

DARIA COPPOLA¹

Ianuam linguarum reserare: insegnamento delle lingue ed educazione interculturale

Opening the door of languages also means opening the door of cultures. European language policy takes into account the close link between language and culture and the importance of plurilingualism as a fundamental means to promote intercultural dialogue. The crisis of multiculturalism and the new socio-cultural emergencies require appropriate political responses, but these will not be effective without the education of all citizens for active and global citizenship, respect of human rights, dialogue and pacific coexistence. Language education should be at the forefront in the search for appropriate solutions to the new social challenges; language teachers and scholars are today called to fulfill an arduous task, with important educative and ethical implications: that of keeping open the door of languages and of intercultural dialogue.

1. *Una porta ancora aperta, nonostante tutto*

Nella *Premessa* al volume *Ianuam linguarum reserare*, la raccolta di saggi che Cristina Bosisio (2011a) dedica a Bona Cambiaghi, sua «Maestra vera, non solo in senso professionale», l'autrice fa un richiamo esplicito all'opera *Ianua linguarum reserata* di Comenio, precisando che:

Nostra intenzione, utilizzando il verbo all'infinito, è permettere al lettore di "aprire la porta delle lingue (e alle lingue)" attraverso un'approfondita riflessione su di esse, in una prospettiva translinguistica (e transculturale), ma soprattutto interdisciplinare (Bosisio, 2011b: VI-VII).

Nella copertina del volume campeggia l'immagine della scultura *Porta di Lampedusa – Porta d'Europa*, di Mimmo Paladino, inaugurata nel 2008 e dedicata a tutti i migranti deceduti e dispersi in mare. Posizionata sull'ultimo promontorio dell'isola, il primo ad essere avvistato da chi arriva dall'Africa attraversando il mare, la scultura fu realizzata in ceramica refrattaria, in modo da riflettere la luce, proprio come un faro. La *Porta* voleva simboleggiare l'accoglienza da parte di una nazione, l'Italia, e di un continente, l'Europa, plurilingui e multiculturali per storia e vocazione, dei cui valori si sono fatti portavoce i documenti emanati nel tempo dalle principali istituzioni europee e tutti quei filoni di ricerca che hanno cercato di valorizzare la diversità etnica, linguistica e culturale come preziosa risorsa educativa e sociale.

¹ Università per Stranieri di Perugia.

La *Porta*, però, è progressivamente diventata anche segno di contraddizione, e non soltanto per la ben nota difficoltà di tradurre gli obiettivi in adeguate prassi. Se infatti è vero che le dichiarazioni d'intenti spesso non si sono concretizzate in scelte di politica linguistica e culturale coerenti e appropriate, è anche vero che la vocazione all'accoglienza si è dovuta scontrare in questi anni con problemi complessi di difficile soluzione. Tra questi, la grave crisi economica, che ha messo a dura prova il significato e i valori dell'Unione Europea, minandone l'unità stessa, il fenomeno del terrorismo di matrice islamica, che ha colpito a macchia di leopardo i Paesi dell'Unione, seminando insicurezza e paura dell'altro, la crisi politica, i conflitti, le violenze e le persecuzioni negli stati del medio oriente, che hanno aumentato a dismisura il numero dei profughi richiedenti asilo, e infine le grandi dimensioni e le nuove caratteristiche assunte dai flussi migratori che, in assenza di una seria e realistica politica europea di gestione comunitaria del fenomeno, hanno ingenerato chiusure, rifiuto, veri e propri atti di razzismo nei Paesi che, come l'Italia, si sono trovati a dover fronteggiare da soli le molteplici difficoltà conseguenti ai continui sbarchi.

Ma anche per il migrante la *Porta reserata*, simbolo di accoglienza e di passaggio verso la rinascita, è diventata sempre più l'immagine dell'ignoto, dello sradicamento, del rifiuto e dell'emarginazione.

Oggi, dopo oltre vent'anni, il monumento-simbolo mostra i segni del tempo e delle vicissitudini, si presenta deteriorato e bisognoso di urgenti interventi di restauro. La notte del 2 giugno 2020, è stato impacchettato da ignoti con teli di plastica nera e nastro adesivo: atto vandalico di gente insensibile al dramma dei migranti o grido di protesta contro l'incapacità politica di gestire un fenomeno di così grandi dimensioni? Personalmente ho pensato a una porta *imbavagliata*, specchio di una nazione e un continente piegati dal *lockdown* per il nuovo coronavirus, che di fronte all'emergenza hanno ben poche parole di accoglienza da spendere dietro *la mascherina*.

Ma dalla copertina del volume di Cristina Bosisio la *Porta* emerge nella sua forma originaria, con tutto il suo valore simbolico, ed è in questa stessa forma che l'ho voluta anch'io adottare nel 2019 quale icona della nuova collana editoriale *IANUA – lingue, culture, educazione*, pubblicata da Edizioni ETS, il cui primo volume (Coppola, 2019a) è dedicato "alla dolce, cara memoria di Cristina", precocemente scomparsa proprio nel periodo in cui stavo lavorando al libro. Nel logo della collana, ho usato anch'io la frase *Ianua linguarum reserata*, con la speranza che, nonostante tutti i problemi e le difficoltà, rimanga ancora aperto un passaggio all'incontro e alla contaminazione linguistica e culturale, col sostegno però di un'appropriata azione educativa, come suggerito già da Comenio, – «protoglottodidatta per eccellenza» (Cambiaghi, 1987) – e come più volte ribadito da Bosisio nei suoi scritti, anche nel suo contributo alla curatela del 2011, che lei dedica proprio alla formazione e al ruolo educativo dell'insegnante di lingue (Bosisio, 2011c).

Mai come oggi, nelle nostre società multietniche risulta evidente l'importanza di una formazione plurilingue e interculturale del cittadino quale tratto sociale per-

manente. La linguistica educativa e la glottodidattica, per l'estensione e le caratteristiche del proprio ambito di ricerca, possono svolgere una funzione cruciale «nel favorire, attraverso l'insegnamento delle lingue, la maturazione di identità plurali dal punto di vista linguistico e culturale, permeabili all'incontro con l'altro, in grado di considerare la reciproca diversità quale preziosa opportunità di crescita e arricchimento» (Coppola, 2011: 165). Senza una realistica e capillare formazione dei cittadini ai valori più volte ribaditi dai documenti nazionali ed europei sull'educazione, le necessarie risposte politiche non potranno mai diventare davvero operative e concretizzarsi in azioni e comportamenti adeguati.

Vorrei partire proprio da questa prospettiva, già delineata nel mio contributo alla succitata curatela del 2011, per riflettere sulle potenzialità formative del binomio lingua-cultura e sulle possibili risposte che oggi si possono dare alle nuove sfide che investono il sistema educativo, se si decide di attraversare la porta delle lingue per incontrare l'altro e la sua cultura.

2. *Il binomio lingua-cultura e le nuove emergenze educative e socio-culturali*

Imparare una nuova lingua significa avere anche l'opportunità di sviluppare una nuova prospettiva, un nuovo modo di guardare il mondo: l'insegnamento linguistico non apre all'apprendente soltanto la porta delle lingue, ma anche quella della cultura che ogni lingua veicola. Da qui l'importanza che i principali organismi europei, fin dalla loro costituzione, hanno dato all'apprendimento delle lingue, considerato il punto di partenza per favorire la mobilità dei cittadini dei Paesi dell'Unione, la conoscenza reciproca, la consapevolezza transculturale, tutti ingredienti indispensabili per lo sviluppo di un'identità europea.

La globalizzazione e le caratteristiche sempre più multietniche dell'Europa spingono oggi ad ampliare il ventaglio delle lingue, aggiungendo a quelle parlate nei Paesi europei anche le lingue degli immigrati. D'altra parte, le emergenze economiche, sociali e politiche (e quelle sanitarie, come stiamo purtroppo sperimentando con la pandemia da Covid-19) hanno assunto dimensioni e tratti planetari tali da richiedere soluzioni transnazionali e interculturali di portata mondiale. Come sottolinea Cambiagli (2010), il problema dell'intercomprensione oggi riguarda non solo le lingue vicine, ma anche quelle lontane dal punto di vista storico e tipologico. La formazione del *parlante plurilingue*, obiettivo sostenuto dal *QCER* (Consiglio d'Europa, 2002) e ribadito nella nuova versione del *Companion Volume* (Consiglio d'Europa, 2018), cioè del parlante in grado di comunicare contemporaneamente con interlocutori madrelingua di diversa provenienza, deve oggi tener conto della necessità di interagire non solo con cittadini europei, ma anche con chi proviene da Paesi extraeuropei e lavora, studia e vive in Europa.

Molto opportunamente, nei documenti europei si ricorre spesso al binomio lingue-culture, parlando in modo congiunto di competenza plurilingue e interculturale: il parlante plurilingue, oltre a conoscere una lingua franca e a possedere una competenza di grado diverso (solo passiva o anche attiva) in "altre lingue", non

solo in quelle europee ufficiali, dovrebbe essere in grado di utilizzare strategie di tipo interlinguistico e interculturale, per poter comprendere l'alterità e stabilire relazioni con l'altro. Così pure nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, che qui citiamo nella versione più recente (Beacco *et al.*, 2016), la competenza plurilingue e interculturale viene definita come «capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro e di far evolvere e arricchire questo stesso repertorio» (p. 10), e si puntualizza che quest'ultimo comprende oltre alla lingua di scolarizzazione e alle lingue straniere moderne o classiche curricolari, anche le lingue regionali, quelle minoritarie e quelle della migrazione.

Alla progressiva diffusione del plurilinguismo nelle scuole ha dato un forte impulso la pubblicazione del CARAP (Candelier *et al.*, 2012) che, come sottolinea Bosisio, mette a tema in modo esplicito la dimensione plurale degli approcci didattici e nel quale

il termine pluralità compare a più riprese come pluralità di lingue, di culture e di identità e l'aggettivo plurale si affianca non solo agli approcci [...] ma anche ai repertori linguistici e culturali degli apprendenti e più in generale alla comunicazione, come pure ai contesti entro i quali tale comunicazione avviene (Bosisio, 2015: 12).

L'autrice fa notare come la consapevolezza e la valorizzazione del carattere plurale dei repertori linguistici individuali sostenuta dal CARAP costituiscano anche il tratto distintivo e l'obiettivo principale di un'educazione linguistica democratica, richiamando le *Dieci tesi* (GISCEL, 1975), in particolare l'ottava, nella quale si sottolinea l'importanza che gli alunni diventino consapevoli della diversità dei propri retroterra linguistici, primo passo per poter apprezzare la ricchezza di tale diversità. Per promuovere concretamente un'educazione plurilingue e interculturale, conclude l'autrice,

occorre investire nella formazione di allievi e insegnanti, non solo in termini economici, seppur necessari, ma anche in termini culturali, mettendo in atto un cambiamento delle mentalità e di punti di vista troppo rigidi e poco aperti alla pluralità, che invece è pervasiva (Bosisio, 2015: 14).

La necessità di un cambiamento di mentalità e di prospettive è già presente nelle proposte didattiche sviluppate "dal basso" nella prima decade del nuovo millennio, attraverso sperimentazioni e buone pratiche. Tra queste:

- la proposta di un *curricolo interculturale* inteso come sfondo integratore di tutte le discipline, con contenuti ispirati a modelli culturali diversi, con approcci metodologici cooperativi e un'organizzazione didattica flessibile;
- la proposta di dare visibilità alle lingue non comunitarie presenti nelle classi evidenziandone la portata formativa non solo per gli alunni che le parlano, quale ancoraggio psicoaffettivo e sociale soprattutto nelle fasi iniziali di acquisizione dell'italiano L2, ma anche per l'intera classe, quale importante risorsa linguistica e culturale;

- la proposta di creare occasioni per coinvolgere scuola ed extrascuola in un comune programma di educazione linguistico-culturale, attraverso la presenza delle famiglie e dei rappresentanti delle comunità linguistiche presenti nel territorio.

Alla base di queste proposte vi è la consapevolezza che:

Anche se indispensabile, non sembra tuttavia sufficiente promuovere a scuola lo studio delle lingue o includere nel curriculum lezioni di educazione interculturale, se poi la trasmissione dei saperi (e dei valori) rimane rigidamente monoculturale, favorendo la cristallizzazione di identità contrapposte [...]. La mutata realtà socio-culturale, che deve essere ormai considerata dalle istituzioni, e soprattutto dalla scuola, come la nuova “normalità”, impone infatti anche un ripensamento radicale dei contenuti disciplinari, del curriculum, dell’organizzazione didattica per fare spazio a modelli interpretativi e trasmissivi più rispondenti ai processi di contaminazione culturale, che considerino la diversità linguistico-culturale come un patrimonio a cui attingere per favorire la maturazione di identità aperte e flessibili (Coppola, 2011: 164).

Occorre anche, possiamo aggiungere oggi, alla luce dei nuovi scenari socio-culturali e delle emergenze di portata planetaria, un ripensamento radicale degli obiettivi e delle mete:

un programma di educazione linguistica al passo con le nuove esigenze formative non può esimersi, specie nella scuola dell’obbligo, dal fare i conti con i cambiamenti in atto e, di conseguenza, non può considerare in modo assoluto gli obiettivi e i traguardi disciplinari, senza intrecciarli con obiettivi e traguardi di ordine superiore che riguardano valori come il rispetto dei diritti umani, lo sviluppo sostenibile, la solidarietà, la cittadinanza attiva (Coppola, 2019b: 33).

In concreto, gli obiettivi e i traguardi disciplinari devono oggi tenere conto del contesto in cui la scuola si trova ad operare, e cioè, da un lato, l’eterogeneità linguistica e culturale che caratterizza le classi multietniche, con la conseguente necessità di scoraggiare pregiudizi e valorizzare la diversità in modo da facilitare la convivenza pacifica, dall’altro, l’adozione di politiche inclusive, che pongono in primo piano il diritto alla formazione degli alunni con disabilità o disturbi di apprendimento. Questo non significa ovviamente avallare posizioni lassiste per quanto riguarda i traguardi disciplinari, significa piuttosto ricordare che nessuna disciplina può sentirsi giustificata, nel nome di una pretestuosa neutralità scientifica, a operare in modo astratto, ignorando i nessi che la collegano al contesto e le connessioni che intercorrono tra scelte teorico-metodologiche e conseguenze educative e sociali; a maggior ragione l’educazione linguistica, che per le sue peculiari caratteristiche di trasversalità alle diverse lingue e discipline, è chiamata in prima linea a proporre soluzioni adeguate alle sfide che la comunità sociale pone oggi alla scuola (Coppola, 2011).

3. *La politica linguistica e culturale europea: potenzialità e criticità*

Le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018), versione aggiornata delle *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012), sembrano sensibili alle nuove sfide e alle sollecitazioni provenienti da alcuni documenti emanati da istituzioni europee e mondiali; tra questi, le *Raccomandazioni* relative alle competenze chiave (Parlamento Europeo e Consiglio, 2006), riproposte nel 2018, e l'*Agenda 2030* (ONU, 2015), un esteso programma d'azione incentrato su "5 P: Persone, Pianeta, Prosperità, Pace e Partnership", che comprende diciassette obiettivi per lo sviluppo sostenibile (per un approfondimento, cfr. Coppola, 2019b). I *nuovi scenari* richiamano emergenze planetarie vecchie e nuove, come il perdurare e l'acuirsi della crisi economica con la conseguente vulnerabilità di quanti sono costretti a rinunciare a beni e servizi primari, l'instabilità politica nelle aree "calde" del pianeta, le emergenze ecologiche, l'intensificarsi degli spostamenti migratori verso gli stati più ricchi del pianeta. È chiaro che una prospettiva solo nazionale o strettamente eurocentrica non è più sufficiente per rispondere in modo adeguato a queste emergenze; la *cittadinanza attiva*, intesa come partecipazione democratica e impegno operoso nella vita sociale, che le *Indicazioni* propongono come sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline del curriculum, costituisce solo il primo, indispensabile passo verso lo sviluppo di una *cittadinanza globale*, in grado di far fronte alla complessità della società planetaria del XXI secolo e alle sue sfide, tutte inevitabilmente interconnesse.

Le *Indicazioni* del 2018 disegnano dunque i contorni di una scuola al passo con la complessità delle nostre società globalizzate e multiculturali, nella quale l'insegnamento della lingua italiana, come quello di tutte le altre discipline, si intreccia con temi, comportamenti e competenze trasversali di carattere etico-sociale, come il prendersi cura di sé, degli altri e dell'ambiente, lo sviluppo dell'autonomia e del senso di responsabilità, la disponibilità al dialogo, alla cooperazione e alla solidarietà, la consapevolezza e l'accettazione delle diversità.

In ambito linguistico e glottodidattico, la politica europea è stata lungimirante e ha saputo tradursi in importanti progetti e sperimentazioni, influenzando positivamente sia sull'insegnamento che sulla formazione degli insegnanti di lingue; il modello europeo di educazione linguistica è stato un importante punto di riferimento in oltre mezzo secolo di storia, dai livelli soglia al *QCER*, dai profili di politica linguistico-educativa all'integrazione linguistica dei migranti adulti. Per quanto riguarda invece il versante culturale, il fallimento del modello *multiculturalista*, ratificato nel 2011 anche dai leader degli stati europei più potenti, Cameron, Merkel e Sarkozy, non ha ancora portato all'adozione piena di modelli alternativi, e anche le dichiarazioni di intenti presenti in molti documenti emanati dal Consiglio d'Europa e dall'Unione non hanno trovato un adeguato riscontro a livello implementativo. Vi è pure da dire che i tentativi teorici di descrivere o interpretare le diversità culturali, con metafore suggestive, come quella del *software of the mind* (Hofstede *et al.*, 2010), o attraverso regole interpretative, come la *regola d'oro*, quella *di platino* e quella *di piombo* (Bennett, 2015), o col ricorso a concetti sovraordinati, come quello

di *superdiversità* (Vertovec, 2007), appropriato all'alto livello di diversità culturale che caratterizza le nostre società, frutto dell'incrocio tra molte variabili (oltre a quelle tradizionali, anche l'età, la professione, il genere ecc.), se non tengono conto dei fattori di crisi della politica multiculturalista, continuano ad avallare l'immagine di un mosaico di culture sempre più complesso ma i cui tasselli restano rigidamente separati. In assenza di una reale interazione tra i diversi tasselli, la coesistenza di mondi paralleli, caratterizzati da software mentali differenti, nei quali le diverse comunità vivono vicine ma separate, è destinata a sclerotizzarsi, determinando un incremento di marginalizzazione, esclusione e radicalizzazione culturale.

3.1 Per concludere: da dove cominciare?

La risposta a questa domanda ci riporta all'inizio di queste pagine: occorrono soluzioni politiche adeguate, certamente, ma in assenza di una capillare formazione dal basso al dialogo interculturale le soluzioni non potranno tradursi in azioni concrete. Se il difetto del multiculturalismo europeo è stato quello di guardare ai gruppi etnici con una fede eccessiva nel concetto di *tolleranza* posto a garanzia della convivenza sociale, la prospettiva interculturale guarda invece agli individui, piuttosto che ai loro gruppi di appartenenza, e si propone di promuovere il dialogo e la comunicazione interpersonale al fine di realizzare un'interdipendenza positiva tra le persone, al di là delle configurazioni nazionali o etniche (Wood *et al.*, 2006). Una formazione plurilingue e interculturale del cittadino quale tratto sociale permanente non può che favorire la maturazione di identità aperte all'incontro con l'altro, permeabili, plurali. Imprescindibile è l'impegno su questo fronte da parte della scuola, dei singoli insegnanti, dei formatori, ma anche di chi, più a monte, studia i modelli teorico-metodologici e propone percorsi didattici che influenzeranno l'insegnamento e la formazione.

Nel mio contributo al volume del 2011 curato da Bosisio, tenendo conto di questa istanza, proponevo un approccio glottodidattico che, partendo dalla relazione con l'altro (l'interlocutore), assumesse il *dialogo* quale strumento basilare per la costruzione di interscambi significativi dal punto di vista sia dell'acquisizione linguistica che dell'interazione socio-culturale:

In una prospettiva dialogica, la competenza linguistica, quella comunicativa e quella (inter)culturale non si configurano più solo quali obiettivi da raggiungere, ma anche quali strumenti per la costruzione di spazi interlocutori aperti e condivisi, da intendere quali spazi pluridimensionali (linguistico, cognitivo, affettivo, sociale, etico, culturale, politico) nell'ambito dei quali diventa possibile la comprensione reciproca e la negoziazione di un'intesa tra diversi, che è il risultato delle capacità linguistiche e relazionali degli interlocutori (Coppola, 2011: 164).

Se si adotta una concezione non minimalistica dell'insegnamento linguistico, come propone l'approccio dialogico, non basta tener conto delle conoscenze e competenze linguistico-comunicative da sviluppare e delle metodologie e tecniche per svilupparle, ma occorre occuparsi «anche e preliminarmente delle relazioni, dei soggetti inte-

ragenti, a partire dai quali si possono costruire, nel comune spazio interlocutorio, risposte adeguate alla mutata realtà della scuola e della società» (Coppola, 2011: 165).

Lo stesso approccio, suffragato dai risultati positivi ottenuti in oltre dieci anni di implementazione nelle scuole, all'università e in corsi di formazione per insegnanti, ho riproposto in un articolo più recente contenuto nella mia curatela del 2019, quale possibile risposta alle emergenze socio-culturali e alle sfide che, di rimando, l'educazione linguistica si trova a dover affrontare oggi. A tale articolo (Coppola, 2019c) rimando per una presentazione teorico-metodologica dell'approccio dialogico e per alcuni esempi di tecniche complesse di matrice dialogica.

Per concludere, il binomio lingua-cultura, sul quale insistono i documenti europei sull'educazione, mette in luce il nesso profondo tra insegnamento linguistico e formazione interculturale. Tenendo conto di questo legame, l'educazione linguistica, come e forse più delle altre discipline, è chiamata oggi all'arduo compito di rispondere alle sfide complesse e spesso contraddittorie che le nuove emergenze di carattere planetario pongono alla scuola e che impongono un proficuo intreccio tra il livello degli obiettivi scientifici e dei traguardi disciplinari e quello dei valori socio-culturali.

La porta delle "lingue altre", che conduce alle "culture altre", rischia di chiudersi in assenza di risposte politiche appropriate, ma ogni possibile soluzione calata dall'alto serve a ben poco se non trova adeguato riscontro in percorsi educativi funzionali alla formazione plurilingue e interculturale dei cittadini. Sta dunque al formatore e all'insegnante (in inter-azione con gli apprendenti) aprire la porta, e sta al ricercatore fornire la chiave giusta.

Gli studi, gli scritti e la concreta azione di docente e formatrice di Cristina Bosisio sono stati al riguardo davvero emblematici e testimoniano ancora la sua ferma volontà di non venire mai meno all'impegno scientifico, etico ed educativo che investe oggi a pieno titolo lo studioso di glottodidattica.

Bibliografia

BEACCO J., BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., CUENAT M.E., GOULLIER F. & PANTHIER J. (2016), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, trad. it. di LUGARINI E. & MINARDI S., *Italiano LinguaDue*, Milano. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.

BENNETT M.J. (a cura di), (2015), *Principi di comunicazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano.

BOSISIO C. (a cura di), (2011a), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier, Firenze.

BOSISIO C. (2011b), Premessa, in BOSISIO C. (a cura di), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier, Firenze: VI-VIII.

BOSISIO C. (2011c), Il ruolo del docente nello spazio (glotto)didattico: un punto di vista evolutivo, in BOSISIO C. (a cura di), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier, Firenze: 118-123.

- BOSISIO C. (2015), Lo spazio didattico plurale: la complessità come risorsa, in BOSISIO C. (a cura di), *La pluralità nell'apprendimento linguistico: caratteristiche e potenzialità*, Sezione monografica, in *RILA*, 2-3: 11-23.
- CAMBIAGHI B. (a cura di), (1987), *Tre secoli di glottodidattica*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, 1-2.
- CAMBIAGHI B. (2010), L'insegnamento-apprendimento delle LS, in MEZZADRI M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Guerra, Perugia: 141-143.
- CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.-F., LÖRINCZ I., MEIßNER F.-J., NOGUEROL A. & SCHRÖDER-SURA A. (2012), CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture, trad. it. di CURCI A.M. e LUGARINI E., *Italiano LinguaDue*, Milano, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823>.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2018), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, companion volume with new descriptors*, Modern Language Division, Strasbourg, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- COPPOLA D. (2011), La prospettiva dialogica nell'insegnamento delle lingue e nell'incontro interculturale, in BOSISIO C. (a cura di), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier, Firenze: 163-169.
- COPPOLA D. (a cura di), (2019a), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa.
- COPPOLA D. (2019b), Quale educazione linguistica? Alcune riflessioni a margine del dibattito sullo stato dell'italiano a scuola, in COPPOLA D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa: 21-36.
- COPPOLA D. (2019c), Educare alla diversità linguistica e culturale: tecniche dialogiche e supporti tecnologici, in COPPOLA D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa: 115-138.
- GISCCEL (1975), *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, <https://giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>.
- HOFSTEDE G., HOFSTEDE G.J. & MINKOV M. (2010), *Cultures and organizations: software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*, McGraw-Hill, New York.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII, Numero speciale.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, DG-Ordinamenti, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari>.
- ONU (2015), *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite, <https://www.unric.org/it/agenda-2030>.
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2006), *Raccomandazione del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJL_2006.394.01.0010.01.ITA&toc=OJ:L:2006:394:TOC.

PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 2 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

VERTOVEC S. (2007), Super-diversity and its implications, in *Ethnic and racial studies*, n. 30(6), pp. 1024-54.

WOOD P., LANDRY C. & BLOOMFIELD J. (2006), *Cultural Diversity in Britain: a Toolkit for Cross-cultural Co-operation*, Joseph Rowntree Foundation, York.