalidare descrittori, calibrati sui sei livelli del QCER, per diverse forme di mediazione. Inoltre, sono sicuramente da stabilire relazioni con il modello proposto da Barrett *et al.* nell'ambito del progetto *Compétences pour une Culture de la Démocratie*. Questi diversi progetti hanno obiettivi distinti ma ciascuno amplia a proprio modo gli sviluppi intervenuti negli ultimi anni all'interno del Consiglio d'Europa nell'ambito dell'educazione e delle lingue.

Le versioni precedenti del documento qui presentato sono state oggetto di analisi e di critiche (spesso contrastanti) da parte di numerosi ricercatori ed esperti, coinvolti o meno nelle attività del Consiglio d'Europa. La loro opinione è stata preziosa e ha alimentato la versione qui proposta. Tuttavia, per usare la formula di rito, essi non sono responsabili del contenuto proposto.

¹ Trad. It. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* in "Italiano LinguaDue", 8, 2, 2016 (<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>).

Parte prima

Una visione d'insieme:

la mediazione tra mobilità, alterità, gruppi e reti sociali

1. Uno sguardo al passato

Per inserire il presente studio nella continuità e nell'evoluzione dei lavori condotti dalla Divisione delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa² è utile ritornare brevemente su alcune tappe precedenti. Come punto di partenza richiamiamo, da un lato, il dispositivo concettuale generale del QCER, così come era stato elaborato fino alla pubblicazione del 2001 (1.1.) e, dall'altro, gli altri progetti e le pubblicazioni più recenti dell'UPL (1.2.). Segue una breve presentazione della struttura generale dell'oggetto di questo studio (1.3.), che verrà approfondito e sviluppato nelle sezioni successive.

Questo riepilogo è importante perché il documento attuale si inserisce in continuità rispetto a questi testi e progetti. Il QCER costituisce una sorta di punto di partenza per i significativi sviluppi che si sono avuti dopo la sua pubblicazione. Il punto di vista qui adottato non ne mette in discussione la costruzione nozionale: la include e la mobilita, direttamente o indirettamente. Ha tuttavia una portata maggiore in quanto, aprendosi alla dimensione sociale e formativa dei percorsi degli attori sociali e alle dimensioni linguistiche e culturali di questi percorsi, presuppone, di conseguenza, un apparato concettuale più esteso e più inclusivo.

1.1. Una sintesi del modello di base del QCER

Il QCER propone un modello generale ritenuto valido sia per la comunicazione che per l'apprendimento (delle lingue). Questo modello può essere riassunto, sommariamente, come segue:

- comunicazione e apprendimento sono il risultato di azioni di un **attore sociale** che dispone di **capacità generali individuali** consistenti in **saperi, saper fare, saper essere** (quest'ultimo ridefinito in seguito come **"atteggiamenti e disposizioni"**) e **saper-apprendere** (detto, in modo più generale, **"saper affrontare ciò che è nuovo"**);
- queste capacità si inseriscono specificatamente in una **competenza a comunicare linguisticamente** che richiede componenti linguistiche, sociolinguistiche e discorsive/pragmatiche;
- le capacità e le competenze si attualizzano in un contesto attraverso **attività linguistiche di produzione, di ricezione, d'interazione e di mediazione**;
- questa attivazione avviene in domini sociali suddivisi a grandi linee in **dominio pubblico, dominio personale, dominio professionale, dominio educativo**;
- la competenza viene attivata per la realizzazione di **compiti** relativi a **testi** (scritti, orali, da produrre, comprendere, interpretare, etc.) e grazie a **strategie** che l'attore sociale richiama o elabora per la realizzazione di questi compiti;
- la competenza comunicativa è definita come potenzialmente **plurilingue e pluriculturale** in quanto essa mette in gioco risorse linguistiche e culturali multiple, in evoluzione e diversamente gestite, risultanti dalle esperienze dell'attore considerato e relative a varietà e lingue diverse;
- È attraverso la mobilitazione e l'utilizzo di queste risorse in contesti sociali diversificati e in occasione di nuove esperienze che l'attore sviluppa e incrementa la propria competenza comunicativa e incontra opportunità di apprendimento.

Si noterà che, anche se il QCER era stato innanzitutto concepito e utilizzato per l'apprendimento delle lingue straniere, il modello che propone vale anche per tutte le altre forme di comunicazione linguistica. E, come tale, può essere integrato al modello con scopo sociale ed educativo esteso che costituisce l'oggetto del presente studio.

² Questa divisione è diventata, nel 2011, l'Unità delle politiche linguistiche all'interno del Servizio dell'Educazione. Per semplicità, questa componente sarà indicata con la sigla UPL.

1.2. La dinamica delle agenzie di socializzazione

Dal 2001, anno di pubblicazione del QCER, oltre al *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* e al *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*³, vi sono stati ulteriori sviluppi nell'ambito dei lavori dell'Unità delle politiche linguistiche (UPL) del Consiglio d'Europa. Molti sono i contributi che sarebbero da segnalare, in particolare quelli relativi alle concezioni della competenza interculturale sviluppate da Michael Byram e da quelli relativi ai progressi realizzati nell'ambito della lingua di scolarizzazione come vettore/motore di costruzione delle conoscenze nelle discipline scolastiche ("lingue delle altre materie")⁴.

È a partire da una sorta di incrocio di questi elementi e in relazione a pubblicazioni apparse in altri contesti che si situa il metodo utilizzato qui per articolare socializzazione e scolarizzazione⁵. Questa tappa è doppiamente significativa: da un lato, inserisce la riflessione nella prospettiva dinamica di un percorso che l'attore sociale inizia fin dalla più tenera età; dall'altro, essa non vede la pluralità linguistica e culturale come esito di questo percorso, essendone all'origine. È possibile definire in questo modo il quadro concettuale generale:

- a) La socializzazione del giovane apprendente deriva dallo sviluppo di quest'ultimo attraverso la propria esposizione e la propria partecipazione a diversi **contesti di socializzazione**, come la famiglia, il gruppo di coetanei, l'ambiente sociale circostante (urbano, rurale o altro), gli altri gruppi di appartenenza (religiosa, sportiva), i mass media, le reti sociali, la cui costruzione è facilitata anche dalle tecnologie virtuali, la mobilità (geografica, turistica, migratoria, in presenza o virtuale), e, *last but not least*, la scuola.
- b) Ciascuna di queste agenzie di socializzazione si presenta in modo più o meno omogeneo o eterogeneo nella sua composizione. Possono compenetrarsi (ad esempio, la famiglia include, in gradi diversi a seconda dei casi, l'impatto dei media, i rapporti con la scuola, gli aspetti della vita professionale, certe pratiche religiose). Inoltre, all'interno di ciascun contesto (la famiglia, la scuola, la televisione, il quartiere, internet) possono coesistere, in ragione della relativa eterogeneità e della diversità dei suoi membri, diversi insiemi di valori, di rappresentazioni, di norme e di pratiche (alcune delle quali entrano in contraddizione e in conflitto con altre).
- c) Rimane il fatto che, qualunque sia questa diversità interna, ciascuno di questi contesti ha un rapporto particolare con i valori, veicola rappresentazioni e presenta norme di accesso, di comportamento, d'uso, d'interazione, particolarità sociolinguistiche e socioculturali, modalità di comunicazione che sono sue proprie. Così, le pratiche linguistiche familiari, per quanto eterogenee e variabili a seconda dei casi e dei contesti, differiscono da quelle che prevalgono per il bambino o il giovane all'interno del

³ *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007); *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2010), di cui è stata pubblicata una nuova versione nel 2015, sono scaricabili dalla *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* : www.coe.int/lang-platform/fr. Trad. it. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* in "Italiano LinguaDue", 3, 2, 2011 (<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928>) e (n. ed.) in "Italiano LinguaDue", 8, 2, 2016 (<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>).

⁴ *Les dimensions linguistiques de toutes les matières. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* (2015); *La place des langues de scolarisation dans les programmes* (2010), studi realizzati da Jean-Claude Beacco, Daniel Coste, Helmut Vollmer, Irene Pieper, Helmut Linneweber-Lammerskitte e Piet-Hein van de Ven (pubblicati come singoli articoli nel 2010, come raccolta nel 2015). Tutti i documenti sono reperibili all'indirizzo <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education>. Trad. it. *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, in "Italiano LinguaDue", 8, 1, 2016: (<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>).

⁵ Una prefigurazione di questo approccio si ritrova in *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation?* (2007): <https://rm.coe.int/un-document-europeen-de-reference-pour-les-langues-de-l-education-conf/16805a31e5>. Trad. it. *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, Sette Città, Viterbo, 2009: <https://rm.coe.int/16805a31e6>.

Ovviamente, questa concezione non pretende di essere originale: proviene da numerosi studi sociologici.

gruppo di coetanei o da quelle alle quali è esposto tramite i media, come pure da quelle delle “chat” e degli sms.

- d) Sulla base di queste caratteristiche le agenzie di socializzazione possono essere considerate entità culturali, se definiamo una cultura come caratterizzata da un insieme di norme, di rappresentazioni, di risorse, di valori e anche di condizioni di ingresso e di trasmissione ai nuovi membri, distinto da quello di altre agenzie. Senza essere necessariamente condivise né accettate da tutti, queste caratteristiche sono riconosciute – anche se non esplicitamente – dai membri di questa cultura come ad essa attribuibili, anche quando vi si oppongono, in quanto il fatto steso di contestarle presuppone il loro riconoscimento.
- e) Nel processo di costruzione identitaria e d’identificazione che la socializzazione implica, il bambino è lungi dall’essere passivo. Diventa membro più o meno attivo di diversi gruppi sociali, appartenenti o legati ad agenzie e a contesti di socializzazione, e questo suo ingresso in nuovi gruppi, il movimento tra i gruppi, fanno di lui un attore sociale “a pieno titolo”.
- f) Oltre a considerare queste “comunità”, così come sono definite – nell’accezione stretta e marcata del termine – in funzione della loro origine geografica, etnica, religiosa, etc., siamo portati a **considerare tutte le società come multiculturali e tutti gli attori sociali come pluriculturali** per via della molteplicità dei contesti e delle agenzie di socializzazione e delle appartenenze multiple, cioè delle identità plurali di ciascun individuo. Il bambino che arriva a scuola, che ne abbia consapevolezza o meno, ha già un’esperienza e una certa pratica della diversità linguistica e culturale. È un attore sociale in divenire, scolarizzato, con un suo repertorio plurilingue e pluriculturale.
- g) La scuola rientra in questa stessa dinamica, almeno in due modi. Da un lato, e cosa più importante, essa ha norme di accesso, di comportamento, pratiche linguistiche, etc. che – con delle variabili a seconda del contesto – caratterizzano una cultura scolastica. Dall’altro, ciascuna disciplina scolastica prevede anche norme e usi linguistici specifici e introduce e inizia gli allievi a culture specifiche, come quelle della matematica, della storia o degli studi letterari.
- h) Per la scuola, come per la società nel suo insieme, è opportuno **prendere in considerazione non solo individui ma anche popolazioni specifiche**: gruppi vulnerabili, bambini di origine straniera e soprattutto i bambini di migranti, gli immigrati adulti, giovani provenienti da ambienti socio-economici disagiati o bambini che, senza appartenere a questi ambienti, hanno pratiche linguistiche e comportamenti culturali che loro stessi percepiscono come sottovalutati, stigmatizzati dall’istituzione o dai loro coetanei.

1.3. Verso un modello concettuale inclusivo

È quindi sull’onda dei cambiamenti appena ricordati che si inserisce la proposta del modello inclusivo oggetto di questo studio. Ridotto alla sua articolazione principale, questo modello si declina come segue:

- il soggetto apprendente, l’**attore sociale** apprende, si costruisce, si trasforma attraverso processi di **mobilità di diverso tipo (scolastico, professionale, sociale, etc.)**;
- attraverso la mobilità l’attore sociale fa esperienza delle diverse forme di ciò che percepisce come **alterità** (comportamenti estranei “spaesanti”, conoscenze scientifiche che sembrano incomprensibili) e che può desiderare o dover ridurre o fare propria;
- questa mobilità si attiva all’interno di **gruppi sociali o comunità**⁶ e con l’introduzione e la partecipazione a nuove comunità. Attori e gruppi sociali hanno a che fare, a diversi livelli dell’organizzazione sociale, con delle **istituzioni**;

⁶ Le problematiche che nascono dalla scelta di questi termini (gruppo sociale, comunità, collettività) sono trattati nel paragrafo 2.3.1.

- la mobilità stessa, l’incontro e l’adattamento all’alterità percepita, l’introduzione e la partecipazione a nuove comunità presuppongono capacità di adattamento culturale e linguistico e richiedono/permangono lo sviluppo di **competenze e conoscenze** di ordine linguistico e culturale in parte nuove;
- l’adattamento culturale e linguistico non avviene da solo ed è importante che diverse modalità di **mediazione** facilitino la mobilità dell’attore sociale, il suo confronto con la percezione dell’alterità, la sua inclusione nella comunità. In ogni caso, l’azione di mediazione tende, nella sua definizione più generale, a ridurre lo scarto tra due poli distanti o in tensione;
- qualunque siano le sue modalità, la mediazione si pone o come via d’accesso a informazioni e conoscenze e alla costruzione delle competenze (**mediazione cognitiva**), o come contributo all’interazione, alla qualità dello scambio, alla risoluzione dei conflitti (**mediazione relazionale**).
- queste due forme di mediazione, cognitiva e relazionale, non esclusive e spesso tra loro correlate, passano essenzialmente attraverso un’**attività linguistica di mediazione** (come definita nel QCER, benché sensibilmente ampliata) all’interno di contesti sociali.
- Gli attori sociali sono sempre più (inter)connessi e membri di **reti**, la cui attivazione può facilitare la mobilità, diminuire la percezione dell’alterità, rinforzare il gruppo di appartenenza o preparare l’ingresso in nuove collettività.
- Le azioni di mediazione interessano innanzitutto i percorsi degli attori sociali. Esse dipendono dalla **responsabilità** degli altri attori sociali, dei gruppi sociali, delle istituzioni della società, ma anche da quella degli attori sociali stessi.

1.4. Diverse forme d’integrazione

Abbiamo definito questo modello come *inclusivo*. Una definizione di questo tipo richiede un breve commento. Essa riguarda – con il rischio di una accumulazione eccessiva – livelli e tipi molto diversi di integrazione:

- il modello – come sopra sottolineato – conserva e ingloba il modello della comunicazione linguistica adottato dal QCER⁷;
- i concetti qui usati sono interconnessi all’interno di un unico sistema che ha lo scopo di spiegare i vari tipi di sviluppo che coinvolgono e condizionano gli attori sociali;
- si distinguono tre categorie di “agenti”: l’**attore sociale** (con il significato introdotto dal QCER: individuo autonomo e responsabile capace di agire in un contesto sociale), il **gruppo sociale** (composto da individui ma che agiscono in quanto costituiscono un gruppo), l’**istituzione sociale** (considerata qui come struttura e organizzazione permanente esercitante una funzione definita e riconosciuta nello spazio sociale)⁸;
- si assume che tutti questi “agenti” (attori sociali, gruppi sociali, istituzioni sociali) (inter)agiscano grazie a competenze che essi possiedono o acquisiscono e anche in funzione delle **responsabilità** che essi devono assumere, comprese quelle in materia di mediazione⁹.

⁷ Oltre alla nozione di mediazione, è la concezione dell’attore sociale come autonomo, responsabile, dotato di una competenza comunicativa plurale e che ha esperienza della pluralità linguistica e culturale che garantisce il legame d’inclusione tra il dispositivo concettuale presente e il QCER.

⁸ Si ritornerà sulla nozione di istituzione e sul rapporto tra attori, gruppi e istituzioni in 2.3.5.

⁹ La nozione di responsabilità assume grande importanza nella concezione d’insieme qui sviluppata. L’attore sociale è presentato come avente diritti, ma anche doveri e responsabilità. La stessa cosa vale per i gruppi e per le istituzioni, ma nei percorsi di scolarizzazione, così come sono presentati nella seconda parte, una certa polarizzazione è stabilita tra il diritto

L'obiettivo di un modello con un'architettura così generale è di coprire casi che a prima vista possono sembrare molto diversi. E, in effetti, esso è ugualmente valido per diversi attori sociali, tra i quali in particolare:

- il bambino nel corso della sua prima socializzazione tra famiglia, gruppo di coetanei, o gruppo sportivo, religioso, o esposizione ai media (cfr. 1.2.);
- il giovane nel suo percorso scolastico e nella scoperta delle diverse materie, parallelamente ad altre forme di socializzazione e di apprendimento fuori dalla scuola (questo sarà oggetto di studio nella seconda parte);
- il lavoratore migrante, il rifugiato, il richiedente asilo nel suo percorso dalla preparazione della partenza fino alla familiarizzazione – o meno – con diverse agenzie e collettività (amministrative, professionali) nella società che lo accoglie, passando per gli imprevisti del viaggio;
ma anche
- il turista, il dirigente di una azienda che ha una sede all'estero...
- gli appassionati di fiction, di mondi virtuali, di arte come "evasione" dalla realtà¹⁰;
- etc.

L'intenzione non è naturalmente quella di sviluppare ciascuno di questi casi e di mostrare come il modello generale possa spiegarlo (almeno per quel che rientra nel suo oggetto), benché questo sia realizzabile. Non vi è nemmeno l'intenzione di confondere tutto: il dirigente di un'impresa che si trasferisce per ricoprire un ruolo di responsabilità in uno stato lontano dispone sicuramente di un sostegno che molto spesso manca del tutto, in ogni fase del suo percorso migratorio, a un immigrato lavoratore o a un rifugiato. Ma il mettere in evidenza le contrastanti differenze tra le situazioni (compresi i casi meno eclatanti di queste diversità di trattamento) è probabilmente in grado di servire come base per un confronto critico o come argomento a favore del (ri)mediare.

Gli sviluppi successivi si organizzano in due parti. La prima esamina a turno i concetti che il modello mobilita e precisa le relazioni che tra loro intercorrono. Ciò che rende questo esame tanto più necessario è il fatto che la maggior parte di questi concetti sono usati in un senso più ampio o alterato rispetto ai più comuni significati "ordinari" dei termini che li designano. In questa prima parte si continuerà a fare riferimento a una serie di diversi contesti sociali.

La seconda parte riguarda direttamente il contesto scolastico e il percorso che l'attore sociale specifico, cioè l'allievo che apprende e si forma, si trova ad affrontare. Dalla scolarizzazione pre-elementare fino al termine della scolarizzazione obbligatoria, si mostra come il modello proposto offra una certa lettura dei processi coinvolti. La scuola – inizialmente – opera come un'istituzione che avvia e accelera le mobilità interne e future; essa espone l'allievo alla percezione delle alterità e lo aiuta ad appropriarsene; essa lo introduce a nuove comunità contribuendo alla sua integrazione e alla sua partecipazione alla cittadinanza nella società nel suo complesso. Oltre alle molteplici sfide sociali che l'educazione comporta, la scuola si presenta, nella prospettiva qui adottata, come un'importante agenzia di mediazione, una mediazione largamente basata sul linguaggio, nella diversità delle sue funzioni e delle sue forme.

degli alunni a un'educazione equa e di qualità e la responsabilità dell'istituzione scolastica e, in senso lato, della società, di garantire questa educazione.

¹⁰ Bisogna rilevare che anche al modello del QCER va riconosciuta la portata trasversale e che, al suo livello di descrizione, riguarda gli stessi tipi di attori sociali, dal bambino all'appassionato di mondi virtuali.

2. Mobilità, alterità, gruppi e reti sociali: concetti principali per una concezione d'insieme

Mobilità, Alterità, Gruppi. L'ordine di introduzione di questi tre termini non è casuale, né tanto meno indifferente. Oltre a corrispondere alla struttura dinamica del modello, come è stato esposto sommariamente in 1.3., esso mette in evidenza alcune discrepanze con lo schema concettuale che informa il QCER: la mediazione è appena accennata nel QCER, i gruppi sono quasi completamente assenti, l'alterità è molto implicita e poco visibile. D'altro lato è chiaro che, mentre oggi sono un riferimento ricorrente e sono utilizzate in modo tanto vago quanto frequente, negli anni Novanta, nel corso dei quali il QCER è stato elaborato, le nozioni di mobilità, di alterità e di gruppi erano in secondo piano in campo linguistico ed educativo¹¹.

Un quarto termine, l'abbiamo visto, deve essere aggiunto al sistema in cui trovano spazio mobilità, gruppi e alterità. È il termine "rete", che indica un tipo di legame tra attori sociali che può avere diverse forme e che ha a che fare con la mobilità, i gruppi, il rapporto all'alterità. Per quanto caratterizzi gli scenari contemporanei, sembra che la rete non debba essere messa sullo stesso piano degli altri tre termini. La trattazione che ne sarà fatta la metterà un po' a parte.

Questo trio (o quartina) nozionale è posto come strutturale in una concezione globale di un'educazione *a* e *attraverso* la diversità linguistica e culturale. Per concezione globale si intende un inquadramento adatto a diverse azioni e ambiti di riflessione che caratterizzano, da una ventina d'anni, gli interventi dell'UPL. Mobilità, Gruppi, Alterità, per quanto ne venga specificata la portata, possono servire da poli organizzativi adatti sia nell'ambito dell'educazione (e delle lingue, nell'educazione e nella costruzione delle conoscenze), sia in quello della migrazione nelle sue dimensioni linguistiche e culturali (area a cui questo documento farà riferimento solo per inciso).

È in relazione a questi tre poli, a cui si aggiunge ciò che riguarda le reti, che le altre nozioni chiave dovranno essere riprese e ricollocate. La valutazione sarà, ad esempio, trattata e considerata più come uno strumento che facilita, ostacola, penalizza... le mobilità. Ma sarà soprattutto la nozione di mediazione ad assumere un'importanza determinante, al punto da costituire il centro di gravità dell'apparato concettuale che il presente studio cerca di elaborare.

E l'approccio utilizzato cercherà di essere pienamente coerente con i valori raccomandati dal Consiglio d'Europa e soprattutto con quelli che riguardano la cittadinanza e la partecipazione democratica – che includono e presuppongono lo spirito critico con tutte le implicazioni che la sua reale e attiva assunzione comporta – e le nozioni correlate, relative all'inclusione e alla coesione sociali.

2.1. La mobilità dell'attore sociale

2.1.1. Le diverse forme di mobilità

La nozione di mediazione è tra quelle fortemente sollecitate dalla riflessione contemporanea, soprattutto nell'ambito della globalizzazione, della circolazione dei beni materiali e culturali, degli individui e delle popolazioni, delle idee e delle ideologie¹². Essa è considerata sotto forme diverse, così come testimoniato dai numerosi aggettivi, che non rientrano in categorie omogenee, usati per qualificare il termine. Per riportare alcuni di questi aggettivi, **la mobilità può essere fisica, geografica, migratoria** (cioè riguardante lo spostamento fisico effettivo dell'individuo), **professionale, scolastica o educativa** (cambiamento di

¹¹ Ad eccezione dei primi lavori del Consiglio d'Europa relativi all'educazione alle lingue straniere, di cui almeno una parte era stata concepita per sostenere l'apprendimento delle lingue da parte degli adulti in modo da rispondere alle loro esigenze di mobilità.

¹² Nei lavori dei sociologi americani sono trattate soprattutto le dimensioni professionali e sociali (in particolare quelle transgenerazionali) della mobilità. Per quel che riguarda la sociologia dell'educazione come illustrata dagli autori americani e britannici ci si potrà riferire a Forquin (1997).

lavoro, di funzione, di scuola, di orientamento), **sociale** (cambiamento di ruolo e di status sociale, compreso quello transgenerazionale). Essa può anche essere **virtuale** (con le tecnologie di comunicazione), **cioè immaginaria, fantasticata** (a contatto, ad esempio, con le opere di immaginazione). Molto genericamente, essa consiste in uno spostamento da uno spazio, da un mondo ad un altro (“spazio” e “mondo” da intendersi in senso lato) effettuato da un attore o da un gruppo sociale¹³.

È il caso di sottolineare che, nel settore della didattica delle lingue e del rapporto con le politiche linguistiche, la nozione di mobilità è stata recentemente tematizzata e considerata soprattutto a partire dalla mobilità internazionale degli studenti o dai fenomeni migratori. E spesso nel suo rapporto all’alterità¹⁴. Si noterà anche che, se la mobilità è in qualche modo assente nel QCER (così come pubblicato nel 2001), essa occupa un posto importante nello studio preparatorio del 1997 dedicato alla competenza plurilingue e pluriculturale¹⁵.

Nell’ottica qui adottata e per individuare più precisamente gli usi che vengono fatti di questa nozione nel presente modello, è necessaria qualche considerazione trasversale¹⁶:

- il termine *mobilità* può richiamare connotazioni negative. Così, nei casi di crisi economica, la mobilità geografica professionale è spesso percepita come un rischio per la stabilità del mercato del lavoro e come uno dei segnali di un liberalismo economico distruttivo. In altre circostanze, al contrario, vi è una valorizzazione della mobilità, che offre l’opportunità di nuove esperienze e scuote in modo positivo l’immobilismo. La mobilità non ha lo stesso significato per tutti;
- la mobilità può prevedere il passaggio di una frontiera¹⁷, di una barriera, di un filtro, ed esigere un controllo, un diritto d’ingresso, condizioni specifiche per l’ammissione. E questo può essere il caso di contesti diversi di mobilità: passaporto, visto, prerequisiti linguistici per il lavoratore migrante; pagella scolastica, parere del consiglio di classe, test di ingresso o esami per gli allievi che accedono ad un nuovo livello del percorso scolastico¹⁸. Mobilità che possono quindi rivelarsi fattori di discriminazione, di insuccesso, di disimpegno quando esse falliscono, ma anche di soddisfazione e di progresso quando si realizzano;
- le mobilità più “destabilizzanti”, che comportano lo spostamento in un ambiente percepito come totalmente “estraneo”, portano, se non vi è blocco o fallimento, all’acquisizione di nuovi punti di riferimento, alla costruzione di nuove reti, all’ammissione in nuovi gruppi;
- queste mobilità si presentano anche come mobilità culturali in quanto comportano, oltre a un cambiamento ambientale (fisico, virtuale, immaginario, accademico, istituzionale), anche modifiche nelle norme, nei sistemi di rappresentazione, nelle forme di comportamento specifiche per tali ambienti oltre che l’accesso a nuovi spazi sociali;

¹³ Due citazioni permettono di individuare la prospettiva generale nella quale questo studio iscrive la mobilità: Bourdin (2004) definisce la mobilità come “*il fatto di cambiare posizione in uno spazio reale o virtuale, che può essere fisico, sociale, assiologico, culturale, affettivo, cognitivo*” e insiste sulla relazione contemporanea tra crescita delle mobilità e individuazione. Per Park, citato da Fol (2009) “*la mobilità è allo stesso tempo fattore di arricchimento e di diversificazione delle esperienze individuali che comporta per definizione un rischio di destabilizzazione*”.

¹⁴ Si veda in particolare: Murphy-Lejeune, 2004; Gohard-Radenkovic, 2007; Yanaprasart, 2009; Zarate, Lévy, Kramsh, 2008.

¹⁵ *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore, Zarate, 1997). La sezione dedicata più specificamente alla mobilità è di Geneviève Zarate..

¹⁶ Questo approccio concettuale non aspira all’ortodossia scientifica. In questo studio, benché siano proposte definizioni per le nozioni introdotte, si procede anche, appositamente, a fornire illustrazioni e approssimazioni (coerentemente, da questo punto di vista, con ciò che viene detto della mediazione). L’elasticità e la flessibilità lasciate alle componenti del modello sono la condizione della loro adattabilità. È attuando l’apparato concettuale in situazioni pratiche che possono essere apportati gli adeguamenti necessari.

¹⁷ Sappiamo che la mobilità fisica di questi tempi, anche in Europa, può essere ostacolata anche da barriere fisiche come muri o filo spinato, quando non si perde la vita in mare.

¹⁸ Nel seguito si limitano volontariamente i riferimenti, sempre possibili, al contesto scolastico che saranno oggetto della seconda parte, dove ciascuna delle tre nozioni principali è esaminata nell’ottica del suo rapporto con la mediazione.

- ed è in questo quadro preciso che le competenze linguistiche e culturali entrano in gioco perché le diverse forme di mobilità sono notevolmente facilitate per chi dispone di un certo capitale linguistico e culturale. E le varie forme di mobilità costituiscono, a loro volta, una sorta di “capitale della mobilità”, eventualmente valorizzabile come tale, ad esempio in un percorso professionale;
- inoltre, l’impedimento ad alcune forme di mobilità (blocco dell’“ascesa sociale”, “*plafond de verre*”¹⁹, etc.) non è più dato per scontato ed è percepito come un problema sociale da risolvere.

Questi diversi punti sono validi naturalmente anche nel caso particolare dei rapporti tra mobilità e scuola.

2.1.2. La scuola come fattore e acceleratore di mobilità

In quanto luogo di istruzione e di formazione, la scuola è un’istituzione sociale incaricata di avviare le mobilità degli individui e di contribuire al movimento della società²⁰. Nella concezione democratica del diritto a un’educazione di qualità, la scuola è agente di trasformazione attraverso la promozione (nel senso originale del termine: far avanzare, portare avanti) degli individui e il progresso (andare avanti) della collettività. Attraverso i *saperi* e il *saper fare* che è chiamata a far acquisire agli allievi, essa è tenuta a prepararli a crescere e agire nello spazio sociale. Nei suoi curricula e programmi e nelle sue metodologie essa deve essere in grado di anticipare alcuni dei bisogni futuri della società²¹. Con i valori che trasmette, deve anche preparare al vivere e al costruire insieme in una democrazia. Tutte queste finalità richiedono che la scuola sia percepita come un’agenzia e luogo di mobilità.

Sarebbe ingenuo prendere alla lettera le consuete dichiarazioni ufficiali su ciò che un sistema educativo punta a realizzare. Ad esempio, il principio tanto esaltato di “uguaglianza delle opportunità” nella circolazione scolastica, negli orientamenti, nelle scelte degli indirizzi, è ben lontano dal realizzarsi negli attuali percorsi scolastici. La scuola sembra a volte garantire di fatto una forma di riproduzione sociale²², oppure aggravare le ineguaglianze, consentendo ad alcuni allievi di avanzare più velocemente e rallentando o addirittura bloccando i progressi degli altri.

Le rappresentazioni che le famiglie e gli allievi stessi hanno delle proprie opportunità di mobilità dentro e fuori il sistema educativo non possono che influenzare i percorsi scolastici. I progetti e l’orizzonte delle prospettive individuali variano in base ai contesti, agli ambienti sociali, alla conoscenza che le famiglie hanno della scuola, degli indirizzi, degli sbocchi professionali possibili. Le differenze socioculturali che influenzano i progetti degli allievi per il loro futuro, l’auto-regolazione delle aspettative e delle ambizioni verso posti di lavoro che si stima di poter raggiungere a partire dalle posizioni che si occupano, sono fenomeni ben analizzati e documentati. Questo non significa però che debbano essere considerati come normali e ineluttabili.

Ma la scuola stessa, attraverso l’immagine che offre all’allievo dei suoi risultati e delle sue capacità, può portarlo a rivedere verso l’alto o verso il basso il suo progetto iniziale di mobilità intra- e poi extra-scolastica. I tipi di valutazione, i voti, i giudizi orali o scritti, le bocciature (dove esistono), giocano un ruolo importante nel coltivare o scoraggiare la motivazione degli allievi a progredire e a considerare le opportunità di apprendimento in termini di mobilità.

Allo stesso modo, più direttamente, il modo in cui i sistemi educativi organizzano i curricula e guidano gli allievi verso corsi più o meno lunghi, più o meno apprezzati, più o meno aperti in termini di scelte per il

¹⁹ “*plafond de verre*”, letteralmente “soffitto di vetro”, è espressione con la quale si indica il punto della carriera oltre il quale alle donne è impedito di progredire.

²⁰ Non sorprende, quindi, che nelle comunità che intendono mantenere l’ordine stabilito, la scuola sia, ad esempio, vietata alle ragazze o riservata alle famiglie al potere o organizzate in maniera tale che in essa si riproducano le gerarchie esistenti nella distribuzione dei ruoli e degli spazi.

²¹ Fermo restando che questi bisogni possono cambiare rapidamente e che, nel corso della vita professionale di un individuo, l’adattamento a nuovi lavori può rivelarsi indispensabile. Da qui l’importanza della preparazione all’adattabilità, della formazione lungo tutta la vita e della formazione iniziale non precocemente orientata ad una specifica professione.

²² Si veda in particolare Bourdieu e Passeron (1970).

futuro professionale, contribuisce sicuramente alla mobilità effettiva degli allievi all'interno del sistema scolastico; ma una tale diversificazione dei percorsi, soprattutto quando interviene in una fase iniziale senza che vi siano ulteriori possibilità di "passerelle" tra questi percorsi non è senza conseguenze per il contributo che il sistema offre alla mobilità sociale²³.

2.1.3. *Promuovere la mobilità*

L'allievo in formazione è qui considerato come un soggetto in via di sviluppo e un attore sociale in divenire, impegnato in un processo complesso che richiede diversi ordini di mobilità e che deve acquisire e mobilitare competenze multiple, soprattutto linguistiche, per avere successo in questo percorso. Ma, in modo complementare, è grazie a questo percorso che gli apprendimenti possono realizzarsi: di fatto vi è un potenziale di apprendimento con l'ingresso in nuovi settori disciplinari, con l'avvicinamento a nuove materie, con il passaggio in nuovi ambienti.

La scuola, in quanto organismo istituzionale responsabile, tra le altre cose, di avviare, guidare e facilitare la mobilità degli allievi, deve lavorare:

- per la costruzione delle conoscenze e lo sviluppo delle competenze nelle discipline scolastiche;
- per l'accesso alle comunità di pratica (cfr. 2.3.3) costituite da questi ambiti disciplinari;
- e per avviare al lavoro, offrire orientamento professionale e facilitare le scelte personali.

Ma la scuola ha anche la funzione – non meno importante – di trasmettere i valori di cui l'educazione è garante, come il preparare a vivere meglio insieme e alla cittadinanza democratica attiva.

Qualunque siano i contesti e anche – o soprattutto – nei casi in cui i sistemi educativi sembrano confermare o aumentare le ineguaglianze sociali più che garantire l'uguaglianza delle opportunità che paiono invocare, è importante che i freni e gli ostacoli alla mobilità interna alla scuola siano il più possibile rimossi e quindi che vengano presi provvedimenti in questo senso. Obiettivo della seconda parte del presente studio è, tra le altre cose, analizzare più a fondo come le azioni di mediazione delle diverse agenzie (insegnanti, allievi, gruppi sociali, istituzioni) possano agire in questo senso.

L'obiettivo perseguito è identificare le aree e i momenti sensibili in cui sono necessarie misure di mediazione per garantire al meglio le diverse forme di mobilità nei percorsi educativi. A questo scopo, i principali attori – insegnanti e apprendenti – devono acquisire o rinforzare competenze specifiche. Le agenzie istituzionali (dirigenti scolastici, ispettori, responsabili della definizione dei curricula, etc.) hanno, a loro volta, ruoli da svolgere, responsabilità da assumere, competenze da fornire. Ora, tutti questi tipi di mobilità e le forme di mediazione che li rendono possibili fanno ricorso, essenzialmente, a diversi mezzi linguistici, generalmente trascurati, ai quali bisognerebbe invece fare più attenzione.

2.2. Una concezione estesa e relativista dell'alterità

2.2.1. *Estensione e relativizzazione della nozione*

La nozione di alterità è stata al centro di numerosi lavori recenti, almeno per quanto riguarda la bibliografia francofona²⁴. Essa non è comunque ancora stata ben delineata. In modo generico, essa indica ciò che è altro, nuovo, estraneo, non familiare, diverso.

Possiamo accettare il significato di "**carattere di ciò che è altro**", ma solo facendo due precisazioni:

- **non ridurre, limitare questo "altro" a un "altro" umano;**

²³ Queste problematiche sono oggetto di numerosi studi, sia statistici che qualitativi e di un altrettanto ampio numero di dibattiti sulla sociologia dell'educazione. Lo studio presente non entrerà nel merito. Si vedano tra gli altri: Bourdieu e Passeron (1970), Dubet (2010, 2014), Forquin (1997), Boudon (2011, 1973).

²⁴ Nello specifico: Aden (2009), Chini e Goutéraux (2011), Coste (2009), Ferréol e Jucquois (2005), Goï, Razafimandimbimananana e Huver (2014), Groux e Porcher (2003).

- **e, anzi, precisare che questo altro è sempre altro per qualcuno, nella percezione, dal punto di vista, nella rappresentazione che se ne è fatto un attore (o un gruppo) sociale**, che l'alterità è, in altre parole, una costruzione psicologica che si crea quando una differenza di qualunque tipo viene percepita e resa saliente a causa di una determinata situazione e/o del processo psicologico dell'individuo.

Infatti,

- nel “saper affrontare, trattare l'altro, il diverso, il nuovo” del QCER (di cui il “saper apprendere” è solo un caso particolare), è chiaro che questo nuovo, **ciò che è percepito come diverso, può essere un individuo, un gruppo, una cultura, ma anche una conoscenza da acquisire, un'opera da scoprire;**
- e la differenza di ciò che è considerato come “altro” non è necessariamente una differenza in sé, bensì, nella prospettiva alteritaria, una differenza per me o per noi, una differenza relativa a un soggetto che percepisce, che pensa, che agisce. È nelle mie rappresentazioni, nell'interazione e nell'azione che incontro forme per me diverse di alterità: alterità interpersonale, alterità interculturale, alterità interlinguistica, alterità interdisciplinare²⁵ o interprofessionale, etc. L'insistenza su “inter”, che rinvia a un mettere in relazione, è importante, ma la differenza percepita può essere di tipo culturale, cognitiva, estetica, sociale, etc. In altre parole, è l'individuo che crea la frontiera e ciò che è un limite per una persona può non essere affatto un limite per un'altra persona dello stesso gruppo culturale.

2.2.2. Alterità e rapporto alteritario

L'estensione e la relativizzazione del concetto di alterità rimandano (senza voler anticipare ciò che il rapporto con i concetti di mobilità e di gruppo implica) a considerazioni complementari:

- il rapporto con ciò che è percepito come un'alterità può essere scelto, volontario; ma anche accidentale, inatteso, o ancora forzato, imposto;
- la percezione alteritaria può essere essenzializzante (l'altro è posto come un blocco omogeneo decisamente estraneo) o relativizzante (l'altro è in parte estraneo, a livelli diversi);
- il rapporto alteritario può essere percepito come paritario, egualitario o prodotto di una relazione di tipo dominante/dominato (in un verso o nell'altro);
- esso può dare luogo a reazioni, rinviare ad atteggiamenti estremamente variegati: interesse, curiosità, impegno, ostilità, indifferenza, rifiuto...;
- il rapporto alteritario può anche essere considerato secondo i suoi effetti, ancora una volta definibili in diversi modi: alterazione, trasformazione, assenza di cambiamento, adattamento, assimilazione, incomprendimento, etc.

Queste considerazioni valgono anche per il rapporto con individui, gruppi, conoscenze e pratiche. Esse riguardano anche i contesti scolastici e i contesti professionali o le situazioni di migrazione.

2.2.3. Mobilità e alterità percepite

In quest'ottica, la mobilità può assumere forme diverse in base al suo rapporto con l'alterità percepita dall'attore in mobilità:

- può trattarsi di uno spostamento, di una circolazione all'interno di spazi familiari (o considerati come tali), non percepiti come di natura alteritaria e dove le routine comportamentali, linguistiche, culturali sono sufficienti per essere in grado di agire;

²⁵ L'aggettivo “disciplinare” e i composti come “interdisciplinare” sono utilizzati qui come derivati di “disciplina” nell'accezione di “disciplina accademica o scientifica” e rinviano quindi innanzitutto alle materie scolastiche.

- può trattarsi di spostamenti che implicano la mobilitazione e l'uso di conoscenze, competenze, culture già presenti per affrontare ciò che è (relativamente) nuovo. Questo richiede l'attivazione di capacità facilmente contestualizzabili;
- può trattarsi di spostamenti in cui la percezione dell'alterità è più forte e richiede adeguamenti per deduzione, trasferimento, ipotesi da verificare per tentativi ed errori a partire dalle risorse, le conoscenze e le competenze esistenti. Adattamenti di natura variabile: comportamentali, linguistici, cognitivi, culturali...;
- può trattarsi di spostamenti più sconvolgenti che provocano, al contatto con ciò che appare come un'alterità più estrema, nuove messe in discussione, destabilizzazioni, choc più radicali.

Questa gradualità di ipotesi rinvia a una sorta di continuum tra mobilità fluide e mobilità più contrastanti nel rapporto all'alterità.

2.2.4. L'alterità in contesti educativi

In un contesto educativo vi può essere apprendimento solo di ciò che è percepito a prima vista come "altro", come strano o estraneo. Così come qualunque apprendimento si presenta collegato a un processo di mobilità, qualunque apprendimento presuppone l'incontro con l'alterità e un lavoro di riduzione, di approssimazione e, alla fine, di appropriazione di questa alterità. L'alterità percepita, con la quale l'attore in movimento si confronta, appare innanzitutto come una forma di resistenza (difficoltà, ostacolo, ma forse anche attrazione e sfida). Ed è proprio qui che la mediazione si trova ad operare come mezzo per ridurre la distanza o per facilitare il contatto tra l'attore mobile e l'alterità.

Come per gli altri concetti di volta in volta analizzati, non è possibile dare una visione irenica della scuola per quanto riguarda l'alterità. Per le sue stesse funzioni, la scuola è un luogo in cui si concentra tutto ciò che può essere considerato come altro: per definizione, sono altri i *saperi*, i *saper fare* e le disposizioni che il sistema educativo ha il compito di far acquisire (forme di alterità cognitiva); altri sono anche gli allievi che sono accolti nella loro eterogeneità e che questo stesso sistema deve accomunare (forme di alterità relazionale).

È qui che le differenze di origine sociale possono pesare. Un determinato allievo o un gruppo di allievi potrà, a causa dell'ambiente familiare e socio-culturale favorevole, percepire in misura minore come "altro" un contenuto disciplinare, una forma estetica che un altro allievo o gruppo di un ambiente popolare²⁶ percepirà invece come radicalmente estranei alla propria esperienza. Il rapporto di distanza/prossimità o di relativa familiarità rispetto ad altri generi e discorsi scolastici e accademici è, allo stesso modo, socialmente distribuito.

In certi contesti, gli allievi, quando si confrontano con le alterità percepite possono non considerarle come stimolo per l'apprendimento e occasioni di scoperta e di formazione, bensì come qualcosa da rifiutare o stigmatizzare o che è per loro inappropriato e di cui è impossibile che possano appropriarsene. Gli oggetti e le forme di questi rifiuti sono diversi. Da un lato, sono le discipline specifiche che generano un blocco,

²⁶ L'aggettivo "popolare" è probabilmente da utilizzare con precauzione. Per caratterizzare gli ambienti popolari utilizziamo qui i criteri e le considerazioni seguenti, prese in prestito da Olivier Schwartz (2011), che ben si adattano all'orientamento di questo studio. Gli ambienti popolari sono definiti come "un vasto insieme di popolazioni che presentano tre caratteristiche: basso status professionale e sociale, ristrettezza delle risorse economiche – senza che questo significhi necessariamente precarietà –, distanza rispetto al capitale culturale, e innanzitutto rispetto alla scuola, anche se si tratta oggi solo di una distanza relativa". E le sfumature sono allo stesso modo significative: segnalando che, dagli anni Ottanta, i rischi di segregazione sociale si sono accresciuti, Schwartz sottolinea che "anche nelle categorie modeste della gerarchia sociale, l'acculturazione scolastica, la permeabilità alla cultura di massa veicolata dai media, l'esperienza dei contatti diversificati con i "clienti" nell'impiego terziario – gran parte dei membri delle categorie popolari lavora oggi nei servizi – hanno raggiunto proporzioni considerevoli. Anche il mondo in cui vivono queste categorie è stato interessato [...] da processi che hanno condotto [...] a ridurre il loro isolamento, a favorire aperture, a intensificare le relazioni tra i loro membri e il mondo esterno" (Schwarz, 2011).

con la scusa di non avere la “capacità” (“non vale la pena insistere, non sono portato per le lingue”, “non capisco niente di matematica, sono una frana in matematica”) o per la presenza di contenuti che sono considerati inaccettabili, ad esempio per motivi religiosi o ideologici²⁷. Dall’altro, è all’interno della scuola e della classe stessa che allievi o gruppi di allievi possono essere vittime di molestie o presi di mira dagli altri allievi per via della loro origine, della loro religione, del loro eventuale handicap, del loro presunto orientamento sessuale... La seconda parte del presente studio ritornerà su questi fenomeni che possono essere diffusi, a causa dell’accelerazione delle mobilità e della super-diversità culturale, etnica, religiosa presente soprattutto in certe aree urbane.

2.3. I gruppi come spazi sociali per l’esperienza e l’apprendimento

2.3.1. Attore e gruppo

Se è vero che l’introduzione nel QCER della nozione di attore sociale (e il fatto di considerare tutti gli studenti come attori sociali) costituiva un cambiamento significativo nelle idee sulla comunicazione e l’apprendimento²⁸, è anche vero che l’appartenenza e la partecipazione di questo attore a gruppi sociali e le sue relazioni con altri gruppi sono state inizialmente poco considerate.

Solo gradualmente, attraverso l’attenzione rivolta alle minoranze regionali o etniche o religiose, alle popolazioni migranti, alle agenzie di socializzazione, ma anche alle collettività che costituiscono le discipline accademiche, si è manifestata la necessità di posizionare l’attore sociale individuale in rapporto a gruppi sociali. E questo per spiegare le capacità linguistiche e culturali che ogni attore sociale sviluppa durante il suo percorso personale di vita. **Questi diversi insiemi sociali (sociolinguistici e socioculturali) saranno raccolti sotto il termine e la nozione di “gruppo”.**

Proporremo di definire **il gruppo come una collettività di individui che formano un insieme sociale** (professionale, accademico, sportivo, religioso, etico o altro) **percepito o che si percepisce come**, da un certo punto di vista (interessi condivisi, tratti o obiettivi comuni...), **distinto dagli altri gruppi all’interno di una data società o di un insieme sociale più vasto.**

La scelta del termine non è così ovvia. Il francese, ad esempio, dispone di parole quali *groupe*, *groupement*, *collectif*, *collectivité*, *communauté*. Nelle versioni precedenti di questo studio, l’ultimo termine, *communauté*, era stato preferito. Alla fine, si è deciso di utilizzare il termine *gruppo*, più neutro degli altri (almeno in francese) e più usato in sociologia e psicologia sociale. Comunque, ci siamo permessi di utilizzare, contestualizzati, i termini *comunità* (in particolare in riferimento alla nozione di comunità di pratica) o *collettività*, almeno quando le eventuali connotazioni sono pertinenti o non creano problemi alla lettura.

Il fatto che un gruppo sia costituito da individui che avvertono di avere caratteristiche comuni o interessi condivisi non implica in alcun modo che si possa parlare per questo di un collettivo omogeneo e consensuale. Una data comunità – un gruppo di pari tra adolescenti, i membri di un club sportivo, gli allievi di una classe, i partecipanti a una rete sociale... - può essere simile per funzione e attività ed essere, allo stesso tempo, eterogenea per origini, ambienti familiari, rapporti con la religione, biografie linguistiche e pratiche linguistiche individuali.

Ma – e si tratta in questo caso di riprendere considerazioni relative alle agenzie di socializzazione (cfr. 1.2.) – ogni gruppo presenta certe regole di funzionamento, più o meno consensuali, possiede proprie norme, più o meno rigide, più o meno esplicite, implica valori, comportamenti da rispettare, particolarità linguistiche in parte distintive, spesso una distribuzione dei ruoli. Può avere una storia, trasmettere delle tradizioni. Presenta condizioni di accesso, anche in questo caso più o meno formalizzate. In altre parole, la

²⁷ In questo ultimo caso, il rifiuto è spesso non solo degli allievi, ma anche delle famiglie e/o dei gruppi comunitari e dei loro rappresentanti.

²⁸ Per un’analisi critica degli apporti e dei limiti dell’introduzione della nozione di attore sociale, si veda in particolare Zarate, 2008.

famiglia, i gruppi di pari, la scuola, la comunità scientifica, la congregazione religiosa, il gruppo professionale differiscono tra loro per norme e convenzioni, comprese quelle linguistiche. Da questo punto di vista, ciascun gruppo è contemporaneamente comunità culturale e comunità discorsiva.

Gli individui hanno un margine di libertà, più o meno grande, visto che possono conformarsi a gradi diversi alle norme in vigore, oppure non accettarle o rifiutarle del tutto: da “centrifughi” possono diventare “marginali” o anche “esclusi” e perdere la loro appartenenza al gruppo.

2.3.2. Relazioni tra i gruppi

Ciascun gruppo può anche essere uno spazio di rivalità, di rapporti di potere, di rottura delle convenzioni, di infrazione delle norme, di rifiuto, di esclusione. Allo stesso modo, le relazioni tra gruppi possono essere di “buon vicinato”, di indifferenza o di esclusione reciproca, ma anche di dominazione, di intolleranza, di stigmatizzazione, persino di sterminio. Inoltre, i gruppi si definiscono – da soli e in rapporto gli uni con gli altri – attraverso il confronto e il contrasto con altri gruppi della stessa natura (i matematici, ad esempio, tengono a distinguersi dai fisici). E l’evoluzione e le dinamiche delle relazioni tra i gruppi nel tempo sono soggette a forti oscillazioni. Il rifiuto di un gruppo diverso non dipende necessariamente da un contatto effettivo tra i gruppi: non mancano gli esempi di gruppi circoscritti, autonomi e omogenei che, partendo da rappresentazioni e stereotipi saldamente radicati, condannano ed escludono, quasi per principio, gruppi estranei con i quali essi non hanno alcuna relazione e di cui essi non sanno quasi niente.

Se riportiamo l’attenzione sull’attore sociale, è necessario infine sottolineare che se egli si sviluppa, socializza, apprende e cambia attraverso le esperienze che derivano dall’introduzione e dalla partecipazione a nuovi gruppi, cioè in un processo di mobilità (cfr. 1.2.), egli influisce a sua volta su questi gruppi e contribuisce alla loro evoluzione. La distinzione tra **gruppo di appartenenza** e **gruppo di riferimento** si collega perfettamente alla nozione di mobilità. Il gruppo di appartenenza è quello di cui l’attore sociale fa parte (fermo restando che esso può essere membro di più gruppi). Il gruppo di riferimento è un gruppo di cui l’attore sociale non fa (ancora) parte, ma al quale aspira o è spinto ad appartenere, un gruppo quindi che può innescare la mobilità (ad esempio, nel percorso di ascesa sociale o per un progetto di integrazione in un nuovo paese) da (o fuori da) un particolare gruppo di appartenenza.

2.3.3. Le comunità di pratica

La nozione di **comunità di pratica** (*community of practice*)²⁹ è stata introdotta nella letteratura accademica e adattata in ambito manageriale. Essa può essere ripresa anche per il nostro scopo. La sua pertinenza è dovuta al fatto che ogni comunità di pratica è uno spazio di partecipazione in cui avvengono apprendimenti grazie alla condivisione sociale che vi si attua e alla (co-)costruzione di un repertorio di risorse relative ad un ambito comune. E questo è utile, nello specifico, a descrivere i contesti di apprendimento e le interazioni che si creano nel dominio educativo.

Così, incrociando le diverse nozioni che sono state menzionate, si può affermare che la classe dei matematici, ad esempio, è una comunità di pratica in cui, secondo una certa suddivisione dei ruoli, l’interazione sociale (innanzitutto verbale) che vi si realizza costruisce delle conoscenze; questo lavoro cognitivo situato non è dovuto semplicemente alle iniziative dell’insegnante, ma nasce da un’attività collettiva in cui anche gli artefatti materiali e tecnologici possono avere la loro parte. Si parla allora di

²⁹ Questa nozione è attribuita a Jean Lave e Etienne Wenger (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998). “Communities of Practice can be defined, in part, as a process of social learning that occurs when people who have a common interest in a subject or area collaborate over an extended period of time, sharing ideas and strategies, determine solutions, and build innovations. Wenger gives a simple definition: “Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.” Note that this allows for, but does not require intentionality. Learning can be, and often is, an incidental outcome that accompanies these social processes”. (<http://www.learning-theories.com/communities-of-practice-lave-and-wenger.html>)

cognizione situata, distribuita³⁰ e condivisa. Trattando quindi la classe dei matematici come comunità di pratica, possiamo affermare anche che, per tutti gli allievi, la classe costituisce una delle loro comunità di appartenenza e che la comunità di pratica dei matematici funge, in termini di costruzione delle conoscenze e di mobilità nel percorso scolastico, da comunità di riferimento. Da questo punto di vista, ogni apprendimento consiste nell'iniziazione e nell'inclusione attiva in una comunità di pratica e continua attraverso l'introduzione e la circolazione in altre comunità di pratica.

2.3.4. *Appartenenza multipla e posizionamento individuale*

I gruppi possono essere più o meno compartimentati, più o meno aperti, più o meno permeabili, ma **il grado di autonomia, di sviluppo, di conoscenze nuove ai quali l'attore sociale può accedere dipende in parte dal numero di gruppi ai quali appartiene, dal suo tipo di partecipazione, dai contatti, dalle intersezioni, dai passaggi o dalle tensioni che esistono tra i suoi gruppi di appartenenza**. Gli individui che appartengono a più gruppi non possono essere semplicemente compresi semplicemente sulla base dell'insieme dei singoli gruppi a cui essi appartengono: occorre fare riferimento al posizionamento unico di ciascuno individuo nell'intersezione tra i suoi molteplici gruppi di appartenenza (ad esempio, una giovane donna cristiana belga con un retroterra familiare congolese può avere sue specifiche preoccupazioni e cercare risposte molto diverse da quelle che potrebbe essere date da altri giovani, altre donne, altri belgi, altri cristiani e da altri congolesi).

2.3.5. *Società, istituzioni, comunità*

Nel presente studio sono state distinte tre entità sociali "agenti": l'attore, il gruppo (o comunità), l'istituzione. Quest'ultima è stata solo brevemente definita (cfr. 1.3. e 1.4. "struttura e organizzazione perenne che esercita una funzione definita e riconosciuta nello spazio sociale").

Essa designa, in modo restrittivo, all'interno di una data società, gli apparati costituiti che assicurano un servizio pubblico o sono organi del potere pubblico e/o trasmettono o impongono alla società il rispetto di valori collettivi. La scuola fa evidentemente parte di queste istituzioni³¹.

A questo punto sorgono questioni come quella del rapporto di più gruppi con la stessa società o ancora quella dell'esistenza di norme e di valori di portata universali che sovrastano, in ultima istanza, la pluralità di quelli dei gruppi locali e specifici.

La distinzione classica tra comunità e società è stata, da Tönnies³², spesso rivista. Mentre la comunità, secondo Tönnies, è un insieme olistico quasi organico, la società è un insieme di individui autonomi, con interessi divergenti, che aderiscono a modalità di regolazione collettivamente concordate. Nella prospettiva qui adottata, comunità e società non costituiscono poli opposti, ma, fondamentalmente, la

³⁰ Le ricerche sulla cognizione distribuita suppongono che i fenomeni cognitivi vadano oltre il trattamento individuale dell'informazione per integrare le interazioni tra individui (contesto umano e sociale) e le risorse materiali comprese quelle tecnologiche di informazione (contesto fisico) (Hollan, Hutchins, Kirsh, 2002:

http://edutechwiki.unige.ch/fr/Cognition:_un_processus_situé,_distribué_et_perceptif). Sembra legittimo considerare che le nozioni di comunità di pratica e di cognizione distribuita, benché provenienti da ambiti diversi, siano compatibili sia dal punto di vista epistemico che nella prospettiva dell'apprendimento e dell'educazione. Si veda anche Mondada, Pekarek Doehler (2000). Si noterà che, anche se la nozione di cognizione situata è stata associata soprattutto all'apporto delle tecnologie contemporanee, la concezione di una costruzione collettiva e distribuita delle conoscenze si ritrova già in un autore come Bruner (tra gli altri, Bruner, 1990), per il quale ciò attiene alla natura culturale dei saperi e quindi alla loro acquisizione. Per Bruner, "Coming to know anything is both situated and distributed".

³¹ Nella misura in cui essa è obbligatoria e riguarda tutti gli attori sociali, la scuola, come istituzione, è, in un certo senso, trasversale a tutti i gruppi.

³² Tönnies F., *Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Kulturformen*, [1887]; [21912] *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2005].

caratteristica distintiva della società è che si tratta di una struttura sovrapposta che comprende le comunità, senza tuttavia assorbirle, limitarle o distruggerle.

Sarebbe naturalmente ingenuo e fuorviante ritenere che, nei rapporti tra società e gruppi, questi ultimi siano tutti sullo stesso piano. Molti gruppi possono essere ritenuti inferiori, stigmatizzati, ignorati dal corpo sociale e dalle istituzioni e possono diventare capri espiatori nei periodi di crisi, mentre altri gruppi vengono valorizzati e favoriti.

È chiaro, al contrario, che gruppi e individui possono anche non riconoscersi nella società alla quale appartengono ufficialmente; è chiaro che i gruppi possono, in questa epoca di reti mondiali, aggirare – per così dire – le società e minarne la capacità di inclusione; è chiaro che, infine, da un lato, gli individui possono riconoscersi in più società (allo stesso tempo e/o nel corso della vita) e, dall'altro, che la formazione di diaspore fa sì che un gruppo che si identifica come tale può anche considerarsi come appartenente a più società³³. Qui ritroviamo, nel rapporto tra gruppi e società, gli effetti delle mobilità, con tutto ciò che questo può comportare in termini di conflitto tra norme e valori, tra gradi e tipi di appartenenza.

Anche in questo caso – è davvero necessario sottolinearlo? – i sistemi educativi, sia a livello delle istituzioni centrali che della scuola e della classe stessa, non sono assolutamente estranei e al riparo dai problemi che le relazioni tra società e comunità creano. Al contrario, la loro responsabilità è direttamente coinvolta. Che si tratti di prendere in considerazione o meno pratiche religiose o specificità culturali (alimentazione, abbigliamento) o del fatto che la segregazione tra quartieri porti a forme di segregazione e di relegazione scolastica a scapito della diversità sociale ci troviamo di fronte a sfide sociali che ricadono interamente nell'ambito di responsabilità della scuola.

2.3.6. Scuola e comunità

Una società costituita si iscrive in una storia e lavora per la trasmissione intergenerazionale del legame sociale e del contratto collettivo su cui si fonda. Al tempo stesso, essa deve preparare e anticipare l'avvenire per la formazione delle nuove generazioni. Per gli Stati in cui esistono forme di educazione pubblica, è naturalmente la scuola ad avere la responsabilità dell'inclusione, della coesione, della partecipazione sociale e della preparazione all'esercizio della cittadinanza. Nella misura in cui delle risorse le sono attribuite, la scuola è una agenzia centrale nei rapporti tra la collettività costituita in base al contratto sociale e l'attore sociale considerato nella molteplicità dei suoi gruppi di appartenenza.

In molti paesi europei, sotto l'autorità degli Stati e dei loro governi, le scuole del XIX e del XX secolo hanno avuto il compito di creare, se non l'uniformità, almeno un certo grado di omogeneità tra i cittadini. Esse devono ora trovare il modo di contribuire al vivere comune in società, senza negare agli attori sociali il diritto di appartenere ai diversi gruppi cui si identificano, riconoscendo e promuovendo la partecipazione interculturale³⁴.

In quest'ottica, sul piano linguistico, una delle sfide a cui gli Stati devono rispondere è quella del riconoscimento e della pratica di una lingua (o di più lingue) comune, che consenta la comunicazione e la comprensione reciproca all'interno della "comunità nazionale", senza che, per questo, le lingue, le varietà e le specificità linguistiche dei gruppi che costituiscono l'insieme sociale siano ignorate o stigmatizzate,

³³ Forma di comunità storicamente iscritta, ma anche tipica dei tempi moderni, la diaspora è un fenomeno di cui l'importanza – economica, politica – è in crescita, con un'evoluzione facilitata dai nuovi mezzi di comunicazione e quindi molto legata alla mobilità e alle reti.

³⁴ In un'altra ottica, Dubet (2006: 635) sottolinea un'evoluzione del ruolo e della concezione dell'istituzione: "Il mondo dei valori, delle vocazioni e dei santuari scolastici ha formato a lungo un "programma istituzionale" nel quale l'universalità della cultura generava discipline e modalità di apprendimento dove l'obbedienza degli individui era preliminare alla loro successiva autonomia. Questo programma non funziona più: con la massificazione, la scuola si è aperta al mondo, i diplomi e gli istituti costituiscono dei "mercati", i bambini e gli adolescenti sono riconosciuti come soggetti e la socializzazione istituzionale ha cambiato natura".

soprattutto dalla scuola. È chiaramente in questa direzione che si sono orientati i lavori dell'UPL del Consiglio d'Europa, considerando che – oltre, naturalmente, alla lingua di scolarizzazione con la sua diversificazione interna – le lingue minoritarie, regionali, della migrazione, così come le lingue straniere, sono tutte lingue dell'educazione e possono trovare spazio nella scuola. E i profili delle politiche linguistiche realizzati in molti paesi membri e regioni hanno permesso di mettere alla prova questo orientamento, nella logica di una educazione plurilingue e interculturale.

2.4. Specificità e trasversalità delle situazioni

I concetti di portata generale finora definiti e utilizzati non sono certo stati presentati per cancellare le considerevoli differenze esistenti tra le diverse situazioni. Così, parlando del concetto di mobilità, nessuno ha interesse a confondere la mobilità economica di un migrante isolato arrivato in un paese dove spera di trovare lavoro con la mobilità sociale di un dipendente che sale di grado nella scala interna della amministrazione, azienda, etc, per cui lavora, e tantomeno con la mobilità virtuale di un giovane che chatta con altri adolescenti di tutto il mondo, né con lo spostamento obbligato di rifugiati o di richiedenti asilo che fuggono da zone di guerra o da un regime dittatoriale.

Ma, indipendentemente dall'estrema diversità di questi casi, tutti presentano un certo numero di tratti comuni che interessano lo studio qui presentato. Infatti, in tutti i casi:

- queste mobilità riguardano attori sociali che hanno una storia, un percorso precedente e che possiedono, tra le altre cose, nel momento in cui entrano in mobilità, competenze linguistiche, esperienze e rappresentazioni culturali già consolidate;
- lo spostamento che si produce comporta un divario tra le competenze linguistiche e le competenze culturali preesistenti e quelle richieste dall'adattamento al nuovo contesto, in qualunque modo lo si voglia chiamare: adattamento, inclusione, integrazione, inserimento, assimilazione, progressione;
- esiste un bisogno e, spesso, una richiesta di trasparenza per quanto riguarda le condizioni esplicitate o l'agenda nascosta dei riti d'ingresso e di passaggio nel nuovo gruppo;
- è una parte dei saperi, dei saper fare, dei saper essere³⁵/ disposizioni e atteggiamenti degli individui e dei gruppi in situazioni di mobilità che viene sollecitata, messa alla prova e che quindi deve essere più o meno estesa, adeguata e anche riorganizzata;
- può verificarsi l'insuccesso della mobilità, per motivi riguardanti gli attori o i gruppi in mobilità e/o i gruppi di destinazione, o addirittura i gruppi di origine (condizioni necessarie, condizioni di ingresso, controlli e procedure d'ammissione, etc.)³⁶;
- l'inserimento in un nuovo gruppo attraverso un processo di mobilità ha, in definitiva, molte più probabilità di realizzarsi se le caratteristiche di questo gruppo, che costituiscono, di fatto, un ostacolo e una resistenza per i "nuovi arrivati", sono, da questi ultimi, identificate come tali³⁷.

³⁵ Cfr., capitolo 5 del QCER, paragrafo 5.1.3. Saper essere, pp. 130-131.

³⁶ Si richiameremo, ancora una volta, i fattori linguistici e culturali delle difficoltà e degli eventuali insuccessi: test linguistici non realistici preliminari alla partenza per i migranti, questionari culturali a volte eccessivi per l'accesso alla cittadinanza, prerequisiti linguistici per una missione o un lavoro all'estero, o anche per un cambiamento di ruolo all'interno della stessa azienda. E non mancano gli esempi di orientamento precoce basati su criteri linguistici verso indirizzi scolastici di basso valore per allievi di origine straniera o provenienti da ambienti svantaggiati con scarsa padronanza della lingua di scolarizzazione...

³⁷ È stato infatti sottolineato sopra come l'alterità percepita non corrisponda sempre a una differenziazione effettiva e che, al contrario, una supposta familiarità può rivelarsi ingannevole. Da qui l'importanza, più volte sottolineata nella letteratura, di atteggiamenti e disposizioni, ma anche di strategie, che permettono all'attore sociale, in situazione di mobilità, di avere dei punti di riferimento, di definire i criteri, di testare ipotesi interpretative nella sua comprensione delle funzioni, degli attori, delle norme della nuova comunità: in sintesi, abilità di scoperta e atteggiamento da etnografo.

2.5. Reti

Nelle pagine precedenti, l'attore sociale è stato considerato soprattutto come membro di una pluralità di gruppi. Questa appartenenza pluricomunitaria (e quindi, nel quadro qui adottato, pluriculturale) gli permette di evitare i rischi di un confinamento monocomunitario e gli conferisce un atteggiamento e una dinamica specifici nelle interazioni, nei vari spostamenti e (dis)equilibri consentiti da questa pluri-appartenenza. Ma al tempo stesso, in base alle origini, ai percorsi, alle condizioni socioeconomiche, lo spazio di manovra si rivela più o meno ampio e l'esperienza delle appartenenze più o meno facile da vivere e da gestire.

Conviene, a questo punto, esaminare più da vicino una nozione già trattata più volte, quella di rete. Non intendiamo qui limitare l'uso di questo termine per indicare i social network che operano sul web, né leggervi solamente ciò che riguarda il capitale sociale (la rete di contatti personali)³⁸. Più in generale, **la rete sociale indica l'insieme degli attori con i quali un dato individuo intrattiene legami diretti (è effettivamente in contatto con questi altri attori) o indiretti (non può stabilire contatti se non attraverso i membri della rete diretta)**. Per molti studiosi, le reti costituiscono – sempre di più – un livello di espressione e di azione sociale che deve essere distinto da quello dei gruppi e da quello degli attori sociali in quanto tali.

La rete di un attore sociale può essere intra- o intergruppo e può anche comportare elementi per una iscrizione, se così si può dire, ad un "alter-gruppo": il candidato alla migrazione in un paese altro completamente sconosciuto può avere, nelle sue reti, membri o relazioni di famiglia che si trovano già nel paese in questione e lì "integrati". In una dinamica di mobilità, disporre di reti a dimensione alteritaria rappresenta un vantaggio che una strategia di mediazione potrebbe sfruttare. Espressioni familiari come "conoscere qualcuno" quando si cerca un lavoro, quando si cambia di orientamento o si progredisce nella carriera o quando si vuole cercare qualcuno in una posizione di potere rinviano a questo tipo di uso delle reti e le nozioni di rete, di strategia, di mediazione e di mobilità hanno qui una qualche relazione. E, se il mantenimento delle reti passa attraverso gli scambi di servizi e favori, le reti presuppongono innanzitutto contatti verbali, modalità di comunicazione, sia ritualizzati che informali, tra i membri.

Nella conservazione dei legami con i gruppi d'origine, le reti – e in particolare i nuovi social network – svolgono un ruolo importante nel consentire la continuità (o la ripresa) delle relazioni con le famiglie e con i parenti rimasti in patria e della pratica costante delle lingue e delle varietà d'origine. Hanno un ruolo decisivo anche le televisioni satellitari o di altro tipo, l'uso dei telefoni cellulari, delle e-mail, con una varietà di formati e generi più o meno normati che questa pluralità di supporti e di modalità di trasmissione consente, in ricezione e in produzione, a seconda del caso. Questi mezzi di contatto e di mobilità virtuale offrono possibilità nuove e ampiamente utilizzate da comunità e attori sociali che un tempo erano separati a causa della distanza fisica, con effetti diasporici, che poteva causare fenomeni di perdita linguistica e culturale³⁹. Succede anche, nella ripresa del contatto e della relazione resa possibile dai social network e dalle nuove tecnologie, che sia una lingua straniera comune a emigrati e membri dei gruppi di origine a fungere da intermediario perché la lingua d'origine è stata perduta da alcuni emigrati.

Grazie alle possibilità tecnologiche, i social network contemporanei hanno conosciuto un'estensione e una diversificazione considerevoli, confondendo i confini, oscillando tra diario aperto a tutti (alcuni blog) e forme di comunità di pratica in cui le modalità di collaborazione, di aiuto interpersonale o di apprendimento collettivo funzionano maggiormente secondo le modalità del *forum*. I siti di incontri offrono un caso interessante di frequentazione che può essere casuale, effimera, "funzionale", ma dalla quale possono anche nascere relazioni durature e fortemente affettive. Non è ancora certo che si possa parlare di rete in questo caso particolare: così come per le reti di tipo professionale o basate su interessi condivisi (appassionati di calcio o praticanti un hobby), ciò che si forma è, in realtà, una comunità. In

³⁸ Come definito da Pierre Bourdieu. *Le sens pratique*, Édition de Minuit, 1980.

³⁹ Ciò non significa ovviamente – lo abbiamo ricordato sopra – che tutti gli attori "a distanza" decidano di conservare un legame, nonostante dispongano dei mezzi tecnologici per farlo.

breve, le tecnologie, con la loro rapida evoluzione, generano utilizzi che sconvolgono, ricalcano o cancellano le categorizzazioni troppo rigorose e rendono, di conseguenza, il panorama più complesso.

In ogni caso, comunque, sono forme di comunicazione linguistica che emergono più o meno codificate dalle piattaforme utilizzate o dagli utilizzatori stessi, codici di condotta che vengono stabiliti dai “regolatori” o dagli stessi membri della rete.

Non c'è alcun bisogno di sottolineare che i giovani scolarizzati sono e saranno sempre più utilizzatori e principali attori delle reti, non solo fuori dalla scuola, ma anche in parallelo e al suo interno. Ma non si deve pensare che questi usi portino ad una uniformazione delle pratiche e a una dissoluzione dei gruppi sociali di appartenenza. Questi sono e resteranno, senza dubbio, sociologicamente differenziati.

3. Mediazione, competenze, culture

Il termine e la nozione di mediazione sono stati richiamati più volte nelle riflessioni condotte fin qui, ma non sono mai stati veramente definiti né collocati in funzione dell'apparato concettuale che costituisce il senso del presente studio. Le spiegazioni avanzate – più nella forma di approssimazioni successive che per argomentazione lineare – destinate a caratterizzare la mobilità, l'alterità, i gruppi e le reti all'interno dell'approccio utilizzato hanno gettato le basi necessarie per una discussione più diretta sulla mediazione. A questo punto, conviene ritornare su ciò che costituisce il perno centrale dell'apparato concettuale proposto, apparato concettuale il cui orientamento dinamico è determinato dalla mobilità. Si tratta sempre del percorso dell'attore sociale e dei mezzi utili a facilitarlo nelle sue dimensioni linguistiche e culturali, attraverso interventi di tipo cognitivo o di tipo relazionale.

3.1. Da una mediazione ad altre

Nel QCER, la nozione di mediazione è definita in riferimento a un'attività linguistica che consiste in una *“riformulazione scritta o orale, destinata a uno o più interlocutori, di un testo, scritto o orale, al quale l'interlocutore non può accedere direttamente: resoconto, riassunto, traduzione, etc.”*. La mediazione è quindi una produzione testuale a partire da un testo primario che ha come scopo la trasmissione (sebbene condensata) del suo contenuto. Questa operazione è abbastanza distinta da altre attività ed è significativo che essa non abbia dato origine, nel QCER, a scale di descrittori dei livelli di padronanza, come quelli proposti per la ricezione, la produzione e l'interazione⁴⁰. Nella logica del QCER, questa mediazione linguistica e comunicativa mette in gioco la/una lingua straniera. Può quindi esserci mediazione all'interno della lingua straniera, a partire dalla lingua straniera verso un'altra lingua, a partire da un'altra lingua verso la lingua straniera. Nell'ottica qui adottata, la nozione di mediazione assume un'estensione molto più importante, senza per questo invalidare l'accezione proposta dal QCER.

3.1.1. La mediazione come riduzione della distanza

Con mediazione indichiamo qualsiasi operazione, qualsiasi dispositivo, qualsiasi intervento che, in un dato contesto sociale, mira a ridurre la distanza tra due (ma anche più di due) poli di alterità che si trovano in tensione⁴¹ l'uno rispetto all'altro⁴². Questa tensione può nascere dall'inadeguatezza di una

⁴⁰ Sappiamo che, da allora, la produzione dei descrittori per la mediazione è stata iniziata, nello specifico all'interno del progetto dell'UPL coordinato da Brian North. Ci si può anche riferire all'opera di Maria Stathopoulou (2015) che include delle piste per la valutazione plurilingue.

⁴¹ Qui il termine “tensione” ha il senso, non del tutto negativo, di stato in cui “si tende verso”, “ci si avvicina a”.

⁴² In certi casi, la mediazione può esplicitare e far notare di più la distanza, senza comunque ridurla, e vi sono anche circostanze in cui il lavoro di mediazione serve ad accentuare in qualche modo la distanza, a renderla più irriducibile (ad esempio, in relazione a un'opera d'arte in rottura totale con le norme di lettura abituale). Questo non è in contraddizione con la definizione generica qui proposta.

delle parti a soddisfare i requisiti dell'altra, dall'incomprensione e dall'ignoranza, dal conflitto, dall'assenza di familiarità con fenomeni, contenuti, regole, norme, etc. La riduzione della distanza e della tensione coinvolge anche processi diversi che sono saldamente inseriti in settori diversi della sfera sociale: mediazione giuridica, mediazione sociale, mediazione coniugale o familiare, mediazione intergenerazionale, mediazione urbana, mediazione diplomatica, mediazione economica, etc. Se la mediazione è soprattutto considerata oggi nel quadro della risoluzione dei conflitti⁴³, la sua azione non si limita a questo aspetto più spettacolare, a cui viene data una grande visibilità da parte dei media.

Nel contesto dell'educazione culturale, la nozione di mediazione (inter)culturale è stata attivamente studiata, in relazione soprattutto – ma non esclusivamente – ai fenomeni di mobilità internazionale⁴⁴. Si ricorderà che Michael Byram e Geneviève Zarate hanno introdotto la nozione di mediatore culturale, e hanno posto questo ruolo come uno degli obiettivi della formazione linguistica. I “poli”, intesi qui in senso generale, possono far riferimento:

- sia, da un lato, agli attori sociali e, dall'altro, a forme e tipi di alterità percepiti (conoscenze nuove, culture diverse, valori “estranei”);
- sia, da una parte e dall'altra, ad attori, gruppi sociali, istituzioni tra cui vi sono tensioni o sono alla ricerca di un contatto (con i diversi incroci che queste combinazioni consentono: attore/attore, attore/gruppo, attore/istituzione, gruppo/gruppo, gruppo/istituzione, istituzione/istituzione).

In tutti i casi, almeno uno dei due poli è un individuo o un'agenzia sociale (attore, collettività, istituzione) e, in tutti i casi, la mediazione di terzi, come riduzione della distanza tra i due poli, riguarda anche attori (ad esempio l'insegnante, nel rapporto tra apprendente e nuove conoscenze) o agenzie sociali (come il Consiglio di classe in una controversia tra una famiglia e un insegnante), con o senza strumenti socialmente prodotti (come un regolamento interno o un foglio di istruzioni). Ciò che vogliamo sottolineare è che, ad esempio, nel rapporto tra mobilità e alterità, la mediazione non si limita alla relazione insegnante/apprendente ma riguarda anche altri livelli e altre competenze all'interno della comunità educativa.

La funzione dell'insegnante, così come quella dei manuali e di altri materiali didattici, degli esercizi proposti o anche dei compagni nel lavoro di gruppo, e, più in generale, **il ruolo di tutti gli strumenti di cui dispone la scuola, è di offrire agli allievi una mediazione verso i saperi, il saper fare, disposizioni e atteggiamenti (saper essere) che essi devono o, meglio, desiderano acquisire**. La tensione verso i saperi può anche nascere dalla curiosità, dalla voglia di apprendere, dalla sete di conoscenza. La loro appropriazione passa attraverso approssimazioni successive (nei vari significati del termine “approssimazione”), processi di riduzione della distanza tra l'apprendente e gli elementi della conoscenza da padroneggiare. Questa riduzione è dapprima imprecisa e poi gradualmente sempre più efficace.

3.1.2. *Mediazione relazionale e mediazione cognitiva*

Si può quindi ipotizzare che il lavoro fondamentale di trasmissione/costruzione delle conoscenze e di appropriazione di ciò che è all'inizio percepito come alterità nasce da un insieme di operazioni definibili come **mediazione cognitiva**. La gestione delle interazioni, delle relazioni e anche dei conflitti e, più in generale, tutto ciò che riguarda la riduzione delle distanze interpersonali, la facilitazione degli incontri e la cooperazione e l'istaurazione di un clima favorevole alla comprensione e al lavoro rientra nell'ambito di una forma di mediazione che può essere definita come **mediazione relazionale**. La mediazione relazionale può naturalmente avere anche un ruolo nel contesto scolastico come utile o necessario prerequisito alla mediazione cognitiva.

⁴³ Ed è virtualmente diventata una disciplina quasi autonoma con propri specialisti e professionisti.

⁴⁴ Byram, 1997; Zarate, 1993; Byram e Zarate, 1997; Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier e Penz, 2003; Zarate, Lévy e Kramsch, 2008, 2011, Zarate e Lévy, 2003. Questi contenuti non sono stati rianalizzati qui in modo dettagliato, ma hanno svolto un ruolo fondamentale nella nostra riflessione. Si veda anche Garzone e Archibald, 2014.

Ma la mediazione cognitiva e la mediazione relazionale passano attraverso riformulazioni linguistiche e semiotiche, una mediazione linguistica che riguarda termini, testi e generi discorsivi⁴⁵.

L'istituzione, nella diversità dei livelli e dei suoi organi, ha una responsabilità importante nel funzionamento della scuola, all'interno della comunità educativa locale e del sistema educativo globale. L'esercizio di questa responsabilità implica un lavoro di mediazione nei confronti dei gruppi sociali, le organizzazioni di insegnanti, i genitori degli allievi, i rappresentanti di diverse comunità. E questa mediazione istituzionale (dove, per esempio, a livello locale, la figura del dirigente scolastico svolge un ruolo determinante) passa attraverso la componente cognitiva (informazioni da far comprendere, nuovi elementi da spiegare), relazionale (conflitti da risolvere, consensi da ricercare) e ovviamente anche da quella linguistica...

3.1.3. Mediazione e gruppi

Come già sottolineato, apporti in termini di conoscenze, trasmissione di valori, ma anche rivalità, rapporti di forza e conflitti di valori possono esistere:

- all'interno di un gruppo di appartenenza;
- tra gruppi ai quali appartiene uno stesso attore o gruppo sociale;
- tra questo o quel gruppo di appartenenza di uno stesso attore o gruppo sociale e un gruppo di non-appartenenza (gruppo di riferimento o meno).

In questo senso, per un attore (o un gruppo) sociale, la mediazione può dover essere esercitata all'interno di un gruppo, tra gruppi di appartenenza o con gruppi di non appartenenza. Semplificando per eccesso, potremmo dire che la mediazione familiare o coniugale è generalmente interna al gruppo, la mediazione sociale è interna al gruppo o tra gruppi, la mediazione diplomatica è inter- o alter-gruppi. Le situazioni in cui intervengono gli agenti di mediazione sono evidentemente più complesse di quel che sembra da questa tripartizione, ma nella prospettiva di una ricerca di descrittori – e in particolare di descrittori riguardanti capacità e risorse linguistiche – questo tipo di distinzione può forse avere qualche potenzialità.

3.1.4. Diversità degli attori e dei mezzi di mediazione

La mediazione avviene in molte forme e tramite diversi attori e-mezzi:

- **figure di mediatori professionali:** insegnante, mediatore giuridico, traduttore, interprete, giornalista (almeno in parte), assistenti sociali nell'accoglienza dei migranti per ragioni economiche o rifugiati, guide turistiche, etc.
- **attori informali di mediazione:** coetanei, fratelli, genitori che aiutano degli allievi, membri di una popolazione immigrata stabile che aiutano i nuovi arrivati nella loro integrazione, etc.
- **strumenti di mediazione:** dizionari, testi bilingui, contratti, carte, manuali scolastici, programmi di divulgazione, simulatori (ad esempio nell'addestramento dei piloti d'aereo), giochi di ruolo (ad esempio nell'insegnamento delle lingue), etc.
- **progetti specifici di mediazione:** classi di accoglienza o di iniziazione per allievi che non parlano la lingua del paese di accoglienza, corsi specifici o sostegno scolastico per allievi in difficoltà, stage linguistici propedeutici a un soggiorno di studio all'estero o sessioni di sensibilizzazione alla relazione interculturale per quadri e negoziatori in contesti di commercio internazionale, etc.

⁴⁵ Mediazione cognitiva e mediazione relazionale sono quindi tipi di mediazione che passano attraverso forme di mediazione linguistica e possono realizzarsi in diversi settori: mediazione diplomatica, mediazione coniugale, mediazione economica, etc.

3.1.5. Mediazione e alterazione

La mediazione opera “nello spazio intermedio”. È più che un lavoro di “va’ e vieni” e più di una sorta di filtro, poiché, in particolare e soprattutto a colpi di variazioni e di riformulazioni linguistiche e di informazioni o consigli di carattere culturale, **essa tende a modificare la posizione dei due poli e ad avvicinarli attraverso un processo di trasformazione che possiamo definire di doppia alterazione:** i cambiamenti coinvolgono entrambi i poli. La seconda parte darà una serie di indicazioni sul ruolo dell’insegnante come mediatore. Nel caso, ad esempio, della risoluzione di un conflitto, il mediatore ha il compito, in larga parte basato su un processo di mosse discorsive di riformulazione, di ridurre la distanza tra i due poli opposti e di giungere a una forma di consenso grazie al compromesso.

Il termine alterazione sembra qui essere importante in quanto rimanda a un “diventare altro”: ridurre l’alterità implica necessariamente dei cambiamenti, un’alterazione del sé, che il sé diventi un po’ altro. Per l’allievo, l’apprendimento ha esattamente questa funzione: apprendendo, egli si (tras)forma. Ma può apprendere solo se l’alterità percepita dell’oggetto di apprendimento viene – anche solo transitoriamente – essa stessa modificata dal processo di mediazione.

Se prendiamo in considerazione l’esempio dell’integrazione degli stranieri immigrati nella comunità nazionale attraverso la mediazione di attori e di dispositivi che contribuiscono a questa integrazione, la finalità del processo e l’interpretazione del termine stesso di integrazione risultano spesso ambigue, a seconda che lo scopo sia assimilativo (lo straniero deve integrarsi nella società che non deve adattarsi a questo nuovo membro) o trasformativo (l’integrazione del nuovo apporto da parte del corpo sociale presuppone un adattamento dinamico da parte di quest’ultimo). Due orientamenti o effetti possibili e opposti: da un lato, assimilazione dello straniero nel gruppo d’accoglienza; dall’altro, doppia alterazione attraverso un’integrazione che modifica lo straniero e la comunità autoctona.

Quali che siano le modalità, gli agenti e gli oggetti, il processo di mediazione si fonda su strategie, individuali o collettive o istituzionali: strategie dei mediatori professionali, strategie di ciascuna delle parti coinvolte, strategie degli insegnanti e strategie di coloro che apprendono, strategie di argomentazione, di esposizione, di narrazione... Nella maggior parte dei casi, l’attuazione di queste strategie implica la verbalizzazione. Inoltre, dato che si ricorre, nel processo, alla variazione di forme, a una diversità di generi discorsivi, a operazioni tendenti alla riduzione della distanza tra le pratiche e le risorse linguistiche degli uni e le pratiche e le risorse linguistiche degli altri, la mediazione dà luogo a mix e adeguamenti linguistici intra-, inter- e alter-gruppo, particolarmente ricchi e densi e con un forte potenziale per l’apprendimento linguistico.

3.2. Competenze e culture

Nel testo del 2007 già ricordato (cfr. sopra, 1.2 nota 4) veniva stabilito un rapporto d’implicazione parziale tra culture e competenze, le une e le altre rinvianti a saperi, saper fare, saper essere (atteggiamenti e disposizioni). Le competenze erano concepite – in modo tradizionale – come potenziali capacità e risorse mobilizzabili per famiglie di azioni, le culture come modi di percepire e di comportarsi e come implicanti norme, condizioni di ingresso, etc.

3.2.1. Competenze intra- e interculturali?

In questa prospettiva, possiamo vedere che ciò che è stato detto sui gruppi **li caratterizza anche come culture e considera gli attori sociali che partecipano a più gruppi come individui pluriculturali** (cfr. anche 1.2) che hanno sviluppato competenze che

- da una parte, permettono loro di agire e di interagire all’interno di ciascuno dei gruppi ai quali essi appartengono;
- e, dall’altra, li aiutano a muoversi tra questi diversi gruppi di appartenenza;

- e dall'altra parte ancora, sono sollecitate (con maggiore o minore successo), durante la mobilità degli attori sociali verso un altro o altri gruppi nuovi per loro (e in particolare uno o più gruppi di riferimento).

Le competenze che gli attori sociali sviluppano in questo modo sono quindi, se vogliamo considerare queste distinzioni, **intraculturali** nel primo caso (all'interno di un gruppo di appartenenza) e **interculturali** nel secondo caso (nella circolazione tra diversi gruppi di appartenenza)⁴⁶. Per il terzo caso e con il rischio di ricorrere al neologismo già utilizzato, dal momento che riguarda il contatto con una comunità nuova e confronto a una forma di alterità, possiamo parlare di competenza **“alter-culturale”**.

Ma un'altra lettura, meno compartimentalizzata e più dinamica, sta nel supporre l'esistenza di **una sola e unica competenza (pluri)culturale che comprende le dimensioni intraculturali, interculturali e alter-culturali**. Questa seconda concezione presenta il doppio vantaggio di non suddividere in compartimenti chiusi la competenza (pluri)culturale e di consentire passaggi tra le diverse dimensioni, osmosi, cambiamenti e progressi. Così, nella misura in cui il capitale intraculturale e interculturale, arricchito dalle dimensioni alterculturali, ha permesso all'attore sociale l'ingresso e l'inclusione in un nuovo gruppo, il funzionamento intraculturale di questa nuova comunità di appartenenza aumenta inizialmente il suo potenziale di competenze, la sua capacità interculturale e le sue risorse per altre eventuali relazioni alterculturali.

E ciò “in linea di principio”, poiché questa presentazione cumulativa (persino moltiplicatrice e esponenziale) dello sviluppo pluriculturale dell'attore sociale, man mano che egli si inserisce in nuovi gruppi, deve essere attenuata sulla base delle considerazioni fatte sopra riferite all'esistenza di gruppi chiusi e di gruppi aperti, di gruppi dominanti e di gruppi stigmatizzati, di appartenenze scelte e di appartenenze imposte e dal fatto che i confini tra gruppi possono essere percepiti come più o meno permeabili, o addirittura persino impermeabili, più o meno legittimi, se non illegittimi. Questa percezione può condizionare l'atteggiamento dell'attore sociale e l'efficacia delle sue azioni. Il divenire pluriculturale dell'attore sociale non è quindi solo movimento fluido e combinazione benefica. Anche le tensioni, gli ostacoli, i rapporti di forza fanno parte dell'esperienza plurale interna degli attori sociali e, in questo ambito, molte ineguaglianze si instaurano, che spesso perdurano nel tempo, tra coloro il cui multiculturalismo è dato per scontato e potrebbe essere familiarmente descritto come “senza storie” e coloro per i quali l'esperienza pluriculturale è il prodotto di una storia travagliata e dolorosa.

È stato detto che ogni gruppo ha anche le proprie caratteristiche linguistiche, più o meno specifiche, più o meno rigide e codificate, più o meno permeabili o tolleranti verso altri usi. Le variazioni linguistiche dipendono dalla cultura e nello stesso tempo contribuiscono alla costituzione di quest'ultima. In questo, contrariamente a quanto è stato spesso notato a proposito del QCER e di altri strumenti usati nello sviluppo delle politiche linguistiche educative e della didattica delle lingue, le dimensioni culturali non sono né subordinate alle dimensioni linguistiche né escluse o “dimenticate”, ma piuttosto poste al centro dell'analisi⁴⁷. In questo approccio, le capacità linguistiche, secondo le loro diverse declinazioni, si attualizzano all'interno di un insieme culturale dato, proprio di uno specifico gruppo. Così, è anche possibile stabilire un certo parallelismo tra le distinzioni fatte per la competenza pluriculturale e quelle

⁴⁶ Questa distinzione deve essere attenuata: all'interno di uno stesso gruppo, le dimensioni interculturali non sono assenti, dal momento che ogni membro è definito come pluriculturale in ragione della pluralità delle sue comunità di appartenenza e del fatto che la combinazione pluricomunitaria che egli presenta è specificatamente sua e differisce da quelle degli altri membri della comunità: una differenza tale da favorire gli scambi culturali all'interno di una stessa comunità. Si ricorderà che questa pluralità interna è costitutiva delle comunità di pratica. Riassumendo, per quanto la distinzione tra intra-, inter- ed eventualmente alter- possa sembrare utile nel considerare la mediazione (cfr. *supra*, 3.1.3), essa dimostra i suoi limiti se applicata alla competenza pluriculturale.

⁴⁷ Il legame forte e assolutamente specifico che la lingua e la cultura intrattengono sono oggetto di dibattiti, ricerche e polemiche già da molto tempo, dall'ipotesi Humboldt-Sapir-Whorf passando per il “neowhorfianismo” degli anni '90 fino alle numerose riflessioni e ricerche più recenti (per una revisione di queste teorie e di questi studi cfr. Risager, K. (2013), “Linguaculture and Transnationality - The Cultural Dimensions of Language” in Jackson, Jane (eds.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Reprint edition, London, Routledge).

che si applicano alla competenza plurilingue. Quest'ultima comprenderebbe allora dimensioni intracomunitarie (capacità e risorse linguistiche mobilitate all'interno di una data comunità di appartenenza), dimensioni intercomunitarie (capacità e risorse linguistiche mobilitate nella circolazione tra diverse comunità di appartenenza) e dimensioni alter-comunitarie (capacità e risorse linguistiche mobilitate per la comprensione di una nuova comunità).

3.2.2. *Mobilizzazione delle competenze e modalità per la mobilità*

Lo sviluppo, l'estensione di questi due ordini di competenze (pluriculturale e plurilingue⁴⁸) dipendono dalle diverse forme di mobilità nelle quali l'attore sociale si impegna. Che sia fluida o meno la mobilità può richiedere un complesso lavoro di mediazione. Gli adeguamenti linguistici, che l'esito positivo dell'accesso in un nuovo gruppo presuppone, sono più o meno vari e complessi e mobilitano sia le dimensioni culturali già disponibili sia il potenziale offerto dalle risorse linguistiche preesistenti. A seconda del caso, le risorse culturali e linguistiche preesistenti saranno percepite e/o considerate come più o meno adeguate e utili per l'inclusione nel nuovo gruppo.

La distinzione "percepite e/o considerate utili" è importante perché dalla percezione dell'eventuale utilità delle risorse disponibili dipende il loro uso consapevole da parte dell'attore sociale in mobilità. Questa percezione della pertinenza possibile delle esperienze precedenti riguarda del resto non solo l'attore stesso, ma anche i membri della comunità di accoglienza e, per esempio, l'insegnante nel suo rapporto con gli apprendenti. In ogni caso, che questa percezione, da una parte o dall'altra, esista o meno e che il suo uso consapevole avvenga o meno, le esperienze precedenti hanno ovviamente un'incidenza sulle forme e sui gradi di appropriazione delle nuove conoscenze.

Anche qui, in questo processo di costruzione delle competenze, la dimensione cumulativa o esponenziale dello sviluppo pluriculturale dell'attore sociale e la sua mobilità verso nuovi gruppi non possono essere considerate come scontate. Possono anche esserci prese di distanza, rotture, rifiuti volontari o meno rispetto al contesto da cui si proviene. Non sono rari i casi di bambini immigrati che rifiutano la lingua dei loro genitori, di "parvenus" sociali che nascondono le loro origini e tagliano i ponti con i loro ambienti d'origine, di membri di un gruppo minoritario che passano nel gruppo maggioritario cancellando la loro identità primaria (spesso trasferendosi in un'altra regione geografica dove la minoranza è sconosciuta). La distinzione tra bilinguismo additivo e bilinguismo sottrattivo, sebbene criticato a livello scientifico, è pertanto ben documentato, così come il passaggio attraverso un bilinguismo di transizione. Anche nel caso in cui la prima lingua sia conservata, l'acquisizione e l'uso attivo di una lingua seconda diventata dominante e gli effetti che essa ha sulla prima lingua, vissuti a volte in termini di oblio, di degrado o di perdita progressiva, diventano fonte occasionale di sensi di colpa, di tradimento delle proprie origini.

Questo influisce anche sulle dimensioni della competenza culturale. Ad esempio, gli immigrati di lunga data possono avere l'impressione di non comprendere più la cultura di origine, di perdere il contatto, di essere ormai considerati stranieri nel loro paese d'origine e di essere lì percepiti come diventati altri, alterati, "alterizzati" da parenti e dai vecchi amici. Le situazioni ed esperienze vissute sono spesso complesse e ambivalenti, e non si limitano ai contesti migratori ma riguardano anche i casi di mobilità sociale o di cambiamento di classe sociale. I percorsi scolastici stessi possono provocare questo tipo di rotture intra e intercomunitarie, sia nel caso particolare di studenti che hanno successo negli studi, sia, al contrario, di studenti che abbandonano o hanno difficoltà a scuola. Opere di narrativa e documentari di storie individuali non hanno mancato di descrivere questi tipi di distacco che possono giungere fino alla rottura. Ma vi si richiamano anche l'importanza delle reti intercomunitarie, la conservazione di legami,

⁴⁸ Confrontando il quadro teorico qui proposto con quello del QCER, si noterà che là dove il QCER si riferiva, attraverso una formulazione un po' ambigua, a una competenza plurilingue e pluriculturale, il testo presente distingue tra i due ordini di competenza e li articola maggiormente. Inoltre, mentre negli sviluppi che seguirono al QCER l'aspetto pluriculturale fu in qualche misura ignorato a favore della sola competenza plurilingue e fu introdotta una forma di asimmetria tra competenza plurilingue e competenza interculturale, qui viene di nuovo suggerita una simmetria tra pluriculturale e plurilingue da un lato e, all'interno di questa categorizzazione generale, tra interculturale e intergruppo.

anche laschi, con “gli amici di un tempo” o con un particolare membro della comunità di origine, la nostalgia del luogo d’origine, il ritorno regolare al paese della propria infanzia. Tutte queste circostanze e questi percorsi sono spesso accompagnati da variazioni linguistiche, dal recupero di “accenti”, di forme dialettali, di intonazioni locali della lingua d’origine, quasi a riattivare componenti antiche, ma sempre vive, di una competenza plurilingue plurale.

Parte seconda

Scuola e mediazione

Mobilità, alterità, gruppi e reti sociali

nella realtà scolastica

4. Percorso scolastico e mediazione

L'ingresso a scuola costituisce per l'allievo l'inizio di un percorso che l'istituzione predispone per formarlo alle mobilità, dentro, fuori e oltre la scuola, attraverso l'incontro con conoscenze nuove e nel contesto di un lavoro collettivo.

4.1. Mobilità e mediazione

Queste mobilità sono facilitate e rese fluide grazie all'attività di mediazione di attori diversi all'interno di un quadro istituzionale.

Si avvalgono di questo aiuto specialmente quegli allievi i cui valori familiari, le pratiche discorsive e il capitale culturale presentano delle incompatibilità e un certo divario rispetto a quello che la scuola propone e che potrebbero incontrare numerosi ostacoli lungo il loro percorso scolastico. È per questo che si richiede – all'istituzione scolastica nel suo complesso e agli insegnanti in particolare – di assumere le loro responsabilità e di predisporre strumenti e misure che assicurino il successo scolastico di tutti gli studenti⁴⁹. Ciò può essere reso possibile dalle due forme di mediazione, descritte nella parte prima:

Insegnante

Guida la discussione in un gruppo riassumendo, approfondendo ed esaminando i diversi punti di vista e sottolineando i possibili progressi. (DM – V17 – 2015)

la *mediazione relazionale* interviene nei rapporti tra gli individui e i gruppi o per prevenire e ridurre eventuali tensioni e rinforzare i legami sociali o per stabilire le condizioni favorevoli alla costruzione sociale dei saperi; essa crea il clima interpersonale e pedagogico che favorisce lo sviluppo di ciascun allievo e gli offre le migliori condizioni possibili per l'apprendimento;

la *mediazione cognitiva* facilita l'acquisizione attiva dei saperi da parte degli allievi, attraverso attività didattiche adeguate, comprese quelle di trasmissione (esposizione di un allievo, di un gruppo, dell'insegnante, di un esperto; visualizzazione di una relazione scientifica, etc.).

Insegnante/Allievo

Fornisce un'informazione e spiega come utilizzarla per tentare di risolvere dei problemi. (DM – V17 – 2015)

Attraverso questi due tipi di mediazione i valori su cui si basa tutta l'educazione e le dimensioni etiche, affettive ed emozionali legate ai vissuti si concretizzano nell'azione didattica.

In classe, queste forme di mediazione possono essere messe in atto sia dall'insegnante che dagli allievi quando le attività didattiche sono progettate per permettere loro di esercitarle (lavoro in coppia, lavoro di gruppo, tutoraggio tra pari).

Insegnante e allievo/i

Esponde le proprie idee in un gruppo e pone delle domande per suscitare reazioni da parte dei membri del gruppo. (DM – V17 – 2015)

L'istituzione stessa lavora per una gestione efficace della scuola e dei suoi processi e ai rapporti con i suoi ambienti istituzionali e comunitari, ricorrendo, anch'essa, a forme di mediazione cognitiva e relazionale.

Il concetto di mobilità include in sé la dinamica del movimento, del cambiamento, della trasformazione: vale a dire ciò che costituisce la natura di ogni processo educativo di successo. Tuttavia, questa mobilità multiforme è possibile soltanto se la scuola assume il proprio ruolo di facilitatrice della mediazione.

⁴⁹ «[...] la miglior scuola non è quella che consente ad alcuni bambini di famiglie povere di accedere all'*élite*, ma quella in cui i bambini delle famiglie meno abbienti hanno *performance* e carriere scolastiche simili a quelle dei bambini che provengono da ambienti privilegiati», F. Dubet (2009), "Les dimensions des inégalités scolaires", in Montel-Dumont, O. (ed.), *Inégalités économiques, inégalités sociales*, Cahiers français n° 351, La documentation française. Vedere anche in Pisa, *Power and Policy* (Meyer, Benavot, 2013) il capitolo intitolato "The Finland Paradox".

Spetta alla scuola il compito di attivare i processi di mobilità – diversi ad ogni livello – che deve garantire ai propri allievi; è compito della scuola prepararli prima che facciano esperienze di mobilità, sostenerli e incoraggiarli durante la loro realizzazione e, in seguito, a riflettere in modo critico sulla loro esperienza.

Istituzione

Mediazione relazionale: l'istituzione può dare visibilità alle lingue parlate dagli alunni e dalle loro famiglie (cartelloni, manifesti) e può presentare le informazioni per i genitori in più lingue, in un linguaggio chiaro e comprensibile.

Mediazione cognitiva: l'istituzione può spiegare alle parti interessate i progressi e le tendenze attraverso grafici/diagrammi spiegando gli sviluppi attuali e i piani/progetti futuri giustificando il proprio punto di vista.

A questo va aggiunta la consapevolezza da parte di tutti gli attori del ruolo fondamentale che trasversalmente viene svolto da tutte le forme di discorso e dalle competenze linguistiche – insieme, ovviamente, alle altre competenze associate alle discipline scolastiche.

Tutto il processo di mediazione si realizza, infatti, nel discorso: esso implica dimensioni linguistiche e discorsive (e, in senso lato, semiotiche) di cui bisogna assicurare la conoscenza, la pratica e la gestione efficace. In questo modo, i due descrittori riportati qui accanto potrebbero caratterizzare, il

primo, una mediazione tra la scuola e i genitori e, il secondo, una mediazione tra dirigenti scolastici e un'altra agenzia pubblica (ad esempio, autorità accademiche) o una collettività (ad esempio, l'associazione dei genitori).

4.2. Alterità e mediazione

I diversi livelli scolastici hanno una stessa responsabilità deontologica ed etica – il successo scolastico di tutti gli allievi, nei limiti del possibile – e sono quindi posti davanti a sfide comuni che, situate a stadi successivi dello sviluppo dell'allievo e del suo percorso scolastico, richiedono interventi e modulazioni adeguate.

Quando l'attenzione si rivolge alle competenze linguistiche, queste sfide comuni possono riguardare l'apprendimento e lo sviluppo della lettura e della scrittura, la sensibilizzazione alla letteratura, l'apprendimento di lingue straniere, l'alfabetizzazione digitale e la costruzione di nuove conoscenze e competenze nei domini disciplinari. Questo coinvolge sia le lingue di scolarizzazione che le lingue straniere – tutte in quanto materie, le une e/o le altre in quanto strumento per le altre materie – e l'insieme delle discipline scolastiche. Nessun insegnamento, nessun insegnante può sottrarsi a questa responsabilità perché tutte le materie si trovano a dover affrontare, tra le altre cose, l'insegnamento della cosiddetta lingua "accademica". Questa lingua, tipica della scuola, è caratterizzata sia da termini, costruzioni e strutture retoriche specifiche dei vari domini di conoscenza, sia da linguaggi formali propri di quei domini e da generi più o meno variabili da un dominio all'altro.

Una sfida comune – e importante – è rappresentata anche dalla dimensione bilingue dell'insegnamento quando le lingue regionali, minoritarie, straniere e di migrazione – insegnate come materia – sono utilizzate anche come lingue per le altre materie.

Una sfida condivisa e, se possibile, ancora più complessa è quella dell'utilizzo del repertorio plurilingue di alcuni allievi; il loro riconoscimento e la valorizzazione da parte della scuola come risorsa (e non come *handicap*) per l'apprendimento dà all'allievo la possibilità di servirsene come sostegno in classe e di farne oggetto di riflessione.

Tutte queste sfide comuni passano attraverso le diverse forme di mediazione e i

Allievo

Mediazione relazionale: è in grado di interagire con flessibilità ed efficacia nelle situazioni in cui i problemi interculturali devono essere affrontati e le attività svolte collettivamente, mostrando la propria capacità di far parte del gruppo, conservando comunque una certa imparzialità e un certo distacco.

Mediazione cognitiva: è in grado di dare la propria interpretazione di opinioni, di pratiche, di credenze e valori propri di una cultura, sottolineando le somiglianze e le differenze tra la propria cultura e quella degli altri. (DM – V17 – 2015).

diversi attori della mediazione di cui si è parlato in precedenza e, soprattutto, attraverso una politica linguistica globale della scuola che adotta un approccio comune e trasversale a tutte le problematiche linguistiche.

4.3. Gruppo e mediazione

Trasversalmente, dal punto di vista della formazione della persona, l'educazione interculturale e l'educazione alla cittadinanza democratica vanno di pari passo con queste sfide. In questo senso, la formazione del "cittadino critico" passa attraverso l'abitudine – e l'acquisizione di un *habitus* – a svolgere attività che implicano una mediazione che dipende dalle competenze linguistiche. Ne fanno parte i dibattiti, l'argomentazione del proprio punto di vista, la contro-argomentazione rispetto a quello degli altri, l'analisi rigorosa e la selezione meditata dei documenti e delle informazioni diffuse da tutti i tipi di media e/o da qualsiasi altra fonte, la risoluzione mediata delle divergenze d'opinione o dei conflitti, la riflessione costante sui discorsi di incitamento all'odio e sui discorsi rispettosi degli altri.

Allo stesso tempo la vita comunitaria che la scuola crea per la formazione della persona e per garantire la migliore esperienza di apprendimento possibile per tutti gli alunni, condurrà questi ultimi a rileggere, in termini di appartenenza e in modo critico, la loro partecipazione parallela ad altre collettività e li preparerà all'ingresso in altri gruppi sociali.

Una delle prime responsabilità della scuola e dell'insegnante sta – ad ogni livello – nel creare un contesto inclusivo e rassicurante, favorevole all'apprendimento e suscettibile di compensare – nella misura del possibile – le disuguaglianze dovute ai diversi fattori esterni alla scuola che influenzano l'apprendimento. La scuola ha anche la responsabilità di far vivere agli allievi esperienze d'apprendimento diversificate, che siano per loro formative e significative. Progettate secondo opzioni didattiche differenziate e adatte al loro livello di sviluppo, queste esperienze permettono agli allievi di costruire – in modo attivo – le competenze e i saperi linguistici indispensabili a ogni tipo di apprendimento. È nell'interesse della scuola e degli insegnanti utilizzare descrittori di queste competenze per poterne esplicitare le componenti agli allievi e per assicurarsi che essi se ne appropino.

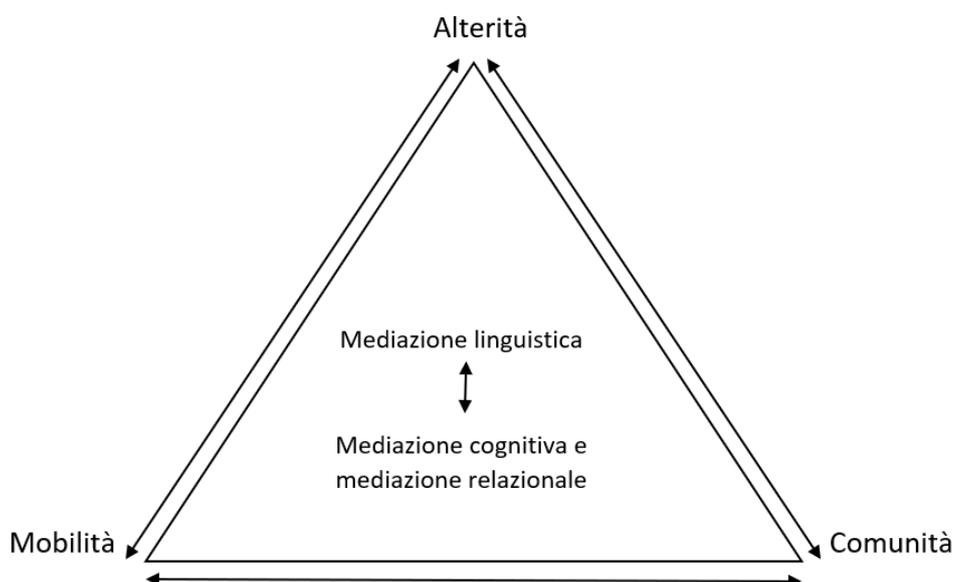
4.4. Il percorso educativo

Ogni livello di istruzione ha proprie specificità e fornisce il proprio contributo al percorso educativo degli allievi, anche per quel che riguarda l'apprendimento linguistico e – in modo ancora più specifico – le esperienze e le competenze relative alla mediazione.

Nei paragrafi che seguono la riflessione si sposterà sui mezzi linguistici che possono garantire che le azioni mediatiche della scuola nel suo complesso, in quanto istituzione, e soprattutto quelle degli insegnanti, conducano in modo concreto alle competenze definite dai descrittori.

La riflessione sull'apprendimento linguistico a scuola sarà affrontata per livello di istruzione e si baserà:

- sul modo in cui i **processi di mobilità** si caratterizzano in ciascuno dei livelli e sul contributo che l'azione mediatrice della scuola può portare alla loro realizzazione a ogni livello;
- sulla necessità di prendere in considerazione ciò che può essere percepito come **alterità** – sia in termini di contenuti scolastici e di relazione con ciò che è nuovo, sia di rapporti con l'altro, tenendo conto che quest'ultima dimensione può comportare anche tensioni interpersonali, conflitti, discriminazione;
- sulle possibili modalità per mettere in atto, a ogni livello, **un lavoro collettivo e cooperativo** che faciliti i processi di mobilità, il superamento delle percezioni alteritarie e che, allo stesso tempo, formi all'alterità.

Figura 1. Alterità, mobilità, collettività e forme di mediazione

A titolo illustrativo, essa si baserà su alcune esperienze di apprendimento – tratte dalla *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (2016) – che è importante far vivere a tutti gli allievi. Per ogni esperienza selezionata saranno indicati uno o più descrittori per la mediazione, per l'insegnante e per l'allievo. Altri descrittori riguardano aspetti educativi particolarmente interessanti correlati alla interpretazione che qui si è data di mediazione. Tutti questi descrittori provengono da fonti diverse: sono per la maggior parte tratti dal lavoro dell'équipe – coordinata da Brian North sotto l'egida della UPL⁵⁰ – che ha prodotto, tra gli altri, dei descrittori per l'attività linguistica di mediazione⁵¹. Altri descrittori provengono dal progetto *Service de l'Éducation du Conseil de l'Europe, Compétence pour une culture de la démocratie*⁵², che è in corso di realizzazione⁵³. Si fa inoltre riferimento ai progetti dell'ECML, nello specifico PLURIMOBIL e CARAP. Infine, i descrittori che non si riferiscono a nessuna delle fonti citate sono un prodotto degli autori di questo documento. Solo i descrittori creati dal gruppo coordinato da Brian North sono calibrati sui 6 livelli del QCER; è stato scelto comunque di non indicare il livello in quanto ancora in corso di validazione. Gli altri descrittori provenienti da fonti diverse richiedono adattamenti che seguano le fasi dello sviluppo degli allievi di ciascun grado scolastico.

L'intenzione è di fornire alcuni esempi che illustrino le relazioni – tra le molte possibili – tra le esperienze di apprendimento da far vivere agli allievi e le azioni di mediazione che possono essere realizzate, a seconda del caso, dall'insegnante e/o dagli allievi.

⁵⁰ Unité des Politiques Linguistiques.

⁵¹ Per questi descrittori si usa la versione 17 del luglio 2015. Questa fonte è indicata nelle tabelle con la sigla DM – 2015 = Descrittori di Mediazione.

⁵² Per questi descrittori si usa la versione sottoposta a una consultazione online il 29 luglio 2015. Questa fonte sarà indicata nelle tabelle con la sigla CCD – 2015 = Competenze per una Cultura della democrazia.

⁵³ Siccome i descrittori di questi due progetti sono in corso di realizzazione, è possibile che quelli indicati in questo documento non siano più presenti nella versione finale o che siano in parte diversi.

4.5. Le tappe del percorso scolastico: livello 0 dell'ISCED⁵⁴ (Istruzione pre-elementare)

Là dove esista come livello obbligatorio o opzionale, il livello 0 dell'ISCED (sviluppo educativo della prima infanzia⁵⁵ e insegnamento primario⁵⁶) offre, per assicurare il futuro e il successo scolastico di tutti i bambini, delle potenzialità riconosciute dalla ricerca⁵⁷.

L'insegnamento offerto a questo livello è di tipo generale e mira allo sviluppo di capacità sociali ed emozionali, oltre che alla preparazione al livello successivo, attraverso attività ludiche e creative e la pratica delle prime forme di riflessività. Nei contesti dove non esiste o non è affrontato da tutti i bambini, è il livello successivo che deve garantire i mezzi per giungere alle riflessioni sviluppate qui di seguito.

4.5.1. Mobilità: verso l'apprendimento formale a scuola

*La mobilità esterna*⁵⁸

I bambini fanno il loro ingresso nelle nuove collettività – la scuola e la classe – che comportano nuovi tipi di norme e regole, comprese quelle linguistiche, e che costituiscono la prima occasione di apprendimento formale oltre che l'incontro con una forma di eterogeneità – sociale, linguistica, culturale; ciò non accade nelle situazioni in cui la segregazione ambientale conduce alla segregazione scolastica. Le uscite, le passeggiate, le visite all'esterno della scuola – accompagnate da osservazioni guidate durante e dopo queste esperienze – aiutano i bambini a mettere la scuola in relazione con il mondo esterno.

La mobilità interna

Gli spostamenti fisici da uno spazio ad un altro (angolo della lettura, tavoli da disegno, il negozio, la cucina, la palestra, le sedie in cerchio o il tappeto) corrispondono ad altrettanti spostamenti e movimenti cognitivi indotti da attività diverse volte a sviluppare una serie di abilità quali, ad esempio, l'apprendimento di una prima forma di lettura attraverso le immagini, l'espressione personale attraverso il disegno, la narrazione orale, la simulazione di situazioni quotidiane, il gioco, la motricità, l'ascolto (cfr. tabella 1).

Il bambino diventa consapevole del passaggio da un'anno all'altro come tappe di una progressione e come pure del passaggio al livello ISCED successivo quale primo grande "scoglio" del percorso scolastico da superare.

La mobilità virtuale

Entrare nel mondo della finzione, ascoltare musiche del mondo, apprendere passi di danze diverse, creare manualmente opere estetiche consentono ai bambini, tra l'altro, di viaggiare attraverso l'immaginazione, i sensi e le emozioni. Le verbalizzazioni che si tessono intorno a queste attività, sostenute dallo *scaffolding* linguistico e cognitivo dell'insegnante, sono altrettanti ponti tra la cultura di ogni bambino e le altre culture.

⁵⁴ International Standard Classification of Education, UNESCO:

<http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>. Isced è strutturato in 6 livelli: Isced 0 (istruzione pre-elementare); Isced 1 (istruzione elementare); Isced 2 (istruzione secondaria inferiore); Isced 3 (istruzione secondaria superiore); Isced 4 (istruzione post-diploma); Isced 5 (istruzione universitaria); Isced 6 (istruzione post-laurea).

⁵⁵ Da 0 a 2 anni.

⁵⁶ Dai 3 anni all'ingresso nell'insegnamento elementare (scuola primaria).

⁵⁷ Secondo il sondaggio PISA 2012, «gli studenti che hanno dichiarato di essere stati in età prescolare per più di un anno hanno ottenuto 53 punti in più in matematica – l'equivalente di un anno in più di studio – rispetto agli studenti che non sono stati pre-scolarizzati. (*Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 - Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*, p. 12)

⁵⁸ Per mobilità esterna si intende in questo caso tutto il processo che riguarda le relazioni tra l'ambiente esterno e la scuola, così come la mobilità interna si riferisce ai processi di mobilità che si svolgono all'interno dell'istituzione.

Tabella 1. Diversificazione delle forme di espressione

Esperienza	Esperienza di prime forme di <i>literacy</i> orale (brevi poesie, sketch, racconti) e altre modalità di accesso alla <i>literacy</i> (manipolazione e osservazione di diversi tipi di libri, album, ecc).
Insegnante	Rende comprensibili gli elementi essenziali di testi orali e scritti su un particolare argomento [...] utilizzando parafrasi formulate in modo semplice. (DM – V17 – 2015)
Allievo	È in grado di indicare in modo semplice quello che non riesce a capire. (DM – V17 – 2015)

È responsabilità della scuola sostenere tutte queste forme di mobilità, prima di tutto, tramite l'accoglienza benevola dei genitori – specialmente nel caso di differenze o divergenze tra l'educazione familiare e l'educazione scolastica. La mediazione della scuola consiste nel ridurre la distanza che alcuni genitori possono percepire rispetto alla scuola e facilitare l'inizio della cooperazione educativa tra la scuola e le famiglie, creando un rapporto di fiducia. Questo dialogo tra le due agenzie consentirà ai genitori, ad esempio, di assumere un ruolo attivo nella conservazione della cultura familiare (in particolare della lingua usata in famiglia). Affinché questo sia reso possibile, la scuola deve sapere adattare il proprio linguaggio durante le riunioni con i genitori, evitando il politichese e termini troppo specialistici. Le comunicazioni scritte in più lingue facilitano la collaborazione, così come la presenza, nei locali della scuola, di poster, scritte informative plurilingui.

La valutazione costituirà, negli altri livelli, un processo complesso e delicato: alcune tappe rappresenteranno traguardi importanti del percorso scolastico e punti di passaggio verso altri tipi di mobilità. Al livello 0 la valutazione non esiste ancora, almeno non nella forma sommativa o certificativa; in questo modo si evitano alcuni rischi (perversi) di una valutazione mal interpretata e la stigmatizzazione precoce di alcuni allievi. La valutazione formativa lungo tutto il percorso risulterà invece molto importante sia per garantire che gli obiettivi siano raggiunti sia per diagnosticare le difficoltà incontrate da alcuni alunni in modo che possa essere loro fornito un sostegno precoce. La mediazione dell'insegnante aiuterà gradualmente ciascun bambino a valutare i propri progressi, a prendere coscienza di quello che ha appreso e a scoprire ciò che ha bisogno di imparare, a sviluppare una certa dinamica di mobilità.

4.5.2. *Alterità: nuovo ambiente, nuovi incontri, nuovi saperi, nuovi atteggiamenti*

Il bambino può percepire come alterità diversi elementi che caratterizzano il livello 0 dell'ISCED: l'eterogeneità della classe (alterità relazionale); le culture degli altri allievi e la cultura della scuola (alterità culturale); i nuovi saperi (alterità cognitiva). Oppure anche ciò che la scuola esige in termini controllo della parola nella **lingua di scolarizzazione** (controllo del volume e del ritmo, rispetto dei turni di parola, imparare a prendere la parola e a restare in silenzio) (alterità linguistica). I saperi linguistici si diversificano quando si muovono i primi passi nell'alfabetizzazione, quando si inizia ad apprendere la lingua scritta e/o una lingua nuova – lingua di scolarizzazione o lingua straniera – e a impegnarsi nelle prime attività di riflessione metalinguistica (cfr. tabella 2).

Tabella 2. *Riflessività*

Esperienza	Esperienza delle prime forme di riflessione sulle lingue, sulla comunicazione umana e su manifestazioni culturali che siano alla portata (affettiva e cognitiva) dei bambini.
Insegnante	Formula domande e fornisce retroazione per incoraggiare gli allievi a sviluppare il loro pensiero e a giustificare o chiarire le loro opinioni. (DM – V17 – 2015)
Allievo	<ul style="list-style-type: none"> – È in grado di utilizzare parole semplici per chiedere a qualcuno di spiegare qualcosa. (DM – V17 – 2015) – È in grado di spiegare e precisare le proprie idee. (CDD – 2015) – È in grado di spiegare perché è necessario comportarsi in modo adeguato e con tatto mentre interagiamo con qualcun altro. (CDD – 2015)

	– È in grado di spiegare come le diverse forme di una lingua sono utilizzate in determinati contesti e situazioni. (CDD – 2015)
--	---

I bambini sono inoltre sollecitati a ricorrere a diversi modi di espressione in modo da utilizzare tutti i loro sensi (cfr. tabella 3).

Tabella 3. Esperienze multimodali e multisensoriali

Esperienza	Restituzione in modalità espressiva di un contenuto percepito attraverso un'altra modalità sensoriale (ascoltare un brano musicale e parlarne, ascoltare una storia e rappresentarla in un disegno).
Insegnante	Crea un'atmosfera positiva e incoraggia la partecipazione fornendo un sostegno al tempo stesso pratico e morale. (DM – V17 – 2015)
Allievo	È in grado di fare un disegno per illustrare il testo di una breve storia o un breve racconto scritto in una lingua molto semplice e letto dall'insegnante. Osserva il linguaggio del corpo degli altri per comprendere meglio ciò che stanno cercando di dire. (CDD – 2015)

È a questo livello, quando è presente, o a quello successivo (livello 1 dell'ISCED) che **la pluralità e la diversità linguistiche e culturali** di cui gli allievi sono portatori rappresentano una prima sfida per la scuola, in quanto i loro **repertori di risorse** possono apparire non sempre in sintonia con ciò che è previsto a scuola. I primi atti di mediazione della scuola – e in particolare di ogni insegnante – implicano l'accoglienza di questa pluralità e diversità come mezzo che il bambino può usare per perseguire un corretto e adeguato processo di costruzione della propria identità, come base indispensabile per l'ampliamento del proprio repertorio e come occasione di riflessione e di arricchimento per tutta la classe. Attraverso attività didattiche appropriate, occorre rendere gli allievi consapevoli e fieri del loro capitale culturale e linguistico, qualunque esso sia, e allo stesso tempo consapevoli e rispettosi di quello degli altri bambini (cfr. tabella 4). In realtà, spesso si verifica il contrario: alcuni bambini provano un sentimento di vergogna nei confronti delle loro origini e delle loro culture⁵⁹, che la scuola rischia di rendere più forte senza un esplicito e corretto lavoro di mediazione.

Tabella 4. Diversità e pluralità linguistiche e culturali

Esperienza	Esperienza, per ogni bambino, di accoglienza da parte dell'insegnante (e degli altri bambini) della sua o delle sue lingue e varietà linguistiche così come della sua espressione.
Insegnante	Conduce un gruppo plurilingue a iniziare un'attività e sollecita interventi in diverse lingue raccontando una storia/un fatto in una lingua e spiegandola poi in un'altra. (DM – V17 – 2015)
Allievo	– È in grado di reagire a uno stimolo aiutandosi con strategie non verbali ed espressioni in altre lingue. (DM – V17 – 2015) – Dimostra sicurezza nell'affrontare sfide e ostacoli, e di essere capace di superare tali difficoltà. (CDD – 2015)

Per quanto riguarda gli apprendimenti linguistici e culturali, attraverso una lingua comune – la lingua di scolarizzazione – i bambini vengono guidati nelle loro prime concettualizzazioni nei **diversi domini di esperienza**: lingua di scolarizzazione e conoscenza del mondo si costruiscono in modo unitario grazie alla

⁵⁹ Se la classe non è il luogo di mediazione che suggeriamo, un bambino immigrato potrebbe non voler mostrare la propria diversità linguistica e culturale, averne vergogna e negare che a casa parla la sua prima lingua. Spesso le famiglie Rom insegnano ai loro figli a dissimulare le loro origini per paura della stigmatizzazione sociale di cui potrebbero essere oggetto.

mediazione dell'insegnante (o di altro personale scolastico) che offre un supporto linguistico costante. I giochi collettivi, che sollecitano la motricità e il rapporto con l'altro, sono esperienze in cui il linguaggio diventa strumento di mediazione relazionale e cognitiva al servizio della socializzazione e dell'apprendimento delle prime regole del "vivere insieme". Anche gli incontri con altri bambini e con le loro diverse esperienze del mondo sono l'occasione per avviare una prima riflessione interculturale. A ciò può contribuire l'eventuale sensibilizzazione a – o l'apprendimento di – una **lingua straniera**.

Nel caso di allievi migranti, la mediazione che riguarda la lingua di scolarizzazione può essere assicurata anche da altre figure professionali, come i mediatori linguistici e culturali, in collaborazione con gli insegnanti della classe. In loro assenza, potrebbero essere interpellate altre persone bilingui e biculturali (altri genitori, studenti, pensionati, volontari). Quando mancano interventi e dispositivi istituzionali tocca alla scuola trovare, nel proprio ambito territoriale, le risorse umane per rimediare alle difficoltà di certi allievi.

Gli elementi di base dell'alfabetizzazione informatica vengono insegnati attraverso l'uso contestualizzato delle nuove tecnologie (scrittura dell'insegnante sotto dettatura e invio di e-mail a persone reali o immaginarie, prime esperienze dell'uso di un computer o di una tavoletta digitale per quei bambini che non ne hanno una a casa, uso collettivo per scambi virtuali con altre classi).

Il livello 0 dell'ISCED contribuisce a colmare, evitando che si accentuino ulteriormente, i divari che potrebbero esistere tra le conoscenze e le competenze necessarie a scuola e quelle che derivano dall'ambiente familiare e immediatamente circostante. Ad esempio, in famiglia i bambini sono esposti in modo molto diverso alla prima alfabetizzazione (attraverso la lettura dell'adulto di piccoli racconti, filastrocche, storie, fiabe, album, etc.). Dato che lo sviluppo precoce di questa alfabetizzazione è giudicato – dalla ricerca internazionale sui risultati dell'apprendimento – come un fattore determinante per superare gli effetti negativi legati alla condizione socio-economica della famiglia, il livello 0 dell'ISCED è il luogo ideale per compensare le eventuali carenze delle pratiche familiari in questo ambito⁶⁰. Il livello 0 dell'ISCED può, infine, rilevare i bisogni specifici (e a volte speciali) di alcuni bambini e fornire un sostegno adeguato.

La mediazione della scuola può consistere, in questo ambito, nel sensibilizzare i genitori sull'importanza di quelle pratiche familiari che facilitano, accanto all'azione della scuola, i primi passi nell'alfabetizzazione (leggere dei racconti nella lingua madre o nella lingua di scolarizzazione a seconda del caso, discutere con i bambini di alcune tematiche dei racconti, chiedere loro di esprimere la propria opinione argomentando, collaborare con la scuola per il completamento nella prima lingua di racconti che costituiranno la biblioteca plurilingue circolante).

4.5.3. *La classe, il gruppo: imparare a vivere e a lavorare con gli altri*

Questo livello è organizzato, come tutti gli altri livelli – ma secondo proprie specificità – intorno a due dimensioni: l'organizzazione sociale del gruppo e la consapevolezza del gruppo.

L'organizzazione sociale del gruppo si articola in modo diverso a seconda delle attività tipiche di questo livello: *routine* quotidiane realizzate in grandi gruppi ma che prevedono anche compiti individuali da svolgere a turno; l'intera classe insieme all'insegnante per una attività di apprendimento collettivo, per ascoltare un racconto letto o per esprimere le proprie impressioni; il gioco collettivo o in piccoli gruppi; il lavoro o il disegno individuale o in piccoli gruppi; i canti corali; le lezioni dedicate alla motricità; i momenti di riposo e i pasti presi in comune.

⁶⁰ Per la definizione delle competenze linguistiche che questo livello scolastico dovrebbe consentire al bambino di acquisire nella lingua di scolarizzazione, cfr. Verhelst M. (ed.), Branden K. Van den, Nulft D. Van den, Verhallen M. (2009): *Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde*, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, sotto l'égida della Nederlandse Taalunie: <https://rm.coe.int/cadre-pour-l-apprentissage-precoce-d-une-langue-seconde/16805a2352>.

La consapevolezza del gruppo si attiva in termini di appartenenza a una classe specifica (ad esempio: i piccoli, i mezzani, i grandi) o a un gruppo di lavoro o a una squadra di gioco. Questi raggruppamenti rispondono a dinamiche di socializzazione diverse (cooperazione per l'esito positivo di uno scopo comune, responsabilità e autonomia individuale, solidarietà e, al tempo stesso, competitività nei giochi di squadra).

Contrariamente a opinioni di senso comune abbastanza diffuse, gli *insegnanti* di questo livello scolastico hanno *responsabilità* tanto più grandi quanto più bassa è l'età degli allievi, che sono senza difese e in piena fase evolutiva. L'insegnante deve quindi accogliere la loro diversità, valorizzarli come individui, fornire occasioni di apprendimento significative, supportarli e incoraggiarli verso diverse forme di mobilità, avere aspettative positive per quanto riguarda il loro successo educativo, aiutarli a sviluppare un senso di competenza e di fiducia nelle proprie abilità e creare un clima sereno, cooperativo e sicuro in cui ognuno possa esprimere se stesso senza timore.

Se vengono offerte loro tutte le opportunità per la realizzazione del loro percorso scolastico nelle migliori condizioni possibili, gli allievi procedono a un decentramento progressivo da loro stessi e da ciò che conoscono e acquisiscono una maggiore consapevolezza dell'altro. Possono procedere gradualmente – guidati – verso ciò che è sconosciuto, che si tratti di esperienze, di saperi, di competenze o di persone. Al tempo stesso, sempre per gradi, possono fare esperienza di regole stabilite in comune e acquisire consapevolezza del fatto che vivere insieme implica la definizione e il rispetto di norme comuni. Possono inoltre svolgere con altri un compito comune o decidere di realizzare un compito individualmente, o ancora esprimere il loro punto di vista e sostenerlo nella misura in cui le loro competenze cognitive e linguistiche consentono loro. L'espressione di pregiudizi, stereotipi o stigmatizzazioni verbali o eventuali episodi di esclusione/segregazione di un bambino o di un gruppo richiedono la più grande attenzione e interventi educativi e didattici immediati (cfr. tabella 5).

Tabella 5. Educazione al rispetto dell'alterità

Esperienza	Esperienza delle norme dell'interazione di gruppo (non parlare tutti insieme, saper ascoltare e sapersi far capire, ecc.).
Insegnante	<p>Controlla che il linguaggio dei bambini sia rispettoso nei confronti degli altri</p> <p>Di fronte a episodi spiacevoli (espressione di un pregiudizio negativo, di una stigmatizzazione verbale, di uno stereotipo, un insulto o l'esclusione di un bambino):</p> <ul style="list-style-type: none"> – a partire da un racconto scelto appositamente, fa emergere gli atteggiamenti e le rappresentazioni dei personaggi e confrontarle con gli atteggiamenti e le rappresentazioni dei bambini quando accade qualcosa di spiacevole; – guida una riflessione collettiva per rendere i bambini consapevoli delle rappresentazioni e degli atteggiamenti che nascono in questi momenti critici.
Allievo	<p>È attento a ciò che dicono gli altri. (CDD – 2015)</p> <p>È in grado di proporre e difendere le proprie idee. (CDD – 2015)</p> <p>È in grado di esprimere le proprie emozioni, i propri (ri)sentimenti e le proprie opinioni rispettando gli altri e utilizzando un linguaggio controllato.</p> <p>È in grado di correggere il proprio modo di esprimersi nel caso in cui dovesse irritarsi.</p>

La mediazione istituzionale si esercita nella creazione di una comunità educativa allargata e cooperativa. Questo avviene, ad esempio, quando i genitori vengono invitati a partecipare attivamente alla vita scolastica, anche se solo attraverso la mediazione dei rappresentanti, ma anche quando vengono intrattenuti rapporti e collaborazioni durature con altri enti locali.

4.6. Il livello 1 dell'ISCED (Istruzione elementare)

Se il livello 0 dell'ISCED può porre solide basi per la carriera scolastica di tutti gli allievi e colmare certe ineguaglianze socio-culturali e sebbene tutti i livelli abbiano un contributo specifico da fornire al percorso formativo, è al **livello 1 dell'ISCED** (istruzione elementare⁶¹) che si presentano le maggiori sfide educative. Nel nostro approccio basato sulla triade concettuale proposta inizialmente (mobilità, gruppo, alterità) non è sbagliato attribuire a questo livello il più ampio potenziale di mobilità, soprattutto nel caso in cui vi sia un divario tra le competenze degli allievi e ciò che è richiesto a scuola: le ineguaglianze di partenza possono, infatti, essere meglio compensate o, al contrario, ampliarsi a seconda di come viene svolto (o non svolto) il lavoro di mediazione da parte della scuola e dell'insegnante. Infatti se il mancato successo scolastico si manifesta solo al livello 2 dell'ISCED, le sue radici affondano ben più lontano.

4.6.1. *Mobilità: verso le esperienze fondamentali e la scoperta delle materie scolastiche*

Per l'allievo che entra nel livello 1 dell'ISCED, *la mobilità esterna* si presenta innanzitutto come ingresso in una nuova collettività: un nuovo livello, spesso una nuova scuola, che richiedono un cambiamento di norme e di requisiti, compresi quelli linguistici. Questa mobilità è spesso vissuta come un progresso, un avanzamento ed è attesa con impazienza dall'allievo, perché costituisce un passaggio percepito come importante e che è effettivamente cruciale per il proseguimento degli studi. Di frequente è accompagnata dal cambiamento di compagni e dall'incontro con altre forme di eterogeneità rispetto a quelle che ha potuto incontrare al livello 0 dell'ISCED. La mobilità esterna acquista anche la forma di uscita dall'ambiente immediato – per indagini locali, studi sul territorio, gite scolastiche – e di visita ad altri luoghi in rapporto ai nuovi saperi (musei, teatri, biblioteche, scambi tra classi). L'ultima mobilità – segnata, a volte, da un rito di passaggio costituito da un esame, una prova o un test – è rappresentata dall'ingresso nel livello 2 dell'ISCED.

La mobilità interna consiste nel passare non solo da un'anno all'altro come per il livello 0 dell'ISCED (e quando esiste, da un ciclo all'altro), ma anche da un ambito disciplinare a un altro (lettura vs scrittura, geografia vs storia vs scienze naturali), da un luogo a un altro (classe, palestra, piscina, campo sportivo...).

La valutazione, la cui funzione primaria è quella di controllare quanto appreso, acquista sempre più importanza nel corso degli anni. Essa è, per definizione, al servizio della mobilità degli allievi perché consente di mettere rapidamente in atto azioni di recupero affinché gli allievi non accumulino ritardi. Alla valutazione formativa utilizzata giorno per giorno dall'insegnante per calibrare la propria azione, si accompagnano valutazioni più formali dei risultati (a livello d'istituto, a livello regionale, nazionale, addirittura internazionale).

La messa in atto di una cultura della valutazione spetta, nel suo complesso, alla scuola in rapporto ai diversi attori. La mediazione assicurata dalla scuola, in particolare dal dirigente scolastico, si realizza attraverso la corretta comunicazione ai genitori, in un linguaggio non tecnico, della funzione primaria della valutazione. Si tratta di relativizzarne e sdrammatizzarne l'importanza e di sottolinearne l'aspetto complementare e secondario rispetto all'apprendimento. Spesso, infatti, è al livello 1 dell'ISCED che l'attenzione sugli aspetti valutativi (voti, giudizi, classifiche di classe ...), indotta da un certo tipo di tradizione didattica, influisce negativamente sugli atteggiamenti delle diverse componenti della comunità educativa e distoglie l'attenzione dal processo di apprendimento in quanto tale⁶². Quando la legislazione scolastica lo consente, il dirigente scolastico ha anche delle responsabilità nel promuovere una cultura della valutazione comune per tutti gli insegnanti i cui interventi di mediazione si svolgono quotidianamente nel rapporto educativo con gli allievi. Esplicitare i criteri di valutazione, cambiarne le modalità e la formulazione, far riflettere su questi ultimi, avviare gli allievi alla valutazione tra pari e

⁶¹ Bambini tra 5/7 anni e 10/13 anni.

⁶² La scuola deve anche render conto dei risultati della propria azione ad altre istituzioni (più o meno centrali) per le quali i dati relativi alla valutazione sono importanti nella gestione del sistema educativo.

all'auto-valutazione (cfr. tabella 6) sono altri modi di formare gli allievi preparandoli alla valutazione sommativa, istituzionale e certificativa e a determinate condizioni che regolano le loro future mobilità.

Tabella 6. Auto-valutazione e valutazione da parte dei pari

Esperienza	Sensibilizzare all'auto-valutazione, alla valutazione fra pari; far sviluppare pratiche di portfolio personale (di formato scritto convenzionale, digitale, multimediale).
Insegnante	<ul style="list-style-type: none"> – Predisporre in modo sistematico situazioni di auto-valutazione e di valutazione tra pari i cui criteri sono stabiliti collettivamente attraverso un "dibattito argomentato". – Costruisce (o fa costruire) e utilizza strumenti adatti a diverse situazioni (portfolio personale, lista di criteri, griglia di valutazione).
Allievo	<ul style="list-style-type: none"> – È in grado di identificare in modo autonomo le lacune nelle proprie conoscenze. (CDD – 2015) – Fornisce costantemente un feedback equilibrato per migliorare la collaborazione interna al gruppo e il suo funzionamento. (CDD – 2015)

Infine, non bisogna assolutamente trascurare il ruolo importante che la valutazione svolge nei processi di mobilità, condizionati come sono dalle rappresentazioni che gli allievi hanno della loro capacità di mobilità, del loro potenziale di mobilità e degli obiettivi che possono porsi. Le rappresentazioni e le intenzioni primarie della famiglia per quanto riguarda le opportunità di successo dei loro figli e, più in generale, quello che ci si può aspettare dalla scuola, influenzano considerevolmente le rappresentazioni di questi giovani allievi. Per alcuni di loro è molto difficile superare questo primo orizzonte di aspettative, quando le ambizioni familiari sono limitate e ciò è particolarmente vero per gli ambienti popolari⁶³. E il processo di adattamento alle aspettative degli adulti inizia già al livello 1 dell'ISCED. Questo processo e gli scopi perseguiti sono condizionati sia dalle differenze sociali (e culturali) tra gli studenti sia dalla capacità della scuola di responsabilizzare gli allievi, il che dipende, tra l'altro, dai metodi di valutazione che essa adotta.

4.6.2. *Alterità: i saperi fondamentali e le nuove aree disciplinari*

Nel passaggio al livello 1 dell'ISCED, le percezioni di alterità di cui l'allievo fa esperienza possono riguardare le nuove relazioni (con i compagni, con gli/le insegnanti, con il personale scolastico) legate al cambiamento del luogo istituzionale e a una nuova cultura educativa da riapprendere, con nuove regole sulle quali è importante riflettere e a cui occorre adattare il proprio comportamento. Il rapporto prossemico con l'insegnante si fa più distante, i luoghi sono organizzati diversamente in base all'attività scolastica, l'organizzazione istituzionale e il ruolo del personale (dirigente scolastico, insegnante/i, mediatore culturale, psicologo, infermiere, personale di segreteria...) vengono visti in maniera diversa.

L'approccio alle **aree disciplinari** – più definite che in precedenza sebbene ancora concepite in modo ampio – costituisce un'altra alterità percepita, questa volta, in rapporto ai saperi e alle competenze da acquisire. La lingua di scolarizzazione – che sia usata dagli insegnanti, da ogni allievo o dai/coi compagni (cfr. tabella 7) – svolge una funzione mediatrice.

Infatti, per quel che riguarda **la dimensione linguistica di tutti gli apprendimenti**, il livello 1 dell'ISCED rappresenta una tappa determinante, nel vero senso della parola.

La **lingua di scolarizzazione** costituisce un mezzo fondamentale per l'apprendimento che porta agli esiti seguenti:

⁶³ Per ambienti popolari si intendono i contesti familiari che gli storici e i sociologi hanno definito come caratterizzati da relazioni di dominio e alterità culturale. Senza le misure necessarie a rimediare alle ineguaglianze che possono derivare da queste caratteristiche, le carriere scolastiche dei bambini provenienti da questi ambienti rischiano di risentirne.

- l’arricchimento del linguaggio orale attraverso l’acquisizione di una maggiore precisione e estensione del lessico e una complessità sempre maggiore della sintassi;
- lo sviluppo della capacità di prendere la parola e della costruzione di discorsi di una certa consistenza e coerenza;
- l’apprendimento “tecnico” della lingua scritta e della lettura (alfabetizzazione);
- la progressione nel mondo della fantasia – a cui l’allievo ha avuto accesso al livello ISCED 0 – con la diversificazione dei generi letti (libretti illustrati, racconti, fiabe, novelle, manualetti, libri per bambini);
- l’acquisizione graduale, attraverso la lettura – prima guidata e poi sempre più autonoma – dell’*habitus* necessario a leggere i diversi generi testuali;
- il proseguimento della formazione alla funzione poetica del linguaggio iniziata in modo implicito al livello 0 dell’ISCED, con giochi di parole, rime, filastrocche, scioglilingua;
- la stesura di testi scritti sempre più lunghi e articolati e il passaggio progressivo dalla scrittura di testi espressivi di carattere narrativo ed esperienziale a testi descrittivi a orientamento più oggettivante;
- la scoperta di un certo numero di generi testuali che costituiscono le grandi aree disciplinari tipiche di questo livello scolastico, tra i quali la matematica e l’aritmetica (libri di testo);
- la prima sperimentazione della capacità di informarsi, attraverso la lettura dei quotidiani, l’ascolto e la visione di programmi radio e televisivi progettati appositamente per i bambini.

Nessuno di questi apprendimenti linguistici, decisivi per il futuro può essere dato per scontato. Le competenze e le conoscenze da acquisire differiscono in varia misura dall’esperienza precedente degli allievi e non si riducono certo alle pratiche formali leggere-scrivere-contare, sebbene questa triade permanga centrale.

Tabella 7. Apprendimento della lettura e della scrittura/alfabetizzazione

Esperienza	Prima riflessione sui generi discorsivi scolastici (manuali, presentazioni, forme di interazione in gruppo...) ed extrascolastici (media...), comprese le nuove forme legate alle tecnologie.
Insegnante	<ul style="list-style-type: none"> – Utilizza la parafrasi per spiegare in forma concreta e semplificata il contenuto di un testo scritto o orale riguardante un tema familiare. (DM – 17 – 2015) – Precisa il significato di un testo parafrasando, spiegando e modificando lo stile e il registro per rendere il significato accessibile al pubblico di destinazione. (DM – 17 – 2015)
Allievo	È in grado di rendere conto dei punti principali di notizie di attualità riguardanti eventi, avvenimenti sportivi, incidenti, etc. trasmesse dalla televisione o alla radio, a condizione che gli argomenti siano familiari ed enunciati lentamente e in modo chiaro. (DM – 17 – 2015)

La lingua di scolarizzazione può essere una lingua seconda e, a volte, con le sue forme e le sue varietà scolastiche una lingua meno familiare per alcuni allievi – in modo particolare per quelli che vengono da ambienti minoritari⁶⁴ o popolari⁶⁵. Poiché il ritardo accumulato a questo livello scolastico è molto difficile da recuperare in seguito, la scuola deve prendere provvedimenti e, se necessario, mettere in atto le misure che consentano ad ogni allievo, seguendo i propri bisogni specifici, di apprendere bene questa lingua. Per gli allievi migranti, ad esempio, possono essere previsti momenti di studio specifici a loro riservati, ma evitando il rischio che questo intervento diventi discriminatorio ed escludente a causa della

⁶⁴ Per ambienti minoritari si intendono gli ambienti in cui sono parlate altre lingue (o varietà linguistiche) diverse dalla lingua di scolarizzazione.

⁶⁵ Cfr. nota 61e la nota 24.

sua frequenza e durata. Il sostegno di un mediatore culturale in classe potrebbe fornire loro un aiuto adeguato (riformulazioni, alternanza sistematica da una lingua all'altra, stesura di testi plurilingui e multimodali nelle lingue conosciute e/o che si stanno apprendendo, *translanguaging* e *multiliteracies*).

Quando queste modalità di sostegno non sono previste o possibili, è sempre possibile ricorrere ad allievi immigrati più grandi ed esperti o anche a mediatori "informali" e "occasional", come i genitori o i membri della comunità di provenienza. In questo modo **le altre risorse del repertorio dei bambini** – specialmente la loro *prima lingua* – contribuiscono ugualmente, come strumento di mediazione, al processo di apprendimento e alla costruzione attiva dei saperi, a condizione che il loro uso avvenga sotto la supervisione degli insegnanti. Esse non perdono così il proprio ruolo identitario. E sono molto utili, insieme alla lingua di scolarizzazione, quando ad alcuni allievi immigrati spetta il ruolo di mediatori tra la scuola e la propria famiglia.

Con l'aiuto di appropriate attività didattiche lo "sfruttamento" del repertorio iniziale degli allievi costituisce una fonte d'arricchimento per tutta la classe. In nessuno caso la lingua prima parlata da questi allievi potrà diventare occasione per escluderli da alcuni insegnamenti, in particolare da quelli delle lingue straniere: la scuola ha la responsabilità delle rappresentazioni che circolano al proprio interno e tra i propri attori a proposito del bi-/plurilinguismo, del repertorio plurilingue, del funzionamento della persona bilingue e dei bi-plurilingui emergenti quali sono tutti gli allievi.

Nello sviluppo dell'apprendimento della lingua di scolarizzazione, l'*habitus* di lettore acquisito precocemente è fortemente legato al piacere di leggere e al significato che la lettura assume per chi legge. L'aspetto tecnico (il come) sarebbe, per gran parte degli allievi, insufficiente a motivarli se la questione del significato (il perché) della pratica sociale della lettura venisse trascurato.

Sempre più spesso questo livello scolastico prevede lo studio di una **prima lingua straniera** che, affiancata alle altre discipline e abbinata alla sperimentazione quotidiana delle diversità della classe, arricchisce le occasioni di contatto con l'alterità e contribuisce all'educazione interculturale.

A partire dal livello 1 dell'ISCED la maggior parte degli allievi ha già iniziato ad usare le nuove tecnologie e ne fanno un uso intensivo; un lavoro di mediazione può essere allora intrapreso per prendere cognizione di queste pratiche "spontanee", individuali o collettive, sempre rispettando quello che potrebbero avere di confidenziale e riservato. L'**alfabetizzazione digitale** richiede quindi un grande lavoro di mediazione relazionale per far sì che alcune di queste pratiche esterne (l'uso di SMS, delle reti sociali, i giochi on line) siano validate e valorizzate diventando anche oggetto di studio. Parallelamente esse danno luogo a una mediazione cognitiva attraverso un lavoro linguistico che non comporta correzioni e ancor meno stigmatizzazioni, ma una riflessione sugli aspetti creativi, ludici, sul valore estetico, sui generi utilizzati. Questo lavoro di mediazione può contribuire anche a colmare il divario digitale che rischia di ampliarsi anche nella popolazione scolastica.

In modo strumentale e a condizione che ne abbia i mezzi, la scuola, grazie allo spazio dato agli strumenti digitali a partire da questo livello, favorisce forme di mobilità virtuali e l'uso di reti per la condivisione dei saperi, spesso nell'ambito di progetti multidisciplinari; questo implica anche l'individuazione e la preventiva presa in considerazione delle pratiche extrascolastiche degli allievi con tutta la riflessione critica che ciò può eventualmente comportare.

La **riflessività** inizia a svolgere un ruolo più decisivo in rapporto diretto con la costruzione attiva delle conoscenze e delle competenze sia linguistiche che disciplinari. Essa mira globalmente alla presa di coscienza progressiva – destinata a dare un senso agli insegnamenti tecnici e alle norme discorsive – di fenomeni come:

- le differenze tra lo scritto e l'orale e le loro rispettive funzioni;
- la distinzione e il rapporto di complementarità tra "linguaggio naturale" e "linguaggio artificiale" (aritmetico) e tra il "linguaggio naturale" e gli altri mezzi semiotici di rappresentazione (carte geografiche, foto, grafici, schemi);

- le prime variazioni sociolinguistiche associate alle situazioni comunicative, in relazione anche alle competenze già acquisite nella prima lingua e/o nelle prime fasi dell'apprendimento di una lingua straniera, senza trascurare i rapporti di potere tra le lingue (le grandi lingue internazionali, il posto occupato dall'inglese) e tra le lingue e le loro varietà (lingue nazionali, ufficiali, regionali, minoritarie, di migrazione) (cfr. tabella 8);
- l'alterità per come è veicolata dalla diversità linguistica e culturale della classe e dall'accesso, mediato dall'insegnante, a una cultura straniera.

Tabella 8. Riflessione metalinguistica e meta-culturale

Esperienza	Esperienze relative alle varietà della lingua di scolarizzazione (varietà storica, geografica, sociale, scritta/orale, ecc.); consapevolezza della relatività storica delle norme ortografiche così come delle loro funzioni grammaticali, comunicative e sociali.
Insegnante	Spiega il contesto con tatto, interpreta e discute certi aspetti delle credenze, dei valori e delle pratiche culturali, attingendo a incontri interculturali, letture, film, etc. (DM – 17 – 2015)
Allievo	<ul style="list-style-type: none"> – È in grado di condurre una riflessione critica sui diversi modi di parlare utilizzati da altri gruppi sociali o culturali. (CCD – 2015) – È in grado di spiegare in quale modo le relazioni sociali possono essere codificate nelle forme linguistiche utilizzate nelle conversazioni (saluti, tipi di discorsi, uso di intercalari, di elementi espletivi, etc.). (CDD – 2015)

La maggiore complessità delle sfide accompagna e stimola lo sviluppo cognitivo ed emozionale del bambino.

In breve, se al livello 1 dell'ISCED il percorso educativo diventa sempre più denso, il sostegno e l'azione mediatrice dell'insegnante diventano determinanti per il successo di tutti gli allievi. Di fronte ad un processo complesso e delicato come l'apprendimento della lingua di scolarizzazione e, attraverso quest'ultima, delle nuove conoscenze, la padronanza di una nuova lingua e l'ingresso disorientante in una nuova cultura, l'insegnante ha la responsabilità di accogliere e di far uso delle esperienze, delle conoscenze e delle competenze acquisite precedentemente dagli allievi in diversi ambiti (la loro prima lingua, le competenze tecnologiche, l'esperienza di nuove forme di *literacy*, etc.). Interrogarsi sulle proprie pratiche bilingui, fare parte di una rete sociale, costruire conoscenze della storia contemporanea ascoltando i racconti di una persona anziana o leggendo dei libretti illustrati per bambini o ancora raccogliere conoscenze geografiche in base agli spostamenti della famiglia: tutto questo vissuto precedente plasma le rappresentazioni dell'allievo. La (ri)conoscenza, la valorizzazione e la condivisione dei patrimoni individuali attraverso la verbalizzazione rientrano nei primi compiti di mediazione dell'insegnante che, partendo da questa iniziale base esperienziale, può mettere gli allievi nelle condizioni di costruire attivamente e collettivamente le conoscenze di tipo scientifico. Anche, e soprattutto, nel caso in cui queste conoscenze siano contro-intuitive e radicalmente in contrasto con l'esperienza quotidiana e con le precedenti concezioni degli allievi.

Infine, interrogandosi sul significato da attribuire alle conoscenze e alle pratiche che essa veicola, la scuola si pone nella condizione di trovare soluzioni alla distanza che gli allievi a volte percepiscono, in alcuni casi in modo negativo, tra le conoscenze e le pratiche del loro ambiente di provenienza e quelle della scuola. Lo iato tra cultura della scuola e cultura d'origine diventa un dilemma per certi allievi; essi possono sentirsi obbligati a fare una scelta: abbandonare la cultura familiare o rifiutare la cultura della scuola.

La mediazione che si gioca su questa questione del significato, su queste percezioni dell'alterità e queste tensioni tra culture percepite come opposte, è perciò una delle responsabilità più importanti della scuola e degli insegnanti. Essa è tanto più complessa in quanto si basa su aspetti quasi impalpabili di queste percezioni dell'alterità che possono ostacolare l'apprendimento e di cui la scuola non può sempre essere a conoscenza o consapevole. Quando questa mediazione si realizza nelle migliori condizioni, la scuola

diventa luogo di cambiamento, di forza trasformatrice e dell'*empowerment* di tutti gli allievi; essa risponde allora pienamente alla propria finalità di dare impulso alle loro mobilità.

4.6.3. La classe, il gruppo: imparare a essere autonomi, apprendere insieme agli altri

L'organizzazione del gruppo cambia considerevolmente nel passaggio dal livello 0 al livello 1 dell'ISCED: il gioco occupa un posto minore e il lavoro – individuale o in piccoli gruppi – richiede una più ampia autonomia da parte di tutti gli allievi e dei gruppi a composizione variabile che sono chiamati a formare. Già a questo livello la classe e il gruppo – coinvolti nella costruzione attiva delle conoscenze e delle competenze – sono allo stesso tempo strumento di apprendimento **della** vita collettiva e strumento di

Atteggiamenti da sviluppare

Rispetto e tolleranza

Stima e considerazione positive per qualcuno o qualcosa, basate sul giudizio del loro valore e della loro importanza intrinseca.

Spirito critico

Senso di appartenenza o di identificazione con una comunità, un gruppo sociale.

Responsabilità

Adozione di un approccio riflessivo e ragionato sulle proprie azioni e sulle loro possibili conseguenze.

Fiducia in se stessi

Fiducia nelle proprie capacità di comprendere questioni diverse, formulare giudizi e scegliere metodi pertinenti per svolgere attività e compiti.

(CDD – 2015)

Allievo

fare un resoconto orale alla classe di un'esperienza scientifica fatta in gruppo

è in grado di descrivere oralmente alla classe, dopo un momento di preparazione, l'esperienza scientifica che ha svolto – in piccoli gruppi e in laboratorio – restando fedele al resoconto scritto con i compagni e servendosi di un supporto illustrativo elaborato collettivamente.

apprendimento **attraverso** la vita collettiva. Questo doppio processo di apprendimento è, inoltre, legato a finalità quali il vivere insieme, la cultura democratica e la relazione interculturale con i valori che vi sono correlati. Non è esclusivamente orientato all'apprendimento immediato, ma è rivolto anche al futuro sviluppo di atteggiamenti e

disposizioni che favoriscono l'alterità in tutte le sue forme, ad uno spirito di cooperazione e all'apprendere ad apprendere insieme agli altri. Spesso il progetto offre un quadro unificatore per approcci cooperativi e interdisciplinari e avvicina i compiti scolastici ai compiti collaborativi che si possono incontrare negli studi successivi e nella vita professionale.

La consapevolezza di gruppo si manifesta attraverso il sentimento di appartenenza a un certo gruppo di lavoro, a una certa classe, a un certo ciclo scolastico e a una certa scuola o istituto: è attraverso le situazioni di collaborazione o di competizione che questa consapevolezza può meglio rivelarsi e, nel migliore dei casi, far sì che ci si senta anche orgogliosi di far parte del gruppo e solidali con esso. Senza dimenticare che i conflitti interpersonali e di intergruppo sono sempre possibili perché sono parte integrante della vita collettiva e delle relazioni con gli altri. L'insegnante può dover intervenire per risolvere le controversie o trattare casi di esclusione o di stigmatizzazione di (gruppi di) allievi, ad esempio in episodi di vera e propria molestia. Questi ultimi richiedono una vigilanza particolare, in quanto hanno tendenza ad accadere lontano dal controllo degli adulti e in determinati luoghi, nei locali della scuola o nelle immediate vicinanze.

Questa mediazione relazionale si attua attraverso la discussione dopo episodi di violenza verbale o fisica (racconto, resoconto scritto o orale). Questa mediazione linguistica, non essendo sempre possibile "a caldo", può prendere avvio da un film, dalla lettura di episodi di cronaca o di opere di narrativa. Questo consente agli allievi – messi di fronte agli effetti deleteri che la molestia produce sulla persona che la subisce – di "mettersi nei panni" di qualcuno che viene molestato e di interrogarsi sui meccanismi psicologici che avvengono in colui/coloro che molesta(no). Questo avviene attraverso l'espressione verbale di sentimenti, opinioni, riflessioni, vissuti e valori volti a comprendere e a prendere le distanze da certi comportamenti.

La mediazione istituzionale ha il compito di creare relazioni di fiducia con le famiglie meno disposte a relazionarsi con la scuola e a cooperare per il successo scolastico degli allievi (contatti regolari anche a livello individuale, piano d'azione congiunto tra famiglia e scuola per gli allievi in difficoltà, contatti meno formali in occasioni festive, ...).

4.7. Il livello 2 dell'ISCED (primo ciclo dell'istruzione secondaria)

Il livello 2 dell'ISCED⁶⁶ (primo ciclo dell'istruzione secondaria⁶⁷) è qui pensato come comune ed eterogeneo per quel che riguarda gli allievi inseriti (diversità sociale), lontano dunque da strutture elitarie, segregative o da pratiche che conducono alla discriminazione o a qualche forma di gerarchizzazione precoce.

4.7.1. Mobilità: verso saperi disciplinari e linguistici più specializzati

Come nell'ingresso al livello precedente, gli allievi hanno accesso a un nuovo ambiente scolastico con nuovi insegnanti, sempre più numerosi e sempre più specializzati, nuovi gruppi di compagni e, soprattutto, l'evoluzione delle norme e un innalzamento del livello degli standard richiesti. Ciò implica capacità di accoglienza e di mediazione da parte della nuova scuola e degli insegnanti e di adattamento e integrazione nella nuova comunità educativa da parte degli apprendenti.

Dal punto di vista psicologico, questo livello scolastico rappresenta il momento del passaggio dall'infanzia all'adolescenza, quando la maturazione cognitiva e affettiva dell'allievo procede di pari passo con la ricerca più decisa della propria identità. Una ricerca identitaria che comporta spesso la presa di distanza – o addirittura l'allontanamento – dagli adulti di riferimento e la tendenza a identificarsi più strettamente con il gruppo di coetanei. Questa fase dello sviluppo cognitivo ed emozionale, spesso critica e complessa da gestire per gli adulti, richiede a questi ultimi, siano essi genitori o insegnanti, capacità d'attenzione, d'ascolto e di sostegno accorto ma "non intrusivo". La mediazione degli insegnanti deve quindi essere esercitata in momenti di reale tensione e dissenso interpersonale, interno al gruppo e anche intergenerazionale: tutte opportunità da cogliere in vista della maturazione delle competenze relazionali e di risoluzione dei conflitti.

Oltre a questa mobilità ontologica e di crescita, nell'insegnamento delle *lingue straniere* altre forme di mobilità possono essere sperimentate: mobilità virtuali attraverso gli scambi di classe in videoconferenza; l'allargamento degli orizzonti determinato dall'effetto disorientante e destabilizzante che il confronto con altre culture (della classe e/o delle lingue straniere studiate) provoca il ritorno riflessivo sulle pratiche culturali in cui gli allievi sono immersi, dopo aver analizzato altri modi di vivere dei giovani in altri luoghi (sondaggi d'opinione, dati statistici).

Un caso particolare di mobilità indotto dalla lingua straniera, che potrebbe non essere stato sperimentato in precedenza, è quello dello scambio linguistico all'estero (cfr. tabella 9).

Tabella 9. Diversificazione dei modi di apprendere le lingue

Esperienza	Soggiorni linguistici e culturali (preparazione, monitoraggio, diari di bordo individuali e collettivi, raccolta empirica di dati di tipo culturale) e/o scambi internazionali virtuali.
Insegnante	<p><i>Prima del soggiorno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Guida gli allievi, attraverso l'uso del PEL, ad apprendere ad auto-valutare le proprie competenze linguistiche e culturali e a porsi obiettivi realistici per la propria crescita linguistica e culturale durante il futuro scambio. – Presenta agli allievi diverse modalità multimodali per registrare informazioni e osservazioni in

⁶⁶ L'orientamento di questo livello può essere, a seconda dello stato, duplice: generale o professionale.

⁶⁷ Allievi tra 10/13 anni e 14/16 anni.

	<p>vista del soggiorno (appunti su block-notes o sullo <i>smartphone</i>, foto, registrazioni audio o video con uno <i>smartphone</i> o con altri strumenti disponibili).</p> <p><i>Durante il soggiorno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Predisporre scambi comunicativi tra gli allievi e i compagni stranieri e favorisce tutte le occasioni informali di comunicazione nella vita quotidiana. <p><i>Dopo il soggiorno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Guida gli allievi nella valutazione degli apprendimenti linguistici e culturali acquisiti durante lo scambio.
Allievo	<p><i>Tratto dal progetto PluriMobil dell'ECML (cfr. sito del ECML: http://plurimobil.ecml.at/ et Egli et alii, 2011)</i></p> <p><i>Prima del soggiorno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Valutare le proprie competenze linguistiche e porsi degli obiettivi per il proprio futuro sviluppo linguistico. – Essere consapevole della propria percezione e degli stereotipi, ivi compresi quelli a proposito degli altri e dell'alterità. <p><i>Durante il soggiorno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Utilizzare le proprie competenze linguistiche nelle situazioni di tutti i giorni e in attività specifiche. – Prendere nota delle proprie osservazioni e delle proprie esperienze. – Osservare, interpretare e rispettare i valori, i comportamenti e i modi di pensare provenienti da culture diverse. <p><i>Dopo il soggiorno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Valutare i progressi nello sviluppo dell'apprendimento linguistico, nella comunicazione interculturale, nello sviluppo personale e nelle competenze meta-cognitive.

Una mobilità richiesta – culturale in questo caso – è la capacità di passare da una disciplina scolastica ad un'altra. Se, come qui proposto, le discipline scolastiche sono considerate come comunità di pratiche nelle quali è chiesto all'allievo di assumere nuove identità (di matematico, di geografo, di storico, ...), il passaggio da una comunità di pratica a un'altra richiede alla scuola e ai suoi insegnanti di svolgere il loro ruolo di mediazione in modo delicato e complesso. Entrano in gioco l'interdisciplinarietà, la cooperazione tra insegnanti per quanto riguarda le competenze – comprese quelle discorsive – trasversali a tutte le discipline e le strategie – specialmente quelle di *transfer* – da sviluppare in modo coordinato.

La valutazione, seguendo le modalità indicate per il livello 1 dell'ISCED, consente di individuare velocemente le difficoltà che possono bloccare la mobilità di alcuni (gruppi di) allievi e di porvi rimedio con un sostegno adeguato che può avere forme diverse: insegnamento personalizzato che permette a gruppi di allievi di recuperare il proprio ritardo, tutoraggio in classe per allievi con capacità eterogenee o, ancora, periodi durante i quali le classi vengono riorganizzate per formare gruppi di livello temporanei per interventi specifici, o il ricorso a forme di volontariato (pensionati, studenti universitari). Se la finalità della scuola è quella di fornire un supplemento di formazione e di facilitare il processo di apprendimento di tutti senza creare ineguaglianze, qualsiasi iniziativa formale o informale è utile nei casi di difficoltà degli allievi. Questo tipo di intervento è particolarmente indicato nel caso di disturbi dell'apprendimento.

In mancanza di questi interventi, possono essere utili strategie di sostegno complementare para- o extra-scolastico su iniziativa e a carico dei genitori, con il ricorso alle ripetizioni a pagamento: le lezioni private, ad esempio, costituiscono un mercato di sostegno, sempre più organizzato, e rappresentano un palliativo all'insufficienza del sistema scolastico, ma accentuano le ineguaglianze. È ancora una volta la mediazione istituzionale a dover lavorare in stretto contatto con le famiglie per risolvere situazioni di difficoltà – cognitiva o relazionale (che procedono spesso di pari passo) – che gli allievi possono incontrare. La solidarietà tra scuola e genitori può rappresentare un fattore decisivo nella lotta contro l'insuccesso scolastico.

Infine, la scuola deve preparare l'allievo a un altro tipo di mobilità, ben più concreta, i cui effetti saranno determinanti – a breve o lungo termine – per la sua vita personale e per le sue successive mobilità. Al termine di questo livello gli allievi devono scegliere (anche se la scelta non sempre viene lasciata completamente a loro) il percorso che sceglieranno per il loro futuro, che si tratti della continuazione degli studi secondari (con la scelta dell'indirizzo di studio da intraprendere) o di orientarsi verso una formazione tecnica e professionale. È un processo a lungo termine cominciato molto prima, nei livelli precedenti, che fa nascere negli allievi la consapevolezza dei loro punti di forza, dei loro talenti, delle loro aspirazioni e, contemporaneamente, un senso di competenza, di stima di sé e di sicurezza personale.

Tuttavia, se nei livelli precedenti questa consapevolezza si sviluppa attraverso e durante il lavoro quotidiano a scuola, al livello 2 dell'ISCED l'orientamento comincia a prendere la forma di un progetto in cui si fa ricorso a strumenti adeguati e a iniziative che ne garantiscano l'efficacia. Può trattarsi di incontri con i dirigenti scolastici e gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado; di interviste a lavoratori che svolgono attività e mestieri diversi, a impiegati, imprenditori, artisti, artigiani, commercianti o di visite di scuole. Gli insegnanti possono, attraverso le loro attività didattiche, aiutare ogni allievo a delineare un progetto di vita – a brevissimo termine – che gli apra diversi sbocchi per il futuro e non lo conduca verso strade senza uscita.

Tutto questo richiede una collaborazione stretta ed empatica tra gli allievi, gli insegnanti, i genitori e tra la scuola e le famiglie. Grazie alla sua mediazione istituzionale la scuola offre agli allievi (e alle loro famiglie) le informazioni necessarie, la guida indispensabile e occasioni concrete affinché possano prendere decisioni con piena cognizione di causa e secondo i loro interessi, desideri e potenzialità. Perché spesso non sono le capacità e i risultati degli allievi a guidare le loro scelte, bensì la condizione socio-economica dei loro genitori le cui le aspettative sono, a volte, diverse da quelle dei loro figli. È in questo caso che la mediazione istituzionale può intervenire in nome di una maggiore uguaglianza di opportunità e equità.

4.7.2. *Alterità: pluralità dei saperi e delle lingue*

A livello 2 dell'ISCED l'allievo si trova di fronte alla diversità e alla complessità delle materie scolastiche che, sempre più specializzandosi, esigono maggiore rigore nell'uso dei metodi e maggiore oggettività nella definizione dei concetti. Una delle alterità maggiormente percepite da certi allievi riguarda l'uso formale della **lingua di scolarizzazione** che è loro richiesto. La lingua come materia si propone l'apprendimento in ricezione e in produzione di testi sempre più complessi, la sensibilizzazione alla letteratura e una riflessione metalinguistica più approfondita. Questo richiede attività linguistiche diverse, tra le quali la mediazione linguistica come descritta nel QCER (cfr. tabella 10).

Tabella 10. Esperienze di mediazione

Esperienza	Esperienza di attività di mediazione linguistica (scrivere il resoconto di un dibattito orale, riassumere in una lingua un articolo letto in un'altra lingua, esporre un argomento a partire da qualche appunto scritto, tradurre una conversazione rivolta ad una terza persona che non conosce la lingua in cui essa si svolge, ecc.); passare da modalità semiotica ad un'altra (dal testo allo schema, ecc.);
Insegnante	Rappresenta visualmente delle informazioni (con schemi, mappe concettuali, tabelle, diagrammi, etc.), per rendere più comprensibili le nozioni chiave e le loro relazioni (es. problema-soluzione, mettere a confronto-opporre). (DM – 17 – 2015)
Allievo	<ul style="list-style-type: none"> – È in grado di produrre un paragrafo in linguaggio chiaro spiegando per iscritto i dati relativi ad un particolare fenomeno rappresentati in un grafico. – È in grado di rendere in un grafico i dati contenuti in un testo. – È in grado di formulare nella lingua di scolarizzazione le informazioni principali di un testo letto nella prima o seconda lingua straniera o viceversa.

Le altre materie propongono agli allievi tipi di testi sempre più astratti e difficili da comprendere (sia nei discorsi degli insegnanti che nei libri di testo) o da produrre (orale formale o scritti di tipo scolastico). Questi generi di testi – variabili da una disciplina all'altra – presentano costruzioni linguistiche che dipendono, completamente o quasi, dai contenuti disciplinari e dalla modalità con la quale ogni disciplina costruisce le conoscenze. La **lingua di scolarizzazione, utilizzata** dall'insegnante **nelle discipline**, assume diverse funzioni di mediazione tra le competenze linguistiche degli studenti e le competenze disciplinari da acquisire. Essa può avere *una funzione regolatrice* nelle attività che richiedono un'azione concreta (un esercizio di ginnastica o la realizzazione di un disegno), *una funzione ausiliaria* in rapporto ad altri mezzi semiotici (le operazioni in matematica, le rappresentazioni cartografiche, il disegno di una figura geometrica) o *una funzione più costitutiva* nell'elaborazione e nell'aumento di complessità delle nozioni e dei concetti (come le nozioni di "riproduzione" in scienze o di "conflitto" in storia).

Inoltre l'acquisizione del metodo e l'uso degli strumenti e delle tecniche specifiche di ogni disciplina passano attraverso la lingua come strumento di mediazione e attraverso l'azione mediatrice dell'insegnante e dei pari.

A questo livello diventa indispensabile una prima esposizione e **riflessione sulle caratteristiche discorsive della lingua di tutte le discipline**.

Questo processo di acquisizione e di padronanza della lingua "accademica" – che si realizza grazie alla mediazione degli insegnanti delle diverse discipline – permette anche di restituire, rispetto alle conoscenze scolastiche, un certo grado di uguaglianza ad allievi ai quali l'ambiente familiare ha offerto altre risorse anziché quelle che preparano a questi apprendimenti specializzati.

Una **seconda lingua straniera** rende il repertorio linguistico degli studenti più ricco e più complesso e, introducendoli in un altro spazio culturale, accresce, ampliandola, la loro competenza interculturale sviluppata attraverso la **prima lingua straniera**. Quest'ultima potrebbe essere già utilizzata nella costruzione dei saperi in altre discipline.

Infine, è a questo livello scolastico che, di fronte alla ricchezza del repertorio linguistico della classe (prime lingue, lingua di scolarizzazione, come materia e come lingua delle altre materie, prima e seconda lingua straniera), la riflessione metalinguistica e meta-culturale può assumere maggiore importanza ed essere più approfondita (cfr. tabella 11).

Allievo

Mediazione relazionale B2 È in grado di prendere coscienza delle diverse convenzioni di comunicazione e del loro impatto sul processo discorsivo, adattare il proprio modo di parlare e negoziare le regole che si confanno alla situazione per permettere una comunicazione interculturale efficace. (DM – V17 – 2015)

Mediazione cognitiva: Può riconoscere, confrontando il proprio manuale di storia con un manuale di storia in lingua straniera, che uno stesso avvenimento storico può ricevere interpretazioni diverse, addirittura opposte, e si interroga – con l'aiuto di un insegnante e dei compagni – sulle ragioni storiche e culturali di queste differenze.

Tabella 11. Riflessione metalinguistica e meta-culturale

Esperienza	Attività di <i>educazione linguistica</i> (approccio integrato tra le discipline linguistiche, lingua di scolarizzazione e altre lingue che preveda, tra l'altro, attività di riflessione metalinguistica e metacomunicativa) e di sviluppo di competenze trasversali.
Insegnante	<ul style="list-style-type: none"> – Atteggiamento: ha una visione priva di barriere e aperta delle lingue e delle culture e del loro insegnamento-apprendimento – Coglie tutte le occasioni di confronto tra le lingue parlate dagli allievi, insegnate a scuola e altre ancora utilizzando anche materiale didattico stampato o on line. – Si basa su altri insegnamenti linguistici per sviluppare più rapidamente le competenze nella lingua insegnata, le competenze trasversali e il transfer di competenze.

Allievo	<ul style="list-style-type: none"> – È in grado di stabilire correlazioni di somiglianza e differenza tra le lingue / le culture a partire dall’osservazione, dall’analisi, dall’identificazione, dalla localizzazione di alcuni dei loro elementi (CARAP S 3.1.1.) – È in grado di riconoscere le diverse convenzioni di comunicazione utilizzate in almeno un altro gruppo sociale o in un’altra cultura.
---------	---

Per quanto riguarda l’alfabetizzazione digitale, l’uso delle nuove tecnologie non è solitamente percepito come un’alterità dagli allievi di quest’età che ricorrono anche alle risorse disponibili su Internet per alcuni dei loro lavori scolastici. Reti informali o “clandestine” di sostegno e lavoro collaborativo sono create da gruppi di adolescenti per risolvere problemi, preparare esposizioni orali o verifiche, spesso ricorrendo al plagio. Il lavoro della scuola non può ignorare la presenza di questa scuola parallela, di queste risorse *patchwork* alle quali fanno ricorso anche gli adulti: queste risorse sono elementi ormai indispensabili per la costruzione cognitiva, sebbene siano distribuite in maniera diseguale nella società. La scuola può stabilire una mediazione tra fonti di informazione e di conoscenza che non necessariamente si escludono a vicenda, oppure che sono una “cattiva” e l’altra “buona”, ma che esigono un lavoro sullo “scarto”, “nel mezzo”, sugli spazi interstiziali e che richiedono tutta un’attività cognitiva e linguistica per trasformare un mosaico di informazioni in un insieme integrato e coerente.

La scuola può anche introdurre – paradossalmente – un’alterità, una distanza feconda rispetto alle pratiche dei giovani per lo sviluppo del loro spirito critico. L’analisi di certi messaggi veicolati dalle nuove tecnologie e il confronto sistematico con altre fonti d’informazione (giornali, articoli scientifici, saggi critici o anche scritti letterari) favoriscono l’acquisizione, da parte dell’allievo, di un *habitus* critico che gli dovrebbe consentire di evitare le informazioni false, i tentativi di manipolazione, la propaganda e il proselitismo. Le pratiche scolastiche di alfabetizzazione digitale forniscono anche agli allievi che non vi hanno accesso nella loro vita quotidiana esempi diversi e critici dell’uso possibile di questi apporti.

È a questo livello dell’ISCED che nel lavoro sistematico per la creazione dell’*habitus* di lettore deve trovare spazio, a fianco alla lettura di opere letterarie, lo sviluppo di **capacità d’informazione critica riguardo all’attualità**, specialmente attraverso il confronto delle fonti. Capacità sulle quali è possibile fare un lavoro trasversale visto che sono utili anche in altre discipline come la storia o la letteratura.

Se alcuni allievi non sono accompagnati e sostenuti, in un clima sereno e cooperativo, quando affrontano la complessità e la varietà dei nuovi saperi disciplinari, i rischi di una percezione alteritaria e ostile del mondo scolastico e della sua cultura – già evidenziati al livello 1 dell’ISCED – possono aggravarsi e manifestarsi sotto forma di indisciplinazione o di rifiuto. Si tratta spesso di una misura di autodifesa in reazione alla percezione della propria inadeguatezza. Un’attenzione particolare deve essere dedicata a questi allievi e misure di sostegno appropriate devono essere messe in pratica. La prima è un insegnamento significativo, dispensato in un ambiente valorizzante, in cui la valutazione ha anzitutto una funzione formativa. Un giovane che si sente isolato nelle proprie difficoltà, umiliato dai propri ripetuti insuccessi, svalorizzato nella sua identità di allievo, rischia di perdersi. La rivolta contro questa scuola che lo esclude è spesso l’unica via di uscita per un’identità fragilizzata.

4.7.3. Verso la comunità di pratica: assumere, insieme agli altri, identità specifiche

L’organizzazione sociale del gruppo al livello 2 dell’ISCED implica un’autonomia maggiore di ciascun allievo e dei gruppi che si formano nelle attività in classe. I compiti di questi gruppi diventano sempre più complessi e impegnativi: possono essere veri e propri progetti che si concludono con la realizzazione di un prodotto tangibile, di lavori di ricerca in gruppo che richiedono la risoluzione collettiva di problemi, di sessioni in cui il gruppo costruisce ed elabora concetti in modo autonomo e in cui l’apprendimento cooperativo e il tutoraggio tra gli studenti costituiscono forme di mediazione relazionale e cognitiva che non sono più completamente a carico dell’insegnante. Ciò significa che l’insegnante, oltre a insegnare e trasmettere contenuti e metodi di lavoro, può assumere nuovi ruoli (di supporto, di sostegno, di consulenza, di “esperto”). Deve di conseguenza svolgere la propria azione di mediazione nel predisporre

attività in cui la distribuzione dei ruoli, la preparazione degli strumenti, la chiarezza delle consegne, anche linguistiche, in merito agli obiettivi e ai risultati attesi permettono ai gruppi di realizzare un compito progettato per l'acquisizione delle competenze previste (cfr. tabella 12).

Ciò sta a significare che a questo livello scolastico tutte le discipline possono essere intese come comunità di pratica perché:

- ogni apprendimento si realizza in un contesto dato che presenta delle opportunità e dei vincoli che lo condizionano (**apprendimento situato**);
- le conoscenze e le competenze si acquisiscono con l'aiuto di risorse/interventi di sostegno che possono essere umani (insegnanti, compagni, gruppo di lavoro, esperti) o tecnici come i dizionari, i documenti o i dati disponibili sul Web (**apprendimento distribuito**);
- qualunque conoscenza si costruisce in modo più complesso e articolato attraverso la condivisione (**apprendimento condiviso**).

Tabella 12. Progetti e attività collettive

Esperienza	Progetti, come il giornalino di classe, il libro delle poesie, la realizzazione multimediale, che implicano il lavorare in gruppo, la distribuzione dei ruoli e delle responsabilità, la negoziazione e la presa di decisioni.
Insegnante	<ul style="list-style-type: none"> – Assume diversi ruoli in funzione dei bisogni dei partecipanti e delle necessità dell'attività (persona-risorsa, mediatore, supervisore, etc.) e fornire un aiuto individuale adeguato. (DM – V17 – 2015) – Organizza sedute di lavoro varie ed equilibrate, da svolgere in plenaria, in gruppo o individualmente, assicurando un graduale passaggio tra le diverse fasi. (DM – V17 – 2015) – In funzione delle reazioni degli allievi, adatta la formulazione delle richieste e/o interagisce in un gruppo. (DM – V17 – 2015)
Allievo	<ul style="list-style-type: none"> – È in grado di portare il proprio contributo per prendere decisioni e per la risoluzione di problemi collettivi esprimendo e condividendo le proprie idee, dando spiegazioni dettagliate e formulando suggerimenti per le azioni future. (DM – V17 – 2015) – Quando fa parte di un gruppo di lavoro, se necessario, contribuisce al raggiungimento degli obiettivi del gruppo aiutando gli altri nel loro compito. (CDD – 2015)

In tutte le comunità di pratica a scuola, la mediazione relazionale riguarda, sul versante formativo, tutto ciò che significa “fare comunità”, creare un senso di appartenenza e la motivazione a “essere con” e a “fare parte di”, con tutto ciò che questo comporta in termini di consapevolezza acquisita attraverso la riflessività.

L'aspetto formativo della mediazione relazionale richiede anche insegnanti che possano:

- rendere consapevoli gli allievi che il rispetto e l'accoglienza dell'altro nell'agire comune dipendono innanzitutto dal linguaggio che si usa per comunicare con lui;
- sensibilizzare gli allievi sull'importanza dell'agire comune – dato che lo scopo è il successo di tutti e non solo del singolo - e sul ruolo che la lingua ha nella creazione della solidarietà nella comunità e nella cooperazione dei suoi membri;
- sviluppare la responsabilità dell'allievo e la sua lealtà verso gli altri come membri del gruppo al quale appartiene e non solo come individuo; essere attento alle manifestazioni linguistiche di questa solidarietà;
- favorire un sano spirito collettivo di competizione in cui l'apporto individuale contribuisce al successo del gruppo in eventi competitivi (campionati sportivi studenteschi, concorsi letterari o artistici o

musicali) attraverso una riflessione sul modo di manifestare linguisticamente lo spirito di squadra senza offendere o umiliare gli avversari;

- prendere come occasione di dibattito e discussione – in vista della definizione di regole comuni per vivere insieme – gli atti di violenza, verbali o fisici, i conflitti interpersonali (o intergenerazionali), lavorando sia a livello dei valori che della loro espressione verbale;
- essere vigili e agire prontamente contro le molestie (cfr. livello 1 dell'ISCED) relative al genere, all'aspetto fisico, alle appartenenze (familiari, sociali, culturali, etniche) o anche al presunto orientamento sessuale; spetta alla mediazione trasformare questi episodi in occasioni di formazione attraverso la verbalizzazione e la discussione su atteggiamenti, comportamenti, opinioni, esperienze e valori;
- far emergere i pregiudizi che influenzano le percezioni delle altre comunità quando non si conoscono le loro situazioni e i loro modi di vivere, la loro storia; questo implica esplicitare, vedere in prospettiva e mettere in forma discorsiva; analizzare criticamente i discorsi pubblici (lingua ordinaria, discorsi politici trasmessi dai media) individuando le forme linguistiche di stigmatizzazione, di razzismo, di intolleranza e, al contrario, quelle di accoglienza e di empatia;
- creare situazione di apprendimento che promuovano il “fare comunità” attraverso:
 - la partecipazione attiva alla vita della classe e della scuola;
 - la possibilità per gli allievi di eleggere un delegato della classe come rappresentante che partecipa alle riunioni decisionali dell'istituto;
 - l'incoraggiamento e il sostegno a prendere la parola e argomentare liberamente durante dibattiti deliberativi.

Sul **versante cognitivo**, la mediazione relazionale si focalizza soprattutto sulla costituzione della classe e della disciplina come comunità di pratica il cui scopo non è solo relazionale, ma riguarda anche la sua efficacia cognitiva nel processo di costruzione delle conoscenze.

L'insegnante dovrà, allora, ad esempio:

- strutturare la classe, progettare le attività e le esperienze che caratterizzano ogni disciplina in modo da facilitare il lavoro di co-costruzione delle conoscenze da parte degli allievi dando loro più tempo di parola, utilizzando alternativamente diverse modalità comunicative (lavoro individuale, in coppia, in piccoli gruppi, in gruppi più grandi, ...);
- fornire agli allievi i mezzi linguistici per partecipare alle attività della classe: saper ascoltare il punto di vista dell'altro, saper proporre soluzioni alternative e saper argomentare, saper fare una scelta tra due posizioni proposte da altri fornendo motivazioni pertinenti, usare il linguaggio specifico della disciplina;
- sviluppare negli allievi il senso di appartenenza alle diverse comunità di pratica della scuola e la capacità di passare da una all'altra e di entrare in nuove comunità di pratica, sapendo adattare il proprio linguaggio in base a ciò che queste richiedono.

4.8. Il livello 3 dell'ISCED (secondo ciclo dell'istruzione secondaria)

Se il livello 2 dell'ISCED fornisce – nella maggior parte dei casi – un'educazione di base, ancora comune a tutti gli apprendenti e, generalmente, obbligatoria, con il passaggio a **ISCED 3** (istruzione secondaria superiore⁶⁸) l'allievo entra in un livello di istruzione, che spesso, ormai, va oltre il termine della scuola dell'obbligo ed è caratterizzato da una maggiore specializzazione disciplinare. L'obiettivo generale di

⁶⁸ Alunni tra 14/16 anni e 17/18 anni.

questo livello scolastico è quello di completare l'insegnamento secondario e, aspetto particolarmente rilevante ai nostri fini, quello di preparare gli allievi o alla continuazione degli studi successivi o all'accesso al mondo del lavoro.

Questo livello scolastico si distingue dal precedente per una maggiore differenziazione dei curricula che offrono una gamma più ampia di indirizzi e opzioni e, in questi, un insegnamento più vario, specializzato e approfondito in specifiche aree e materie.

4.8.1. Mobilità: ai confini dell'età adulta

Il livello 3 dell'ISCED prevede percorsi:

- di insegnamento generale relativo a specifiche aree (a orientamento scientifico, letterario, linguistico, in scienze sociali...) che preparano gli allievi agli studi successivi;
- di insegnamento tecnico o professionale – breve o lungo – la cui finalità è formare gli allievi a specializzazioni destinate a farli entrare – in modo più o meno rapido e diretto – nel mondo del lavoro.

Rientrano in questo livello scolastico anche *percorsi di studio alternativi* che offrono ai giovani che hanno abbandonato gli altri tipi di formazione una seconda opportunità di riprendere gli studi: si tratta di corsi che rilanciano i processi di mobilità che si erano momentaneamente interrotti per alcuni allievi.

Gli *insegnamenti generali* lasciano agli allievi una più ampia possibilità di cambiare orientamento (e quindi di mobilità), nell'immediato e in prospettiva. Possono facilmente diventare insegnamenti elitari, sebbene esista al loro interno una gerarchia, a seconda del tipo di corso, che può cambiare nel corso del tempo, in base a evoluzioni delle mentalità e in relazione al mercato del lavoro.

La preparazione alla mobilità può anche prendere la forma di uno stage linguistico all'estero di durata più o meno lunga.

Gli *insegnamenti professionali* hanno, rispetto agli insegnamenti generali, una doppia sfida da raccogliere:

- proseguire la formazione di base degli allievi in vista della loro vita di adulti e di cittadini responsabili e critici;
- fornire loro, contemporaneamente, la formazione specializzata necessaria per svolgere una particolare attività lavorativa o professione.

La mediazione degli insegnanti gioca, qui più che altrove, un ruolo del tutto centrale – soprattutto nella formazione professionale breve. Questa mediazione sarà tanto più efficace quanto più saprà accogliere per questi allievi, provenienti, in certi paesi, essenzialmente da ambienti popolari e di immigrazione, sfide in termini di obiettivi (per la loro istruzione) e di aspettative positive (in merito ai risultati) paragonabili a quelle dei più prestigiosi corsi di istruzione generale. Si tratta di aprire ai giovani le porte del mondo del lavoro lasciando comunque loro la possibilità di passare a una formazione più generale e agli studi universitari. Questi dispositivi aperti facilitano percorsi di mobilità per gli studenti dell'istruzione professionale e contribuiscono a far sì che questo tipo di formazione non sia più una scelta di ripiego e non conduca ad un binario morto.

L'alternanza tra scuola e lavoro, tra classe e ambiente di lavoro, rappresenta un'esperienza significativa di mobilità perché espone gli allievi a tipi diversi di formatori in situazioni in cui le forme di attività e le convenzioni linguistiche sono altre rispetto a quelle della scuola. La mediazione tra le due aree può essere svolta dall'insegnante responsabile dello *stage* (preparazione prima e riflessione successiva dopo lo *stage*), dal supervisore dello *stage* e/o da altri lavoratori sul luogo di lavoro. Gli studenti stessi possono contribuire a questa mediazione attraverso la scrittura di relazioni sulla loro esperienza lavorativa.

Per entrambi i tipi di insegnamento, un progetto d'orientamento – più approfondito rispetto a quello del livello 2 – al servizio del progetto di vita di ciascuno è probabilmente la forma di mediazione più efficace

che la scuola e gli insegnanti possano offrire. Il sostegno all'allievo affinché possa essere nelle condizioni di realizzare le proprie scelte di vita (a livello personale e professionale) prende la forma di una doppia mediazione, relazionale e cognitiva, con forti implicazioni anche per la mediazione assicurata dalla scuola. È auspicabile che si adottino strumenti per facilitare questo approccio. Attività con lo scopo di presentare testimonianze di esperienze di mobilità vissute da altri, incontri con imprenditori, artigiani, etc., documentari sui mestieri del futuro; informazioni aggiornate sull'evoluzione del mercato di lavoro: tutte le opportunità dovrebbero essere colte in modo che i giovani abbiano materiale per riflettere sulle loro scelte future. In classe, riprendere criticamente l'esperienza attraverso un dialogo con gli insegnanti e il confronto con le percezioni dei compagni permetterà a ogni allievo di selezionare gli elementi che, nel suo caso, gli sembrano più pertinenti e rilevanti.

La controparte linguistica e culturale di queste iniziative, in termini di competenze, non è dissimile da quella relativa, ad esempio, agli scambi scolastici (cfr. livello 2 dell'ISCED). Si tratta, infatti, in termini di atteggiamenti, di apertura, di curiosità e di empatia verso l'altro e, in termini linguistici, di capacità di ascolto, di interazione, di formulazione di domande pertinenti, di ricezione delle informazioni e di assunzione del rischio.

Al termine di questo livello scolastico (e a volte anche nel passaggio interno da un ciclo all'altro), gli allievi devono, generalmente, sostenere esami che conferiscono loro diplomi e/o certificazioni valide per l'accesso agli studi successivi o nel mondo del lavoro. Data l'importanza di queste qualifiche finali per il futuro, *la valutazione* può assumere una funzione preponderante e alterare in un certo qual modo le finalità dell'apprendimento: gli allievi rischiano di voler "imparare" per sostenere l'esame finale e gli insegnanti, spesso, di finalizzare il proprio insegnamento al superamento di questo esame. È allora facile assistere a un insegnamento-apprendimento simile a una "accumulazione approssimativa e mnemonica di conoscenze": un collage di nozioni e concetti superficialmente memorizzati, un ricorso a sintesi che semplificano oltre misura la complessità concettuale e discorsiva delle discipline e l'adozione di strategie orientate unicamente al successo (momentaneo) in una prova d'esame.

La mediazione degli insegnanti deve evitare questi rischi offrendo occasioni di allenamento per l'esame finale integrate nel processo di insegnamento-apprendimento e apportando il proprio contributo: la simulazione delle prove può essere occasione di analisi dei compiti, dei testi e dei discorsi proposti in ricezione e in produzione, delle strategie cognitive alla quali ricorrere in una logica che deve essere quella di ogni disciplina.

4.8.2. Alterità: saperi da acquisire in vista del futuro

Il livello 3 dell'ISCED si differenzia rispetto al livello 2 in quanto prosegue l'azione iniziata da quest'ultimo sulla differenziazione disciplinare attraverso una specializzazione sempre più crescente e un approfondimento più rigoroso, scientifico e sistematico sia dei contenuti disciplinari che delle metodologie, delle tecniche e degli strumenti delle discipline coinvolte. Per questo motivo, tutto ciò che è stato precedentemente raccomandato per il livello 2 dell'ISCED vale anche per il livello 3 dell'ISCED, per tutti gli ambiti disciplinari: quello che cambia – considerevolmente – è il grado di complessità dei compiti scolastici e dei compiti discorsivi orali e scritti (in ricezione e in produzione) che essi richiedono, e le aspettative sul livello delle competenze da raggiungere.

Anche la **lingua di scolarizzazione** si specializza, allontanandosi sempre di più dalla lingua degli scambi quotidiani: si usa sempre più frequentemente anche nelle modalità di tipo "meta" (metalinguistico, metadiscorsivo, metacomunicativo) (cfr. tabella 13).

Tabella 13. Riflessione metalinguistica e meta-culturale

Esperienza	Acquisire consapevolezza, anche grazie agli apporti delle altre discipline (storia, geografia, filosofia, diritto...), del peso diverso delle lingue e dei rapporti di forza che si stabiliscono tra esse nella società e, più in generale, a livello politico, economico, culturale, ecc., e dei fattori che li determinano.
Insegnante	Crea situazioni didattiche in cui gli allievi sono portati a riflettere sulle loro rappresentazioni e stereotipi in relazione alle altre lingue parlate e studiate e sulla loro importanza nei diversi ambiti (economico, sociale, familiare, amicale, scolastico...).
Allievo	<ul style="list-style-type: none"> – È in grado di condurre una riflessione critica sull'influenza delle relazioni di potere nella comunicazione. (CDD – 2015) – È in grado di spiegare il modo in cui il non rispetto delle regole grammaticali può compromettere la comunicazione. (CDD – 2015) – È in grado di spiegare perché le persone che hanno altri riferimenti culturali possono seguire convenzioni di comunicazione verbale e non verbale diverse, che, dal loro punto di vista, sono significative. (CDD – 2015)

La **lingua di scolarizzazione come materia** segue allo stesso modo il processo di specializzazione sebbene in modi variabili a seconda del tipo di insegnamento e/o dell'indirizzo di studi scelto (sociale, scientifico, tecnico, professionale, artistico, ...). L'insegnamento della letteratura, ad esempio, richiede che l'allievo non comprenda semplicemente il contenuto dell'opera letteraria e che tragga piacere da una sua lettura al "primo grado", ma che espliciti un giudizio critico sull'opera letteraria e la sua forma o ne metta in relazione il contenuto con l'epoca in cui è stata scritta o con altre forme d'arte, in modo da sviluppare un piacere di leggere al "secondo grado" (cfr. tabella 14).

Tabella 14. Mediazione, interpretazione, valutazione

Esperienza	<ul style="list-style-type: none"> – esperienza di attività di interpretariato (commentare un testo, letterario o non letterario, considerandone la portata storica, morale, sociale; spiegare le implicazioni di una scoperta scientifica; commentare grafici, tabelle che mostrano tendenze economiche, ecc.); – esperienza di attività di valutazione (esprimere un parere estetico, motivato, su un testo letterario, analizzare in modo critico una trasmissione televisiva, un articolo di giornale, la qualità di un dibattito politico, un'opera d'arte) e di auto- o etero-valutazione (di compiti e attività scolastiche, individuali o collettive); discussione su diversi modi di rappresentazione semiotica di uno stesso fenomeno.
Insegnante	Suscita interesse per un tema formulando domande a cui possono essere date diverse risposte e tiene conto dei contributi. (DM – V17 – 2015)
Allievo	<ul style="list-style-type: none"> – È in grado di esprimere un'opinione motivata su un'opera letteraria, tenendo conto dei tratti tematici, strutturali e linguistici e facendo riferimento alle opinioni e alle argomentazioni degli altri. (DM – V17 – 2015) – È in grado di descrivere diversi esempi di espressione culturale (opere letterarie, brani musicali/canzoni, opere teatrali, film, etc.) prodotti in altri paesi. (CDD – 2015) – È in grado di condurre una riflessione critica sulla necessità di avere accesso a fonti alternative d'informazione sulla storia, visto che, spesso, le fonti classiche escludono il punto di vista delle minoranze culturali e delle donne. (CDD – 2015) – È in grado di condurre una riflessione critica sui processi utilizzati dai media per selezionare, interpretare e formulare le informazioni prima di trasmetterle al pubblico. (CDD – 2015)

La mediazione dell'insegnante della disciplina e, sempre più frequentemente, dei pari, può realizzarsi in diversi modi:

- mediazione tra il linguaggio, un gesto e un oggetto: come eseguire un esercizio fisico, tenere uno

strumento, stendere i colori su una tela;

- mediazione tra linguaggio e una serie di operazioni tecniche: (s)montaggio di un apparecchio, esperimento nel laboratorio di chimica, medicazione di una ferita, utilizzo di un programma informatico, etc.

Per i due tipi di insegnamento e per tutte le discipline scolastiche, è anche necessario prendere le distanze dai concetti quotidiani per pienamente comprendere i concetti scientifici, per quanto possano essere controintuitivi. Infine, **prendere le distanze in modo riflessivo** permette di considerare altre dimensioni di queste discipline: il loro inserimento nella storia della disciplina che è in costante cambiamento – e che continuerà a cambiare nel tempo (*storicità*) – il loro modo specifico di costruire le conoscenze e la sua evoluzione (*epistemologia*) e le situazioni di utilizzo concreto di queste conoscenze nell'ambito della vita quotidiana (*pratiche sociali di riferimento*). Tutte le attività disciplinari (di apprendimento o di riflessione) in tutte le discipline, quale che sia il loro genere, richiedono, tra l'altro, **competenze discorsive in ricezione e in produzione** sempre più raffinate e il **controllo di generi specifici di testi**, più simili a testi di tipo scientifico per complessità, densità e astrazione. Tutte le materie scolastiche pongono sfide linguistiche simili, ma anche specifiche in relazione al loro oggetto di studio. Se la lingua non è insegnata, è la disciplina che soffre.

La mediazione dell'insegnante può articolarsi nelle forme più diverse: da un punto di vista linguistico, può assumere la forma di un supporto concettuale e anche discorsivo, attraverso l'uso di riformulazioni, procedendo da un linguaggio ancora intermedio, per arrivare, progressivamente, attraverso formulazioni più precise e astratte, ad una forma di espressione la più vicina possibile a criteri di scientificità. Tutto questo accompagnato da una **riflessione metalinguistica** sulle componenti linguistiche e sulla loro articolazione nei discorsi disciplinari.

Per riassumere, la mediazione cognitiva da parte dell'insegnante si fa sempre più impegnativa e sofisticata. Essa riguarda informazioni sempre più dense, saperi sempre più astratti, lingue e linguaggi sempre più precisi e concisi, tipi di testi dove la formulazione linguistica si fa più condensata (cfr. tabella 15).

Tabella 15. Diversificazione dei tipi di apprendimento

Esperienza	Pratica di generi testuali e di formati comunicativi in relazione con attività tecniche e con la preparazione a mestieri e a professioni che implicano l'uso di supporti linguistici particolari (progetti, simulazioni digitali, preventivi, contratti, ecc.); analisi delle attese culturalmente marcate negli scambi commerciali (statuto dei contratti, ecc.).
Insegnante	Facilita la comprensione di un problema complesso sottolineando i punti importanti, presentandoli sotto forma di schema articolato logicamente e rafforzando il messaggio ripetendo gli aspetti chiave in diversi modi. (DM – V17 – 2015)
Allievo	<ul style="list-style-type: none"> – È in grado di trasmettere per iscritto le informazioni più importanti di un articolo di una rivista accademica o professionale. (DM – V17 – 2015) – È in grado di raccogliere informazioni in modo efficace ricorrendo a diverse fonti e a diverse tecniche. (CDD – 2015) – Utilizza efficacemente gli strumenti e le tecnologie informatiche appropriate per trovare nuove informazioni. (CDD – 2015) – Sceglie metodi e strategie appropriate per raggiungere i propri obiettivi di apprendimento. (CDD – 2015)

In generale, al livello 3 dell'ISCED, l'insegnamento delle due **lingue straniere** studiate al livello precedente può continuare e possono essere proposti, a titolo opzionale, insegnamenti di altre lingue straniere o di lingue classiche (latino, greco).

In alcuni casi, si può anche realizzare l'apprendimento di discipline specialistiche in una lingua straniera

(con metodologie di tipo CLIL), e questo arricchisce culturalmente la costruzione delle conoscenze disciplinari.

Nell'insegnamento professionale le lingue straniere sono spesso trascurate e le possibilità di scelta ridotte, benché abbiano un ruolo importante da svolgere, specialmente in vista delle mobilità eventualmente necessarie per la ricerca di un lavoro in un mercato sempre più globalizzato. Gli stage in aziende all'estero, che richiedono una mediazione della quale la scuola è responsabile, possono qui servire da attività propedeutiche.

La gestione oculata del repertorio plurilingue e pluriculturale dell'allievo diventa centrale a questo livello. Le discipline arricchiscono questo repertorio con il loro apporto di generi discorsivi nuovi e di culture nuove, e questo contribuisce anche a una costruzione identitaria più ricca e diversificata.

Oltre a quanto è stato suggerito per il livello 2, **l'alfabetizzazione digitale** potrebbe arricchirsi – a seconda del tipo di insegnamento e di corso – di applicazioni pratiche e riflessioni in relazione agli studi o professioni future; è la sua funzione strumentale – a fianco della funzione euristica, informativa, comunicazionale, di creazione di reti e altre – che viene esplorata, senza dimenticare, seguendo in questo i livelli precedenti, lo sviluppo dello spirito critico e di un uso oculato delle tecnologie. Essa può contribuire anche all'arricchimento e all'ampliamento delle comunità di pratica per l'attenzione posta sulla connettività.

La scuola deve tenere conto che le tecnologie attuali hanno modificato profondamente il modo in cui gli allievi costruiscono le loro conoscenze. La mediazione che la scuola può svolgere – come già evidenziato per il livello 2 dell'ISCED – consiste nel creare ponti tra queste nuove modalità di costruzione del sapere e quelle che è suo compito trasmettere affinché si giunga a un'integrazione armoniosa tra modalità cognitive che, distinte in base al supporto che utilizzano (manuali, libri, articoli, siti, pagine web e altre risorse online) hanno tutto da guadagnare nel divenire complementari.

La diversità di accesso agli insegnamenti generali di giovani provenienti da ambienti modesti e di migrazione è già stata sottolineata al livello 2 dell'ISCED. Tuttavia, l'ingresso nel secondo ciclo della secondaria non è al riparo da altri problemi. I momenti di fallimento, di stallo, di perdita di fiducia nella scuola, di rifiuto totale di certi contributi da parte di alcuni gruppi di allievi sono ancora troppo frequenti a questo livello scolastico.

Ovviamente questi fallimenti, costosi per gli allievi, le famiglie così come per la società, sono spesso, o almeno in parte, dovuti anche a fattori che esulano dalla competenza del sistema educativo. Ma non per questo la scuola è esonerata dalle proprie responsabilità: inefficacia e fallimento del suo dovere d'istruzione, carenza di sostegno e aiuto agli allievi in grande difficoltà, cattiva gestione delle risorse finanziarie destinate all'istruzione. Queste responsabilità istituzionali, le cui ripercussioni sociali possono essere gravi, sollevano anche questioni etiche che riguardano l'azione educativa.

4.8.3. Comunità di pratica e comunità discorsive: prepararsi collettivamente alla vita in società

L'età degli allievi del livello 3 dell'ISCED – quasi dei "giovani adulti" – induce a comportamenti abbastanza tipici di una situazione intermedia: effetti generazionali, con esitazione – o alternanza – tra ribellione e adesione al mondo degli adulti; impegno militante di alcuni, con la generosità e l'impazienza di diventare veri attori o, al contrario, il sentimento che tutti gli sforzi non portino a nulla e che i giochi siano già fatti; disinteresse totale della politica o, al contrario, atteggiamento di protesta, rapida mobilitazione entrando a far parte di gruppi di studenti o di organizzazioni di adulti.

I gruppi di coetanei hanno ancora una grande importanza e possono essere di diverso tipo: amici di lunga data, squadra sportiva, gruppo di studio... Talvolta nuclei di privilegiati, altre volte piccole bande in rottura e al margine delle norme scolastiche dominanti. A seconda del caso, delle personalità e dei momenti, il gruppo può dar luogo a un docile conformismo, a una partecipazione attiva e impegnata, a prese di distanza critiche, a screzi e conflitti, ad esclusioni, stigmatizzazioni, fino a vere e proprie molestie. I gruppi

possono corrispondere o sovrapporsi parzialmente a reti connesse extra-scolastiche. Questo può contribuire ad allargare notevolmente il gruppo iniziale e a dare maggiore risonanza a certe forme di comportamento.

Appartenere a un “gruppo”, essere accettati e stimati dai suoi membri, avere un ruolo è fondamentale agli occhi degli adolescenti, come anche sapersi relazionare con l’altro sesso: da qui la preoccupazione costante per l’immagine di sé che gli altri percepiscono. Si tratta di inquietudini spesso legate a rappresentazioni, stereotipi, luoghi comuni e altro che i giovani spesso non riescono a decostruire senza l’aiuto degli adulti. Apprendere questo è quindi fondamentale per comprendere il funzionamento, i riti e le usanze in vigore in altre comunità e in gruppi diversi nei quali saranno chiamati a entrare nella loro vita.

Le problematiche relative alle diverse appartenenze e alla costruzione identitaria degli allievi possono trovare nelle opere letterarie, in lingua di scolarizzazione e in lingua straniera e attraverso le attività didattiche degli insegnanti, un eccellente strumento di mediazione: tramite la narrativa, i percorsi di vita e di formazione e la ricerca identitaria dei personaggi possono essere un mezzo indiretto ma adatto a ciascun allievo per riflettere sul proprio progetto di vita e sulla persona che vuole diventare. Al desiderio di indipendenza, vissuto spesso con impazienza, può contrapporsi, nel momento dell’uscita effettiva dal sistema, l’incertezza del passaggio da un rassicurante “vivere insieme” scolastico, a un più inquietante “vivere separatamente” in una società in cui ognuno spera di trovare il proprio posto.

Alla fine degli studi secondari, la maturazione cognitiva e dello sviluppo degli studenti, la complessità dei contenuti disciplinari e/o le componenti preprofessionali della formazione permettono di paragonare il lavoro cooperativo e i contributi individuali di ciascuno al modo di funzionare delle comunità di pratica. Con le implicazioni messe in evidenza al livello 2 dell’ISCED, i tre elementi costitutivi delle comunità di pratica sono, in effetti, presenti in questa fase: gli *ambiti condivisi* rappresentati dalle discipline scolastiche o dall’avviamento professionale; la *comunità* costituita dalla classe con i suoi diversi talenti e dalla compresenza di esperti (insegnante/i ma anche da studenti più preparati, da esperti esterni) e di novizi; le *pratiche*, dato che ogni disciplina è un insieme di pratiche specifiche che, in alcuni casi, corrispondono a pratiche sociali di riferimento.

Queste comunità di pratica sono, al tempo stesso, delle *comunità discorsive* in cui l’allievo è chiamato ad adottare le forme discorsive specifiche di ogni disciplina. La mediazione dell’insegnante deve facilitare la creazione di queste comunità discorsive attraverso esperienze di apprendimento che favoriscano questo processo e consentano a ogni allievo di costruirsi come attore sociale e attore epistemico, cioè di impossessarsi di ogni cultura disciplinare con i suoi contenuti, metodi e strumenti attraverso i suoi discorsi.

Diversamente da quanto avviene nell’insegnamento trasmissivo “dall’alto verso il basso”, la mediazione dell’insegnante consiste nel permettere all’autonomia di chi apprende di rinforzarsi e allo spirito di cooperazione di costruirsi all’interno di esperienze d’apprendimento che favoriscono reali attività cooperative; queste ultime, ogni qualvolta sia possibile, in relazione diretta con pratiche sociali di riferimento e significative per tutti gli allievi (cfr. tabella 16).

Tabella 16. Progetti, attività e realizzazioni collettive

Esperienza	Esperienze di dibattiti preparati e costruiti o improvvisati su questioni di attualità seguiti da una valutazione sul loro svolgimento, le argomentazioni portate, il livello di informazione necessario, ecc.; esperienza – e riflessione su – di modalità culturali diverse di discussione e di argomentazione.
Insegnante	<ul style="list-style-type: none"> – Conduce in modo efficace una discussione su un argomento sensibile o delicato identificando le sfumature e ciò che è sottinteso. (DM – V17 – 2015) – Tratta con tatto un partecipante che interrompe continuamente formulando in modo diplomatico le sue osservazioni in funzione della situazione e delle sensibilità culturali. (DM – V17 – 2015)

Allievo	<ul style="list-style-type: none"> – Di fronte a una stessa situazione, nota differenze nella reazione delle persone con altri riferimenti culturali. (CDD – 2015) – Quando è fermamente convinto di qualcosa, può parlarne con calma, senza perdere il controllo. (CDD – 2015) – È in grado di riassumere i punti di accordo e disaccordo durante la conversazione con altre persone. (CDD – 2015) – È in grado di incoraggiare le parti coinvolte in un conflitto ad ascoltarsi reciprocamente con attenzione e a condividere i propri problemi e le proprie preoccupazioni. (CDD – 2015)
---------	---

Come tutte le comunità, le comunità di pratica non vanno considerate come esenti da tensioni e conflitti, sia a livello relazionale che cognitivo: sono quindi ambienti in cui la mediazione in tutte le sue forme deve essere esercitata da tutti i suoi membri. Nel caso di incidenti gravi, di conflitti interpersonali e/o di intergruppo gli studenti stessi possono assumere funzioni di mediazione, con o senza il sostegno degli adulti (insegnanti, psicologi). Infine, ben lontani da un eccessivo ottimismo, bisogna riconoscere che – in numerosi contesti scolastici poco inclini all’innovazione – la classe non è vista come una vera e propria comunità di pratica e che persiste una concezione accademica, magistrale, “dall’alto verso il basso” e compartimentalizzata della trasmissione delle competenze disciplinari al termine degli studi secondari, indipendentemente dalla pressione degli esami: una visione ben lontana dallo spirito delle comunità di pratica.

Conclusione

Lo scopo del lavoro presentato nelle pagine precedenti era quello di riposizionare il QCER in un insieme concettuale più ampio che tenesse conto della dinamica nella quale gli attori sociali iscrivono oggi i loro rispettivi percorsi di vita. Si è voluto che questo quadro concettuale valesse per diversi individui e gruppi. E questo nella logica della maggior parte dei recenti lavori condotti dall'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Tuttavia, l'attenzione si è focalizzata essenzialmente sul percorso scolastico dell'allievo come attore sociale, con un occhio di riguardo per i giovani provenienti dai cosiddetti ambienti sfavoriti o dagli ambienti popolari.

Visione d'insieme

Le tre componenti sulle quali si organizza tutta la riflessione – mobilità, alterità, gruppo – sono state tra loro correlate in modo da tenere conto dell'agire, del comunicare e dell'apprendere, considerati, come già nel QCER, come indissociabili e parti di uno stesso modello interpretativo. È la mobilità – vero elemento dinamico della triade – che permette all'attore sociale di incontrare l'alterità percepita e di estendere la propria appartenenza e la propria partecipazione a più comunità; le reti rinforzano la sua appartenenza e facilitano i suoi percorsi.

Non c'è alcun bisogno di mettere in discussione il modello proposto dal QCER, poiché la sua coerenza originale viene mantenuta. Comunicazione, azione e apprendimento da parte di un attore sociale implicano l'implementazione strategica di capacità e competenze che mobilitano saperi e saper fare, attivano atteggiamenti e disposizioni per svolgere compiti che richiedono, tra le altre cose, attività linguistiche (produzione, ricezione, interazione e, come attività un po' a parte, mediazione). Queste risorse e attività sono gestite da una competenza plurilingue e pluriculturale che viene presentata come composita, eterogenea ed evolutiva, in funzione della biografia linguistica dell'attore sociale e degli incontri culturali che il suo percorso di vita gli ha permesso di avere.

Quello che è stato qui ripreso e ampliato è il "sapere affrontare il nuovo, il diverso" e la nozione di mediazione. Ciò che viene aggiunto (ma che allarga in modo significativo i confini del modello) è il considerare l'attore sociale come membro di un gruppo, di una collettività (le comunità) e il ruolo dinamico svolto dalla nozione di mobilità.

Le nozioni che sono state richiamate e, in parte, ridefinite o estese nella loro accezione, sono tra quelle inevitabilmente coinvolte in costruzioni ideologiche di diverso genere. Il quadro concettuale adottato per questa analisi non può essere presentato come "oggettivamente" neutro. Implica un attore sociale che, in ultima istanza, è posto al centro del discorso. Un attore responsabile, dotato di risorse linguistiche e culturali e che dispone di un margine più o meno ampio di iniziativa, ma che apprende e progredisce solo tramite la partecipazione a collettività, con le interazioni con gli altri membri di queste comunità di pratica, tramite la sua capacità di scoprire nuove culture. Nell'insieme di questi processi intervengono una estensione, una complessificazione e una diversificazione dei suoi mezzi, tra l'altro, linguistici tanto più che esse condizionano in larga misura tale riuscita. E i percorsi di vita degli attori sociali, con le loro continuità e discontinuità danno origine a varie forme di ritorno sull'esperienza, una riflessività che né esercizio gratuito né fattore determinante, non solo influisce indirettamente sulle rappresentazioni e il comportamento di ogni individuo, ma contribuisce anche, attraverso le interazioni tra gli attori, all'evoluzione sociale.

Un modello generale di questo tipo non pretende né di essere originale né di fondarsi su un'elaborazione teorica rigorosa. La concezione dell'attore e del sociale che esso presuppone è compatibile con le concezioni sottese ai principi e ai valori promossi dal Consiglio d'Europa che le persone, la collettività e le istituzioni sono chiamate, ciascuna per la propria parte, ad attuare.

Competenze

Qualunque sia il contesto e il percorso degli individui interessati, è necessaria una serie di precisazioni:

- le competenze nella lingua di scolarizzazione (anche lingua del paese di accoglienza degli immigrati) sono ovviamente da acquisire in ogni caso: esse sono indispensabili per il successo scolastico e per un inserimento effettivo e duraturo nella società in questione;
- ma i contesti operativi sono sempre, a vari livelli, multilingui e, tanto il repertorio degli attori sociali quanto le pratiche linguistiche in cui sono impegnati o a cui sono esposti, prevedono dimensioni in cui la diversità linguistica occupa un posto di rilievo e presuppone competenze che non si limitano alla sola padronanza formale di una lingua particolare.
- pensare il percorso dell'attore sociale in termini di mobilità, alterità e comunità conduce a considerare, da prospettive diverse e complementari, le competenze che egli deve acquisire. Esse sono correlate alla dinamica di storie diverse di socializzazione individuale, di formazione in contesti collettivi, di adattamento e inclusione in nuovi spazi sociali e culturali.
- lo scopo è quindi diverso da quello che ha portato, nel QCER, a definire scale di livello delle competenze. Queste ultime considerano sicuramente la possibilità di un percorso di apprendimento, ma lo fanno unicamente dal punto di vista delle capacità comunicative, secondo categorizzazioni omogenee, coerenti e in progressione lineare crescente (che permette anche di creare dei profili). Per molti versi, la prospettiva multidimensionale qui delineata si avvicina di più alle dimensioni messe meno in evidenza negli usi del QCER e con alcuni usi a cui si è prestato il *Portfolio europeo delle lingue*.

Mediazione

È stato spesso osservato che la definizione di mediazione data nel QCER è in qualche modo restrittiva e che, in seguito, è stata troppo poco utilizzata; allo stesso modo può sembrare che in questo documento se ne sia data una interpretazione troppo estesa o, al contrario, vaga o errata. Definire in modo molto generale la mediazione come il processo di riduzione della distanza tra due poli in tensione, considerare la scolarizzazione come un macro-dispositivo di mediazione è sicuramente dare alla nozione di mediazione una estensione maggiore rispetto al processo di riformulazione linguistica descritto nel QCER. Allo stesso modo, affermare che la mediazione cognitiva e la mediazione relazionale sono strettamente complementari e che non dipendono esclusivamente dall'iniziativa degli individui ma anche dalle responsabilità delle istituzioni, per quanto riguarda sia l'educazione che l'inclusione e la coesione sociale, equivale a considerare la mediazione come un fattore trasversale di grande importanza, a diversi livelli del funzionamento delle società.

Fermo restando che la mediazione non si riduce affatto a quello che spesso può essere: la ricerca di un compromesso e di un consenso su punti d'accordo in cui ciascuna parte fa qualche concessione rispetto alla posizione di partenza. Quello che vale per le forme di mediazione sociale, di mediazione diplomatica, di mediazione commerciale non è però applicabile in modo generale. Ad esempio, il lavoro di mediazione che accompagna la costruzione delle conoscenze nel contesto scolastico non ha come obiettivo che l'apprendente acquisisca dei saperi "a metà strada" tra le proprie rappresentazioni spontanee iniziali e la conoscenza da acquisire. O ancora, la mediazione può benissimo non condurre e non contribuire a ridurre la distanza tra i poli in tensione, ma piuttosto avere l'effetto di chiarire, di meglio esplicitare e, in fin dei conti, rafforzare le divergenze e di farle meglio comprendere ad entrambe le parti. Essa non risulterà quindi del tutto inutile. Inoltre, nel rapporto con la percezione dell'alterità in un'opera artistica o in un'altra diversa pratica culturale, l'intervento di mediazione può tendere non a "addomesticare" e a dissipare questa alterità, ma al contrario ad intensificarne il carattere radicale, irriducibile, costitutivo.

Resta comunque il fatto che, in ogni caso, la mediazione prende la forma di un'attività attraverso e sul linguaggio e la diversità linguistica. Mediare è, tra l'altro, riformulare, transcodificare, alterare linguisticamente e/o semioticamente, parafrasando in una stessa lingua, alternando le lingue, passando

dall'orale allo scritto o viceversa, cambiando il genere discorsivo, combinando testi e altre modalità di rappresentazione, basandosi su risorse – umane o tecniche – presenti nell'ambiente. La mediazione utilizza tutti i mezzi disponibili ed è questo che la rende interessante per l'apprendimento delle lingue e lo sviluppo di una pluralità di competenze discorsive. Alla base di tutti gli oggetti e i processi di mediazione, per quanto possano essere diversi, vi è un lavoro di revisione, di aggiustamento, di approssimazione, di "variazione intorno ad un tema" che mobilita e mette alla prova risorse linguistiche e che contribuisce a crearne di nuove durante l'interazione.

Questa attività linguistica di mediazione, nei suoi usi trasversali e nella sua correlazione con la mobilità, l'alterità e i gruppi, è assolutamente rilevante per l'esercizio democratico del vivere e agire insieme nella società. La partecipazione alla vita politica presuppone, nelle democrazie contemporanee, capacità di mediazione verbale. E, per società complesse come quelle dei giorni nostri (considerando specialmente la loro composizione multi-etnica, l'impatto delle tecnologie di informazione e di comunicazione e l'emergere di nuove alfabetizzazioni), la diversità linguistica e culturale non è più una questione di diversità separate e isolate. Essa acquista significato e diventa più complessa per via della mobilità delle persone, dei contatti, delle interazioni che rendono sempre più necessarie diverse modalità di mediazione che facciano ricorso alla variazione linguistica affinché l'espressione democratica sia possibile e ne tragga beneficio.

Valori

Promuovere valori e difendere principi come quelli promossi dal Consiglio d'Europa (diritti dell'uomo, stato di diritto, democrazia e cittadinanza, rispetto per la dignità dell'altro) non è assolutamente una forma di irenismo idealista. L'Europa ha mostrato, e mostra ancora oggi, troppi esempi di intolleranza verso ciò che è diverso, ha chiuso troppe volte le porte a chi arrivava dall'estero, ha assistito a fin troppi conflitti comunitari per credere che l'alterità, la mobilità, le comunità possano essere date per scontate nel migliore dei continenti possibile.

Su questioni quali i diritti dei bambini, la violenza contro le donne, la lotta alla corruzione, la situazione delle comunità Rom etc non solo sono stati elaborati e inviati agli Stati membri raccomandazioni, documenti, testi normativi, ma sono stati anche messi a disposizione strumenti concreti, attività ed esempi di buone pratiche. In questo ambito l'Unità delle politiche linguistiche, nella sua area di competenza e responsabilità, è stata particolarmente produttiva. È significativo che essa faccia parte del Servizio dell'Educazione, all'interno della Direzione della cittadinanza democratica e della partecipazione.

Il QCER riportava come sottotitolo: *Apprendimento, insegnamento, valutazione* e si riferiva principalmente alle lingue straniere. Da allora, la *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative in Europa*⁶⁹, la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* e gli altri contributi al progetto "Languages in education, languages for education", hanno inserito la riflessione sulle politiche linguistiche e l'apprendimento e l'uso delle lingue all'interno di un progetto educativo globale. Questo progetto educativo può essere realizzato in modi diversi e più o meno ambiziosi a seconda del contesto, ma, in ogni caso, i principi e i valori che ispirano le scelte e gli approcci sono i medesimi.

Il presente documento si iscrive evidentemente in questa prospettiva d'insieme. Esso non riporta i risultati di precedenti lavori, ma tutto quanto propone, a partire da alcune linee di ricerca aperte dal QCER (in particolare per quanto riguarda il rapporto con l'altro e l'attività di mediazione), rimanda al progetto di educazione di qualità per tutti, agli obiettivi d'inclusione e di coesione sociale, di partecipazione responsabile e di cittadinanza democratica.

Anche per questo motivo viene prestata una particolare attenzione ai fattori linguistici che condizionano il successo scolastico e agli ostacoli che possono incontrare i bambini e i giovani il cui repertorio linguistico

⁶⁹ *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>).

non è al passo con le modalità espressive che prevalgono e che sono attese a scuola e che l'ingresso nei diversi settori disciplinari complica progressivamente. L'educazione di qualità per tutti passa anche attraverso misure che ne assicurano l'equità.

Fare società

Lungo tutto il documento l'attenzione si è concentrata sulla dinamica degli attori individuali, sulla loro appartenenza a gruppi, sulla loro mobilità tra queste comunità, sulle dimensioni intra-, inter- e alterculturali della loro esperienza pluriculturale. Pluralità di attori che interagiscono tra loro, pluralità di comunità in contatto o meno, in intersezione o meno, in combinazioni complesse e in tensioni frequenti... Come si può allora stabilire e mantenere il legame sociale, garantire l'inclusione e la coesione, in breve: fare società?

Si è ricordata, nel corso del testo, la distinzione tra comunità e società di Tönnies; abbiamo anche sottolineato come questa distinzione sia stata ripresa, discussa, contestata da numerosi autori, sociologi, filosofi e altri. Non si tratta ovviamente di entrare in questo genere di discussione se non per richiamare la distinzione sommaria qui stabilita, che non oppone radicalmente le due nozioni, ma dà alla società una dimensione più contrattuale, convenzionale e istituzionale e vede la comunità centrata più chiaramente su un interesse comune o obiettivi condivisi. La comunità è presentata come comunità di pratica, la società come società di principi.

Fare società, in democrazie di individui con pari diritti significa, quali che siano i valori specifici della loro comunità di appartenenza, riconoscere che, in una collettività multicomunitaria di uguali, la cosa pubblica e il vivere insieme richiedono, in particolare e per lo meno, la condivisione e il rispetto di alcune regole comuni. Questo riguarda i cittadini, ma anche coloro che non lo sono ancora o aspirano a diventarlo. Riguarda l'educazione dei giovani e il modo di accogliere lo straniero. Questo passa attraverso l'esercizio dell'autorità delegata attraverso il voto ai poteri pubblici, ma è anche e soprattutto compito di ogni attore sociale responsabile.

Prima di assumere il significato di saper vivere insieme, la nozione di *civilitas* indicava una "comunità organizzata". Saper vivere insieme in una comunità, intrattenere rapporti civili ha a che vedere, oggi come allora, con l'alterità, la mobilità e i gruppi sociali. Ma la complessità attuale deriva anche dal fatto che, nell'Europa contemporanea, l'impegno civile si inserisce nel contesto di strutture sociali istituzionali come, ad esempio, il comune, la regione, lo stato, l'Unione... dove ogni cittadino può far sentire la propria voce eleggendo i propri rappresentanti. Nel proprio campo di competenza, ciascun livello istituzionale deve gestire tensioni e conflitti riguardanti l'alterità, la mobilità, le comunità. L'applicazione di testi normativi non è sufficiente. Pertanto, è spesso richiesta un'opera di mediazione, intra- e inter-livello, non senza ricorso alla pluralità linguistica. E, per l'attore sociale individuale, l'impegno civico e l'esercizio della cittadinanza rispondono, a volte, a motivazioni e a lealtà diverse in base al grado di prossimità degli spazi in cui li mette in pratica e secondo i suoi movimenti in questi spazi. Anche a livello individuale fare società non è più una cosa facile! Ecco perché è importante che la necessaria mediazione non si riferisca solo a valori, ma che ad essi si conformi effettivamente. Ciò avviene anche attraverso l'educazione.

Bibliografia

NB: tutti i riferimenti alle pubblicazioni dell'Unità delle Politiche linguistiche del Consiglio d'Europa possono essere consultati sulle pagine del *Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe* e possono essere scaricati gratuitamente www.coe.int/lang/fr.

- Aden J. (dir.) (2007), *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Le Manuscrit Université, Collection Langues.
- Baudelot C., Establet R. (2009), *L'élitisme républicain: L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil.
- Beacco J.-C., Byram M. (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Version intégrale, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Beacco J.-C., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2015). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg (1^a versione, 2010).
- Beacco J.-C., Coste, D., De Ven P.-H. Van, Vollmer H. (2010), *Langue et matières scolaires - Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Beacco J.-C., Coste D., Linneweber-Lammerskitté H., Pieper I., van de Ven P.-H., Vollmer H. (2015), *La place des langues de scolarisation dans les programmes scolaires*, Strasbourg, Unité des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Boimare S. (2014), *L'enfant et la peur d'apprendre*, 3^e ed. Paris, Dunod.
- Boudon R. (2011), *L'inégalité des chances*, Paris, Fayard/Pluriel. Edizione originale, 1973.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-Cl. (1970), *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdin A. (2004), "L'individualisme à l'heure de la mobilité généralisée", in Allemand S., Ascher F., Lévy J. (a cura di), *Les sens du mouvement, Modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*, Paris, Belin, pp. 91-98.
- Bruner J. (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram M. (2006), *Langues et identités*, Etude préliminaire du Projet *Langues de l'éducation - Langues pour l'éducation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Byram M. (2011), "La compétence interculturelle", in Blanchet Ph., Chardenet P. (a cura di), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines - AUF, pp. 253-260.
- Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R., del Carmen Méndez G. M. et al. (2009), *L'autobiographie de rencontres interculturelles (ARI)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques: <https://rm.coe.int/autobiographie-de-rencontres-interculturelles/16806bf02e>.
- Byram M., Gribkova B., Starkey H. (2002), *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Byram M., Parmenter L. (a cura di) (2012), *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram M., Zarate G. (1997), "Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle", in Byram M., Zarate G., Neuner G. (a cura di), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Canagarajah S. (a cura di). (2013), *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms* (1^a edizione), New York, Routledge.
- Castellotti V., Moore D. (2010), *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- Cavalli M. (ed.), Coste D., Crisan A., van de Ven P.-H. (2009), *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Chini D., Goutéraux P. (a cura di) (2011), *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues. Formes didactiques et procédures psycholinguistiques*, Cahiers de l'Arc Atlantique, 3.
- Coste D. (2009), "Médiation et altérité, Postface", in *LIDIL 39, Altérité et formation des enseignants. Nouvelles perspectives*, pp. 163-170.
- Coste D., Cavalli M., Crisan A., et van de Ven P.-H. (2007), *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation?*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Trad. it. *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?* (a cura di Rosa Calò e Silvana Ferreri). Viterbo, Sette Città (2009): <https://rm.coe.int/16805a31e6>.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, e in "Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen", *Le français dans le monde. Recherches et applications, numéro spécial*, Hachette Edicef - Editions du Conseil de l'Europe, 8-67, 1998. N. ed. (2009), riveduta e ampliata da una premessa e da bibliografia supplementare, Strasbourg, Conseil de l'Europe: <https://rm.coe.int/168069d29c>.
- Cummins J. (2000), *Language, Power and Pedagogy - Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins J. (2006), "Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy", in Garcia O., Skutnabb-Kangas T., Torres-Guzman M. E. (a cura di), *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*, Clevedon, Buffalo, Multilingual Matters, pp. 51-68.
- Dubet F. (2006), "Institution", in Mesure S., Savidan P. (a cura di), *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris, PUF.
- Dubet F. (2009), "Les dimensions des inégalités scolaires", in Montel-Dumont O. (a cura di), *Inégalités économiques, inégalités sociales, Cahiers français n° 351*, La documentation française. Vedi anche *Pisa, Power and Policy* (Meyer H.-D., Benavot A., 2013) il capitolo "The Finland Paradox".
- Dubet F. (2010), *Les places et les chances*, Paris, Le Seuil.
- Dubet F. (2014), *La préférence pour l'inégalité*, Paris, Le Seuil.
- Dubet F., Cousin O., Macé É., Rui S. (2013), *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Le Seuil.
- Egli Cuenat, E. et alii (2011), *Mobilité pour une éducation plurilingue et interculturelle - Outils pour les enseignants de langues et les formateurs d'enseignants*, versione provvisoria, Graz, Centre Européen des Langues Vivantes.
- Egli Cuenat, E. et alii (2015), *L'apprentissage plurilingue et interculturel par la mobilité Ressources pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants*, Graz, Centre Européen des Langues Vivantes: <https://plurimobil.ecml.at/Portals/37/Documents/plurimobil-handbook-FR.pdf>.
- Eribon D. (2013), *La société comme verdict*, Paris, Fayard.
- Ernaux A. (2013), *Retour à Yvetot*, Paris, Editions du Mauconduit.
- Fairclough N. (2001), *Language and Power*, London, Routledge (1ª ed. 1989).
- Fairclough N. (a cura di) (1992), *Critical Language Awareness*, Harlow, Longman.
- Ferréol G., Jucquois G. (a cura di) (2005), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin, coll. "Dictionnaire".
- Fleming M. (2009), *L'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Fol S. (2009), *La mobilité des pauvres*, Paris, Belin.
- Forquin J.-C. (1989), *Ecole et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck, Bruxelles - Editions universitaires, Paris.
- Forquin J.-C. (1997), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, De Boeck Université, INRP, Bruxelles - Paris.
- Garda O. (2009), *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*, New York, Blackwell/Wiley.
- Garda O., Wei L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan.
- Garzone G., Archibald J. (a cura di) (2014), "Definire la mediazione linguistica e culturale. Un approccio multidisciplinare"/ "Defining Linguistic and Cultural Mediation: A Multidisciplinary Approach, in *Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation*, 1, 1-2: <http://www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/issue/view/53/showToc>.

- Gohard-Radenkovic A. (2007), "Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité?", in *Igitur, Lingue / Culture / Identità, Rivista Annuale di Lingue, Letterature et Culture Moderne*, Anno VIII, Roma, Nuova Arnica Editrice, pp. 41-56.
- Goi C., Razafimandimbimananana E., Huver E. (2014), "Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité linguistiques et culturelles. Enjeux et perspectives pour l'éducation", in *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, pp. 2 - 8: hal-01077597.
- Goldthorpe J. (1987), *Social mobility and class structure in modern Britain*, Oxford, Clarendon Press.
- Groux D., Porcher L. (2003), *L'Altérité*, Paris, L'Harmattan.
- Martin-Jones M., Blackledge A., Creese A. (a cura di) (2012). *The Routledge Handbook of Multilingualism* (1ª ed.), Cambridge, New York, Routledge.
- Meyer H. D., Benavot A. (a cura di) (2013), *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*, Oxford Studies in Comparative Education, Symposium Books.
- Mondada L., Pekarek Doehler S. (2000), "Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?", in *Aile*, 12: <http://aile.revues.org/947>.
- Murphy-Lejeune E. (2004), *L'Étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier-Crédif, coll. Essais.
- Park R.-E. (1952), *Human Communities: The City and Human Ecology*, Glencoe, Ill, Free Press.
- Porcher L. (1979), *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe - Conseil de la Coopération culturelle.
- Prensky M. (2012), *Brain Gain: Technology and the Quest for Digital Wisdom*, New York, NY, Palgrave Macmillan Trade.
- Schleppegrell M. J. (2004), *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*, Mahwah, N.J., Routledge.
- Schleppegrell M. J., Colombi, M. C. (a cura di) (2005), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning With Power*, Mahwah, N.J., Routledge.
- Schwartz O. (2011), Peut-on parler des classes populaires ?, in *La vie des idées*, 13: <http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>.
- Serres M. (2012), *Petite poucette*, Paris, Editions le Pommier.
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Bristol, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters.
- Van Avermaet P. (2006), *Élèves issus de milieux défavorisés et Langues de scolarisation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Verhelst M. (ed.), Van den Branden K., Van den Nulft D., Verhallen M. (2009), *Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde*, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, sotto l'egida della Nederlandse Taalunie: <https://rm.coe.int/cadre-pour-l-apprentissage-precoce-d-une-langue-seconde/16805a2352>.
- Vertovec S. (2007), "Superdiversity and its implications", in *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, 'New Directions in the Anthropology of Migration and Multiculturalism', pp. 1024-1054.
- Yanaprasart P. (a cura di) (2009), *Paroles d'acteurs de la mobilité. De la mobilité géographique à la mobilité intellectuelle*, Paris, L'Harmattan.
- Zarate G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.
- Zarate G. (2008) "Contrepoint", in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (a cura di), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, pp. 58-62.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. (2003), *La médiation culturelle en didactique des langues / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, Graz, Centre européen des langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A. (a cura di) (2004), *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, Paris, Didier, Les Cahiers du CIEP.
- Zarate G., Lévy D. et alii (2003), *Recherche et applications: La médiation et la didactique des langues et des cultures, Le Français dans le Monde. Recherche et applications*, Paris, Clé international, Hachette.