

CREATIVITÀ INNOVAZIONE DIDATTICA E INCLUSIONE DI QUALITÀ PER UN NUOVO PARADIGMA EDUCATIVO

SUPPLEMENTO N.1 – 2024 ANNO V
ISSN 2705-0351 (online) – Rivista Classe A
Learning Teachers Training ALlophone Teachers Academy (ALTA)

CREATIVITÀ INNOVAZIONE DIDATTICA E INCLUSIONE
DI QUALITÀ PER UN NUOVO PARADIGMA EDUCATIVO

ISSN: 2705-0351

ea
ancia

ea
ancia





DIRETTORE / **EDITOR IN CHIEF**
Paolina MULE' – *Università degli Studi di Catania*

CONDIRETTORE / **CO-EDITOR**
Giuseppe SPADAFORA – *Università della Calabria*
Claudio DE LUCA – *Università degli Studi della Basilicata*

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE / **INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD**
Larry A. HICKMAN (*Southern Illinois University – Carbondale*)
Leonard J. WAKS (*Hangzhou Normal University At Hangzhou Normal University And Temple University*)
Guillermo Nelson GUZMÁN ROBLEDO (*Uaz Universidad Autónoma De Zacatecas*)
Ely KRAMER (*University of Wroclaw – Polonia*)
Ilona BLOCIAN (*University of Wroclaw – Polonia*)
Randall AUXIER (*Southern Illinois University - Carbondale*)
Cristina DE LA ROSA CUBO (*Universidad de Valladolid*)
Mari Carmen VERNÁNDEZ TIJERO (*Fac. de Educación de Palencia -Universidad de Valladolid*)
Irina Vladimirovna DERGACHEVA (*Moscow State Art and Cultural University*)
Mahmudova SVETLANA (*Moscow State University of Psychology And Education*)

Mario CASTOLDI (*Università' di Torino*) - **Pietro LUCISANO** (*Sapienza Università' di Roma*) - **Achille NOTTI** (*Università' degli Studi di Salerno*)- **Gaetano DOMENICI** (*Università' Unicamillus*) - **Giovanni MORETTI** (*Università' Roma 3*) - **Fiorino TESSARO** (*Università' Ca' Foscari Venezia*) - **Piergiuseppe ELLERANNI** (*Università' del Salento*) - **Antonio ARGENTINO** (*Università' della Calabria*) - **Rosanna TAMMARO** (*Università' degli Studi di Salerno*) - **Antonio MARZANO** (*Università' degli Studi di Salerno*) - **Simonetta COSTANZO** (*Università'della Calabria*) - **Domenico TAFURI** (*Università' Parthenope*) - **Alessio ANNINO** (*Università' degli Studi di Catania*) - **Marika CALENDÀ** (*Università' degli Studi della Basilicata*) - **Alessio FABIANO** (*Università' degli Studi della Basilicata*) - **Daniela GULISANO** (*Università' degli Studi di Catania*) - **Valentina PERCIAVALLE** (*Università' degli Studi di Catania*) - **Vincenzo NUNZIO SCALCIONE** (*Università' degli Studi della Basilicata*) - **Alba Maria GÓMEZ SÁNCHEZ** (*Università' Isabel I Spagna*)

COORDINATORE EDITORIALE / **EDITORIAL MANAGER**
Alessio FABIANO - *Università degli Studi della Basilicata*

COMITATO EDITORIALE / **EDITORIAL MANAGEMENT**
Mauro Fortunato MAGNELLI - **Daniela GULISANO** - **Feliciano MOSTARDI** - **Maria SAMMARRO**
Valentina PERCIAVALLE - **Antonella TIANO** - **Marika CALENDÀ** - **Corrado MUSCARÀ**
Andrea CIROLIA - **Carolina LEVA**

EduCrazia
Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche
Rivista di Classe A
Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training



(Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)
C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018
Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi
www.educrazia.com - info@educrazia.com

ISSN 2705-0351 (online)

Educrazia

Creatività, innovazione didattica e inclusione
di qualità per un nuovo paradigma educativo

SUPPLEMENTO N.1 – 2024 ANNO V

ISSN 2705-0351 (online) – Rivista Classe A

Learning Teachers Training ALlophone Teacher Academy (ALTA).



ISSN: 2705-0351

Prima edizione: novembre 2024

© 2024 - Editoriale Anicia S.r.l.

Sede legale: Via S. Francesco a Ripa n. 67

00153 Roma - Tel. (+39) 065898028 / 065882654

www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per l'Italia. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Indice

Introduzione di <i>Claudio De Luca</i>	19
---	----

Il progetto ALTA: contesto e problematiche

Capitolo primo

Il progetto Erasmus ALTA in Basilicata: riferimenti teorici

<i>Marika Calenda</i>	33
1. Introduzione	34
2. Educazione plurilingue e interculturale	35
3. La formazione come ricerca	40
4. Conclusioni	42
Riferimenti bibliografici	45

Capitolo secondo

La ricerca-azione nel progetto Allophone Teacher Academy

<i>Rocco Digilio</i>	49
1. Per una didattica consapevole	50
2. Il circolo <i>theoria-praxis</i> nella ricerca-azione	51
3. Ricerca-azione e scuola dell'autonomia	54
4. Un possibile modello	55
5. La ricerca-azione nell'apprendimento della seconda lingua	56
6. La pedagogia interculturale negli atti normativi	58
7. Apprendimento linguistico e inclusione	59
8. L'esempio Comenio. Considerazioni conclusive	60
Riferimenti bibliografici	63

Capitolo terzo

Includere chi, includere come

(pubblicato nel n.1, vol.1, AnnoV Gennaio/Giugno 2024)

<i>Maria Tiso</i>	67
1. Introduzione	68
2. La progettazione educativa attraverso la multiculturalità e la interculturalità	69
3. L'apprendimento dell'italiano come L2 attraverso l'Unità Didattica Stratificata	72

4. Conclusioni	76
Riferimenti bibliografici	77

La formazione per gli alloglotti: una necessità

Capitolo quarto

Per una reale inclusione degli studenti stranieri: l'italiano come lingua seconda

<i>Alessio Fabiano, Carolina Leva, Andrea Tarasi</i>	83
1. Introduzione	84
2. Gli Alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES)	86
3. Dall'accoglienza all'inclusione degli Alunni Stranieri	86
4. L'italiano come lingua seconda (L2)	88
5. Un confronto tra italiano standard e ucraino standard	89
6. Conclusioni	92
Riferimenti bibliografici	93

Capitolo quinto

Former les enseignants de classe ordinaire à la langue de scolarisation par des démarches immersives et réflexives

<i>Céline Beaugrand, Virginie George</i>	97
1. Introduction	98
2. Cadre théorique : former des enseignants à la dimension langagière dans les disciplines	99
2.1. <i>La langue de scolarisation : une notion clé</i>	99
2.2. <i>Les principales composantes de la langue de scolarisation</i>	101
2.3. <i>La formation des enseignants : enjeux, contenus et démarches</i>	103
3. Exemples de trois modules de formation développés dans le cadre d'ALTA.	104
3.1. <i>Analyser des documents et des discours disciplinaires pour appréhender la complexité des situations scolaires</i>	105
3.2. <i>Prendre conscience de la dimension culturelle dans les apprentissages</i>	106
3.3. <i>Mettre les enseignants en situation immersive pour mieux se décentrer et développer les gestes d'étayage</i>	108
4. Conclusion	110
Références bibliographiques	110

Capitolo sesto

La littérature de jeunesse: une chance et un enjeu pour les élèves allophones ?

<i>Éléonore Hamaïde</i>	113
Références bibliographiques	125

Capitolo settimo

Oltre le parole. La mediazione estetica e narrativa del lutto negli albi illustrati e nei silent book della recente editoria per ragazzi

<i>Clelia Tomasco</i>	127
1. Prospettive e orientamenti preliminari	128
2. L'agentività dell'infanzia nel processo di simbolizzazione della morte	130
3. Dove fiorisce il ricordo. Alcune proposte di lettura	133
4. Conclusioni	138
Riferimenti bibliografici	139

Capitolo ottavo

La nécessité d'un vocabulaire maîtrisé, son apprentissage à l'école

<i>Bruno Germain</i>	143
1. Préambule	144
2. L'étendue du vocabulaire	145
3. Quelques causes du ralentissement de l'apprentissage naturel et autonome du vocabulaire	146
4. Quelques pratiques pédagogiques courantes finalement contreproductives	147
5. Que peut-on attendre lexicalement d'un enfant au moment où il apprend à lire ?	149
6. Comment fixer le vocabulaire ?	150
7. Le vocabulaire en contexte	150
8. Comment enseigner le vocabulaire en classe ?	151
9. Les principes pédagogiques qui sous-tendent les activités proposées	152
10. Organisation didactique et pédagogique	153
11. L'atelier de définition, première activité	154
12. L'extension du stock lexical et les assouplissements lexicaux-syntaxiques, seconde activité	157
13. Pour conclure	182
Bibliographie indicative	183

Capitolo nono

Le serious escape game en pratique de formation des enseignants: l'exemple d'un jeu immersif pour la formation à l'inclusion des élèves allophones

<i>Ewen Lecuit</i>	186
1. Les missions du formateur dans le serious escape game	187
2. Présentation du jeu « Vivre l'allophonie »	189
3. Conclusion	191
Références bibliographiques	191

Pensare e sperimentare l'inclusione nelle classi ordinarie

Capitolo decimo

Intervención didáctica basada en el método Jigsaw para la inclusión del alumnado alófono en el contexto español

<i>Marvin Brement, Carmen Soto Pallarés</i>	195
1. Introducción	196
1.1. El método Jigsaw	196
1.2. El alumnado alófono en el contexto español	197
2. Objetivos	198
3. Propuesta de intervención didáctica basado en el método Jigsaw	198
3.1. Contenidos y Objetivos didácticos	198
3.2. Diseño del material y fases de desarrollo	199
3.3. Evaluación de la aplicación del Jigsaw	202
4. Conclusiones	203
Referencias bibliográficas	204

Capitolo undicesimo

L'Applied Behavior Analysis (ABA) in classe

<i>Carolina Leva</i>	207
1. La nascita dell'analisi del comportamento applicata	207
2. I punti di forza del metodo ABA	208
3. Conclusioni	211
Riferimenti bibliografici	212

Capitolo dodicesimo

Compiti autentici come risorsa per un apprendimento efficace

<i>Alessia Notti</i>	215
1. Introduzione	216
2. Compiti autentici	217
3. Conclusioni	219
Riferimenti bibliografici	220

Capitolo tredicesimo

PCTO e Progetto ERASMUS ALTA come percorso di studio e di ricerca della classe V B Linguistico

<i>Marialuisa Sepe</i>	221
1. Introduzione	222
2. Il Progetto di ricerca: parte teorica	224
2.1 I destinatari	224
2.2 Le fasi del progetto	224
2.3 Periodo di realizzazione	225
2.4 Metodologie	225
2.5 Risorse (requisiti tecnici)	226
2.6 Staff	226
2.7 Strumenti	226
2.8 Contenuti in termini di conoscenze	226
2.9 Tematiche	227
2.10 Traguardi	227
3. Il Progetto di ricerca: parte applicativa	227
3.1 Il questionario degli studenti	227
4. Conclusione	241
Riferimenti bibliografici	242

Capitolo quattordicesimo

Glottodidattica per la seconda lingua

Dalla parola al testo, dal testo alla parola

<i>Emilia Surmonte</i>	245
1. Premessa: Espressione creativa e difficoltà linguistico-comunicative	246
2. Il progetto Erasmus ALTA e strategie di “comunicazione creativa”	249
3. Conclusioni	254
Riferimenti bibliografici	255

Formazione universitaria e plurilinguismo

Capitolo quindicesimo

Mediación lingüística y cultural: La integración del otro a través de procesos pragmáticos, contrastivos y culturales

<i>Giovanna Ferrara</i>	259
1. Premisa	260
2. Hablar otra lengua	260
3. Pragmática contrastiva y mediación lingüística	261
4. Error pragmático	264
5. Comunicación no verbal	265
6. Pluralidad cultural	265
7. Conclusión y campos futuros de explotación	266
Bibliografía de referencia	267

Capitolo sedicesimo

La formazione del docente nella scuola inclusiva

<i>Concetta Ferrantino</i>	269
1. I principi fondanti una scuola inclusiva	270
2. Professionalità docente: formazione e strumenti operativi	272
3. La sfida del multiculturalismo e dell'intercultura: riflessioni conclusive	277
Riferimenti bibliografici	279

Capitolo diciassettesimo

MATERN-AILE dans les cours de français langue étrangère à l'université : le conte comme outil pédagogique

<i>Gema Guevara Rincón, Carmen Soto Pallarés</i>	283
1. Introduction	284
2. Objectifs	285
3. Cadre théorique. Qu'est-ce que le dispositif MATERN-AILE ?	285
4. Langue maternelle ou native vs. Langue étrangère	286
5. Les contes comme outil d'apprentissage	287
5.1 <i>Caractéristiques des contes populaires</i>	287
5.2 <i>Avantages d'utiliser le conte comme outil pédagogique</i>	288
6. Cadre méthodologique	288
6.1 <i>Contexte et participants</i>	288
6.2 <i>Méthodologie</i>	288

7. Questionnaire d'évaluation et résultats	289
8. Conclusions	291
Références bibliographiques	292

Capitolo diciottesimo

**Storia, letteratura e SELF – ROLL nell'apprendimento dell'italiano
lingua straniera all'università**

<i>Tanya Topalova</i>	295
1. Contesto di formazione	296
1.1. <i>Il SELF-ROLL nella pratica didattica.</i>	297
1.2. <i>Adattamento e sperimentazione del Roll: un esempio</i>	297
2. Schema di unità di apprendimento per l'insegnamento della civiltà e della cultura	298
3. Conclusioni	304
Riferimenti bibliografici	305

Capitolo diciannovesimo

**La formazione continua: bussola e guida nell'era
dell'Intelligenza Artificiale**

<i>Maria Tiso</i>	307
1. Introduzione	308
2. Formare all'Intelligenza Artificiale	310
3. La gestione dell'Intelligenza Artificiale attraverso l'approccio umano-centrico	312
4. Riflessioni conclusive: strategie per la formazione	315
Riferimenti bibliografici	318

Buone pratiche e strumenti innovativi

Capitolo ventesimo

**Didattica tradizionale e AI per migliorare la qualità della
scuola inclusiva. Una ipotesi**

<i>Andrea Cirolia</i>	323
1. Il ruolo dell'immagine nella formazione dell'individuo.	324
2. Digitale e nuove frontiere legate all'immagine e all'inclusione.	328
3. La necessità di una didattica mista per il futuro della scuola inclusiva	329
Riferimenti bibliografici	331

Capitolo ventunesimo

Le Arti terapie a scuola: Strumento innovativo di comunicazione dialogica per un approccio educativo-didattico inclusivo

<i>Antonella Maria Piazza</i>	333
1. Perché l'arteterapia a scuola	334
2. Arte e comunicazione: la creatività come strumento innovativo di inclusione	336
3. L'approccio educativo-didattico dell'arteterapia nei processi innovativi di inclusione scolastica	337
4. Laboratori di arteterapia integrata: attività svolta durante la formazione	339
5. Conclusione	341
Riferimenti bibliografici	342

Capitolo ventiduesimo

Langues dehors, langues dedans : un outil de formation qui éveille aux langues

<i>Bien Dobui, Hélène Claeys</i>	345
1. Le contexte français: les pratiques de langues et les indices d'inégalités éducatives	346
2. Un dispositif qui éveille aux langues en mettant l'apprenant au centre	349
3. Conclusion	362
Références bibliographiques	362

Capitolo ventitreesimo

Imparare ad imparare nella didattica attiva del manuale scolastico: il Polylect e i laboratori di comprensione dei documenti polimorfi per l'insegnamento-apprendimento della storia

<i>Rosanna Lamboglia</i>	365
1. Premessa. Imparare ad imparare in un mondo iperconnesso	366
2. La competenza dell'imparare ad imparare e la necessità di una didattica attiva del manuale scolastico	369
3. La riflessione sull'uso del manuale scolastico nella ricerca scientifica e nello sviluppo professionale degli insegnanti	372
4. Il manuale come oggetto fisico di ricerca e di uso didattico nella prospettiva docente e nella prospettiva discente	377
5. Il dispositivo Polylect per il miglioramento della comprensione dei testi polimorfi contenuti nel manuale scolastico	382

6. Comprendere la paratestualità del manuale di storia	386
6.1. <i>Il dispositivo didattico Polylect per una migliore comprensione dell'urbanesimo medievale</i>	390
7. Conclusioni	397
Riferimenti bibliografici	401
Sitografia	409

Capitolo ventiquattresimo

Éducation plurilingue de la classe: l'atelier Kamishibai de l'Alliance Française de Basilicate, une expérience de promotion du français précoce dans l'école primaire

<i>Raffaele Romano</i>	413
1. Introduction et objectifs	414
2. Le rôle des professeurs de langues étrangères dans le dispositif d'accueil des élèves étrangers en Italie	414
3. Le laboratoire de français précoce des élèves du lycée Da Vinci-Nitti : le projet	415
4. L'éducation plurilingue à partir de l'école élémentaire	417
5. Atelier : Littérature de jeunesse – Laboratoire de français précoce	418
5.1. <i>Traduction littéraire pour l'enfance.</i>	418
5.2. <i>Adaptation des textes pour un public italophone</i>	419
5.3. <i>Recherche de mots-clés pour susciter la curiosité vers la langue française</i>	419
5.4. <i>Bases techniques pour la réalisation de microspectacles pour l'enfance</i>	419
5.5. <i>Exercices de phonétique et de prise de parole en public</i>	420
5.6. <i>Connaissance et utilisation du Kamishibai</i>	421
5.7. <i>Réalisation d'une bande sonore, sons et musique</i>	421
5.8. <i>Réalisation d'activités ludiques contenant du lexique et de la phonétique en français</i>	422
6. Les retours sur le terrain	422
7. Perspectives didactiques et institutionnelles	422
8. En guise de conclusion	423
Riferimenti bibliografici	424

Capitolo venticinquesimo

**Valutazione delle competenze linguistiche negli alunni alloglotti:
progettazione di una griglia multidimensionale**

<i>Vincenzo Scalcione</i>	427
1. Introduzione	428
2. Valutazione delle competenze linguistiche negli alunni alloglotti: approcci teorici ed evidenze empiriche	428
3. Progettazione di una griglia multidimensionale di valutazione	430
3.1. <i>Fondamenti teorici e riferimenti metodologica del Framework multidimensionale</i>	431
4. L'operazionalizzazione dei livelli di padronanza nella valutazione della competenza linguistica: un quadro multidimensionale	435
5. Discussione	437
6. Conclusioni	439
Riferimenti bibliografici	439

Costruire una società inclusiva

Capitolo ventiseiesimo

**La littérature de jeunesse dans les ateliers de promotion du français
précoce à l'école Primaire des Alliances Françaises d'Italie**

<i>Giuseppe Martoccia</i>	443
1. Le contexte : l'éducation plurilingue et l'inclusion des élèves étrangers	444
2. La promotion du français précoce par le réseau des Alliances Françaises d'Italie	446
2.1. <i>Les ateliers de littérature de jeunesse</i>	448
2.2. <i>Les Jeunes matinées pour le Français</i>	452
3. Conclusion	454
Références bibliographiques	455

Capitolo ventisettesimo

**L'Intercultural Service Learning come catalizzatore di cambiamento sociale:
lezioni e sfide**

<i>Anna Tataranni</i>	459
1. Introduzione	460
2. Cambiamento sociale e sfide contemporanee	461

3. L'approccio educativo del <i>Service Learning</i> quale catalizzatore del cambiamento sociale	462
4. <i>Intercultural Service Learning</i> : un modello di Ricerca-Azione nelle scuole di Puglia, Basilicata, Calabria	464
5. Conclusione	465
Riferimenti bibliografici	466

Capitolo ventottesimo

Inégalités scolaires et ambitions républicaines V3

<i>Alain Bentolila</i>	469
1. Année après année, les Inégalités augmentent	469
1.1. <i>Un triste constat</i>	469
1.2. <i>Forcer le destin des élèves fragiles : résignation et faux-semblants</i>	472
2. Des élèves et des citoyens qui résisteront à l'évidence	474
2.1. <i>Le trompe-l'œil</i>	474
2.2. <i>Former les élèves à l'inhibition</i>	477
3. Des élèves et des citoyens qui résisteront au sectarisme	479
3.1. <i>Le piège de l'appartenance</i>	479
3.2. <i>De la connivence à la distance</i>	479
3.3. <i>La conscience de l'altérité, attise le « désir de langage »</i>	482
4. Des élèves et des citoyens qui résisteront au piège de l'immédiate révélation	485
4.1. <i>« Vouloir savoir » et « désirer apprendre »</i>	485
4.2. <i>La dictature de l'image: défaite de la langue et de la pensée</i>	486
4.3. <i>La dictature de l'image tue l'Histoire</i>	488
4.4. <i>Contre la dictature de l'image nourrissons la fonction imageante des élèves</i>	488
5. Des élèves et des citoyens qui oseront questionner les textes quels qu'ils soient	491
6. Des élèves et des citoyens qui sauront apprivoiser le livre	497
6.1. <i>La patience de construire le sens</i>	497
6.2. <i>Commencer un livre, une épreuve difficile</i>	498
6.3. <i>Se former à l'endurance de lecture</i>	499
7. Des élèves et des citoyens qui distingueront adhésion religieuse et spiritualité laïque	500
7.1. <i>L'honneur d'une religion</i>	500
7.2. <i>L'école doit faire le pari de la spiritualité laïque</i>	501

7.3. <i>L'exemple des ateliers de compréhension des textes fondateurs en milieu pénitentiaire</i>	502
7.4. <i>L'exemple d'ateliers de compréhension et de débat en langue arabe</i>	503
8. Conclusioni	506

Appendici
Riflessioni e proposte metodologico-didattiche

Prima parte
Framework teorico

1. La relazione educativa con gli alunni provenienti da contesti migratori <i>di Vito Domenico Casamassima</i>	513
2. Curricolo di educazione interculturale e cittadinanza globale <i>di Anna Tataranni</i>	523
3. La costruzione di Unità di Apprendimento <i>di Bruna Iacovone</i>	537
4. Valutare, un atto formativo <i>di Paola Benevento</i>	547

Seconda parte
I dispositivi pedagogici del protocollo ALTA
Esempi di attività

AILE <i>Universidade de Murcia</i>	556
Arteterapia <i>Antonella Maria Piazza</i>	562
J'avance <i>Najet Akaarour, Fabienne Guychard, Bruno Germain</i>	569
Langues dehors langues dedans <i>Bien Do Bui et équipe UPJV</i>	571
Intercultural Service Learning <i>Anna Tataranni</i>	574
Jigsaw <i>Universidade de Murcia</i>	580

Kamishibai	
<i>Andrea Cirolia</i>	613
MATERN-AILE	
<i>Marika Calenda</i>	621
Polylect	
<i>Marika Calenda</i>	639
Roll	
<i>Marika Calenda</i>	644

Terza parte
Proposte di UdA per la scuola dell'infanzia e primaria

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE – <i>J'avance</i>	651
SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE – <i>Langues dehors, langues dedans</i>	679
UdA MATERN-AILE	692
UdA AILE	701
UdA POLYLECT	709
UdA POLYLECT	725
UdA <i>Artiterapia</i> – <i>Kamishibai</i>	729
UdA ROLL	741
UdA <i>Intercultural Service Learning</i>	751
Raccolta Abstract	765
Riferimenti bibliografici	849

Il progetto Erasmus ALTA in Basilicata: riferimenti teorici

The Erasmus ALTA project in Basilicata: theoretical framework

*Marika Calenda**

Abstract

Il progetto Erasmus *Allophone Teacher Academy* (ALTA) si iscrive nel quadro delineato dal Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027 (2020) che individua tra gli obiettivi prioritari la formazione degli insegnanti affinché sviluppino specifiche competenze per affrontare la diversità culturale, religiosa, linguistica e per gestire aule multiculturali e multilingue. Il progetto è articolato in una serie di azioni da sviluppare nel triennio accademico 2022-2025. Nei primi due anni, 2022-2023 e 2023-2024, sono state organizzate quattro mobilità di formazione pedagogica, incentrate su laboratori formativi destinati ai formatori universitari: tutor di tirocinio, docenti e componenti del comitato scientifico del progetto. Nell'Anno Accademico 2024-2025 è prevista la sperimentazione delle proposte metodologico-didattiche e delle Unità di Apprendimento, progettate dagli studenti con il supporto dei tutor di tirocinio e dei docenti del Corso di Studi, presso l'Istituto Comprensivo Enrico Fermi di Matera. Il contributo descrive i principali riferimenti teorici del progetto di ricerca-formazione che coinvolge gli studenti, i docenti e i tutor di tirocinio del CdS in Scienze della Formazione Primaria.

The Erasmus Allophone Teacher Academy (ALTA) project falls within the framework outlined by the Action Plan for Integration and Inclusion 2021-2027 (2020), which identifies among its priority objectives the training of teachers to develop specific skills to address cultural, religious, and linguistic diversity and to manage multicultural and multilingual classrooms. The project is structured in a series of actions to be developed over the academic triennium 2022-2025. In the first two years, 2022-2023 and 2023-2024, four pedagogical training mobilities were organized, focusing on training workshops aimed at university trainers: internship tutors, teachers, and members

* Università degli Studi della Basilicata

of the project's scientific committee. In the Academic Year 2024-2025, the experimentation of the methodological-didactic prototype and the Learning Unit proposals, designed by the students with the support of internship tutors and course teachers, is planned to take place at the Enrico Fermi Comprehensive Institute in Matera. The contribution describes the theoretical assumptions of the research-training project involving students, teachers, and internship tutors of the Primary Education Sciences degree course.

Parole chiave: Teacher Academy, lingua di scolarizzazione, formazione iniziale, ricerca-azione, alunni alloglotti.

Keywords: Teacher Academy, language of schooling, initial training, action research, allophone students.

1. Introduzione

La candidatura al programma di eccellenza Erasmus+ Azione chiave 2 “Cooperazione tra organizzazioni e istituzioni” si inserisce nel quadro della terza missione e dell'internazionalizzazione della formazione iniziale degli insegnanti in Basilicata. Il progetto Erasmus *Allophone Teacher Academy* (ALTA) si configura come un ampliamento del progetto Erasmus+ Azione chiave 2 *Prévenir l'Illettrisme*, sulle strategie di contrasto all'analfabetismo funzionale, a cui l'Università degli Studi della Basilicata ha partecipato dal 2017 al 2020 e che ha ricevuto il label “Best practices” dall'Agenzia Erasmus France. Il progetto ALTA è coordinato dall'Académie d'Amiens (Francia) e vede coinvolti altri partner francesi, quali l'Università di Picardie Jules Verne, l'Università di Lille, l'Università di Rouen Normandie, il *Centre International de Formation et d'Outils à Destination des Maîtres* (ASPRILL-CIFODEM) di Parigi con la sua sezione ASPRILL, insieme all'Università della Murcia (Spagna) e all'Università di Veliko Tarnovo (Bulgaria). Al partenariato europeo per la creazione dell'Accademia di insegnanti Erasmus ha aderito formalmente anche l'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata.

Le Accademie di insegnanti nascono per rispondere alle priorità dell'Unione Europea in materia di politica dell'educazione nell'ottica di sviluppare una visione sempre più europea e internazionale della formazione dei futuri insegnanti. Il progetto ha l'obiettivo di rafforzare l'articolazione del continuum formazione iniziale, avvio dell'attività lavorativa, formazione continua al servizio dell'inclusione e di formare formatori, docenti in servizio e futuri insegnanti all'uso di dispositivi pedagogici innovativi e inclusivi in una prospettiva interculturale e plurilingue. Il progetto si iscrive nella politica europea di promozione delle pari opportunità, di lotta contro le discriminazioni e di

padronanza della lingua di scolarizzazione, volta a creare uno spazio europeo di formazione fondato su valori comuni. L'Università degli Studi della Basilicata è impegnata, in particolare, nelle attività previste dal *work package* n. 4 del progetto, finalizzate alla realizzazione e sperimentazione di prodotti per l'inclusione degli alunni alloglotti/con fragilità linguistica, tra cui dispositivi e materiali pedagogici per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione, una guida metodologico-didattica, strategie didattico-educative di contrasto all'analfabetismo funzionale destinati alla formazione iniziale e continua degli insegnanti e alla formazione dei formatori.

Il progetto è articolato in una serie di azioni da sviluppare nel triennio accademico 2022-2025. Nei primi due anni, 2022-2023 e 2023-2024, si sono svolte quattro mobilità di formazione pedagogica, ad Amiens (febbraio 2023), a Rouen (virtuale, nel maggio 2023), a Matera (novembre 2023) e a Lille (febbraio 2024), durante le quali i vari partner del progetto hanno organizzato le attività formative sotto forma di laboratori teorico-pratici destinati ai formatori universitari: tutor di tirocinio, docenti, ricercatori e dottorandi. I contenuti della formazione sono stati poi rielaborati per gli studenti del Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (SFP), che hanno partecipato attivamente ai laboratori previsti nella settimana di formazione pedagogica svoltasi a Matera dal 27 novembre al 1° dicembre 2023, e successivamente declinati nelle attività didattiche nelle ore di tirocinio indiretto. Nell'Anno Accademico 2024-2025 sono previsti due percorsi da attivare in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata : 1) la formazione dei formatori e la formazione rivolta agli insegnanti in servizio, entrambe incentrate sui dispositivi del protocollo ALTA; la sperimentazione delle proposte metodologico-didattiche e delle Unità di Apprendimento progettate dagli studenti con il supporto dei tutor di tirocinio e dei docenti del Corso di Studi, presso l'Istituto Comprensivo Enrico Fermi di Matera, partner del progetto.

Il progetto si basa sulla ricognizione delle azioni già previste dagli ordinamenti nazionali per gli alloglotti dai sistemi scolastici dei diversi Paesi partner, al fine di individuare ambiti e modalità di intervento migliorativi e innovativi, e contemplare anche percorsi di inclusione per alunni in difficoltà nella lingua madre nazionale.

2. Educazione plurilingue e interculturale

Il contesto teorico del progetto abbraccia, innanzitutto, il vasto filone di studi sull'educazione linguistica (Lo Duca, 2013; Vedovelli & Casini, 2016) di cui si ripercorrono solo alcuni dei principali riferimenti in campo educativo. Nel 1975 il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) pubblica un impor-

tante documento programmatico che prende il nome di “Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica”. Con tale testo il GISCEL, un gruppo costituitosi nel 1973 nell’ambito della Società di Linguistica Italiana (SLI), intende definire i presupposti teorici basilari e le linee d’intervento dell’educazione linguistica, proponendole all’attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutti i diversi soggetti, politici, culturali, istituzionali che lavorano per una scuola democratica. La natura delle “Dieci tesi” è fortemente politica: esse sono basate sull’esigenza di restituire la parola alle classi sociali storicamente emarginate dalla scuola (GISCEL, 1975).

Dopo la sua pubblicazione, le Tesi divengono la bussola del nuovo insegnamento linguistico, individuando principi teorici e operativi in base ai quali orientare la programmazione e l’attività didattica in campo linguistico alla luce dei principi costituzionali. Il testo giudica discriminatorio il fatto che l’educazione linguistica tradizionale ignora la realtà culturale di partenza di ognuno e propone un ideale di scuola basata sulla scoperta della pluralità dei retroterra linguistici, dei codici semiotici degli allievi e degli usi comunicativi della lingua (Vedovelli & Casini, 2016). L’innovazione pedagogica profonda delle “Dieci Tesi” consiste nel mettere al centro i parlanti e il rispetto della varietà dei retroterra linguistici e dei codici espressivi di ciascun alunno. Rispetto agli obiettivi, l’educazione linguistica democratica poggia sull’idea di garantire a tutti le medesime opportunità di riuscita scolastica e di conquista degli strumenti espressivi e critici che sono alla base della partecipazione sociale e della cittadinanza attiva. La questione linguistica diviene, quindi, uno snodo cruciale che riguarda trasversalmente la convivenza civile, la partecipazione democratica e, di conseguenza, la costruzione della cittadinanza a scuola (De Mauro, 2005).

L’influenza delle “Dieci Tesi” fu forte anche sul piano normativo in risposta alle sempre più urgenti istanze socioculturali tese a dotare la scuola di un impianto pedagogico maggiormente rispondente al contesto e a rinnovare l’insegnamento sul piano didattico (Maragliano, 1997; Maglio, 2004). I programmi della Scuola Media del 1979, quelli della Scuola Elementare del 1985 e gli orientamenti della Scuola Materna del 1991 sono, infatti, testi di legge che esplicitano l’importanza del ruolo di promozione e sostegno alla vita democratica della scuola (Cambi, 2005), definendo gli elementi di base, i principi e le finalità su cui lavorare in materia di educazione linguistica.

Una salda competenza linguistico-comunicativa è vista come basata sulla capacità di un uso integrato delle diverse abilità in relazione a scopi e destinatari (Daloiso, 2009). Vengono messe al centro del progetto educativo le differenti abilità del linguaggio, sia quelle primarie – leggere, scrivere, ascoltare, parlare – che quelle integrate – dialogare, parafrasare, riassumere, manipolare testi, informare, persuadere, interrogare, ecc... Allo stesso tempo, programmi e orientamenti condividono con le istanze delle “Dieci Tesi”

l'idea che lo studente vada stimolato ad aprirsi al nuovo e ad allargare i confini culturali del suo universo di origine per costruirsi una personale visione del mondo rafforzata da capacità riflessive e critiche (Boero & De Luca, 1995).

Nel panorama attuale, richiedono un'attenzione specifica nuovi fenomeni, successi agli anni di redazione delle "Tesi", che contribuiscono a rendere più complesso il rapporto fra disuguaglianze socioculturali e competenze comunicazionali. I bisogni comunicazionali degli alunni della scuola di oggi sono profondamente mutati, ad esempio in relazione al fenomeno della forte presenza a scuola di *alunni provenienti da altrove* (Cavalletto, Luciano, Olagnero & Ricucci 2015), la cui lingua madre non è l'italiano. Il loro diritto ad apprendere la lingua del paese di emigrazione, la cui padronanza è necessaria per una piena inclusione, e il diritto a conservare e mantenere vitale la lingua e la cultura di origine introducono nuove sfide educative con cui gli insegnanti di ogni disciplina sono chiamati a confrontarsi, rivedendo le proprie competenze professionali nella direzione dell'interculturalità e del plurilinguismo (Council of Europe 2001; MIUR, 2014; Paone, 2019).

Nei documenti programmatici in vigore (MIUR, 2012; 2018; MI, 2021; 2022), l'apprendimento linguistico è il prerequisito irrinunciabile per un percorso formativo e di crescita teso a costruire le basi culturali di tutti e di ciascuno in una prospettiva sempre più inclusiva e multiculturale.

Il Consiglio d'Europa è da tempo impegnato nell'affrontare il tema delle politiche linguistiche educative con una proficua produzione di documenti divenuti ormai riferimento imprescindibile nel contesto dell'educazione plurilingue e interculturale (Colaiuda, 2019). In tal senso, il Consiglio si è dotato di una apposita *Unità delle politiche linguistiche* impegnata nell'elaborazione e raccolta di molteplici strumenti che confluiscono in una *Piattaforma di risorse e di riferimenti per una educazione plurilingue e multiculturale*¹.

Tra i documenti di particolare interesse pedagogico per la costruzione della guida metodologico-didattica del progetto Erasmus Allophone Teacher Academy, si annoverano la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier, 2016) e *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti* (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, & Vollmer, 2016). Nella Raccomandazione CM/REC (2014)⁵ è appunto specificato che "per gli apprendenti più vulnerabili, quelli che utilizzano un'altra lingua per la comunicazione ordinaria e, in particolare, per gli apprendenti che provengono

¹ <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>.

da ambienti socio-economicamente svantaggiati, l'acquisizione delle competenze nella lingua di scolarizzazione costituisce la sfida principale" (p. 6). Imparare la lingua dello studio richiede tempi lunghi e la conquista di abilità cognitive di ordine superiore che vanno di pari passo con l'acquisizione del nuovo codice, non più solo ristretto ai bisogni di comunicazione nella vita quotidiana (Little, 2010). L'apprendimento dell'italiano come lingua di scolarizzazione comporta passaggi interlinguistici successivi: dall'informale al formale; dai messaggi contestualizzati e all'astrazione e decontestualizzazione; dalla lingua immediata del vissuto quotidiano alle microlingue delle diverse aree disciplinari (Thürmann, Vollmer & Pieper, 2010).

La lingua svolge un ruolo chiave per accedere alla conoscenza, per comprenderla e co-costruirla grazie alle sue molteplici funzioni:

- di rappresentazione: esposizione e diffusione di conoscenze stabilite indipendentemente dalla lingua; – di mediazione: trasposizione, verbalizzazione, consentendo di passare da un sistema semiotico ad un altro;
- di interazione: trasformare e consentire gli scambi (discussioni, dibattiti, dispute) tra i produttori di conoscenza e tra i produttori e gli utilizzatori di conoscenza, scambi che possono portare a progressi nella conoscenza;
- creativa: la creazione di conoscenze, la creazione e la registrazione di conoscenze per iscritto, che sono le due facce di uno stesso processo (Beacco et al., 2016).

Tra le varie funzioni, quella che più spiccatamente evidenzia il nesso tra lingua e conoscenza è la funzione euristica che regola la scoperta e lo sviluppo dei processi di comprensione implicati nell'apprendimento. La funzione euristica consente così di acquisire nuovi saperi, di formulare definizioni in merito, di interpretarli, di metterli in relazione ai saperi pregressi e/o ad altri contesti, di riconfigurare i sistemi di rappresentazione delle conoscenze in un dato dominio o campo semantico. La lingua aiuta quindi a strutturare il pensiero e il ragionamento: ciascuna di queste funzioni è al contempo linguistica e cognitiva poiché accompagna i processi cognitivi appena descritti con verbalizzazioni, argomentazioni, spiegazioni che mettono in evidenza le interconnessioni profonde tra lingua e pensiero (Beacco, Coste, Van De Ven, & Vollmer, 2011).

Gli studenti stranieri si trovano nella doppia difficoltà di apprendere la lingua dell'interazione quotidiana e le lingue del curriculum scolastico (Cummins, 1992). Gli insegnanti si trovano a promuovere l'educazione linguistica e a facilitare l'apprendimento dell'italiano in un ambiente caratterizzato da diversi repertori linguistici e sociolinguistici nonché dalle inevitabili dinamiche e contaminazioni che si possono registrare tra questi repertori (Santipolo, 2006). La scuola ha il compito di progettare percorsi incentrati sulle tre principali competenze alla base della padronanza linguistica nell'ottica di ridurre i

rischi di difficoltà nell'apprendimento degli alunni stranieri, attraverso azioni educative e didattiche promosse dal docente di lingua seconda:

- la competenza pragmatica: una delle necessità più urgenti per l'allievo straniero, per comprendere e riconoscere le regole di comportamento che governano le interazioni quotidiane nella scuola;
- la competenza linguistica, incentrata innanzitutto sullo sviluppo della lingua per la comunicazione quotidiana;
- la competenza metalinguistica e metacognitiva, ossia lo sviluppo di conoscenze esplicite sulla lingua seconda e di abilità di studio, che garantiranno l'accesso ai contenuti disciplinari (Brichese, 2015).

I due macro-obiettivi ai quali uno studente tende per ottenere il successo scolastico riguardano il raggiungimento di due tipologie di competenza: le *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) e la *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) (Cummins, 2008). Per acquisire le prime sono necessari circa due anni di esposizione continua alla lingua della comunicazione, utile all'interazione nella vita quotidiana e poco impegnativa dal punto di vista cognitivo. Per acquisire le seconde è necessario uno studio molto più lungo da parte dello studente straniero, dai cinque anni ai sette anni. Uno studente che interagisce nella vita scolastica con insegnanti e compagni non è necessariamente in grado di affrontare compiti cognitivi complessi e approcciarsi autonomamente alla lingua dello studio (Luise, 2003).

Nel contesto della formazione degli insegnanti, bisogna essere consapevoli del fatto che tutti i docenti, nel momento in cui trasmettono i contenuti disciplinari, veicolano anche le microlingue delle singole materie: essi agiscono sia come insegnanti della disciplina, sia come docenti di lingua dello studio coniugando, quindi, la didattica dell'italiano L2 con la didattica dell'insegnamento disciplinare. Pertanto, l'italiano che include richiede di poter contare su insegnanti consapevoli di questo delicato compito e adeguatamente formati rispetto ai temi dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 sia per comunicare che per studiare, e della diversità linguistica (Caon, 2006).

L'Unità della Basilicata è impegnata nella produzione di Unità di apprendimento e nella progettazione di un curriculum interculturale integrato tra scuola dell'infanzia e scuola primaria per la prima alfabetizzazione nelle classi multiculturali (Cole, 1996). L'obiettivo generale di un curriculum integrato è la familiarizzazione al simbolismo della lingua scritta, costituito dai traguardi più specifici delle componenti dell'alfabetizzazione emergente (Sulzby, 1991) quali:

- la consapevolezza linguistica: conoscenze lessicali, sintattiche e narrative;
- la consapevolezza fonologica: riconoscimento di fonemi, produzione di rime e allitterazioni;

- la conoscenza pragmatica: funzioni del codice scritto, convenzioni della stampa, del testo, ecc.;
- la consapevolezza semantica: rapporto tra sequenze grafiche/sonore e referenti semantici;
- la scrittura e la lettura emergenti ai diversi livelli presillabico, sillabico, alfabetico (Cisotto 2006).

3. La formazione come ricerca

Nel contesto della formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, un primo riferimento teorico riguarda il profilo di insegnante che si intende formare, che è quello dell'insegnante ricercatore (Stenhouse, 1977) e del professionista riflessivo (Schön, 1993). La professionalità dell'insegnante si gioca nel passaggio da un sapere tacito a un sapere esplicito, nell'acquisire consapevolezza del proprio sapere attraverso un rapporto tra teoria e azione di tipo circolare e ricorsivo, in quanto elementi che interagiscono reciprocamente nell'indagine riflessiva, come riflessione nel corso dell'azione. Il paradigma di riferimento è, dunque, quello della formazione come ricerca (Magnoler, 2012; Cardarello, 2018) che vede l'insegnante impegnato ad apprendere e generare conoscenza sulla pratica professionale interagendo all'interno di una comunità di ricerca.

Il progetto ALTA mira in particolare a rafforzare le competenze interculturali dei futuri insegnanti (Fiorucci, 2015), intese come “un complesso di abilità atte a gestire, in maniera efficace ed appropriata, l'interazione con persone culturalmente e linguisticamente diverse” (Fantini, 2007, p. 9) e le diverse dimensioni della competenza metodologica per rispondere in maniera adeguata ai bisogni di apprendimento linguistico degli alunni provenienti da un contesto migratorio. La formazione destinata agli studenti del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria è orientata a declinare in prospettiva interculturale e plurilingue le competenze metodologiche nei diversi ambiti della progettazione, valutazione, comunicazione, relazione (Nuzzaci, 2016).

Percorsi di formazione per i docenti riferiti al tema dell'intercultura sono auspicati anche dalle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2006; 2014) e dai recenti *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori* (MI, 2022). Per quanto riguarda la formazione iniziale, quest'ultimo documento richiama il ruolo delle Università e ricorda come tra gli obiettivi formativi qualificanti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria (D.M. n. 249/2010) rientri il possesso di “capacità relazio-

nali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia” (p. 39).

Il progetto prevede la partecipazione dei tirocinanti alle attività della *Teacher Academy* con la progettazione di unità di apprendimento e la produzione di materiali didattici ispirati alla metodologia ALTA. La metodologia utilizzata è quella della ricerca-azione partecipata, con l’obiettivo di determinare e attivare processi di apprendimento inediti e condurre alla realizzazione di intrecci significativi, validi e fecondi tra competenze interculturali e metodologiche.

Il modello di ricerca partecipante (RP) nasce per rispondere a un bisogno di maggiore aderenza alla realtà educativa e di maggiore contatto-confronto con chi opera sul campo. Questo tipo di ricerca non si limita a consultare gli operatori per la definizione dei problemi da studiare ma coinvolge questi ultimi direttamente nelle diverse fasi di conduzione della ricerca (Mantovani, 1998).

La prima definizione di ricerca partecipante è stata formulata dall’*International Council for Adult Education* nell’ottica di inaugurare nuove forme di collaborazione tra chi lavora sul campo e chi fa ricerca che potessero garantire allo stesso tempo maggiore aderenza ai problemi e ai contesti concreti e rigorosità dei procedimenti e dei risultati della ricerca.

La ricerca-azione come “ricerca sociale applicata, caratterizzata dal coinvolgimento immediato del ricercatore nel processo d’azione” (Rapoport, 1970, p. 501) rappresenta la forma più strutturata e in alcuni casi più avanzata di RP anche se non sempre appare di facile definizione, a questo riguardo è interessante la raccolta delle definizioni di “ricerca-azione” che Becchi mise a confronto nel 1992 mostrandone limiti e contraddizioni e segnalando la necessità di ulteriori riflessioni epistemologiche in questo ambito.

Lewin (1935), riconosciuto come il fondatore della RA, affermava che “la situazione ambientale assume un’importanza pari a quella dell’oggetto e in particolare la dinamica dei processi deve essere sempre derivata dalle relazioni tra l’individuo concreto e la situazione concreta e, nella misura in cui tali processi riguardano forze di origine interiore, dalle mutue relazioni fra i vari sistemi funzionali che compongono l’individuo” (p. 48). Per queste ragioni i processi stessi dipendono dalla stretta collaborazione fra ricercatore e lavoratore, fra ricercatore e operatore coinvolti in un rapporto di reciproco scambio e confronto paritario.

Già Dewey (1929) aveva messo in evidenza come l’apprendimento passi per l’azione e come dunque anche docenti ed educatori possano interiorizzare e applicare consapevolmente i risultati della ricerca solo se hanno contribuito alla costruzione del sapere

e degli strumenti da utilizzare o se, come afferma De Landsheere, sono in grado di ricostruire i processi che li hanno generati. Ed è per questo che Dewey, Tyler e i loro seguaci del movimento dell'Educazione Nuova possono essere considerati i precursori della ricerca-azione, coloro che ne hanno gettato le basi (De Landsheere, 1994). L'apporto di Lewin alla RA si sintetizza in tre linee principali:

1. collaborazione/confronto fra ricercatori e operatori sia nella definizione dei problemi concreti da indagare sia nello svolgimento della ricerca stessa e condivisione dell'impostazione pedagogica generale fra gli stessi, il cosiddetto "contesto mutualmente accettabile";
2. superamento della pretesa neutralità del ricercatore e della ricerca che non si limitano a indagare un fenomeno ma che diventano esperienza e agente di cambiamento socioeducativo. La RA come ricerca per agire (Corey, 1953);
3. attenzione alle dinamiche sociali e alle situazioni ambientali del contesto educativo preso in esame come variabili da considerare fra le altre nello svolgimento della ricerca.

In sintesi, La RA si pone tre specifici obiettivi: sviluppare abilità e destrezza nella risoluzione dei problemi; sviluppare un approccio di ricerca sui problemi quotidiani degli insegnanti; sviluppare un modo di pensare basato sui fatti piuttosto che su impressioni soggettive.

Per i futuri educatori e insegnanti, ad esempio, riflettere e sperimentare nuove modalità di intervento educativo-didattico per l'inclusione degli alunni alloglotti e per soddisfare i loro bisogni linguistici, oltre a offrire nuove strategie direttamente applicabili, permetterà di acquisire una metodologia di osservazione, analisi, interpretazione dei comportamenti propri e altrui, di immaginare nuove possibilità di modificarli in futuro, in funzione delle situazioni educative in cui si troveranno ad agire. In altre parole, questo percorso contribuirà all'acquisizione della capacità di interiorizzare un certo modo di ragionare su quello che succede nei contesti educativi, riducendo le interpretazioni soggettive, ma senza eliminare la personalizzazione e il coinvolgimento.

4. Conclusioni

Complessivamente la formazione ha interessato 993 studenti, 570 nell'A.A. 2022-2023 e 423 nell'A.A. 2023-2024, di cui 98 del CdS in Scienze dell'educazione e della formazione, che prepara alla professione di educatore dei servizi educativi per l'infanzia, i quali hanno elaborato proposte di progettazioni educative per il segmento formati-

vo 0-6 anni. Le progettazioni educative sono incentrate sul sistema MATERN-AILE che contiene attività pedagogiche rivolte ai bambini dai tre ai cinque anni, sulle biografie linguistiche (Bush, Jardine & Tjoutuku 2006) e sulle attività previste dal protocollo “*Langues dehors, langues dedans*”².

Soprattutto nel Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni (D.Lgs. n. 65/2017) è fondamentale dedicare un’attenzione privilegiata alla promozione di pratiche narrative sia a casa che a scuola, in italiano e nella lingua madre, atte a stimolare uno sviluppo linguistico positivo dei bambini in situazione bilingue (Demetrio & Favaro, 1992). In tale ottica, una selezione di prodotti ispirati all’approccio interculturale e plurilingue realizzati dagli studenti sarà sperimentata nelle sezioni di scuola dell’infanzia e nelle classi di scuola primaria dell’Istituto Fermi di Matera. L’attenzione alle origini linguistiche cui si riferivano le “Tesi” del 1975 con particolare attenzione agli alunni dialettofoni, sarebbe, dunque, coerentemente da estendere in relazione all’esigenza sia di apprendere l’italiano come lingua seconda, sia di apprendere o conservare la lingua madre degli alunni con origini migratorie, per i quali un approccio plurilingue trasversale a tutte le discipline può favorire il processo di apprendimento e integrazione (Chini, 2009). La tabella che segue sintetizza i principali riferimenti assunti come cornice teorica delle esercitazioni, svolte durante il tirocinio dagli studenti del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria, che hanno previsto l’implementazione nella progettazione dei dispositivi del progetto ALTA (Tabella 1).

² Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla sezione progetti della pagina web: <https://altaeurope.eu/index.php/malo/>.

N.	Componenti (Beacco et al., 2016)	Livello	Passi (Trinchero, 2018)	Livello/descrizione
1	Finalità Per quale/i scopo/i gli alunni apprendono	Macro (Nazione, Stato, Regione)	Prendere visione del Profilo delle competenze al termine del I ciclo di istruzione	Macro (nazionale) Profilo, traguardi e obiettivi generali sono contenuti nelle Indicazioni Nazionali
2	Obiettivi/competenze Quali obiettivi/competenze devono raggiungere		Individuare i Traguardi per lo sviluppo delle competenze	
3	Contenuti Che cosa devono apprendere		Individuare gli obiettivi generali di apprendimento collegati ai traguardi	
4	Approcci e attività Come devono apprendere	Meso (scuola) Micro (classe)	Collegare gli obiettivi generali a contenuti ben definiti trasformandoli in obiettivi specifici	Meso (scuola) Micro (classe) La formulazione operativa contiene il riferimento ai processi cognitivi che l'alunno deve attivare (descrittori del modello R-I-Z-A di Trinchero, 2018).
5	Raggruppamenti e luoghi Dove e con chi apprendono		Declinare operativamente gli obiettivi specifici (riferimento ai processi cognitivi)	
6	Tempi Quando apprendono, quanto tempo hanno a disposizione		Definire una sequenza temporale per il raggiungimento degli obiettivi operativi	
7	Materiali e risorse Con che cosa apprendono		Definire le attività formative per il raggiungimento degli obiettivi	Meso (scuola) Micro (classe) Le attività sono formalizzate in Unità di Apprendimento (UdA)
8	Ruolo degli insegnanti Come l'insegnante promuove, avvia, organizza e facilita il loro apprendimento?		Elaborare le consegne valutative per verificare il raggiungimento degli obiettivi	Meso (scuola) Micro (classe) Consegne valutative e relative rubriche sono formalizzate in apposite Prove Comuni (PC)
9	Cooperazione Quali tipi di cooperazione, in particolare tra gli insegnanti, sono necessari per favorire e facilitare gli apprendimenti?		Definire il profilo di competenza e/o le rubriche valutative	

10	Valutazione Come valutare le acquisizioni e i progressi compiuti?	da NANO (individuo) a SUPRA (internazionale)	Messa a regime del curriculum e monitoraggio	Meso (scuola) Azioni di monitoraggio per individuare criticità nell'applicazione del Curriculum e definire strategie per superarle
----	--	---	--	---

Tab.1: Componenti della pianificazione e passi per la costruzione del Curriculum a confronto
(Fonti: Beacco *et alii*, 2016; Trinchero, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, 8(2).
- Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thurmann, E., & Vollmer, H. (2016). Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti. Council of Europe (ed. orig. 2015). Disponibile come n. monografico di *Italiano LinguaDue*, 8(1).
- Beacco, J.C., Coste, D., Van De Ven, P.H., & Vollmer, H. (2011). Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricula. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 323-352.
- Boero, P., & De Luca, C. (1995). *La letteratura per l'infanzia*. Bari: Laterza.
- Brichese, A. (2015). Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa. *EL.LE*, 4(1), 115-132.
- Busch, B., Jardine, A., & Tjoutuku, A. (2006). *Language Biographies for multilingual learning*. PRAESA Occasional Papers n.24. In: <http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>.
- Cambi, F. (2005). *La Pedagogia del Novecento*. Bari: Laterza.
- Caon, F. (2006). Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: Teorie di riferimento e proposte operative. In: F. Caon (Ed.), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate* (pp. 11-61). Perugia: Guerra.

- Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.
- Cavalletto, G.M., Luciano, A., Olagnero, M., Ricucci, R. (2015). *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Chini, M. (2009). Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri). *Italiano LinguaDue*, 1(1), 185-202.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Colaiuda, C. (2019). *Le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Per una didattica del plurilinguismo*. Roma: Aracne.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge-London: Belknap.
- Commissione Europea (2020). Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027, disponibile da: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX%3A52020DC0758>.
- Consiglio d'Europa (2011). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale, disponibile da: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928/2181>.
- Consiglio d'Europa (2014). Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico, versione italiana a cura di Edoardo Lugarini, in *Italiano LinguaDue*, 6(2), 1-18, disponibile da: <https://rm.coe.int/16806acc1b>.
- Corey, S.M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teacher College Press.
- Cummins, J. (1992). Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. In P.A. Richard-Amato, & M.A. Snow (Eds.), *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers* (pp. 16-26). New York: Longman.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B.V. Street, & N.H. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education*. 2 ed. (pp. 71-83). New York: Springer Science.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- De Landsheere, G. (1994). *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*. Roma: Armando Editore.
- De Mauro, T. (2005). *Dieci tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta. Prolusione alla Giornata per il trentennale delle Dieci Tesi*, Roma, Campidoglio, Sala della Protomoteca, 18 aprile 2005; poi in

- GISCEL 2007. (Ed.), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto 10 settembre 2010, n. 249. Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244». (11G0014) (GU Serie Generale n.24 del 31-01-2011 - Suppl. Ordinario n. 23).
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073).
- Demetrio, D., Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fantini, A. (2007). *Exploring and Assessing Intercultural Competence. Research Report*. Washington: University of St. Luiss Press.
- Fiorucci, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 55-70.
- GISCEL (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, disponibile da: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGraw-Hill.
- Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Lo Duca, M.G. (2013). *Lingua italiana e educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Luike, M.C. (2003). L'italiano per lo studio e per il successo scolastico. In M.C. Luike, (Ed.), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*, vol. 1. Perugia: Guerra.
- Maglio, C. (2004). *Orientamenti educativi del 1991: quadro storico di riferimento*, disponibile da: http://www.rivistadidattica.com/unita_apprendimento/scuolainfanzia1.html.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mantovani, S. (Ed.) (1988). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Maragliano, R. (Ed.) (1997). *Sintesi dei lavori della Commissione (13/05/97)*, disponibile da: <http://www.edscuola.it/archivio/software/maragliano.html>.

- MI (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, disponibile da: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>.
- MI (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*.
- MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, disponibile da: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- MIUR (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, disponibile da: http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.
- MIUR (2018). Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, disponibile da: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Nuzzaci, A. (2016). Promuovere e sostenere le competenze metodologiche di insegnanti e formatori per la riuscita dell'insegnamento e la qualità della formazione. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 15-36.
- Paone, F. (2019). Diritti linguistici a scuola: itinerari e prospettive del plurilinguismo. In E.M. Bruni (Ed.), *Una pedagogia possibile per l'intercultura* (pp. 102-117). Milano: FrancoAngeli.
- Rapoport, R.N. (1970). Three Dilemmas in Action Research. *Human Relations*, 24(4), 4, 499-513.
- Santipolo, M. (2006). Aspetti sociolinguistici dell'immigrazione in Italia e alcune considerazioni glottodidattiche. In M. Santipolo, (Ed.). *L'Italiano, contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Stenhouse L. (1977). *Dal programma al curriculum. Politica, burocrazia e professionalità*. Roma: Armando.
- Sulzby, E. (1991). Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta. In M. Orsolini e C. Pontecorvo (Eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 57-75). Firenze: La Nuova Italia.
- Thürmann E., Vollmer H., & Pieper I. (2010). *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Trinchero, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.
- Vedovelli, M., & Casini, S. (2016). *Che cos'è l'educazione linguistica*. Roma: Carocci.