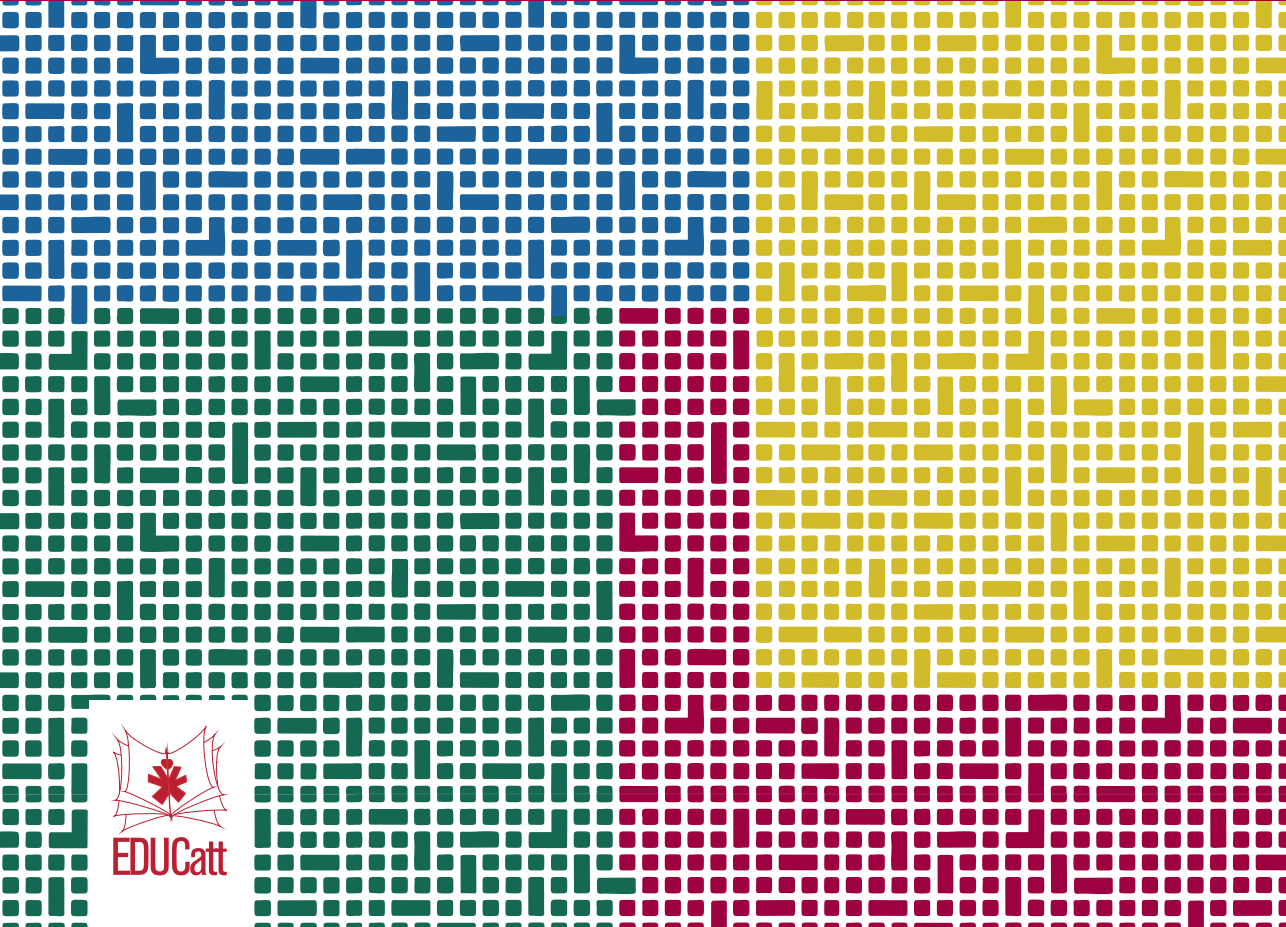


ISSN 3103-2850
DIGITALE

MOSAIC

The Journal for Language Teachers
Founded in 1993
by Anthony Mollica

vol. 14 n. 1 2023



MOSAIC

The Journal for Language Teachers
vol. 14 - 1/2023

ISSN digitale 3103-2850

ISBN 979-12-5535-423-9

Founder: ANTHONY MOLLIKA †, Professor emeritus, Brock University

Editors

ROBERTO DOLCI, *Università per Stranieri di Perugia*

SILVIA GILARDONI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Members of the Editorial Board

ENZA ANTENOS, *Montclair University*

PAOLO BALBONI, *Università di Venezia, Ca' Foscari*

MONICA BARNI, *Università di Roma La Sapienza*

RYAN CALABRETTA-SAJDER, *University of Arkansas*

MARIO CARDONA, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

VALENTINA CARBONARA, *Università per Stranieri di Perugia*

MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO, *Universidade do Algarve*

LETIZIA CINGANOTTO, *Università per Stranieri di Perugia*

MARIAPIA D'ANGELO, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*

MARCEL DANESI, *University of Toronto*

FRANCESCO DE RENZO, *Università di Roma La Sapienza*

ROBERT GRANT, *University of Ottawa*

MARTA KALISKA, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*

MARCO LETTIERI, *University of Puertorico*

MARIA VITTORIA Lo Presti, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

MARIA CECILIA LUISE, *Università Cà Foscari di Venezia*

CARLA MARELLO, *Università degli Studi di Torino*

MARIO PACE, *University of Malta*

BORBALA SAMU, *Università per Stranieri di Perugia*

ELISABETTA SANTORO, *Universidade de São Paulo*

MASSIMO VEDOVELLI, *Università per Stranieri di Siena*

ANDREA VILLARINI, *Università per Stranieri di Siena*

ANNALISA ZANOLA, *Università degli Studi di Brescia*

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della
Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)



© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)
web: libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

ROSA PUGLIESE, GRETA ZANONI

L'UDA in prospettiva plurilingue: ripensarla con gli insegnanti

Abstract

L'Unità Didattica di Apprendimento (UDA) è uno strumento centrale nel processo educativo, la cui funzionalità, nell'ambito dell'educazione linguistica e di sue declinazioni specifiche come l'educazione trasversale al curricolo o l'educazione plurilingue, è ben attestata. Questo contributo presenta il processo graduale di costruzione e ridefinizione di un modello di UDA in prospettiva plurilingue, nel contesto più ampio di un'azione di formazione insegnanti attuata secondo il modello della *co-construction*. La gradualità descritta consente di comprendere meglio una progettazione co-partecipata di attività didattiche mirate alla valorizzazione del repertorio plurilingue di tutti gli alunni.

Keywords

Unità di Apprendimento, educazione plurilingue, co-costruzione, interdisciplinarietà

1. Introduzione

Tradizionalmente centrata sull'attività di programmazione dell'insegnante, l'Unità didattica (UD), poi designata come Unità di apprendimento (UDA), per l'accento posto sulle esigenze, potenzialità e attività del soggetto che apprende, costituisce uno strumento essenziale del processo educativo. Più di recente, in ambito scolastico italiano, e in seguito alla *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*¹, se ne è incoraggiato l'uso ai fini di una progettazione interdisciplinare per competenze. Nell'educazione linguistica, tra le opzioni metodologiche correnti (*project work, task-based approach, scenario didattico*, ecc.), l'UDA mantiene la propria centralità come modalità operativa (Balboni, 2015; Diadori *et al.*, 2015), molto funzionale allo scopo di strutturare declinazioni specifiche dell'educazione linguistica stessa, come l'educazione trasversale al curricolo o l'educazione plurilingue.

È proprio su quest'ultima e sull'elaborazione di UDA mirate a promuoverla nella scuola odierna che verte il nostro contributo, ponendosi in una linea di continuità con altri lavori (Andorno *et al.*, 2023; Pugliese e Zanoni, 2024) connessi a un'azione formativa e, per la precisione, a un pilot study – *Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education* – quale parte integrante del più

¹ Cfr. la Legge 20 agosto 2019, n. 92.

ampio progetto europeo *NEW ABC*². Si tratta di un'azione pilota improntata a un modello di progettazione partecipata *con* gli insegnanti e condotta congiuntamente dall'Università di Torino e dall'Università di Bologna, con l'obiettivo di valorizzare il plurilinguismo nelle scuole attraverso lo sviluppo di pratiche efficaci che includano i repertori plurilingui degli alunni.

In questa cornice, il modello di UDA adottato dagli insegnanti di uno degli istituti comprensivi partner nel progetto è stato ripensato nel corso di interazioni dialogiche che hanno permesso via via di rimodularne i percorsi in una prospettiva plurilingue, accogliendo gli input provenienti dalle lingue degli alunni e dei genitori coinvolti e, contemporaneamente, di rendere le UDA più rispondenti all'interdisciplinarietà prevista dal modello in uso. L'esperienza compiuta nel contesto scolastico in cui le UDA sono state co-progettate offre alcuni spunti di riflessione per una progettazione orientata in senso plurilingue e interdisciplinare.

Dopo una breve contestualizzazione dell'azione pilota, illustreremo *come* si è attuato il passaggio dal modello abituale alla co-costruzione dell'UDA nelle due direzioni appena dette, quali adattamenti e interventi integrativi sono stati apportati e quali principi di base se ne evincono; concluderemo con alcuni cenni alla relazione tra 'modelli' e 'azione didattica', oltre che alla collaborazione professionale tra ricercatori e insegnanti. Il nostro auspicio è di ampliare, così – anche con riferimento allo strumento operativo dell'UDA – il contributo descrittivo dei modi in cui una azione didattica partecipata (cfr. Andorno *et al.*, 2023), “fondata sulla collaborazione, la riflessività e la condivisione di expertises, possa svilupparsi sul piano metodologico e concettuale” (Carinhas *et al.*, 2020, pp. 2-3)³.

2. Dal modello abituale di UDA all'UDA interdisciplinare e plurilingue

Optare per una progettazione co-partecipata (Kindon *et al.* 2007; Chevalier e Buckles, 2019) in un percorso di formazione per insegnanti implica, da parte dei ricercatori, innanzitutto un'analisi del contesto scolastico (tramite, ad esempio, interviste ai diversi soggetti e un'osservazione partecipata nelle classi) e il riconoscimento delle pratiche pedagogiche abituali, nonché degli strumenti didattici più consueti per i docenti. È quanto si è attuato negli istituti comprensivi (IC) – Pacchiotti-Revel di Torino e Valle del Montone, in provincia di Forlì – coinvolti nel progetto *NEW ABC*, prima di condividere con i docenti aderenti all'azione pilota, nelle due sedi,

² Il progetto *NEW ABC* (<https://newabc.eu>) ha ricevuto finanziamenti dal programma di ricerca e innovazione Horizon 2020 (Grant Agreement n. 101004640). Questa pubblicazione riflette esclusivamente il punto di vista degli autori e la Commissione non può essere ritenuta responsabile dell'uso fatto delle informazioni in essa contenute. Il progetto, che comprende 14 partner in nove Stati membri dell'UE, unisce la partecipazione delle parti interessate (ricercatori, insegnanti, studenti, famiglie, comunità locale) e mira allo sviluppo di attività innovative svolte dai giovani in un quadro di co-creazione, seguendo un approccio trasformativo e collaborativo. L'obiettivo generale è garantire l'adattabilità, la modularità e la sostenibilità a lungo termine dei risultati delle nove azioni pilota realizzate.

³ Traduzione nostra.

le coordinate progettuali del CARAP (2012), già collaudate nella loro finalità di perseguire una educazione linguistica nell'ottica della pluralità. A monte di questa condivisione pedagogica vi era, naturalmente, l'obiettivo, reciprocamente assunto, di attuarla concretamente nelle classi e, in molti casi, di integrarla, appunto, con la prospettiva interdisciplinare.

Muovendo dall'analisi contestuale e da una prima acquisizione da parte dei docenti (o da una rivisitazione, per alcuni) delle coordinate appena dette, nei due IC si è così dato avvio a un processo formativo attivo, guidato dallo scopo di (ri)definire le pratiche stesse. La realizzazione di tali pratiche, variamente documentata anche tramite audio e video-registrazioni, è stata poi oggetto di una comune valutazione e di una successiva messa a punto, in forma compiuta e scritta, nell'ottica di renderle replicabili altrove, in Italia e all'estero, come previsto dal progetto europeo più ampio.⁴

Questo l'itinerario complessivo – richiamato sommariamente per ragioni di spazio – all'interno del quale si colloca la co-progettazione dell'UDA di cui diremo, condotta con le insegnanti di una classe terza della scuola secondaria di primo grado “Leonardo Da Vinci”, IC della Valle del Montone⁵. Nell'assumere il contesto, di una scuola o di una classe, come punto di partenza di un percorso formativo per insegnanti non vi sono certo aspetti di novità. La letteratura glottodidattica richiama spesso questo principio di base dell'approccio *bottom up*; qui intendiamo, però, descrivere in dettaglio – per metterle in luce – le dinamiche e la progressività di azioni orientate verso l'obiettivo condiviso dai soggetti coinvolti. Proprio percorrendo il procedere graduale di tali azioni e della parallela costruzione collaborativa tra ricercatori e insegnanti si può, infatti, cogliere meglio il senso di una progettazione co-partecipata.

Con le insegnanti della classe terza, il lavoro comune ha avuto il vero inizio nella loro presentazione della programmazione prevista per l'anno scolastico di riferimento (a.s. 2021-22). Sul piano tematico, questa includeva un percorso interdisciplinare su ‘la lingua italiana nella matematica e nelle scienze’, scelta motivata dalla volontà di promuovere la trasversalità dell'educazione linguistica e di far dialogare discipline classicamente separate a scuola, rispondendo così alle sollecitazioni (istituzionali e scientifiche) riguardo all'interdisciplinarietà. È su questa base preesistente, dunque, che si sarebbe avviata insieme una fase progettuale, declinando operativamente un'UDA che racchiudesse anche la dimensione plurilingue. Ciò ha condotto al modello da adottare e, al riguardo, si è concordato di ricorrere al riferimento per loro più familiare, quanto alla struttura dell'UDA stessa, ovvero a quella che avevano

⁴ Cfr. l'*Handbook, Teacher Training and family involvement in pluralistic approaches to language education*, curato dal team del pilot study e accessibile sul sito web del progetto: <https://newabc.eu/wp-content/uploads/2024/05/Formazione-degli-insegnanti-e-coinvolgimento-delle-famiglie-IT.pdf>

⁵ L'Istituto Comprensivo comprende quattro scuole per l'infanzia, quattro scuole primarie e tre scuole secondarie di primo grado distribuite in diversi comuni (Castrocaro, Dovadola, Rocca San Casciano e Portico-San Benedetto) della valle dell'Appennino tosco-romagnolo.

elaborato per l’Educazione civica (vedi Figura 1), da applicare, ora, ad argomenti diversi dai tre nuclei concettuali di quest’ultima⁶.

La griglia che contiene la struttura di ogni UDA si compone di diverse voci finalizzate a predisporla secondo una scansione logica e temporale (lungo le tre fasi: ideativa, realizzativa e valutativa). Per le insegnanti della scuola secondaria di primo grado in questione, la disposizione operativa era, dunque, la seguente:

Figura 1 – *Struttura del modello abituale di UDA*

PROGETTAZIONE UNITÀ DI APPRENDIMENTO DI EDUCAZIONE CIVICA	
Titolo dell’UDA	
Destinatari (classe o classi)	
Durata dell’UDA	Quadrimestrale Annuale
Finalità (<i>barrare le finalità scelte</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contribuire a formare cittadini responsabili e attivi, sviluppando un’adesione a valori condivisi, con atteggiamenti cooperativi e collaborativi ○ Promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri ○ Sviluppare gradualmente un’etica della responsabilità che si realizza nella capacità di scegliere e agire in modo consapevole, nel rispetto di sé, degli altri e dell’ambiente in cui si vive ○ Tradurre i principi di cittadinanza attiva e digitale, democrazia, legalità, sostenibilità ambientale in modelli di vita e in comportamenti coerenti
Nucleo di contenuto (<i>barrare il/i nucleo/i scelto/i</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà ○ Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio ○ Cittadinanza digitale
Abilità	
Discipline coinvolte	
Competenze (<i>barrare le competenze coinvolte</i>)	Le competenze chiave coinvolte sono Competenza alfabetica funzionale <ul style="list-style-type: none"> ○ Competenza digitale ○ Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare ○ Competenza in materia di cittadinanza
REALIZZAZIONE	
Descrizione dettagliata del percorso previsto nell’UDA	(<i>descrivere in modo dettagliato tutte le fasi dell’attività e le azioni previste in ogni materia</i>)
Conclusione dell’UDA (<i>descrivere brevemente l’azione, l’evento o il prodotto finale</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Azione ○ Evento ○ Prodotto
VALUTAZIONE	
Strumenti e modalità di verifica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Osservazione in classe (partecipazione attiva, impegno) ○ Valutazione degli elaborati dei ragazzi ○ Valutazione delle esposizioni orali ○ Autovalutazione del lavoro svolto
Criteri di valutazione	Per i criteri di valutazione, si rimanda alla griglia dedicata presente nel sito dei curricula

In una delle riunioni iniziali, si è stabilito che le insegnanti avrebbero compilato le diverse voci della griglia, così da condividere una prima, provvisoria versione dell’UDA, a partire dalla quale avremmo intersoggettivamente considerato quali modalità di integrazione disciplinare e di valorizzazione delle diverse lingue “della classe” sarebbe stato opportuno introdurre. Rapportando alla griglia abituale il tema e gli obiettivi generali definiti nella programmazione, è emersa, infatti, subito l’esigenza di oltrepassare il mero riferimento a “discipline coinvolte” e di specificare i modi in cui si sarebbe concretizzata la prospettiva integrata tra le discipline e le lingue. Da parte delle insegnanti si temeva – e si voleva evitare – il rischio di giustapporre le discipline (linguistiche e non), di ritornare poi, paradossalmente, ognuno sulla propria e, dunque, di non riuscire propriamente ad attivare un apprendimento basato sull’integrazione dei saperi. Se, infatti, le giustificazioni concettuali dell’interdisci-

⁶ Nel rispetto dell’autonomia organizzativa e didattica di ciascuna istituzione scolastica, le *Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica* (cfr. Bibliografia) si sviluppano intorno a tre nuclei concettuali: costituzione (diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà), sviluppo sostenibile (educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio) e cittadinanza digitale.

plinarità⁷ e della trasversalità erano chiare e l'obiettivo programmatico di attuarla era condiviso da tutte le insegnanti, la cui disponibilità al lavoro collaborativo e allo scambio reciproco, costituiva, peraltro, un presupposto per raggiungere l'obiettivo stesso, questi aspetti dovevano, tuttavia, tradursi nella pratica e la loro trasposizione in azioni didattiche, dopo averle preliminarmente definite, era avvertita come un elemento di complessità, da affrontare insieme.

2.1 Prima versione dell'UDA

Nella fase iniziale di co-progettazione, ricercatori e insegnanti hanno lavorato a distanza, alternando momenti di scambio via e-mail e telefono a incontri on line. Per mostrare in dettaglio il modo di procedere, riportiamo di seguito la prima versione dell'UDA ricevuta, qui ripresa in una forma circoscritta ad alcune delle singole voci oggetto dei commenti (suggerimenti, spunti, dubbi relativi a quanto risulta poco chiaro, richieste di precisazione, ecc.) che avevamo inserito nel documento word (v. Figura 2):

Figura 2 – *Prima versione dell'UDA*

Titolo	"Parole, parole, parole...soltanto parole?!"	
(...)	(...)	
Finalità generale	Coinvolgere tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti nello sviluppo delle capacità linguistiche (cfr Dieci Tesi GISCEL)	Non è molto chiaro e andrebbe ulteriormente esplicitato il coinvolgimento delle lingue curriculari. Nella descrizione delle attività manca la modalità con cui si introdurrebbe anche la lingua francese e il confronto con eventuali altre lingue.
(...)	(...)	
Discipline coinvolte	Italiano, Matematica, Scienze e Francese	
Descrizione dettagliata del percorso (modalità di lavoro, ecc)	<p>Attività: MATEMATICA E ITALIANO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Partire da testi di problemi "densi di informazioni contratte", 2) Sottolineare/individuare le parole "difficili" e cercare il significato "corretto" sul vocabolario in quell'ambito—>riflettere sui diversi significati di una parola in vari ambiti e contesti, 3) Riscrivere il testo del problema in maniera più analitica e non sintetica, 4) Riprodurre la figura su piano e tridimensionale, 5) Riscrivere il problema in una forma narrativa scelta dai ragazzi (t. fantastico, fiaba, favola, f. fantascientifico, ecc.), 6) Dare una figura con dei dati, da cui partire per <ol style="list-style-type: none"> 5. Scrivere il testo del problema in modo analitico, utilizzando il vocabolario, 6. Scrivere il testo del problema in modo sintetico, utilizzando il vocabolario. <p>Attività: SCIENZE E ITALIANO</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Dare un testo, per esempio, sul Pianeta Terra, 6. Far individuare ai ragazzi quelle parole che hanno significati diversi nell'uso comune e nell'uso scientifico—>TERMINOLOGIA SCIENTIFICA E' UNIVUCA E NON POLISEMICA, QUINDI NON SI POSSONO USARE SINONIMI, MA SI POSSONO SPIEGARE I TERMINI 	<p>Se possibile, chiarire l'ordine delle fasi del percorso e come integrare maggiormente le discipline tra loro</p> <p>La variazione di stile è un ottimo lavoro sul testo. In questo punto dell'UDA però probabilmente allontana dal focus principale, se stabilite che questo sia il lessico specifico, il lavoro eventuale sulla polisemia dei termini, ecc. Si potrebbe spostare questa attività a fine Uda come ulteriore aggancio e lavoro sull'italiano.</p> <p>Come si integra francese o le altre lingue curriculari? Come si potrebbero valorizzare le lingue conosciute degli alunni e dalle loro famiglie?</p>
Prodotto/compto (plurilingue) finale da realizzare	"Esercizi di stile" della III E a partire da un testo matematico e scientifico	
(...)	(...)	
Lingue coinvolte	Italiano, Linguaggio scientifico specifico, Francese	Per dare maggiore spazio al confronto con /all'uso delle altre lingue (curriculari e lingue di origine dei ragazzi della classe) si potrebbe (non necessariamente in quest'ordine, sono esempi):
Altre possibili lingue	Dialetto, lingue conosciute dai ragazzi	<p>a) avviare un'attività di ricerca dei termini sul vocabolario (es. "piano" in italiano ha diverse accezioni...anche in francese? In inglese? In portoghese? In russo? (per riferirci alle lingue di origine dei ragazzi);</p> <p>b) dopo aver svolto il punto 3 (3) Riscrivere il testo del problema in maniera più analitica e non sintetica, si può provare a tradurre il testo in altre lingue straniere (prima la / le lingue curriculari) e cercare di capire se i termini hanno diverse accezioni.</p>
	Quali lingue? Quali dialetti?	

L'UDA così revisionata è stata in seguito ridiscussa nel corso di un altro incontro per elaborarla ulteriormente, secondo le direttrici già comunemente stabilite. Come si può notare nella Figura 1, tra le *discipline coinvolte* era stata inserita 'francese', una delle due lingue curriculari della classe, che, tuttavia, non è poi inclusa nella descrizione dettagliata del percorso, riguardante italiano, matematica e scienze. Manca, cioè, la

⁷ Sulla nozione di 'interdisciplinarietà' vi è, com'è noto, un'ampia letteratura, che ne tratta le diverse interpretazioni date in ambito scientifico e pedagogico. Rimandando a Fleury e Walter (2010) per una trattazione generale, ci limitiamo qui a precisare che, con stretto riferimento al nostro oggetto di analisi, intendiamo per essa le interconnessioni, rilevanti sul piano cognitivo, pedagogico e didattico, tra due o più discipline.

modalità con cui la si introdurrebbe in classe, anche in rapporto ad altre lingue curriculari (l'inglese) e/o ad *altre possibili lingue* (non curriculari), con le quali ipotizzare eventuali espansioni, riflessioni metalinguistiche e momenti di confronto.

2.2 Seconda versione dell'UDA

Alla luce dei punti discussi nella riunione on line, le insegnanti hanno rivisto l'UDA e condiviso con noi una seconda versione. In questa, il percorso interdisciplinare risulta più articolato, codificato in fasi (introduttiva, centrale e di espansione), ciascuna delle quali presenta focalizzazioni specifiche che rendono la trasversalità linguistica più evidente ed esplicitano le connessioni con entrambe le lingue straniere curriculari (francese e inglese). Sono, inoltre, specificate le possibili altre lingue e dialetti della classe, come si evince dalla Figura 3, che riporta, appunto, la scansione in fasi e le voci relative alle diverse lingue :

Figura 3 – seconda versione dell'UDA

Titolo	Il titolo verrà scelto dai ragazzi al termine dell'UDA
Destinatari	Classe III E
Tempi / durata	8/10 ore
Finalità generale	(...)
Obiettivi didattici	(...)
Abilità connesse	Saper parlare, esporre e fare collegamenti anche intuitivi
Discipline coinvolte	Italiano, Matematica, Scienze, Francese e inglese
Competenze chiave	(...)
Fasi di lavoro	<p>I. FASE INTRODUTTIVA (O DI CONTESTO)</p> <ul style="list-style-type: none"> Proporre ai ragazzi la lettura e il commento di un passo tratto dal libro di Gianni Rodari, <i>La lingua come il mare</i>, in <i>Scuola di Fantasia</i>, Torino, Einaudi, 2014, pp. 40-41 (vedi allegato A) Proporre ai ragazzi due brevi testi (vedi allegato B1): <ul style="list-style-type: none"> un problema di matematica, la sua traccia scritta, <ul style="list-style-type: none"> la trascrizione di un "testo orale" (appositamente costruito) che "dica" quello stesso problema, con i tratti tipici dell'orale. Chiedere ai ragazzi di individuare le differenze, cosa e come cambia la comunicazione dello stesso "oggetto linguistico", nei due casi. <p>II. FASE CENTRALE: focus LESSICO E POLISEMIA</p> <ul style="list-style-type: none"> RIESSIONE A PARTIRE DAI TESTI <ul style="list-style-type: none"> Proporre ai ragazzi testi di problemi, in cui i ragazzi dovranno individuare le parole "difficili" e cercare il significato "corretto" sul vocabolario in quell'ambito: si porteranno, quindi, i ragazzi a riflettere sui diversi significati di una parola in vari ambiti e contesti comunicativi, attraverso un metodo induttivo (vedi allegato B2). Confrontare le parole che in italiano hanno diverse accezioni, come, per esempio, la parola "piano" o "corpo", con le lingue curriculari e le altre lingue conosciute dai ragazzi. In quante e quali lingue sono polisemiche? CREAZIONE A PARTIRE DAI TESTI <ul style="list-style-type: none"> I ragazzi, dato il testo di un problema, dovranno riscrivere il testo in maniera più analitica e non sintetica, facendo prima la raffigurazione grafica (vedi allegato B3). I ragazzi, data una figura con dei dati da cui partire, dovranno, in gruppi (vedi allegato B4) <ul style="list-style-type: none"> scrivere il testo del problema in modo analitico, utilizzando il vocabolario, scrivere il testo del problema in modo sintetico, utilizzando il vocabolario. <p>III. FASE DI ESPANSIONE</p> <ul style="list-style-type: none"> Attività di riscrittura (<i>anche plurilingue</i>) a partire dal testo <i>Exercices de style</i> di R. Queneau con testo a fronte di U.Eco (vedi allegato C). Riscrivere un problema in una forma narrativa scelta dai ragazzi (f. fantastico, fiaba, favola, f. fantascientifico, ecc.). <p>Queste attività possono essere svolte utilizzando una o più lingue conosciute dagli alunni (dialetti, lingue curriculari e lingue di origine)</p>
Prodotto/composto finale da realizzare	(...)
Strumenti e materiali	(...)
Modalità di verifica (valutazione)	(...)
Autovalutazione del lavoro da parte dei ragazzi	(...)
Lingue coinvolte	Italiano, Linguaggio scientifico specifico, Francese e Inglese
Altre possibili lingue	Dialetto romagnolo, portoghese brasiliano, russo, albanese
Altri partecipanti coinvolti	Coinvolgimento dei genitori/famiglie (per le lingue straniere), dei nonni o di conoscenti (per il dialetto)

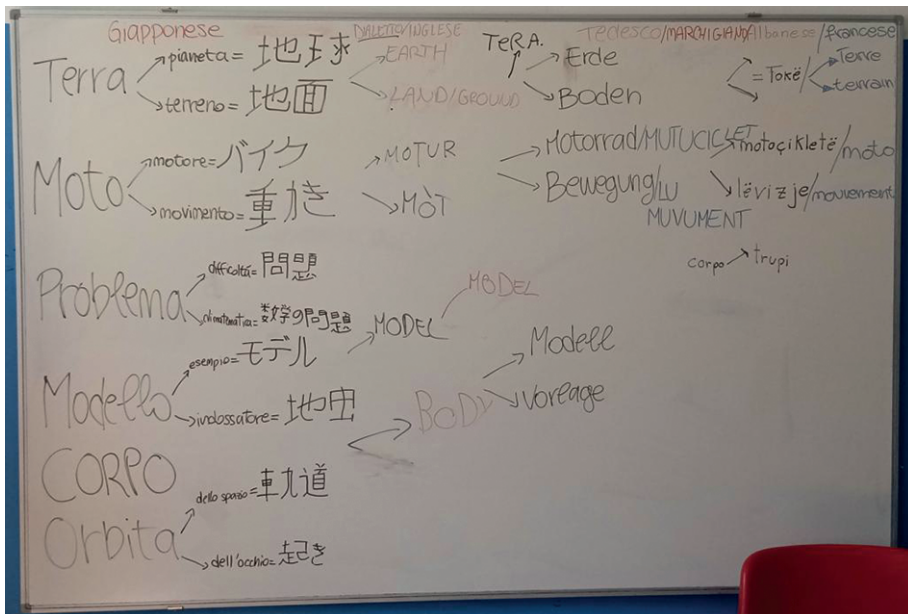
La *Descrizione dettagliata del percorso (modalità di lavoro)*, in particolare, presenta una sotto-articolazione e un maggiore dettaglio nei contenuti, nello sviluppo delle attività e nelle strategie didattiche da utilizzare. Si tratta di una articolazione che mette in evidenza la concatenazione logica delle tappe, le scelte da compiere per rispettare una certa consequenzialità e valorizzare nei diversi passaggi l'educazione linguistica plurale.

Rispetto a quest'ultima, l'inserimento delle voci *Lingue coinvolte* e *Altre possibili lingue* mira a incentivare il plurilinguismo in modo realmente trasversale al curricolo, vale a dire non proposto come fine a sé stesso, né confinato a una singola materia specifica, ma interconnesso con le varie materie di studio, per sviluppare processi di riflessione tra saperi disciplinari, lingue e varietà della lingua.

Nella forma della seconda versione, l'UDA risulta più aperta alle rimodulazioni, a possibili espansioni non previste nella fase ideativa, ma suscettibili di emergere in quella di realizzazione. La progettazione dell'UDA, infatti, rappresenta sempre un'ipotesi di lavoro, un 'piano di azione' flessibile, una prefigurazione strutturata che però prevede la possibilità di essere modificata e integrata in itinere, anche in base alle risposte e agli stimoli degli alunni (Baldacci 2006). In un'UDA caratterizzata in senso plurilingue, come nel nostro caso, un'attenta ricognizione delle lingue e delle varietà linguistiche usate dagli alunni a scuola e a casa diventa necessaria per fare spazio preventivamente a eventuali ampliamenti, a varianti nel piano di azione, dipendenti sia dalle dinamiche relazionali e contestuali della classe che dalle quelle di coinvolgimento delle famiglie e della comunità del territorio.

A titolo esemplificativo, la figura 4 mostra un elemento di imprevedibilità emerso nel corso del lavoro svolto in classe. Gli alunni hanno appena individuato, in alcuni testi scientifici e matematici, parole (*terra, corpo, moto*, ecc.), le cui accezioni di significato cambiano nell'uso comune e nell'uso scientifico, e hanno riflettuto con le insegnanti su una caratteristica centrale della terminologia scientifica, ovvero la sua natura univoca e non polisemica. Nella classe di francese hanno poi compiuto una verifica della stessa caratteristica semantica nelle corrispondenti parole francesi. Ciò li ha indotti ad estendere ulteriormente la loro personale verifica ad altre lingue curriculari (inglese) e non curriculari (tedesco, giapponese, albanese), oltre che ai dialetti (marchigiano e romagnolo), come evidenzia la foto della 'lavagna plurilingue' qui riportata:

Figura 4 – "Lavagna plurilingue"



Infine, un'osservazione riguardo al titolo dell'UDA: nella seconda versione le insegnanti accolgono, rispetto al titolo iniziale da loro assegnato, il suggerimento di farne individuare uno, al termine del percorso, agli alunni stessi. Questa scelta è infatti in linea con l'approccio *bottom-up*, che privilegia il coinvolgimento diretto dei destinatari dell'azione, nel disegno del percorso sperimentato; inoltre, in quanto elemento significativo della dimensione testuale, il titolo richiede una riflessione e una pratica didattica su di esso, che possano contribuire a sviluppare un'abilità di sintesi.

Conclusioni

Nei paragrafi precedenti abbiamo illustrato alcuni punti salienti della progressiva costruzione progettuale del percorso didattico e come questo si sia nutrito di considerazioni provenienti da sguardi professionali differenti. Abbiamo quindi descritto gli interventi integrativi che hanno maggiormente contribuito alla ridefinizione dell'UDA e un esempio di una variante emersa nel corso della sua realizzazione.

La modalità partecipata, adottata per tutti percorsi didattici realizzati presso l'IC Valle del Montone ci ha permesso di concordare con le insegnanti, già alla fine del primo anno di progetto, una struttura rimodulata dell'UDA di partenza, da applicare negli anni successivi dell'azione pilota. Sul piano operativo, il lavoro condotto conferma due principi di base, per quanto riguarda, nello specifico, la dimensione plurilingue: in primo luogo, una progressione che parte dalle lingue condivise dalla classe come oggetto di studio verso le diverse lingue (e dialetti) parlate a casa; in secondo luogo, una flessibilità nel piano di azione, tale da renderlo aperto a potenziali espansioni nella realizzazione del percorso, derivanti dalle dinamiche della classe.

Da questo punto di vista, l'esperienza condivisa ci ha dimostrato ulteriormente come la prefigurazione dell'azione didattica, lungi dal diventare una predeterminazione rigida e prescrittiva, richiede di inglobare nella progettualità lo spazio dell'indeterminatezza intrinseca allo 'stare in classe'. Senza entrare, qui, nei diversi aspetti di questa questione, che richiederebbero maggiore spazio, ci limitiamo ad evocarla con le parole di Liddicoat (2019: 2), riferite all'educazione linguistica orientata in senso plurilingue e pluriculturale:

in plurilingually and pluriculturally oriented language education, developing practice is complex because practice cannot be reduced to a prescribed methodology for teaching that can be easily used in classrooms. *This is because the phenomena that teaching needs to address are highly contextualized and highly responsive to experiences of both teachers and learners*; there is no one-size-fits-all way of developing plurilingual and pluricultural capabilities through language education (corsivo nostro).

Alla luce di questa riflessione, il modello della *co-construction*, che prevede l'azione congiunta di soggetti interni ed esterni al mondo accademico, la trasformazione dei contesti di studio e di intervento, oltre a un costante rapporto tra la teoria e le prassi (Horner, 2016), si mostra adeguato. Tale adeguatezza, a nostro avviso, risiede anche nell'assunzione, da parte dei ricercatori, di uno sguardo specifico verso gli insegnanti: lungi dal considerarli "mere executors", occorre riconoscerli come "interpreters

and co-constructors of a way of doing education that takes shape step by step; they are (or can be) creators of educational situations that make sense for those experiencing them” (Palmieri, 2018, p. 94).

Bibliografia

- Andorno, Maria Cecilia, Paolo Della Putta, Rosa Pugliese, Silvia Sordella e Greta Zanoni. 2023. Per un'educazione linguistica plurale: la formazione degli insegnanti in un'ottica di progettazione co-partecipata. *Italiano LinguaDue*, 15: 596-612. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21975/19526>
- Balboni, Paolo. 2002 (nuova edizione 2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET-Università.
- Baldacci, Massimo. 2006. *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: tecnodid.
- CARAP. 2012. “Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse” (trad.it. di A.M. Curci e E. Lugarini). *Italiano LinguaDue*, 4 (2).
- Carinhas, Raquel, Maria Helena Araújo e Sá e Danièle Moore. (2020). “Le partenariat comme déclencheur de la recherche participative dans un projet école-musée-famille pour/ par le plurilinguisme”. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17 (2). <<http://journals.openedition.org/rdlc/8112>> consultato in data 21/01/2024.
- Chevalier, Jacques M. e Daniel J. Buckles. 2019. *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry* (2ª ed.). London: Routledge.
- Diadori, Pierangela, Massimo Palermo e Donatella Troncarelli. 2015. *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Diadori, Pierangela, Massimo Palermo e Donatella Troncarelli. 2009. *Manuale di didattica dell'italiano*. Perugia: Guerra.
- Fleury, Béatrice e Jacques Walter. (2010). “Interdisciplinarité, Interdisciplinarités.” *Questions de communication* 18: 145-158.
- Horner, Lindsey K. 2016. *Co-constructing Research: A Critical Literature Review*, AHRC. <<https://connected-communities.org/wp-content/uploads/2016/04/16019-Co-constructing-Research-Lit-Review-dev-06.pdf>> consultato in data 21/01/2024
- Liddicoat, Anthony J. 2019. “Preface”. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 10 (1): 1-2.
- MIUR 2020 *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306> consultato in data 21/01/2024.
- Palmieri, Cristina. 2018. “Re-thinking Method in Educational Work The contribution of Piero Bertolini's pedagogical theory.” *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 13 (2): 89-107. Special Issue. Phenomenology and Education Today (a cura di Letizia Caronia).
- Pugliese, Rosa e Greta Zanoni. 2024. Le child language brokering comme activité discursive conjointe dans un parcours de continuité éducative en maternelle et à l'école élémentaire en Italie. In Sandra Tomc e Valeria Vila (dir.) *Plurilinguismes et école maternelle. Croiser regards et pratiques en France et ailleurs*, Limoges, Lambert Lucas: 162-185.