



Università
Ca' Foscari
Venezia

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

IL 'NON DETTO' DELLE LEZIONI DI LINGUA INGLESE

ARGOMENTI TABÙ, SCELTE DIDATTICHE E IMPLICAZIONI
EDUCATIVE

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Maria Cecilia Luise

Correlatore

Ch.mo Prof. Ronald Hinterholz

Laureanda

Sofia Longo
908985

Anno Accademico

2025/2026

Indice

Abstract	9
Capitolo 1. Introduzione.....	11
1.1 Il concetto di tabù	11
1.2 Oggetto e ambito della ricerca	14
1.3 Scopo e obiettivi della ricerca.....	15
1.4 Domande di ricerca e ipotesi	16
1.5 Struttura della tesi	17
Capitolo 2. Quadro teorico di riferimento e rassegna della letteratura	19
2.1 Pedagogia generativa e approccio umanistico-affettivo	19
2.2 Censura dei contenuti tra editoria, istituzioni e contesto italiano	22
2.3 Argomenti sensibili nell'educazione linguistica.....	26
2.4 Definizioni operative: “tabù” e “argomento sensibile”	33
2.5 Neutralità, sicurezza educativa e tutela emotiva.....	35
2.6 Uso linguistico reale e apprendimento socio-emotivo.....	38
2.7 Formazione degli insegnanti sulla gestione di contenuti sensibili.....	41
Capitolo 3. Argomenti tabù nell'insegnamento delle lingue.....	45
3.1 Eterogeneità dell'evitamento e criteri per la rassegna degli argomenti tabù	45
3.2 Una tassonomia degli argomenti sensibili e tabù.....	46
3.3 Argomenti relativi alla condizione umana universale	46
3.3.1 Morte e lutto	47
3.3.2 Bisogni speciali e disabilità.....	53
3.3.3 Trauma e salute mentale.....	56
3.4 Argomenti relativi al conflitto e al potere.....	61
3.4.1 Guerra e violenza.....	61
3.4.2 Politica e società.....	65
3.4.3 Razzismo e discriminazione	68
3.5 Argomenti relativi all'identità e alla sfera privata	72
3.5.1 Religione e spiritualità.....	73
3.5.2 Sessualità e identità	77
3.5.3 Alcol e uso di sostanze	83
3.6 Conclusioni del capitolo	86

Capitolo 4. La formazione degli insegnanti tra quadro normativo italiano e competenze per i temi sensibili	87
4.1 Evoluzione storica del sistema scolastico italiano	87
4.2 La formazione degli insegnanti in Italia	90
4.3 Competenze necessarie per affrontare temi sensibili.....	93
Capitolo 5. Progettazione della ricerca e metodologia.....	101
5.1 Approccio metodologico: metodi misti	101
5.2 Definizione del campione e criteri di selezione.....	103
5.3 Strumenti di raccolta dei dati	104
5.4 Procedure di raccolta dei dati e tempistiche	107
5.5 Considerazioni etiche e strategie di tutela dei partecipanti.....	108
Capitolo 6. Analisi dei dati, metodi e risultati.....	111
6.1 Analisi quantitativa	111
6.1.1 Composizione del campione e profilo motivazionale	111
6.1.2 Frequenze, medie e dispersione per gli item su scala Likert.....	113
6.1.3 Frequenze di percezione degli argomenti e di attribuzione.....	114
6.2 Analisi qualitativa: approcci tematici e procedure di codifica.....	119
6.2.1 Temi ricorrenti ed estratti rappresentativi dalle risposte aperte	119
6.2.2 Focus group con i docenti: profilo del campione e categorie tematiche emergenti	121
6.3 Triangolazione dei risultati quantitativi e qualitativi.....	127
6.3.1 L’evitamento come strategia relazionale.....	127
6.3.2 Il bisogno di uno spazio dialogico strutturato e sicuro.....	128
6.3.3 La barriera linguistica come ostacolo aggravante	128
6.3.4 Il divario tra lingua scolastica e lingua vissuta.....	129
6.3.5 La discrepanza tra le due attribuzioni causali.....	129
6.3.6 L’apertura al confronto nonostante la sensibilità percepita dei temi.....	130
Capitolo 7. Discussione dei risultati.....	131
7.1 Prima domanda di ricerca: Argomenti trattati come tabù e i fattori che li giustificano.....	131
7.2 Seconda domanda di ricerca: Le conseguenze dell’omissione dei temi tabù dalla competenza comunicativa	134
7.3 Terza domanda di ricerca: La creazione di uno spazio dialogico sicuro	135
7.4 Confronto con la letteratura di riferimento	136
7.5 Implicazioni educative, linguistiche e socio emotive	140

Capitolo 8. Proposte pratiche e strategie didattiche	143
8.1 Il mediatore e il facilitatore linguistico-culturale nella gestione dei temi sensibili	143
8.2 Raccomandazioni per le istituzioni e le politiche educative	146
8.3 Linee guida per l'adattamento sensibile dei materiali	147
8.4 Strategie metodologiche in classe	149
8.4.1 Il modello teorico di Seelye: obiettivi di comunicazione interculturale.....	149
8.4.2 Il modello semaforo e la co-costruzione del codice di condotta	151
8.4.3 Il <i>minidrama</i> di Seelye	152
8.4.4 Il gioco di ruolo e la presa di prospettiva come distanza esperienziale.....	154
8.4.5 La mediazione testuale e artistica: il testo come intermediario.....	156
8.5 Le strategie di partecipazione anonima.....	159
8.6 L'insegnamento esplicito del linguaggio della discussione difficile	160
8.7 Considerazioni conclusive	160
Kapitel 9. Schlussfolgerungen.....	163
9.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Beitrag der Studie	163
9.2 Grenzen der Forschung	165
9.3 Richtungen für die künftige Forschung	166
9.4 Persönliche Motivation der Forschung	168
Appendici	169
Appendice A. Questionario completo con risposte (versione testuale)	169
A.1 Nota sulla versione online	169
A.2 Testo introduttivo del questionario	169
A.3 Domande poste agli studenti	169
A.4 Dati grezzi del questionario studenti	171
Appendice B. Guida al focus group: tabella domande e risposte per docente.....	198
Profilo dei docenti	198
Domande poste ai docenti	199
Appendice C. Modulo di consenso informato e informativa etica	207
C.1 Consenso informato per gli studenti	207
C.2 Consenso informato per i docenti	209
Bibliografia e sitografia.....	211
Normativa e giurisprudenza.....	218
Sitografia.....	219

Indice delle figure

Figura 1 – Composizione del campione: distribuzione per anno scolastico e fascia d'età	112
Figura 2 – Motivazione principale all'apprendimento dell'inglese	113
Figura 3 – Distribuzione delle risposte agli item su scala Likert	113
Figura 4 – Temi percepiti come più frequentemente evitati nelle lezioni di inglese	115
Figura 5 – Ragioni attribuite dagli studenti all'evitamento dei temi sensibili da parte del docente	115
Figura 6 – Frequenza percepita del cambio di argomento da parte del docente (Item 6)	116
Figura 7 – Evitamento personale della partecipazione a una conversazione in classe per via del tema (Item 8)	116
Figura 8 – Ragioni per non partecipare a discussioni controverse (Item 9).....	117
Figura 9 – Argomenti che gli studenti non vorrebbero mai trattare in classe (Item 11)	118
Figura 10 – Ragioni per cui è importante trattare emozioni e temi profondi in inglese (Item 14).....	118

Indice delle tabelle

Tabella 1 – Profilo dei partecipanti al focus group	121
Tabella 2 – Distribuzione delle cinque categorie emergenti per docente.....	122
Tabella 3 – Fattori di evitamento indicizzati nelle trascrizioni (sezioni A, B e D dell'Appendice B)	124
Tabella 4 – Formazione percepita e bisogni formativi espressi (sezione G dell'Appendice B)	126
Tabella A.1 – Età, anno di corso e motivazione principale all'apprendimento dell'inglese, per rispondente.	171
Tabella A.2 – Realismo percepito dei contenuti, temi percepiti come evitati, frequenza del cambio di discorso e motivi attribuiti all'evitamento, per rispondente.	173
Tabella A.3 – Evitamento personale della partecipazione, motivi dichiarati, reazione a un argomento complesso e argomenti mai trattati, per rispondente.....	180
Tabella A.4 – Percezione della limitazione all'autenticità linguistica, utilità dello spazio dialogico sicuro, motivi per cui è importante parlare di temi profondi in inglese, e autoefficacia percepita nel rispondere a una comunicazione di lutto, per rispondente.....	186
Tabella A.5 – Risposte integrali alla domanda 16 ("Se fossi l'insegnante, come gestiresti i temi considerati tabù per creare uno spazio dialogico sicuro?"), per rispondente.....	195
Tabella B.1 – Risposte dei docenti, sezione A. Presenza di argomenti controversi	199
Tabella B.2 – Risposte dei docenti, sezione B. Decisioni: perché includere o evitare	200
Tabella B.3 – Risposte dei docenti, sezione C. Dinamiche di classe e reazioni degli studenti	201
Tabella B.4 – Risposte dei docenti, sezione D. Strategie e pratiche	202
Tabella B.5 – Risposte dei docenti, sezione E. Materiali e rappresentazione	203
Tabella B.6 – Risposte dei docenti, sezione F. Impatto sull'apprendimento	204
Tabella B.7 – Risposte dei docenti, sezione G. Riflessione e supporto	205
Tabella B.8 – Risposte dei docenti, sezione H. Conclusione	206

Abstract

Tod, Traumata, Krankheiten, Trauer, Behinderungen, Kriege, Religion, Alkohol, Politik und Sexualität sind Themen, die in der pädagogischen Diskussion häufig als „Tabu“ bezeichnet werden. Die vorliegende empirische Untersuchung erforscht daher die Wahrnehmung solcher Themen durch Lehrkräfte und Schüler und analysiert, inwieweit diese im Englischunterricht italienischer Sprachgymnasien präsent oder weitgehend abwesend sind. In der Didaktik wird das „Unaussprechliche“ nämlich häufig aus Lehrmaterialien und praktiken ausgeschlossen, sei es aus Gründen des emotionalen Schutzes und der kulturellen Sensibilität, sei es im Bestreben, eine als „neutral“ und „sagbar“ geltende Bildung zu fördern. Dieser Ausschluss wirft folglich Fragen zur Vollständigkeit der sprachlichen und kulturellen Bildung der Schüler auf sowie zu ihrer Fähigkeit, sich angemessen auszudrücken, wenn sie mit komplexen, realen Erfahrungen konfrontiert werden. Aus diesem Grund werden die Kriterien für die Inhaltsauswahl sowohl aus didaktischer als auch aus curricularer und unterrichtspraktischer Perspektive betrachtet. Im Rahmen der Untersuchung erfolgt somit eine Analyse der einschlägigen interkulturellen Fachliteratur, begleitet von einer Untersuchung der Unterrichtspraktiken, einer Fokusgruppe mit Englischlehrkräften sowie einem an Schüler gerichteten Fragebogen, der Einblicke in deren Wahrnehmung der Auswirkungen von Tabus auf ihre Lernerfahrung bietet. Vor diesem Hintergrund wird das Klassenzimmer als Raum des Dialogs zwischen der Herkunftskultur der Schüler, der Schulkultur und der Kultur der Zielsprache verstanden, ein Dialog, in dem sich das Tabu gerade an den Schnittstellen zeigt und Unterschiede zwischen dem, was als bekannt vorausgesetzt wird, und dem, was als „unaussprechlich“ gilt, sichtbar macht. Die Ergebnisse zeigen daher den Bedarf an praktischen Strategien und pädagogischen Lösungen, die das „Ungesagte“ im Sinne von Authentizität neu benennen können.

Capitolo 1. Introduzione

1.1 Il concetto di tabù

Il linguaggio non è semplicemente un sistema di segni e regole grammaticali; è, prima di tutto, una pratica sociale e culturale attraverso cui gli esseri umani danno senso alle proprie esperienze, negoziano identità e si relazionano con il mondo circostante (House, 2007, cit. in EL-Sakran ed EL-Sakran, 2021). Questa definizione funge da guida per gli approcci comunicativi all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue, eppure sembra non essere sufficiente affinché in classe si possa trattare la ricchezza dell'esperienza umana attraverso i contenuti in lingua straniera. In particolare, l'autenticità linguistica, ovvero l'aspetto più umano della lingua, non viene portata in classe, anzi, viene spesso omessa dai programmi e dalle attività didattiche. Alcuni temi infatti vengono catalogati come "tabù", e in quanto tali, non trattabili a scuola.

L'esclusione di queste tematiche dall'educazione linguistica non è tuttavia né accidentale né ideologicamente neutrale; al contrario, riflette una scelta ponderata basata su assunzioni radicate circa quali contenuti siano considerati appropriati e sicuri per i contesti accademici. Un criterio di selezione, ad esempio, è individuabile nell'acronimo PARSNIP: *Politics, Alcohol, Religion, Sex, Narcotics, Israel e Pork*. Originariamente concepita come guida pratica per gli editori operanti nei mercati internazionali, affinché i libri di testo potessero essere rifiutati o vietati qualora entrassero in conflitto con le norme morali e politiche locali, la distribuzione su scala mondiale di questi materiali adeguati al modello PARSNIP, nel tempo ha permeato anche la cultura della classe, contribuendo a una forma di autocensura istituzionale che si estende ben oltre le questioni di redditività commerciale. Di conseguenza, il termine è stato adoperato come indicatore delle categorie più comunemente omesse dai libri di testo di *English Language Teaching* (ELT) pubblicati a livello globale (British Council, 2023). Tuttavia, nel momento in cui gli insegnanti evitano argomenti sensibili o controversi, gli studenti vengono privati dell'opportunità di sviluppare competenze comunicative proprio in quei domini dell'uso linguistico che contano di più nei contesti della vita reale, ovvero quelli caratterizzati da complessità emotive e differenze culturali.

Il presente studio colloca questo problema nel contesto della scuola secondaria italiana, con specifica attenzione al liceo linguistico. La letteratura empirica dedicata in modo specifico ai temi tabù nell'educazione linguistica in Italia è a oggi pressoché assente; per questa ragione, la ricerca si avvale di studi condotti in altri contesti nazionali come termine di paragone e di

riferimento concettuale, la cui rilevanza per la scuola italiana viene poi verificata nel presente lavoro.

Seguendo questa direzione, lo studio di Karousiou et al. (2025), condotto su un campione di insegnanti ciprioti, indica che includere tematiche sensibili e dibattute nell'approccio pedagogico stimola l'empatia e il pensiero critico, elementi centrali per la cittadinanza democratica, specialmente tenendo conto dell'attualità di temi quali le migrazioni, le disparità sociali o ancora, le tensioni geopolitiche. Le autrici definiscono infatti tali questioni come temi che

can be political, social, or cultural in nature and can include topics such as racism, religion, sexuality, politics, and violence, abortion, gun control, immigration, climate change, and racial discrimination, among others, and are strongly politicized (Karousiou et al., 2025, p. 2).

Le autrici aggiungono che “the integration of SCIs in the curricula is imperative as it can foster respectful dialogue, and enhance empathy while offering the opportunity for students to gain multiple perspectives” (Karousiou et al., 2025, p. 2).

Simili questioni spingono verso un esercizio di comunicazione che non può dirsi “neutrale”, poiché ignorarle equivarrebbe a eludere la capacità di esprimere dissenso e di adoperare un linguaggio adeguato e consapevole.

In questo senso con “democrazia” non si intende sottolineare l'aspetto procedurale attraverso i suoi meccanismi formali di voto, rappresentanza, ecc., bensì la definizione più ampia proposta da Crescenza (2021). Crescenza, riprendendo Baldacci (Baldacci, 2019, cit. in Crescenza, 2021), sostiene infatti che la scuola non possa che essere “laica”, non con accezione religiosa, ma piuttosto concepita come impegno culturale che possa garantire un pluralismo reale e promuovere l'uso della ragione, su cui la democrazia si costruisce. La scuola è dunque lo strumento attraverso cui quella capacità viene costruita: è “laica” in quanto luogo in cui si allena concretamente la competenza su cui la democrazia, intesa in questo senso, si fonda, e gli studenti, soltanto attraverso l'esercizio del confronto critico con posizioni diverse dalla propria in classe, sviluppano questa competenza.

Questa argomentazione si ricollega anche alla premessa dell'autore, secondo cui il futuro sia oramai diventato “impensabile” (Crescenza, 2021, p. 158). Crescenza cita esplicitamente la pandemia (Covid-19) come esempio di evento che nessuno strumento di previsione ereditato dal passato avrebbe potuto anticipare. Il modello scolastico tradizionale poteva programmare i propri contenuti assumendo una continuità tra il mondo di oggi e quello di domani, per cui trasmettere il sapere accumulato equivaleva a preparare gli studenti al futuro. È proprio questa continuità che, secondo l'autore, oggi non è più garantita:

Siamo autori di una storia che nulla e nessuno determina dall'esterno, ad esclusione di catastrofi e pandemie come quella attuale, e che non comporta che una sola incognita: quella rappresentata da noi stessi (Crescenza, 2021, p. 158).

All'esempio della pandemia, discusso dall'autore, si può affiancare un ulteriore evento dello stesso tipo di discontinuità: la rapida diffusione dell'intelligenza artificiale. In tempi brevi, essa sta trasformando le competenze richieste sul mercato del lavoro e le stesse pratiche di apprendimento linguistico, senza che gli strumenti concettuali del passato permettessero di anticiparne la portata. Anche in questo caso, la scuola non può contare su un sapere stabile da trasmettere in vista del futuro; può però insegnare un modo di ragionare che resti utilizzabile anche di fronte a situazioni "imprevedibili".

Come già menzionato quindi, questa capacità di ragionamento attivo si costruisce durante il confronto con posizioni diverse dalla propria; uno studente esposto solo a contenuti e punti di vista condivisi non esercita la stessa capacità critica di un apprendente messo di fronte a prospettive che richiedono una valutazione autonoma. Per questo motivo, nella lettura di Crescenza (2021), il pluralismo dei punti di vista non costituisce un elemento accessorio dell'istruzione, anzi, si dimostra essere la condizione attraverso cui la scuola può assolvere il proprio compito anche in un contesto di incertezza, ovvero dotare i propri studenti della capacità di ragionare con democrazia.

Se il compito della scuola fosse ancora, come nel modello autoritario e selettivo ereditato dalla legge Casati (1859) e dalla riforma Gentile (1923), quello di "conservare e trasmettere" un patrimonio di conoscenze già dato (Crescenza, 2021, p. 147), gli studenti riceverebbero strumenti adeguati a un mondo che non esiste più. Sono passati oltre cento anni da quelle leggi, eppure la logica di fondo non risulta superata: l'esclusione sistematica di morte, malattia, guerra, sessualità o discriminazione dai contenuti linguistici riproduce, sotto altra forma, la stessa impostazione, ovvero un insieme di contenuti definito in anticipo, come per la selezione dei libri di testo secondo la logica del *framework* PARSNIP (British Council, 2023), invece di una competenza costruita attraverso un esercizio di ragionamento su questioni non stabilite *a priori*. Nel momento in cui il contenuto e la risposta attesa sono fissati prima che lo studente entri in aula, il suo compito si riduce a imparare ciò che è già stato deciso, senza che abbia la possibilità di ragionare ed elaborare una posizione propria, esattamente ciò che l'esclusione sistematica dei temi tabù impedisce.

In aggiunta, questa prospettiva ha un'implicazione linguistica, oltre che metodologica, poiché il ragionamento su questioni non stabilite *a priori* richiede anche un contenuto su cui esercitarsi, e quel contenuto è sempre definito culturalmente. Il legame tra lingua e cultura è

stato oggetto di teorizzazione nella didattica linguistica a partire dagli anni Sessanta. In particolare, Brooks (1968, p. 205) osservava che l'insegnamento linguistico rimane "inaccurate and incomplete" se non accompagnato da uno studio della cultura, sostenendo che gli insegnanti di lingua avessero bisogno di "materials especially prepared for the teaching of culture" (Brooks, 1968, p. 205). Di fatto, come notano EL-Sakran ed EL-Sakran (2021), lingua e cultura sono inseparabili: le parole si uniscono non soltanto per trasmettere informazioni, ma anche per rappresentare il modo in cui le comunità organizzano il significato, attraverso valori, norme sociali e relazioni di potere. Insegnare una lingua senza confrontarsi con il suo contesto culturale lascia quindi il compito educativo incompleto. Le tematiche tabù, essendo modellate da radici culturali, rientrano in questa connessione, e quindi evitarle nel contesto scolastico priva nuovamente gli studenti della possibilità di accedere a un contenuto culturale su cui costruire un ragionamento autonomo e inevitabilmente agli strumenti linguistici necessari per esercitare una cittadinanza informata, fine ultimo dell'educazione.

1.2 Oggetto e ambito della ricerca

Il presente studio indaga come gli argomenti tabù e sensibili vengano percepiti e gestiti nelle classi di lingua inglese dei licei linguistici italiani. Nello specifico, esamina le prospettive sia degli studenti che degli insegnanti riguardo alla presenza, all'assenza e alla gestione dei contenuti sensibili nell'insegnamento delle lingue straniere. La ricerca non mira a prescrivere un elenco fisso di argomenti che devono essere affrontati, né a sostenere l'eliminazione di qualsiasi confine pedagogico; piuttosto, intende comprendere le dinamiche attraverso cui certi argomenti vengono considerati indicibili in ambito educativo, ed esplorare le implicazioni educative di tale silenzio.

L'ambito di questo studio è volutamente delimitato. Dal punto di vista geografico, la ricerca si colloca nel sistema scolastico secondario italiano, ma la componente empirica è circoscritta ai licei linguistici della Lombardia, per ragioni di reperibilità e accesso diretto alle scuole coinvolte. Questa scelta, motivata da un criterio di convenienza più che di rappresentatività statistica, viene descritta nel dettaglio nel § 5.2 insieme ai suoi limiti.

Dal punto di vista istituzionale, considera l'interazione tra la politica educativa nazionale, le pratiche a livello scolastico e l'*agency* individuale dell'insegnante. Questa articolazione corrisponde alla struttura amministrativa della scuola secondaria italiana: il Ministero definisce obiettivi formativi nazionali, discipline curriculari e criteri di valutazione,

mentre il collegio dei docenti elabora il Piano dell'offerta formativa e adotta i libri di testo, e il consiglio di istituto ha potere deliberante sull'organizzazione della vita scolastica (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013). All'interno di questa struttura, il singolo insegnante mantiene un margine di decisione sui contenuti effettivamente proposti in classe: è in questo spazio, tra indirizzo nazionale e pratica individuale, che si colloca la variabilità nella trattazione dei temi tabù discussa nel paragrafo precedente. Questa articolazione istituzionale viene inoltre messa a confronto, dove rilevante, con altri sistemi scolastici internazionali, allo scopo di verificare se la stessa variabilità si presenti anche in contesti dotati di un'organizzazione centralizzata diversa da quella italiana.

Dal punto di vista tematico, lo studio comprende una serie di categorie di argomenti identificate nella letteratura come comunemente evitate, tra cui morte, malattia, trauma, sessualità, religione, politica, disabilità, guerra e uso di sostanze, mantenendo allo stesso tempo l'attenzione su come il confine tra il sensibile e l'accettabile sia esso stesso una costruzione culturale e contestuale.

1.3 Scopo e obiettivi della ricerca

Lo scopo principale di questa tesi è di comprendere il ruolo che gli argomenti tabù e sensibili svolgono, o vengono impediti dallo svolgere, nell'educazione alla lingua inglese al livello secondario superiore in Italia.

Più nello specifico, la ricerca persegue i seguenti obiettivi. Il primo obiettivo è analizzare le percezioni sia degli studenti che degli insegnanti riguardo agli argomenti tabù nella classe di EFL (*English as a Foreign Language*), prestando particolare attenzione ai fattori emotivi, culturali e istituzionali che plasmano tali percezioni. In secondo luogo, questo studio mira a identificare ed esaminare le pratiche pedagogiche che gli insegnanti adottano o evitano quando trattano contenuti sensibili, focalizzandosi in particolare sulle motivazioni, tanto esplicite quanto latenti, che guidano tali processi decisionali.

Un ultimo elemento cardine di questa ricerca risiede nella definizione delle premesse necessarie alla creazione di uno spazio dialogico sicuro in aula, atto a favorire una gestione efficace delle tematiche complesse. Infine, lo studio si prefigge di elaborare raccomandazioni rivolte alla pratica didattica in aula, alla formazione docente e alle politiche scolastiche, promuovendo una sensibilità rinnovata verso il trattamento del “non detto” nell'insegnamento della lingua inglese.

1.4 Domande di ricerca e ipotesi

In linea con questi obiettivi, la presente tesi è organizzata attorno a tre domande di ricerca principali. Esse indagano quali fattori culturali o istituzionali contribuiscono all'esclusione degli argomenti tabù nelle classi di EFL italiane e in che modo l'evitamento degli argomenti sensibili influisce sulla competenza comunicativa e sulla consapevolezza interculturale degli studenti. Infine, si investigano quali strategie pedagogiche possono contribuire a creare uno spazio dialogico sicuro per la discussione etica di tematiche tabù nella classe di EFL.

A queste domande si accompagna una serie di ipotesi che hanno guidato la progettazione dello studio. La prima ipotesi è che gli argomenti tabù vengano evitati anche nelle classi di lingua italiane per una combinazione di ragioni etico-culturali e vincoli organizzativo-istituzionali. Sul versante istituzionale, questo potrebbe dipendere dalla preparazione professionale dei docenti nella gestione di contenuti sensibili in autonomia.

Collegata alla prima, la seconda ipotesi riguarda invece le conseguenze dell'evitamento sullo sviluppo linguistico degli studenti. L'adozione di criteri selettivi nell'insegnamento rischia infatti di compromettere lo sviluppo delle abilità comunicative e della consapevolezza interculturale degli apprendenti. Tale esclusione impedisce loro di misurarsi con le implicazioni etiche ed emotive insite nell'impiego della lingua, elemento centrale della presente indagine.

Ulteriormente, la terza ipotesi sostiene che sia pedagogicamente fattibile ed educativamente auspicabile introdurre uno spazio dialogico sicuro nella classe di lingua, a condizione che gli insegnanti siano dotati di strumenti adeguati, protocolli strutturati e del necessario sostegno istituzionale. Infine, è possibile che sia necessario uno sviluppo professionale degli insegnanti mirato e continuativo, che vada oltre la sensibilizzazione teorica e si orienti piuttosto verso la costruzione di competenze pratiche, soprattutto considerando che i dati dell'indagine TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) mostrano una formazione iniziale dei docenti italiani strutturalmente più debole rispetto alla media internazionale e un accompagnamento professionale quasi assente nei primi anni di servizio (Agrusti, 2020).

1.5 Struttura della tesi

La tesi è organizzata in nove capitoli, ciascuno dei quali corrisponde a una fase distinta del processo di ricerca. Il presente capitolo introduttivo contestualizza il problema, stabilisce l'ambito e lo scopo della ricerca, formula le domande guida e le ipotesi, e fornisce al lettore un orientamento iniziale allo studio.

Il secondo capitolo presenta il quadro teorico della ricerca attraverso l'esame di concetti chiave, quali la pedagogia generativa e il paradigma PARSNIP. In questa sezione viene analizzato il modo in cui i materiali didattici influenzano la definizione dei contenuti e viene esaminato il rapporto tra sicurezza educativa e sviluppo delle competenze interculturali e comunicative. La letteratura viene organizzata in due parti: una selezione internazionale sugli strumenti concettuali e un esame del quadro normativo e istituzionale italiano.

Il capitolo tre, "Argomenti tabù nell'insegnamento delle lingue", esamina le ragioni alla base dell'esclusione degli argomenti tabù dai contesti didattici. Illustra le aree tematiche più frequentemente omesse, suddivise in tre categorie: "condizione umana universale", "conflitto e potere" e "identità e sfera privata".

Il capitolo quattro invece si concentra sulla preparazione dei docenti italiani e ricostruisce l'evoluzione storica del sistema scolastico nazionale e il percorso di formazione degli insegnanti in Italia, dalla legge Casati a oggi; quindi, esamina le competenze che la letteratura, in gran parte internazionale, indica come necessarie per affrontare temi sensibili in classe, mettendole in relazione con il sistema italiano ricostruito in apertura. Il capitolo si chiude con una lettura del quadro normativo italiano attraverso i quattro principi proposti da Maxwell et al. (2018).

A partire dal quinto capitolo l'indagine si concentra sulla struttura del piano di ricerca: l'adozione di un approccio a metodi misti, i parametri di selezione del campione, i protocolli operativi, gli strumenti impiegati per la rilevazione dei dati e le garanzie etiche a tutela dei soggetti coinvolti. Il sesto capitolo, "Analisi dei dati, metodi e risultati", riporta i risultati statistici e i nuclei tematici emersi dall'integrazione delle analisi quantitative e qualitative, seguiti da una triangolazione dei dati raccolti, ripresa nel capitolo sette.

Il capitolo sette di fatto mette in relazione i risultati con le domande di ricerca e con la letteratura citata nei capitoli precedenti, ed esamina le ricadute sul piano didattico, linguistico e affettivo, incluse le differenze tra le prospettive degli studenti e l'approccio degli insegnanti.

L'ottavo capitolo elabora invece strategie pedagogiche e proposte pratiche per l'inserimento dei temi tabù nella didattica dell'EFL, con criteri per l'individuazione e

l'adattamento di materiali didattici sensibili e raccomandazioni per la formazione dei docenti e per le politiche istituzionali di supporto. Il capitolo nove infine sintetizza i risultati principali, indica i limiti dello studio, propone direzioni per la ricerca futura concludendosi con la motivazione personale alla base della ricerca.

Capitolo 2. Quadro teorico di riferimento e rassegna della letteratura

2.1 Pedagogia generativa e approccio umanistico-affettivo

Qualsiasi indagine sulla gestione di contenuti sensibili nell'educazione linguistica straniera deve partire da una riflessione sul tipo di insegnante e sul tipo di insegnamento necessari per affrontare tale compito. A riguardo, il concetto di “pedagogia generativa” offre un punto di partenza teorico, in quanto sposta l'obiettivo della formazione docente dalla trasmissione di conoscenze disciplinari alla costruzione di una competenza relazionale.

Maria Grazia Lombardi richiama la teorizzazione di Mannese sulla pedagogia generativa (Lombardi, 2022), la quale distingue due modalità di pensiero: il *pensiero transitorio*, frammentario e legato al flusso indiscriminato di informazioni e dunque non generalizzabile, e il *pensiero generativo*, che

si sviluppa nella relazione, si struttura nel presente ma legge il passato per poter progettare il futuro [...], produce novità, produce conoscenza [...], crea legami poiché nasce in una relazione e dalla relazione stessa trae significato, facilitando così i processi legati all'apprendimento profondo (Mannese, 2019, p. 33, cit. in Lombardi, 2022, p. 7).

Sulla base di questa definizione generativa, la formazione, come sostiene Lombardi (2022), deve quindi tendere verso lo sviluppo di una “generatività educativa”, intesa come una competenza relazionale complessa e dinamica, che a sua volta deve essere definita, individuata e infine esercitata. Il termine “generatività” mette in primo piano l'obiettivo di produrre qualcosa di nuovo attraverso la cura per un processo oppure per l'altro come atto conclusivo di un'evoluzione storica ed etico-relazionale della società.

Si genera quindi un senso di responsabilità, o meglio di generatività che Lombardi (2022) ritrova nel ruolo di docente. Un insegnante in quanto tale non genera semplicemente una preparazione tecnica, bensì genera un percorso educativo per l'altro, il quale processo non è ripetibile in modo identico, ma va costruito ogni volta in relazione a quello studente, quella classe, quel contesto. Poiché l'aula scolastica è fatta di singoli e non di individui anonimi, l'educazione deve essere in questo senso generativa e di conseguenza “definita, individuata ed esercitata” caso per caso, coerentemente con l'idea, richiamata da Lombardi, che la conoscenza sia co-costruzione e non rappresentazione (Lombardi, 2022, p. 6). Da ciò si deduce che il significato in quanto termine di conoscenza, venga co-costruito e quindi ricreato, reinterpretato e rimodellato ogni volta che viene incontrato. Non dovrebbe essere trattato come un corpo fisso di fatti, bensì acquisito in un contesto relazionale. Tale considerazione implica che l'apprendimento, per estensione, non riguarda individui isolati, ma emerge tra le persone,

attraverso il dialogo e l'interrogazione reciproca. Pertanto, l'educazione non consiste semplicemente nel fornire agli studenti fatti da memorizzare.

Ne consegue che l'insegnante debba essere generativo, nell'accezione qui adottata per incoraggiare gli studenti a interrogarsi sui concetti a loro insegnati e collegarli tra campi diversi. La competenza del docente si sposta così dal *cosa* insegnare al *come* si costruisce la conoscenza, spostamento che costituisce il presupposto teorico per affrontare, nel prosieguo di questo lavoro, la gestione di contenuti sensibili nelle classi di lingua straniera. Seguendo queste implicazioni, insegnare argomenti sensibili diventa una necessità affinché gli studenti possano sperimentare la piena complessità dell'autenticità umana presente in una classe, la quale raffigura una rappresentazione parziale di società democratica.

Lombardi (2022) definisce, inoltre, la pedagogia come una “scienza di confine”, intendendo con questa espressione una disciplina che presuppone l'incontro e l'integrazione di processi umani complessi sul piano biologico, psicologico, sociale, culturale e politico. L'autrice scrive infatti che

la Generatività stessa conferisce alla pedagogia il carattere di scienza di confine [...] poiché presuppone l'incontro, la relazione e l'integrazione dei processi umani nella loro complessità: biologica, educativa, formativa, psicologica, sociale, culturale, storica, politica, attribuendo a ciascuna dimensione umana una valenza critico-interpretativa nell'interazione con l'altra (Lombardi, 2022, p. 8).

Il confine, in questa accezione, non va tuttavia inteso in senso strutturale come una linea di separazione tra discipline, ma piuttosto in senso strumentale come punto di incontro tra saperi e forme di pensiero diverse. Ne consegue che l'insegnamento non è puramente intellettuale e non è mai neutro, poiché connette eventi personali a strutture sociali e valori.

Affrontare argomenti tabù nella classe EFL non si rivela quindi una semplice questione metodologica di insegnamento, al pari, ad esempio, di strutturare esercizi grammaticali o attività di vocabolario, ma costituisce anche una decisione politica. Questo perché la definizione stessa di generatività educativa è, come già detto, una responsabilità (Lombardi, 2022) e in quanto assunta nell'ambito di un servizio pubblico, è inevitabilmente anche di carattere sociopolitico. Quindi, prendersi cura del percorso educativo di uno studente, specialmente su un tema sensibile, significa necessariamente orientare quel percorso verso alcuni valori piuttosto che altri, chiamando in causa anche l'assetto sociale che una scelta didattica sostiene o mette in discussione. Considerando che l'atto educativo è intrinsecamente legato alle dinamiche sociali e politiche, l'aula si trasforma in uno “spazio di confine” dove l'acquisizione della lingua si fonde con lo sviluppo del senso civico.

Le dimensioni relazionali e affettive dell'insegnamento sono ulteriormente elaborate nella tradizione umanistico-affettiva della didattica italiana della lingua. L'analisi di Yahis Martari del lavoro di Fabrizio Frasnedi, linguista e glottodidatta italiano, individua nel concetto di "la grammatica del sorriso" un modello di insegnamento linguistico centrato sull'accoglienza dello studente come essere umano nella sua totalità: un soggetto sociale e affettivo. Martari descrive infatti questo approccio come

un modo del tutto consapevole di condurre il processo di insegnamento basandosi sull'accoglienza del soggetto apprendente, in quanto tale: un essere umano in un contesto di pensiero, di socialità e di affettività; l'apprendimento, insomma, come *dinamica della vita* (Martari, 2021, p. 467).

Lo stesso Frasnedi, citato da Martari, descrive il sorriso come ciò

che nasce dall'intelligenza quando essa si fa esploratrice fiduciosa e serena [...]. Per muoversi con serenità in un labirinto, per percorrere tranquilla le vie della complessità, l'intelligenza ha bisogno di sapere, ma ha anche la consapevolezza precisa che il sapere tecnico non basta, e che altre sono le risorse che l'aiuteranno a non avere paura (Frasnedi, 2004b, pp. 11–28, cit. in Martari, 2021, pp. 467–468).

Poiché l'apprendente è qui concepito non come mero ricettore di nozioni ma come soggetto vivo, ne consegue coerentemente che anche la lingua insegnata debba rispecchiare questa stessa vitalità: la finalità della didattica delle lingue deve risiedere nell'evoluzione di una competenza linguistica autentica e "viva", superando la logica del mero apprendimento mnemonico. Come sottolinea il modello, si tratta di privilegiare la "dinamica della vita" rispetto alla "rigidità senza fiato e senza respiro", valorizzando la "lingua che vive e fa vivere" al posto della lingua dei test e delle regole (Martari, 2021, p. 462). Ne risulta che la lingua non è un sistema di regole da accumulare, ma ha come obiettivo "l'interrogazione della lingua come sistema vivente, convertendo la linguistica teorica in una *teoria del vivente*" (Martari, 2021, p. 461).

Inoltre, secondo il paradigma di Frasnedi, il silenzio, l'ascolto attivo e la predisposizione ad accettare l'incomprensione e la complessità sono indispensabili per apprendere una lingua. In primo luogo, Frasnedi distingue il silenzio come assenza (mancanza di contenuto) dal silenzio come strumento didattico: "non era un vuoto, ma uno strumento per consentire agli studenti di maturare un'idea intorno al brano di testo letto in classe" (Martari, 2021, p. 463). Il docente tace per scelta: "era necessario avere la sicurezza di chi sceglie di non dire le molte cose che sa" (*ibid.*). Il silenzio funziona come risorsa pedagogica perché lascia allo studente lo spazio per costruire da sé il proprio percorso interpretativo, invece di riceverlo in modo passivo.

In secondo luogo, per insegnare “silenziosamente a riflettere sulla lingua”, l’insegnante deve avere a lungo “ruminato” il testo (Martari, 2021, p. 463). Frasnedi chiamava questo processo “meditazione” per definire il lavoro di elaborazione profonda che permetteva al docente di porre domande al testo, agli studenti e a sé stesso trasformando la lezione in “l’offerta della sua lettura, della sua presenza, della sua mediazione” (*ibid.*). Così facendo l’ascolto da passivo diventava attivo; si forniscono domande anziché risposte.

Infine, l’incomprensione si rivela essere un’esperienza formativa, dove “l’annaspere”, ovvero il non trovare subito lo spunto interpretativo, viene considerato un’esperienza “insostituibile”, perché è proprio nell’oscurità del testo che si attiva la ricerca autentica di senso; ed è proprio per questo motivo che Frasnedi condivideva con gli studenti non solo “l’esperienza esaltante del comprendere”, ma anche quella “meno edificante e incoraggiante del non comprendere” (Martari, 2021, p. 463). Padroneggiare la lingua, in questo paradigma, non significa applicare correttamente delle regole memorizzate, ma sviluppare la capacità di abitarne la complessità, compresa la parte che resiste alla comprensione immediata.

In quest’ottica, l’esclusione dei temi tabù dall’insegnamento linguistico non costituisce un atto di neutralità, bensì un impoverimento metodico dell’esperienza formativa. Poiché un argomento tabù non si presta, per sua natura, a una trattazione lineare o immediata, esso richiede il tipo di processo che Frasnedi considerava insostituibile: l’attraversamento temporaneo dell’incertezza interpretativa quale condizione necessaria alla costruzione autonoma del significato. L’obiettivo didattico dovrebbe pertanto orientarsi alla gestione delle contingenze comunicative attraverso empatia e flessibilità metodologica, in luogo di un’impostazione rigidamente convenzionale.

Tuttavia, se sul piano pedagogico l’inclusione dei temi sensibili risulta dunque auspicabile, resta da verificare in che misura tale principio trovi effettivo riscontro nella pratica didattica, a partire dai vincoli imposti dai materiali stessi con cui il docente lavora.

2.2 Censura dei contenuti tra editoria, istituzioni e contesto italiano

Come anticipato in § 1.1, il *framework* PARSNIP è tra i concetti più utilizzati per descrivere la logica di censura dei contenuti nell’insegnamento globale della lingua inglese. L’acronimo, che sta per *Politics, Alcohol, Religion, Sex, Narcotics, Israel(isms) e Pork*, viene utilizzato nel settore editoriale ELT per indicare le categorie tematiche più comunemente omesse dai libri di testo destinati al mercato internazionale (British Council, 2023). Di fatto, gli insegnanti si

trovano spesso a lavorare con libri di testo da cui questi contenuti sono già stati rimossi in fase editoriale, con conseguenze dirette sulla completezza dei materiali effettivamente disponibili in classe.

Come osserva Rose Aylett, nella sua discussione del *framework*, vi è un pericolo pedagogico nel ritenere che esistano argomenti del tutto vietati, poiché così facendo si attua una forma di censura in classe che nega agli studenti proprio l'accesso al tipo di discussioni che potrebbero non essere in grado di avere altrove (British Council, 2023). Per Aylett, la questione non è tanto se un argomento sia intrinsecamente tabù, ma più che altro se sia appropriato per uno specifico gruppo di discenti in un contesto specifico. Di fatto, secondo la “pedagogia critica del linguaggio” (Ludwig e Summer, 2023), nessun argomento è intrinsecamente *indicibile*, ma piuttosto *dicibile* in contesti appropriati: “Personally, I don’t think that there are any topics that are inherently taboo. [...] I think what makes the topic controversial or not, is actually who is discussing it” (British Council, 2023, p. 4).

Il paradigma PARSNIP funziona quindi come un meccanismo di filtraggio dei contenuti che, pur individuando responsabilità precise nella fase editoriale, si presenta come applicabile in modo generico, indipendentemente dal contesto specifico in cui i materiali verranno effettivamente utilizzati. Questa applicazione indifferenziata, tuttavia, non garantisce un filtraggio uniforme una volta che i libri di testo raggiungono i singoli contesti nazionali: la ricerca di EL-Sakran ed EL-Sakran (2021) nel contesto degli Emirati Arabi Uniti mostra infatti come queste pressioni strutturali si traducano, a livello istituzionale locale, in un controllo ulteriore ma non sempre efficace.

Gli autori riportano che i libri di testo importati vengono letti dalla commissione scolastica prima di raggiungere le classi, eppure a volte contenuti culturalmente sensibili, inclusi riferimenti ai diritti LGBTQIA+ e al consumo di alcol o carne di maiale, rimangono non modificati. Quando il filtraggio istituzionale, sia quello editoriale del PARSNIP sia quello della commissione locale, si rivela incompleto, la responsabilità della decisione ricade sul singolo insegnante, il quale decide ciò che è appropriato discutere in classe, spesso senza una guida adeguata o un supporto istituzionale strutturato.

I dati raccolti da EL-Sakran ed EL-Sakran (2021) rivelano tuttavia che quasi la metà (il 48%) degli insegnanti non ha trattato contenuti sensibili, mentre quelli che vi si sono confrontati (con una maggiore apertura riscontrata tra i professori più giovani) hanno evitato di entrare nel dettaglio per timore di richiami amministrativi, lamentele da parte dei genitori e, in alcuni casi, la minaccia di licenziamento.

A questo proposito, la censura dei contenuti sensibili non può essere considerata separata dalla questione della sicurezza professionale, tema che il presente studio colloca anche nel contesto del liceo linguistico italiano. L'impegno formale al pluralismo educativo sancito dalla legge 107/2015 e dalle relative Linee Guida Nazionali (2017) coesiste con una cultura scolastica in cui i singoli insegnanti assumono la maggior parte della responsabilità a livello pratico per navigare i contenuti sensibili. Come osservano Ludwig e Summer (2023), l'integrazione di argomenti tabù nella pedagogia delle lingue straniere rimane scarsamente teorizzata e praticata in modo incoerente nei diversi contesti nazionali. In particolare, a oggi, non risultano nei materiali consultati per questa tesi, studi empirici pubblicati che documentino specificamente come i licei linguistici italiani gestiscano il paradigma PARSNIP o argomenti tabù analoghi: un vuoto di ricerca che la presente tesi intende iniziare a colmare.

In ambito nazionale italiano, la tensione tra indirizzo ministeriale e autonomia dell'insegnamento nasce dal fatto che il Ministero dell'Istruzione mantiene la competenza focalizzata sugli obiettivi formativi nazionali, sulle discipline curriculari, sul monte ore e sugli standard di valutazione, a garanzia del carattere unitario del sistema. Alle singole scuole, tuttavia, è riconosciuta dal 2000 autonomia didattica e organizzativa, esercitata attraverso il Piano dell'offerta formativa elaborato dal collegio dei docenti e adottato dal consiglio di istituto (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013). All'interno di questa cornice istituzionale di riferimento, le Indicazioni Nazionali e la legge 107/2015 promuovono la cittadinanza attiva e il contrasto a ogni pregiudizio; la loro applicazione concreta, tuttavia, resta affidata in larga misura alla singola scuola e al singolo insegnante: situazione già incontrata negli studi sugli Emirati Arabi precedentemente citati.

Questa responsabilità individuale, lasciata al singolo docente in assenza di una guida strutturata, si radica in un'eredità storica specifica della formazione degli insegnanti italiani. Nel panorama scolastico italiano, l'insegnamento della lingua inglese si è inserito in un impianto tradizionalmente orientato alla trasmissione delle regole linguistiche più che alla gestione della complessità e della pluralità dei contenuti veicolati dalla lingua. Questa impostazione affonda le sue radici nella riforma Gentile del 1923¹, la quale promuoveva di "ridurre la competenza didattica alla padronanza di un sapere", inducendo un atteggiamento

¹ La riforma Gentile (1923), dal nome del filosofo e allora ministro dell'Istruzione Giovanni Gentile, ridisegnò l'intero impianto del sistema scolastico italiano, introducendo la distinzione tra i diversi tipi di liceo e ponendo una netta gerarchia tra sapere disciplinare e sapere metodologico-didattico. Tale impostazione ha ridotto la competenza dell'insegnante alla sola padronanza della disciplina (Baldacci et al., 2020b, p. 7). Verrà ripresa nel capitolo quattro (4.1).

semplificistico verso il problema dell'insegnamento, riassumibile nel detto "chi sa, sa anche insegnare" (Baldacci et al., 2020b, p. 7).

Tale impostazione, per quanto oggi ridimensionata da una maggiore consapevolezza della complessità della professionalità docente, ha lasciato una traccia persistente nella "tradizionale indisponibilità alla didattica" dei docenti della scuola superiore italiana, a differenza dei maestri della scuola elementare, storicamente più esposti a modelli didattici capaci di "temperare [...] l'impronta della pedagogia gentiliana" (Bertonelli, 2000, p. 6, cit. in D'Auria e Cavinato, 2020, p. 60).

Applicata all'insegnamento linguistico, questa eredità comporta che la competenza del docente sia stata storicamente incentrata sul possesso del sapere grammaticale e lessicale della lingua straniera, piuttosto che sulla capacità di gestirne la dimensione relazionale, sociale o ideologica in classe. Non si tratta di un tratto isolato, ma di una costante più ampia della formazione docente italiana: ancora oggi, infatti,

la scarsa enfasi sulle competenze didattiche [...] sin dai tempi di Gentile ha[nno] sempre avuto un ruolo sussidiario rispetto a quelle disciplinari, nella convinzione che la conoscenza della materia sia condizione sufficiente per insegnarla (Gavosto, 2020, p. 93).

La "negazione del valore della metodologia" propria dell'impianto gentiliano si traduce quindi, nell'insegnamento dell'inglese, in un'attenzione privilegiata alla correttezza formale delle strutture linguistiche (Bertonelli, 2000, cit. in D'Auria e Cavinato, 2020, p. 60), a scapito di un lavoro sulla lingua come veicolo di significati complessi, plurali e potenzialmente controversi.

Tuttavia, a partire dal 2001, e più esplicitamente con il *Companion Volume* del 2020/2023, il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (CEFR, *Common European Framework of Reference for Languages*) ha ridefinito la competenza comunicativa collocando al suo centro non più la sola correttezza formale delle strutture linguistiche, ma le dimensioni dell'azione, della mediazione e del plurilinguismo/pluriculturalismo, destinate alla gestione di contenuti complessi (CEFR Expert Group, 2023) e potenzialmente controversi. Il CEFR segna così, sul piano teorico, il rovesciamento dell'impostazione gentiliana descritta in apertura, spostando l'attenzione da un sapere grammaticale isolato e trasmissivo a una competenza intesa come capacità di mediare significati in contesti sociali reali. Si tratta della stessa capacità che, secondo quanto discusso sopra, risulta poco presente nella formazione ricevuta dai docenti quando si trovano a gestire autonomamente contenuti sensibili come quelli descritti dal paradigma PARSNIP.

Questo mutamento sul piano teorico e normativo trova un corrispettivo strutturale nella composizione stessa delle classi italiane. Secondo gli ultimi dati disponibili, relativi all'anno

scolastico 2023/2024, gli alunni con cittadinanza straniera nelle scuole italiane sono 931.323, pari all'11,6% del totale, e quasi due terzi di essi (65,2%, oltre 607.000 unità) sono nati in Italia; undici anni prima questa quota era poco più della metà (51,7%) (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2024). La crescente presenza di studenti di seconda generazione nelle aule modifica quindi, dall'interno, i criteri con cui si definisce cosa sia "dicibile" in classe, riportando la questione al centro del paradigma PARSNIP discusso in apertura di paragrafo, anche se va notato che la loro incidenza risulta comparativamente più contenuta nei licei (5,4%) rispetto agli istituti tecnici (14,7%) o professionali, poiché solo il 32,9% degli alunni stranieri sceglie di proseguire gli studi superiori in un liceo (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2024).

In classi sempre più eterogenee per *background* linguistico e culturale, l'inglese assume anche una funzione di lingua veicolare condivisa fra studenti provenienti da contesti familiari e linguistici differenti, aggiungendo così, alla sua funzione di lingua straniera curricolare, un ruolo di codice comune di comunicazione all'interno della classe stessa. Tale funzione si inserisce in un processo storico di lungo periodo attraverso cui l'inglese ha progressivamente assunto lo *status* di lingua franca globale.

2.3 Argomenti sensibili nell'educazione linguistica

Se il paradigma PARSNIP e le sue applicazioni istituzionali agiscono innanzitutto per omissione, stabilendo cosa venga escluso dai materiali didattici, l'analisi di Weninger (2021) sposta l'attenzione sul versante opposto: ciò che, nonostante tali filtri, viene effettivamente incluso. Non basta interrogarsi su quali temi manchino dai libri di testo, poiché anche i contenuti effettivamente presenti veicolano scelte ideologiche implicite. L'indagine multimodale condotta da Weninger (2021), mettendo in relazione materiali visivi e scritti, ha mostrato infatti come i manuali scolastici linguistici vadano ben oltre la semplice erogazione di nozioni; essi operano come veicoli di costruzione ideologica, stabilendo ciò che deve essere considerato sapere autorevole e meritevole di trattazione:

The didactic frame of a textbook [...] is a primary mediator of ideological meaning-making. While many analyses focus on how textbooks *represent* the world, the didactic frame determines how students actually *engage* with those representations, often naturalizing or obscuring ideological content (Weninger, 2021, pp. 135–136).

Il punto centrale di questa citazione è che non è la rappresentazione in sé a determinare l'effetto ideologico, ma il modo in cui il manuale struttura l'interazione dello studente con essa. Di fatto, un'immagine che raffigura l'identità dei soggetti, il loro abbigliamento o il contesto ambientale

evocato veicola già di per sé un'ideologia precisa. Se un manuale, per esempio, per illustrare un dialogo su una festa, mostra sempre e solo personaggi che bevono alcolici in modo disinvolto, comunica implicitamente che questa sia la norma sociale, escludendo culture, religioni o scelte personali in cui il consumo di alcol è un tema delicato o del tutto assente.

Spetta quindi alla metodologia didattica, composta dall'insieme di compiti, esercizi e istruzioni che accompagnano quell'immagine, a decidere se tale scelta ideologica debba essere messa in discussione oppure naturalizzata come dato scontato. Se il compito assegnato richiede allo studente di concentrarsi solo sulla forma grammaticale associata all'immagine, ad esempio, l'identità e il contesto raffigurati restano sullo sfondo, non vengono mai interrogati, e la scelta ideologica che li ha prodotti si consolida proprio perché non viene resa visibile come scelta.

L'analisi multimodale di Weninger (2021) permette proprio di rendere visibile questo meccanismo, altrimenti destinato a rimanere implicito. Tali scelte visive rischierebbero infatti di sfuggire a un'osservazione di tipo strettamente linguistico, poiché non compaiono nel lessico o nella grammatica del testo, ma nella cornice iconografica che lo accompagna. È proprio per questo che, secondo Weninger, un'analisi critica dei materiali didattici non può limitarsi al canale verbale, ma deve includere l'intreccio tra rappresentazione visiva, interazione testo-immagine e cornice didattica entro cui lo studente incontra entrambe.

Un riscontro istituzionale a questo meccanismo emerge dalla *Guide for Users* pubblicata dal Consiglio d'Europa a corredo del CEFR (Bailly et al., 2001), in particolare dal capitolo rivolto agli autori di manuali (Hopkins, 2001). Il documento organizza il lavoro del *materials writer* attorno a otto aree decisionali: contesto d'uso, formulazione degli obiettivi, bisogni degli apprendenti, media, sequenziamento, approccio metodologico, tipologia dei compiti e selezione dei testi. Nessuna di queste aree contiene una categoria dedicata alla rappresentazione sociale o culturale dei contenuti. Il *background* culturale degli apprendenti compare solamente come una delle variabili demografiche da cui derivare implicazioni di progettazione, elencata insieme a "Topic, settings, roles, tasks" (Hopkins, 2001).

La sezione dedicata alla selezione dei testi indica che, al di fuori dei contesti LSP (*Language for Specific Purposes*) dotati di corpus e ricerche specialistiche, "the general textbook author has little more than his/her own beliefs and intuitions for guidance" (Hopkins, 2001, p. 225). L'analisi del discorso o del genere testuale e gli studi basati su corpus forniscono informazioni dettagliate sulle caratteristiche naturali della lingua d'uso principalmente in ambiti LSP circoscritti, mentre per l'uso linguistico generale tali informazioni risultano più limitate, a causa del maggior numero di variabili in gioco quali situazione, luogo, partecipanti e finalità. Anche qualora tali informazioni fossero disponibili in misura più ampia, Hopkins (2001)

osserva che resterebbe comunque difficile selezionare i testi, poiché un singolo estratto di comunicazione reale contiene solo un numero limitato degli elementi naturali a cui si desidera esporre gli apprendenti, ponendo l'autore di fronte a una scelta tra l'uso di un testo autentico con potenziale didattico ridotto e la produzione di un testo scritto *ad hoc* che ne concentri le caratteristiche (Hopkins, 2001).

Il criterio suggerito in questo secondo caso è che l'autore osservi le caratteristiche naturali della lingua, individui campioni testuali reali e li adatti, poiché testi scritti senza il riferimento a un testo reale comparabile tendono a non riprodurre gli elementi dell'uso naturale. Hopkins scrive infatti che

a powerful view is that materials writers need to become aware of what these natural features are, then take real samples of texts and adapt them in ways that lend them to greater exploitability and bring them into line with whatever parameters we feel should apply to our texts. Good texts certainly cannot be adapted or scripted without a close look at a similar real text. If materials writers do not consult real texts they will generally produce texts that are not only dull but, more worryingly, will display few of the features of natural use (Hopkins, 2001, pp. 225–226).

Il criterio di riferimento resta quindi interno al processo compositivo dell'autore, la consultazione di testi reali comparabili, senza indicazioni su quali contenuti, identità o temi tali testi debbano rappresentare. Questa struttura discende da un principio enunciato dal simposio intergovernativo di Rüschlikon del 1991², ripreso nella *Guide*:

the construction of a comprehensive, transparent and coherent Framework for language learning and teaching does not imply the imposition of one single uniform system [...] the framework should be open and flexible (Council of Europe, 1992, 3.2, cit. in Hopkins, 2001, p. 201).

Il CEFR non specifica quindi quali contenuti tematici o culturali un corso debba includere, e fornisce invece categorie descrittive, quali domini, temi comunicativi, competenze socioculturali, entro cui l'autore organizza le proprie scelte (Hopkins, 2001). Letta insieme all'analisi di Weninger (2021), questa struttura indica che le decisioni sulla rappresentazione, come quali identità mostrare e quali temi rendere oggetto di discussione, restano collocate nello spazio decisionale individuale dell'autore descritto da Hopkins (2001), senza un criterio esplicito del quadro europeo che lo vincoli.

² Il simposio intergovernativo *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification* si tenne a Rüschlikon, in Svizzera, dal 10 al 16 novembre 1991. Fu organizzato dal Consiglio d'Europa su iniziativa del governo federale svizzero. In quella sede si raccomandò di elaborare un quadro comune europeo di riferimento per l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione delle lingue, da cui sarebbe nato il CEFR (2001), e un Portfolio europeo delle lingue. Gli atti del simposio furono pubblicati nel 1992 (Council of Europe, 1992, cit. in Hopkins, 2001).

Tornando all'analisi di Weninger sulla cornice didattica, lo stesso meccanismo si osserva sul piano dei compiti assegnati agli studenti. Weninger dimostra che gli apprendenti, nella maggior parte dei contesti scolastici, sono guidati, e in molti sensi vincolati, da consegne interpretative stabilite dal libro di testo, il quale definisce non solo ciò di cui si deve discutere, ma anche come deve essere affrontato. Weninger scrive infatti che

when analyzing culture in language textbooks, it is important to take the pedagogic genre of textbooks as a starting point; in other words, the fact that meanings in textbooks are overtly mediated through the didactics of tasks and exercises (Weninger e Kiss, 2013, cit. in Weninger, 2021, p. 136).

È in questo margine di scelta che si definisce cosa è incluso, anche in quei casi in cui certe tematiche sono presenti; eppure, rimangono sullo sfondo. Gli studi esaminati da Weninger inoltre indicano che i libri di testo spesso rafforzano assunzioni normative su genere e sessualità attraverso la rappresentazione linguistica e visiva di uomini e donne (Gray, 2013; Lee, 2014; Lee e Collins, 2010, cit. in Weninger, 2021), e che altri studi hanno analizzato come i manuali perpetuino stereotipi etnici e razziali attraverso i testi e le immagini che contengono (Horii, 2015; Weninger e Williams, 2005; Yamada, 2010, cit. in Weninger, 2021).

L'analisi di Weninger ha mostrato come la mancata problematizzazione di certi temi produca stereotipi impliciti; tuttavia, il lavoro di Ludwig e Summer (2023) precisa che l'inclusione dei contenuti assenti da sola risulta insufficiente. I contenuti più complessi possono trovare spazio nella didattica solo se accompagnati dallo sviluppo di una *taboo literacy*, intesa come estensione specifica della *critical literacy*³ applicata ai temi tabù, capace di fornire agli studenti gli strumenti per riconoscere in che modo il linguaggio sia legato a posizioni, interessi e rapporti di potere (Crookes, 2013, cit. in Ludwig e Summer, 2023). Tale approccio non si configura come mera aggiunta di argomenti precedentemente assenti, ma richiede che gli studenti siano messi nella condizione di analizzare questi contenuti e di agire sulla base di tale analisi, così da rafforzare le proprie competenze interculturali (Ludwig e Summer, 2023). Poiché i materiali ELT tradizionali omettono sistematicamente questi contenuti, gli autori individuano nei materiali extra-curricolari, tra cui letteratura *Young Adult*, video musicali e altri prodotti della cultura di massa, la fonte su cui esercitare questo tipo di lettura critica.

³ Applicata specificamente all'apprendimento linguistico, la *critical literacy* permette di scoprire in che misura il linguaggio sia intrinsecamente legato a questioni di potere (Janks, 2010, cit. in Ludwig e Summer, 2023). La *critical literacy* quindi è la capacità di leggere un testo non solo per il suo contenuto letterale, ma per riconoscere come quel testo distribuisca potere, posizioni, e interessi.

Per il contesto italiano, questo pattern trova riscontro nei manuali italiani di lingua inglese. Primo fra questi, Silvestro (2024) documenta, su dieci manuali di inglese per la scuola secondaria di primo grado italiana pubblicati tra il 2018 e il 2022, una percentuale di immagini stereotipate compresa, a seconda del manuale, tra il 22% e il 76% del totale, con una prevalenza di stereotipi legati al mondo del lavoro e allo sport. Lo studio segnala tuttavia anche un numero rilevante di immagini non stereotipate, in cui personaggi femminili svolgono professioni tradizionalmente associate agli uomini, quali ingegnera, pilota o meccanica, e personaggi maschili sono raffigurati in attività domestiche o nella danza classica, e il confronto diacronico tra i dieci manuali indica un andamento verso una rappresentazione più equilibrata, senza eliminare la presenza di stereotipi residui, in particolare quelli legati alle attività ricreative attribuite alle studentesse adolescenti (Silvestro, 2024).

A questo quadro si aggiunge lo studio di Daloiso e D'Annunzio (2021), condotto su un corpus di 699 fotografie tratte da tre manuali di inglese americano e tre manuali di italiano per stranieri di livello B1/B2, tra cui titoli diffusi nella rete della Società Dante Alighieri. Lo studio rileva che la comunità LGBTQIA+, ad esempio, non compare in nessuna fotografia del corpus, né in inglese né in italiano, affermando che “osserviamo la totale assenza della comunità LGBT non solo nel corpus iconografico analizzato ma anche nei testi proposti dai manuali” (Daloiso e D'Annunzio, 2021, p. 131) e che, per i manuali di italiano, “osserviamo la totale assenza della comunità LGBT nell'intero corpus iconografico analizzato” (Daloiso e D'Annunzio, 2021, p. 136). Uno dei manuali analizzati (*American Headway*) invece affronta il tema delle unioni non convenzionali proponendo un'intervista su un matrimonio combinato in India, dal momento che “la questione delle unioni omosessuali non viene neanche tematizzata in modo da stimolare il dibattito in classe” (Daloiso e D'Annunzio, 2021, p. 131).

Gli autori riportano inoltre che la disabilità è rappresentata in modo sostanziale solo in uno dei tre manuali di inglese analizzati, *North Star*, notando che “il corpus iconografico analizzato risulta contenere il 5% di fotografie che ritraggono persone con disabilità” e che “le immagini provengono esclusivamente da NS, che tematizza la disabilità sul piano sia iconico sia testuale” (Daloiso e D'Annunzio, 2021, p. 132). Per i manuali di italiano per stranieri concludono invece che “l'intero corpus iconografico selezionato non contiene fotografie che ritraggono persone con disabilità fisica o sensoriale” (Daloiso e D'Annunzio, 2021, p. 137).

Questi dati confermano, per un campione di manuali diffusi anche in Italia, la logica di esclusione descritta a livello internazionale da Gray (2002, cit. in Daloiso e D'Annunzio, 2021) e riscontrata da EL-Sakran ed EL-Sakran (2021), rilevando, tuttavia, una differenza: nel caso italiano tale assenza non risulta filtrata da alcuna commissione di controllo locale

equivalente a quella emiratina, poiché un meccanismo istituzionale di questo tipo non ha un corrispettivo strutturato nel sistema di adozione dei libri di testo italiano. Letti insieme, gli studi qui discussi mostrano che il meccanismo di esclusione selettiva descritto da Weninger (2021) non riguarda un solo asse identitario, ma ricorre anche nei materiali didattici utilizzati in Italia.

La proposta di Ludwig e Summer (2023) di ricorrere ai materiali extra-curricolari poggia su un presupposto più ampio, condiviso anche da altri studiosi del settore: il legame tra lingua e cultura non è incidentale, ma strutturale. Questo principio, già discusso al § 1.1 a proposito di Brooks (1968), secondo cui l'insegnamento linguistico privo di una componente culturale sistematica rimane "inaccurate and incomplete" (Brooks, 1968, p. 205), trova conferma in EL-Sakran ed EL-Sakran (2021), la cui ricerca si basa sul lavoro più recente di Liddicoat e Scarino (2013), Stoller (2006) e House (2007) (tutti cit. in EL-Sakran ed EL-Sakran, 2021). La connessione tra lingua e cultura viene qui riformulata come aspetto costitutivo della competenza comunicativa, coerentemente con l'impostazione fondativa di Brooks. Poiché ogni atto comunicativo si colloca all'interno di un determinato contesto culturale, la competenza comunicativa richiede necessariamente una componente culturale, e non il contrario. Di conseguenza, insegnare una lingua senza prestare attenzione alle sue dimensioni culturali, e quindi inevitabilmente sensibili, lascia il compito educativo incompleto.

Tale prospettiva si allinea alla tesi di Risager (2007, cit. in EL-Sakran ed EL-Sakran, 2021), secondo cui la didattica delle lingue debba formare cittadini globali dotati di una consapevolezza multiculturale approfondita. Risager afferma infatti che

apart from developing the students' communicative competence in the target language, language teaching ought ... to enable students to develop into multilingually and multiculturally aware world citizens (Risager, 2007, p. 1, cit. in EL-Sakran ed EL-Sakran, 2021, p. 38).

Un insegnamento che riduca il linguaggio a un sistema di regole sintattiche e lessicali, relegando la cultura a un ruolo marginale o evitandone le sfumature più delicate per la loro potenziale sensibilità, non fa che riproporre, su un piano diverso, la stessa incompletezza già segnalata da Brooks (1968) e da EL-Sakran ed EL-Sakran (2021).

Un ulteriore contributo alla comprensione del rapporto tra contenuti sensibili e apprendimento linguistico viene dalla pedagogia *trauma-informed*, in particolare spostando l'attenzione alle condizioni psicofisiologiche che, nel singolo studente, determinano se il confronto con un contenuto sensibile si traduca in apprendimento o in danno. Wilson et al. (2024), pur lavorando su una popolazione di discenti adulti di ESL (*English as a Second Language*) diversa da quella qui indagata, studenti internazionali e rifugiati iscritti a programmi ESL universitari in Australia, offrono un meccanismo pedagogico trasferibile ad altri contesti.

Gli autori definiscono il *trauma*, riprendendo Supin (2016, cit. in Wilson et al., 2024), come ogni esperienza che altera il normale funzionamento del sistema di risposta allo stress, rendendolo più reattivo e sensibile, una condizione che genera diminuzione della fiducia e perdita di controllo, connessione e significato (Herman, 1997, cit. in Wilson et al., 2024, p. 2070).

A partire da questa definizione, gli autori individuano un insieme di principi *trauma-informed* che strutturano l'ambiente di apprendimento positivo. Si menzionano un contesto sicuro e protetto, *agency* e possibilità di scelta, la centralità delle identità degli studenti, il riconoscimento dei loro punti di forza, il senso di appartenenza sociale e di significato (Wilson et al., 2024). In particolare, i risultati dello studio mostrano che quando i docenti sono attenti e comprensivi nei confronti degli studenti, questi ultimi riportano sentimenti di sicurezza, appartenenza, accettazione, connessione, motivazione e fiducia in sé stessi, elementi che a loro volta favoriscono l'*agency* e, in ultima analisi, l'apprendimento (Wilson et al., 2024).

Un aspetto rilevante ai fini di questa trattazione riguarda poi la dimensione culturale. Se in precedenza si è visto, in EL-Sakran ed EL-Sakran (2021), come il legame tra lingua e cultura sia strutturale e costitutivo della competenza comunicativa, la pedagogia *trauma-informed* permette di aggiungere un ulteriore livello di comprensione a questo legame, spostandolo dal piano comunicativo a quello cognitivo e affettivo. Gli autori riprendono infatti la definizione di cultura elaborata da Hammond (2014, cit. in Wilson et al., 2024), secondo cui la cultura coincide con il modo in cui ciascun cervello attribuisce senso alla realtà. Oltre gli elementi superficiali legati a cibo e festività, la “cultura profonda” (*deep culture*) rimanda alle assunzioni di fondo che strutturano la visione del mondo di una persona e orienta il modo in cui si apprendono nuove informazioni; per questo, quando i valori culturali vengono messi in discussione a questo livello, possono tradursi in uno shock culturale o una risposta cerebrale di *fight or flight* (Hammond, 2014, p. 23, cit. in Wilson et al., 2024, p. 2088).

Insegnare una lingua senza attenzione alla sua dimensione culturale lascia, come si è visto, il compito educativo incompleto sul piano della competenza comunicativa, mentre la nozione di *deep culture* mostra che tale incompletezza ha anche un costo cognitivo consequenziale. Di fatto, una didattica che ignora o mette in discussione questo strato più profondo dell'identità culturale dello studente non si limita a impoverire la competenza comunicativa, ma rischia di attivare una risposta di stress che compromette la stessa capacità di apprendere, con ripercussioni dirette sull'apprendimento verbale e sulla memoria degli studenti (Wilson et al., 2024). Ne consegue che la minaccia percepita a questo livello identitario non

incide soltanto sulla memoria e sull'elaborazione verbale, ma si ripercuote anche sulla disponibilità dello studente a esporsi nell'interazione linguistica.

La volontà di partecipare alle discussioni e di assumersi rischi comunicativi è un elemento centrale per l'apprendimento di una lingua, e dipende da quel senso di sicurezza emotiva che una discontinuità può compromettere rispetto alla *deep culture* dello studente (Wilson et al., 2024). Gli argomenti sensibili, allo stesso tempo, possono danneggiare i discenti più vulnerabili se trattati con superficialità, mentre se affrontati con sensibilità relazionale possono rafforzare identità e senso di appartenenza.

2.4 Definizioni operative: “tabù” e “argomento sensibile”

Data la centralità dei termini “tabù” e “argomento sensibile” nel presente studio, vengono fornite definizioni operative che siano analiticamente precise e che tengano conto dell'ambiguità di queste categorie. Di fatto, cosa sia “tabù” o “sensibile” dipende dal contesto culturale, istituzionale e temporale in cui il termine viene applicato, poiché una stessa tematica può essere trattabile in un contesto ed evitata in un altro.

In ambito antropologico e sociologico, la nozione di “tabù” fa riferimento a un divieto, di natura formale o informale, esplicito oppure sottinteso, relativo alla pratica o alla trattazione di determinati temi in uno specifico quadro culturale e istituzionale. Questa impostazione si allinea alla prospettiva elaborata da Mary Douglas (1966; 2002), secondo cui i tabù dipendono da una forma di “complicità diffusa nella comunità” (*community-wide complicity*). Una collettività, scrive l'autrice, non sopravviverebbe se i suoi membri non fossero impegnati a sostenerne i valori (Douglas, 2002). Aggiunge Douglas, “the taboo-maintained rules will be as repressive as the leading members of the society want them to be”, e quando chi controlla l'opinione pubblica desidera un diverso modo di vivere, “taboos will lose their credibility, and their selective vision of the universe will be revised” (Douglas, 2002, p. xiii).

Un argomento non è dunque intrinsecamente tabù, ma lo diventa per effetto delle dinamiche di regolazione sociale che lo definiscono tale. Il tabù risulta così una variabile dipendente dal contesto, dalla collettività e dalle strutture di potere che lo attraversano, tanto che, nelle parole di Douglas, “Taboo is a spontaneous coding practice which sets up a vocabulary of spatial limits and physical and verbal signals to hedge around vulnerable relations” (Douglas, 2002, p. xiii).

Su un piano più specificamente didattico, questa impostazione compare anche nella posizione di Rose Aylett, intervistata nell'episodio "How can we teach difficult or taboo subjects?" del podcast *Teaching English* del British Council (2023), la quale evita deliberatamente di usare il termine "tabù" nella sua discussione del *framework* PARSNIP. A suo avviso, infatti, etichettare un argomento come "tabù" suggerisce che non possa essere discusso in nessun contesto, mentre nella pratica la questione dipende sempre dal contesto specifico dove lo stesso argomento può essere appropriato in una classe e inappropriato in un'altra (British Council, 2023).

Per il presente studio, il termine "argomento tabù" è utilizzato per riferirsi a soggetti che vengono sistematicamente evitati nei contesti educativi tradizionali, in particolare nella pratica della classe ELT, a causa di una combinazione di fattori culturali, istituzionali, etici e professionali. Tale accezione è stata formulata in modo estensivo, così da includere sia le tematiche la cui trattazione è oggetto di divieti formali in determinati contesti nazionali (si pensi alle restrizioni legislative riguardanti le identità LGBTQIA+ in alcuni Stati), sia quegli ambiti che vengono informalmente elusi in altri contesti, come il tema dell'elaborazione del lutto, spesso percepito come emotivamente inadeguato persino all'interno di sistemi educativi tendenzialmente aperti.

In un'ottica comparativa, la nozione di "argomento sensibile" emerge invece come una categoria che, pur intersecandosi con quella di tabù, mantiene una propria specificità legata alla dimensione pedagogica. Se il tabù è definito da una proibizione sociale di carattere generale, l'argomento sensibile si manifesta propriamente nel perimetro dell'incontro educativo: esso si riferisce a tematiche la cui trattazione scolastica comporta il rischio concreto di generare disagio emotivo o conflittualità tra i partecipanti. Si può dunque sostenere che, sebbene ogni tabù sia intrinsecamente sensibile nel contesto della classe, non valga necessariamente il contrario. Per esemplificare, un dibattito sulla crisi climatica può risultare estremamente sensibile in determinati scenari politici senza però configurarsi come un tabù in senso antropologico.

Al contrario, la discussione del consumo di carne di maiale è tabù all'interno della logica PARSNIP, ma non necessariamente genera un particolare disagio emotivo negli studenti. Questa distinzione si allinea con la pratica terminologica di Karousiou, Vrikki ed Evagorou (2025), che usano la locuzione "questioni sensibili e controverse" (SCI, dall'inglese *Sensitive and Controversial Issues*) per esplicitare il duplice carattere di argomenti che hanno carattere affettivo e sono, al tempo stesso, epistemicamente contestati. Di conseguenza, la selezione delle SCI pone una sfida non come misura di censura, ma come questione di gestione pedagogica di tali temi.

Questo studio si colloca in questa cornice terminologica poiché intende contribuire alla comprensione delle condizioni necessarie affinché gli studenti possano confrontarsi in modo sicuro con materiali difficili e gli insegnanti possano facilitarne il coinvolgimento. Per la presente ricerca, la locuzione composta “argomenti tabù e sensibili” sarà impiegata quando sia necessario segnalare entrambe le dimensioni simultaneamente.

2.5 Neutralità, sicurezza educativa e tutela emotiva

Una prima giustificazione ricorrente per evitare i contenuti sensibili in classe è l'appello alla neutralità educativa, ovvero l'idea che la scuola, in quanto istituzione civica, debba rimanere imparziale rispetto a questioni morali e politiche controverse, e che gli insegnanti abbiano pertanto l'obbligo di evitare contenuti che potrebbero sembrare favorire un insieme di valori rispetto a un altro. Ordem e Ulum (2021) mettono in discussione questo appello nella loro analisi critico-pedagogica; a loro avviso, l'evitamento dei contenuti sociopolitici nella classe di lingua non rappresenta una posizione neutrale, bensì una posizione conservatrice che avalla implicitamente lo *status quo* rifiutando di sottoporlo a scrutinio.

Secondo questa lettura, scegliere la neutralità è prima di tutto una scelta. Optare per il silenzio non significa rispettare i confini degli altri, ma privare gli studenti della possibilità di scegliere. Problemi come la disuguaglianza, la discriminazione o le strutture di potere non vengono altrimenti mai messi in discussione e rimangono accettati come normali. Rinunciare a esaminare criticamente la società non rappresenta quindi necessariamente un'assenza di valori, ma può riflettere implicitamente orientamenti e prospettive già prevalenti.

Lo studio di Ordem e Ulum (2021) fornisce a questa tesi dati empirici. Gli autori mostrano come gli insegnanti stessi, pur riconoscendo il valore dell'approccio partecipativo, giustifichino il proprio silenzio attraverso formule che naturalizzano lo *status quo* come un dato di fatto piuttosto che come un esito storico modificabile, quali “we are not in Europe”, “our students do not have this background” e “my responsibility is to follow the curriculum” (Ordem e Ulum, 2021, pp. 134–135). In questo modo la responsabilità della scelta viene spostata dall'insegnante al sistema, e l'assenza di una cultura democratica in classe viene presentata come causa del silenzio, quando in realtà è il silenzio stesso, ripetuto nel tempo, a impedire che tale cultura si sviluppi.

Un secondo dato dello studio riguarda lo scenario ipotetico proposto ai partecipanti, privo di rischi istituzionali o politici; la disponibilità a trattare argomenti come le questioni

LGBTQIA+ o l'identità sessuale resta tra il 5-15%, mentre temi come l'immigrazione o il femminismo raggiungono percentuali superiori all'80% (Ordem e Ulum, 2021). Questo scarto di percentuale indica che l'evitamento non è soltanto una reazione al contesto repressivo, ma corrisponde a un orientamento di valore già interiorizzato. Se il solo ostacolo fosse il rischio esterno, ci si aspetterebbe che tutti i temi vengano trattati nello scenario ideale. Il fatto che ciò non accada è invece coerente con quanto affermato sopra: la mancata problematizzazione non è un'assenza di posizionamento, ma la persistenza di un posizionamento già dato per scontato.

Un altro aspetto riguarda il rapporto tra neutralità e identità dell'insegnante. Il *gatekeeping*, inteso in ambito educativo come l'atto attraverso cui l'insegnante decide cosa lasciare entrare o meno nella propria classe:

choosing not to talk about controversial public issues in schools means teachers are making choices about what to let into their classrooms; they choose 'safe knowledge' to present to their students (Hung, 2018, p. 67),

è al centro dello studio di Hung (2018) sul *gatekeeping* curricolare degli insegnanti di storia taiwanesi, il quale mostra che la selezione dei contenuti sensibili non deriva da un giudizio tecnico e distaccato, ma dalla biografia personale dell'insegnante. Attraverso il concetto di *personal practical knowledge*⁴, ripreso da Clandinin e Connelly (1987, cit. in Hung, 2018), l'autrice descrive questo tipo di conoscenza come una conoscenza esperienziale radicata nella narrazione della vita dell'insegnante. Lo studio fornisce l'esempio di come sei insegnanti di storia gestiscano temi controversi quali l'identità nazionale e il conflitto tra Taiwan e la Repubblica Popolare Cinese, dove Mr. Chen collega la propria attenzione per l'equità sociale alla disuguaglianza osservata durante l'infanzia, raccontando:

I and other kids, whose parents worked for the government, went to the same public schools. Therefore, I witnessed many inequalities during my schooling years. That is the big reason why I really care about fairness and social justice (Mr. Chen, cit. in Hung, 2018, p. 71),

mentre Mr. W, la cui famiglia fu coinvolta nell'incidente del 228, sceglie deliberatamente di trattare l'evento da una prospettiva definita "umanistica" piuttosto che politica, evitando le categorie identitarie di "taiwanese" e "cinese" attraverso cui l'episodio viene solitamente raccontato:

I will share articles about this case, but with different perspectives, and not from a political perspective but from a "humanities" perspective. That means I usually ask my students to think

⁴ La *Personal practical knowledge* è la conoscenza esperienziale personale che l'insegnante costruisce a partire dalla propria biografia. Clandinin e Connelly (1987) la definiscono come conoscenza esperienziale "embodied and reconstructed out of the narrative of a teacher's life" (Clandinin e Connelly, 1987, p. 490, cit. in Hung, 2018, p. 69). Comprende le convinzioni personali, i valori e le esperienze di vita che strutturano il modo in cui l'insegnante interpreta e affronta il proprio ruolo professionale.

about themselves from a human perspective, not as a person who has already been labelled as Taiwanese or Chinese (Mr. W, cit. in Hung, 2018, p. 72).

Questi casi mostrano che la decisione di includere, escludere o riformulare un contenuto sensibile spesso origina da esperienze pregresse che orientano l'insegnante verso una particolare lettura degli eventi, anche quando tale lettura viene presentata come neutrale.

La sicurezza rappresenta un ulteriore fattore nell'evitamento degli argomenti sensibili. Tale evitamento è motivato non da un principio di neutralità, ma da un intento di protezione degli studenti, e degli insegnanti stessi, dal disagio emotivo. Secondo la discussione del British Council (2023) sul clima di classe, è necessario uno spazio sicuro che però non è quello in cui gli argomenti difficili vengono tenuti fuori dall'aula, ma piuttosto quello in cui gli studenti possono confrontarsi con la complessità. Una classe si definisce sicura quando raffigura uno spazio in cui gli studenti possono esprimere opinioni, essere messi alla prova senza essere umiliati ed esplorare idee sconosciute senza timore di essere giudicati (British Council, 2023). In questa prospettiva, l'esclusione dei contenuti sensibili dalla classe non protegge, ma produce un senso di sicurezza che non corrisponde alle esigenze linguistiche ed emotive della comunicazione autentica. Il concetto di spazio sicuro verrà ripreso e approfondito nei §§ 8.4.2 e 8.5.

Il lavoro di Wilson et al. (2024) sulla pedagogia *trauma-informed*, già introdotto nel § 2.3 a proposito della definizione di trauma e dei principi che strutturano l'ambiente di apprendimento, viene qui ripreso in relazione alla neutralità. Gli autori indicano che la sicurezza emotiva in classe non è una condizione determinata dall'assenza di contenuti impegnativi, ma un risultato relazionale che richiede agli insegnanti di essere in sintonia con le identità culturali, le esperienze pregresse e gli stati emotivi degli studenti (Wilson et al., 2024). Se le esperienze e le identità degli studenti non vengono mai riprese nel discorso in classe, gli studenti possono percepirsi come diversi o non accettati rispetto agli altri, in particolare nella scuola superiore, dove l'approvazione dei pari e l'appartenenza sociale hanno un ruolo importante nello sviluppo dell'autostima e della personalità.

Questo aspetto assume un peso specifico nella scuola secondaria, fase in cui il gruppo dei pari diventa un punto di riferimento centrale per la costruzione dell'identità, spesso più determinante rispetto al giudizio degli adulti di riferimento. Uno studente che non trova mai spazio, nel discorso didattico, per le proprie esperienze culturali, familiari o personali può percepire un divario tra la propria identità e quella legittimata dalla classe, un divario che si traduce in un senso di estraneità rispetto al gruppo. Wilson et al. (2024) osservano che il riconoscimento delle identità e dei vissuti degli studenti da parte degli insegnanti genera

sentimenti di sicurezza, accettazione e connessione, elementi che favoriscono l'*agency* e, in ultima analisi, l'apprendimento (Wilson et al., 2024). L'assenza sistematica di questo riconoscimento agisce quindi direttamente sulla percezione che lo studente ha di sé all'interno del gruppo classe, con conseguenze che si estendono dal piano emotivo a quello della partecipazione e del coinvolgimento nell'apprendimento.

Questo principio trova un corrispettivo normativo nel contesto italiano. Le Linee Guida Nazionali emanate ai sensi della legge 107/2015 (*Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*) stabiliscono infatti che l'educazione non può limitarsi alla fornitura di informazioni contro la discriminazione, ma deve includere le dimensioni emotive e relazionali dell'esperienza degli studenti, col sostegno delle famiglie, ai fini di integrare conoscenza e riflessione etica (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2017). Le Linee Guida richiedono inoltre una sinergia tra scuola e famiglia, collocando la costruzione di un atteggiamento critico verso la discriminazione all'interno di un processo condiviso tra più contesti educativi. Questa formulazione colloca la dimensione emotiva sullo stesso piano di quella cognitiva, traducendo sul piano normativo la stessa esigenza di riconoscimento relazionale evidenziata da Wilson et al. (2024) e riconoscendo che la trasmissione di contenuti informativi richiede un lavoro complementare sul piano relazionale ed esperienziale. Le scuole italiane hanno quindi un ruolo importante nell'educazione degli studenti alla cittadinanza consapevole.

Questo mandato normativo si inserisce nell'articolazione istituzionale descritta nel § 1.2, dove il Ministero definisce gli obiettivi formativi nazionali mentre il collegio dei docenti e il singolo insegnante traducono tali obiettivi in pratiche didattiche concrete. Le Linee Guida (*Educare al rispetto*, 2017), forniscono una base giuridica alla trattazione di contenuti sensibili in classe, collocandola all'interno di un mandato educativo esplicito che integra la dimensione cognitiva e quella etico-relazionale nella formazione degli studenti, e la creazione di queste condizioni corrisponde a una competenza professionale da sviluppare attraverso la formazione e da sostenere attraverso strutture istituzionali.

2.6 Uso linguistico reale e apprendimento socio-emotivo

Dalle sezioni precedenti emerge che lo sviluppo della competenza comunicativa e lo sviluppo socio-emotivo non sono dimensioni separabili dell'educazione linguistica, bensì sono codipendenti. La competenza comunicativa include la capacità di gestire il disaccordo,

esprimere dolore o solidarietà, confrontarsi con la complessità morale e partecipare a conversazioni con implicazioni personali e sociali. L'insegnamento scolastico tende però a concentrarsi su lessico e strutture grammaticali di indirizzo, distanti dalla lingua usata dai parlanti nativi nella comunicazione quotidiana, che nelle scuole non viene né analizzata né praticata.

Come osservava già Frasnedi, quando la cultura alfabetica proposta a scuola risulta povera rispetto alla ricchezza dell'esperienza del discente,

la cultura e la lingua della scuola vengono vissute come ostacolo alla propria crescita intellettuale ed affettiva e come schema estraneo all'esperienza ed all'energia dello scambio quotidiano (Frasnedi, 1985, cit. in Martari, 2021, pp. 461–462).

È in queste dimensioni, gestione del disaccordo, espressione emotiva, confronto con la complessità morale, che l'evitamento degli argomenti sensibili produce il danno maggiore, poiché priva gli studenti dell'esposizione alle forme di uso linguistico di cui avranno maggiore bisogno nella loro vita comunicativa.

La discussione di Martari (2021) sull'approccio umanistico-affettivo all'insegnamento delle lingue, già introdotta nel § 2.1 a proposito della “grammatica del sorriso” e del ruolo del silenzio nella didattica di Frasnedi, offre qui un ulteriore elemento utile ad approfondire questo scarto. Riprendendo la formulazione di Frasnedi, Martari sostiene che l'apprendimento linguistico vada inteso come acquisizione della capacità di comunicare la “ricchezza polimorfa dell'esperienza”, ovvero una ricchezza che include le sue dimensioni ambigue ed emotive (Martari, 2021, p. 462). L'esperienza personale include infatti momenti di gioia, ma anche di lutto, di certezza, ma anche di dubbio, di chiarezza, ma anche di confusione. Una didattica della lingua che riduce la gamma comunicativa dello studente al piacevole e all'incontrovertibile⁵ produce quello che Frasnedi definisce un “codice astratto di esercizio scolastico”, distinto da una competenza linguistica viva (Martari, 2021, p. 466).

L'espressione descrive una lingua ridotta a struttura formale, priva di legame con l'esperienza concreta di chi la usa. Un “codice” è un sistema di segni utilizzabile indipendentemente dal contesto in cui viene applicato, e l'aggettivo “astratto” segnala che tale sistema si è staccato dal vissuto personale dello studente, riducendosi a un insieme di regole da

⁵ Nel testo di Martari, “incontrovertibile” qualifica il tipo di contenuto a cui una didattica della lingua limitata finisce per restringersi (Martari, 2021, p. 466). Un contenuto incontrovertibile è dunque un contenuto che non ammette contestazione o punti di vista alternativi. Esempi tipici in ambito didattico sono le descrizioni del tempo atmosferico, la routine quotidiana, gli orari dei mezzi di trasporto, le informazioni turistiche, ecc., ovvero contenuti che si prestano a essere praticati linguisticamente senza generare disaccordo, imbarazzo o coinvolgimento personale.

applicare correttamente. L'espressione "esercizio scolastico" invece rafforza questa lettura, poiché l'esercizio, per definizione, è un compito circoscritto e ripetibile, valutabile secondo criteri di correttezza formale, e pertanto non costituisce un atto comunicativo autentico rivolto a un interlocutore reale.

Frasnedi contrappone questo codice astratto alla "lingua che vive e fa vivere" già richiamata nel § 2.1 (Martari, 2021, p. 462). Lo scarto tra le due permette di collegare la sua posizione al tema dell'evitamento dei contenuti sensibili discusso in questo lavoro: una didattica limitata a contenuti piacevoli e incontrovertibili fornirebbe strutture grammaticali e lessico corretti, ma spendibili solo in contesti privi di rischio, e lascerebbe lo studente senza strumenti proprio nelle situazioni che, secondo questa prospettiva, costituiscono il cuore della competenza linguistica.

A completamento della riflessione sul contenuto linguistico individuato da Frasnedi come condizione per una competenza autentica, il contributo di Nystrand et al. (1997) sulla dimensione dialogica dell'apprendimento linguistico, pone l'attenzione sulla struttura dell'interazione in classe attraverso cui quel contenuto viene affrontato. Il lavoro degli autori poggia sull'importanza del dialogo in classe e distingue due modelli comunicativi opposti: *monologically organized instruction* (istruzione organizzata monologicamente), tipica della recitazione, in cui la conoscenza è trattata come un dato fisso trasmesso dall'insegnante o dal libro di testo, e *dialogically organized instruction* (istruzione organizzata dialogicamente), tipica della discussione, in cui la conoscenza emerge dall'interazione tra le voci di insegnante e studenti (Nystrand et al., 1997).

Nel primo modello l'insegnante pone domande a cui possiede già la risposta corretta, valuta le risposte degli studenti secondo criteri predeterminati e mantiene il controllo esclusivo sui contenuti trattati; nel secondo, invece, gli apprendenti vengono coinvolti attraverso domande autentiche, ovvero quesiti a cui l'insegnante non ha già una risposta predefinita e dove la conoscenza viene prodotta collaborativamente piuttosto che trasmessa individualmente (Nystrand et al., 1997).

Gli autori riprendono, a questo proposito, la distinzione elaborata da Heath (1978, cit. in Nystrand et al., 1997) tra *procedural display* ("esibizione procedurale") e *substantive engagement* ("coinvolgimento sostanziale") per descrivere due diversi gradi di partecipazione studentesca. Nel *procedural display*, la reciprocità tra insegnante e studenti si attiene al rispetto delle regole e delle procedure della lezione e gli studenti si limitano a "fare scuola", producendo un discorso frammentato fatto di risposte brevi e provvisorie; mentre nel *substantive*

engagement, al contrario, si instaura un impegno sostenuto verso i contenuti disciplinari, paragonabile a una vera conversazione tra insegnante e studenti (Nystrand et al., 1997).

Gli autori sostengono infine che l'istruzione dialogica risulti più efficace quando riguarda contenuti sostanziali, inclusi contenuti impegnativi a livello emotivo e intellettuale, e che limitare la discussione ad argomenti procedurali, legati invece alla gestione organizzativa della classe come turni o consegne, mina le condizioni in cui avviene il *deep learning* (Nystrand et al., 1997).

Vi è inoltre una dimensione civica e democratica dell'argomento a favore dell'inclusione di argomenti sensibili nell'educazione linguistica, che sarà approfondita nel § 3.4.2 a proposito della preparazione degli studenti alla cittadinanza democratica.

2.7 Formazione degli insegnanti sulla gestione di contenuti sensibili

Le prospettive discusse nei paragrafi precedenti presuppongono un insegnante in grado di tradurre tali principi in pratica. Resta da verificare in che misura la formazione professionale degli insegnanti fornisca gli strumenti necessari a questo scopo. Gli studi sullo sviluppo professionale dei docenti pongono infatti l'accento sulla discrepanza tra le aspirazioni teoriche e la prassi formativa concreta.

A tale proposito, Popova et al. (2021) hanno sviluppato uno strumento standardizzato, l'*In-Service Teacher Training Survey Instrument* (ITTSI), il quale nasce dalla constatazione che i programmi di sviluppo professionale vengono descritti in letteratura in modo parziale e disomogeneo, rendendo difficile confrontarli tra loro e individuare quali elementi funzionino. L'ITTSI raccoglie dati standardizzati attraverso quattro sezioni. La prima riguarda l'organizzazione dei programmi, ovvero chi li progetta e li implementa, a quale pubblico sono destinati, quali materiali vengono forniti e anche quale sia la loro portata e quali i costi. La seconda sezione riguarda invece il contenuto, in altre parole, quali conoscenze e competenze i programmi intendano sviluppare, distinguendo tra materie specifiche, nuove tecnologie e gestione della classe. La terza riguarda la modalità di erogazione, concentrandosi sui formatori, dove si tengono le sessioni, quante persone vi partecipano, come viene distribuito il tempo tra lezioni frontali, pratica guidata e altre attività. L'ultima sezione raccoglie infine le percezioni di chi mette in pratica i programmi, attraverso interviste ai coordinatori sulle caratteristiche ritenute efficaci.

Gli autori hanno applicato questo strumento a due campioni distinti. Uno comprende 33 programmi di sviluppo professionale valutati su scala internazionale, utilizzato dagli autori

per identificare quali caratteristiche si associano a guadagni di apprendimento più elevati negli studenti. Mentre l'altro riguarda 139 programmi di formazione in servizio finanziati da governi su scala nazionale in 14 Paesi, prevalentemente a reddito medio-basso; questi programmi, a differenza dei primi 33, non dispongono di una "valutazione d'impatto" (*impact evaluation*) sugli apprendimenti degli studenti, ma sono stati documentati dagli autori attraverso interviste ai coordinatori e questionari sulle loro caratteristiche organizzative, di contenuto e di erogazione (Popova et al., 2021).

Confrontando i due campioni, gli autori rilevano un distacco tra le caratteristiche associate a risultati migliori nel primo campione e quelle prevalenti nei 139 programmi su larga scala. Questi ultimi offrono sistematicamente meno incentivi di carriera, meno occasioni di mettere in pratica le nuove competenze durante la formazione e minore continuità una volta che gli insegnanti tornano in classe. Il modello predominante rimane quindi radicato nella trasmissione della conoscenza, in cui formatori esperti presentano contenuti standardizzati a un pubblico di insegnanti. Questi ultimi, e di riflesso i loro studenti, restano così destinatari della conoscenza piuttosto che partecipanti attivi alla propria crescita professionale.

Il divario tra evidenza scientifica e prassi diffusa riguarda quindi soprattutto l'organizzazione e l'erogazione dei programmi. Il caso italiano ne offre un esempio concreto proprio sul piano degli incentivi: secondo l'indagine TALIS del 2018, i docenti italiani sono tra quelli che ricevono meno formazione in servizio fra i Paesi OCSE, e il 70,2% di loro indica nella mancanza di incentivi di carriera o stipendiali la causa principale della scarsa partecipazione (Gavosto, 2020). Inoltre, la legge 107/2015 definisce la formazione in servizio come obbligatoria, permanente e strutturale, ma il tentativo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) di fissare un numero minimo di 125 ore su un triennio non è mai stato attuato; la partecipazione resta di conseguenza affidata alla sola iniziativa dei singoli docenti (Gavosto, 2020).

Questo quadro strutturale permette di riformulare in termini più precisi la domanda posta in apertura del paragrafo su quali strumenti la formazione fornisca ai docenti. Il modello prevalente della formazione in servizio italiana, offrendo pochi incentivi alla partecipazione e poca pratica guidata, lascia scoperta proprio la preparazione su un ambito, quale quello dei contenuti sensibili, che richiede non la trasmissione di nozioni ma lo sviluppo di un giudizio professionale esercitato in situazioni non standardizzabili, del tipo descritto nei §§ 2.1 e 2.5. La responsabilità individuale del docente, già rilevata nei §§ 2.2 e 2.5 come esito dell'incompletezza dei filtri istituzionali ed editoriali, trova qui un fattore strutturale aggiuntivo

nella formazione stessa, che non prepara sistematicamente il docente a esercitare quella responsabilità.

Capitolo 3. Argomenti tabù nell'insegnamento delle lingue

3.1 Eterogeneità dell'evitamento e criteri per la rassegna degli argomenti tabù

I paragrafi del capitolo due hanno stabilito i motivi principali per i quali gli argomenti sensibili vengono sistematicamente esclusi dalle classi di lingua straniera e quali conseguenze comporta questa esclusione, per ragioni istituzionali, professionali, culturali e comunicative. Resta però da indagare se l'evitamento opera nello stesso modo su ogni argomento.

A proposito, la distinzione tra tabù e argomento sensibile, individua due dimensioni indipendenti lungo cui un argomento può collocarsi: la dimensione del tabù, cioè l'esistenza di un divieto formale o informale che ne regola la trattazione, e la dimensione della sensibilità, ovvero il rischio di generare disagio emotivo negli studenti coinvolti. Le due dimensioni non coincidono necessariamente: un argomento può essere tabù senza essere sensibile, sensibile senza essere tabù, o entrambi insieme. Questa distinzione permette di precisare come l'evitamento vari da un argomento all'altro. Per esempio, il lutto è sensibile senza essere tabù in senso proprio e nessuna norma vieta di parlarne in classe; tanto è vero che, come vedremo, il § 3.3.1 riconduce il suo evitamento allo sviluppo emotivo dello studente.

L'uso di sostanze invece segue la logica opposta. L'argomento rientra nella lista PARSNIP in quanto categoria editorialmente censurata, come osservano Banack et al. (2022) a proposito della narrativa *Young Adult*, "adolescent drug abuse is largely unaddressed in secondary and university classrooms" (Banack et al., 2022, p. 535), indipendentemente da una valutazione caso per caso del singolo insegnante. D'altro canto, la sessualità e il razzismo presentano contemporaneamente sia la dimensione del tabù sia la dimensione della sensibilità.

La componente normativa a riguardo varia da un Paese all'altro, come mostra l'*Annual Review di ILGA-Europe* (2025) a proposito dei tentativi legislativi di escludere le tematiche LGBTQIA+ dall'educazione sessuale in alcuni Stati europei e non in altri. O ancora, Von Esch et al. (2020), documentano per il razzismo la costruzione dell'inglese standard come norma associata alla razzializzazione dei parlanti di altre varietà, mentre Shelton e Barnes (2016; § 3.5.2) documentano il silenziamento in aula dell'unica studentessa *queer* di colore del loro campione quando essa introduce il tema del razzismo in una discussione sui diritti LGBTQ. Ciascuno di questi quattro argomenti richiede quindi una scelta di materiali e una strategia didattica specifiche, dettagliate nelle rispettive sezioni.

Per ciascuno degli argomenti trattati nelle sezioni seguenti, la rassegna riporta quanto la letteratura internazionale documenta sulle sfide poste alla pedagogia linguistica. Dove

disponibile, questa documentazione viene messa a confronto con il quadro normativo e con i dati raccolti per il contesto italiano. Questo confronto permette di individuare, argomento per argomento, i casi in cui la ricerca internazionale non trova un corrispettivo empirico per la scuola superiore italiana, come nel caso segnalato (§ 2.2) a proposito del liceo linguistico e ripreso (§ 3.3.2) a proposito della disabilità, dove la revisione di Effendi et al. (2024) non include alcuno studio condotto in Italia.

Infine, il § 3.2 descrive il criterio adottato per raggruppare questi argomenti in cluster tematici, prima di passare all'analisi di ciascuna categoria.

3.2 Una tassonomia degli argomenti sensibili e tabù

Stabilita l'eterogeneità con cui l'evitamento opera sui diversi argomenti sensibili, le sezioni seguenti riportano quanto la letteratura documenta su ciascuna categoria di contenuti sensibili. A questo scopo, le sezioni seguenti affrontano tre cluster tematici: condizione umana universale (morte e lutto, disabilità, trauma e salute mentale); conflitto e potere (guerra e violenza, politica e società, razzismo e discriminazione); identità e sfera privata (religione e spiritualità, sessualità e identità, alcol e uso di sostanze).

Questa organizzazione tripartita non è l'unica possibile, e i cluster qui elencati non si escludono a vicenda. Per esempio, il razzismo, trattato all'interno del cluster conflitto e potere, coinvolge anche la componente identitaria documentata da Shelton e Barnes (2016) al § 3.4.3. Ne consegue che l'organizzazione qui adottata riflette una suddivisione in sezioni del capitolo, non un'assenza di sovrapposizione tra gli argomenti.

3.3 Argomenti relativi alla condizione umana universale

Le tre aree esaminate in questo paragrafo (morte e lutto, disabilità, trauma e salute mentale) condividono una stessa logica culturale di esclusione dai contesti educativi, che è utile definire prima di trattare i singoli argomenti. Douglas (2002) osserva che ciò che una cultura definisce col sostantivo “sporco” (*dirt*) non dipende da proprietà oggettive, ma dalla posizione che un elemento occupa rispetto a un sistema di classificazione condiviso. Il *dirt* è ciò che si trova fuori posto rispetto all'ordine che una cultura attribuisce alla propria esperienza.

L'autrice chiarisce che questo concetto non implica necessariamente un meccanismo di paura o di disgusto istintivo, “there is nothing fearful or unreasoning in our dirt-avoidance: it is a creative movement, an attempt to relate form to function, to make unity of experience”

(Douglas, 2002, p. 2). Evitare lo sporco, in altre parole, non è una reazione irrazionale a qualcosa di intrinsecamente pericoloso, ma un atto positivo di organizzazione, un modo quindi per far coincidere la forma dell'esperienza con la sua funzione, mantenendo in un ordine coerente ciò che altrimenti apparirebbe frammentato o contraddittorio.

Seguendo questa prospettiva, l'eliminazione dello sporco "is not a negative movement, but a positive effort to organise the environment" (Douglas, 2002, p. 2): la pulizia, la classificazione, la separazione tra ciò che è ammesso e ciò che va escluso non rispondono a un'esigenza igienica in senso stretto, ma a un bisogno più profondo di dare struttura all'esperienza umana. Ne consegue che i confini tra "pulito" e "sporco" variano da cultura a cultura non perché alcune culture siano più "razionali" di altre nella gestione del rischio, ma perché ogni cultura costruisce un proprio sistema di classificazione, e ciò che risulta "fuori posto" dipende interamente da quel sistema.

Douglas estende quindi questo principio ai temi che toccano i confini più radicali dell'esperienza umana. Riflettere sullo sporco, scrive, significa necessariamente riflettere "on the relation of order to disorder, being to non-being, form to formlessness, life to death" (Douglas, 2002, p. 6). Applicati alla morte, alla disabilità e al trauma, questi confini non rappresentano allora semplicemente temi tra tanti altri, bensì uno dei punti in cui la coerenza stessa del sistema di classificazione viene messa alla prova.

Ciascuno di questi tre argomenti comporta infatti il passaggio di un individuo da una categoria prevista dal sistema di classificazione ordinario a una condizione che tale sistema non è in grado di collocare in modo stabile. La loro esclusione dai contesti educativi può quindi essere letta, nei tre paragrafi che seguono, come un caso particolare di questa dinamica più generale, ovvero come l'applicazione scolastica di un meccanismo culturale di rimozione del tabù, non perché tali tematiche siano in sé più pericolose di altre, ma perché interrogano l'ordine simbolico attraverso cui una comunità organizza la propria esperienza.

3.3.1 Morte e lutto

La morte e il lutto sono dimensioni universali dell'esperienza umana, eppure sono anche tra le più costantemente assenti dai libri di testo ELT e dalla pratica in classe. Bartosch (2023) descrive la morte come un argomento tabù nel senso più generale del termine nelle società contemporanee, affermando che

death in modern societies is widely tabooed in a very general sense. It is little talked about and has been relegated to health and care institutions; it seems to have no real place in educational settings (Bartosch, 2023, p. 195).

Applicando a questo argomento il principio di classificazione descritto in apertura del § 3.3, la morte comporta il passaggio della persona dalla categoria di soggetto vivente a una condizione che il sistema di classificazione ordinario non è in grado di collocare in modo stabile. La sua esclusione dai contesti educativi è quindi un caso particolare di questo meccanismo culturale più generale, non perché la morte sia in sé più pericolosa di altri argomenti, ma perché interroga l'ordine simbolico attraverso cui una comunità organizza la propria esperienza.

Berman (2012, cit. in Bartosch, 2023) osserva inoltre che la morte compare regolarmente nei corsi di letteratura inglese, scrivendo che essa

is often encountered in English courses. Hamlet's death, celebrity death, death from the terrorist attacks during 9/11. But students rarely have the opportunity to write about their own experiences of death (Berman, 2012, p. 10, cit. in Bartosch, 2023, p. 198).

Emerge così una linea di separazione netta tra due tipi di morte, quella mediata dalla finzione, dalla storia o dalla cronaca, che riguarda l'altro ed è collocata a distanza di tempo o di spazio, e quella vissuta in prima persona dallo studente, che resta priva di rappresentazione e di spazio didattico. La morte, quindi, entra in classe come contenuto letterario o distante, mentre l'esperienza personale del lutto resta fuori dalla porta.

Doka (1989, cit. in Bartosch, 2023, p. 198) definisce questa condizione *disenfranchised grief* per nominare l'esperienza di una perdita ("a sense of loss") per cui la persona non dispone di "socially recognized right, role, or capacity to grieve". La definizione individua tre elementi distinti che, secondo Doka, possono mancare a una persona in lutto e che insieme definiscono cosa significhi essere socialmente riconosciuti come persona che sta elaborando una perdita, e la cui assenza produce il *disenfranchised grief*. Il primo è il diritto riconosciuto a elaborare il lutto, seguito dal ruolo sociale attribuito a chi ha subito una perdita, con le aspettative che ne derivano per chi lo circonda, concludendo con la capacità di elaborazione, intesa come possibilità concreta di attraversare il lutto secondo tempi e modalità proprie.

Attig (2004), commentando la formulazione successiva dello stesso concetto in Doka (2002, cit. in Attig, 2004), chiarisce il significato del "diritto al lutto" evocato dall'autore. Doka afferma che "survivors are not accorded a *right to grieve*" (Doka, 2002, p. 5, cit. in Attig, 2004, p. 197), senza però specificare cosa comporti tale diritto. Attig chiarisce che esso implica per il soggetto la libertà di elaborare la perdita nei modi e nei tempi scelti, "free of interference from

others”, e per gli altri l’obbligo corrispondente di non ostacolarne l’esercizio, poiché “they may not interfere in or prohibit the exercise of the right” (Attig, 2004, p. 197).

Attig precisa inoltre che si tratta non di una convenzione istituzionale, ma di un diritto umano, “grounded in recognition of the nature of human attachments and the inherent needs and desires of all who live in the human condition to grieve in their own ways when loved ones die” (Attig, 2004, p. 198). Questa precisazione è rilevante per il contesto scolastico qui discusso, poiché se il diritto al lutto è un diritto umano e non una concessione istituzionale, la sua mancata considerazione da parte della scuola non è una semplice lacuna curricolare neutra, ma una forma di interferenza attiva con un bisogno fondamentale dello studente, coerente con quanto osservato sopra a proposito del *disenfranchised grief*.

Questi tre elementi permettono di leggere con precisione ciò che accade nella classe di lingua quando il lutto personale di uno studente non trova alcuno spazio di riconoscimento nel discorso didattico, nonostante la morte, come già menzionato, sia presente nei materiali come argomento. La morte come contenuto disciplinare riceve infatti una collocazione stabile nel curriculum, regolata da tempi, spazi e modalità didattiche proprie, mentre la morte come esperienza vissuta dallo studente non riceve un corrispettivo su nessuno dei tre piani indicati da Doka (2002, cit. in Attig, 2004): nessun diritto istituzionalmente riconosciuto a portare quell’esperienza in classe, nessun ruolo che la scuola attribuisca allo studente in lutto, nessuna capacità di elaborazione prevista dal curriculum o dalla pratica in aula.

A questa esclusione contribuiscono attivamente anche gli adulti, quali genitori, insegnanti ed educatori, non solo le convenzioni curricolari. Linder e Majerus (2016, p. viii, cit. in Bartosch, 2023) osservano che il tema della morte riflette la realtà degli studenti, ma al tempo stesso genera negli adulti disagio e timore per la propria incapacità di proteggere i più giovani da quella stessa realtà. L’evitamento del tema nasce quindi sia da una scelta curricolare sia da un meccanismo di autoprotezione emotiva messo in atto dall’insegnante stesso.

Un’indagine su 841 adolescenti tedeschi conferma questa esclusione sul piano empirico: la morte risulta tra gli argomenti meno trattati a scuola, affrontato “spesso” o “molto spesso” solo dal 12,5% degli intervistati, contro il 28,1% dedicato agli stili di vita a impatto ambientale e il 24,1% alle malattie (Summer e Steinbock, 2023). L’evitamento di questo argomento nella classe di lingua lascia dunque gli studenti privi delle risorse linguistiche ed emotive per confrontarsi con un dominio comunicativo con cui dovranno inevitabilmente misurarsi, poiché la morte, in quanto esperienza universale, si presenta prima o poi nella vita di ogni persona, sia come lutto diretto sia come necessità di sostenere e comunicare con chi lo sta vivendo.

Anche nel contesto italiano si registrano segnali che confermano l'urgenza di questo tema. Mancaniello (2025) rileva che, negli ultimi tre anni, le richieste di consulenza e sostegno per tentato suicidio nei Centri per l'Infanzia e l'Adolescenza e negli Ospedali pediatrici italiani sono aumentate di oltre il 50% rispetto al periodo pre-pandemico, e ricorda come il suicidio rappresenti la seconda causa di morte in adolescenza dopo gli incidenti, i quali, a loro volta, in una parte consistente dei casi, possono essere classificati come tentativi di suicidio (Oliverio Ferraris et al., 2009, cit. in Mancaniello, 2025). Nonostante questa urgenza, l'autrice osserva che, nel dialogo con docenti della scuola primaria e secondaria, è ricorrente l'espressione di "non saper affrontare il lutto vissuto dai propri allievi/e" (Mancaniello, 2025, p. 368), confermando per il contesto italiano la stessa difficoltà degli adulti osservata da Linder e Majerus (2016, cit. in Bartosch, 2023).

Vi sono invece ragioni educative per discutere di morte e lutto nella classe di lingua, articolabili in tre argomenti principali: comunicativo, interculturale e personale/affettivo. Questa tripartizione riprende e organizza in forma sistematica le tre funzioni che la letteratura appena discussa (Bartosch, 2023; Ludwig e Summer, 2023; Summer e Steinbock, 2023) attribuisce separatamente al tema, riportandole a una cornice unica utile alla progettazione didattica.

Sul piano comunicativo, il lessico legato alla morte comprende registri diversi tra loro, fra cui espressioni di condoglianze, linguaggio della commemorazione, e vocabolario specifico sulla perdita e sul lutto. Questi registri assumono valenze differenti nelle varie comunità culturali e linguistiche; per esempio, una formula di condoglianza ritenuta appropriata in una lingua può risultare eccessiva, o al contrario distaccata, se tradotta letteralmente in un'altra, e lo stesso vale per il grado di esplicitezza con cui una cultura si riferisce alla morte, spesso mediato da eufemismi privi di equivalente diretto in altre lingue. In inglese, per esempio, espressioni come *I'm sorry for your loss* ("mi dispiace per la tua perdita") o *My condolences* ("le mie condoglianze") costituiscono formule convenzionali di compianto la cui traduzione letterale in italiano risulta poco idiomatica, mentre eufemismi come *passed away* (lett. "passato oltre", cioè "venuto a mancare"), *we lost him* ("lo abbiamo perso") o *gone too soon* (lett. "andato troppo presto", cioè "morto prematuramente") attenuano il riferimento diretto alla morte in modi che non sempre trovano un corrispettivo immediato in altre lingue, così come espressioni più informali o specifiche di certi contesti culturali, quali *kicked the bucket* (lett. "ha dato un calcio al secchio", cioè "ha tirato le cuoia"), risultano difficilmente trasferibili senza perdita di registro o di connotazione.

Una seconda considerazione riguarda l'interculturalità, intesa da Caon et al. (2020) come la capacità di mettere in relazione criticamente la propria cultura di appartenenza con altre culture, riconoscendone specificità e differenze senza assumere la propria come norma implicita di giudizio. Il confronto con le diverse pratiche culturali attorno alla morte, dai riti funebri alle convenzioni sociali che regolano l'espressione pubblica del lutto, offre materiale concreto per esercitare proprio questo tipo di consapevolezza, richiesta esplicitamente anche dal testo delle nuove Indicazioni Nazionali per il Liceo Linguistico, attualmente in consultazione pubblica (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2026, Allegato D). Tra gli obiettivi di apprendimento in ambito culturale della lingua straniera del secondo biennio si indica infatti la capacità di "riconoscere e illustrare con consapevolezza interculturale e in chiave comparativa" le specificità dei Paesi e dei contesti in cui la lingua è parlata (*ibid.*). La morte si presta a questo tipo di lavoro comparativo perché tocca credenze profonde e spesso implicite, e rende quindi visibili agli studenti i propri presupposti culturali nel momento stesso in cui li confrontano con pratiche diverse dalla propria.

Per gli studenti che stanno affrontando attivamente un lutto, la classe può inoltre diventare un luogo di riconoscimento della loro esperienza, a condizione che l'insegnante disponga delle competenze necessarie per facilitare questo processo senza intrusione o esposizione. Ludwig e Summer (2023) indicano infatti che, nel trattare argomenti tabù, la classe deve mantenere al centro il tema piuttosto che le esperienze personali degli studenti, poiché mettere direttamente in gioco il vissuto individuale apre a un rischio di esposizione o intrusione che il tema stesso, se trattato con distanza, permette di evitare. Gli autori scrivono infatti che

rather than relating topics to learners' personal experiences, as would be the norm in communicative approaches that encourage learners to relate to personal situations and concerns, [...] dealing with taboos requires a different approach in which the topic rather than the learners' personal views or experiences is in the foreground (Ludwig e Summer, 2023, p. 14).

Questa esigenza di mantenere una distanza protettiva mentre si affronta il tema trova una risposta metodologica nel contributo della letteratura. Bartosch, in un contributo pubblicato nel volume curato da Ludwig e Summer (2023), include la morte tra gli argomenti che definisce tabù, sostenendo che i testi letterari, inclusa la narrativa per ragazzi, fungono da risorsa mediatrice che consente agli studenti di confrontarsi con la mortalità a una distanza emotiva controllata. Analizzando il romanzo per ragazzi *They Both Die at the End* (Silvera, 2017), l'autore mostra come sia la forma letteraria, non solo il contenuto, a strutturare la riflessione sulla morte. Il titolo stesso anticipa l'esito della storia, spostando l'attenzione del lettore dalla domanda su cosa accadrà al personaggio a quella su come la fine venga vissuta (Bartosch,

2023). Testi di questo tipo, sostiene Bartosch (2023), permettono agli studenti di confrontarsi con la mortalità attraverso la mediazione della finzione narrativa, senza richiedere l'esposizione diretta della propria esperienza personale.

In aggiunta, queste considerazioni si connettono anche con quanto sviluppato nell'ambito della tradizione umanistico-affettiva da Martari (2021, in § 2.6). Martari assegna all'insegnamento della lingua il compito di considerare lo studente come persona intera, portatrice di emozioni oltre che di conoscenze, e di prestare attenzione alla gamma completa dell'esperienza umana, incluse le sue dimensioni più difficili, per produrre una competenza comunicativa autentica. Balboni definisce questo principio (2017, p. 13) scrivendo: "Ogni persona ha diritto ad un trattamento *humane*, che rispetti questa sua unicità e non lo impacchetti in una classe vista come insieme di numeri anziché di persone".

Un cardine dell'approccio umanistico-affettivo è poi la riduzione del filtro affettivo (Krashen, 1981), inteso come l'insieme di barriere emotive che ostacolano l'apprendimento linguistico quando l'esperienza soggettiva dello studente non trova spazio di riconoscimento nel contesto didattico. Krashen (1981, p. 110) precisa che l'attivazione del filtro non dipende dalla qualità tecnica dell'*input*, affermando che "if the affective filter is 'up', no matter how beautifully the input is sequenced, no matter how meaningful and communicative the exercise is intended to be, little or no acquisition will take place". Lo stesso autore specifica che il filtro agisce a monte del processo di acquisizione, poiché

some potential intake may not make it to the "language acquisition device": acquirers' motivations and attitudes, if they are less than optimal, may filter out certain aspects of the input, so that they are no longer available to the acquirer as intake, even if the requirements for intake outlined above are met (Krashen, 1981, p. 110).

Applicando questo principio al caso della morte e del lutto, l'esclusione di questi temi dal discorso didattico agisce come meccanismo di innalzamento del filtro affettivo, negando allo studente la possibilità di portare in classe un'esperienza emotivamente rilevante. Un curriculum linguistico costruito escludendo sistematicamente l'esperienza del lutto non produce un contesto neutro, ma innalza il filtro nel momento in cui nega riconoscimento istituzionale a quell'esperienza, indipendentemente dalla qualità degli altri materiali didattici impiegati. L'*input* relativo al lutto, quando rilevante per lo studente, risulta filtrato dal sistema di acquisizione nel momento in cui la sua rilevanza esistenziale viene istituzionalmente negata, riproducendo quella separazione tra sapere tecnico ed esperienza vissuta che la tradizione umanistico-affettiva, sin da Frasnèdi, si proponeva di superare.

Frasnedi (1985) stesso, riflettendo più in generale sull'educazione alla scrittura, osservava che quando le esperienze scolastiche di elaborazione linguistica risultano troppo povere rispetto alla ricchezza dell'esperienza e alla "forza del sentire", la lingua della scuola viene vissuta come ostacolo alla crescita intellettuale e affettiva (Frasnedi, 1985, cit. in Martari, 2021). Sebbene l'osservazione di Frasnedi nasca in relazione ai primi anni di scolarizzazione, il principio che essa esprime resta applicabile anche al contesto del liceo linguistico, dove lo studente adolescente, pur disponendo di una competenza alfabetica consolidata e di una crescente padronanza di una o più lingue straniere, può trovarsi comunque privo degli strumenti linguistici, nella lingua madre come nella lingua straniera, necessari a elaborare un'esperienza emotivamente complessa. Questa condizione si presenta con particolare rilievo quando l'esperienza in questione riguarda la perdita.

Nel loro insieme, questi tre argomenti (comunicativo, interculturale e personale/affettivo) mostrano che l'inclusione della morte e del lutto nella classe di lingua risponde a una logica didattica coerente e non a un'esigenza terapeutica improvvisata. Si tratta di un dominio lessicale e culturale che gli studenti incontreranno comunque nella vita reale, e che, per esempio, la mediazione letteraria permette di affrontare con la distanza necessaria a renderlo pedagogicamente sostenibile. Su questo equilibrio tra prossimità tematica e distanza protettiva si fondano le proposte didattiche discusse nel capitolo otto (§ 8.4.5).

3.3.2 Bisogni speciali e disabilità

La disabilità e i bisogni educativi speciali costituiscono un secondo cluster di argomenti legati alla condizione umana universale che sono sistematicamente sottorappresentati nei materiali e nella pratica ELT, sebbene la loro esclusione operi in modo diverso rispetto a quella della morte. Piuttosto che essere guidata principalmente da una logica di protezione emotiva, tende a riflettere ciò che Effendi et al. (2024) descrivono come una forma di tabù pedagogico, accademico e professionale radicato nell'abilismo. Gli autori individuano l'assunzione, diffusa nella maggior parte degli studi inclusi nella loro revisione, che la disabilità sia una deviazione da una norma di funzionamento corporeo e cognitivo considerata naturale e desiderabile.

In particolare, la revisione sistematica di Effendi et al. (2024) sulla disabilità e la pedagogia inclusiva nella formazione degli insegnanti EFL individua un contrasto tra l'impegno formale della maggior parte dei sistemi educativi nei confronti dell'educazione inclusiva e la preparazione degli insegnanti EFL a lavorare con studenti con disabilità, che gli stessi autori considerano un ambito ancora poco studiato. La loro analisi identifica tre modi in cui questo

tabù si manifesta. Innanzitutto, la disabilità viene interpretata dagli insegnanti EFL in formazione attraverso una lente di connotazione negativa, come qualcosa di gravoso, in linea con un continuum più ampio di assunzioni abiliste (Effendi et al., 2024). Questa connotazione negativa emerge, per esempio, nella convinzione diffusa che la presenza di studenti con disabilità in classe complichino la gestione didattica ordinaria, rendendo più difficile mantenere il ritmo e gli obiettivi previsti per il resto del gruppo.

In aggiunta, verso gli studenti con disabilità spesso “assumed standards are given” e “negative associations such as ‘difficult’, ‘disruptive’, ‘less capable’, etc. For Bolt (2017) this signifies an insult to disability” (Effendi et al., 2024, p. 7), e vengono percepiti sia dagli insegnanti in servizio sia da quelli in formazione come un peso per la pedagogia della classe ordinaria. Questa etichettatura nasce, secondo gli autori, dalla convinzione diffusa che insegnare a studenti con disabilità richieda competenze specialistiche distinte da quelle necessarie per la classe ordinaria, una convinzione che la letteratura considera infondata, dato che le pratiche didattiche efficaci nell’educazione speciale coincidono in larga parte con quelle già presenti nell’insegnamento ordinario (Effendi et al., 2024). Poiché gli insegnanti percepiscono sé stessi come privi di tale competenza specialistica, la presenza di uno studente con disabilità viene vissuta come un elemento che eccede le proprie capacità professionali, e questa percezione di inadeguatezza si traduce nell’attribuzione allo studente stesso di etichette che ne segnalano la difficoltà, spostando così l’origine del problema dalla preparazione dell’insegnante alla natura dello studente.

Tra gli insegnanti in formazione esiste inoltre il timore che sostenere gli studenti con disabilità costituisca una forma di trattamento speciale che crea una situazione di svantaggio verso i coetanei non disabili (Effendi et al., 2024). Questo timore comporta che il sostegno agli studenti con disabilità venga concepito non come una delle forme di differenziazione didattica richieste da ogni classe eterogenea, ma come una deviazione dalla norma che sottrae risorse destinate alla maggioranza. Il bisogno dello studente con disabilità viene così collocato fuori dal perimetro dei bisogni ordinari della classe, mentre le necessità degli studenti non disabili vengono prese come punto di riferimento rispetto al quale ogni altra esigenza appare eccezionale. Effendi et al. (2024) riportano questi atteggiamenti nel mantenimento di una cultura scolastica gerarchica in cui gli studenti con disabilità sono posizionati come un gruppo subordinato, piuttosto che come partecipanti a pieno titolo alla comunità educativa. Finché il sostegno agli studenti con disabilità continuerà a essere percepito come sottrazione di risorse anziché come parte dell’insegnamento, la presenza di questi studenti in classe resterà associata

a un costo per gli altri studenti, riproducendo la stessa dinamica di esclusione che l'educazione inclusiva intende superare.

Va sottolineato che la revisione di Effendi et al. (2024) non include, tra i sei studi individuati, alcuna ricerca condotta in Italia. La sintesi comprende quattro studi nel cosiddetto *Global North* (Nord globale), condotti in Germania (due studi: Rovai e Pfingsthorn, 2022; Blume et al., 2019; cit. in Effendi et al., 2024), in Polonia (Nijakowska, 2022, cit. in Effendi et al., 2024) e in un gruppo di tre Paesi congiuntamente, ossia Grecia, Cipro e Polonia (Nijakowska et al., 2018, cit. in Effendi et al., 2024), e due studi in Medio Oriente, condotti in Palestina (Shaaban e Shaat, 2022, cit. in Effendi et al., 2024) e Turchia (Aksu Ataç e Taşçı, 2020, cit. in Effendi et al., 2024), senza alcuno studio condotto nel *Global South* (Sud globale).

La revisione descrive inoltre un vuoto di ricerca sulla preparazione degli insegnanti EFL rispetto alla disabilità che risulta, per loro stessa ammissione, ancora attuale. Il percorso italiano su questo specifico fronte segue una cronologia diversa. Già a partire dal 1971, la legge 118 consentiva per la prima volta l'istruzione di bambini con disabilità nelle stesse classi dei compagni senza disabilità (Revellino et al., 2023). Nel 1977, la legge 517 chiudeva le scuole speciali, stabilendo l'inserimento degli studenti con disabilità nelle classi ordinarie come principio strutturale del sistema scolastico, e non come eccezione (Revellino et al., 2023). Nel 1992, la legge 5 febbraio 1992, n. 104, tuttora vigente come legge di riferimento per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità, sanciva all'articolo 1 il pieno rispetto della dignità umana e dei diritti di libertà e autonomia della persona con disabilità, promuovendone la piena integrazione in famiglia, a scuola, nel lavoro e nella società (legge 5 febbraio 1992, n. 104, art. 1).

Questo vuoto di ricerca convive con una traiettoria normativa italiana diversa. L'ordinamento scolastico italiano aveva già impostato, mezzo secolo prima, l'inclusione nelle classi ordinarie come impianto normativo di base. Ciò non implica che la formazione specifica dei docenti italiani su questi temi sia oggi necessariamente adeguata, un aspetto su cui la revisione di Effendi et al. (2024) non fornisce dati italiani e che la presente ricerca non ha per obiettivo primario di verificare; implica però che il pattern di abilismo strutturale descritto a livello internazionale non può essere automaticamente esteso al contesto italiano, il cui impianto normativo si è mosso in una direzione diversa fin dagli anni Settanta.

Le implicazioni pedagogiche di questa analisi si estendono comunque oltre la gestione in classe degli studenti con disabilità, alla questione più ampia se la disabilità e i bisogni speciali vengano mai discussi come contenuto tematico nella classe di lingua. Quando i libri di testo presentano personaggi e scenari, la popolazione prevalentemente normodotata e in buona salute

che essi raffigurano costruisce una norma tacita dell'esperienza umana "normale" da cui la disabilità è assente o marginale. Questa invisibilità veicola un messaggio ideologico in contrasto con l'impegno dichiarato dell'educazione linguistica verso la diversità e l'inclusione.

A riguardo, il quadro teorico proposto da Weninger (2021) per l'analisi multimodale dei libri di testo di lingua straniera, applicato dall'autrice a un caso relativo alla rappresentazione di genere, offre strumenti applicabili per esaminare come i temi tabù, tra cui la morte e la disabilità, vengano trattati o esclusi attraverso il testo scritto e attraverso i materiali visivi che lo accompagnano. Il modello di Weninger distingue tre livelli di significato presenti nei materiali didattici: il significato come rappresentazione, che riguarda quali temi ed esperienze vengono raffigurati nel testo e nelle immagini e quali ne restano fuori; seguito dal significato come interazione, che riguarda invece il tipo di relazione che l'immagine o il testo costruiscono con chi legge o osserva. Infine, il significato come azione, che riguarda il modo in cui il compito didattico guida lo studente a interagire con quanto rappresentato.

Applicato ai temi tabù, questo modello permette di distinguere due forme distinte di esclusione. Nel caso della disabilità, l'esclusione opera prevalentemente sul piano della rappresentazione, dove personaggi con disabilità sono raramente raffigurati nei materiali visivi e testuali, il che rende impossibile di base qualunque analisi dell'interazione o dell'azione su questo contenuto, poiché non vi è materiale su cui costruire tali livelli di significato. Nel caso della morte (§ 3.3.1), invece, come osservato in precedenza a proposito di Berman (2012), il contenuto è presente sul piano della rappresentazione, ma l'esclusione si sposta sul piano dell'azione: la morte compare come argomento letterario o storico, ma i compiti didattici associati a questo contenuto raramente richiedono allo studente un'elaborazione che colleghi il tema alla propria esperienza personale. Questo confronto tra i due casi permette di sostenere che il tabù, nei contesti didattici, non opera in un unico modo, ma può manifestarsi sia come assenza di rappresentazione sia come presenza di rappresentazione priva di uno spazio di elaborazione personale, a seconda della natura specifica del contenuto escluso.

3.3.3 Trauma e salute mentale

Il trauma e la salute mentale rappresentano una terza area della condizione umana sistematicamente omessa dai contesti educativi. Wilson et al. (2024) documentano, attraverso l'approccio *trauma-informed* (§ 2.3), come le esperienze di stress post-traumatico plasmino il coinvolgimento degli studenti nell'ambiente di apprendimento linguistico. Il presente paragrafo

riprende quello studio per esaminarne il meccanismo cognitivo, e lo integra con i dati specifici sulla popolazione scolastica italiana.

Wilson et al. (2024) hanno misurato lo stress post-traumatico dei partecipanti attraverso il PCL-5¹, uno strumento di *screening* che assegna a ciascun partecipante un punteggio proporzionale al numero e all'intensità dei sintomi presentati, senza richiedere di rivelarne la fonte. I risultati indicano che, all'aumentare di questo punteggio, si riducono l'apprendimento verbale, l'attenzione, la memoria e anche la concentrazione, le stesse funzioni cognitive richieste dall'acquisizione linguistica. Wilson et al. (2024) riprendono a questo proposito lo studio di Theorell e Sondergaard (2004, cit. in Wilson et al., 2024) su un campione di rifugiati reinsediati, che ha rilevato come chi presenta un carico sintomatico più elevato impieghi più tempo a raggiungere gli stessi traguardi linguistici di chi ne presenta uno più contenuto; il carico sintomatico, in altre parole, non blocca l'apprendimento linguistico ma ne rallenta il ritmo in proporzione alla propria intensità.

Tuttavia, il rallentamento dovuto al carico sintomatico agisce anche su un altro piano. Nel meccanismo discusso in § 2.3, la minaccia ai valori culturali dello studente innesca una risposta di *fight or flight* ("attacco o fuga") circoscritta a quel tipo di episodio. Qui invece l'origine dell'interferenza cognitiva è rappresentata dal carico traumatico pregresso dello studente, una condizione permanente e diffusa, non legata a un singolo episodio in classe. Proprio perché questa condizione è permanente, non serve un episodio specifico, in quanto la vulnerabilità stessa è già presente a ogni lezione, e a farla emergere può bastare una dinamica ordinaria della gestione della classe, non necessariamente legata al trauma in sé.

Wilson et al. (2024) individuano nel *teacher talk time*² uno di questi fattori quotidiani. Se uno studente percepisce un livello elevato di *teacher talk time*, con insegnanti concentrati su sé stessi più che sugli studenti, riferisce di sentirsi ignorato e frustrato. Gli autori descrivono questa reazione come un *disengagement* ("disimpegno"), ossia il ritiro dello studente dalla produzione linguistica attiva, che si manifesta con una riduzione degli interventi orali e della partecipazione volontaria alla lezione: "Participants reported that they felt ignored and resentful in classes with high 'teacher talk time', causing students to disengage." (Wilson et al, 2024, p.

¹ Il PCL-5 (*PTSD Checklist for DSM-5*) è uno strumento di *screening* validato composto da 20 item su scala Likert (0-4), che rileva il carico sintomatico del disturbo da stress post-traumatico (PTSD) nell'ultimo mese senza richiedere ai partecipanti di specificarne la fonte. Punteggi pari o superiori a 31, su un massimo di 80, rientrano nel range clinico del PTSD (Weathers et al., 2013, cit. in Wilson et al., 2024, p. 2074).

² Per *teacher talk time* si intende la percentuale di tempo-lezione occupata dal parlato dell'insegnante, in opposizione al tempo di produzione linguistica lasciato agli studenti.

2079). Per uno studente con un carico sintomatico elevato, che affronta la lezione con una soglia di tolleranza già ridotta, questo tipo di dinamica quotidiana pesa più che per il resto della classe.

Wilson et al. (2024) osservano inoltre che attribuire allo studente la colpa dei propri errori, invece di sostenerlo nel percorso di apprendimento, agisce come una barriera aggiuntiva. Il giudizio e il biasimo sono strettamente legati alla vergogna, la quale occupa una posizione centrale nella comprensione dello stress post-traumatico; per questo le relazioni educative realmente *trauma-informed* si caratterizzano per l'assenza di giudizio e di colpevolizzazione (Elliott et al., 2005, cit. in Wilson et al., 2024). Uno studente che porta con sé un vissuto traumatico non ancora elaborato è quindi esposto due volte allo stesso rischio: prima sul piano cognitivo, per l'interferenza diretta del trauma sui processi di memoria e attenzione appena descritti, poi anche sul piano relazionale, per l'ulteriore danno che un *feedback* giudicante può provocare a un'autostima già fragile.

Queste dinamiche sono state documentate in un contesto anglofono e universitario, ma la loro rilevanza per la scuola secondaria italiana trova conferma in dati recenti. La consultazione pubblica promossa dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2024), condotta su 7.470 ragazzi tra i 16 e i 20 anni tra aprile 2023 e febbraio 2024, rileva che il 24% dei rispondenti descrive il proprio stato d'animo attuale come ansioso (p. 7), mentre il 51,4% riferisce di soffrire in modo ricorrente di stati di ansia o tristezza prolungati dal periodo della pandemia in poi (p. 12). Interpellati su quale figura professionale vorrebbero come supporto, il 62,7% dei ragazzi indica uno psicologo, contro il 16% che indica un insegnante (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2024, p. 13).

Questa distinzione trova un riscontro dal lato opposto della cattedra. Daniele (2022) osserva che gli insegnanti italiani, pur essendo tra le figure più stabili nella vita degli adolescenti, non sempre si identificano nel ruolo di promotori della salute mentale, e attribuiscono questa responsabilità primariamente al personale sanitario (Gambacorti Passerini, 2021, cit. in Daniele, 2022). L'autrice segnala tuttavia che, dall'analisi delle interviste condotte con sette professionisti dell'educazione in contesti scolastici italiani, gli insegnanti sembrano emergere come figure più coinvolte in queste attività rispetto a quanto riportato dalla letteratura internazionale (Daniele, 2022). Nelle conclusioni dello studio, Daniele sottolinea che un coinvolgimento maggiore da parte dei docenti non è sufficiente a garantire l'efficacia degli interventi di promozione del benessere, se non è accompagnato da una formazione specifica.

La formazione, di fatto, non dovrebbe limitarsi a fornire conoscenze e competenze per l'attuazione di interventi specifici, ma dovrebbe sviluppare negli insegnanti quelle competenze

educative che permettono di sostenere il benessere degli studenti nella pratica quotidiana (Massa, 2000; Palmieri, 2012, cit. in Daniele, 2022):

Essi possono aiutarli a esprimere le difficoltà che stanno vivendo e a dar loro un senso; allo stesso tempo, possono supportarli nella comprensione dei loro atteggiamenti e nel realizzare i loro progetti in contesti reali, in base alle risorse disponibili (Cefai e Cooper, 2017, cit. in Daniele, 2022, p. 13).

Solo così, conclude l'autrice, gli insegnanti possono maturare una vera "prospettiva pedagogica" sull'esperienza del disagio giovanile, e non limitarsi a interventi occasionali (Daniele, 2022). I due dati, letti insieme, indicano che il divario percepito dagli studenti italiani non nasce da un disinteresse degli insegnanti verso il benessere psicologico dei propri allievi, ma da un'incertezza condivisa sul mandato professionale, che né studenti né insegnanti attribuiscono con chiarezza alla figura del docente.

Tale incertezza sul mandato professionale non intacca tuttavia l'evidenza a sostegno di un intervento scolastico su questi temi. Il manuale *Salute mentale a scuola*, adattamento italiano a cura dell'Istituto Superiore di Sanità e di altri enti sanitari del manuale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità *Mental Health in Schools* (2021), osserva che il benessere emotivo e sociale degli studenti è associato a migliori risultati scolastici, mentre le difficoltà emotive sono associate a un maggiore rischio di scarso rendimento e di abbandono scolastico (Gutman e Feinstein, 2008; Stewart, 2007, cit. in Istituto Superiore di Sanità et al., 2021). Il manuale colloca la scuola tra i contesti privilegiati per la promozione della salute mentale, in ragione del tempo che gli studenti vi trascorrono e della qualità delle relazioni che vi si costruiscono.

Il manuale offre inoltre un contenuto concreto a quelle "competenze educative" che, nella conclusione di Daniele (2022), restavano prive di specificazione. Tra queste rientra una comunicazione basata sull'empatia, articolata in competenze puntuali quali la costruzione della relazione, l'ascolto attivo, la capacità di porre domande aperte e non giudicanti, l'osservazione del comportamento verbale e non verbale dello studente:

Costruzione di relazioni, stabilire un rapporto basato sull'empatia, la fiducia e il rispetto. Ascolto attivo, ascoltare con reale interesse il bambino/ragazzo [...] mantenere il contatto visivo, l'uso appropriato del linguaggio del corpo, annuire con la testa e modulare il tono della voce. Capacità di fare domande, porre domande aperte [...] in modo neutrale e non giudicante [...]. Capacità di osservazione, osservare il comportamento verbale e non verbale (Istituto Superiore di Sanità et al., 2021, p. 41).

Il manuale specifica però anche il limite di queste competenze, prima ancora di elencarle, indicando che “è necessario che gli/le insegnanti sappiano indirizzare ad un/a professionista della salute mentale quegli/le studenti/sse che hanno bisogno di un approfondimento” (Istituto Superiore di Sanità et al., 2021, p. 40). L’invio allo specialista non è dunque un fallimento del ruolo docente, come Daniele suggerisce venga percepito da alcuni insegnanti, ma una delle competenze che il manuale stesso attribuisce loro.

Ciò che resta scoperto, tuttavia, è la dimensione specificamente linguistica del problema: aiutare uno studente a dare un senso al proprio disagio, come indicano Cefai e Cooper (2017, cit. in Daniele, 2022), presuppone che quello studente disponga del lessico necessario per farlo, anche nella lingua straniera che sta studiando. Un curriculum che non riconosce il disagio psicologico come dimensione dell’esperienza umana non fornisce agli studenti gli strumenti linguistici utili per esprimere queste realtà in inglese, né offre a chi porta con sé un disagio non riconosciuto in classe l’occasione di parlarne e di ridurre il proprio senso di isolamento.

Riconoscere il disagio psicologico in classe, sia nella forma del trauma sia in quella più diffusa dell’ansia o del malessere emotivo documentate dai dati italiani, comporta però rischi che vanno considerati con attenzione. Da un lato, il metodo di Wilson et al. (2024) discusso in apertura di paragrafo mostra che è possibile dare voce a questo disagio senza esporre lo studente: il PCL-5 stesso dimostra che sicurezza linguistica e tutela della privacy del vissuto individuale non sono in conflitto tra loro. Dall’altro lato, come già visto a proposito del lutto (§ 3.3.1), Ludwig e Summer (2023) ricordano che la classe di lingua non deve trasformarsi in uno spazio terapeutico che sollecita il vissuto individuale; il suo compito resta invece quello di fornire un lessico e un repertorio comunicativo per parlare di queste esperienze, non di provarle o di sostituirsi al supporto professionale che, come mostrano sia Daniele sia i dati dell’Autorità Garante, gli studenti italiani cercano altrove.

Il diritto degli studenti a non sentirsi ridotti al silenzio dal curriculum e la necessità di non trasformare l’insegnante in un ruolo che non gli compete possono così coesistere nella stessa pratica didattica. Il riconoscimento del trauma e della salute mentale come dimensioni dell’esperienza umana, discutibili con cura, empatia e *scaffolding* linguistico, resta una condizione necessaria per un’educazione linguistica inclusiva, senza che questo richieda all’insegnante di lingua di diventare la figura di riferimento che né l’insegnante stesso né i suoi studenti gli attribuiscono.

3.4 Argomenti relativi al conflitto e al potere

Le tre sezioni seguenti (guerra e violenza, politica e società, razzismo e discriminazione) condividono una seconda logica di esclusione, distinta da quella discussa al § 3.3 a proposito della condizione umana universale. Se morte, disabilità e trauma vengono esclusi in quanto minacciano un ordine simbolico condiviso, gli argomenti qui esaminati vengono esclusi perché coinvolgono rapporti di potere: tra insegnante e studente, tra Stato e cittadino, tra gruppi sociali in conflitto per il riconoscimento o le risorse. Trattarli in classe richiede quindi all'insegnante non solo la gestione della distanza emotiva, come nel cluster precedente, ma anche una posizione esplicita rispetto alla propria neutralità professionale, questione che ciascuna delle tre sezioni seguenti affronta da un'angolazione diversa.

3.4.1 Guerra e violenza

La guerra e la violenza presentano una serie di sfide nella classe di lingua, combinando l'intensità emotiva caratteristica degli argomenti legati alla condizione umana con la complessità ideologica e politica associata agli argomenti discussi nei §§ 3.4.2 e 3.4.3. I materiali e la pratica ELT escludono sistematicamente questi temi, nonostante la guerra costituisca uno degli archivi culturali e testuali più antichi e pervasivi della tradizione letteraria di lingua inglese ed europea, come osserva Brosman (1992). Dai cronisti greci, romani ed ebraici in poi la guerra è stata “the single most important topic of the body of literature inherited from early Western civilization”, al punto da rappresentare, insieme al tema dell'amore, l'unica esperienza umana ad aver esercitato un'influenza così estesa sul comportamento umano attraverso la narrazione, orale e scritta (Brosman, 1992, p. 85).

Questa centralità si riflette anche sul piano formale tramite, per esempio, la poesia di guerra che elabora l'esperienza attraverso ritmo, immagini e ironia, trasformando distruzione e paura in un'esperienza al tempo stesso psicologica ed estetica (Brosman, 1992). Molti studenti nelle classi di lingua, inclusi studenti rifugiati, immigrati o provenienti da società post-conflitto, hanno un'esperienza diretta o familiare di violenza e ricollocamento. L'esclusione della guerra dai materiali ELT non riguarda dunque solo un vuoto culturale rispetto a un tema storicamente centrale nella tradizione letteraria, ma anche un silenzio rispetto a esperienze già presenti, benché non dette, all'interno della classe.

Millican et al. (2021) affrontano la questione della guerra e della violenza dalla prospettiva pedagogica per la “costruzione della pace” (*peacebuilding*) nell'istruzione

superiore, sostenendo che il confronto con i contenuti legati al conflitto è necessario per la formazione di cittadini democratici e globalmente responsabili. In particolare, gli autori propongono approcci pedagogici che riprendono due concetti freiriani (Freire, cit. in Millican et al., 2021). Primo fra questi, la *critical pedagogy* (“pedagogia critica”) è l’approccio educativo che analizza il rapporto tra pratiche didattiche e strutture di potere, con l’obiettivo di rendere lo studente consapevole delle condizioni sociali e politiche che modellano la propria esperienza. Segue poi la *praxis*, che Millican et al. (2021, p. 576) definiscono come un “ciclo di azione”, riflessione e nuova azione (“*action followed by reflection followed by action*”), la quale unisce pensiero cognitivo, emotivo e riflessivo in un processo continuo di apprendimento e trasformazione.

Gli autori indicano inoltre nella pedagogia della memoria uno strumento che utilizza la riflessione e l’auto-conoscenza per comprendere le memorie storiche, culturali e personali, e nel principio dell’empatia una via per ricostruire la comprensione e le connessioni con gruppi percepiti come “il nemico”, contrastando i processi di deumanizzazione (Millican et al., 2021). A riguardo gli autori indicano un testo letterario o una testimonianza che raccontano la guerra dal punto di vista di un singolo individuo come strumento che permette agli studenti di incontrare la complessità morale del conflitto senza ridurla a una narrazione binaria, fornendo al tempo stesso il lessico e le strutture discorsive necessarie per parlare di violenza, perdita e responsabilità. Il modo in cui la guerra viene inclusa o esclusa dai materiali didattici non dipende solo dall’assenza culturale segnalata sopra, ma anche dalle scelte concrete che l’insegnante opera nella pratica curricolare quotidiana.

Un’altra considerazione è da fare sull’approccio curricolare da parte degli insegnanti, e la ricerca di Hung (2018) sul *gatekeeping* curricolare degli insegnanti in contesti di conflitto di identità nazionale illustra questo tipo di dinamica direzionale. Hung riprende questo concetto da Thornton (1991, cit. in Hung, 2018) per indicare le decisioni che gli insegnanti prendono su ciò che entra in classe rispetto alle credenze relative al significato della materia, alla pianificazione didattica e alle strategie di insegnamento, definendo infatti “the components of gatekeeping” come “1) beliefs concerning the meaning of subject matter; 2) decisions concerning planning; and 3) decisions concerning instructional strategies” (Thornton, 1991, p. 237, cit. in Hung, 2018, p. 69). Gli insegnanti, secondo Thornton, non sono meri esecutori del *curriculum*, ma portano nella didattica le proprie interpretazioni, affermando che

“when they are facing controversy, they are not merely deliverers of the curriculum; instead, they bring their own ideas and interpretations to their teaching; they are gatekeepers” (Thornton, 1991, cit. in Hung, 2018, p. 68).

A Taiwan, ad esempio, Hung (2018) documenta come la questione della sovranità nazionale influenzi le decisioni su come insegnare la storia, e come gli insegnanti gestiscano queste tensioni attraverso un processo di negoziazione personale e professionale che dipende dalla loro conoscenza pratica personale (*personal practical knowledge*) e dai loro valori. Lo studio mostra, ad esempio, come alcuni insegnanti scelgano deliberatamente di affrontare la storia di Taiwan senza insegnarla in modo diretto, ricorrendo a testi letterari di altre tradizioni nazionali per esplorare temi identitari senza cristallizzare la contrapposizione tra i gruppi coinvolti (Hung, 2018).

Accanto alla guerra e ai conflitti di matrice storica o politica, la classe di lingua in Italia si confronta con la violenza esercitata tra coetanei. Il rapporto *(Dis)armati*, realizzato dal Polo Ricerca di Save the Children con il sostegno della Fondazione Iris Ceramica Group ETS³, documenta che, a fronte di un tasso di criminalità minorile tra i più bassi in Europa, il numero di minorenni denunciati o arrestati per reati violenti come rapina, lesioni personali, rissa e minaccia è aumentato negli ultimi dieci anni (Save the Children Italia, 2026). Lo stesso rapporto segnala una crescita della diffusione di armi, in particolare coltelli, tra gli adolescenti, indicando come motivazioni riferite dagli intervistati l'affermazione del proprio *status* all'interno del gruppo o la ricerca di protezione rispetto a un contesto esterno percepito come imprevedibile (Save the Children Italia, 2026). Il rapporto rileva inoltre, tra i ragazzi e le ragazze intervistati, dati relativi a solitudine, rabbia, frustrazione e incertezza rispetto al proprio futuro, insieme a episodi di autolesionismo e tentativi di suicidio. Sono documentati anche casi di violenza tra adolescenti filmati e condivisi sui social media, rilevati sia in contesti socialmente marginali sia in contesti socialmente integrati (Save the Children Italia, 2026).

Questi dati trovano riscontro in due fonti ulteriori. L'UNESCO (2020), nella pubblicazione *Behind the numbers: ending school violence and bullying*, tradotta in italiano a cura del Club per l'UNESCO di Lucca con il titolo *Al di là dei numeri: porre fine alla violenza e al bullismo nella scuola*, documenta la prevalenza della violenza scolastica su scala mondiale e regionale, collegando il fenomeno agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile 4 e 16 (UNESCO, 2020)⁴. Il rapporto specifica che la violenza e il bullismo a scuola sono associati, tra gli studenti

³ La Fondazione Iris Ceramica Group è un'organizzazione privata e non profit, nata nel 2019 dalla responsabilità del Gruppo nei confronti di arte, cultura, ambiente e società. Si fa portavoce dei valori di Iris Ceramica Group e promuove un modello di sviluppo sostenibile seguendo le migliori pratiche di sostenibilità ambientale, sociale e di *corporate governance*, valorizza il capitale umano e la condivisione delle conoscenze, perseguendo le *best practice* in termini ESG (*Environmental, Social e Corporate Governance*).

⁴ L'Obiettivo 4 ("Istruzione di qualità") mira a garantire un'istruzione di qualità, equa e inclusiva, e a promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti. Mentre l'Obiettivo 16 ("Pace, giustizia e istituzioni solide") mira a promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile, garantire l'accesso alla giustizia per tutti e costruire istituzioni efficaci, responsabili e inclusive a tutti i livelli.

coinvolti, a difficoltà di concentrazione in classe, evitamento delle attività scolastiche e abbandono scolastico (UNESCO, 2020).

A supporto, i dati ESPAD-Italia (*European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*), coordinati dal Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto di Fisiologia Clinica (Cnr-Ifc) e raccolti tramite oltre 17.000 questionari nelle scuole italiane, rilevano che nel 2025 il 43,4% degli studenti e delle studentesse tra i 15 e i 19 anni riferisce di aver agito o subito almeno uno dei comportamenti violenti misurati, e il 14,2% ne segnala due o più (ESPAD-Italia, Cnr-Ifc, 2026). Il comportamento più diffuso è la partecipazione a risse, riferita dal 38,3% degli studenti, seguita dalle risse di gruppo (11,9%), dal danneggiamento di beni (5,9%) e da ferite bisognose di cure mediche (5,0%) (ESPAD-Italia, Cnr-Ifc, 2026). Lo stesso rilevamento indica un aumento, tra il 2018 e il 2025, di alcuni indicatori quali l'aver colpito un insegnante (dall'1,2% al 3,6%) e la minaccia con un'arma per ottenere qualcosa (dall'1,4% al 3,5%), mentre segnala nello stesso periodo un calo delle "zuffe" (dal 43,1% al 38,3%) (ESPAD-Italia, Cnr-Ifc, 2026). I dati mostrano inoltre che 332 mila studenti hanno assistito a una scena di violenza filmata con un cellulare o l'hanno filmata in prima persona, con una prevalenza più che doppia rispetto al 2018 (ESPAD-Italia, Cnr-Ifc, 2026).

Lo scarto tra i due tipi di fonti qui discusse pone un problema che la giustapposizione da sola non risolve. Gli strumenti pedagogici pensati per la guerra come tema letterario o storico presuppongono un margine di elaborazione simbolica, una distanza tra lo studente e l'evento narrato, che permette per esempio l'esercizio dell'empatia verso una figura percepita come nemico. La violenza tra pari, quando si consuma nel gruppo classe stesso, non offre necessariamente questo margine, poiché lo studente può trovarvisi coinvolto come spettatore, vittima o parte attiva nello stesso momento in cui l'argomento viene discusso in aula. Non è quindi scontato che le strategie elaborate per la guerra come contenuto culturale, quali la pedagogia della memoria o la lettura di testimonianze individuali, si trasferiscano senza adattamenti a un fenomeno che manca della distanza storica o geografica su cui quelle stesse strategie sono state costruite. Resta inoltre da chiarire se l'assenza di dati sulla trattazione effettiva della violenza tra pari in classe rifletta una scelta didattica equivalente a quella già osservata per la guerra, oppure se derivi da una difficoltà pedagogica di natura diversa, propria di un tema che non consente allo studente la stessa distanza da cui guardare l'evento raccontato.

3.4.2 Politica e società

Gli argomenti politici e socioeconomici rappresentano una categoria di contenuti sensibili complessa da gestire nella classe di lingua, in quanto implicano questioni di potere, ideologia, ruolo professionale e responsabilità dell'insegnante. La tensione tra il diritto dell'insegnante all'espressione politica e il suo obbligo di imparzialità educativa è un tema ricorrente nella letteratura sulle questioni controverse nell'educazione.

Byford et al. (2009) osservano che molti insegnanti trovano le discussioni politiche difficili non solo a causa del rischio di disagio degli studenti o di lamentele dei genitori, ma perché essi stessi faticano a evitare di esprimere opinioni o di coinvolgersi in argomenti ideologici, come dimostrato dallo studio di Cotton (2006) da essi richiamato. Questa difficoltà è legata, secondo gli stessi autori, alla natura intrinsecamente reale e non risolta delle questioni controverse. Di fatto, quando la discussione riflette problemi effettivi della società, diventa difficile per l'insegnante mantenere una posizione puramente osservativa, poiché l'argomento stesso coinvolge valori e giudizi personali, non solo contenuti disciplinari neutri. Byford et al. (2009) richiamano a questo proposito anche Levitt e Longstreet (1993, cit. in Byford et al., 2009, p. 166), secondo cui molti insegnanti considerano l'insegnamento delle questioni controverse una *no-win situation* ("situazione senza via d'uscita favorevole"). Una volta che le questioni controverse riflettono la realtà, la discussione può risultare controproducente per gli studenti a causa dell'inesperienza dell'insegnante o della sua difficoltà nel gestire il contenuto emotivo dei dilemmi che gli studenti tentano di razionalizzare.

Questa difficoltà indica una tensione più ampia nel concetto stesso di insegnante come facilitatore neutrale della discussione. Sul piano teorico, Kelly (1986, cit. in Gindi e Ron Erlich, 2018) distingue quattro possibili posizioni dell'insegnante di fronte a una questione controversa: la neutralità completa, in cui l'insegnante evita del tutto di toccare l'argomento; la neutralità parziale, in cui presenta tutte le posizioni senza indicare la propria; l'unilateralità totale, in cui presenta una sola posizione come unica verità, di norma coincidente con la propria opinione, senza spazio per il confronto; e l'unilateralità parziale, in cui l'insegnante espone diversi punti di vista chiarendo al contempo la propria posizione. Nessuna di queste quattro modalità risulta, secondo la letteratura, oggettivamente superiore alle altre. La scelta dipende dal contesto specifico della classe e dalla natura dell'argomento trattato, e ne deriva quindi che la neutralità dell'insegnante non è una condizione data, ma una delle possibili posizioni, tra cui l'insegnante deve scegliere consapevolmente, ciascuna con implicazioni pedagogiche ed etiche diverse.

Il contesto legale e professionale italiano offre un quadro di riferimento specifico su questo punto. Bonadies (2026) osserva che i docenti italiani possono esprimere opinioni politiche in classe nel rispetto del pluralismo e dei principi costituzionali. Ai sensi dell'articolo 33 della Costituzione italiana, che tutela la libertà di insegnamento, e dell'articolo 21, che garantisce il diritto di manifestare il proprio pensiero, un insegnante può condividere le proprie opinioni politiche personali con gli studenti, anche quando la posizione espressa è dichiaratamente schierata o non equidistante tra le diverse visioni politiche, a condizione di specificare che si tratta di una posizione individuale e di rispettare il diritto degli alunni a sviluppare idee diverse (Bonadies, 2026). Bonadies richiama inoltre l'obbligo di imparzialità e correttezza previsto per il pubblico impiego, che esclude qualsiasi forma di propaganda politica in classe.

Se il contesto italiano regola, dunque, i limiti dell'espressione politica dell'insegnante sul piano normativo, la ricerca comparata mostra che il problema, oltre il singolo quadro giuridico nazionale, ha una dimensione strutturale più ampia. Ordem e Ulum (2021), attraverso il loro studio sugli istruttori EFL turchi, mostrano che gli ostacoli al confronto con argomenti politici e sociopolitici non sono meramente individuali, ma strutturali. Gli insegnanti che lavorano in ambienti istituzionali politicamente restrittivi evitano la discussione sociopolitica non perché siano in disaccordo con il suo valore educativo, dato che quasi tutti gli intervistati hanno espresso sostegno all'approccio partecipativo, ma perché il clima politico in cui lavorano rende tale discussione rischiosa. Questo risultato indica che la gestione dei contenuti politici in classe è legata alle condizioni sociopolitiche più ampie del sistema educativo, e implica che le raccomandazioni pedagogiche centrate unicamente sul coraggio o sulla competenza del singolo insegnante siano insufficienti a spiegare un aumento effettivo della discussione di temi sociopolitici in classe.

Al tempo stesso, Gindi e Ron Erlich (2018) documentano che gli insegnanti che ricevono una formazione multiculturale e che percepiscono l'educazione civica come componente del proprio ruolo professionale sono più propensi a impegnarsi in discussioni su questioni politiche controverse. Nello specifico, gli autori rilevano che la percezione dell'educazione civica come parte del proprio ruolo professionale costituisce il fattore predittivo più significativo della propensione degli insegnanti a condurre discussioni in classe, insieme all'autoefficacia percepita nel gestire tali discussioni, affermando che

the perception that civic education was part of the teacher's role was the main factor related to engagement in discussions. It was the most significant predictor of two of the three dependent variables (Gindi e Ron Erlich, 2018, p. 63).

In effetti, gli insegnanti che avevano seguito una formazione specifica sul multiculturalismo negli anni precedenti mostravano inoltre livelli più elevati di pluralismo, maggiore autoefficacia, una percezione più marcata dell'educazione civica come parte del proprio ruolo, e riportavano un numero maggiore di discussioni effettivamente condotte in classe. Questo risultato sottolinea il ruolo della formazione professionale e del supporto istituzionale, più che della sola disposizione individuale, in questo comportamento.

Infine, la dichiarazione di posizione del National Council for the Social Studies⁵ sull'insegnamento delle questioni controverse, citata da Byford et al. (2009), fornisce un fondamento normativo a queste osservazioni. Secondo tale dichiarazione,

controversial issues must be studied in the classroom without the assumption that they are settled in advance or there is only one right answer in matters of dispute. The social studies teacher must approach such issues in a spirit of critical inquiry exposing the students to a variety of ideas, even if they are different from their own (NCSS, cit. in Byford et al., 2009, p. 165).

Lo stesso documento individua quattro competenze e disposizioni che lo studio delle questioni controverse dovrebbe sviluppare. Prima fra queste, “the ability to study relevant social problems of the past or present and make informed decisions or conclusions”; seguita da “the ability to use critical reasoning and evidence-based evaluation in the study and analysis of significant issues and ideas”. Si prosegue poi con “the recognition that differing viewpoints are valuable and normal as a part of social discourse”. Infine, “the recognition that reasonable compromise is often an important part of the democratic decision-making process” (NCSS, cit. in Byford et al., 2009, pp. 165–166).

Queste quattro competenze formano una progressione. La prima richiede che lo studente abbia accesso a informazioni non filtrate in anticipo da una selezione curricolare che escluda i temi delicati. La seconda, il ragionamento critico, non può esercitarsi su questioni la cui trattazione sia già stata rimossa dal curriculum. La terza richiede invece l'esposizione concreta a posizioni diverse dalla propria, non la loro sostituzione con un consenso precostituito. La quarta, infine, presuppone l'esperienza diretta al disaccordo, poiché il compromesso si apprende attraverso la pratica del confronto tra prospettive in conflitto, non in astratto. La preparazione degli studenti a essere cittadini democratici richiede quindi l'inclusione della controversia sociopolitica come oggetto di attenzione educativa, ma questo obiettivo dipende da condizioni che vanno oltre la sola volontà del singolo insegnante.

⁵ Il National Council for the Social Studies (NCSS) è un'organizzazione professionale statunitense che riunisce docenti ed educatori di scienze sociali, e pubblica dichiarazioni di posizione (*position statement*) su questioni pedagogiche rilevanti per la disciplina. Preso da: <https://www.socialstudies.org/about>

3.4.3 Razzismo e discriminazione

Il razzismo e la discriminazione razziale sono argomenti rilevanti da una prospettiva di giustizia sociale, radicati nella storia e nella vita culturale delle società anglofone, e sistematicamente evitati nei materiali e nella pratica ELT.

Come dimostrano Von Esch et al. (2020) nella loro rassegna su razza e insegnamento delle lingue, le ideologie della *standard language ideology*⁶ e dell'egemonia razziale non sono esterne alla classe di lingua, ma vi sono strutturalmente inscritte. La costruzione dell'inglese "standard" come norma neutra e aculturale è associata alla razzializzazione dell'uso linguistico, e posiziona i parlanti di varietà non standard, i quali in misura sproporzionata sono parlanti di colore, rispetto a una norma implicitamente bianca. Questo meccanismo emerge con chiarezza nel concetto di *anglonormativity*⁷ elaborato da McKinney (2017, cit. in Von Esch et al., 2020) a partire dal suo studio etnografico in quattro scuole sudafricane, dove l'ideologia dello standard inglese e le politiche *English-only*⁸ operano congiuntamente alla supremazia bianca attraverso discorsi quotidiani di insegnanti e studenti su ciò che viene considerato pronuncia corretta o uso appropriato delle parole inglesi, producendo una stigmatizzazione sistematica delle varietà nere dell'inglese.

Von Esch et al. (2020) descrivono infatti come McKinney abbia mostrato che l'anglonormatività

positioned students from nondominant backgrounds as deficient through mechanisms such as teacher and student discourse regarding what was considered to be proper pronunciation and appropriate use of English words, and stigma associated with Black varieties of English (Von Esch et al., 2020, p. 398).

La lingua standard funziona così come *proxy*⁹ per la razza, poiché politiche e programmi scolastici che si presentano come linguisticamente neutri finiscono per veicolare gerarchie

⁶ *Standard language ideology*: "ideologia della lingua standard". Concetto, ripreso dalle autrici da Lippi-Green (2006, p. 67, cit. in Von Esch et al., 2020), che indica la tendenza istituzionale a imporre e mantenere una forma linguistica astratta e idealizzata, presentata come priva di variazione, come modello di correttezza a cui tutti i parlanti dovrebbero conformarsi.

⁷ *Anglonormativity* ("anglonormatività"): Termine coniato da McKinney (2017, cit. in Von Esch et al., 2020) per descrivere il funzionamento congiunto dell'ideologia dello standard inglese, delle politiche linguistiche *English-only* e della supremazia bianca all'interno del contesto scolastico, che si traduce nell'assunzione implicita che l'insegnante bianco anglofono sia depositario del sapere legittimo.

⁸ *English-only* ("solo inglese"): Denominazione di politiche educative o scolastiche che impongono o privilegiano l'uso esclusivo della lingua inglese, escludendo o marginalizzando l'utilizzo di altre lingue o varietà in classe.

⁹ *Proxy* ("sostituto" o "indicatore surrogato"). Nel testo indica un elemento (qui, la lingua) che viene utilizzato, implicitamente o esplicitamente, al posto di un'altra categoria (qui, la razza) per veicolare gli effetti senza nominarla direttamente.

razziali senza doverle nominare esplicitamente (Pimentel, 2011; Mitchell, 2012; Malsbary, 2014; Marx e Saavedra, 2014; McKinney, 2017, cit. in Von Esch et al., 2020). Ne consegue che, posizionando i parlanti di *standard English* come norma idealizzata, gli studenti che parlano altre lingue o dialetti vengono costruiti come *racialized Other*¹⁰, al punto che l’acquisizione di codici linguistici standardizzati diventa equivalente all’acquisizione della bianchezza stessa.

Von Esch et al. scrivono inoltre che gli educatori affermano l’ideologia dello *standard English* e posizionano “students who are Standard English speakers as the idealized norm and children who are speakers of other languages and dialects as racialized Others” (Fránquiz e Ortiz, 2017, p. 335, cit. in Von Esch et al., 2020, p. 398), un posizionamento che “makes the acquisition of standardized language codes equivalent to the acquisition of whiteness” (Fránquiz e Ortiz, 2017, p. 335, cit. in Von Esch et al., 2020, p. 398). In questo senso la standardizzazione linguistica non descrive quindi semplicemente un ordine di competenza comunicativa, ma costituisce un dispositivo attraverso cui la razza viene continuamente prodotta e riprodotta all’interno della classe di lingua.

Von Esch et al. (2020) identificano inoltre la pedagogia *colormute*¹¹ come uno degli ostacoli alla giustizia razziale nell’educazione linguistica. Essa descrive la tendenza degli insegnanti, in particolare degli insegnanti bianchi, a minimizzare o ignorare i commenti razziali espressi dagli studenti, il che preclude le conversazioni che consentirebbero di esaminare gli stereotipi razziali e le loro conseguenze educative. Questa dinamica emerge con particolare chiarezza nello studio etnografico critico di Talmy (2010) condotto in un programma ESL di una scuola superiore delle Hawaii, dove, mentre gli studenti negoziano e stabiliscono attivamente gerarchie razziali all’interno della scuola, la posizione pedagogica adottata più frequentemente dagli insegnanti è proprio quella *colormute*, poiché “the pedagogical position chosen most frequently by teachers is COLORMUTE, or the anxious suppression of words relating to race” (Von Esch et al., 2020, p. 403), con la conseguenza che numerose occasioni per affrontare e arginare il razzismo vengono perse, come riassumono le stesse autrici: “Talmy described numerous instances of language teaching in which teachers missed opportunities to address and halt racism” (Von Esch et al., 2020, p. 403).

¹⁰ *Racialized Other* (“Altro razzializzato”): concetto che designa il soggetto costruito discorsivamente come diverso, deviante o inferiore rispetto a una norma razziale dominante (qui, la bianchezza associata allo standard linguistico), attraverso pratiche sociali e istituzionali di differenziazione.

¹¹ *Colormute* (“reticenza razziale”, letteralmente “colore muto”): termine coniato da Pollock (2004) per indicare la tendenza, spesso ansiosa e difensiva, a evitare l’uso esplicito di parole riferite alla razza nel discorso scolastico, anche quando la razza è chiaramente rilevante nella situazione osservata.

Proprio a partire da questa constatazione, Von Esch et al. (2020) propongono lo sviluppo di pedagogie antirazziste che creino uno spazio in cui studenti e insegnanti possano esaminare apertamente le proprie identità razziali e le dinamiche di potere razzializzate che plasmano l'apprendimento e l'insegnamento della lingua. In questa prospettiva, il superamento dell'approccio *colormute* rappresenta una condizione necessaria per rendere possibile quel lavoro esplicito di nominazione e analisi della razza che le autrici individuano come uno dei principali nodi ancora irrisolti nella ricerca sulla lingua e la razza.

Ciò nonostante, attraverso uno studio con focus group condotto nell'arco di un anno con un gruppo di futuri insegnanti di inglese, Shelton e Barnes (2016) documentano le resistenze di questi ultimi nei confronti della trattazione congiunta di razza e sessualità. Le autrici mostrano come i partecipanti, pur identificandosi come alleati della comunità LGBTQ (*LGBTQ allies*), posizionassero sistematicamente il razzismo come una questione storica, risolta dal Movimento per i diritti civili degli anni '50 e '60¹², in contrasto con la contemporaneità attribuita alle rivendicazioni LGBTQ. Emblematico è il caso di Kelly, partecipante bianca, secondo cui "racism just isn't an issue anymore" (Shelton e Barnes, 2016, p. 170), espressione che dà il titolo all'articolo stesso e che le autrici individuano come rappresentazione di una più ampia tendenza del gruppo a collocare il razzismo in un passato concluso, sganciato dalle proprie pratiche quotidiane in classe. Anche quando i partecipanti riconoscono che i propri studenti continuano a utilizzare epiteti razzisti tra loro, tale uso viene sistematicamente ridotto a scherzo goliardico piuttosto che riconosciuto come manifestazione persistente di razzismo (Shelton e Barnes, 2016).

Il meccanismo individuato da Shelton e Barnes, ovvero l'uso di un evento storico circoscritto per dichiarare risolta una questione strutturale, non è specifico al contesto statunitense, ma trova un parallelo nel contesto italiano, anche se con alcune differenze. Se negli Stati Uniti il Movimento per i diritti civili funziona, riprendendo i commenti dei partecipanti allo studio, come punto di svolta che avrebbe superato il problema razziale, in Italia la relazione tra memoria storica e razzismo contemporaneo segue una traiettoria diversa, ovvero una prolungata assenza dal dibattito pubblico.

Le radici storiche del fenomeno risalgono al periodo coloniale, dove tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento, l'Italia fu potenza coloniale in Eritrea, Somalia, Libia ed Etiopia. Durante la guerra d'Etiopia (1935–36) il regime fascista introdusse leggi che

¹² *Civil Rights Movement* ("Movimento per i diritti civili"): movimento sociale e politico sviluppatosi negli Stati Uniti principalmente tra la metà degli anni '50 e la fine degli anni '60, volto a contrastare la segregazione razziale e la discriminazione legale nei confronti della popolazione afroamericana, e a ottenere il pieno riconoscimento dei diritti civili e politici sanciti dalla Costituzione statunitense.

vietavano i matrimoni misti e promuovevano la segregazione razziale, un impianto normativo che anticipò le leggi razziali del 1938 contro gli ebrei italiani (SOS Italia, 2025). A differenza del caso statunitense, dove il razzismo viene collocato dai partecipanti allo studio in un passato chiuso da un evento legislativo riconoscibile, nel secondo dopoguerra italiano il tema fu in gran parte rimosso dal dibattito pubblico senza un'elaborazione pubblica paragonabile, per poi riemergere a partire dagli anni Ottanta con l'aumento dell'immigrazione, veicolato da narrazioni mediatiche e discorsi politici incentrati sulla contrapposizione tra cittadini italiani e persone migranti, con le comunità rom e sinte tra i bersagli più ricorrenti (SOS Italia, 2025).

A fronte di questa assenza di elaborazione pubblica, l'ordinamento italiano ha sviluppato nel tempo una serie di strumenti giuridici specifici, a partire dal principio di non discriminazione sancito dall'articolo 3 della Costituzione italiana: la legge 654/1975, che ha introdotto i reati contro chi incita all'odio razziale o compie atti discriminatori in attuazione della Convenzione ONU del 1966. A questi si aggiungono la legge Mancino (legge 205/1993), che vieta gesti e slogan legati all'ideologia nazifascista e punisce con la reclusione fino a 4 anni la diffusione di idee fondate sulla superiorità razziale o l'incitamento alla discriminazione, e gli articoli 604-bis e 604-ter del Codice penale, che puniscono gli atti di discriminazione o violenza per motivi etnici, nazionali o religiosi. Seguono in aggiunta il D.Lgs. 286/1998 (Testo unico sull'immigrazione), che vieta la discriminazione nei confronti degli stranieri in ambito lavorativo e abitativo e il D.Lgs. 215/2003, che ha introdotto il principio di parità di trattamento indipendentemente dalla razza o dall'origine etnica in materia di lavoro, istruzione, sanità e accesso ai servizi, istituendo contestualmente l'UNAR¹³ (SOS Italia, 2025).

Tuttavia, come osservato nello studio di Shelton e Barnes (2016), l'esistenza di un impianto normativo e simbolico contro il razzismo non impedisce ai partecipanti di derubricare gli episodi quotidiani di razzismo a scherzo; di fatto, anche nel contesto italiano la presenza di un impianto normativo non coincide con l'assenza del fenomeno nella pratica quotidiana. I dati raccolti dall'Osservatorio per la sicurezza contro gli atti discriminatori (OSCAD) e dall'UNAR indicano infatti la persistenza del razzismo nonostante questo quadro giuridico: nel 2022 l'OSCAD ha registrato 1.384 crimini d'odio, oltre la metà dei quali motivati da ragioni etniche, mentre l'UNAR ha ricevuto più di 3.000 segnalazioni di discriminazione, circa il 37% delle quali per motivi etnici, con le criticità maggiori concentrate su lavoro, casa, servizi pubblici e

¹³ UNAR (Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali): organismo istituito dal decreto legislativo 215/2003, con il compito di garantire l'effettività del principio di parità di trattamento tra le persone indipendentemente dalla razza o dall'origine etnica, in particolare negli ambiti del lavoro, dell'istruzione, della sanità e dell'accesso ai beni e ai servizi. Fonte: SOS Italia (2025), *Il razzismo in Italia, contorni e numeri di un fenomeno difficile da sradicare*, <https://www.sositalia.it/news/2025/razzismo-in-italia>

istruzione (SOS Italia, 2025). Un'indagine dell'Istituto nazionale di statistica (ISTAT) e dell'UNAR citata dalla stessa fonte rileva che il 30% delle persone immigrate ha sperimentato episodi di discriminazione, e che gli studenti di origine straniera risultano concentrati negli istituti professionali, con una rappresentanza più bassa nei licei (SOS Italia, 2025), dato che, in ambito scolastico, corrisponde alla persistenza di meccanismi di marginalizzazione strutturale osservata nel contesto statunitense, pur veicolata attraverso canali istituzionali (l'orientamento scolastico) piuttosto che attraverso l'interazione diretta fra pari documentata da Shelton e Barnes.

Sul piano specificamente scolastico, un ulteriore intervento normativo è rappresentato dalle Linee Guida Nazionali (*Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, 2017) emanate ai sensi dell'articolo 1, comma 16 della legge 107/2015, che impegnano il Piano triennale dell'offerta formativa a promuovere l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2017). In questo senso, il caso italiano conferma quanto osservato a partire dalla rassegna di Von Esch et al. (2020) sul piano internazionale, secondo cui l'esistenza di un impianto giuridico e istituzionale contro il razzismo non coincide automaticamente con il suo effettivo superamento nelle pratiche di insegnamento linguistico, e la costruzione di pedagogie realmente antirazziste richiede un lavoro esplicito di nomina e analisi della razza che nessuna cornice normativa può, da sola, garantire.

3.5 Argomenti relativi all'identità e alla sfera privata

Il terzo e ultimo cluster tematico (religione e spiritualità, sessualità e identità, alcol e uso di sostanze) riunisce argomenti che toccano la sfera più intima dello studente, ovvero delle convinzioni personali, dell'orientamento e dell'identità, delle scelte individuali rispetto al proprio corpo. A differenza dei due cluster precedenti, l'evitamento qui non deriva principalmente dalla minaccia a un ordine simbolico condiviso o da rapporti di potere strutturali, ma dal rischio di interferire con convinzioni e appartenenze che lo studente, e talvolta l'insegnante stesso, considera parte costitutiva della propria identità. Le tre sezioni seguenti mostrano come questo rischio si traduca, nel contesto italiano, in un quadro normativo e sociale in parte distinto da quello osservato nella letteratura internazionale.

3.5.1 Religione e spiritualità

A differenza della maggior parte degli altri argomenti discussi in questo capitolo, la religione e la spiritualità non coinvolgono solo un dominio di potenziale controversia, ma anche un insieme di convinzioni personali e di appartenenze comunitarie che molti studenti e insegnanti considerano centrali per la propria identità. La sfida del confronto con i contenuti religiosi nella classe di lingua implica pertanto una tensione tra l'imperativo educativo di esplorare la diversità culturale e interculturale, incluse le sue dimensioni religiose, e l'obbligo di rispettare le credenze e le identità personali di tutti i partecipanti.

Han (2018) sostiene la necessità di uno studio sistematico dell'intersezione tra religione e insegnamento delle lingue, definendo questo punto di incontro un'area trascurata dell'indagine linguistica applicata. L'autrice osserva infatti che,

given the importance of historical, political, social, and linguistic roles that religion has played in institutions, communities, and homes, there is surprisingly little research on this topic in the field of applied linguistics in general and in language teaching and learning in particular (Han, 2018, p. 433)

individuando nella terza osservazione di Brubaker (2015) l'apertura per “the field of applied linguistics to study the intersection of language and religion systemically and rigorously, and even build a subfield” (Han, 2018, p. 433).

Secondo l'autrice, tale trascuratezza dipende da due fattori concorrenti. Il primo è l'influenza della secolarizzazione, ossia la separazione tra istituzioni pubbliche e religione che caratterizza le democrazie occidentali. Questo processo non ha fatto scomparire la religione dalla vita pubblica, ma l'ha relegata prevalentemente alla sfera privata, rendendola un argomento sempre meno discusso apertamente nei contesti istituzionali, incluso quello accademico. Poiché gli stessi studiosi di linguistica applicata sono immersi in ambienti fortemente secolarizzati, come le università occidentali, essi tendono a essere a loro volta meno inclini a riconoscere la religione come oggetto di indagine legittimo, anche quando questa riveste un ruolo centrale nella vita delle persone e delle comunità che studiano. Questo clima ha contribuito a un diffuso disinteresse, disagio e persino timore nell'affrontare il tema della religione tra i ricercatori del settore (Skerrett, 2014, cit. in Han, 2018).

Il secondo fattore riguarda le concettualizzazioni ristrette di lingua, apprendente e apprendimento dominanti nella tradizione anglofona della linguistica applicata, storicamente incentrata sull'approccio cognitivista all'acquisizione della seconda lingua. Han individua infatti “another explanation for neglecting the role of religion” nelle “narrow conceptualizations of language, the learner, and teaching and learning in the field of applied linguistics” (Han,

2018, p. 433). Questo paradigma concepisce la lingua come un sistema autonomo di regole, analizzabile indipendentemente dal contesto sociale in cui viene usata, e l'apprendimento come un processo cognitivo interno all'individuo, riconducibile a meccanismi mentali universali quali memoria e attenzione, dal momento che “mainstream SLA [Second Language Acquisition] has traditionally treated language as an autonomous linguistic system, and learning as cognitive processes” (Han, 2018, p. 433). All'interno di questa cornice teorica, i fattori sociali e i marcatori identitari dell'apprendente, inclusa la religione, non vengono trattati come oggetti di analisi in sé, ma come semplici variabili di disturbo da controllare o neutralizzare per isolare il processo cognitivo di apprendimento, poiché “social contexts and individual variations” vengono considerati “mere interfering factors that need to be controlled or excluded to better study internal cognitive processes” (Han, 2018, pp. 433–434).

Le dinamiche religiose fanno parte del contesto contemporaneo di globalizzazione e migrazione, e l'identità religiosa è quindi un aspetto della vita pubblica oltre che privata. Han (2018) collega questo aspetto a una serie di eventi recenti che hanno reso evidente l'intreccio tra religione, razza e altre categorie identitarie nel dibattito pubblico occidentale, come il dibattito sull'uso di etichette quali “*terrorist*” (“terrorista”) o “*disturbed loner*” (“lupo solitario disturbato”) dopo attacchi vicino a moschee (Fisher, 2017, cit. in Han, 2018). L'autrice descrive “the debate that erupted over labels such as ‘terrorist or disturbed loner’ after an attack near a mosque in London in June 2017” (Fisher, 2017, cit. in Han, 2018, p. 434), osservando che

some people have come to realize how religion and race, among other social categories, intersect to underpin labels such as “home-grown terrorists” and “radicalized youth” which have occupied news headlines and public consciousness since the September 11 attack in 2001 (Han, 2018, p. 434).

Un altro aspetto da considerare è la connessione storica tra l'attività missionaria e le pratiche linguistiche coloniali, che riguarda direttamente anche l'insegnamento dell'inglese. Han (2018) osserva, richiamando il lavoro di Fabian (1986, cit. in Han, 2018), come i linguisti missionari abbiano avuto un ruolo attivo nella colonizzazione, elaborando liste di parole, dizionari e ortografie romanizzate per le lingue indigene, affermando che

language work was integral to colonization in that missionary linguists acted as the vanguards and missionaries as the willing or hesitant agents of colonization through their professional services. They compiled word lists and dictionaries which prepared for and aided colonial advances, created language description and Romanized orthographies for indigenous speeches (Han, 2018, p. 437)

e contribuendo così a plasmare le ideologie linguistiche ancora oggi dominanti.

Fabian (1986, cit. in Han, 2018) documenta un caso in cui le missioni belghe, in competizione con i protestanti britannici nella colonia, portarono alla soppressione dell'inglese e delle varietà africane che i missionari britannici avevano già adottato, favorendo invece l'affermazione dello swahili come lingua franca coloniale. Questo esempio mostra come le decisioni relative a quale lingua insegnare, incluso l'inglese, fossero storicamente intrecciate a logiche religiose e di potere coloniale, non a scelte linguisticamente neutre. Fabian (1986, cit. in Han, 2018) sostiene che tali ideologie linguistiche ereditate dal periodo coloniale continuano a permeare le pratiche linguistiche istituzionali contemporanee, cristiane e non cristiane, incluse quelle relative all'insegnamento dell'inglese come lingua globale.

L'eredità coloniale descritta da Han mostra come religione e insegnamento linguistico siano rimasti storicamente intrecciati anche dopo la fine del colonialismo. I dati raccolti da EL-Sakran ed EL-Sakran (2021) in un contesto contemporaneo e non occidentale, quello degli Emirati Arabi Uniti, permettono di osservare come questo intreccio continui a manifestarsi oggi, seppure con un rapporto di potere invertito rispetto al caso coloniale. Di fatto, non sono più i docenti a imporre una lingua accompagnata da un determinato sistema religioso, come nel caso dei missionari discussi da Fabian, ma insegnanti per lo più espatriati che devono negoziare la propria pratica didattica rispetto alle sensibilità religiose locali. Gli autori hanno posto ai trenta docenti intervistati due domande distinte. La prima chiedeva quali argomenti fossero percepiti come più sensibili nella regione in generale, dove la religione risulta al secondo posto (42%), dopo il sesso (47%). La seconda chiedeva invece quali argomenti specifici i docenti non avrebbero mai discusso apertamente con gli studenti: qui la religione scende al 36,7%, mentre il sesso sale al 50%.

La diffidenza dei docenti nel trattare il tema della religione è collegata a diversi fattori, documentati sia da Han sia da EL-Sakran ed EL-Sakran nei rispettivi contesti. In primo luogo, vi è la preoccupazione di ferire la sensibilità degli alunni qualora i loro dogmi personali venissero presentati in modo parziale o erraneo. Questo aspetto emerge quando la posizione del docente risulta evidente, complicando il confine tra l'esame oggettivo del fenomeno religioso e la trasmissione, seppur involontaria, di convinzioni personali. In secondo luogo, come mostra lo studio sugli Emirati Arabi Uniti, esiste anche un timore legato alla sfera professionale, poiché alcuni insegnanti riferiscono di aver ricevuto reclami da parte dei genitori o richiami dall'amministrazione scolastica dopo aver trattato argomenti sensibili, e temono che ciò possa incidere sulla permanenza del proprio incarico (EL-Sakran ed EL-Sakran, 2021). Infine, il timore che il confronto su questioni spirituali possa alimentare fratture preesistenti o innescare conflitti in contesti scolastici multiculturali porta alcuni insegnanti a scegliere la via del silenzio,

una dinamica che Han (2018) ricollega al più ampio disagio verso il tema della religione diffuso nel mondo accademico occidentale secolarizzato.

Nel contesto italiano, l'incontro tra religione, cultura e apprendimento linguistico è collegato al ruolo della tradizione cattolica nella storia culturale italiana, alla laicità dello Stato sancita dalla Corte costituzionale come principio supremo dell'ordinamento (Corte costituzionale, 1989), e alla diversità religiosa della società italiana conseguente alla migrazione. Per l'apprendimento della lingua inglese, l'incontro con i contesti culturali protestanti, laici e non cristiani che caratterizzano la letteratura e la cultura anglofona fornisce materiale utile per l'esplorazione interculturale della differenza religiosa, materiale che rimane sottoutilizzato quando la religione viene trattata come un argomento da evitare piuttosto che da affrontare.

Un esempio di come la scuola italiana gestisca concretamente le tensioni tra neutralità e tradizione religiosa riguarda l'esposizione del crocifisso nelle aule. La base normativa risale alla legge Casati del 1859 ed è disciplinata da due regi decreti, del 1924 e del 1928, relativi rispettivamente alla scuola media e a quella elementare, senza una previsione esplicita per la scuola dell'infanzia e la scuola superiore (Guiducci, 2024). La compatibilità di questa pratica con la Convenzione europea dei diritti dell'uomo è stata affermata dalla Grande Camera della Corte europea dei diritti dell'uomo nel caso *Lautsi e altri c. Italia*, con sentenza del 18 marzo 2011 (ricorso n. 30814/06), che ha stabilito con 15 voti contro 2 che l'esposizione del crocifisso non viola l'articolo 2 del Protocollo n. 1 alla Convenzione (Corte europea dei diritti dell'uomo, 2011; Guiducci, 2024). Una sentenza più recente della Corte di Cassazione a Sezioni Unite Civili, la n. 24414 del 6 luglio–9 settembre 2021, ha precisato che l'esposizione non è né obbligatoria né discriminatoria, ma va decisa da ciascun istituto attraverso un percorso di confronto tra le componenti della comunità scolastica (Corte di Cassazione, Sezioni Unite Civili, 2021; Guiducci, 2024).

Il caso mostra come la gestione delle differenze religiose in Italia venga affidata a un processo di mediazione locale piuttosto che a una norma unica, un meccanismo che lascia ai singoli insegnanti un margine di discrezionalità analogo a quello osservato per altri argomenti sensibili trattati in questo capitolo. Ne consegue che, anche in un sistema scolastico dotato di una tradizione religiosa storicamente definita come quello italiano, la responsabilità concreta di negoziare la presenza del sacro nello spazio della classe ricade in ultima istanza sul singolo docente, esattamente come accade, sia pure con esiti diversi, nei contesti secolari studiati da Han e in quelli a maggioranza religiosa studiati da EL-Sakran ed EL-Sakran. La discrezionalità

individuale, più che una regola generale univoca, appare quindi un tratto ricorrente nella gestione della religione a scuola, indipendentemente dal quadro culturale di riferimento.

L'approccio alla religione come fenomeno storico e componente dell'eredità culturale, distinto dall'esercizio di fede individuale, permette all'insegnante di superare l'esitazione legata a un'idea rigida di neutralità, e di trattare il pluralismo religioso come oggetto di analisi separato dal proselitismo. Questa prospettiva riprende il principio di riflessività proposto da Han (2018), secondo cui i docenti dovrebbero esercitare una consapevolezza critica delle proprie inclinazioni religiose o atee nel selezionare argomenti, metodologie e materiali, così da poter presentare la religione come oggetto di indagine culturale e linguistica piuttosto che come terreno di affermazione o negazione della fede. Nel dettaglio, Han definisce questo principio come

reflexive, or intentionally exercising reflexivity in the entire research process, by attending to and critically reflecting on how researchers' religious/atheist inclinations and other relevant identity dimensions may shape and influence their selection of topic, frameworks, and methodologies, access to people and sites and information, generation of data, interpretation of data, and representation of findings (Han, 2018, p. 439).

3.5.2 Sessualità e identità

La sessualità e l'identità di genere sono la categoria di contenuti sensibili per cui la ricerca registra l'evitamento più diffuso nei diversi contesti educativi nazionali. L'esclusione delle identità e delle esperienze LGBTQIA+¹⁴ dall'educazione linguistica non riguarda solo la programmazione didattica, ma ha conseguenze anche per l'esperienza educativa e il benessere psicologico degli studenti LGBTQIA+, come documentato dagli studi citati di seguito.

Primo fra questi, EL-Sakran ed EL-Sakran (2021) rilevano che il sesso, come categoria che comprende l'educazione sessuale, l'orientamento sessuale e le relazioni al di fuori dei quadri tradizionali, è identificato dal 50% degli insegnanti nel loro studio come un argomento che non discuterebbero mai in classe, risultando la categoria più evitata tra quelle esaminate. Gli autori descrivono questo evitamento non come un atteggiamento individuale degli insegnanti, ma come l'esito di un sistema di filtraggio dei contenuti a più livelli, definendo

¹⁴ LGBTQIA+: acronimo di *Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer/Questioning, Intersex, Asexual*; il segno "+" indica le ulteriori identità di genere e orientamenti sessuali non esplicitati nella sigla. Nel testo la sigla è usata come denominazione unitaria, salvo nelle citazioni, dove si mantiene la forma adottata dalle fonti (LGBTQIA+, LGBTQIA+, LGBTI). Fonte: Valore D (2024), *Comprendere il significato di LGBTQIA+: acronimo, movimento, simboli*, <https://www.valored.it/news/lgbt-significato/>

questa dinamica di orientamento da parte dei coordinatori di materia “an important feature of the filtering system” (EL-Sakran ed EL-Sakran, 2021, p. 47), in cui il quadro regolatorio del Paese ospitante stabilisce vincoli su ciò che è discutibile in aula, con conseguenze professionali per chi non li rispetta. Questo meccanismo è utile al confronto sviluppato più avanti in questa sezione, poiché anche nel contesto italiano l’evitamento del tema non deriva da una scelta individuale dell’insegnante, ma da un quadro normativo specifico (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, 2015; ILGA-Europe, 2025).

Nonostante questa reticenza diffusa, Ludwig e Summer (2023) descrivono come la sessualità e l’identità di genere possano essere integrate nella didattica delle lingue straniere attraverso risorse culturali e testuali, come la letteratura per l’infanzia e l’adolescenza, i video musicali e le opere letterarie che trattano tali tematiche, coerentemente con la nozione di *taboo literacy* (§ 2.3), dove tali materiali extra-curricolari sono già stati individuati come la fonte principale su cui esercitare una lettura critica dei temi tabù in assenza di una loro trattazione nei materiali ELT tradizionali.

Questa prospettiva parte dal presupposto che l’acquisizione di una lingua coinvolge la costruzione di identità comunicative e sociali, e che l’assenza di strumenti linguistici per definire la propria identità, o quella altrui, limita le risorse disponibili agli studenti in questo ambito, in linea con quanto osservato a proposito del legame strutturale tra lingua e cultura ripreso da EL-Sakran ed EL-Sakran (2021, p. 39) al § 2.3. La strategia di mediazione testuale qui proposta per la sessualità e l’identità di genere risulta inoltre coerente con il principio (§ 3.3.1), a proposito della morte e del lutto, secondo cui la letteratura consente agli studenti di confrontarsi con un tema sensibile a una distanza emotiva controllata, senza richiedere l’esposizione diretta della propria esperienza personale.

Su questo stesso punto, l’approccio *trauma-informed* proposto da Wilson et al. (2024) osserva che, per gli studenti che hanno dovuto celare il proprio orientamento sessuale o la propria identità di genere come strategia di difesa, l’assenza di dialogo su questi temi in ambito didattico può riprodurre lo stesso stato di invisibilità che ha segnato il loro vissuto sociale. Questa osservazione applica al caso specifico dell’orientamento sessuale e dell’identità di genere il meccanismo della *deep culture* (§ 2.3), secondo cui le sfide ai valori culturali profondi dello studente possono innescare una risposta di stress che compromette la capacità di apprendere, e si ricollega inoltre a quanto argomentato (§ 2.5) a proposito del riconoscimento identitario in classe, dove l’assenza di spazio per le esperienze e le identità degli studenti nel discorso didattico è stata indicata come fattore che produce un senso di estraneità rispetto al

gruppo, mentre il riconoscimento genera sentimenti di sicurezza, accettazione e connessione (Wilson et al., 2024).

Il meccanismo cognitivo che sottende questa dinamica, ossia la riduzione dell'apprendimento verbale, dell'attenzione e della memoria in presenza di un carico di stress elevato, consente di sostenere che l'invisibilità imposta agli studenti LGBTQIA+ non comporti soltanto un danno relazionale, ma anche un costo cognitivo diretto sull'apprendimento linguistico. In aggiunta, va osservato che tale marginalizzazione può sovrapporsi ad altre forme di esclusione, come mostra il caso della studentessa *queer* di colore, che, nel tentativo di collegare razzismo e diritti LGBTQ, veniva ridotta al silenzio dai compagni del proprio corso di formazione docenti (Shelton e Barnes, 2016, p. 171), a conferma che l'invisibilità descritta da Wilson et al. non riguarda necessariamente un'unica categoria identitaria isolata. Il rapporto UNESCO *Out in the Open* (2016) rileva anche che, in un'indagine europea che includeva l'Italia, il 49% dei giovani LGBTQIA+ intervistati ha dichiarato di evitare talvolta di partecipare alle discussioni in classe proprio a causa di questo silenzio tematico.

Un quadro complementare a quello tracciato da UNESCO (2016) è offerto dal rapporto del Consiglio d'Europa, elaborato in partenariato con UNESCO, *Safe at School: Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation, Gender Identity/Expression or Sex Characteristics in Europe* (Magić e Selun, 2018), che costituisce la prima sintesi intergovernativa sulle risposte dei sistemi educativi alla violenza SOGIESC (*Sexual Orientation, Gender Identity/Expression, Sex Characteristics*) nei 47 Stati membri del Consiglio d'Europa. Il rapporto, basato sull'analisi di 312 fonti e su un'indagine condotta presso funzionari pubblici di 35 Stati membri, colloca l'evitamento tematico all'interno di una cornice giuridica sovranazionale definita: la Raccomandazione CM/Rec(2010)5 del Comitato dei Ministri, adottata nel 2010, impegna gli Stati membri a garantire che il diritto all'istruzione sia esercitato senza discriminazione fondata sull'orientamento sessuale o sull'identità di genere, includendo esplicitamente l'inserimento di informazioni oggettive nei curricula scolastici.

Il testo ufficiale della Raccomandazione recita infatti che gli Stati membri dovrebbero take appropriate legislative and other measures, addressed to educational staff and pupils, to ensure that the right to education can be effectively enjoyed without discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity (Magić e Selun, 2018, p. 27) aggiungendo che ciò “should include providing objective information with respect to sexual orientation and gender identity, for instance in school curricula and educational materials”(Magić e Selun, 2018, p. 27). Tale impegno è stato ribadito dalla Risoluzione 2097 (2016) dell'Assemblea Parlamentare, che invita gli Stati a diffondere informazioni oggettive

sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere e a introdurre misure contro il bullismo omotransfobico, poiché la Risoluzione

called on member States to ensure LGBTI children have access to quality education by promoting their respect and inclusion, disseminating objective information about issues related to sexual orientation and gender identity, and introducing measures to address homophobic and transphobic bullying (Magić e Selun, 2018, p. 27).

Il rapporto individua inoltre sei componenti di una risposta educativa comprensiva alla violenza SOGIESC, ossia politiche, curricula inclusivi, formazione del personale, supporto agli studenti, partenariati con la società civile, monitoraggio e valutazione, e rileva che tali risposte comprensive risultano operative in sei Stati membri (Belgio a livello regionale, Irlanda, Paesi Bassi, Norvegia, Svezia e Regno Unito), mentre in dodici Stati membri non risulta alcuna risposta strutturata (Magić e Selun, 2018).

Per quanto riguarda il contesto italiano, i dati raccolti dal rapporto per il periodo antecedente al maggio 2017 collocano l'Italia fuori da tutti e tre gli indicatori principali utilizzati per misurare la risposta educativa alla violenza SOGIESC. Prima sul piano legislativo, dove l'Italia non rientrava tra gli Stati membri la cui legislazione o le cui politiche vietassero esplicitamente la discriminazione fondata sull'orientamento sessuale, sull'identità di genere o sulle caratteristiche sessuali in ambito educativo, a differenza di trentadue Stati membri per l'orientamento sessuale e di ventiquattro per l'identità di genere (Magić e Selun, 2018). Poi sul piano curricolare, il Paese non figura tra i ventisei Stati membri le cui indicazioni nazionali o regionali includono riferimenti espliciti alla diversità sessuale o di genere (Magić e Selun, 2018). Infine, secondo l'indagine condotta presso i funzionari pubblici, l'Italia non compare neanche tra gli Stati che hanno dichiarato di proibire in modo esplicito la violenza SOGIESC in una politica educativa (Magić e Selun, 2018). Questa assenza di riferimenti normativi espliciti, quale emerge dal rapporto di Magić e Selun con riferimento alla situazione del 2017, risulta coerente con l'impostazione già stabilita dalla circolare del 15 settembre 2015, prot. AOODPIT n. 1972, e successivamente ribadita dalle Linee Guida Nazionali del 2017.

Le Linee Guida Nazionali, emanate ai sensi dell'articolo 1, comma 16 della legge 107/2015, sono accompagnate dalla circolare appena richiamata, che specifica come tra i contenuti da trasmettere non rientrino le cosiddette ideologie *gender* né l'insegnamento di pratiche estranee al mondo educativo, precisando che le due leggi richiamate al comma 16 recepiscono a livello nazionale quanto concordato in sede europea e internazionale (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2015). Elaborate da una commissione tecnica istituita e pubblicate dal Ministero non prima della fine del 2017, le Linee Guida, intitolate

Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione, riprendono testualmente questa impostazione, ribadendo che tra i diritti e i doveri e tra le conoscenze da trasmettere non rientrano in nessun modo tali contenuti (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2017).

Coerentemente con questo quadro, l'*Annual Review* di ILGA-Europe (2025) registra, per il 2024, tentativi di introdurre legislazione volta a escludere le tematiche LGBTQIA+ dall'educazione sessuale in diversi Paesi europei, tra cui l'Italia, insieme a Bulgaria, Ungheria e Romania. Nel caso italiano, il rapporto documenta due iniziative parlamentari. La prima è una proposta di legge: "in May, Laura Ravetto from the Lega Nord party introduced a bill aimed at banning the teaching of 'gender theories' in schools" (ILGA-Europe, 2025, p. 79). La seconda è una risoluzione:

in September, the Culture Committee of the Chamber of Deputies approved a resolution introduced by Rossano Sasso of the party Lega, calling on the government to exclude any content related to what is referred to as "gender ideology" in schools (ILGA-Europe, 2025, p. 79).

Il rapporto segnala infine la richiesta, avanzata nell'ottobre 2024 da Rossano Sasso (all'epoca deputato e non sottosegretario, come invece indica la fonte: la carica di sottosegretario all'Istruzione l'aveva ricoperta tra il 2021 e il 2022), di chiudere un corso universitario sulle teorie di genere e *queer* presso l'Università di Sassari:

in October, the Undersecretary for Education, Rossano Sasso, requested the closure of a course at the University of Sassari on gender and queer theories. Undersecretary Sasso accused the University of Sassari of promoting "gender ideology" with public funds. The case also reached the Italian Parliament, leading to controversy (ILGA-Europe, 2025, p. 79).

Questo quadro normativo si differenzia da quello dei contesti britannico, australiano e nordamericano, dove il dibattito sulla *queer inclusive pedagogy* ha prodotto linee guida operative, materiali didattici e programmi di formazione specifici.

Un ulteriore sviluppo di questo quadro normativo è rappresentato dalla legge 9 giugno 2026, n. 104, recante disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 142 del 22 giugno 2026. La legge vieta di trattare temi legati alla sessualità nelle scuole dell'infanzia e primarie. Nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, invece, subordina le attività sul tema al consenso scritto preventivo delle famiglie, o dello studente se maggiorenne, da richiedere con almeno sette giorni di anticipo. Gli studenti privi di consenso non partecipano all'attività e la scuola deve prevedere per loro un percorso alternativo. La legge riguarda quindi direttamente anche i licei linguistici oggetto del

presente studio. Il dibattito pubblico e referendario che ne è seguito investe inoltre il ruolo del Piano triennale dell'offerta formativa come sede istituzionale della trattazione di questi temi, lo stesso strumento attraverso cui, come discusso (§§ 1.2 e 2.2), anche i licei linguistici definiscono l'autonomia didattica dei singoli istituti.

Di recente, è stata promossa un'iniziativa referendaria contro questa legge, denominata "Referendum Sì, Educazione Affettiva e Sessuale nelle Scuole", che ne chiede l'abrogazione al fine di riproporre l'educazione affettiva e sessuale nell'ambito delle attività didattiche approvate attraverso i Piani triennali dell'offerta formativa, al pari delle altre scelte extracurricolari concordate tra genitori, docenti e studenti (Ministero della Giustizia, Portale delle firme referendarie, iniziativa n. 7500000).

Di conseguenza, la combinazione di questo quadro normativo con l'assenza di materiali didattici specifici e di formazione mirata riguarda direttamente gli insegnanti italiani che scelgono di introdurre questi temi in classe, i quali si trovano a operare senza il supporto istituzionale documentato nella letteratura anglofona. L'*Annual Review* di ILGA-Europe (2025) registra un'assenza di supporto istituzionale anche a livello universitario e della ricerca; per esempio, nel settembre 2024, il Ministero dell'Università e della Ricerca ha richiesto una verifica amministrativa su un progetto di ricerca dedicato a minori *trans e gender* creativi condotto da ricercatrici dell'Università Roma Tre e dell'Università di Bologna, in un contesto di discorsi d'odio e minacce di morte rivolte alle due ricercatrici. Il rapporto documenta infatti che

Italy's Minister of University and Research, Anna Maria Bernini, requested an inquiry into whether a research project on trans and gender-creative children (ages 7–14) met the requirements of the public call won by one of the researchers at the University of Roma Tre earlier in 2024. The request came amidst a wave of hate speech and death threats targeting the two researchers—a cisgender woman at the University of Roma Tre and a non-binary person from the University of Bologna—sparked by certain political parties and anti-gender movements. The backlash extended to the researchers' universities, with accusations of promoting "gender ideology" and demands for institutional action against them (ILGA-Europe, 2025, pp. 79–80).

Per gli studenti LGBTQIA+, l'assenza di questi contenuti nell'aula di lingua straniera, descritta dalla letteratura osservata come uno spazio utile per costruire identità comunicative alternative a quelle imposte dal contesto sociale immediato, si traduce nella permanenza della propria esperienza fuori dal discorso didattico.

3.5.3 Alcol e uso di sostanze

L'uso di sostanze, incluso l'alcol, i narcotici e il più ampio panorama dei comportamenti additivi, si trova in una posizione duplice nel panorama degli argomenti sensibili nell'educazione linguistica. Da un lato, è abitualmente classificato come argomento PARSNIP ed escluso dai materiali ELT globali; dall'altro, è una dimensione della vita sociale e culturale rappresentata nell'archivio culturale anglofono, e riguarda direttamente la vita di molti adolescenti, inclusi molti studenti nelle scuole secondarie italiane.

Riguardo a questo tema, l'indagine condotta da Banack et al. (2022) analizza la rappresentazione della dipendenza all'interno della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Attraverso l'analisi di dieci romanzi appartenenti al genere YAL (*Young Adult Literature*), già richiamata in § 2.3, come risorsa extra-curricolare privilegiata per lo sviluppo della *taboo literacy* (Ludwig e Summer, 2023), gli autori mostrano come il consumo di sostanze e la dipendenza in età adolescenziale restino questioni largamente assenti dalle classi della scuola secondaria e dell'università (Banack et al., 2022).

Contestualizzando questo dato nel panorama statunitense, segnato dalla diffusione dell'uso di sostanze e dalla crisi degli oppioidi, gli autori sostengono che facilitare conversazioni oneste sull'uso di droghe e alcol nei contesti educativi sia una necessità non rinviabile (Banack et al., 2022), perché i giovani nutrono assunzioni negative e stereotipi sulle persone con dipendenze che sono plasmate dalla cultura popolare e dalle rappresentazioni mediatiche più che dal coinvolgimento educativo critico.

L'analisi di Banack et al. (2022) dei testi YAL esaminati rivela inoltre uno schema ricorrente nella rappresentazione dei personaggi: la maggior parte dei protagonisti che sperimentano la dipendenza in questi romanzi sono ragazze bianche della classe media, il cui privilegio sociale le isola dalle conseguenze legali del loro comportamento e fornisce loro accesso alle strutture di riabilitazione (Banack et al., 2022). Secondo gli autori, questa rappresentazione contraddice la realtà empirica dell'uso di sostanze, in cui le disparità di genere e razziali sono diverse da quelle raffigurate, e contribuisce alla costruzione di un "mondo figurato" della dipendenza che naturalizza la disuguaglianza sociale e rende invisibili le barriere strutturali al recupero affrontate da chi proviene da contesti svantaggiati (Banack et al., 2022). Gli autori notano infatti che "due to their privilege, the protagonists have ready access to rehabilitation facilities and other mental health supports", mentre

there is no substantial discussion of the financial hardship of rehab or the systemic oppression and barriers and exclusions people experiencing poverty and people of color have to overcome in mental health care systems (Banack et al., 2022, pp. 534, 546).

Di conseguenza, se le narrazioni sul consumo di sostanze proposte agli studenti fossero limitate a una prospettiva filtrata dal privilegio della classe media bianca, si limiterebbe la comprensione critica delle sfaccettature sociali e culturali della dipendenza. L'introduzione di queste tematiche nella didattica delle lingue permette invece di sviluppare percorsi interdisciplinari, poiché la dipendenza interseca domini eterogenei, dalla giurisprudenza alla sanità, dalla giustizia sociale alle dinamiche familiari, fino alla costruzione dell'identità individuale, offrendo materiale per l'ampliamento del lessico e il consolidamento della competenza pragmatica. L'uso di testi letterari selezionati, come suggerito da Banack et al. (2022) e sostenuto da Ludwig e Summer (2023), consente agli studenti di incontrare questa dimensione dell'esperienza umana senza i rischi di divulgazione personale diretta che un approccio autobiografico comporterebbe.

Questo parallelismo si presenta in un modo specifico nel contesto italiano. Gli studenti dei licei linguistici incontrano, attraverso lo studio della lingua e della letteratura inglese, un patrimonio culturale in cui il tema della dipendenza da alcol e sostanze è presente, come mostra l'analisi di Banack et al. (2022) sulla narrativa per adolescenti di area statunitense. Affrontare questo patrimonio richiede di possedere il lessico e le categorie concettuali legate alla dipendenza, indipendentemente da quanto il tema venga trattato nella propria lingua e cultura di origine.

I dati della relazione ESPAD®Italia 2025 (CNR-IFC, 2025) mostrano che il consumo di alcol e sostanze psicoattive non è un fenomeno estraneo agli studenti italiani, ma li riguarda direttamente. Per quanto concerne l'alcol, l'83% degli studenti tra i 15 e i 19 anni riferisce di averne consumato almeno una volta nella vita, il 76% nell'ultimo anno e il 60% nell'ultimo mese; il 31% riporta episodi di *binge drinking* nel mese precedente la rilevazione, e il 62% di chi ha bevuto lo ha fatto per la prima volta a 14 anni o meno (CNR-IFC, 2025). Anche il consumo di sostanze illegali coinvolge una quota elevata della popolazione studentesca: il 37% degli studenti riferisce di averne consumata almeno una nel corso della vita e il 25% nell'ultimo anno (CNR-IFC, 2025). La cannabis risulta la sostanza illegale di gran lunga più diffusa, con il 27% degli studenti che dichiara di averla provata almeno una volta nella vita e il 21% che ne riferisce l'uso nell'ultimo anno, un dato che scende al 13% per il consumo nel mese precedente lo studio (CNR-IFC, 2025). Il 26% dei consumatori dell'ultimo anno presenta inoltre un profilo di consumo "a rischio" secondo il test di *screening* CAST (*Cannabis Abuse Screening Test*)¹⁵,

¹⁵ Il CAST (*Cannabis Abuse Screening Test*) è uno strumento di *screening* standardizzato usato per individuare, in modo rapido e non clinico, un uso problematico o potenzialmente a rischio di dipendenza da cannabis (Bastiani et al., 2013; Legleye et al., 2011, cit. in CNR-IFC, 2025).

corrispondente al 5,5% dell'intera popolazione studentesca, pari a circa 140mila adolescenti (CNR-IFC, 2025, p. 297).

Questi dati assumono un rilievo ulteriore se si considera che, nonostante l'ordinamento italiano vieti espressamente la vendita e la somministrazione di alcolici ai minori di 18 anni (legge 8 novembre 2012, n. 189) e punisca la somministrazione a minori di 16 anni in luoghi pubblici (art. 689 c.p.), oltre a limitare la pubblicità di bevande alcoliche rivolta ai minori (legge 30 marzo 2001, n. 125), solo il 70% degli studenti risulta correttamente informato su tali divieti (CNR-IFC, 2025).

Analogamente, per quanto riguarda la cannabis, la percezione del rischio associato al consumo, anche regolare, resta contenuta: solo il 29% degli studenti considera pericoloso un uso occasionale, e appena il 54% ritiene rischioso un consumo regolare, con percentuali ancora più basse tra chi ne fa già uso (CNR-IFC, 2025). Questa differenza tra il quadro normativo vigente, la reale entità del fenomeno e la sua conoscenza e percezione da parte degli studenti costituisce un ulteriore argomento a favore dell'introduzione del tema in classe, poiché la costruzione del lessico e delle categorie concettuali legate al consumo di sostanze non riguarda soltanto la competenza comunicativa in lingua straniera, ma si interseca con una lacuna informativa già presente nel contesto nazionale.

Accanto al consumo di alcol e sostanze illegali, gli stessi dati ESPAD documentano un fenomeno meno visibile ma ugualmente rilevante per il contesto scolastico italiano: l'uso di psicofarmaci senza prescrizione medica (SPM). Il 21% degli studenti tra i 15 e i 19 anni riferisce di averne fatto uso almeno una volta nella vita, il 12% nell'ultimo anno, con prevalenze quasi doppie tra le ragazze rispetto ai coetanei maschi (CNR-IFC, 2025). A differenza del consumo di alcol e di cannabis, motivato prevalentemente da dinamiche di socialità e conformità al gruppo dei pari, l'uso non prescritto di psicofarmaci risulta strettamente legato al disagio psicologico individuale, dove oltre la metà degli studenti che assumono farmaci per l'umore dichiara di farlo per "stare meglio con sé stessi" (55%, con una prevalenza del 62% tra le ragazze), mentre farmaci per dormire e per l'attenzione vengono utilizzati soprattutto per fronteggiare le richieste scolastiche (CNR-IFC, 2025).

Questo dato consente di ricollegare la dimensione dell'uso di sostanze discussa in questo paragrafo alla riflessione sul trauma e sulla salute mentale (§ 3.3.3). Se, come mostrano i dati dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2024), gli studenti italiani segnalano livelli elevati di ansia e disagio emotivo senza sempre disporre di un canale di espressione riconosciuto in ambito scolastico, l'automedicazione con psicofarmaci rappresenta una delle forme concrete e soprattutto silenziose che tale disagio può assumere.

I dati ESPAD confermano peraltro questa associazione anche per l'uso di cannabis; gli studenti con un profilo di consumo "a rischio" secondo il test CAST riportano percentuali quasi triple di uso concomitante di psicofarmaci non prescritti rispetto ai consumatori "non a rischio" (3,5% contro 1,3%) (CNR-IFC, 2025, p. 299), un dato che suggerisce come le diverse forme di uso di sostanze qui esaminate, lungi dall'essere fenomeni isolati, tendano a manifestarsi in cluster comportamentali associati a un più ampio disagio individuale.

La classe di lingua inglese si trova quindi nella posizione di permettere l'incontro, attraverso un repertorio culturale straniero, con un tema vicino all'esperienza diretta di una parte della classe. Il testo letterario in lingua straniera introduce lessico e strutture discorsive, e offre anche una possibilità di riconoscimento per gli studenti che vivono personalmente o nel proprio contesto sociale il tema trattato, in un modo diverso da quanto offre il curriculum di educazione alla salute, orientato alla prevenzione più che alla narrazione.

3.6 Conclusioni del capitolo

Considerata nel suo insieme, la panoramica bibliografica presentata in questo capitolo indica che l'esclusione degli argomenti sensibili dall'educazione EFL non è educativamente giustificata né pedagogicamente inevitabile. Ciascuna delle aree tematiche esaminate genera rischi se trattata con superficialità, e opportunità pedagogiche se affrontata con la preparazione, la sensibilità e il supporto strutturale che la letteratura descrive. Per questo motivo, i capitoli che seguono esplorano cosa richiede la formazione di insegnanti capaci di questo tipo di lavoro, e come le dimensioni empiriche del presente studio si rapportino a queste questioni nel contesto specifico dei licei linguistici italiani.

Capitolo 4. La formazione degli insegnanti tra quadro normativo italiano e competenze per i temi sensibili

Questo capitolo affronta la formazione degli insegnanti in tre tappe. Il § 4.1 ricostruisce l'evoluzione storica del sistema scolastico italiano nel suo complesso, fornendo lo sfondo normativo generale. Il § 4.2 restringe il campo alla storia della formazione specifica degli insegnanti, dalla legge 341/1990 ai percorsi abilitanti attuali. Segue infine il § 4.3, che esamina le competenze che la letteratura indica come necessarie per affrontare temi sensibili in classe, integrando contributi europei e nordamericani, e mettendole in relazione con il sistema italiano ricostruito nei paragrafi precedenti.

4.1 Evoluzione storica del sistema scolastico italiano

Il sistema scolastico italiano nasce da un processo di centralizzazione statale che precede l'Unità. Le leggi Boncompagni (1848) e Casati (1859), approvate nel Regno di Sardegna, non sono l'esito di un dibattito parlamentare, ma di provvedimenti amministrativi emanati in periodi definiti "eccezionali" dagli storici della scuola (Dal Passo e Laurenti, 2017).

Prima fra questi, la legge Boncompagni, del 4 ottobre 1848, imposta un sistema di gestione scolastica fondato su stratificazione delle funzioni, gerarchia, controllo e uniformità, ponendo le scuole sotto la direzione del Consiglio universitario, della Commissione permanente per le scuole secondarie e del Consiglio generale per le scuole elementari; l'istruzione prescolastica resta invece affidata interamente all'iniziativa privata e religiosa (Dal Passo e Laurenti, 2017). La legge Casati, emanata il 13 novembre 1859, riprende e integra questo impianto. Comprende 380 articoli distribuiti in cinque titoli: Dell'Amministrazione della Pubblica Istruzione; Dell'istruzione superiore; Dell'Istruzione secondaria classica; Dell'istruzione tecnica e Dell'Istruzione elementare. Regola in dettaglio l'amministrazione della pubblica istruzione, affidata a Ministro, Consiglio superiore di pubblica istruzione e ai tre Ispettorati generali, e disciplina inoltre l'istruzione superiore, secondaria classica, tecnica ed elementare attraverso norme sullo stato giuridico degli insegnanti e degli studenti, relative a personale, esami e controllo disciplinare (Dal Passo e Laurenti, 2017).

La legge Casati stabilisce inoltre un curriculum differenziato per genere nella formazione dei maestri elementari, con un corso di agricoltura e nozioni sui diritti e doveri dei cittadini per i maestri, e l'insegnamento dei lavori considerati propri del sesso femminile per le maestre (Dal Passo e Laurenti, 2017). Riguardo all'istruzione secondaria, la legge sancisce la

separazione tra un indirizzo classico, orientato alla cultura letteraria e filosofica in vista degli studi universitari, e un indirizzo tecnico, orientato alle carriere pubbliche, industriali e commerciali (Dal Passo e Laurenti, 2017).

Segue la riforma Gentile del 1923, che viene descritta da Dal Passo e Laurenti come un'operazione che riprende l'impianto della legge Casati e ne accentua i criteri di centralismo, nazionalismo, uniformità e gestione burocratica, mantenendo la separazione tra una scuola per il popolo e una scuola per le élites. Gli autori osservano, a proposito della scuola durante il fascismo¹, che

La scuola italiana non poteva contare su una Costituzione nella quale fossero definiti i suoi compiti e la sua identità: restavano come unici punti di riferimento lo Statuto e l'impianto della legge Casati (Dal Passo e Laurenti, 2017, p. 29).

Genovesi (2023, p. 6) osserva che i principi ispiratori della riforma furono “disciplina, gerarchia, sottomissione all'autorità”, e che Gentile si richiamò direttamente alla legge Casati del 1859, accentrando l'intera organizzazione scolastica nelle mani del ministro. Filippo Turati definì la riforma “il manganello applicato alla scuola”. L'assetto scolastico prevedeva inoltre un ruolo accresciuto di presidi e rettori, definito “preside-duce”, che riduceva le funzioni degli organi collegiali (Genovesi, 2023). La scuola secondaria era orientata a formare, secondo le parole di Gentile, “i capi, cioè coloro che pensano a sé e agli altri” (Gentile, cit. in Genovesi, 2023, p. 11), attraverso una canalizzazione professionale che riservava l'accesso agli studi universitari quasi esclusivamente al liceo classico. La riforma pose inoltre l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma della religione cattolica “a fondamento e coronamento dell'istruzione primaria in tutti i suoi gradi” (art. 3, R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185, cit. in Genovesi, 2023, p. 7), disposizione superata con la Costituzione del 1948.

Il vuoto normativo segnalato da Dal Passo e Laurenti viene colmato con l'entrata in vigore della Costituzione della Repubblica Italiana, il 1° gennaio 1948. L'articolo 33 stabilisce che “l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento” (Cost., art. 33, comma 1); lo stesso articolo affida alla Repubblica il compito di dettare le norme generali sull'istruzione e di istituire scuole statali per tutti gli ordini e gradi, riconoscendo a enti e privati il diritto di istituirne di proprie (Cost., art. 33, commi 2-3). L'articolo 34 stabilisce che “la scuola è aperta a tutti” (Cost., art. 34, comma 1); l'istruzione inferiore è resa obbligatoria e gratuita per almeno otto anni, e ai capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, è riconosciuto il diritto di raggiungere

¹ Lo Statuto Albertino, pur privo di disposizioni specifiche sulla scuola, costituiva insieme alla legge Casati l'unico riferimento giuridico-culturale disponibile in assenza di una Costituzione dedicata all'istruzione. Questa situazione verrà superata solo con la Costituzione repubblicana del 1948 (Dal Passo e Laurenti, 2017, p. 29).

i gradi più alti degli studi, diritto che la Repubblica si impegna a rendere effettivo attraverso borse di studio e altre provvidenze (Cost., art. 34, commi 2-4).

Nel corso del Novecento il sistema scolastico italiano attraversa una serie di interventi normativi che includono i programmi del 1945, come le nuove indicazioni curriculari per la scuola materna, redatte “essenzialmente dagli italiani” nel contesto della ricostruzione postbellica e dell’amministrazione del Governo Militare Alleato, oppure gli Orientamenti del 1958, i quali fungono da ulteriori linee guida pedagogiche per l’istruzione prescolastica, particolarmente come tappa intermedia tra le Istruzioni del 1914 e la legge istitutiva della scuola materna statale; l’istituzione della scuola materna statale nel 1968 e la costituzione degli istituti comprensivi nel 1994 (Dal Passo e Laurenti, 2017). L’autonomia delle istituzioni scolastiche viene invece introdotta con l’articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, che attribuisce alle scuole autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, dotandole di personalità giuridica (Dal Passo e Laurenti, 2017). Tra i vantaggi di questa autonomia, gli autori indicano il superamento della metodologia tradizionale (libro di testo, lezione frontale, orario rigido), la possibilità per ogni istituto di elaborare un curriculum proprio calibrato sui ritmi di apprendimento degli studenti, l’introduzione di insegnamenti opzionali o aggiuntivi che integrano gli obiettivi nazionali, e una maggiore flessibilità organizzativa (gestione autonoma del calendario scolastico, delle attività extracurricolari e dell’aggiornamento dei docenti), oltre a elementi di autonomia finanziaria e gestionale (Dal Passo e Laurenti, 2017).

La legge 13 luglio 2015, n. 107, nota come “Buona Scuola”, riforma il sistema nazionale di istruzione dando piena attuazione all’autonomia scolastica prevista dalla legge 59/1997 (Dal Passo e Laurenti, 2017). Il provvedimento, composto da un solo articolo con 212 commi, introduce la programmazione triennale dell’offerta formativa (il Piano triennale dell’offerta formativa, o PTOF), tra i cui obiettivi figurano il potenziamento dell’insegnamento linguistico, la prevenzione della dispersione scolastica e della discriminazione, la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo e l’educazione alla parità di genere:

Il provvedimento – che si compone di un unico articolo con 212 commi – intende disciplinare l’autonomia delle istituzioni scolastiche dotando le stesse delle risorse umane, materiali e finanziarie, nonché della flessibilità, necessarie a realizzare le proprie scelte formative e organizzative [...]. Obiettivi di quest’ultima sono, fra gli altri, il potenziamento dell’insegnamento linguistico in italiano e in altre lingue europee [...], il contrasto della dispersione scolastica e della discriminazione [...], la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo, l’educazione alla parità di genere, la definizione di un sistema di orientamento (Dal Passo e Laurenti, 2017, pp. 193–194).

La legge prevede inoltre un piano straordinario di assunzioni di docenti a tempo indeterminato per l'anno scolastico 2015/2016, e istituisce un fondo per la valorizzazione del merito del personale docente di ruolo (Dal Passo e Laurenti, 2017).

Questa sequenza di provvedimenti amministrativi, dalla legge Boncompagni alla “Buona Scuola”, costituisce lo sfondo storico su cui si innesta, a partire dagli anni Settanta del Novecento, la questione specifica della formazione degli insegnanti trattata nel paragrafo seguente.

4.2 La formazione degli insegnanti in Italia

Il principio di una formazione specifica e universitaria per i docenti viene enunciato per la prima volta nella legge delega del 1973 sullo stato giuridico del personale scolastico e nel decreto delegato del 1974, senza però che ne vengano definite le modalità attuative (Dal Passo e Laurenti, 2017). Queste modalità vengono stabilite solo con la legge 19 novembre 1990, n. 341, che come scrivono Tammaro et al. (2017, pp. 57–58) “sancisce l’obbligo di una specifica formazione universitaria per gli insegnanti ed istituisce [...] Diploma di specializzazione dopo la laurea per l’insegnamento nella scuola secondaria (future SSIS)”, istituendo la Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario (SSIS), un corso di specializzazione post-laurea rivolto a chi intende insegnare nella scuola secondaria. L’ordinamento della SSIS viene definito solo nel 1998, con il decreto ministeriale n. 153 del 26 maggio, emanato dall’allora ministro dell’istruzione Luigi Berlinguer (Tammaro et al., 2017), otto anni dopo l’approvazione della legge.

Il curriculum della SSIS si articola in quattro aree, come specificano Tammaro et al. (2017, pp. 58–59), che scrivono

la prima area è focalizzata sulle Scienze dell’educazione (24 crediti formativi). La seconda area racchiude le tematiche disciplinari (24 crediti formativi). La terza area è fondata sui laboratori didattici [...] (24 crediti formativi). La quarta area corrisponde al tirocinio [...] (30 crediti formativi)

con altri 18 crediti previsti per la prova finale, per un totale di 120 crediti. Il diploma rilasciato dalla SSIS ha valore abilitante, poiché ha valore di esame di Stato e abilita all’insegnamento per le classi corrispondenti alle aree disciplinari cui si riferiscono i diplomi di laurea di cui sono titolari gli specializzandi (D.M. 26 maggio 1998, art. 4, cit. in Tammaro et al., 2017), e costituisce titolo di ammissione ai concorsi per l’insegnamento nella scuola secondaria.

La SSIS viene sospesa nel 2008 dal ministro Gelmini e “al termine del biennio 2006-2008, le SSIS vengono soppresse” (Tammaro et al., 2017, p. 60). Dal Passo e Laurenti collegano

questo esito soprattutto a un'assenza di supporto istituzionale continuativo negli anni successivi alla sua istituzione, più che a una valutazione specifica della qualità del modello formativo. Gli autori osservano che questa discontinuità istituzionale determinò prima la sospensione (2008) e poi, con il D.M. n. 249/2010 istitutivo del Tirocinio formativo attivo (TFA), il definitivo superamento del modello (Dal Passo e Laurenti, 2017).

Il percorso che sostituisce la SSIS per la scuola secondaria, il TFA, viene introdotto con il decreto ministeriale n. 249/2010, il quale dispone come obiettivo quello di

qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente (D.M. 249/2010, art. 2, comma 1, cit. in Tammaro et al., 2017, p. 60).

L'avvio dei corsi (2013) viene descritto come disomogeneo tra i diversi atenei, con ritardi nella nomina dei tutor coordinatori e differenze nell'organizzazione dei calendari e delle prove tra le università (Dal Passo e Laurenti, 2017).

Al TFA ordinario, ad accesso selettivo, si affianca dal 2013 un TFA speciale riservato ai docenti precari con almeno tre anni di servizio, stimati in circa 75.000, distribuito su tre annualità (Dal Passo e Laurenti, 2017). La sua introduzione suscitò proteste sia da parte dei corsisti del TFA ordinario, che temevano la concorrenza dei candidati del TFA speciale, sia da parte di questi ultimi, insoddisfatti dello scaglionamento su tre anni e del punteggio finale inferiore. Anche le università espressero resistenza, temendo di non poter reggere l'onere aggiuntivo di 75.000 nuovi abilitanti, e per questo motivo oltre 800 docenti universitari sottoscrissero un appello ai ministri dell'istruzione per chiederne il ritiro (Dal Passo e Laurenti, 2017).

Dopo il TFA, il sistema attraversa una fase in cui l'accesso ai concorsi per la scuola secondaria è regolato dal solo requisito dei 24 crediti formativi universitari (CFU) nelle scienze dell'educazione, in seguito alla legge 145/2018, che elimina i percorsi specifici di preparazione precedenti. Baldacci et al. (2020b) descrivono questa quota come pensata originariamente come base preliminare per un percorso più strutturato mai realizzato non per pregiudizi culturali di matrice gentiliana, di cui pure permane traccia, quanto piuttosto per una più generale mancanza di volontà politica. Gli autori ipotizzano che essa derivi dalla contraddizione tra il livello di preparazione richiesto ai docenti e l'inadeguatezza della carriera offerta, sul piano sia retributivo sia della continuità, minata dal precariato, affermando che si tratta di "una quota davvero irrisoria, che era stata concepita soltanto come una prima base su cui innestare un percorso specifico, il quale è però adesso venuto meno" (Baldacci et al., 2020b, p. 7).

Il sistema viene modificato con il DPCM (Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri) del 4 agosto 2023, che istituisce percorsi abilitanti da 60 CFU o crediti formativi accademici (CFA), riducibili a 30 o 36 in base a requisiti pregressi o al servizio già prestato, con una frequenza obbligatoria di almeno il 70% e una prova finale composta da uno scritto e da una lezione simulata (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023).

Sul versante della formazione in servizio, come anticipato al § 2.7, i dati dell'indagine TALIS 2018 riportati da Gavosto (2020) collocano gli insegnanti italiani tra quelli che ricevono meno formazione tra i Paesi OCSE, con il 70,2% che indica la mancanza di incentivi legati a carriera o stipendio come motivo principale della scarsa partecipazione, nonostante la legge 107/2015 definisca la formazione in servizio “obbligatoria, permanente e strutturale” (art. 1, comma 124). Come già affermato (§ 2.7), un tentativo di rendere obbligatoria la formazione con un numero minimo di 125 ore su un triennio, non è mai stato attuato (Gavosto, 2020).

Nello stesso volume, Agrusti (2020) documenta una condizione comparabile per l'ingresso in ruolo dei neoassunti, con un tasso di partecipazione a programmi di inserimento formale o informale del 25% contro il 42% della media OCSE, e un tasso di partecipazione al *mentoring* del 5,1% contro il 21,9% (Agrusti, 2020). I dati della rilevazione successiva, TALIS 2024, riportano un aumento su questi due indicatori pur restando l'Italia sotto la media OCSE, indicando che

62% report having taken part in either formal or informal induction in their school (lower than the OECD average, 72%). Rates of participation in any induction programme have increased by 42 percentage points between 2018 and 2024 [...] 16% of novice teachers have an assigned mentor (lower than the OECD average, 26%) [...]. Between 2018 and 2024, the share of novice teachers with an assigned mentor increased by 11 percentage points (OECD, 2025, p. 5).

Il problema degli incentivi segnalato da Gavosto (2020) risulta ancora presente, poiché “teachers most commonly identify the following barriers to engaging in professional learning, lack of incentives for participating in professional learning (63%)”, percentuale che sale al 67% tra i docenti neoassunti (OECD, 2025, p. 5).

La sequenza storica ricostruita in questo paragrafo, dalla legge delega del 1973 alla legge 341/1990, ai criteri del 1998, alla sospensione della SSIS nel 2008, all'introduzione del TFA nel 2010, fino ai percorsi da 60 CFU nel 2023, mostra un sistema di formazione iniziale per la scuola secondaria caratterizzato da cambi di modello ricorrenti nell'arco di cinque decenni, a cui si aggiunge una formazione in servizio priva di un meccanismo equivalente di consolidamento.

4.3 Competenze necessarie per affrontare temi sensibili

Un insegnante che si trova di fronte alla scelta di inserire temi tabù nel programma deve interrogarsi sulla propria competenza professionale. Questa non si limita all'acquisizione di conoscenze specifiche su un determinato argomento sensibile, né alla padronanza di uno schema fisso di tecniche di facilitazione, ma implica l'unione di capacità disciplinari, pedagogiche, relazionali e riflessive richieste nel momento dell'insegnamento, dove l'imprevedibilità dell'interazione in aula pone continue richieste al giudizio professionale dell'insegnante. Pulcini (2014, p. 102), a proposito della formazione dei docenti di inglese, osserva che la capacità di adattarsi a studenti con *background*, esigenze e livelli diversi “is part of the cognitive, social and emotional profile of the trainee teacher”, aggiungendo che tale flessibilità viene esercitata concretamente nella gestione di problemi imprevisti di *classroom management*.

Riguardo al contesto italiano, Gavosto (2020) osserva che la formazione iniziale dei docenti italiani resta prevalentemente orientata alla preparazione disciplinare, mentre le competenze relazionali e psico-pedagogiche necessarie per gestire situazioni emotivamente complesse in classe ricevono uno spazio marginale nei percorsi abilitanti. Tammaro et al. (2017, p. 55) confermano questa lettura su scala nazionale, segnalando tra le competenze sempre più richieste al docente proprio le “competenze relazionali, sempre più necessarie a fronte delle nuove esigenze sia delle giovani generazioni sia della comunità scolastica e del contesto in cui si opera”, accanto a quelle organizzative, progettuali e valutative. Gli stessi autori inquadrano lo sviluppo professionale non come una sequenza di corsi, ma come “un vero e proprio processo che si fonda su una dimensione riflessiva riferita alla pratica quotidiana degli insegnanti” (Tammaro et al., 2017, p. 56; Schön, 1993, cit. in Tammaro et al., 2017).

Creati et al. (2025) riportano un dato analogo per la scuola secondaria, rilevando che il riassetto dei percorsi abilitanti definito dalla legge 79/2022 e dal DPCM 4 agosto 2023 ha introdotto nuovi dispositivi formativi, mantenendo tuttavia “una persistente difficoltà a riconoscere come pienamente ‘curricolari’ le capacità relazionali, socio-emotive e riflessive che sostengono l'azione didattica” (Creati et al., 2025, p. 358). Gli autori segnalano che, nel contesto italiano, laboratori di *micro-teaching* riflessivo e pratiche di *body awareness*, sviluppati soprattutto nell'ambito della pedagogia speciale e dell'inclusione scolastica,

mostrano come il coinvolgimento corporeo favorisca una maggiore capacità di lettura delle dinamiche emotive e relazionali della classe e contribuisca alla costruzione dell'identità professionale docente (Creati et al., 2025, p. 361).

Un percorso di ricerca-azione condotto da Roverselli e Macale (2023) su un gruppo di docenti in servizio presso un Istituto Comprensivo in provincia di Roma, articolato in due tappe formative dedicate rispettivamente alle *soft skills* e alla gestione dei conflitti, riporta dati coerenti su questo punto. I docenti coinvolti hanno definito le competenze relazionali come “i binari sui quali far correre i treni della collaborazione e del dialogo” (Roverselli e Macale, 2023, p. 328), indicandole come strumento necessario nel lavoro con i colleghi, le famiglie e gli alunni. Sulla gestione dei conflitti in classe, una docente ha dichiarato: “Mi sento una mediatrice e non un giudice, convinta che l’educazione sia l’arma della pace” (Roverselli e Macale, 2023, p. 329).

Un’indagine di Zanazzi (2023), condotta su 261 narrazioni autobiografiche raccolte tra studenti del corso di laurea in Scienze filosofiche e dell’educazione dell’Università degli Studi di Ferrara, individua tre condizioni per un’educazione inclusiva: coltivare le relazioni, accogliere le fragilità e il disagio, opporsi a ogni forma di maltrattamento (Zanazzi, 2023). Sulla gestione del disagio, l’autrice specifica che “una risposta competente al disagio in ambito scolastico richiede che l’insegnante sappia mettersi in ascolto attivo e profondo” (Zanazzi, 2023, p. 181). Nel campione analizzato, 23 dei 42 episodi negativi riconducibili al tema dell’inclusività riguardano la mancata accoglienza delle fragilità, mentre 8 dei 22 episodi negativi riconducibili al tema della giustizia riguardano l’assenza di intervento di fronte a episodi di prevaricazione o discriminazione (Zanazzi, 2023).

Invece, nello studio sul concetto di sé professionale degli insegnanti tedeschi, Lohbeck et al. (2018) distinguono le competenze richieste da un docente in sei dimensioni, ovvero pedagogica, conoscenza del contenuto disciplinare, consulenza, innovazione, uso dei media e diagnostica. Mettendo in relazione queste dimensioni con le emozioni professionali dell’insegnante attraverso un modello di regressione multipla, gli autori mostrano che, tra le sei dimensioni, soltanto il concetto di sé relativo alla conoscenza del contenuto disciplinare predice in modo significativo una riduzione dell’ansia e allo stesso tempo soltanto il concetto di sé relativo alle competenze pedagogiche predice un aumento del piacere di insegnare e una riduzione della rabbia, poiché

only self-concept of pedagogical skills was significantly positively linked to enjoyment and negatively linked to anger. Moreover, only self-concept of subject content knowledge was significantly negatively linked to anxiety (Lohbeck et al., 2018, p. 117).

Gli autori collegano questo risultato al fatto che una carenza percepita di competenze pedagogiche si associa più direttamente a insoddisfazione verso la propria gestione della classe, origine di rabbia rivolta verso sé stessi o verso gli studenti, mentre una carenza percepita di

conoscenza disciplinare si associa più direttamente al timore di non saper rispondere a richieste impreviste sul contenuto, origine di ansia (Lohbeck et al., 2018). Sulla base di questi stessi dati, Lohbeck et al. indicano che la salute emotiva dei docenti non è legata soltanto a variabili lavorative esterne, ma è influenzata quindi anche dall'autopercezione della propria preparazione.

Chello et al. (2020) propongono un'analogia lettura per la formazione degli educatori professionali, fondata sulla pedagogia transazionale deweyana. Gli autori descrivono il lavoro educativo come “un lavoro di indagine che consiste nell'osservare, questionare, problematizzare e documentare” le reti, le relazioni e le comunicazioni che attraversano la pratica educativa (Chello et al., 2020, p. 304). Questa indagine, secondo gli autori, presuppone un preciso posizionamento epistemologico, secondo cui la relazione educativa non va letta in chiave interazionale, come incontro tra soggetti già dati e separati, ma in chiave transazionale, come processo in cui “sono la relazione e la comunicazione a consentire, tanto al soggetto quanto all'oggetto, di costituirsi come tali nel corso del processo conoscitivo” (Chello et al., 2020, p. 296).

Richiamando la teoria del professionista riflessivo di Schön², gli autori definiscono la pratica professionale come “l'attività di una comunità di professionisti che condividono, secondo le parole di Dewey, le tradizioni di un mestiere” (Schön, 1987, trad. it. 2006, p. 66, cit. in Chello et al., 2020, p. 302). Nel percorso di formazione descritto dagli autori presso l'Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa, le attività formative *inquiry based* sono orientate a quattro obiettivi: il contatto con il sentimento di incertezza proprio delle situazioni non routinarie, l'osservazione degli elementi costitutivi della situazione educativa, il questionamento e la problematizzazione volti a formulare un'ipotesi di intervento, e la documentazione del processo attraverso schede, fotografie e video (Chello et al., 2020). Nello specifico, gli autori chiariscono che l'osservazione così intesa “consente di ampliare lo spettro dei significati attribuiti, dando cittadinanza ad altri punti di vista” (Chello et al., 2020, p. 307), un esito che si rivela particolarmente pertinente quando l'insegnante si trova a interpretare comportamenti di studenti provenienti da contesti culturali diversi dal proprio.

Mura et al. (2023) definiscono invece il *Social and Emotional Learning* (SEL) come

² La teoria del “professionista riflessivo” nasce dalla nozione deweyana di indagine come unione di ragionamento e azione. Distingue due forme di riflessione: la *reflection-in-action*, tacita e implicita, esercitata nel corso dell'azione stessa, e la *reflection-on-action*, più esplicita, che avviene *a posteriori*. Questa distinzione valorizza la componente tacita del sapere professionale rispetto al modello della razionalità tecnica, secondo cui la pratica sarebbe mera applicazione di conoscenze teoriche predefinite.

un complesso intreccio di conoscenze, di abilità e di atteggiamenti utili per riconoscere e regolare le emozioni, stabilire relazioni positive e durature, comprendere i punti di vista altrui e saper prendere decisioni responsabili (Mura et al., 2023, p. 260)

articolato in cinque aree: autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, capacità relazionali e capacità di prendere decisioni responsabili (Mura et al., 2023). Attraverso una revisione della letteratura internazionale condotta su quattro banche dati, gli autori selezionano dodici contributi empirici, undici dei quali valutati di qualità alta e uno di qualità moderata tramite il Critical Appraisal Skills Programme, con un punteggio medio di 8,25 su un massimo di 9 (Mura et al., 2023). Gli autori rilevano che gli insegnanti coinvolti in percorsi di formazione SEL “sembrerebbero sviluppare un maggiore senso di autoefficacia, con effetti positivi sul benessere, sulle capacità di resilienza e di coping” (Mura et al., 2023, p. 261).

Barone (2026) esplora inoltre la relazione tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura in un campione di 9 insegnanti in formazione iniziale presso l'Università Telematica degli Studi IUL, a partire dall'ipotesi che “la competenza emotivo-riflessiva è positivamente associata all'orientamento verso pratiche educative di cura” (Barone, 2026, p. 71). I risultati indicano un valore medio di 4,111 per l'indice di competenza emotivo-riflessiva e di 4,481 per l'indice di orientamento alla cura, con un coefficiente di correlazione di Pearson pari a 0,5408 e di Spearman pari a 0,6743 (Barone, 2026). Tra le sottodimensioni della competenza emotiva rilevate nel campione, il *boundary strain*, inteso come tensione percepita nella gestione dei confini tra coinvolgimento professionale e sovraccarico emotivo, registra il valore medio più elevato ($M = 4,60$), a indicare che “un investimento relazionale intenso può accompagnarsi alla fatica di regolare i confini professionali” (Barone, 2026, p. 78).

Coerentemente con questo punto, lo studio di Karousiou et al. (2025), individua un insieme di pratiche che i docenti ciprioti associano a una gestione efficace dei temi sensibili in classe, tra cui la definizione di regole condivise per un confronto rispettoso, l'adozione di un approccio interdisciplinare che integra scenari reali e progetti collaborativi, e la capacità di guidare gli studenti a confrontarsi con prospettive multiple (Karousiou et al., 2025). Le stesse autrici rilevano inoltre che la disponibilità della dirigenza scolastica a garantire libertà accademica, insieme a un'adeguata formazione professionale continuativa, risulta un fattore determinante per la messa in pratica di queste competenze, mentre la sua assenza produce nei docenti un senso di restrizione e di stress (Karousiou et al., 2025).

Sul piano della formazione dei docenti in ambito tedesco, Ludwig e Summer (2023) dedicano una parte specifica della loro raccolta alla preparazione professionale degli insegnanti. Gerlach e Lüke (2023) propongono modalità concrete per introdurre approcci critici nella

formazione iniziale degli insegnanti di lingua, a partire da temi come il cambiamento climatico, la povertà e le derive politiche, e sostengono che la formazione docente debba sviluppare competenze quali la riflessività critica, l'alfabetizzazione emotiva e la responsività, riprendendo la proposta di Fairley secondo cui gli insegnanti dovrebbero possedere “critical reflexivity, emotional literacy, collaboration, and responsiveness” come “core competencies for the development of transformative language teacher identities” (Fairley, 2020, p. 9, cit. in Gerlach e Lüke, 2023, p. 43).

Willems (2023) individua nella resilienza, degli studenti e del docente, una condizione richiesta per l'applicazione della pedagogia linguistica critica. L'autrice la definisce come “the capacity of a dynamic system to adapt successfully to disturbances that threaten system function, viability, or development” (Masten, 2014a, p. 6, cit. in Willems, 2023, p. 58). La resilienza è associata a fattori di rischio (basso *status* socioeconomico, ambienti familiari disfunzionali, esperienze traumatiche) e a fattori protettivi personali e sociali (Wustmann Seiler, 2020, cit. in Willems, 2023, tabb. 6.1–6.2). Data la sovrapposizione tra questi fattori di rischio e i temi tabù trattati nel volume, l'autrice propone di rafforzare i fattori protettivi degli studenti prima di affrontare argomenti delicati, tramite pratiche già comuni nella didattica linguistica come routine strutturate, apprendimento cooperativo e lavoro sul lessico (Willems, 2023).

Willems osserva infatti che le misure proposte, come la creazione di un ambiente privo di disturbi, la riduzione dello stress e l'uso consapevole di strategie di apprendimento,

are not new in foreign language teaching. That is precisely the advantage. Teachers do not have to change or additionally integrate anything in a foreign language classroom designed according to current principles in order to promote resilience (Willems, 2023, p. 64)

concludendo che “promoting protective factors can easily be integrated into regular lessons without much additional effort” (Willems, 2023, p. 65).

Diversamente, Maxwell et al. (2018), attraverso un'analisi della giurisprudenza statunitense e canadese sulla libertà di parola curricolare dei docenti, individuano quattro principi che bilanciano l'autonomia professionale dell'insegnante con gli interessi dello Stato, degli studenti e della comunità scolastica: allineamento curricolare, imparzialità, adeguatezza all'età ed evitamento del materiale prevedibilmente infiammatorio (Maxwell et al., 2018). Questo quadro concettuale, pur elaborato su un impianto giuridico angloamericano ed extraeuropeo, viene qui utilizzato come griglia analitica, poiché i quattro principi trovano corrispondenze dirette nell'assetto normativo italiano, qui ricostruite parametro per parametro.

Il primo principio, l'allineamento curricolare (*curriculum alignment*), richiede che il discorso didattico, i materiali impiegati e l'approccio adottato dall'insegnante risultino

coerentemente giustificabili rispetto ai contenuti e agli obiettivi previsti dal *curriculum* (Maxwell et al., 2018). In Italia, l'articolo 33 della Costituzione della Repubblica Italiana sancisce che "l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento" (comma 1), sottraendo l'azione didattica a condizionamenti esterni di ordine politico o ideologico. Questa prerogativa non legittima l'adesione a una linea di *advocacy* unilaterale scollegata dai traguardi formativi previsti, ma garantisce al docente l'autonomia di proporre una pluralità di visioni su questioni dibattute nell'ambito degli obiettivi definiti dal Piano triennale dell'offerta formativa.

Il secondo principio, l'imparzialità (*even-handedness*), richiede che l'insegnante eviti di presentarsi come promotore delle proprie opinioni personali su temi controversi, mantenendo un approccio equilibrato che incoraggi il confronto tra prospettive diverse e tratti con rispetto le posizioni degli studenti anche quando divergono dalla propria (Maxwell et al., 2018). Gli stessi autori chiariscono che il rispetto di questo criterio non richiede all'insegnante di astenersi dall'esprimere le proprie opinioni personali in classe, né di simulare una neutralità pedagogica rigida (Maxwell et al., 2018): ciò che il principio richiede è che l'insegnante non dia l'impressione di usare la propria posizione di autorità per imporre agli studenti il proprio punto di vista su una questione sensibile. In Italia, questo principio trova riscontro nella lettura offerta da Bonadies (2026), già citata (§ 3.4.2) a proposito dei limiti dell'espressione politica del docente: l'articolo 33 della Costituzione, letto insieme all'articolo 21 che tutela il diritto di manifestare il proprio pensiero, non impedisce al docente di condividere anche una posizione politica personale e di parte, ma gli richiede di dichiararla esplicitamente come opinione individuale e di rispettare il diritto degli studenti a sviluppare idee diverse, entro l'obbligo di imparzialità e correttezza previsto per il pubblico impiego.

Come riporta Bonadies (2026), riprendendo l'analisi di Andrea Maggi, la legge 300/1970, che vieta indagini sulle opinioni dei lavoratori, si applica al rapporto di lavoro docente nella misura in cui tutela il diritto dell'insegnante a mantenere private le proprie opinioni rispetto al dirigente scolastico, il quale agisce in veste di datore di lavoro. L'articolo chiarisce inoltre che il coordinatore di classe, talvolta percepito dagli insegnanti come figura di controllo, è in realtà un collega di pari grado privo di autorità gerarchica superiore, e che la dirigenza scolastica può intervenire soltanto qualora la condotta tenuta in classe configuri un evidente abuso del ruolo istituzionale, non per il solo fatto di aver espresso un'opinione personale.

A livello europeo, un requisito vicino al principio di imparzialità si ritrova nella Raccomandazione CM/Rec(2010)5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, già discussa al § 3.5.2. Il documento chiede agli Stati membri di garantire il diritto all'istruzione

senza discriminazioni fondate sull'orientamento sessuale o sull'identità di genere e di inserire nei curricula scolastici informazioni oggettive su questi temi. Il rapporto *Safe at School* dello stesso Consiglio d'Europa individua tra le componenti di una risposta educativa comprensiva la formazione del personale docente come elemento distinto dalla sola definizione di politiche o curricula (Magić e Selun, 2018), a conferma che la competenza qui descritta non è soltanto un principio interpretativo desunto da un ordinamento extraeuropeo, ma un obiettivo esplicitamente formulato anche in sede europea.

Il terzo principio, l'adeguatezza all'età (*age appropriateness*), corrisponde al criterio individuato da Maxwell et al. (2018), secondo cui il sistema scolastico ha il dovere di proteggere gli studenti, in quanto pubblico psicologicamente vulnerabile per età, maturità e posizione di dipendenza rispetto al docente, dall'esposizione a contenuti non idonei al proprio stadio di sviluppo cognitivo ed emotivo. Gli autori scrivono infatti che gli studenti

constitute a captive audience, in the sense that they cannot simply walk away if they find the teachers' speech offensive, upsetting or simply wrongheaded. Additionally, they are psychologically vulnerable in two ways: first, due to disparities of age and intellectual maturity vis à vis their teachers; and second, due to vulnerabilities arising from the state-backed authority teachers have (Maxwell et al., 2018, p. 199)

aggiungendo inoltre che “the courts widely recognize that the school system has a duty to make sure that young people are not exposed to ‘inappropriate’ content at school” (Maxwell et al., 2018, p. 201). Per il liceo linguistico, il riferimento pertinente è costituito dalle Indicazioni Nazionali per i Licei attualmente in consultazione pubblica, che per il liceo linguistico articolano in modo progressivo, biennio per biennio, i traguardi di competenza interculturale in funzione dello sviluppo cognitivo degli studenti (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2026, Allegato D).

Il quarto principio, l'evitamento del materiale infiammatorio (*avoidance of inflammatory material*), richiede infine di evitare materiale prevedibilmente “tabù” nel contesto specifico in cui viene proposto (Maxwell et al., 2018). Maxwell et al. (2018) collocano questo principio nell'interesse della scuola a mantenere “an environment conducive to learning”, precisando che è ragionevole chiedere agli insegnanti di “avoid making comments, dealing with topics, or using material that could foreseeably cause significant disruption to the normal operation of the school” (Maxwell et al., 2018, p. 200).

Gli stessi autori segnalano però una difficoltà: proprio i temi più capaci di generare disturbo, quelli su cui gli studenti nutrono un coinvolgimento emotivo più forte perché toccano da vicino la loro vita, sono spesso anche quelli che offrono le maggiori opportunità di sviluppare

capacità di indagine critica e dialogo. Per questo motivo distinguono nettamente tra “controversial speech” e “inflammatory speech”: il primo resta legittimo, anche quando genera disagio in alcuni studenti o famiglie, mentre solo il secondo eccede il principio. La distinzione pratica che propongono è tra “teachable moments which may ruffle feathers and interventions which may precipitate a full-blown crisis of public confidence” (Maxwell et al., 2018, p. 200), lasciando all’insegnante il compito di esercitare il proprio giudizio professionale piuttosto che affidarsi a una lista predefinita di argomenti vietati.

In Italia, questo parametro si confronta con l’eterogeneità territoriale del sistema scolastico, poiché la sensibilità delle comunità scolastiche rispetto a contenuti di natura storica, religiosa, politica o sessuale varia da un contesto locale all’altro, come mostra la scelta di affidare a ciascun istituto la decisione sull’esposizione del crocifisso (§ 3.5.1)

Il quadro delineato in questo paragrafo indica che la competenza professionale richiesta per la gestione di contenuti sensibili non si esaurisce in un insieme di tecniche trasmissibili in un singolo corso di aggiornamento, ma richiede l’integrazione di conoscenze disciplinari e pedagogiche, capacità relazionali orientate al riconoscimento degli stati emotivi degli studenti, competenze analitiche applicate ai materiali didattici, conoscenza del quadro normativo di riferimento, sia esso nazionale o europeo, e consapevolezza della propria posizione personale rispetto ai contenuti trattati.

Capitolo 5. Progettazione della ricerca e metodologia

5.1 Approccio metodologico: metodi misti

Il presente studio adotta un disegno di ricerca a metodi misti, combinando strumenti e procedure analitiche quantitative e qualitative per ottenere, in linea con l'oggetto di ricerca definito al § 1.2, un resoconto multiprospettico dei modi in cui gli argomenti tabù vengono percepiti e gestiti all'interno delle classi di lingua inglese nei licei linguistici italiani. Questa scelta metodologica riflette la complessità dell'oggetto di ricerca. Fenomeni come le percezioni degli studenti, le pratiche pedagogiche degli insegnanti, l'interazione tra selezione dei contenuti e norme istituzionali, e gli esiti educativi non possono essere colti attraverso un disegno monomodale; pertanto, l'integrazione di dati numerici con significati narrativi risponde a questa esigenza.

Nel presente studio, la componente quantitativa è costituita da un questionario anonimo online somministrato a un campione di studenti di liceo linguistico, che consente l'identificazione di tendenze generali, frequenze e distribuzioni nelle percezioni degli studenti riguardo agli argomenti tabù nelle loro classi di lingua. La componente qualitativa invece è costituita principalmente da un focus group condotto con sei insegnanti di lingua, con l'obiettivo di ottenere una comprensione del ragionamento e dei dilemmi professionali degli insegnanti che si trovano dietro all'omissione e all'esclusione di tematiche sensibili.

L'integrazione di questi due filoni attraverso la triangolazione costituisce il nucleo del disegno di ricerca. Questo strumento permette di interrogare punti di vista differenti; per esempio, i dati del questionario rivelano schemi ricorrenti, mentre le risposte del focus group permettono di identificare i processi e i significati che li sottendono.

Questo disegno riflette anche l'approccio metodologico adottato da diversi studi su cui si fonda la rassegna teorica presentata nel capitolo due. EL-Sakran ed EL-Sakran (2021), per esempio, hanno impiegato un disegno triangolare comparabile nella loro indagine sugli argomenti culturalmente sensibili nelle classi della scuola secondaria negli Emirati Arabi Uniti, combinando dati reperiti da questionari rivolti a insegnanti con interviste semi-strutturate e l'esame diretto dei materiali didattici, dal momento che "this research utilized mixed research methods and data were triangulated through both quantitative and qualitative data collection instruments" (EL-Sakran ed EL-Sakran, 2021, p. 42). L'integrazione di queste tre fonti di dati ha consentito di documentare non solo ciò che gli insegnanti riferivano di credere e fare, ma ciò che i materiali da loro utilizzati contenevano effettivamente, rivelando una distinzione tra la pratica dichiarata e la realtà testuale. Gli stessi autori riportano infatti che, per verificare le

risposte discordanti degli insegnanti sulla presenza di contenuti sensibili nei manuali, “the researchers examined samples of the textbooks used and found some topics/texts that had escaped their attention” (EL-Sakran ed EL-Sakran, 2021, p. 45).

Un precedente di natura diversa, ma ugualmente utile a orientare la componente quantitativa della presente ricerca, è offerto da Gindi e Ron Erlich (2018), i quali hanno combinato in un unico questionario più scale che misuravano atteggiamenti, comportamenti riferiti e autopercezione professionale degli insegnanti. Pur trattandosi di un disegno interamente quantitativo, e non misto in senso proprio, questo studio ha permesso di identificare sia la distribuzione generale di tali variabili sia le relazioni tra esse, un approccio multi-scala di cui il questionario rivolto agli studenti nella presente ricerca (descritto nel dettaglio al § 5.3) recepisce la logica.

Allo stesso modo, Wilson et al. (2024), già discussi a proposito della pedagogia *trauma-informed*, hanno utilizzato un approccio misto che combinava uno strumento quantitativo validato per misurare lo stress post-traumatico con interviste qualitative semi-strutturate, ottenendo un resoconto della relazione tra esperienza pregressa e coinvolgimento in classe che ciascuno strumento, usato singolarmente, non avrebbe potuto produrre. Il disegno della presente ricerca trae ispirazione da questi modelli, adattandone la logica interna alle specificità del panorama italiano dell’EFL nella scuola secondaria.

Sotto il profilo epistemologico, l’indagine si configura come uno studio descrittivo e non sperimentale. Questa scelta implica la rinuncia alla verifica di nessi causali mediante la manipolazione di variabili indipendenti o la comparazione tra gruppi di controllo e sperimentali. L’intento primario è invece di esaminare i fenomeni nel loro manifestarsi spontaneo all’interno della dimensione istituzionale. Questo orientamento descrittivo è appropriato a un campo in cui i fenomeni di interesse sono complessi, radicati nel contesto, e ancora poco documentati per la realtà italiana, e in cui la priorità è stabilire una comprensione empiricamente fondata dello stato attuale delle cose prima che ipotesi di carattere causale o predittivo possano essere formulate.

Per quanto riguarda il questionario rivolto agli studenti, lo studio adotta inoltre un campionamento non comparativo circoscritto a un’unica tipologia istituzionale, concentrandosi su una popolazione specifica, ovvero studenti dai quattordici anni in su (incluso eventuali studenti ripetenti) iscritti ai licei linguistici italiani, piuttosto che cercare comparabilità tra tipologie istituzionali o contesti nazionali. Concentrarsi su un’unica tipologia di istituto scolastico permette di operare in un ambiente pedagogico coerente, riducendo l’impatto di

variabili esterne, come discrepanze curriculari, culturali o organizzative, che potrebbero interferire con l'identificazione dei pattern specifici come oggetto di studio.

Oltre alle ragioni metodologiche, sussiste una motivazione legata alle caratteristiche del liceo linguistico. Questo indirizzo della scuola secondaria superiore si distingue per obiettivi di competenza interculturale e comunicativa definiti dalle Indicazioni Nazionali per i Licei, compreso il nuovo testo in consultazione pubblica (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2026), discusse nei capitoli precedenti, che lo rendono un terreno d'indagine utile per esaminare come la selezione dei contenuti didattici influenzi la formazione degli studenti. Il liceo linguistico è un percorso quinquennale rivolto a studenti tra i quattordici e i diciannove anni, articolato in due bienni e un quinto anno conclusivo, con un monte ore annuo di 891 ore nel biennio e 990 ore nel triennio (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013). A partire dal quinto anno tutti i licei prevedono l'insegnamento CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) di una disciplina non linguistica in lingua straniera, introdotto nel liceo linguistico già dalla terza classe per la seconda lingua straniera (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013), un dato che sottolinea il peso specifico dell'insegnamento linguistico in questo indirizzo rispetto ad altri percorsi liceali.

5.2 Definizione del campione e criteri di selezione

Lo studio coinvolge due distinti gruppi di partecipanti, ciascuno selezionato in base ai requisiti del rispettivo filone di ricerca. Il campione studentesco comprende circa cinquanta partecipanti, di sesso maschile e femminile, di età compresa tra quattordici e diciotto anni o più, iscritti al ciclo superiore del liceo linguistico, fascia d'età in cui l'insegnamento dell'inglese occupa un monte ore relativamente elevato nel sistema secondario italiano (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013), e in cui gli studenti hanno generalmente accumulato un'esperienza in aula sufficiente a riflettere sui modelli di inclusione ed esclusione dei contenuti osservati nel proprio percorso. La dimensione campionaria di circa cinquanta partecipanti consente la produzione di statistiche descrittive (frequenze, percentuali, medie) e l'identificazione di tendenze generali nel campione raccolto. Inoltre, il campionamento degli studenti è di convenienza (si veda il paragrafo seguente): l'obiettivo di questo tipo di campionamento non è la rappresentatività statistica, ma la generazione di prospettive informate e diversificate sui fenomeni indagati.

Il gruppo di partecipanti insegnanti coinvolti nel focus group comprende invece un campione di sei docenti di lingua impiegati nei licei linguistici italiani reclutati in base alla

reperibilità e alla disponibilità a partecipare. Il campionamento dei partecipanti è dunque di tipo non probabilistico, basato su un criterio di convenienza legato all'accesso diretto a due poli scolastici lombardi, situati rispettivamente nelle province di Milano e Pavia, come anticipato al § 1.2. Si tratta delle scuole in cui l'autrice della ricerca presta servizio come docente: questo doppio ruolo ha facilitato l'accesso a studenti e colleghi, ma può averne influenzato le risposte, un aspetto ripreso tra i limiti della ricerca (§ 9.2). La quantità pari a sei docenti rientra nell'intervallo indicato da Morgan (1997) come tipico per la composizione dei focus group (da sei a dodici partecipanti), un intervallo che l'autore ritiene necessario per ottenere una pluralità di prospettive mantenendo al contempo la gestibilità della discussione. I criteri di selezione dei docenti includono l'impiego attuale come insegnante di EFL in un liceo linguistico italiano e la disponibilità a partecipare alla ricerca. La provenienza dei partecipanti da due diverse province rappresenta una limitazione per l'omogeneità del campione; al tempo stesso, permette di osservare eventuali differenze nelle percezioni legate al diverso contesto scolastico e territoriale, un aspetto ripreso tra le limitazioni della ricerca nel capitolo nove.

I dati prodotti non hanno l'obiettivo di rappresentare statisticamente la più ampia popolazione degli studenti di liceo linguistico in Italia, ma di fornire un resoconto circoscritto alle percezioni rilevate per la ricerca in questi specifici ambienti scolastici.

5.3 Strumenti di raccolta dei dati

Lo strumento primario di raccolta dei dati per il filone studentesco dello studio è un questionario anonimo online creato su Google Forms, intitolato “Spazio dialogico sicuro e temi tabù nelle lezioni di inglese”. Il questionario richiede dai cinque ai dieci minuti per il completamento ed è composto da sedici item distribuiti in quattro sezioni tematiche, tre obbligatorie e una facoltativa. Il questionario è stato erogato secondo modalità diversificate in base ai contesti: in alcuni casi tramite Google Classroom o come link su gruppi WhatsApp, in altri tramite consegna di moduli cartacei in aula.

La scelta di un questionario online con item sia chiusi sia aperti riprende l'impostazione metodologica adottata da altri studi citati nella rassegna teorica, come EL-Sakran ed EL-Sakran (2021), che hanno impiegato un questionario come strumento primario di raccolta dati con gli insegnanti, integrato da interviste semi-strutturate; oppure Gindi e Ron Erlich (2018) che hanno utilizzato un questionario strutturato con item a scala che misuravano atteggiamenti, comportamenti riferiti e percezioni professionali. Il presente questionario combina item chiusi (scale Likert e domande a scelta multipla) con item a risposta aperta, con

l'obiettivo di rilevare sia tendenze quantificabili sia significati riportati direttamente dai rispondenti.

La prima sezione, “Il tuo profilo di studente”, raccoglie dati di profilo di base (età, anno di corso e motivazione principale all'apprendimento dell'inglese), utilizzati per contestualizzare e, ove opportuno, disaggregare i dati percettivi raccolti nelle sezioni successive. La seconda sezione, “Temi evitati e resistenze”, esplora le percezioni degli studenti riguardo alla presenza o assenza e alla gestione degli argomenti tabù e sensibili nelle loro classi di lingua inglese, con l'obiettivo di identificare quali argomenti gli studenti percepiscono come più evitati e le ragioni che attribuiscono a tale evitamento. Le categorie tematiche incluse in questa sezione derivano dal quadro teorico stabilito nei capitoli due e tre del presente studio.

La terza sezione, “Esperienze personali e dialogo”, è facoltativa e chiede agli studenti, con domande a risposta chiusa, se e perché abbiano evitato di partecipare a discussioni su argomenti sensibili, come reagiscano quando l'insegnante propone un argomento complesso e quali temi non vorrebbero mai trattare in classe. Il carattere facoltativo di questa sezione risponde al principio *trauma-informed* secondo cui la partecipazione alla ricerca su argomenti sensibili deve essere volontaria e non deve esporre i partecipanti al rischio di disagio (Wilson et al., 2024); per questo motivo, agli studenti viene comunicato esplicitamente che possono saltare interamente questa sezione senza che ciò influisca sulle loro risposte al resto del questionario. Il tasso di risposta a questa sezione è stato considerato anche come indicatore del livello di agio dei rispondenti: solo uno studente su 53 non ha risposto alla prima domanda della sezione (Item 8).

La quarta e ultima sezione, “Spazio dialogico sicuro e competenze”, raccoglie le percezioni degli studenti riguardo all'impatto educativo e socio-emotivo del non trattamento degli argomenti sensibili, in particolare sull'uso autentico della lingua, sull'utilità di uno spazio dialogico sicuro e sulla capacità di gestire in inglese uno scambio emotivamente difficile, come la risposta a una comunicazione di lutto. Questi item si collegano ai paradigmi della competenza comunicativa autentica e dell'apprendimento socio-emotivo discussi nel capitolo due.

La componente qualitativa dello studio consiste invece in un focus group condotto con insegnanti di lingua inglese impiegati nei licei linguistici italiani, con l'obiettivo di esplorare le percezioni e le pratiche professionali degli insegnanti rispetto agli argomenti sensibili e tabù in classe. Questa scelta riflette l'argomentazione sviluppata nel capitolo due, secondo cui una comprensione degli argomenti sensibili nell'educazione linguistica richiede attenzione sia a ciò che gli insegnanti dichiarano di credere e intendere sia alla dimensione vissuta della pratica in classe.

Il formato del focus group è stato scelto in base a quanto riportato da Morgan (1997) sulla capacità di questo metodo di generare dati attraverso il confronto diretto tra i partecipanti. I paragoni che i docenti fanno tra le proprie esperienze e opinioni costituiscono una fonte di comprensione dettagliata su comportamenti e motivazioni complessi che l'intervista individuale non permette di cogliere allo stesso modo, pur esponendo il metodo a dinamiche di conformità o di accentuazione delle posizioni che vanno tenute presenti nell'interpretazione dei dati. Anche Karousiou et al. (2025) hanno impiegato i focus group come metodo primario di raccolta dati nel loro studio su insegnanti ciprioti, sostenendo che il carattere dialogico del formato permette di rilevare norme tacite e contraddizioni tra valori dichiarati che i dati di intervista individuale o questionario tendono a non cogliere. Lo stesso vale per Shelton e Barnes (2016), le quali hanno impiegato un focus group della durata di un anno, in un contesto di formazione iniziale degli insegnanti negli Stati Uniti, rilevando l'emergere di schemi di silenziamento e negoziazione intersezionale rispetto ad argomenti sensibili.

Il focus group si è svolto in tre sessioni collettive, in presenza; le risposte sono state annotate a mano e al computer durante la discussione, e il testo così ottenuto costituisce la trascrizione riportata nell'Appendice B. Prima delle sessioni, a ciascun partecipante viene fornito un documento con una sintesi della ricerca, obiettivi, ambito e quadro teorico, insieme a un modulo di consenso informato e sulla privacy, che i partecipanti sono invitati a leggere e firmare prima dell'inizio della discussione. Il ruolo di moderatrice delle sessioni è stato svolto dall'autrice della ricerca, la quale pone le domande, a cui i partecipanti rispondono a turno, con la possibilità per gli altri di commentare dopo ciascun contributo. Il compito si limita a condurre la discussione e a raccogliere le risposte dei docenti, senza intervenire nel merito dei contenuti trattati. Durante le sessioni sono state osservate e annotate le reazioni dei partecipanti alle domande, inclusi i tempi di risposta e il registro affettivo con cui discutono le proprie esperienze in classe.

Le domande del focus group, riportate integralmente in Appendice, coprono otto aree tematiche: la presenza spontanea e intenzionale di argomenti sensibili in classe; i fattori che influenzano le decisioni degli insegnanti di includerli o evitarli; le dinamiche di classe e le reazioni degli studenti; le strategie pedagogiche e la gestione della classe; i materiali didattici e la rappresentazione delle diverse prospettive culturali; l'impatto dei contenuti controversi sull'apprendimento linguistico e sul pensiero critico; il senso di preparazione e il supporto istituzionale percepito dagli insegnanti; e, infine, una domanda riflessiva che invita i partecipanti a identificare un'esperienza significativa legata al fenomeno del "non detto" nella loro classe di inglese.

5.4 Procedure di raccolta dei dati e tempistiche

Il processo di raccolta dei dati è organizzato in quattro fasi sequenziali. La prima fase, della durata di circa un mese e mezzo, è dedicata alla somministrazione del questionario studentesco, distribuito tramite gruppi WhatsApp e la piattaforma Google Classroom, secondo la strategia di campionamento per convenienza descritta al § 5.2. Nei casi in cui l'accesso alle piattaforme digitali sia limitato o la somministrazione digitale risulti impraticabile, viene distribuita e raccolta una versione cartacea equivalente del questionario; la documentazione relativa al consenso informato è fornita in entrambi i casi. La finestra di un mese e mezzo permette di raccogliere un numero di risposte adeguato entro i vincoli di tempo della ricerca.

Nella seconda fase, della durata approssimativa di due settimane, ha luogo il reclutamento dei partecipanti insegnanti per il focus group, e lo svolgimento delle tre sessioni collettive, organizzate in base alla disponibilità dei partecipanti.

La fase successiva, della durata di circa una settimana, è dedicata all'analisi dei dati. I dati quantitativi generati dagli item chiusi del questionario vengono analizzati mediante statistiche descrittive, frequenze, percentuali, medie e deviazioni standard ove opportuno, i cui risultati vengono presentati tramite grafici. Mentre i dati qualitativi generati dagli item aperti del questionario vengono analizzati seguendo la procedura in sei fasi descritta da Braun e Clarke (2006): “familiarizing yourself with your data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes and producing the report” (Braun e Clarke, 2006, p. 87). Le risposte libere inserite nella voce “Altro” della sezione facoltativa sono state analizzate insieme agli item aperti. I dati qualitativi generati dalla trascrizione del focus group sono stati analizzati mediante il *Framework Method*¹ (Ritchie e Spencer, 1994, cit. in Gale et al., 2013), un approccio che, attraverso la familiarizzazione con le trascrizioni, la codifica dei singoli casi e il loro raggruppamento in categorie condivise, permette di organizzare i dati in una tabella riassuntiva mantenendo il collegamento tra ogni sintesi e il caso di origine.

La quarta e ultima fase, anch'essa della durata di circa una settimana, è dedicata all'integrazione e alla triangolazione dei risultati dei due filoni dello studio, e alla produzione del resoconto analitico presentato nel capitolo sei. Nell'analisi vengono considerate sia le convergenze sia le divergenze tra i due filoni di dati, e i pattern inattesi e le eventuali contraddizioni vengono trattati come elementi da interpretare.

¹ Il *Framework Method* è un metodo di analisi qualitativa sviluppato da Ritchie e Spencer (1994, cit. in Gale et al., 2013) per la ricerca sociale su larga scala, la cui caratteristica distintiva è la produzione di una matrice in cui le righe corrispondono ai casi, le colonne ai codici e le celle ai dati sintetizzati (Gale et al., 2013, p. 2), che permette di confrontare i dati per caso e per categoria mantenendo il collegamento con il contesto originale di ciascun partecipante.

5.5 Considerazioni etiche e strategie di tutela dei partecipanti

Il presente studio comporta la raccolta di dati su argomenti sensibili con gruppi di partecipanti che includono minori. Per questo motivo, lo studio è stato progettato tenendo conto dei principi etici che governano la ricerca educativa con minori e su temi sensibili. Il presente paragrafo illustra le disposizioni etiche adottate in ciascuna fase del processo di ricerca.

Per quanto riguarda il consenso informato, tutti i partecipanti, sia gli studenti rispondenti sia gli insegnanti coinvolti nelle discussioni, ricevono, prima di entrare in contatto con la ricerca, un resoconto scritto degli scopi dello studio, della natura dei dati raccolti e degli usi a cui tali dati sono destinati, oltre alle disposizioni in materia di anonimato e riservatezza e al diritto di ritirarsi dalla partecipazione in qualsiasi momento senza conseguenze.

Per i partecipanti studenti di età inferiore ai diciotto anni non è stata effettuata una notifica specifica ai genitori o ai tutori. La partecipazione è avvenuta in forma anonima e volontaria, senza raccolta di dati identificativi, nel quadro del Patto di corresponsabilità educativa scuola-famiglia, sottoscritto da genitori e studenti al momento dell'iscrizione ai sensi del D.P.R. 235/2007, che definisce diritti e doveri reciproci tra scuola, famiglie e studenti (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013).

L'intestazione del questionario presenta una descrizione concisa degli obiettivi della ricerca, il tempo stimato di completamento e una dichiarazione di anonimato. Non vengono quindi raccolte informazioni identificative, e non esiste un meccanismo che colleghi le singole risposte a partecipanti specifici. La piattaforma Google Forms è configurata per impedire la registrazione di indirizzi e-mail o identificatori di dispositivo. Nei casi di questionari cartacei, i moduli compilati vengono raccolti in blocchi sigillati e conservati in modo sicuro.

I partecipanti del focus group vengono informati, prima delle sessioni, che le risposte fornite non saranno condivise con terze parti e che le informazioni identificative dei partecipanti, non saranno incluse nei resoconti pubblicati o presentati della ricerca. Nei resoconti dei dati vengono utilizzati pseudonimi o descrittori generici (ad esempio, Docente 1).

Il disegno di questa sezione riflette, coerentemente con quanto già indicato al § 5.3 a proposito della sezione tre del questionario, il principio *trauma-informed* secondo cui la partecipazione alla ricerca su esperienze personali sensibili deve essere volontaria e non deve creare pressione sociale o procedurale a divulgare informazioni che i partecipanti non sono disposti a condividere. Questa disposizione tiene conto del fatto che alcuni studenti potrebbero aver vissuto esperienze di lutto, discriminazione, trauma o esclusione legata all'identità,

direttamente rilevanti per le domande di ricerca, e che richiedere la divulgazione di tali esperienze, anche indirettamente, può creare disagio.

Nelle discussioni con gli insegnanti, in qualità di facilitatrice, l'autrice ha adottato un ruolo coerente con i principi della facilitazione di Ludwig e Summer (2023), i quali sottolineano, nelle loro indicazioni metodologiche per chi lavora con argomenti tabù, che il rapporto di fiducia reciproca tra facilitatore e partecipanti è un prerequisito per un coinvolgimento produttivo con il materiale sensibile. Nella tabella riassuntiva delle linee guida educative, gli autori indicano infatti come principio di “Advice & help” quello di “creating an atmosphere of trust and specifying where learners can get help”, aggiungendo che, “depending on the taboo topic in focus, a trigger warning might be important or a choice of topics/texts to avoid negative experiences among learners” (Ludwig e Summer, 2023, p. 15); questo principio viene trattato nel presente studio come requisito di progettazione, oltre che come obiettivo relazionale della ricerca.

Capitolo 6. Analisi dei dati, metodi e risultati

L'analisi dei dati raccolti nel presente studio è stata condotta in conformità con il disegno a metodi misti descritto nel capitolo cinque, combinando procedure quantitative e qualitative applicate al questionario studentesco con l'analisi tematica qualitativa del focus group con gli insegnanti. I due filoni analitici sono stati integrati attraverso un processo di triangolazione finalizzato a produrre un resoconto multiprospettico della gestione degli argomenti sensibili nelle classi di EFL italiane. I sottoparagrafi seguenti descrivono le procedure adottate per ciascuna modalità di analisi.

6.1 Analisi quantitativa

I dati quantitativi generati dagli item chiusi del questionario studentesco, comprendono domande a risposta chiusa, domande a scelta multipla e item su scala Likert a cinque punti, e sono stati analizzati mediante statistiche descrittive (frequenze, percentuali, medie e deviazioni standard) e presentati attraverso grafici. Per quanto riguarda gli item su scala Likert, sono state calcolate media e deviazione standard, mentre per gli item categoriali, tra cui orientamenti motivazionali, percezione dell'evitamento degli argomenti e attribuzioni del comportamento docente, sono state calcolate frequenze assolute e distribuzioni percentuali.

Sono stati inoltre condotti confronti descrittivi tra sottogruppi, dando particolare attenzione a due tipi di relazione: la relazione tra fascia anagrafica dei discenti e grado di realismo attribuito ai contenuti didattici, e la relazione tra profilo motivazionale e percezione di quanto l'omissione di tematiche sensibili possa incidere sull'applicazione di una competenza linguistica autentica.

6.1.1 Composizione del campione e profilo motivazionale

Il campione finale comprendeva 53 studenti iscritti a licei linguistici italiani, distribuiti tra tutti e cinque gli anni della scuola secondaria superiore. Per quanto riguarda l'anno di corso, la distribuzione era la seguente: 11,3% al primo anno (Prima), 20,8% al secondo anno (Seconda), 24,5% al terzo anno (Terza), 15,1% al quarto anno (Quarta) e 28,3% al quinto anno (Quinta). Per quanto concerne invece l'età, la distribuzione si presentava come: 22,6% dei rispondenti aveva 14–15 anni, 35,8% aveva 16–17 anni e 41,5% aveva 18 anni o più.

Di conseguenza, il numero di rispondenti risulta maggiore al terzo anno, al quinto anno e nella fascia d'età 18 anni o più. Tale composizione deriva dalla strategia di reclutamento adottata, di tipo non probabilistico. La composizione del campione per anno di corso ed età è riportata nei grafici sottostanti (Fig. 1).

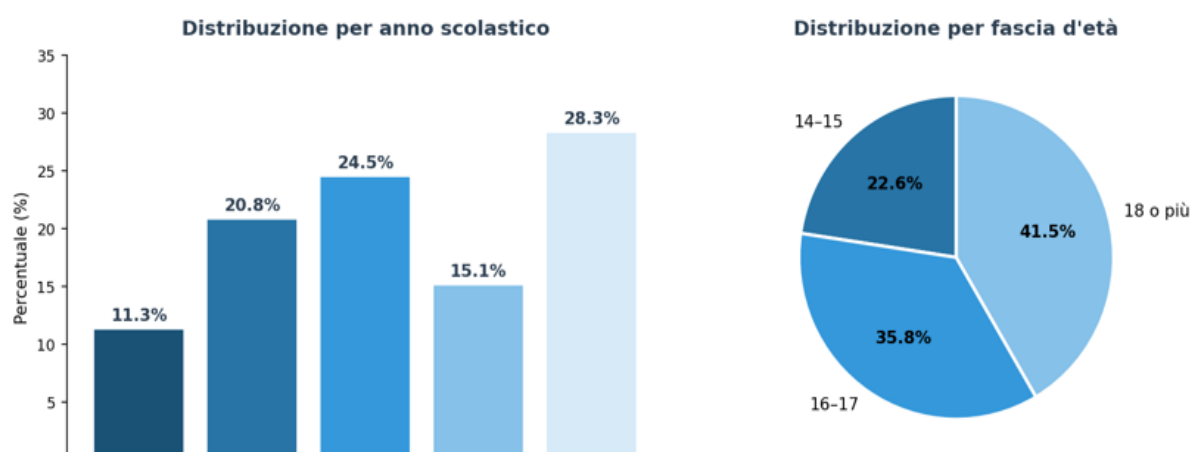


Figura 1 – Composizione del campione: distribuzione per anno scolastico e fascia d'età

Con riferimento all'orientamento motivazionale, la Fig. 2 mostra che il 32,1% degli studenti ha indicato “il viaggio e la scoperta culturale” come motivazione principale per l'apprendimento dell'inglese, segue il 28,3% con le opportunità lavorative e professionali, mentre il 15,1% ha indicato la passione personale per le lingue e un ulteriore 15,1% ha indicato l'inglese come semplice materia scolastica. Infine, il 9,4% ha indicato i progetti di studio all'estero e gli scambi scolastici.

Questi dati indicano quindi che gli studenti dei licei linguistici presentano un livello piuttosto marcato di motivazione pratica verso l'apprendimento linguistico, rilevando però anche una percentuale (15,1%) per cui l'inglese non rappresenta nient'altro che un obbligo scolastico, il che indica la presenza nel campione di un segmento le cui aspirazioni comunicative risultano più limitate.

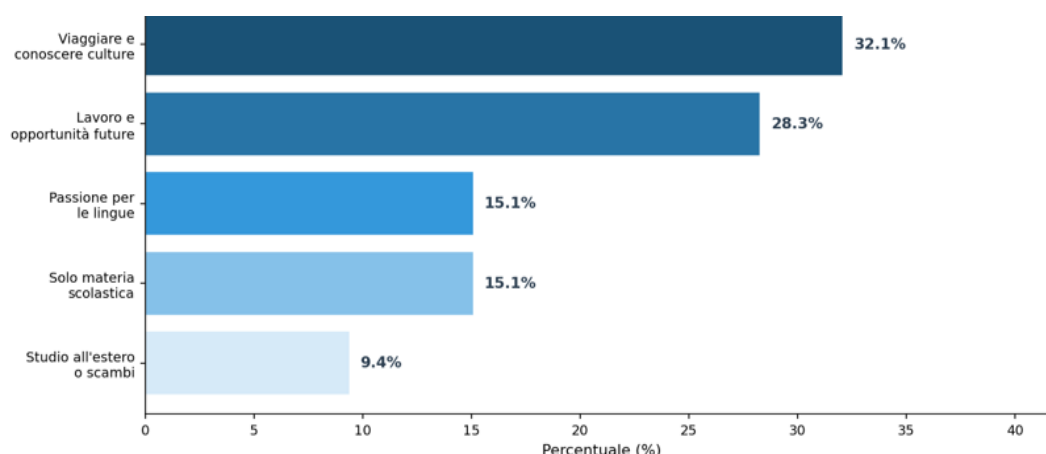


Figura 2 – Motivazione principale all'apprendimento dell'inglese

6.1.2 Frequenze, medie e dispersione per gli item su scala Likert

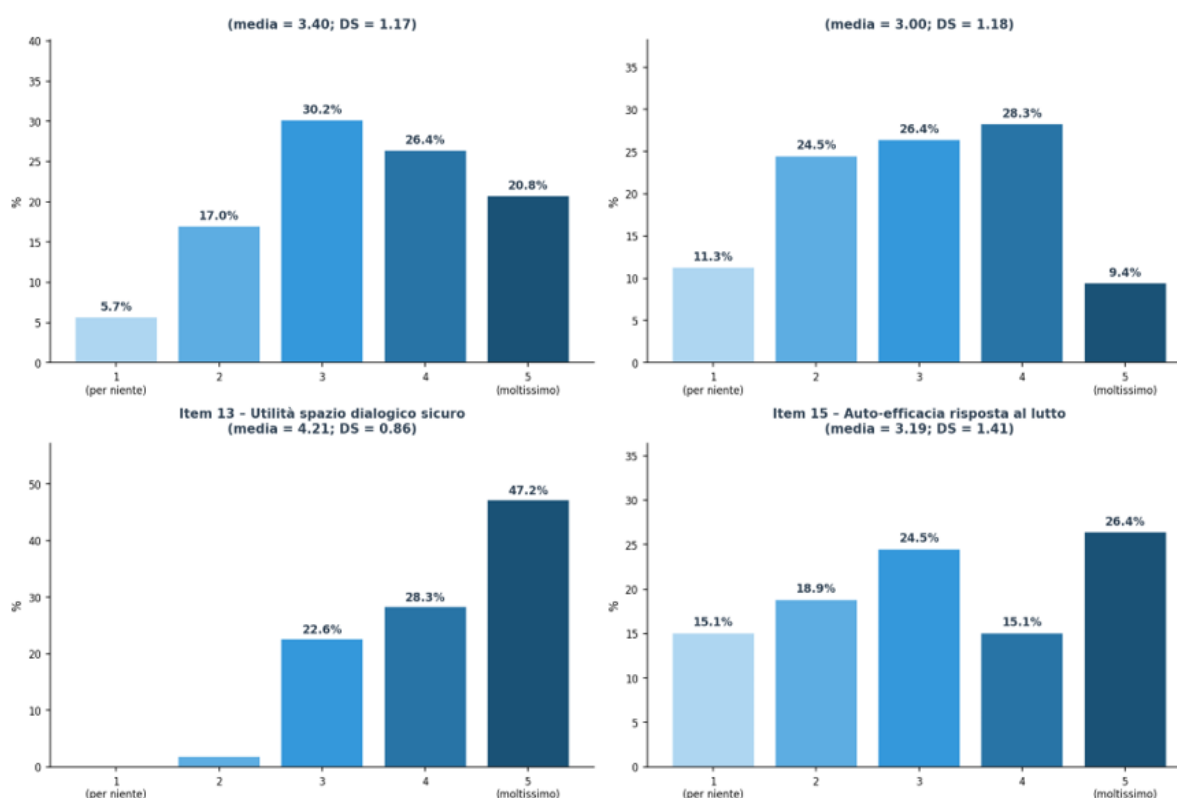


Figura 3 – Distribuzione delle risposte agli item su scala Likert

Quattro item su scala Likert del questionario vengono discussi in questa sezione (Fig. 3). Il primo riguarda il realismo percepito del contenuto in classe (Item 4). Agli studenti è stato chiesto di stimare, su una scala da 1 a 5, in che misura le tematiche affrontate durante le lezioni di inglese riflettessero le situazioni comunicative della vita quotidiana. La media è risultata pari a 3,40 (DS = 1,17), e il valore 3 è risultato quello più frequentemente indicato, con il 30,2% delle risposte. Il 47,2% dei partecipanti ha indicato un valore pari o superiore a 4, mentre il

22,6% ha indicato un valore di 1 o 2. Dividendo per fascia d'età, la media cresce con l'età: 3,17 tra i 14-15enni (n = 12), 3,37 tra i 16-17enni (n = 19) e 3,55 tra chi ha 18 anni o più (n = 22).

Il secondo item (Item 12) esamina invece le ripercussioni del mancato approfondimento di temi sensibili sulla padronanza autentica della lingua. Agli intervistati è stato chiesto di valutare in che misura tale omissione costituisca un ostacolo alla loro capacità di interagire in contesti reali. La media è risultata pari a 3,00 (DS = 1,18). L'11,3% dei rispondenti ha indicato il valore 1, il 24,5% il valore 2, il 26,4% il valore 3, il 28,3% il valore 4 e il 9,4% il valore 5. Per orientamento motivazionale, la media è risultata pari a 3,20 tra chi indica lo studio all'estero o i progetti scolastici (n = 5), 3,12 tra chi indica la passione per le lingue (n = 8), 3,06 tra chi indica i viaggi e la scoperta culturale (n = 17), 3,00 tra chi indica le opportunità lavorative (n = 15) e 2,62 tra chi considera l'inglese solo una materia scolastica (n = 8). Dato il numero ridotto di sottogruppi, le differenze rilevate vanno lette come indicative.

Il terzo item invece esamina l'utilità percepita di uno spazio dialogico sicuro (Item 13). Agli studenti è stato chiesto di valutare, su una scala a cinque punti, in che misura uno spazio strutturato verso il dialogo potesse supportare gli studenti nell'affrontare argomenti sensibili. La media è risultata pari a 4,21 (DS = 0,86) e il 75,5% del campione ha indicato un valore di 4 o 5.

Il quarto item infine verte sulla percezione di autoefficacia nel rispondere a una comunicazione di lutto in inglese (Item 15). Agli studenti è stato chiesto di valutare, sempre su una scala a cinque punti, se si ritenessero in grado di rispondere adeguatamente qualora un amico comunicasse loro in inglese la perdita di una persona cara. La media è risultata pari a 3,19 (DS = 1,41). Tra i quattro item considerati, la DS di questo item presenta il valore numerico più alto. Il 26,4% del campione ha indicato un valore di 5, mentre il 34,0% ha indicato un valore di 1 o 2.

6.1.3 Frequenze di percezione degli argomenti e di attribuzione

L'item a scelta multipla che chiedeva agli studenti di identificare quali argomenti percepissero come più comunemente evitati nelle loro lezioni di inglese (Item 5) ha prodotto la distribuzione di frequenze riportate nella Fig. 4. Le emozioni difficili o il trauma sono stati indicati dal 50,9% dei rispondenti. A seguire, morte e lutto sono stati selezionati dal 47,2%, identità di genere e sessualità dal 35,8%, malattia e disabilità dal 30,2%, razzismo e discriminazione dal 26,4% e

religione e spiritualità dal 18,9%. In base a questi dati, le due categorie con la frequenza più alta sono le emozioni difficili o il trauma e morte e lutto.

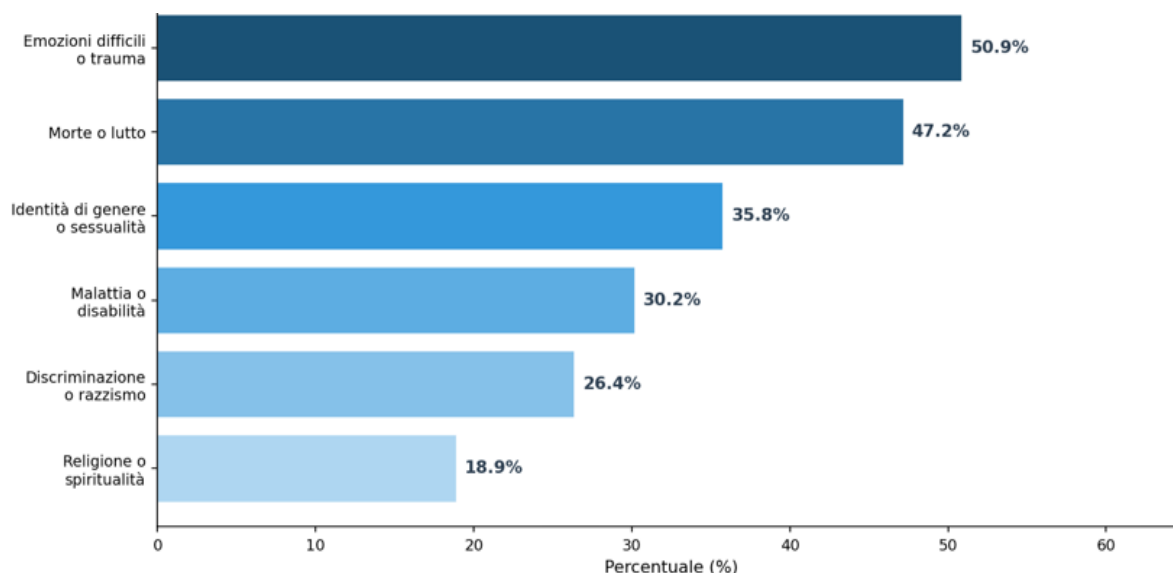


Figura 4 – Temi percepiti come più frequentemente evitati nelle lezioni di inglese

Nella Fig. 5 si trova l'item (Item 7) a scelta multipla che chiedeva agli studenti di spiegare perché ritenevano che i loro insegnanti evitassero gli argomenti sensibili. La motivazione “per non mettere a disagio gli studenti” è stata indicata dal 50,9% dei rispondenti. A seguire, il voler evitare conflitti tra studenti è stato selezionato dal 47,2%, la mancanza di tempo nel programma dal 28,3%, il non voler imporre una visione personale dal 20,8%, il rispetto delle regole scolastiche dal 15,1% e la mancanza di competenze sui temi delicati dal 15,1%.

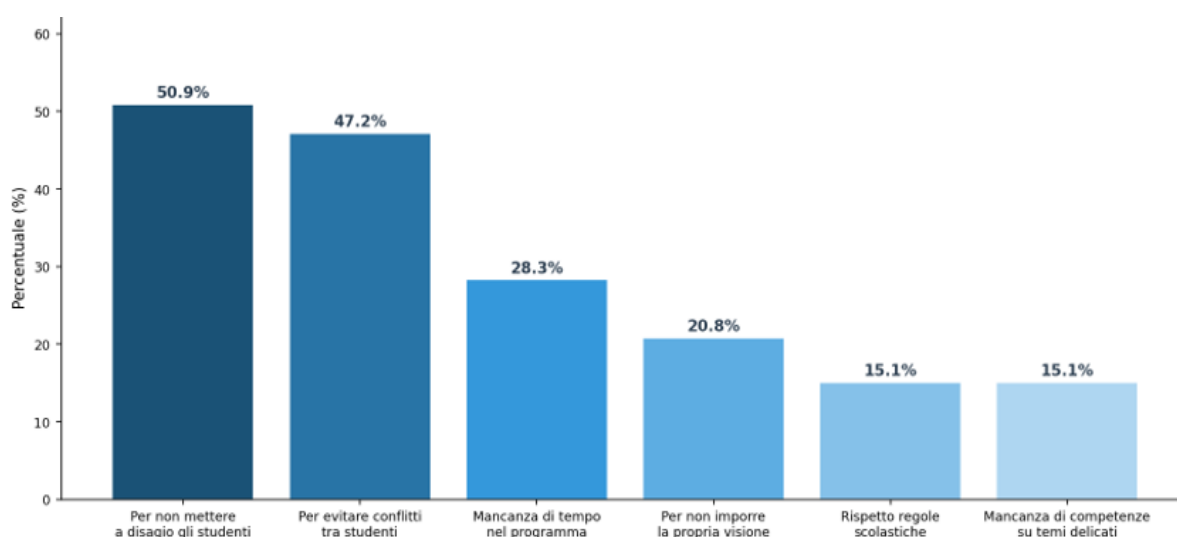


Figura 5 – Ragioni attribuite dagli studenti all'evitamento dei temi sensibili da parte del docente

Riguardo alla percezione del cambio di argomento da parte del docente (Item 6, Fig. 6), il 43,4% degli studenti riferisce che l'insegnante ha cambiato discorso "qualche volta", il 39,6% dichiara che ciò non è mai avvenuto, il 15,1% che accade spesso e l'1,9% che avviene sempre.

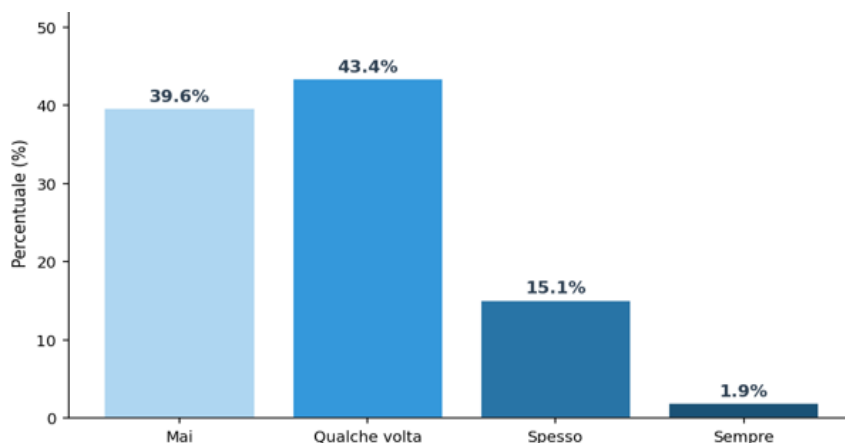


Figura 6 – Frequenza percepita del cambio di argomento da parte del docente (Item 6)

Con riferimento all'evitamento personale della partecipazione (Item 8, Fig. 7), il 43,4% degli studenti ha dichiarato di aver scelto in qualche occasione di non partecipare a una conversazione in classe a causa dell'argomento trattato, mentre il 54,7% non ha segnalato tale esperienza. Il restante 1,9% del campione non ha fornito una risposta a questo item.

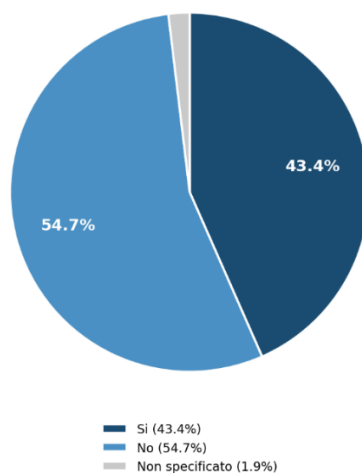


Figura 7 – Evitamento personale della partecipazione a una conversazione in classe per via del tema (Item 8)

Tra i 23 rispondenti che hanno dichiarato di aver evitato di partecipare, le ragioni più frequentemente indicate (Item 9, Fig. 8) sono l'insufficiente sicurezza in inglese, la preferenza a non discutere certi argomenti in pubblico e il fatto che l'argomento fosse considerato troppo personale, ciascuna indicata da 7 rispondenti; un ulteriore rispondente ha scritto tra le altre

risposte “Non parlo bene l’inglese”. Segue la difficoltà emotiva, indicata da 6 rispondenti. Le ragioni meno frequenti sono l’aver percepito l’argomento come controverso o sensibile e altre ragioni non riconducibili alle categorie predefinite, indicate ciascuna da 4 rispondenti.

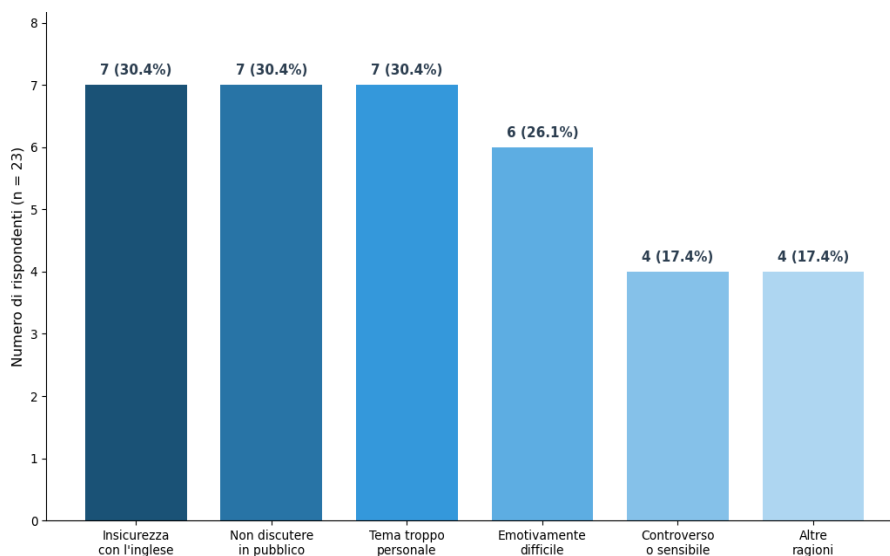


Figura 8 – Ragioni per non partecipare a discussioni controverse (Item 9)

Per quanto riguarda invece gli argomenti che gli studenti non vorrebbero mai trattare in classe (Item 11, Fig. 9), la risposta più frequente è stata “Nessuno, sono aperto/a a tutto” (39,6%), seguita da “questioni personali o intime” (34,0%) e “politica o religione” (17,0%). Il 3,8% ha indicato “temi controversi o conflittuali” come categoria da evitare e il 5,7% ha scelto l’opzione “Altro”. Quanto alla reazione di fronte a un argomento complesso proposto dall’insegnante (Item 10, domanda a risposta multipla), il 49,1% degli studenti dichiara di preferire l’ascolto e il 47,2% di partecipare comunque; il 18,9% chiede chiarimenti, un altro 18,9% evita di rispondere e l’1,9% cerca di cambiare argomento.

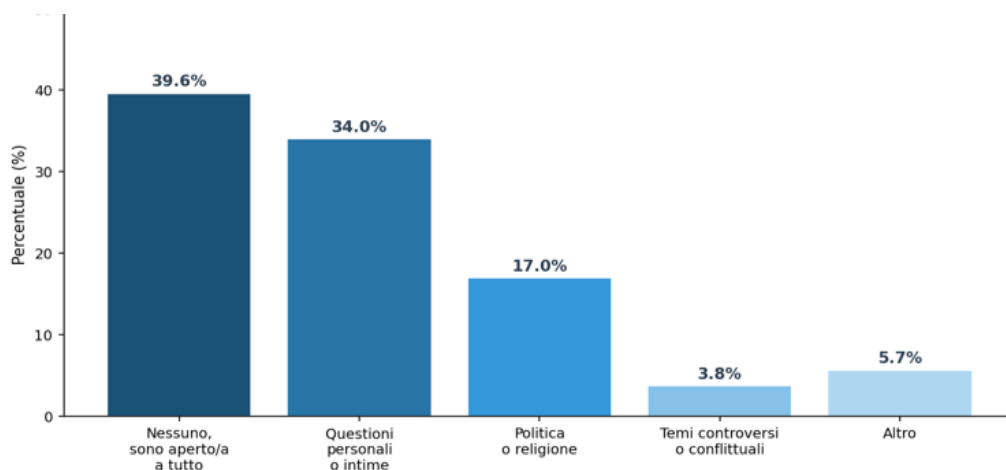


Figura 9 – Argomenti che gli studenti non vorrebbero mai trattare in classe (Item 11)

L'item a scelta multipla relativo all'importanza di trattare emozioni e temi profondi in inglese (Item 14, Fig. 10) rivela che la ragione citata più frequentemente è il miglioramento della competenza linguistica reale (64,2%), seguita dalla possibilità di comunicare in modo autentico (52,8%), dall'aumento della fiducia nelle proprie capacità (43,4%), dalla connessione più profonda con gli altri (37,7%), dall'aiuto nell'esprimere emozioni e sentimenti (34,0%), dall'utilità in contesti interculturali (26,4%) e dalla comprensione di culture e valori diversi (18,9%).

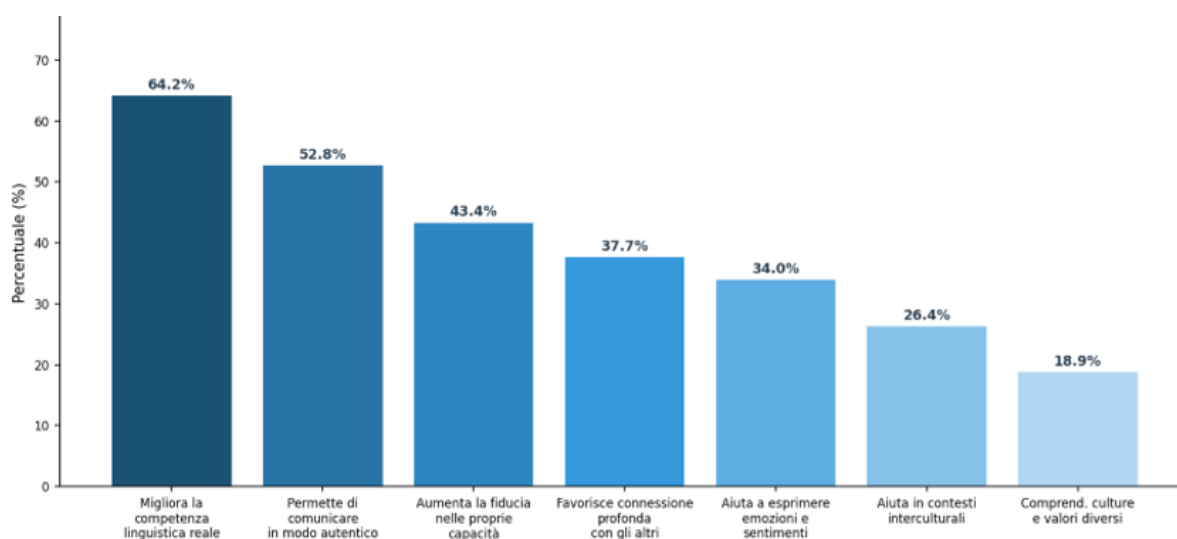


Figura 10 – Ragioni per cui è importante trattare emozioni e temi profondi in inglese (Item 14)

6.2 Analisi qualitativa: approcci tematici e procedure di codifica

I dati qualitativi generati dagli item aperti del questionario sono stati sottoposti ad analisi tematica secondo la procedura in sei fasi descritta da Braun e Clarke (2006), già illustrata al § 5.4. D'altra parte, i dati qualitativi generati dalla trascrizione del focus group sono stati analizzati mediante il *Framework Method* (Ritchie e Spencer, 1994, cit. in Gale et al., 2013), anch'esso descritto al § 5.4. La componente qualitativa dell'analisi è stata quindi applicata a due insiemi di dati: le risposte aperte del questionario studentesco e le trascrizioni della discussione del focus group con gli insegnanti, ciascuno secondo la rispettiva procedura già richiamata.

Nello specifico, l'analisi delle risposte aperte fornite dagli studenti è stata condotta attraverso una codifica aperta iniziale, che ha previsto l'esame di ogni contributo e l'assegnazione di etichette descrittive aderenti alla terminologia dei partecipanti. Successivamente, i codici sono stati aggregati in categorie concettuali, mentre le categorie sono state organizzate in temi trasversali che sintetizzano le componenti sostanziali ed emotive delle esperienze e delle percezioni riportate dagli studenti.

6.2.1 Temi ricorrenti ed estratti rappresentativi dalle risposte aperte

L'analisi tematica delle risposte aperte del questionario ha identificato quattro temi generali, discussi di seguito con gli estratti dei partecipanti. Le risposte sono riportate nella lingua originale italiana (tranne per alcune risposte), poiché il questionario è stato somministrato nella lingua più comune agli studenti per garantirne l'accessibilità.

Tema 1: Percezione di un divario strutturale tra lingua scolastica e lingua vissuta

Diversi studenti hanno descritto l'inglese incontrato in classe come “scollegato” dai domini comunicativi che ritengono rilevanti per la propria vita. Uno studente del terzo anno (18 anni o più) scrive che “non è un problema legato alla professoressa, ma per lo più il fatto che nell'ambiente scolastico non vengono mai davvero trattati temi riguardanti la vita reale”. Uno studente del primo anno (14–15 anni) aggiunge che parlare di certi argomenti in classe sarebbe importante “perché va al di fuori del programma scolastico e racconta argomenti importanti”. Un ulteriore studente del quarto anno (16–17 anni) osserva inoltre che, se un tema è un tabù, “i ragazzi ne parlano comunque ovunque (spesso trovando cavolate online), quindi tanto vale affrontarlo in classe con onestà e un pizzico di ironia”. Queste tre risposte, pur provenendo da

fasce d'età diverse, indicano la stessa richiesta: che i contenuti didattici si avvicinino ai temi che gli studenti già incontrano e discutono fuori dall'aula. Questo dato si accompagna a quanto riportato nel § 6.1.2, dove il realismo percepito dei contenuti (Item 4) presenta una media di 3,40 su 5, con il 22,6% del campione che attribuisce un punteggio pari a 1 o 2.

Tuttavia, non tutte le risposte convergono nella stessa direzione. Per esempio, uno studente scrive “non sarò mai l'insegnante e di sicuro non di inglese. I hate English”, indicando che, per una parte del campione, il rapporto con la materia resta distante indipendentemente dai contenuti trattati.

Tema 2: Desiderio di un clima relazionale fondato su fiducia, non giudizio e partecipazione volontaria

L'item aperto che chiedeva agli studenti come gestirebbero gli argomenti tabù in veste di insegnanti ha raccolto un insieme di proposte, orientate verso alcuni principi ricorrenti: la possibilità di astenersi dal dibattito senza ripercussioni, un clima d'aula privo di giudizio, e strumenti che tutelino l'anonimato dei partecipanti. Uno studente scrive:

Mi assicurerei che gli studenti siano consapevoli del tema che sta per venire affrontato, in modo tale che possano eventualmente esprimere il loro disagio prima che una questione sorga. Inoltre, cercherei di non far prevalere un'opinione sull'altra, tolte quelle che possono nuocere la libertà altrui.

Nella stessa direzione, altri studenti propongono: “Proporrei risposte anonime attraverso strumenti digitali/cartacei in modo da permettere a tutti la partecipazione in ambiente sicuro”; “Darei spazio all'ascolto attivo e proporrei discussioni graduali, senza obbligare nessuno a condividere esperienze personali”; “Creerei un ambiente rispettoso dove tutti possano parlare senza paura di essere giudicati. Lascerei libertà di non partecipare”; “Creando fiducia prima di affrontare temi delicati”.

Alcuni studenti collegano inoltre questo bisogno di sicurezza relazionale a esperienze dirette di limitazione. Uno di loro, spiegando perché in passato ha evitato di intervenire su un argomento sensibile, scrive: “A causa della situazione in classe, non vi è la libertà di poter esprimere certi pensieri”. Un altro attribuisce invece la propria riluttanza al comportamento dei compagni: “Perché determinate persone si scaldano troppo facilmente”.

Questo insieme di proposte corrisponde al dato quantitativo dell'Item 13, relativo all'utilità percepita di uno spazio dialogico sicuro, che presenta una media di 4,21 su 5, con il 75,5% dei rispondenti che indica un punteggio di 4 o 5.

Tema 3: La barriera linguistica come ostacolo aggravante

Un numero rilevante di studenti ha citato l'insufficiente competenza in inglese come ragione dell'evitamento personale della partecipazione, accanto o in alternativa al disagio legato all'argomento. Uno studente scrive che "gli alunni saranno meno predisposti a esprimere i loro pensieri se in una lingua che non sanno". Questo dato corrisponde a quanto riportato nell'Item 9, dove l'insufficiente sicurezza in inglese figura tra le ragioni indicate per la mancata partecipazione (§ 6.1.3), e corrisponde inoltre al valore registrato nell'Item 15 sull'autoefficacia comunicativa in un contesto emotivo, dove la deviazione standard è pari a 1,41, il valore più alto tra i quattro item Likert discussi nel § 6.1.2. Questo dato indica che il livello di sicurezza linguistica su questo tipo di scambio comunicativo varia tra i rispondenti del campione.

Tema 4: Orientamento verso l'apertura ai temi tabù

Tra tutte le fasce d'età e tutti gli anni scolastici, la risposta più frequente all'item che chiedeva agli studenti quali argomenti non avrebbero mai voluto trattare in classe è stata "Nessuno, sono aperto/a a tutto" (39,6% dei rispondenti), seguita da "questioni personali o intime" (34,0%) e "politica o religione" (17,0%); due rispondenti hanno indicato "temi controversi o conflittuali" come categoria da evitare, mentre il 5,7% ha scelto l'opzione "Altro".

Questo dato corrisponde a quanto emerso nelle risposte aperte, dove alcuni studenti propongono di trattare i temi tabù con apertura anziché evitarli, ad esempio suggerendo di affrontarli "promuovendo ascolto, empatia e libertà di parola" o di dedicare "ore apposta dove invece che far lezione si dialoga soltanto".

6.2.2 Focus group con i docenti: profilo del campione e categorie tematiche emergenti

Il focus group con i docenti (D) si è svolto in tre sessioni collettive della durata di circa 40-60 minuti, con la partecipazione di sei insegnanti di lingua inglese in servizio presso licei linguistici italiani, di cui due titolari di lingua e letteratura (D1, D2) e quattro titolari della sola lingua (D3, D4, D5, D6). Il profilo dei partecipanti è riportato in Tabella 1.

Tabella 1 – Profilo dei partecipanti al focus group

Docente	Genere	Età	Insegnamento	Ore settimanali
D1	M	29	Inglese (lingua e letteratura)	20
D2	F	32	Inglese (lingua e letteratura)	15
D3	M	54	Inglese (lingua)	11
D4	M	26	Inglese (lingua)	12

D5	F	55	Inglese (lingua)	10
D6	F	42	Inglese (lingua)	24

Il campione si presenta eterogeneo per diverse caratteristiche: è bilanciato per genere (tre uomini e tre donne) e copre una fascia d'età ampia, da 26 a 55 anni, includendo sia docenti a inizio carriera sia docenti con lunga esperienza di servizio. Il carico orario settimanale varia inoltre sensibilmente, da 10 a 24 ore. Questa eterogeneità risulta coerente con la strategia di campionamento non probabilistico adottata, orientata a cogliere la varietà delle posizioni pedagogiche piuttosto che a garantire rappresentatività statistica.

I dati generati dalla trascrizione del focus group sono stati analizzati seguendo il metodo descritto da Ritchie e Spencer (1994, cit. in Gale et al., 2013), già citato al § 5.4. Dopo una prima lettura approfondita dell'intero corpus (Appendice B), ogni trascrizione è stata riletta individuando etichette descrittive relative a comportamenti, convinzioni e strategie riportate dai docenti; le etichette emerse sono state confrontate e raggruppate in cinque categorie condivise di ragionamento professionale, applicate poi a tutte le trascrizioni. I dati riassunti per ciascun docente e ciascuna categoria sono organizzati in Tabella 2, che mostra per ogni docente come si posiziona rispetto a ciascuna categoria, mantenendo sempre il collegamento con il contesto originale delle risposte.

L'interpretazione è stata condotta confrontando sia le risposte di uno stesso docente tra le diverse sezioni, sia le risposte tra i diversi docenti, integrando la tabella con estratti illustrativi tratti dalle trascrizioni originali. Come osservato da Gale et al. (2013), i riepiloghi presentati nelle tabelle seguenti, ad esempio il numero di docenti in cui compare un determinato fattore, vanno intesi come sintesi descrittive del campione esaminato e non come stime di frequenza generalizzabili, dato che il campione non è stato scelto in modo casuale ma reclutato in base alla disponibilità dei partecipanti.

Tabella 2 – Distribuzione delle cinque categorie emergenti per docente

Docente	1. Isolamento professionale	2. Vincolo curricolare	3. Coinvolgimento dialogico/affettivo	4. Metodologie personalizzate	5. Deficit formativo
D1	Parziale	Parziale	Presente	Presente	Assente
D2	Parziale	Presente	Parziale	Presente	Parziale
D3	Presente	Presente	Assente	Presente	Presente
D4	Presente	Presente	Presente	Presente	Parziale
D5	Assente (per scelta di posizione)	Presente	Assente	Assente	Assente (per scelta di posizione)
D6	Presente	Parziale	Parziale	Presente	Presente

Tema 1: Isolamento professionale

La prima categoria, emersa con maggiore evidenza e con la più alta intensità emotiva, riguarda l'esperienza di isolamento professionale, intesa come percezione di una carenza di supporto istituzionale. Come si evince dalla tabella, questa categoria è presente in D3, D4 e D6, e in modo parziale in D1 e D2. In D5 risulta invece assente, ma per un motivo diverso rispetto agli altri casi: non si tratta della preferenza per la ricerca personale e autonoma che colloca D1 in posizione parziale, bensì di una scelta di ruolo dichiarata dalla partecipante, che colloca esplicitamente la gestione dei temi sensibili al di fuori delle proprie competenze. Per questo motivo la sua posizione è indicata come “assente per scelta di posizione”, e non semplicemente come “assente”.

Diversi partecipanti hanno espresso il desiderio di ricevere indicazioni istituzionali più chiare, in assenza delle quali devono fare affidamento sulla propria esperienza personale. D3 ha dichiarato:

Mi sento preparato dalla mia esperienza più che dalla formazione istituzionale; i corsi di aggiornamento raramente affrontavano questi temi in modo pratico. Mi aiuterebbe avere linee guida chiare da parte della scuola, non per censurare ma per sapere fino a dove ci si può spingere senza problemi con famiglie o dirigenza (sez. G).

In termini simili, D6 ha osservato: “Mi sento preparata sul piano linguistico e culturale, meno su quello psicologico e relazionale [...]. L'ho imparato da sola, con gli anni” (sez. G), mentre D4 ha indicato che “la ricerca personale è il mio principale strumento; linee guida istituzionali e materiali classificati per argomento sarebbero utili, soprattutto per i docenti alle prime armi” (sez. G). D2 ha inoltre dichiarato di limitarsi “ad affrontare argomenti su cui mi sento consapevole e sicura” (sez. G), mentre D1 ha esplicitamente escluso la necessità di un supporto istituzionale uniforme, dato che “le esigenze variano molto in base al contesto” (sez. G).

In D3, D4 e D6, dunque, l'assenza di supporto istituzionale si associa al ricorso all'esperienza personale come unica fonte di legittimazione professionale. In D5 questo elemento è invece assente e sostituito da un posizionamento esplicitamente professionale, coerente con affermazioni come “non è una scelta emotiva, è professionale” (sez. B) e “mi sento preparata a insegnare inglese, non a fare da mediatrice in conflitti etici, politici o identitari” (sez. G): una presa di posizione che si distingue dall'impressione di vulnerabilità istituzionale osservata negli altri docenti.

Tema 2: Vincolo curricolare

La seconda categoria riguarda il divario tra aspirazione professionale e vincolo curricolare. I partecipanti hanno descritto un ideale di educazione linguistica autentica e culturalmente coinvolta, indicando allo stesso tempo i vincoli di programma che ne condizionano la realizzazione. Come riportato nella Tabella 3, tali vincoli compaiono nelle trascrizioni di quattro docenti su sei, spesso accompagnati da espressioni di giustificazione procedurale come “esulava dal programma” o “non era il momento giusto”, che segnalano come questo fattore venga usato per motivare il rinvio o l’esclusione di un tema.

D3 ha riportato un episodio specifico in cui un tema emerso spontaneamente in classe, l’eutanasia, è stato rimandato per ragioni di programma: “era interessante ma esulava dal programma, non era il momento giusto” (sez. B). D4 ha osservato che “i libri di testo dell’istituto non contengono temi controversi; se il programma avanza con anticipo propongo comprensioni scritte aggiuntive, altrimenti mi limito al programma” (sez. E), mentre D2 ha indicato che le proprie decisioni si fondano anche “sui piani di educazione civica e sulle otto competenze interdisciplinari da sviluppare nell’arco dei cinque anni” (sez. B). Per D1 e D6 il vincolo assume una forma più attenuata, legata perlopiù alla pressione del tempo a disposizione: D1 ha osservato che “spesso mancano tempi per trattarli sistematicamente” (sez. D).

Tabella 3 – Fattori di evitamento indicizzati nelle trascrizioni (sezioni A, B e D dell’Appendice B)

Fattore di evitamento	Docenti in cui il fattore è presente
Maturità e caratteristiche della classe	D1, D2, D3, D4, D6
Vincoli curricolari e di programma	D2, D3, D4, D5
Senso personale di disagio o impreparazione	D2, D4, D6
Rischio di esposizione emotiva per singoli studenti	D4, D6
Convinzione personale sul ruolo del docente	D3, D5
Rispetto per le aspettative delle famiglie	D3
Fascia oraria e contesto (diurno/serale)	D6
Coinvolgimento emotivo personale del docente	D1

Tema 3: Coinvolgimento dialogico/affettivo

La terza categoria riguarda la distinzione tra trattazione informativa e testuale dei temi sensibili e coinvolgimento affettivo o dialogico degli studenti. Alcuni partecipanti affrontano i temi sensibili prevalentemente attraverso il dialogo aperto in classe, mentre altri prediligono un inquadramento più distanziato e circoscritto ai testi.

D1 ha descritto un approccio pienamente dialogico, indicando di approfondire le diverse prospettive “attraverso il dialogo in modo spontaneo e fluido, senza forzature” (sez. E),

mentre D4 ha indicato che “le prospettive culturali che potrebbero scontrarsi con le convinzioni degli studenti sono proprio ciò che guida i momenti di discussione, con il rispetto reciproco come strumento di moderazione” (sez. E). All’estremo opposto, D5 ha dichiarato di affrontare le prospettive culturali diverse esclusivamente “attraverso la lingua e la letteratura, non attraverso il dibattito” (sez. E), coerentemente con la posizione di delimitazione del ruolo professionale già osservata nella prima categoria.

D3 ha invece riferito di contestualizzare sempre storicamente o culturalmente i temi sensibili “per mantenere una certa oggettività, riportando la discussione sui testi e sui fatti [...] de-personalizzando” (sez. D). D2 e D6 si collocano in una posizione intermedia: D2 tende a “limitare il dibattito” quando i temi risultano eccessivamente sensibili (sez. E), mentre D6 utilizza materiali che mostrano prospettive diverse “così da relativizzare le posizioni degli studenti senza doverle mettere in discussione direttamente” (sez. E).

Come si evidenzia nella Tabella 2, questa categoria risulta assente in D3 e D5, presente in modo parziale in D2 e D6, e pienamente presente in D1 e D4. Il rischio presente nel coinvolgimento affettivo, evitato dai docenti che prediligono la trattazione informativa, trova riscontro in due episodi riportati nella sezione H del focus group: D3 ha descritto il caso di uno studente, figlio di una vittima di reato grave, che ha iniziato a piangere in silenzio durante la lettura di un testo sulla pena di morte (“Non sapevo che avesse quella storia”, sez. H), mentre D6 ha riferito di una studentessa che ha smesso di partecipare durante una discussione su un testo relativo alla violenza domestica, e che non ha poi accolto l’invito a ricontattarla lasciatole dalla docente (“Non so se ho fatto bene a non intervenire di più”, sez. H).

Tema 4: Metodologie personalizzate

La quarta categoria riguarda la creazione di metodologie personalizzate e strategie mirate per affrontare i temi delicati, sviluppate dai docenti in risposta all’assenza di protocolli istituzionali definiti. Le risposte alla sezione D mostrano che il tema delle regole di condotta ricorre nelle trascrizioni di tutti e sei i docenti, declinato in modi molto diversi, anche quando viene esplicitamente escluso: D1 e D4 dichiarano infatti di non stabilire regole formali.

D1 utilizza la letteratura come punto di partenza, senza stabilire regole formali (“preferisco lasciare libertà di espressione”); D2 ricorre a video provocatori o di sensibilizzazione all’interno di un clima di confronto rispettoso; D3 contestualizza sempre storicamente o culturalmente i temi e stabilisce regole esplicite fin dall’inizio dell’attività (“si parla a turno, si rispettano le opinioni altrui, non si fa propaganda”); D4 introduce i temi attraverso domande e spunti di riflessione e, pur senza regole formali, gestisce la moderazione

tramite avvertimenti ed esclusione temporanea per chi viola il rispetto reciproco; D6 adotta una strategia di prevenzione, scegliendo i materiali in modo da evitare che certi temi emergano e intervenendo precocemente quando invece emergono, anche attraverso il passaggio dall'italiano all'inglese come “reset” cognitivo per abbassare i toni.

Anche D5 fa riferimento a delle regole, ma con un significato diverso e più restrittivo: “le regole che stabilisco riguardano il comportamento linguistico, non il dibattito etico”, segnalando così l'esclusione del dibattito controverso dal proprio repertorio strategico, piuttosto che una sua effettiva gestione. La categoria risulta pertanto presente in tutti i partecipanti a eccezione di D5, la quale ha dichiarato esplicitamente di non gestire il disaccordo sui temi sensibili, ma di evitarlo: “Il disaccordo su temi sensibili non si gestisce: si evita, perché una volta innescati certi meccanismi la moderazione rischia di amplificare il problema”.

Tema 5: Deficit formativo

La quinta categoria riguarda il deficit formativo. Alla domanda diretta della sezione G, relativa al senso di preparazione nella gestione dei temi sensibili, la maggioranza dei partecipanti ha riferito che la formazione iniziale e quella in servizio non avevano fornito una preparazione specifica su questa dimensione del lavoro in aula. I dati raccolti in Tabella 4 mostrano che solo D1 riferisce un senso di adeguatezza, attribuito alla familiarità con il contesto letterario piuttosto che a percorsi formativi strutturati. D2 e D4 si dichiarano parzialmente adeguati e D3 e D6 riferiscono una preparazione inadeguata, ciascuno per ragioni distinte, mentre D5 si dichiara preparata a insegnare la lingua e considera la gestione dei temi sensibili estranea al proprio ruolo, senza quindi esprimere un bisogno formativo in questo ambito.

Tabella 4 – Formazione percepita e bisogni formativi espressi (sezione G dell'Appendice B)

Docente	Formazione percepita	Fonte dell'adeguatezza	Esigenze espresse
D1	Adeguate	Familiarità con il contesto letterario	Prosecuzione della ricerca personale autonoma; nessuna esigenza istituzionale specifica dichiarata
D2	Parziale	Selettività personale (si limita ad argomenti che padroneggia)	Non esplicitate direttamente nel testo
D3	Inadeguata (formazione istituzionale)	Esperienza accumulata sul campo	Linee guida istituzionali sui limiti di trattazione rispetto a famiglie e dirigenza

D4	Parziale	Background accademico critico (pensiero critico e moderazione del dibattito)	Formazione in mediazione didattica; materiali classificati per argomento
D5	Non ritenuta pertinente (per scelta di ruolo)	Non ritenuta necessaria (si dichiara preparata a insegnare, non a mediare conflitti etici/politici)	Presa di posizione istituzionale chiara sul ruolo del docente di lingua
D6	Inadeguata (dimensione psicologica/relazionale)	Esperienza autodidatta (linguistica e culturale)	Formazione per la didattica degli adulti e la gestione emotiva in contesti serali

Il deficit formativo percepito riguarda dunque dimensioni diverse a seconda del docente: dalla formazione istituzionale generale (D3), alla mediazione didattica per chi è alle prime armi (D4), fino alla gestione emotiva e relazionale in contesti specifici come il serale (D6). Non emerge quindi un pattern unico condiviso da tutto il campione, ma piuttosto una pluralità di esigenze formative distinte, coerente con la pluralità di posizioni già osservata nelle categorie precedenti.

6.3 Triangolazione dei risultati quantitativi e qualitativi

I dati quantitativi generati dal questionario studentesco, le risposte aperte degli studenti e le trascrizioni del focus group con i docenti sono stati messi in relazione attraverso un processo di triangolazione. L'obiettivo è verificare su quali punti le tre fonti convergono, su quali si completano a vicenda e su quali rivelano discrepanze tra il punto di vista degli studenti e quello dei docenti. I sottoparagrafi seguenti organizzano il confronto per assi tematici trasversali, invece di riprendere singolarmente ogni item o categoria già discussi nei §§ 6.1 e 6.2.

6.3.1 L'evitamento come strategia relazionale

L'Item 7 rappresentato nella Fig. 5 (*Ragioni attribuite dagli studenti all'evitamento dei temi sensibili da parte del docente*) al § 6.1.3 mostra che gli studenti attribuiscono l'evitamento dei temi sensibili da parte dei docenti soprattutto a ragioni relazionali. Il 50,9% indica "per non mettere a disagio gli studenti" e il 47,2% indica "evitare conflitti tra studenti". La mancanza di tempo nel programma è indicata solo dal 28,3%. Questo dato è confermato dalle trascrizioni del focus group, in particolare dal Tema 3 ("Coinvolgimento dialogico/affettivo"). Per esempio, D3 e D6 descrivono episodi concreti in cui un contenuto sensibile ha prodotto una reazione emotiva imprevista in singoli studenti (sez. H) e collegano entrambi questi episodi alla propria cautela nella gestione dei temi delicati. Se ne evince che la percezione studentesca di un

evitamento motivato da premura relazionale trovi un riscontro, seppure aneddotico, nell'esperienza riportata dai docenti intervistati.

6.3.2 Il bisogno di uno spazio dialogico strutturato e sicuro

Il dato quantitativo più netto dell'intero questionario riguarda invece l'Item 13 (Fig. 3, § 6.1.2). La media è pari a 4,21 (DS 0,86) e il 75,5% dei rispondenti attribuisce un punteggio di 4 o 5 all'utilità di uno spazio dialogico sicuro. Questo risultato converge con il Tema 2 (al § 6.2.1) delle risposte aperte studentesche, che descrive il desiderio di un clima fondato su fiducia, non giudizio e partecipazione volontaria. Converte inoltre con il Tema 4 del focus group ("Metodologie personalizzate"), dove, con l'eccezione di D5, tutti i docenti descrivono strategie proprie per costruire un contesto di sicurezza, come regole esplicite di turnazione e rispetto (D3), moderazione e premesse di avvertimento (D4), scelta preventiva dei materiali (D6) e libertà di espressione (D1). La convergenza riguarda non solo l'esistenza del bisogno di questo spazio, ma anche le sue caratteristiche.

6.3.3 La barriera linguistica come ostacolo aggravante

I dati quantitativi indicano anche la poca sicurezza nelle proprie capacità di comunicare in lingua inglese come ulteriore ragione per non partecipare alle discussioni controverse. In particolare, si nota come la difficoltà linguistica sia tra le motivazioni di evitamento più indicate, a pari merito con la preferenza a non esporsi in pubblico e con il carattere personale del tema (7 rispondenti ciascuna; Item 9, Fig. 8). L'Item 15 mostra però la deviazione standard più alta tra i quattro item Likert (DS 1,41), un dato che segnala un'ampia variabilità nell'autoefficacia comunicativa in un contesto emotivo come un lutto. Inoltre, le risposte aperte riguardo al Tema 3, sulle ragioni dell'evitamento, permettono di interpretare questa variabilità, poiché gli studenti non descrivono la lingua come unica barriera, ma come fattore che si somma al disagio legato al contenuto. Uno studente, per esempio, scrive che "gli alunni saranno meno predisposti a esprimere i loro pensieri se in una lingua che non sanno".

Nel focus group, invece, nessun docente indica la competenza linguistica degli studenti come motivo per evitare un argomento; solo D2 osserva che i temi controversi "creano ostacoli in chi si sente poco sicuro sul piano linguistico" (sez. F). Gli altri docenti concentrano l'attenzione sulla propria preparazione (Tema 5, Deficit formativo) e sulle caratteristiche generali della classe (Tabella 3).

Le due fonti qualitative quindi si completano su livelli diversi: gli studenti percepiscono la barriera linguistica come ostacolo individuale e trasversale, mentre i docenti la inquadrano nella categoria più ampia di adeguatezza della classe al tema.

6.3.4 Il divario tra lingua scolastica e lingua vissuta

Il dato quantitativo riguardante la percezione di realismo dei contenuti linguistici trattati in classe (Item 4, media 3,40, DS 1,17, con il 22,6% che attribuisce un punteggio di 1 o 2) è coerente con l'Item 12, presente al § 6.1.2 (media 3,00), relativo all'idea che l'omissione di temi sensibili ostacoli l'acquisizione di una competenza comunicativa autentica. È coerente anche con l'Item 14, dove il miglioramento della competenza linguistica reale è la ragione più citata (64,2%) per trattare emozioni e temi profondi in classe. Questi tre item convergono con il Tema 1 delle risposte aperte studentesche, dove più studenti descrivono l'inglese scolastico come distante dai domini comunicativi rilevanti per la propria vita.

La stessa preoccupazione compare, da una prospettiva opposta, nel Tema 2 del focus group ("Vincolo curricolare", § 6.2.2). I docenti non negano l'esistenza di questo divario, ma lo attribuiscono a vincoli strutturali esterni, quali libri di testo privi di temi controversi (D4), piani di educazione civica già previsti (D2), pressione di completare il programma entro i termini stabiliti (D1). La convergenza riguarda dunque la conferma condivisa dell'esistenza di tale divario. La sua spiegazione viene invece attribuita a cause diverse dai due gruppi, come approfondito nel paragrafo seguente.

6.3.5 La discrepanza tra le due attribuzioni causali

Il punto di maggiore tensione tra i dati analizzati riguarda infatti l'attribuzione delle cause dell'omissione dei temi "tabù". Gli studenti individuano nell'Item 7 ragioni prevalentemente relazionali e interpersonali, come l'evitare di creare disagio e conflitto fra gli studenti, mentre collocano la mancanza di competenze dei docenti su temi delicati come motivo minoritario (15,1%). Il focus group restituisce invece un quadro di riferimento in cui il vincolo curricolare (Tema 2) e il deficit formativo (Tema 5) occupano un ruolo centrale nella descrizione personale dei docenti. Due insegnanti su sei (D3 e D6) valutano inadeguata la propria formazione e altri due (D2 e D4) solo parzialmente adeguata (Tabella 4). Per esempio, D3 dichiara di sentirsi preparato grazie alla propria esperienza più che dalla formazione istituzionale, d'altro canto D6 dichiara di sentirsi preparata sul piano linguistico e culturale, anch'essa per propria formazione personale, ma meno su quello psicologico e relazionale.

Questa discrepanza non implica che una delle due letture sia errata; segnala piuttosto un'asimmetria informativa da entrambi i lati. Di fatto, solo una minoranza di studenti, nel formulare le proprie attribuzioni all'Item 7, prende in considerazione fattori legati al contesto istituzionale o alla preparazione dei docenti (15,1% in entrambi i casi).

6.3.6 L'apertura al confronto nonostante la sensibilità percepita dei temi

I dati quantitativi e qualitativi convergono infine su un'immagine del campione studentesco tendenzialmente aperta al dialogo. All'Item 11, la risposta più frequente in assoluto è "Nessuno, sono aperto/a a tutto" (39,6%), a fronte di percentuali più contenute per le categorie di esclusione esplicita. Questo dato è coerente con il Tema 4 delle risposte aperte, dove alcuni studenti propongono spontaneamente di trattare i temi tabù con apertura invece che con evitamento. Dalla parte dei docenti, questa apertura studentesca trova una corrispondenza solo parziale nel Tema 3 del focus group. I docenti più orientati al dialogo attivo, quali D1 e D4, descrivono il confronto tra prospettive diverse come propulsore della discussione in classe. I docenti più cauti, D3 e D5, mantengono invece un atteggiamento di maggiore distanza.

La triangolazione mostra quindi che l'apertura dichiarata dagli studenti non trova sempre una corrispondenza automatica nelle pratiche in classe, bensì dipende in parte dall'orientamento pedagogico del singolo docente, più che da un consenso condiviso sull'opportunità di trattare questi temi.

Capitolo 7. Discussione dei risultati

Il capitolo sei ha presentato i risultati empirici di questo studio attraverso i registri analitici quantitativo e qualitativo (§§ 6.1 e 6.2), integrati infine da una triangolazione tra i dati del questionario studentesco, le risposte aperte degli studenti e le trascrizioni del focus group con i docenti (§ 6.3). Il presente capitolo mette in relazione questi risultati con le domande di ricerca e le ipotesi formulate nel capitolo uno, richiamando puntualmente gli item, le figure e le tabelle del capitolo sei, e concentra la discussione sul quadro normativo, storico e formativo italiano.

7.1 Prima domanda di ricerca: argomenti trattati come tabù e i fattori che li giustificano

I dati dell'Item 5 (§ 6.1.3, Fig. 4) indicano che il cluster affettivo-esistenziale, comprendente emozioni difficili e trauma (50,9%), morte e lutto (47,2%), identità di genere e sessualità (35,8%) e malattia e disabilità (30,2%), è la categoria più frequentemente indicata come evitata. Religione e spiritualità, che la letteratura PARSNIP colloca tra le categorie tabù centrali (British Council, 2023), raccolgono invece solo il 18,9% (Item 5) e figurano tra le motivazioni di esclusione dell'Item 11 per il solo 17,0% dei rispondenti, insieme alla politica (§ 6.1.3, Fig. 9).

Questa gerarchia trova una spiegazione nel quadro storico di riferimento della scuola italiana. Crescenza (2021), per esempio, definisce la scuola come una costruzione sociale subordinata al tempo, al luogo e alle scelte ideali, politiche ed economiche di una comunità, per cui ciò che è considerato insegnabile dipende dal clima politico-culturale del momento. L'impronta centralista e autoritaria della scuola italiana, ereditata dalle società preindustriali e rafforzata dall'accentramento napoleonico (che impose dall'alto la scelta dei libri di testo, delle materie e dei programmi, riservando all'istruzione i soli contenuti di "religione, obbedienza al re, attaccamento alla Patria"), si consolida con la legge Casati del 1859 e viene "ribadita, aggiornata e rafforzata dal ministro Gentile nel 1923" (Crescenza, 2021, p. 152), rimanendo sostanzialmente vigente fino al rinnovamento avviato nel secondo dopoguerra e alla contestazione del 1968, che introducono i primi elementi di democratizzazione e flessibilità poi confluiti, a partire dal 2000, nell'attuale assetto di autonomia scolastica.

Questo percorso storico ha riguardato, quindi, fin dalle origini, proprio i contenuti a valenza religiosa e politica. Con la secolarizzazione dello Stato, religione e politica sono diventate oggetto di una trattazione istituzionalizzata, attraverso l'insegnamento della religione cattolica facoltativo e l'educazione civica, mentre le emozioni difficili, il lutto e l'identità di genere restano privi di uno spazio riconosciuto nei programmi disciplinari. La gerarchia rivelata

dall'Item 5 riflette quindi questa distinzione storica tra argomenti già istituzionalizzati e argomenti lasciati alla sfera informale, e il caso della religione conferma questa lettura: la presenza del crocifisso nelle aule pubbliche italiane è stata oggetto di un percorso giurisprudenziale articolato, che comprende la sentenza della Grande Camera della Corte EDU *Lautsi e altri c. Italia* (18 marzo 2011), la quale ha escluso la violazione della Convenzione qualificando il crocifisso come “simbolo essenzialmente passivo” privo dell'effetto di un insegnamento attivo o di un atto di proselitismo.

Un impianto di questo tipo non esiste per gli argomenti del cluster affettivo-esistenziale: per il lutto non vi sono indicazioni normative specifiche, mentre per l'identità di genere e la sessualità i riferimenti esistenti (la circolare del 2015, le Linee Guida del 2017 e la legge 9 giugno 2026, n. 104, discusse al § 3.5.2) fissano limiti e condizioni, ma non indicazioni operative su come un docente debba affrontare questi temi in classe. Questo marca la distinzione, più che tra temi “sensibili” e temi “neutri”, tra argomenti istituzionalizzati, cioè dotati di una cornice che ne regola la trattazione e ne assorbe la conflittualità attraverso canali riconosciuti, e argomenti lasciati alla discrezionalità individuale del singolo docente, il quale si trova a doverli affrontare, quando si presentano, senza indicazioni operative su cui appoggiarsi.

I fattori associati a questo modello di evitamento emergono dall'analisi incrociata dei dati studenteschi e del focus group (§ 6.3.1). Secondo l'Item 7 (§ 6.1.3, Fig. 5), la componente studentesca riconduce i motivi dell'evitamento principalmente a ragioni relazionali, dove il 50,9% ritiene che i docenti vogliano evitare situazioni di disagio, il 47,2% individua la volontà di scongiurare conflitti tra pari, mentre la mancanza di tempo nel programma (28,3%) e la mancanza di competenze specifiche dei docenti (15,1%) risultano motivazioni minoritarie. Le trascrizioni del focus group (Tema 1, “Isolamento professionale”, e Tema 2, “Vincolo curricolare”, § 6.2.2) aggiungono variabili che il questionario studentesco non rileva, come l'assenza di protocolli istituzionali definiti, una formazione specifica percepita come insufficiente da una parte dei docenti e l'assenza di questi contenuti nei materiali didattici in uso (D4, sez. E, § 6.2.2).

Il § 6.3.5 mostra come questa asimmetria si traduca in una discrepanza attributiva: gli studenti collocano la mancanza di competenze dei docenti come causa marginale (15,1%, Item 7), mentre due insegnanti su sei (D3 e D6) valutano inadeguata la propria formazione e due (D2 e D4) solo parzialmente adeguata (Tabella 4, § 6.2.2), segnalando un'asimmetria informativa tra i due gruppi più che un'interpretazione scorretta da una delle due parti. Questa carenza di indicazioni condivise, oltre a spiegare l'evitamento, è la stessa condizione che la terza ipotesi individua come ostacolo alla realizzazione di uno spazio dialogico sicuro (si veda il § 7.3).

La mancanza di protocolli e la formazione percepita come insufficiente, insieme al timore di conseguenze professionali espresso da D3, trovano un riscontro normativo nel contesto italiano. Nello specifico, le Linee Guida Nazionali (*Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, 2017) emanate ai sensi dell'articolo 1, comma 16, della legge 107/2015 non escludono i temi legati al *gender* dall'azione educativa, ma i documenti ministeriali precisano che l'uso di espressioni come “teoria” o “ideologia gender” costituisce una rappresentazione “fuorviante”, ribadendo che l'obiettivo resta la tutela della dignità della persona e il superamento degli stereotipi (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2015). Questa cautela terminologica, se da un lato chiarisce l'intento normativo, dall'altro lascia ai docenti un margine interpretativo che produce un'incertezza operativa, gestita con cautela in assenza di indicazioni univoche. Questa incertezza corrisponde a quanto riferito da D3 rispetto al bisogno di sapere fino a dove ci si può spingere con famiglie o dirigenza (sez. G, Tema 1, § 6.2.2).

A riguardo, un esempio concreto di questa incertezza si trova nell'episodio riportato da D4, che dichiara di aver scelto di non proporre un testo sulla storia del Pride in una classe in cui un ragazzo era stato preso in giro per la propria omosessualità, aggiungendo di non essere sicuro che si sia trattato della scelta giusta (Appendice B, sez. B e H). L'episodio mostra che, in assenza di indicazioni condivise su come trattare l'identità sessuale in classe, il docente deve limitarsi alla propria percezione, a maggior ragione considerando come le Linee Guida rimangano ambigue sul confine tra un contenuto legittimamente riconducibile alla tutela della dignità della persona e uno che rischia di essere ricondotto alla nozione di “ideologia gender” che la stessa normativa dichiara di non essere inclusa come concezione.

Ciononostante, la paura di affrontare ripercussioni professionali trova un riscontro solo parziale nel dibattito italiano ricostruito da Bonadies (2026): la libertà di insegnamento è tutelata dall'articolo 33 della Costituzione, insieme all'articolo 21, che garantisce a ogni individuo il diritto di manifestare il proprio pensiero, mentre la legge 300/1970 vieta indagini sulle opinioni dei docenti. Come già visto al § 4.3, l'articolo chiarisce inoltre che il coordinatore di classe è un collega di pari grado, privo di autorità gerarchica sugli altri docenti, e che il dirigente scolastico può intervenire solo qualora la condotta in classe si trasformi in un abuso evidente del ruolo istituzionale, rispondendo così direttamente al bisogno espresso da D3. Bonadies (2026) invita inoltre i docenti a informarsi correttamente per evitare timori infondati, descrivendo un rischio di percezione distorta dei propri doveri da parte dei docenti più che un vincolo normativo restrittivo.

La percezione di una formazione insufficiente, riportata da D3 e D6, e in parte da D2 e D4, in Tabella 4 (§ 6.2.2), è coerente con i dati OCSE-TALIS discussi da Agrusti (2020) nel volume curato da Baldacci et al. (2020a). Fino all'introduzione dei percorsi abilitanti da 60 CFU nel 2023 (§ 4.2), l'accesso all'insegnamento nella secondaria richiedeva soltanto 24 crediti formativi universitari nelle discipline psico-pedagogiche (Gavosto, 2020), mentre le fasi di inserimento e affiancamento coinvolgono solo il 25% e il 5,1% dei docenti italiani, contro medie OCSE-TALIS del 42% e del 21,9% (Agrusti, 2020). Agrusti usa l'espressione "fanalino di coda" per descrivere questa distanza, segnalando che solo il 64% degli insegnanti italiani ha affrontato, in formazione iniziale, l'unione tra contenuti disciplinari, pedagogia generale e pratica in classe, contro una media OCSE-TALIS del 79% (Agrusti, 2020, p. 14).

I dati raccolti in questo campione suggeriscono tre livelli distinti che potrebbero concorrere all'evitamento nel contesto italiano: la cautela individuale riferita sia dagli studenti (Item 7) sia dai docenti (Tema 1 e Tema 3, § 6.2.2), l'impreparazione professionale documentata in Tabella 4, e l'assenza di linee guida istituzionali riscontrabile nella normativa del 2015.

7.2 Seconda domanda di ricerca: le conseguenze dell'omissione dei temi tabù dalla competenza comunicativa

L'Item 12 (§ 6.1.2, media 3,00, DS = 1,18) restituisce un campione diviso: il 37,7% degli studenti percepisce l'omissione di determinati contenuti come un ostacolo allo sviluppo di una competenza linguistica autentica (valori 4 o 5), mentre il 35,8% non la percepisce come tale (valori 1 o 2). Le differenze legate all'orientamento motivazionale sono contenute: la media più bassa si registra tra chi considera l'inglese solo una materia scolastica (2,62), la più alta tra chi lo studia in vista di esperienze all'estero o progetti scolastici (3,20).

Inoltre, l'Item 15 (§ 6.1.2, media 3,19, DS = 1,41, la deviazione standard più alta tra i quattro item Likert discussi) rivela che il 34% dei partecipanti si valuta con un punteggio di 1 o 2 sulla propria capacità di fare condoglianze a un amico in inglese in caso di lutto. Tale situazione chiama in causa non solo la competenza linguistica ma anche la consapevolezza interculturale richiesta per gestire uno scambio comunicativo con un peso emotivo elevato. Il § 6.3.3 interpreta questa variabilità incrociandola con il Tema 3 delle risposte aperte (§ 6.2.1): gli studenti non descrivono la lingua come unico ostacolo al trattamento dei temi "tabù", ma come fattore che si somma comunque al disagio legato al contenuto. Nel focus group, invece, nessun docente indica la competenza linguistica degli studenti come motivo di evitamento, con la sola

osservazione di D2 sulle difficoltà di chi si sente poco sicuro sul piano linguistico (sez. F): l'attenzione si sposta sulle caratteristiche generali della classe (Tabella 3).

L'Item 4 (§ 6.1.2, media 3,40, DS = 1,17, con il 22,6% del campione che attribuisce un valore di 1 o 2 al realismo dei contenuti trattati) e l'Item 14 (Fig. 10, § 6.1.3, dove il 64,2% indica il raggiungimento di competenza linguistica autentica come ragione più citata per trattare temi controversi in classe) convergono con l'Item 12 nel delineare la percezione di un divario tra la lingua scolastica e quella richiesta nei contesti comunicativi reali.

Questo divario trova un riscontro nel Tema 1 delle risposte aperte studentesche (§ 6.2.1), dove più studenti descrivono l'inglese scolastico come distante dai domini comunicativi rilevanti per la propria vita, e tale divario trova corrispondenza anche nel Tema 2 del focus group (§ 6.2.2), dove i docenti lo attribuiscono a vincoli strutturali esterni (Tabelle 2 e 3), quali libri di testo privi di temi controversi (D4, sez. E), piani di educazione civica già previsti (D2, sez. B) e pressione del programma da completare (D1, sez. D).

A riguardo, richiamando le parole di Frasnedi, Martari (2021) argomenta che nel momento in cui il percorso di apprendimento viene ridotto a contenuti privi di rischio e “introdotto forzatamente e fuori dalle possibilità del soggetto” esso trasforma “un’abilità linguistica e comunicativa in un *codice astratto di esercizio scolastico*” (Frasnedi, 1985, p. 28, cit. in Martari, 2021, p. 466). Ne consegue che si preclude agli studenti la possibilità di misurarsi con le implicazioni etiche ed emotive insite nell’uso della lingua indicate come seconda ipotesi al capitolo uno.

7.3 Terza domanda di ricerca: la creazione di uno spazio dialogico sicuro

Come già accennato nel capitolo sei (§ 6.1.2), l'Item 13 ha portato al dato quantitativo con la distribuzione più concentrata dell'intero questionario. Esso si interroga riguardo all'importanza di creare uno spazio di dialogo sicuro per gli studenti, ottenendo un riscontro pari al 47,2%, in cui il campione ha attribuito un valore di 5/5. Il Tema 2 delle risposte aperte studentesche (§ 6.2.1) precisa il contenuto di questo bisogno, indicando però delle condizioni necessarie affinché tale spazio possa essere costruito, quali la costruzione di un rapporto di fiducia duraturo, la gradualità nell'approccio ai temi delicati, la garanzia di una partecipazione libera da obblighi, l'atteggiamento imparziale del docente e l'uso di strumenti che tutelino l'anonimato dei contributi.

Il § 6.3.2 mette questi dati anche in relazione con il Tema 4 del focus group (§ 6.2.2, “Metodologie personalizzate”), dove, con l'eccezione di D5, tutti i docenti descrivono strategie

proprie per costruire un contesto di sicurezza, attraverso regole esplicite di rispetto (D3), moderazione tramite avvertimento ed esclusione temporanea (D4), scelta preventiva dei materiali e intervento precoce (D6) e libertà di espressione (D1, sez. D).

La convergenza tra le tre fonti riguarda non solo l'esistenza del bisogno di questo spazio, ma anche le sue caratteristiche operative. Le strategie individuali descritte dai docenti restano, come indicato in Tabella 2, personali piuttosto che sostenute da protocolli condivisi, il che conferma la condizionalità posta dalla terza ipotesi rispetto a strumenti adeguati e sostegno istituzionale. Questo suggerisce che la realizzazione di questo spazio possa richiedere uno sviluppo professionale continuativo e orientato a competenze pratiche più che a sensibilizzazione teorica.

7.4 Confronto con la letteratura di riferimento

I risultati di questo studio sono coerenti, nel contesto italiano, con una tendenza già documentata dalla letteratura internazionale di riferimento, presentata nel capitolo tre, mettendola in relazione con i dati raccolti ed esposti nel capitolo sei.

Ludwig e Summer (2023, § 2.3) descrivono l'assenza sistematica di contenuti affettivi ed esistenziali dai materiali ELT come un fenomeno diffuso nella pratica *mainstream* dell'insegnamento linguistico, affermando che “a critical pedagogy approach manifests itself through the integration of taboo(ed) topics and issues, which so far, presumably remain largely absent from education” (Ludwig e Summer, 2023, p. 7). In aggiunta, il British Council (2023, § 2.2), attraverso il quadro di riferimento PARSNIP, ne attribuisce la causa principale a logiche editoriali di censura preventiva orientate al mercato internazionale.

Questa spiegazione, tuttavia, presuppone che l'evitamento nasca al di fuori della classe, iniziando con la selezione dei materiali. I dati raccolti in questo studio mostrano invece che, nel contesto italiano, l'evitamento persiste anche quando il docente non può attribuire ad altri la responsabilità editoriale del contenuto, avendolo scelto lui stesso. Il Tema 3 del focus group (§ 6.2.2) ne offre due esempi significativi. Un testo sulla pena di morte suscita in uno studente un pianto silenzioso, legato a una storia personale ignota al docente, mentre un testo sulla violenza domestica induce una studentessa a rimanere in silenzio per il resto della lezione. In nessuno dei due casi il docente interviene apertamente, poiché la reazione viene accolta con un margine di cautela, che si traduce nel non dire nulla oppure nel lasciare il numero di telefono in caso di necessità (D3 e D6, sez. H). Questo significa che il filtro editoriale descritto dal British Council non coglie l'intera dinamica. Di fatto, esiste un secondo filtro, quello della

pratica quotidiana in classe, che agisce anche quando il primo non ha operato una censura preventiva.

La ragione di questo secondo filtro è in parte normativa e rimanda a quanto discusso al § 7.1, per cui l'assenza di un divieto esplicito per la maggior parte delle categorie osservate, con la sola eccezione di una specificazione sulla "teoria del gender", lascia comunque i docenti in uno stato di incertezza su come una norma non esplicita potrebbe essere interpretata in caso di conflitto. Lo conferma D3, che dichiara il bisogno di "sapere fino a dove ci si può spingere con famiglie o dirigenza" (sez. G).

Questo scarto tra tutela giuridica formale e cautela operativa trova un termine di confronto in Byford et al. (2009), i quali descrivono, per il contesto statunitense, una condizione analoga: gli insegnanti americani, secondo lo studio di Cotton (2006) da essi citato, trovano difficile la discussione di temi controversi non solo per il rischio di disagio degli studenti, ma per il timore di lamentele dei genitori, al punto da definire l'insegnamento di questi temi, riprendendo Levitt e Longstreet (1993, cit. in Byford et al., 2009), una *no-win situation*.

Il quadro giuridico italiano ricostruito da Bonadies (2026) offre protezioni esplicite che il contesto statunitense descritto da Byford et al. non sembra offrire nella stessa misura: l'articolo 33 della Costituzione tutela la libertà di insegnamento, l'articolo 21 il diritto di manifestare il proprio pensiero, e la legge 300/1970 vieta indagini sulle opinioni dei docenti. Se la cautela persistesse comunque nonostante queste garanzie, come mostra il caso di D3, allora il problema non sarebbe la presenza o l'assenza di una tutela giuridica, ma la sua scarsa traduzione in pratiche condivise e riconoscibili dal singolo insegnante nel momento in cui deve decidere se affrontare un argomento delicato. La tutela costituzionale, per quanto solida sul piano formale, resta astratta rispetto alla situazione concreta della classe. Nel momento in cui il docente deve prendere una decisione, non dispone di protocolli, precedenti condivisi o indicazioni operative, e deve stabilire da solo, caso per caso, se e quanto quella norma lo tuteli. La cautela osservata nei dati nasce da questo: dalla mancanza di una traduzione pratica e condivisa del principio giuridico, su cui il docente possa contare nel momento in cui entra in classe.

Riguardo i materiali didattici, Weninger (2021) mostra che un libro di testo può includere un contenuto sensibile a livello rappresentativo senza offrire allo studente uno spazio di elaborazione personale su quel contenuto. Come visto al § 2.3, l'analisi multimodale di Weninger mostra che i manuali linguistici non si limitano a erogare nozioni, ma operano come veicoli di costruzione ideologica, stabilendo ciò che viene trattato come sapere autorevole. La stessa immagine o lo stesso testo possono essere messi in discussione oppure naturalizzati come

dato scontato, a seconda di come l'attività richiede allo studente di elaborarli. La distinzione tra i tre livelli di significato che l'autrice propone, rappresentazione, interazione e azione, permette quindi di distinguere un'esclusione totale, dove un contenuto semplicemente non compare, da un'inclusione solo apparente, in cui il contenuto è presente ma la sua elaborazione critica non fa parte del compito assegnato.

I dati del focus group permettono di collocare la pratica italiana all'interno di questa distinzione con maggiore precisione rispetto alla sola analisi dei materiali. D4 dichiara che “i libri di testo dell'istituto non contengono temi controversi” (sez. E), mostrando un caso di esclusione sul piano della rappresentazione nei termini di Weninger. D3 descrive invece la pratica di “contestualizzare sempre storicamente o culturalmente i temi sensibili per mantenere una certa oggettività” (sez. D). Qui l'esclusione avviene sul piano dell'azione, poiché il contenuto entra in classe, ma la sua elaborazione viene deliberatamente tenuta a distanza dall'esperienza personale dello studente. I due casi mostrano che il meccanismo descritto da Weninger non riguarda solo la fase di selezione del materiale, ma anche la fase, successiva e distinta, in cui l'insegnante decide come trattare un materiale già scelto.

Questa seconda fase, in cui l'insegnante determina cosa fare di un contenuto già presente in classe, è meglio descritta dal concetto di *gatekeeping* curricolare elaborato da Hung (2018, §§ 2.5 e 3.4.1) attraverso la nozione di *personal practical knowledge*, secondo cui la selezione dei contenuti sensibili dipende anche dalla biografia e dai valori personali del singolo insegnante. La Tabella 3 (§ 6.2.2) offre un riscontro a questa lettura, mostrando che la “convinzione personale sul ruolo del docente” (D3, D5) e il “coinvolgimento emotivo personale” (D1) figurano tra i fattori di evitamento presenti nel campione, accanto ai vincoli curricolari.

Il fatto che l'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca riconosciuta alle istituzioni scolastiche italiane dal 2000 (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013) non sia accompagnata da un curriculum centralizzato su questi argomenti significa che il meccanismo di *gatekeeping* descritto da Hung, lungi dall'essere un'eccezione, diventa nel contesto italiano il meccanismo ordinario attraverso cui si decide cosa entra ed esce dalla classe di lingua straniera.

Se il *gatekeeping* individuale spiega perché l'evitamento persista, resta da chiedersi cosa permetterebbe di ridurlo. Su questo punto, le condizioni che gli studenti del campione indicano come necessarie per uno spazio dialogico sicuro (Tema 2, § 6.2.1: gradualità, partecipazione volontaria, costruzione della fiducia e anonimato) trovano un corrispettivo operativo nelle pratiche che Karousiou et al. (2025, §§ 2.4 e 4.3) associano a una gestione

efficace dei temi sensibili da parte dei docenti ciprioti. Si tratta di stabilire regole condivise per ottenere un confronto rispettoso, come descrive un'insegnante intervistata: "Firstly, I remind them of certain ground rules for classroom discussion to create an environment which guarantees everyone has a voice to express their opinion and encourages respect" (Karousiou et al., 2025, p. 6); un approccio interdisciplinare, dal momento che le autrici osservano che

teachers' perceptions indicate that the integration of SCIs into classroom discussions by employing interdisciplinary methods and diverse practices is an important component of comprehensive education (Karousiou et al., 2025, p. 6);

e la capacità di guidare gli studenti verso prospettive multiple. La condizione che gli stessi autori indicano come determinante per la messa in pratica di queste competenze è la disponibilità della dirigenza a garantire libertà accademica insieme a una formazione continuativa, poiché

participants agreed that school leaders need to offer the necessary academic freedom and not restrict teachers from addressing these issues. By granting academic freedom, school leaders empower teachers to explore SCIs without constraints (Karousiou et al., 2025, p. 7).

Le autrici concludono inoltre che

these similarities underscore the need for systemic support and comprehensive training to empower teacher's at all educational levels to engage students in meaningful discussions on sensitive and controversial issues (Karousiou et al., 2025, p. 8).

Altrimenti, come mostrato dal Tema 1 del focus group ("Isolamento professionale", § 6.2.2), l'assenza di questo tipo di supporto istituzionale è precisamente ciò che, in D3, D4 e D6, produce il ricorso alla sola esperienza personale come fonte di legittimazione professionale.

Infine, il quadro teorico di Nystrand et al. (1997, § 2.6) permette di collegare questo insieme di osservazioni al problema linguistico discusso al § 7.2. Gli autori distinguono due modalità organizzative dell'insegnamento in base al tipo di domande poste dall'insegnante. Nell'istruzione organizzata dialogicamente (*dialogically organized instruction*), l'insegnante pone domande autentiche (*authentic questions*), la cui risposta non è nota in anticipo e che lasciano spazio all'interpretazione personale dello studente; a queste si associa una valutazione di alto livello (*high-level evaluation*), che non si limita a certificare la correttezza della risposta ma la incorpora nella discussione, modificandone il corso. Nell'istruzione organizzata monologicamente (*monologically organized instruction*), l'insegnante pone invece domande di verifica (*test questions*), a cui corrisponde una risposta già prestabilita. La conoscenza è quindi trattata come un dato fisso, proveniente dall'insegnante o dal libro di testo, e il compito dello studente si riduce a ricordare quanto già detto da altri. Secondo gli autori, l'apprendimento

avviene in misura maggiore nei contesti dialogicamente organizzati, dove la conoscenza non è trasmessa ma costruita nell'interazione tra insegnante e studenti.

I dati del capitolo sei confermano questa distinzione. Il Tema 3 del focus group (§ 6.2.2, “Coinvolgimento dialogico/affettivo”) individua due gruppi di docenti corrispondenti ai due poli teorizzati da Nystrand et al. D1 approfondisce le prospettive “attraverso il dialogo in modo spontaneo e fluido, senza forzature” (sez. E); per D4, le prospettive culturali divergenti “sono proprio ciò che guida i momenti di discussione” (sez. E). In entrambi i casi il contenuto viene elaborato attraverso lo scambio, non trasmesso come dato definito. D5 e D3 si collocano invece nel secondo modello, dove D5 tratta le prospettive culturali “attraverso la lingua e la letteratura, non attraverso il dibattito” (sez. E), mentre D3 contestualizza sempre storicamente o culturalmente i temi sensibili “per mantenere una certa oggettività [...] de-personalizzando” (sez. D). In entrambi i casi il contenuto sensibile viene veicolato come informazione da ricevere, non come oggetto di elaborazione condivisa.

L'Item 13 (§ 6.1.2), dove il 75,5% degli studenti attribuisce un punteggio di 4 o 5 all'utilità di uno spazio dialogico sicuro, riguarda proprio questa distinzione. Di fatto, la preoccupazione degli studenti non dipende necessariamente dalla presenza di un argomento sensibile nel programma, quanto dalla modalità con cui viene affrontato, favorendo uno scambio in cui la risposta non sia già data dall'insegnante. Anche l'Item 12 (§ 6.1.2), sulla percezione che l'omissione di temi sensibili ostacoli l'acquisizione di una competenza comunicativa autentica, corrisponde allo stesso principio: l'apprendimento linguistico avanza nei contesti in cui la conoscenza viene costruita nell'interazione, non semplicemente trasmessa.

Se il *gatekeeping* individuale, l'isolamento professionale e l'assenza di materiali adeguati spingono i docenti verso una gestione informativa e distanziata dei temi sensibili, allora è possibile che, in alcuni dei casi osservati come quello di D3 e D5, la classe di lingua tenda verso il modello monologico, quello meno favorevole all'apprendimento secondo Nystrand et al., proprio nei momenti in cui il contenuto trattato sarebbe potenzialmente più ricco sul piano comunicativo. Questa osservazione, tuttavia, riguarda solo due dei sei docenti intervistati e non può essere estesa oltre il campione qui esaminato.

7.5 Implicazioni educative, linguistiche e socio-emotive

I tre ambiti che seguono, la teoria educativa, la pedagogia linguistica e lo sviluppo socio-emotivo, descrivono lo stesso meccanismo osservato nei dati rilevati nel capitolo sei da tre prospettive distinte.

Sul piano della teoria educativa, il punto di partenza è la distinzione che il British Council (2023) traccia tra due idee di spazio sicuro: la sicurezza intesa come esclusione degli argomenti difficili dall'aula, e la sicurezza intesa come possibilità di confrontarsi con la complessità senza ripercussioni emotive. I dati permettono di verificare quale delle due corrisponda all'esperienza degli studenti. Chi percepisce i contenuti come sistematicamente omessi non riporta un senso di protezione, ma un ostacolo alla propria competenza comunicativa (Item 12 e 15, §§ 7.2-7.3), e attribuisce questo ostacolo, nelle risposte aperte (Tema 1, § 6.2.1), a un'assenza di offerta istituzionale piuttosto che a un proprio disinteresse.

Questo dato è coerente con la seconda definizione di spazio sicuro, per cui la richiesta di uno spazio dialogico sicuro (Item 13, media 4,21, § 7.3) va quindi interpretata non come richiesta di minore esposizione ai contenuti difficili, ma come richiesta di condizioni adeguate ad affrontarli. Tale lettura riprende anche la pedagogia *trauma-informed* di Wilson et al. (2024), secondo cui la sicurezza emotiva in classe non deriva dall'assenza di contenuti impegnativi, ma da un lavoro relazionale che richiede all'insegnante di essere consapevole delle identità e degli stati emotivi degli studenti.

Sul piano della pedagogia linguistica, invece, il costo dell'omissione si sposta dal piano emotivo a quello linguistico. L'Item 15 mostra che il 34% degli studenti si valuta con un punteggio di 1 o 2 sulla propria capacità di rispondere a una comunicazione di lutto in inglese. Si tratta di un dato relativo a un singolo scenario comunicativo, ma coerente con l'obiettivo formativo indicato da Risager (2007, cit. in EL-Sakran ed EL-Sakran, 2021), secondo cui la didattica delle lingue dovrebbe formare cittadini globali dotati di una consapevolezza multiculturale approfondita. Se questo obiettivo richiede un'esposizione esplicita alle dimensioni emotive dell'uso linguistico, la sua assenza nel curriculum osservato (§ 7.1) incide sulla possibilità di raggiungerlo, nei termini già discussi al § 7.2 con riferimento a Martari (2021).

Inoltre, sia gli studenti (Item 9, Tema 3, § 6.2.1) sia i docenti (Tabella 3, § 6.2.2) segnalano fattori di inadeguatezza rispetto agli stessi argomenti, linguistica i primi, formativa i secondi. L'inadeguatezza linguistica scoraggia la trattazione dell'argomento e allo stesso tempo, la mancata trattazione impedisce lo sviluppo delle risorse linguistiche necessarie a trattarlo. Si crea quindi un ciclo che richiede un intervento non limitato al singolo insegnante, ma esteso a chi progetta i materiali, chi definisce il curriculum e chi forma i docenti.

Sul piano dello sviluppo socio-emotivo, infine, il costo dell'omissione ricade, in particolare, sugli studenti che portano in classe un'esperienza personale difficile e coerente con argomenti che vengono però evitati in classe, come mostrano gli episodi di D3 e D6 già discussi

al § 7.4 (sez. H). Le Linee Guida Nazionali richiamano la relazione tra dimensione emotiva e apprendimento (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2017), ma la Tabella 2 (§ 6.2.2) mostra che questo principio non si traduce, nella pratica del campione, in un protocollo condiviso, bensì nelle strategie personali eterogenee già descritte al § 7.3. Le risposte aperte degli studenti (Tema 1, § 6.2.1), indicano un obiettivo diverso da questa varietà di soluzioni individuali, ovvero quello che Nystrand et al. (1997, § 2.6) definiscono un passaggio dal *procedural display*, il rispetto delle regole della lezione, al *substantive engagement*, la costruzione di un impegno reale verso il contenuto.

I docenti stessi, nel Tema 1 e nel Tema 5 del focus group (§ 6.2.2), attribuiscono alla mancanza di formazione istituzionale specifica la difficoltà di realizzare questo passaggio. Su questo fattore, come visto al § 6.3.5, percezioni degli studenti e autovalutazione dei docenti divergono: la mancanza di formazione, marginale nelle attribuzioni degli studenti, è invece centrale nel racconto di una parte dei docenti.

Capitolo 8. Proposte pratiche e strategie didattiche

I capitoli precedenti hanno documentato l’evitamento dei temi sensibili nelle classi italiane di EFL, le sue cause istituzionali, normative e formative, e le sue conseguenze sulla competenza comunicativa e sullo sviluppo socio-emotivo degli studenti. Questo capitolo traduce questi risultati in proposte operative, rivolte sia al livello istituzionale sia alla pratica in classe.

Le strategie presentate nelle sezioni seguenti derivano dalla letteratura internazionale e italiana discussa nei capitoli scorsi, in particolare dagli studi sulla pedagogia dei temi tabù, dalla comunicazione interculturale e dai principi dell’approccio *trauma-informed*.

In qualità di insegnante d’inglese in un liceo linguistico, ho applicato alcune di queste strategie nella mia pratica didattica, sia a sostegno degli argomenti sviluppati in questa tesi sia per verificare direttamente se funzionino nel contesto reale della classe. Le sezioni comprese tra l’8.4.3 e l’8.6 presentano modelli di lezione che ho ideato, adattato o condotto personalmente, offerti come esempi concreti di applicazione dei principi teorici discussi. Questa componente pratica si affianca alla proposta istituzionale sviluppata nelle sezioni 8.1, 8.2 e 8.3, di cui costituisce l’aspetto operativo.

8.1 Il mediatore e il facilitatore linguistico-culturale nella gestione dei temi sensibili

I dati del focus group raccolti nel capitolo sei e il quadro normativo ricostruito al capitolo quattro suggeriscono che, per i docenti coinvolti in questo studio, l’ostacolo principale all’inclusione dei temi sensibili non sia la riluttanza degli insegnanti, bensì l’assenza di competenze tematiche specifiche, di strategie pedagogiche dedicate e di supporto istituzionale.

Questa carenza si inserisce in un quadro di riferimento già descritto al § 4.2, secondo cui la formazione dei docenti della scuola secondaria italiana è definita “un nodo irrisolto” (Baldacci et al., 2020b, p. 7), tra un requisito d’accesso storicamente ridotto a 24 crediti formativi, una quota definita “davvero irrisoria” (Baldacci et al., 2020b, p. 7), e l’attuale percorso abilitante disciplinato dal DPCM 4 agosto 2023, che richiede 60 CFU/CFA, riducibili a 30 o 36 in presenza di requisiti pregressi, e la cui applicazione pratica ha mostrato ritardi nella prima annualità di attuazione (Cella et al., 2025). A questo si aggiungono i dati inerenti alla qualità della formazione stessa, per cui solo il 64% degli insegnanti italiani ha affrontato, in formazione iniziale, contenuti disciplinari integrati con la pratica in classe, contro il 79% della media OCSE (Agrusti, 2020), e la partecipazione alla formazione continua resta bassa a causa dell’assenza di incentivi di carriera (Gavosto, 2020).

Né la formazione iniziale né quella continua prevedono una componente dedicata alla gestione dei temi sensibili in classe. L'assenza di una preparazione specifica osservata nel campione di questo studio dipende quindi da un problema più ampio, poiché il sistema di formazione dei docenti italiani non affronta questo tema nemmeno in generale.

La prima proposta di questo capitolo è l'introduzione, nella scuola italiana, di due figure già teorizzate nella letteratura italiana sulla comunicazione interculturale: il mediatore e il facilitatore. Brichese e Tonioli (2017) distinguono le due figure su base pedagogica. Il mediatore costruisce collegamenti tra sistemi culturali differenti ed esplicita i contenuti affinché non vi siano asimmetrie di comprensione: il suo lavoro riguarda il contenuto, in particolare il modo in cui un'informazione di valore culturale o emotivo viene resa accessibile allo studente.

Applicato alla gestione di un tema sensibile, questo significa per esempio chiarire perché un determinato argomento susciti reazioni diverse in studenti di provenienze diverse, o rendere esplicito un valore culturale che il testo dà per scontato. Nello specifico, applicato alla gestione dei temi sensibili, il compito del mediatore corrisponde a quanto Balboni e Caon (2007) descrivono come la raffigurazione di "software mentali" che orientano la comunicazione tra persone di culture diverse, in altre parole, i valori culturali impliciti che un argomento sensibile porta con sé, e che altrimenti resterebbero non dichiarati, quindi non discutibili in classe.

Il facilitatore agisce invece sulle condizioni cognitive e affettive dell'apprendimento: il suo lavoro riguarda il processo, cioè il clima emotivo in cui l'esposizione al contenuto avviene, non il contenuto in sé. Il suo compito principale è ridurre il filtro affettivo teorizzato da Krashen (1981), ovvero l'insieme di barriere emotive, quali ansia o timore del giudizio altrui, che possono impedire allo studente di elaborare un contenuto anche quando lo ha compreso a livello linguistico. Tra le condizioni che permettono di ridurre questo filtro affettivo, l'approccio *trauma-informed* individua la non obbligatorietà della rivelazione di sé (Wilson et al., 2024), secondo cui lo studente deve poter elaborare un contenuto sensibile senza essere costretto a esporre la propria esperienza personale, potendo scegliere se, quando e in che misura parteciparvi in prima persona.

Mentre il mediatore agisce quindi su che cosa viene detto e come viene reso comprensibile, il facilitatore considera come lo studente si sente nel momento in cui vi si confronta, per esempio scegliendo i tempi, il ritmo e le modalità con cui un argomento sensibile viene introdotto in classe. Nella scuola italiana, queste due figure esistono già, concepite per l'inserimento degli alunni con *background* migratorio, senza un riconoscimento normativo unitario a livello nazionale (Caon et al., 2020). Gli autori osservano infatti che "così come per

il mediatore, anche il facilitatore non gode di un riconoscimento strutturale, nazionale e normativo che definisce chiaramente ruoli, competenze e ambiti di intervento” (Caon et al., 2020, p. 328).

Il mediatore linguistico-culturale e il facilitatore linguistico operano inoltre su mandato di normative che ne raccomandano l’impiego senza definirne in modo uniforme ruoli, competenze e ambiti di intervento, demandando alla singola scuola e alla singola regione la decisione su come e quando avvalersene,

a livello normativo, anche nel contesto scolastico non sono definiti in maniera uniforme ruoli, competenze e ambiti di intervento dei mediatori. Tuttavia, diverse normative scolastiche menzionano l’importanza di impiegare il mediatore per favorire l’accoglienza e l’inserimento degli alunni migranti [...] Ogni regione, inoltre, ha autonomia rispetto a come e quando impiegare in classe la figura del mediatore (Caon et al., 2020, pp. 335–336).

Tale autonomia scolastica offre lo spazio per la proposta qui avanzata: se il collegio dei docenti può già includere, a propria discrezione, nel Piano dell’offerta formativa queste figure per favorire l’inserimento linguistico e culturale degli studenti stranieri, allo stesso modo il loro ruolo potrebbe essere esteso per prevederne l’impiego nella gestione dei temi sensibili nella classe di lingua straniera, senza richiedere una nuova base normativa.

La proposta prevede due gradi di attuazione. Il primo consiste nel formare il docente di lingua a esercitare le due funzioni, mediazione e facilitazione, come parte del proprio repertorio professionale, secondo il modello di facilitazione linguistica in cui il docente si colloca sullo sfondo dell’interazione fra studenti e lingua, favorendo la costruzione di relazioni tra questi due poli invece del trasferimento diretto di informazioni: una posizione che Brichese e Tonioli (2017, pp. 81–82) definiscono come “regista della comunicazione”. Mentre, il secondo prevede il coinvolgimento occasionale di un mediatore o facilitatore esterno alla scuola per le unità didattiche dedicate a un argomento sensibile specifico, sul modello già impiegato per l’accoglienza degli studenti stranieri (Caon et al., 2020), esteso però a un obiettivo diverso, ovvero la gestione condivisa di un contenuto sensibile per l’intera classe.

In entrambi i casi, questa formazione si baserebbe sulle abilità relazionali interculturali descritte da Caon et al. (2020). Gli autori individuano nell’osservazione, intesa come capacità di distanziarsi dalla situazione osservata, e nella relativizzazione del proprio punto di vista i primi due passaggi necessari per non proiettare sullo studente le proprie categorie interpretative. A questi si affiancano la gestione del giudizio, articolata nelle fasi di sospensione, elaborazione e trasformazione; l’ascolto attivo e la comunicazione emotiva, fino alla negoziazione dei significati, che permette di raggiungere una comprensione condivisa tra docente e studente.

Applicate alla gestione di un contenuto sensibile emerso spontaneamente in classe, queste abilità permettono al docente-mediatore di rinviare una reazione di chiusura immediata e di trattare la reazione dello studente come un dato da comprendere prima di formulare un giudizio.

8.2 Raccomandazioni per le istituzioni e le politiche educative

I dati del focus group indicano che uno dei fattori più determinanti nel trattamento o nell'evitamento dei temi sensibili nelle classi italiane di EFL è rappresentato dall'ambiente istituzionale in cui opera (Tema 1, § 6.2.2). Gindi e Ron Erlich (2018) riportano che gli insegnanti con accesso a linee guida chiare, protezione professionale, formazione adeguata e supporto collegiale sono più propensi a confrontarsi con contenuti sensibili rispetto a chi non ne dispone.

Le linee guida dovrebbero diventare più specifiche a livello operativo affinché si possano introdurre i temi sensibili nelle classi di EFL. Il quadro costituzionale già discusso ai §§ 7.1 e 4.3, con riferimento all'articolo 33 e agli obblighi antidiscriminatori della legge 107/2015, dovrebbe trovare in queste direttive una traduzione operativa. I quattro principi individuati da Maxwell et al. (2018), quali allineamento curricolare, imparzialità, adeguatezza all'età, evitamento di contenuti prevedibilmente infiammatori, forniscono già delle indicazioni di riferimento su cui si potrebbero definire i confini della responsabilità professionale nell'introduzione di argomenti delicati. Si dovrebbero inoltre stabilire protocolli a cui gli insegnanti possano fare ricorso in caso di contestazioni esterne, poiché la sola esistenza di linee guida note e accessibili è associata a una maggiore disponibilità a confrontarsi con argomenti controversi. Gindi e Ron Erlich (2018) osservano infatti che “teachers who knew the policy exercised more discussions, endorsed more practices, and were generally more positive toward discussing Arab-Jewish relations in class” (Gindi e Ron Erlich, 2018, p. 64).

È inoltre auspicabile rivedere i criteri con cui vengono approvati i materiali didattici ELT per la scuola secondaria italiana. I libri di testo escludono contenuti sensibili, come mostra il Tema 2 del focus group (§ 6.2.2) e come già osservato al § 7.4 a proposito della logica PARSNIP; ma resta ancora da verificare in modo esplicito, dal punto di vista educativo, se questa esclusione sia giustificata. Il Ministero dovrebbe includere, come indicatore positivo di qualità nei criteri di valutazione dei materiali, l'inclusione pedagogicamente motivata della diversità dell'esperienza umana.

Una terza raccomandazione riguarda invece il rapporto tra direzioni scolastiche e famiglie. Il patto di corresponsabilità educativa scuola-famiglia, già discusso al § 5.5, colloca l'educazione al rispetto in un quadro di collaborazione tra scuola e famiglie. Sebbene l'obiettivo civico dell'istituzione scolastica non sia subordinato alle preferenze dei singoli nuclei familiari, questo richiede che esista un dialogo trasparente con le famiglie sulle motivazioni pedagogiche dell'inclusione di temi sensibili nel percorso di studi.

Un'ultima considerazione è rivolta agli sviluppatori del curriculum e agli autori delle Indicazioni Nazionali per il liceo linguistico, già discusse al § 3.3.1 con riferimento ai traguardi di competenza interculturale (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2026, Allegato D). La proposta è di rendere queste indicazioni operativamente più precise in relazione ai contenuti sensibili, specificando che la competenza interculturale include la capacità di confrontarsi con temi culturalmente ed emotivamente significativi nella lingua target, in questo caso l'inglese.

8.3 Linee guida per l'adattamento sensibile dei materiali

I capitoli precedenti hanno stabilito che l'evitamento sistematico dei temi sensibili nelle classi italiane di EFL comporta possibili conseguenze, percepite dagli studenti, sulla competenza comunicativa, sullo sviluppo socio-emotivo e sulla formazione interculturale degli studenti (§§ 7.2, 7.3, 7.5). Questa sezione traduce questi risultati in proposte operative per l'adattamento dei materiali esistenti, senza richiederne la sostituzione integrale.

Il diritto dell'insegnante di adattare i materiali entro i limiti del curriculum trova fondamento nell'articolo 33 della Costituzione e nell'autonomia didattica riconosciuta al sistema scolastico, già discussi ai §§ 4.3 e 7.4 con riferimento a Bonadies (2026). Inoltre, il modello di Weninger (2021) per l'analisi critica dei materiali, offre un punto di partenza operativo attraverso il concetto di direzionalità. La lettura dei contenuti di un libro può essere orientata verso la forma linguistica e lasciando inesplorato il contenuto ideologico o culturale del testo oppure no. Weninger illustra questo meccanismo con l'esempio di un'immagine che ritrae una professionista impegnata a bilanciare lavoro e vita privata, descrivendo il testo e l'immagine come rappresentazione di “a woman jet-setting to business meetings, balancing work-life as she gets home in time to put her child to bed, and still has time to relax in the evening” (Weninger, 2021, p. 138), pur trattandosi di “a highly idealised depiction of the life of working women that remains silent on domestic chores, the need for support networks and the stress associated with work travel” (Weninger, 2021, p. 138).

Se il compito didattico associato richiede solo di esercitare il *past progressive*, lo studente non è mai invitato a notare ciò che l'immagine omette. L'autrice osserva infatti che il compito "is firmly focused on the production of sentences using the past progressive", e che, di conseguenza, "the ideological meanings ascribed to the representation of gender and work are likely to remain hidden and uncontested" (Weninger, 2021, p. 141). Un insegnante consapevole di questo meccanismo può interromperlo aggiungendo compiti che richiedano agli studenti di considerare ciò che il testo include, ciò che omette e di chi rappresenta l'esperienza, senza richiedere materiali aggiuntivi. Weninger propone infatti domande come "What is omitted from the picture? What is omitted from Judy's schedule? What would this schedule look like for Mark (i.e. a male professional)?" (Weninger, 2021, p. 142).

Qualora fossero necessari materiali integrativi, esistono quattro principi applicabili. Il primo è la mediazione, attraverso cui i contenuti sensibili vengono introdotti con un testo letterario, un documentario o un podcast che crea distanza affettiva mantenendo un coinvolgimento critico, e di cui il § 8.4.5 presenta esempi applicativi. Il secondo invece è l'ampiezza rappresentativa, secondo cui le lezioni dovrebbero includere la diversità dell'esperienza (razza, classe, genere, disabilità, cultura, religione e identità sessuale) che i materiali ELT tradizionali tendono a escludere. Per esempio, Von Esch et al. (2020), già discussi al § 3.4.3, descrivono la pedagogia *colormute*, ovvero la tendenza degli insegnanti a minimizzare i riferimenti alla razza fatti dagli studenti in classe, spesso sostituendo la razza con la cultura come categoria di discussione più neutra (Von Esch et al., 2020).

Il terzo principio è lo *scaffolding* linguistico, il quale permette di insegnare preventivamente il lessico specifico dell'argomento (lutto, malattia, discriminazione, ecc.), i connettori del discorso e le espressioni di *hedging* necessarie a gestire il confronto sul piano comunicativo. Le quattro aree linguistiche utilizzate nelle lezioni descritte al § 8.6, espressioni persuasive, *hedging*, connettivi valutativi, vocabolario di identità, corrispondono a questo principio nella pratica.

Il quarto principio, infine, è rappresentato dalla competenza civica come via d'accesso ai temi sensibili. Revellino et al. (2023) mostrano come temi quali l'uguaglianza di genere, le tutele per la disabilità e le norme antirazziste possano essere inquadrati all'interno dell'educazione civica, entro una cornice fondata sui diritti fondamentali piuttosto che presentati come opinioni soggettive in competizione. Le Linee Guida Nazionali (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2017) specificano che l'educazione antidiscriminatoria rientra di fatto tra le competenze di cittadinanza che gli studenti devono

acquisire come parte del curriculum, non come contenuto lasciato alla discrezione del singolo insegnante.

8.4 Strategie metodologiche in classe

Come anticipato all'inizio del capitolo, le proposte delle sezioni 8.1-8.3 si accompagnano a strategie applicabili in classe, illustrate attraverso le unità didattiche che ho ideato e condotto. Ciascuna unità applica uno o più principi già discussi nei capitoli precedenti, oltre che i sei obiettivi di comunicazione interculturale di Seelye (1993).

8.4.1 Il modello teorico di Seelye: obiettivi di comunicazione interculturale

Il volume di Seelye, *Teaching Culture* (1993), si presenta come risorsa didattica specificamente rivolta a chi deve tradurre la sensibilità interculturale in pratica di classe. Nasce dall'osservazione dei fraintendimenti che nascono dal contatto tra culture diverse e propone metodi concreti per sviluppare la competenza comunicativa interculturale degli studenti. A differenza di un'esposizione puramente teorica, il testo include unità didattiche campione, obiettivi di apprendimento definiti in modo operativo e strumenti per costruirne di nuovi. Sono queste caratteristiche a renderlo uno strumento valido e trasferibile a un contesto didattico concreto come quello di questa tesi, a partire dalla definizione stessa di cultura su cui l'autore costruisce il proprio modello.

Seelye (1993) definisce la cultura come un concetto molto ampio, esteso a ogni aspetto della vita umana, in opposizione alle definizioni più ristrette centrate sulla produzione artistica e letteraria. Un insegnamento linguistico che esclude sistematicamente le dimensioni affettive ed esistenziali dell'esperienza umana lascia quindi fuori, per questa definizione, una parte della cultura che la lingua dovrebbe veicolare. Seelye distingue inoltre la comunicazione interculturale, ovvero la capacità di farsi comprendere da chi non condivide lo stesso sfondo culturale, dalla comprensione interculturale, cioè la ristrutturazione degli atteggiamenti che comprende la disponibilità psicologica ad accogliere con magnanimità usanze diverse dalle proprie (Seelye, 1993). Applicato ai temi sensibili, questo secondo obiettivo richiede non solo che lo studente sappia comunicare su un argomento delicato, ma che sviluppi apertura verso modi di viverlo diversi dal proprio.

Su questa base, Seelye (1993) introduce il proprio modello chiedendosi quali competenze servano ad accrescere la capacità di comunicare tra culture diverse. Di fronte alla vastità dei fenomeni culturali possibili, l'autore respinge l'idea di un nucleo fisso di fatti

culturali da trasmettere, un elenco autorevole delle cinquanta nozioni ritenute più importanti sulla cultura target, sostenendo che qualsiasi obiettivo didattico centrato sull'apprendimento di fatti fine a sé stessi non fa che aumentare il rischio di produrre conoscenze rapidamente obsolete, senza dotare lo studente degli strumenti per interpretarle (Seelye, 1993). Prima ancora di identificare le fonti pertinenti, sostiene Seelye, lo studente deve imparare a porre domande intelligenti: la vera questione non è quali fatti conoscere, ma cosa vale la pena sapere.

Riprendendo un modello elaborato in precedenza da Nostrand (1970, cit. in Seelye, 1993), Seelye risponde a questa domanda proponendo di raggruppare i fenomeni culturali, tratti dall'antropologia, dalla storia, dalla sociologia, dall'economia, dalla psicologia sociale e dalla letteratura, in sei categorie, ciascuna corrispondente a un obiettivo dell'istruzione culturale e a un'abilità in grado di potenziare la comunicazione e la comprensione interculturale. L'autore specifica che questi sei obiettivi non sono un contenitore fisso di nozioni da trasmettere, ma una cornice organizzativa che permette di ricondurre qualsiasi materiale, anche un'unità didattica priva di finalità culturale esplicita, a uno scopo pedagogico dichiarato: un'immagine o un articolo tratto da una rivista in lingua straniera, per esempio, può essere collegato a uno o più di questi obiettivi variando il tipo di domanda che l'insegnante pone agli studenti a partire da quello stesso materiale.

Come primo obiettivo, Seelye (1993) identifica *Interest*, che richiede che lo studente sviluppi curiosità ed empatia verso un'altra cultura o verso un sottogruppo della propria. Segue *Who*, che richiede il riconoscimento di come le aspettative di ruolo e le variabili sociali (età, genere, classe, religione, etnia, luogo di residenza, ecc.) condizionino il modo in cui le persone parlano e si comportano. *What* riguarda la capacità di individuare le immagini culturalmente condizionate evocate nella mente delle persone quando pensano, agiscono e reagiscono al mondo circostante, mentre *Where and When* riguarda il riconoscimento di come le variabili situazionali e le convenzioni modellino il comportamento, per esempio distinguendo se un comportamento sia associato a situazioni di crisi o a circostanze ordinarie, e se la cultura target ne preveda una risposta convenzionale attesa.

Why riguarda la comprensione che le persone agiscono utilizzando le opzioni che la propria società consente per soddisfare bisogni fisici e psicologici di base, e che i modelli culturali sono interconnessi e si sostengono reciprocamente. Infine, *Exploration* riguarda la capacità di valutare una generalizzazione culturale in base alla quantità di prove che la sostengono, e di reperire e organizzare informazioni sulla cultura target attraverso la biblioteca, i mass media, le persone e l'osservazione diretta (Seelye, 1993).

I primi cinque obiettivi, secondo Seelye, riguardano chi, nella cultura target, fa cosa, dove, quando e perché, mentre il sesto aggiunge la capacità di verificare criticamente quanto appreso, invece di limitarsi ad apprenderlo passivamente. Questo sesto obiettivo si collega a un'osservazione più ampia che Seelye formula a proposito del modello del “nucleo di fatti condivisi” proposto da Hirsch (1988, cit. in Seelye, 1993) nel suo *Cultural Literacy*; si tratta di un elenco di 4.600 nozioni che ogni americano istruito dovrebbe conoscere. Seelye osserva che liste di questo tipo riflettono la socializzazione di chi ha avuto maggiore accesso all'istruzione formale, mentre la popolazione rurale, la classe operaia, le donne, i popoli indigeni e le minoranze linguistiche ne restano sistematicamente esclusi (Seelye, 1993).

A questa critica, Seelye collega il rifiuto dell'apprendimento mnemonico di fatti isolati al concetto di *future shock*¹ elaborato da Toffler (1970, cit. in Seelye, 1993), ossia il trauma prodotto dal dover affrontare troppi cambiamenti in un tempo troppo breve. Gli insegnanti che preparano gli studenti a questo tipo di cambiamento evitano di fargli sviluppare un rispetto eccessivo per fatti destinati a diventare rapidamente obsoleti; per Seelye, ogni obiettivo didattico che punti all'apprendimento di fatti fini a sé stessi rende più probabile un grave caso di *future shock* (Seelye, 1993).

Applicato ai temi sensibili, questo argomento suggerisce che uno studente esposto solo a contenuti neutri e già risolti, non sviluppa gli strumenti per affrontare situazioni comunicative nuove, ambigue o in evoluzione, proprio quelle in cui i modelli culturali appresi non bastano e per cui invece servirebbe la capacità di valutare, negoziare e aggiornare quanto già si sa. L'esclusione sistematica di questi contenuti dal curriculum linguistico produce quindi non solo una lacuna tematica, ma un deficit nella stessa competenza che Seelye individua come sesto obiettivo: *exploration*.

8.4.2 Il modello semaforo e la co-costruzione del codice di condotta

All'inizio dell'anno scolastico, o prima di un confronto pianificato con contenuti sensibili, l'insegnante può invitare la classe a co-costruire un codice di condotta condiviso, che specifichi come esprimere il disaccordo, come trattare le rivelazioni personali e cosa costituisce un discorso inaccettabile. Il British Council (2023) indica che l'elaborazione partecipata del codice

¹ Concetto elaborato da Alvin Toffler nel volume *Future Shock* (1970), per indicare il trauma prodotto dal dover affrontare un cambiamento eccessivo in un tempo troppo breve. Seelye riprende questo concetto per criticare i modelli didattici centrati sulla trasmissione di un nucleo fisso di nozioni culturali, sostenendo che un insegnamento orientato all'accumulo di fatti, anziché allo sviluppo di competenze trasferibili, espone lo studente al rischio di possedere conoscenze rapidamente obsolete di fronte a un mondo in continua trasformazione: “the trauma that results from having to face too much change in too short a time” (Toffler, 1970, cit. in Seelye, 1993, p. 27).

ne rafforza l'autorevolezza rispetto a un regolamento imposto, e ne raccomanda l'uso non solo a inizio anno, ma anche come riferimento a cui tornare durante la discussione stessa di un tema controverso.

Il modello semaforo descritto da Rose Aylett (British Council, 2023) fornisce uno strumento di rilevazione preliminare, dove agli studenti viene chiesto di assegnare a un elenco di argomenti un colore. Il verde indica la volontà attiva di discutere l'argomento; il giallo indica indifferenza, oppure una conoscenza ancora insufficiente del tema; il rosso indica il rifiuto netto di parlarne. Lo strumento non richiede divulgazione pubblica e fornisce all'insegnante una conoscenza preventiva del clima della classe prima di introdurre un contenuto specifico. Aylett (British Council, 2023) segnala inoltre l'utilità di attività di improvvisazione e giochi teatrali (per esempio il *minidrama*, § 8.4.3) come strategia complementare al codice di condotta e al modello semaforo. Attività di questo tipo, secondo l'autrice, permettono di ridurre gradualmente le inibizioni degli studenti e creare un clima di classe più sereno, funzionale alla discussione successiva di temi delicati.

Aylett raccomanda infine di non introdurre un argomento potenzialmente controverso al primo incontro con una nuova classe, ma di attendere che il gruppo abbia raggiunto una maggiore familiarità reciproca, e suggerisce, per le classi in cui gli studenti condividono una stessa lingua madre, di avviare la discussione prima in L1 per poi trasferirla in inglese, anche in una forma semplificata.

Questa rilevazione preliminare corrisponde, sul piano funzionale, al primo obiettivo del modello di Seelye, *Interest* (1993), secondo cui, prima di poter sviluppare curiosità ed empatia verso un contenuto culturale, l'insegnante deve conoscere il punto di partenza affettivo della classe rispetto a quel contenuto, un dato che il modello semaforo rende visibile senza esporre il singolo studente.

8.4.3 Il *minidrama* di Seelye

Il *minidrama*, tecnica elaborata da Raymond Gorden e ripresa da Seelye (1993), consiste in tre o cinque brevi episodi, ciascuno contenente uno o più esempi di *misunderstanding*. La causa precisa del malinteso non diventa evidente fino all'ultima scena e ogni episodio è seguito da una discussione guidata.

Il processo si articola in tre fasi. Lo studente sperimenta l'ambiguità della comunicazione interculturale nel malinteso drammatizzato; identificandosi con i personaggi, riconosce che la stessa situazione potrebbe capitare a lui, mentre facendo le stesse assunzioni

erronee dei personaggi, riconosce le proprie assunzioni culturalmente determinate. Per quanto riguarda i docenti, Seelye raccomanda anche di evitare qualsiasi interazione percepita come giudicante durante la discussione.

Gorden (1969, cit. in Seelye, 1993, p. 72), indica anche di evitare qualsiasi osservazione che suggerisca in anticipo che il problema è di comunicazione, lasciando che gli studenti lo scoprano autonomamente, attraverso domande aperte generiche (“Capisco”, “Continua”, “Cos’altro hai notato?”) che non orientano la riflessione verso aree specifiche. Il formato non richiede la divulgazione personale diretta da parte dello studente, poiché il riconoscimento delle proprie assunzioni avviene attraverso l’identificazione con personaggi fittizi. Seelye (1993) segnala tuttavia che l’effetto affettivo dell’auto-confrontazione dipende dalla novità dell’esperienza, e non si mantiene oltre la prima o la seconda esposizione al formato.

Un esempio concreto, tratto dal volume di Seelye (1993), è il *minidrama* ESL ambientato in una scuola americana, incentrato sul personaggio di José, uno studente arrivato di recente dal Messico. Nella prima scena, José spinge involontariamente un compagno alla fontanella e, alla domanda diretta dell’insegnante, non risponde e abbassa lo sguardo. Nella seconda scena, la stessa dinamica si ripete davanti al preside e l’insegnante interpreta il silenzio di José come mancanza di rispetto. Solo nell’ultima scena, quando un rappresentante della comunità ispanica interviene a parlare con la famiglia, emerge la causa culturale del fraintendimento: nella cultura di José, abbassare lo sguardo e non ribattere a un adulto che lo rimprovera è segno di sottomissione rispettosa, non di insolenza. Nella cultura statunitense della scuola, invece, evitare lo sguardo di chi parla viene letto come segno di colpevolezza. Il preside conclude la vicenda ammettendo di non aver mai considerato questo aspetto della cultura messicana, e la sequenza si chiude senza fornire allo studente una spiegazione esplicita del meccanismo, lasciando che sia la discussione in classe a farlo emergere.

Ho utilizzato questo testo in una classe seconda di un liceo linguistico, proiettando il copione alla lavagna e assegnando i ruoli tra alcuni volontari. Al termine di ogni scena ho condotto una discussione collettiva per raccogliere le prime impressioni degli studenti prima di rivelare la causa del fraintendimento, secondo il formato indicato da Seelye. La scelta del testo non è stata casuale: nella classe erano presenti uno studente messicano e una studentessa peruviana, entrambi con una conoscenza ancora limitata dell’italiano, e ho scelto questo *minidrama* anche per includerli maggiormente nella lezione, dando visibilità a un riferimento alla loro cultura d’origine.

Le reazioni dei compagni sono state nel complesso positive, favorite anche dal fatto che alcuni studenti frequentavano il corso di spagnolo. Durante la lettura ad alta voce delle battute in spagnolo si sono verificati alcuni momenti di risata, dovuti alla pronuncia incerta di chi leggeva, ma senza che emergessero commenti discriminatori nei confronti dei compagni di origine ispanica presenti in classe. Ho richiamato la classe su questo atteggiamento, percepito come poco rispettoso pur non essendo necessariamente rivolto in modo specifico alla lingua spagnola o ai compagni di origine ispanica. Non ho tuttavia verificato in seguito come i due studenti messicano e peruviana avessero vissuto l'attività, un limite che riconosco nella conduzione di questa lezione.

La discussione finale ha permesso di affrontare il tema del pregiudizio culturale a partire dal caso specifico del *minidrama*, e ho chiuso la lezione con una riflessione conclusiva sul rischio di giudicare un comportamento come scortese o irrispettoso senza conoscerne prima il contesto culturale di provenienza.

Sul piano degli altri obiettivi del *framework*, l'attività ha permesso di lavorare anche sul quinto obiettivo, *Why*, la comprensione che le persone agiscono utilizzando le opzioni che la propria società consente per soddisfare bisogni fisici e psicologici di base (Seelye, 1993). La discussione finale sul gesto di abbassare lo sguardo come segno di rispetto, e non di colpevolezza, ha permesso agli studenti di ricondurre un comportamento apparentemente incomprensibile a un sistema di valori coerente all'interno della cultura di origine.

8.4.4 Il gioco di ruolo e la presa di prospettiva come distanza esperienziale

Le due unità didattiche che ho ideato e presentato in questa sezione applicano il principio della distanza esperienziale a due categorie diverse di contenuto sensibile. “Gender, Identity and Social Movements” affronta direttamente il cluster identitario discusso al § 3.5.2, sull'identità di genere, tra le categorie che i dati del questionario (Item 5, § 6.1.3) indicano come più frequentemente evitate in classe. “Homeschooling” riguarda invece un tema meno riconducibile alle categorie tabù tradizionali, ma sensibile per un motivo diverso, in quanto mette in discussione il valore stesso dell'istruzione scolastica tradizionale, chiamando in causa, indirettamente, la posizione professionale del docente e le convinzioni educative delle famiglie degli studenti sul modo “giusto” di imparare, un tipo di controversia che rientra nella categoria più ampia discussa al § 3.4.2 a proposito degli argomenti politici e sociali nella classe di lingua.

La lezione su “Homeschooling”, rivolta a una classe quinta, ha combinato l'obiettivo comunicativo con un obiettivo grammaticale specifico, la trasformazione del discorso diretto in

discorso indiretto (*reported speech*). Dopo un *warm-up* di riepilogo su un video introduttivo al tema di *unschooling*, ho proposto un'attività di *role reversal drama* dal titolo "When homeschooling is done right", articolata in tre fasi. Nella prima, gli studenti hanno ricevuto un contesto scritto sui vantaggi di un apprendimento personalizzato e centrato sull'esperienza diretta. Nella seconda, in coppie, hanno scritto un breve dialogo in discorso diretto tra due personaggi assegnati, Maya e Leo, due amici educati in famiglia fin dall'infanzia, con caratteri complementari: una più esplorativa e propensa all'esperimento pratico, l'altro più riflessivo e orientato alla comprensione dei meccanismi.

Un esempio guida, incentrato su un errore di cottura in cucina, ha mostrato agli studenti come normalizzare l'errore come parte del processo di apprendimento, coerentemente con il tema della lezione. Nella terza fase, un gruppo di studenti con il ruolo di reporter ha lavorato in parallelo su un dialogo autonomo, da un elenco di situazioni proposte (per esempio "un giorno di apprendimento senza insegnante" o "risolvere un problema senza aiuto"), da trasformare in discorso indiretto come compito per casa, dopo aver osservato la recitazione dei compagni. Questo formato ha permesso di lavorare simultaneamente sulla trasformazione dei tempi verbali richiesta dal discorso indiretto e sull'assunzione di una prospettiva diversa dalla propria esperienza scolastica, quella di uno studente che non frequenta una scuola tradizionale.

Nella lezione su genere e identità, dal titolo "Gender, Identity and Social Movements: Who Does It?", ho utilizzato direttamente un materiale tratto da Seelye (1993, p. 92), nel capitolo dedicato al secondo obiettivo del suo modello, *Who*, il ruolo delle variabili sociali nel predire il comportamento. Seelye vi analizza come la lingua inglese assegni marcatori sociali distinti a seconda del genere, attraverso coppie di quasi sinonimi che associano al genere maschile termini neutri o positivi (*physique, throw, gulp*) e al genere femminile le rispettive controparti con connotazione più limitata o negativa (*figure, toss, sip*), oltre a coppie che assegnano sistematicamente connotazioni negative a comportamenti femminili (*roars/shrieks, complains/bitches, barks/snaps*).

A partire da questa analisi linguistica, ho utilizzato la poesia *Impressions From An Office* di Josefowitz (1983, cit. in Seelye, 1993, p. 92) come testo per esaminare i pregiudizi di genere. La poesia mette a confronto, verso per verso, l'interpretazione opposta che lo stesso comportamento riceve a seconda che il soggetto sia un uomo o una donna: la scrivania disordinata di lui segnala operosità, quella di lei disorganizzazione; l'assenza maschile dall'ufficio è ricondotta a un impegno di lavoro, mentre la sua a una gita per compere; il matrimonio di lui preannuncia stabilità, quello di lei l'abbandono della carriera, ecc.

Il compito assegnato agli studenti, articolato in otto domande guidate, ha richiesto di confrontare percezione e realtà in ciascun esempio della poesia, di riflettere su come il tono e la ripetizione ne amplifichino l'effetto retorico, di individuare la persistenza di questi pregiudizi nei contesti lavorativi contemporanei e, nell'ultima domanda, di immaginare la poesia dal punto di vista interno del soggetto osservato, "lei" o "lui", anziché da quello esterno di chi giudica. Questo compito finale, in particolare, permette un'analisi che non richiede la condivisione di vissuti personali, pur mantenendo il coinvolgimento diretto dello studente nell'esercizio di cambio di prospettiva.

Entrambe le attività riprendono il primo obiettivo di Seelye, *Interest* (1993), la curiosità e l'empatia verso un'altra prospettiva, applicandolo non a una cultura nazionale ma a un ruolo sociale o a una condizione identitaria diversa da quella dello studente. La lezione su genere e identità lavora inoltre sul secondo obiettivo, *Who* (Seelye, 1993): il riconoscimento di come le variabili sociali, in questo caso il genere, condizionino non il comportamento delle persone in sé, ma la sua interpretazione da parte di chi osserva, un aspetto che il materiale originale di Seelye rende esplicito attraverso l'analisi linguistica dei marcatori di genere prima ancora di introdurre la poesia di Josefowitz.

8.4.5 La mediazione testuale e artistica: il testo come intermediario

L'uso della mediazione testuale come intermediario tra l'esperienza personale dello studente e l'argomento affrontato applica il principio di mediazione discusso alle sezioni 8.1 e 8.3, e le tre lezioni presentate in questa sezione affrontano contenuti riconducibili al cluster affettivo-esistenziale discusso nel capitolo tre, quello che i dati del questionario (Item 5, § 6.1.3) indicano come la categoria più frequentemente evitata in classe: le emozioni difficili e il trauma, presenti nel bullismo, nella resilienza e la salute mentale.

Un primo esempio è il video presente su YouTube *To This Day... for the bullied and beautiful*, performance del poeta canadese Shane Koyczan, diffusa nel 2013 come video animato, sul tema del bullismo e dei suoi effetti sull'autostima. La lezione, in classe seconda, si è articolata in quattro fasi. Nella prima, dedicata alla comprensione testuale e lessicale, ho chiesto agli studenti di individuare gli esempi specifici di bullismo descritti da Koyczan e di osservare come parole, ritmo e immagini rendano più incisivo il messaggio del componimento.

Nella seconda fase, di riflessione personale, ho posto domande a partecipazione volontaria ("Hai mai assistito o vissuto situazioni simili? Come ti sei sentito?", "Che ruolo gioca

il coraggio nel reagire al bullismo?”), con alzata di mano per preservare il diritto a non rispondere.

Nella terza fase, di pensiero critico, ho spostato l'attenzione dal personale allo strutturale, chiedendo agli studenti di ipotizzare i fattori sociali che alimentano il bullismo, mentre nella quarta fase, di carattere civico, ho chiesto agli studenti cosa farebbero se si trovassero di fronte a un episodio di bullismo, e come i principi discussi nel testo si applichino al comportamento online e sui social media. Questo formato a quattro fasi, comprensione, riflessione personale, pensiero critico, raccordo civico, è trasferibile all'introduzione di altri temi sensibili. Infine, ho assegnato un compito per casa, ovvero l'ideazione di un dialogo per un fumetto sul bullismo, in modo da offrire un canale espressivo alternativo.

Sottolineo che questa classe durante l'anno ha esibito diversi atteggiamenti di scherno rivolti ad alcuni compagni, i quali sono stati ripresi più volte dai docenti e culminati in convocazioni della dirigenza e delle famiglie coinvolte. Ho scelto di proporre questa unità proprio come occasione di riflessione sul comportamento osservato nel gruppo classe, senza fare riferimento diretto agli episodi specifici né nominare gli studenti coinvolti.

Il bullismo rientra nel dominio del trauma e della salute mentale già discusso al § 3.3.3, dove Wilson et al. (2024) documentano come le esperienze di stress non elaborato incidano direttamente sull'apprendimento linguistico, come nel caso di alcuni studenti di questa classe. La mediazione offerta dal testo poetico, in questo caso, permette di introdurre il tema senza richiedere immediatamente allo studente una rivelazione diretta della propria esperienza, e la seconda fase, a partecipazione volontaria, applica il principio già discusso al § 8.1 secondo cui la non obbligatorietà della rivelazione di sé è condizione necessaria in un ambiente *trauma-informed*.

Questa lezione lavora principalmente sul primo obiettivo di Seelye, *Interest* (1993), per cui le domande della seconda fase chiedono esplicitamente empatia verso l'esperienza di chi subisce bullismo, un sottogruppo della propria cultura più che una cultura straniera, in linea con la definizione dell'obiettivo, che non si limita alla cultura nazionale ma si estende anche ad altri segmenti o sottoculture della propria (Seelye, 1993). Il passaggio dal personale allo strutturale nella terza fase introduce inoltre un primo accenno al quinto obiettivo, *Why* (1993): chiedere agli studenti quali fattori sociali sostengano il bullismo comincia a spostare l'attenzione dal comportamento individuale al sistema di aspettative sociali che lo rende possibile.

Analogamente, ho utilizzato la poesia di Maya Angelou *Still I Rise* in classe quarta, come accesso a una discussione su resilienza e superamento del fallimento. Si tratta di una

classe composta esclusivamente da studentesse, affiatata e caratterizzata da un buon livello di supporto reciproco tra pari; alcune di loro convivono con difficoltà legate ad ansia e pressione, e la classe riceve per questo un supporto scolastico strutturato, con piani personalizzati e confronti frequenti tra scuola e famiglie. Pur svolgendo con questa classe un numero limitato di ore settimanali, ho osservato che l'attività ha favorito una maggiore apertura da parte di alcune studentesse, che si sono sentite libere di condividere aspetti della propria esperienza personale legati proprio a queste difficoltà.

Dopo la lettura condivisa del testo, ho posto domande guidate su come Angelou esprima la capacità di risollevarsi di fronte alle avversità, su quali versi gli studenti trovassero più incisivi e sul modo in cui il testo trasmetta dignità e autostima nonostante l'esperienza di oppressione descritta. Ho chiesto infine agli studenti di riflettere per iscritto, in tre-cinque frasi, su un momento personale di difficoltà e su come risollevarsi (*rise*) da esso, ispirandosi al registro della poesia, con la possibilità facoltativa di condividere una propria strategia di *coping*. Il confronto con il registro emotivo del testo, la ripetizione insistita di "I rise" e le immagini di riscatto da un passato di dolore, precede quindi la riflessione personale, offrendo un modello linguistico ed emotivo prima di chiedere allo studente di applicarlo alla propria esperienza.

Anche in questo caso il testo letterario media un contenuto che appartiene al cluster affettivo-esistenziale: il fallimento e lo stress emotivo, temi che restano tra i più difficili da affrontare in inglese per gli studenti del campione, secondo cui il 34% si valuta con un punteggio di 1 o 2 sulla propria capacità di gestire uno scambio comunicativo emotivamente rilevante (Item 15, § 6.1.2). L'origine storica e collettiva della poesia, la quale tratta la resilienza afroamericana di fronte all'oppressione razziale, fornisce inoltre una distanza culturale rispetto al vissuto diretto della classe, coerente con il principio di mediazione discusso al § 8.1. Lo studente si confronta prima con un'esperienza distante da sé, per poi essere invitato, solo nella fase finale e in forma facoltativa, a un parallelo con la propria vita. Questa attività lavora sul primo obiettivo, *Interest*, per la distanza culturale e storica del testo scelto, e sul quinto obiettivo, *Why* (1993), qui applicato all'esperienza personale dello studente.

Ho inoltre costruito una lezione in classe quinta attorno al podcast *Busy Yet Pretty*², un episodio dedicato a *energy givers* ed *energy drainers* ("fonti di energia e fonti di logoramento"), ovvero le persone, le abitudini e i contesti che rispettivamente rafforzano o esauriscono il benessere emotivo, per introdurre con classi avanzate temi come salute mentale e benessere

² *Busy Yet Pretty* è il nome proprio del podcast condotto da Jaden Hailey su Spotify. È un gioco di parole tipico dello stile informale e motivazionale del podcast americano, che gioca sul contrasto tra il ritmo frenetico della vita quotidiana (*busy*) e la cura di sé (*pretty*).

personale, che raramente trovano rappresentazione nei manuali ELT standard, come già discusso al § 2.3 a proposito di Weninger (2021). Il podcast, condotto in prima persona dall'autrice, discute strategie quotidiane per riconoscere e gestire le fonti di stress, dal sovraccarico di impegni al confronto sui social media, fino a proporre pratiche di autoregolazione emotiva come la gratitudine, il contatto con la natura e la definizione di limiti relazionali.

La classe quinta in questione percepiva scarso sostegno e comprensione da parte della scuola e si trovava contemporaneamente sotto una forte pressione legata all'imminente esame di maturità. Il tema del podcast, la gestione consapevole delle fonti di stress e del proprio equilibrio emotivo, rispondeva quindi a un bisogno concreto già presente in classe.

Questa lezione adempie principalmente al quinto obiettivo di Seelye, *Why* (1993), ossia la comprensione del fatto che le persone agiscono utilizzando le opzioni che il proprio contesto sociale e culturale mette a disposizione per soddisfare bisogni psicologici di base, in questo caso il bisogno di equilibrio emotivo. Il podcast rende esplicite diverse di queste opzioni, dalla definizione di confini nelle relazioni personali alla gestione consapevole del tempo trascorso sui social media, offrendo un modello linguistico e concettuale per discutere in inglese di quel benessere psicologico, che i dati raccolti in questo studio (Item 15, § 6.1.2) indicano come un'area in cui gli studenti si percepiscono meno preparati a comunicare.

8.5 Le strategie di partecipazione anonima

La lezione “Failure and Courage in Everyday Life”, che ho ideato e condotto in classe terza, utilizza post-it anonimi su cui gli studenti riportano un insuccesso passato e una preoccupazione per il futuro, senza indicare il proprio nome. Questo permette la trattazione di esperienze reali nel discorso di classe senza identificare il singolo studente, applicando il principio *trauma-informed* della non obbligatorietà della rivelazione di sé già discusso al § 8.1 (Wilson et al., 2024).

Tra le risposte raccolte, diversi studenti hanno condiviso in forma anonima paure e preoccupazioni piuttosto profonde; alcuni di loro, nei giorni successivi, sono venuti a parlarmi privatamente per chiedere sostegno, un esito che non avevo previsto in fase di progettazione dell'attività, ma che conferma quanto la forma anonima possa aprire uno spazio di espressione altrimenti indisponibile. In questa classe è inoltre presente uno studente con una diagnosi di autismo, che è riuscito comunque a prendere parte all'attività, un dato che considero rilevante rispetto all'accessibilità del formato scelto.

Questa strategia corrisponde a quanto proposto spontaneamente da diversi studenti nelle risposte aperte al questionario (Tema 2, § 6.2.1), dove la risposta anonima viene indicata come meccanismo per garantire la partecipazione sicura.

8.6 L'insegnamento esplicito del linguaggio della discussione difficile

Diverse unità didattiche che ho sviluppato contengono le funzioni linguistiche necessarie per la discussione di argomenti sensibili, quali *hedging* (“attenuazione” o “mitigazione”) ed espressioni di opinione, persuasione e valutazione. La lezione su “Equality and Equity”, tenuta in classe quinta, fornisce repertori strutturati di espressioni sequenziali prima di richiedere presentazioni orali su una questione sociale sensibile. Questa integrazione applica il principio, già discusso ai §§ 1.1 e 2.3, secondo cui lingua e contenuto culturale sono inseparabili: sviluppare la capacità linguistica per discutere contenuti difficili è un obiettivo di apprendimento linguistico, non solo una preconditione per esso.

Le metodologie discusse alle sezioni precedenti, quali mediazione testuale, partecipazione non obbligatoria e *scaffolding* linguistico, raggiungono maggiore efficacia se inserite anche nel sistema di valutazione ufficiale, non solo nelle singole attività. Un esempio è il modello di esame orale sull'identità che ho progettato per le classi del primo anno.

Agli studenti viene chiesto di scegliere tra nove dimensioni identitarie (personale, sociale, psicologica, professionale, digitale, nazionale, religiosa, culturale, di genere) su cui costruire una presentazione, con il docente nel ruolo di facilitatore. L'ampiezza degli argomenti, che include l'identità di genere e quella religiosa accanto alle categorie nazionale e culturale, comunica che l'intera gamma dell'autocomprensione umana è legittimata come oggetto di elaborazione linguistica, coerentemente con quanto emerso al § 6.2.1 (Tema 2) sul bisogno di uno spazio dialogico strutturato.

Lo *scaffolding* fornito (*This identity helps me express myself; I feel like I belong to...*) e l'elenco di domande guida applicano il principio dello *scaffolding* linguistico già discusso al § 3.3.3 e al § 8.3, secondo cui l'insegnamento esplicito del linguaggio dell'identità umana, compresi quindi i temi “tabù” non è solo una preconditione per la valutazione, ma parte dell'obiettivo di apprendimento stesso.

8.7 Considerazioni conclusive

Le unità didattiche presentate in questo capitolo restituiscono, oltre a un insieme di strategie applicabili in classe, alcuni indizi sul modo in cui gli studenti stessi vivono i temi sensibili

quando questi vengono introdotti con un formato adeguato. Le risposte raccolte attraverso i post-it anonimi descritti al § 8.5, così come le condivisioni spontanee emerse dopo la lezione sulla poesia di Angelou descritta al § 8.4.5, indicano che gli studenti non solo tollerano la presenza di questi contenuti in classe, ma in alcuni casi la cercano attivamente, portando alla luce preoccupazioni che altrimenti non avrebbero trovato uno spazio di espressione all'interno del percorso scolastico.

Le richieste di sostegno ricevute privatamente dopo alcune delle attività descritte suggeriscono inoltre che l'evitamento di questi temi in classe non lasci semplicemente un vuoto tematico, ma privi gli studenti di un'occasione per elaborare esperienze personali attraverso un linguaggio e un contesto strutturato. In questo senso, le unità didattiche presentate non rispondono soltanto a un'esigenza di completezza curricolare, ma intercettano un bisogno che gli studenti stessi, nei limiti di quanto osservato in queste classi, hanno mostrato di avere indipendentemente dalla proposta dell'insegnante.

Tuttavia, le proposte discusse in questo capitolo si collocano su due registri diversi rispetto al quadro normativo esistente, secondo cui alcune sono attuabili entro l'autonomia scolastica e didattica già riconosciuta al sistema scolastico italiano, altre presuppongono un intervento a livello di *policy* ministeriale. Ne consegue che le prime possono essere adottate da un singolo insegnante o da un singolo collegio docenti senza attendere un cambiamento esterno, mentre le seconde restano condizionate a una decisione istituzionale che esula dalla portata di questo lavoro. Per lo studente che manifesta un bisogno espressivo in una determinata classe, questa distinzione ha un peso concreto: la risposta a quel bisogno non può dipendere unicamente dai tempi di una riforma ministeriale, ma deve poter contare anche su strumenti già disponibili all'insegnante nell'immediato.

Le unità didattiche presentate mostrano infatti che questa distinzione non implica una gerarchia di efficacia rispetto agli studenti. L'assenza di un obbligo normativo non ha reso i principi applicati, quali mediazione, distanza esperienziale, non obbligatorietà della rivelazione di sé e *scaffolding* linguistico, meno capaci di intercettare le esigenze osservate in classe; al contrario, la loro applicazione ha permesso di rispondere a bisogni che il quadro istituzionale attuale non vieta di accogliere, ma nemmeno prevede o sostiene esplicitamente.

Questo suggerisce che il principale ostacolo all'inclusione dei temi sensibili nella classe italiana di EFL non risieda tanto in un divieto formale, quanto nell'assenza di strumenti concettuali e metodologici messi a disposizione dell'insegnante per rispondere a un bisogno degli studenti che, come mostrato in questo capitolo, esiste già a prescindere da tali strumenti.

Kapitel 9. Schlussfolgerungen

9.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Beitrag der Studie

Diese Studie untersuchte die Art und Weise, wie sensible Themen im Englischunterricht der italienischen Sprachgymnasien behandelt und vermieden werden, sowie die Auswirkungen auf die kommunikative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Die Forschung wurde mit einem Mixed-Methods-Ansatz durchgeführt und kombinierte die Daten eines Fragebogens, der 53 Schülerinnen und Schülern vorgelegt wurde, mit den Ergebnissen einer Fokusgruppe aus sechs Lehrkräften. Der theoretische Rahmen verband die angewandte Linguistik und die kritische Pädagogik mit der Forschung zur Lehrerbildung und mit dem humanistisch-affektiven Ansatz. Dieser Abschnitt fasst die wichtigsten Ergebnisse zusammen und bestimmt den Beitrag der Studie im Verhältnis zur Referenzliteratur.

Das erste Ergebnis betrifft die Hierarchie der Themen, die als am stärksten vermieden wahrgenommen werden. Das PARSNIP-Paradigma (British Council, 2023) und die Analyse von Ludwig und Summer (2023) bezeichnen Politik, Religion und Sexualität als die wichtigsten Ausschlussbereiche in international verbreiteten ELT-Materialien. Die in den italienischen Sprachgymnasien erhobenen Daten zeigen eine andere Hierarchie. Die Schülerinnen und Schüler nannten als das am systematischsten vermiedene Thema das affektiv-existenzielle Cluster, und zwar schwierige Emotionen und Trauma bei 50,9 % der Befragten, Tod und Trauer bei 47,2 %, Geschlechtsidentität und Sexualität bei 35,8 %, Krankheit und Behinderung bei 30,2 %. Religion nimmt in der von dieser Stichprobe berichteten Hierarchie eine niedrigere Position ein (18,9 %; § 6.1); Politik, Alkohol und Drogen waren in Item 5 nicht als Antwortoptionen vorgesehen und lassen sich daher nicht vergleichen. Im untersuchten Kontext folgt die Vermeidung daher nicht in erster Linie dem ideologischen Filter, den das PARSNIP-Paradigma beschreibt, sondern einer Logik der Vorsicht, die an der persönlichen Verletzlichkeit und am psychischen Leiden ausgerichtet ist.

Dieses Vermeidungsmuster kann Folgen auf der kommunikativen Ebene haben. Die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Fähigkeit, auf Englisch eine Kommunikation über Trauer zu bewältigen (Item 15, $M = 3,19$, $SD = 1,41$), zeigt eine breite Streuung: 26,4 % der Befragten vergaben den Wert 5, 34,0 % den Wert 1 oder 2 (§ 6.1.2). Dieser Befund stellt, begrenzt auf den beobachteten italienischen Kontext, ein Indiz dar, das mit der These von Martari (2021) vereinbar ist, die von der humanistisch-affektiven Pädagogik Frasnedis ausgeht. Nach dieser These bringt eine Sprachbildung, die die menschliche Erfahrung

systematisch ausklammert, keine authentische Kompetenz hervor, sondern einen “codice astratto di esercizio scolastico” (Martari, 2021, p. 466).

Die Daten der Fokusgruppe zeigen, dass die Auslassung sensibler Themen nicht auf einer willkürlichen Entscheidung der einzelnen Lehrkraft beruht, sondern auf einem Geflecht von Faktoren, nämlich individueller emotionaler Vorsicht, fehlender spezifischer Ausbildung und dem Fehlen institutioneller Leitlinien (§ 7.1). Die fünf in der thematischen Analyse identifizierten Kategorien beruflichen Denkens, nämlich berufliche Isolation, curriculärer Zwang, dialogisches bzw. affektives Engagement, personalisierte Methoden und Ausbildungsdefizit, treten in unterschiedlicher Intensität bei den befragten Lehrkräften auf, bei D5 jedoch überwiegend nicht. Nur eine teilnehmende Person (D5) berichtete von einer Vermeidung, die auf einer ausdrücklichen Rollenentscheidung beruhte und nicht auf Zwängen, die als extern wahrgenommen wurden (Tabelle 2, § 6.2.2). Die Lehrkräfte nannten neben der Reife und den Merkmalen der Klasse (fünf von sechs Lehrkräften, Tabelle 3) auch strukturelle Faktoren, nämlich curriculare Zwänge und fehlende Ausbildung, in einem Fall (D3) auch das Risiko von Beschwerden der Familien, während die Schülerinnen und Schüler sie überwiegend auf eine Schutzabsicht der Lehrkraft zurückführten (50,9 % der Antworten auf Item 7; § 6.1.3). Diese in den §§ 6.3.5 und 7.1 erörterte Divergenz weist auf eine Informationsasymmetrie zwischen beiden Gruppen hin: Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen die institutionellen Zwänge, von denen die Lehrkräfte berichten, nur selten, während die Lehrkräfte die relationalen Gründe, die die Schülerinnen und Schüler nennen, nur teilweise thematisieren.

Zum sicheren dialogischen Raum erzielte Item 13 den höchsten Mittelwert unter den Likert-Items des Fragebogens (4,21 von 5, SD = 0,86), wobei 75,5 % der Befragten den Wert 4 oder 5 vergaben (§ 6.1.2). Die offenen Antworten verbinden diesen Raum mit bestimmten Bedingungen, nämlich einer schrittweisen Einführung der Themen, der Möglichkeit, nicht teilzunehmen, anonymen Werkzeugen und einer nicht urteilenden Haltung der Lehrkraft. Diese von den Schülerinnen und Schülern unabhängig formulierten Angaben entsprechen dem *trauma-informed* Modell von Wilson et al. (2024) und den Hinweisen des British Council (2023) sowie den Praktiken, von denen die Lehrkräfte der Fokusgruppe in Ermangelung eines gemeinsamen Protokolls berichteten (§ 6.2.2).

Der Beitrag der Studie gliedert sich in drei Dimensionen. Auf der kontextuellen Ebene liefert die Forschung empirische Daten zum italienischen Sprachgymnasium, einem Kontext, zu dem die bestehende Literatur, die sich auf Zypern (Karousiou et al., 2025), Israel (Gindi und Ron Erlich, 2018), die Türkei (Ordem und Ulum, 2021) und die Vereinigten Arabischen Emirate (EL-Sakran und EL-Sakran, 2021) konzentriert, keine direkten Daten enthält. Die

Ergebnisse zeigen einen Abstand zwischen der Ausrichtung des Gesetzes 107/2015, das die Erziehung zu Respekt und Nichtdiskriminierung vorschreibt (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2017), und der von den Lehrkräften berichteten Praxis, die auf nicht institutionalisierten Einzelstrategien beruht (Tabelle 2, § 6.2.2). Auf der theoretischen Ebene zeigen die Daten, dass das PARSNIP-Paradigma nicht der in diesem Kontext beobachteten Hierarchie der Vermeidung entspricht, in der die am stärksten vermiedenen Themen dem affektiv-existenziellen und nicht dem politisch-ideologischen Bereich angehören. Diese Abweichung zeigt, dass das von den Teilnehmenden wahrgenommene pädagogische Risiko je nach Inhalt unterschiedliche Formen annimmt: Bei emotional intimen Themen (Trauer, Krankheit, Trauma) betrifft es die persönliche Verletzlichkeit und die unerwünschte Offenlegung, bei politisch konnotierten Themen (Rassismus, Krieg, Politik, in Kapitel 3 behandelt) den zwischenmenschlichen Konflikt und die berufliche Exponierung der Lehrkraft. Auf der anwendungsbezogenen Ebene bieten die in Kapitel 8 dokumentierten Unterrichtseinheiten, darunter das Ampelmodell zur Bewertung des Komforts (British Council, 2023) und die an Seelyes *minidrama* (1993) angelehnten Aktivitäten, einen strukturierten Weg zur Einführung sensibler Themen, der auf den Wortschatz und die kommunikativen Funktionen zielt, die der Fragebogen als unzureichend identifiziert hat (§§ 8.4–8.6).

9.2 Grenzen der Forschung

Die Schlussfolgerungen der Studie unterliegen Grenzen hinsichtlich der Stichprobenziehung, der Methodik und der analytischen Reichweite. Die nicht probabilistische Gelegenheitsstichprobe führt dazu, dass die Stichprobe nicht repräsentativ für die nationale Bevölkerung ist und die der Forscherin am unmittelbarsten zugänglichen sozialen Netzwerke und Schulkontexte unverhältnismäßig abbilden kann. Hinzu kommt, dass die Forscherin an den Schulen unterrichtet, aus denen die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte der Stichprobe stammen: Diese Doppelrolle erleichterte den Zugang, kann aber die Antworten beeinflusst haben. Außerdem stammen die Teilnehmenden aus zwei Provinzen (Mailand und Pavia), was die Homogenität der Stichprobe einschränkt, und Item 5 enthielt keine Antwortoptionen zu Politik, Alkohol, Drogen oder Krieg, sodass der Vergleich mit dem PARSNIP-Paradigma nur teilweise möglich ist. Die Überrepräsentation der Schülerinnen und Schüler des fünften Jahres (28,3 % der Stichprobe) führt zu einer weiteren möglichen Verzerrung, da ältere Schülerinnen und Schüler ein stärkeres metakognitives Bewusstsein für die eigenen Bildungserfahrungen entwickelt haben können als Schülerinnen und Schüler der

ersten Jahre. Die quantitativen Ergebnisse von Kapitel 6 sind daher als explorativ zu verstehen, gemäß der in § 5.2 beschriebenen Gelegenheitsstichprobe, und nicht als repräsentative Schätzungen der Schülerpopulation der italienischen Sprachgymnasien.

Die qualitative Untersuchung stützt sich auf eine in drei gemeinsamen Sitzungen durchgeführte Fokusgruppe mit sechs freiwilligen Lehrkräften (Tabelle 1, § 6.2.2). Die erhobenen Daten erlauben nicht festzustellen, ob Lehrkräfte anderer Schulen oder mit anderen beruflichen Profilen abweichende Überlegungen geliefert hätten; dies ist eine offene Frage für die künftige Forschung. Die qualitative Stichprobe gibt das pädagogische Denken von sechs bestimmten Lehrkräften wieder und kein auf die Gesamtheit der Lehrkräfte der italienischen Sprachgymnasien verallgemeinerbares Bild.

Eine weitere Grenze betrifft den Selbstauskunftscharakter der Primärdaten. Sowohl der Fragebogen als auch die Fokusgruppe beruhen auf dem, was die Teilnehmenden über die eigenen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Praktiken angeben, und nicht auf direkter Beobachtung. Byford et al. (2009) stellen in ihrer Studie zu Lehrkräften in den Vereinigten Staaten fest, dass das selbst berichtete Komfortniveau bei der Diskussion kontroverser Inhalte nicht immer mit dem im Unterricht beobachteten Verhalten übereinstimmt. Die Studie kann nicht ausschließen, dass die Antworten im Fragebogen oder in der Fokusgruppe nicht vollständig mit dem übereinstimmen, was im Unterricht geschieht. Beobachtungsdaten, Unterrichtsaufzeichnungen, Transkripte von Unterrichtsstunden und die direkte Analyse der Materialien wären erforderlich, um diese Übereinstimmung zu prüfen, und stellen eine Richtung, für die im folgenden Abschnitt erörterte, künftige Forschung dar.

9.3 Richtungen für die künftige Forschung

Die Ergebnisse weisen auf vier Forschungsrichtungen hin, zusätzlich zu jenen, die sich unmittelbar aus den in § 9.2 beschriebenen Grenzen ergeben.

Die erste Richtung betrifft eine national repräsentative quantitative Studie größeren Umfangs zu den Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Vermeidung sensibler Themen im EFL-Unterricht der italienischen Sekundarstufe. Die Stichprobe dieser Studie erlaubt keine systematischen Vergleiche zwischen Untergruppen nach Schultyp, geografischer Region, Jahrgang, Geschlecht und kulturellem *Background*; solche Vergleiche würden eine Stichprobe anderer Größe und Zusammensetzung erfordern als die hier erhobene.

Die zweite Richtung betrifft die Beobachtungsforschung im Unterricht. Wie in § 9.2 angegeben, erlauben Selbstauskunftsdaten nicht festzustellen, in welchem Verhältnis die

Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler zum Verhalten der Lehrkraft in Echtzeit stehen. Ein Beobachtungsprogramm, das dokumentiert, wie Lehrkräfte auf spontane Begegnungen mit sensiblen Inhalten reagieren und wie die Schülerinnen und Schüler auf diese Reaktionen antworten, würde einen direkten Zugang zu den Dynamiken im Klassenraum liefern, der über Fragebögen oder Fokusgruppen nicht verfügbar ist. *Stimulated-Recall*-Interviews, die unmittelbar nach der beobachteten Stunde geführt werden, würden es den Lehrkräften außerdem erlauben, die Überlegungen hinter bestimmten Entscheidungen darzulegen, was das rückblickende Format der Fokusgruppe nicht zu erfassen vermag.

Die dritte Richtung betrifft die Umsetzung und Bewertung von Programmen zur beruflichen Entwicklung für Sprachlehrkräfte im Umgang mit sensiblen Inhalten. Kapitel 4 hat die Merkmale beschrieben, die die Literatur mit einer wirksamen Ausbildung in diesem Bereich verbindet, und Kapitel 8 hat dafür eine Ausgestaltung für den italienischen Kontext vorgeschlagen. Die empirische Evidenz zu ihrer Wirksamkeit im italienischen EFL-Kontext bleibt jedoch zu erheben. Eine solche Bewertung müsste sowohl Ergebnisse auf Ebene der Lehrkräfte berücksichtigen, zum Beispiel den Aufbau von Vertrauen im Unterricht und die Vielfalt der angewandten Praktiken, als auch Ergebnisse auf Ebene der Schülerinnen und Schüler, etwa messbare Veränderungen der kommunikativen Kompetenz in den in dieser Studie erörterten affektiven Bereichen.

Die vierte Richtung betrifft die Vertiefung der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Der Fragebogen hat die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler zur Vermeidung durch die Lehrkräfte erhoben; die eigene Vermeidung der Schülerinnen und Schüler wurde mit geschlossenen Fragen erfasst (Items 8 bis 10, § 6.1.3), ohne ihre Beziehung zur kommunikativen Kompetenz vertiefend zu untersuchen. Eine Folgestudie mit qualitativen Methoden, etwa Einzelinterviews mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Jahrgänge, würde es erlauben zu untersuchen, wie sich dieses Verhältnis im Verlauf der Sekundarstufe verändert und was die Schülerinnen und Schüler unter einem “sicheren Raum” im Sprachunterricht verstehen. Der Hinweis von Von Esch et al. (2020) auf die Notwendigkeit einer Forschung, die die Stimme der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellt, im Zusammenhang mit Studien zu *race* und Sprachunterricht formuliert, gilt in analoger Weise für den gesamten hier untersuchten Bereich der sensiblen Themen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass das Unausgesprochene des Englischunterrichts im beobachteten Kontext kein Randphänomen ist, sondern ein wiederkehrendes Merkmal der dokumentierten didaktischen Organisation, mit Bildungskosten, die anhand der in § 9.1 erörterten Indikatoren der kommunikativen Selbstwirksamkeit erkennbar sind. Diese Kosten

verteilen sich nicht gleichmäßig auf die Schülerinnen und Schüler: Wer die ausgelassenen Erfahrungen selbst gemacht hat, nämlich Trauer, Trauma, Diskriminierung oder die Zugehörigkeit zu einer Minderheitengruppe, trägt nach Wilson et al. (2024) eine besondere Last, wenn solche Erfahrungen im Unterricht unaussprechlich bleiben. Für die Forschung und für die institutionelle Praxis bleibt die Frage offen, welche strukturellen Bedingungen, nämlich Ausbildung, Leitlinien, Materialien und kollegiale Unterstützung, es der Schule erlauben, auf diese Bedürfnisse zu antworten, unter Berücksichtigung der in dieser Studie dokumentierten spezifischen Verletzlichkeiten des Jugendalters.

9.4 Persönliche Motivation der Forschung

Die Wahl dieses Themas geht auf eine persönliche Erfahrung zurück, die meiner Rolle als Lehrerin vorausgeht. Als Sprachschülerin habe ich jahrelang Englisch gelernt, ohne in realen Situationen die Fähigkeit zu erreichen, das, was ich meinte, mit der nötigen Genauigkeit auszudrücken. Das Problem betraf nicht den Alltagswortschatz oder die grammatischen Grundstrukturen, die ich beherrschte, sondern das sprachliche Register, das erforderlich war, wenn ein Gespräch persönliche oder heikle Themen berührte, wie einen Trauerfall, eine persönliche Schwierigkeit oder eine Meinungsverschiedenheit zu einem sensiblen Thema mit einem ausländischen Gesprächspartner. In diesen Momenten fehlten mir die Worte, um die Tiefe dessen wiederzugeben, was ich erlebte oder hörte, und ich nahm eine Kluft wahr zwischen der Sprache, die ich gelernt hatte, und der Sprache, die die Situation verlangte. Diese Erfahrung liegt der Forschungsfrage zugrunde, die die Studie geleitet hat, nämlich ob die italienische Sekundarschule die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet, Englisch auch in den emotional anspruchsvollsten Kommunikationsbereichen zu verwenden, oder ob der Unterricht, wie es die in Kapitel 2 erörterte humanistisch-affektive Pädagogik nahelegt (Martari, 2021), dazu neigt, sich auf ein neutrales Register zu beschränken, das die Schülerinnen und Schüler außerhalb des schulischen Kontexts ohne die nötigen Mittel lässt. Da ich nun an einer italienischen Schule unterrichte, konnte ich dieselbe Kluft von der anderen Seite des Pults beobachten, und aus dieser doppelten Perspektive, als ehemalige Schülerin und als Lehrerin, entstand mein Interesse an dem Thema dieser Arbeit.

Appendici

Le appendici che seguono presentano gli strumenti di raccolta dati e i materiali di consenso informato utilizzati in questo studio, insieme ai dati integrali raccolti tramite il questionario studentesco e il focus group con i docenti.

Appendice A. Questionario completo con risposte (versione testuale)

A.1 Nota sulla versione online

Il questionario è stato somministrato tramite Google Forms, con il titolo “Spazio dialogico sicuro e temi tabù nelle lezioni di inglese”. La versione online includeva le stesse sedici domande riportate di seguito in forma testuale, organizzate in quattro sezioni, con la stessa logica di salto condizionale per la sezione facoltativa descritta al § 5.3.

A.2 Testo introduttivo del questionario

“Ciao! Questo breve questionario (5-10 minuti) fa parte di una ricerca su come la creazione di uno spazio dialogico sicuro nelle lezioni di inglese possa aiutare gli studenti a parlare di temi delicati senza sentirsi a disagio, migliorando la comunicazione e la comprensione interculturale. Alcune domande riguardano temi sensibili. Se provocano disagio, puoi tranquillamente saltarle. Il questionario è anonimo. Rispondi come preferisci!”

A.3 Domande poste agli studenti

SEZIONE 1: IL TUO PROFILO DI STUDENTE

1. Quanti anni hai? (14-15 / 16-17 / 18 o più)
2. In quale anno delle superiori sei? (Prima / Seconda / Terza / Quarta / Quinta)
3. Qual è la tua principale motivazione nell'imparare l'inglese? (Viaggiare e conoscere nuove culture / Lavoro e opportunità future / Passione personale per le lingue / Solo in quanto materia scolastica / Studio all'estero o progetti scolastici)

SEZIONE 2: TEMI EVITATI E RESISTENZE

4. Gli argomenti trattati in aula ti sembrano simili a quelli che useresti nella vita reale? (scala 1-5, da ‘per niente’ a ‘molto’)

5. Quali temi pensi siano spesso evitati nei corsi di inglese? Puoi scegliere più risposte. (Morte o lutto / Malattia o disabilità / Identità di genere o sessualità / Religione o spiritualità / Discriminazione o razzismo / Emozioni difficili o trauma / Altro)

6. Ti è mai sembrato che l'insegnante cambiasse discorso quando emergeva un tema "sensibile"? (Mai / Qualche volta / Spesso / Sempre)

7. Perché pensi che l'insegnante eviti questi temi? Puoi scegliere più risposte. (Per evitare conflitti tra studenti / Per non mettere a disagio gli studenti / Per non imporre la propria visione / Per mancanza di competenze su temi delicati / Per mancanza di tempo nel programma / Per rispetto delle regole scolastiche / Altro)

SEZIONE 3: ESPERIENZE PERSONALI E DIALOGO (sezione facoltativa)

8. Ti è mai capitato di non voler partecipare a una conversazione in classe per via del tema? (Sì / No)

9. Se sì, perché? Puoi scegliere più risposte. (Il tema era troppo personale / Era emotivamente difficile / Era controverso o sensibile / Non mi sentivo sicuro/a con l'inglese / Preferisco non discutere certi argomenti in pubblico / Altro)

10. Come reagisci quando l'insegnante propone un argomento complesso? Puoi scegliere più risposte. (Partecipo comunque / Preferisco ascoltare / Chiedo chiarimenti / Evito di rispondere / Cerco di cambiare argomento / Altro)

11. Ci sono argomenti che non vorresti mai trattare in classe? Puoi scegliere più risposte. (Politica o religione / Questioni personali o intime / Temi controversi o conflittuali / Nessuno, sono aperto/a a tutto / Altro)

SEZIONE 4: SPAZIO DIALOGICO SICURO E COMPETENZE

12. Se certi argomenti non si affrontano in classe, pensi che questo limiti la tua capacità di usare l'inglese in modo autentico? (scala 1-5, da 'per niente' a 'molto')

13. Quanto pensi che uno spazio dialogico sicuro possa aiutare gli studenti a parlare di temi delicati? (scala 1-5, da 'per niente' a 'molto')

14. Perché è importante parlare anche di emozioni, esperienze difficili o temi profondi in inglese? Puoi scegliere più risposte. (Migliora la competenza linguistica reale / Permette di comunicare in modo autentico / Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti / Favorisce una connessione più profonda con gli altri / Aumenta la fiducia nelle proprie capacità / Aiuta in contesti interculturali / Comprendere meglio culture e valori diversi / Altro)

15. Se un amico ti dicesse in inglese di aver perso qualcuno, sapresti rispondere in modo adeguato? (scala 1-5, da ‘per niente’ a ‘molto’)

16. Se fossi l’insegnante, come gestiresti i temi considerati “tabù” per creare uno spazio dialogico sicuro? (risposta aperta)

A.4 Dati grezzi del questionario studenti

Le tabelle seguenti riportano per esteso le 53 risposte al questionario, esportate integralmente da Google Forms e organizzate secondo le quattro sezioni originali dello strumento (Appendice A.3). Ogni rispondente è identificato da un numero progressivo (N.) coerente tra le cinque tabelle, corrispondente all’ordine cronologico di risposta. Le domande a risposta multipla riportano le voci selezionate separate da punto e virgola.

Sezione 1: Il tuo profilo di studente

Tabella A.1 – Età, anno di corso e motivazione principale all’apprendimento dell’inglese, per rispondente.

N.	1. Quanti anni hai?	2. In quale anno delle superiori sei?	3. Qual è la tua principale motivazione nell’imparare l’inglese?
1	18 o più	Quinta	Viaggiare e conoscere nuove culture
2	16-17	Seconda	Viaggiare e conoscere nuove culture
3	18 o più	Quinta	Passione personale per le lingue
4	16-17	Seconda	Viaggiare e conoscere nuove culture
5	14-15	Prima	Studio all’estero o progetti scolastici
6	18 o più	Quinta	Studio all’estero o progetti scolastici
7	16-17	Terza	Viaggiare e conoscere nuove culture
8	14-15	Prima	Viaggiare e conoscere nuove culture
9	18 o più	Quinta	Passione personale per le lingue
10	18 o più	Quinta	Lavoro e opportunità future
11	18 o più	Quinta	Lavoro e opportunità future
12	14-15	Seconda	Viaggiare e conoscere nuove culture
13	18 o più	Quinta	Passione personale per le lingue
14	18 o più	Quinta	Lavoro e opportunità future

N.	1. Quanti anni hai?	2. In quale anno delle superiori sei?	3. Qual è la tua principale motivazione nell'imparare l'inglese?
15	16-17	Quarta	Viaggiare e conoscere nuove culture
16	16-17	Quarta	Viaggiare e conoscere nuove culture
17	18 o più	Terza	Passione personale per le lingue
18	14-15	Seconda	Passione personale per le lingue
19	16-17	Prima	Solo in quanto materia scolastica
20	18 o più	Quinta	Viaggiare e conoscere nuove culture
21	18 o più	Quinta	Viaggiare e conoscere nuove culture
22	16-17	Terza	Viaggiare e conoscere nuove culture
23	16-17	Terza	Viaggiare e conoscere nuove culture
24	18 o più	Quinta	Lavoro e opportunità future
25	16-17	Terza	Studio all'estero o progetti scolastici
26	14-15	Prima	Lavoro e opportunità future
27	18 o più	Quarta	Solo in quanto materia scolastica
28	18 o più	Quarta	Viaggiare e conoscere nuove culture
29	16-17	Quarta	Solo in quanto materia scolastica
30	18 o più	Quarta	Viaggiare e conoscere nuove culture
31	18 o più	Quinta	Lavoro e opportunità future
32	16-17	Terza	Solo in quanto materia scolastica
33	16-17	Terza	Lavoro e opportunità future
34	18 o più	Terza	Passione personale per le lingue
35	18 o più	Terza	Solo in quanto materia scolastica
36	16-17	Terza	Viaggiare e conoscere nuove culture
37	16-17	Terza	Solo in quanto materia scolastica
38	14-15	Prima	Lavoro e opportunità future
39	14-15	Seconda	Lavoro e opportunità future
40	16-17	Seconda	Lavoro e opportunità future
41	14-15	Seconda	Lavoro e opportunità future

N.	1. Quanti anni hai?	2. In quale anno delle superiori sei?	3. Qual è la tua principale motivazione nell'imparare l'inglese?
42	18 o più	Seconda	Lavoro e opportunità future
43	14-15	Seconda	Lavoro e opportunità future
44	16-17	Terza	Viaggiare e conoscere nuove culture
45	14-15	Seconda	Solo in quanto materia scolastica
46	18 o più	Quinta	Studio all'estero o progetti scolastici
47	16-17	Quarta	Lavoro e opportunità future
48	14-15	Prima	Passione personale per le lingue
49	18 o più	Quinta	Viaggiare e conoscere nuove culture
50	16-17	Terza	Studio all'estero o progetti scolastici
51	14-15	Seconda	Solo in quanto materia scolastica
52	18 o più	Quinta	Passione personale per le lingue
53	16-17	Quarta	Lavoro e opportunità future

Fonte: dati del questionario somministrato agli studenti (n = 53).

Sezione 2: Temi evitati e resistenze

Tabella A.2 – Realismo percepito dei contenuti, temi percepiti come evitati, frequenza del cambio di discorso e motivi attribuiti all'evitamento, per rispondente.

N.	4. Gli argomenti trattati in aula ti sembrano simili a quelli che useresti nella vita reale? (1-5)	5. Quali temi pensi siano spesso evitati nei corsi di inglese?	6. Ti è mai sembrato che l'insegnante cambiasse discorso quando emergeva un tema "sensibile"?	7. Perché pensi che l'insegnante eviti questi temi?
1	3	Morte o lutto; Malattia o disabilità; Emozioni difficili o trauma	qualche volta	Per evitare conflitti tra studenti; Per mancanza di tempo nel programma; Per rispetto delle regole scolastiche
2	5	Emozioni difficili o trauma	Mai	Per non mettere a disagio gli studenti
3	3	Religione o spiritualità	qualche volta	Per mancanza di tempo nel programma

N.	4. Gli argomenti trattati in aula ti sembrano simili a quelli che useresti nella vita reale? (1-5)	5. Quali temi pensi siano spesso evitati nei corsi di inglese?	6. Ti è mai sembrato che l'insegnante cambiasse discorso quando emergeva un tema "sensibile"?	7. Perché pensi che l'insegnante eviti questi temi?
4	3	Identità di genere o sessualità	qualche volta	Per evitare conflitti tra studenti; Per non mettere a disagio gli studenti; Per rispetto delle regole scolastiche
5	3	Emozioni difficili o trauma	qualche volta	Per non mettere a disagio gli studenti
6	3	Malattia o disabilità; Identità di genere o sessualità; Emozioni difficili o trauma	Mai	Per evitare conflitti tra studenti
7	3	Opzione 7	Mai	Per non mettere a disagio gli studenti; Per mancanza di tempo nel programma
8	4	Emozioni difficili o trauma	Mai	Per evitare conflitti tra studenti; Per non mettere a disagio gli studenti
9	2	talking in English should be the priority, not just grammar	qualche volta	Per evitare conflitti tra studenti; Per mancanza di tempo nel programma
10	4	Identità di genere o sessualità	qualche volta	Per evitare conflitti tra studenti; Per non mettere a disagio gli studenti
11	5	Morte o lutto	Mai	Per mancanza di competenze su temi delicati
12	4	Morte o lutto; Religione o spiritualità; Discriminazione o razzismo	Mai	Altro: _____

N.	4. Gli argomenti trattati in aula ti sembrano simili a quelli che useresti nella vita reale? (1-5)	5. Quali temi pensi siano spesso evitati nei corsi di inglese?	6. Ti è mai sembrato che l'insegnante cambiasse discorso quando emergeva un tema "sensibile"?	7. Perché pensi che l'insegnante eviti questi temi?
13	2	Morte o lutto; Malattia o disabilità; Emozioni difficili o trauma	Spesso	Per evitare conflitti tra studenti; Per non mettere a disagio gli studenti; Per non imporre la propria visione; Per mancanza di competenze su temi delicati; Per mancanza di tempo nel programma; Per rispetto delle regole scolastiche
14	2	Identità di genere o sessualità; Discriminazione o razzismo; Emozioni difficili o trauma	Spesso	Per non imporre la propria visione; Per mancanza di competenze su temi delicati
15	4	Morte o lutto; Malattia o disabilità; Emozioni difficili o trauma	Mai	Per non mettere a disagio gli studenti
16	5	Morte o lutto; Malattia o disabilità	Mai	Per non mettere a disagio gli studenti; Altro: _____
17	4	Malattia o disabilità	Mai	Per mancanza di tempo nel programma
18	4	Morte o lutto; Emozioni difficili o trauma	qualche volta	Per non mettere a disagio gli studenti
19	4	Morte o lutto; Malattia o disabilità; Religione o spiritualità; Emozioni difficili o trauma	qualche volta	Per evitare conflitti tra studenti; Per non mettere a disagio gli studenti; Per non imporre la propria visione; Per mancanza di competenze su temi delicati

N.	4. Gli argomenti trattati in aula ti sembrano simili a quelli che useresti nella vita reale? (1-5)	5. Quali temi pensi siano spesso evitati nei corsi di inglese?	6. Ti è mai sembrato che l'insegnante cambiasse discorso quando emergeva un tema "sensibile"?	7. Perché pensi che l'insegnante eviti questi temi?
20	3	Malattia o disabilità; Identità di genere o sessualità; Discriminazione o razzismo	qualche volta	Per non imporre la propria visione; Per mancanza di tempo nel programma
21	3	Malattia o disabilità; Identità di genere o sessualità; Emozioni difficili o trauma	qualche volta	Per evitare conflitti tra studenti; Per mancanza di tempo nel programma
22	3	Morte o lutto	qualche volta	Per non mettere a disagio gli studenti
23	2	Morte o lutto; Malattia o disabilità; Identità di genere o sessualità; Religione o spiritualità	Mai	Per evitare conflitti tra studenti; Per non mettere a disagio gli studenti; Per mancanza di tempo nel programma
24	1	Identità di genere o sessualità; Emozioni difficili o trauma	Spesso	Per non mettere a disagio gli studenti
25	3	Discriminazione o razzismo	Mai	Per evitare conflitti tra studenti
26	4	Emozioni difficili o trauma	Mai	Altro: _____
27	3	Morte o lutto	Mai	Per evitare conflitti tra studenti; Per non imporre la propria visione
28	5	Identità di genere o sessualità	Mai	Per evitare conflitti tra studenti
29	3	Identità di genere o sessualità; Discriminazione o	Spesso	Per evitare conflitti tra studenti; Per non imporre la propria visione; Per

N.	4. Gli argomenti trattati in aula ti sembrano simili a quelli che useresti nella vita reale? (1-5)	5. Quali temi pensi siano spesso evitati nei corsi di inglese?	6. Ti è mai sembrato che l'insegnante cambiasse discorso quando emergeva un tema "sensibile"?	7. Perché pensi che l'insegnante eviti questi temi?
		razzismo; Emozioni difficili o trauma; secondo me bisognerebbe parlare anche di come poter comunicare anche all'esterno per esempio in viaggio		mancanza di tempo nel programma; Per rispetto delle regole scolastiche
30	5	Morte o lutto; Malattia o disabilità; Identità di genere o sessualità; Emozioni difficili o trauma	qualche volta	Per evitare conflitti tra studenti; Per non mettere a disagio gli studenti
31	5	Malattia o disabilità; Discriminazione o razzismo	qualche volta	Per non mettere a disagio gli studenti; Per mancanza di competenze su temi delicati; Per mancanza di tempo nel programma; Per rispetto delle regole scolastiche
32	4	Morte o lutto; Malattia o disabilità; Emozioni difficili o trauma	Mai	Per non mettere a disagio gli studenti
33	2	Morte o lutto; Malattia o disabilità; Discriminazione o razzismo; Emozioni difficili o trauma	qualche volta	Per non mettere a disagio gli studenti; Per non imporre la propria visione
34	3	Morte o lutto; Identità di genere o	qualche volta	Per evitare conflitti tra studenti

N.	4. Gli argomenti trattati in aula ti sembrano simili a quelli che useresti nella vita reale? (1-5)	5. Quali temi pensi siano spesso evitati nei corsi di inglese?	6. Ti è mai sembrato che l'insegnante cambiasse discorso quando emergeva un tema "sensibile"?	7. Perché pensi che l'insegnante eviti questi temi?
		sessualità; Emozioni difficili o trauma		
35	2	Morte o lutto; Emozioni difficili o trauma; penso sia normale non si trattino questi temi nell'ambiente scolastico, purtroppo	Mai	Per evitare conflitti tra studenti; Per non mettere a disagio gli studenti; Per non imporre la propria visione; Per mancanza di competenze su temi delicati; Per mancanza di tempo nel programma; Per rispetto delle regole scolastiche
36	4	Discriminazione o razzismo; Emozioni difficili o trauma	Mai	Per evitare conflitti tra studenti; Per non mettere a disagio gli studenti
37	1	Morte o lutto; Religione o spiritualità; Discriminazione o razzismo	Mai	Altro: _____
38	5	Morte o lutto; Malattia o disabilità; Identità di genere o sessualità; Discriminazione o razzismo; Emozioni difficili o trauma	Mai	Per non mettere a disagio gli studenti
39	2	Morte o lutto	qualche volta	Per evitare conflitti tra studenti
40	4	Identità di genere o sessualità; Religione o spiritualità	Spesso	Per evitare conflitti tra studenti; Per non mettere a

N.	4. Gli argomenti trattati in aula ti sembrano simili a quelli che useresti nella vita reale? (1-5)	5. Quali temi pensi siano spesso evitati nei corsi di inglese?	6. Ti è mai sembrato che l'insegnante cambiasse discorso quando emergeva un tema "sensibile"?	7. Perché pensi che l'insegnante eviti questi temi?
				disagio gli studenti; Per non imporre la propria visione
41	1	Morte o lutto; Emozioni difficili o trauma	qualche volta	Per mancanza di tempo nel programma
42	5	Morte o lutto; Malattia o disabilità; Identità di genere o sessualità; Emozioni difficili o trauma	qualche volta	Per evitare conflitti tra studenti
43	3	Morte o lutto; Identità di genere o sessualità	qualche volta	Per evitare conflitti tra studenti; Per non mettere a disagio gli studenti
44	4	Identità di genere o sessualità; Religione o spiritualità; Emozioni difficili o trauma	qualche volta	Per evitare conflitti tra studenti; Per non mettere a disagio gli studenti; Per mancanza di tempo nel programma
45	2	Religione o spiritualità; Discriminazione o razzismo	Spesso	Per non imporre la propria visione; Per rispetto delle regole scolastiche
46	5	Morte o lutto; Emozioni difficili o trauma	qualche volta	Per non mettere a disagio gli studenti; Per mancanza di competenze su temi delicati
47	3	Religione o spiritualità; Discriminazione o razzismo	Spesso	Per evitare conflitti tra studenti; Per mancanza di tempo nel programma

N.	4. Gli argomenti trattati in aula ti sembrano simili a quelli che useresti nella vita reale? (1-5)	5. Quali temi pensi siano spesso evitati nei corsi di inglese?	6. Ti è mai sembrato che l'insegnante cambiasse discorso quando emergeva un tema "sensibile"?	7. Perché pensi che l'insegnante eviti questi temi?
48	4	Morte o lutto; Identità di genere o sessualità	Mai	Per non mettere a disagio gli studenti
49	5	Religione o spiritualità; Discriminazione o razzismo	qualche volta	Per rispetto delle regole scolastiche
50	4	Morte o lutto; Emozioni difficili o trauma	Sempre	Per mancanza di competenze su temi delicati
51	2	Identità di genere o sessualità; politica	Spesso	Per evitare conflitti tra studenti
52	5	nessuno in particolare	Mai	Per non imporre la propria visione
53	3	Discriminazione o razzismo; Emozioni difficili o trauma	qualche volta	Per non mettere a disagio gli studenti

Fonte: dati del questionario somministrato agli studenti (n = 53).

Sezione 3: Esperienze personali e dialogo

Tabella A.3 – Evitamento personale della partecipazione, motivi dichiarati, reazione a un argomento complesso e argomenti mai trattati, per rispondente.

N.	8. Ti è mai capitato di non voler partecipare a una conversazione in classe per via del tema?	9. Se sì, perché?	10. Come reagisci quando l'insegnante propone un argomento complesso?	11. Ci sono argomenti che non vorresti mai trattare in classe?
1	Sì	non era di mio interesse	Chiedo chiarimenti; Evito di rispondere	Nessuno, sono aperto/a a tutto
2	No	–	Partecipo comunque	Nessuno, sono aperto/a a tutto

N.	8. Ti è mai capitato di non voler partecipare a una conversazione in classe per via del tema?	9. Se sì, perché?	10. Come reagisci quando l'insegnante propone un argomento complesso?	11. Ci sono argomenti che non vorresti mai trattare in classe?
3	Sì	Non mi sentivo sicuro/a con l'inglese; Preferisco non discutere certi argomenti in pubblico	Preferisco ascoltare; Evito di rispondere	Politica o religione
4	No	–	Preferisco ascoltare	Nessuno, sono aperto/a a tutto
5	Sì	Il tema era troppo personale; Preferisco non discutere certi argomenti in pubblico	Preferisco ascoltare	Questioni personali o intime
6	Sì	Perché determinate persone si scaldano troppo facilmente e a me non piace litigare	Partecipo comunque; Preferisco ascoltare	Questioni personali o intime
7	Sì	Era controverso o sensibile	Partecipo comunque; Preferisco ascoltare	Nessuno, sono aperto/a a tutto
8	No	–	Partecipo comunque	Questioni personali o intime
9	Sì	A causa della situazione in classe, non vi è la libertà di poter esprimere certi pensieri	Partecipo comunque; Preferisco ascoltare	Questioni personali o intime
10	No	–	Preferisco ascoltare; Chiedo chiarimenti	Nessuno, sono aperto/a a tutto
11	Sì	Il tema era troppo personale; Era	Preferisco ascoltare	Questioni personali o intime

N.	8. Ti è mai capitato di non voler partecipare a una conversazione in classe per via del tema?	9. Se sì, perché?	10. Come reagisci quando l'insegnante propone un argomento complesso?	11. Ci sono argomenti che non vorresti mai trattare in classe?
		emotivamente difficile; Preferisco non discutere certi argomenti in pubblico		
12	Sì	Non mi sentivo sicuro/a con l'inglese	Partecipo comunque	Questioni personali o intime
13	Sì	Il tema era troppo personale; Era emotivamente difficile; Non mi sentivo sicuro/a con l'inglese; Preferisco non discutere certi argomenti in pubblico	Preferisco ascoltare	Nessuno, sono aperto/a a tutto; Altro: _____
14	Sì	Era controverso o sensibile	Partecipo comunque; Evito di rispondere	Nessuno, sono aperto/a a tutto
15	No	–	Preferisco ascoltare	Politica o religione
16	No	–	Partecipo comunque	Altro: _____
17	No	–	Partecipo comunque	Questioni personali o intime
18	Sì	Non mi sentivo sicuro/a con l'inglese	Preferisco ascoltare; Evito di rispondere	Politica o religione
19	No	–	Partecipo comunque; Preferisco ascoltare; Chiedo chiarimenti	Nessuno, sono aperto/a a tutto
20	No	–	Partecipo comunque	Nessuno, sono aperto/a a tutto

N.	8. Ti è mai capitato di non voler partecipare a una conversazione in classe per via del tema?	9. Se sì, perché?	10. Come reagisci quando l'insegnante propone un argomento complesso?	11. Ci sono argomenti che non vorresti mai trattare in classe?
21	No	–	Partecipo comunque	Nessuno, sono aperto/a a tutto
22	Sì	Era emotivamente difficile	Partecipo comunque	Questioni personali o intime
23	No	–	Partecipo comunque; Chiedo chiarimenti	Questioni personali o intime
24	No	–	Partecipo comunque	Nessuno, sono aperto/a a tutto
25	No	Non mi é ancora capitato	Partecipo comunque	Nessuno, sono aperto/a a tutto
26	No	–	Chiedo chiarimenti	Nessuno, sono aperto/a a tutto
27	No	–	Partecipo comunque	Nessuno, sono aperto/a a tutto
28	No	–	Partecipo comunque	Nessuno, sono aperto/a a tutto
29	Sì	Non mi sentivo sicuro/a con l'inglese	Preferisco ascoltare; Evito di rispondere	
30	No	–	Partecipo comunque	Politica o religione
31	Sì	Il tema era troppo personale; Era emotivamente difficile; Preferisco non discutere certi argomenti in pubblico	Preferisco ascoltare	Questioni personali o intime
32	No	–	Preferisco ascoltare; Evito di rispondere	Nessuno, sono aperto/a a tutto
33	No	–	Preferisco ascoltare; Evito di rispondere	Nessuno, sono aperto/a a tutto

N.	8. Ti è mai capitato di non voler partecipare a una conversazione in classe per via del tema?	9. Se sì, perché?	10. Come reagisci quando l'insegnante propone un argomento complesso?	11. Ci sono argomenti che non vorresti mai trattare in classe?
34		–		
35	No	–	Preferisco ascoltare	Politica o religione
36	No	Preferisco non discutere certi argomenti in pubblico	Preferisco ascoltare	Questioni personali o intime
37	Sì	Non parlo bene l'inglese	Preferisco ascoltare; Evito di rispondere	Politica o religione
38	No	–	Partecipo comunque; Preferisco ascoltare	Questioni personali o intime
39	No	–	Preferisco ascoltare	Nessuno, sono aperto/a a tutto
40	Sì	Il tema era troppo personale	Preferisco ascoltare; Chiedo chiarimenti	Questioni personali o intime
41	No	–	Partecipo comunque	Politica o religione; Questioni personali o intime
42	Sì	Il tema era troppo personale; Preferisco non discutere certi argomenti in pubblico	Partecipo comunque	Questioni personali o intime
43	No	–	Chiedo chiarimenti	Altro: _____
44	Sì	Era controverso o sensibile; Non mi sentivo sicuro/a con l'inglese	Preferisco ascoltare; Chiedo chiarimenti	Questioni personali o intime
45	No	–	Partecipo comunque	Temi controversi o conflittuali

N.	8. Ti è mai capitato di non voler partecipare a una conversazione in classe per via del tema?	9. Se sì, perché?	10. Come reagisci quando l'insegnante propone un argomento complesso?	11. Ci sono argomenti che non vorresti mai trattare in classe?
46	Sì	Il tema era troppo personale; Era emotivamente difficile	Preferisco ascoltare; Chiedo chiarimenti	Nessuno, sono aperto/a a tutto
47	Sì	Era controverso o sensibile	Evito di rispondere	Politica o religione
48	No	–	Partecipo comunque	Nessuno, sono aperto/a a tutto
49	Sì	Preferisco non discutere certi argomenti in pubblico	Preferisco ascoltare	Questioni personali o intime
50	Sì	Era emotivamente difficile	Cerco di cambiare argomento	Temi controversi o conflittuali
51	No	–	Preferisco ascoltare	Politica o religione
52	No	–	Partecipo comunque; Chiedo chiarimenti	Nessuno, sono aperto/a a tutto
53	Sì	Non mi sentivo sicuro/a con l'inglese	Evito di rispondere	Questioni personali o intime

Fonte: dati del questionario somministrato agli studenti (n = 53).

Sezione 4: Spazio dialogico sicuro e competenze

Tabella A.4 – Percezione della limitazione all'autenticità linguistica, utilità dello spazio dialogico sicuro, motivi per cui è importante parlare di temi profondi in inglese, e autoefficacia percepita nel rispondere a una comunicazione di lutto, per rispondente.

N.	12. Se certi argomenti non si affrontano in classe, pensi che questo limiti la tua capacità di usare l'inglese in modo autentico? (1-5)	13. Quanto pensi che uno spazio dialogico sicuro possa aiutare gli studenti a parlare di temi delicati? (1-5)	14. Perché è importante parlare anche di emozioni, esperienze difficili o temi profondi in inglese?	15. Se un amico ti dicesse in inglese di aver perso qualcuno, sapresti rispondere in modo adeguato? (1-5)
1	3	5	Migliora la competenza linguistica reale; Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Aiuta in contesti interculturali; Comprendere meglio culture e valori diversi	1
2	4	5	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti	5
3	1	3	Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità; Altro: _____	2
4	4	4	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico	3
5	2	3	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	3

N.	12. Se certi argomenti non si affrontano in classe, pensi che questo limiti la tua capacità di usare l'inglese in modo autentico? (1-5)	13. Quanto pensi che uno spazio dialogico sicuro possa aiutare gli studenti a parlare di temi delicati? (1-5)	14. Perché è importante parlare anche di emozioni, esperienze difficili o temi profondi in inglese?	15. Se un amico ti dicesse in inglese di aver perso qualcuno, sapresti rispondere in modo adeguato? (1-5)
6	2	5	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità; Aiuta in contesti interculturali; Comprendere meglio culture e valori diversi	5
7	2	4	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	5
8	2	5	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico	2
9	3	5	Migliora la competenza linguistica reale; Aiuta in contesti interculturali	5
10	3	2	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico	4

N.	12. Se certi argomenti non si affrontano in classe, pensi che questo limiti la tua capacità di usare l'inglese in modo autentico? (1-5)	13. Quanto pensi che uno spazio dialogico sicuro possa aiutare gli studenti a parlare di temi delicati? (1-5)	14. Perché è importante parlare anche di emozioni, esperienze difficili o temi profondi in inglese?	15. Se un amico ti dicesse in inglese di aver perso qualcuno, sapresti rispondere in modo adeguato? (1-5)
11	4	4	Permette di comunicare in modo autentico; Favorisce una connessione più profonda con gli altri	5
12	3	4	Migliora la competenza linguistica reale; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	4
13	5	5	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Aiuta in contesti interculturali	3
14	4	5	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità; Aiuta in contesti interculturali; Comprendere meglio culture e valori diversi	3
15	3	3	Migliora la competenza linguistica reale; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	5

N.	12. Se certi argomenti non si affrontano in classe, pensi che questo limiti la tua capacità di usare l'inglese in modo autentico? (1-5)	13. Quanto pensi che uno spazio dialogico sicuro possa aiutare gli studenti a parlare di temi delicati? (1-5)	14. Perché è importante parlare anche di emozioni, esperienze difficili o temi profondi in inglese?	15. Se un amico ti dicesse in inglese di aver perso qualcuno, sapresti rispondere in modo adeguato? (1-5)
16	1	5	Migliora la competenza linguistica reale; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Aiuta in contesti interculturali	2
17	2	5	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	5
18	3	3	Migliora la competenza linguistica reale	1
19	4	4	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità; Aiuta in contesti interculturali	1
20	4	5	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Favorisce una connessione più profonda con gli altri	5

N.	12. Se certi argomenti non si affrontano in classe, pensi che questo limiti la tua capacità di usare l'inglese in modo autentico? (1-5)	13. Quanto pensi che uno spazio dialogico sicuro possa aiutare gli studenti a parlare di temi delicati? (1-5)	14. Perché è importante parlare anche di emozioni, esperienze difficili o temi profondi in inglese?	15. Se un amico ti dicesse in inglese di aver perso qualcuno, sapresti rispondere in modo adeguato? (1-5)
21	4	5	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Aiuta in contesti interculturali	4
22	3	3	Migliora la competenza linguistica reale	3
23	2	3	Migliora la competenza linguistica reale; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Favorisce una connessione più profonda con gli altri	2
24	2	5	Permette di comunicare in modo autentico; Favorisce una connessione più profonda con gli altri	1
25	2	3	Migliora la competenza linguistica reale; Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	5
26	1	3	Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti	2
27	1	3	Migliora la competenza linguistica reale	3

N.	12. Se certi argomenti non si affrontano in classe, pensi che questo limiti la tua capacità di usare l'inglese in modo autentico? (1-5)	13. Quanto pensi che uno spazio dialogico sicuro possa aiutare gli studenti a parlare di temi delicati? (1-5)	14. Perché è importante parlare anche di emozioni, esperienze difficili o temi profondi in inglese?	15. Se un amico ti dicesse in inglese di aver perso qualcuno, sapresti rispondere in modo adeguato? (1-5)
28	3	3	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Comprendere meglio culture e valori diversi	3
29	3	4	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Comprendere meglio culture e valori diversi	1
30	4	5	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	4
31	4	4	Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità; Comprendere meglio culture e valori diversi	5
32	2	3	Migliora la competenza linguistica reale	1

N.	12. Se certi argomenti non si affrontano in classe, pensi che questo limiti la tua capacità di usare l'inglese in modo autentico? (1-5)	13. Quanto pensi che uno spazio dialogico sicuro possa aiutare gli studenti a parlare di temi delicati? (1-5)	14. Perché è importante parlare anche di emozioni, esperienze difficili o temi profondi in inglese?	15. Se un amico ti dicesse in inglese di aver perso qualcuno, sapresti rispondere in modo adeguato? (1-5)
33	4	5	Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta in contesti interculturali; Comprendere meglio culture e valori diversi	5
34	1	4	Migliora la competenza linguistica reale; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	3
35	3	5	Permette di comunicare in modo autentico; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità; Aiuta in contesti interculturali	2
36	2	4	Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	3
37	2	4	Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	1
38	2	5	Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Aumenta la	2

N.	12. Se certi argomenti non si affrontano in classe, pensi che questo limiti la tua capacità di usare l'inglese in modo autentico? (1-5)	13. Quanto pensi che uno spazio dialogico sicuro possa aiutare gli studenti a parlare di temi delicati? (1-5)	14. Perché è importante parlare anche di emozioni, esperienze difficili o temi profondi in inglese?	15. Se un amico ti dicesse in inglese di aver perso qualcuno, sapresti rispondere in modo adeguato? (1-5)
			fiducia nelle proprie capacità	
39	3	3	Migliora la competenza linguistica reale	2
40	4	4	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità; Comprendere meglio culture e valori diversi	3
41	3	5	Favorisce una connessione più profonda con gli altri; Comprendere meglio culture e valori diversi	4
42	1	5	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	5
43	2	4	Migliora la competenza linguistica reale	4

N.	12. Se certi argomenti non si affrontano in classe, pensi che questo limiti la tua capacità di usare l'inglese in modo autentico? (1-5)	13. Quanto pensi che uno spazio dialogico sicuro possa aiutare gli studenti a parlare di temi delicati? (1-5)	14. Perché è importante parlare anche di emozioni, esperienze difficili o temi profondi in inglese?	15. Se un amico ti dicesse in inglese di aver perso qualcuno, sapresti rispondere in modo adeguato? (1-5)
44	4	5	Migliora la competenza linguistica reale; Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta in contesti interculturali	3
45	3	4	Aumenta la fiducia nelle proprie capacità; Comprendere meglio culture e valori diversi	2
46	5	5	Migliora la competenza linguistica reale; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Favorisce una connessione più profonda con gli altri	4
47	4	5	Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta in contesti interculturali	3
48	5	5	Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	4
49	4	5	Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta in contesti interculturali	5
50	5	4	Favorisce una connessione più profonda con gli altri	2
51	3	4	Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	1

N.	12. Se certi argomenti non si affrontano in classe, pensi che questo limiti la tua capacità di usare l'inglese in modo autentico? (1-5)	13. Quanto pensi che uno spazio dialogico sicuro possa aiutare gli studenti a parlare di temi delicati? (1-5)	14. Perché è importante parlare anche di emozioni, esperienze difficili o temi profondi in inglese?	15. Se un amico ti dicesse in inglese di aver perso qualcuno, sapresti rispondere in modo adeguato? (1-5)
52	5	5	Permette di comunicare in modo autentico; Aiuta a esprimere emozioni e sentimenti; Aiuta in contesti interculturali	5
53	4	5	Permette di comunicare in modo autentico; Aumenta la fiducia nelle proprie capacità	3

Fonte: dati del questionario somministrato agli studenti (n = 53).

Risposte aperte: gestione dei temi tabù da parte dello studente

Tabella A.5 – Risposte integrali alla domanda 16 (“Se fossi l’insegnante, come gestiresti i temi considerati tabù per creare uno spazio dialogico sicuro?”), per rispondente.

N.	16. Se fossi l’insegnante, come gestiresti i temi considerati “tabù” per creare uno spazio dialogico sicuro?
1	lascerei parlare gli studenti per cercare di capire come si approcciano al tema
2	In modo da far sentire gli studenti capiti e compresi
3	Ci farei una lezione dedicata
4	-
5	.
6	In maniera che possa far capire che determinate tematiche possono e devono essere sdoganate perché non si può più continuare a evitare temi solo perché “tabù” ovviamente a meno che non faccia stare a disagio qualcuno.
7	Ne parlerei in maniera tranquilla e cercherei di essere comprensivo
8	Probabilmente cercherei di capire quali potrebbero essere questi tabù e conoscendo gli studenti capirei come affrontarli
9	ne parlerei con la classe e se vedono stimolo continuo con l’argomento
10	Controllare la classe in modo che non degeneri

N.	16. Se fossi l'insegnante, come gestiresti i temi considerati "tabù" per creare uno spazio dialogico sicuro?
11	.
12	I believe that the best way to create a safe space for dialogue is to have a lot of trust in the class and gradually increase
13	cercherei di ascoltare bene cosa sta dicendo un compagno o l'insegnante, prima di elaborare un mio giudizio personale e magari errato
14	Cercherei di moderare il discorso in modo da favorire un dialogo pacifico e costruttivo
15	inizierei con una leggera introduzione e chiederei pare più agli alunni facendolo lì parlare di più
16	In primo luogo, chiederei agli alunni se fossero a proprio agio nel trattare determinati argomenti, come ad esempio malattie sia fisiche che mentali, e poi cercherei di parlare di celebrità conosciute affette da queste malattie, come ad esempio anoressia, bulimia ma anche disabilità fisiche. Questo renderebbe la lezione meno pesante e facile da seguire anche per le persone più sensibili.
17	Creerei un ambiente di fiducia all'interno della classe.
18	non saprei
19	Mi prenderei delle ore di educazione civica e farei in modo che la classe scelga un argomento e sia l'argomento di dibattito di quel ora
20	Proporrei risposte anonime attraverso strumenti digitali/cartacei in modo da permettere a tutti la partecipazione in ambiente sicuro.
21	Mi assicurerei che gli studenti siano consapevoli del tema che sta per venire affrontato, in modo tale che possano eventualmente esprimere il loro disagio prima che una questione sorga. Inoltre, cercherei di non far prevalere un'opinione sull'altra, tolte quelle che possono ledere la libertà altrui
22	.
23	Sinceramente non lo so, magari trattando argomenti semplici fino a passare argomenti più difficili e sensibili e coinvolgendo tutta la classe
24	Usando termini chiari e giusti, senza mezzi termini
25	Cercherei in modo per ampliare l argomento utilizzare ciò che é in mia capacità basandomi sulle mie conoscenze e sulla mia cultura
26	non saprei , sono temi delicati e non ho certo io le competenze piu' di una prof per gestirle
27	ne parlerei con delicatezza
28	cercherei di creare un ambiente sicuro e metterei a proprio agio gli studenti facendo capire a loro che la classe non è aperta a pregiudizi o altro..

N.	16. Se fossi l'insegnante, come gestiresti i temi considerati "tabù" per creare uno spazio dialogico sicuro?
29	sicuramente è molto complesso per gli insegnanti per un insegnante non è per niente facile gestire certi temi, specialmente se deve farlo in una lingua straniera. Spesso mancano le parole giuste o si ha paura di risultare troppo pesanti o, al contrario, poco seri. Però, se fossi io l'insegnante, cercherei di smetterla di trattare certi argomenti come segreti di Stato. Se un tema è un tabù, i ragazzi ne parlano comunque ovunque (spesso trovando cavolate online), quindi tanto vale affrontarlo in classe con onestà e un pizzico di ironia. Gestirei la cosa in modo molto diretto: parlerei normalmente, senza fare facce strane o giri di parole. Se gli studenti vedono che io sono tranquillo e non li giudico, anche loro si sentiranno liberi di fare domande senza aver paura di sembrare 'strani'. Alla fine, l'obiettivo è creare uno spazio dove si può parlare di tutto quello che di solito viene ignorato, usando un linguaggio semplice e facendo capire che in classe non esistono domande sbagliate (gli alunni saranno meno predisposti a esprimere i loro pensieri se in una lingua che non sanno)
30	in modo divertente e giocoso
31	Chiederei agli studenti se è un argomento da considerare tabù anche secondo loro, e poi andrei più o meno nel merito dell'argomento a seconda del clima delle risposte
32	Dedicherei delle ore al mese per questi argomenti, introducendoli in modo tranquillo
33	-
34	creando delle ore apposta dove invece che far lezione si dialoga soltanto creando un ambiente meno stressante per lo studente in modo tale che esso possa sentirsi più leggero nel comunicare
35	non so dare una risposta a questo perché non è un problema legato alla professoressa, ma per lo più il fatto che nell'ambiente scolastico non vengono mai davvero trattati temi riguardanti la vita reale
36	-
37	non sarò mai l'insegnante e di sicuro non di inglese. I hate English
38	Prenderei un po' di tempo per parlare di queste cose con tutta la classe. A volte parlare di queste cose è importante, perché va al di fuori del programma scolastico e racconta argomenti importanti che non si sentono molto spesso.
39	-
40	in modo ordinato ma cercando che le lezioni non fossero noiose facendo sì che l'argomento sia divertente e interessante
41	si trattino con calma chiedendo a tutti gli alunni se va bene
42	mettendo il soggetto in questione in una "zona" sicura per non metterlo a disagio
43	-

N.	16. Se fossi l'insegnante, come gestiresti i temi considerati "tabù" per creare uno spazio dialogico sicuro?
44	Creerei un ambiente rispettoso dove tutti possano parlare senza paura di essere giudicati. Lascerei libertà di non partecipare se qualcuno si sente a disagio
45	Userei attività di gruppo e darei regole chiare sul rispetto reciproco
46	Darei spazio all'ascolto attivo e proporrei discussioni graduali, senza obbligare nessuno a condividere esperienze personali
47	Lasciando spazio a opinioni diverse senza giudizio
48	con empatia e rispetto
49	Creando fiducia prima di affrontare temi delicati
50	Userei attività anonime e discussioni guidate.
51	Con regole chiare e rispetto
52	Promuovendo ascolto, empatia e libertà di parola
53	Dando agli studenti la possibilità di scegliere quanto condividere

Fonte: dati del questionario somministrato agli studenti (n = 53).

Appendice B. Guida al focus group: tabella domande e risposte per docente

Trascrizione del focus group organizzata secondo le otto sezioni tematiche della ricerca (capp. 5-6).

Profilo dei docenti

- Docente 1: Inglese (lingua e letteratura), M, 29 anni, 20 ore/sett.
- Docente 2: Inglese (lingua e letteratura), F, 32 anni, 15 ore/sett.
- Docente 3: Inglese (lingua), M, 54 anni, 11 ore/sett.
- Docente 4: Inglese (lingua), M, 26 anni, 12 ore/sett.
- Docente 5: Inglese (lingua), F, 55 anni, 10 ore/sett.
- Docente 6: Inglese (lingua), F, 42 anni, 24 ore/sett.

Domande poste ai docenti

A. Presenza di argomenti controversi

Nella sua classe di inglese compaiono argomenti controversi o sensibili (es. politica, religione, identità, questioni sociali)? In modo spontaneo o intenzionale? Quali argomenti si sente a proprio agio nell'affrontare e quali le sembrano “off-limits”? Per quale motivo?

Tabella B.1 – Risposte dei docenti, sezione A. Presenza di argomenti controversi

Docente	Risposta
Docente 1	Sì, emergono spontaneamente, ma sempre in relazione a testi letterari che scelgo io. A seconda della classe, il livello di approfondimento varia: in alcune si va più in profondità, in altre ci si ferma a una trattazione più superficiale. Sì, in modo intenzionale: ad esempio ho affrontato il tema del femminicidio partendo da spunti di attualità proposti dagli studenti stessi. Non ho argomenti che considero <i>off-limits</i> in senso assoluto: tutto dipende dalla classe e dalle sue reazioni, è il contesto a guidare il grado di apertura possibile.
Docente 2	Argomenti spesso emersi durante le attività di <i>debate</i> , soprattutto nella classe quinta, e affrontati con discreta maturità anche dagli studenti con tendenze infantili. Tema del digiuno islamico, politica e legalizzazione di sostanze stupefacenti, etc. Difficoltà nel prendere in considerazione il punto di vista altrui, tendenza a rimanere sulle proprie posizioni. (Episodi di razzismo e <i>body shaming</i> in una classe terza di fronte a un'analisi marketing di una pubblicità legata al movimento <i>Black Lives Matter</i>). Tali tematiche sono state talvolta pianificate dall'insegnante, talvolta espressamente richieste dagli studenti.
Docente 3	Sì, capita che emergano, soprattutto dai testi in adozione. Quando succede spontaneamente cerco di non alimentare troppo la discussione; se li introduco io, scelgo argomenti storici o letterari, dove c'è una certa distanza. La politica attiva, la religione, certi temi sull'identità, preferisco lasciarli fuori, non per paura, ma perché ritengo che la scuola debba insegnare a pensare, non a schierarsi.
Docente 4	Compaiono talvolta argomenti controversi e sensibili, principalmente introdotti dai testi utilizzati per la comprensione scritta: questioni religiose e riflessioni politiche scaturite da testi storici. Trattati in modo intenzionale ma moderando la conversazione ed evitando questioni che riguardino direttamente studenti che potrebbero sentirsi a disagio. Non ho argomenti <i>off-limits</i> in assoluto, ma calibro la profondità in base al contesto della classe e alle dinamiche relazionali.
Docente 5	Tutto ciò che non riguarda la competenza linguistica è <i>off-limits</i> . Non è una questione di coraggio o di apertura mentale: è una questione di ruolo. Io insegno, non educo alla cittadinanza. No, mai intenzionalmente: introduco contenuti linguistici e culturali

Docente	Risposta
	strettamente funzionali al programma. Un tema controverso non è uno strumento didattico, è un rischio non necessario.
Docente 6	Non ho una lista fissa di argomenti <i>off-limits</i> , ma ho una soglia di cautela più alta rispetto ad altri colleghi. Ciò che propongo al diurno spesso non lo porterei al serale, dove il rischio di toccare esperienze personali dolorose è più concreto. A volte introduco temi controversi intenzionalmente, ma con grande cautela, in base alla classe: non esiste una regola valida per tutte le situazioni.

Fonte: trascrizione del focus group con i docenti (n = 6).

B. Decisioni: perché includere o evitare

Cosa influenza la sua decisione di includere o evitare argomenti controversi (vincoli curricolari, politiche scolastiche, convinzioni personali, età/maturità degli studenti, aspettative di genitori o comunità, altro)? Ha mai scelto di non affrontare un argomento emerso in classe? Cosa l'ha portata a quella decisione?

Tabella B.2 – Risposte dei docenti, sezione B. Decisioni: perché includere o evitare

Docente	Risposta
Docente 1	Il fattore principale è l'età e la maturità degli studenti; considero anche le caratteristiche specifiche della classe, come tensioni interne o dinamiche di genere. Sono consapevole che certi temi possono coinvolgermi emotivamente. No, non ho mai evitato un argomento emerso in classe; talvolta sono gli studenti stessi a mostrarsi restii ad approfondire certi temi con dati oggettivi, preferendo restare ancorati alle proprie opinioni.
Docente 2	Decisione di includere o meno argomenti controversi basata sulla coesione e sulla maturità della classe. Nei casi in cui la classe è unita, ci si può permettere di offrire argomenti più spinosi che potrebbero portarli a schierarsi; in classi già problematiche si evita di fomentare conflitti interni, optando per argomenti condivisi da tutto il gruppo. Basata anche sui piani di educazione civica e sulle otto competenze interdisciplinari da sviluppare nell'arco dei cinque anni.
Docente 3	Do molto peso all'età dei ragazzi e alla maturità della classe, e al rispetto per le famiglie: i genitori hanno diritto a sapere che i figli non vengono influenzati ideologicamente. Sì, una volta un ragazzo ha tirato fuori il tema dell'eutanasia: ho detto che era interessante ma esulava dal programma, non era il momento giusto.
Docente 4	Oltre ai vincoli curricolari, tengo conto della maturità degli studenti e delle dinamiche di classe. Mi è capitato di omettere un testo sulla storia del pride in una classe in cui un

Docente	Risposta
	ragazzo era stato preso in giro perché omosessuale, per non correre rischi, anche se non sono sicuro di aver fatto la scelta giusta. Non ho mai evitato un argomento già emerso in classe, ma ho scelto preventivamente di non introdurre certi materiali.
Docente 5	Se un argomento non è nel programma e può generare disagio, non lo tratto: non è una scelta emotiva, è professionale; la scuola non è il luogo per risolvere i conflitti della società. Sempre: ogni volta che un argomento sensibile emerge lo sposto, ringrazio l'intervento dello studente, lo riconosco come interessante e torno al testo. Non ho mai lasciato che una discussione controversa prendesse spazio nelle mie ore.
Docente 6	Valuto la fascia oraria, l'età media della classe e le storie dei singoli studenti; al serale ho imparato a chiedere prima, indirettamente, se certi argomenti potrebbero toccare qualcuno da vicino. Sì, più di una volta, soprattutto al serale, dove convivono divorzi, lutti, migrazioni forzate, problemi di salute: in quei casi rimando, preparo il terreno o scelgo un angolo d'accesso diverso.

Fonte: trascrizione del focus group con i docenti (n = 6).

C. Dinamiche di classe e reazioni degli studenti

Come reagiscono di solito gli studenti quando emergono argomenti sensibili (coinvolgimento, silenzio, tensione, conflitto)? Queste discussioni influenzano la partecipazione, la motivazione, le relazioni all'interno della classe?

Tabella B.3 – Risposte dei docenti, sezione C. Dinamiche di classe e reazioni degli studenti

Docente	Risposta
Docente 1	Le reazioni variano molto in base all'argomento, alla classe e ai singoli studenti: chi è già informato tende a partecipare attivamente, chi non lo conosce spesso rimane in silenzio. Effetti positivi su partecipazione e motivazione; sul piano relazionale può emergere tensione, con scambi accesi tra posizioni contrastanti. Il ruolo del docente è mediare e disinnescare i conflitti.
Docente 2	Coinvolti, più partecipi e attivi. Questo tipo di lezione rafforza il legame e la fiducia nei confronti dell'insegnante.
Docente 3	Dipende dalla classe: i ragazzi si accendono, il che può essere positivo ma può anche sfuggire di mano rapidamente, con discussioni che diventano scontri personali. La motivazione aumenta, ma non sempre l'energia generata è produttiva dal punto di vista didattico; preferisco un coinvolgimento più controllato.

Docente	Risposta
Docente 4	Specialmente dal terzo anno in su, gli studenti accolgono con entusiasmo gli argomenti sensibili, vivendo la lezione come occasione di confronto con il docente o i compagni; le discussioni più partecipate riguardano la politica, animate ma nel rispetto delle regole. Effetti positivi su partecipazione e motivazione; i conflitti restano nella lezione senza effetti negativi duraturi.
Docente 5	Gli studenti si agitano, prendono posizione, si dividono: non lo chiamo partecipazione, lo chiamo caos gestito male. La motivazione che generano certi temi è effimera e distorta, legata a ragioni estranee all'apprendimento linguistico; preferisco una motivazione costruita sulla competenza, non sull'emozione.
Docente 6	Al diurno i ragazzi si accendono rapidamente ma spesso in modo superficiale; al serale le reazioni sono più ponderate ma più cariche emotivamente. Sulla partecipazione l'effetto è quasi sempre positivo; sulla motivazione a lungo termine dipende da come viene gestita la discussione; se va male può scoraggiare gli studenti più riservati per settimane.

Fonte: trascrizione del focus group con i docenti (n = 6).

D. Strategie e pratiche

Quali strategie utilizza per introdurre o contestualizzare gli argomenti controversi? Come gestisce il disaccordo o il conflitto, le reazioni emotive, il mantenimento di un clima rispettoso? Stabilisce regole o linee guida specifiche per queste discussioni?

Tabella B.4 – Risposte dei docenti, sezione D. Strategie e pratiche

Docente	Risposta
Docente 1	Utilizzo prevalentemente la letteratura come punto di partenza, lasciando che i temi emergano dal testo e dalla classe; spesso mancano tempi per trattarli sistematicamente. Cerco di raccogliere tutte le idee e trovare una via di mezzo, bilanciando la mia posizione personale con il ruolo di facilitatore neutrale. Non stabilisco regole formali: preferisco lasciare libertà di espressione.
Docente 2	Video provocatori o di sensibilizzazione sul tema, in un clima di confronto rispettoso (anche quando acceso). Il disaccordo funziona, spinge alla comunicazione e al confronto.
Docente 3	Li contestualizzo sempre storicamente o culturalmente per mantenere una certa oggettività, riportando la discussione sui testi e sui fatti (de-personalizzando). Le reazioni emotive forti mi preoccupano: preferisco interrompere e riprendere il giorno dopo. Sì, stabilisco regole chiare dall'inizio: si parla a turno, si rispettano le opinioni altrui, non si fa propaganda.

Docente	Risposta
Docente 4	Gli argomenti vengono introdotti come domande e spunti di riflessione basati sulle comprensioni scritte; la moderazione si basa sul rispetto reciproco, con avvertimento ed esclusione temporanea per chi lo viola. Quando la discussione diventa caotica o irrispettosa, la interrompo e procedo con grammatica. Non stabilisco regole formali: mi aspetto che gli studenti conoscano già i limiti del rispetto reciproco.
Docente 5	Non ho bisogno di regole per le discussioni controverse perché non le tengo; le regole che stabilisco riguardano il comportamento linguistico, non il dibattito etico. Il disaccordo su temi sensibili non si gestisce: si evita, perché una volta innescati certi meccanismi la moderazione rischia di amplificare il problema.
Docente 6	La mia strategia è la prevenzione: scelgo i materiali con cura per evitare che certi temi emergano; se emergono, li neutralizzo rapidamente. Intervengo presto, prima che il disaccordo diventi conflitto, usando anche il passaggio dall'italiano all'inglese come reset: la piccola interruzione cognitiva abbassa i toni, non sempre ma spesso. Al diurno le regole sono implicite, attraverso il modello che offro; al serale le esplicito di più, perché gli adulti hanno bisogno di un quadro chiaro per sentirsi autorizzati a esprimersi.

Fonte: trascrizione del focus group con i docenti (n = 6).

E. Materiali e rappresentazione

I suoi materiali didattici includono temi controversi o sensibili? Li adatta, li omette o li approfondisce? Come gestisce le prospettive culturali che potrebbero scontrarsi con i background o le convinzioni degli studenti?

Tabella B.5 – Risposte dei docenti, sezione E. Materiali e rappresentazione

Docente	Risposta
Docente 1	Sì, i miei materiali affrontano temi sensibili; li approfondisco attraverso il dialogo in modo spontaneo e fluido, senza forzature. Le diverse prospettive vengono trattate come punti di vista da conoscere e confrontare, non da giudicare, con l'obiettivo che gli studenti comprendano l'esistenza di visioni del mondo diverse dalla propria.
Docente 2	Quando eccessivamente controversi o sensibili, o se hanno personalmente toccato qualche membro della classe, cerco di edulcorare e limitare il dibattito. Nei contesti più maturi lascio spesso libertà; sino al terzo anno stabilisco regole da seguire e divido personalmente la classe in gruppi.

Docente	Risposta
Docente 3	I libri che uso sono abbastanza equilibrati, ma a volte noto una tendenza progressista nei temi proposti: in quei casi aggiungo una lettura alternativa o faccio notare che esistono punti di vista diversi. Le tratto come punti di vista da conoscere, non da adottare.
Docente 4	I libri di testo dell'istituto non contengono temi controversi; se il programma avanza con anticipo propongo comprensioni scritte aggiuntive, altrimenti mi limito al programma. Le prospettive culturali che potrebbero scontrarsi con le convinzioni degli studenti sono proprio ciò che guida i momenti di discussione, con il rispetto reciproco come strumento di moderazione.
Docente 5	Uso esclusivamente i testi in adozione e li seguo fedelmente; se un brano contiene spunti controversi lo ometto o lo sostituisco; non è censura, è selezione professionale dei contenuti. Le prospettive culturali diverse le affronto attraverso la lingua e la letteratura, non attraverso il dibattito.
Docente 6	I miei materiali variano molto tra diurno e serale: al diurno posso attingere a una gamma più ampia di testi, al serale scelgo materiali con protagonisti adulti e situazioni vicine alla vita lavorativa o familiare, che aprono naturalmente a riflessioni più profonde. Cerco di proporre testi che mostrino prospettive diverse all'interno del mondo anglofono, così da relativizzare le posizioni degli studenti senza doverle mettere in discussione direttamente.

Fonte: trascrizione del focus group con i docenti (n = 6).

F. Impatto sull'apprendimento

Gli argomenti controversi favoriscono il pensiero critico o l'uso della lingua? Creano ostacoli alla partecipazione o all'apprendimento? Influenzano gli atteggiamenti degli studenti nei confronti del mondo anglofono, di altre culture, gli uni degli altri?

Tabella B.6 – Risposte dei docenti, sezione F. Impatto sull'apprendimento

Docente	Risposta
Docente 1	Sì: affrontando Virginia Woolf, ad esempio, le studentesse si sono sforzate di più dal punto di vista linguistico perché coinvolte personalmente. Non creano ostacoli, anzi aumentano coinvolgimento e qualità dell'apprendimento. Trattando in inglese argomenti come le norme di genere, non affrontati in italiano, si stimola un confronto interculturale che amplia la prospettiva degli studenti.
Docente 2	Favoriscono il pensiero critico, spesso a scapito della correttezza formale; si predilige comunque la comunicazione e il tentativo di veicolare il messaggio. Spesso creano

Docente	Risposta
	ostacoli in chi si sente poco sicuro sul piano linguistico, e vanno quindi sollecitati dal docente.
Docente 3	Il pensiero critico si sviluppa, ma solo se la discussione è guidata bene, altrimenti rischia di diventare un'occasione per i più estroversi di imporsi. Non creano ostacoli in senso stretto, ma possono generare tensioni che si portano fuori dall'aula. Ho visto ragazzi ricredersi su certi pregiudizi grazie a testi in inglese.
Docente 4	Pur essendo un momento extra-programma, costituiscono una delle poche occasioni di conversazione libera in inglese, con effetti positivi sulla produzione orale; la lingua diventa un mezzo per parlare del mondo, non per ragionare per stereotipi. Non creano ostacoli, anzi aumentano il coinvolgimento. I conflitti restano perlopiù nella lezione e non producono effetti negativi.
Docente 5	Il pensiero critico si sviluppa attraverso l'analisi del testo, non attraverso lo scontro di opinioni, e lo trovo più efficace. Creano eccome ostacoli: chi rimane ferito da una discussione mal gestita non impara l'inglese quella mattina, e i danni relazionali si riflettono sull'apprendimento. Non ritengo che sia compito mio cambiare gli atteggiamenti degli studenti.
Docente 6	Sì: confrontare testi e autori di contesti anglofoni diversi aiuta gli studenti a scoprire che non esiste una sola prospettiva valida su un tema. Al serale possono però crearsi ostacoli reali: uno studente che si sente esposto emotivamente smette di venire. Ne ho perso qualcuno così, nei primi anni, ora sono molto più attenta. La scoperta di visioni culturali diverse apre crepe interessanti nelle certezze degli studenti, senza che io debba forzare nulla.

Fonte: trascrizione del focus group con i docenti (n = 6).

G. Riflessione e supporto

Si sente adeguatamente preparata/o e supportata/o nel gestire questi argomenti? Per quale motivo?

Quali formazioni, risorse o linee guida l'aiuterebbero ad affrontarli con maggiore sicurezza?

Tabella B.7 – Risposte dei docenti, sezione G. Riflessione e supporto

Docente	Risposta
Docente 1	Sì, mi sento a mio agio soprattutto quando i temi controversi si innestano sulla letteratura, contesto in cui mi muovo con maggiore sicurezza. La ricerca personale e autonoma è per me lo strumento principale; non ritengo necessario un supporto istituzionale uniforme, dato che le esigenze variano molto in base al contesto.

Docente	Risposta
Docente 2	Spesso non mi sento totalmente preparata, quindi mi limito ad affrontare argomenti su cui mi sento consapevole e sicura, che sarei in grado di gestire qualora i toni si scaldassero o le domande si facessero più specifiche.
Docente 3	Mi sento preparato dalla mia esperienza più che dalla formazione istituzionale; i corsi di aggiornamento raramente affrontavano questi temi in modo pratico. Mi aiuterebbe avere linee guida chiare da parte della scuola, non per censurare ma per sapere fino a dove ci si può spingere senza problemi con famiglie o dirigenza.
Docente 4	Sì e no: il <i>background</i> accademico mi ha dato basi solide per il pensiero critico e la moderazione del dibattito, ma trattandosi della mia prima esperienza sento che potrei beneficiare di una specializzazione in mediazione didattica. La ricerca personale è il mio principale strumento; linee guida istituzionali e materiali classificati per argomento sarebbero utili, soprattutto per i docenti alle prime armi.
Docente 5	Mi sento preparata a insegnare inglese, non a fare da mediatrice in conflitti etici, politici o identitari: quella formazione richiederebbe competenze estranee al mio ruolo. Mi aiuterebbe una presa di posizione istituzionale chiara: i temi controversi non appartengono all'ora di lingua straniera.
Docente 6	Mi sento preparata sul piano linguistico e culturale, meno su quello psicologico e relazionale, soprattutto per la fascia serale; l'ho imparato da sola, con gli anni. Avrei bisogno di formazione specifica per la didattica degli adulti e la gestione delle dinamiche emotive nei corsi serali, che non viene trasmessa nella formazione ordinaria.

Fonte: trascrizione del focus group con i docenti (n = 6).

H. Conclusione

C'è un momento, un'esperienza o un esempio che racchiude "il non detto" nella sua classe di inglese?

Tabella B.8 – Risposte dei docenti, sezione H. Conclusione

Docente	Risposta
Docente 1	Non in senso stretto: nel contesto di un liceo linguistico i temi controversi emergono con relativa facilità perché intrecciati alla letteratura; in altri indirizzi, come AFM o CAT, potrebbe essere significativamente più difficile affrontarli.
Docente 2	Episodi in cui è stato frustrante per i ragazzi sopportare l'esuberanza e la maleducazione di compagni, e che, silenziosamente, si sono sentiti schiacciati dal gruppo-classe autoritario e forte. Il non-detto è passato attraverso sguardi e sconforto, gestito dalla sottoscritta in un paio di occasioni durante l'intervallo, affrontando l'argomento in modo

Docente	Risposta
	generico prima e più personale poi. I ragazzi, pur sentendosi compresi e apprezzati, sono rimasti consapevoli che il gruppo classe è composto da elementi e caratteri diversi, non tutti malleabili e modulabili nel tempo.
Docente 3	Un episodio mi è rimasto impresso: leggendo con una quinta un testo sulla pena di morte negli Stati Uniti, un ragazzo, figlio di una vittima di reato grave, ha cominciato a piangere in silenzio. Non sapevo che avesse quella storia. Quello è il “non detto” per me: non sapere mai cosa portano i ragazzi in classe insieme a loro, sotto la superficie.
Docente 4	Il vero “non detto” riguarda il testo sulla storia del <i>pride</i> che ho scelto di non proporre. Me ne rammarico perché avrebbe potuto essere un momento di inclusione e sensibilizzazione; non ho trovato il coraggio di consultarmi con lo studente coinvolto per paura di risultare invadente. Non sono sicuro di aver fatto la cosa giusta, ma ho scelto di considerare lo scenario peggiore.
Docente 5	Ogni volta che un collega mi racconta con entusiasmo di una discussione accesa in classe, io penso a quello che non racconta: agli studenti che hanno taciuto perché si sentivano in minoranza, a quelli usciti con un’idea sbagliata di cosa significhi avere un’opinione, a quelli che hanno smesso di fidarsi dell’insegnante come figura neutrale. Questi non finiscono nelle buone pratiche.
Docente 6	Riguarda una studentessa del serale, una donna sulla cinquantina, che durante una discussione su un testo in inglese sulla violenza domestica ha smesso di scrivere e ha guardato fuori dalla finestra per tutto il resto dell’ora. Non ho detto nulla; a fine lezione le ho lasciato il mio numero dicendole che ero disponibile se avesse voluto parlare. Non mi ha mai scritto. Non so se ho fatto bene a non intervenire di più, o a non insistere. Quella finestra mi torna in mente ancora.

Fonte: trascrizione del focus group con i docenti (n = 6).

Appendice C. Modulo di consenso informato e informativa etica

C.1 Consenso informato per gli studenti

CONSENSO INFORMATO ALLA PARTECIPAZIONE A RICERCA ACCADEMICA

Titolo della ricerca: Il “non detto” delle Lezioni di Lingua Inglese. Argomenti Tabù, Scelte Didattiche e Implicazioni Educative

Autrice: Sofia Longo, studentessa di Laurea Magistrale, Università Ca' Foscari, Venezia. E-mail: 908985@stud.unive.it

Il presente documento ha lo scopo di fornire informazioni chiare e complete in merito alla partecipazione alla ricerca sopra indicata, nel rispetto dei principi etici della ricerca accademica e della normativa vigente in materia di protezione dei dati personali (Regolamento UE 2016/679, GDPR).

1. Finalità della ricerca

La ricerca intende analizzare la presenza e la gestione di temi considerati “tabù” nelle lezioni di lingua inglese, le percezioni degli studenti rispetto a tali tematiche, e il ruolo dello spazio dialogico sicuro nello sviluppo delle competenze linguistiche, comunicative e interculturali.

2. Modalità di partecipazione

La partecipazione consiste nella compilazione di un questionario online, della durata stimata di 5-10 minuti. Il questionario include domande a risposta chiusa e multipla, e alcune domande relative a tematiche potenzialmente sensibili. È garantita la possibilità di non rispondere a qualsiasi domanda che possa generare disagio.

3. Natura volontaria della partecipazione

La partecipazione è libera e volontaria. Il/la partecipante può interrompere la compilazione in qualsiasi momento e ritirarsi dalla partecipazione senza obbligo di motivazione e senza alcuna conseguenza.

4. Trattamento dei dati e riservatezza

La raccolta dei dati avviene in forma completamente anonima. Non saranno acquisiti dati identificativi personali. I dati raccolti saranno utilizzati esclusivamente per finalità di ricerca scientifica, saranno analizzati in forma aggregata e anonima, e saranno conservati in modo sicuro e nel rispetto delle disposizioni normative vigenti.

5. Rischi e tutele

Non sono previsti rischi significativi derivanti dalla partecipazione. Tuttavia, alcune domande potrebbero richiamare esperienze personali o suscitare riflessioni emotive. Il/la partecipante mantiene piena autonomia nel decidere se rispondere o meno.

6. Benefici attesi

Non sono previsti benefici diretti per il/la partecipante. I risultati della ricerca potranno contribuire a migliorare le pratiche didattiche nell'insegnamento della lingua inglese, a promuovere ambienti educativi inclusivi e rispettosi, e a favorire lo sviluppo di competenze comunicative autentiche.

7. Contatti

Per eventuali informazioni o chiarimenti relativi alla ricerca è possibile contattare Sofia Longo, 908985@stud.unive.it.

8. Dichiarazione di consenso

Il/La sottoscritto/a dichiara di aver letto e compreso integralmente il presente documento, di essere stato/a informato/a in modo chiaro e completo sulle finalità e modalità della ricerca, e di partecipare in modo libero e volontario.

Il presente documento è redatto per uso accademico e conforme ai principi etici della ricerca educativa.

C.2 Consenso informato per i docenti

È invitata a partecipare a uno studio di ricerca che esplora come gli insegnanti di inglese della scuola superiore affrontano argomenti controversi o sensibili in classe, e come queste scelte plasmino l'insegnamento e l'apprendimento. La sua partecipazione prevede l'adesione a una discussione in focus group della durata di circa 40-60 minuti, durante la quale le verrà chiesto di condividere esperienze, prospettive e pratiche.

La sua partecipazione è del tutto volontaria. È libera di non rispondere a qualsiasi domanda e può ritirarsi dallo studio in qualsiasi momento senza fornire motivazioni e senza alcuna conseguenza negativa.

La discussione non è stata registrata in forma audio. Le risposte fornite dai partecipanti sono state annotate per iscritto dalla ricercatrice in modo simultaneo allo svolgimento della sessione, secondo la procedura descritta al § 5.3.

Tutte le informazioni fornite saranno trattate con cura e riservatezza. Il suo nome e qualsiasi dato identificativo non compariranno nella tesi finale né in eventuali pubblicazioni correlate. Al loro posto verranno utilizzati pseudonimi o codici, e qualsiasi informazione potenzialmente identificativa sarà rimossa o modificata. Tuttavia, trattandosi di un focus group, non è possibile garantire la completa autonomia tra i partecipanti.

Tutti i dati raccolti, incluse le annotazioni scritte durante la sessione, saranno conservati in modo sicuro su un dispositivo protetto da password e saranno accessibili esclusivamente alla ricercatrice. I dati

verranno utilizzati esclusivamente per le finalità di questa ricerca e saranno conservati solo per il tempo previsto dalle normative accademiche, al termine del quale saranno eliminati in modo sicuro.

Non sono previsti rischi particolari al di là di quelli propri di una normale conversazione professionale. Alcune domande potrebbero toccare argomenti sensibili e, qualora in qualsiasi momento si sentisse a disagio, è libera di fare una pausa, saltare una domanda o ritirarsi completamente.

Sebbene non siano previsti benefici personali diretti, la sua partecipazione contribuirà a una comprensione più approfondita dell'educazione linguistica e potrà contribuire a informare pratiche didattiche più consapevoli e inclusive.

La ringrazio per la partecipazione,

Sofia Longo

Bibliografia e sitografia

- Agrusti, G. (2020). Il protagonismo dei futuri insegnanti nei processi di sviluppo professionale all'università. In M. Baldacci, E. Nigris, & M. G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 9–17). FrancoAngeli.
- Attig, T. (2004). Disenfranchised grief revisited: Discounting hope and love. *Omega: Journal of Death and Dying*
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2024). *Salute mentale: come stanno i ragazzi. Risultati della consultazione pubblica promossa dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza*.
- Bailly, S., Devitt, S., Gremmo, M.-J., Heyworth, F., Hopkins, A., Jones, B., Makosch, M., Riley, P., Stoks, G., & Trim, J. (a cura di). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — A Guide for Users*. Council of Europe, Language Policy Division.
- Balboni, P. E. (2017). La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica. *EL.LE*, 6(1), 7–22.
- Balboni, P. E., & Caon, F. (2007). *La comunicazione interculturale*. Marsilio.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G. (a cura di). (2020a). *Idee per la formazione degli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G. (2020b). Il problema della formazione degli insegnanti. In M. Baldacci, E. Nigris, & M. G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 7–8). FrancoAngeli.
- Banack, A., Moore, D., & Rigell, A. (2022). Figured worlds of addiction: A content analysis of 10 YAL texts. *Children's Literature in Education*, 53, 534–554. <https://doi.org/10.1007/s10583-022-09485-w>
- Barone, S. L. (2026). Competenza emotivo-riflessiva e pedagogia della cura nella formazione iniziale degli insegnanti: evidenze da uno studio esplorativo. *Education Sciences & Society*, 17(1), 66–83. <https://doi.org/10.3280/ess1-2026oa22558>
- Bartosch, R. (2023). Death, Extinction, and the Limits of Literacy. In C. Ludwig & T. Summer (a cura di), *Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education* (pp. 195–205). Routledge.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brichese, A., & Tonioli, V. (2017). *Il mediatore interlinguistico ed interculturale e il facilitatore linguistico: Natura e competenze*. Marsilio.
- British Council. (2023). *How can we teach difficult or taboo subjects?* [Trascrizione del podcast]. TeachingEnglish, Series 2, Episode 3. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/podcast/teaching-english/teaching-english-podcast-how-can-we-teach>
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1(3), 204–217. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1968.tb00135.x>
- Brosman, C. S. (1992). The Functions of War Literature. *South Central Review*, 9(1), 85–98. <https://www.jstor.org/stable/3189388>
- Brubaker, R. (2015). Linguistic and religious pluralism: Between difference and inequality. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41, 3–32.
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House*, 82(4), 165–170.
- Caon, F., Battaglia, S., & Brichese, A. (2020). *Educazione interculturale in classe: Una prospettiva edulinguistica*. Sanoma. ISBN 978-88-919-2172-7.
- CEFR Expert Group. (2023). *A Guide to Action-oriented, Plurilingual and Intercultural Education*. Council of Europe Publishing. (Bérard, E., Fasoglio, D., Hunter, D., Margonis-Pasinetti, R., North, B., Piccardo, E., & Rüschoff, B.) <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/v7-n1-2025>
- Cella, R., De Roberto, E., Sardo, R., & Viale, M. (2025). Un anno di cambiamenti per la scuola e l'insegnamento dell'italiano [Editoriale]. *Italiano a scuola*, 7, I–XII. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/21965>
- Chello, F., Corbi, E., & Perillo, P. (2020). Sviluppare le competenze relazionali e comunicative in chiave transazionale. La formazione delle educatrici e degli educatori presso UNISOB. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 15(2), 291–310. <https://doi.org/10.13128/rief-9472>
- CNR-IFC (Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto di Fisiologia Clinica). (2025). *ESPAD®Italia 2025. Sotto la superficie: Le nuove sfide dell'adolescenza tra rischi e quotidianità* [Rapporto di ricerca]. CNR-IFC.
- Cotton, R. E. (2006). Teaching controversial environmental issues: Neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research*, 48(2), 223–241.

- Creati, P., Pela, P., Maulini, C., & Gomez Paloma, F. (2025). Pratiche embodied e formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria: potenzialità e prospettive di sviluppo. *Formazione, Lavoro, Persona*, 16(48), 356–367.
- Crescenza, G. (2021). Il sistema educativo italiano: memoria del passato e prospettive di futuro. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 10(1), 145–161.
- Crookes, G. (2013). *Critical ELT in action. Foundations, promises, praxis*. Routledge. Cit. in Ludwig e Summer (2023).
- Dal Passo, F., & Laurenti, A. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi* (Ediz. integrale). Novalogos.
- Daloiso, M., & D’Annunzio, B. (2021). La rappresentazione delle diversità nei materiali glottodidattici. Un’indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d’italiano per stranieri. In M. Daloiso & M. Mezzadri (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze* (pp. 125–140). Edizioni Ca’ Foscari.
<https://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6/009>
- Daniele, K. (2022). La promozione della salute mentale e la prevenzione del disagio negli adolescenti: il ruolo degli insegnanti e prospettive per la loro formazione. In A. L. Rizzo & V. Riccardi (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 13–18). Pensa MultiMedia.
- D’Auria, A., & Cavinato, G. (2020). Formazione iniziale degli insegnanti: l’araba fenice. In M. Baldacci, E. Nigris, & M. G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 58–67). FrancoAngeli.
- Doka, K. J. (1989). *Disenfranchised grief: Recognizing hidden sorrow*. Lexington Books. Cit. in Bartosch (2023).
- Doka, K. (2002). *Disenfranchised grief: New directions, challenges, and strategies for practice*. Research Press. Cit. in Attig (2004).
- Douglas, M. (2002). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo* (Routledge Classics ed.). Routledge. (Opera originale pubblicata nel 1966)
- Effendi, T., Thurston, A., & MacKenzie, A. (2024). A systematic evidence synthesis of disability and inclusive pedagogy in initial teacher training in English as a Foreign Language. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100350>
- Elliott, D. E., Bjelajac, P., Fallot, R. D., Markoff, L. S., & Reed, B. G. (2005). Trauma-informed or trauma-denied: Principles and implementation of trauma-informed services for women.

- Journal of Community Psychology*, 33(4), 461–477. <https://doi.org/10.1002/jcop.20063> Cit. in Wilson et al. (2024).
- EL-Sakran, O. T., & EL-Sakran, T. M. (2021). The case of culturally sensitive topics in the English language classrooms: Secondary school teachers' perspective. *Journal of English as an International Language*, 16(1), 37–59.
- Fabian, J. (1986). *Language and colonial power: The appropriation of Swahili in the former Belgian Congo 1880–1938*. University of California Press. Cit. in Han (2018).
- Fairley, M. J. (2020). Conceptualizing language teacher education centered on language teacher identity development: A competencies-based approach and practical applications. *TESOL Journal*, 78(3), 1–28. Cit. in Gerlach e Lüke (2023).
- Fisher, M. (2017, 19 giugno). *Terrorist or disturbed loner? The contentious politics of a label*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2017/06/19/world/europe/politics-terrorist-label.html> Cit. in Han (2018).
- Fránquiz, M. E., & Ortiz, A. A. (2017). Co-editors' introduction: The relationship between race and language in the 21st century. *Bilingual Research Journal*, 40(4), 335–338. Cit. in Von Esch et al. (2020).
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 117. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- Gambacorti Passerini, M. B. (2021). Educating to prevent youth (aged 16–24) mental distress: giving meaning to an educational effort. *Encyclopaideia*, 25(59), 83–95. Cit. in Daniele (2022).
- Gavosto, A. (2020). Formazione e reclutamento dei docenti in Italia: criticità e proposte. In M. Baldacci, E. Nigris, & M. G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 85–96). FrancoAngeli.
- Genovesi, G. (2023). La riforma Gentile (1923–1925) e le sue disastrose conseguenze. *Ricerche Pedagogiche*, LVII(227), 5–14.
- Gerlach, D., & Lüke, M. (2023). Integrating critical approaches into language teacher education. In C. Ludwig & T. Summer (a cura di), *Taboos and controversial issues in foreign language education: Critical language pedagogy in theory, research and practice* (pp. 40–48). Routledge.

- Gindi, S., & Ron Erlich, R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, 70, 58–66.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.006>
- Han, H. (2018). Studying religion and language teaching and learning: Building a subfield. *The Modern Language Journal*, 102(2), 432–445.
- Hirsch, E. D., Jr. (1988). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Houghton Mifflin. Cit. in Seelye (1993).
- Hopkins, A. (2001). Users' guide for textbook and materials writers. In S. Bailly, S. Devitt, M.-J. Gremmo, F. Heyworth, A. Hopkins, B. Jones, M. Makosch, P. Riley, G. Stoks, & J. Trim (a cura di), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — A Guide for Users* (pp. 199–230). Council of Europe, Language Policy Division.
- Hung, Y.-H. (2018). Exploration of teacher life stories: Taiwanese history teachers' curricular gatekeeping of controversial public issues. *Teaching and Teacher Education*, 70, 67–77.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.003>
- ILGA-Europe. (2025). *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, and Intersex People. Covering the period of January to December 2024*. ILGA-Europe.
- Istituto Superiore di Sanità, AUSL Bologna, ASL CN1, ASL Salerno, e Fondazione IRCCS Ca' Granda Ospedale Maggiore Policlinico (a cura di). (2021). *Salute mentale a scuola: un manuale* [Adattamento italiano di *Mental health in schools: A manual*, World Health Organization, 2021, Regional Office for the Eastern Mediterranean].
- Karousiou, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2025). Teachers' perceptions on introducing sensitive and controversial issues in the classroom. *Frontiers in Education*, 10, Articolo 1481173.
<https://doi.org/10.3389/educ.2025.1481173>
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 111–120.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.001>
- Lombardi, M. G. (2022). La formazione degli insegnanti in prospettiva generativa. In A. L. Rizzo & V. Riccardi (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 6–9). Pensa MultiMedia.

- Ludwig, C., & Summer, T. (a cura di). (2023). *Taboos and controversial issues in foreign language education—Critical language pedagogy in theory, research and practice*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003220701>
- Magić, J., & Selun, B. (2018). *Safe at school: Education sector responses to violence based on sexual orientation, gender identity/expression or sex characteristics in Europe*. Council of Europe, in partenariato con UNESCO.
- Mancaniello, M. R. (2025). Il ruolo degli insegnanti nel sostenere il dolore del lutto di bambine/i e adolescenti: le competenze pedagogiche per la gestione del lutto. In L. Fabbri, C. Melacarne, & P. Malavasi (a cura di), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche: trasformativa, innovative, emancipative* (pp. 368–372). Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. FrancoAngeli. Cit. in Lombardi (2022).
- Martari, Y. (2021). 'La grammatica del sorriso': Un contributo alla didattica della lingua nell'approccio umanistico affettivo. *Italiano LinguaDue*, 13(1), 460–469.
- Maxwell, B., McDonough, K., & Waddington, D. I. (2018). Broaching the subject: Developing law-based principles for teacher free speech in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 70, 196–203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.020>
- Millican, J., Kasumagić-Kafedžić, L., Masabo, F., & Almanza, M. (2021). Pedagogies for peacebuilding in higher education: How and why should higher education institutions get involved in teaching for peace? *International Review of Education*, 68, 569–590.
<https://doi.org/10.1007/s11159-021-09907-9>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) – Direzione Generale per gli Affari Internazionali / INDIRE, Unità italiana di Eurydice. (2013). *Il sistema educativo italiano* (I Quaderni di Eurydice, n. 29). Grafiche Gelli.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mura, A., Bullegas, D., & Mallus, A. (2023). Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 258–271.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: Italy*. OECD Publishing.

- Ordem, E., & Ulum, O. G. (2021). Critical pedagogy and socio-political issues in language teaching: Views from Turkey. *Critical Questions in Education*, 12(2), 128–142.
- Pollock, M. (2004). *Colormute: Race talk dilemmas in an American school*. Princeton University Press.
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2021). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107–136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Pulcini, V. (2014). A New Phase for English Teacher Education in Italy. Testing and training for Tirocinio Formativo Attivo (TFA). *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 1(1), 95–106.
- Revellino, P., Schinardi, G., & Tellier, É. (2023). *Step into social studies: Cross-curricular paths for social science students*. Zanichelli.
- Roverselli, C., & Macale, C. (2023). Formazione insegnanti in tempi di Covid: un'opportunità per riflettere e (ri)costruire significati. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 319–336.
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication* (3rd ed.). National Textbook Company.
- Shelton, S. A., & Barnes, M. E. (2016). “Racism just isn’t an issue anymore”: Preservice teachers’ resistances to the intersections of sexuality and race. *Teaching and Teacher Education*, 55, 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.008>
- Silvera, A. (2017). *They Both Die at the End*. HarperCollins.
- Silvestro, T. (2024). Stereotipi di genere nelle immagini. Analisi dei manuali di inglese come LS. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 60(4), 59–80.
- Summer, T., & Steinbock, J. (2023). Learner Perceptions of Taboo Topics in English Language Teaching. In C. Ludwig & T. Summer (a cura di), *Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education* (pp. 71–80). Routledge.
- Supin, J. (2016). The long shadow: Bruce Perry on the lingering effects of childhood trauma. *The Sun*, 491, 4. Cit. in Wilson et al. (2024).
- Talmy, S. (2010). Becoming ‘local’ in ESL: Racism as resource in a Hawai’i public school. *Journal of Language, Identity, and Education*, 9, 36–57.

- Tammaro, R., Petolicchio, A., & D'Alessio, A. (2017). Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un Leitmotiv. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X(19), 53–72.
- Thornton, S. J. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. In J. P. Shaver (a cura di), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 237–248). Macmillan. Cit. in Hung (2018).
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. Random House. Cit. in Seelye (1993).
- UNESCO. (2016). *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244756>
- Von Esch, K. S., Motha, S., & Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching*, 53, 391–421. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000269>
- Weninger, C. (2021). Multimodality in critical language textbook analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 133–146. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797083>
- Willems, A. (2023). Promoting resilience in the foreign language classroom – A basic requirement for working with taboo topics. In C. Ludwig & T. Summer (a cura di), *Taboos and controversial issues in foreign language education: Critical language pedagogy in theory, research and practice* (pp. 57–68). Routledge.
- Wilson, V. E., Le Brocq, R., & Drayton, J. (2024). Understanding and responsiveness in the trauma-informed adult ESL classroom. *The Australian Educational Researcher*, 51, 2069–2097.
<https://doi.org/10.1007/s13384-023-00680-2>
- Zanazzi, S. (2023). “Lei forse non lo sa, ma non l’ho mai dimenticata”. Le competenze relazionali per un’educazione inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 165–186.

Normativa e giurisprudenza

- Corte costituzionale. (1989). *Sentenza 11 aprile 1989, n. 203*.
<https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1989&numero=203>
- Corte di Cassazione, Sezioni Unite Civili. (2021). *Sentenza 6 luglio–9 settembre 2021, n. 24414*.
- Corte europea dei diritti dell’uomo, Grande Camera, *Lautsi e altri c. Italia*, ricorso n. 30814/06, sentenza del 18 marzo 2011. Testo disponibile su:
https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_20_1.page?facetNode_1=0_8_1_14&contentId=SDU647659&previousPage=mg_1_20

Gazzetta Ufficiale. (1992). *Legge 5 febbraio 1992, n. 104.*

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>

Legge 20 maggio 1970, n. 300, «Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori, della libertà sindacale e dell'attività sindacale nei luoghi di lavoro e norme sul collocamento».

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1970-05-20;300>

Legge 25 giugno 1993, n. 205, «Misure urgenti in materia di discriminazione razziale, etnica e religiosa» (conversione, con modificazioni, del decreto-legge 26 aprile 1993, n. 122), pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 148 del 26 giugno 1993.

Legge 13 luglio 2015, n. 107, «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti», pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15 luglio 2015.

Legge 9 giugno 2026, n. 104, recante «Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico», pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 142 del 22 giugno 2026.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). *Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell'art. 1 comma 16 legge 107/2015*. Circolare prot. AOODPIT n. 1972 del 15 settembre 2015. MIUR, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). *Linee Guida Nazionali: Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione* (art. 1 comma 16, L. 107/2015). MIUR, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2026). *Indicazioni nazionali per i Licei* [Testo in consultazione pubblica]. Allegato D – Liceo Linguistico. <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-nazionali-per-i-licei->

Sitografia

Bonadies, G. (2026, 31 marzo). *Libertà di espressione e politica in classe: L'analisi di Andrea Maggi tra diritti costituzionali e limiti professionali dei docenti*. Orizzontescuola.it. <https://www.orizzontescuola.it/liberta-di-espressione-e-politica-in-classe-lanalisi-di-andrea-maggi-tra-diritti-costituzionali-e-limiti-professionali-dei-docenti/> (consultato il 2 giugno 2026)

Centro Studi e Ricerche IDOS. (2024). *Gli alunni stranieri nella scuola dell'identità nazionale*. Dossier Statistico Immigrazione. <https://www.dossierimmigrazione.it/gli-alunni-stranieri-nella-scuola-dellidentita-nazionale/> (consultato il 16 agosto 2026)

- ESPAD-Italia, Cnr-Ifc (2026). *Violenza giovanile: coinvolti oltre quattro studenti su dieci* (24 luglio 2026). Istituto di Fisiologia Clinica, Consiglio Nazionale delle Ricerche. Disponibile su: <https://www.cnr.it/it/nota-stampa/n-14527/violenza-giovanile-coinvolti-oltre-quattro-studenti-su-dieci> (consultato il 22 agosto 2026)
- Guiducci, P. L. (2024, 3 luglio). *Il crocifisso a scuola: Passato e presente*. Storiain.net. <https://www.storiain.net/storia/lesposizione-del-crocifisso-nelle-aule-scolastiche-passato-e-presente/> (consultato il 7 giugno 2026)
- Ministero della Giustizia. (s.d.). Portale delle firme referendarie. *Referendum Sì Educazione Affettiva e Sessuale nelle Scuole*, iniziativa n. 7500000. Disponibile all'indirizzo: <https://firmereferendum.giustizia.it/referendum/open/dettaglio-open/7500000> (consultato il 10 luglio 2026)
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (s.d.). *Abilitazione all'insegnamento*. <https://www.mim.gov.it/abilitazione-all-insegnamento1> (consultato il 4 gennaio 2026)
- Save the Children Italia. (2026). *(Dis)armati: L'indagine sulla violenza giovanile, tra fragilità e vuoti educativi*. <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/disarmati-lindagine-sulla-violenza-giovanile-tra-fragilita-e-vuoti-educativi> (consultato il 9 luglio 2026)
- Senato della Repubblica. (1948). *Costituzione della Repubblica Italiana, Parte I, Titolo I, Articolo 21*. <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-i/articolo-21> (consultato il 15 febbraio 2026)
- Senato della Repubblica. (1948). *Costituzione della Repubblica Italiana, Parte I, Titolo II, Articolo 33*. <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-33> (consultato il 15 febbraio 2026)
- SOS Italia. (2025). *Il razzismo in Italia, contorni e numeri di un fenomeno difficile da sradicare*. <https://www.sositalia.it/news/2025/razzismo-in-italia> (consultato il 5 agosto 2026)
- UNESCO (2020). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Trad. it. a cura del Club per l'UNESCO di Lucca, *Al di là dei numeri: porre fine alla violenza e al bullismo nella scuola*. Disponibile su: <https://www.unesco.it/it/temi-in-evidenza/educazione/al-di-la-dei-numeri-porre-fine-alla-violenza-e-al-bullismo-nella-scuola/> (aggiornamento 30 agosto 2024. Consultato il 22 settembre 2025)
- Valore D. (2024, 12 novembre). *Comprendere il significato di LGBTQIA+: acronimo, movimento, simboli*. <https://www.valored.it/news/lgbt-significato/> (consultato il 18 aprile 2026)

Dichiarazione del ricorso a strumenti di Intelligenza Artificiale (IA)

La sottoscritta Sofia Longo, matricola numero 908985, iscritta presso Ca' Foscari al corso di Laurea magistrale in Linguistica educativa, autrice della tesi di laurea *Il “non detto” delle lezioni di lingua inglese. Argomenti tabù, scelte didattiche e implicazioni educative*, relatrice Prof.ssa Maria Cecilia Luise, consapevole delle sanzioni previste dall'art. 76 del Testo unico, D.P.R. 28/12/2000 n. 445, e della decadenza dei benefici prevista dall'art. 75 del medesimo Testo unico in caso di dichiarazioni false o mendaci, sotto la propria personale responsabilità ai sensi degli artt. 46 e 47 del D.P.R. 28/12/2000 n. 445,

DICHIARA

- ☐ di NON aver fatto ricorso a tecnologie di intelligenza artificiale generativa per supportare vari aspetti della ricerca e della scrittura della sua tesi di laurea;
- ☒ di aver fatto ricorso a tecnologie di intelligenza artificiale generativa per supportare vari aspetti della ricerca e della scrittura della mia tesi di laurea, in particolare:
- Strumento e versione: *Claude*, assistente di intelligenza artificiale sviluppato da Anthropic. Per la revisione formale dell'elaborato è stato utilizzato il modello Claude Opus 5.5, nella versione disponibile a settembre 2026; per la creazione dei grafici è stato utilizzato Claude (Anthropic) tra aprile e giugno 2026.
 - Modalità di utilizzo: generazione di grafici e diagrammi per la presentazione dei dati: realizzazione di tutti i grafici presenti nella tesi (Figure 1–10), a partire dai dati del questionario somministrato agli studenti
 - Sezioni interessate: capitolo 6, (Figure 1–10), per i grafici
 - Verifica: i valori e le percentuali riportati nei grafici sono stati confrontati con i dati grezzi del questionario (Appendice A).

DICHIARA INOLTRE

che tutto il materiale generato dall'IA è stato attentamente verificato e rivisto e rielaborato dall'autrice, che si assume la piena responsabilità per la qualità, l'accuratezza e l'integrità scientifica del lavoro.

Luogo e data __26.09.2026__

Firma __Sofia Longo__

Ringraziamenti

Alla Prof.ssa Maria Cecilia Luise, per la fiducia e i consigli che hanno guidato questo lavoro.

Al Prof. Ronald Hinterholz, per la disponibilità e l'attenzione.

A Marco, per il suo prezioso aiuto e per avermi ascoltata e incoraggiata ogni giorno, soprattutto nei momenti più difficili.

Alla mia famiglia, che mi è sempre stata vicina, anche senza bisogno di tante parole.

Questa tesi parla del non detto. Qui, invece, voglio dirlo chiaramente: grazie a chi mi ha aiutata ad arrivare fin qui.

Ai miei amici di Serendipity, che con il loro sostegno, l'ascolto e i consigli hanno reso questo percorso più leggero.

A Costanza ed Elen, per esserci sempre state e per le loro parole incoraggianti.

A Margherita e alla sua splendida famiglia, che mi hanno accolta come una di loro.

A tutti i docenti che intraprenderanno questo percorso: la strada è tortuosa e difficile, ma abbiate il coraggio di dire ciò che non viene mai detto e di insegnare ciò che conta davvero.