



3

Luglio 2025

Intercultural dimensions of English language teaching: enhancing European key-competences in the context of Learning Cities

Dimensioni interculturali dell'insegnamento della lingua inglese: potenziare le competenze chiave europee nel contesto delle Learning Cities

Raffaella Leproni

Università degli Studi di Roma Tre

raffaella.leproni@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17308

ABSTRACT

Intercultural education and English language teaching play a key role in the development of inclusive societies, acting as cultural mediators and vehicles for European key competences. This study examines how the implementation of Learning Cities principles in EFL/ESL teaching can promote inclusion and multilingual literacy. The investigation explores: (1) English teachers' competences in intercultural communicative language teaching; (2) innovative pedagogical approaches for ESP; (3) Learning Cities as ecosystems supporting teacher development. Methodologically, the research combines literature review with analysis of teaching practices in different contexts, focusing on authentic materials, formative assessment and digital technologies. The results show that the

integration of Learning Cities principles improves both language competence and intercultural awareness, while supporting teachers' professional development and ensuring equitable language education in line with lifelong learning principles.

Keywords: european key competences, intercultural education, learning cities, intercultural communicative english language teaching, teacher training.

RIASSUNTO

L'educazione interculturale e l'insegnamento della lingua inglese svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo di società inclusive, fungendo da mediatori culturali e da veicoli per le competenze chiave europee. Questo studio esamina come l'implementazione dei principi delle Learning Cities nell'insegnamento EFL/ESL possa promuovere l'inclusione e l'alfabetizzazione multilingue. L'indagine esplora: (1) le competenze degli insegnanti di inglese nell'insegnamento comunicativo interculturale delle lingue; (2) approcci pedagogici innovativi per ESP; (3) le Learning Cities come ecosistemi a sostegno dello sviluppo degli insegnanti. Dal punto di vista metodologico, la ricerca combina la revisione della letteratura con l'analisi delle pratiche didattiche in diversi contesti, concentrandosi su materiali autentici, valutazione formativa e tecnologie digitali. I risultati dimostrano che l'integrazione dei principi delle Learning Cities migliora sia la competenza linguistica che la consapevolezza interculturale, sostenendo al contempo lo sviluppo professionale degli insegnanti e garantendo un'educazione linguistica equa e in linea con i principi dell'apprendimento permanente.

Parole chiave: european key competences, intercultural education, learning cities, intercultural communicative english language teaching, teacher training.

1. INTRODUZIONE

Nel contesto della globalizzazione e della crescente diversità culturale e linguistica che caratterizza le società contemporanee, l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera (EFL/LS) o seconda lingua (ESL/L2) assume una rilevanza che trascende la mera trasmissione di competenze linguistiche. Il presente contributo intende approfondire come l'integrazione dei principi delle Learning Cities nel processo di insegnamento e apprendimento dell'inglese possa promuovere non solo lo sviluppo di competenze linguistiche, ma anche la formazione di cittadini consapevoli, critici e interculturalmente competenti¹.

Le Learning Cities, definite dall'UNESCO come “città che mobilitano efficacemente le proprie risorse in ogni settore per promuovere l'apprendimento inclusivo, dall'istruzione di base a quella superiore; rivitalizzare l'apprendimento nelle famiglie e nelle comunità; facilitare l'apprendimento per

¹ Per ragioni di fluidità espositiva, ove nel testo non sia possibile utilizzare termini ambi/plurigeneri si adotta il maschile plurale con valore inclusivo, senza alcuna intenzione discriminatoria e nel pieno riconoscimento della diversità di genere.

e sul posto di lavoro; estendere l'uso delle moderne tecnologie di apprendimento; migliorare la qualità e l'eccellenza nell'apprendimento; promuovere una cultura dell'apprendimento per tutta la vita” (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015, p. 9)², offrono un quadro concettuale che può essere proficuamente applicato all'insegnamento delle lingue in prospettiva interculturale per un approccio essenziale allo sviluppo delle competenze chiave europee, in particolare la competenza multilinguistica e la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Nella società contemporanea, caratterizzata da rapidi cambiamenti e da sfide globali che richiedono risposte condivise, la capacità di comunicare efficacemente attraverso le frontiere linguistiche e culturali diventa un requisito fondamentale per la cittadinanza attiva e la coesione sociale. Come sottolinea Longworth (2006, p. xi) nell'introduzione al suo testo pionieristico sulle Learning Cities, “[è] il paesaggio mentale che ci interessa, il modo in cui le persone pensano, interagiscono, lavorano insieme, risolvono problemi, prendono decisioni, gestiscono informazioni, vivono con e tra di loro”. In questa prospettiva, l'insegnamento dell'inglese, in quanto lingua franca globale, può rappresentare non solo un veicolo per la comunicazione internazionale, ma anche uno strumento potente per promuovere la comprensione interculturale e lo sviluppo di società inclusive e pluralistiche.

2. LE COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI E L'INTERCULTURAL COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

L'Intercultural Communicative Language Teaching (ICLT) rappresenta un approccio all'insegnamento linguistico che integra espressamente lo sviluppo della competenza interculturale come obiettivo fondamentale dell'apprendimento linguistico, basandosi sul presupposto che l'apprendimento di una lingua straniera comporti non solo l'acquisizione di competenze linguistiche, ma anche la capacità di comprendere e interagire con persone di diverse culture (Byram, 1997; Liddicoat *et al.*, 2003). Nella cornice delle Learning Cities, le competenze degli insegnanti di inglese nell'ICLT assumono un'importanza cruciale, dacché gli insegnanti devono possedere non solo una solida conoscenza della lingua inglese e delle metodologie didattiche, ma anche una profonda consapevolezza interculturale e la capacità di facilitare lo sviluppo di questa consapevolezza nei loro studenti.

Byram (1997) ha identificato cinque componenti della competenza comunicativa interculturale: atteggiamenti (curiosità e apertura), conoscenze (dei gruppi sociali e delle loro pratiche sia nella propria cultura che in quella altrui), abilità di interpretazione e di relazione (capacità di interpretare documenti o eventi di un'altra cultura e di metterli in relazione con quelli della propria), abilità di scoperta e interazione (capacità di acquisire nuove conoscenze di una cultura e di operare con queste conoscenze in situazioni di comunicazione in tempo reale) e consapevolezza culturale critica (capacità di valutare criticamente le pratiche e i prodotti della propria cultura e di quelle altrui).

Nell'ambito delle Learning Cities, gli insegnanti di inglese devono essere in grado di promuovere lo sviluppo di queste componenti nei loro studenti, facilitando un apprendimento linguistico che vada oltre la mera competenza linguistica per abbracciare una più ampia competenza interculturale.

Norton e Toohey (2004), d'altro canto, mettono in luce come l'insegnamento delle lingue sia intrinsecamente politico e coinvolga questioni di identità, potere e accesso alle risorse; la

² Il Global Network of Learning Cities è descritto sul sito ufficiale dell'UNESCO Institute for Lifelong Learning (<https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities?hub=38>); la versione italiana delle Linee Guida per Costruire Learning Cities è disponibile all'apposito link sul sito di UNESCO Italia (<https://www.unesco.it/it/news/learning-cities/>).

consapevolezza di queste dimensioni è un aspetto determinante nell'insegnamento delle lingue franche, altre e seconde nelle Learning Cities, ove diventa fondamentale adottare approcci pedagogici che promuovano l'equità e l'empowerment degli studenti. Questo significa che gli insegnanti devono essere formati non solo nelle metodologie didattiche tradizionali, ma anche nell'utilizzo di approcci critici e socialmente responsabili all'insegnamento linguistico; come sottolineato da Kubota e Lin (2009), è necessario che gli insegnanti di lingue siano consapevoli delle dinamiche di potere che possono influenzare l'apprendimento linguistico e adottare pratiche pedagogiche che promuovano giustizia sociale ed equità.

Nel contesto delle Learning Cities, la formazione degli insegnanti di inglese dovrebbe quindi includere opportunità di sviluppo professionale che favoriscano la riflessione critica sulle proprie pratiche didattiche, la consapevolezza delle dimensioni socioculturali e politiche dell'insegnamento linguistico e la capacità di adattare le proprie metodologie alle esigenze diverse e in continua evoluzione degli studenti.

3. APPROCCI PEDAGOGICI INNOVATIVI PER L'ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Nel contesto delle Learning Cities, l'English for Specific Purposes (ESP) si configura come un'area di particolare interesse, in quanto si concentra sulle esigenze linguistiche specifiche di particolari gruppi di apprendenti, in relazione ai loro contesti professionali o accademici. L'innovazione negli approcci pedagogici per l'ESP è essenziale per garantire che l'apprendimento dell'inglese sia rilevante, efficace e allineato con i principi dell'apprendimento permanente.

3.1 Cultura e interculturalità nella progettazione didattica

Prima di esaminare gli approcci pedagogici specifici, è essenziale considerare le diverse concezioni di cultura che influenzano la progettazione didattica dell'ESP. Come evidenziato da García (2024), esistono almeno tre approcci principali al concetto di cultura nell'insegnamento delle lingue:

1. *approccio essenzialista*: considera la cultura come un insieme fisso di caratteristiche attribuibili a gruppi specifici, tendendo a stereotipare e generalizzare;
2. *approccio costruttivista*: vede la cultura come un processo dinamico e in continua evoluzione, costruito attraverso l'interazione sociale;
3. *approccio critico-interculturale*: analizza le relazioni di potere che influenzano la costruzione culturale e promuove la riflessione critica sulle disuguaglianze culturali.

Miquel e Sans (2004) propongono una prospettiva particolarmente utile per la comprensione delle dimensioni culturali nell'insegnamento delle lingue, distinguendo tre livelli di cultura: “Cultura” con la maiuscola, “cultura” con la minuscola e “kultura” con la “k”. La “Cultura” con la maiuscola si riferisce alla definizione tradizionale di cultura formale, che comprende ad esempio le belle arti, la letteratura, la musica, il cinema; la “cultura” con la minuscola, o “cultura tout court”, fa riferimento a tutto ciò che è implicitamente condiviso dai membri di una stessa comunità linguistica e culturale, ovvero “l'insieme di informazioni, credenze e conoscenze, oggetti e posizioni di questi oggetti, modi di classificazione, presupposizioni, conoscenze e azioni (rituali, routine, ecc.) socialmente modellati che confluiranno in qualsiasi atto comunicativo e che lo renderanno adeguato o deliberatamente

inadeguato” (Miquel & Sans, 2004, p. 4); infine, la “kultura” con la “k” si riferisce alla conoscenza necessaria per comprendere determinati contesti e agire di conseguenza, come nel caso dei linguaggi gergali giovanili. I tre livelli di cultura descritti si caratterizzano per la loro permeabilità e interconnessione, dando luogo a fenomeni di osmosi e traslazione intracategoriale. Questo processo dialettico è riscontrabile, ad esempio, nelle espressioni linguistiche che, originate nell'ambito della “kultura” giovanile, vengono progressivamente assimilate nel repertorio standard, o nei riferimenti intertestuali che, distaccandosi dal loro contesto letterario primigenio, si cristallizzano in formulazioni idiomatiche la cui fruizione non presuppone necessariamente la conoscenza dell'opera fonte.

Questa distinzione risulta particolarmente rilevante nella progettazione di corsi ESP in contesti multiculturali come quelli delle Learning Cities, dove è essenziale comprendere e valorizzare non solo la cultura “alta” o ufficiale, ma anche quelle dimensioni culturali implicite e condivise che spesso risultano più difficili da individuare e insegnare, ma che sono fondamentali per una comunicazione efficace e culturalmente appropriata.

Nella progettazione di corsi ESP, ELF e L2/LS, soprattutto in contesti multiculturali come quelli delle Learning Cities, che si caratterizzano per un approccio integrato all'apprendimento che coinvolge diverse istituzioni, settori e stakeholder in un ecosistema educativo coerente, beneficiando di pedagogie che favoriscono la collaborazione tra istituzioni educative, mondo del lavoro e comunità locali, è fondamentale adottare un approccio critico-interculturale che riconosca che i discenti interpretano i contenuti in modo diverso in base ai loro quadri culturali di riferimento (García, 2024). Un approccio che implica consapevolezza dei propri pregiudizi e presupposti culturali; progettazione attenta alle diverse norme culturali, stili di apprendimento e lingue; prospettive, esempi e voci diverse nei materiali del corso; linguaggio chiaro e semplice, che eviti idiomi o umorismo culturalmente specifico.

In questa prospettiva, è possibile coniugare diverse strategie intersezionali, tra cui l'apprendimento basato su progetti (Project-Based Learning, PBL), che coinvolge gli studenti in progetti autentici e significativi, correlati ai loro interessi professionali o accademici e ben si allinea con i principi delle Learning Cities, favorendo lo sviluppo non solo di competenze linguistiche, ma anche di abilità trasversali come la collaborazione, la comunicazione e il pensiero critico, considerate essenziali nel quadro delle competenze chiave europee (OECD, 2018).

L'esposizione a testi, audio, video e altri materiali autentici in lingua inglese relativi al campo specifico di interesse degli apprendenti è un altro elemento chiave negli approcci pedagogici che favoriscono lo sviluppo di una competenza linguistica contestualizzata e significativa, soprattutto quando la disponibilità di risorse digitali e l'accesso a reti internazionali facilitano l'accesso a materiali autentici diversificati e aggiornati. Inoltre, l'implementazione di approcci blended learning e flipped classroom, che combinano l'apprendimento online con l'interazione faccia a faccia, offre flessibilità e personalizzazione nell'apprendimento dell'ESP/LS/L2, consentendo agli studenti di progredire al proprio ritmo e di concentrarsi sugli aspetti linguistici più rilevanti per le loro esigenze specifiche. Ciò si configura come particolarmente adatto al contesto delle Learning Cities, in cui l'apprendimento avviene in diversi spazi e momenti della vita quotidiana, anche al di fuori delle istituzioni educative formali.

Il Content and Language Integrated Learning (CLIL), che prevede l'insegnamento di contenuti disciplinari in lingua inglese, rappresenta un altro approccio promettente per l'ESP/LS/L2 nelle Learning Cities, poiché favorisce un apprendimento linguistico contestualizzato e significativo in cui

la L2/LS diventa un mezzo per accedere a contenuti disciplinari rilevanti per gli interessi e le esigenze professionali degli apprendenti.

3.2 Tecnologie ed inclusione culturale

Nell'era digitale, la tecnologia gioca un ruolo cruciale nell'insegnamento delle lingue; l'integrazione delle tecnologie digitali nell'insegnamento dell'ESP offre opportunità per un apprendimento più interattivo, collaborativo e personalizzato. L'uso di piattaforme di apprendimento online, social media, podcast, app e altre risorse digitali (che funzionano anche come materiali autentici, vd. sopra) può arricchire l'esperienza di apprendimento e facilitare la connessione con comunità linguistiche globali, aspetto particolarmente rilevante nel contesto delle Learning Cities. Tuttavia, come sottolinea García (2024), è importante considerare vari aspetti per garantire l'inclusione culturale, tra cui accessibilità delle piattaforme in diverse regioni e con diverse velocità di connessione, fusi orari nella programmazione di sessioni sincrone, strumenti che supportino l'interazione inclusiva, come sottotitoli e traduzioni in tempo reale.

Inoltre, l'adozione di pratiche di valutazione formativa e autentica piuttosto che solo sommativa, è essenziale per fornire feedback continuo durante un processo di apprendimento basato su compiti realistici e significativi, in linea con i principi delle Learning Cities, che promuovono un apprendimento centrato sul discente e orientato allo sviluppo di competenze reali e applicabili.

4. LE LEARNING CITIES COME ECOSISTEMI PER LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

Le Learning Cities rappresentano ecosistemi educativi complessi, caratterizzati da un'ampia gamma di opportunità di apprendimento formale, non formale e informale che coinvolgono diversi settori, istituzioni e stakeholder. In questo contesto, gli insegnanti di inglese (ESP/L2/LS) hanno l'opportunità di sviluppare continuamente le loro competenze professionali, beneficiando delle risorse, reti e sinergie presenti nella città.

Il concetto di comunità di pratica introdotto da Wenger (1998), riferendosi a gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per qualcosa che fanno e imparano a farlo meglio attraverso l'interazione regolare, offre un quadro utile per comprendere come gli insegnanti possano apprendere e svilupparsi professionalmente all'interno delle Learning Cities³, dove questo si traduce in un ricco ecosistema di opportunità di sviluppo professionale per gli insegnanti di ESP/L2/LS, che possono includere:

- Collaborazioni con università e centri di ricerca, che offrono accesso alle più recenti teorie e pratiche nell'insegnamento delle lingue e nell'educazione interculturale;
- Partenariati con aziende e organizzazioni professionali, che forniscono insight sulle esigenze linguistiche specifiche del mondo del lavoro, consentendo di allineare l'insegnamento dell'ESP/LS/L2 con queste esigenze;
- Reti con organizzazioni culturali e artistiche, che arricchiscono l'insegnamento della lingua con dimensioni culturali e creative;

³ L'UNESCO (2015) sottolinea l'importanza di un approccio all'educazione che vada oltre i confini tradizionali delle istituzioni educative, riconoscendo il valore dell'apprendimento che avviene in diversi contesti e momenti della vita.

- Sinergia con comunità locali e internazionali per offrire opportunità interculturali autentiche e significative;
- Accesso a risorse digitali e tecnologiche per facilitare l'innovazione nelle pratiche didattiche e la connessione con comunità globali di apprendimento.

Come enfatizzato da Hall, Cheng e Carlson (2006), l'apprendimento di una lingua avviene attraverso la partecipazione a pratiche sociali significative, non solo attraverso l'interiorizzazione di regole e strutture; nelle Learning Cities questo principio si estende allo sviluppo professionale degli insegnanti, che possono partecipare attivamente a diversi contesti formativi e comunitari, arricchendo così la propria comprensione della lingua inglese e delle sue dimensioni socioculturali. La formazione degli insegnanti nelle Learning Cities dovrebbe quindi adottare un approccio riflessivo e basato sull'indagine, che incoraggi a farsi “reflective practitioners” (Schon, 1991), ad esplorare criticamente le proprie pratiche, a sperimentare nuovi approcci e a collaborare con colleghi e altri professionisti per migliorare continuamente la qualità dell'insegnamento linguistico.

Inoltre, le Learning Cities offrono un contesto ideale per promuovere l'autonomia degli insegnanti, intesa come la capacità di assumere la responsabilità del proprio sviluppo professionale e di fare scelte informate sulle proprie pratiche didattiche (Little & Thorne, 2017). Gli ecosistemi educativi delle Learning Cities, caratterizzati da diversità, flessibilità e apertura, favoriscono lo sviluppo di questa autonomia, consentendo agli insegnanti di identificare e perseguire percorsi di sviluppo professionale allineati con le proprie esigenze, interessi e contesti specifici; esse rappresentano ecosistemi fertili per lo sviluppo professionale degli insegnanti di ESP/L2/LS, offrendo un'ampia gamma di opportunità, risorse e reti che possono arricchire le loro competenze linguistiche, didattiche e interculturali. Uno sviluppo professionale continuo essenziale per garantire un insegnamento efficace, rilevante e allineato con i principi dell'apprendimento permanente e dell'educazione interculturale.

5. ENGLISH AS A LINGUA FRANCA: INCLUSIONE E ALFABETIZZAZIONE MULTILINGUE

Nel contesto delle Learning Cities, spazi di incontro e di dialogo tra culture diverse, dove la comunicazione efficace diventa un elemento imprescindibile per l'inclusione e la partecipazione democratica, l'inglese come lingua franca (English as a Lingua Franca, ELF) assume un ruolo significativo nella promozione dell'inclusione e dell'alfabetizzazione multilingue, affermandosi non solo come lingua globale ma come strumento di mediazione interculturale che facilita l'interazione tra cittadini di diversa provenienza. L'uso dell'inglese come mezzo di comunicazione tra parlanti di diverse lingue madri, ove l'inglese non è né la prima né la seconda lingua (Pennycook, 2007; Jenkins, 2015), può rappresentare un potente strumento per facilitare il dialogo interculturale e la partecipazione attiva nella società globale. Le lingue franche assumono un ruolo fondamentale in questo contesto poiché non solo rispondono alle esigenze comunicative delle comunità che le adottano, ma riflettono anche le dinamiche socio-culturali, politiche ed economiche che caratterizzano la comunicazione interculturale (Guido, 2008, p. 24); occorre però al contempo riconoscere che l'inglese come lingua franca non è un codice linguistico neutro ma rappresenta un codice ibrido, plasmato dalle interferenze delle lingue native dei parlanti non nativi che lo utilizzano, dando vita a varianti linguistiche che riflettono le diverse identità culturali (Guido, 2018, p. 118).

Questa visione dell'inglese come lingua franca (ELF) si inserisce a buon diritto nello scenario della Learning City come spazio inclusivo, dove la diversità linguistica diventa risorsa anziché barriera -

una prospettiva particolarmente rilevante per gli insegnanti, che devono essere consapevoli di come le diverse varianti di questa lingua possano riflettere e veicolare diverse identità culturali, facilitando o impedendo la partecipazione civica. Sperti (2017), dando seguito a Jenkins (2011), sottolinea l'importanza di questa concezione sostenendo che nonostante frequenti casi di “miscommunication” dovuti ad asimmetrie linguistico-culturali e sociali tra i parlanti, l'analisi degli scambi comunicativi in ELF rivela come i parlanti non nativi siano in grado di negoziare significati e identità culturali attraverso processi di accomodamento reciproco che superano le barriere linguistiche tradizionali (Jenkins 2011, p. 929; Sperti, 2017, p. 67). Esercitare capacità di negoziazione e adattamento diventa cruciale in contesti dove cittadini di diverse provenienze devono collaborare per costruire un futuro comune; in particolare nell'ambito delle politiche educative cittadine è quindi essenziale adottare approcci didattici che promuovano non solo l'acquisizione di competenze linguistiche, ma anche lo sviluppo di una consapevolezza delle differenze culturali che si riflettono nelle varianti dell'inglese utilizzate a livello globale.

Le implicazioni di questo approccio per le politiche educative delle Learning Cities sono significative: come emerge dall'analisi di Guido e Seidlhofer (2014), la nozione di ELF come “autenticazione linguistica” rappresenta una sfida sia alla visione dell'inglese come lingua nativa (ENL) quale unica varietà autentica da utilizzare in ogni contesto interculturale, sia alla concezione dell'ELF come semplice varietà internazionale standardizzata, poiché implica “un'appropriazione della lingua inglese secondo i parametri della L1 dei suoi utenti non madrelingua” (Guido e Seidlhofer, 2014, p. 45), giustificando così l'esistenza di varianti dell'ELF che riflettono i diversi background linguistico-culturali dei parlanti. Questo quadro teorico suggerisce che “l'insegnamento dell'inglese come lingua franca dovrebbe allontanarsi da modelli normativi basati esclusivamente sulle varietà native, per abbracciare un approccio che valorizzi la creatività linguistica e l'adattamento pragmatico alle diverse situazioni comunicative interculturali” (*ibidem*).

Nelle Learning Cities la diversità linguistica e culturale rappresenta una ricchezza piuttosto che un ostacolo; qui l'ELF può svolgere un ruolo complementare e non sostitutivo rispetto alle lingue locali e alle altre lingue straniere: “[u]tilizzare una lingua franca, come è l'inglese in molti contesti a livello globale, può consentire infatti di abbassare i filtri delle facce di potere nella relazione comunicativa, poiché generalmente entrambi gli attori coinvolti possiedono un grado di competenza linguistica della lingua franca inferiore a quello del parlante nativo; questo equilibrio relativo di (non) conoscenza linguistica riduce la disparità di potere tradizionalmente associata alla comunicazione tra individui con diversi livelli di padronanza linguistica” (Leproni, 2024, p. 102). Questo aspetto dell'ELF è particolarmente rilevante appunto nel contesto delle Learning Cities, ove la partecipazione equa e inclusiva di tutti i cittadini ai processi di apprendimento e alla vita civica è un obiettivo fondamentale; l'ELF può facilitare questa partecipazione, fornendo un mezzo di comunicazione condiviso e di costruzione intersoggettiva nei contesti di interazione (Canagarajah, 2007, p. 926) che, se usato con consapevolezza critica, può promuovere l'inclusione piuttosto che l'esclusione.

È necessario, nondimeno, considerare che l'uso dell'inglese come lingua franca non è privo di complessità e potenziali problematiche. Phillipson (2010, p. 147), ad esempio, ha messo in guardia contro una visione acritica dell'ELF, affermando che non è uno strumento neutro per la comunicazione “internazionale” tra parlanti che non condividono la lingua madre, ma può invece riflettere e perpetuare dinamiche di potere e disuguaglianze esistenti. Ancora Sperti (2017) offre un'analisi importante su questo tema, evidenziando come i processi di accomodamento linguistico in ELF rappresentino spesso strategie di sopravvivenza comunicativa per i migranti e altri soggetti

marginalizzati, che utilizzano le risorse linguistiche a loro disposizione per costruire una propria agency all'interno di contesti sociali spesso ostili; questa osservazione è particolarmente rilevante nel contesto delle Learning Cities, che mirano a includere tutte le componenti della popolazione, specialmente quelle più vulnerabili. L'insegnamento e l'uso dell'ELF dovrebbero essere quindi accompagnati da una riflessione critica sulle dimensioni socio-politiche di contesto, promuovendo un approccio all'apprendimento linguistico che sia consapevole delle dinamiche di potere e orientato alla giustizia sociale e all'equità. Come sostiene Norton (2013), l'apprendimento delle lingue è intrinsecamente legato a questioni di identità, potere e investimento, dimensioni che dovrebbero essere esplicitamente riconosciute e affrontate nell'insegnamento linguistico. D'altronde, se la percezione di sé e dell'altro, così come la costruzione dell'identità inter-relazionale, è profondamente influenzata dalla lingua e l'apprendimento di una lingua straniera può favorire una maggiore apertura, empatia e comprensione interculturale (Masterson 2017), l'ELF può anche svolgere un ruolo determinante nella promozione dell'alfabetizzazione multilingue nelle Learning Cities, intesa come la capacità di usare più lingue in diversi contesti e per diversi scopi, e considerata un obiettivo strategico nel quadro delle competenze chiave europee (Council of Europe, 2018). L'insegnamento dell'ELF nelle Learning Cities può facilitare lo sviluppo di competenze multi-e interlinguistiche/culturali attraverso l'applicazione di presupposti di ICLT, fungendo da ponte tra diverse lingue e culture e promuovendo al contempo una consapevolezza metalinguistica che può supportare l'apprendimento di ulteriori lingue, purché comprenda anche lo sviluppo di una consapevolezza critica delle dimensioni socioculturali, politiche ed etiche dell'uso dell'inglese come lingua franca. Come poco sopra ricordato, l'analisi etnografica delle interazioni in ELF nei contesti di migrazione rivela come attraverso strategie di negoziazione, ripetizione e riformulazione, i parlanti siano in grado di co-costruire creativamente significati condivisi nonostante le asimmetrie linguistiche e di potere (Sperti, 2017) - una capacità che rappresenta una risorsa fondamentale per le Learning Cities, in cui la comunicazione efficace è alla base della coesione sociale e della partecipazione democratica e dove l'ELF può farsi strumento importante per la promozione dell'inclusione e dell'alfabetizzazione multilingue, a condizione che il suo insegnamento e uso siano guidati da una consapevolezza critica delle dimensioni socioculturali e politiche che esso sottende e da un impegno per l'equità e la giustizia sociale.

6. METODOLOGIE E PRATICHE DIDATTICHE PER L'INTEGRAZIONE DELL'INTERCULTURALITÀ NELL'INSEGNAMENTO DELL'INGLESE

L'integrazione dell'interculturalità nell'insegnamento dell'inglese richiede metodologie e pratiche didattiche specifiche, che favoriscano lo sviluppo non solo di competenze linguistiche, ma anche di atteggiamenti, conoscenze e abilità necessarie per interagire efficacemente in contesti interculturali complessi. Nell'ambito del paradigma delle Learning Cities, tali approcci metodologici e prassi operative acquisiscono una valenza precipua, poiché concorrono alla formazione di cittadini capaci di partecipare con consapevolezza critica a un tessuto sociale caratterizzato da crescente eterogeneità culturale e interconnessione globale.

6.1 Progettare corsi online culturalmente consapevoli

Nella strutturazione di percorsi didattici per l'insegnamento della lingua inglese, con particolare riferimento alle modalità di erogazione online, è possibile delineare molteplici approcci pedagogici finalizzati all'integrazione della dimensione interculturale:

- *Adozione di un registro linguistico accessibile e lineare* che eviti espressioni idiomatiche o riferimenti umoristici culturalmente connotati che potrebbero costituire ostacoli comunicativi;
- *Implementazione di un supporto plurilingue* che offra materiali corredati da sottotitolazione o disponibili in più lingue, laddove realizzabile;
- *Articolazione valutativa differenziata* che consenta ai discenti la facoltà di selezionare tra diverse tipologie progettuali o ambiti tematici, in osservanza di modalità espressive culturali potenzialmente eterogenee
- *Promozione di sinergie interculturali* per incentivare la cooperazione tra studenti di matrice culturale diversificata mediante piattaforme interattive o progetti collaborativi

Alle strategie partecipative si affianca l'approccio basato sui compiti di realtà (Task-Based Language Teaching, TBLT), che coinvolge gli studenti in attività comunicative significative e rilevanti per le loro esigenze e interessi, per favorire lo sviluppo di una competenza comunicativa interculturale attraverso la negoziazione di significati e la riflessione sulle dimensioni culturali della comunicazione (Liddicoat *et al.*, 2003).

L'uso di materiali autentici, come già accennato, rappresenta un'ulteriore pratica fondante per l'integrazione dell'interculturalità, offrendo agli studenti opportunità di esposizione a diversi accenti, registri e varietà della lingua target, nonché a diversi punti di vista, valori e pratiche culturali. Nelle Learning Cities, la disponibilità di risorse digitali e l'accesso a reti internazionali dovrebbero facilitare l'accesso a una vasta gamma di materiali autentici, selezionabili e adattabili in base alle esigenze e agli interessi specifici degli studenti.

6.2 L'insegnante come facilitatore interculturale

L'insegnante assume un ruolo determinante come facilitatore culturalmente attento a valorizzare i contributi di tutti gli studenti, promuovendo il dialogo interculturale come un processo bidirezionale che arricchisca tutti i partecipanti. Attraverso domande aperte che invitino diverse prospettive, fornendo feedback costruttivo, rispettoso e culturalmente consapevole – in particolare rispetto ai propri pregiudizi culturali e alle proprie ipotesi –, l'integrazione della dimensione interculturale nei paradigmi progettuali della didattica si configura come elemento di beneficio trasversale per la totalità dei discenti. Tale processo non implica un'omologazione o una cancellazione delle differenze, quanto piuttosto l'adozione di un approccio inclusivo che valorizza la pluralità identitaria come risorsa epistemica e metodologica.

Il dialogo interculturale può essere facilitato attraverso attività di collaborazione a distanza, scambi virtuali, progetti internazionali; attività che offrono agli studenti opportunità per interazioni autentiche e significative in inglese (ELF/LS/L2), favorendo lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale in situazioni reali. Al contempo, l'adozione di un paradigma riflessivo risulta metodologicamente fondamentale per sviluppare una consapevolezza critica delle dimensioni culturali dell'apprendimento linguistico. La sollecitazione ad analizzare i presupposti culturali

impliciti e le scelte linguistiche mediante dispositivi quali diari metacognitivi e pratiche dialogiche strutturate promuove efficacemente processi di autoanalisi e interpretazione critica.

L'incorporazione sistematica di elementi culturali nella prassi glottodidattica si configura come strategia metodologica essenziale, comprendendo l'esplorazione di tematiche, artefatti e pratiche culturali attraverso approcci comparativi. Gli strumenti digitali fungono da catalizzatori in questo processo, facilitando l'accesso a risorse culturali eterogenee e la partecipazione a comunità di apprendimento transnazionali, potenziando contestualmente la competenza digitale quale prerequisito per la cittadinanza attiva. La valutazione di tali competenze interculturali presenta specifiche complessità epistemologiche che richiedono protocolli valutativi diversificati che contemplano conoscenze e abilità, ma anche atteggiamenti e consapevolezza critica (Byram, 1997). Nel contesto delle Learning Cities, un tale approccio integrato valorizza il patrimonio multiculturale autoctono come capitale formativo allineato ai principi dell'apprendimento permanente.

7. CONCLUSIONI: IMPLICAZIONI PER LA RICERCA E LA PRATICA EDUCATIVA

Questo studio ha esplorato della didattica della lingua inglese nell'ambito del paradigma delle Learning Cities, ponendo in evidenza come l'incorporazione dei principi fondanti delle Città che Apprendono nella prassi glottodidattica dell'inglese in qualità di lingua franca, seconda lingua e/o lingua straniera possa apportare un contributo rilevante alla maturazione delle competenze chiave delineate nel quadro europeo e alla formazione di cittadini interculturalmente competenti.

L'indagine ha messo in luce molteplici intersezioni tra dimensioni interculturali della glottodidattica dell'inglese nelle sue diverse declinazioni e paradigmi operativi delle Learning Cities, delineando possibili implicazioni sia sul versante euristico che praxeologico. La ricerca futura potrebbe beneficiare di ulteriori approfondimenti circa le interazioni tra insegnamento dell'inglese, competenza interculturale e dinamiche peculiari delle Learning Cities attraverso studi empirici orientati ad analizzare nel tempo il potenziale delle risorse ecosistemiche territoriali (istituzioni educative, stakeholder locali e comunità) nel facilitare la competenza comunicativa interculturale. In parallelo, parrebbe opportuno esplorare l'evoluzione professionale dei docenti mediante indagini longitudinali che documentassero eventuali trasformazioni metodologiche nell'Intercultural Communicative Language Teaching nell'accezione di Byram (1997) e Liddicoat *et al.* (2003).

Sul piano della prassi educativa, nell'ipotesi di riconfigurare i curricula formativi integrando la dimensione interculturale non solo nei contenuti ma nelle metodologie e nei protocolli valutativi alla luce del concetto di "autenticazione linguistica" proposto da Guido e Seidlhofer (2014), sarebbe auspicabile riconsiderare approcci basati esclusivamente su modelli linguistici nativi, riconoscendo la legittimità delle varianti dell'inglese che emergono dall'appropriazione della lingua da parte di parlanti con diversi background linguistico-culturale, aspetto che potrebbe giustificare l'esistenza della variabilità dell'ELF.

L'incorporazione sistematica di elementi culturali nella prassi glottodidattica, facilitata da strumenti digitali che consentono l'accesso a risorse culturali eterogenee e la partecipazione a comunità transnazionali, richiede protocolli valutativi diversificati che, come evidenziato da Byram (1997), contemplino non solo conoscenze e abilità, ma anche atteggiamenti e consapevolezza critica. Come sottolinea Chianese (2023), "il concetto di learning city diviene inclusivo dei diversi approcci delle città sostenibili [...] offrendo opportunità di apprendimento permanente per tutte le età e a tutti i livelli in contesti formali, non formali e informali attraverso percorsi flessibili e differenti modalità evitando

così il rischio di emarginazione e favorendo lo scambio e lo sviluppo delle conoscenze e competenze anche reciproco mobilitando reti di relazione necessariamente intergenerazionali” (p. 186). In quest'ottica, l'insegnamento dell'inglese nelle Learning Cities, concepito e realizzato in prospettiva interculturale, può costituire un potente catalizzatore di trasformazione sociale per la costruzione di comunità inclusive, eque e sostenibili, valorizzando il patrimonio multiculturale autoctono come capitale formativo allineato ai principi dell'apprendimento permanente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Azara, L. (2018). Patrimonio culturale, educazione e diversità culturale nel contesto globale: le politiche dell'UNESCO dagli anni Cinquanta ad oggi. In P. Di Rienzo, L. Azara (a cura di), *Learning city e diversità culturale* (pp. 17-34). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A.S. (2007). Lingua Franca English, multilingual communities and Language acquisition. *Modern Language Journal*, 91, 923-939.
- Chianese, G. (2023). Immaginare scenari possibili di un futuro inclusivo, sostenibile e intergenerazionale: le Learning Intergenerational Cities. *Nuova Secondaria Ricerca*, 40(10), 303-310.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- García, S. (2024). *Designing Online Courses with Intercultural Awareness*. Seminario Internazionale “e-Learning Italy”. Università degli Studi Roma Tre, Roma.
- Guido, M. G. (2008). *English as a Lingua Franca in Cross-cultural Immigration Domains*. Bern: Peter Lang.
- Guido, M. G. (2019). *English as a Lingua Franca in Migrants' Trauma Narratives*. London: Palgrave Macmillan.
- Guido, M. G., & Seidlhofer, B. (2014). Introduction. English as a Lingua Franca: Theory and Practice. *Textus*, 1/2014, 7-16.
- Hall, J. K., Cheng, A., & Carlson, M. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27(2), 220-240.
- Jenkins, J. (2011). Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics*, 43(4), 926-936.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49-85.
- Kubota, R., & Lin, A. (eds.) (2009). *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*. London and New York: Routledge.
- Leproni, R. (2024). Lingue e linguaggi nella Città che apprende: alfabetizzazione plurilinguistica, incontro interculturale e valori UNESCO nella Learning City. In L. Azara, R. Leproni, F. Agrusti (a cura di), *Learning Cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono* (pp. 93-112). Roma: Carocci.
- Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training.

- Little, D., & Thorne, K. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters.
- Longworth, N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. London-New York: Routledge.
- Masterson, M. (2017). *Perception of the Self and Other and the Role of Language: An Exploratory Qualitative Study*. New York: Peter Lang.
- Miquel López, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural : un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE : Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 0, 1–13.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B., & Toohey, K. (eds.) (2004). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030 Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.
- Phillipson, R. (2010). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European Integration and Globalization. In R. Phillipson, *Linguistic Imperialism Continued* (pp. 147-234). New York: Routledge.
- Schon, D. ([1983] 1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Taylor and Francis Ltd.
- Sperti, S. (2017). *Phonopragmatic Dimensions of ELF in Specialized Immigration Contexts*. Working Papers in Linguistics, Centro di Ricerca sulle Lingue Franche nella Comunicazione Interculturale e Multimediale, 3 / 2017). DOI 10.1285/i24991449n3.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2015). *UNESCO Global Network of Learning Cities: Guiding Documents*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Copyright (©) Raffaella Leproni



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Leproni, R. (2025). Dimensioni interculturali dell'insegnamento della lingua inglese: potenziare le competenze chiave europee nel contesto delle Learning Cities [Intercultural dimensions of English language teaching: enhancing European key-competences in the context of Learning Cities]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 81-93.
Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17308