

# DALL'ABITO MONOLINGUE ALLA MEDIAZIONE NEL *QUILT*: ESPERIENZE DI MEDIAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA

Cecilia Varcasia<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Per l'Unesco (2008)<sup>2</sup> un'educazione può dirsi inclusiva se offerta a tutti gli apprendenti con attenzione alla diversità e ai loro differenti bisogni educativi, nonché alle caratteristiche e alle aspettative di ciascuno di loro (Ainscow, 2019, Norwich, 2014). Un'educazione inclusiva potrebbe essere paragonata a un *quilt*: la coperta è un insieme di tessere diverse per forma, colore e consistenza, cucite insieme per creare un disegno armonioso. All'interno del *quilt* non si mira all'omologazione, ma alla valorizzazione delle diversità degli apprendenti, integrando strategie e risorse che permettano a ciascuno di contribuire e sentirsi parte del tutto<sup>3</sup>.

Questo contributo vuole porre l'accento sull'osservazione di comportamenti e atteggiamenti da parte dell'insegnante per promuovere un'educazione linguistica inclusiva in due realtà scolastiche della scuola primaria in provincia di Bolzano. Il focus è rivolto all'interazione tra insegnante e apprendenti in classi plurilingui per sviluppare competenze di mediazione, tra concetti, testi, e persone utilizzando le lingue di istruzione e/o lingue ereditarie.

## 2. L'EDUCAZIONE LINGUISTICA E IL CONTESTO: LA MEDIAZIONE E L'ALUNNO COME AGENTE SOCIALE

La Provincia Autonoma di Bolzano/Bozen, per la sua posizione geografica e la sua storia rappresenta un esempio significativo di diversità linguistica all'interno di un'area con tre lingue ufficiali (tedesco, italiano e ladino) e diverse varietà dialettali. Nella comunità di questa provincia – 537.533 abitanti (ASTAT, 2023) – la diversità endogena (De Mauro, 1980; Vedovelli, 2014) si è arricchita, negli ultimi trent'anni, grazie alla presenza di persone provenienti da 144 Paesi, ognuna delle quali ha contribuito con le proprie lingue e varietà a tessere il mosaico della società altoatesina. In questa società l'approccio alla politica linguistica degli ultimi decenni ha incoraggiato «la convivenza di comunità linguistiche distinte, consentendo la conservazione culturale e promuovendo il multiculturalismo e la tolleranza verso il multilinguismo» (Provincia di Bolzano, 2015: 15), come dichiarato in vari documenti legislativi a partire dal 1972. Il sistema educativo della provincia, suddiviso in tre dipartimenti (linguistici) distinti a partire dalla scuola dell'infanzia all'università – ognuno dei quali con due o tre lingue di istruzione – rafforza

<sup>1</sup> Università di Roma 5.

<sup>2</sup> «Quality education is, therefore, an education that is inclusive and that aims at the full participation of all learners, regardless of gender, social and economic status, ethnicity/race, geographical location, special learning needs, age and religion» (pag. 2). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_eng).

<sup>3</sup> L'autrice ringrazia Emanuela Atz per i continui scambi arricchenti sulle bozze di questo contributo e all'interno del progetto VALI più in generale.

la presenza di comunità linguistiche diverse, sostenendo da un lato la conservazione culturale delle lingue minoritarie e, dall'altro, promuovendo il plurilinguismo.

Nel corso dei decenni l'approccio prevalente all'educazione linguistica soprattutto in due dei tre dipartimenti, è stato quello monolingue, perché il sistema educativo locale è espressione della suddivisione linguistica del territorio. Nelle scuole appartenenti ai dipartimenti in lingua tedesca e italiana, l'insegnamento avviene prevalentemente rispettivamente in tedesco e in italiano, mentre l'altra lingua ufficiale viene introdotta come seconda lingua (L2). L'inglese come lingua straniera (L3) viene insegnato in una fase successiva del percorso scolastico della scuola in lingua tedesca e ladina, mentre in quella in lingua italiana è presente in forma sperimentale già a partire dalla scuola dell'infanzia. Tale modello educativo, gerarchizzato e compartimentato, assegna funzioni linguistiche distinte a insegnanti e discipline specifiche secondo una struttura L1 (lingua di insegnamento), L2 (seconda lingua) e L3 (lingua straniera)<sup>4</sup>. Tuttavia, questa organizzazione non rispecchia pienamente la complessità del repertorio linguistico quotidiano degli studenti (Hélot, 2014), che include anche alunni provenienti da contesti familiari internazionali, in particolare nelle aree multilingui di Bolzano, Merano e nelle zone di confine (ASTAT, 2022; Varcasia, 2022; Ciccolone, Dal Negro, 2021). La progettualità per superare questo modello gerarchizzato avviene con varie modalità, tra le quali ricordiamo:

- progetti legati alla singola istituzione scolastica, come ad esempio il progetto tandem in due lingue (italiano e tedesco) nella scuola in lingua tedesca;
- iniziative promosse dal rispettivo dipartimento educativo, come nei progetti CLIL a partire dal 1992 con l'insegnamento veicolare di alcune discipline (per esempio matematica in tedesco, arte in inglese o tedesco, geografia in tedesco, scienze in inglese etc.) nella scuola in lingua italiana a partire dalla scuola primaria;
- progetti di ricerca specifici come SMS<sup>5</sup> e VALI<sup>6</sup>.

Nell'ottica di superamento della gerarchizzazione linguistica, per esempio, l'utilizzo simultaneo delle due lingue di istruzione (italiano e tedesco) nello stesso spazio scolastico può diventare un potente simbolo di unione, piuttosto che di divisione, e rappresentare un segnale visibile di inclusione e dialogo (Meier, Smala, 2021: 108-109).

Gli apprendenti, infatti, non sono soggetti passivi, ma veri e propri agenti sociali attivi, capaci di partecipare e influenzare i contesti comunitari di cui fanno parte, incluse le istituzioni educative (Bjerke, 2011). Nella realtà linguistica complessa come quella altoatesina, gli alunni e gli insegnanti si trovano ad interagire utilizzando lingue che si collocano all'interno di precise gerarchie e dinamiche. In classe, l'approccio pedagogico dovrebbe incentivare un superamento del principio monolingue (Howatt, 1984: 289) e dell'*habitus* linguistico (Gogolin, 1997), presenti nel sistema educativo locale. Come suggerisce Cummins (2008: 1528), il primo passo consiste nel mettere in discussione l'assunto delle "due solitudini" che caratterizza l'educazione bilingue. Promuovere il potenziamento delle competenze linguistiche nelle lingue ereditarie e riconoscere agli

<sup>4</sup> vedi Andorno, Varcasia (in corso di stampa).

<sup>5</sup> Dal 2012 il progetto SMS (Sprache macht Schule – "A lezione con più lingue") di Eurac, Bolzano, rileva come il multilinguismo viene percepito, gestito e sfruttato nelle scuole dell'Alto Adige. con lo sviluppo di curricula linguistici, linee guida, corsi di formazione, workshop, materiale di supporto e progetti di classe specifici per un'adeguata promozione delle competenze linguistiche in ambienti di apprendimento sempre più diversi. Per approfondimenti: <https://sms-project.eurac.edu/?lang=it>.

<sup>6</sup> Il progetto VALI "Valorizzazione delle competenze nel repertorio linguistico del bambino per l'apprendimento delle lingue. Un percorso per la scuola primaria in Alto Adige" è stato condotto in alcune scuole della provincia di Bolzano. VALI si è svolto tra il 2021-22 e il 2023-24 con la collaborazione della Ripartizione Pedagogica della Provincia di Bolzano.

alunni il ruolo di co-costruttori di conoscenza, piuttosto che limitare il loro ruolo a semplici destinatari passivi di contenuti (Katsiada, Roufidou, Wainwright, Angeli, 2018; cfr. anche Baraldi, 2014) sono le condizioni per lo sviluppo delle competenze trasversali e il conseguimento del successo formativo.

Seguendo il principio dialogico proposto da Morin (1999: 99), queste solitudini possono essere superate attraverso la creazione di connessioni tra la/le lingua/e parlata/e in famiglia e quelle utilizzate nel contesto scolastico. La promozione del plurilinguismo e della lingua ereditaria implica l'utilizzo integrato, all'interno della didattica, delle lingue d'istruzione (tedesco e italiano), dei dialetti locali e delle lingue d'origine (L1) degli apprendenti, indipendentemente dall'orientamento linguistico dell'istituto scolastico, attraverso la creazione intenzionale di situazioni comunicative favorevoli a tali usi plurali. Un simile approccio presuppone la centralità della semiotica in tutte le discipline (Dendrinos, 2018), affinché gli alunni "imparino a studiare la lingua piuttosto che a cambiare la propria lingua" (Hudson, 2007: 228). La progettazione di attività didattiche che coinvolgano attivamente gli studenti si rivela decisiva nel favorire una comprensione più profonda delle lingue e dei linguaggi.

Gli insegnanti svolgono un ruolo cruciale nel sostenere l'*agency* degli studenti e nella promozione della co-costruzione dei saperi attraverso pratiche didattiche intenzionali, progettate per incentivare la produzione linguistica autentica e creativa. In quest'ottica, diventa centrale l'adozione di strategie didattiche che favoriscano un'educazione linguistica inclusiva, capace di rispondere in modo efficace e qualitativo alla diversità linguistica e culturale presente nelle istituzioni scolastiche (Dussan, 2011: 10).

Elemento fondante di tale approccio è il riconoscimento e la valorizzazione dell'intero repertorio linguistico degli studenti, comprese le lingue di istruzione, come indicato nel *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* (CARAP) (Candelier *et al.*, 2012). L'integrazione consapevole e inclusiva di questi repertori linguistici all'interno del contesto scolastico non solo favorisce l'apprendimento, ma contribuisce anche a rafforzare la coesione sociale e a promuovere un'apertura interculturale. In questo modo, la scuola può fungere da spazio di mediazione e connessione tra comunità linguistiche differenti, prevenendo fenomeni di esclusione o marginalizzazione legati alla percezione dell'alterità.

### 3. I DATI E IL PROGETTO

I dati su cui si basa la ricerca qui presentata vengono dall'osservazione di un gruppo di insegnanti della scuola primaria in provincia di Bolzano provenienti dai due diversi dipartimenti scolastici, quello in lingua italiana e quello in lingua tedesca. Le due scuole primarie dove insegnano sono inserite in contesti plurilingue (urbano ed extraurbano) con un alto tasso di diversità culturale e linguistica (dal 30 al 60%). In queste scuole sono presenti progetti di educazione plurilingue nelle lingue di istruzione: i/le docenti insegnano rispettivamente nella prima lingua di istruzione (in italiano o in tedesco) e almeno una disciplina (matematica, scienze, arte). Le docenti sono state coinvolte all'interno del progetto VALI e osservate nel corso di tre anni per poi essere intervistate una volta concluso il progetto.

Le insegnanti su cui ci soffermiamo in questo contributo sono tre:

- I1, una giovane insegnante di L1 tedesco per la scuola primaria in lingua tedesca, all'inizio del proprio percorso professionale e con un percorso formativo incompleto.

- I2, un'insegnante di italiano L1 per la scuola in lingua italiana, a fine carriera, che ha collaborato all'interno del progetto VALI nella lettura di una sequenza in lingua italiana sia nelle sue classi, sia in una classe della scuola in lingua tedesca.
- I3, un'insegnante di matematica per la scuola in lingua italiana, con 20 anni di esperienza che comprendono l'insegnamento in entrambi i dipartimenti scolastici (italiano e tedesco) di discipline linguistiche.

Il comportamento, gli atteggiamenti e i progressi professionali delle docenti sono stati osservati tramite:

1. L'osservazione longitudinale delle modalità di partecipazione dell'insegnante alle attività plurilingui proposte all'interno del progetto VALI ad apprendenti di seconda, terza, quarta primaria che consiste di circa 30 ore complessive di registrazione, parzialmente trascritte ortograficamente attraverso l'uso del software ELAN.
2. Alcuni momenti di riflessione sulle attività didattiche provenienti dalle ore di progettazione condivise con le ricercatrici (35 ore circa di registrazione), parzialmente trascritte ortograficamente con l'aiuto dell'intelligenza artificiale e del software TURBOSCRIBE.
3. I contenuti di un'intervista semi-strutturata della durata di circa un'ora per ciascuna insegnante coinvolta, condotta nella primavera del 2025, dopo la conclusione del progetto. Le interviste sono state condotte telematicamente e trascritte ortograficamente con l'aiuto dell'intelligenza artificiale. Le trascrizioni sono state successivamente controllate manualmente.

Tutti i dati raccolti tramite registrazioni audio-video sono stati autorizzati con consenso informato delle partecipanti. L'analisi dei dati, di tipo qualitativo, ha proceduto con l'osservazione delle strategie di mediazione messe in atto dalle insegnanti osservabili nella loro azione didattica in classe, o descritte nelle ore di pianificazione e nell'intervista. Le strategie analizzate si rifanno a quelle presentate nel *Volume Complementare* del QCER (2020) e sono le seguenti:

1. mediazione di un testo attraverso la riformulazione e la parafrasi;
2. mediazione di un testo attraverso la traduzione;
3. mediazione attraverso l'elaborazione di un testo;
4. mediazione di un concetto utilizzando esempi, analogie e altre strategie esplicative;
5. mediazione di un concetto cooperando al processo di costruzione del significato;
6. mediazione di comunicazione attraverso informazioni specifiche nel parlato da un testo scritto assicurandosi che il messaggio sia compreso correttamente da tutte/i;
7. mediazione di comunicazione facilitando la creazione di uno spazio pluriculturale;
8. mediazione di comunicazione attraverso l'azione di intermediazione.

Nella prossima sezione l'uso di queste strategie verrà osservato nel comportamento e nelle dichiarazioni delle tre insegnanti prese in considerazione.

#### 4. RISULTATI

L'analisi che viene qui presentata intende mostrare il percorso svolto dalle insegnanti coinvolte nel progetto e gli esempi discussi provengono perciò da tre momenti: quello iniziale, relativo al primo anno del progetto nell'autunno-inverno 2021-22, quello intermedio relativo all'anno scolastico successivo, e quello finale relativo alle interviste condotte nella primavera del 2025.

All'inizio del progetto, le docenti hanno assunto atteggiamenti diversi: un'insegnante (I1) ha accettato l'incarico tendendo a delegare, "ospitando" un progetto gestito interamente dall'Università, assentandosi negli incontri iniziali e poi partecipando perlopiù come osservatrice passiva, a parte nei momenti in cui il progetto coinvolgeva direttamente l'insegnante per lo svolgimento dell'attività (esempi 1, 2, 3, 4). Un'altra insegnante (I2) ha accettato di partecipare al progetto solo nella sua fase iniziale (il primo anno) ed esclusivamente nei momenti dedicati esplicitamente alla lingua italiana (esempi 5, 6). La sua partecipazione ha avuto funzione di ponte tra i due sistemi scolastici, svolgendo le attività in entrambe le scuole, quella in lingua italiana (le sue classi) e quella in lingua tedesca. La terza insegnante (I3) ha accettato di partecipare ed è stata sempre presente intervenendo attivamente nello svolgimento delle attività per sostenere l'apprendimento degli alunni con uno *scaffolding* mirato (esempi 7, 8, 9).

#### 4.1. Un'insegnante di tedesco L1: I1

Il primo esempio viene dall'osservazione dell'insegnante nella scuola in lingua tedesca. In particolare, in questa sequenza dialogica, prima di procedere con la lettura in L1 (tedesco) della storia, gli alunni sono chiamati a raccontare a I1 la prima sequenza narrativa, poiché quest'ultima era assente durante quell'incontro. All'inizio della lezione I1 chiede agli alunni un riassunto della prima sequenza del racconto, prima di procedere lei stessa alla lettura in L1 della prosecuzione dello stesso. Prima di cominciare ha ricevuto alcune indicazioni dalla ricercatrice rispetto alle modalità di svolgimento della lezione in continuità con la precedente. La docente dovrebbe condurre il racconto collettivo e lo svolgimento dell'intera attività.

Esempio 1. Scuola in lingua tedesca, gen 22 (min 7:28)

(I1: insegnante)

01 I1: was ist passiert?  
*che cosa è successo?*

[...]

02 A: der Lehrer hat gesagt, ehm sie müssten ehm wie ein Comic schreiben,  
(0.2) fast und wer (0.4) so der schönste bekommt der ehm goldige käfer  
*il maestro ha detto ehm che dovevano scrivere come un fumetto, (0.2) velocemente e chi (0.4) il più bello riceve lo ehm scarabeo d'oro*

03 I1: ahaha goldenen Käfig, das sind wahrscheinlich Pickerle von früher  
*ahaha lo scarabeo d'oro, sono probabilmente gli adesivi di un tempo*

Nel guidare gli alunni con apparenti domande di comprensione come "*Was ist passiert? Che cosa è successo?*" vengono prodotti turni deboli di *scaffolding*. In particolare, nell'esempio proposto con il suo intervento I1 fa emergere una sua prenoscenza della storia non dichiarata precedentemente, che viene palesemente svelata anche agli alunni. Le domande poste da I1 in questa fase sono esplicitamente domande di esibizione, come mostra anche l'esempio 2 al turno 7, che riporta la prosecuzione del dialogo dell'esempio precedente.

Esempio 2. Scuola in lingua tedesca, gen 22 (min 7:47)

(I1: insegnante, A: alunno; R: ricercatrice)

01 I1: und wo? (.) wo ist der Vater gereist  
(0.5)

- 02 A1: ehm  
03 A2: es war etwas mit k  
04 A1: nein  
05 A4: ja  
06 I1: mit K?  
((voci sovrapposte di bambini))  
07 I1: ich frage, kairo?  
08 Ax: nein  
09 R: però non abbiamo detto una cosa importante effettivamente, dove era ambientata la storia? (0.2) dove siamo? perché ci sono questi bambini ma dove siamo?  
10 Ax: e:::  
11 R: perché non glielo abbiamo mica detto come fa a capire Isa e la maestra?
- 01 I1: e dove (.) dove è andato il papà  
(0.5)  
02 A1: ehm  
03 A2: era qualcosa con la k  
04 A1: no  
05 A4: sì  
06 I1: con la k?  
((voci sovrapposte di bambini))  
07 I1: chiedo, kairo?  
08 Ax: no  
09 R: però non abbiamo detto una cosa importante effettivamente, dove era ambientata la storia? (0.2) dove siamo? perché ci sono questi bambini ma dove siamo?  
10 Ax: e:::  
11 R: perché non glielo abbiamo mica detto come fa a capire Isa e la maestra?

In questo secondo esempio I1 non solo esibisce una sua preconoscenza della storia, ma introduce anche elementi lessicali e geografici non emersi in precedenza e ignoti agli apprendenti. L'approccio alla narrazione è stato per scoperta, del titolo, dei luoghi, dei protagonisti, delle lingue parlate. Alle righe 9 e 11 la ricercatrice deve intervenire per riorientare il racconto degli apprendenti: in questo modo vengono forniti gli elementi necessari alla comprensione del testo per gli alunni assenti e si stimola l'esplicitazione delle coordinate di luogo e spazio per inquadrare la storia. Inoltre, nei turni di *scaffolding*, la mediazione di concetti (es. il significato dello scarabeo d'oro, es. 1) avviene esclusivamente negli scambi dialogici dell'insegnante con la ricercatrice: l'insegnante traduce dal tedesco all'italiano gli enunciati degli alunni senza coinvolgere né la ricercatrice né gli alunni nella costruzione del significato, delegando alla ricercatrice la mediazione del concetto.

Il secondo anno del progetto VALI per I1 è stato un anno di supporto e accompagnamento didattico, in cui le attività plurilingui sono state sistematicamente progettate attraverso delle riunioni di programmazione comuni. In questi incontri spesso le modalità di intervento proposte dall'insegnante di classe sono state oggetto di confronto e proposta di modalità maggiormente orientate allo sviluppo e valorizzazione delle competenze degli apprendenti plurilingui. In particolare, in questo secondo anno le ore dedicate alla programmazione condivisa hanno riguardato un percorso plurilingue sulle fiabe. L'esempio 3 è tratto dalla discussione sull'operato dell'insegnante rispetto ad alcuni testi costruiti in piccoli gruppi dagli apprendenti nella fase precedente.

Esempio 3. Scuola in lingua tedesca, programmazione classe IV, marzo 2023

(I1: insegnante; R: ricercatrice)

I1: Sie wurden in Gruppen geschrieben. Sie haben gestern Freitag angefangen, Gruppen von drei oder vier, sie haben sie am Montag beendet. Dann habe **ich sie auf dem Computer kopiert und verbessert, um sie alle zu verteilen. Und sie mussten bis heute Freitag eine schöne Kopie schreiben.**

R: Und haben wir Fotos von alten Texten?

I1: Ja, ich habe sie in der Klasse

R: Ah, schön. gut, dann wären sie auch interessant.

I1: Ja, manche dachten, dass sie sie wegwerfen könnten, aber das ist nicht der Fall.

(grassetto n.d.a.)

I1: *Sono stati scritti in gruppo. Hanno iniziato ieri, venerdì, in gruppi di tre o quattro, li hanno finiti lunedì. Poi li ho copiati al computer e corretti per distribuirli a tutti. E dovevano scriverli in bella copia entro oggi, venerdì.*

R: *E abbiamo delle foto dei testi originali?*

I1: *Sì, le ho in classe.*

R: *Ah, bello. Bene, allora sarebbero interessanti anche quelli.*

I1: *Sì, alcuni pensavano di poterli buttare via, ma non è il caso...*

L'esempio mostra come l'insegnante dichiara ingenuamente di aver riscritto i testi prodotti dagli alunni con l'intenzione di migliorare il risultato finale, perdendo un'occasione preziosa di riflessione e correzione dei testi che gli alunni stessi avrebbero potuto fare in autonomia e con la sua supervisione. In questa occasione l'insegnante mostra poca riflessività, riducendo il lavoro degli alunni alla mera copiatura meccanica del testo in "bella" copia ("*eine schöne Kopie*"). Questa pratica, che sottovaluta l'importanza per gli alunni di riconoscere il loro testo e di riflettere, con l'aiuto dell'insegnante, sul testo stesso per migliorarlo è già nota in letteratura (cfr. Colombo, 2011).

Alla fine del progetto, durante l'intervista semi strutturata l'insegnante si è soffermata sul percorso svolto nel corso della sperimentazione. Presentiamo qui alcuni frammenti della risposta fornita dalla prima domanda dell'intervista, relativa al percorso professionale e al riconoscimento di uno o più momenti nei quali l'insegnante riconosce che qualcosa sia cambiato e perché<sup>7</sup>.

Esempio 4. Scuola in lingua tedesca, intervista 2025 (min 7.28)

(I1 insegnante)

I1: Era più come si ce l'ho co... **era più flessibile**, no, non era. Un po' tranquilla, un a un sistema un po' più aperto e **non era quella, che so facciamo l'esercizio** e era libero. Ecco un'ora un po'\_\_\_ più libera. Cioè era **c'era una struttura, però entro la struttura comunque c'era una flessibilità** e poi di sicuro anche la han la ta... Con diverse lingue, come anche in Val Gardena era. Più bella di quella classica che portano i libri. (...)

[...]

I1: il livello, cioè il mio percorso professionale, sicuro anche che non devo prendere quello che mi viene imposto, **posso anche cambiarlo e posso adeguarlo alle mie necessità, alle necessità dei bambini.**

<sup>7</sup> Questo il testo della domanda originale dell'intervista: Nel corso del tuo percorso professionale c'è stato uno o più momenti nei quali riconosci che qualcosa sia cambiato? Ci racconti quali sono e perché?

La formazione in itinere, precedentemente iniziata in modo autonomo e non sistematico, ha trovato nella riflessione sulle proprie azioni modalità operative che emergono da questo esempio: l'aver imparato che anche le attività apparentemente più pratiche, più libere, sono attività strutturate. Un altro aspetto di riflessione è legato al comprendere che l'insegnamento linguistico non debba necessariamente ed esclusivamente passare dall'esercizio proposto dal manuale di riferimento, che il manuale e l'esercizio sono una proposta operativa tra le tante possibili e che l'insegnante può modificare e adeguare tali proposte nel cercare di rispondere alle necessità del docente, ovvero i bisogni degli apprendenti. Riprendendo la metafora del quilt, i pezzi che la docente cerca di assemblare non sono parti di un unico tessuto dello stesso colore, ma un insieme di tessere diverse per forma, colore e consistenza, cucite insieme per creare un disegno armonioso.

#### 4.2. Un'insegnante di italiano L1: I2

Nel caso di I2, insegnante di italiano L1 per la scuola in lingua italiana, possiamo osservare nell'esempio 5 un momento di mediazione del testo con il focus a livello lessicale. Durante un momento in cui viene introdotto un nuovo elemento lessicale funzionale alla comprensione della storia gli apprendenti discutono a partire dalla conoscenza di parole note simili tra italiano e rumeno. L'insegnante di classe, che aveva letto la sequenza nella prima lingua di istruzione (italiano), chiede agli alunni se hanno compreso il significato della parola scarabeo.

Esempio 5. Scuola in lingua italiana, classe seconda, nov 21 (min 36)

(I2: insegnante, A: alunno; R: ricercatrice)

01 A: scarabeo.

(0.2)

02 I2: cos'è lo scarabeo?

(0.2)

03 I2: mi vai a indicare? c'è lo scarabeo nell'immagine? sai cos'è lo scarabeo?

04 A: sì

05 R: sì. lo vai a in[dicare?

06 I2: [indica qual è lo scarabeo sull'immagine.

(0.2)

07 I2: così mettiamo almeno una parola a posto.

((A si avvicina alla lavagna e indica sull'immagine proiettata dalla LIM lo scarabeo))

08 I2: ecco. quello è lo scarabeo.

In questo caso I2 utilizza l'abbinamento parola-immagine come strategia di mediazione di concetti per uno scopo preciso: se l'alunno non ha compreso il significato della parola, l'immagine farà da *scaffolding* per la comprensione della stessa. Lo scopo è quello di inserire la parola scarabeo nella lista di vocaboli da conoscere per la comprensione della storia.

La stessa insegnante, nel riprendere la sequenza narrativa precedente con gli alunni della scuola in lingua tedesca, lavora ancora sul lessico in italiano, come mostrato nell'esempio 6.



Esempio 6. Scuola in lingua tedesca, classe terza, marzo 2022, (min 16.30)

(I2: insegnante, A1, A2, A3, A4 alunni)

I2: che cosa c'è il sabato? c'è il?

A1: mercatino

I2: c'è il mercato proprio. e quindi (1.0) questi? (0.2) ((indica le persone presenti sull'immagine)) viene da quella parola lì. saranno dei (0.2) mer

A2: mercatori

A3: mercatori

(0.6) ((I3 muove le mani e con il viso cerca di confermare l'ipotesi))

A4: mer[canti

I2: [eh sì, mercanti

Durante la fase di ricostruzione della sequenza precedente, l'insegnante si avvale delle immagini presenti nel testo e guida l'attività in modo supportivo. Come si osserva nell'esempio 6, I2, conferma quanto illustrato nelle immagini, collegandolo all'esperienza degli alunni per stimolare l'elicitazione dell'elemento lessicale *mercanti*, parola chiave utile per lo sviluppo della sequenza narrativa successiva.

In entrambe le attività la docente cerca di mettere insieme i riquadri del *quilt* (le parole necessarie alla classe per la comprensione del testo e per il lavoro successivo sul lessico).

#### 4.3. Un'insegnante di matematica: I3

Anche nel caso di I3, la docente interviene attivamente nello svolgimento delle attività per sostenere l'apprendimento degli alunni con uno *scaffolding* mirato. Nell'esempio 7 possiamo osservare un momento di mediazione del testo con il focus a livello lessicale durante il primo anno del progetto. L'insegnante interviene nella discussione riguardo a parole note sentite durante la lettura in lingua rumena del testo per uno *scaffolding* mirato.

Esempio 7. Scuola in lingua italiana, classe seconda, nov 21 (min 23.40)

(I3: insegnante; M: mediatrice)

I3: anche io ho sentito una parola che non avete detto però: cortile. (.) cortil?  
(0.2) come l'hai chiamato?

M: *curte*

I3: ah ecco ho sentito *curte* e ho pensato che a volte il cortile viene chiamato corte.



I3 utilizza una strategia<sup>8</sup> del confronto a livello lessicale fra la lingua italiana e quella rumena per introdurre un sinonimo della parola cortile. I3 la introduce come *scaffolding* (*cortile? cortil?*) e fa ripetere la parola rumena (*curte*) per riprenderla nel proprio turno di parola ed associare corte come sinonimo della parola cortile. I3 mostra così agli apprendenti un esempio di strategia associativa a partire da una lingua sconosciuta, e una nuova parola in italiano.

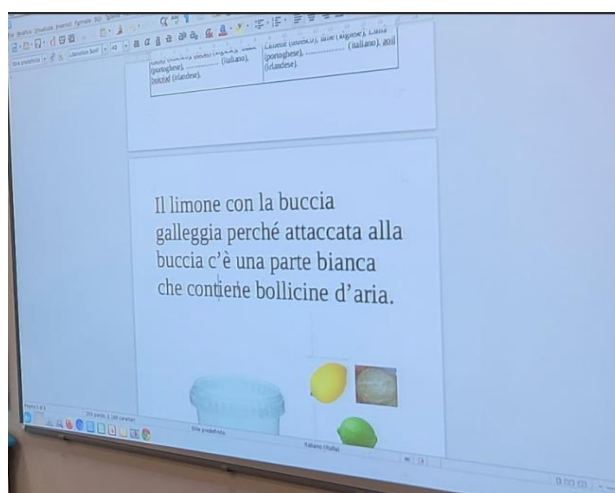
Nel corso del progetto, gradualmente, la docente ha adattato la propria azione didattica mettendo al centro delle attività la mediazione (di concetti, nella comunicazione e nei testi). A partire dal secondo anno, I3 prepara autonomamente l'attività didattica partendo

<sup>8</sup> Collegamento alle conoscenze pregresse: stabilire connessioni fra nuove informazioni e ciò che è già noto (QCER).

dalla mediazione di significato attraverso le immagini delle parole chiave necessarie per lo svolgimento di un esperimento di scienze (esempio 8).

Esempio 8. Scuola in lingua italiana, classe terza, ottobre 2022

	<p>Лимон (macedone), <u>limon</u> (albanese), লেবু (bengalese), ليمون (arabo), ليمون (urdu), Zitron (tedesco), <u>lemon</u> (inglese), limão (portoghese), <u>LIMONE</u>... (italiano), liomóide (irlandese).</p>	<p>вода (macedone), ujë (albanese), জল (bengalese), ماء (arabo), پانی (urdu), <u>Wasser</u> (tedesco), <u>water</u> (inglese), <u>agua</u> (portoghese), <u>ACQUA</u>... (italiano), uisce (irlandese).</p>
	<p>кофа (macedone), kovë (albanese), (bengalese), دلو (arabo), بالٹی (urdu), Eimer (tedesco), <u>bucket</u> (inglese), balde (portoghese), <u>SECCHIO</u>... (italiano), buicéad (irlandese).</p>	<p>Bap (macedone), gëlqere (albanese), চুন (bengalese), جبر (arabo), ليمون (urdu), <u>Limette</u> (tedesco), <u>lime</u> (inglese), Lima (portoghese), <u>LIM</u>... (italiano), aoil (irlandese).</p>



Le parole chiave per lo svolgimento dell'esperimento sono presentate tradotte nelle lingue di origine presenti nel gruppo classe e agli apprendenti è richiesto di aggiungere l'equivalente in italiano. A partire dal lessico plurilingue viene chiesto agli alunni di abbinare sul quaderno i diversi gruppi lessicali alle immagini corrispondenti, prima di

procedere al resoconto dell'esperimento sul quaderno. A partire da questo momento I3 ha messo in atto diverse strategie di mediazione includendo sistematicamente e autonomamente in maniera propositiva all'interno delle sue azioni didattiche oltre alle lingue di istruzione, tutte le lingue ereditarie presenti nelle sue classi, e a volte usando alcune "lingue di decentramento" (De Pietro, 1999) adottando l'approccio *éveil aux langues* ("risveglio delle lingue") proposto dal CARAP (2012). Come in un *quilt*, I2, già nel secondo anno, con questa attività intreccia prima le lingue dei repertori individuali dei suoi alunni con i contenuti disciplinari ed esperienziali.

Nell'intervista alla fine del progetto, la docente I3 indica come un momento fondamentale l'organizzazione delle attività didattiche nel lavoro a stazioni<sup>9</sup> con attività che sostengono l'autonomia, l'interazione, la socializzazione e la co-costruzione della conoscenza da parte degli apprendenti in un *continuum* di spazi condivisi a livello linguistico, a livello cognitivo e prossemico. I2 insiste quindi sul lavoro autonomo degli apprendenti, che devono mediare fra pari i significati e i concetti, lasciando spazio all'errore. Un punto di svolta a suo avviso è stato, nel riprendere in mano le Indicazioni Provinciali<sup>10</sup> per la scuola primaria una frase:

Esempio 9. intervista, aprile 2025 (min. 21.36)

I3: E poi un'altra cosa però. [...] E questo però non so se c'entra qui, [...] nelle indicazioni provinciali di matematica che sono bellissime le nostre (0.2)  
**darsi tempo e dare tempo ai bambini.**

I3 mette in luce un aspetto essenziale per la mediazione dei concetti e l'accompagnamento dei docenti per lo sviluppo delle competenze negli apprendenti: è fondamentale procedere senza fretta e, soprattutto, concedere ai bambini il tempo necessario, rispettando i loro ritmi di apprendimento. Trovare il tempo per accogliere le domande degli alunni e sollecitare la riflessione – ad esempio attraverso richieste di argomentazione come "Perché hai ragionato in questo modo? Spiega" (Ferrari, 2021) – significa attribuire valore ai momenti di discussione e alla condivisione delle emozioni. Affinché ciò sia realmente efficace, è necessario che questa pratica trovi riscontro in un'organizzazione didattica flessibile, capace di mettere in discussione le gerarchie, non solo linguistiche, imposte dal sistema educativo. Come in un *quilt*, I3 crea il tessuto sul quale basare il lavoro didattico attraverso l'esplorazione dei *saperi e saper fare* (CARAP 2012) degli apprendenti con domande, riflessioni e argomentazioni per intrecciarli in un mosaico di stoffe attraverso le pratiche di mediazione.

## 5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

I dati raccolti suggeriscono la necessità per l'insegnante di un costante processo formativo per influenzare concretamente la propria prassi (Mariani, 2013). L'analisi ha evidenziato come le strategie messe in atto dalle tre insegnanti risultano avere ricadute diverse ai fini della mediazione. Per quanto riguarda la mediazione dei testi tra le strategie usate si evidenziano la riformulazione lessicale e la parafrasi nel contesto del riassunto dei

<sup>9</sup> Per approfondimenti relativi allo *Stationenarbeit* o "lavoro a stazioni" vedi Lenz (2010), Klippert (2010) e Mattes (2011).

<sup>10</sup> «L'insegnante deve darsi tempo e dare tempo all'allievo, sia localmente nello sviluppo delle singole attività, sia globalmente nel perseguimento degli obiettivi, nella consapevolezza che i traguardi di competenza sono traguardi di lungo periodo (da raggiungere alla fine di percorsi pluriennali)» (Indicazioni provinciali, 2008: 139).

punti principali del racconto all'insegnante che non era presente (cfr. esempi n. 1, 2, 5, 6); l'elaborazione di un testo costruito in maniera collaborativa (cfr. esempio 3) per il quale è necessaria maggiore riflessione da parte delle insegnanti su cosa fare di questi testi; la traduzione (cfr. esempi n. 5, 7, 8) nel trasferire il significato di parole da una lingua all'altra, sia oralmente che per iscritto.

Per la mediazione dei concetti le strategie messe in atto sono state quelle di cooperare alla costruzione del significato facendo domande piuttosto che fornendo soluzioni di tipo lessicale (esempi 5, 6, 7, 8); offrire esempi, analogie e altre strategie esplicative (esempi 6, 7) attraverso il collegamento con le conoscenze pregresse per stabilire connessioni fra nuove informazioni e ciò che è già noto.

La mediazione della comunicazione è avvenuta attraverso l'aver fornito informazioni specifiche nel parlato da un testo scritto assicurandosi che il messaggio sia compreso correttamente da tutti attraverso la ricerca di parole chiave (esempio 5); facilitando la creazione di uno spazio pluriculturale (esempio 8); l'azione di intermediazione (esempio 1).

Nel caso di I1 la predilezione per le attività pratiche e concrete ("*hands-on*") sono di aiuto non solo "*per un impatto più duraturo nella memoria degli alunni*" (intervista I1). L'insegnante, riflettendo su attività dinamiche e collaborative programmate e pianificate con le ricercatrici, ha progressivamente compiuto una riflessione sul proprio percorso che può "*essere cambiato ed adattato alle proprie necessità*" (esempio 4).

Nel caso di I2 il percorso è stato caratterizzato dagli interventi di lettura in italiano in entrambi i sistemi scolastici. Il suo contributo era finalizzato alla ricostruzione del lessico della storia in italiano. Conclusa la lettura, l'insegnante non ha proseguito la collaborazione al progetto.

Nel caso di I3, infine, la docente ha assunto il ruolo di ricercatrice insieme ai propri alunni (tesi Giscel VIII. 4, Loiero, Lugarini, 2019) attraverso micro-azioni progettuali (come negli esempi n. 7, 8, 9) per valorizzare la mediazione di concetti matematici e/o scientifici con albi illustrati, *silent books*, video etc.

Per promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali e riconoscere agli alunni il ruolo attivo di co-costruttori di conoscenza, risulta poco efficace una programmazione didattica che concepisce la/le lingua/e come un bene esclusivamente individuale. In tale prospettiva, le lingue assomigliano a un abito personale riposto in un armadio collettivo, rappresentato dalla classe: ciascun alunno può accedere soltanto al proprio abito (cfr. esempi 1, 5, 6), senza la possibilità di indossarne altri. Una simile visione limita le opportunità di interazione linguistica e culturale, ostacolando processi autentici di condivisione e apprendimento cooperativo.

L'esplorazione dei repertori linguistici degli apprendenti – metaforicamente rappresentati dagli "abiti" – permette di costruire il tessuto di base su cui si fonda il lavoro didattico. In classe, questo sfondo condiviso consente di comporre un mosaico di stoffe, in cui si intrecciano le lingue d'istruzione e le lingue ereditarie, attraverso pratiche di mediazione. L'imbottitura del prodotto finale è costituita dalle esperienze personali vissute in ambito familiare e nell'educazione informale. Il *quilt*, ovvero il lavoro finito, assume così il valore di un bene collettivo, patrimonio condiviso da tutta la comunità classe.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ainscow, M., Slee, R., Best, M. (2019), "Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on", in *International Journal of Inclusive Education*, 23, 7-8, pp. 671-676:  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>.
- ASTAT (2022), *Annuario Statistico della provincia di Bolzano. Istituto provinciale di statistica*.
- ASTAT (2023), *Annuario Statistico della provincia di Bolzano. Istituto provinciale di statistica*.
- Andorno C., Varcasia C. (in corso di stampa), "Developing metalinguistic awareness in plurilingual classes at primary schools in Italy", Special Issue of *Language Awareness* "Metalinguistic awareness across a lifespan".
- Baraldi C. (2014), "Children's participation in communication systems: A theoretical perspective to shape research", in *Sociological Studies of Children and Youth*, 18, pp. 63-92:  
<https://dx.doi.org/10.1108/S1537-466120140000018014>.
- Bjerke H. (2011), "Children as 'differently equal' responsible beings: Norwegian children's views of responsibility", in *Childhood - a Global Journal of Child Research*, 18, pp. 67-80:  
<https://doi.org/10.1177/09075682103719>.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J. F., Lörincz I., Meissner F. J., Noguerol A., Schroder-Sura A., Molonié M. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Centre Européen pour les Langues Vivantes, Graz. Trad it. Curci A. M. e Lugarini E. (a cura di). *Il Carap. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Ciccolone S., Dal Negro S. (2021), *Comunità bilingui e lingue in contatto. Uno studio sul parlato bilingue in Alto Adige*, Caissa Italia, Cesena-Bologna.
- Colombo A. (2011), «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Strumenti di base, GISCEL, FrancoAngeli, Milano.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Cummins J. (2008), "Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education", Cummins J., Hornberger N. H (eds.), *Encyclopedia of language and education*, Springer, New York, pp. 1528-1538.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- Dendrinos B. (2018), "Multilingualism language policy in the EU today: A paradigm shift in language education", in *Training Language and culture*, 2, 3, pp. 9-28.  
[https://rudn.tlcjournal.org/archive/2\(3\)/2\(3\)-01.pdf](https://rudn.tlcjournal.org/archive/2(3)/2(3)-01.pdf).
- De Pietro J. F. (1999), "La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?", in *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 31, pp. 179-202:  
<https://www.revue-tranel.ch/article/view/2676>.
- Dussan C. P. (2011), "Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana", in *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 5, 1, pp. 139-150: <https://doi.org/10.18359/reds.897>.
- Ferrari P. L. (2021), *Educazione matematica, lingua, linguaggi. Costruire, condividere e comunicare matematica in classe*, UTET Università, Torino.
- Gogolin I. (1997), "The 'monolingual habitus' as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries", in *Per Linguam*, 13, 2, pp. 38-49.

- Hélot C. (2014), "Rethinking bilingual pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging", in Blackledge A., Creese A. (eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Springer, New York, pp. 217-238.
- Howatt A. (1984), *A history of English language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Hudson R. (2007), "How linguistics has influenced schools in England", in *Language and Linguistic Compass*, 1, 4, pp. 227-242.
- Katsiada E., Roufidou I., Wainwright J., Angeli V. (2018), "Young children's agency: exploring children's interactions with practitioners and ancillary staff members in greek early childhood education and care settings", in *Early Child Development and Care*, 188, 7, pp. 937-950: <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446429>.
- Klippert H. (2010), *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht (19. Aufl.)*, Beltz, Weinheim-Basel.
- Lenz A. (2010), *Stationenarbeit zu Zerlegungen der Zahl 10 unter Einbeziehung bekannter Übungsformen (1. Schuljahr)*, GRIN Verlag, Munich.
- Gallego-Balsà L., Cots J. M. (2019), "Managing the foreign language classroom translingually: The case of international students learning Catalan in a study abroad situation", in *International Journal of Multilingualism*, 16, 4, pp. 425-441: <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1545020>.
- Loiero S., Lugarini E. (a cura di) (2019), *Tullio de Mauro: Dieci Tesi per una scuola democratica. I Quaderni del GISCEL 1.*, Franco Cesati Editore, Firenze,.
- Mariani L. (2013), "Convinzioni e atteggiamenti verso l'apprendimento delle lingue: insegnanti e studenti a confronto", in *Babylonia*, 1, pp. 70-74.
- Mattes W. (2011), *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*, Schöningh, Braunschweig, Paderborn, Darmstadt.
- Meier G., Smala S. (2021), *Languages and social cohesion: A transdisciplinary literature review*, Routledge, New York.
- Melo-Pfeifer S. (2021), "Exploiting foreign language student teachers' visual language biographies to challenge the monolingual mind-set in foreign language education", in *International Journal of Multilingualism*, 18, 4, pp. 601-618: <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1945067>.
- Norwich B. (2014), "Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education", in *Cambridge Journal of Education*, 44, 4, pp. 495-510: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027>.
- UNESCO (2008), International Conference on Education 48th Session "Inclusive Education: The Way of the Future": <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf>.
- Varcasia C. (2022), "Plurilinguismi endogeni ed esogeni", in *Italiano Lingua Due*, 14, 2, pp. 547-559: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19627>.
- Vedovelli M. (2014), "Il plurilinguismo italiano: una risorsa per il sistema produttivo, una sfida per la linguistica educativa", in Balboni P. E, Coste D., Vedovelli M., *Il diritto al plurilinguismo*, Milano, Unicopli, pp. 65-91.

