

PER UN'EDUCAZIONE LINGUISTICA PLURALE: LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI IN UN'OTTICA DI PROGETTAZIONE CO-PARTECIPATA

Cecilia Andorno, Paolo Della Putta, Rosa Pugliese, Silvia Sordella, Greta Zanoni¹

[...] è il nostro *stare* nelle cose per trasformarle
(Clotilde Pontecorvo)

1. IL PROGETTO NEW ABC E L'AZIONE PILOTA *TEACHER TRAINING AND FAMILY INVOLVEMENT IN PLURALISTIC APPROACHES TO LANGUAGE EDUCATION*

1.1. *I presupposti metodologici*

Il lavoro qui presentato² si inserisce fra le azioni pilota del Progetto Horizon 2020 NEW ABC: *Networking the educational world: across boundaries for community-building*³. Il progetto coinvolge, in nove paesi europei, tredici partner, esponenti del mondo educativo – inteso come contesto di educazione formale, non formale e informale (cfr. Consiglio d'Europa s.d.) – attivi nell'intervento sociale nell'ambito migratorio.

Pur nella diversità degli ambiti e dei contesti di intervento, le azioni di ricerca-azione intraprese nel progetto sono accomunate da analoghe finalità, modalità di lavoro e principi metodologici di fondo. Il primo e più importante di questi è l'orientamento verso un approccio di ricerca-azione partecipata (*participatory action research*; Kindon, Kesby, 2007; McIntyre, 2008; Chevalier, Buckles, 2019), secondo il quale i soggetti destinatari dell'azione vengono coinvolti in prima persona nel disegno del percorso sperimentato e nella ricerca, in un'ottica di co-creazione e di *mutual learning* fra ricercatori e *stakeholders* e in vista della trasformazione dei contesti di studio e di intervento, tramite uno stretto e costante rapporto tra la teoria e le prassi (Horner, 2016). In questo senso:

the approach is distinct from community-based development, which is not intended to further the advancement of general knowledge; from collaborative research, which does not require immediate action; and from action or applied research, which need not be participatory (Chevalier, Buckles, 2019: 3).

Un approccio di questo tipo scaturisce dal convincimento che sia opportuno valorizzare e sperimentare (anche) una direzione dal basso dei processi di innovazione, nella constatazione che politiche che procedono dall'alto, anche solidamente fondate sul

¹ Cecilia Andorno, Paolo Della Putta e Silvia Sordella, Università degli Studi di Torino; Rosa Pugliese e Greta Zanoni, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

² Il contributo è frutto del lavoro collettivo del gruppo di ricerca impegnato nell'azione pilota. Riguardo alla stesura: Cecilia Andorno è responsabile dei par. 1.1., 1.2, e, con Paolo Della Putta, del par. 1.3, Rosa Pugliese del par. 4, Silvia Sordella del par. 3.1, Greta Zanoni del par. 3.2. Il par. 2 è stato scritto da Rosa Pugliese e Greta Zanoni.

³ <https://newabc.eu/>. Il progetto NEW ABC 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.

piano scientifico, possono non riuscire ad avere l'effetto trasformativo auspicato sulla realtà su cui operano, perché non riescono a innestarsi su quell'insieme di aspettative, bisogni, pratiche, saperi che costituiscono il patrimonio condiviso degli attori interessati, e, non rendendo questi ultimi protagonisti del processo di cambiamento, non riescono ad incidere in modo significativo sul contesto in cui operano.

1.2. *L'azione pilota: obiettivi e modalità*

L'azione pilota che ci coinvolge – *Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education* – ha individuato come proprio oggetto specifico di intervento l'educazione linguistica e come ambito di azione il contesto educativo della scuola primaria e secondaria inferiore. Le finalità didattico-educative, come da obiettivi del progetto, sono legate alla valorizzazione delle competenze linguistiche plurali degli alunni nell'educazione linguistica, e quindi nella stimolazione di pratiche didattiche orientate alla sperimentazione e alla scoperta (Lo Duca, 2004). All'interno di tale intendimento generale, in un'ottica partecipativa e bottom-up, non sono stati ulteriormente definiti a priori temi o ambiti di intervento all'interno del curriculum: questi sono invece stati individuati e definiti progressivamente insieme agli insegnanti, nel corso dell'azione, sulla base degli interessi, delle esigenze e delle prassi in uso. Approfondiremo questo aspetto nel par.2, ed esemplificheremo nel par.3 due esempi di percorsi sviluppati.

Nel contesto scolastico, i portatori di interessi sono diversi e includono, oltre agli alunni, i loro genitori e i loro insegnanti. L'azione ha quindi identificato un duplice target di intervento, e di conseguenza ha interpretato la dimensione partecipativa secondo due direzioni:

- il primo target sono stati i docenti, che sono stati coinvolti nella progettazione e realizzazione nelle proprie classi di percorsi di educazione linguistica plurale; i percorsi didattici costruiti e sperimentati dai e con i docenti hanno costituito, al tempo stesso, la materia centrale di un percorso di formazione che ha avuto quindi i docenti come destinatari;
- il secondo target sono gli alunni con background migratorio presenti nelle classi e le loro famiglie, che sono state coinvolte dai docenti nella realizzazione di questi percorsi linguistici.

L'azione, che si è sviluppata nell'arco di un anno scolastico, ha dunque lavorato in ottica partecipata con questi diversi attori; l'intervento che qui presentiamo riguarda però più specificamente il primo dei target qui descritti.

Le realtà coinvolte hanno incluso le due unità accademiche (il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino e i Dipartimenti di Interpretazione e Traduzione e di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università di Bologna) in tandem con due Istituti Comprensivi (d'ora in avanti IC) dei due territori, rispettivamente l'IC Pacchiotti-viaRevel della città di Torino e l'IC Valle del Montone in provincia di Forlì-Cesena: due realtà piuttosto diverse sul piano socio-demografico, che ci hanno consentito anche di fare una prima verifica della sostenibilità dell'impianto progettuale in contesti diversificati.

1.3. *I bisogni formativi rispetto al plurilinguismo delle classi*

In ambito educativo, e in particolare nell'ambito dell'educazione linguistica, è diffusa da tempo una insoddisfazione che tocca particolarmente, anche se non esclusivamente,

gli interventi che coinvolgono pubblici plurilingui, specie il nuovo plurilinguismo portato dalle migrazioni.

Soprattutto in area europea, l'attenzione a forme di educazione plurilingue è di lunga data e di elevata qualità. Il Consiglio d'Europa ha nel tempo steso e diffuso documenti importanti e autorevoli per promuovere, a partire dalla diversità linguistica europea, competenze multilingui e un'educazione plurilingue (Beacco, Byram, 2007) e ha promosso strumenti e referenziali operativi come il *CEFR Companion volume* (2020), il *Portfolio linguistico* (Schneider, Lenz, 2008), il *CARAP* (Candelier *et al.*, 2012), tutte risorse peraltro facilmente accessibili in rete⁴.

Anche in ambito italiano, nella stesura dei documenti di programmazione e nelle proposte progettuali e di riforma “dall'alto” dei curricoli, l'attenzione alla dimensione plurilingue dell'educazione non è mancata (Indicazioni Nazionali, 2012) pur nella non linearità degli obiettivi (Duberti, 2019) e nella varietà delle forme assunte: si pensi alla promozione del CLIL e alla didattica integrata delle lingue (Cognigni, 2020). Una simile attenzione, a partire dall'insegnamento delle *Dieci Tesi*, è stata, del resto, centrale nella riflessione della ricerca-azione educativa di associazioni come GISCEL o LEND. Tuttavia, tali prospettive hanno faticato a radicarsi nelle prassi quotidiane dei docenti, nonostante l'orientamento di apertura e inclusione della diversità, ivi inclusa anche la diversità linguistica, dimostrato in larga maggioranza dalla classe docente (Sordella, 2015).

Anche in altri Paesi europei sono stati registrati atteggiamenti simili: gli insegnanti si dimostrano aperti e inclusivi verso la diversità linguistica degli alunni, ma denunciano difficoltà pratiche e alcune ritrosie metodologiche nell'ideare e attuare pratiche pedagogiche volte a valorizzare il variegato repertorio linguistico delle loro classi (cfr. Melo-Pfeiffer, 2020; Schroedler, Fisher, 2020). Il problema non sembra consistere dunque in chiusure di tipo ideologico o programmatico (che sono, in altri contesti, più evidenti: Lee, Oxelson, 2006), quanto piuttosto nella inadeguatezza della formazione a pratiche e risorse efficaci per un'educazione plurilingue. Non si tratta solo della strutturale *manca* di formazione didattico-pedagogica nel percorso professionalizzante dei docenti italiani, pure largamente denunciato e lamentato dagli insegnanti stessi; l'insoddisfazione dei docenti, nella formazione iniziale e in quella in itinere, è rivolta alle *modalità* e alle *proposte* di formazione adottate, che non rispondono alle esigenze percepite (Fiorentino *et al.*, 2009); il rilevamento di tali esigenze, del resto, viene raramente inteso come momento preliminare di un percorso di formazione.

In questa situazione, proposte formative di tipo *bottom-up* potrebbero avere un effetto più significativo (Macias, 2017; Sims, Fletcher Wood, 2021; van Schaik *et al.*, 2019) e contribuire a colmare il *gap* esistente fra una collezione di documenti e orientamenti programmatici molto informati e attenti, le molte buone sperimentazioni (cfr. per recenti ampie rassegne Corrà, 2017; Vedovelli, 2017) e la complessiva immobilità del sistema se considerato nella sua totalità.

L'azione pilota che qui si presenta si è mossa a partire da questi intendimenti.

2. TAPPE E DINAMICHE DEL PERCORSO DI CO-COSTRUZIONE

Si descrivono qui l'organizzazione sequenziale, le diverse tappe che hanno scandito l'azione pilota e le modalità di intervento adottate nel primo anno di svolgimento del progetto NEW ABC.

⁴ <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education>.

Figura 1. *Le fasi del progetto pilota*

Fasi ↓		Mesi →												
		sett	ott	nov	dic	gen	feb	mar	apr	mag	giu	lug	ago	set
Ricognizione del contesto	Questionari e interviste agli insegnanti													
Sensibilizzazione	Attività in classe sui repertori plurilingui													
Condivisione di principi e obiettivi	Incontri di formazione e discussione collegiale													
Co-costruzione	Cfr. dettaglio parr. 3.1 e 3.2													
Verifica	Interviste finali agli insegnanti													
Restituzione	Presentazione collegiale dei percorsi sperimentati													

In un processo partecipato di formazione e co-progettazione di attività assume centralità la conoscenza ineludibile del contesto. Per questa ragione, nella fase iniziale, una ricognizione dinamica presso le due sedi ha permesso di conoscere più in dettaglio gli specifici contesti, di approfondire le pratiche e le risorse in uso da parte dei singoli insegnanti, le iniziative didattiche pregresse e in corso, i bisogni degli alunni e le dinamiche di coinvolgimento delle famiglie.

Innanzitutto, è stata condotta un'indagine esplorativa mediante un questionario online rivolto ai singoli docenti, al fine di raccogliere informazioni su precedenti iniziative e progetti mirati alla valorizzazione delle diverse lingue straniere (curricolari e non) e dei dialetti. Sono state, inoltre, realizzate e videoregistrate 23 interviste ai docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado dei due IC coinvolti, che hanno permesso di ottenere una comprensione più articolata delle pratiche didattiche in uso e di iniziare a sviluppare alcuni spunti per la co-costruzione di attività e percorsi.

In tutte le classi dei due IC è stato inoltre chiesto a un insegnante (coordinatore) di compilare una griglia per elicitarne alcune informazioni (lingua parlata in famiglia, competenza in italiano, integrazione in classe, collaborazione dei genitori alle attività scolastiche) relative agli alunni di origine migrante (neoarrivati, nati in Italia in una famiglia con background migratorio o con un solo genitore di origine straniera) presenti a scuola. Il *team* pilota ha raccolto complessivamente 77 griglie i cui dati sono poi stati presentati e discussi insieme ai docenti dei due IC durante un incontro congiunto *on line*. Questo incontro ha rappresentato una preziosa occasione di confronto tra realtà scolastiche diverse, ma con caratteristiche simili, e di problematizzazione intorno ad alcuni temi: i repertori linguistici familiari, il rapporto lingue-dialetti, il rapporto fra lingua e nazione, questioni interculturali di rilevanza didattica come le aspettative sul coinvolgimento familiare nei processi scolastici ed educativi. Questa fase iniziale è servita da un lato al *team* di ricerca anche per problematizzare alcune credenze in merito a che cosa si intenda effettivamente per coinvolgimento delle famiglie non limitato alla partecipazione nell'esperienza scolastica (Sordella, 2022), e dall'altro agli insegnanti per tematizzare aspetti importanti legati alle classi e alle pratiche didattiche in uso.

Il questionario, le interviste qualitative e le griglie sociolinguistiche rappresentano strumenti di indagine noti e di uso corrente nei progetti di educazione linguistica. Ciò che forse risulta meno frequente è rendere i dati raccolti materia di riflessione precipua, non solo nella fase iniziale, ma anche in quelle successive, condotte da ricercatori e insegnanti con l'obiettivo di generare in modo dinamico un processo di co-costruzione di nuove pratiche didattiche.

Queste ultime sono state introdotte da attività mirate all'attivazione della consapevolezza linguistica e alla sensibilizzazione degli alunni – e dei loro insegnanti – ai loro stessi repertori plurilingui. Si tratta, precisamente, del “Fiore delle Lingue” e del “Portfolio linguistico”, attività adattate dal portale internet *Elodil*⁵ e dal modello di Portfolio linguistico europeo⁶, già implementate dalle ricercatrici nell'ambito di precedenti esperienze⁷.

La fase di ricognizione e quella delle attività di sensibilizzazione appena citate hanno rappresentato anche un primo momento di formazione per gli insegnanti, soprattutto nel contribuire a mettere in discussione l'idea monolitica di competenza in una lingua e ad evidenziare invece come i livelli di competenza possano presentarsi diversificati nelle diverse abilità (comprensione e produzione, orale e scritta), a scoprire la complessità del repertorio linguistico dei propri alunni, superando la concezione che spesso vede il plurilinguismo associato solo agli alunni di origine migrante, come testimoniano le seguenti parole di una insegnante:

In realtà è venuto fuori che molti dei miei ragazzi conoscevano un sacco di lingue, cosa di cui non mi avevano mai parlato.

Quindi li ho capito... cioè ho superato questo pregiudizio, per cui io collegavo il multilinguismo alla migrazione.

La formazione degli insegnanti si è concretizzata in seguito anche in tre incontri *on line* tenuti dai ricercatori delle due università, rivolti in modo congiunto a tutti i docenti dei due IC e finalizzati a fornire – e condividere – un quadro teorico comune, nell'ordine: sugli approcci plurali nell'educazione linguistica (CARAP, DERLE e, in particolare, sull'approccio *everil aux langues*); sul concetto di competenza (meta)linguistica; sulla glottodidattica laboratoriale. La finalità di questi incontri è stata duplice:

1. rispondere a una aspettativa di orientamento sui temi dell'azione pilota, che rifletteva anche un'attesa più generale connessa con il ruolo di “guida” dei ricercatori, benché fin dall'inizio si sia dato rilievo alla reciprocità e a un continuo scambio paritario delle distinte competenze professionali (cfr. § 4);
2. raccordarsi sia con la fase di ricognizione, pianificando i temi dei tre incontri sulla base delle informazioni contestuali raccolte fino ad allora, sia con quella successiva di co-costruzione dei percorsi.

Per gli insegnanti si è trattato anche di un'opportunità di confronto tra le due realtà scolastiche (Torino e Forlì) e di una condivisione di occasioni di stimolo (quelle offerte, ad esempio, dagli alunni stessi sulle lingue conosciute, ma non sempre sfruttate a pieno dagli insegnanti) così come di timori simili, indotti dalla loro partecipazione all'azione pilota (l'allontanarsi dalle attività programmate e da strumenti abituali).

Successivamente, con gli insegnanti che si sono dichiarati disponibili e interessati, è iniziata, nei due contesti, la fase di co-creazione. A partire dalle pratiche già in uso (strumenti, materiali pedagogici, Unità di apprendimento, ecc.) e dagli obiettivi individuati dagli insegnanti per il proprio curriculum scolastico, sono stati progettati e realizzati nelle classi percorsi didattici miranti a valorizzare i repertori plurilingui di *tutti* gli alunni. Le attività sono state condivise, discusse, implementate e modificate *in progress*, in base alle reazioni degli alunni stessi; nella fase finale sono state elaborate proposte per il coinvolgimento dei genitori nell'ulteriore sviluppo delle attività.

I percorsi sviluppati sono stati complessivamente 14; la loro co-creazione ha coinvolto direttamente 40 insegnanti di 19 classi. Le direzioni di intervento, scaturite dalle esigenze

⁵ Cfr. <http://www.elodil1.com/>.

⁶ Cfr. https://www.ecml.at/Portals/1/ELP_Portfolios/b4f7c610-8b94-4c41-93e2-d21c52cf5d9e.pdf.

⁷ Cfr. www.tantelingue.unito.it.

liberamente manifestate dai partecipanti, sono state diversificate: alcuni percorsi hanno riguardato l'insegnamento della grammatica, altri lo sviluppo della lingua specialistica delle discipline scolastiche, altri la variazione sociolinguistica e i dialetti. Nel par.3, a titolo esemplificativo, verranno illustrati due percorsi tra quelli sviluppati nei due contesti di Torino (3.1) e di Forlì (3.2)⁸.

Al termine dei percorsi svolti nelle classi, gli insegnanti sono stati intervistati individualmente, per far emergere la loro percezione globale riguardo all'iniziativa complessiva: un'azione pilota che ha tenuto insieme temi specifici legati al plurilinguismo e vari aspetti legati alla formazione permanente. Con l'intento di trattare più approfonditamente in altra sede vantaggi e aspetti critici emersi, ci limitiamo qui a evidenziare, attraverso le testimonianze di due insegnanti, l'importanza della co-progettazione, le difficoltà nella gestione di percorsi partecipati, ma anche le potenzialità di un lavoro sempre aperto a tutti gli attori:

INS 1: l'attività ci ha permesso di lavorare anche in sinergia, in modo interdisciplinare [...]. Questo ci ha permesso sicuramente di far emergere tanti vissuti anche dei ragazzi che in alcune classi sicuramente forse sarebbero venuti fuori in modo diverso o forse sarebbero rimasti nascosti.

INS 2: questa era un'attività in cui spesso bisognava rimodulare quello che c'era da fare in base alla risposta che arrivava dai bambini. [...] perché in quel momento loro sono stati davvero protagonisti attivi di quello che è stato proprio una costruzione... si è passati da quello che erano delle conoscenze, delle abilità, a delle vere e proprie competenze, perché loro riuscivano a collegare tutti gli aspetti e a tirar fuori delle vere e proprie riflessioni sulle cose che conoscevano.

Infine, il *team* pilota ha organizzato due incontri di restituzione in cui, da un lato, gli insegnanti stessi hanno illustrato le attività svolte nelle classi ai loro colleghi e agli insegnanti dell'altro IC coinvolto; dall'altro lato, si è inteso rilanciare l'azione pilota anche attraverso il coinvolgimento di nuovi insegnanti in possibili sviluppi successivi. L'impegno attivo dedicato dagli insegnanti a preparare le loro presentazioni in vista di questi due incontri ha rappresentato un momento di riflessione critica sull'intero processo formativo e collaborativo, oltre che un'occasione produttiva di autovalutazione e autoformazione. Riesaminare i materiali raccolti per documentare l'azione pilota (testi, disegni, audio degli alunni, registrazioni video delle attività svolte nelle classi) e ripensare retrospettivamente alle attività e alla loro maggiore o minore efficacia ha significato riflettere su ulteriori possibilità di miglioramento e sviluppo. In termini di sostenibilità dell'azione pilota, nel suo insieme, questo momento ha costituito anche il punto di inizio nel progettare, più autonomamente rispetto al contributo dei ricercatori, e più collegialmente riguardo ai colleghi, nuove attività per l'anno scolastico successivo.

3. DUE ESEMPI DI PERCORSI DIDATTICI CO-COSTRUITI

3.1. L'allestimento del museo-laboratorio di strumenti scientifici

L'idea di realizzare delle audioguide multilingui per un museo scolastico affiora nel dialogo con il docente di scienze della scuola secondaria di primo grado dell'IC torinese, durante l'intervista svolta nella fase iniziale di ricognizione (§ 2). Questo dialogo

⁸I diversi percorsi progettati con gli insegnanti dei due IC durante il primo anno sono descritti nell'*Handbook* dell'azione pilota, disponibile sulla piattaforma NEW ABC.

conoscitivo e tutto il percorso didattico che ne segue esemplificano come i diversi percorsi dell'azione pilota abbiano preso forma proprio nell'interazione tra ricercatori e insegnanti, mediante la condivisione dei rispettivi saperi disciplinari e metodologici. In questo caso, l'intervista diventa l'innescò di un "progetto locale" che cerca di coniugare l'istanza educativa e l'auspicio verso una scuola in grado di valorizzare tutte le lingue del repertorio, comprese quelle usate in famiglia dagli alunni stranieri e un percorso ideativo che, già in atto, inizia ad essere condiviso. Confrontandosi, inoltre, sul bisogno di realizzare una maggiore trasversalità tra le discipline scolastiche e di adottare modalità più induttive, sia attivando diversi canali comunicativi sia mediante la manipolazione fisica degli oggetti di apprendimento, si giunge all'idea di allestire un museo-laboratorio che restituisca vitalità ai reperti e agli strumenti scientifici chiusi nelle teche della scuola e, al tempo stesso, valorizzi le varietà del repertorio linguistico della scuola, coinvolgendo anche le famiglie. Da qui prende forma l'idea di accompagnare gli oggetti museali con didascalie in varie lingue, che – proseguendo nella conversazione – diventano audioguide plurilingui da registrare con l'aiuto dei genitori degli alunni, e, ancora oltre, da attivare tramite un QR code, immaginandole all'interno del museo scolastico aperto alle visite e alle lezioni laboratoriali di varie discipline.

Il percorso di co-creazione delle audioguide plurilingui si sviluppa così parallelamente al progetto di allestimento di un museo scolastico, ma aprendo diverse questioni critiche, che vengono affrontate di qui in poi mediante un continuo confronto tra l'insegnante e la ricercatrice, come *fil rouge* dell'azione pilota:

- far emergere tutto il repertorio linguistico della classe, al di là dei suoi aspetti più evidenti rappresentati dalle lingue degli alunni di origine migratoria;
- sperimentare la diversità di registro tra il linguaggio specifico delle lezioni di scienze e il linguaggio colloquiale usato a casa, anche nell'ambito della stessa lingua italiana;
- affrontare la difficoltà di spiegare ai propri genitori una definizione o un procedimento scientifico nella lingua o nel dialetto usato quotidianamente in famiglia.

Rilevata tramite lo strumento del Portfolio linguistico, la percezione del plurilinguismo si polarizza inizialmente tra la lingua italiana e le lingue degli alunni di origine straniera, per allargarsi poi, nel corso di una discussione a grande gruppo, alla considerazione anche delle lingue straniere studiate a scuola, al riconoscimento dei dialetti italiani usati in molte famiglie e infine alla riflessione su alcuni risvolti della variazione linguistica. Inoltre, le note di campo redatte da una tirocinante universitaria consentono di rivolgere uno sguardo "dall'interno" sulla quotidianità delle lezioni di scienze, osservando come gli strumenti scientifici, trasposti dalle teche di esposizione ed entrati in classe, danno vita a una serie di esperimenti riguardanti aspetti della fisica (in una classe prima: la pressione dell'aria sui liquidi) e della biologia (in una classe seconda: i punti di inserzione dei muscoli sulle ossa), oltre che all'uso e alla riflessione sull'uso del linguaggio disciplinare.

Il docente guida la *co-costruzione del ragionamento* (Pontecorvo *et al.*, 2004: 79), coinvolgendo gli alunni nelle osservazioni dei reperti e nella conduzione di esperimenti mediante strumenti scientifici costruiti con materiali di recupero sul modello di quelli custoditi nelle teche del museo scolastico. Dopo aver mostrato l'esemplare antico della sfera di Pascal, e aver anticipato con una slide che «applicata una pressione nel pistone, l'acqua fuoriesce con getti uguali in tutte le direzioni», l'insegnante mostra in modo esperienziale questo principio, praticando dei forellini in una bottiglietta piena d'acqua e facendo verificare personalmente ai ragazzi che cosa succede. Procedendo con le stesse modalità, fa loro osservare alcuni strumenti come esempi concreti di vasi comunicanti e orienta la loro attenzione sull'alternanza tra il linguaggio disciplinare che compare nelle slide e l'interazione dialogica con gli alunni sugli oggetti e sulle azioni compiute insieme,

caratterizzata da un registro più colloquiale e dai tentativi di sintonizzarsi al momento sulle possibilità di comprensione da loro mostrate.

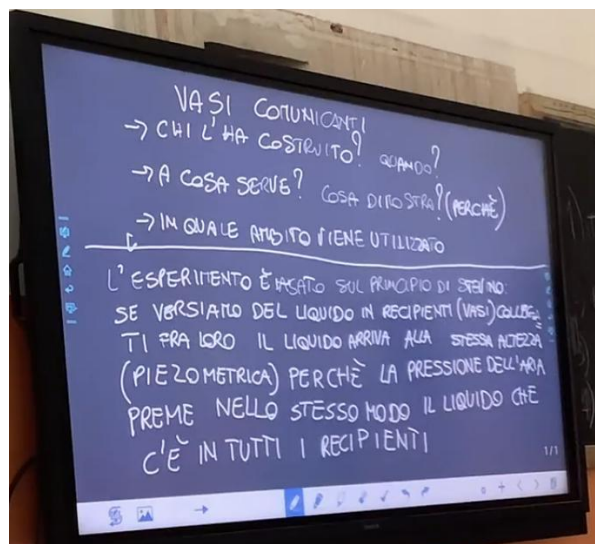
Nella ricerca comune di soluzioni per conciliare l'esigenza di introdurre gli alunni al linguaggio proprio delle discipline scientifiche e quella di ottenere delle traduzioni in lingue o dialetti usati in famiglia (ma solo in ambiti legati alla vita quotidiana), diventa necessario costruire testi di base in italiano che siano più vicini ai registri colloquiali. I primi tentativi fatti dai ragazzi per farsi aiutare dai genitori a realizzare delle audioguide si scontrano infatti sia con difficoltà di traduzione, che di condivisione degli argomenti. Ciò, in classe, richiede vari processi di rielaborazione delle definizioni e dei principi scientifici che offrono agli alunni diverse occasioni per problematizzare l'uso di termini specifici e di formulazioni linguistiche, inizialmente usate in modo poco consapevole, così come per ridefinire i concetti a cui esse si riferiscono.

Questo effetto si può notare in particolare nel contesto di una lezione di italiano, in cui la professoressa, nel contribuire al progetto e, in particolare, a quella interdisciplinarietà auspicata nell'intervista, si fa raccontare dai ragazzi gli esperimenti a cui hanno assistito durante le lezioni di scienze. Non essendo una disciplina praticata abitualmente e non avendo condiviso l'esperienza vissuta dagli alunni, la docente crea una situazione di discussione autentica, di quelle che «non si realizza[no] naturalmente a scuola», per dirla con le parole di Pontecorvo e colleghi (2004: 76). Nel contesto osservato si tocca con mano la difficoltà di esporre in forma chiara e precisa, nonché in modo relativamente semplice, dei concetti complessi abordati mediante l'esperienza diretta, ma difficili da organizzare e da verbalizzare.

In una successiva lezione di scienze, gli alunni sono sollecitati a formulare un breve testo scritto che funga da riferimento per spiegare a casa il principio dei vasi comunicanti, punto di inizio per costruire le audioguide. Il compito assegnato prevede infatti che, sulla base di questo testo, gli alunni debbano avviare una conversazione con i loro genitori, facendosi poi aiutare a produrre l'audio nella lingua diversa dall'italiano.

La preoccupazione dell'insegnante di non banalizzare i concetti e di mantenere i caratteri del linguaggio scientifico, come «la precisione dei termini, l'inequivocabilità semantica e la semplicità sintattica» (Borsese, 2016: 77) si fa sempre più evidente mentre gli alunni e la ricercatrice negoziano le formulazioni adeguate per il testo di riferimento delle audioguide. Si arriva infine a concordare tutti insieme un breve testo in cui si condensa quanto gli alunni hanno appreso e sperimentato in classe.

Figura 2. Rielaborazione collettiva del testo



La rielaborazione dei contenuti nell'ora di italiano e la stesura collettiva del testo di riferimento per le traduzioni esemplificano quel passaggio intermedio, intralinguistico – il cambiamento di registro –, affrontato per tradurre dalla “lingua di scuola” alla “lingua di casa”.

Questo nodo critico è affrontato a casa, da ogni alunno delle due classi coinvolte, in modi differenti: per la creazione degli audio alcuni prediligono modalità più dialogiche e colloquiali, mentre altri partono da definizioni sintetiche elaborate autonomamente o reperite in rete, utilizzando traduttori elettronici o chiedendo semplicemente ai genitori di fornire una traduzione. Per documentare il processo di negoziazione con i genitori, sono state realizzate alcune brevi interviste agli alunni delle due classi. Nel breve estratto che segue emergono le difficoltà incontrate dall'alunno e la negoziazione dei significati che si spiega in particolare nel confronto con la madre:

02 Alunno: allora, ieri sera, dopo che ho mangiato, mi siedo a tavola con mia madre e mio padre e iniziamo a tradurlo. le parole che non so gliele chiedo mentre quelle che conosco già, le scrivo. eh: io e mia madre ((ride)) abbiamo fatto una discussione perché (.) lei voleva avere ragione sul significato delle parole, mentre io volevo avere ragione, sempre. e invece mio padre, diciamo è stato quello più neutrale a: queste discussioni, e: mi ha aiutato un po' di più mia madre-

03 Ricercatore: e quali- su quali parole tu e tua madre non andavate d'accordo?

[...]

12 Alunno: no, era il sign- io glielo provavo a spiegare in italiano, perché lei è qui da quindici anni, però già parla bene, eh:: lei voleva aver ragione sul significato in italiano, perché usavamo dei sinonimi- per- ad esempio elettrizzazione, in egiziano si dice xxx, sarebbe elettricità, eh- lei mi aiutava a magari a dire elettrizzazione, perché xxx io lo sapevo già- invece mio padre sul- gli chiedevo delle parole e mi dava la risposta subito. senza discutere.

13 Ricercatore: eh ma, spiegami la discussione tra te e tua mamma, tra elettricità e elettrizzazione

14 Alunno: perché, io le spiegavo i sinonimi, in italiano. e poi lei me li traduceva in arabo, ma io sapevo che la traduzione in arabo significava un'altra cosa, in italiano. e lei mi diceva, no no, significa questo. e io dicevo, no, significa un'altra cosa. e quindi, continuavamo così per almeno altre parole.

Attraverso vari tentativi e sollecitazioni, si è giunti alla realizzazione dei prodotti multimediali da includere nel museo e fruibili tramite QR code. Le audioguide per i diversi strumenti scientifici presentati nelle due classi sono disponibili in varie lingue: spagnolo, portoghese, francese, rumeno, inglese, arabo marocchino ed egiziano, tagalog, e anche dialetto veneto.

I processi per cui le lezioni di scienze sono “entrate” nelle case degli alunni e sono ritornate a scuola sotto forma di audioguide multilingui non sono però conclusi. Il “Museo delle Scienze Meucci” è stato inaugurato, è stato aperto al pubblico in una serie di serate di divulgazione scientifica e viene utilizzato come laboratorio per le attività didattiche, ma il coinvolgimento delle famiglie straniere è un obiettivo su cui si sta ancora lavorando, per fare in modo che parlare di argomenti scolastici utilizzando la ‘lingua di casa’ non resti un'esperienza realizzata *una tantum*, ma possa trovare spazio nell'ambito delle interazioni quotidiane tra genitori e figli.

Figura 3. Oggetti museali e QR code multilingue



Figura 4. Ascolto delle audioguide multilingue



3.2. I verbi robot

Questo paragrafo presenta la co-costruzione di un percorso interdisciplinare, realizzato in una classe prima della scuola secondaria di primo grado Dante Alighieri di Castrocaro, che propone una riflessione metalinguistica sul verbo, in un'ottica plurilingue (coinvolgendo, oltre all'italiano, le lingue studiate a scuola e le lingue/dialetti usati in famiglia) e di interconnessione fra linguaggio verbale e visuale.

Nel corso dell'intervista iniziale, la docente di italiano aveva riferito infatti di essere solita lavorare con la docente di arte e immagine e di proporre attività che coniugano la riflessione linguistica sulla lingua italiana e l'uso creativo delle tecniche artistiche come il tratto e l'acquerello, con l'obiettivo di rendere la prima più stimolante e coinvolgente per gli alunni.

Consapevole della forte eterogeneità linguistica della classe, la docente aveva già avviato una riflessione induttiva sul verbo, la sua struttura e le sue funzioni, partendo dall'uso del modo infinito, che non prevedendo la coniugazione consente anche agli alunni di origine migrante, con minore competenza in lingua italiana, di avvicinarsi a quest'ultima. Il dialogo sul lavoro pregresso svolto nella prima parte dell'anno scolastico ha aperto la strada per la co-costruzione delle attività successive, vale a dire per proseguire nella riflessione sul verbo, collocandola ora in prospettiva plurilingue e concentrandosi sul tempo presente.

Per riagganciarsi al lavoro già avviato e per accompagnare gradualmente gli alunni ad esplorare le funzioni del verbo nella frase, docenti e ricercatori, dopo essersi confrontati su vari potenziali testi da usare, hanno scelto la lettura in italiano di alcune pagine de *I cavalieri del congiuntivo* di Erik Orsenna, per introdurre e avviare la riflessione metalinguistica nel gruppo-classe. L'*input* a tale scopo è rappresentato da un brano in cui il verbo è definito come “motore” della frase:

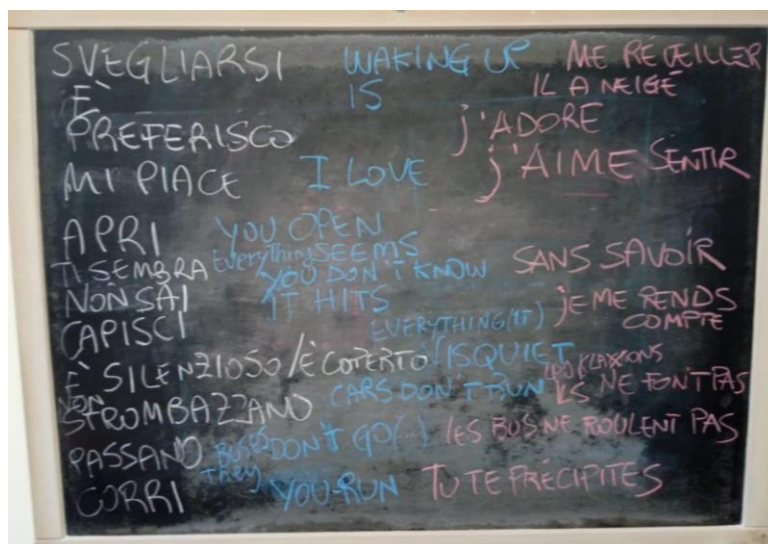
Piano Giovanna e guarda meglio, quei motori sono verbi, tutti i verbi possibili e immaginabili, ti hanno mai insegnato che sono i verbi che portano avanti la frase? Le danno vita e movimento (Orsenna, 2004: 54-55).

La metafora del verbo come “motore” è congruente con una struttura della frase che pone il verbo al centro, tuttavia non rimanda qui alla grammatica valenziale (Sabatini,

Camodeca, 2022), ma – di ispirazione letteraria – suggerisce una personificazione degli oggetti linguistici molto funzionale alla riflessione metalinguistica. La classe è stata portata gradualmente a esplorare il ruolo e la funzione del verbo, l'obbligatorietà di esprimerlo nella frase o la possibilità, in specifiche circostanze, di sottintenderlo. La riflessione metalinguistica sulla lingua italiana si è poi allargata all'inglese e al francese, lingue curriculari, attraverso un testo narrativo da analizzare in chiave contrastiva, caratterizzato dalla presenza di forme verbali di uso frequente, legate a routine quotidiane e riconoscibili nel loro significato. Nella ricerca di un testo così connotato, le insegnanti e le ricercatrici sono approdate infine alla scelta di *Wonder* di R. J. Palacio e di un brano breve estrapolato dalle versioni in italiano, inglese e francese del romanzo. Il compito di ciascun alunno è consistito nel provare a individuare i verbi, notando somiglianze e differenze.

Poi, grazie alla compresenza della docente di italiano e di francese, la classe è stata accompagnata in una riflessione di gruppo, riportando sulla lavagna (cfr. Figura 5) le osservazioni dei singoli alunni e ricostruendo il funzionamento di alcuni aspetti del verbo. L'osservazione da parte degli alunni si è concentrata in particolar modo sull'obbligatorietà o meno della presenza del pronome personale e sulla formazione della negazione, realizzata con una o due particelle.

Figura 5. *Riflessione comparativa sul verbo*



Nel seguito, sono significativamente emersi l'interesse e la curiosità degli alunni rispetto ai meccanismi di funzionamento degli stessi elementi – su cui si era orientata la loro attenzione già per l'italiano e le lingue curriculari – nelle lingue dei loro compagni di origine straniera. Pur non rilevando una correlazione strettamente diretta con l'attività preparatoria del Portfolio Linguistico (cfr. §. 2), ci è difficile separare questo preliminare confronto reciproco sui repertori linguistici della classe dalle domande generate nel corso dell'attività metalinguistica comparativa. La risposta a tali domande, piuttosto impegnativa perché gli alunni di origine straniera potessero fornirla sul momento (anche in ragione della loro competenza in italiano e nelle stesse lingue di origine), ha richiesto un'espansione del percorso didattico. Ricercatrici e insegnanti, insieme agli alunni, hanno deciso di chiedere il supporto e il coinvolgimento dei loro genitori per preparare delle brevi esposizioni basate sugli esempi e sulle frasi già analizzate in classe. Tale coinvolgimento ha consentito di arricchire le attività, quando gli alunni hanno portato in classe, per farli conoscere ai compagni italiani, alcuni testi narrativi in lingue diverse (tra

quelle rappresentate in classe: cinese, hindi, punjabi, rumeno e albanese), permettendo così di osservare i diversi sistemi di scrittura.

Ne è derivata un'espansione ulteriore con il lavoro interdisciplinare di italiano e “arte e immagine” che è consistito nella scrittura collaborativa di un racconto, da animare successivamente tramite l'uso di un sistema interattivo multimediale, e nella rappresentazione degli sfondi e dei personaggi della storia.

Il duplice obiettivo risiedeva nel rendere dal punto di vista grafico gli elementi oggetto della riflessione plurilingue attraverso una storia illustrata che, sulla scia di quella di Orsenna, avrebbe visto all'opera personaggi in rappresentanza del verbo, suscettibili di trasformarsi in base alla lingua di riferimento. Anche in questa fase del percorso, ricercatrici e insegnanti hanno integrato le proposte avanzate dagli alunni. Il dialogo con loro e la prima fase di scrittura dei testi hanno fatto emergere la difficoltà di rappresentare graficamente i verbi come “motori”, secondo la metafora del testo di Orsenna. Gli alunni hanno quindi suggerito di trasformare i motori originali in personaggi con sembianze robot (più facili da disegnare, personificare) e dotati di accessori, così da rendere visivamente gli aspetti individuati durante la riflessione metalinguistica.

La parte artistica ha riguardato in primo luogo la realizzazione di sfondi ad acquerello con la tecnica del *caviardage* sia sulle pagine dei testi scritti nelle diverse lingue portati dagli alunni sia su quelle dei testi in inglese, francese e italiano. Si è proceduto alla stesura del colore con la tecnica dell'acquerello e sono stati scelti alcuni verbi come riferimento per tracciare la linea del disegno, poi colorato con pennarelli o colori a matita.

In secondo luogo, gli alunni hanno creato i “verbi robot” che potessero diventare i personaggi del racconto collettivo, ragionando su come rappresentare i diversi aspetti linguistici osservati durante la riflessione sulle diverse lingue e ideando i possibili accessori: ad esempio, gli alunni hanno stabilito che il soggetto esplicito/implicito venisse rappresentato mediante la presenza di un cappello, che poteva essere indossato o no, a seconda dell'obbligatorietà del soggetto della lingua rappresentata. Per la negazione, invece, come accessori sono stati pensati gli occhiali e il monocolo: i primi per le lingue che impiegano particelle che precedono e seguono il verbo (ad es. la lingua francese) e il secondo per le lingue che esprimono la negazione con particelle solo anteposte (ad es. l'italiano e l'inglese).

Tra i verbi robot disegnati, gli alunni dovevano poi selezionarne alcuni per la storia collettiva. Le insegnanti hanno condiviso i criteri di voto e ciascun alunno ha presentato oralmente alla classe le caratteristiche del proprio robot, in italiano e, nel caso di due alunni, in un'altra lingua. Con una votazione democratica, sulla base dei criteri di voto stabiliti, la classe ha scelto sette robot protagonisti. Su richiesta di tutti gli alunni, tutti i personaggi-robot hanno comunque avuto un ruolo nel racconto.

Figura 6. *Rappresentazioni grafiche dei verbi robot*



essa potrà fornire qualche spunto per l'operatività – e una connessa riflessività – in vista di una meta educativa analoga, assunta altrove.

Proprio le componenti appena elencate ci consentono di esplicitare l'intreccio tra presupposti e attività realizzate, tra teoria e pratica, focalizzando come fattore chiave il *contesto*, nozione complessa, dinamica e centrale tanto nell'esperienza (comunicativa) ordinaria quanto nell'attività scientifica tesa a comprenderla. Al riguardo, possiamo affermare che la realizzazione dell'azione pilota ha implicato – in un senso esperienziale, e lungo la sua durata – diverse dimensioni del fattore *contesto*. È attraverso queste ultime che si precisa la differenza metodologica del tipo di azione prescelta, sia in confronto a percorsi di formazione organizzati come «esperienze di sviluppo professionale *top down*, frammentate, auto-concluse» (Madigan Percy *et al.*, 2015: 3)¹⁰, basate su modellizzazioni, che per loro natura sono sganciate dai contesti, sia rispetto a una ricerca-azione che non richiede una componente partecipativa ampia (§ 1).

Nell'azione pilota, gli unici momenti di ricorso a una metodologia formativa più tradizionale si collocano all'interno della fase iniziale (§ 2) come momenti che concorrono alla condivisione di elementi di conoscenza dei contesti scolastici (per i ricercatori) e di alcuni saperi teorico-disciplinari consolidati in merito agli approcci plurali nell'educazione linguistica (per gli insegnanti). Una condivisione, dunque, che è consistita in uno scambio reciproco di interessi conoscitivi e di repertori professionali, necessario per costruire un terreno comune di partenza sulla gestione educativa del plurilinguismo a scuola.

Articolati tematicamente sulla base di una diversificata ricognizione del contesto dato (§ 2), anche questi momenti di formazione sono stati proposti in modo non disgiunto da quell'orientamento *bottom up* – l'assunzione del contesto come punto di avvio – che identifica uno dei criteri base dell'approccio partecipativo. In riferimento alla scuola (e non solo), un principio metodologico guida risiede, infatti, nel muovere da ciò che vi “accade”, dalle evenienze che si danno in *quella* classe o in *quell'*istituto. È rilevante non distanziarsi dalle pratiche abitualmente attuate, non di certo per appiattare su di esse le decisioni da prendere; al contrario, la finalità è di vagliare insieme, dato l'intento di perseguire obiettivi pedagogici condivisi come significativi, le modalità tramite le quali tali pratiche potranno, per approssimazioni successive, espandersi e arricchirsi.

Naturalmente, questo orientamento di fondo non può che riflettersi, poi, nelle singolarità, nelle specificità progettuali delle sedi scolastiche e nelle strategie appropriate all'azione formativa che lì è stata avviata (§ 3.1 e § 3.2). Così, laddove le ragioni teoriche per una valorizzazione del plurilinguismo a scuola muovono (anche) dall'esigenza di affrontare l'eterogeneità linguistica conseguente alla compresenza, nelle classi, di alunni con lingue native diverse, varie ragioni didattiche – nelle prassi che caratterizzano uno specifico ambiente educativo – possono far propendere per un percorso che proceda *dalle* lingue curriculari e dalla diversità inter-linguistica (§ 3.2), così come dalle dimensioni della variazione all'interno dell'italiano come lingua di scuola, per approdare in seguito al coinvolgimento delle lingue di casa (§ 3.1). Traiettorie simili sono prefigurabili e prefigurate all'interno dell'approccio *éveil aux langues*, ma in una situazione concreta, e in ragione di molteplici variabili in gioco, possono assumere una loro coerenza.

Se una formazione continua standardizzata sulla base di prescrizioni e procedure astratte e sganciata dal contesto in cui gli insegnanti stessi operano è per lo più avvertita da questi come scarsamente efficace (§ 1.2) – data la sua natura episodica e una modalità unidirezionale motivata dall'idea secondo cui la conoscenza rilevante precede l'azione educativa –, una formazione che assume, invece, la centralità del contesto come principio cardine nel tracciare le linee lungo le quali strutturare interventi didattici trasformativi, viene a configurarsi come una formazione contestualmente *situata*, nell'accezione tecnica che questa parola assume e che dà un rilievo dinamico all'azione. Quest'ultima infatti

¹⁰ Traduzione nostra.

consiste in «un adattamento plastico alle particolarità della situazione», come scrivono Ligorio e Pontecorvo (2013: 24), mentre chiariscono il nucleo dell'approccio situato promosso nel campo delle scienze sociali da Suchman (1987), studiosa che lo formula, appunto, come approccio fondato su un legame «tra conoscenza e azione, nelle particolari circostanze in cui conoscenza e azione avvengono» (Suchman, 1987, cit. in Ligorio Pontecorvo, 2013: 13; cfr. anche Lave, Wenger, 1991). In questa prospettiva, gli aspetti descritti nei paragrafi precedenti evidenziano il comporsi graduale della direzione che i percorsi stessi assumono.

Ma 'centralità del contesto' significa anche rilevanza del 'contesto discorsivo' degli scambi tra ricercatori e insegnanti (on line o in presenza). Sia gli incontri finalizzati a una ricognizione iniziale sia quelli tenuti nel prosieguo si sono configurati, infatti, come spazi dialogici e riflessivi nei quali hanno trovato espressione le reciproche aspettative, i diversi punti di vista e una migliore comprensione del contributo che tutti i soggetti avrebbero dato. Co-costruire le attività, nel corso delle interazioni che si sono susseguite e che hanno cadenzato la collaborazione, ha significato per i ricercatori, ad esempio, formulare delle interpretazioni e valutazioni delle iniziali proposte avanzate dagli insegnanti, negoziare con essi tali proposte e le modalità con cui implementarle, fornire alcuni suggerimenti (sui temi, ad esempio, o sulle fonti diverse da utilizzare per introdurli) nel momento di una manifestata incertezza, ecc.; allo stesso modo, da parte degli insegnanti, nel corso delle interazioni, si sono generate descrizioni o brevi narrazioni di situazioni vissute durante il lavoro in classe, che hanno consentito di rimodulare e ricontestualizzare l'attività prima pensata insieme.

È in questi incontri prolungati e nel contesto discorsivo costruito insieme in ciascuno di essi che risiede un'altra caratteristica peculiare dell'azione pilota. Al riguardo, la prospettiva di Huberman (1999), evocata anche da Mortari (2003), ci consente di chiarire meglio tale dimensione contestuale e di precisare un altro aspetto significativo. Huberman (1999) usa l'espressione «interattività sostenuta» (*sustained interactivity*) per denominare le interazioni prolungate tra accademici e 'pratici' (*practitioners*), in una ricerca mirata a indagare la relazione tra questi e a comprendere se le interazioni stesse hanno effetti conseguenti su di loro, in qualità di rappresentanti di due distinti micromondi, l'università e la scuola. Non *one-time event*, ma "serie di incontri", l'interattività sostenuta presenta benefici per gli uni e per gli altri: gli incontri dialogici equivalgono a forme reciproche di acculturazione alle differenze tra i due micro-mondi e l'intersezione che si attiva tra questi ultimi consente di costruire ambienti di apprendimento (*learning environments*), di affinare, migliorare e rielaborare il proprio quadro concettuale.

Al termine di questo primo anno di lavoro collaborativo, la nostra percezione registra questi benefici, derivati da una migliore comprensione – al tempo stesso esperienziale e riflessiva – dei modi in cui un'educazione linguistica plurale può concretizzarsi a scuola, dei saperi professionali degli insegnanti come "saperi altri", del fatto che il potenziale trasformativo di una ricerca azione partecipata investe anche i ricercatori e il loro *engagement* sul campo. Parlare di percezione significa esprimersi in antitesi a esiti razionali, oggettivati e oggettivabili, e tuttavia essa attiene a un'esperienza conoscitiva e rigorosa.

Ci piace concludere questa prima tappa del progetto NEW ABC, tutt'ora in corso, con le parole con cui Marco Rossi Doria ha ricordato il magistero di Clotilde Pontecorvo, una studiosa che ha inteso il suo impegno come uno «stare nelle cose e trasformarle e, per farlo, ha scelto ogni volta di studiare. E non ha mai inteso lo studiare come impegno solo individuale [ma come] ricerca comune, corale [...], scambio dialogico [...] centrato sul *cosa si fa, sul cosa avviene, sul come accadono i cambiamenti*» (corsivo nostro)¹¹.

¹¹ <https://www.1circolodidatticoischia.edu.it/attachments/article/1250/Clotilde%20Pontecorvo.pdf>.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ayouch J., *Il museo scolastico parla tante lingue: un progetto di valorizzazione del plurilinguismo nella scuola secondaria di primo grado*, Tesi di laurea in Comunicazione Interculturale, a.a. 2021-22, Università di Torino, non pubblicata.
- Beacco J.-C., Byram M. (2007), *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*, Council of Europe, Strasbourg, pp. 85-113.
- Borsese A. (2016), “Linguaggio naturale, ambito scientifico”, in De Renzo F., Piemontese M. E. (a cura di), *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*, I quaderni del Giscel, Aracne, Roma.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J. F., Lőrincz I., Meißner F. J., Nogueroles A., et al. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurilingues des Langues et des Cultures Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages, Graz. Trad. it. a cura di Curci A. M., Lugarini E., *CARAP. Un quadro di riferimento degli approcci plurali alle lingue e alle culture*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Chevalier J. M., Buckles D. J. (2019), *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*, Routledge, London.
- Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, ETS, Pisa.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Corrà L. (a cura di) (2017), *Educazione linguistica in classi multietniche*, Aracne, Roma.
- Duberti N. (2019), “Altre lingue, altri alunni, altri italiani: la scuola e il plurilinguismo in classe. Breve storia di un rapporto difficile”, in Del Savio M., Rivoira M., Pons A. (a cura di), *Lingue e migranti nell'area alpina e perialpina occidentale: Atti del Convegno del Progetto di Ateneo Subalpine and Alpine Languages and Migrations*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 329-350.
- Fiorentino G., Cacchione A., De Simone G., Di Vizio A. (2009), “La grammatica a scuola: Prassi didattica, strumenti di lavoro e acquisizione di conoscenze”, in Fiorentino G. (a cura di.), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma, pp. 109-124.
- Horner L. K. (2016), *Co-constructing Research: A Critical Literature Review*, AHRC: <https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/co-constructing-research-a-critical-literature-review>.
- Huberman M. (1999), “The mind in its own place: the influence of sustained interactivity with practitioners on educational researchers”, in *Harvard Educational Review*, 69, 3, pp. 289-319.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262.
- Kindon S., Pain R., Kesby M. (2007), *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting People, Participation and Place*, Routledge, London.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Lee J. S., Oxelson E. (2006), "It's Not My Job": K–12 teacher attitudes toward students' heritage language maintenance", in *Bilingual Research Journal*, 30, 2, pp. 453-477.
- Ligorio B., Pontecorvo C. (a cura di) (2013), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali: riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Macias A. (2017), "Teacher-Led Professional Development: A Proposal for a Bottom-Up Structure Approach", in *International Journal of Teacher Leadership*, 8, 1, pp. 76-91.
- Madigan Peercy M., Martin-Beltran M., Silverman R.D., Shannon D. (2015), "Curriculum design and implementation as a site of teacher's expertise and learning", in *Teachers and teaching: theory and practice*, 21, 7, pp. 867-893.
- McIntyre A. (2008), *Participatory action research*, Sage Publications, Los Angeles- Washington DC.
- Melo-Pfeifer S. (2020), "Plurale Ansätze werden mich in der zukünftigen Unterrichtsvorbereitung beeinflussen – Dilemmas und Einstellungen künftiger Spanischlehrer_innen zu Pluralen Ansätzen", in Morkötter S., Schmidt K., Schröder-Sura A. (eds.), *Sprachen und prachfamilienübergreifendes Lernen – lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*, NarrVerlag, Tübingen, pp. 97-117.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C. (2004), *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma.
- Sabatini F., Camodeca C. (2022), *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Carocci, Roma.
- Schneider G., Lenz P. (2008), *Portfolio européen des langues: Guide à l'usage des concepteurs*, Fribourg: Centre d'Enseignement et de Recherche en Langues Étrangères, Université de Fribourg.
- Schroedler T., Fisher N. (2020), "The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings", in *European Journal of Applied Linguistics*, 8, 1, pp. 49-72.
- Sims S., Fletcher-Wood H. (2021), "Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review", in *School Effectiveness and School Improvement*, 32, 1, pp. 47-63.
- Sordella S. (2015), "L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti", in *ItalianoLinguaDue*, 7, 1, pp. 60-110:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5038/5098>.
- Sordella S. (2022), "Per una scuola sempre meno straniera. Punti di contatto tra famiglie migranti e insegnanti per la costruzione di un'alleanza educativa", in *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 20, 2, pp. 121-133.
- Suchman L. (1987), *Plans and situated actions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- van Schaik P., Volman M., Admiraal W., Schenke W. (2019), "Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups", in *Teaching and Teacher Education*, 84, pp. 30-43.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma.

